



UNIWERSYTET RZESZOWSKI
Kolegium Nauk Społecznych

PRACA DOKTORSKA

Paweł Garbuzik

**Postawy interpersonalne młodzieży
wobec edukacji międzykulturowej**

Promotor:

dr. hab. Mirosław Z. Babiaryz prof. UJK

Rzeszów 2021

Wstęp	4
Rozdział 1. Postawy i ich społeczne konteksty	7
1.1 Pojęcie postaw w ujęciu interdyscyplinarnym	7
1.2 Postawy – ich wymiary i uwarunkowania	15
1.3 Postawy Polaków wobec osób odmiennych kulturowo	29
Rozdział 2. Na pograniczu kultur i narodowości	36
2.1 Źródła i następstwa zróżnicowania społeczeństw	36
2.1.1 Wzajemne przenikanie się odmienności na przestrzeni dziejów Polski	37
2.1.2 Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce i województwie świętokrzyskim	43
2.1.3 Współczesne zjawiska migracyjne	47
2.2 Mniejszości narodowe i etniczne w ujęciu definicyjnym i ich ochrona w świetle międzynarodowych i polskich regulacji prawnych	53
Rozdział 3. Wielokulturowość i międzykulturowość w edukacji	73
3.1 Wielokulturowość jako źródło wyzwań i zadań edukacji	73
3.2 Edukacja międzykulturowa jako odpowiedź na zjawisko wielokulturowości	85
3.3 Edukacja międzykulturowa w świetle międzynarodowych i polskich unormowań prawnych	104
3.4 Treści edukacji międzykulturowej w podstawie programowej polskiej szkoły ponadpodstawowej	111
Rozdział 4. Założenia metodologiczne badań własnych	117
4.1 Typ, przedmiot i cele badań	117
4.2 Problemy i hipotezy badawcze	118
4.3 Zmienne i ich wskaźniki	120
4.4 Metody, techniki i narzędzia badawcze	122
4.5 Charakterystyka terenu badań i grupy badawczej	125
4.6 Organizacja i przebieg badań	126
Rozdział 5. Postawy interpersonalne młodzieży wobec edukacji międzykulturowej – analiza wyników badań własnych	128
5.1 Komponent poznawczy postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej	128

5.2	Komponent emocjonalny postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej	136
5.3	Komponent behawioralny postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej	144
5.4	Różnice na skalach Kwestionariusza Nastawień Interpersonalnych, Intrapersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS) wynikające z płci badanych i lokalizacji ich szkoły	150
5.5	Młodzież wobec postrzegania inności i edukacji międzykulturowej w świetle analizy jakościowej	153
Rozdział 6. Dyskusja wyników		170
Wnioski do praktyki pedagogicznej		176
Aneks		177
Bibliografia		209
Spis tabel		223
Spis wykresów		226
Spis rysunków		227

Wstęp

Wielokulturowość dzisiejszego świata jest niezaprzeczalnym i nieodwracalnym faktem. Dziś „bogactwo ludzkiego życia w zakresie odmienności jest prawie że nieskończone”¹, lecz przestrzeń społeczna staje się coraz bardziej złożona, pełna kontrastów i przeciwieństw. Wyznacznikami dynamiki przemian oraz źródłami nowych wyzwań jest między innymi rosnąca mobilność ludzi i przybierające na sile procesy migracyjne, które spowodowały zmiany struktur społeczeństw, w tym również polskiego, tworząc nową jakość relacji społecznych i wpływając tym samym na postawy wobec „inności”. W związku z powyższym zadaniem współczesnej edukacji staje się przygotowanie jednostki do życia i współdziałania w skomplikowanej, pełnej „inności” i niezwykle szybko zmieniającej się rzeczywistości. Jednak to czy kontakt z innością będzie postrzegane jako zagrożenie czy jako ubogacenie oraz możliwość rozwoju, zależeć będzie od jakości i kompleksowości podejmowanych działań z zakresu edukacji. W obliczu współczesnych wyzwań i społecznych oczekiwań szkoła wydaje się być idealnym miejscem do realizacji celów i założeń międzykulturowości – kształtowania postaw społecznych opartych na poszanowaniu różnorodności i wychowania dla kulturowego pluralizmu. To właśnie edukacja międzykulturowa pozwala kształtować szacunek, otwartość i wolę porozumienia, a także chęć poznawania tego co nieznanne, spotkania i dialogu z „innym” prezentującym odmienne postawy, zestawy wartości, reguł i znaczeń. To właśnie „skutkiem edukacji ma być dynamizacja społeczno-kulturowa różnych grup, wzajemne poznanie, zbliżenie i integracja, z zachowaniem własnej odrębności i własnych wizji rozwoju”².

Powodem podjęcia niniejszego tematu w prezentowanej rozprawie doktorskiej jest rosnąca popularność i istotność zagadnień związanych z wyzwaniami zróżnicowania kulturowego społeczeństw, postawami wobec „inności” oraz wielokulturowości i międzykulturowości w edukacji.

Tytuł rozprawy koncentruje się na przedmiocie badań, dotyczącym postaw interpersonalnych młodzieży wobec edukacji międzykulturowej, uwzględniającym trzy komponenty postaw, tj. poznawczy, emocjonalny i behawioralny. Rozwiązaniem problemu głównego będzie poszukiwanie i próba udzielenia odpowiedzi na problemy szczegółowe dotyczące: oceny wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych, celów realizowanych zajęć (treści) z zakresu edukacji międzykulturowej, poziomu tolerancji wobec

¹ M. Golka, *Imiona wielokulturowości*, Warszawa 2010, s. 11.

² J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 82.

„innych”, tego co wnosi obecność przedstawicieli innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych, cechy relacji z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych oraz podejmowania inicjatyw na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych inicjatywy.

W niniejszej rozprawie doktorskiej zastosowane zostały metody: analizy dokumentów i sondażu diagnostycznego,

Rozprawa składa się z pięciu rozdziałów. Rozdział pierwszy traktuje o postawach i ich społecznych kontekstach. Określa między innymi pojęcie postawy w ujęciu interdyscyplinarnym, przedstawia klasyfikacje i koncepcje postaw, ich cechy, źródła oraz sposoby kształtowania i zmian postaw oraz prezentuje postawy Polaków wobec osób odmiennych kulturowo w świetle literatury i badań.

W rozdziale drugim zostały przedstawione źródła i następstwa zróżnicowania społeczeństw, wzajemne przenikanie się odmienności na przestrzeni dziejów Polski poczynając od kształtowania się państwowości polskiej, a także mniejszości narodowe i etniczne współcześnie zamieszkujące Polskę i region świętokrzyski, problematykę zjawisk migracyjnych oraz ochrony mniejszości w świetle międzynarodowych i polskich regulacji prawnych.

Rozdział trzeci został poświęcony: wielokulturowości jako źródle wyzwań i zadań dla współczesnej edukacji oraz edukacji międzykulturowej – narodzinom jej koncepcji, jej celom i zadaniom, istotnym regułom postępowania oraz charakterystycznym metodom nauczania oraz technikom pracy. Ponadto w rozdziale tym przedstawione zostały regulacje dotyczące edukacji międzykulturowej w świetle międzynarodowych i polskich unormowań prawnych oraz treści z zakresu edukacji międzykulturowej w podstawie programowej polskiej szkoły ponadpodstawowej.

Rozdział czwarty poświęcony został metodologii badań własnych, a w rozdziale piątym zostały zaprezentowane wyniki przeprowadzonych badań oraz ich analiza.

Rozdział szósty obejmuje dyskusję wyników.

Z kolei dalsza część rozprawy obejmuje niezwykle istotne wnioski do praktyki pedagogicznej a także aneks, bibliografię oraz spisy tabel, wykresów i rysunków.

Zebrany materiał empiryczny uzyskałem dzięki życzliwości wielu dyrektorów szkół i nauczycieli, za co składam im ogromne podziękowania.

Rozprawa doktorska jest rezultatem własnych zainteresowań badawczych i doświadczeń oraz naukowych inspiracji w zakresie wielokulturowości i międzykulturowości jakimi były konferencje i publikacje prof. zw. dr. hab. Jerzego Nikitorowicza.

Przede wszystkim chciałbym podziękowania mojemu promotorowi dr. hab. Mirosławowi Babiarczowi prof. UJK za otwartość i życzliwość, wyrozumiałość i wsparcie oraz cenne uwagi podczas powstawania niniejszej dysertacji.

Pragnę również podziękować dr. hab. Wojciechowi Walatowi prof. UR i dr hab. Ryszardowi Pęczkowskiemu za możliwość konsultacji, wyrozumiałość i okazane wsparcie.

Wyrazy podziękowania składam również prof. dr hab. Ewie Wysockiej za życzliwość i zgodę na wykorzystanie w badaniach narzędzia jakim był Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS)³.

Dziękuję również mojej Żonie i moim dzieciom za wytrwałość, zrozumienie i wsparcie, które było siłą napędową w pokonywaniu trudności.

³ E. Wysocka, *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS)*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011.

Rozdział 1. Postawy i ich społeczne konteksty

1.1 Pojęcie postaw w ujęciu interdyscyplinarnym

W literaturze występują różne definicje terminu *postawy*, co wynika z zastosowania ich w wielu dziedzinach nauki, jak na przykład: w pedagogice, psychologii, socjologii czy antropologii w „odniesieniu do różnych stanów i w związku z różnymi teoriami naukowymi”⁴. Problematyka postaw jest źródłem rozważań teoretycznych, jak i przedmiotem interdyscyplinarnych badań empirycznych.

Należy zaznaczyć, iż termin *postawa* (ang. *attitude*, fr. *attitude*, niem. *einstellung*, ros. *отосженіе*) pojawił się na przełomie XIX i XX w. Po raz pierwszy użyty został już w XIX w. przez filozofów Spencera i Baina, którzy utożsamiali postawę bezpośrednio z psychicznym stanem gotowości do słuchania, uczenia się czegoś. Stan ten miał stanowić warunek do przyswojenia sobie prawdziwej wiedzy⁵. Proponowali oni również, aby pojęcie *postawy* uczynić „centralną kategorię pojęciową psychologii społecznej, nauki, która miała badać różnorodne reakcje pomiędzy psychiką i zachowaniem ludzi a strukturą i kulturą społeczeństw, w jakich oni żyją”⁶.

Termin *postawa*, jak podkreśla *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*⁷, jest zbliżony znaczeniowo do takich pojęć, jak: *nastawienie* czy *opinia*. Według *Nowego Słownika Języka Polskiego PWN*, *nastawienie* jest to „postawa wobec kogoś, czegoś, odnoszenie się do kogoś czegoś”⁸, a *opinia* to „sąd, przekonanie, pogląd”⁹. Jednakże terminy te choć podobne znaczeniowo to odnoszą się tylko do określonych wymiarów postawy: do komponentu poznawczego – *nastawienie* oraz do komponentu emocjonalnego – *opinia*. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* podkreśla, iż o postawie możemy mówić, jeśli zostanie spełniony szereg warunków:

- a) jednostka jest świadoma istnienia danego przedmiotu postawy, którym może być dana osoba, grupa, przedmiot materialny bądź idea;
- b) na skutek interakcji jednostki z przedmiotem postawy tworzą się przekonania na jego temat;

⁴ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977, s. 11.

⁵ S. Mika, *Psychologia Społeczna*, Warszawa 1981, s. 111.

⁶ S. Nowak, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] *Teorie postaw*, red. S. Nowak, Warszawa 1973, s. 18.

⁷ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. U. Śmietana, t. 4, Warszawa 2005, s. 743.

⁸ *Nowy Słownik Języka Polskiego PWN*, red. E. Sobol, Warszawa 2002, s. 504.

⁹ *Ibidem*, s. 603.

- c) podczas interakcji z przedmiotem postawy kształtują się określone emocje, pozytywne bądź negatywne odczuwane z określoną siłą;
- d) wzbudzone emocje wpływają na określone zachowanie jednostki wobec przedmiotu postawy¹⁰.

Rozumienie pojęcia *postawa*, jej dynamiki oraz uwarunkowań rozwinęła socjologia. W.J. Thomas i F. Znaniecki już blisko sto lat temu zdefiniowali pojęcie *postawy* we wstępie książki *Chłop polski w Europie i Ameryce* (z ang. *The Polish Peasant in Europe and America*). Rozumieli oni ten termin jako cechę psychiczną jednostek, która jest związana z otaczającymi je wartościami. „Przez postawę rozumiemy proces indywidualnej świadomości określający rzeczywista lub możliwość działalność jednostki wobec społecznego świata [...] Postawa jest więc jednostkowym przeciw członem (individual counterpart) wartości społecznej, działalność jakiegokolwiek rodzaju jest łącznikiem (bond) między nimi”¹¹. W literaturze socjologicznej termin *postawy* rozumiany jest dwojaki sposób. Po pierwsze jako „definicja sytuacji, jakiej dokonuje jednostka podejmując interakcję skierowaną do określonej osoby jako partnera interakcji (w takim ujęciu definicja sytuacji jest początkiem działania, interakcji, a nie jej psychologicznym umotywowaniem)”¹². Po drugie jako „element osobowości, rozumiany jako gotowość jednostki do określonego zachowania się względem danego przedmiotu postawy. Osobowość jednostki obejmuje i wyraża się w określonych postawach jednostki względem różnych elementów rzeczywistości”¹³. Również inny polski socjolog S. Nowak, zajmujący się problematyką postaw, podkreśla, iż „postawą pewnego człowieka wobec pewnego przedmiotu jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszącym tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i właściwościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się, wobec tego przedmiotu”¹⁴.

Z kolei G.W. Allport¹⁵, reprezentant amerykańskiej psychologii osobowości, podkreślał, iż postawa „jest psychicznym i nerwowym stanem gotowości, zorganizowanym przez doświadczenie, wywierającym ukierunkowujący lub dynamiczny wpływ na reakcje jednostki

¹⁰ *Encyklopedia pedagogiczna ... op. cit.*, s. 743.

¹¹ W. J. Thomas, F. Znaniecki, *Polish Peasant in Europe and America. T. 1*, Boston 1918, s. 27.

¹² J. Turowski, *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Lublin 1993, s. 44-45.

¹³ *Ibidem*, s. 45.

¹⁴ S. Nowak, *Pojęcie postawy ... op. cit.*, s. 23.

¹⁵ G. W. Allport, *Attitudes*, [w:] *Handbook of social psychology*, red. G. Murchison, Worcester 1935, s. 799.

ju. stosunku do wszystkich przedmiotów czy sytuacji, z którymi jest on związany”¹⁶. W literaturze anglojęzycznej utrwalona została również definicja postawy w ujęciu M. Rokeacha zaprezentowanej w *International Encyclopedia of Social Science* i rozwiniętej w *Beliefs, Attitudes and Values*¹⁷, rozumianej jako „względnie trwałej organizacji przekonań odnoszących się do określonego przedmiotu lub sytuacji predysponującą daną osobę do reagowania na nie w określony sposób”¹⁸.

Rozwój psychologii społecznej oraz oddziaływanie poszczególnych koncepcji teoretycznych spowodowały, iż w psychologii społecznej można było odnaleźć wiele prób definiowania terminu postawy. W związku z powyższym można było wyróżnić trzy rodzaje definicji postaw¹⁹. Pierwsze z nich to definicje nawiązujące do koncepcji behawiorystycznych i psychologii uczenia się, którą reprezentują W.M. Fuson, W.A. Scott, D.T. Cambell czy L.W. Drob²⁰. Zwracają oni uwagę, iż postawa jest zachowaniem danej osoby, reakcją jednostki wobec pojawienia się danej sytuacji lub przedmiotu – elementów świata zewnętrznego. Przykładem takiej definicji jest definicja D.T. Cambella, według którego „postawą jednostki jest rwały syndrom spójnych reakcji odnoszących się do pewnego zbioru przedmiotów społecznych”²¹. Z kolei W.S. Scott rozumiał postawę „jako nawyk lub jakąś wewnętrzną reakcję antycypacyjną, pośredniczącą w stosunku do zewnętrznego zachowania”²².

Druga grupa definicji nawiązująca do koncepcji socjologicznych kładzie nacisk na stosunek emocjonalny lub oceniający danej osoby do danego przedmiotu lub dyspozycja dla takiego stosunku mogąca mieć wymiar pozytywny, negatywny lub neutralny²³. L.L. Tourstone właśnie w ten sposób definiuje postawę – jako intensywność pozytywnych lub negatywnych emocji (uczuć) mających związek z określonym przedmiotem. Z kolei M. Fishbein zauważa, iż każdy przedmiot jest postrzegany i oceniany w kategoriach pozytywnych, negatywnych bądź neutralnych i właśnie to te oceny są postawami²⁴.

Trzecią grupą definicji postaw są definicje nawiązujące do teorii poznawczych w psychologii. Jedną z takich definicji postawy podaje S.E. Asch, według której postawa została ujęta tylko jako organizacja doświadczeń i danych względem jakiegoś przedmiotu bez

¹⁶ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości ...* op. cit., s. 13.

¹⁷ J. Turowski, *Socjologia ...* op. cit., s. 50.

¹⁸ M. Rokeach, *Beliefs, Attitudes and Values*, San Francisco 1968, s. 112.

¹⁹ S. Mika, *Psychologia ...* op. cit., s. 112.

²⁰ Ibidem, s. 112.

²¹ S. Nowak, *Pojęcie postawy w ...* op. cit., s. 19.

²² S. Mika, *Psychologia ...* op. cit.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem, s. 113.

uwzględnienia, jako mało istotnego, zachowania czy stosunku emocjonalnego bądź oceniającego²⁵.

Poza powyżej omówioną klasyfikacją postaw istotny jest również podział koncepcji wskazujących na znaczenie wybranego czynnika w postawie. W związku z powyższym możemy wyróżnić następujące koncepcje:

- a) wskazujące, iż istotę postawy tworzą czynniki poznawcze (poglądy czy przekonania). Takie rozumienie postaw prezentowali m.in. M. Rokeach, F.N. Kerlinger, N.H. Pronko, L.W. Ferguson;
- b) według których najważniejszym elementem postawy są uczucia i reakcje uczuciowe w stosunku do określonego przedmiotu postawy. Takie definicje prezentują między innymi L.L. Thurstone, J.P. Guilford, M.J. Rosenberg czy H.H. Remmers;
- c) odnoszące się do aspektu oceniającego, wartościującego w postawie. Tego rodzaju ujęcie postaw prezentuje między innymi R. Katz, N. Stotland czy S. Nowak;
- d) koncentrujące się na reakcjach związanych z danym zachowaniem i ujmujący to za najważniejszy element postawy. Takie rozumienie definicji prezentowali między innymi W.M. Futson, D. Cambell, B.F. Green;
- e) kładące nacisk na reakcje zachowania czy działania jako najistotniejszy element postawy. Tego koncepcje postawy przedstawiali między innymi L.F. Shaffera i E.J. Skoden²⁶.

Należy zaznaczyć, iż owym przedmiotem w definicjach w różnych ujęciach postaw może być zarówno obiekt materialny, ale także człowiek, sytuacja, zachowanie czy określona grupa lub społeczność.

Przedstawiciele teorii poznawczych dokonali połączenia dotychczasowych podejść dotyczących postawy, podkreślając istotną rolę elementów poznawczych, jak na przykład D. Krech i R. S. Crutchfield, którzy określili postawę jako „trwałą organizację procesów motywacyjnych, emocjonalnych i spostrzeżeniowych, a także innych procesów poznawczych, odnoszącą się do jakiegoś aspektu świata otaczającego jednostkę”²⁷. Podobne przekonanie reprezentuje M.B. Smith, który przedstawił trójskładnikową strukturę postaw w 1947 r., wskazując, iż na strukturę postawy składają się z:

²⁵ S. Mika, *Psychologia ...* op. cit., s. 114.

²⁶ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości ...* op. cit., s. 16-17.

²⁷ S. Mika, *Psychologia ...* op. cit., s. 115.

- a) elementów poznawczych, które stanowią źródło informacji o danym przedmiocie postawy;
- b) elementów afektywnych, określających kierunek i siłę postawy;
- c) indywidualnego zachowania i podejmowanych działań jednostki wobec przedmiotu postawy²⁸.

Powyższy pogląd na postawę podtrzymują również polscy badacze: T. Mądrzycki, M. Marody czy S. Nowak oraz prezentowane przez nich definicje, co podkreśla M. Marody zaznaczając, iż „autorzy zajmujący się problematyką pojęciową są zgodni co do tego, że bądź same postawy, bądź też ich przejawy wskazują trójelementową afektywno-poznawczo-behawioralną strukturę”²⁹. Według S. Miki postawa stanowi „względnie trwałą strukturę (lub dyspozycje do pojawiania się takiej struktury) procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań, w której wyraża się określony stosunek wobec danego przedmiotu”³⁰. Z kolei T. Mądrzycki określa postawę jako „ukształtowaną w procesie zaspokajania potrzeb, w określonych warunkach społecznych, względnie zgodną i stałą organizację wiedzy, przekonań, uczuć, motywów oraz pewnych form działania i reakcji ekspresywnych podmiotu związaną z określonym przedmiotem lub klasą przedmiotów”³¹. Zadaniem T. Mądrzyckiego u podstaw funkcjonowania jednostki i jej postaw wobec określonych przedmiotów leżą jej potrzeby. To one określają siłę i kierunek działania jednostki w kontekście uwarunkowań społeczno-kulturowych³².

W literaturze przedmiotu popularne jest ujęcie postawy według S. Nowaka, składające się z trzech komponentów, które zostało przytoczone w powyższych rozważaniach. Ta koncepcja teoretyczna postaw stanowi również podstawę do wyjaśnienia i opisu. Wyraźne wyodrębnienie trzech składników postaw i zastosowanie takiej koncepcji w niniejszej pracy doktorskiej implikuje konieczność dodatkowego komentarza dotyczącego każdego z trzech komponentów.

Zatem zacznijmy od komponentu afektywnego postaw inaczej zwanego emocjonalno - oceniającym. Według S. Nowaka komponent ten jest związany bezpośrednio z uczuciami przejawianymi przez jednostkę i może się wyrażać w charakterze aprobaty lub dezaprobaty

²⁸ S. Mika, *Psychologia ...* op. cit., s. 115.

²⁹ M. Marody, *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy. Analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*, Warszawa 1976, s. 6.

³⁰ S. Mika, *Psychologia ...* op. cit., s. 116.

³¹ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości ...* op. cit., s. 20.

³² B. Dobrowolska, *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły*, wydanie II, Kraków 2017, s. 19.

obiekty postawy (...) reakcji o charakterze wewnętrznym³³. Istotą komponentu emocjonalnego postaw jest reakcja emocjonalna na przedmiot postawy³⁴. Jednak gdy oceny te nałożone zostaną na komponent behawioralny „mamy do czynienia z pewnym programem zachowania się zewnętrznego, w wyniku, którego ulega bądź zmianie ulega zewnętrzna reakcja między przedmiotem a podmiotem [...] bądź też zmianie ulec może i sam przedmiot postawy [...]”³⁵. Komponent ten może mieć również charakter mniej werbalizowany i zintelektualizowany, w sytuacji, kiedy wyraża się on w postaci określonych emocji towarzyszących wyobrażeniom o przedmiocie postawy lub zawartych w postawie określonego sposobu zachowań³⁶. Ponadto należy pamiętać, iż ocena przedmiotu może mieć dwa rodzaje. Po pierwsze może być oceną instrumentalną. Coś może być oceniane jako dobre, pozytywne czy właściwe, wtedy gdy taka ocena pociąga określone następstwa dla jednostki dokonującej takiej oceny. Jak podkreśla S. Nowak „ocena danego przedmiotu może mieć również charakter oceny właściwej. Ocena taka przybiera w świadomości naszej postać konfrontacji cech przedmiotu z pewnymi ogólniejszymi kryteriami wartościowania o charakterze autotelicznym [...] samo w sobie, już niezależnie od swych funkcji czy konsekwencji swego zajścia czy istnienia”³⁷.

Z kolei w skład komponentu poznawczego postawy mogą wchodzić: odpowiednia wiedza dotyczące przedmiotu postawy, przekonania, przypuszczenia lub wątplenia³⁸. Wiedza, jaką posiadamy o przedmiocie postawy, zdaniem S. Nowaka pozwala na rozróżnienie postaw ze względu na ich zawartość poznawczą. Możemy dokonać klasyfikacji po pierwsze „ze względu na rozległość wiedzy jaką mamy o przedmiocie postawy i po drugie na jej prawdziwość”³⁹. Wiedza o przedmiocie postawy decyduje o stopniu rozbudowania komponentu poznawczego. Wiedza ta może być znikoma aż do bardzo szczegółowej i rozległej i mieć charakter całościowy. Jeśli takowej wiedzy nawet w najmniejszy stopniu nie posiadamy, wówczas jak podkreśla S. Nowak „rozporządzamy systemem wierzeń czy przekonań dotyczących różnych [...] elementów składowych⁴⁰” danego przedmiotu postawy. Bez względu czy wiedza jest mniej lub bardziej rozbudowana, może być prawdziwa lub fałszywa. Postawy, w których komponent poznawczy jest prawdziwy to takie, gdzie emocjom i ocenom towarzyszy utrwalaona

³³ S. Nowak, *Pojęcie postawy w ...* op. cit., s. 34.

³⁴ A. Fidelus, *Postawy społeczne jako element kapitału społecznego a proces readaptacji społecznej skazanych*, „Forum Pedagogiczne”, t. 1, 2012, s. 87–124.

³⁵ S. Nowak, *Pojęcie postawy w ...* op. cit., s. 34

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ibidem* s. 35.

³⁸ T. Mądrycki, *Psychologiczne prawidłowości ...* op. cit., s. 19.

³⁹ S. Nowak, *Pojęcie postawy w ...* op. cit., s. 43.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 44.

naukowa wiedza (fakty) dotyczące przedmiotu postawy. Z kolei tam, gdzie postawy są kształtowane pod wpływem „mitów grupowych”, komponent poznawczy jest nieuzasadniony⁴¹.

Komponent behawioralny postaw to „mniej lub bardziej jednorodny zespół dyspozycji do określonego zachowania się wobec przedmiotu postawy”⁴². Zatem istotą tego komponentu jest skłonność do zachowania względem danej jednostki, sytuacji, wydarzenia czy zjawiska⁴³. W skład tego komponentu wchodzi według T. Mądrzyckiego: reakcje wokalne, werbalne (opinie), mimiczne, pantomimiczne i działania – zachowania które można zaobserwować wobec przedmiotu postawy⁴⁴. Postawy o tym wyrazistym komponencie to postawy wobec „przedmiotów i sytuacji są związanych z naszym codziennym (czy choćby niecodziennym, sporadycznym) doświadczeniem w ten sposób, iż stany rzeczy, wobec których te postawy się odnoszą są tak czy inaczej zależne od naszych własnych zachowań, bądź też przynajmniej relacja między nami a przedmiotem postawy zależy od naszych zachowań”⁴⁵. Postawy określonego zachowania należy rozpatrywać, biorąc pod uwagę między innymi cel danego zachowania, sposoby realizacji danego celu oraz dobór środków w realizacji celów⁴⁶. Odróżniając cele od środków, wyróżnia się kilka typów takich tendencji tworzących komponent działania, w zależności od tego, na ile jednoznacznie określają one dobór środków prowadzących do realizacji zawartego w postawie celu działania. S. Nowak wymienia w związku z powyższym:

- a) postawy, których treść wyraźnie i w sposób jednoznaczny określa, jak należy się zachować, aby dany cel osiągnąć;
- b) postawy, które dopuszczają, w zależności od okoliczności, różne alternatywne sposoby realizacji określonego przez nie celu (jednakże alternatywa odpowiednich, prowadzących do celu zachowań, zawarta jest w programie działania zmierzającego do realizacji danego celu);
- c) postawy, których komponent działania określa jedynie sam cel działania (przypisując mu doniosłe – pozytywne lub negatywne znaczenie dla jednostki), gdy środki doń prowadzące nie są w ogóle w postawie określone⁴⁷.

⁴¹ Ibidem, s. 44.

⁴² Ibidem, s. 31.

⁴³ A. Rogozińska-Pawelczyk, *Kształtowanie postawy zaangażowania organizacyjnego*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 2014, 2 (97), s. 27–38.

⁴⁴ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości ...* s. 25.

⁴⁵ S. Nowak, *Pojęcie postawy w ...* op. cit., s. 49.

⁴⁶ Ibidem, s. 49-50.

⁴⁷ Ibidem, s. 50.

S. Nowak⁴⁸ wyróżnia również cztery grupy typów postaw ze względu na ich składniki:

- a) pierwsza grupa postaw to postawy, które składają się tylko wyłącznie z nastawień emocjonalno-oceniających wobec przedmiotu postawy, przy braku wiedzy i wyobrażeń oraz jasnych dyspozycji behawioralnych. Za D. Katzem i E. Stotlandem nazwane zostały asocjacjami afektywnymi, jednakże dopiero gdy „jednostka myśli o nich (tj. o przedmiotach postawy) dostatecznie wiele, aby zdobyć się na jakąś ich ocenę”⁴⁹ mogą stać się postawami;
- b) druga grupa to postawy poznawcze, czyli postawy emocjonalno-oceniające z współwystępującym aspektem poznawczym. „Postawy te charakteryzuje pewien wymiar emocjonalny oraz intelektualny, w zależności od wiedzy dotyczącej przedmiotu postawy”⁵⁰;
- c) trzecią grupę stanowią postawy behawioralne – cechują się określonymi zachowaniami, determinowanymi przez emocje, wobec przedmiotu postawy. „Charakter postaw czysto behawioralnych mają często pewne nakazy i zakazy wpojone nam w toku procesu socjalizacji a podane (i przyjęte przez nas) bez jakiegokolwiek uzasadnienia”⁵¹. Taki charakter mają także czasem zachowania warunkowane przez dotychczasowe doświadczenia z danym przedmiotem⁵²;
- d) czwarta grupa postaw to postawy pełne lub inaczej postawy poznawczo-behawioralne. Zawierają one wszystkie komponenty postawy, charakteryzując się określonymi emocjami wobec przedmiotu postawy, wiedzą i określonym dyspozycjami behawioralnymi wobec niego.

S. Nowak za najważniejszy dla postaw uznaje komponent afektywny – emocjonalno-oceniający, bowiem to on decyduje o sile i intensywności danej emocji, a wiedza o danym przedmiocie i działanie stanowi uzupełnienie⁵³. Ponadto „komponent poznawczo-oceniający musi mieć wartość niezerową, aby można było w ogóle mówić o postawie”⁵⁴. Pozostałe komponenty mogą mieć dowolną wartość: zerową, bliską zeru lub niezerową. Jak podkreśla S. Nowak „jest czynnikiem konstytuującym [...] postawę – która ponadto może, ale nie musi –

⁴⁸ Ibidem, s. 29-32.

⁴⁹ S. Nowak, *Pojęcie postawy w ...* op. cit., s. 30.

⁵⁰ B. Dobrowolska, *Postawy nauczycieli...* op. cit., s. 21.

⁵¹ S. Nowak, *Pojęcie postawy w ...* op. cit., s. 31.

⁵² Ibidem, s. 31-32.

⁵³ B. Dobrowolska, *Postawy nauczycieli wobec ...* op. cit., s. 20.

⁵⁴ S. Nowak, *Pojęcie postawy w ...* op. cit., s. 29.

zawierać wiedzę o przedmiocie postawy i skryzalizowane sposoby zachowania się wobec niego”⁵⁵. Należy pamiętać, iż postawa jednostki wobec przedmiotu może być „elementem różnych zbiorów: zbioru postaw ogółu członków danej zbiorowości wobec przedmiotu pod danym względem treściowo podobnych i szerszego wobec niej zbioru postaw członków danej zbiorowości [...] różnych pod względem treści a połączonych jedynie wspólną przedmiotu odniesienia”⁵⁶. Zatem w przypadku niniejszej pracy doktorskiej młodzież będzie stanowić określoną zbiorowość, której członkowie różnią się postawami, ale których łączy owa powyżej wspomniana wspólnota. Koncepcja postaw według S. Nowaka pozwala przyjąć, że każdą z nich charakteryzują: treść przedmiotowa, siła i stopień zintegrowania, a także towarzyszący jej kierunek afektywności, pozwalający na określenie postaw jako pozytywnych lub negatywnych.

1.2 Postawy – ich wymiary i uwarunkowania

Ważną kwestią, którą nie sposób pominąć w rozważaniach nad postawami są ich cechy, inaczej wymiary. T. Mądrzycki⁵⁷ w literaturze wyróżnił osiem cech postawy. Pierwszą z nich jest treść przedmiotowa postawy. Wyznacza, czego dotyczy określona postawa, określa treść przedmiotową lub przedmiot postawy, którym może być: osoba, grupa, sytuacja, zachowanie, idea, przedmiot materialny i inne. „W związku z tym można wyróżnić trzy rodzaje postaw: postawy personalne (względem innych osób), postawy rzeczowe (względem rzeczy) oraz postawy niepersonalne i nierzeczowe (swym zasięgiem obejmują instytucje, poglądy czy też teorie)”⁵⁸.

Liczba przedmiotów postawy wyznacza jej drugą cechę jaką jest zakres. Postawa może dotyczyć jednego przedmiotu i wówczas ma charakter jednostkowy lub większej ilości i wtedy mamy do czynienia z postawą ogólną.

Trzecią cechą postawy jest jej kierunek, określony znak. Umożliwia określenie stosunku wobec danego przedmiotu postawy, czy jest on pozytywny czy negatywny. „Przez postawę rozumiemy pozytywne lub negatywne ustosunkowanie się do pewnego przedmiotu, pojęcia lub sytuacji, jak również gotowość do reagowania w pewien z góry określony sposób na te (lub związane z nimi) przedmioty. Zarówno ustosunkowanie, jak i gotowość do reagowania posiada

⁵⁵ Ibidem, s. 24.

⁵⁶ S. Nowak, *Pojęcie postawy w ... op. cit.*, s. 27.

⁵⁷ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości ... op. cit.*, s. 27.

⁵⁸ K. Marciniak-Paprocka, *Postawy studentów pedagogiki wobec zjawiska korupcji w życiu społecznym*, Siedlce 2017, s. 50.

emocjonalne, motywacyjne i intelektualne aspekty. Mogą być częściowo nieświadome”⁵⁹. Również S. Mika⁶⁰ wyróżnia postawę pozytywną, negatywną oraz neutralną. Z kolei według S. Nowaka znak postawy może być tylko pozytywny lub negatywny. Uszeregowanie ustosunkowania się wobec danego przedmiotu postawy wyznacza jej kierunek, co stanowi z kolei podstawę budowania narzędzi do badania postaw.

Czwartą cechą postaw jest siła postawy. Wskazuje ona na intensywność znaku postawy. Może przejawiać się we wszystkich trzech komponentach postawy i może być dokonywana pozytywna lub negatywna ocena danego przedmiotu z uwzględnieniem różnych stopni danej oceny.

Kolejną, piątą cechą postawy jest jej złożoność, czyli zróżnicowanie poszczególnych komponentów postawy. Nie wszystkie postawy mają na tym samym poziomie rozwinięty dany komponent poznawczy, behawioralny czy emocjonalno-motywacyjny, co powoduje, iż ich złożoność jest różna.

Szóstą cechą jest zwartość postawy, którą „(...) określa się stopniem zgodności między trzema komponentami pod względem złożoności oraz wartości, tzn. kierunku i siły”⁶¹.

Kolejną, siódmą cechą, ale jakże ważną, każdej postawy, jest jej trwałość. Postawa jest bowiem pewną stałą organizacją tworzących ją komponentów⁶². Bez względu na upływ czasu i zmieniającą się rzeczywistość nie ulega zmianie. Jednak gdyby „brak było stałości reakcji związanych z określonym przedmiotem lub gdyby ta trwałość była bardzo krótka, to nie mówilibyśmy o postawie, lecz na przykład o chwilowym nastawieniu”⁶³. Należy jednak pamiętać, iż każda zmiana choćby w niewielkim stopniu przedmiotu postawy może wpływać również na zmianę postawy. Ostatnią z wyróżnionych cech postawy jest jej miejsce w systemie postaw. Postawy nie funkcjonują osobno, lecz w powiązaniu z innymi, tworząc określone systemy postaw, które z kolei wpływają na siebie nawzajem w różnym stopniu⁶⁴. W. Wosińska wymienia jeszcze dodatkowo kilka innych cech postaw:

- a) zakres grupy osób prezentujących dane postawy, na przykład całej populacji danego narodu, danej płci czy wśród ludzi różniących się poziomem zamożności czy wykształcenia;

⁵⁹ K. Pospiszył, *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*, Warszawa 1973, s. 14-15.

⁶⁰ S. Mika, *Psychologia ...* op. cit., s. 118.

⁶¹ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości ...* op. cit., s. 28.

⁶² Ibidem, s. 29.

⁶³ Ibidem, s. 30.

⁶⁴ Ibidem.

- b) centralność bądź peryferyjność – postawy centralne są bardzo istotne i mają określony kierunek i treść, a z kolei postawy peryferyjne są mało ważne;
- c) wielorakość behawioralnej ekspresji tej samej postawy – czyli różnorodność działań przejawiających daną postawę⁶⁵.

Każda z powyżej opisanych cech postaw może stanowić kryterium dalszego, jeszcze bardziej szczegółowego podziału postaw – ich klasyfikacji. Literatura wskazuje, iż najczęściej postawy można podzielić na pozytywne, negatywne, ogólne, specyficzne, publiczne, prywatne oraz indywidualne i społeczne⁶⁶. Z kolei w nawiązaniu do treści przedmiotowej na podstawie literatury możemy wymienić następujące podstawowe postawy:

- a) personalne – wobec osób, a dalej bardziej szczegółowo intrapersonalne – względem siebie samego, interpersonalne – wobec innych jednostek oraz grupowe wobec grup społecznych;
- b) rzeczowe – wobec przedmiotów materialnych;
- c) niepersonalne i nierzeczowe – postawy wobec doktryn społecznych, religii, instytucji i norm społecznych, teorii naukowych, czynności społecznych itp.⁶⁷.

Biorąc pod uwagę inne określone elementy (kryteria) postaw, możemy wyróżnić ze względu na:

- a) znak, kierunek: postawy pozytywne i negatywne,
- b) siłę: postawy słabe i silne,
- c) złożoność: pełne, niepełne, behawioralne i uczuciowo-motywacyjne
- d) zwartość: postawy zintegrowane słabo i silnie,
- e) trwałość: mało trwałe i trwałe.

Każda z postaw spełnia również różne funkcje. Na podstawie literatury wskazuje się pięć podstawowych funkcji postaw. Pierwszą z nich jest funkcja orientacyjna, którą posiadają wszystkie postawy. „Określony stosunek do jakiegoś obiektu pozwala zorientować się jaki on jest (pomimo nadmiaru lub niedoboru informacji), a także jakie są inne, powiązane z nim obiekty”⁶⁸. Druga funkcja, jaką pełnią postawy, to funkcja instrumentalna. Jest ona wynikiem

⁶⁵ W. Wosińska, *Psychologia życia społecznego*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s.141-142.

⁶⁶ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości ...* op. cit., s. 31.

⁶⁷ Ibidem, s. 31-32.

⁶⁸ B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2002, s. 182.

tego, iż dany przedmiot postawy może pomagać lub utrudniać jednostce realizację określonego celu, może być dla jednostki pozytywny lub negatywny. Trzecia funkcja postaw to funkcja ekspresji wartości, która, jak podkreśla B. Wojciszke, „utrzymywanie i ujawnianie pewnych postaw sprawia nam satysfakcję, ponieważ w ten sposób możemy wyrazić wiarę w cenione przez nas wartości, a więc i wyrażać, kim sami w istocie jesteśmy”⁶⁹. Po czwarte postawa może pełnić społeczno-adaptacyjną funkcję. Określona postawa pozwala zaprezentować się innym z właściwej (pozytywnej) strony i tym samym utrzymywać określone, ważne dla nas więzy społeczne. Po piąte postawa może spełniać funkcję obrony ego. Służy podtrzymaniu właściwej opinii o podmiocie prezentującym daną postawę oraz może pomagać w rozwiązywaniu wewnętrznych sporów⁷⁰.

Istotnym obszarem w rozważaniach nad postawami są ich źródła oraz sposoby kształtowania i zmiany postaw, jednak dla dalszych rozważań niezwykle istotnym jest odpowiedź na następujące pytania: kiedy mówimy o kształtowaniu postaw, a kiedy o zmianach postaw? S. Mika podkreśla, iż kształtowanie postaw występuje w sytuacji, gdy nie ma jakiegokolwiek postawy wobec określonego przedmiotu i dopiero w sposób świadomy lub nieświadomy tworzone są postawy. Taka sytuacja ma miejsce w procesie socjalizacji dzieci, ale również może dotyczyć również osób starszych, które chociażby w wyniku przemian cywilizacyjnych są zmuszone do formowania postawy wobec nowo pojawiających przedmiotów⁷¹. Z kolei zmiana postawy dotyczyć może zmiany jej siły (intensywności, natężenia) bez zmiany znaku i zmianę znaku (kierunku) postawy⁷².

T. Mądrzycki⁷³ podkreśla, że postawy nie są wrodzone, ale kształtują się poprzez interakcje jednostki z innymi ludźmi i otoczeniem, gromadzenie doświadczeń oraz procesy intelektualne. T. Mądrzycki uważa, że „postawy jednostki tworzą się w oparciu o doświadczenie społeczne, tradycję kulturową, którą jednostka przyjmuje od innych ludzi oraz w wyniku jej własnych działań i doświadczeń”⁷⁴. W związku z powyższym warto jednak zaznaczyć i pamiętać również o tym, iż temperament, z którym się rodzimy w pewnym stopniu warunkuje skłonność do preferowania danej sytuacji czy rzeczy i do unikania innych⁷⁵. Ponadto w opinii A. Tessera, wrodzone predyspozycje stanowią o dwóch ważnych cechach postaw.

⁶⁹ Ibidem, s. 183.

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ S. Mika, *Psychologia ...* op. cit., s. 155-156.

⁷² Ibidem, s. 156-157.

⁷³ T. Mądrzycki, *Postawy jako ...* op. cit., s. 117.

⁷⁴ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości ...* op. cit., s. 51.

⁷⁵ W. Mischel, *Introduction to personality*, wyd. 6, New York 1993, cyt. za: W. Wosińska, *Psychologia życia społecznego*, Gdańsk 2004, s. 143.

Pierwsza z nich to szybkość reagowania na przedmiot postaw, a druga to odporność na zmianę postaw⁷⁶.

T. Mądrzycki w wyniku analizy procesu kształtowania się postaw wyróżnił następujące jej etapy. Pierwszy etap to wystąpienie sytuacji percepcyjnej, czyli kontaktu jednostki z różnymi przedmiotami, a jej efektem jest subiektywne spostrzeganie jednostki. Drugi etap to zapamiętywanie materiału percepcyjnego, jest związane z pamięcią i wyobraźnią. Następnie, w trzecim etapie dochodzi do porównania dotychczasowej, już posiadanej wiedzy z nową wiedzą. T. Mądrzycki podkreśla również, iż tym procesom towarzyszą określone emocje, które są zmienne i zależne od subiektywnych odczuć jednostki, a postawa jest powiązana z organizacją i ukierunkowaniem różnych procesów psychicznych⁷⁷.

Literatura wskazuje, iż jednym ze źródeł naszych postaw jest ich przyswajanie od innych osób. Każda jednostka, obserwując otaczający ją świat, przyswaja od innych osób określone postawy. Usprawnia to proces socjalizacji i umożliwia przystosowanie się do określonego środowiska społecznego. W procesie przyswajania postaw od innych osób „ważną rolę odgrywają odpowiednie wzmocnienia – nagrody i kary – które mają bezpośredni związek z zaspokajaniem i niezaspokajaniem potrzeb jednostki”⁷⁸. Uczenie się od innych w drodze obserwacji zachodzi się poprzez:

- a) empatię – wczuwanie się w stany psychiczne innych jednostek, przy zaangażowaniu emocjonalnym. Empatia jest elementem zbliżającym ludzi i źródłem kształtowania się więzi psychologicznej oraz postaw. Zatem można z całą pewnością stwierdzić, iż empatia wpływa na emocjonalny komponent postaw. Podobieństwo pod względem doświadczeń, potrzeb czy też dążeń pomiędzy podmiotem i obserwowaną osobą jest podstawowym czynnikiem, który warunkuje, skłonność do empatii, a przez to wpływa na postawy⁷⁹;
- b) naśladowanie – to analogiczne zachowanie do zachowania prezentowanego przez model w określonej sytuacji. W przypadku naśladowania model i podmiot są w tej samej sytuacji, a zachowania są przejmowane od modelu oraz przenoszone na podmiot. W naśladowaniu ważne znaczenie ma kształtowanie się komponentu behawioralnego. Uczenie się poprzez naśladowanie umożliwia kształtowanie wielu istotnych postaw, jak na przykład: moralnych czy religijnych oraz szeregu innych postaw mających

⁷⁶ A. Tesser, *The importance of heritability in psychological research: The case of attitudes*, „Psychological Review”, 1993, nr 100, cyt. za: W. Wosińska, *Psychologia życia społecznego*, Gdańsk 2004, s. 143.

⁷⁷ T. Mądrzycki, *Postawy a działanie*, „Przegląd Psychologiczny”, 1978, nr 1, s. 117-119.

⁷⁸ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości ...* op. cit. , s. 52.

⁷⁹ Ibidem.

wpływ na relacje z innymi ludźmi. Ponadto naśladownictwo może mieć charakter bezpośredni lub pośredni, a także może mieć miejsce w przypadku osób znaczących, jak i również przypadkowych. „Aby wynikiem naśladownictwa było wykształcenie pozytywnych postaw, musi dojść do konfrontacji obserwowanego zachowania z wiedzą własną, a następnie wydanie własnego sądu wartościującego”⁸⁰;

- c) modelowanie – jest bardziej złożoną formą socjalizacji niż proste naśladowanie zachowania. W modelowaniu „podmiot przejmuje od modelu nie tylko określone formy zachowania, lecz również tendencje uczuciowo-motywacyjne, np. skłonność do agresji czy do współdziałania”⁸¹. Istotnym faktem, od którego zależy siła oddziaływania modelu jest jego znaczenie i rola, jakie odegrał w procesie wychowania jednostki;
- d) identyfikacja – występuje największe zaangażowanie jednostki identyfikującej się z określonym modelem i zredukowanie dystansu pomiędzy jednostką a modelem, tak aby przejmowanie określonego zachowania było jak najwierniejsze pod każdym względem. Dlatego też w identyfikacji przejmowane są nie tylko zachowania, ale również tendencje uczuciowo-motywacyjne oraz wartości i przekonania. Identyfikacja jest najtrwalszym sposobem przejmowania od innych zachowań zewnętrznych i właściwości wewnętrznych.

Źródłem kształtowania postaw może być również przyswajanie opinii, przekonań, sądów innych jednostek, a utrwalając się prowadzą do ukształtowania się nowej postawy. Ponadto przyswajanie opinii może być uzupełnieniem postawy ukształtowanej w drodze naśladownictwa⁸². Opinie odgrywają bardzo ważną rolę w każdej społeczności bowiem dotyczą wielu istotnych spraw dla jej członków. „Opinie te są elementem doświadczenia społecznego określonych grup ludzkich. Zawierają one pewien obraz osób, grup społecznych, narodowych, religijnych, instytucji itp. Może to być obraz względnie prawdziwy, wierny lub tendencyjny, zniekształcony (...). Niemal w każdej społeczności można spotkać różne a niejednokrotnie sprzeczne ze sobą opinie dotyczące tych samych spraw”⁸³. W procesie przyswajania przez jednostkę opinii można wyodrębnić następujące etapy: zwrócenie uwagi na daną opinię, zrozumienie i akceptacja jej.

⁸⁰ K. Marciniak-Paprocka K., *Postawy studentów pedagogiki wobec zjawiska korupcji w życiu społecznym*, Siedlce 2017, s. 54.

⁸¹ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości ...* op. cit., s. 52.

⁸² *Ibidem*, s. 58.

⁸³ *Ibidem*.

Jednostka oprócz korzystania z doświadczenia społecznego kształtuje postawy na podstawie własnych doświadczeń i działań. Na formowanie się postaw mają wpływ dwa procesy: warunkowanie uczuć (inaczej doświadczenia emocjonalne) oraz realizacja zadań, celem których jest zaspokajanie potrzeb jednostki. Pierwszy z procesów, jakim jest kształtowanie się postaw, ma swój początek od nagromadzenia pozytywnych (dodatnich) lub negatywnych (ujemnych) doświadczeń emocjonalnych wobec określonego przedmiotu. Należy pamiętać, iż bodziec o silniejszym ładunku emocjonalnym, przenosi swój ładunek na bodziec słabszy. Zatem doświadczenia emocjonalne jednostki wiążą się z warunkowaniem wobec przedmiotu postawy. Jeśli z określoną postawą jednostka będzie kojarzyć bodźce wywołujące pozytywne, dodatnie emocje to będzie warunkować przyjęcie tej postawy jako swojej, zaś jeśli negatywne, ujemne emocje – odrzucenie jej⁸⁴. Drugi proces z wyżej wymienionych, czyli realizacja zadań będąca źródłem postaw jest związana z gromadzeniem doświadczeń, zmierzających do zaspokajania potrzeb jednostki. „Postawy ludzi kształtują się pod konkretnych warunków społecznych, w których ludzie działają i zaspokajają potrzeby. Mniejszy wpływ na postawy ludzi mają pojęcia abstrakcyjne”⁸⁵.

Wśród podstawowych czynników warunkujących kształtowanie postaw T. Mądrzycki⁸⁶ wyróżnia czynniki indywidualne, w tym przede wszystkim potrzeby jednostki, ale także płeć, wiek, pochodzenie społeczne, inteligencję, wiedzę czy poziom lęku oraz czynniki społeczno-kulturowe, do których zalicza na przykład: kulturę, grupy społeczne czy znaczące osoby w życiu jednostki. Biorąc pod uwagę te ostatnie czynniki, nie ulega wątpliwości, iż postawy mają swoje kulturowe uwarunkowania, które je determinują, ale nie są jedynymi wyznacznikami postaw.

Niezwykłe istotny wpływ na kształtowanie postaw ma uczestnictwo w podstawowych, małych grupach społecznych. Problematyką grup społecznych zajmuje się przede wszystkim socjologia i psychologia społeczna, a w literaturze można odnaleźć wiele definicji określenia grupa społeczna. Przykładowo W. Okoń definiuje grupę społeczną jako: „zbiór ludzi zespolonych trwałą więzią społeczną”⁸⁷. Z kolei inna definicja, mówi, iż jest to „pewna liczba jednostek wyodrębnionych na podstawie formalnych lub nieformalnych, kryteriów członkostwa, mających poczucie wspólnoty z innymi członkami grupy, lub takich jednostek, między którymi zachodzą interakcje o względnie stałych wzorach”⁸⁸.

⁸⁴ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości ...* op. cit., s. 64.

⁸⁵ Ibidem, s. 65.

⁸⁶ Ibidem, s. 158.

⁸⁷ *Słownik pedagogiczny*, red. W. Okoń, Warszawa 1981, s. 91.

⁸⁸ *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. G. Marshall, Warszawa 2004, s. 110.

Przynależność jednostki do określonej, małej grupy ma wyjątkowe znaczenie, gdyż przez pełnione w niej określone role, jednostka ma możliwość zaspokojenia swoich potrzeb indywidualnych oraz społecznych. „Małe, pierwotne grupy mają bardzo istotny wpływ na percepcję, myślenie, uczucia, działanie, przekonania i postawy jednostki. Grupy te pośredniczą w przekazywaniu jednostce wartości kultury społecznej: norm społecznych, postaw, wzorów osobowych itp., a równocześnie dokonuje się w nich tworzenie nowych wartości”⁸⁹. W wyniku działalności grupowej, dążenia do realizacji określonych zadań, tworzone są opinie, normy grupowe, kształtujące pozycje i role poszczególnych członków grupy, a co za tym idzie ujednolicają się ich postawy. Fundamentalną rolę w grupach społecznych odgrywają normy grupowe, które stanowią określony wzorzec dla zachowań członków danej grupy. W oparciu o nie oceniane są poszczególne zachowania jako pozytywne, pożądane czy niedozwolone, negatywne⁹⁰. Oczywiście najważniejszymi grupami odniesienia w procesie socjalizacji, zaspokajającymi podstawowe potrzeby jednostki, są: rodzina, jak i też grupa rówieśnicza.

Poza istotnym wpływem grup społecznych na postawy jednostki, ogromne znaczenie na ich kształtowanie mają osoby znaczące, stanowiące wzorce osobowe. Pod pojęciem osób znaczących dla jednostki należy rozumieć osoby, które inspirują, motywują czy wzbudzają określone emocje jednostki, a tym samym wpływają w istotny sposób na proces kształtowania jej postaw i osobowości⁹¹, czyniąc jednostkę wartościową społecznie⁹². Oczywiście różne osoby są osobami znaczącymi na kolejnych etapach rozwoju dziecka. Początkowo osobami takimi są te z najbliższego otoczenia, począwszy od rodziców. Z kolei, kiedy dziecko staje się świadome różnych ról jakie pełnią jednostki w społeczeństwie i określonych sposobów zachowania, zaczyna identyfikować się z osobami najbliższymi, ale tej samej płci. Następnie w okresie szkolnym bardzo często autorytetem dla jednostki staje się nauczyciel, wychowawca, stając się wzorcem postępowania i przedmiotem silnej identyfikacji⁹³.

Poza wyżej wymienionymi czynnikami mającymi wpływ na kształtowanie postaw jednostki są także indywidualne czynniki. Jednym z nich są potrzeby jednostki. „Nowe postawy mogą się tworzyć w oparciu o już istniejące bardziej ogólne postawy (czy wartości) oraz pełnić funkcję instrumentalną wobec tych postaw”⁹⁴. Powyższe stanowisko reprezentuje, wielu badaczy zajmujących problematyką postaw, jak: D. Katz, T. Newcomb, M. Rokeach,

⁸⁹ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości ...* op. cit., s. 139.

⁹⁰ Ibidem.

⁹¹ Ibidem, s. 148.

⁹² A. Przygoda, *Mechanizmy socjalizacji w rodzinie*, „Pedagogika Rodziny”, 2011, 1/1, s. 109-118.

⁹³ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości ...* op. cit., s. 150.

⁹⁴ Ibidem, s. 158.

H. Muszyński, Z. Nęcki czy S. Nowak. Na podstawie literatury możemy wyróżnić bezpośrednią zależność pomiędzy postawą i potrzebą. „Wykazuje on dwie sposobności tworzenia postaw – genetyczną oraz funkcjonalną zależność. O genetycznej zależności między potrzebą, a postawą mówimy, kiedy pojawienie się postawy wynika bezpośrednio z potrzeby i jej zaspokojenia. Natomiast funkcjonalną zależność postawy zauważamy, gdy postawa została już wykształcona i warunkuje ona zaspokojenie potrzeby”⁹⁵. Jednak nie zawsze istnieje taka prosta zależność, bowiem istnieje możliwość wpływu czynników zewnętrznych na kształtowanie postawy, na przykład presji społecznej, które tworzą postawę zależną nie tylko od samej potrzeby.

Kolejnym czynnikiem warunkującym kształtowanie postawy, jest poziom lęku. Ma on istotny wpływ na osobowość jednostki i jej stan zdrowia psychicznego. Lęk jest reakcją wrodzoną, jednakże ulega zmianom i przekształceniom w ciągu życia człowieka. Wysoki poziom lęku warunkuje kształtowanie się postaw sztywnych, dogmatycznych i autorytarnych oraz w znacznym stopniu zależnych od innych i podatnych na wpływy innych osób. Ponadto badania M. Rokeacha wskazują, iż wysoki poziom lęku nie daje możliwości obiektywnego podejścia do przedmiotu postawy. Wówczas jednostki przejawiają bezkrytyczne przyjmowania informacji od osób znaczących, inaczej mówiąc, nie kierują się treścią przedmiotu a źródłem.

Innym bardzo istotnym wyznacznikiem postaw jest wiedza. W starożytności wierzono, iż sposób postępowania człowieka wyznacza jego wiedza, jednak dziś wiemy, że osoby prezentujące podobny poziom wiedzy, mogą mieć różne postawy wobec danego przedmiotu. Wiedza jest jednym z elementów naszego doświadczenia. „Jej nabywanie będzie współzależne z czynnikami uczuciowo – motywacyjnymi i zdolnościami poznawczymi. Stany uczuciowe mogą pobudzać lub hamować rozwój procesów poznawczych, mogą ułatwiać lub utrudniać nabywanie wiedzy i odwrotnie – wiedza będzie wpływać na rozwój procesów poznawczych jednostki, będzie kształtować jej stany uczuciowo – motywacyjne”⁹⁶. Koniecznie należy podkreślić, iż wysoki poziom wiedzy na temat jakiegoś przedmiotu będzie sprzyjał kształtowaniu postaw opartych nie na stereotypach, a na tolerancji, wzajemnym zaufaniu i współdziałaniu⁹⁷.

Kolejnym czynnikiem warunkującym kształtowanie postaw jest inteligencja, która wpływa na właściwości postaw, takich jak: siła, sztywność, trwałość czy adekwatność. Jednostki prezentujące niski poziom inteligencji często prezentują postawy sztywne,

⁹⁵ K. Marciniak-Paprocka, *Postawy studentów ...* op. cit., s. 54.

⁹⁶ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości ...* op. cit., s. 165.

⁹⁷ Ibidem.

stereotypowe i nieadekwatne do rzeczywistości i odwrotnie. Inteligencja ma wpływ na kształtowanie postaw zarówno światopoglądowych, jak i moralnych.

Innym czynnikiem mającym istotny wpływ na postawy jednostki jest płeć jednostki. Jeśli chodzi o płeć, to T. Mądrycki⁹⁸ podkreśla, iż to nie czynniki biologiczne są kluczowe dla kształtowania postaw, lecz społeczne. Bowiem z płcią wiążą się utrwalone w danej społeczności role, funkcje i zadania społeczne, a także określone informacje, umiejętności, zainteresowania czy przyzwyczajenia. Poza wyżej wymienionymi czynnikami mającymi wpływ na kształtowanie postaw, nie możemy zapomnieć o jeszcze jednym ważnym czynniku – wieku. „Wraz z wiekiem ulegają zmianie struktura i funkcje organizmu, powstają nowe potrzeby i przeobrażają się już istniejące, zmienia się sposób zaspakajania wielu potrzeb oraz stopień udziału jednostki w ich zaspokajaniu. Wiąże się to ze zmianą stawianych przed jednostką zadań, pełnionych ról społecznych oraz jej kontaktów”⁹⁹.

Istotnym obszarem dla naszych rozważań, ale jednocześnie będącym w centrum zainteresowania wielu badaczy są zmiany, jakim ulegają decyzje i stosunki wobec określonych przedmiotów postawy. Utrwalona właściwie postawa nie ulega łatwo zmianom, a jej odporność, co podkreśla T. Mądrycki¹⁰⁰, spowodowana jest głównie takimi czynnikami, jak:

- a) postawa wpływa i modyfikuje procesy poznawcze między innymi poprzez selektywność spostrzegania, interpretacji, zapamiętywania, dzięki czemu jednostka praktycznie zawsze uzyskuje subiektywne potwierdzenie własnej postawy;
- b) postawa funkcjonuje w związku z innymi postawami, w określonym systemie postaw, co powoduje, iż zmiana jednej postawy skutkuje koniecznością modyfikacji innych, często wielu postaw;
- c) postawa jest często silnie związana z osobowością jednostki. Każda próba zmiany postawy wiąże się z zmniejszeniem poczucia stabilności i bezpieczeństwa, bowiem postawa jako element osobowości posiada określone znaczenie i wartość;
- d) chęć zachowania danej postawy często wynika ze związku jednostki z daną grupą. Grupa, będąc źródłem postaw, wywiera na jednostkę presję, by ta utrzymywała określone, zgodne z innymi w grupie postawy.

H.C. Kelman określił trzy formy zmiany postaw. Są to:

⁹⁸ Ibidem, s. 169.

⁹⁹ Ibidem, s. 175.

¹⁰⁰ Ibidem, s. 111.

- a) uleganie – akceptowanie wpływu jednostki lub grupy, które ma na celu uniknięcie kary bądź uzyskanie nagrody;
- b) identyfikacja – jednostka akceptuje dany wpływ, ponieważ celem jest zdobycie lub utrzymania kontaktu z określonym podmiotem lub grupą. Nowa postawa jest elementem budującym pożądane relacje;
- c) internalizacja – inaczej uwewnętrznienie, jednostka akceptuje dany wpływ, będąc przekonany o słuszności określonej postawy, ponieważ treść wpływu jest zgodna z systemem wartości danej jednostki¹⁰¹. Internalizacja jest to „najgłębiej zakorzeniona i najtrwalsza reakcja na wpływ społeczny”¹⁰².

W „zakresie zmiany postaw, odmienne komponenty odgrywają znaczącą rolę. I tak w przypadku ulegania jest to władza, jaką dysponuje wywierająca wpływ osoba. W sytuacji identyfikacji kluczowym elementem jest atrakcyjność osoby, z którą zmieniająca postawę jednostka się utożsamia. Natomiast w przypadku internalizacji decydującym komponentem jest wiarygodność osoby dostarczającej nam informacje”¹⁰³. Zauważa się, że uleganie i identyfikacja są mniej trwałymi reakcjami niż internalizacja¹⁰⁴.

W rozważaniach na temat postaw koniecznym jest również dokonanie przeglądu wybranych koncepcji zmian postaw. Pierwszą z nich z nich jest:

- a) teoria sądów społecznych – „postawę człowieka wobec jakiegoś obiektu pojmować należy nie jako pojedynczy punkt na kontinuum ustosunkowania do tego obiektu (od stosunku skrajnie negatywnego do skrajnie pozytywnego), lecz jako charakterystykę trzech różnych przedziałów na tym kontinuum”¹⁰⁵. Pierwszy z nich to obszar akceptacji, który wyraża stosunek człowieka do przedmiotu postawy oraz wszystkie inne stanowiska przez niego akceptowane. Drugi to obszar odrzucenia, stanowiący wszystkie stanowiska wobec przedmiotu postawy, które nie są możliwe do przyjęcia przez jednostkę. Ostatni, trzeci to obszar neutralności, zawierające wszystkie stanowiska, które są uznawane przez jednostkę za neutralne w stosunku do przedmiotu postawy. W opisywanej teorii reakcja jednostki na perswazję jest zależna od umiejscowienia stanowiska wobec przedmiotu postawy, w którymś z powyżej wymienionych

¹⁰¹ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. U. Śmietana, Warszawa 2005, s. 746.

¹⁰² L. Gołdyna, D. Markowska, J. Stankiewicz, *Socjologia. Pojęcia, teorie, problemy*, Zielona Góra 1999, s. 101.

¹⁰³ A. Fidelus, *Postawy społeczne jako element kapitału społecznego a proces readaptacji społecznej skazanych*, „Forum Pedagogiczne”, t. 1, 2012, s. 102.

¹⁰⁴ E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1978, s. 44-45.

¹⁰⁵ *Psychologia – podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańsk 2001, s. 92.

obszarach. Jeśli dane stanowisko jest bliskie postawie jednostki, to najprawdopodobniej trafi w obszar akceptacji i dojdzie do efektu asymilacji. Z kolei jeśli dane stanowisko jest dalekie od postawy jednostki to trafi w obszar odrzucenia, wówczas wystąpi efekt kontrastu¹⁰⁶;

- b) model reakcji poznawczych – zakłada, iż jednostka, odbierając określony przekaz, konfrontują go z dotychczasowymi przekonaniem i wiedzą na temat przedmiotu postawy. Ponadto według opisywanego modelu skuteczność zmiany postaw jest uwarunkowana równocześnie ilością reakcji poznawczych i przychylnością dla przekazu¹⁰⁷;
- c) procesualny model perswazji – według niniejszego modelu skuteczność perswazji zależy od: uwagi (jego zauważenia), zrozumienia treści, ulegania argumentom oraz utrzymania zmienionej postawy w związku z kontrpropagandą. Pierwszym wymogiem skutecznego przekazu, jest jego zauważenie przez jednostkę (odbiorcę). Kolejnym krokiem winno być zrozumienie komunikatów przez odbiorcę. Następnym warunkiem jest uleganie, inaczej akceptacja treści przekazu, tak by w rezultacie utrzymać zmienioną postawę i przejść do zachowania. W procesualnym modelu perswazji wystąpienie każdego kolejnego etapu jest pojawienie się etapu poprzedniego. Cechą opisywanego modelu jest jego charakterystyczna plastyczność i szeroki zakres oddziaływania, jednakże ta sama zmienna na różnych etapach może w odmienny sposób wpływać na postawę;
- d) teorie dwutorowości perswazji – zmiany postaw według tej teorii mogą odbywać się dwutorowo: centralnie i peryferyjnie. „Centralny tor perswazji ma u swoich podstaw staranne i przemyślane przetwarzanie informacji zawartej w przekazie, a podstawową przesłanką skuteczności przekazu jest jego zdolność do wzbudzania przychylnych reakcji poznawczych”¹⁰⁸. Zatem zmiana postawy zależy między innymi od jakości argumentacji użytej w przekazie. Z kolei peryferyjny tor perswazji „opiera się natomiast nie na rozważaniu merytorycznej wartości otrzymanej informacji, lecz na powierzchownym zidentyfikowaniu jakiegoś sygnały sugerującego pozytywny lub negatywny stosunek do stanowiska oferowanego w przekazie”¹⁰⁹. Podobnego rozróżnienia dokonał S. Chaiken pomiędzy wyróżnionym: systematycznym

¹⁰⁶ Ibidem, s. 94.

¹⁰⁷ B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2002, s. 214-215.

¹⁰⁸ Ibidem, s. 216.

¹⁰⁹ Ibidem.

i heurystycznym przetwarzaniem. Systematyczne przetwarzanie „ma charakter przemyślany i głęboki, zaś przetwarzanie heurystyczne to chodzenie na skrót i zastępowanie systematycznej analizy argumentów prostymi, automatycznie wykorzystywanymi regułami”¹¹⁰. Zatem zasadniczą różnicą pomiędzy tymi dwoma torami perswazji jest poziom zgłębienia przez jednostkę przekazu i jego argumentacji. Ponadto teorie dwutorowości perswazji stosują rozróżnienie pomiędzy celowym, a automatycznym przetwarzaniem informacji.

Przy omawianiu teorii zmiany postaw należy również odnieść się do wyznaczników zmiany postaw, które odgrywa istotną rolę w procesie zmiany. Należą do nich:

- a) nadawca – na podstawie literatury można stwierdzić, iż wiarygodnymi nadawcami są: po pierwsze nadawcy kompetentni, posiadający określoną, fachową wiedzę z danego obszaru. Po drugie nadawcy o czystych intencjach – godni zaufania, postrzegani jako bezinteresowne źródło informacji, a nie skoncentrowanych na zmianie poglądów jednostki. Po trzecie atrakcyjni, im bardziej kogoś jednostka (odbiorca) lubi tym jest atrakcyjniejszy, a jego zabiegi perswazyjne skuteczniejsze. Jednakże atrakcyjność jest „słabszym wyznacznikiem skuteczniejszej perswazji niż kompetencja i czystość jego intencji”¹¹¹.
- b) treść przekazu – jest to najważniejszy czynnik wpływający na zmianę postaw. Jednym z aspektów treści przekazu jest argumentacja. Jest ona silna, gdy przekonuje, że: przedmiot postawy ma pozytywne cechy, przedmiot ten nie ma cech negatywnych oraz iż właściwe dla określonego przedmiotu są cechy pozytywne, a nie negatywne. O sile argumentacji decyduje po pierwsze jej jakość (konkretność, wyrazistość), po drugie liczba argumentów oraz ich powtórzeń. Jednakże należy pamiętać, iż z jednej strony duża liczba argumentów jest korzystna, tylko wówczas, gdy są one naprawdę silne, a z drugiej – co raz większa liczba argumentów może wywołać opór przeciwko tak wywieranemu naciskowi. Kolejnym aspektem treści przekazu jest jednostronność – lub dwustronność argumentacji. W danej kwestii można przedstawiać argumenty za (przekaz jednostronny), ale także za i przeciw w określonej sprawie (przekaz dwustronny). Skuteczność tych przekazów jest w bardzo dużym stopniu uzależniona od indywidualnych cech jednostki oraz od nośnika, sposobu przekazu. Ponadto jeszcze jednym aspektem dotyczącym treści przekazu jest odwoływanie się do emocji. Kiedy

¹¹⁰ Ibidem.

¹¹¹ Ibidem, s. 224.

przekaz wywołuje pozytywne emocje, możemy przewidywać wzrost jego skuteczności. Z kolei, jeśli wzbudza negatywne emocje, jak na przykład strach, może powodować uleganie przekazowi lub jego unikanie.

- c) organizacja przekazu – istotną rolę odgrywa tu kolejność argumentacji, jak wskazują badania efektu pierwszeństwa, czyli argumentów przekazanych jako pierwsze, ale także efektu świeżości, czyli argumentów podanych jako ostatnie, na końcu. Kolejnym istotnym aspektem tego wyznacznika jest liczba nadawców, która powoduje, iż uleganie wpływowi wzrasta wraz z liczbą nadawców danego komunikatu¹¹².
- d) środek przekazu – we współczesnym świecie silny, wpływ wywierają środki masowego przekazu, zarówno radio, telewizja, filmy, jak i gazety, książki i broszury, a także media społecznościowe i Internet¹¹³.
- e) odbiorca – to właśnie w nim tkwią niezwykle ważne wyznaczniki decydujące o skuteczności perswazji. Cechy sytuacyjne, cechy jednostki (odbiorcy) jak i procesy psychiczne mające miejsce w chwili przekazu w istotny sposób decydują o skuteczności perswazji poprzez wpływ na możliwości poznawcze jednostki. Jak podkreśla B. Wojciszke „o reakcji na przekaz decyduje też wielkość rozbieżności między oferowanym przezeń stanowiskiem a postawą odbiorcy. Przy rozbieżności małej, postawa może zmienić się tylko w niewielkim stopniu, potencjalnie możliwy zakres zmian rośnie wraz ze wzrostem tej rozbieżności”¹¹⁴.

Poszukując zatem odpowiedzi na pytanie o źródła postaw wobec przedstawicieli innych narodów i kultur należy wymienić wiele czynników o charakterze psychologicznym i kulturowym sprzyjających często niestety aktom dyskryminacji i agresji. Po pierwsze jest to wynik sztywnych schematów poznawczych, stereotypów i uprzedzeń racjonalizujących praktyki dyskryminacyjne społeczności kraju przyjmującego. Po drugie źródłem określonych postaw jest także strach i poczucie zagrożenia przed „Innym” – „Obcym”. Po trzecie czynnikiem warunkujący wystąpienie zachowań dyskryminacyjnych jest mechanizm redukcji wewnętrznych problemów przekładających się na niepokoje społeczne. Po czwarte z sytuacją dyskryminacji osób odmiennych kulturowo, narodowościowa czy etnicznie mają związek procesy stygmatyzacji i autostygmatyzacji powiązane z funkcjonującymi w społeczeństwie przyjmującym stereotypami i uprzedzeniami. Po piąte do określonych zachowań w tym m.in.

¹¹² Ibidem, s. 232.

¹¹³ S. Mika, *Psychologia ...* op. cit., s. 172.

¹¹⁴ B. Wojciszke, *Człowiek wśród ...* op. cit., s. 238.

agresywnych przyczynia się także mechanizm „samospełniającego się proroctwa” będący swoistym potwierdzeniem słuszności naznaczenia¹¹⁵.

1.3 Postawy Polaków wobec osób odmiennych kulturowo

Dziś wielokulturowość to naturalna cecha społeczeństwa, którego źródłem jest zróżnicowane poprzez dynamicznie zachodzące przemiany we współczesnym świecie takie, jak: konflikty zbrojne, procesy migracje, zwiększająca się stale mobilność ludzi. Zatem wielokulturowość jest konsekwencją rozwoju oraz cywilizacyjnych zmian. Podkreśla to J. Muszyńska, wskazując, iż wielokulturowość jest faktem społecznym, a społeczeństwa wielokulturowe ideą i istotnym wyzwaniem współczesnej szkoły¹¹⁶.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż na świecie żyje od około 3000 do 7000 różnych grup etnicznych i narodowych, a „większość napięć między ludźmi, wspólnotami ludzkimi i państwami, wywodzi się z braku otwartości, dialog i braku tolerancji”¹¹⁷. Polska wciąż może być określona jako kraj dość jednolity kulturowo. Z danych Głównego Urzędu Statystycznego¹¹⁸ wynika, że 97,09% ludności kraju deklaruje obywatelstwo polskie, z czego 87% jest wyznania rzymskokatolickiego. Z kolei „poglądy na temat zróżnicowania kulturowego oraz imigrantów są traktowane bardziej w kategoriach teoretycznej refleksji nad pewnymi procesami, niż w kategoriach odnoszenia się do zjawiska rzeczywiście doświadczanego”¹¹⁹. Jednakże od roku 2008 Urząd ds. Cudzoziemców notuje znaczący wzrost liczby wniosków o pozwolenie na pracę i pobyt w Polsce. W wielu regionach Polski, poprzez nabierający dynamiki proces migracji, dochodzi do rewizji dotychczasowych strategii rozwoju społeczeństw wielokulturowych oraz w coraz to większym stopniu dostrzegane oraz podnoszone są problemy związane z różnorodnością narodowościową i kulturową.

Postawy Polaków wobec osób odmiennych kulturowo w związku z licznymi przeobrażeniami i procesami w naszym kraju i społeczeństwie, które zaistniały na przestrzeni ostatnich 30 lat, ulegały również zmianom. „Postawy Polaków wobec innych narodów

¹¹⁵ E. Wysocka, „My” i „oni” – dlaczego tak trudno być razem? [w:] red. D. Lalak, *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, Warszawa 2007, s. 22–23.

¹¹⁶ J. Muszyńska, *Miejsce jako przestrzeń doświadczana* [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Warszawa 2014, s. 14.

¹¹⁷ J. Ambrosewicz-Jakobcs, *Tolerancja – jak uczyć siebie i innych*, Kraków 2004, s. 19.

¹¹⁸ *Mały rocznik statystyczny*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2018, s. 95-116.

¹¹⁹ K. Andrejuc, *Postawy wobec imigrantów w świetle wyników Europejskiego Sondażu Społecznego 2014-2015. Polska na tle Europy*, Polish Academy of Sciences Institute of Philosophy and Sociology European Studies Unit, „Working Paper”, nr 2, s. 10.

ewoluują i zmiany te wyraźnie wiążą się z przeobrażeniami społecznymi we współczesnym świecie”¹²⁰. K. Karwowski¹²¹ podkreśla, iż w Polsce sytuacja dotycząca postrzegania i rozumienia różnic kulturowych jest złożona, gdyż istnieją głęboko zakorzenione uwarunkowania historyczne czy cywilizacyjne, odwołujące się bardzo często do niewłaściwych tendencji.

W świetle Europejskich Badań Wartości – European Values Study (EVS) w 1990 roku Polacy byli najbardziej otwartym narodem Europy Środkowo-Wschodniej. Było to spowodowane między innymi transformacją ustrojową, jaka wówczas dokonywała się w naszym kraju. Sytuacja ta wzbudziła uczucia i tendencje charakterystyczne dla wielkich przemian takie, jak: ogromną radość, nadzieję i zaufanie, zainteresowanie innymi kulturami i nacjami oraz zwrócenie uwagi na niezwykle istotne prawa człowieka¹²². Niestety pod koniec lat 90. postawa Polaków wobec innych nacji i kultur uległa zmianie. Badanie EVS z 1999 roku wskazało, iż Polsce mamy jeden z najwyższych poziomów ksenofobii w Europie. Na takie postawy społeczne wpłynęły wówczas złe nastroje społeczne wynikające z ceny transformacji ustrojowej, czyli złej sytuacji gospodarczej kraju, dużego wzrostu bezrobocia oraz słabości instytucji państwa. W badaniach EVS z 2008 i 2017 roku, w których podjęto m.in. problematykę postaw tolerancji wobec mniejszości, Polacy są postrzegani na tle innych nacji Europy jako naród średnio tolerancyjny, choć jako jeden z bardziej otwartych krajów postkomunistycznych. „Całkowicie przeciwnych przyjazdom było tylko 3,5% mieszkańców Polski (przeciwników przyjazdu cudzoziemców mniej było tylko w Danii, Szwajcarii, Hiszpanii i Finlandii), a 16,2% opowiadało się za nieograniczonym przyjazdem do pracy ludzi z krajów słabiej rozwiniętych”¹²³.

Pierwsze dostępne badania Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS) na temat postaw Polaków wobec uchodźców pochodzą z okresu rozpadu bloku komunistycznego i transformacji ustrojowej naszego kraju – z 1992 roku¹²⁴. Wtedy 80% badanych stwierdziła, iż spodziewa się, że na teren naszego kraju mogą napływać uchodźcy z terenów objętych wojną czy prześladowaniami, głównie z krajów byłego Związku Radzieckiego. Ponad połowa polskiego społeczeństwa (55%) była gotowa przyjąć emigrantów na dłuższy czas lub na stałe

¹²⁰ R. Bera, M. Korczyński, *Dystans społeczny emigrantów polskich wobec „obcych” i „innych”*, Lublin 2012, s. 56.

¹²¹ K. Karwowski, *Jedność w różnorodności*, „Edukacja i Dialog”, 2006, nr 4, s. 38.

¹²² P. Garbuzik, *Poznać, aby zrozumieć. Idea tolerancji we współczesnej edukacji*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 2019, nr 4 (30), s. 69-70.

¹²³ A. Grzymała-Kazłowska, A. Jasińska-Kania, *My i inni. Postawy Polaków wobec mniejszości etnicznych i imigrantów na tle Europy*, „Academia”, 2011, nr 1, s. 30.

¹²⁴ *Społeczne postawy wobec uchodźców i migrantów zarobkowych. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 1992, s. 2.

(3%) i zapewnić im podstawowe warunki do funkcjonowania. Z kolei 34% badanych uważało, iż uchodźców należy odsyłać do kraju pochodzenia albo pozostawić ich bez pomocy. Takie podejście wówczas najczęściej było prezentowane przez osoby starsze, mieszkańców zarówno wsi, jak i miast oraz ludzi słabo wykształconych, oceniających swoje warunki materialne jako złe i niepewnych swojego zatrudnienia¹²⁵.

W kolejnych latach zapał Polaków, związany z przyjmowaniem uchodźców systematycznie malał, tak aby w roku 1996 osiągnąć najniższy z dotąd odnotowywanych poziomów. Wówczas połowa osób ankietowanych była zdania, iż należy odsyłać osoby przyjezdne do krajów pochodzenia¹²⁶. Od 1997 roku stosunek do uchodźców zaczął się systematycznie poprawiać, tak aby w 2002 roku w Europejskim Sondażu Społecznym osiągnąć bardzo wysoki poziom otwartości i akceptacji wobec uchodźców, wyróżniając się tym samym na tle innych państw biorących udział w badaniu¹²⁷.

Badania CBOS od 2004 roku do maja 2015 roku wskazują bardzo dużą otwartość i akceptację dla przyjmowania osób prześladowanych ze względu na rasę, religię, narodowość, poglądy polityczne lub przynależność do określonej grupy społecznej¹²⁸. Przełomowy w zmianach postaw Polaków wobec uchodźcy, rozumianego jako osobę, „która żywi uzasadnioną obawę przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub poglądów politycznych, znajduje się poza terytorium kraju, którego jest obywatelem, i – z powodu tych obaw – nie chce lub nie może do tego kraju powrócić”¹²⁹, był rok 2015. Jeszcze na początku tegoż roku 76% badanych osób uważało, że Polska winna udzielać schronienia uchodźcom¹³⁰. Największą niechęć wobec przybyszów deklarowały wówczas osoby starsze, o niższym poziomie wykształcenia i gorzej oceniające swoje warunki materialne. W kolejnych miesiącach stosunek do przyjmowania uchodźców zaczął ulegać systematycznej zmianie. Coraz mniej Polaków uznawało za uzasadnione przyjmowanie uchodźców i coraz więcej ankietowanych wyrażało wręcz przeciwne poglądy¹³¹. Zmniejszył się wówczas odsetek badanych popierających zarówno doraźną pomoc uchodźcom, jak i popierających możliwość ich osiedlenia w Polsce, z 27% w roku 2004 do 22% w 2015 r. Ponadto wzrósł odsetek ankietowanych wyrażających opinię,

¹²⁵ D. Hall, A. Mikulska-Jolles, *Uprzedzenia, strach czy niewiedza? Młodzi Polacy o powodach niechęci do przyjmowania uchodźców*, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy”, 2016, nr 1, s. 4.

¹²⁶ *Polacy wobec uchodźców. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 1997, s. 3.

¹²⁷ K. Andrejuk, *Postawy wobec imigrantów...* op. cit., s. 14-15.

¹²⁸ *Polacy wobec uchodźców...* op. cit., s. 2.

¹²⁹ *Konwencja dotycząca statusu uchodźców sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r.* (Dz.U. 1991 nr 119 poz. 515).

¹³⁰ *Polacy wobec uchodźców...* op. cit., s. 1.

¹³¹ D. Hall, A. Mikulska-Jolles, *Uprzedzenia, strach czy ...* op. cit., s. 5-6.

iż uchodźcom należy udzielić azylu do momentu, kiedy będą mieli możliwość wrócić do swojego kraju – z 48% w 2004 roku do 54% w 2015 roku, a 15% badanych zupełnie sprzeciwiało się przyjmowaniu uchodźców. Z kolei 72% badanych opowiadało się za udzieleniem pomocy osobom uciekającym z terenów objętych konfliktami zbrojnymi, lecz tylko co siódmy ankietowany (14%) zgadzał się na ich osiedlenie się w Polsce¹³². „Stosunek Polaków do idei przyjmowania uchodźców zmienił się znacząco latem 2015 roku, czyli wówczas, kiedy trwały negocjacje na forum Unii Europejskiej (UE) dotyczące przyjmowania przez poszczególne kraje UE ludzi z Bliskiego Wschodu i Afryki”¹³³. Wówczas w czasie kryzysu migracyjnego w badaniach CBOS wprowadzono również ważne rozróżnienie na uchodźców z Ukrainy oraz z Bliskiego Wschodu i Afryki. Kolejne badania wskazały, iż Polacy wyrażali większą gotowość do przyjęcia osób opuszczających tereny objęte wojną na Ukrainie niż uchodźców przybywających z południowej Europy. Ponad połowa badanych (53%) była przeciwna udzieleniu schronienia w Polsce uchodźcom z Bliskiego Wschodu i Afryki, a 33% ankietowanych Polaków uważało wówczas, że „powinniśmy czuć się zobowiązani do dzielenia się w ramach UE ciężarami związanymi z napływem uchodźców do Europy”¹³⁴. Na zmianę postaw Polaków i ukształtowanie się ich krytycznych postaw wobec idei przyjmowania uchodźców wpłynęły między innymi takie czynniki, jak: faktyczna możliwość przybycia uchodźców do Polski, ilość przybywających uchodźców oraz wyobrażenie związane z ich religią i kulturą, a także kolejne zamachy terrorystyczne¹³⁵. To wszystko spowodowało, iż w lutym 2016 roku już 57% Polaków uważało, że nie należy przyjmować uchodźców, 39% było przeciwnego zdania, a postawą marginalną było przekonanie, że Polska powinna przyjmować uchodźców i pozwolić na osiedlenie się (4%)¹³⁶. „Wraz z narastaniem niechęci do uchodźców w ogóle, wzrosła niechęć do uchodźców z Bliskiego Wschodu i Afryki”¹³⁷. Z kolei odmiennie kształtują się postawy Polaków wobec przybyszów z terenów objętych konfliktem z innych rejonów świata, jak na przykład Ukrainy. „Polacy dwukrotnie częściej akceptują udzielanie schronienia swoim wschodnim sąsiadom niż uchodźcom spoza Europy”¹³⁸. Na przestrzeni roku postawy Polaków uległy ogromnym przeobrażeniom, bowiem akceptacja dla przyjęcia uchodźców, spadła z 76% na początku 2015, przez 72% w maju 2015, do 39%

¹³² *Polacy wobec uchodźców...* op. cit., s. 2.

¹³³ D. Hall, A. Mikulska-Jolles, *Uprzedzenia, strach czy...* op. cit., s. 12.

¹³⁴ *Polacy wobec uchodźców...* op. cit., s. 3.

¹³⁵ D. Hall, A. Mikulska-Jolles, *Uprzedzenia, strach czy...* op. cit., s. 6-7.

¹³⁶ *Stosunek Polaków do przyjmowania uchodźców. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2016, s. 2-6.

¹³⁷ *Ibidem*, s. 3.

¹³⁸ *Ibidem*, s. 4.

w lutym 2016 roku i co pokazują kolejne badania – postawa ta została utrwalona w społeczeństwie polskim do chwili obecnej.

W kolejnych badaniach dotyczących stopnia sympatii lub niechęci Polaków do innych narodów, stwierdzono, że „Polacy większą sympatią darzą narody charakteryzujące się wyższym poziomem życia, stanowiące dla nas pozytywną grupę odniesienia, z którą chcemy się utożsamiać i do której aspirujemy. Natomiast dystansują się od narodów cechujących się niższym poziomem rozwoju społeczno-ekonomicznego, będących dla nas negatywną grupą odniesienia”¹³⁹. Zatem to obywatelstwo często jest traktowane jako wskaźnik ich pozycji i roli w polskim społeczeństwie. Najczęściej jako korzystna oceniana jest obecność w Polsce Amerykanów (według 52% badanych), Czechów (51%) i Niemców (50%). Ponadto Polacy uważają za korzystną obecność: Ukraińców (38%), Wietnamczyków (33%), Białorusinów (32%) i Rosjan (31%). Z kolei za korzystną obecność obywateli państw Afryki uważa 26% Polaków, a jedynie 20% pozytywnie ocenia obecność Turków w Polsce, zaś Arabów tylko 14%. Warto zaznaczyć, iż większość Polaków uważa za niekorzystną obecność Turków (52%) i Arabów (62%)¹⁴⁰.

Największą sympatią Polacy darzą Czechów (56%), a w dalszej kolejności: Włochów, Amerykanów, Anglików, Słowaków oraz Węgrów, do których pozytywny stosunek deklaruje średnio ponad 50%. Niewiele mniej Polaków odnosi się z sympatią do Chorwatów, Irlandczyków, Duńczyków, Francuzów i Finów – średnio 44%. W przypadku powyższych nacji sympatia wyraźnie przeważa nad niechęcią. Z kolei 36% badanych deklaruje pozytywne nastawienie wobec Niemców oraz Litwinów, 34% do Bułgarów, z kolei 31% do Białorusinów, Chińczyków, Żydów oraz Ukraińców, a 28% badanych darzy sympatią Rosjan. Ponadto w tych przypadkach w mniejszym lub większym stopniu przeważa niechęć. Ponad połowa respondentów z ostrożnością i nieufnością podchodzi do Romów (57%) oraz Arabów (65%), a sympatię do nich deklaruje tylko 17% i 13%¹⁴¹.

Emocjonalny stosunek Polaków do innych narodów nabiera szczególnie dużego znaczenia obecnie, gdy wzajemne kontakty z ludźmi różnych nacji nie są już czymś wyjątkowym, a z wolna stają się elementem codzienności¹⁴². „Wyraźnie zmniejsza się także dystans do obcokrajowców. Od końca lat dziewięćdziesiątych mniej więcej o połowę zmniejszył się odsetek badanych przeciwnych temu, by cudzoziemiec był ich najbliższym

¹³⁹ *Stosunek Polaków do innych...op. cit.*, s. 6-10.

¹⁴⁰ *Przybysze z bliska i daleka, czyli o imigrantach w Polsce. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2015, s. 4-6.

¹⁴¹ *Stosunek do innych narodów. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2019, s. 1-5.

¹⁴² *Stosunek Polaków do innych...op. cit.*, s. 6-12.

sąsiadem, bliskim współpracownikiem, lekarzem, nauczycielem ich dziecka, szefem w pracy. Obecnie sąsiadowi – imigrantowi przeciwnych jest 9% respondentów, współpracownikowi – imigrantowi 10%, lekarzowi – imigrantowi 15%, nauczycielowi – imigrantowi 16%, a szefowi imigrantowi i księdzu w lokalnej parafii nie posiadającemu polskich korzeni po 17% badanych”¹⁴³.

Polskie społeczeństwo jest dość jednorodne pod względem religijnym, dlatego też warto przeanalizować po krótku postawy dysonansu i bliskości Polaków wobec wyznawców różnych religii. „Społeczne przyzwolenie na pełnienie konkretnych ról przez przedstawicieli mniejszości religijnych jest zróżnicowane w zależności od tego, jakiej religii są wyznawcami”¹⁴⁴. Polacy najczęściej są gotowi zaakceptować w swoim otoczeniu wyznawców religii chrześcijańskich, głównie prawosławia oraz judaizmu. W mniejszym stopniu świadków Jehowy, muzułmanów oraz buddystów, a najniższy poziom akceptacji Polacy wyrażają wobec członków wspólnoty Hare Krysna.

I tak 66% Polaków nie miałyby zdecydowanie zastrzeżeń, gdyby kolegą z pracy był wyznawca prawosławia, 56% – gdyby to był protestant, 53% – wyznawca judaizmu, 48% – muzułmanin, 48% – buddysta, 52% – świadek Jehowy, a członek wspólnoty Hare Krysna – 39%. Większość ankietowanych zaakceptowałoby również wyznawców innych religii w roli: najbliższych sąsiadów, największy odsetek odpowiedzi „zdecydowanie tak” uzyskali wyznawcy prawosławia – 65%, a najniższy członkowie wspólnoty Hare Krysna – 37% oraz swoich przełożonych, najwięcej pozytywnych odpowiedzi uzyskali także wyznawcy prawosławia – 62%, a najmniej członkowie wspólnoty Hare Krysna – 37%. Zdecydowanie najtrudniejsze dla respondentów byłoby zaakceptowanie małżeństwa własnego dziecka z osobą innego wyznania lub religii. W tym wymiarze widoczne jest już największe zróżnicowanie postaw bliskości – dystansu wobec przedstawicieli różnych religii. I tak 72% badanych nie miałyby nic przeciwko temu, aby dziecko poślubiło wyznawcę prawosławia, 61% – protestanta, 58% – wyznawcę judaizmu, 49% – buddystę. Większe kontrowersje zaczyna budzić związek dziecka ze świadkiem Jehowy, bowiem 46% badanych zgodziłoby się na takie małżeństwo, a także z wyznawcą islamu – 40% ankietowanych by je zaakceptowało, a 42% zareagowało niechęcią. Powyższe wartości wskazują, iż najbliżsi respondentom są wyznawcy prawosławia, a największy dystans ankietowani odczuwają wobec świadków Jehowy, muzułmanów oraz członków wspólnoty Hare Krysna¹⁴⁵. „W ostatniej dekadzie osłabły postawy świadczące

¹⁴³ *Przybysze z bliska...* op. cit., s. 5-6.

¹⁴⁴ *Społeczne postawy wobec wyznawców różnych religii. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2012, s. 3.

¹⁴⁵ *Ibidem*, s. 3-6.

o dystansie wobec wyznawców innych religii. Jest to widoczne w każdym wymiarze wyobrażonych kontaktów i relacji z osobami innych wyznań i religii. Największe zmiany dotyczą stosunku do pełnienia przez wyznawców innych religii tych ról, w odniesieniu do których akceptacja była i jest mniejsza”¹⁴⁶.

Niestety bardzo niepokojące stają się dane z kolejnych raportów Prokuratury Krajowej na temat przestępstw z nienawiści. „Liczba tego rodzaju przestępstw rośnie stale od 2000 roku, to na przełomie lat 2015 i 2016 nastąpił znaczny wzrost (ze 165 spraw w 2015 do 263 w 2016) przestępstw z artykułu 119 § 1 kodeksu karnego, to znaczy polegających na pobiciu lub stosowaniu groźb ze względu na przynależność etniczną lub wyznaniową”¹⁴⁷.

Ponadto z badania EVS z 2017 r. wynika, iż otwartość na inność stała się w ciągu ostatnich lat sprawą polityczną, podczas gdy wcześniej była domeną sfery kulturowo-obyczajowej, a poziom tolerancyjności nabrał znaczenia w kontekście postaw proeuropejskich¹⁴⁸. Postępująca europeizacja naszego kraju i społeczeństwa oraz zmieniające się warunki społeczne niestety nie tylko nie są w stanie znieść dysonansu wobec „obcych” i „innych”, ale i go systematycznie zmniejszać. Jednakże „Polacy przebywający na emigracji wykazują się zdecydowanie wyższą tolerancją dla odmienności niż Polacy zamieszkujący w kraju. Dotyczy ona nie tylko kwestii różnic kulturowych, ale także niepełnosprawności”¹⁴⁹.

T. Pilch podkreśla, iż o określonych postawach i poziomie tolerancji „decyduje stan świadomości, wiedza, no i pewien zespół właściwości osobniczych, które są rezultatem wychowania. Im zatem więcej wiedzy, społecznej empatii, tym wyższy poziom (...) tolerancji. I odwrotnie: im więcej ignorancji, wadliwego funkcjonowania instytucjonalnych i społecznych regulatorów oraz „przestępczych” ideologii – tym łatwiej rodzą się zachowania nietolerancyjne”¹⁵⁰ prowadzące wprost do złych czynów i działań. T. Pilch uznaje właściwe wychowanie i edukację za najdoskonalszy sposób przełamywania nietolerancji i kształtowania otwartości na zróżnicowanie kulturowe¹⁵¹.

¹⁴⁶ Ibidem.

¹⁴⁷ M. Bieńkowski, A. Świdorska, *Postawy wobec imigrantów i uchodźców. Panel Badań Społecznych CBU*, Warszawa, 2017, s. 1.

¹⁴⁸ J. Konieczna-Sałamatin, *Unia europejska wartości?*, Warszawa 2018, s. 12.

¹⁴⁹ B. Dobrowolska, *Postawy nauczycieli wobec...* op. cit., s. 27.

¹⁵⁰ T. Pilch, *Postęp społeczny*, [w:] *Zagrożenia człowieka i idea sprawiedliwości społecznej. V Zjazd Pedagogów Społecznych*, red. T. Pilch, T. Sosnowski, t. 1, Warszawa 2013, s. 259.

¹⁵¹ Ibidem.

Rozdział 2. Na pograniczu kultur i narodowości

2.1 Źródła i następstwa zróżnicowania społeczeństw

Źródłem zróżnicowania dzisiejszych społeczeństw są przede wszystkim zachodzące w nich zjawiska. Po pierwsze, historyczne procesy terytorialnego kształtowania się poszczególnych państw. Po drugie, migracje, które w XX wieku przybrały na sile i stały się niezwykle dynamiczne, często nieprzewidywalne oraz mające już nie tylko regionalny, ale i globalny charakter. Po trzecie, zjawisko internacjonalizacji – proces przemian społeczno-politycznych charakteryzujący się aktywnym uczestnictwem w życiu społecznym i politycznym krajów i narodów. Po czwarte, europeizacja powodująca zmiany w sferze społecznej w wyniku integracji polityczno-gospodarczej i powstania Wspólnoty Europejskiej. Po piąte, zjawisko fragmentaryzacji będące reakcją na proces globalizacji, przejawiający się m.in. w dążeniach do zachowania odmienności, odrębności grupowej, jak i jednostkowej od globalnych wzorców¹⁵². Biorąc pod uwagę kryterium zajmowanego terytorium i związków z krajem pochodzenia, możemy obecnie wyróżnić następujące typy mniejszości:

- a) społeczności niezwiązane z żadnym krajem pochodzenia, danym terytorium czy państwem (np. Cyganie, którzy są mniejszością o największy zasięgu terytorialnym i zróżnicowaniu wewnętrznym);
- b) społeczności posiadające związki kulturowe (niekiedy tylko językowe) z danym państwem, będącym ich krajem pochodzenia;
- c) społeczności żyjące blisko swojego kraju pochodzenia, ale nie na pograniczu (np. Węgrzy w Rumunii)
- d) społeczności żyjące na pograniczu – w bezpośrednim sąsiedztwie kraju, z którego pochodzą (np. Węgrzy na Słowacji, Białorusini na Podlasiu)¹⁵³.

Ponadto biorąc również pod uwagę kryterium oczekiwań poszczególnych grup mniejszościowych, można wyróżnić:

- a) społeczności o minimalnych oczekiwaniach, skupiających się na równości praw i niedyskryminacji;

¹⁵² P.P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*, wydanie 3, Kraków 2009, s. 132-133.

¹⁵³ Ibidem, s. 140-141.

- b) społeczności mające na celu uzyskanie statusu równości politycznej i socjalnej (np. Albańczycy w Macedonii);
- c) społeczności postulujące przyznanie im autonomii kulturowej, administracyjnej a w dalszej perspektywie odrębności terytorialnej;
- d) społeczności oczekujące przyznania praw politycznych z możliwością poszerzenia swojej autonomii i w konsekwencji uniezależnienia się (np. Albańczycy w Kosowie);
- e) społeczności chcące uzyskać przywileje właściwe dla większości (np. Macedończycy w byłej federacji jugosłowiańskiej).

Dziś większość państw na świecie charakteryzuje „stała obecność społeczeństwa migrującego, co znajduje wyraz w polityce społecznej i administracyjnej poszczególnych państw”¹⁵⁴. Przemieszczanie się ludności zostało usankcjonowane w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 roku. W artykule 13 zapisano, iż każda osoba jest uprawniona do wolności poruszania się i osiedlania w granicach każdego państwa. Ponadto każda osoba jest także uprawniona do opuszczania jakiegokolwiek kraju, włączając swój własny kraj, jak również do powrotu do swojego kraju. „W połowie lat 90. XX wieku około 125 milionów osób, czyli około 2,2% ludności świata, żyło poza swoimi granicami macierzystymi, a przyczyny tego stanu rzeczy tkwiły głównie w nieustabilizowanej gospodarce, różnicach w warunkach życia, problemach w przestrzeganiu praw człowieka, przyroście demograficznym”¹⁵⁵.

2.1.1 Wzajemne przenikanie się odmienności na przestrzeni dziejów Polski

Historia dziejów Polski naznaczona jest obecnością i wpływem obcych kultur. Jako kraj położony na ważnych szlakach komunikacyjnych, pomiędzy innymi istotnymi na arenie międzynarodowej krajami, pozostawał pod wpływem innych systemów wartości, różnych tradycji i obyczajów, językowych czy religijnych. Wszelkie mniejszości narodowe, ale również etniczne czy religijne w Polsce stanowią niewątpliwą wartość historyczną, kulturową oraz polityczną. Pomimo stosunkowo niewielkiego ich udziału w strukturze ludności współczesnej Polski, mniejszości te stanowią przykład wyjątkowego dziedzictwa naszego kraju i są świadectwem „kształtującej się w ciągu dziejów, osobliwej wielokulturowości państwa”¹⁵⁶.

¹⁵⁴ Ibidem, s. 132.

¹⁵⁵ J. Nikitorowicz, *Wspólnoty i migracje w społeczeństwach wielokulturowych*, [w:] *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki, Białystok 2009, s. 25.

¹⁵⁶ A. Rykała, *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce z perspektywy geografii politycznej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Geographica Socio-Oeconomica”, 2014, nr 17, s. 107.

Polska przez długie wieki była państwem wielokulturowym, w którym żyli przedstawiciele różnych grup narodowościowych i religijnych. „Warto podkreślić, że to religia – chrześcijaństwo obrządku łacińskiego, przy pomocy określonych czynników kulturotwórczych (pisma, literatury) oraz splotu uwarunkowań geopolitycznych, odegrało dominującą rolę państwowo i narodotwórczą w historii naszego państwa. Ów proces kulturowy zapoczątkował chrzest, który w 966 r. przyjął książę Mieszko I – pierwszy historyczny władca plemienia Polan, a jednocześnie twórca państwowości polskiej”¹⁵⁷.

Obecność mniejszości narodowych i etnicznych we współczesnej Polsce wynika w znacznym stopniu z historycznego kształtowania się granic państwa polskiego oraz jego ekspansji głównie na wschód i północy wschód. Na przełomie XI i XII wieku na ziemiach polskie zaczęła przybywać ludność pochodzenia żydowskiego, szukająca schronienia przed prześladowaniami. Ponadto na przełomie XII i XIII w. na ziemiach polskich rozpoczęli osadnictwo i działalność gospodarczą Niemcy. Utracone w tym okresie w 1138 r. w wyniku rozbicia dzielnicowego naszego kraju: Pomorze Zachodnie i Śląsk, pozostawały obszarami przenikania się różnorodnych kultur przez wieki aż do 1945 r., regiony te ponownie weszły w skład państwa polskiego. Terytorialny rozwój Polski na Wschód rozpoczął się w XIV wieku i został zapoczątkowany przez ekspansję Kazimierza Wielkiego na Ruś Halicko-Włodzimierską i Podole. W wyniku tych działań w granice państwa polskiego włączone zostały tereny zamieszkałe w większości przez ludność prawosławną i ruską. Ponadto kolonie ormiańskie powstałe około XI w. na Rusi Kijowskiej (Lwów, Łuck, Kamieniec Podolski) również weszły w skład państwa Polskiego za panowania Kazimierza Wielkiego.

Zmiana obszaru terytorium Polski na skutek różnych układów politycznych z innymi państwami, w tym najważniejszej Unii Personalnej z 1385 r., przekształconej w Unię Realną w 1569 r. między Królestwem Polskim a Wielkim Księstwem Litewskim tworząc Rzeczypospolitą Obojga Narodów. Przemiany te spowodowały ponadto znaczącą zmianę struktury społeczeństwa i zintensyfikowanie przenikania się na tym obszarze się różnych wpływów etnicznych, kulturowych i religijnych. W granicach Rzeczypospolitej Obojga Narodów poza już obecną ludnością żydowską i niemiecką znaleźli się m.in. Tatarzy będący uchodźcami Złotej Ordy i jeńcami zostali osiedleni na Litwie pod koniec XIV wieku wraz ze sprowadzonymi z Krymu Karaimami, wywodzącymi się z ludności chazarskiej (rys. 4) oraz Wołosi, którzy z czasem ulegli rutenizacji (Bojkowie, Łemkowie).

¹⁵⁷ Ibidem, s. 70.



Rys. 1 Większe skupiska karaimskie, ormiańskie i tatarskie w I Rzeczypospolitej (XIV – XVIII w.)¹⁵⁸

Złożona struktura etniczna miała wówczas swoje odbicie w zróżnicowaniu religijnym mieszkańców Rzeczypospolitej i była na tej podstawie budowana. Przemiany następujące w świadomości narodowej na ziemiach polskich, prowadziły do utożsamiania polskości z katolicyzmem. Zatem w myśl tej zasady Polakiem nie mógł być nikt, kto był innej wiary, co przyczyniało się do deformacji ówczesnej świadomości społecznej. Wówczas to właśnie religia, będąc źródłem wartości i postaw, a przede wszystkim kultury i tradycji poszczególnych grup, pełniła jedną z najważniejszych funkcji w postaci budowania świadomości narodowej (etnicznej). Zatem na tzw. „Kresach Wschodnich” podziały narodowościowe pokrywały się, choć nie bez reszty, z podziałami religijnymi. Polacy należeli w ogromnej większości do Kościoła rzymskokatolickiego, Białorusini byli na ogół wyznawcami prawosławia, a Ukraińcy

¹⁵⁸ A. Rykała, *Z ziemi ukraińskiej do polskiej – dziedzictwo religijne Kresów Rzeczypospolitej w przestrzeni współczesnej Polski*, [w:] *Od Zborowa do NATO (1649–2009). Studia z dziejów stosunków polsko-ukraińskich od XVII do XXI wieku*, red. M. Franz, K. Pietkiewicz, Toruń 2009.

– grekokatolikami (unitami)”¹⁵⁹. Podział taki utrwalony został w okresie zaborów ziem polskich. U schyłku I Rzeczypospolitej Polacy stanowili około 45% ludności¹⁶⁰. Liczba ta odnosiła się przede wszystkim do osób posługujących się językiem polskim i należących do kościoła rzymskokatolickiego. Warto zaznaczyć, iż w tym czasie państwo polsko-litewskie było domem dla prawie 80% światowej populacji Żydów¹⁶¹.

W wyniku Rzeczypospolitej znaczna część ludności polskiej znalazła się w obszarze zmasowanych i intensywnych działań germanizacyjnych, a na ziemiach dotychczas należących do Polski zintensyfikowane zostało osadnictwo ludności niemieckiej¹⁶². Co niestety należy podkreślić „zamierzony efekt, polegający na zmianie struktury narodowościowej omawianych ziem, został osiągnięty, gdyż na początku XX wieku osoby deklarujące przywiązanie do polskości czy też kultury innej niż niemiecka stanowiły (poza Wielkopolską) mniejszość”¹⁶³.

Rzeczypospolita, która w 1918 r. po 123 latach niewoli, odzyskała niepodległość znów była krajem wielonarodowym, gdzie mniejszości narodowe i religijne stanowiły ponad 30% ludności. W roku 1921 został przeprowadzony Pierwszy Powszechny Spis Rzeczypospolitej Polskiej. Jednak spis ten pomimo tak dużej szczegółowości różnych danych nie ukazywał w sposób pełny struktury ludności ziem polskich. Po pierwsze, termin pierwszego spisu przypadł na okres masowej repatriacji ludności głównie z Rosji, nasilenia migracji wewnętrznych oraz nieustalonych ostatecznie granic państwa. Po drugie, spisem tym nie została zatem objęta tzw. Litwa Środkowa licząca około 500 tys. mieszkańców, przyłączona do Polski w 1922 r. a dopiero w 1943 r. ustalono przebieg granicy polsko-litewskiej. Po trzecie, spis pomiął Górny Śląsk, którego ostateczny podział, po plebiscycie 20 marca 1921 r. i III powstaniu śląskim 3 maja – 25 czerwca 1921 r., rozstrzygnęła specjalna Komisja Ligi Narodów w dniu 12 października 1921 r., a przyznany obszar zamieszkiwany przez 996 tys. mieszkańców przeszedł pod administrację polską dopiero w sierpniu 1922 roku¹⁶⁴. W 1931 roku przeprowadzono Drugi Powszechny Spis Ludności, który objął całe terytorium państwa i wykazał że II Rzeczpospolitą zamieszkiwało blisko 32 mln ludzi, z czego mniejszości stanowiły blisko 10 mln osób – 31 %. Należeli do nich: Ukraińcy – 4 mln 442 tys., Żydzi –

¹⁵⁹ Ibidem, s. 75.

¹⁶⁰ A. Maryański, *Narodowości świata*, Warszawa 1994, s. 16.

¹⁶¹ A. Rykała, *Mniejszości religijne w Polsce – geneza, struktury przestrzenne, tło etniczne*, Łódź 2011, s. 231.

¹⁶² Ibidem.

¹⁶³ Ibidem, s. 74.

¹⁶⁴ A. Rykała, *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce z perspektywy geografii politycznej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Geographica Socio-Oeconomica”, 2014, nr 17, s. 78.

2 mln 733 tys., Białorusini 990 tys., Niemcy – 741 tys., Rosjanie – 139 tys. Litwini – 83 tys. oraz Czesi – 38 tys.¹⁶⁵.

W wyniku drugiej wojny światowej w latach 1939-1945 doszło do ogromnych przemian w strukturze ludności w Polsce. Wynikały one z przeprowadzanej podczas wojny przez państwo niemieckie eksterminacji różnych narodowości, w tym przede wszystkim ludności żydowskiej czy Romów oraz z masowych migracji i przesiedleń. Ponadto na mocy postanowień konferencji teherańskiej, jałtańskiej i poczdamskiej dokonano podziału Europy i ustalenia nowych granic państw, ówczesne mocarstwa, strony konferencji przyczyniły się do zmiany oblicza narodowościowo-etniczno-religijnego ziem polskich, dokonując w sposób arbitralny i wymuszając dostosowanie się do tych granic poszczególnych grupy narodowościowych, etnicznych czy wyznaniowych oraz intensyfikując tym samym ówczesne procesy migracji. Rzeczpospolita w wyniku zmiany granic swojego terytorium utraciła część wschodnią tzw. Kresów Wschodnich, co zostało zrekompensowane ziemiami na zachodzie i północy tzw. Ziemiami Odzyskanymi, stanowiącymi do tego czasu obszar państwa niemieckiego. „Powojenne, a zarazem współczesne terytorium Polski przybrało kształt nawiązujący do tego pierwotnego, który państwo polskie posiadało w X–XII w”¹⁶⁶. Również w zakresie składu etnicznego polskie społeczeństwo przeszło drogę od monoetniczności, przez wielokulturowość, aż do dominacji jednego narodu spowodowane masowymi wewnętrznymi (m.in. akcja „Wisła”) i zewnętrznymi (m.in. do ZSRR) akcjami przesiedleńczymi. „Terytorium Polski opuściła większość mniejszości niemieckiej, znaczna część ukraińskiej, żydowskiej i białoruskiej. Do Polski przybywała natomiast przeważnie ludność narodowości polskiej, która w wyniku wojny i zmiany granic znalazła się poza jej nowymi granicami”¹⁶⁷. Ponadto w nowych granicach Polski „znalazły się jedynie nieliczne skupiska pozostałych, „kresowych” mniejszości etniczno-religijnych: Tatarów wyznających islam (m.in. w Bohonikach, Kruszynianach, Białymstoku, Krynkach, Sokółce i Suchowoli), Karaimów (m.in. w Warszawie i Podkowie Leśnej) oraz Ormian (m.in. w Krakowie). Największe skupiska tych społeczności zostały poza Polską”¹⁶⁸.

Powyżej opisane procesy, w tym m.in. migracje i przymusowe przesiedlenia z rodzinnych ziem na nowe, nieznane obszary i próby odbudowy tam życia, miały znaczący wpływ na kształtowanie się świadomości narodowo-etnicznej osób należących do grup

¹⁶⁵ H. Chałupczak, T. Browarek, *Mniejszości narodowe w Polsce 1918-1995*, Lublin 1998, s. 21-22.

¹⁶⁶ A. Rykała, *Mniejszości narodowe...* op. cit., s. 82.

¹⁶⁷ *Mniejszości narodowe w Polsce. Państwo i społeczeństwo polskie a mniejszości narodowe w okresach przełomów politycznych (1944-1989)*, red. P. Madajczyk, Warszawa 1998, s. 7.

¹⁶⁸ A. Rykała, *Mniejszości narodowe...* op. cit., s. 83.

mniejszościowych. Po pierwsze, postępowała asymilacja z polską większością, przede wszystkim przebiegająca w sferze religijnej, skutkującą zbliżeniem do dominującego wówczas liczebnie Kościoła rzymskokatolickiego lub też laicyzacją, co z kolei wynikało z postępującej modernizacji życia. Jednak kluczowy wpływ na powyższe przemiany miała wówczas prowadzona polityka ideologiczna państwa zmiernająca do budowy państwa jednonarodowego i homogenicznego bez mniejszości narodowych i etnicznych¹⁶⁹. Jak podkreśla Jan Sobecki „heterogeniczność społeczeństwa można zwalczać przez likwidowanie jej i pomniejszanie, aż do osiągnięcia homogeniczności, ale wiadomo również, że można ją zwalczać ideologicznie, przez negowanie i tuszowanie jej istnienia, zniszczyć samą świadomość heterogeniczności”¹⁷⁰. Tak też czyniły komunistyczne władze Polski, które dążyły „do pomniejszania i niszczenia samej świadomości inności”¹⁷¹. Procesy te spowodowały, że na początku lat 70. XX w. na około 27 mln mieszkańców Polski jedynie 650 tys., czyli 2,4%, stanowili przedstawiciele mniejszości narodowych: ok. 3 tys. Niemców, 200 tys. Ukraińców, 180 tys. Białorusinów, 25 tys. Czechów i Słowaków, 15 tys. Żydów, 15 tys. Cygan, 8 tys. Rosjan, 9 tys. Litwinów oraz 11 tys. przedstawicieli innych mniejszości narodowych¹⁷². Od zakończenia drugiej wojny światowej aż do lat 90. nie można było precyzyjnie określić przynależności narodowej ludności Polski. Wynikało to przede wszystkim z powodu przyjętej i realizowanej koncepcji państwa jednonarodowego, co powodowało m.in. iż pomimo „pozornego przyzwolenia wszystkie organizacje mniejszościowe były pod ścisłą kontrolą MSW, które prowadziło odpowiednią politykę programową i kadrową”¹⁷³, a ponadto nie podejmowano kwestii narodowościowych i etnicznych w poszczególnych spisach powszechnych, a dane były jedynie szacunkowe.

Rzeczywista zmiana sytuacji mniejszości dokonała się dopiero w czasie powstania i działalności Solidarności, jednakże realne możliwości działania i rozwoju mniejszości narodowych i etnicznych zyskały dopiero po przemianach ustrojowych 1989 roku¹⁷⁴.

¹⁶⁹ Ibidem, s. 84.

¹⁷⁰ M. Sobecki, *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Białystok 1997, s. 18.

¹⁷¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...* op. cit., s. 163.

¹⁷² A. Rykała, *Mniejszości narodowe...* op. cit., s. 85.

¹⁷³ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...* op. cit., s. 163.

¹⁷⁴ J. Nikitorowicz, *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Sopot 2010, s. 276.

2.1.2 Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce i województwie świętokrzyskim

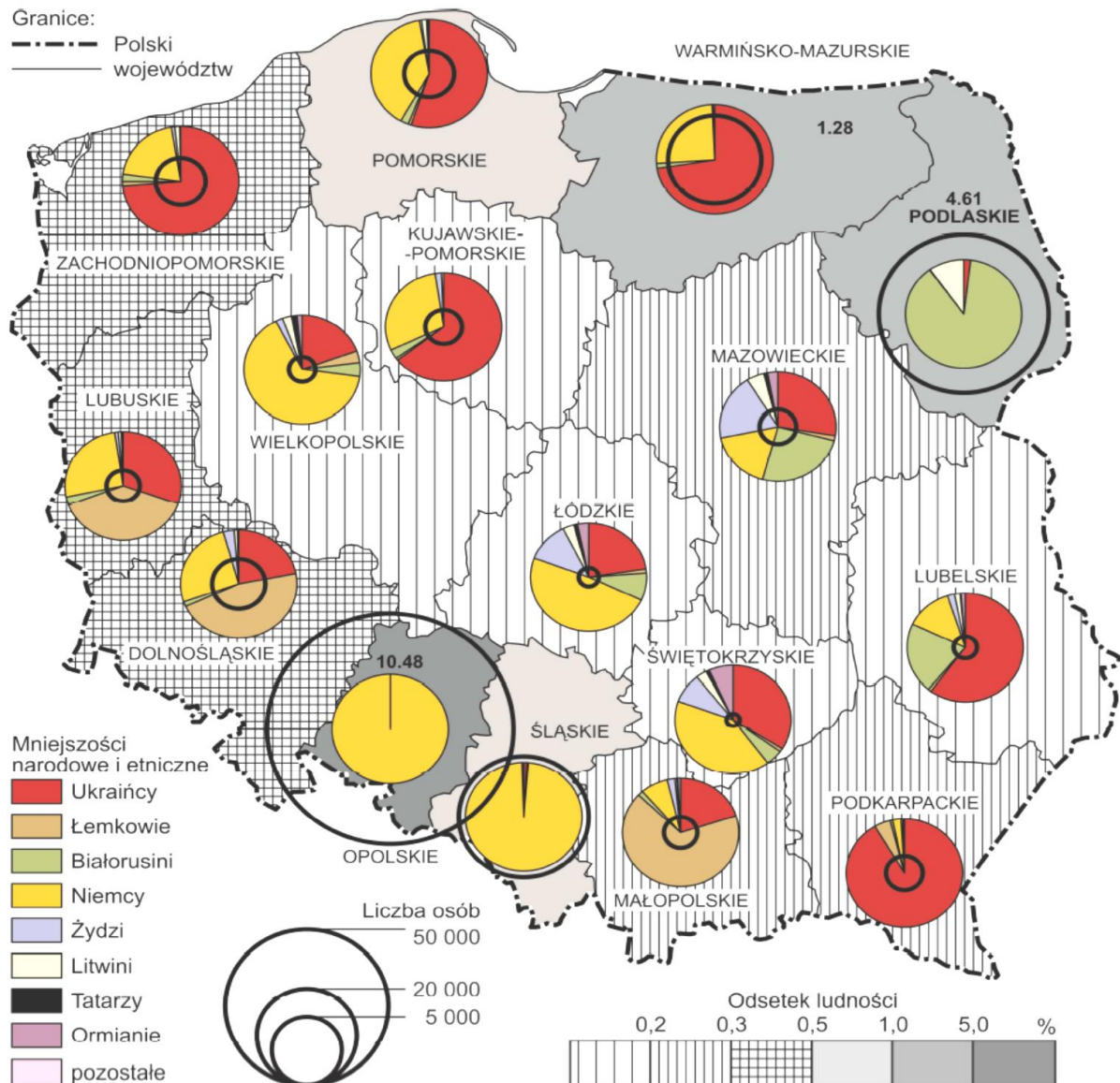
W 2002 r. w Polsce przeprowadzono Narodowy Spis Powszechny, w którym po raz pierwszy po wojnie uwzględniono pytanie o identyfikację narodową, a w wyniku uzyskanego materiału statystycznego zrodził się zupełnie nowy obraz struktury narodowo-etnicznej ludności III Rzeczypospolitej. Przynależność do narodowości polskiej zadeklarowało 36 983,7 tys. osób, co stanowiło 96,74% ludności Polski, do narodowości innej niż polska – 471,5 tys. osób (1,23%), natomiast związków z określonym narodem nie udało się ustalić w przypadku 774,9 tys., tj. 2,03%. Ponadto 48 737 tys. osób zadeklarowało przynależność do narodowości białoruskiej, 800 osób do czeskiej, 45 osób – karańskiej, 5 846 tys. – litewskiej, 5 863 tys. – łemkowskiej, 152 897 tys. – niemieckiej, 1 082 tys. – ormiańskiej, 6 103 tys. – rosyjskiej, 12 855 tys. – romskiej, 2 001 tys. – słowackiej, 495 osób – tatarskiej, 30 957 tys. – ukraińskiej i 133 tys. osób do narodowości żydowskiej. Z kolei wśród posiadających obywatelstwo polskie 173 148 osób, tj. 0,5%, zadeklarowało narodowość śląską, stanowiąc wówczas najliczniejszą grupę o niepolskich identyfikacjach narodowych. Ludność deklarująca inną niż polska narodowość koncentrowała się głównie w trzech województwach: śląskim – 186,3 tys. osób, tj. 39,5% ogółu osób o niepolskiej narodowości, opolskim – 133,3 tys., tj. 28,3% oraz podlaskim – 55,2 tys., tj. 11,7%¹⁷⁵. Wyniki spisu powszechnego stanowiły ważne uzasadnienie dla konieczności uregulowania sytuacji prawnej mniejszości narodowych i etnicznych występujących w Polsce, co dokonało się w wyniku uchwalenia *Ustawy z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym*. Zgodnie z jej zapisami w Polsce występuje trzynaście mniejszości narodowych i etnicznych, charakteryzujących się obecnością ich przodków na obecnym terytorium Rzeczypospolitej Polskiej od co najmniej 100 lat. Za mniejszości narodowe uznano następujące mniejszości: białoruską, czeską, litewską, niemiecką, ormiańską, rosyjską, słowacką, ukraińską i żydowską, natomiast za mniejszości etniczne uznano mniejszości: karańską, łemkowską, romską i tatarską¹⁷⁶.

Jednym z najważniejszych wyznaczników kulturowo-obyczajowych świadczących o przynależności do określonej wspólnoty narodowej lub etnicznej był język. W innych językach niż polski według przeprowadzonego w 2002 roku Narodowego Spisu Powszechnego porozumiewało się 563 tys. osób, z czego wyłącznie w innym języku – 52 tys. osób. Językiem

¹⁷⁵ A. Rykała, *Mniejszości narodowe ...* op. cit., s. 89.

¹⁷⁶ *Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym* (Dz.U. 2005, nr 17 poz. 141).

polskim posługiwała się wówczas liczniejsza grupa osób – 97,8% ogółu ludności Polski od tej, która deklaruowała narodowość polską – 96,7%¹⁷⁷.



Rys. 2. Liczebność osób deklarujących przynależność do mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce według województwa w 2002 r.¹⁷⁸

Przeprowadzony w 2011 roku spis powszechny dostarczył niezwykle ważnych danych, bowiem po raz pierwszy w historii polskich spisów powszechnych „umożliwiono mieszkańcom Polski wyrażanie złożonych tożsamości narodowo-etnicznych, poprzez zadanie dwóch pytań o przynależność narodowo-etniczną”¹⁷⁹.

¹⁷⁷ A. Rykała, *Mniejszości narodowe...* op. cit., s. 95.

¹⁷⁸ Ibidem, s. 91.

¹⁷⁹ *Struktura narodowo-etniczna, językowa i wyznaniowa ludności Polski. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2015, s. 19.

Po raz pierwszy w powojennej historii powszechnych spisów ludności w Polsce ujęto w spisie pytanie o wyznanie oraz o język używany w kontaktach domowych, a po raz drugi o narodowość i język ojczysty¹⁸⁰. Wyniki spisu ludności w 2011 roku potwierdziły, iż wśród mieszkańców Polski dominuje ludność o wyłącznie polskiej tożsamości narodowej, obejmująca 36 mln 522 tys. osób, co stanowi 94,8% ogółu ludności Polski. „Wyłącznie niepolską przynależność narodowo-etniczną zadeklarowało 596 tys. (1,55%) osób, w tym 46 tys. (0,12%) identyfikowało się z dwiema niepolskimi narodowościami. Podwójną przynależność wyraziło 917 tys. osób, w tym polską – 871 tys. (2,26%), a polską jako pierwszą – 788 tys. (2,05%). Ogółem w 2011 roku tożsamość narodową polską, zarówno jednorodną, jak i złożoną zadeklarowało 37 393 tys. (97,10%) mieszkańców Polski (nie tylko jej obywateli)”¹⁸¹. Ludność o niepolskiej przynależności narodowo-etnicznej według danych spisu zamieszkuje przede wszystkim pięć województw: śląskie – 764 tys. osób, pomorskie – 250 tys., opolskie – 165 tys., mazowieckie – 55 tys. i podlaskie – 51 tys.

Na podstawie danych spisu powszechnego z 2011 roku 37 mln 656 tys. osób, czyli 97,8% ogółu ludności Polski, uznawało za swój język ojczysty język polski, a 334 tys. (0,9%) inny język niż polski. Za swój język ojczysty 140 tys. osób wskazało język śląski, 58,2 tys. – niemiecki, 28,2 tys. – ukraiński, 17,5 tys. – białoruski, 17 tys. – rosyjski, 13,8 tys. – kaszubski, 8,6 tys. – romski, 5,6 tys. – angielski, 5,4 tys. – litewski, 4,5 tys. – łemkowski, a po 3,5 tys. – francuski i wietnamski. Zaś 521,8 tys., tj. 1,36% ogółu ludności Polski, nie zdołało wskazać swojego języka ojczystego¹⁸². Z kolei innych języków niż polski w kontaktach domowych używało ponad 948 tys. osób, co stanowi 2,46% ogółu ludności Polski, w tym wyłącznie jednym lub dwoma językami niepolskimi posługiwało się ponad 176 tys. osób (0,46%), a na przemian z językiem polskim – 772 tys. (2%)¹⁸³. „Zdecydowanie najczęściej wskazywanym innym niż polskim językiem kontaktów domowych, używanym przez ponad pół miliona osób, był etnolekt śląski (529,4 tys.) kaszubski (108,1 tys.), angielski (103,5 tys.) oraz niemiecki (96,5 tys.) (...) białoruskim (26,4 tys.), ukraińskim (24,5 tys.) oraz rosyjskim (19,8 tys.). Inne rodzaje języków używane w kontaktach domowych jeszcze przez więcej niż 10 tys. osób, to romski (14,5 tys.), francuski (10,7 tys.) i włoski (10,3 tys.), a przez co najmniej 5 tys. – łemkowski (6,3 tys.), hiszpański (5,8 tys.) oraz litewski (5,3 tys.)”¹⁸⁴. „Wskaźnik spójności etnicznej,

¹⁸⁰ *Ludność w województwie świętokrzyskim. Stan i struktura demograficzno-społeczna. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Kielce 2013, s. 60.

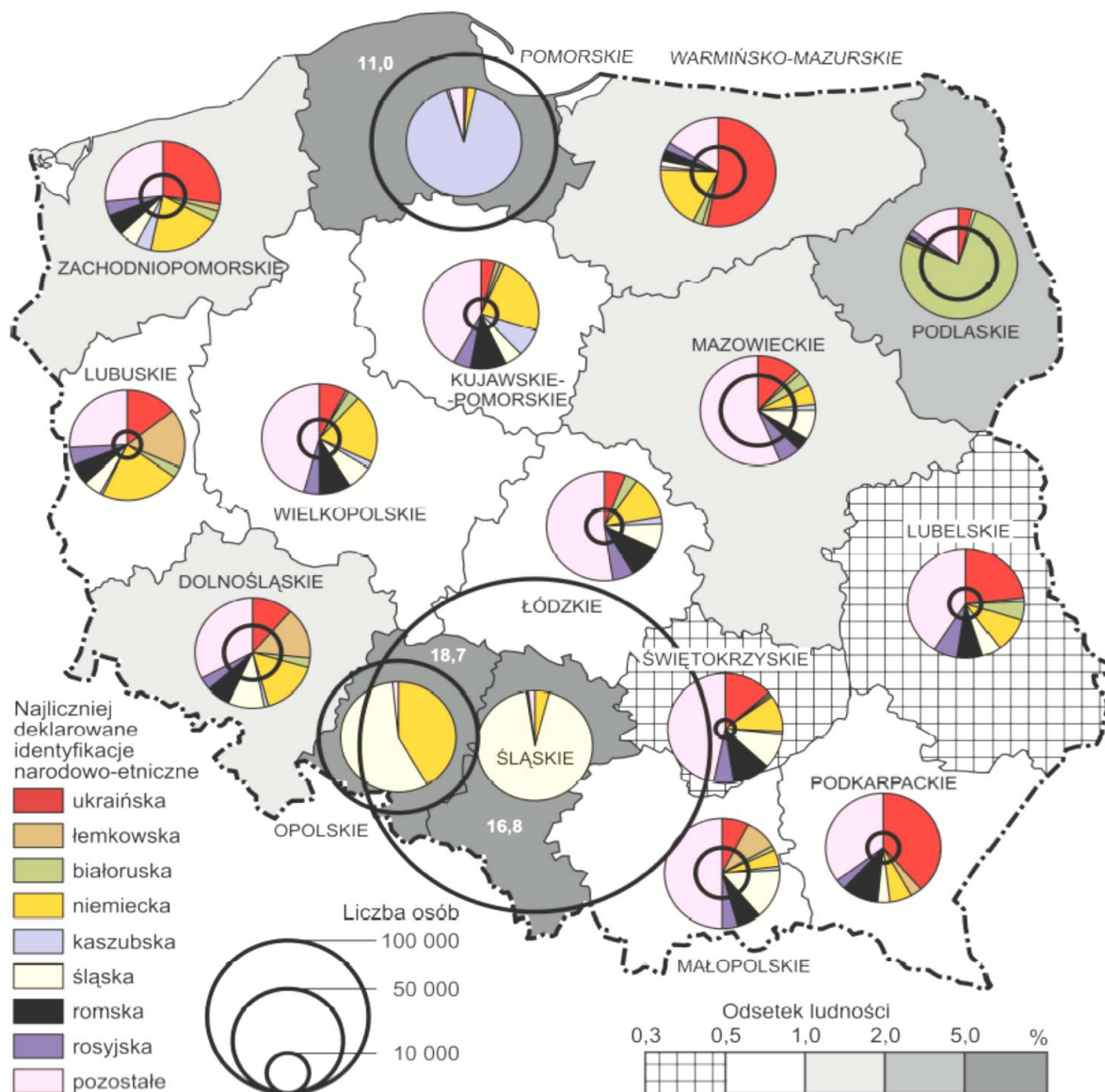
¹⁸¹ A. Rykała, *Mniejszości narodowe...* op. cit., s. 101.

¹⁸² *Struktura narodowo-etniczna, językowa ...* op. cit., s. 69.

¹⁸³ *Ibidem*.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

wynoszący w ostatnich latach blisko 95%, sytuuje ją na jednym z pierwszych miejsc nie tylko w Europie, ale i na świecie. Polskę, w odróżnieniu od wielu państw europejskich i pozaeuropejskich, charakteryzuje również wyraźna dominacja jednego wyznania – rzymskokatolickiego, skupiającego w 2011 r. ponad 85% ogółu ludności”¹⁸⁵.



Rys. 3. Liczebność osób deklarujących przynależność do mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce według województwa w 2011 r.¹⁸⁶

Na podstawie danych spisu powszechnego z 2011 roku 1 mln 262 tys. osób, co stanowiło 98,6% mieszkańców województwa świętokrzyskiego, posiadało jednorodną polską tożsamość narodową. Około 3,4 tys. osób wskazało zarówno polską, jak i inną tożsamość narodowo-etniczną. Identyfikujący się wyłącznie z niepolską narodowością stanowili w skali ludności

¹⁸⁵ A. Rykała, *Mniejszości narodowe...* op. cit., s. 63.

¹⁸⁶ Ibidem, s. 105.

województwa 0,1%, a z dwiema niepolskimi narodowościami – 0,003%. „Najliczniejszych innych niż polskie identyfikacji narodowo-etnicznych (...) należały deklaracje: ukraińskie (12,2%), niemieckie (9,7%) i śląskie (8,1%)”¹⁸⁷. Według danych spisowych zdecydowana większość ludności województwa świętokrzyskiego posługuje się w kontaktach domowych językiem polskim, którego używanie zadeklarowało 1 mln 266,4 tys. osób, co stanowi 98,9% ogółu ludności, a większość z nich, bo przeszło 1 mln 262 tys., czyli 98,6%, posługuje się językiem polskim jako jedynym. Innym niż polski język posługiwało się w kontaktach domowych 4,3 tys. osób (0,3%), lecz używany on był na przemian z językiem polskim. Natomiast wyłącznie jednym lub dwoma językami niepolskimi posługiwało się 0,3 tys. osób. Na podstawie danych spisu najczęściej używanymi językami niepolskimi w kontaktach domowych przez mieszkańców województwa świętokrzyskiego są: angielski – 2,1 tys. osób oraz niemiecki – 0,7 tys. Z kolei jako język ojczysty język polski wskazało 1 mln 265,3 tys. osób, co stanowiło 98,8% ogółu ludności województwa świętokrzyskiego. Z kolei język ojczysty inny niż polski wskazywało 1,4 tys. osób i najczęściej był to język ukraiński – 0,4 tys. osób¹⁸⁸.

Pomimo iż dziś Polska uznawana jest za państwo jednolite pod względem narodowym i religijnym na tle innych krajów europejskich i jest zamieszkiwana nadal przez stosunkowo niewielką liczbę cudzoziemców, to ich odsetek na skutek procesów migracyjnych stale rośnie, co zostało przedstawione w kolejnym podrozdziale niniejszej pracy. Sytuacja dotycząca procesów migracyjnych w szczególności w ostatnich latach staje się niezwykle dynamiczna i może się zmieniać pod wpływem uwarunkowań politycznych w różnych częściach świata, konfliktów zbrojnych, czego przykładem jest kryzys migracyjny w Europie, który nie został w sposób solidarny i skuteczny rozwiązany przez kraje europejskie.

2.1.3 Współczesne zjawiska migracyjne

Procesy demograficzne w niedalekiej przyszłości sprawią, iż państwa, ich społeczeństwa, w tym także społeczności lokalne będą musiały sprostać nowym wyzwaniom wynikającym ze zmian społeczno-kulturowych i gospodarczych, będących z kolei efektem zjawiska migracji.

Na potrzeby niniejszego dysertacji konieczne jest dokonanie podstawowych ustaleń terminologicznych pozwalających następnie na poprawną interpretację przedstawionych

¹⁸⁷ *Ludność w województwie świętokrzyskim ... op. cit., s. 61.*

¹⁸⁸ *Ibidem.*

danych. Pierwszym terminem, który należy wyjaśnić jest to *migracja*, która jest procesem przenoszenia się z jednego miejsca do drugiego. *Migracja* to „przeprowadzać się z obszarów wiejskich do miasta, z jednej dzielnicy lub prowincja w danym kraju do innego w tym samym kraju lub z jednego kraju do nowego kraju. Obejmuje działanie”¹⁸⁹. Kolejnymi terminami, które należy rozróżnić są pojęcia: *migrant*, *imigrant*, *emigrant*, *uchodźca*, *cudzoziemiec*. Często określenia te stosowane są zamiennie, lecz nie oznaczają tego samego. Migrant to termin mający związek z *migracją* (z łac. *migratio*, od czasownika *migrare* – przesiedlać się), tzn. z przesiedlaniem się z jednego miejsca w drugie. Zatem *migrant* to osoba poszukująca nowego miejsca zamieszkania, a *migrant międzynarodowy* – nowego kraju, w którym może się osiedlić. Dla niniejszej dysertacji szczególnie ważnym rodzajem migracji jest międzynarodowa migracja. Z kolei *imigrant* to termin mający związek z *imigracją* (z łac. *immigratio* – osiedlanie się, od *immigrare* – osiedlać się), czyli osiedlaniem się w jakimś kraju ludności obcej, przyjazdem i zamieszkaniem tam na stałe. *Imigrant* to osoba wjeżdżająca „do kraju nie w celach turystycznych, lecz z zamiarem osiedlenia się w nim lub w celach zarobkowych na dłuższy lub krótszy pobyt”¹⁹⁰. Zatem dopiero kiedy migranci osiedlą się gdzieś na stałe i otrzymają w wybranym kraju określony prawem status, staną się *imigrantami*. Kolejnym pojęciem jest *emigrant* (z łac. *emigrare* – wyruszać) – jest to określenie odnoszące się do osoby, która wyjechała z własnego kraju i zamieszkała w innym. Kolejnym terminem, który należy wyjaśnić jest pojęcie *uchodźca*. Definicja *uchodźcy* jest zawarta w Konwencji Genewskiej z 1951 r. i według której *uchodźca* to osoba, która „na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem i nie może lub nie chce z powodu tych obaw korzystać z ochrony tego państwa, albo która nie ma żadnego obywatelstwa i znajdując się na skutek podobnych zdarzeń poza państwem swojego dawnego stałego zamieszkania, nie może lub nie chce z powodu tych obaw powrócić do tego państwa”¹⁹¹. Zatem *uchodźca* jest osobą migrującą i każdy *uchodźca* jest *imigrantem*, natomiast nie każdy *imigrant* jest *uchodźcą*, bowiem tu przyczyny opuszczenia swojego kraju są zupełnie inne. Ostatnim pojęciem wymagającym wyjaśnienia jest określenie *cudzoziemiec*. Definicję tego terminu zawiera *Ustawa o cudzoziemcach z dnia 12 grudnia 2013 r.*, wedle której *cudzoziemiec* to każdy, kto nie posiada obywatelstwa polskiego.

¹⁸⁹ *World Migration Report 2020*, International Organization for Migration, Geneva 2019, s. 29.

¹⁹⁰ E. Zamojska, *Inni jako obcy. Imigranci w polskim dyskursie publicznym i edukacyjnym*, „Studia Edukacyjne”, 2013, nr 28, str. 193.

¹⁹¹ *Konwencja dotycząca statusu uchodźców sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r.* (Dz.U. 1991 nr 119 poz. 515).

Konieczne jest również dokonanie ważnego wyjaśnienia, wskazującego na złożoność problematyki migracji i migrantów. W świetle polskich uregulowań prawnych możemy bowiem wyróżnić po pierwsze, migrantów ekonomicznych, zarobkowych. Są to osoby nieposiadające obywatelstwa polskiego, starające się o czasowe pozwolenie o pracę, które zawiera w sobie także pozwolenie na pobyt. Po drugie, migranci poszukujący ochrony międzynarodowej. To osoby nieposiadające obywatelstwa polskiego mogące uzyskać w ten sposób statusu uchodźcy. Po trzecie, przedstawiciele mniejszości narodowych i etnicznych – osoby posiadające polskie obywatelstwo i będące członkami mniejszości narodowych i etnicznych określonych we właściwej ustawie, ale także bezpaństwowcy – osoby nieposiadające żadnego obywatelstwa. Po czwarte, reemigranci, czyli migranci powrotni – osoby posiadające obywatelstwo polskie powracający z emigracji za granicą o różnym charakterze oraz czasie trwania emigracji i także zróżnicowanych celach migracji¹⁹². Po piąte, migrantami nazywane są również osoby, które nigdy nie podjęły migracji. Są to na przykład „dzieci z małżeństw mieszanych: dzieci z drugiego pokolenia, tzn. dzieci urodzone w Polsce, o innym pochodzeniu etnicznym i kulturowym, ale takim samym jak ich rodzice; dzieci repatriantów; dzieci z mniejszości kulturowych nieobjętych ustawą, (...) uczniowie o różnym statusie obywatelskim – posiadający bądź nieposiadający obywatelstwa polskiego, o różnym poziomie znajomości języka polskiego, różnych doświadczeniach migracyjnych, np. wielokrotnych”¹⁹³.

Należy podkreślić, iż dane dotyczące migrantów są trudne do porównania pomiędzy krajami ze względu na stosowanie różnych kryteriów identyfikacji migrantów, różnice w przyjętych pojęciach i definicjach, jak również metodologie gromadzenia danych.

Obecnie jednak szacuje się, że w 2019 r. na świecie żyło około 272 mln migrantów międzynarodowych mieszkających w kraju innym niż ich kraj urodzenia, co odpowiada 3,5% światowej populacji. W 2019 roku było o 119 mln migrantów międzynarodowych więcej niż w 1990 roku (wtedy było to 153 mln) i ponad trzykrotnie więcej niż w 1970 roku (84 mln). W 2019 roku większość migrantów międzynarodowych, bowiem blisko 74%, była w wieku produkcyjnym od 20 do 64 roku życia. Natomiast odsetek migrantów w wieku poniżej 20 lat wynosił 14% i był mniejszy niż w 2000 roku (16,4%), zaś w grupa migrantów międzynarodowych w wieku 65 lat i starszych utrzymała się w tych latach na stałym poziomie

¹⁹² *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, red. K. Białek, Warszawa 2015, s. 39-40.

¹⁹³ *Ibidem*.

12%¹⁹⁴. Zdecydowana większość ludzi współcześnie migruje za granicę z powodów związanych z pracą, rodziną i nauką. W tym przypadku procesy migracyjne zachodzą w dużej mierze bez istotnych wyzwań dla migrantów lub krajów, do których przybywają. Jednak są też osoby, opuszczające swoje domy i kraje w wyniku takich tragicznych powodów, jak: konflikty, prześladowania i katastrofy, często potrzebując pomocy i wsparcia w kraju, do którego przybywają.

O skali i istocie procesów migracyjnych mogą świadczyć poniżej dane Europejskiego Urzędu Statystyczny (Eurostat). W państwach członkowskich Unii Europejskiej (UE) w 2018 roku mieszkało ponad 22,3 mln osób, które posiadały obywatelstwo inne niż krajów należących do UE. Stanowiło to 4,4% ludności UE-28. Ponadto 17,6 mln osób zamieszkujących UE posiadało obywatelstwo innego państwa członkowskiego wspólnoty¹⁹⁵. Tylko w 2017 roku obywatelom spoza UE wydano w Unii Europejskiej ponad 3,2 miliona pierwszych zezwoleń na pobyt. Dla porównania w 2009 roku pierwszych zezwoleń pobytu wydano ponad 2,3 mln, w 2012 – około 2,1 mln, a w 2015 roku – ponad 2,6 mln. Warto podkreślić, iż od 2015 roku liczba ta systematycznie rośnie. Jedna trzecia (32%) wszystkich pierwszych zezwoleń na pobyt wydanych w UE w 2017 roku została wydana z przyczyn zatrudnienia, 26% – z powodów rodzinnych, po 17% – ze względów edukacyjnych oraz z innych powodów, w tym przede wszystkim ochrony międzynarodowej – 24%. W porównaniu z 2016 roku liczba pierwszych zezwoleń wydanych z przyczyn związanych z zatrudnieniem wzrosła o 155 tys. (18%), z przyczyn rodzinnych – o 49 tys. (6%), a ze względów edukacyjnych o 30 tys. (6%). Z kolei liczba pierwszych zezwoleń wydanych z innych powodów spadła o 123 tys., tj. o 14%¹⁹⁶.

W 2017 roku to właśnie w Polsce wydano najwięcej zezwoleń na pierwszy pobyt – ponad 683 tys., czyli 22% wszystkich wydanych zezwoleń w krajach UE. Dla porównania w roku 2009 roku było to ponad 33 tys., w 2012 – 146 tys., a w 2015 – już ponad 541 tys. W 2017 roku poza Polską najwięcej takich zezwoleń wydały następujące państwa: Niemcy – 535 tys. (17% ogółu wydanych w UE), Wielka Brytania – 517 tys. (16%), Francja – 250 tys. (8%), Hiszpania – 231 tys. (7%), Włochy – 187 tys. (6%) i Szwecja – 130 tys. (4%). Zestawiając te dane z populacją każdego z państw członkowskich, najwyższy odsetek zezwoleń na pierwszy pobyt wydanych w 2017 roku, przeliczając na tysiąc mieszkańców wydano na Malcie – 23, Cypru – 22, Polski – 18, Szwecji – 13 i Luksemburga – 12. W całej UE w 2017 roku wydano 6 zezwoleń na pobyt na tysiąc mieszkańców. W Polsce wydano aż 597 tys. zezwoleń z przyczyn

¹⁹⁴ *World Migration Report...* op. cit., s. 29.

¹⁹⁵ https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Main_Page (dostęp z dn.18.03.2020 r.)

¹⁹⁶ <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-press-releases/-/3-25102018-AP> (dostęp z dn.18.03.2020 r.)

zatrudnienia, co stanowiło 59% i jednocześnie najwyższy odsetek wszystkich zezwoleń wydanych z tego powodu w UE w 2017 roku. Z kolei w Zjednoczonym Królestwie wydano najwięcej zezwoleń ze względów edukacyjnych – 180 tys., co stanowiło 34% wszystkich zezwoleń wydanych w UE z powodów związanych z edukacją. Ponadto państwa członkowskie z największą liczbą zezwoleń wydanych z powodów rodzinnych w 2017 roku były: Niemcy – 157 tys. (19% ogółu wydanych z tego powodu), Hiszpania – 126 tys. (15%), Włochy – 113 tys. (14%) i Zjednoczone Królestwo – 101 tys. (12%). Również Niemcy były krajem, który wydał 277 tys., najwięcej zezwoleń na pobyt z innych powodów. Większość z nich dotyczyła statusu uchodźcy i ochrony uzupełniającej (248 tys.) i ochrony ze względów humanitarnych (21 tys.)¹⁹⁷.

W 2017 roku obywatele Ukrainy otrzymali łącznie ponad 662 tys. zezwoleń na pobyt, z czego 585 tys. (88%) w Polsce, co stanowiło jednocześnie najwyższą liczbę zezwoleń w UE dla obywateli spoza Wspólnoty. Ponadto obywatele: Syrii otrzymali 223 tys. zezwoleń (z czego najwięcej w Niemczech), Chin, w tym Hongkongu – 193 tys. (z czego prawie 50% w Zjednoczonym Królestwie), Indii – 163 tys. (z czego 44% w Zjednoczonym Królestwie), Stanów Zjednoczonych – 147 tys. (ponad 50% w Zjednoczonym Królestwie), Maroka – 108 tys. (41% w Hiszpanii) oraz Afganistanu – 87 tys. (z czego 61% w Niemczech). Ponad połowa wszystkich zezwoleń na pobyt wydanych w UE w 2017 roku została wydana obywatelom z powyżej wymienionych krajów. W zależności od obywatelstwa różniły się przyczyny wydawania zezwoleń na pobyt w UE. Biorąc pod uwagę obywateli danych krajów, którzy otrzymali najwięcej zezwoleń to w 2017 roku, obywatele Ukrainy otrzymali zezwolenia na pobyt głównie z powodów związanych z zatrudnieniem, co stanowiło 88% zezwoleń na pobyt dla obywateli tej narodowości. Ponadto obywatele: Chin – 65% ze względu na edukację, Maroka – 67% z powodów rodzinnych, Afganistanu – 92%, Iraku – 75% oraz Syrii – 71% z innych powodów, w szczególności w związku z możliwością uzyskania statusu uchodźcy, ochrony uzupełniającej i statusu humanitarnego¹⁹⁸.

Istotną i stale rosnącą liczebnie grupą osób w polskich szkołach i uczelniach są uczniowie i studenci z doświadczeniem migracji. Wśród nich są zarówno cudzoziemcy, jak i obywatele Polski powracający z emigracji. Według danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) w polskich szkołach w roku szkolnym 2012/2013 było 7 311 uczniów niebędących obywatelami polskimi, w 2014/2015 – 10 064 uczniów, a w roku szkolnym 2016/17 było to już

¹⁹⁷ Ibidem.

¹⁹⁸ Ibidem.

20 911 uczniów¹⁹⁹. Z kolei na polskich uczelniach w roku akademickim 2000/2001 było zaledwie 6 563 studentów zagranicznych, w roku akademickim 2010/2011 już ponad 21 474, a w 2016/17 studiowało w Polsce już 65 793 obcokrajowców ze 166 krajów²⁰⁰. Najliczniejszą grupę studentów tworzą Ukraińcy i Białorusini. W roku akademickim 2016/17 roku na polskich uczelniach kształciło się: 35 584 studentów z Ukrainy, 5 119 – z Białorusi, 1 531 – z Norwegii, 1 242 – ze Szwecji, 1 607 – z Hiszpanii, 1 471 – z Turcji, 1 173 – z Niemiec, 1 061 – z Czech czy 1 055 – z Rosji. Wzrasta również systematycznie liczba studentów z Azji: 2 138 studentów z Indii, 953 – z Chin, 871 – z Arabii Saudyjskiej czy 758 z Tajwanu.

Musimy pamiętać, iż procesy migracyjne zawsze były i będą ważnym czynnikiem wpływającym na rozwój gospodarki i dobrobyt danego społeczeństwa. „W Polsce także będziemy mieli nowe fale emigrantów z różnych stron świata i będziemy ich potrzebowali do rozwoju kraju, jednak trudno będzie zbliżyć się do nich kulturowo, jeżeli nie podejmiemy działań edukacyjnych w tym zakresie”²⁰¹. Dziś jak podkreśla Hans-Georg Gadamer „jesteśmy uwikłani w wydarzenia (...), które nie ograniczają się do naszej małej ojczyzny”²⁰². Dlatego też dokonujące się zmiany w strukturze społeczeństw, stawiają przed państwami, ich społeczeństwami i przede wszystkim systemami oświatowymi nowe wyzwania oraz zadania w postaci konieczności podejmowania takich działań, które przyczynią się do tego, iż szkoła stanie się środowiskiem przyjaznym również dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym²⁰³. Zwiększa się bowiem liczba uczniów z doświadczeniem migracyjnym, zarówno cudzoziemców jak i powracających z emigracji obywateli polskich²⁰⁴, a niezwykle ważną staje się kwestia integracji, która „ma kluczowe znaczenie dla tworzenia społeczeństwa zróżnicowanego kulturowo, opartego o zasady otwartości i wzajemnego poszanowania. Istotną rolę w kształtowaniu postaw wrażliwości i otwartości pełni edukacja międzykulturowa, która powinna być stałym elementem pracy każdej szkoły”²⁰⁵. Jest ona bowiem dialogiem zarówno w monogenicznych jak i heterogenicznych kulturowo społeczeństwach, które ze względu na

¹⁹⁹ M. Pamuła-Behrens, *Język edukacji szkolnej...* op. cit., s. 173.

²⁰⁰ http://www.studyinpoland.pl/konsorcjum/index.php?option=com_content&view=article&id=14515:raport-studenci-zagraniczy-w-polsce-2017&catid=258:145-newsletter-2017&Itemid=100284, (dostęp z dn. 25.03.2020 r.).

²⁰¹ J. Nikitorowicz, *Wspólnoty i migracje...* op. cit., s. 25.

²⁰² H.G. Gadamer, *Dziedzictwo Europy*, Warszawa 1992, s. 11.

²⁰³ K.M. Błęszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa 2010, s. 7.

²⁰⁴ M. Pamuła-Behrens, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne”, 2018, nr 2 (22), s. 173.

²⁰⁵ *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich*, red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król, Białystok 2016, s. 11.

intensywność i zróżnicowanie procesów globalizacyjnych są i będą stawać się w coraz większym stopniu społeczeństwami wielokulturowymi²⁰⁶.

2.2 Mniejszości narodowe i etniczne w ujęciu definicyjnym i ich ochrona w świetle międzynarodowych i polskich regulacji prawnych

Mniejszości kształtowały się przede wszystkim poprzez funkcjonowanie systemu kolonialnego, tworzenie państw narodowych, zmianę granic po konfliktach zbrojnych, a dziś z kolei w wyniku procesów migracji. Momentem przełomowym dla powstawania nowych państw narodowych i kształtowania ich granic było zakończenie I wojny światowej oraz ustanawianie nowego porządku, w którym musiały się odnaleźć również mniejszości. Jak zaznacza UNESCO termin *mniejszość* ma zastosowanie w odniesieniu do „czterech różnych rodzajów grup:

1. ludów autochtonicznych lub tubylczych, pochodzących od rdzennych mieszkańców kraju;
2. mniejszości terytorialnych, czyli grup mających długą tradycję kulturową na danym terenie;
3. mniejszości nieterytorialnych lub nomadycznych, czyli grup bez szczególnego przywiązania do danego terytorium;
4. imigrantów”²⁰⁷.

Ponadto *mniejszością* nazywamy „kategorię lub podgrupę danej całości (grupy) społecznej, wyodrębnionej na podstawie wyraźnego kryterium (często terytorialnego), która ze względu na swoją liczebność nie może wytyczać celów i środków działania owej całości społecznej w sposób głównie przez siebie uznawany za najślusniejszy”²⁰⁸. Na potrzeby niniejszej dysertacji przyjęta została definicja *mniejszości* stworzona przez J. Nikitorowicza, określająca mniejszości jako „grupy ludności różniące się od dominującej większości określonymi cechami fizycznymi, społecznymi, kulturowymi, a także przynależnością narodową, religijną, językiem, kulturowanymi tradycjami (...) mające poczucie

²⁰⁶ E. Januszewska, U Markowska-Manista, *Dziecko „inne” kulturowo. Z badań nad edukacją szkolną*, Warszawa 2017, s. 63.

²⁰⁷ *Our Creative Diversity. Report of the World Commission on Culture and Development*, UNESCO, France 1995, s. 57.

²⁰⁸ K. Kwaśniewski, *Socjologia mniejszości a definicja mniejszości narodowej*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nova”, t. 1, 1992, z. 1, s. 14.

odrębności”²⁰⁹. Z kolei *mniejszością etniczną* określa się „zbiorowość, która od większości zamieszkującej dany kraj może się różnić jedna lub wieloma cechami kulturowymi (np. pochodzeniem, językiem, religią) jednak nie wytworzyła własnego państwa i zachowuje swoją specyfikę kulturową w ramach kultury państwa zamieszkania”²¹⁰.

Do najważniejszych cech mniejszości należy zaliczyć:

- a) odrębne pochodzenie etniczne;
- b) grupę etniczną będącą w mniejszości do ludności danego państwa;
- c) niezajmowanie dominującej pozycji w danym państwie;
- d) samookreślanie przynależności do danej mniejszości;
- e) posiadanie cechy odrębnej: kultury, tradycji, religii i języka;
- f) kultywowanie swoich odrębnych cech narodowych i kulturowych jako podkreślanie swojej odrębności;
- g) posiadanie właściwej reprezentacji interesów wobec władz państwowych²¹¹.

Również H. Chałupczak i T. Browarek²¹², przedstawiając mniejszość narodowe w Polsce, wskazują na podstawowe elementy wyróżniające mniejszości, a są nimi m.in.:

- a) zamieszkiwanie terytorium określonego państwa i posiadanie jego obywatelstwa;
- b) stanowienie liczebnej mniejszości wobec ludności danego kraju;
- c) posiadanie odrębnych cech etnicznych, językowych, kulturowych i religijnych;
- d) kultywowanie swej odrębności;
- e) samookreślanie przynależności do mniejszości;
- f) dysponowanie różnymi, lecz trwałymi formami integracji.

Pomimo zgodności różnych stron zajmujących się problematyką mniejszości narodowych i etnicznych co do zasadniczych cech i aspektów ich funkcjonowania, nie udało się wypracować jednej, uniwersalnie obowiązującej definicji mniejszości. Jest to spowodowane przez często bardzo złożoną kwestię mniejszości w poszczególnych państwach, warunkowaną historycznie, kulturowo i politycznie. Niezależnie od wielości definicji, dane państwa w swoich wewnętrznych aktach prawnych wprowadziły i posługują się własnymi definicjami

²⁰⁹ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...* op. cit., s. 149-150.

²¹⁰ Ibidem, s. 151.

²¹¹ G. Janusz, *Prawa mniejszości narodowych. Standardy europejskie*, Warszawa 1995, s. 9-10.

²¹² H. Chałupczak, T. Browarek, *Mniejszości narodowe w Polsce 1918-1995*, Lublin 1998, s. 13.

dotyczącymi mniejszości. „Można wyróżnić cztery rozwiązania w ustawodawstwie wewnętrznym odnoszące się do terminologii:

- a) pierwsze z nich, posługując się pojęciem mniejszości narodowej, pomija definiowanie podmiotu ochrony w aktach prawa wewnętrznego;
- b) w drugim przypadku mamy do czynienia ze wskazaniem jako podmiotu ochrony nie mniejszości narodowej, ale określenie języka danej (danych) mniejszości (grupy ludności) i tym samym pośrednie wskazanie mniejszości;
- c) w trzecim przypadku występuje enumeratywne wyliczenie grup uznawanych za mniejszości bez ich formalnego definiowania;
- d) w czwartym przypadku akty prawa definiują podmiot, do którego państwo adresuje swoją politykę²¹³.

Na podstawie literatury można również wyróżnić „kilka typów mniejszości narodowych lub etnicznych:

- a) grup, które nie były w stanie utworzyć państwa narodowego i weszły w skład większego organizmu państwowego (np. Ślązacy, Kaszubi, Baskowie, Bretończycy)
- b) grupy, które stały się mniejszością w wyniku zmiany granic państwowych;
- c) grupy, które powstały w wyniku masowych migracji ekonomicznych i politycznych, w różnym czasie i w różnych regionach globu ziemskiego;
- d) grupy rewitalizujące swoją kulturę, nadające wartość i znaczenie odbudowanej tożsamości językowej, etnicznej, religijnej itp.”²¹⁴.

Ochrona praw mniejszości narodowych i etnicznych była i jest ujmowana jako element ochrony praw człowieka, czego odzwierciedlenie możemy odnaleźć w większości aktów prawnych.

Pierwszym aktem o charakterze międzynarodowym, w którym znalazły się zapisy dotyczące wolności i praw obywatelskich, w tym m.in. wolność słowa i wyznania, była uchwalona 26 sierpnia 1789 roku przez Konstytuantę podczas Wielkiej Rewolucji Francuskiej, *Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela*. Koniec I wojny światowej i nowy porządek, który wówczas został ustanowiony spowodował odrodzenie się niektórych państw i powstawanie zupełnie nowych. Organizacja międzynarodowa, jaką była Liga Narodów (LN), która powstała w wyniku paryskiej konferencji pokojowej i której celem było utrzymanie

²¹³ G. Janusz, *Definiowanie mniejszości w dokumentach międzynarodowych i aktach prawa wewnętrznego*, Annales UMCS, 2008, nr 2, s. 106.

²¹⁴ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna ... op. cit.*, s. 155.

pokoju oraz współpracy na świecie, zobowiązywała nowe państwa do ratyfikowania umów dwustronnych, mających na celu ochronę mniejszości. Gwarantowały one mniejszościom równość wobec prawa oraz prawo do posługiwania się ich językiem ojczystym²¹⁵. „Próba ustanowienia powszechnego systemu ochrony mniejszości przez Ligę nie powiodła się. System ochrony mniejszości przyjęty pod auspicjami LN łączony jest zatem ze zbiorem tzw. Traktatów mniejszościowych (13 traktatów)”²¹⁶. Z kolei „po II wojnie światowej pierwszym aktem tworzenia nowego międzynarodowego porządku było podpisanie 26 czerwca 1945 roku w San Francisco Karty Narodów Zjednoczonych, powołującej do życia i określającej ustrój Organizacji Narodów Zjednoczonych. Kraje podpisujące Kartę zobowiązały się do przestrzegania jej postanowień jako prawa międzynarodowego”²¹⁷. Niezwykle istotnym aktem, gwarantującym podstawowe prawa i wolności, była uchwalony przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ) 10 grudnia 1948 roku w Paryżu *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*. Deklaracja ta była pierwszym, globalnym wyrazem tego, iż prawa i wolności są przynależne każdemu człowiekowi, są one niezbywalne i przysługują każdemu człowiekowi „bez względu na jakiegokolwiek różnie rasy, koloru skóry, płci, języka religii, poglądów politycznych lub innych przekonań, narodowości, pochodzenia społecznego, majątku, urodzenia lub jakiegokolwiek inne różnice”²¹⁸. Z kolei w 1951 roku przyjęta została *Konwencja Dotycząca Statusu Uchodźców* zmieniona *Protokołem Nowojorskim* z 1967 roku, ustanawiająca ochronę osób opuszczających swój kraj z obawy przed prześladowaniem ze względu na rasę, przynależność religijną i narodową itp. oraz zapewniająca osobom objętym statusem uchodźcy traktowanie na równi z obywatelami kraju przyjmującego.

Z kolei w ówczesnej Europie najistotniejszą rolę w dziedzinie tworzenia systemu ochrony mniejszości narodowych i etnicznych odegrała i nadal ją pełni Rada Europy. Dokumentem wypracowanym przez Radę Europy, który stał się fundamentem systemu ochrony praw i wolności mniejszości była *Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (EKPC)* z 4 listopada 1950 roku wraz z Protokołami Dodatkowymi. Konwencja ta „stworzyła katalog praw i wolności, ustanawiając system kontrolny w trzech

²¹⁵ *Prawa mniejszości narodowych i mniejszości etnicznych w prawie międzynarodowym i polskim*, Biuro Analiz i Dokumentacji, Kancelaria Senatu, Warszawa 2011, s. 5.

²¹⁶ P. Daranowski, *Prawa mniejszości w powszechnym prawie międzynarodowym*, [w:] *Sytuacja ludności polskiej na Wschodzie w świetle obowiązującego prawa i praktyki*, red. D. Górecki, Toruń 2009, s. 29-68.

²¹⁷ *Prawa mniejszości narodowych...* op. cit., s. 5.

²¹⁸ *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* (przyjęta i proklamowana rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) w dniu 10 grudnia 1948 r.).

instytucjach: Europejskiej Komisji Praw Człowieka, Europejskiego Trybunału Praw Człowieka oraz Komitetu Ministrów Rady Europy”²¹⁹.

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ stała się źródłem inspiracji dla innych międzynarodowych uregulowań prawnych dotyczących praw człowieka, jak na przykład uchwalone 16 grudnia 1966 roku na bazie Deklaracji – *Międzynarodowe Pakty Praw Człowieka*, do których zalicza się: *Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych* oraz *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych*. Pakty weszły w życie w 1976 roku, a Polska ratyfikowała je w roku 1977, a z dniem 18 czerwca 1977 roku weszły one w życie. Artykuł 27 *Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych* stanowi w dziedzinie ochrony mniejszości narodowych i etnicznych jedynie powszechnie obowiązujący przepis prawa międzynarodowego, który mówi: „w Państwach, w których istnieją mniejszości etniczne, religijne lub językowe, osoby należące do tych mniejszości nie mogą być pozbawione prawa do własnego życia kulturalnego, wyznawania i praktykowania własnej religii oraz posługiwania się własnym językiem wraz z innymi członkami danej grupy”²²⁰. Pakty mają wiążący charakter prawny oraz gwarantują podstawowe prawa i wolności człowieka. Należy również podkreślić, iż stały się one „kamieniem milowym w uniwersalizacji międzynarodowego systemu ochrony praw i wolności jednostki ludzkiej”²²¹. Regulacje prawne dotyczące ochrony mniejszości narodowych i etnicznych zostały zawarte również w innych dokumentach ONZ. Do najważniejszych z nich należą:

- a) Konwencja w sprawie zapobiegania i karania ludobójstwa z 9 grudnia 1948 roku;
- b) Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności z 4 listopada 1950 roku;
- c) Konwencja (nr 111) dotycząca dyskryminacji w zakresie zatrudnienia i wykonywania zawodu z 25 czerwca 1958 roku;
- d) Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty z 14 grudnia 1960 roku;
- e) Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej z 7 marca 1966 roku;
- f) Konwencja (nr 169) dotycząca ludności tubylczej i plemiennej w krajach niezależnych z 27 czerwca 1989 roku;

²¹⁹ S. Łodziński, *Ochrona praw osób należących do mniejszości narodowych i etnicznych – perspektywa europejska*, Warszawa 2002, s. 16.

²²⁰ *Międzynarodowy Pakt Praw...* op. cit.

²²¹ T. Astramowicz-Leyk, *Międzynarodowe systemy ochrony praw i wolności człowieka*, Olsztyn 2009, s. 20.

g) Konwencja Praw Dziecka z 20 listopada 1989 roku.

Jednak dopiero w ostatniej dekadzie XX w. nastąpił przełom w podejściu do kwestii mniejszości narodowych i etnicznych. Zmiany na mapie politycznej świata, a w szczególności Europy: odrodzenie pełnej niezależności oraz tożsamości wielu narodów i grup etnicznych, spowodowało konieczność zmiany w podejściu do problematyki mniejszości. Fundamentalnym dokumentem prawa międzynarodowego stanowiącym o prawach i wolnościach mniejszości narodowych i etnicznych jest *Deklaracja Praw Osób Należących do Mniejszości Narodowych lub Etnicznych, Religijnych i Językowych*, przyjęta przez ONZ jako *Rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ nr 47/135 w dniu 10 grudnia 1992 roku*. Deklaracja ta w artykule 2 mówi, iż „osoby należące do mniejszości narodowych lub etnicznych, religijnych i językowych, (zwane osobami należącymi do mniejszości) mają prawo do korzystania ze swej własnej kultury, do wyznawania i praktykowania swej własnej religii oraz do używania swego własnego języka”²²². Deklaracja ta stanowi potwierdzenie praw „członków mniejszości do nauki i posługiwania się rodzimym językiem, podtrzymywania tradycji, kultury, prawo do odrębności religijnej, reprezentowania własnych interesów poprzez udział w wyborach i aktywność polityczną. Należy podkreślić cechę najważniejszą tego dokumentu. Deklaracja konkretyzuje prawa poszczególnych członków mniejszości, natomiast nie odnosi się do praw grup i społeczności mniejszościowych. To bowiem związane jest z kwestiami niezwykle delikatnymi politycznie – dążeniami i aspiracjami grup mniejszościowych”²²³.

Nowa sytuacja w Europie i działania Organizacji Narodów Zjednoczonych związane z ustanowieniem ochrony mniejszości narodowych i etnicznych dały wyraz w przyjęciu podczas Konferencji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie (KBWE), tzw. *Dokumentu Kopenhaskiego* podpisanego również przez Polskę 29 czerwca 1990 roku. Państwa, sygnatariusze powyższego dokumentu, zobowiązały się do ochrony praw i wolności człowieka, w tym także mniejszości narodowych i etnicznych. *Dokument Kopenhaski* zawierał podstawowe założenie ochrony praw człowieka, a jego artykuły (32.1–32.6, 33–36) szczegółowo regulowały prawa i wolności dotyczących mniejszości takie, jak: swoboda posługiwania się językiem ojczystym, wyznania i praktyki religijnej, tworzenia i utrzymywania własnych instytucji, organizacji i stowarzyszeń, utrzymywania kontaktów

²²² *Deklaracja Praw Osób Należących do Mniejszości Narodowych lub Etnicznych, Religijnych i Językowych*. Rezolucja 47/135 przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 10 grudnia 1992 r.

²²³ *Prawa mniejszości narodowych ... op. cit., s. 7.*

z krajem pochodzenia, ochrony przez państwo tożsamości kulturowej, językowej i etnicznej mniejszości, możliwości nauki swojego języka ojczystego, uczestnictwa w życiu publicznym oraz zapewnienia bezpieczeństwa, pokoju i przyjaznych stosunków²²⁴. 5 listopada 1992 roku Rada Europy przyjęła *Europejską Kartę Języków Regionalnych lub Mniejszościowych* (ang. *European Charter for Regional or Minority Languages*) mającą na celu ochronę oraz promocję języków regionalnych i języków mniejszości narodowych w Europie. Polska w dniu 12 maja 2003 roku także podpisała *Europejską Kartę Języków Regionalnych lub Mniejszościowych*, a w dniu 12 lutego 2009 roku została ona ratyfikowana, a z dniem 1 czerwca 2009 roku weszła w życie. Postawienia powyższego dokumentu dotyczą wyłącznie „ludności tradycyjnie zamieszkującej dane państwo, będącej mniejszością w tym państwie, a której język nie stanowi dialektu języka oficjalnego danego państwa ani nie jest językiem migrantów”²²⁵. Jednak najważniejszym i kompleksowo ujmującym problematykę ochrony mniejszości aktem prawa europejskiego jest *Konwencja Ramowa o Ochronie Mniejszości Narodowych* (ang. *Framework Convention for the Protection of National Minorities*) z dnia 1 lutego 1995 roku, przyjęta w Strasburgu, a wchodząca w życie 1 lutego 1998 roku. Polska stała się stroną Konwencji Ramowej w dniu 1 kwietnia 2001 roku. Konwencja ta podkreślała ważność problematyki ochrony mniejszości i podjętych regulacji, których celem jest zapewnienie gwarancji praw i wolności osób należących do mniejszości narodowych z poszanowaniem ich przynależności do danej grupy. Konwencja Ramowa stanowi, iż „państwa członkowskie Rady Europy oraz inne państwa-sygnatariusze niniejszej konwencji ramowej (...) zdecydowane są chronić, w ramach swoich terytoriów, istnienie mniejszości narodowych; zważywszy, że burzliwe wydarzenia europejskiej historii udowodniły, iż ochrona mniejszości narodowych jest niezbędna dla stabilizacji, bezpieczeństwa demokratycznego i pokoju na tym kontynencie; zważywszy, że pluralistyczne i prawdziwie demokratyczne społeczeństwo powinno nie tylko szanować etniczną, kulturalną, językową i religijną tożsamość każdej osoby należącej do mniejszości narodowej, lecz także tworzyć odpowiednie warunki pozwalające im wyrażać, zachowywać i rozwijać tę tożsamość; zważywszy, że tworzenie klimatu tolerancji i dialogu jest konieczne, aby zróżnicowanie kulturowe nie było źródłem i czynnikiem podziałów, lecz wzbogacenia każdego społeczeństwa; zważywszy, że osiągnięcie tolerancyjnej i cieszącej się dobrobytem Europy nie zależy jedynie od współpracy pomiędzy państwami, lecz wymaga również współpracy transgranicznej - bez

²²⁴ Dokument Spotkania Kopenhaskiego Konferencji w sprawie ludzkiego wymiaru KBWE (1990), Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa 1991.

²²⁵ *Prawa mniejszości narodowych ... op. cit.*, s. 8.

uszczerbku dla struktury i integralności terytorialnej każdego państwa – pomiędzy władzami lokalnymi i regionalnymi”²²⁶. W *Konwencji Ramowej o Ochronie Mniejszości Narodowych* można zatem wyróżnić katalog zasad służących ochronie wolności i praw osób należących do mniejszości, są to zasady:

1. poszanowania równości, integralności terytorialnej oraz politycznej niezależności państw;
2. interpretacji treści i regulacji dotyczące mniejszości w myśl postanowień Konwencji i jej protokołów dodatkowych;
3. równości wobec prawa i równej ochrony prawnej;
4. wsparcia dla utrzymania i rozwijania przez osoby należące do mniejszości narodowych i etnicznych ich kultury oraz tożsamości;
5. budowania i kształtowania postaw tolerancji i dialogu międzykulturowego;
6. ochrony przed agresją, przemocą i dyskryminacją na skutek przynależności do mniejszości narodowej lub etnicznej;
7. podejmowania działań w celu kształtowania postaw wzajemnego szacunku, zrozumienia i współdziałania, niezależnie od przynależności do mniejszości, przede wszystkim w zakresie edukacji, kultury i środków przekazu oraz ochrony prawnej;
8. tworzenia i wspierania tożsamości osób należących do mniejszości;
9. poszanowania wolności słowa oraz prawa do zrzeszania, organizowania się i zgromadzeń;
10. poszanowania oraz ochrony statusu informacyjnego osób należących do mniejszości;
11. respektowania prawa do posługiwania się językiem danej mniejszości publicznie i prywatnie, ustnie i pisemnie;
12. poszanowania prawa do używania imion, nazwisk oraz nazw w języku danej mniejszości;
13. respektowania prawa do nauki oraz zapewnienie równego dostępu do edukacji na wszystkich poziomach dla osób należących do mniejszości;
14. poszanowania aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym, społecznym i gospodarczym²²⁷.

²²⁶ *Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych sporządzona w Strasburgu dnia 1 lutego 1995 r.* (Dz.U. z 2002 r., Nr 22, poz. 209).

²²⁷ T. Witkowski, *Prawa mniejszości w Organizacji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie* [w:] *Aktualne problemy ochrony wolności i praw mniejszości w Polsce i na świecie*, red. J.B. Banach-Gutierrez, M. Jabłoński, Wrocław 2017, s. 24.

Ponadto Rada Unii Europejskiej na podstawie Traktatu o Unii Europejskiej (UE) ustanowionego 7 lutego 1992 roku w Maastricht przyjęła dyrektywy, które obowiązują bez wyjątku wszystkie państwa członkowskie Unii Europejskiej. Jedną z najważniejszych dla ochrony mniejszości narodowych i etnicznych jest Dyrektywa Rady nr 2000/43/WE z dnia 29 czerwca 2000 roku w sprawie równego traktowania osób bez względu na pochodzenie rasowe lub etniczne. Drugą istotną dyrektywą jest Dyrektywa Rady nr 2000/78/WE z dnia 27 listopada 2000 roku, ustanawiająca ogólne zasady równego traktowania związane z zatrudnieniem i wykonywaniem zawodu. Trzecim, bardzo ważnym aktem prawa UE, jest Decyzja Ramowa Rady Unii nr 2008/913/WSiSW z 28 listopada 2008 roku w sprawie przeciwdziałania wszelkim formom i przejawom rasizmu i ksenofobii za pomocą środków prawnokarnych²²⁸.

Jeśli chodzi o polskie doświadczenia w związku z ochroną praw mniejszości to mają one zdecydowanie dłuższą historię. Pierwszymi aktami prawa na ziemiach polskich, gwarantującymi prawa i wolności mniejszościom, były regulacje wprowadzone przez Kazimierza Wielkiego. W 1341 roku zagwarantowano wyznawcom kościoła prawosławnego poszanowanie ich obrządku i obyczajów, a w 1356 roku – prawa i wolności w obszarze obyczajów i spraw administracyjnych dla monofizyckich Ormian. Polska stała się wówczas pierwszym wielowyznaniowym państwem w Europie, w którym zagwarantowana była prawnie wolność wyznania²²⁹. „Dowodem wyjątkowej w ówczesnej Europie tolerancji wyznaniowej była tzw. konfederacja warszawska z 1573 r., która gwarantowała innowiercom pełne równouprawnienie. Postanowienia konfederacji warszawskiej weszły następnie do tzw. *Artykułów henrykowskich*, które musiał zaprzysięgać każdy elekcyjny król Polski”²³⁰. 3 maja 1791 roku, u schyłku Rzeczypospolitej, uchwalona zostaje pierwsza polska konstytucja. Już w pierwszym rozdziale podkreślona została kwestia panującej religii i tolerancji dla innych wyznań: „religią narodową panującą jest i będzie wiara święta rzymska katolicka ze wszystkimi jej prawami; przejście od wiary panującej do jakiegokolwiek wyznania jest zabronione pod karami apostazji. Że zaś taż sama wiara święta przykazuje nam kochać bliźnich naszych, przeto wszystkim ludziom jakiegokolwiek bądź wyznania, pokój w wierze i opiekę rządową winniśmy i dlatego wszelkich obrządków i religii wolność w krajach polskich, podług ustaw krajowych warujemy”²³¹. W odrodzonej Polsce, w trudnej wówczas sytuacji społeczno-politycznej, 17 marca 1921 roku Sejm Ustawodawczy uchwalił nową konstytucję. Ustawa zasadnicza składała

²²⁸ *Prawa mniejszości narodowych ... op. cit.*, s. 10.

²²⁹ *Ibidem*.

²³⁰ *Ibidem*.

²³¹ *Ustawa rządowa z dnia 3-go maja 1791 roku*, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/kpol/1791-r1.html>, (dostęp dn. 05.04.2020 r.).

się ze 126 artykułów, podzielonych na 7 rozdziałów i zawierała również postanowienia dotyczące mniejszości narodowych. Artykuł 95 tego konstytucji marcowej stanowił, iż: „Rzeczpospolita Polska zapewnia na swoim obszarze zupełną ochronę życia, wolności i mienia wszystkim bez różnicy pochodzenia, narodowości, języka, rasy lub religii. Cudzoziemcy używają pod warunkiem wzajemności równych praw z obywatelami Państwa Polskiego oraz mają równe z nimi obowiązki, o ile ustawy wyraźnie nie wymagają obywatelstwa polskiego”²³². Ponadto szczegółowe prawa i wolności mniejszości zostały zapisane się w artykułach 110-116. Jeszcze w zupełnie innej rzeczywistości społeczno-politycznej Polski, 23 kwietnia 1935 roku podpisana została przez prezydenta Ignacego Mościckiego nowa ustawa zasadnicza. Problematyka mniejszości w konstytucji kwietniowej została podjęta w sposób bardziej ogólny niż w poprzedniej ustawie zasadniczej, nie mniej jednak podkreślając w artykule 7 w pkt. 2, iż „ani pochodzenie, ani wyznanie, ani płeć, ani narodowość nie mogą być powodem ograniczenia tych uprawnień”²³³ oraz wskazując na obowiązek lojalności mniejszości wobec państwa. Natomiast Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL) uchwalona przez Sejm Ustawodawczy w dniu 22 lipca 1952 roku w artykule 69 zawierała ogólne postanowienia, gwarantujące równość wszystkich obywateli PRL wobec prawa oraz zakaz dyskryminacji ze względu na narodowość we wszystkich dziedzinach życia państwowego, politycznego, gospodarczego, społecznego i kulturalnego. Żadne inne polskie regulacje prawne dotyczące mniejszości wówczas nie istniały. Za sukces Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej dotyczący problematyki mniejszości należy uznać przyjęcie 21 marca 1965 roku podczas XX Sesji Zgromadzenia ONZ *Międzynarodowej Konwencji w Sprawie Likwidacji Wszelkich Form Dyskryminacji Rasowej* i ratyfikowanie jej 9 października 1968 roku²³⁴. Niestety ostatecznie problematyka mniejszościowa całkowicie zniknęła z polityki PRL, bowiem ówczesne władze w 1976 roku w uchwale III Plenum PZPR uznały Polskę za kraj jednolity pod względem narodowościowym, jednocześnie ograniczając i poddając kontroli państwowej wszelką działalność społeczną i kulturalną mniejszości narodowych²³⁵.

Dopiero Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej uchwalona 2 kwietnia 1997 roku i obowiązująca do dziś, zawarła w artykule 35 zupełnie nowe sformułowania, stanowiąc, iż: „Rzeczpospolita Polska zapewnia obywatelom polskim należącym do mniejszości narodowych

²³² Ustawa z dnia 17 marca 1921 r. – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 1921 nr 44 poz. 267).

²³³ Ustawa konstytucyjna z dnia 23 kwietnia 1935 roku (Dz. U. 1935, nr 30, poz. 227).

²³⁴ *Prawa mniejszości narodowych ...* op. cit., s. 13.

²³⁵ A. Malicka, *Status prawny mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce – ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym*, [w:] *Aktualne problemy ochrony wolności i praw mniejszości w Polsce i na świecie*, red. J.B. Banach-Gutierrez, M. Jabłoński, Wrocław 2017, s. 58.

i etnicznych wolność zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury. Mniejszości narodowe i etniczne mają prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych, kulturalnych i instytucji służących ochronie tożsamości religijnej oraz do uczestnictwa w rozstrzyganiu spraw dotyczących ich tożsamości kulturowej²³⁶. Dodatkowe szczegółowe rozwiązania dotyczące problematyki mniejszości zawierają już właściwe akty prawne, m.in. takie, jak:

1. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn. zm.) i regulująca na nowo większość materii zawartej w powyższej dokumencie – Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59). Dokumenty te stanowią o konieczności poszanowania prawa do nauki oraz równego dostępu do edukacji na wszystkich poziomach oraz umożliwienie wszystkim uczniom kształtowania ich tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej;
2. Ustawa z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim (Dz.U. 1999 nr 90 poz. 999 z późn. zm.), która w artykule 2 zawiera zapewnienie, iż jej przepisy nie naruszają praw mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym;
3. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz.U. 1997 nr 88 poz. 553 z późn. zm.) stanowi o odpowiedzialności karnej za przestępstwa popełniane na tle narodowościowym lub etnicznym.
4. Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych (Dz.U. 1997 nr 133 poz. 883), zakazująca przetwarzania danych ujawniających informację o pochodzeniu etnicznym;
5. Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. 2005 nr 17 poz. 141 z późn. zm.), która definiuje oraz wymienia mniejszości narodowe i etniczne w Polsce oraz zawiera podstawowe ustalenia dotyczące mniejszości. W myśl tej ustawy mniejszością narodową nazywana jest grupa obywateli polskich, która spełnia łącznie następujące warunki: jest mniej liczebna od pozostałej części ludności Rzeczypospolitej Polskiej, w sposób istotny odróżnia się od pozostałych obywateli językiem, kulturą lub tradycją, dąży do zachowania swojego języka, kultury lub tradycji, ma świadomość własnej historycznej wspólnoty narodowej i jest ukierunkowana na jej wyrażanie i ochronę, jej przodkowie zamieszkiwali obecne terytorium Rzeczypospolitej Polskiej od co najmniej 100 lat oraz utożsamia się

²³⁶ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).

z narodem zorganizowanym we własnym państwie. Ponadto artykuł 2 ust. 2 ustawy ta wymienia, które z mniejszości uważa się za mniejszości narodowe i są to mniejszości: białoruska, czeska, litewska, niemiecka, ormiańska, rosyjska, słowacka, ukraińska i żydowska. Z kolei art. 2 ust. 4 wymienia mniejszości, które zostały uznane za mniejszości etniczne i są to mniejszości: karaimska, łemkowska, romska i tatarska²³⁷.

Białorusini stanowią autochtoniczną mniejszość narodową w Polsce. Podczas *Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań*²³⁸ w 2011 roku narodowość białoruską zadeklarowało 43 880 obywateli polskich. W roku szkolnym 2012/2013 języka białoruskiego uczyło się blisko 3 100 uczniów należących do tej mniejszości. Największe skupisko obywateli polskich narodowości białoruskiej znajduje się na terenie południowo-wschodniej części województwa podlaskiego, a ponadto w województwach: mazowieckim, warmińsko-mazurskim, pomorskim i lubelskim. Znacząca większość Białorusinów w Polsce należy do wspólnoty Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego. Główne organizacje mniejszości białoruskiej w Polsce to: Białoruskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne, Związek Białoruski w Rzeczypospolitej Polskiej, Związek Młodzieży Białoruskiej, Stowarzyszenie „Muzeum i Ośrodek Kultury Białoruskiej” w Hajnówce, Stowarzyszenie na Rzecz Dzieci i Młodzieży Uczących się Języka Białoruskiego „AB-BA”, Towarzystwo Kultury Białoruskiej, Stowarzyszenie Muzeum Małej Ojczyzny w Studziwodach. Mniejszość białoruska wydaje również tytuły prasowe o charakterze informacyjno-kulturalnym, jak i naukowym takie, jak: tygodnik „Niwa”, miesięcznik „Czasopis”, półroczniki: „Bielski Hostinec” i „Białoruskie Zeszyty Historyczne” oraz roczniki: „Termapiły”, „Kalendarz Białoruski” i „Annus Albaruthenicus”. W świecie mediów swoją obecność mniejszość białoruska zaznacza funkcjonowaniem białoruskiego radia „Racja”, nadającego programy w języku tej mniejszości. Swoje dziedzictwo kulturowe mniejszość białoruska pielęgnuje również poprzez największe cykliczne imprezy kulturowe takie, jak: Festiwal „Piosenka Białoruska”, Festiwal Poezji Śpiewanej i Piosenki Autorskiej „Jesień Bardów”, Festiwal Muzyki Młodej Białorusi „Basowiszcz”, Międzynarodowy Festiwal Kulturalny „Siabrouskaja Biasieda”, Święto Kultury Białoruskiej w Białymstoku, Święto „Kupalle” w Białowieży²³⁹.

²³⁷ *Prawa mniejszości narodowych ...* op. cit., s. 13-14.

²³⁸ *Struktura narodowo-etniczna, językowa ...* op. cit., s. 29-103.

²³⁹ *Charakterystyka mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/mniejszosci/charakterystyka-mniejs>, (dostęp z dn. 24.05.2020 r.).

Kolejną mniejszością narodową występująca w Polsce są Czesi. Przynależność do tej mniejszości w spisie powszechnym²⁴⁰ przeprowadzonym w 2011 roku zadeklarowało 2 833 obywateli polskich. Przedstawiciele mniejszości czeskiej mieszkają głównie w województwach: dolnośląskim, lubelskim i łódzkim. Pierwsza fala migracji Czechów na tereny ówczesnej Polski nastąpiła w XVI w. i spowodowana była ich prześladowaniami, a następnie fale migracji miały miejsce w kolejnych wiekach: XVII, XVIII i XIX w. Czesi mieszkający w Polsce tradycyjnie są ewangelikami. Główną organizacją zrzeszającą przedstawicieli mniejszości czeskiej to działające od 2010 r. Stowarzyszenie Czechów w Polsce. Działalność społeczno-kulturalna osób należących do tej mniejszości koncentruje się również wokół Parafii Ewangelicko-Reformowanej w Żelowie²⁴¹.

Przynależność do mniejszości litewskiej na podstawie przeprowadzonego w 2011 roku *Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań*²⁴² zadeklarowało 7 374 obywateli polskich. Litewska mniejszość narodowa zamieszkuje tradycyjnie tereny województwa podlaskiego, a także tereny województw: mazowieckiego, warmińsko-mazurskiego. W roku szkolnym 2012/2013 języka litewskiego jako ojczystego uczyło się ponad 680 uczniów. Głównymi organizacjami zrzeszającymi mniejszość litewską na terenach Polski są: Wspólnota Litwinów w Polsce, Stowarzyszenie Litwinów w Polsce, Litewskie Towarzystwo św. Kazimierza, Fundacja im. Biskupa Antanasa Baranauskasa „Dom Litewski w Sejnach”. Najistotniejsze tytuły prasowe wydawane przez tę mniejszość to: dwutygodnik „Aušra”, miesięcznik „Aušrelė” oraz kwartalniki „Šaltinis” i „Suvalkietis”. Z kolei najważniejsze cykliczne imprezy kulturalne mniejszości litewskiej to: Jarmark Folklorystyczny „Zielna”, Festiwal Teatrów Stodolanych, Festiwal Teatrów Dziecięcych, „Sąskrydis”, Koncert Zaduszkowy „Vėlinės”²⁴³.

Najlicniejszą mniejszością narodową zamieszkującą Polskę jest mniejszość niemiecka. Przynależność do tej mniejszości podstawie danych spisu powszechnego²⁴⁴ z 2011 roku zadeklarowało 144 238 obywateli polskich. Ze względów historycznych zamieszkuje przede wszystkim województwa: opolskie i śląskie, ale także dolnośląskie, lubuskie, zachodniopomorskie, pomorskie, wielkopolskie, warmińsko-mazurskie, i łódzkie²⁴⁵. W roku

²⁴⁰ *Struktura narodowo-etniczna, językowa ... op. cit.*, s. 29-103.

²⁴¹ *Charakterystyka mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/mniejszosci/charakterystyka-mniejs>, (dostęp z dn. 24.05.2020 r.).

²⁴² *Struktura narodowo-etniczna, językowa ... op. cit.*, s. 29-103.

²⁴³ *Charakterystyka mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/mniejszosci/charakterystyka-mniejs>, (dostęp z dn. 24.05.2020 r.).

²⁴⁴ *Struktura narodowo-etniczna, językowa ... op. cit.*, s. 29-103.

²⁴⁵ *Mniejszość niemiecka w Polsce*, <https://www.vdg.pl/pl/o-nas/zwiazek/vdg>, (dostęp z dn. 28.05.2021 r.).

szkolnym 2012/2013 języka niemieckiego uczyło się blisko 39 tys. uczniów należących do tej mniejszości. Przedstawiciele mniejszości niemieckiej są w większości katolikami, a nieliczni deklarują przynależność do Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego. Istotną rolę w życiu mniejszości niemieckiej odgrywają takie organizacje jak: Związek Niemieckich Stowarzyszeń Społeczno-Kulturalnych w Polsce reprezentujący Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Niemców, Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Niemców, Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Mniejszości Niemieckiej, Niemieckie Towarzystwo Kulturalno-Społeczne, Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Mniejszości Niemieckiej, Niemieckie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne, Związek Stowarzyszeń Niemieckich Warmii i Mazur, Związek Mniejszości Niemieckiej, Stowarzyszenie Ludności Pochodzenia Niemieckiego, a także Związek Młodzieży Mniejszości Niemieckiej w Rzeczypospolitej Polskiej, Związek Śląskich Rolników, Związek Śląskich Kobiet Wiejskich, Towarzystwo Dobroczynne Niemców, Konwersatorium im. Josepha von Eichendorffa i Niemieckie Towarzystwo Oświatowe. Ponadto możemy wyróżnić Niemiecką Wspólnotę „Pojednanie i Przyszłość”, Stowarzyszenie Mazurskie, Śląskie Stowarzyszenie Samorządowe. Najważniejsze tytuły prasowe mniejszości niemieckiej to: tygodnik „Wochenblatt.pl”, dodatki do tygodników „Heimat – Mała Ojczyzna” i „Oberschlesische Stimme” oraz miesięczniki: „Mitteilungsblatt” i „Masurische Storchenpost”. Niepubliczną obecnością w mediach są nadające w programy w języku mniejszości: Polsko-Niemieckie Radio Internetowe „Mittendrin”, Radio Vanessa nadające audycje „Die deutsche Stimme”, Radio Park FM z audycją „Kaffeeklatsch” oraz Telewizja Satelitarna TVS – emitująca magazyn „Schlesien Journal”. Swoje dziedzictwo kulturowe mniejszość niemiecka pielęgnuje poprzez duże cykliczne wydarzenia kulturalne takie, jak: Festiwal Kultury Mniejszości Niemieckiej

w Polsce, Dni Kultury Niemieckiej na Śląsku Opolskim, Konkurs Recytatorski w Języku Niemieckim „Młodzież Recytuje Poezję”, Festyn Letni „Sommerfest” w Olsztynie, Przegląd Orkiestr i Kapel Mniejszości Niemieckiej w Leśnicy, Przegląd Zespołów Dziecięcych i Młodzieżowych Mniejszości Niemieckiej w Leśnicy, Festiwal Chórów i Zespołów Śpiewających Mniejszości Niemieckiej w Walcach²⁴⁶.

Kolejną mniejszością są zamieszkującą Polskę są Ormianie. Według przeprowadzonego w 2011 roku *Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań*²⁴⁷ przynależność do tej mniejszości zadeklarowało 1 684 obywateli polskich, zamieszkujących głównie województwo

²⁴⁶ *Charakterystyka mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/mniejszosci/charakterystyka-mniejs>, (dostęp z dn. 24.05.2020 r.).

²⁴⁷ *Struktura narodowo-etniczna, językowa ... op. cit.*, s. 29-103.

mazowieckie, śląskie i małopolskie. W roku szkolnym 2012/2013 języka ormiańskiego uczyło się ponad 50 uczniów należących do mniejszości ormiańskiej. Historyczna obecność Ormian na terenie państwa polskiego sięgają czasów Kazimierza Wielkiego, kiedy to kolonie ormiańskie powstałe w XI w. na Rusi Kijowskiej weszły w skład ziem polskich. Przedstawiciele tej mniejszości są katolikami obrządku ormiańskiego lub łacińskiego, bądź przynależą do Apostolskiego Kościoła Ormiańskiego. W 1990 roku w Krakowie zarejestrowano Ormiańskie Towarzystwo Kulturalne, a kilka lat później w Gliwicach również Związek Ormian w Polsce im. abpa Józefa Teodorowicza²⁴⁸. Innymi istotnymi organizacjami zrzeszającymi przedstawicieli mniejszości ormiańskiej w Polsce są: Fundacja Kultury i Dziedzictwa Ormian Polskich z siedzibą w Warszawie, Fundacja Ormiańska KZKO. Główne tytuły prasowe wydawane przez tę mniejszość to: kwartalniki: „Awedis” oraz „Biuletyn Ormiańskiego Towarzystwa Kulturalnego”, a najważniejsze wydarzenia kulturalne mniejszości ormiańskiej to: obchody rocznicy ludobójstwa Ormian w 1915 roku, Ogólnopolskie Spotkania Środowiska Ormiańskiego, Dni Ormiańskie w Krakowie, Warszawie i Gliwicach²⁴⁹.

Przynależność do mniejszości rosyjskiej w spisie powszechnym²⁵⁰ z 2011 roku zadeklarowało 8.796 obywateli polskich, zamieszkujących głównie województwo mazowieckie, podlaskie, lubelskie ale także dolnośląskie i śląskie. Rosjanie do Polski przybywali w wyniku kilku fal migracyjnych: w okresie rozbiorów, po rewolucji październikowej, okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej i po rozpadzie Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich. W większości przedstawiciele tej mniejszości należą do Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego. Głównymi organizacjami zrzeszającymi Rosjan w Polsce są: Stowarzyszenie „Rosyjski Dom” z siedzibą w Warszawie, Stowarzyszenie „Wspólnota Rosyjska” z siedzibą w Warszawie, Rosyjskie Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe z siedzibą w Białymstoku oraz Stowarzyszenie Staroobrzędowców w Polsce z siedzibą w Borze koło Augustowa. Z kolei największymi wydarzeniami kulturalnymi pozwalającymi pielęgnować mniejszości rosyjskiej swoje dziedzictwo kulturowe są: Dni Kultury Rosyjskiej w Białymstoku, Rosyjska Maslenica w Warszawie, Konkurs Recytatorski Poezji Rosyjskiej, Pikniki Staroobrzędowców w Gabowych Grądach²⁵¹.

²⁴⁸ *Ormianie na ziemiach polskich*, <https://culture.pl/pl/artykul/ormianie-na-ziemiach-polskich>, (dostęp z dn. 24.05.2021 r.).

²⁴⁹ *Charakterystyka mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/mniejszosci/charakterystyka-mniejs>, (dostęp z dn. 24.05.2020 r.).

²⁵⁰ *Struktura narodowo-etniczna, językowa ... op. cit.*, s. 29-103.

²⁵¹ *Charakterystyka mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/mniejszosci/charakterystyka-mniejs>, (dostęp z dn. 24.05.2020 r.).

Podczas *Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań*²⁵² w 2011 roku 2 740 obywateli polskich zadeklarowało przynależność do słowackiej mniejszości narodowej. Przedstawiciele tej mniejszości zamieszkują przede wszystkim tereny województwa małopolskiego, śląskiego i mazowieckiego. W roku szkolnym 2012/2013 języka słowackiego uczyło się 202 uczniów należących do tej mniejszości. Słowacy przynależą do Kościoła Rzymskokatolickiego. Główną organizacją mniejszości słowackiej na terenie Polski jest Towarzystwo Słowaków w Polsce. Wydawany jest również miesięcznik „Život”, a najważniejszymi wydarzeniami kulturalnymi mniejszości słowackiej są: Dni Kultury Słowackiej w Małopolsce, Przegląd Krajańskich Orkiestr Dętych, Przegląd Zespołów Folklorystycznych w Krempachach²⁵³.

Przynależność do mniejszości ukraińskiej zadeklarowało w 2011 roku podczas spisu powszechnego²⁵⁴ 38 797 obywateli polskich. Największa liczba przedstawicieli tej mniejszości obecnie zamieszkuje głównie województwa: warmińsko-mazurskie, zachodniopomorskie i pomorskie, ale także w mniejszym stopniu – podkarpackie i małopolskie. W roku szkolnym 2012/2013 języka ukraińskiego jako języka ojczystego uczyło się 2 757 uczniów. Ukraińcy w Polsce przynależą do Kościoła Katolickiego Obrządku Bizantyńsko-Ukraińskiego, bądź do Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego. Ważną rolę w życiu mniejszości ukraińskiej odgrywają takie organizacje, jak: Związek Ukraińców w Polsce z 10 regionalnymi strukturami, organizacjami – partnerami, a ponadto Związek Ukraińców Podlasia, Towarzystwo Ukraińskie, Ukraińskie Towarzystwo Nauczycielskie w Polsce, Organizacja Młodzieży Ukraińskiej „PŁAST” oraz Ukraińskie Towarzystwo Historyczne²⁵⁵. Do najważniejszych tytułów prasowych mniejszości ukraińskiej należy zaliczyć: tygodnik „Nasze Słowo” i dwumiesięcznik „Nad Buhom i Narwoju”. Mniejszość ukraińska może pochwalić się bogatą propozycją wydarzeń kulturalnych, wśród których należy wymienić m.in.: „Festiwal Kultury Ukraińskiej”, Festiwal Kultury Ukraińskiej na Podlasiu „Podlaska Jesień”, Ukraińskie Spotkania na Pograniczach w Bytowie, Mokrem, Sanoku, „Dni Kultury Ukraińskiej w Regionach” w Zielonej Górze, Szczecinie i Giżycku, Dziecięce Festiwale i Konkursy w Koszalinie, Elblągu, Olsztynie, Wrocławiu, Giżycku, „Na Iwana, na Kupala”

²⁵² *Struktura narodowo-etniczna, językowa ... op. cit.*, s. 29-103.

²⁵³ *Charakterystyka mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/mniejszosci/charakterystyka-mniejs>, (dostęp z dn. 24.05.2020 r.).

²⁵⁴ *Struktura narodowo-etniczna, językowa ... op. cit.*, s. 29-103.

²⁵⁵ *Jak tworzyła się ukraińska mniejszość w Polsce?* <https://pl.naszwybir.pl/tworzyla-sie-ukrainska-mniejszoscpolsce/>, (dostęp z dn. 24.05.2021 r.).

w Dubiczach Cerkiewnych, „Misteria Kupalskie” w Kruklankach i Przemysłu czy Ukraińskie Jarmarki²⁵⁶.

Do mniejszości żydowskiej, w wyniku przeprowadzonego spisu²⁵⁷ w 2011 roku, zadeklarowało przynależność 1 055 obywateli polskich, mieszkających przede wszystkim w dużych miastach w takich województwach, jak: mazowieckie, małopolskie, śląskie, dolnośląskie, łódzkie. Liczba ludności żydowskiej na przestrzeni dziejów Polski kształtowała się na poziomie 10% populacji, jednakże tragiczne wydarzenia II wojny światowej przerwały rozwój życia żydowskiego w Polsce. W roku szkolnym 2012/2013 języka hebrajskiego uczyło się 301 uczniów należących do tej mniejszości. Ponadto organizacje żydowskie prowadzą kursy języka jidysz. Żydzi to wyznawcy judaizmu. Główne organizacje zrzeszające przedstawicieli mniejszości żydowskiej w Polsce to: Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Żydów w Polsce, Stowarzyszenie Żydowski Instytut Historyczny, Stowarzyszenie Żydów Kombatantów i Poszkodowanych w II Wojnie Światowej, Stowarzyszenie „Dzieci Holokaustu” w Polsce, Żydowska Ogólnopolska Organizacja Młodzieżowa, Fundacja „Shalom”, Fundacja Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego. Najważniejsze tytuły prasowe mniejszości żydowskiej to: „Dos Jidisze Wort – Słowo Żydowskie” i dwumiesięcznik „Midrasz”. Z kolei do największych imprez kulturalnych mniejszości żydowskiej należą: Festiwal Kultury Żydowskiej „Warszawa Singera”, Dni Książki Żydowskiej w Warszawie, Obchody Rocznicy Powstania w Getcie Warszawskim, Spotkania z Kulturą Żydowską *Simha* we Wrocławiu²⁵⁸.

Najmniej liczną mniejszość etniczną w Polsce stanowią Karaimi. Podczas *Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań*²⁵⁹ w 2011 roku narodowość karaimską zadeklarowało 313 osób, mieszkających głównie w województwie mazowieckim, łódzkim, dolnośląskim, gdzie zostali przesiedleni po II wojnie światowej w wyniku repatriacji ze wschodnich kresów Rzeczypospolitej. Polscy Karaimi ztratili znajomość ojczystego języka, a wyróżnia ich religia karaimska wywodząca się z judaizmu oraz islamu. Główną organizacją tej mniejszości w Polsce jest Związek Karaimów Polskich, a tytułem prasowym kwartalnik „Awazymyz”. Istotną rolę w życiu kulturalnym mniejszość karaimskiej zajmuje cykl imprez „Spis podróżny. Karaimskie drogi”²⁶⁰.

²⁵⁶ *Charakterystyka mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/mniejszosci/charakterystyka-mniejs>, (dostęp z dn. 24.05.2020 r.).

²⁵⁷ *Struktura narodowo-etniczna, językowa ... op. cit.*, s. 29-103.

²⁵⁸ *Charakterystyka mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/mniejszosci/charakterystyka-mniejs>, (dostęp z dn. 24.05.2020 r.).

²⁵⁹ *Struktura narodowo-etniczna, językowa ... op. cit.*, s. 29-103.

²⁶⁰ *Charakterystyka mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/mniejszosci/charakterystyka-mniejs>, (dostęp z dn. 24.05.2020 r.).

Ponad 9 640 obywateli polskich zadeklarowało podczas spisu powszechnego²⁶¹ w 2011 roku swoją przynależność do mniejszości etnicznej Łemków. Niewielka część Łemków podkreśla swój związek z narodem ukraińskim. Współcześnie zamieszkują oni m.in. województwo dolnośląskie, małopolskie, lubuskie, gdzie zostali przesiedleni w ramach akcji „Wisła” w 1947 roku. W roku szkolnym 2012/2013 języka łemkowskiego jako ojczystego uczyło się 281 uczniów należących do tej mniejszości. W zdecydowanej większości Łemkowie należą do Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego bądź Kościoła Katolickiego Obrządku Bizantyńsko-Ukraińskiego. Główne organizacje mniejszości Łemków to przede wszystkim: Stowarzyszenie Łemków, Zjednoczenie Łemków (wspierający Związek Ukraińców w Polsce), Stowarzyszenie „Ruska Bursa” w Gorlicach, Towarzystwo na Rzecz Rozwoju Muzeum Kultury Łemkowskiej w Zyndranowej, Łemkowski Zespół Pieśni i Tańca „Kyczera”, Stowarzyszenie Miłośników Kultury Łemkowskiej. Mniejszość łemkowska wydaje dwumiesięcznik „Besida”, kwartalnik „Watra”, rocznik „Rocznik Ruskiej Bursy” oraz dodatek „Łemkiwska Storinka” do ukraińskiego tygodnika „Nasze Słowo”. Od 2011 roku funkcjonuje łemkowskie radio LEM.fm prowadzone przez Stowarzyszenie „Ruska Bursa”. Wśród najważniejszych wydarzeń kulturowych mniejszości łemkowskiej należy wymienić: „Łemkowska Watra” w Zdyni, „Łemkowska Watra na Obczyźnie” w Michałowie, Międzynarodowy Festiwal Folklorystyczny Mniejszości Narodowych i Etnicznych „Świat pod Kyczerą”, „Łemkowska Jesień Twórcza”, „Międzynarodowe Biennale Kultury Łemkowskiej” w Krynicy, „Spotkania z Kulturą Łemkowską” w Gorzowie Wielkopolskim oraz Łemkowska Watra w Ługach²⁶².

Do mniejszości etnicznej Romów podczas *Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań*²⁶³ w 2011 roku przynależność zadeklarowało 16 725 obywateli polskich, zamieszkujących głównie w województwie dolnośląskim, małopolskim, śląskim, mazowieckim, wielkopolskim i łódzkim. Mniejsze skupiska Romów występują też w pozostałych województwach. Romowie w Polsce należą do pięciu grup: Bergitka Roma, Polska Roma, Lowarzy, Kelderaszce oraz grupy Sinti. Romowie w Polsce w zdecydowanej większości należą do Kościoła Rzymskokatolickiego, lecz są również wśród nich osoby przynależące do Kościoła Zielonoświątkowego oraz Związku Świadków Jehowy. Romowie podkreślają swoją odrębność i pielęgnują własne dziedzictwo kulturowe, o czym świadczy

²⁶¹ *Struktura narodowo-etniczna, językowa ... op. cit.*, s. 29-103.

²⁶² *Charakterystyka mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/mniejszosci/charakterystyka-mniejs>, (dostęp z dn. 24.05.2020 r.).

²⁶³ *Struktura narodowo-etniczna, językowa ... op. cit.*, s. 29-103.

również ilość organizacji pełniących istotną rolę w życiu mniejszości Romskiej. Wśród nich należy wymienić: Związek Romów Polskich, Centrum Doradztwa i Informacji dla Romów w Polsce, Stowarzyszenie Kulturalno-Społeczne – Centrum Kultury Romów w Polsce, Stowarzyszenie Romów w Krakowie Nowej Hucie, Stowarzyszenie Romów we Wrocławiu „Romani Bacht”, Związek Romów Polskich w Gorzowie Wielkopolskim, Towarzystwo Krzewienia Kultury i Tradycji Romskiej „Kałe Jakha”, Stowarzyszenie Romów Polskich „Parno Foro”, Romskie Stowarzyszenie Oświatowe „Harrangos”, Stowarzyszenie Romów w Pyrzycach „Patra”, Fundacja Bahtała Roma, Towarzystwo Kulturalno-Społeczne Romów w RP w Kędzierzynie-Koźlu, Stowarzyszenie Asystentów Edukacji Romskiej w Polsce, Stowarzyszenie Romów i Innych Narodowości w Nysie oraz Międzynarodowe Stowarzyszenie Twórców Romskich w Polsce „Roma”. Najważniejsze tytuły prasowe mniejszości romskiej to: dwumiesięcznik „Romano Atmo” oraz kwartalniki: „Dialog-Pheniben” i „Kwartalnik Romski”. Głównymi wydarzeniami kulturalnymi mniejszości romskiej są takie wydarzenia, jak: Międzynarodowe Spotkania Zespołów Cygańskich „Romane Dyvesa” w Gorzowie Wielkopolskim, Międzynarodowy Festiwal Piosenki i Kultury Romów w Ciechocinku, Międzynarodowy Tabor Pamięci Romów Tarnów – Szczurowa, Obchody Międzynarodowego Dnia Romów, Obchody rocznicy likwidacji tzw. *Zieguenerlager* na terenie b. KL Auschwitz-Birkenau, Otwarcie i zamknięcie Sezonu Cygańskiego w Muzeum Okręgowym w Tarnowie.

Podczas *Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań*²⁶⁴ w 2011 roku 1 828 obywateli polskich zadeklarowało przynależność do mniejszości etnicznej Tatarów. Obecnie zamieszkują oni przede wszystkim województwo podlaskie, mazowieckie i pomorskie. Polscy Tatarzy mieszkali na ziemiach Wielkiego Księstwa Litewskiego od końca XIV w., przybyli wówczas z terenów Złotej Ordy oraz Krymu. Tatarzy w Polsce zatracili znajomość swojego ojczystego języka. Są wyznawcami religii muzułmańskiej. Ważną rolę w życiu mniejszości tatarskiej pełni Związek Tatarów Rzeczypospolitej Polskiej. Do najważniejszych tytułów prasowych należy dwumiesięcznik „Życie Tatarskie” oraz kwartalnik „Przegląd Tatarski”, a największym wydarzeniem kulturalnym są Dni Kultury Tatarskiej organizowane na Podlasiu²⁶⁵.

Polska, będąc członkiem Unii Europejskiej, jest zobowiązana traktami do przestrzegania praw i wolności mniejszości narodowych i etnicznych. Również w procesie akcesyjnym Polski i innych krajów kwestie przestrzegania praw mniejszości podlegają ocenie przez Komisję

²⁶⁴ *Struktura narodowo-etniczna, językowa ...* op. cit., s. 29-103.

²⁶⁵ *Charakterystyka mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/mniejszosci/charakterystyka-mniejs>, (dostęp z dn. 24.05.2020 r.).

Europejską i są konieczne do spełnienia na określonym poziomie, aby móc stać się członkiem UE. Problematyka mniejszości narodowych i etnicznych poruszana jest także m.in. podczas spotkań państw Grupy Wyszehradzkiej, a także Inicjatywy Środkowoeuropejskiej (ISE), będącej forum wymiany doświadczeń w tym obszarze. Polska pomimo przyjęcia międzynarodowych standardów ochrony praw człowieka współdziała z innymi demokratycznymi krajami w ich jeszcze skuteczniejszym kształtowaniu²⁶⁶.

W państwach współczesnej Europy możemy wyróżnić cztery rodzaje rozwiązań ideologicznych i prawno-politycznych wobec migrantów oraz mniejszości. Po pierwsze jest to ideologia pluralizmu, mająca miejsce wówczas, gdy migranci uznają wartości i prawa społeczeństwa przyjmującego. Z kolei państwo respektuje kulturę migrantów oraz wspiera ich finansowo, dając im możliwość zachowania odrębności kulturowej. Przykładami państw, w których funkcjonuje takie rozwiązanie, są m.in. Szwecja, Norwegia, Finlandia, Holandia, Belgia czy Czechy. Drugim rodzajem takich rozwiązań jest ideologia obywatelska. Migranci uznają wartości i prawa społeczeństwa przyjmującego, z kolei państwo szanuje ich kulturę, ale nie wspiera ich finansowo w tym obszarze. Ideologia ta jest obecna w takich krajach, jak: Wielka Brytania, Irlandia czy Portugalia. Trzecie rozwiązanie, które jest stosowane, to ideologia asymilacyjistyczna. Zakłada ona ingerencję w dane obszary życia migrantów, oczekując od nich adaptacji do wartości i praw społeczeństwa przyjmującego, co może prowadzić do przyjęcia kultury większości społeczeństwa. Przykładami państw, w których funkcjonuje takie rozwiązanie, są m.in. Francja, Niemcy czy Włochy. Ostatnie, czwarte rozwiązanie to ideologia etniczna, w której występuje brak akceptacji migrantów jako pełnoprawnych obywateli danego państwa oraz są obecne ograniczenia nabywania obywatelstwa danego kraju przez osoby z odległych grup etniczno-rasowych. Krajami, w których stosowane jest takie rozwiązanie, są: Polska, Węgry, Austria, Szwajcaria²⁶⁷.

²⁶⁶ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna ...* op. cit., s. 161.

²⁶⁷ *Ibidem*, s. 69.

Rozdział 3. Wielokulturowość i międzykulturowość w edukacji

3.1 Wielokulturowość jako źródło wyzwań i zadań edukacji

Zjawisko wielokulturowości jest faktem i towarzyszy ludzkości od wieków. Jednakże współczesna wielokulturowość jest niezwykle złożona, nie tylko dlatego, iż obecnie na Ziemi żyje od około 3000 do 7000 grup etnicznych i narodowych, a ludzie porozumiewają się aż w 6000 języków²⁶⁸, ale także ze względu na coraz dynamiczniejsze procesy migracji, rosnącą mobilność oraz nowoczesne technologie, stawiające przed edukacją nowe wyzwania.

Jednakże zanim przedstawię istotę i wymiary samego zjawiska wielokulturowości oraz wyzwania i zadania, jakie stawia współczesnej edukacji, muszę odnieść się także do terminu kultury oraz elementów warunkujących jej zróżnicowanie, a także innych pojęć ściśle związanych z zjawiskiem wielokulturowości. Punktem wyjścia do dalszych rozważań należy uczynić kulturę, jej uwarunkowania i wpływy. Dlaczego kulturę? Bowiem to kultura jest źródłem i nośnikiem wartości, które determinują nasze myślenie i zachowanie oraz stanowi zarazem podstawę, jak i źródło wyzwań dla edukacji. Termin *kultura* pochodzi z języka łacińskiego od słowa *cultura* oraz od czasownika *colere*, oznaczającego uprawiać, dbać, pielęgnować, kształcić. W rozumieniu bliskim współczesnemu znaczeniu pojęcie *kultura* zostało użyte po raz pierwszy przez Cyserona w I w. p.n.e., który posłużył się sformułowaniem *cultura animi* (*kultura ducha*), odnoszącym się do wszelkiej aktywności związanej z uszlachetnianiem umysłu i życia duchowego. Warto podkreślić, iż pojęcie *kultura* na początku nie funkcjonowało samodzielnie, lecz zawsze była kulturą czegoś, jak na przykład: kultura ducha czy kultura umysłu²⁶⁹. Pojęcie *kultura* od epoki odrodzenia było zamiennie używane z terminem *cywilizacja*. Z kolei w filozofii XVIII i XIX w. było rozumiane jako wartości wyznawane przez człowieka. Szersze znaczenie kulturze nadane zostało przez antropologię i socjologię. Klasyczną definicję kultury przedstawił antropolog, etnolog E.B. Taylor w swoim dziele *Primitive culture* z 1876 roku, określając ją jako „cywilizacja w najszerszym znaczeniu etnograficznym, jest to pojęcie obejmujące wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawo, obyczaje i inne zdolności i przyzwyczajenia, zdobyte przez człowieka jako członka społeczeństwa (...) katalog wszystkich objawów życia publicznego danego narodu,

²⁶⁸ J. Ambrosewicz-Jacobs, *Tolerancja – jak uczyć siebie i innych*, Kraków 2004, s. 19-21.

²⁶⁹ W. Daszkiewicz, *Podstawowe rozumienie kultury – ujęcie filozoficzne*, „Roczniki Kulturoznawcze”, t. 1, 2010, s. 45.

przedstawia to, co nazywamy kulturą”²⁷⁰. Z kolei A. Kłoskowska w ujęciu antropologiczno-socjologicznym określiła, iż „kultura jest to względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswajanych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań”²⁷¹.

W wyniku tego, iż pojęcie *kultury* krystalizowało się w toku kolejnych badań, powstało wiele definicji uwzględniających różne ujęcia, w tym m.in. antropologiczne, filozoficzne, socjologiczne czy psychologiczne. W związku z powyższym A.L. Kroeber i C. Kluckhohn usystematyzowali i uporządkowali definicje kultury, dzieląc je na sześć kategorii:

1. definicje opisowo-wyliczające – odnoszące się do elementów składowych kultury tych materialnych i duchowych;
2. definicje historyczne – koncentrujące się na elementach tradycji i jej kultywowaniu jako czynnikach tworzących kulturę oraz przekazywaniu dziedzictwa kulturowego;
3. definicje normatywne – podkreślające konieczność podporządkowanie określonym wartościom, zasadom i normom uznawanym za właściwość zachowań kulturowych;
4. definicje psychologiczne – ujmujące kulturę jako aparat przystosowawczy kształtujący określone sposoby myślenia, zachowania, emocje oraz tworzący tożsamości (np. wg J.G. Herdera);
5. definicje strukturalistyczne – skupiające się na całościowym charakterze danych kultur, hierarchii oraz ich wewnętrznym powiązaniu;
6. definicje genetyczne – wyjaśniające źródła kultury, jej pochodzenie oraz zwracające uwagę na charakter kultury jako produkt społecznego²⁷².

Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (ang. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) definiuje *kulturę* jako „zbiór cech duchowych, materialnych, intelektualnych i uczuciowych, charakteryzujących dane społeczeństwo lub grupę społeczną (...) [obejmuje ona] oprócz literatury i sztuki sposoby życia, formy wzajemnego współżycia, systemy wartości, tradycje i wierzenia”²⁷³. Podobną definicję prezentuje J. Szczepański, według którego „kultura to ogół wytworów działalności ludzkiej materialnych i niematerialnych, wartości i uznanych sposobów postępowania,

²⁷⁰ E. B. Tylor, *Cywilizacja pierwotna. Badania rozwoju mitologii, filozofii, wiary, mowy, sztuki i zwyczajów*, t. 2, Warszawa 1898, s. 83-88.

²⁷¹ A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 2006, s. 36.

²⁷² W. Daszkiewicz, *Podstawowe rozumienie ...* op. cit., s. 48-49.

²⁷³ UNESCO *Guidelines on Intercultural Education*, Paris 2007, s. 12.

zobiektywizowanych i przyjętych w dowolnych zbiorowościach, przekazywanych innym zbiorowościom i następnym pokoleniom”²⁷⁴. Z kolei G. Hofsted postrzega kulturę jako „kolektywne oprogramowanie ludzkiego umysłu, które odróżnia członków jednej grupy od drugiej”²⁷⁵.

W kontekście rozważań nad edukacją międzykulturową konieczne jest podkreślenie dwóch aspektów pojmowania kultury. Po pierwsze – całościowego, czyli określonego rodzaju myślenia i działania oraz postrzegania własnych czynów, jak i innych osób. „W aspekcie całościowym obejmuje ona świadome lub podświadome postrzeganie świata oraz miejsca zajmowanego w nim przez nas i inne osoby. Ponadto w jej zakres wchodzi przekonania, wierzenia, ideologie i światopoglądy, do których odwołujemy się, by określić swój stosunek do rzeczywistości, systemów wartości oraz koncepcji dobra i zła”²⁷⁶. Po drugie – dynamicznego, ujmującego kulturę jako zjawisko dotyczące danej zbiorowości, bowiem rozwijające się i zmieniające się wraz z przeobrażeniami zachodzącymi w danym społeczeństwie oraz jako kulturę jednostki, która ulega rozwojowi w wyniku zdobywanej wiedzy i doświadczeniu²⁷⁷. Obecnie kulturę najczęściej rozumiemy kulturę w najszerszym znaczeniu tego słowa, całościowo, co daje możliwość na dostrzeżenie nie tylko różnic pomiędzy kulturami, ale także ich obszarów wzajemnego oddziaływania. Ponadto w całościowym ujęciu kultury uwzględnia się nie tylko kultury narodowe, ale także kultury regionalne i lokalne oraz kulturę elitarną i popularną²⁷⁸. Tak pojmowana kultura, obejmuje następujące wymiary:

- a) atrefakty – przedmioty materialne, wytwory ludzi, których celem jest zmiana warunków życia;
- b) socjofakty – wszystkie praktyki, mające na celu organizację i uporządkowanie życia;
- c) mentefakty – poznawcze i afektywne elementy wpływające na sposób myślenia i postrzegania świata²⁷⁹.

Należy zaznaczyć, iż podstawowym warunkiem trwania kultury jest przekaz dziedzictwa kulturowego, które „ulega zazwyczaj idealizacji, staje się zbiorem wartości

²⁷⁴ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1965, s. 47.

²⁷⁵ G. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000, s. 40.

²⁷⁶ *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, F. Brotto, J. Huber, K. Karwacka-Vögele, G. Neuner, R. Ruffino, R. Teutsch, Warszawa 2014, s. 18.

²⁷⁷ Ibidem.

²⁷⁸ A. Szczurek-Boruta, *Wprowadzenie*, [w:] *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych)*, Katowice – Cieszyn – Warszawa 2011, s. 90.

²⁷⁹ D. W. Klopff, *Intercultural encounters. Fundamentals of intercultural communication (fifth edition)*, Englewood, Colorado 1987, s. 200.

uświęconych, symboli otoczonych postawami emocjonalnymi, a zatem i czynnikiem integracji grup, ośrodkiem ich skupienia, czynnikiem ich ciągłości i trwałości w kryzysach”²⁸⁰. Ponadto całość społecznego dorobku, kultury danego narodu nosi nazwę kultury narodowej, która „stanowi szeroki i złożony układ sposobów działania, norm, wartości, wierzeń, wiedzy i dzieł symbolicznych, który przez jakąś zbiorowość społeczną uważany jest za własny, jej w szczególności przysługujący, wyrosły z tej tradycji i historycznych doświadczeń oraz funkcjonujący w jej obrębie”²⁸¹. Jednostką kultury jest naród, który jest „wspólną komunikowania opartą na kształtującym się uniwersum kulturowym o znacznym bogactwie i wewnętrznym zespoleniu elementów (syntagma kultury) (...) To uniwersum jest rozumiane jako ojczyzna w sensie symbolicznym, szerszym niż czysto terytorialne odniesienie. Uniwersum to nie oznacza struktury niezmiennej, nie jest osiągniętym stanem, ale procesem obfitującym w przekształcenia, chociaż ma względnie trwałą rdzeń nazwany kanonem”²⁸².

Każda kultura musi „być otwarta na kontakt z inną kulturą, gdyż to interakcje między nimi pozwalają na pełne zrozumienie i nadanie wartości własnej kulturze, określenie własnego miejsca i obowiązku wobec niej, co umożliwia jej rozwój i doskonalenie, a tym samym rozwój otwartych indywidualnych postaw”²⁸³, a wielokulturowość, jest dziś faktem nawet w społeczeństwach do niedawna uchodzących za homogeniczne. Najpowszechniejszą definicję *wielokulturowości* przedstawił M. Golka, który ujmuje ją jako „współwystępowanie na tej samej przestrzeni (albo w bezpośrednim sąsiedztwie bez wyraźnego rozgraniczenia, albo w sytuacji aspiracji do zajęcia tej samej przestrzeni) dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych kulturowych cechach dystynktywnych: wyglądzie zewnętrznym, języku, wyznaniu religijnym, układzie wartości, które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami. Istotne jest też to, że postrzeganie odmienności odbywa się w optyce jednostek, niewielkich grup lokalnych, rówieśniczych czy sąsiedzkich”²⁸⁴. Z kolei dla J. Nikitorowicza *wielokulturowość* jest „współistnieniem na tym samym obszarze przedstawicieli lub większej liczby kultur, różniących się językiem, religią czy uznawanymi wartościami, z możliwością wzajemnego przenikania się, osobistych kontaktów, dynamiki współistnienia i interakcji oraz trwałych związków między grupami”²⁸⁵. I powyższą definicję

²⁸⁰ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia ...* op. cit., s. 47.

²⁸¹ A. Kłoskowska, *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, Wrocław 1991, s. 51.

²⁸² A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, s. 43.

²⁸³ J. Nikitorowicz, *Wielokulturowość wschodniego pogranicza Polski w przeszłości i współczesnie*, [w:] (Złudne) *obietnice wielokulturowości*, red. J. Królikowska, Warszawa 2012, s. 267.

²⁸⁴ M. Golka, *Oblicza wielokulturowości* [w:] *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Warszawa 1997, s. 54-55.

²⁸⁵ J. Nikitrowicz, *Edukacja regionalna ...* op. cit. s. 59.

wielokulturowości należy uznać za obowiązującą w dla rozważań w niniejszej dysertacji doktorskiej. Ponadto wielokulturowość należy rozumieć jako zasadę „demokratycznego współistnienia jednostek i grup powołujących się na swoją szczególną tożsamość kulturową”²⁸⁶. Należy również podkreślić, iż samo współistnienie grup o odmiennej kulturze na danym terytorium nie oznacza istnienia wielokulturowości, lecz występuje ona dopiero wówczas, gdy mają miejsce trwałe, wielopłaszczyznowe i dobrowolne formy kontaktów międzykulturowych²⁸⁷. Współczesną niezwykle złożoną wielokulturowość można ujmować, jak podkreśla J. Nikitorowicz, „terytorialnie (w kontekście zasiedziałości), procesualnie (w kontekście ujawniających się odrębności, ożywiania ruchów etnicznych, narodowościowych, powstawania nowych, niepodległych państw), w kontekście migracji i procesów demokratyzacji, które uruchomiły poczucie odrębności i kreowanie własnego „Ja”, spowodowały kształtowanie się tożsamości podwójnej, rozproszonej czy rozszczepionej”²⁸⁸. Zatem wielokulturowość można analizować jako:

- a) „obiektywną rzeczywistość społeczną ujawnianą przez fakt współistnienia różnorodnych kultur w danym społeczeństwie,
- b) ideę, doktrynę czy ruch społeczny znajdujący odzwierciedlenie m.in. w treściach programów edukacyjnych i opierający się na założeniu, że grupy mniejszościowe powinny mieć równe szanse funkcjonowania w danym społeczeństwie, z prawem do zachowania własnej kultury, uczestnictwa w życiu społecznym, politycznym i kulturalnym kraju,
- c) praktykę społeczno-polityczną na szczeblu lokalnym, regionalnym, narodowym i międzynarodowym, polegającą na uwzględnianiu i realizowaniu zasad wielokulturowości, a przejawiającą się w działaniach powołujących do życia instytucje, których celem jest zaspokojenie potrzeb, oczekiwań i aspiracji społeczności mniejszościowych”²⁸⁹.

Złożoność i powszechność zjawiska wielokulturowości podkreślał Z. Bauman, który stwierdził, iż „proklamacja ery wielokulturowości stanowi zarazem deklarację: odmowę wydania opinii i zajęcia stanowiska; deklarację obojętności, umywania rąk od drobnych kłótni

²⁸⁶ M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997, s. 49.

²⁸⁷ A. Śliz, M. S. Szczepański, *Wielokulturowość i jej socjologiczny sens. Festival Caravan czy wielokulturowe Street Party?*, „Studia Socjologiczne”, 2011, nr 4 (203), s. 11.

²⁸⁸ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna ...* op. cit. s. 270.

²⁸⁹ W. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998, s. 152.

na temat preferowanych stylów życia czy wybieranych wartości. Ujawnia ona nową „kulturową wszystkożerność” elity globalnej: traktujemy świat jako gigantyczny dom towarowy z półkami pełnymi najbardziej zróżnicowanych ofert, swobodnie przechodzimy z jednego piętra na inne, próbujemy i kosztujemy wszystkiego, zaspokajając do woli swe pragnienia”²⁹⁰.

W kontekście rozważań nad wielokulturowością należy podkreślić, iż idea wielokulturowości opiera się na dwóch najważniejszych wartościach: wolności i równości. „Wolność oznacza możliwość kultywowania wybranej kultury, równość to równość i prawo kultur do istnienia i rozwoju. To właśnie rozprzestrzenianie sfery wolności i równości prowadzi do ukształtowania społeczeństwa wielokulturowego”²⁹¹. Z. Melosik zauważa, iż analiza podejść do wielokulturowości pozwoliła wyróżnić:

- a) demograficzną wielokulturowość – rozumianą jako uznawanie różnorodności jako faktu demograficznego, lecz nie dokonywanie wartościowania różnic;
- b) liberalno-holistyczną wielokulturowość – ujmowaną jako wzajemną otwartość i zrozumienie oraz akcentowanie znaczenia całej społeczności, a nie określonych grup mniejszości;
- c) wielokulturowość polityczną – przejawiająca się w koncentracji na procesach politycznych w budowaniu relacji pomiędzy określonymi grupami mniejszości²⁹².

P.P. Grzybowski podkreśla, iż wielokulturowość niesie określone następstwa dla funkcjonowania jednostek i grup, który określają następujące cechy:

- a) obdarzanie priorytetem grupy pochodzenia – wiąże się z dominacją tożsamości grupy, a nie jednostki, akcentuje się różnice, a społeczeństwo stanowi mozaikę kultur;
- b) zaszerogowanie różnic – jest związane z uwypukleniem różnic, bowiem jednostki i grupy charakteryzowane przez daną cechę lub zespół cech zajmują wyznaczoną pozycję, miejsce;
- c) charakterystyczna jurysdykcja gwarantująca prawa podmiotów – to prawo warunkuje relacje pomiędzy jednostkami i grupami, co znajduje wyraz w administracyjnych działaniach;
- d) uznanie relatywizmu kulturowego – wiąże się z interpretacją elementów kultury wyłącznie jako części kultury, którą tworzą;

²⁹⁰ Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańsk 2006, s. 90.

²⁹¹ A. Śliz, M.S. Szczepański, *Wielokulturowość i jej ...* op. cit., s. 12.

²⁹² Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 170.

- e) różnica jest wyrażana w przestrzeni publicznej – instytucje publiczne są zobowiązane do uznawania różnic kulturowych²⁹³.

Dziś kiedy przestrzeń społeczna człowieka jest niezwykle złożona, wieloaspektowa i wielopłaszczyznowa, a „bogactwo ludzkiego życia w zakresie odmienności jest prawie że nieskończone”²⁹⁴, wielokulturowość, która wyzwala porównywanie, uświadamianie sobie różnic kulturowych, wyznacza również określone reakcje na wszelką odmienność. Dlatego też należy pamiętać, iż każda cecha społeczno-kulturowa może decydować o postrzeganiu siebie i innych w kategoriach odmienności. Mogą to być m.in. cechy: biologiczne (jak np.: płeć, wiek, kolor skóry czy niepełnosprawność), ekonomiczne (określona pozycja majątkowa i związane z tym możliwości), społeczne (przynależność do danej grupy narodowościowej lub etnicznej, status jednostki), kulturowe (określona tożsamość kulturowa, dziedzictwo kulturowe)²⁹⁵. Cechy te powodują, iż ludzie z łatwością dokonują podziałów, których celem jest ustalenie, kto jest członkiem na naszej grupy – My, a kto grupy odrębnej – Oni. W związku z powyższym postrzeganie odmienności może przyczyniać się do podziału na:

- a) obcego – osobę odmienną, nieznaną lub znaną, ale w małym stopniu. Brak wiedzy o danej osobie prowadzi zazwyczaj do nieufności, poczucia zagrożenia i negatywnych emocji;
- b) innego – osobę odmienną, lecz w dużym stopniu znaną i rozumianą. Inny pomimo różnic budzi nie poczucie zagrożenia, ale ciekawość i chęć bliższego kontaktu²⁹⁶.

W związku z przedmiotem rozważań niniejszej dysertacji terminy te będą rozważane w kontekście występowania wielu kultur. Jak słusznie zauważa Z. Bauman „w zaimkach my i oni wyraża się przede wszystkim nie podział wszystkich ludzi na dwie odrębne grupy, lecz różnica dwóch zdecydowanie odmiennych postaw: uczuciowego związku i antypatii, zaufania i podejrzliwości, pewności siebie i trwogi, gotowości do współpracy i wrogości”²⁹⁷. Zatem należy jednoznacznie stwierdzić, iż odmienność i inność powodują określone skutki dla funkcjonowania społeczeństwa. Kierunki interakcji w warunkach zróżnicowania kulturowego wskazuje *koncepcja postrzegania Innego i interakcji z Nim* autorstwa J. Nikitorowicza.

²⁹³ P. P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ...* op. cit., s. 42.

²⁹⁴ M. Golka, *Imiona ...* op. cit., s. 11.

²⁹⁵ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2005, s. 104-109.

²⁹⁶ A. Młynarczuk-Sokołowska, *Od obcości do inności. Międzykulturowa edukacja nieformalna na przykładzie działań polskich organizacji pozarządowych*, Warszawa 2015, s. 50.

²⁹⁷ Z. Bauman, *Socjologia*, Poznań 1996, s. 47.

Spotkanie z odmiennością i innością może być źródłem lęku, zagrożenia, złych emocji oraz zachowań dyskryminujących. Może również prowadzić do pozytywnych emocji, wzajemnego zainteresowania, partnerskich relacji i współdziałania. Kluczowym elementem w tym spotkaniu jest postrzeganie Obcego i Innego. Gdy Obcy, Inny jest postrzegany jako małoznaczący, o niskiej samoocenie może to prowadzić do asymilacji – przystosowania się do życia w określonej grupie poprzez przyjęcie jej kultury i przyswojenia sobie cech właściwych tej grupie²⁹⁸. Z kolei gdy Obcy, Inny jest postrzegany jako wzbudzający lęk i zagrożenie, może to prowadzić do zachowań agresywnych oraz wiązać się z „narzuceniem Obcemu i Innemu własnego obrazu świata, marginalizowaniem jego kultury i dominowaniem nad nim oraz zmierzaniem ku kreowaniu społeczeństwa separatystycznego, ksenofobicznego i nacjonalistycznego”²⁹⁹. Zupełnie innym podejściem może być postrzeganie Obcego i Innego jako jednostki otwartej, gotowej do współpracy i dialogu oraz szanującej i pielęgnującej swoją kulturę, co sprzyja zainteresowaniu odmiennością i poszukiwaniu kompromisów. Daje możliwość tworzenia społeczeństwa otwartego, funkcjonującego na podstawie partnerstwa z innymi mający wyraz w wspólnych celach działań wszystkich stron, prezentującego postawę szacunku dla odmienności i tworzącego mechanizmy społeczne służące ochronie i wspieraniu różnorodności³⁰⁰. Naturalną dyspozycją człowieka jest ocenianie Innych i Obcych przez pryzmat własnych standardów kulturowych, jednak warunkiem nawiązania konstruktywnych relacji z Obcymi i Innymi jest porzucenie etnocentryzmu oraz uznania wartości i norm własnej grupy za jedynie słuszne i właściwe. To oznacza przede wszystkim pozbycie się uprzedzeń i odrzucenie szczególnie niebezpiecznej postawy dyskryminacyjnej, rozumianej jako „wszelkie zróżnicowanie, wykluczenie, ograniczenie lub uprzywilejowanie z powodu rasy, koloru skóry, urodzenia, pochodzenia narodowego lub etnicznego, które ma na celu lub pociąga za sobą przekreślenie bądź uszczuplenie uznania, wykonywania lub korzystania na zasadzie równości z praw człowieka i podstawowych wolności w dziedzinie politycznej, administracyjnej, gospodarczej, społecznej i kulturalnej lub w jakiegokolwiek innej dziedzinie życia publicznego”³⁰¹. Relacje stają się twórcze, gdy nie wartościujemy cech innej kultury, a działania Obcych i Innych interpretujemy w kontekście kultury, którą oni reprezentują. Podejściu temu towarzyszy ciekawość poznawcza, co pozwala nam zrozumieć sposoby

²⁹⁸ A. Młynarczuk-Sokołowska, *Od obcości do inności...* op. cit., s. 56.

²⁹⁹ Ibidem.

³⁰⁰ M. Z. Babiarsz, *Dialog i zaufanie w przestrzeni edukacyjnej*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 2019, nr 4 (30), s. 63-64.

³⁰¹ *Międzynarodowa Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej z dnia 6 marca 1966 r.* (Dz.U. z 1969 r. Nr 25, poz. 187).

myślenia i zachowania innych, a jednocześnie wymaga od nas świadomego wysiłku³⁰². Warto podkreślić, iż granice otwartości i akceptacji różnorodności mogą być różne, bowiem istnieją odmienne sposoby postrzegania praw i wolności w danej społeczności, zaś wielokulturowość nie jest wyborem, a po prostu następstwem określonej sytuacji politycznej, społecznej czy gospodarczej³⁰³.

„Społeczeństwo XXI w. jest z istoty wielokulturowe. Niemniej poszczególne kultury nie mają takich samych szans na przetrwanie lub zaistnienie w nowoczesnym świecie”³⁰⁴. Zróżnicowanie m.in. wielonarodowe, wieloetniczne, wielojęzykowe czy wielowyznaniowe, która jest dziś już naturalnym stanem większości społeczeństw na świecie, a różnice które najbardziej widoczne są we wspólnej przestrzeni publicznej mogą nieść za sobą rozmaite skutki. Dlatego też obecnie przed procesem edukacji stają nowe wyzwania i zadania by w partnerstwie społeczno-politycznym móc kształtować postawy otwartości i zrozumienia dla różnorodności a w konsekwencji tego prowadzić do dialogu, którego fundamentem będzie wzajemny szacunek. Jak podkreśla J. Nikitorowicz tego czego dziś najbardziej brakuje światu to właśnie „lepszego rozumienia innych, lepszego rozumienia świata; konieczność wzajemnego zrozumienia, pokojowej wymiany idei, czy wręcz jedności”³⁰⁵.

To właśnie edukacja wspiera procesy zakorzeniania w kulturze, umiejscawia w świecie społeczności lokalnych i regionalnych, dając możliwość zdobywania doświadczenia, uświadamiania sobie odmienności poprzez dostrzeganie innych z całą ich historią, różnicami i podobieństwami, wskazując wspólne dziedzictwo ludzkości. To edukacja jest kluczowym procesem oddziaływania na jednostkę oraz wyposażającym ją w wiedzę i umiejętności, które stanowią fundament przekraczania barier i granic. W niniejszej dysertacji edukacja będzie rozumiana jako ogół intencjonalnych procesów oraz zabiegów oświatowych i wychowawczych, których celem jest wyposażenie jednostki w wiedzę i umiejętności oraz kształtowanie osobowości według uznawanych w danym społeczeństwie wartości i ideału wychowawczego, przygotowując jednostkę do współistnienia w otaczającym świecie³⁰⁶.

Kluczową rolę edukacji we współczesnym świecie oddają nakreślone w raporcie Międzynarodowej Komisji UNESCO do spraw Edukacji dla XXI wieku, cztery filary edukacji:

- uczyć się aby wiedzieć,

³⁰² A. Młynarczuk-Sokołowska, *Od obcości do inności ...* op. cit., s. 56.

³⁰³ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 62.

³⁰⁴ UNESCO *Guidelines on Intercultural Education*, UNESCO, Paris 2007, s. 15-16.

³⁰⁵ *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, pod przew. J. Delorsa, Warszawa 1998, s. 9.

³⁰⁶ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 40.

- uczyć się aby działać,
- uczyć się aby żyć wspólnie z innymi,
- uczyć się aby być³⁰⁷.

Komisja ta podkreśliła szczególną rolę jednego z czterech filarów edukacji: uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi, jako dążenie do lepszego zrozumienia Innych, dostrzegania zależności, wzajemnego zrozumienia, realizacji wspólnych planów, pokojowego rozwiązywania konfliktów dzięki stałemu wzbogacaniu wiedzy o Innych. Celem pozostałych filarów kształcenia jest dostarczanie niezbędnej wiedzy³⁰⁸. Ponadto Komisja do spraw Edukacji dla XXI podkreśliła również, iż „jednym z zasadniczych zadań edukacji jest pomoc w przekształcaniu faktycznej współzależności w świadomą solidarność. W tym celu powinna ona umożliwić każdemu człowiekowi zrozumienie siebie samego i zrozumienie innych ludzi poprzez lepszą wiedzę o świecie. Aby każdy człowiek mógł zrozumieć rosnącą złożoność zjawisk światowych i opanować uczucie niepewności, jakie ona wzbudza, powinien po pierwsze – zdobyć zespół wiadomości, po drugie – nauczyć się relatywizować fakty oraz przejawiać krytyczną postawę wobec napływu informacji. Jednocześnie wymóg solidarności w skali planetarnej zakłada przewyciężenie tendencji do zamykania się w sferze własnej tożsamości na rzecz zrozumienia innych, opartego na poszanowaniu różnic. Odpowiedzialność edukacji w tym zakresie jest podstawowa i delikatna zarazem, albowiem pojęcie tożsamości można odczytywać w dwojaki sposób: afirmacja własnej różnicy, poszukiwanie podstaw własnej kultury, umacnianie solidarności grupy mogą stanowić dla każdej jednostki postawę pozytywną i wyzwalającą; lecz źle pojęty ten rodzaj rewindykacji utrudnia, a nawet uniemożliwia spotkanie i dialog z innymi³⁰⁹. Zatem zadaniem edukacji jest wspieranie procesów zakorzenienia w lokalnej i regionalnej kulturze, uświadamianie wspólnego dziedzictwa kulturowego, ale i różnic w tym obszarze, budowanie poczucia wspólnoty i odpowiedzialności za nią oraz tworzenia trwałej tożsamości. Te wszystkie działania przyczyniają się do rozwoju jednostki i grupy, danej społeczności czy narodu. W tym kontekście niezwykle ważne są dwie funkcje edukacji. Pierwsza z nich – socjalizacyjna, która uspołecznia i czyni jednostkę członkiem danej wspólnoty. Z kolei druga – wyzwalająca z socjalizacji, spod dominacji społecznej, zarazem mobilizująca, inspirująca do działania, podejmowania coraz to nowych inicjatyw, własnego rozwoju oraz poszukiwania szczęścia

³⁰⁷ *Edukacja – jest w niej ukryty skarb ...* op. cit., s. 92.

³⁰⁸ Ibidem.

³⁰⁹ Ibidem, s. 44-45.

i radości życia³¹⁰. Ponadto do najważniejszych funkcji edukacji należy zaliczyć jej służbę: po pierwsze dla demokracji poprzez tworzenie demokratycznych postaw, po drugie dla wielokulturowości wskutek kształtowania otwartości, zrozumienia i szacunku dla kulturowego zróżnicowania ludzkości oraz przeciwstawiania się dyskryminacji, po trzecie dla przetrwania poprzez edukację ekologiczną, zdrowotną oraz edukację dla pokoju, po czwarte służbę dla pracy za pomocą kształtowania kompetencji i samokształcenia oraz po piątą dla indywidualnego rozwoju człowieka³¹¹. Zatem najważniejszymi wartościami, które winny stanowić fundament działań współczesnej edukacji są prawa i godność człowieka, praworządność i demokracja, odpowiedzialność, otwartość, szacunek i solidarność międzyludzka, poszanowanie praw mniejszości narodowych i etnicznych, kultura pokoju oraz przeciwstawianie się przemocy, zrównoważony rozwój i ochrona ekosystemu oraz odpowiedzialność jednostkowa³¹². Niezwykle ważne wyzwania i zadania stojące przed współczesną edukacją postrzega J. Nikitorowicz poprzez działania „związane z:

- a) kształtowaniem umiejętności rozwiązywania istotnych problemów współczesności, związanych z życiem w dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie oraz konstruktywnym radzeniem sobie z trudnościami, znoszeniem i pokonywaniem porażek;
- b) kształtowaniem umiejętności kontaktu interpersonalnego, kreowania więzi grupowych, rozumienia siebie i innych, negocjacji i dialogu, kształtowaniem postaw solidarności wewnątrzgrupowej i integracji z innymi, postaw kreujących wspólnoty oparte na zrozumieniu i tolerancji;
- c) zdobywaniem wiedzy o własnym regionie, realizacją celów wspólnot lokalnych i regionalnych, przekazywaniem wzorów i norm kulturowych, kształtowaniem umiejętności kultywowania dziedzictwa kulturowego przodków;
- d) przygotowaniem do życia w pluralizmie kulturowym i światopoglądowym, realizacją celów i obowiązków wynikających z przynależności do określonej społeczności, kształtowaniem i utrwalaniem tożsamości z jednoczesnym kreowaniem postawy otwartości na odmienność;

³¹⁰ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna ...* op. cit., s. 188.

³¹¹ Ibidem.

³¹² A. Bogaj, *Wyzwania i nadzieje edukacyjne w świetle międzynarodowych raportów oświatowych*, „Forum Oświatowe”, 2000, nr 1 (22), s. 17.

- e) nabywaniem przez jednostki i grupy kapitału społecznego i kulturowego obejmującego wiedzę i kompetencje kulturowe i społeczne, umiejętności zawodowe oraz gotowość do interakcji z innymi;
- f) przygotowaniem do życia w nowoczesnym, dynamicznym, otwartym społeczeństwie, pluralistycznym kulturowo, przestrzegającym prawa wszystkich jednostek i grup, etnicznych, narodowych, religijnych i innych³¹³.

Na powyższe zadania edukacji wskazuje również M. Urlińska, podkreślając, iż dziś „chodzi o taką edukację, która stworzy człowieka przygotowanego do zadań współczesnego świata, obywatela szczęśliwego i czującego się podmiotem we własnym kraju, gotowym na wyjście poza granice, przygotowanym na kontakt z Innym”³¹⁴.

Co istotne, efektem zauważenia i nadania znaczenia wielokulturowości, jest m.in. w wielu krajach konieczność zaistnienia „określonej polityki państwowej (lub samorządowej)”³¹⁵. Na poziomie Unii Europejskiej również określono kluczowe zadania w zakresie polityki edukacyjnej dla wszystkich krajów członkowskich Wspólnoty. W związku z nowymi wyzwaniami „należą do nich:

- a) dostępność do edukacji w ciągu całego życia;
- b) dążenie do otwartego i elastycznego podejścia do edukacji, stwarzające przeciwdziałania marginalizacji;
- c) diagnozowanie potrzeb edukacyjnych rynku pracy;
- d) wzrost wydatków na edukację;
- e) promocja idei kształcenia ustawicznego, uświadomienie obywatelom konieczności stałego uzupełniania swoich kwalifikacji oraz związanych z tym korzyści;
- f) eliminacja barier związanych z podjęciem i kontynuacją nauki;
- g) zaangażowanie partnerów społecznych w rozwój edukacji ustawicznej;
- h) podniesienie jakości edukacji, wyposażenie uczniów w umiejętności kluczowe oraz zapewnienie równego dostępu do edukacji;
- i) zmniejszenie odsetka osób, które przedwcześnie kończą naukę szkolną;
- j) rozwój pośrednictwa i doradztwa zawodowego;

³¹³ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna ...* op. cit., s. 195.

³¹⁴ M. Urlińska, *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych*, Toruń 2007, s. 389.

³¹⁵ A. Sadowski, *Sterowanie wielokulturowością. Dotychczasowe doświadczenia i kierunki przemian (na przykładzie województwa białostockiego)* [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Białystok 1999, s. 33.

k) prognozowanie popytu na pracę³¹⁶.

Wielokulturowość, która bezsprzecznie jest dziś faktem, dynamicznym zjawiskiem tworzącym przestrzeń publiczną, jest też niezwykle złożona w swej praktyce, bowiem poszczególne kraje mają warunkowane wieloma czynnikami różne doświadczenia w zakresie polityki wielokulturowej i działań w kontekście osób i grup odmiennych kulturowo. W związku z powyższym kluczowym wyzwaniem dla współczesnej edukacji jest podejmowanie takich działań, które będą uwzględniałyby występowanie różnych odmienności oraz postulowałyby różne formy pluralizmu, od współwystępowania obok siebie różnych kultur, przez powstania kulturowo zróżnicowanej całości, aż do powstania uporządkowanych struktur społecznych.

3.2 Edukacja międzykulturowa jako odpowiedź na zjawisko wielokulturowości

Należy podkreślić, iż dziś w edukacji, wielokulturowość i międzykulturowość to dwie różne, osobne koncepcje. Edukacja wielokulturowa dostarcza informacji o odmiennych kulturach w celu zbudowania akceptacji, a przynajmniej tolerancji dla tych kultur. Edukacja międzykulturowa ma na celu wykroczenie poza bierne współistnienie i ukształtowanie trwałego modelu wspólnego życia w wielokulturowym społeczeństwie. Środkiem realizacji tego zamierzenia jest pogłębianie zrozumienia, szacunku i dialogu pomiędzy różnymi grupami kulturowymi³¹⁷.

Od początków powstawania oraz organizowania się poszczególnych narodów i państw prowadzona była przede wszystkim polityka asymilacji i naturalizacji celem wchłonięcia zamieszkujących dane terytorium mniejszości narodowych i etnicznych, jak również migrantów przybywających z innych krajów. Jednak niepowodzenie tej strategii działań oraz rosnące napięcia społeczne doprowadziły do upadku polityki asymilacji osób i grup odrębnych kulturowo oraz jej zmiany na rzecz integracji opartej na solidarności i równości wszystkich ludzi. W odpowiedzi na te i inne jeszcze wyzwania zrodziła się najpierw koncepcja wielokulturowości, a następnie międzykulturowości oraz wynikające z nich działania w obrębie edukacji.

³¹⁶ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy*, „E-mentor”, 2003, nr 2, <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/2/id/12>, (dostęp z dn. 06.06.2020 r.).

³¹⁷ UNESCO *Guidelines on Intercultural Education*, Paris 2007, s. 18

Kategoria *wielokulturowości* (z ang. multiculturalism) została użyta pierwszy raz 27 czerwca 1941 roku w recenzji dzieła E. Haskella *Lance. A Novel about Multicultural Men* zamieszczonej w *New York Herald Tribune*. Książka przedstawiała ówczesne społeczeństwo Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej z zupełnie nowej perspektywy, podkreślając jego wielorasowość, wielojęzyczność i zróżnicowanie kulturowe. Dwa lata później W. E. Vickery i S. G. Cole wydali książkę dotyczącą wychowania, zatytułowaną *Intercultural education in America schools: Proposed objectives and methods (Wychowanie międzykulturowe w amerykańskich szkołach)*. Publikacja ta zapoczątkowała dyskurs nad problemami zróżnicowania kulturowego³¹⁸. Należy podkreślić, iż wówczas termin *wielokulturowość* i *międzykulturowość* były często stosowane zamiennie, bez wyraźnego rozróżnienia. Dla współczesnego kształtu edukacji międzykulturowej niezwykle ważne okazały się ówczesne doświadczenia edukacyjne, oparte wówczas na założeniach koncepcji edukacji wielokulturowej społeczeństw m.in. USA, Kanady czy Europy Zachodniej. Edukacja wielokulturowa dążyła przede wszystkim do dostarczania określonych informacji, wiedzy dotyczącej odmiennych kultur oraz mniejszości narodowych, etnicznych czy wyznaniowych, skupiając się przy tym na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych jednostek należących do tych mniejszości³¹⁹. Jednak edukacja ta opierała się wówczas „na paradygmacie wielokulturowości (...), który uznawał i promował różnorodność w społeczeństwach pluralistycznych oraz jednocześnie włączał grupy mniejszościowe w nurt kultury dominującej”³²⁰. Koncepcja edukacji wielokulturowej, jak zaznacza T. Lewowicki „utrwała „schemat występowania różnic społeczności i bycie obok siebie grup ludzi i ich kultur. To bycie „obok” siebie odbywało się zazwyczaj i odbywa w warunkach asymetrii i nierówności szans rozwojowych, (...) Naturalnym skutkiem tak pojmowanej i prowadzonej edukacji było i jest zachowanie różnych elementów tożsamości (...), ale jednocześnie izolacja, dystans między grupą mniejszościową i grupą dominującą”³²¹. To bycie „obok” siebie charakteryzowało się głównie niesymetrycznością relacji i różnymi szansami życiowymi³²². W związku z powyższym edukacja wielokulturowa spotkała się krytyką, w której zarzucano jej przede wszystkim, iż pomija problemy wzajemnych relacji pomiędzy jednostkami i całymi

³¹⁸ P. P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – kontekst. Od tożsamości po język międzykulturowy*, Kraków 2012, s. 15.

³¹⁹ A. Młynarczuk-Sokołowska, *Teoria i praktyka międzykulturowej edukacji nieformalnej w kontekście działań adresowanych do dzieci*, Białystok 2016, s. 12.

³²⁰ A. Młynarczuk-Sokołowska, *Całozyciowa edukacja międzykulturowa jako wyzwanie dla społeczeństw kulturowo zróżnicowanych*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XX (2012), s. 234.

³²¹ T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej* [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, Katowice 2000, s. 25.

³²² P. P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ... op. cit.*, s. 73.

grupami – określonymi mniejszościami a dominującą ludnością danego państwa, a także, iż podkreśla i eksponuje różnice, dążąc tym samym do asymilacji mniejszości³²³. Pomimo iż edukacja wielokulturowa wychodziła w pewnym stopniu naprzeciw niektórym ówczesnym, istotnym wyzwaniom społecznym takim, jak: równość traktowania, przeciwdziałanie dyskryminacji czy zachowanie kultury i języka, to nie koncentrowała się na wzajemnych wpływach i oddziaływaniach – interakcjach. Zatem nie można było mówić również o dialogu, który jest kluczem do kształtowania umiejętności wyjścia poza swoją kulturę, podmiotowego traktowania innych i rozwoju³²⁴. Dlatego też idea wielokulturowości nie spełniła oczekiwań i konieczne stało się opracowanie innego modelu działań, który „wprowadzałby nową jakość do praktyki edukacyjnej i przede wszystkim zwracałby uwagę na kwestię współistnienia kultur w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo w oparciu o zasadę bycia ze sobą, a nie obok siebie”³²⁵. Na dotychczasowych doświadczeniach wielokulturowości i przy uwzględnieniu brakujących dotychczas obszarów działań powstała idea międzykulturowości, czyli nie biernego a „aktywnego i dynamicznego wymiaru różnorodności, przekraczającego granice współistnienia różnych kultur i grup narodowych, etnicznych, religijnych, korzystających z tej samej przestrzeni i wchodzą ze sobą w otwarte oraz trwałe interakcje”³²⁶.

Termin *międzykulturowy* w dzisiejszym rozumieniu, pojawił się w latach 70. XX w. w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie, odnosząc się do relacji pomiędzy przedstawicielami odmiennych kultur, podkreślając wówczas, iż jedna ze stron tych relacji jest migrantem. Z kolei w Europie Zachodniej w krajach takich, jak: Francja, Niemcy i Wielka Brytania wraz z napływem imigrantów z kolonii, określenie to było związane problematyką szkolną, przede wszystkim tematyką migrantów i działaniami na ich rzecz w sferze socjalnej. W 1976 roku podczas Konferencji Generalnej UNESCO w Kenii oraz na mającej miejsce równolegle konferencji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych (ONZ)³²⁷ o międzykulturowości rozważano w kontekście relacji i otwartości współczesnych kultur podkreślając, iż „wobec zagrożenia w postaci faworyzowania podziałów narodowościowych i wszelkiego rodzaju segregacji ważne jest, aby w szerokiej perspektywie międzykulturowej otworzyć każdą kulturę na wszelkie inne kultury. Z jednej więc strony swoistość wzajemnych relacji, a z drugiej ich międzykulturowość wydają się być – jak te dwie kategorie – komplementarne i pozwalają

³²³ Ibidem, s. 51-59.

³²⁴ J. Nikitorowicz, *Odpowiedzialność edukacji za kreowanie dialogu międzykulturowego*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 2018, nr 1 (6), s. 83.

³²⁵ A. Młynarczuk-Sokołowska, *Teoria i praktyka...* op. cit., s. 14.

³²⁶ S. Jaskuła, L. Korporowicz, *Współczesne paradygmaty dialogu międzykulturowego*, „Edukacja Humanistyczna”, 2017, nr 2 (37), s. 39.

³²⁷ P. P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ...* op. cit., s. 47.

zrównoważyć podejmowana działania”³²⁸. W państwach europejskich, których społeczeństwa z początkiem XXI w. zaczęły stawać się coraz bardziej wielokulturowe, zainicjonowane zostały prace nad nową koncepcją edukacji – edukacją międzykulturową, inspirowane opiniami wybitnych badaczy, w tym m.in. francuskiego antropologa C. Lévi-Straussa, głoszącego, iż „odkrywanie innych jest odkrywaniem relacji, nie barier”³²⁹. Dopiero przełom XX i XXI w. charakteryzuje się całościową zmianą podejścia do problematyki międzykulturowej i nowym podejściem w strategiach wobec przedstawicieli innych kultur, w tym również w edukacji. W społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo nastąpiła ewolucja z modelu edukacji wielokulturowej ku nowej koncepcji międzykulturowości, będącej sposobem organizacji życia społecznego, który opiera się o interakcje między jednostkami, grupami i społecznościami, wspierając przede wszystkim relacje, kształtowanie wspólnych wymiarów tożsamości oraz współdziałanie grup i kształtując postawę odpowiedzialności za tworzoną wspólnotę. Również w wyniku transformacji ustrojowej, która nastąpiła w krajach Europy Środkowej i Wschodniej, nastąpiło na nowo dostrzeżenie i nadanie ważności problematyce szeroko rozumianej różnorodności oraz zwrócenie się ku międzykulturowości³³⁰. Ponadto zaczęto dostrzegać znaczenie edukacji międzykulturowej w budowaniu stabilnego i spójnego społeczeństwa oraz zwiększające się ryzyko braku takich działań edukacyjnych. Co niezwykle ważne edukacja międzykulturowa przekraczała pewne ograniczenia edukacji wielokulturowej i przechodziła od biernych działań dostosowawczych do interakcji i współdziałania oraz korzystania z wzajemnego dorobku, stając się bardziej „demokratyczna i egalitarna, bardziej oddana społeczeństwu”³³¹.

W toku kształtowania się edukacji międzykulturowej można wyróżnić trzy główne etapy, które pojawiały się i zmieniały się w zależności od uwarunkowań kulturowych, społecznych, gospodarczych i politycznych. Pierwszy etap to etap asymilacyjny wspierający proces asymilacji, w którym to adresatami działań edukacyjnych są cudzoziemcy. Drugi etap to wielokulturowość, kładąca nacisk na biernie ujmowanych różnicach kulturowych, natomiast trzeci etap – międzykulturowość koncentrujący się na dynamicznie ujmowanych relacjach, postawach i kompetencjach do funkcjonowania w warunkach zróżnicowania kulturowego³³².

³²⁸ C. Clanet, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Science Humaines*, Toulouse 1993, s. 24.

³²⁹ A. Perotti, *The case for intercultural education*, Paris 1994, s. 18.

³³⁰ *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, F. Brotto, J. Huber, K. Karwacka-Vögele, G. Neuner, R. Ruffino, R. Teutsch, Warszawa 2014, s. 26.

³³¹ A. Młynarczuk-Sokołowska, *Całocielowa edukacja międzykulturowa ...* op. cit., s. 235.

³³² K. M. Błęszyńska, *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XVII (2011), cz. 1, s. 48.

Edukacja międzykulturowa jest płaszczyzną rozważań teoretycznych i badań koncentrujących się na uwarunkowaniach procesów rozwoju jednostek, grup i całych społeczności oraz instytucji w świecie heterogenicznym kulturowo. Ponadto jest obszarem ukierunkowanym na działania praktyczne kształtujące umiejętności harmonijnego i efektywnego współistnienia, ale także budowania trwałych więzi i interakcji oraz odkrywania i rozwijania takich wartości i postaw, jak: szacunek, zaufanie, solidarność, dialog czy tolerancja będąca jednoznacznym wyrazem uznania fundamentalnych praw człowieka i wolności innych ludzi³³³. Jak zaznacza K.M. Błeszyńska, celem makrospołecznym edukacji międzykulturowej jest przemiana świadomości, umożliwiająca rozwój poczucia solidarności ogólnoludzkiej oraz budowę demokratycznego i wielokulturowego społeczeństwa obywatelskiego. Do celów mikrospołecznych zaliczamy natomiast uwrażliwienie uczących się na różnice kulturowe, osłabienie barier kontaktu międzykulturowego (takich, jak: etnocentryzm, uprzedzenia rasowe i etniczne czy ksenofobia), rozwinięcie predyspozycji do dialogu i pokojowej koegzystencji z osobami odmiennymi religijnie, etnicznie i kulturowo, jak również kształtowanie kompetencji międzykulturowych oraz umiejętności skutecznego radzenia sobie z procesami akulturacji³³⁴. Adresatami działań podejmowanych w ramach edukacji międzykulturowej są wszystkie grupy wiekowe: dzieci, młodzież i dorośli, w tym oczywiście osoby należące do dominującej kulturowo zbiorowości czy grupy, jak i osoby z mniejszości oraz migranci (pracownicy okresowi, repatrianci, uchodźcy i imigranci)³³⁵, których zaangażowanie i aktywny udział pozwoliłby na odkrywanie wielokulturowego wymiaru miejsca zamieszkania. Edukacja międzykulturowa jako subdyscyplina nauki o wychowaniu jest dziedziną interdyscyplinarną korzystającą z dorobku innych nauk humanistycznych i społecznych. Fundamentem edukacji międzykulturowej są nauki o edukacji, przede wszystkim: pedagogika, społeczna, dydaktyka, socjologia wychowania i polityka oświatowa. Dyscyplinami wspomagającymi edukację międzykulturową są: antropologia kulturowa, kulturoznawstwo, religioznawstwo, nauki polityczne, psychologia społeczna, nauki o pracy socjalnej, socjologia, etnologię i etnografia, nauki o prawie oraz dyscypliny, których przedmiotem zainteresowania są poszczególne kręgi kulturowe³³⁶.

³³³ P. Garbuzik, *Edukacja do wartości w warunkach zróżnicowania kulturowego* [w:] *Przestrzeń międzykulturowa w badaniach i praktyce edukacyjnej*, red. J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko, Białystok 2019, s. 170-171.

³³⁴ Ibidem, s. 40-41.

³³⁵ Ibidem.

³³⁶ Ibidem, s. 41-42.

W polskim dyskursie publicznym edukacja międzykulturowa pojawiła się po przemianach ustrojowych i została zapoczątkowana w 1993 roku tekstami M. S. Szymańskiego, a następnie publikacjami i badaniami m.in. J. Nikitorowicza, M.M. Urlińskiej, T. Lewowickiego, T. Pilcha i wielu innych badaczy reprezentujących ośrodki uniwersyteckie zlokalizowane na pograniczach Polski (wschodnim i południowym) oraz w jej centrum³³⁷. Wówczas to zrodziła się również pierwsza w polskiej literaturze definicja edukacji międzykulturowej opracowana przez D. Markowską i ujmująca edukację międzykulturową jako „proces oświatowo-wychowawczy, którego celem jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych – od subkultur we własnej społeczności począwszy, aż po kultury odległych przestrzennie społeczeństw – oraz przygotowanie do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur. Prowadzić to ma, drogą krytycznej refleksji, ku wzmocnieniu własnej tożsamości kulturowej”³³⁸. Natomiast J. Nikitorowicz definiuje edukację międzykulturową jako „ogół wzajemnych wpływów oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej — planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości odrębności. Skutkiem edukacji ma być dynamizacja społeczno – kulturowa różnych grup, wzajemne powiązanie, zbliżenie i integracja, z zachowaniem własnej odrębności i własnych wizji rozwoju”³³⁹. Rada Europy podkreśla, iż międzykulturowość jako ogół działań edukacyjnych ma na celu kształtowanie postaw otwartości, szacunku i wzajemnego zrozumienia, niezależnie od przynależności kulturowej, narodowościowej, etnicznej, wyznaniowej czy lingwistycznej danej osoby. Edukacja międzykulturowa dąży do tego, by jej uczestnicy na podstawie określonej wiedzy, wymiany doświadczeń i interakcji z przedstawicielami innych kultur, umieli dostrzegać bogactwo wynikające z różnorodności i odkrywać je³⁴⁰. Edukacja międzykulturowa jest osadzona niezwykle szerokiej koncepcji edukacji na rzecz różnorodności, obejmującej wiele obszarów wykraczających poza różnice kulturowe, jak np.: kwestie społeczno-kulturowe, społeczno-gospodarcze, regionalne, ideologiczne oraz inne. Inaczej mówiąc, jej zasadniczym celem jest wspieranie różnorodności poprzez intencjonalne tworzenie sytuacji wzajemnego

³³⁷ E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Contact theory in multicultural school praxis*, „International Forum for Education”, 2014, nr 1(7), s. 80-100.

³³⁸ D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1990, nr 4, s. 109.

³³⁹ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...* op. cit., s. 282.

³⁴⁰ Ibidem, s. 280.

spotkania i oddziaływania³⁴¹. Poza tym edukacja międzykulturowa pozwala na pełniejsze zrozumienie własnej kultury oraz postrzegania jej z różnych perspektyw³⁴².

W kontekście rozważań nad międzykulturowością i edukacją międzykulturową konieczne jest odniesienie się do kluczowych pojęć tej edukacji, jakimi są: *różnica* i *różnorodność*. Pierwsze z pojęć – *różnica*, dotyczy istniejących odmienności pomiędzy ludźmi i w ujęciu edukacji międzykulturowej nie jest wartością samą w sobie, lecz jest istotną cechą każdej jednostki, stanowiącą o jej rozwoju. Zatem w międzykulturowych działaniach edukacyjnych celem nie jest ukrywanie czy zaprzeczanie istnieniu różnic, lecz budowanie świadomości ich występowania, umiejętności dostrzegania, zrozumienia ich i akceptowania³⁴³. „Umożliwia to przygotowanie jednostki do życia w świecie, którego stanem naturalnym jest różnorodność. Takie podejście do rzeczywistości wiąże się z rezygnacją z narzucania innym jakiegokolwiek (np. własnej) kultury i kolonizowania świadomości innych osób, co świadczy o tendencji do traktowania wszystkich kultur i etnosów na zasadach równości”³⁴⁴. Edukację międzykulturową, w związku z kształtowaniem postaw dialogu w warunkach zróżnicowania kulturowego, uznawaniem obecności różnych kultur jako czynnika wzajemnego wzbogacenia oraz nauki mediacji i twórczego rozwiązywania konfliktów, należy postrzegać jako edukację spotkania kultur lub edukację konfliktu³⁴⁵. Drugim z podstawowych pojęć edukacji międzykulturowej jest *różnorodność*, która w środowisku edukacyjnym zawsze występowała, jednakże często jej istnieniu zaprzeczano bądź była marginalizowana. Termin ten oznacza zróżnicowanie jednostek, grup w obrębie większej zbiorowości, posiadającej wspólne cechy charakterystyczne dla jej członków. Co niezwykle istotne różnorodność jest wartością związaną z koncepcją społeczeństwa włączającego, inkluzji społecznej, czyli zapewnienia wszystkim jednostkom „bez względu na występujące między nimi różnice, możliwości uczestniczenia w życiu społecznym i kształtowania swego życia na równych warunkach, w atmosferze dobrych relacji między poszczególnymi grupami i społecznościami oraz bez zbytnich napięć społecznych”³⁴⁶. Ponadto jest to pojęcie związane nie tylko z kulturą, z określonym pochodzeniem, językiem czy wyznaniem, ale jest kluczem do rozwoju i „istotą zarówno natury, jak i kultury. To nieodłączny atrybut życia, a kolejne pokolenia muszą go podtrzymywać

³⁴¹ *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji, Ateny, 10-12 listopada 2003 r., Rada Europy, s. 28.

³⁴² Ibidem, s. 34.

³⁴³ A. Młynarczuk-Sokołowska, *Teoria i praktyka ... op. cit.*, s. 17.

³⁴⁴ P. P. Grzybowski, *Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2007, nr 1, s. 64.

³⁴⁵ A. Młynarczuk-Sokołowska, *Teoria i praktyka... op. cit.*, s. 17.

³⁴⁶ *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity*, Rada Europy, Strasbourg 2007, s. 13.

i rozwijać. Ponieważ różnorodność umiejętności i zdolności leży w naturze ludzkiej, każde ze społeczeństw powinno starać się wykorzystywać ten potencjał i nadawać mu odpowiednie miejsce w realizowanej przez siebie polityce rozwoju społecznego³⁴⁷. Dziś różnorodność powinna stanowić jedną z głównych treści edukacyjnych tak, aby przyszłe pokolenia były gotowe do interakcji i wzajemnego poszanowania, a różnorodność nie traktowały jako zagrożenie, ale jako jeden z elementów służący rozwojowi społecznemu, politycznemu i gospodarczemu³⁴⁸.

Współcześnie w warunkach zróżnicowania kulturowego społeczeństw za najkorzystniejsze rozwiązanie w obszarze edukacji uchodzi właśnie edukacja międzykulturowa, której fundamentem jest współistnienie w oparciu o interakcję, będącą podstawą kształtowania stosunków społecznych. Edukacja międzykulturowa odwołuje się do pojęcia kultury i wskazuje na istnienie równoprawnych kultur i jest „odpowiedzią wobec faktu zaistnienia społeczeństw wielokulturowych, faktu ustawicznych migracji, konieczności wymiany informacji, zmian i przeobrażeń w systemie wartości jednostek i grup, rozpadu wzorów, dylematów identyfikacji, nadawania rangi tożsamości kulturowej grupy i ambiwalencji tożsamościowej”³⁴⁹. Ponadto to edukacja, która zawiera w sobie silny wątek podmiotowości i tożsamości jednostki³⁵⁰, inicjując dialog, współpracę i współdziałanie. T. Lewowicki podkreśla, iż edukacja międzykulturowa „sprzyja poznawaniu, rozumieniu i akceptowaniu różnych kultur i tworzących je ludzi. Co więcej – przygotowuje do współpracy i wzajemnego korzystania z dorobku ludzi różnych ras, narodowości, wyznań, kultur”³⁵¹. Ponadto edukacja międzykulturowa wspiera jednostki i grupy w procesie kształtowania tożsamości międzykulturowej, począwszy od tożsamości rodzinnej przez m.in. lokalną, etniczną, regionalną, narodową, państwową i kulturową, aż do europejskiej i globalnej, poprzez takie działania, jak: po pierwsze poznawanie i zrozumienie siebie, swojego świata rodzinnego, lokalnego oraz kultury, a także przełamywanie skłonności do pozostawiania tylko sferze własnych wartości, kręgu kulturowego na rzecz otwartości, zrozumienia i szacunku dla Innych oraz postrzegania różnic jako czynnika rozwojowego. Po drugie – dostrzegania Innego oraz kształtowanie postawy otwartości, wrażliwości i umiejętności współdziałania. Po trzecie –

³⁴⁷ *Intercultural education: managing ...* op. cit., s. 28.

³⁴⁸ *Uczenie się międzykulturowe*, red. S. Martinelli, M. Taylor, Warszawa 2000, s. 98.

³⁴⁹ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Warszawa 2003, s. 934.

³⁵⁰ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 133-134.

³⁵¹ T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – konteksty polityczne i ideologiczne, idea pedagogiczna, doświadczenie społeczne i praktyka edukacyjna (zderzenie deklaracji i działań – czas próby?)*, [w:] *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Warszawa – Cieszyn 2006, s. 17.

przeciwdziałanie uproszczonemu i zdeformowanemu postrzeganiu Innego oraz po czwarte – intensyfikowanie wymiany doświadczeń na płaszczyźnie edukacyjnej, społecznej i instytucjonalnej³⁵². Należy podkreślić, iż w edukacji międzykulturowej centralne miejsce zajmuje inny człowiek. Edukacja ta podejmuje działania na rzecz kształtowania postaw otwartości na wszystko, co dla nas nowe, nieznanne i czego nie rozumiemy, przedstawiając to nie jako zagrożenie, ale jako ciekawe, przyjazne i pomocne we własnym rozwoju. Ponadto przygotowuje do krytycznego podejścia wobec utrwalonych, gotowych obrazów świata i innych osób, przeciwstawiając się tym samym stereotypom, uprzedzeniom i przygotowując do życia oraz funkcjonowania w zbiorowościach heterogenicznych kulturowo³⁵³. Właśnie w interakcji i procesie wzajemnego poznania, edukacja międzykulturowa dostrzega możliwość rozwoju oraz samorealizacji w wymiarze personalnym, społecznym i globalnym każdej jednostki³⁵⁴.

Edukacja międzykulturowa zakłada „możliwość własnego rozwoju w wyniku dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, negocjacji, kooperacji. Przywraca wiarę w moc człowieka, w jego moc wewnętrzną i jego wrażliwość na potrzeby Innego. Bycie „między” nakłada na jednostkę przyjęcie normatywnych funkcji kultury, oparcie się na własnych możliwościach twórczych, wykorzystanie własnego umysłu i serca, ich mocy twórczej”³⁵⁵. Należy podkreślić, iż „międzykulturowe uczenie się to coś więcej niż spotkanie z inną kulturą i coś więcej niż szok kulturowy. Zakłada ono, że lęk przed obcym nie jest naszym naturalnym przeznaczeniem, a rozwój kulturowy zawsze był rezultatem kontaktów między odmiennymi kulturami. Prefiks „między” sugeruje, że ów lęki bariery historyczne można przezwyciężyć, wskazując na występowanie związków i wymiany pomiędzy kulturami. U podstaw międzykulturowego uczenia się leży gotowość wykorzystania spotkań z innymi kulturami w celu pogłębienia wiedzy o własnej kulturze, sprawdzenia nowych form współistnienia oraz współpracy z innymi kulturami (...). To nie tylko kwestia wiedzy i umiejętności (posługiwanie się językiem, mową ciała, znajomość zwyczajów), ale także stanu umysłu otwartego na akceptację niejednoznaczności, innych poglądów i zachowań. Nie chodzi tu o zgadzanie się, uznawanie odmiennych wartości za swoje, a o postrzeganie ludzi takimi jacy są, bez oceniania ich przez pryzmat własnej kultury”³⁵⁶.

³⁵² J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna ...* op. cit., s. 282

³⁵³ J. Nikitorowicz, *Pogranicze ...* op. cit., s. 133-134.

³⁵⁴ *Uczenie się międzykulturowe*, red. S. Martinelli, M. Taylor, Warszawa 2000, s. 98.

³⁵⁵ J. Nikitorowicz, *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Region – Tożsamość – Edukacja*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki, Białystok 2005, s. 26.

³⁵⁶ *Intercultural education: managing ...* op.cit., s. 34.

Edukacja międzykulturowa stawia wiele istotnych pytań dla nas wszystkich dotyczących po pierwsze sfery osobistej, jak na przykład: Czy cechuje mnie wrażliwość na innych? Czy szanuję i cenię panującą wśród ludzi różnorodność? Czy okazuję szacunek i tolerancję dla różnic kulturowych? Czy posiadam wiedzę na temat norm, zwyczajów, wierzeń oraz życia codziennego i sposobów zachowań występujących w innych kulturach? Czy przełamuje niepokoje, lęki związane z innymi kulturami i przeciwstawiam się stereotypom? Czy szanuję tożsamość kulturową innych osób? Czy potrafię patrzeć na świat z różnych perspektyw? Czy mam w sobie gotowość do słuchania, zadawania pytań i poszukiwania rozwiązań?³⁵⁷ Po drugie dotyczących sfery instytucjonalnej, w tym szczególnie systemu edukacji: Czy umiemy współdziałać, by budować sprawiedliwe i obywatelskie społeczeństwo? Czy kształtujemy postawę otwartości, szacunku i godności na inność i różnice kulturowe? Czy tworzymy atmosferę zaufania, podmiotowości i współodpowiedzialności? Czy uczymy rozumienia różnic kulturowych w kontekście życia codziennego? Czy wspieramy różnorodność przez przeciwdziałanie dyskryminacji i wykluczeniu społecznemu? Czy rozwijamy różne formy uczenia się opartego na współpracy oraz aktywizujących metodach nauczania i uczenia się? Czy propagujemy solidarność międzynarodową?³⁵⁸ Od odpowiedzi na te i wiele innych pytań, które formułuje jedna z najmłodszych subdyscyplin pedagogiki, jaką jest edukacja międzykulturowa, z całą pewnością w dłuższej perspektywie będzie zależał nie tylko kierunek, ale również sam fakt zaistnienia rozwoju jednostki, danej zbiorowości, społeczeństwa czy narodu.

Jak podkreśla A. Sokołowska „we współczesnym świecie ważnym zadaniem edukacji międzykulturowej jest wspieranie procesu inkluzji społecznej. Wychodzenie ku problemom wykluczenia społecznego (ekskluzji) rozumianego jako wymuszony różnymi okolicznościami stan izolacji od powszechnie pożądanego i uważanego za pożądanego statusu istnienia, funkcjonowania, i uczestnictwa w formach możliwości realizowania aspiracji i posiadania”³⁵⁹.

Edukacja międzykulturowa, która „orientuje się nie tylko na pracę z cudzoziemcami, ale także z własnymi obywatelami, by wzajemnie uczyli się wobec siebie szacunku, tolerancji, wzajemnego i pokojowego współżycia oraz wzajemnego kulturowego doświadczania bogactwa swoich kultur. Wychodzi się z założenia, że problemy rasizmu, skrajnego

³⁵⁷ *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, F. Brotto, J. Huber, K. Karwacka-Vögele, G. Neuner, R. Ruffino, R. Teutsch, Warszawa 2014, s. 18.

³⁵⁸ *Ibidem*, s. 44-51.

³⁵⁹ T. Pilch, *Źródła i mechanizmy wykluczenia społecznego*, [w:] *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, s. 88.

nacjonalizmu, nietolerancji, wrogości między narodami itp. można rozwiązywać także na płaszczyźnie pedagogicznej”³⁶⁰. Zakłada, iż w tym „(konfrontowanym świecie odmienności), w nieszablonowości spojrzenia na konieczność bycia kompetentnym, zarówno wobec tego, co namacalne, codzienne, swojskie, jak i tego, co nieuchronne, acz nieznanne, jest siła doświadczania życia, uczenia się przez praktyczne stawanie twarzą w twarz z problemem”³⁶¹. Należy również podkreślić, iż zasadnicze cele edukacji międzykulturowej odpowiadają systemowi wartości społeczeństwa obywatelskiego i demokratycznego. Wymienia się wśród nich m.in.: „otwartość wobec świata i porozumienie się w skali światowej między ludźmi o różnej rasie, języku, religii, pochodzeniu, tradycji, stylu życia; zaangażowanie na rzecz pokoju, równości, braterstwa i solidarności we własnym kraju, jak i na całym świecie; opowiadanie się za sprawiedliwym światem bez wojen, wyzysku, ucisku i głodu; rozbudzenie świadomości ekologicznej. Apeluje się o pozbywanie się poczucia wyższości kulturowej, dialog i negocjacje, wymianę wartości, znoszenie barier, poszanowanie odmiennych sposobów życia, tolerancję, wyzbywanie się uprzedzeń i stereotypów etnicznych, przeciwstawianie się wszelkim formom ksenofobii, dyskryminacji, rasizmu i wrogości wobec mniejszości”³⁶².

Edukacji międzykulturowej w sposób całościowy przedstawia holistyczna koncepcja edukacji międzykulturowej autorstwa J. Nikitorowicza, która określa poziomy realizacji, cele oraz treści edukacji międzykulturowej. Ponadto wskazuje, iż istotną rolę w budowaniu wspólnej powszechnej kultury odgrywają również jej rodzinne, etniczne, lokalne i regionalne wymiary. „Zadaniem koncepcji jest wyjaśnienie procesu edukacji międzykulturowej w powiązaniu z uwarunkowaniami środowiskowymi, kulturowymi, aktywnością własną wychowanków oraz instytucji podejmujących działania o charakterze edukacyjno-wychowawczym”³⁶³. Koncepcja edukacji międzykulturowej określa kierunki działań edukacyjnych, w oparciu o następujące założenia:

1. Kultura jako zjawisko społeczne, określające obowiązujące normy i zasady, uwarunkowane historycznie, zmienne i symboliczne powinno być analizowane również z punktu widzenia jednostki oraz jej doświadczeń wyniesionych z określonego

³⁶⁰ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 289-290.

³⁶¹ J. Kurzępa, *O potrzebie komplementarności w edukacji formalnej i nieformalnej – aplikacje teoretyczno-praktyczne*, [w:] *Doświadczać uczenia. Materiały pokonferencyjne*, red. J. Kaczanowska, Warszawa 2005, s. 48.

³⁶² M. S. Szymański, *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej*, [w:] *Edukacja w świecie współczesnym: wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, red. J. Leppert, Kraków 2000, s. 105.

³⁶³ A. Młynarczuk-Sokołowska, *Od obcości do inności ...* op. cit. s. 71-72.

środowiska społecznego, bowiem każda jednostka w toku życia przekształca otrzymaną materię kulturową, nadając jej indywidualne znaczenie.

2. Inność, odmienność, różność kulturowa są faktami, którym nie da się zaprzeczyć oraz nie da się ich zawłaszczyć. Powinny być za to szansą na nowe doświadczenia kształtujące osobowość człowieka, jego pozytywne postawy i warunkujące rozwój jednostki.
3. Otwartość, zaufanie, zrozumienie i pokojowe współistnienie są możliwe tylko i wyłącznie dzięki aktywnemu odkrywaniu siebie i Innych. W edukacji międzykulturowej powinna być realizowana idea dialogu, która polega na dostrzeganiu odmienności i wyjątkowości każdej jednostki i jej poznawaniu na drodze bezpośredniego, podmiotowego podejścia.
4. Konstruowanie tożsamości jednostki jest permanentnym, dynamicznym, wielokierunkowym procesem ukierunkowanym na przyszłość³⁶⁴.

W holistycznej koncepcji edukacji międzykulturowej J. Nikitorowicza zawarte są następujące przesłanki tej edukacji:

1. Naturalne wpisanie w kulturę – każda jednostka w chwili swoich narodzin zostaje wpisana w określoną kulturę swojego najbliższego środowiska, przyswajając określone wartości, zasady i normy oraz stosunek do innych, reprezentowany przez osoby najbliższe i znaczące dla danej jednostki. Następnie każdy człowiek konfrontuje otrzymaną materię kulturową w procesie interakcji z innymi oraz przekształca ją, nadając jej indywidualne znaczenie.
2. Etnocentryzm i uniwersalizm – niezbędnymi elementami edukacji międzykulturowej są wiedza na temat własnej kultury oraz kultury innych podmiotów procesu komunikacji. Ponadto ważne, aby umieć dostrzegać odmienności, analizować je i podejmować próbę ich zrozumienia przez pryzmat ich własnych norm i wartości, a nie według uogólnień oraz jednej niepodważalnej, uniwersalnej prawdy.
3. Tolerancja i uznanie – podstawą postawy tolerancji jest otwartość i szacunek dla indywidualności każdej jednostki oraz wysiłek poznania i zrozumienia pomimo istniejących i zauważalnych różnic, nie rezygnując przy tym z własnych opinii, sądów czy wartości, które są jej warunkiem.

³⁶⁴ Ibidem, s. 71.

4. Dialog i akulturacja – jednym z najważniejszych zadań w kontekście edukacji międzykulturowej jest kształtowanie umiejętności dialogu, począwszy od nawiązania kontaktu drugim człowiekiem, przez wspólne poszukiwanie prawdy i gotowość do kompromisu, aż po porozumienie³⁶⁵.

Edukacja międzykulturowa, podobnie jak inne dyscypliny pedagogiczne, kieruje się określonymi celami, skupiając się przede wszystkim na:

- a) wdrażaniu do dostrzegania i poszanowania różnorodności, otwartości w stosunku do innych, zrozumienia ich oraz traktowania różnic jako potencjału do własnego rozwoju;
- b) kształtowaniu świadomości o równoprawnych kulturach;
- c) formowaniu tożsamości i potrzeby ciągłego wychodzenia na pogranicza własnej kultury, niezamykania się w sferze własnych wartości;
- d) rozwijaniu postaw tolerancji i dialogu oraz reguł życia społecznego w oparciu o zasady pluralizmu kulturowego;
- e) wspólnym uczeniu się, umiejętności rozwiązywania problemów i konfliktów oraz przeciwstawianiu się wszelkim przejawom dyskryminacji;
- f) wymianie doświadczeń uczniów i rodziców³⁶⁶.

Z kolei szczegółowe cele edukacji międzykulturowej P.P. Grzybowski ujmuje w trzech obszarach. W sferze postaw celami powyższej edukacji jest:

- a) „rozpatrywanie społeczeństwa jako kompleksu współistniejących i krzyżujących się grup oraz jednostek wychodzących na granice swojej odrębności i odmienności;
- b) budzenie tolerancji i opanowania w reakcjach na różnicę, poszanowania jej pod każdym względem – mimo zdziwienia; budzenie wrażliwości na inne kultury oraz ich integralne wartości i wzory wzbogacające kulturę ogólną;
- c) wyzbywanie się poczucia wyższości kulturowej, nacjonalizmów i etnicyzmów, uprzedzeń i stereotypów, tendencji do egzotyizmu i ksenofilii;
- d) przeciwstawianie się wszelkim formom ksenofobii, dyskryminacji, rasizmu, wrogości i in. wobec Innych\Obcych;

³⁶⁵ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości ...* op. cit., s. 206-226.

³⁶⁶ J. Nikitorowicz, *Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej*, [w:] *Kultury tradycyjne a kultura globalna: konteksty edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 2001, s. 101.

- e) empatia; otwartość wobec świata; zaangażowanie na rzecz pokoju, równości, braterstwa i solidarności w każdym środowisku; opowiadanie się za sprawiedliwym światem bez wyzysku, ucisku i głodu³⁶⁷.

W sferze umiejętności celami edukacji międzykulturowej jest:

- a) „dostrzeganie, rozróżnianie i rozumienie odmienności kulturowych oraz własnej godności i wartości w kontaktach z Innymi\Obcymi; samoakceptacja mimo (na przekór) dostrzeganych różnic; postrzeganie inności jako wzbogacającej i bodźczącej, ciekawej i absorbującej, a nie zagrażającej i wrogiej; zauważanie, poznawanie i rozumienie Innych\Obcych jako nieuniknionych sąsiadów;
- b) opuszczanie centrum własnej kultury, wewnętrzne bogacenie się poprzez znoszenie barier i granic; świadome wychodzenie na pogranicza i styki kulturowe w ramach komunikowania międzykulturowego;
- c) rozpoznawanie przejawów nierówności, niesprawiedliwości, dyskryminacji, marginalizacji, rasizmu, stereotypów i uprzedzeń względem Innych\Obcych;
- d) poszukiwanie porozumienia w różnych sferach poprzez podejmowanie interakcji, dialogu, negocjacji i wymiany wartości z Innymi\Obcymi;
- e) sprzyjanie i wzmacnianie wzajemnych stosunków między różnymi społecznościami – zwłaszcza pomiędzy grupami większości i mniejszości kulturowych czy etnicznych;
- f) uruchamianie mechanizmów pomocnych w rozwiązywaniu problemów wynikających ze zróżnicowania, związanych z uprzedzeniami, negatywnymi postawami i stereotypami; pokojowe współżycie mimo różnic, sprzecznych interesów oraz wynikających z nich napięć i konfliktów³⁶⁸.

Z kolei w sferze świadomości celami edukacji międzykulturowej jest:

- a) „obiektywna równorzędność i równouprawnienie wszystkich kultur;
- b) własna tożsamość, wartość, odrębność, niezależność; własne korzenie kulturowe, tradycje, obyczaje;
- c) więź grupowa, rodzinna, etniczna, lokalna, kulturowa, regionalna, narodowa, ponadnarodowa, globalna;
- d) ekologizm (w kontekście środowiska naturalnego i społeczeństwa)³⁶⁹.

³⁶⁷ P. P. Grzybowski, *Edukacja w warunkach ...* op. cit., s. 65.

³⁶⁸ Ibidem, s. 65-66.

³⁶⁹ Ibidem, s. 66.

Z perspektywy realizowanych zadań możemy wyróżnić trzy najważniejsze aspekty edukacji międzykulturowej. Pierwszy z nich to przygotowanie do dialogicznych interakcji, dzięki któremu jednostki mogą mieć szansę dostrzec odmienność i wyjątkowość każdego człowieka i dążyć do wzajemnego poznania, zrozumienia, współdziałania i wspierania się. „Dialog stanowi najbardziej dojrzałą i pełną formę kontaktów międzyludzkich. Prawdziwy, autentyczny dialog może wyrosnąć tylko na podłożu właściwych relacji interpersonalnych”³⁷⁰, a interakcja oparta o dialog „(...) niczego nie narzuca, akceptuje inność, opozycję, respektuje niezależność osobistą i obywatelską. Traktuje wszystkich na równi, z godnością i szacunkiem”³⁷¹. Drugim aspektem jest edukacja na temat tożsamości kulturowej, która wraz z tożsamością społeczną i indywidualną są najważniejszymi rodzajami tożsamości. Tożsamość kulturową definiuje się „jako względnie trwałą identyfikację pewnej grupy ludzi i pojedynczych osób z określonym układem kulturowym tworzonym przez zespół idei, przekonań, poglądów, charakteryzujących się danymi zwyczajami”³⁷². Musimy pamiętać, iż tożsamość stanowi oś rozwoju każdego człowieka i wiąże się z poczuciem odkrywania „ja” i własnego miejsca na świecie oraz tworzeniem podstaw do dalszego rozwoju³⁷³. Dlatego też „kształtowanie tożsamości, czyli świadomości swojej przynależności do danej grupy i odrębności od innych, stanowi fundament, bez posiadania którego trudno mówić o dialogu. Trzeba bowiem wiedzieć, kim się jest, umieć wyróżnić cechy identyfikacyjne swojej grupy i je zaakceptować, słowem: poznać i zrozumieć swoją kulturę, by wiedzieć, kto i z powodu jakich różnic jest Inny”³⁷⁴. Ponadto „podzielana, atrakcyjna tożsamość społeczna i kulturowa pobudza solidarność między ludźmi, a także między społecznościami”³⁷⁵. Kształtowanie tożsamości człowieka, jak podkreśla J. Nikitorowicz, powinno dokonywać się w obszarach:

- a) „terytorium, jego odrębność i niezależność w połączeniu z losami historycznymi grup społecznych i instytucji;
- b) odrębność kultury, języka, obyczaju, religii, genealogia historyczna postrzegana w kategoriach biologiczno-rasowych, jak też cech osobowości;

³⁷⁰ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu*, Kraków 2008, s. 13.

³⁷¹ A. Szyszka, *Cywilizacja wiedzy a edukacja jutra*, „Edukacja i Dialog”, 2005, nr 2, s. 34.

³⁷² M. S. Szczepański, *Tożsamość regionalna – w kręgu pojęć podstawowych i metodologii badań. Między tożsamością indywidualną a społeczną – preliminaria*, s. 1, <http://www.socjologiarozwoju.us.edu.pl/documents/25.html>, (dostęp dn. 15.05.2020).

³⁷³ M. Z. Babiarsz, P. Garbuzik, *Tożsamość. Istotny element realizacji potrzeb rozwojowych i edukacyjnych*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 2017, nr 3 (21), s. 26-27.

³⁷⁴ J. Schmid, *Dialog w edukacji międzykulturowej*, „Edukacja i Dialog”, 2004, nr 8, s. 40-41.

³⁷⁵ *Uchwała Nr 61 Rady Ministrów z dnia 26 marca 2013 r. w sprawie przyjęcia „Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020”* (M.P. 2013 poz. 378).

- c) kondycja gospodarczo-ekonomiczna, standardy życia, pozycja cywilizacyjna, – potrzeby, cele życiowe, hierarchia wartości (problemy zagrożeń w tym zakresie);
- d) kontekst polityczny, światopoglądowy, społeczny i gospodarczy³⁷⁶.

Trzeci aspekt edukacji międzykulturowej to zadania na rzecz rozwoju kulturowego. To działania mające na celu budowanie trwałych związków człowieka z artefaktami kultury, a których interpretacja przez jednostkę jest odniesieniem dla jej ocen i zachowań. Z perspektywy przekazu kultury i jej rozwoju kluczową rolę pełni dziedzictwo, bowiem kultura to zdolność dziedziczenia, a „tradycja jest przewodnikiem po treściach kultury, jest systemem umożliwiającym jednostkom porządkowanie swoich doświadczeń kulturowych w perspektywie moralnej”³⁷⁷.

W ramach edukacji międzykulturowej działania edukacyjne powinny przybierać trzy formy. Pierwszą z nich jest uczenie się na podstawie różnic – zwrócenie uwagi na różnice jako przejaw otwartości na innych, równości kultur (relatywizm kulturowy) oraz wzajemnego zaufania i interakcji. Drugą formą jest uczenie się na podstawie trudności i konfliktów. Dlatego też „kluczową sprawą jest nie tyle unikanie konfliktów – bo te są nieuniknionym rezultatem różnorodności – ile niedopuszczanie do rozwiązywania ich metodami odwołującymi się do przemocy, czyli siłą i agresją. Z tego powodu jednym z najważniejszych celów edukacji międzykulturowej jest opracowywanie i ćwiczenie strategii pokojowego radzenia sobie z konfliktami”³⁷⁸. Trzecia formą działań edukacyjnych o charakterze międzykulturowym jest interaktywne uczenie się oparte na procesach mających miejsce w pracy zespołowej takich, jak: wymiana doświadczeń, wspólne zdobywanie wiedzy, poszukiwanie kompromisów i rozwiązywanie problemów oraz realizowanie różnych projektów³⁷⁹.

W praktyce edukacji międzykulturowej, można wyróżnić istotne reguły postępowania dla rozwoju społecznego i emocjonalnego jednostki oraz budowania relacji międzykulturowych:

- a) „konstruowanie interakcji na zasadzie równorzędności (równouprawnienie);
- b) uświadomienie, że nabywanie tożsamości to skomplikowany proces komunikacji międzyludzkiej, którego przedmiotem działania jest sytuacja, a podmiotem – jednostki charakteryzujące się różnymi orientacjami życiowymi, potrzebami i nabytym doświadczeniem oraz dziedzictwem kulturowym;

³⁷⁶ J. Nikitorowicz, *Tożsamość wobec dylematów generowania dziedzictwa kulturowego*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 10, 2005, nr 2, s. 35.

³⁷⁷ *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, F. Brotto, J. Huber, K. Karwacka-Vögele, G. Neuner, R. Ruffino, R. Teutsch, Warszawa 2014, s. 22-23.

³⁷⁸ *Ibidem*, s. 31.

³⁷⁹ *Ibidem*.

- c) znajomość potrzeb jednostki, jej indywidualnych parametrów rozwoju, zainteresowań, zamiłowań, kondycji umysłowej, fizycznej, emocjonalnej, jej usytuowania w kulturze rodzinnej i lokalnej;
- d) operowanie w praktyce wiedzą o aktywności jednostki jako podmiotu działającego, o sposobach jej realizowania się w warunkach interakcji dwu- lub wielopodmiotowej;
- e) umożliwienie poznania twórczych możliwości jednostki i ich realizowanie, reagowanie na różnicowane bodźce, zachowania, sytuacje;
- f) zapewnienie prawa do swobodnego wyboru zadań z wielu ofert i szukania różnych możliwych sposobów ich realizacji, a także prawa do decyzji oraz własnej, subiektywnej oceny pracy i osiągniętego wyniku;
- g) stwarzania klimatu zrozumienia i komfortu psychicznego³⁸⁰.

Warunkiem skutecznych działań międzykulturowych w szkole jest odpowiedni dobór metod nauczania. W edukacji międzykulturowej można wyróżnić charakterystyczne metody nauczania i techniki pracy:

- a) metody poszukiwania wiedzy o innych, m.in. wykład interaktywny, wykorzystanie multimediiów i Internetu, gry dydaktyczne, wykorzystanie materiałów źródłowych oraz dyskusja;
- b) metody poszukiwania wspólnych korzeni, czyli metoda chronologiczna, kręgów, szlaków kulturowych oraz metoda mapy;
- c) metody poszukiwania współczesnych powiązań, m.in metody analizy tekstu, mandali oraz metoda „róży wiatrów”, w której mamy odpowiadające kierunkom geograficznym obszary, takie jak: N (natura), S (społeczeństwo), W (władza), E (ekonomia);
- d) metody pracy ze stereotypami, które dotyczą heterostereotypów – stereotypów o innych oraz autostereotypów – stereotypów o własnej grupie, a punktem wyjścia dla pracy tą metodą jest zidentyfikowanie stereotypów, a następnie próba ich przełamania;
- e) metody zrozumienia i poszanowania odmienności – pierwszy etapem powinna być akceptacja różnorodności (kształtowanie postawy tolerancji), a następnie poznawanie innych oraz bezpośrednie spotkanie;

³⁸⁰ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa na pograniczach kultur (propozycje realizacyjne)*, [w:] *Społeczności pogranicza, wielokulturowość, edukacja*, red. T. Lewowicki, B. Grabowska, Cieszyn 1996, s. 182.

- f) metody rozwiązywania problemów, m.in. metoda drzewa decyzyjnego, tabeli decyzyjnej, ścieżki decyzyjnej, debaty, negocjacji, a także metoda mapy konfliktów oraz metoda sześciu kroków rozwiązywania problemów;
- g) metody budowania współpracy za pomocą projektów edukacyjnych;
- h) metody poszukiwania scenariuszy przyszłości, m.in. metoda budowania scenariuszy przyszłości, sześciu kapeluszy myślowych oraz metoda symulacji³⁸¹.

Bardzo duże znaczenie dla osiągnięcia sukcesu edukacji międzykulturowej będzie miał fakt czy podejmowane działania w ramach edukacji międzykulturowej rozwijają kompetencje interpersonalne, które są kluczowe dla kształtowania właściwej postawy wobec różnic i Innego. Literatura przedmiotu³⁸² wymienia wśród nich:

- a) empatię – umiejętność wejścia w świat innej osoby i zrozumienia drugiego człowieka z jego perspektywy społeczno-kulturowej. „Empatia pomaga zrozumieć i zaakceptować „inność innych”, ma przy tym swój wymiar poznawczy i emocjonalny”³⁸³;
- b) dystansowanie się i decentracja – dystansowanie to zdolność spojrzenia na swój świat z zewnątrz tak, aby móc dostrzec, że nasze opinie i poglądy nie są podzielane przez wszystkich. Z kolei decentracja jest umiejętnością wyjścia poza swój sposób myślenia i przyjmowania punktu widzenia innej osoby;
- c) tolerancja niejednoznaczności – to sposób postrzegania i reagowania na wieloznaczne i nieznane sytuacje charakteryzujące się złożonymi lub niespójnymi wskazówkami. Osoby z wysoką tolerancją na niejednoznaczność preferują aktywność i nowe doświadczenia oraz postrzegają nowe, nietypowe sytuacje jako pożądane, interesujące i wartościowe;
- d) samoświadomość i uzewnętrznianie tożsamości – „wymaga sformułowania zasad i pisania ram, które kształtują nasz własny świat oraz wpływają na światopogląd (tradycje, wartości, opinie) i porządkują życie codzienne (zwyczaje, rytuały, styl życia). Ponadto jest to umiejętność porównywania siebie z „innymi” oraz zdolność do prezentowania swojej tożsamości”³⁸⁴;
- e) otwartość emocjonalna – kształtowanie postawy otwartości i gotowości na wchodzenie w relacje z innymi osobami, a także szacunku, zaufania i tolerancji;

³⁸¹ M. Sielatycki, *Metody nauczania w edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, red. A. Klimowicz, Warszawa 2004, s. 31-34.

³⁸² *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich ...* op. cit., s. 32-33.

³⁸³ Ibidem.

³⁸⁴ Ibidem.

- f) wieloperspektywiczność – stwarzanie warunków do poznania i uwzględnienia wszystkich dostępnych punktów widzenia przy analizowaniu różnych kwestii;
- g) wycofanie się z pierwszego planu – umiejętność ustanowienia równowagi i pomiędzy skrajnościami;
- h) kompetencje językowe – stworzenie przestrzeni dla języków, będących istotnym elementem kształtowania tożsamości oraz narzędziem interakcji i integracji. Ponadto kompetencje językowe „odgrywają fundamentalną rolę w rozwoju jednostki w społeczeństwach demokratycznych i pluralistycznych, ponieważ umożliwiają postępy w nauce, ułatwiają dostęp do innych kultur, promują otwartość na wymiany kulturowe”³⁸⁵.

Aby działania edukacji międzykulturowej miały charakter systemowy, konieczne jest stosowanie czterech głównych zasad:

1. edukacja międzykulturowa powinna być realizowana wraz z edukacją narodową, służącą kształtowaniu i pielęgnowaniu tożsamości kulturowej;
2. edukacji kulturowej powinna towarzyszyć edukacja obywatelska i edukacja europejska;
3. edukacja mniejszości powinna być realizowana jednocześnie z edukacją dla większości;
4. międzykulturowe działania edukacyjne dzieci i młodzieży powinny być równoległe realizowane z edukacją ustawiczną dla dorosłych z zakresu problematyki międzykulturowej³⁸⁶.

Edukacja międzykulturowa, będąca zasadniczą zmianą w przeżywaniu i stosunku jednostki wobec „innych”, zachodzącą w interakcjach, „jest procesem wieloetapowym i aby odnieść rezultaty, nie może być jednostkowym wydarzeniem rozgrywającym się w płaszczyźnie lokalnej bądź międzynarodowej”³⁸⁷. Z kolei zadaniem szkoły, będącej główną instytucją systemu edukacji, staje się przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo, poprzez: wzmocnienie ich tożsamości we wszystkich jej wymiarach, kształtowanie postawy szacunku, zaufania i odpowiedzialności, odrzucanie uogólnień, dostrzeganie i akceptowanie wielości stanowisk, oraz uczynienie ich wrażliwymi

³⁸⁵ UNESCO *Guidelines on ...* op. cit., s. 13.

³⁸⁶ A. Cichocki, *Wymiary przygotowania zawodowego nauczyciela i jego kompetencji w zakresie organizacji edukacji międzykulturowej w szkole*, [w:] *Diagnostyka i metodyka psychopedagogiczna w warunkach wielokulturowości*, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, U. Namiotko, Warszawa 2014, s. 121.

³⁸⁷ E. Januszewska, U. Markowska-Manista, *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Warszawa 2017, s. 58.

kulturowo³⁸⁸. „Szkoła nie ma już przekazywać i wzmacniać negatywnych stereotypów, odnoszących się do grup i kultur Innych/Obcych, lecz inspirować i realizować konstruktywną, wielopłaszczyznową komunikację między uczestnikami edukacji: nauczycielami, dziećmi, rodzicami, pracownikami administracji, władzą lokalną i innymi instytucjami, mieszkańcami środowiska niezwiązanymi bezpośrednio ze szkołą itp.”³⁸⁹. Jednakże skuteczne działania międzykulturowe będą możliwe tylko wtedy, gdy proces edukacji w szkole będzie postrzegany i realizowany kompleksowo oraz wielowymiarowo³⁹⁰ przy mobilizacji wielu sił społecznych, ekonomicznych i politycznych³⁹¹.

3.3 Edukacja międzykulturowa w świetle międzynarodowych i polskich unormowań prawnych

Prawo każdego człowieka do nauki zarówno dzieci, młodzieży, osób dorosłych, jak i seniorów jest zapisane oraz wymieniane obok innych fundamentalnych praw człowieka w różnych zarówno międzynarodowych, jak i polskich regulacjach prawnych. Art. 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 roku stanowi, iż:

1. „Każdy człowiek ma prawo do oświaty. Oświata będzie bezpłatna, przynajmniej na poziomie podstawowym. Oświata w zakresie podstawowym będzie obowiązkowa. Oświatę w zakresie technicznym i zawodowym należy uczynić powszechnie dostępną, a oświata na poziomie wyższym powinna być równie dostępna dla wszystkich zaleźnie od zalet osobistych.
2. Celem oświaty będzie pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania dla praw człowieka i podstawowych wolności. Będzie ona krzewić zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi; popierać działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych zmierzającą do utrzymania pokoju.

³⁸⁸ P. Garbuzik, *Edukacja regionalna a kształtowanie tożsamości* [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Warszawa 2014, s. 224-234.

³⁸⁹ P. P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ...* op. cit., s. 85.

³⁹⁰ Ibidem, s. 59.

³⁹¹ P. Garbuzik, *Edukacja międzykulturowa a społeczny rozwój dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych* [w:] *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi - pedagogiczne dylematy przestrzeni rozwoju integralnego*, red. M. Z. Babiarz, M. Rutkowski, Kielce 2013, s. 129-130.

3. Rodzice mają prawo pierwszeństwa w wyborze rodzaju nauczania, które ma być dane ich dzieciom³⁹².

Innym dokumentem mówiącym o równym dostępie do edukacji jest *Konwencja dotycząca statusu uchodźców* z 1951 roku, w której to art. 22 dotyczący oświaty publicznej mówi:

1. „Umawiające się Państwa przyznają uchodźcom takie samo traktowanie w zakresie nauczania podstawowego, jakie przyznają swoim obywatelom.
2. Umawiające się Państwa przyznają uchodźcom możliwie najbardziej korzystne traktowanie, a w każdym razie nie mniej korzystne niż to, które przyznają w tych samych okolicznościach cudzoziemcom, w zakresie szkolnictwa innego niż szkolnictwo podstawowe, w szczególności zaś w zakresie dostępu do studiów, uznawania zagranicznych świadectw szkolnych, dyplomów i stopni naukowych, zwolnienia z chesnego i opłat oraz przyznawania stypendiów³⁹³.

„Nikt nie może być pozbawiony prawa do nauki. Wykonując swoje funkcje w dziedzinie wychowania i nauczania, Państwo uznaje prawo rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania zgodnie z ich własnymi przekonaniem religijnymi i filozoficznymi³⁹⁴ – stanowi o tym art. 2 Protokołu nr 1 do *Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności* z 1952 roku. O prawie każdego człowieka do nauki stanowi również art. 13 Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 1966 roku³⁹⁵. Szczegółowy zapis powyższego art. zawiera załącznik 1 w aneksie.

Innym dokumentem zakazującym wszelkich form dyskryminacji oraz gwarantującym szereg praw, w tym prawo do oświaty i szkolenia zawodowego bez względu na pochodzenie narodowe, etniczne, kolor skóry, jest *Międzynarodowa Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej*³⁹⁶ z 1966 roku, którą nie sposób pominąć

³⁹² *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* (przyjęta i proklamowana rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) w dniu 10 grudnia 1948 r.).

³⁹³ *Konwencja dotycząca statusu uchodźców sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r.* (Dz.U. 1991 nr 119 poz. 515).

³⁹⁴ *Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z dnia 20 marca 1952 r.* (Dz.U. z 1995 r. nr 36, poz. 175).

³⁹⁵ *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z dnia 19 grudnia 1966 r.* (Dz.U. z 1977 r. Nr 38, poz. 169).

³⁹⁶ *Międzynarodowa Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej z dnia 6 marca 1966 r.* (Dz.U. z 1969 r. Nr 25, poz. 187).

w rozważaniach na temat praw człowieka, jest niezwykle ważna *Konwencja o prawach dziecka* z 1989 roku, głosząca w art. 28 głosi:

1. „Państwa-Strony uznają prawo dziecka do nauki i w celu stopniowego realizowania tego prawa na zasadzie równych szans, w szczególności:
 - a) uczynią nauczanie podstawowe obowiązkowe i bezpłatne dla wszystkich;
 - b) będą popierać rozwój różnorodnych form szkolnictwa średniego, tak ogólnokształcącego, jak i zawodowego, uczynią je dostępne dla każdego dziecka oraz podejmą odpowiednie kroki, takie jak wprowadzenie bezpłatnego nauczania oraz udzielanie w razie potrzeby pomocy finansowej;
 - c) za pomocą wszelkich właściwych środków uczynią szkolnictwo wyższe dostępne dla wszystkich na zasadzie zdolności;
 - d) udostępnią wszystkim dzieciom informacje i poradnictwo szkolne i zawodowe;
 - e) podejmą kroki na rzecz zapewnienia regularnego uczęszczania do szkół oraz zmniejszenia wskaźnika porzucania nauki.
2. Państwa-Strony będą podejmowały wszelkie właściwe działania, aby dyscyplina szkolna była wprowadzana zgodnie z ludzką godnością dziecka i zgodnie z niniejszą *Konwencją*”³⁹⁷.

Ponadto art. 29. *Konwencji o prawach dziecka* stanowi, iż: „nauka dziecka będzie ukierunkowana na:

- a) rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka;
- b) rozwijanie szacunku dla praw człowieka i podstawowych swobód oraz dla zasad zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych;
- c) rozwijanie szacunku dla rodziców dziecka, jego tożsamości kulturowej, języka i wartości, dla wartości narodowych kraju, w którym mieszka dziecko, kraju, z którego dziecko pochodzi, jak i innych kultur;
- d) przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równowartości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia;
- e) rozwijania poszanowania środowiska naturalnego”³⁹⁸.

³⁹⁷ *Konwencja o prawach dziecka z dnia 20 listopada 1989 r.* (Dz.U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526).

³⁹⁸ *Ibidem.*

Również dzieci migrujących pracowników według art. 30. *Międzynarodowej Konwencji dotyczącej ochrony praw migrujących pracowników i członków ich rodzin z dnia 18 grudnia 1990 roku* mają mieć zapewniony dostęp do edukacji w tym samym stopniu, jak dzieci obywateli danego państwa. Jednakże ta Konwencja nie została ratyfikowana przez Polskę³⁹⁹.

Na gruncie prawa europejskiego jednym z najważniejszych źródeł prawa w Unii Europejskiej jest Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej (UE), która została opracowana w latach 1999-2000, a podstawowym jej celem była konsolidacja w jednym dokumencie praw podstawowych mających zastosowanie w Wspólnocie Europejskiej. Karta ta ma taki sam status prawny, jak same Traktaty, co w praktyce oznacza, że państwa członkowskie są związane Kartą oraz że przepis prawa UE lub prawa krajowego któregoś z krajów Wspólnoty implementującego prawo unijne jest nieważny, gdy narusza postanowienia Kart. Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej wraz z wejściem w życie Traktatu z Lizbony z 2009 roku, stała się wiążącym prawnie katalogiem praw na obszarze Wspólnoty Europejskiej⁴⁰⁰. Wśród fundamentalnych praw chronionych w UE jest m.in. prawo do nauki. Art.14 tej Karty głosi, że:

1. „Każdy ma prawo do nauki i dostępu do kształcenia zawodowego i ustawicznego.
2. Prawo to obejmuje możliwość korzystania z bezpłatnej nauki obowiązkowej.
3. Wolność tworzenia placówek edukacyjnych z właściwym poszanowaniem zasad demokratycznych i prawo rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem religijnymi, filozoficznymi i pedagogicznymi są szanowane, zgodnie z ustawami krajowymi regulującymi korzystanie z tej wolności i tego prawa”⁴⁰¹.

Innym istotnym źródłem prawa europejskiego dotyczącym dodatkowo jednego z kluczowych obszarów Wspólnoty Europejskiej, jaką stanowi polityka integracyjna migrantów w UE, jest Dyrektywa Rady Wspólnot Europy 77/486/EWG w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących z dnia 25 lipca 1977 roku⁴⁰². Zobowiązuje on kraje członkowskie UE do zapewnienia bezpłatnego nauczania, a w szczególności przygotowania językowego kraju przyjmującego oraz wsparcia nauki o kulturze kraju pochodzenia i języka ojczystego. Zapisy te zostały utrzymane i potwierdzone w kolejnych Traktatach. Te regulacje

³⁹⁹ E. Januszewska, U. Markowska-Manista, *Dziecko „inne” kulturowo ...* op. cit., s. 29.

⁴⁰⁰ *Karta Praw Podstawowych UE. Niezbędny instrument w sprawach cudzoziemców poszukujących ochrony międzynarodowej*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, 2017, s. 2.

⁴⁰¹ *Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej z dnia 14 grudnia 2007 r.* (Dz. Urz. UE z 2010/C 083/02).

⁴⁰² *Dyrektywa Rady z dnia 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących (77/486/EWG).*

prawne zostały dodatkowo uzupełnione Dyrektywą 2000/43/WE z dnia 29 czerwca 2000 roku stanowiącą o zasadzie równego traktowania osób bez względu na ich rasę lub kraj pochodzenia oraz Dyrektywą Rady 2003/109/EC z dnia 25 listopada 2003 roku dotyczącą statusu obywateli państw trzecich⁴⁰³.

W 2003 roku w Atenach podczas Stałej Konferencji Europejskich Ministrów Edukacji podpisana została deklaracja, która podkreśliła istotną rolę edukacji międzykulturowej w utrzymaniu i rozwoju jedności oraz różnorodności europejskich społeczeństw, wskazując na konieczność ciągłego podnoszenia jakości edukacji w związku z rosnącą różnorodnością ludności krajów Wspólnoty⁴⁰⁴. Ponadto deklaracja ta zalecała: „badania pojęciowe na temat edukacji międzykulturowej i rozumienie wymiaru europejskiego edukacji w kontekście globalizacji w celu wypracowania metod uczenia się i pomocy dydaktycznych umożliwiających wprowadzenie międzykulturowego wymiaru do programów nauczania oraz zachęcenia państw członkowskich, by w kierunkach polityki edukacyjnej uwzględniały wymiar międzykulturowy”⁴⁰⁵.

Z kolei w dniach 16-17 maja 2005 roku w Warszawie odbył się Trzeci Szczyt Szefów Państw i Rządów Rady Europy, podczas którego przyjęto *Plan Działania* podkreślający kluczową rolę, jaką musi odegrać edukacja, w tym m.in. edukacja międzykulturowa, edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka w krajach Europy. Na forum Wspólnoty Europejskiej uchwalono również inne dokumenty dotyczące procesu edukacji w krajach członkowskich UE, w postaci m.in.:

1. Rezolucji Parlamentu Europejskiego z 2 kwietnia 2009 roku dotyczącej kształcenia dzieci imigrantów, w której wskazano, iż w krajach członkowskich UE „należy zapewnić takie samo równe traktowanie wszystkim migrantom oraz osobom, które nigdy nie migrowały, (...) że instytucje oświatowe i indywidualni nauczyciele powinni uznać różnorodność za zwykłą sytuację, traktować każdą jednostkę z szacunkiem i udzielać migrantom wsparcia, jakiego potrzebują”⁴⁰⁶;
2. Rezolucji Rady Unii Europejskiej z 26 listopada 2009 roku dotyczącej konieczności szkoleń kadry zarządzającej placówkami oraz kadry pedagogicznej przygotowujących

⁴⁰³ E. Januszewska, U. Markowska-Manista, *Dziecko „inne” kulturowo ...* op. cit., s. 30

⁴⁰⁴ *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, F. Brotto, J. Huber, K. Karwacka-Vögele, G. Neuner, R. Ruffino, R. Teutsch, Warszawa 2014, s. 60.

⁴⁰⁵ *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji, Ateny, 10-12 listopada 2003 r.

⁴⁰⁶ *Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów* (2008/2328 (INI)), (2010/C 137 E/01), (Dz.U.UE C z dnia 27 maja 2010 r.).

do pracy w warunkach zróżnicowania kulturowego dotyczących przede wszystkim kompetencji międzykulturowych;

3. *Konkluzje w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych z dnia 26 listopada 2009 roku*, w którym wskazano na konieczność dostępności systemu oświaty na wysokim poziomie dla wszystkich oraz na kluczową rolę edukacji w procesie integracji migrantów. „Edukacja ma do odegrania kluczową rolę nie tylko w zapewnianiu dzieciom ze środowisk migracyjnych możliwości, dzięki którym mogą w pełni wykorzystać swój potencjał, by stać się zintegrowanymi ze społeczeństwem i odnoszącymi sukcesy obywatelami, ale i w tworzeniu społeczeństwa sprawiedliwego, sprzyjającego integracji i szanującego różnorodność. (...) Integracja migrantów jest wspólnym zadaniem wymagającym wysiłku ze strony samych migrantów i realizowanym przez wiele różnych sektorów społecznych, nie tylko sektor edukacji”⁴⁰⁷.

Polskie prawo przyznaje każdemu dziecku, niezależnie od jego statusu prawnego, przebywającemu na terenie Rzeczypospolitej Polskiej, możliwość realizacji prawa do nauki przez kształcenie, wychowanie i opiekę oraz ustanawia integracyjny model edukacji⁴⁰⁸. Zatem w świetle polskiego prawa oświatowego wszystkie dzieci są równe, o czym stanowi Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku, która w art. 70 głosi:

1. „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.
2. Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością.
3. Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych. Warunki zakładania i działalności szkół niepublicznych oraz udziału władz publicznych w ich finansowaniu, a także zasady nadzoru pedagogicznego nad szkołami i zakładami wychowawczymi, określa ustawa.
4. Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy

⁴⁰⁷ *Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych* (2009/C 301/07).

⁴⁰⁸ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Warszawa 2019, s. 278.

finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa⁴⁰⁹.

Ponadto zagadnienia te reguluje *Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 roku, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw*⁴¹⁰. *Ustawa Prawo oświatowe*⁴¹¹ podkreśla również, iż oświata w Rzeczypospolitej Polskiej jest wspólnym dobrem całego społeczeństwa i kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej oraz wskazaniemi zawartymi w międzynarodowych regulacjach prawnych. W myśl tej ustawy „szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”⁴¹². Ponadto art. 165 ust. 1 *Ustawy Prawo oświatowe* stanowi, iż osoby niebędące obywatelami polskimi mają prawo korzystać z nauki i opieki w placówkach edukacyjnych, takich jak:

- a) publiczne przedszkola lub publiczne inne formy wychowania przedszkolnego,
- b) niepubliczne przedszkola,
- c) oddziały przedszkolne w niepublicznych szkołach podstawowych,
- d) niepubliczne inne formy wychowania przedszkolnego,
- e) publiczne szkoły podstawowe,
- f) publiczne szkoły artystyczne,
- g) publiczne placówki, w tym placówki artystyczne⁴¹³.

Ponadto art. 165 ust. 2 tejże ustawy stanowi, iż „osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi nauki, korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach ponadpodstawowych na warunkach dotyczących obywateli polskich do ukończenia 18 lat lub ukończenia szkoły ponadpodstawowej⁴¹⁴. Ponadto *Ustawa Prawo oświatowe* oraz *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie kształcenia osób niebędących*

⁴⁰⁹ Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r. nr 78, poz. 483).

⁴¹⁰ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw* (Dz.U. 2017 poz. 1655).

⁴¹¹ *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017 poz. 59).

⁴¹² B. Skałbiana, *Dziecko z rodziny migracyjnej w systemie oświaty. Materiał informacyjny dla dyrektorów szkół i rad pedagogicznych*, Warszawa 2017, s. 19.

⁴¹³ *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017 poz. 59).

⁴¹⁴ *Ibidem*.

*obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, które pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw*⁴¹⁵, regulują szczegółowe zasady uczestnictwa w polskim systemie edukacji, w tym m.in. „warunki i tryb przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół podstawowych, szkół ponadpodstawowych, szkół artystycznych i placówek oraz na kształcenie ustawiczne w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych”⁴¹⁶. Ponadto te regulacje prawne określają warunki tworzenia, organizacji oraz działania w szkołach oddziału przygotowawczego, sposób organizacji dodatkowej nauki języka polskiego i zajęć wyrównawczych, rodzaje wymaganych dokumentów oraz stanowią o nieodpłatności edukacji⁴¹⁷.

3.4 Treści edukacji międzykulturowej w podstawie programowej polskiej szkoły ponadpodstawowej

Edukacja dzieci i młodzieży, mająca na celu kształtowanie postawy: szacunku, dialogu i otwartości na innych ludzi oraz odmienne kultury, świadomości własnego dziedzictwa narodowego lub etnicznego, pozbawionej stereotypów, uprzedzeń i przeciwstawiającej się dyskryminacji, powinna stanowić priorytet każdej szkoły we współczesnym świecie. 30 stycznia 2018 roku przez ówczesną Minister Edukacji Narodowej zostało podpisane rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia⁴¹⁸, które zaczęło obowiązywać od roku szkolnego 2019/2020 w klasach pierwszych 4-letniego liceum ogólnokształcącego i 5-letniego technikum.

Pomimo, iż system edukacji w Polsce nie realizuje odrębnych ani dodatkowych zajęć, który nazywałyby się edukacją międzykulturową, obejmujących m.in. przygotowanie do aktywnego udziału w życiu wielokulturowego społeczeństwa, kształtowanie kompetencji międzykulturowych, edukację antydyskryminacyjną i przeciwdziałanie negatywnym zjawiskom takim, jakim jak rasizm, ksenofobia czy mowa nienawiści⁴¹⁹, to jej treści wpisane są w Podstawie Programowej takich przedmiotów, jak: język polski, języki obce nowożytne,

⁴¹⁵ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw* (Dz.U. 2017 poz. 1655).

⁴¹⁶ *Ibidem*.

⁴¹⁷ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Różnorodność i inkluzja w ...* op. cit., s. 278.

⁴¹⁸ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*.

⁴¹⁹ E. Januszewska, U. Markowska-Manista, *Dziecko „inne” kulturowo ...* op. cit., s. 122.

historia, geografia, wiedza o społeczeństwie, język mniejszości narodowej lub etnicznej, język łaciński i kultura antyczna, plastyka, muzyka, historia sztuki, historia muzyki oraz w związku z nowymi wyzwaniami jej treści mogą również być realizowane w ramach: godziny wychowawczej i godzin do dyspozycji dyrektora. Przedmioty w szkole ponadpodstawowej w ramach, których mogą być realizowane treści edukacji międzykulturowej, mogą być nauczane w zakresie podstawowym i/lub w zakresie rozszerzonym:

1. tylko w zakresie podstawowym – dotyczy przedmiotów: muzyka, plastyka, podstawy przedsiębiorczości, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa, etyka;
2. w zakresie podstawowym i w zakresie rozszerzonym: język polski, język obcy nowożytny, matematyka, język mniejszości narodowej lub etnicznej oraz język regionalny (język kaszubski), historia, wiedza o społeczeństwie, geografia;
3. tylko w zakresie rozszerzonym: historia, muzyka, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna.

Zatem nauczyciel, przygotowując swoich uczniów do zmierzenia się z wyzwaniami kulturowymi współczesnego świata, może uwzględnić w procesie nauczania cele i treści nauczania obowiązującej podstawy programowej. Należy jednak podkreślić, iż „wymagania określone w podstawie programowej nie są gotowym programem nauczania i w żadnym wypadku nie mogą być traktowane jako zestaw tematów lekcji. (...) Taki zapis daje nauczycielowi pewną swobodę w doborze szczegółowych treści lekcji. Natomiast wymienione pod treściami, powiązane z nimi wymagania szczegółowe, należy traktować jako efekt, do osiągnięcia którego powinien czuć się zobowiązany uczeń, a jego realizacji – nauczyciel”⁴²⁰. Zatem w znacznym stopniu od nauczycieli, którzy mogą „rozkładać akcenty na różne wiązki tematyczne, uwzględniając możliwości i zainteresowania swoich uczniów”⁴²¹, zależy czy problematyka różnorodności i niezwykle ważna dla wychowania dzieci i młodzieży edukacja międzykulturowa znajdą miejsce w polskiej szkole i klasie szkolnej.

W dalszej części przedstawione zostały wybrane treści podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum (III etap kształcenia) na podstawie załącznika nr 1⁴²² do rozporządzenia Ministra Edukacji

⁴²⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018 poz. 467).

⁴²¹ Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum.

⁴²² Ibidem.

Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej, na podstawie których można budować edukację międzykulturową. Prezentowane poniżej wybrane treści nauczania dla poszczególnych przedmiotów są przykładowe i nakreślają możliwości wykorzystania założeń podstawy programowej do realizacji zajęć z zakresu edukacji międzykulturowej, Szczegółowy rozkład treści zawierają załączniki od nr 2 do nr 8 w aneksie. Treści prezentowane są zgodnie z kluczem podstawy programowej dla szkół ponadpodstawowych: przedmiot, zakres, treści.

Podstawa programowa przedmiotu język polski w zakresie podstawowym wskazuje wiedzę i umiejętności, które uczeń powinien posiadać, w ramach kształcenia literackiego i kulturowego w obszarze odbioru tekstów kultury, kształcenia językowego, tworzenia wypowiedzi, w ramach samokształcenia. Szczegóły zawiera załącznik nr 2 w aneksie. Natomiast podstawa programowa przedmiotu język polski w zakresie rozszerzonym wskazuje w ramach kształcenia literackiego i językowego w obszarze tekstów kultury, iż uczeń dodatkowo powinien posiadać umiejętność dokonywania porównań tekstów kultury przy uwzględnieniu różnorodnych kontekstów.

Szczegółowe treści podstawy programowej przedmiotu język obcy nowożytny nauczanego jako pierwszy dla wariantów:

- a) kontynuacja 1. języka obcego nowożytnego ze szkoły podstawowej – kształcenie w zakresie podstawowym);
- b) kontynuacja 1. języka obcego nowożytnego ze szkoły podstawowej – kształcenie w zakresie rozszerzonym;

umożliwiający realizowanie treści z edukacji międzykulturowej zawiera załącznik nr 3 w aneksie.

Ponadto podstawa programowa – wariant III.DJ – język obcy nowożytny nauczany jako pierwszy albo drugi (od początku w klasie I liceum ogólnokształcącego dwujęzycznego, technikum dwujęzycznego lub w oddziale dwujęzycznym w liceum ogólnokształcącym lub technikum), wariant III.2.0. – język obcy nowożytny nauczany jako drugi (2. język obcy nowożytny od początku w klasie I liceum ogólnokształcącego lub technikum) oraz wariant III.2. – język obcy nowożytny nauczany jako drugi (kontynuacja 2. języka obcego nowożytnego ze szkoły podstawowej) zawierają treści nauczania, które dają możliwość kształtowania wrażliwości międzykulturowej oraz postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur.

Podstawa programowa przedmiotu historia w zakresie podstawowym i rozszerzonym wskazuje na następującą wiedzę i umiejętności, które uczeń powinien posiadać a winny one

dotyczyć m.in: problematyki pradziejów i historii starożytnego Wschodu, świata starożytnych Greków, społeczeństwa, życia politycznego i kultury starożytnego Rzymu, okresu Bizancjum i świata islamu, problematyki Polski jej ustroju, społeczeństwa i kultury w kolejnych okresach historycznych jak również problematyki odkryć geograficznych i europejskiego kolonializmu doby nowożytnej, okresu przemian gospodarczych i społecznych oraz nowych prądów ideowych, Europy i jej losów w tym świata w trakcie i po I i II wojnie światowej, okresu dekolonizacji, integracji i nowych konfliktów, a także problematyki świata na przełomie tysiącleci i Polski w strukturach NATO i Unii Europejskiej. Szczegółowy rozkład treści umożliwiających realizowanie treści z edukacji międzykulturowej z tego przedmiotu zawiera załącznik nr 4 w aneksie.

Z kolei podstawa programowa przedmiotu geografia w zakresie podstawowym i rozszerzonym wskazuje na następującą wiedzę i umiejętności, które uczeń powinien posiadać a winny one dotyczyć m.in: problematyki podziału politycznego i zróżnicowania poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego świata, w tym m.in. mapy podziału politycznego, systemu kolonialnego i jego rozpadu, procesów integracyjnych i dezintegracyjnych na świecie, konfliktów zbrojnych , jak również przemian struktur demograficznych i społecznych oraz procesów osadniczych, charakteryzowania struktury narodowościowej ludności świata i Polski oraz zróżnicowania etnicznego wybranych regionów świata, charakteryzowania zróżnicowania religijnego ludności świata i Polski oraz wpływu religii na życie społeczne i gospodarkę, wyróżniania głównych kręgów kulturowych oraz przedstawiania wartości wyznawanych przez ich społeczności oraz wkładu w dziedzictwo kulturowe ludzkości, a także problematyki współpracy i konfliktów, tym m.in. organizacje współpracy politycznej, społecznej i gospodarczej, przyczyn i skutków konfliktów zbrojnych, a także współczesnych przemian na mapie politycznej świata, przemian systemowych w Europie, funkcjonowania Unii Europejskiej, relacji między cywilizacją zachodnią i cywilizacją islamu, problemów demograficznych, przyczyn i skutków migracji, problemów uchodźstwa, prześladowania religijnego i nietolerancji. Szczegółowy układ treści umożliwiających realizowanie treści z edukacji międzykulturowej z przedmiotu geografia zawiera załącznik nr 5 w aneksie.

Podstawa programowa przedmiotu wiedza o społeczeństwie w zakresie podstawowym i rozszerzonym wskazuje na następującą wiedzę i umiejętności, które uczeń powinien posiadać a winny one dotyczyć m.in: problematyki praw człowieka i ich ochrony, współczesnych stosunków międzynarodowych, człowieka w społeczeństwie, różnorodności kulturowej: struktury społecznej i problemów społecznych, aspektów etnicznych życia społecznego, a także problematyki społeczeństwa obywatelskiego, kulturowej i politycznej, problematyki ładu

międzynarodowego, integracji europejskiej. Szczegółowy rozkład treści umożliwiających realizowanie treści z edukacji międzykulturowej z przedmiotu wiedza o społeczeństwie zawiera załącznik nr 6 w aneksie.

Podstawa programowa przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa w zakresie podstawowym wskazuje, iż uczeń powinien osiąść, w ramach edukacji zdrowotnej (zdrowia w wymiarze indywidualnym oraz zbiorowym), umiejętności dobierania oraz demonstrowania umiejętności komunikacji interpersonalnej istotnej dla zdrowia i bezpieczeństwa (odmowa, zachowania asertywne, negocjowanie).

Z kolei podstawa programowa przedmiotu etyka w zakresie podstawowym wskazuje wiedzę i umiejętności, które uczeń powinien osiąść dotyczące m.in.: okazywania szacunku każdemu i kształtowania postawy szacunku wobec każdego człowieka, wyjaśniania znaczenie zasady solidaryzmu i jej postawy, sprawiedliwości i kształtowania cnoty sprawiedliwości, kształtowania postaw otwartości i tolerancji, kwestii różnorodności kulturowej Europy i świata, wartościowania kultur i dialogu międzykulturowego oraz analizowania problemów moralnych związanych z imigrantami i uchodźcami. Szczegółowy układ treści umożliwiających realizowanie treści z edukacji międzykulturowej z przedmiotu wiedza o społeczeństwie zawiera załącznik nr 7 w aneksie.

Podstawa programowa przedmiotu historia sztuki w zakresie podstawowym wskazuje wiedzę i umiejętności, które uczeń powinien osiąść w ramach rozwijania zdolności oraz rozumienia przemian w dziejach sztuki w kontekście ich uwarunkowań kulturowych, środowiskowych, epok, kierunków, stylów i tendencji w sztuce.

Podstawa programowa przedmiotu historia muzyki w zakresie podstawowym wskazuje wiedzę i umiejętności, które uczeń powinien osiąść w ramach analizy i interpretacji dzieł muzycznych i znajomości kontekstów kulturowych i naukowych powstawania muzyki.

Podstawa programowa przedmiotu muzyka w zakresie podstawowym wskazuje wiedzę i umiejętności, które uczeń powinien osiąść w ramach muzyki w wymiarze multimedialnym oraz twórczym wykorzystywaniu współczesnych narzędzi komunikacji dźwiękowej, wizualnej i audiowizualnej.

Z kolei podstawa programowa przedmiotu plastyka w zakresie podstawowym wskazuje wiedzę i umiejętności, które uczeń powinien osiąść w ramach problematyki uczestniczenia w kulturze poprzez kontakt, analizę i interpretację dzieł sztuki oraz dostrzeganie kontekstów powstawania dzieł. Szczegółowy układ treści umożliwiających realizowanie treści z edukacji międzykulturowej z przedmiotu plastyka zawiera załącznik nr 8 w aneksie.

Podstawa programowa przedmiotu język łaciński i kultura antyczna w zakresie podstawowym wskazuje wiedzę i umiejętności, które uczeń powinien posiadać w ramach zakresu kompetencji społecznych w tym m.in. dostrzegania znaczenia języka łacińskiego oraz kultury starożytnej Grecji i Rzymu dla kultury polskiej, europejskiej i światowej, kształtowania świadomości antycznych korzeni kultury polskiej, europejskiej i światowej oraz bycia świadomym odbiorcą i uczestnikiem kultury dzięki poznaniu źródeł polskiej, europejskiej i światowej.

Podstawa programowa przedmiotu język mniejszości narodowych lub etnicznej w zakresie podstawowym i rozszerzonym wskazuje wiedzę i umiejętności, które uczeń powinien posiadać w ramach analizowania różnych wzorców postaw społecznych, narodowych, obywatelskich, obyczajowych, kulturowych, moralnych, religijnych i kształtuje swojej tożsamość w ich kontekście jak również wykazywania korzyści wynikających z wzajemnego przenikania się kultur, rozpoznawania w tekstach kultury problemów religijnych, społecznych, politycznych związanych z życiem mniejszości narodowej lub etnicznej, rozpoznawania i rozumienia wpływów innych języków na język mniejszości narodowej lub etnicznej oraz rozumienia relacji międzykulturowych w Polsce.

Z kolei podstawa programowa przedmiotu język regionalny – język kaszubski w zakresie podstawowym i rozszerzonym wskazuje wiedzę i umiejętności, które uczeń powinien posiadać w ramach świadomości własnego dziedzictwa regionalnego, a szczególności analizowania różnych wzorców postaw i w ich kontekście kształtowania swojej tożsamości, dostrzegania korzyści wynikające z wzajemnego przenikania się kultur, rozpoznawania i rozumienia wzajemnych wpływów języków na siebie a także kształtowania świadomości współistnienia różnych kultur.

Ostatnim przedmiotem podstawy programowej którego treści korespondują z założeniami edukacji międzykulturowej i dają możliwość na ich realizację jest filozofia. W ramach tego przedmiotu uczeń ma powinien zapoznać się z najważniejszymi źródłami kultury europejskiej (śródziemnomorskiej), wskazując jednocześnie na jej dziejowe bogactwo i historyczną tożsamość.

Ponadto należy zaznaczyć, iż godzina wychowawcza i godziny do dyspozycji dyrektora mogą służyć realizacji wybranych treści z zakresu edukacji międzykulturowej.

Rozdział 4. Założenia metodologiczne badań własnych

Badania pedagogiczne określane są przez cele, jakim służą. Podstawowym ich zadaniem jest zbadanie warunków niezbędnych do realizacji postulowanych stanów rzeczy. Inaczej ujmując, celem badań jest poznanie umożliwiające skuteczne działanie⁴²³. Sukces przedsięwzięć podejmowanych w ramach procesu badawczego uwarunkowany jest poprawnym rozumieniem, organizacją i przebiega według ściśle określonych etapów, które według M. Łobockiego⁴²⁴ obejmują:

- a) zaistnienie sytuacji problemowej,
- b) formułowanie problemów i hipotez badawczych,
- c) wybór i konstruowanie narzędzi badawczych,
- d) przeprowadzenie badań,
- e) opracowanie wyników badań.

W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione założenia metodologiczne badań własnych. Na podstawie analizy literatury oraz własnej wiedzy i doświadczeń autor sformułował cele, problemy badawcze, zmienne i wskaźniki oraz metody, techniki i narzędzia badawcze.

4.1 Przedmiot i cele badań

Przedmiotem badań niniejszej pracy uczyniono postawy interpersonalne młodzieży szkół ponadpodstawowych wobec edukacji międzykulturowej.

Celem postępowania badawczego jest stan, do którego zmierzamy, który chcemy osiągnąć od strony empirycznej. W. Zaczyński⁴²⁵ podkreśla, iż „celem badań pedagogicznych jest poznanie naukowe istniejącej realnie, doświadczalnie rzeczywistości społecznej, opis jakiegoś zjawiska, instytucji lub jednostki”. Zadaniem „poznania naukowego, a więc i badań naukowych jest wyjaśnianie, przez które rozumie się szacowanie związków między badanymi zjawiskami”⁴²⁶.

Z kolei cechami poznania naukowego są: „posługiwanie się danymi empirycznymi, systematyczna i kontrolowana obserwacja losowo dobranych obiektów, replikacja – możliwość

⁴²³ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 35.

⁴²⁴ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2007, s. 37.

⁴²⁵ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995, s. 86.

⁴²⁶ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 15.

powtórzenia badania w celu jego weryfikacji, sceptyczna postawa wobec rzeczywistości, stosowanie dokładnych narzędzi pomiaru i posługiwanie się zdefiniowanymi pojęciami oraz obiektywizm w formułowaniu wniosków i odnoszenie ich do zakresu zbadanego zjawiska⁴²⁷.

J. Gnitecki wyróżnia cele teoretyczno-poznawcze oraz praktyczno-wdrożeniowe oraz określa następujące kategorie celów badawczych:

1. cele poznawcze – związane z opisem, wyjaśnieniem oraz przewidywaniem zjawisk pedagogicznych;
2. cele teoretyczne – mające na celu formułowanie ogólnych założeń wychowawczo-dydaktycznych;
3. cele praktyczne – mające za zadanie opracowanie dyrektyw pedagogicznych, czyli wskazówek pedagogicznych pod adresem nauczycieli, rodziców i uczniów⁴²⁸.

Głównym celem badawczym niniejszej pracy jest określenie postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej, z którego wynikają następujące cele szczegółowe:

Celem poznawczo-opisowym niniejszej dysertacji jest diagnoza postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej z uwzględnieniem trzech podstawowych komponentów postaw (poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego).

Celem teoretycznym niniejszej pracy jest opracowanie teoretycznych propozycji działań dla edukacji międzykulturowej do pracy z młodymi ludźmi w zakresie kształtowania ich postaw.

Celem praktycznym niniejszej pracy jest dostarczenie konkretnych danych oraz sformułowanie dyrektyw pedagogicznych pod adresem praktyki edukacyjnej.

4.2 Problemy i hipotezy badawcze

S. Nowak⁴²⁹ zdefiniował problem badawczy jako pewne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć nasze działanie w postaci badania. Problemy badawcze są to także „pytania, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych, czyli głównie poprzez własny wysiłek, nie zaś przez oczekiwanie gotowej odpowiedzi od innego człowieka”⁴³⁰, to także jak podkreśla J. Pieter⁴³¹ charakterystyczne pytanie, określające jakość

⁴²⁷ Ibidem.

⁴²⁸ J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1995, s. 43.

⁴²⁹ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985, s. 214.

⁴³⁰ Z. Cackowski, *Problemy i pseudoproblemy*, Warszawa 1964, s. 104.

⁴³¹ J. Pieter, *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Warszawa – Wrocław 1967, s. 67.

i rozmiar pewnej niewiedzy – pewnego braku w naszej dotychczasowej wiedzy oraz cel oraz granica pracy naukowej. Formułowane problemy badawcze muszą być przyporządkowane wybranemu tematowi i określonym celom. Ponadto muszą się charakteryzować następującymi cechami: być po pierwsze jasne – czyli tak sformułowane, aby możliwe było ich jednoznaczne rozumienie, po drugie wyraźne – pozwalające odróżnić jeden problem od drugiego i po trzecie realne – dostępne, możliwe do rozwiązania⁴³². „Bez jasno sformułowanych problemów i hipotez trudno byłoby dokonywać większego postępu lub nowych odkryć w dziedzinie interesujących nas faktów i zjawisk”⁴³³.

S. Nowak⁴³⁴ dokonał podziału problemów badawczych na pytania o właściwości zmiennych i relacje (zależności) pomiędzy zmiennymi. Analogiczny podział stosuje J. Brzeziński⁴³⁵, który jednak poszerza powyższy podział, zaliczając do drugiej grupy problemów: problemy istotnościowe – pytania dotyczące istotności zmiennych (niezależnych) dla innej zmiennej (zależnej) i problemy dotyczące charakteru zależności zmiennej zależnej od zmiennej niezależnej dla niej istotnej.

Uwzględniając podjęty temat pracy oraz analizę literatury przedmiotu, sformułowano następujący główny problem badawczy:

Jakie są postawy interpersonalne młodzieży wobec edukacji międzykulturowej?

Rozwiązanie problemu głównego będzie wymagało uzyskania odpowiedzi na poniższe szczegółowe pytania dotyczące postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej i uwzględniające trzy komponenty postaw, tj. poznawczy, emocjonalny i behawioralny.

Komponent poznawczy będą wyznaczały odpowiedzi na następujące pytanie szczegółowe:

1. *Jaka jest ocena wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych?*
2. *Jakie były cele realizowanych zajęć (treści) z zakresu edukacji międzykulturowej?*

Z kolei komponent emocjonalny postaw młodzieży wyznacza odpowiedź na następujące pytanie szczegółowe:

1. *Jaki jest poziom tolerancji wobec „innych” oraz co wnosi obecność przedstawicieli innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych?*

Komponent behawioralny pozwolą określić odpowiedzi na następujące pytania:

⁴³² W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1997, s. 53.

⁴³³ M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1978, s. 55.

⁴³⁴ S. Nowak, *Metodologia ... op. cit.*, s. 41.

⁴³⁵ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 1996, s. 224-226.

1. *Jakie są cechy relacji z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych?*
2. *Czy szkoły ponadpodstawowe podejmują inicjatywy na rzecz integracji uczniów z innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych i jakie są ich implikacje?*

Przeprowadzenie badań naukowych wymaga poza przedstawieniem problemów badawczych, także określenie hipotez. Termin ten pochodzi od greckiego słowa *hypothesis* i oznacza przypuszczenie, domysł. K. Rubacha⁴³⁶ definiuje hipotezę jako „zdanie wyprowadzone z teorii, które odnosi się do warunków empirycznych, pozwalających na zweryfikowanie teorii”. Zatem „formułujemy hipotezy tylko wtedy, gdy chcemy zweryfikować teorię lub jakieś twierdzenia w jej obrębie”⁴³⁷. W związku z tym, iż problemy w niniejszej dysertacji sformułowane zostały w postaci pytań diagnostycznych, nie postawiono hipotez do pytań, by nie ograniczały one poznawczego pola badań.

4.3 Zmienne i ich wskaźniki

Zmienne według K. Rubacha⁴³⁸ „jest to zbiór wartości jakie przyjmuje dany obiekt w populacji, do której należy”. Ponadto „zmienne w badaniach naukowych, w tym także pedagogicznych, są próbą uszczegółowienia głównego ich przedmiotu, czyli problemów badawczych, jakie zamierza się rozwijać i hipotez roboczych, jakie pragnie się potwierdzić lub odrzucić”⁴³⁹. Zmienna posiada dwie cechy, które stanowią o jej poprawności. Po pierwsze, wartości zmiennej nie mogą mieć części wspólnych – muszą być rozłączne. Po drugie, wartości zmiennej muszą wyczerpywać wszystkie jej warianty, które występują w danej populacji.

W literaturze przedmiotu jest wiele klasyfikacji zmiennych, jednak najczęściej spotykaną jest podział na zmienne zależne i niezależne. Według K. Rubacha⁴⁴⁰ zmienne zależne „to zmienne, które możemy zaobserwować, lecz nie możemy przewidzieć, jaką wartość przyjmą spośród wartości przypisanego do nich zbioru. Zmienne niezależne to zmienne ustalone, a więc takie, których rozkład wartości w zbiorze wartości badanych obiektów ustala sam badacz”⁴⁴¹. Warunkiem przygotowania i należytego przeprowadzenia badań pedagogicznych jest określenie właściwych wskaźników dla badanych zjawisk

⁴³⁶ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 99.

⁴³⁷ Ibidem.

⁴³⁸ Ibidem, s. 42.

⁴³⁹ A. de Winter, *Zmienne kontrolne (faktory testujące) w badaniach socjologicznych*, Lublin 1986, s. 53.

⁴⁴⁰ K. Rubacha, *Metodologia ... op. cit.*, s. 45.

⁴⁴¹ Ibidem.

i zdarzeń. Według S. Nowaka „wskaźnik to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko, na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością bądź określonym prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, iż zachodzi zjawisko, jakie nas interesuje”⁴⁴². Przyjęte w badaniach zależne i ich wskaźniki:

Tabela 1. Zestawienie zmiennych zależnych szczegółowych i ich wskaźników.

Zmienne zależne i ich wskaźniki		
Zmienna zależna główna	Zmienne zależne szczegółowe	Wskaźniki
Postawy badanych wobec edukacji międzykulturowej	Ocena wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych, cele realizowanych zajęć (treści) z zakresu edukacji międzykulturowej (komponent poznawczy)	Wskaźniki empiryczne na podstawie kwestionariuszy ankiety
	Poziom tolerancji oraz ocena obecności przedstawicieli innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych (komponent emocjonalny)	Wskaźniki empiryczne na podstawie kwestionariuszy ankiety
	Cechy relacji z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych, podejmowanie przez szkołę inicjatyw na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych (komponent behawioralny)	Wskaźniki empiryczne na podstawie kwestionariuszy ankiety
	Funkcjonowanie interpersonalne młodzieży w odczuciu badanych	Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS) w oprac. Ewy Wysockiej

⁴⁴² S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985, s. 102.

Tabela 2. Zestawienie zmiennych niezależnych szczegółowych i ich wskaźników.

Zmienne niezależne i ich wskaźniki		
Zmienna niezależna główna	Zmienne niezależne szczegółowe	Wskaźniki
Czynniki determinujące postawy badanych wobec edukacji międzykulturowej	Czynniki indywidualno-podmiotowe (osobowościowe): - płeć - narodowość	- kobieta/mężczyzna - polska/inna/odmawiam odpowiedzi
	Czynniki środowiskowe: - miejsce lokalizacji szkoły	- miasto powiatowe - miasto wojewódzkie
	Treści edukacji międzykulturowej	- podstawa programowa z podziałem na poszczególne przedmioty w ramach których realizowane są treści z edukacji międzykulturowej

4.4 Metody, techniki i narzędzia badawcze

Etap ten obejmuje przygotowanie całości warsztatu badawczego ze wszystkimi szczegółami koniecznymi do sprawnego przeprowadzenia badań. S. Nowak⁴⁴³ zauważa, iż metody badawcze to przede wszystkim typowe i powtarzalne sposoby zbierania, opracowywania, analizy i interpretacji danych empirycznych, służące do uzyskiwania maksymalnie (lub optymalnie) uzasadnionych odpowiedzi na stawiane w nich pytania. Z kolei według J. Sztumskiego „przez metodę rozumie się na ogół system założeń i reguł pozwalających na takie uporządkowanie praktycznej lub teoretycznej działalności, aby można było osiągnąć cel, do jakiego się świadomie zmierza”⁴⁴⁴. Z kolei T. Pilch⁴⁴⁵ podkreśla, że metoda jest pojęciem najszerszym i nadrzędnym w stosunku do techniki narzędzia badawczego.

⁴⁴³ Ibidem, s. 22.

⁴⁴⁴ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 2005, s. 68.

⁴⁴⁵ T. Pilch., T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2001, s. 43.

Technika z kolei jest pojęciem podrzędnym wobec metody i nadrzędnym w stosunku do narzędzia badawczego, które ma najwęższy zakres i jest pojęciem podrzędnym zarówno wobec metody, jak i techniki badawczej. Jednak należy zauważyć, iż w literaturze przedmiotu nie ma jednoznacznej oraz w pełni wyczerpującej klasyfikacji metod i technik badawczych. Techniki badawcze A. Kamiński definiuje jako „czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie sprawdzalnych informacji, opinii i faktów”⁴⁴⁶.

Koncentrując się na szczegółowej analizie problemu badawczego niniejszej dysertacji, posłużono się dwoma metodami i zastosowano: metodę analizy dokumentów i metodę sondażu diagnostycznego. M. Łobocki⁴⁴⁷ definiuje analizę dokumentów jako uporządkowanie i interpretację zawartych w treści informacji pod kątem problemu. Cechą charakterystyczną tej metody jest to, iż może dotyczyć nie tylko materiału otrzymanego w badaniach, ale także dokumentów, wytworów materialnych niestworzonych w wyniku działań niezwiązanych z procesem badawczym, do których możemy zaliczyć np. listy, pamiętniki, twórczość literacką czy zeszyty szkolne. Analizy dokumentów dokonuje się na dwóch płaszczyznach: wewnętrznej, która koncentruje się na zawartych w nich treściach (łącznie z ich rozumieniem i wyjaśnieniem) i zewnętrznej związanej z warunkami ich powstania, a w szczególności z wiarygodnością. Z kolei metoda sondażu diagnostycznego „jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną w której badane zjawisko występuje”⁴⁴⁸.

Na potrzeby niniejszej dysertacji zostało przeprowadzone ilościowe i jakościowe badanie, obejmujące analizę dokumentów pisanych, tworzonych intencjonalnie oraz technikę ankiety ze skategoryzowanymi odpowiedziami, która jest „techniką gromadzenia informacji polegającą na wypełnianiu najczęściej samodzielnie przez badanych kwestionariuszy na ogół o wysokim stopniu standaryzacji w obecności lub częściowej obecności ankietera”⁴⁴⁹.

Do realizacji wybranej techniki badawczej zostały wykorzystane następujące narzędzia badawcze:

⁴⁴⁶ Ibidem, s. 85.

⁴⁴⁷ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, wyd.8, Kraków 2010, s. 241.

⁴⁴⁸ *Słownik Pedagogiczny*, red. W. Okoń, Warszawa 1981, s. 167.

⁴⁴⁹ T. Pilch., T. Bauman, *Zasady badań ... op. cit.*, s. 96.

1. Analiza dokumentów – postawy programowej dla szkół ponadpodstawowych czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum.
2. Kwestionariusz ankiety dla młodzieży szkół ponadpodstawowych klas drugich (własnego autorstwa). Autorskie pytania dotyczące opinii uczniów metod, form i treści, roli i znaczenia edukacji międzykulturowej oraz emocji odczuwanych wobec osób pochodzących z innych kultur (załącznik nr 9);
3. Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS) w opracowaniu Ewy Wysockiej (załącznik nr 10). Kwestionariusz KNIIS w tej wersji służy do badania relacji ze światem, innymi ludźmi i z samym sobą i jest przeznaczony do badania młodzieży na poziomie szkoły średniej. W skład narzędzia weszły następujące skale, służące do pomiaru:
 - a) samooceny ogólnej i samooceny specyficznej – globalnej i jej składowych (podskal), czyli samooceny cząstkowe w sferze poznawczo-intelektualnej, fizycznej, społeczno-moralnej i charakterologicznej;
 - b) funkcjonowania interpersonalnego;
 - c) obrazu świata;
 - d) obrazu życia.

Narzędzie to jest istotne dla programowania systemu wsparcia dla młodego człowieka w trudnym zadaniu związanym z kształtowaniem i pokonaniem kryzysu tożsamości, a także porządkowania jego relacji z otaczającym światem. Kwestionariusz zawiera 137 stwierdzeń, do których badany musi się ustosunkować wg skali: 4 – zgadzam się, 3 – raczej zgadzam się, 2 – raczej nie zgadzam się, 1 – nie zgadzam się. Analiza wyników ma charakter formalny (ilościowy) – wynikający z sumowania wyników surowych i przełożenia ich na wyniki standaryzowane (skala stenowa) oraz nieformalny (jakościowy) – związany z opisem cech i właściwości badanej osoby, zgodnych ze stwierdzonym poziomem ich posiadania.

Na potrzeby niniejszej dysertacji analizowany był wymiar funkcjonowania interpersonalnego zastosowanego narzędzia. Na wymiar funkcjonowania interpersonalnego będą składać się po pierwsze postawy innych ludzi – *poczucie wsparcia* ze strony innych i *poczucie doceniania* przez nich, które pośrednio ma charakter wspierający; oraz *poczucia zagrożenia* ze strony innych ludzi, czyli braku poczucia bezpieczeństwa w relacjach społecznych. Po drugie – postawy adolescenta wobec innych ludzi na które składają się *prospołeczność* i *towarzystwość*, oraz *agresywność* w relacjach z innymi ludźmi, egzemplifikujące jakość relacji ze światem społecznym.

Do opracowania zebranego materiału empirycznego przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics w wersji 25. Za jego pomocą wykonano analizę częstości, analizę podstawowych statystyk opisowych, porównania wielokrotne, serię testów *t*-Studenta dla prób niezależnych, serię jednoczynnikowych analiz wariancji w schematach międzygrupowych oraz analizę korelacji ze współczynnikiem *r* Pearsona.

4.5 Charakterystyka terenu badań i grupy badawczej

Badana grupa objęła grupę 630 uczniów klas drugich szkół ponadpodstawowych z terenu miasta Kielce i powiatu kieleckiego województwa świętokrzyskiego. Jest to grupa ciekawa pod względem dynamiki reagowania na wszelkie zmiany wewnętrzne i zewnętrzne. Ponadto grupa ta realizuje ważne zadania rozwojowe dla tego okresu, m.in. pełnienia różnych ról w tym bycia uczniem, poszukiwania i rozwijania swoich zainteresowań, przynależności do grupy i bycia akceptowanym(a), usamodzielnienia, budowania hierarchii wartości czy dokonywania pierwszych ważnych wyborów życiowych. Uzyskany materiał empiryczny został poddany analizie statystycznej. Poniższe tabele przedstawiają strukturę zmiennych niezależnych.

Tabela 3. Płeć badanych

Odpowiedź	N	%
Kobieta	269	42,7
Mężczyzna	361	57,3
Ogółem	630	100

Większość objętych badaniami uczniów stanowili mężczyźni (57,3%) z kolei kobiety (42,7%). Przynależność narodową w podziale na określone kategorie przedstawia tabela nr 2.

Tabela 4. Narodowość badanych

Odpowiedź	N	%
Polska	620	98,4
Inna	5	0,8
Odmawiam odpowiedzi	5	0,8
Ogółem	630	100

Zdecydowana większość badanych uczniów zadeklarowało przynależność narodową – polską (98,4%), inną przynależność – 0,8% bez wskazania jaką, pomimo prośby o jej dookreślenie. Z kolei również 0,8% badanych odmówiło odpowiedzi na to pytanie.

Tabela 5. Lokalizacji szkoły badanych

Odpowiedź	N	%
Miasto powiatowe	133	21,1
Miasto wojewódzkie	497	78,9
Ogółem	630	100

Pomimo takiej samej liczby uwzględnionych w badaniu szkół, oraz liczby klas tych szkół, z powiatu kieleckiego jak i z miasta Kielce, to zdecydowaną większość bo aż 78,9% stanowili uczniowie szkół ponadpodstawowych zlokalizowanych na terenie miasta Kielce. Z kolei 21,1% badanych stanowili uczniowie, którzy uczyli się w szkołach ponadpodstawowych zlokalizowanych w miastach powiatowych (Chęciny, Chmielnik, Bodzentyn). Różnica ta wynika m.in. z liczebności klas w szkołach ponadpodstawowych miasta Kielce i powiatu kieleckiego.

4.6 Organizacja i przebieg badań

Poprzez dobór próby rozumie się „wyselekcjonowanie dla celów badawczych np. pewnej liczby osób wchodzących w skład ściśle określonej zbiorowości nazywanej populacją, którą badacz jest w szczególny sposób zainteresowany”⁴⁵⁰. W podjętych badaniach został zastosowany losowy dobór próby. Badaniami zostali objęci uczniowie klas drugich, losowo wybranych 10 szkół ponadpodstawowych z terenu miasta Kielce i powiatu kieleckiego województwa świętokrzyskiego. Szkoły te zostały wybrane w drodze losowania, a przeprowadzone badania były warunkowane zgodą dyrekcji szkół na którą miała również wpływ trudna sytuacja epidemiczna w kraju związana z epidemią SARS-CoV-2. W wyniku tych uwarunkowań jedna z wylosowanych szkół odmówiła przeprowadzenia badań już po ich rozpoczęciu, a wkrótce potem szkoły ponadpodstawowe na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki rozpoczęły nauczanie zdalne. W związku z powyższym badania zostały przeprowadzone w 9 szkołach ponadpodstawowych z terenu miasta Kielce i powiatu

⁴⁵⁰ M. Łobocki, *Wprowadzenie...* op. cit., s. 163.

kieleckiego województwa świętokrzyskiego w dniach od 21 września 2020 r. do 20 listopada 2020 r. Badania objęły uczniów następujących szkół:

- trzech liceów z terenu miasta Kielce (dwóch liceach ogólnokształcących i liceum plastycznym);
- trzech techników z terenu miasta Kielce (informatycznego, elektrycznego i ekonomicznego);
- trzech powiatowych zespołów szkół z trzech miast powiatu kieleckiego Chęcin, Bodzentyna i Chmielnika (każdy z powiatowych zespołów szkół w których przeprowadzono badania składa się z liceum i technikum zatem odpowiednio trzech liceów i trzech techników).

Rozdział 5. Postawy interpersonalne młodzieży wobec edukacji międzykulturowej – analiza wyników badań własnych

Zgodnie z strukturalną teorią postaw podczas określenia postaw interpersonalnych młodzieży wobec edukacji międzykulturowej zastosowano zmienne szczegółowe, które odpowiadały poszczególnym komponentom postaw. Podstawą określenia komponentu poznawczego były odpowiedzi młodzieży na pytania kwestionariusza autorskiej ankiety dotyczącej oceny wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych oraz celów realizowanych zajęć (treści) z zakresu edukacji międzykulturowej. Komponent emocjonalny postaw młodzieży został określony na podstawie odpowiedzi na pytania dotyczące tolerancji wobec „innych” i „obcych” oraz stosunku do przedstawicieli innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych. Z kolei podstawą określenia komponentu behawioralnego były: cechy relacji z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych, deklaracje podejmowania przez szkołę inicjatyw na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych oraz miejsca realizacji treści edukacyjnych.

5.1 Komponent poznawczy postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej

Do określenia komponentu poznawczego postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej w prowadzonych badaniach wykorzystano następujące zmienne szczegółowe: wiedzę młodzieży o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych oraz cele realizowanych treści z zakresu edukacji międzykulturowej oraz analizę jakościową.

Jedną ze zmiennych szczegółowych określających komponent poznawczy jest ocena wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych różnicowana jest przez płeć i lokalizację szkoły.

W celu weryfikacji związku płci badanych z oceną wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych, przeprowadzono analizę przy użyciu testu niezależności *chi*-kwadrat. Na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 6 stwierdzono istotny statystycznie związek pomiędzy analizowanymi zmiennymi. Na podstawie skorygowanych reszt standaryzowanych stwierdzono nadreprezentację mężczyzn deklarujących posiadanie wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych jako zbędne oraz wskazujących odpowiedź „interesuje się wszystkim, co pozwala

mi poszerzyć wiedzę z tego zakresu”. Stwierdzono również nadmiar kobiet uważających taką wiedzę za zbędną. Wartość V Crammiera wskazuje na słabą siłę efektu.

W celu weryfikacji hipotezy mówiącej o różnicach w ocenie wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych (mierzonych na 5-stopniowej skali Likerta) przeprowadzono analizę z wykorzystaniem testu t -Studenta dla prób niezależnych. Na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 7 stwierdzono istotną statystycznie różnicę w ocenie wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych. Badane kobiety charakteryzowały się istotnie wyższą oceną wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych niż mężczyźni. Wartość d Cohena wskazuje na słabą siłę efektu. Uzyskane wyniki wskazują, iż płeć badanych ma związek z oceną wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych.

Tabela 6. Tabela krzyżowa dla płci oraz oceny wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych

Ocena wiedza o innych kulturach		Płeć	
		Kobiety	Mężczyźni
	<i>n</i>	4	21
Nie posiadam jej	% z wiersza	16,0%	84,0%
		(-2,8)	(2,8)
	<i>n</i>	16	16
Rzadko sięgam po informacje z tego zakresu	% z wiersza	50,0%	50,0%
		(0,8)	(-0,8)
	<i>n</i>	59	111
Interesuje się wszystkim, co pozwala mi poszerzyć wiedzę z tego zakresu	% z wiersza	34,7%	65,3%
		(-2,5)	(2,5)
	<i>n</i>	123	135
Uważam to za zbędne	% z wiersza	47,7%	52,3%
		(2,1)	(-2,1)
	<i>n</i>	65	74
Jeśli będzie taka potrzeba uzupełnienia mojej wiedzy z tego zakresu, to sięgnę po odpowiednie materiały	% z wiersza	46,8%	53,2%
		(1,1)	(-1,1)

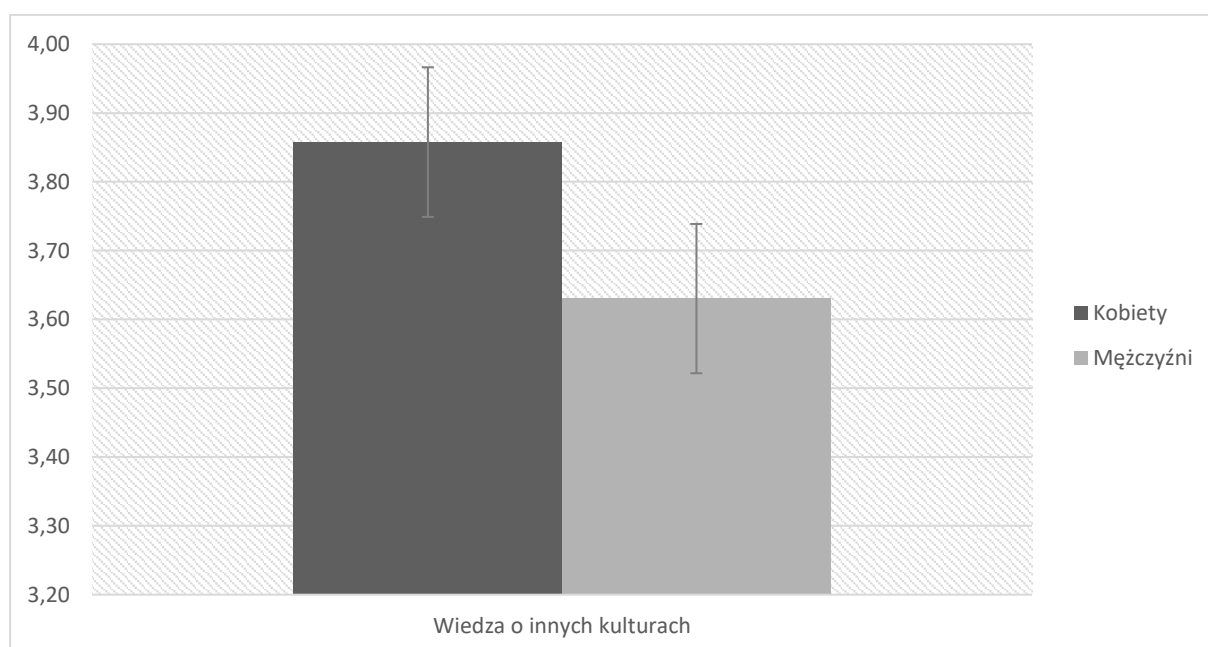
Uwaga. W nawiasach zostały podane skorygowane reszty standaryzowane.
 $\chi^2(4) = 15,96; p = 0,03; V_c = 0,016$

Tabela 7. Porównanie oceny wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych w podziale na płeć badanych

	Kobiety (<i>n</i> = 267)		Mężczyźni (<i>n</i> = 357)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Wiedza o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych	3,86	0,91	3,63	1,05	2,90	0,004	0,07	0,38	0,23

n - liczba obserwacji; *M* - średnia; *SD* - odchylenie standardowe; *t* - wynik testu *t*-Studenta; *p* - istotność; 95%*CI* - przedział ufności dla różnicy między średnimi; *LL* i *UL* - dolna i górna granica przedziału ufności

Średnie oceny wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych w podziale na płeć badanych przedstawia wykres 1.



Wykres 1. Średnie oceny wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych w podziale na płeć badanych.

W celu weryfikacji związku lokalizacji szkoły badanych z oceną wiedzy o innych kulturach mniejszościach narodowych i etnicznych wykonano analogiczną do poprzedniej analizę przy użyciu testu niezależności *chi*-kwadrat, tym razem zestawiając deklaracje badanych na temat oceny wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych z lokalizacją szkoły, do której uczęszczali. Na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 8 nie stwierdzono istotnego statystycznie związku pomiędzy analizowanymi zmiennymi. Należy zatem stwierdzić, iż lokalizacja szkoły nie ma związku z oceną wiedzy badanych na temat innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych.

Tabela 8. Tabela krzyżowa dla lokalizacji szkoły oraz wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych

Wiedza o innych kulturach		Lokalizacja szkoły	
		Miasto powiatowe	Miasto wojewódzkie
	<i>n</i>	4	18
Nie posiadam jej	% z wiersza	18,2%	81,8%
		(-0,1)	(0,1)
	<i>n</i>	3	29
Rzadko sięgam po informacje z tego zakresu	% z wiersza	9,4%	90,6%
		(-1,4)	(1,4)
	<i>n</i>	30	135
Interesuje się wszystkim, co pozwala mi poszerzyć wiedzę z tego zakresu	% z wiersza	18,2%	81,8%
		(-0,2)	(0,2)
	<i>n</i>	49	202
Uważam to za zbędne	% z wiersza	19,5%	80,5%
		(0,5)	(-0,5)
	<i>n</i>	27	110
Jeśli będzie taka potrzeba uzupełnienia mojej wiedzy z tego zakresu, to sięgnę po odpowiednie materiały	% z wiersza	19,7%	80,3%
		(0,4)	(-0,4)

Uwaga. W nawiasach zostały podane skorygowane reszty standaryzowane.
 $\chi^2(4) = 0,24; p = 0,625; V_c = 0,04$

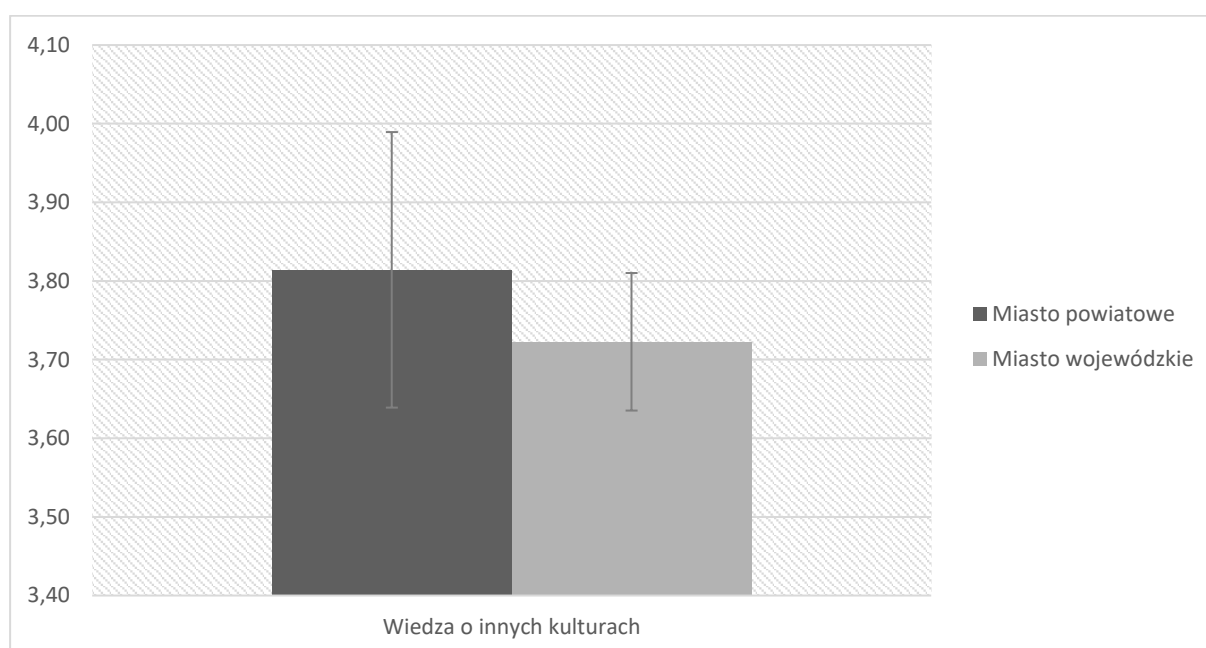
Wykonano również analizę testem *t*-Studenta dla prób niezależnych, tym razem porównując średnie wyniki na skalach wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych pomiędzy badanymi z miast powiatowych a badanymi z miast wojewódzkich. Na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 9 nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic. Należy zatem stwierdzić, iż lokalizacja szkoły badanych nie ma związku z ich oceną wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych.

Z kolei porównywane średnie oceny wiedzy badanych o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych ze względu na lokalizację szkoły przedstawia wykres 2.

Tabela 9. Porównanie oceny wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych w podziale na lokalizację szkoły badanych

	Miasto powiatowe (<i>n</i> = 113)		Miasto wojewódzkie (<i>n</i> = 494)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Wiedza o innych kulturach	3,81	0,95	3,72	0,99	0,89	0,373	-0,11	0,29	0,09

n - liczba obserwacji; *M* - średnia; *SD* - odchylenie standardowe; *t* - wynik testu *t*-Studenta; *p* - istotność; 95% *CI* - przedział ufności dla różnicy między średnimi; *LL* i *UL* - dolna i górna granica przedziału ufności



Wykres 2. Średnie oceny wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych w podziale na lokalizację szkoły badanych

Następnie przeprowadzono analizę korelacji ze współczynnikiem *r* Pearsona, w celu zweryfikowania związków pomiędzy wymiarami Kwestionariusza Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS) a wynikami na skali oceny wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych. Na podstawie wyników badań zaprezentowanych w tabeli 10, nie stwierdzono istotnych statystycznie związków w żadnym z obszarów – wymiarów KNIIS, a oceną wiedzy o innych kulturach mniejszościach narodowych i etnicznych, w tym przede wszystkim w obszarze funkcjonowania interpersonalnego. Należy zatem stwierdzić, iż ocena wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych czy etnicznych nie warunkuje funkcjonowania interpersonalnego badanych w żadnych z wymiarów tego obszaru takich, jak: wsparcie, zagrożenie, prospołeczność czy agresywność.

Tabela 10. Współczynniki korelacji wymiarów KNIIS z oceną wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych

		Wiedza o innych kulturach
Samoocena ogólna	<i>r</i> Pearsona	0,00
	Istotność	0,994
Sfera poznawczo-intelektualna	<i>r</i> Pearsona	0,01
	Istotność	0,728
Sfera fizyczna	<i>r</i> Pearsona	0,01
	Istotność	0,864
Sfera społeczno-moralna	<i>r</i> Pearsona	0,03
	Istotność	0,463
Sfera charakterologiczna	<i>r</i> Pearsona	0,00
	Istotność	0,986
Wsparcie	<i>r</i> Pearsona	0,00
	Istotność	0,905
Zagrożenie	<i>r</i> Pearsona	-0,02
	Istotność	0,592
Prospołeczność	<i>r</i> Pearsona	0,01
	Istotność	0,729
Agresywność	<i>r</i> Pearsona	-0,04
	Istotność	0,322
Sensowność	<i>r</i> Pearsona	0,04
	Istotność	0,346
Przychylność świata	<i>r</i> Pearsona	0,03
	Istotność	0,426
Poczucie skuteczności	<i>r</i> Pearsona	0,01
	Istotność	0,884
Poczucie bezradności	<i>r</i> Pearsona	-0,03
	Istotność	0,466
Skala kontrolna	<i>r</i> Pearsona	-0,02
	Istotność	0,610

Do określenia komponentu poznawczego istotne jest również określenie przez badanych celów edukacji międzykulturowej, co stanowi element ich wiedzy, a nawet wskaźnik ich wiedzy o tym obszarze.

W celu weryfikacji związku płci badanych z wskazywanymi celami edukacji międzykulturowej, przeprowadzono analizę przy użyciu testu niezależności *chi*-kwadrat. Na podstawie skorygowanych reszt standaryzowanych zaprezentowanych w tabeli 11 stwierdzono nadreprezentację mężczyzn, którzy wskazali, iż celem edukacji międzykulturowej jest kształtowanie postaw równości, otwartości i tolerancji oraz nadmiar kobiet, które deklarowały, iż cele tej edukacji koncentrują się głównie na wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych. Wartość V_c wskazuje na słabą siłę efektu. Uzyskane wyniki wskazują, iż płeć badanych ma związek z wskazywanymi celami edukacji międzykulturowej.

Tabela 11. Tabela krzyżowa dla płci i wskazywanych celów edukacji międzykulturowych

Cele edukacji międzykulturowej		Płeć	
		Kobiety	Mężczyźni
	<i>n</i>	84	103
Poszerzanie wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych	% z wiersza	44,9%	55,1%
		(0,7)	(-0,7)
	<i>n</i>	39	118
Kształtowanie postaw równości, otwartości i tolerancji	% z wiersza	24,8%	75,2%
		(-5,2)	(5,2)
	<i>n</i>	96	83
Zmiana sposobu postrzegania przedstawicieli innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych	% z wiersza	53,6%	46,4%
		(3,5)	(-3,5)
	<i>n</i>	37	33
Mają istotną wartość wychowawczą	% z wiersza	52,9%	47,1%
		(1,8)	(-1,8)
	<i>n</i>	7	9
Nie mają żadnego znaczenia, niczemu nie służą	% z wiersza	43,8%	56,3%
		(0,1)	(-0,1)
	<i>n</i>	6	15
Inne	% z wiersza	28,6%	71,4%
		(-1,3)	(1,3)

Uwaga. W nawiasach zostały podane skorygowane reszty standaryzowane.
 $\chi^2(5) = 34,26; p < 0,001; V_c = 0,23$

Celem zweryfikowania związku pomiędzy lokalizacją szkoły badanych a wskazywanymi celami edukacji międzynarodowej przeprowadzono analizę przy użyciu testu niezależności *chi*-kwadrat. Na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 12 stwierdzono istotny statystycznie związek analizowanych zmiennych. Na podstawie skorygowanych reszt standaryzowanych stwierdzono, że poszerzanie wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych jest domeną badanych z miast powiatowych. Z kolei domeną badanych z miast wojewódzkich okazało się być kształtowanie postaw równości, otwartości i tolerancji. W pozostałych przypadkach skorygowane reszty standaryzowane nie przekroczyły wartości bezwzględnej 2. Wartość *V* Crammery wskazuje na słabą siłę efektu. Na podstawie uzyskanych wyników, można stwierdzić, iż lokalizacja szkoły ma związek z określeniem celów edukacji międzykulturowej.

Tabela 12. Tabela krzyżowa dla lokalizacji szkoły oraz celami edukacji międzykulturowej

Lokalizacja szkoły	Cele edukacji międzykulturowej						
	Poszerzanie wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych	Kształtowanie postaw równości, otwartości i tolerancji	Zmiana sposobu postrzegania przedstawicieli innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych	Mają istotną wartość wychowawczą	Nie mają żadnego znaczenia, niczemu nie służą	Inne	
	<i>n</i>	48	16	37	13	0	2
Miasto powiatowe	%	41,38%	13,79%	31,90%	11,21%	0,00%	1,72%
		(2,82)	(-3,09)	(0,89)	(0,11)	(-1,69)	(-0,95)
	<i>n</i>	139	137	138	54	12	17
Miasto wojewódzkie	%	27,97%	27,57%	27,77%	10,87%	2,41%	3,42%
		(-2,82)	(3,09)	(-0,89)	(-0,11)	(1,69)	(0,95)

Uwaga. W nawiasach zostały podane skorygowane reszty standaryzowane.
 $\chi^2(5) = 16,94$; $p = 0,005$; $V_c = 0,17$

Następnie przeprowadzono porównanie wyników na skalach Kwestionariusza Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS) pomiędzy wcześniej wyszczególnionymi grupami. Na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 13 nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic pomiędzy analizowanymi grupami. Należy zatem stwierdzić, iż określenie celów edukacji międzykulturowej nie warunkuje

funkcjonowania interpersonalnego badanych w żadnym z poszczególnych wymiarach tego obszaru takich, jak: wsparcie, zagrożenie, prospołeczność czy agresywność.

Tabela 13. Porównanie wymiarów KNIIS pomiędzy grupami oraz wskazaniem celów edukacji międzykulturowej

	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>eta</i>
Samocena ogólna	0,51	0,768	0,00
Sfera poznawczo-intelektualna	1,67	0,139	0,01
Sfera fizyczna	0,35	0,880	0,00
Sfera społeczno-moralna	1,25	0,282	0,01
Sfera charakterologiczna	1,17	0,324	0,01
Wsparcie	0,89	0,486	0,01
Zagrożenie	0,85	0,514	0,01
Prospołeczność	1,69	0,134	0,01
Agresywność	1,75	0,121	0,01
Sensowność	1,06	0,381	0,01
Przychylność świata	0,83	0,531	0,01
Poczucie skuteczności	1,20	0,308	0,01
Poczucie bezradności	0,92	0,465	0,01
Skala kontrolna	0,79	0,557	0,01

5.2 Komponent emocjonalny postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej

Emocje stanowią afektywny element każdej z postaw, co w przypadku postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej może być istotnym wyznacznikiem ich zachowań. Jednakże określając komponent afektywny postaw badanych, trudno jednoznacznie stwierdzić czy wyraża on pełny i rzeczywisty obraz emocji, bowiem emocje wobec „innych”

czy „obcych” są warunkowane nie tylko czynnikami kulturowymi, ale także społecznymi, politycznymi czy ekonomicznymi.

Do określenia komponentu emocjonalnego postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej w prowadzonych badaniach wykorzystano następujące zmienne szczegółowe: poziom tolerancji wobec „innych” oraz deklaracje badanych dotyczących tego, co wnosi obecność przedstawicieli innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych.

Jedną ze zmiennych szczegółowych określających afektywny element deklarowanych postaw jest tolerancja i jej poziom. J. Nikitorowicz definiuje tolerancję jako „postawę i zasadę życiową, która oznacz świadomy wysiłek intelektualny, emocjonalny i (lub) działaniowy związany z wyjściem naprzeciw Innemu, z chęcią zrozumienia, uznania go”⁴⁵¹. Tolerancja może mieć charakter pozytywny, pełny akceptacji „innych”, „obcych”, charakteryzujący się budowaniem więzi, lub negatywny – będący „znoszeniem” przedstawicieli innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych, którego celem jest niedoprowadzenie do konfliktu⁴⁵². T. Pilch podkreśla, iż „tolerancja wówczas ma sens pozytywny, kiedy jest aktywna poznawczo i jest zaangażowania dla obiektywnego dobra. Z kolei „ma negatywne znaczenie, gdy jest pasywna wobec ewidentnego zła, oczywistej szkodliwości dla podmiotu, działania lub otoczenia”⁴⁵³.

W celu weryfikacji związku pomiędzy płcią badanych a deklarowanym przez nich poziomem tolerancji przeprowadzono analizę korelacji przy użyciu testu niezależności *chi*-kwadrat. Na podstawie skorygowanych reszt standaryzowanych zaprezentowanych w tabeli 14 stwierdzono istotny statystycznie nadmiar mężczyzn deklarujących, iż: tak są osobami tolerancyjnymi, raczej tak oraz nie mają zdania na ten temat. W przypadku kobiet stwierdzono z kolei nadmiar badanych deklarujących, iż nie są osobami tolerancyjnymi. Wartość *V_c* wskazuje na umiarkowaną siłę efektu.

⁴⁵¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...* op. cit., s. 516.

⁴⁵² K. Krzysztofek, *Tolerancja – zarys problematyki badawczej*, „Tolerancja. Szkice socjologiczne”, t. 1, s. 11-12

⁴⁵³ T. Pilch, *Polska nietolerancja* [w:] *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej, V Zjazd Pedagogów Społecznych*, red. T. Pilch, T. Sosnowski, t. 1. Warszawa, 2013, s. 245.

Tabela 14. Tabela krzyżowa dla płci oraz poziomu tolerancji

Tolerancja		Płeć	
		Kobieta	Mężczyzna
Tak	<i>n</i>	1	13
	% z wiersza	7,1%	92,9%
		(-2,7)	(2,7)
Raczej tak	<i>n</i>	3	11
	% z wiersza	21,4%	78,6%
		(-1,6)	(1,6)
Nie wiem / Nie mam zdania	<i>n</i>	15	42
	% z wiersza	26,3%	73,7%
		(-2,6)	(2,6)
Raczej nie	<i>n</i>	54	143
	% z wiersza	27,4%	72,6%
		(-5,2)	(5,2)
Nie	<i>n</i>	196	152
	% z wiersza	56,3%	43,7%
		(7,7)	(-7,7)

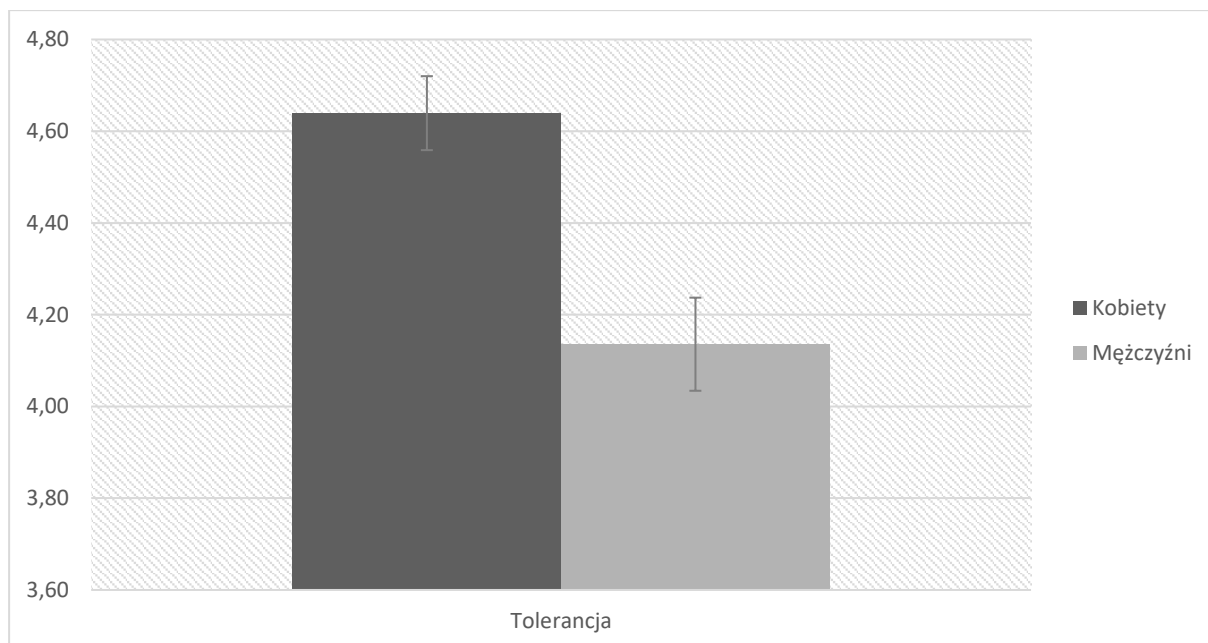
Uwaga. W nawiasach zostały podane skorygowane reszty standaryzowane.
 $\chi^2(4) = 61,29; p < 0,001; V_c = 0,31$

Na podstawie danych wykonano analizę testem *t*-Studenta dla prób niezależnych, porównując średnie wyniki na skalach tolerancji pomiędzy kobietami a mężczyznami. Stwierdzono istotną statystycznie różnicę w poziomie tolerancji. Badane kobiety charakteryzowały się większą tolerancją niż mężczyźni. Wartość *d* Cohena wskazuje na umiarkowaną siłę efektu. Uzyskane wyniki wskazują, iż płeć badanych ma związek z poziomem tolerancji i przedstawione zostały w tabeli 15. Z kolei porównywane średnie zostały zilustrowane na wykresie 3.

Tabela 15. Poziom tolerancji w podziale na płeć badanych

	Kobiety (<i>n</i> = 269)		Mężczyźni (<i>n</i> = 361)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Tolerancja	4,64	0,67	4,14	0,98	7,62	0,000	0,37	0,63	0,58

n - liczba obserwacji; *M* - średnia; *SD* - odchylenie standardowe; *t* - wynik testu *t*-Studenta; *p* - istotność; 95%*CI* - przedział ufności dla różnicy między średnimi; *LL* i *UL* - dolna i górna granica przedziału ufności



Wykres 3. Średnie poziomu tolerancji wraz z 95% przedziałami ufności w podziale na płeć badanych

Tabela 16. Tabela krzyżowa dla lokalizacji szkoły oraz poziomu tolerancji

Tolerancja		Lokalizacja szkoły	
		Miasto powiatowe	Miasto wojewódzkie
Tak	n	2	10
	% z wiersza	16,7%	83,3%
		(-0,2)	(0,2)
Raczej tak	n	1	13
	% z wiersza	7,1%	92,9%
		(-1,1)	(1,1)
Nie wiem / Nie mam zdania	n	6	50
	% z wiersza	10,7%	89,3%
		(-1,6)	(1,6)
Raczej nie	n	41	153
	% z wiersza	21,1%	78,9%
		(1,0)	(-1,0)
Nie	n	66	271
	% z wiersza	19,6%	80,4%
		(0,5)	(-0,5)

Uwaga. W nawiasach zostały podane skorygowane reszty standaryzowane.
 $\chi^2(4) = 4,48; p = 0,345; V_c = 0,09$

Przy użyciu testu niezależności *chi*-kwadrat wykonano również analizę, zestawiając deklaracje badanych na temat ich tolerancji z lokalizacją szkoły, do której uczęszczali. Na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 16 nie stwierdzono istotnego statystycznie związku pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

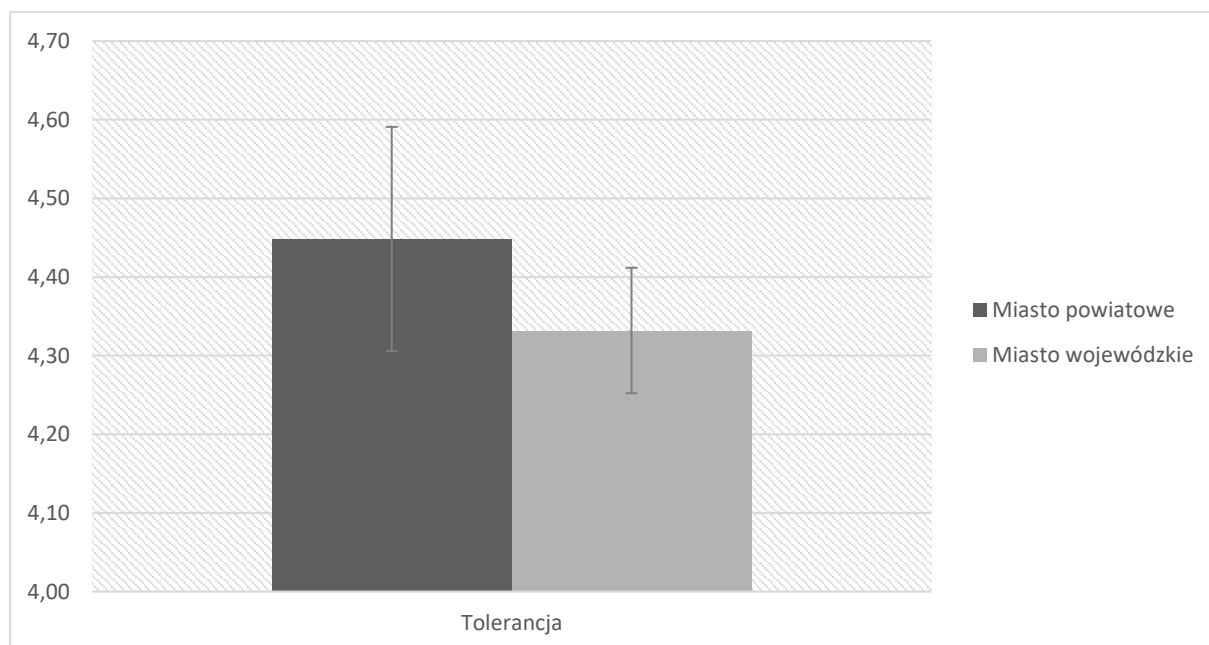
Wykonano również analizę testem *t*-Studenta dla prób niezależnych, tym razem porównując średnie wyniki na skalach tolerancji pomiędzy badanymi z miast powiatowych a badanymi z miast wojewódzkich. Na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 17 nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic. Należy zatem stwierdzić, iż lokalizacja szkoły badanych nie ma związku z poziomem tolerancji.

Tabela 17. Poziom tolerancji w podziale na lokalizację szkoły badanych

	Miasto powiatowe (<i>n</i> = 116)		Miasto wojewódzkie (<i>n</i> = 497)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Tolerancja	4,45	0,78	4,33	0,91	1,27	0,203	-0,06	0,30	0,13

n - liczba obserwacji; *M* - średnia; *SD* - odchylenie standardowe; *t* - wynik testu *t*-Studenta; *p* - istotność; 95%*CI* - przedział ufności dla różnicy między średnimi; *LL* i *UL* - dolna i górna granica przedziału ufności

Porównywane średnie zostały zobrazowane na wykresie 4.



Wykres 4. Średnie poziomu tolerancji wraz z 95% przedziałami ufności w podziale na lokalizację szkoły badanych

Następnie przeprowadzono analizę korelacji ze współczynnikiem r Pearsona, w celu zweryfikowania związków pomiędzy wymiarami KNIIS a wynikami na skali tolerancji. Na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 18 stwierdzono istotny statystycznie związek wymiaru funkcjonowania interpersonalnego, jakim jest wsparcie z tolerancją. Korelacja ta okazała się dodatnia oraz słaba. Należy zatem stwierdzić, iż poziom tolerancji badanych ma związek z wymiarem funkcjonowania interpersonalnego, jakim jest wsparcie.

Tabela 18. Współczynniki korelacji wymiarów KNIIS z tolerancją

		Tolerancja
Samocena ogólna	r Pearsona	0,04
	Istotność	0,334
Sfera poznawczo-intelektualna	r Pearsona	0,00
	Istotność	0,945
Sfera fizyczna	r Pearsona	0,02
	Istotność	0,556
Sfera społeczno-moralna	r Pearsona	0,06
	Istotność	0,134
Sfera charakterologiczna	r Pearsona	0,05
	Istotność	0,248
Wsparcie	r Pearsona	0,09
	Istotność	0,025
Zagrożenie	r Pearsona	-0,02
	Istotność	0,696
Prospołeczność	r Pearsona	0,07
	Istotność	0,100
Agresywność	r Pearsona	-0,05
	Istotność	0,218
Sensowność	r Pearsona	0,07
	Istotność	0,084
Przychylność świata	r Pearsona	0,06
	Istotność	0,107
Poczucie skuteczności	r Pearsona	0,02
	Istotność	0,600
Poczucie bezradności	r Pearsona	-0,05
	Istotność	0,259
Skala kontrolna	r Pearsona	-0,05
	Istotność	0,232

Do określenia komponentu emocjonalnego postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej w prowadzonych badaniach wykorzystano zmienną dotyczącą deklaracji badanych dotyczących tego, co wnosi obecność przedstawicieli innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych.

W celu zweryfikowania związku pomiędzy płcią badanych a ich odpowiedzią na pytanie o to, co wnosi obecność osób reprezentujących inne kultury, przeprowadzono analizę z wykorzystaniem testu niezależności *chi*-kwadrat. Na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 19 stwierdzono istotny statystycznie związek pomiędzy analizowanymi zmiennymi. Na podstawie skorygowanych reszt standaryzowanych stwierdzono, że brak kontaktu z rówieśnikami innych kultur, jak i deklaracja, że niszczy dotychczas panującą atmosferę jest domeną mężczyzn. Z kolei to, że obecność osób reprezentujących inne kultury uczy innego spojrzenia na świat i własną kulturę, jak i to, że wprowadza nieporozumienia i jest przyczyną konfliktów są domeną kobiet. W pozostałych przypadkach skorygowane reszty standaryzowane nie przekroczyły wartości bezwzględnej 2. Wartość *V* Crammera wskazuje na słabą siłę efektu. Uzyskane wyniki wskazują, iż płeć ma związek z deklaracjami badanych dotyczącymi tego, co wnosi obecność przedstawicieli innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych.

Tabela 19. Tabela krzyżowa dla płci oraz deklaracji tego co wnosi obecność osób reprezentujących inne kultury, mniejszości narodowe i etniczne

Płeć	Co Pana/Pani zdaniem wnosi obecność osób reprezentujących inne kultury, mniejszości narodowe i etniczne?								
		Nie mam kontaktu z przedstawicielami innych kultur	Uczy innego spojrzenia na świat i własną kulturę	Pozwala nawiązać ciekawe i inspirujące znajomości i przyjaźnie	Wzbogaca i integruje społeczność	Niszczy dotychczas panującą atmosferę	Wprowadza nieporozumienia i jest przyczyną konfliktów	Nie ma żadnego znaczenia	Inne
	n	61	95	58	17	2	24	11	1
Kobiety	%	22,68%	35,32%	21,56%	6,32%	0,74%	8,92%	4,09%	0,37%
		(-4,43)	(3,15)	(1,57)	(0,26)	(-2,88)	(2,29)	(-0,21)	(-0,72)
	n	142	86	60	21	17	16	16	3
Mężczyźni	%	39,34%	23,82%	16,62%	5,82%	4,71%	4,43%	4,43%	0,83%
		(4,43)	(-3,15)	(-1,57)	(-0,26)	(2,88)	(-2,29)	(0,21)	(0,72)

Uwaga. W nawiasach zostały podane skorygowane reszty standaryzowane.
 $\chi^2(7) = 35,92; p < 0,001; V_c = 0,24$

Następnie wykonano analogiczną do poprzedniej analizę związku, tym razem pomiędzy lokalizacją szkoły a deklaracją, co wnosi obecność osób reprezentujących inne kultury. Na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 20 stwierdzono istotny statystycznie związek pomiędzy analizowanymi zmiennymi. Na podstawie skorygowanych reszt standaryzowanych stwierdzono, że brak kontaktu z rówieśnikami innych kultur jest domeną badanych z miast wojewódzkich. Z kolei nauka innego spojrzenia na świat i własną kulturę jest domeną badanych z miast powiatowych. W pozostałych przypadkach skorygowane reszty standaryzowane nie przekroczyły wartości bezwzględnej 2. Wartość V Crammiera wskazuje na słabą siłę efektu. Uzyskane wyniki wskazują, iż lokalizacja szkoły badanych ma związek z ich deklaracją dotyczącą tego, co wnosi obecność osób reprezentujących inne kultury, mniejszości narodowe i etniczne.

Tabela 20. Tabela krzyżowa dla lokalizacji szkoły oraz deklaracji tego co wnosi obecność osób reprezentujących inne kultury

Lokalizacja szkoły	Co Pana/Pani zdaniem wnosi obecność osób reprezentujących inne kultury, mniejszości narodowe i etniczne?								
		Nie mam kontaktu z przedstawicielami innych kultur	Uczy innego spojrzenia na świat i własną kulturę	Pozwala nawiązać ciekawe i inspirujące znajomości i przyjaźnie	Wzbogaca i integruje społeczność	Niszczy dotychczas panującą atmosferę	Wprowadza nieporozumienia i jest przyczyną konfliktów	Nie ma żadnego znaczenia	Inne
Miasto powiatowe	n	23	44	24	6	4	7	8	0
	%	19,83%	37,93%	20,69%	5,17%	3,45%	6,03%	6,90%	0,00%
		(-3,19)	(2,44)	(0,64)	(-0,43)	(0,24)	(-0,16)	(1,58)	(-0,97)
Miasto wojewódzkie	n	175	132	90	31	15	32	18	4
	%	35,21%	26,56%	18,11%	6,24%	3,02%	6,44%	3,62%	0,80%
		(3,19)	(-2,44)	(-0,64)	(0,43)	(-0,24)	(0,16)	(-1,58)	(0,97)

Uwaga. W nawiasach zostały podane skorygowane reszty standaryzowane.
 $\chi^2(7) = 15,03$; $p = 0,036$; $V_c = 0,16$

Następnie przeprowadzono porównanie wyżej opisywanych grup (utworzonych na podstawie odpowiedzi na pytanie o to, co wnosi obecność osób reprezentujących inne kultury) na skalach narzędzia KNIIS. Na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 21 stwierdzono istotne statystycznie różnice dla funkcjonowania interpersonalnego – na skali prospołeczności. W przypadku zmiennych podczas porównań wielokrotnych *post-hoc* z poprawką Bonferroniego różnice okazały się nieistotne statystycznie. W związku

z nierównymi liczbowo grupami nie udało się wykazać istotnych statystycznie różnic, co stanowi potencjalny kierunek dla dalszych badań.

Tabela 21. Porównanie wymiarów KNIIS pomiędzy grupami deklarującymi to co wnosi obecność osób reprezentujących inne kultury

	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Samocena ogólna	1,31	0,244	0,01
Sfera poznawczo-intelektualna	0,90	0,507	0,01
Sfera fizyczna	2,57	0,013	0,03
Sfera społeczno-moralna	0,87	0,526	0,01
Sfera charakterologiczna	1,39	0,208	0,02
Wsparcie	1,43	0,189	0,02
Zagrożenie	0,41	0,898	0,00
Prospołeczność	2,14	0,038	0,02
Agresywność	1,08	0,375	0,01
Sensowność	0,38	0,916	0,00
Przychylność świata	2,04	0,048	0,02
Poczucie skuteczności	1,29	0,252	0,01
Poczucie bezradności	0,84	0,556	0,01
Skala kontrolna	0,87	0,526	0,01

5.3 Komponent behawioralny postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej

Do określenia komponentu behawioralnego postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej w prowadzonych badaniach wykorzystano następujące zmienne szczegółowe: cechy relacji z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych, deklaracje badanych dotyczące podejmowania przez ich szkołę inicjatyw na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych.

W celu zweryfikowania związku płci badanych z ich deklaracjami na temat cech relacji z przedstawicielami innych kultur przeprowadzono analizę przy użyciu testu niezależności *chi*-kwadrat. Założenie o minimalnej liczebności komórek zostało spełnione. Na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 22 stwierdzono istotny statystycznie związek pomiędzy analizowanymi zmiennymi. Na podstawie skorygowanych reszt standaryzowanych stwierdzono, że wzajemne starania o dobre kontakty są domeną kobiet. Domeną mężczyzn jest deklaracja trudnego procesu współpracy. W pozostałych przypadkach skorygowane reszty standaryzowane nie przekroczyły wartości bezwzględnej 2. Wartość *V* Crammera wskazuje na słabą siłę efektu. Uzyskane wyniki wskazują, iż płeć badanych ma związek z cechami relacji z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych.

Tabela 22. Tabela krzyżowa dla płci oraz deklaracji na temat cech relacji z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych

Płeć	Co cechuje Pana/Pani relacje z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych?						
	Nie mam kontaktu z przedstawicielami innej kultury	Brak wzajemnego zaufania	Chęć wzajemnej pomocy	Trudny proces współpracy	Wzajemne starania o dobre kontakty ze sobą	Inne	
	n	118	9	55	4	80	3
Kobiety	%	43,87%	3,35%	20,45%	1,49%	29,74%	1,12%
		(-1,56)	(-0,35)	(1,14)	(-2,63)	(2,50)	(-1,25)
	n	181	14	61	20	76	9
Mężczyźni	%	50,14%	3,88%	16,90%	5,54%	21,05%	2,49%
		(1,56)	(0,35)	(-1,14)	(2,63)	(-2,50)	(1,25)

Uwaga. W nawiasach zostały podane skorygowane reszty standaryzowane.
 $\chi^2(5) = 15,33$; $p = 0,009$; $V_c = 0,16$

W celu zweryfikowania związku lokalizacji szkoły badanych z ich deklaracjami na temat cech relacji z przedstawicielami innych kultur przeprowadzono analizę przy użyciu testu niezależności *chi*-kwadrat. Założenie o minimalnej liczebności komórek zostało spełnione. Na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 23 stwierdzono istotny statystycznie związek analizowanych zmiennych. Na podstawie skorygowanych reszt standaryzowanych stwierdzono, że brak kontaktu z rówieśnikami innej narodowości jest domeną badanych z miast

wojewódzkich, a chęć wzajemnej pomocy jest domeną badanych zamieszkujących miasta powiatowe. W pozostałych przypadkach skorygowane reszty standaryzowane nie przekroczyły wartości bezwzględnej 2. Wartość V Crammera wskazuje na słabą siłę efektu. Uzyskane wyniki wskazują, iż lokalizacja szkoły badanych warunkuje cechy relacji z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych.

Tabela 23. Tabela krzyżowa dla lokalizacji szkoły oraz deklaracji na temat cech relacji z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych

Lokalizacja szkoły	Co cechuje Pana/Pani relacje z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych?						
	Nie mam kontaktu z przedstawicielami innej kultury	Brak wzajemnego zaufania	Chęć wzajemnej pomocy	Trudny proces współpracy	Wzajemne starania o dobre kontakty ze sobą	Inne	
	n	42	4	36	5	26	3
Miasto powiatowe	%	36,21%	3,45%	31,03%	4,31%	22,41%	2,59%
		(-2,66)	(-0,19)	(3,89)	(0,24)	(-0,62)	(0,54)
	n	248	19	77	19	125	9
Miasto wojewódzkie	%	49,90%	3,82%	15,49%	3,82%	25,15%	1,81%
		(2,66)	(0,19)	(-3,89)	(-0,24)	(0,62)	(-0,54)

Uwaga. W nawiasach zostały podane skorygowane reszty standaryzowane.
 $\chi^2(5) = 16,72$; $p = 0,005$; $V_c = 0,17$

Następnie wykonano porównania pomiędzy tymi samymi grupami, ale porównując wyniki na skalach narzędzia KNIIS. Założenia o równości wariancji zostały spełnione. Na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 24 nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic pomiędzy analizowanymi zmiennymi. Należy zatem stwierdzić, iż cechy relacji z przedstawicielami innych kultur, mniejszościami narodowymi i etnicznymi nie ma związku z obszarem funkcjonowania interpersonalnego badanych w żadnych z wymiarów tego obszaru takich, jak: wsparcie, zagrożenie, prospołeczność czy agresywność.

Tabela 24. Porównanie wymiarów KNIIS pomiędzy grupami deklarującymi różne charakterystyki kontaktów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych

	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Samoocena ogólna	0,72	0,606	0,01
Sfera poznawczo-intelektualna	0,81	0,543	0,01
Sfera fizyczna	0,76	0,582	0,01
Sfera społeczno-moralna	0,37	0,870	0,00
Sfera charakterologiczna	0,74	0,596	0,01
Wsparcie	0,66	0,652	0,01
Zagrożenie	1,42	0,213	0,01
Prospołeczność	0,68	0,636	0,01
Agresywność	1,49	0,192	0,01
Sensowność	0,61	0,690	0,00
Przychylność świata	0,22	0,954	0,00
Poczucie skuteczności	0,89	0,489	0,01
Poczucie bezradności	1,61	0,155	0,01
Skala kontrolna	2,09	0,065	0,02

Jedną ze zmiennych szczegółowych określających komponent behawioralny postaw młodzieży jest podejmowania przez szkołę, do której uczęszczają ankietowani, inicjatyw na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych.

Nie przeprowadzono analizy korelacji, w której zestawiono płeć badanych z deklaracjami badanych dotyczącymi podejmowania przez ich szkołę inicjatyw na rzecz integracji uczniów z innymi kultur, mniejszości narodowych i etnicznych, ponieważ fakt podejmowania lub też nie przez daną szkołę takich inicjatyw nie ma związku z płcią badanych.

Przy użyciu testu *chi*-kwadrat przeprowadzono analizę korelacji, w której zestawiono lokalizację szkoły z deklaracjami podejmowania przez daną szkołę inicjatyw na rzecz integracji uczniów z innymi kultur, mniejszości narodowych i etnicznych. Na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 25 stwierdzono istotny statystycznie związek pomiędzy analizowanymi zmiennymi. Na podstawie skorygowanych reszt standaryzowanych stwierdzono istotny nadmiar szkół z miast powiatowych, które podejmowały takie inicjatywy oraz szkół z miast wojewódzkich, których uczniowie deklarowali brak wiedzy na temat takich

inicjatyw, działań szkoły. Wartość V_c wskazuje na słabą siłę obserwowanego efektu. Uzyskane wyniki wskazują, iż lokalizacja szkoły badanych warunkuje podejmowanie przez szkołę inicjatyw na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych.

Tabela 25. Tabela krzyżowa dla lokalizacji szkoły oraz podejmowania przez nią inicjatyw na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych

Szkoła podejmuje inicjatywy na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych		Lokalizacja szkoły	
		Miasto powiatowe	Miasto wojewódzkie
	<i>n</i>	70	165
Tak	% z wiersza	29,8%	70,2%
		(5,4)	(-5,4)
	<i>n</i>	18	79
Nie	% z wiersza	18,6%	81,4%
		(-0,1)	(0,1)
	<i>n</i>	28	253
Nie wiem	% z wiersza	10,0%	90,0%
		(-5,2)	(5,2)

Uwaga. W nawiasach zostały podane skorygowane reszty standaryzowane.
 $\chi^2(2) = 32,79; p < 0,001; V_c = 0,23$

Następnie, wykonano w celu weryfikacji różnic na skalach narzędzia KNIIS pomiędzy grupami badanych wynikających z ich deklaracji tego, czy szkoła, do której uczęszczają podejmuje inicjatywy na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur (szkoła podejmuje działania, szkoła nie podejmuje działań, nie wiem). Na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 26 stwierdzono istotne statystycznie różnice na skalach wymiaru poznawczo-intelektualnej, społeczno-moralnej oraz co najważniejsze dla niniejszych badań, obszaru funkcjonowania interpersonalnego i jego wymiarów: wsparcia oraz prospołeczności. Na podstawie porównań wielokrotnych *post-hoc* z poprawką Gamesa-Howella stwierdzono, w każdym z analizowanych efektów głównych, istotne różnice jedynie pomiędzy badanymi, którzy deklarowali, że szkoła podejmuje działania a badanymi, którzy deklarowali, że szkoła nie podejmuje działań. W każdym przypadku badani ze szkół, które podejmowały działania charakteryzowali się istotnie wyższymi wynikami od badanych ze szkół,

które nie podejmowały takich działań. W każdym przypadku efekt wyjaśnił 1% wariacji zmiennej zależnej. Zatem należy stwierdzić, iż podejmowane bądź też nie, przez szkołę badanych, inicjatywy na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych powoduje istotne różnice w obszarze funkcjonowania interpersonalnego badanych w wymiarach wsparcia i prospołeczności.

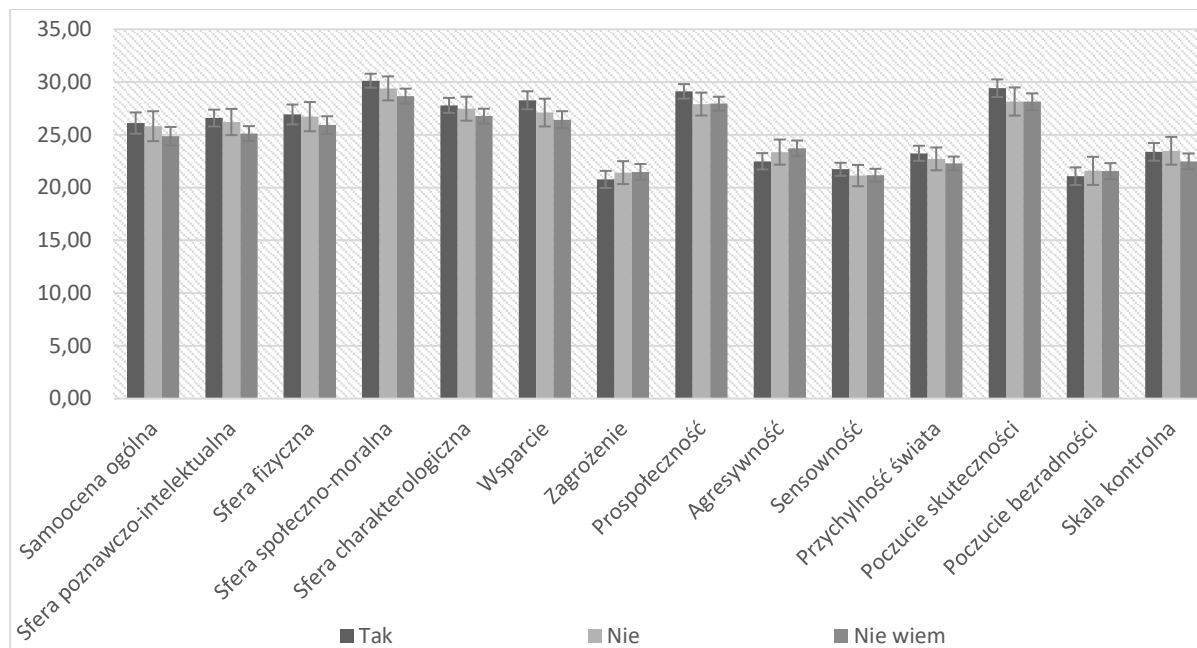
Tabela 26. Porównanie wymiarów KNIIS pomiędzy badanymi deklarującymi podejmowanie przez szkoły inicjatyw na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych

	Szkoła podejmuje inicjatywy (<i>n</i> = 236)		Szkoła nie podejmuje inicjatyw (<i>n</i> = 103)		Nie wiem (<i>n</i> = 290)		<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Samoocena ogólna	26,11	7,89	25,82	7,33	24,88	7,53	1,82	0,163	0,01
Sfera poznawczo-intelektualna	26,59 ^a	6,25	26,21 ^b	6,44	25,12 ^{a,b}	6,10	3,83	0,022	0,01
Sfera fizyczna	26,93	7,36	26,72	7,17	25,92	7,23	1,33	0,264	0,00
Sfera społeczno-moralna	30,12 ^a	5,22	29,40 ^b	5,90	28,67 ^{a,b}	6,13	4,14	0,016	0,01
Sfera charakterologiczna	27,79	5,53	27,48	5,89	26,77	6,10	2,04	0,130	0,01
Wsparcie	28,27 ^a	6,68	27,11 ^b	6,81	26,43 ^{a,b}	6,96	4,73	0,009	0,01
Zagrożenie	20,77	6,35	21,42	5,62	21,48	6,51	0,89	0,411	0,00
Prospołeczność	29,12 ^a	5,38	27,91 ^b	5,62	27,95 ^{a,b}	5,68	3,30	0,037	0,01
Agresywność	22,49	6,05	23,36	6,17	23,73	6,29	2,63	0,072	0,01
Sensowność	21,73	4,80	21,14	5,22	21,18	5,18	0,92	0,398	0,00
Przychylność świata	23,25	5,59	22,72	5,62	22,29	5,61	1,88	0,152	0,01
Poczucie skuteczności	29,42	6,52	28,16	6,90	28,14	6,83	2,63	0,072	0,01
Poczucie bezradności	21,08	6,54	21,58	6,90	21,55	6,55	0,40	0,673	0,00
Skala kontrolna	23,38	6,56	23,49	6,82	22,49	6,45	1,56	0,210	0,01

Uwaga. Indeksy z różnymi znakami oznaczają istotne statystycznie różnice.

M – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *F* – wynik testu ANOVA; *p* – istotność statystyczna; η_p^2 – cząstkowa eta-kwadrat

Średnie wymiarów KNIIS wraz z 95% przedziałami ufności w podziale na deklaracje podejmowania inicjatyw na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych zostały przedstawione na wykresie 5.



Wykres 5. Średnie wymiarów KNIIS wraz z 95% przedziałami ufności w podziale na deklaracje podejmowania inicjatyw na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych

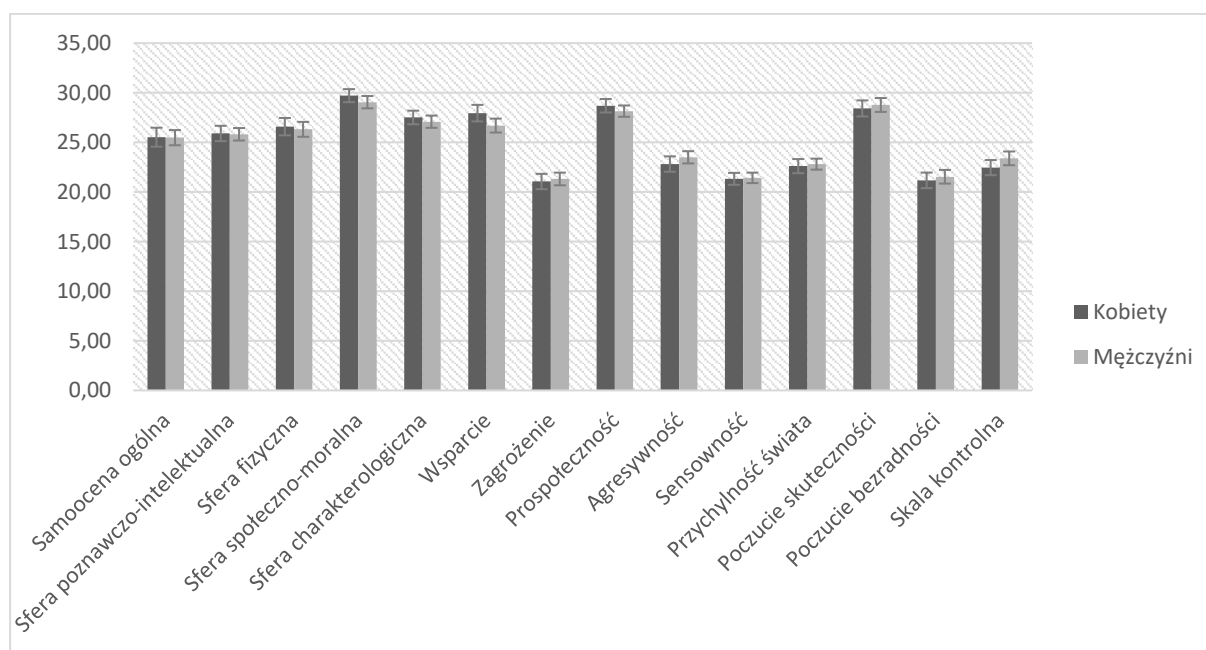
5.4 Różnice na skalach Kwestionariusza Nastawień Interpersonalnych, Intrapersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS) wynikające z płci badanych i lokalizacji ich szkoły

Z wykorzystaniem testu *t*-Studenta dla prób niezależnych zweryfikowano różnicę w średnich wynikach na skalach Kwestionariusza Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych oraz Nastawień wobec Świata (KNIIS) pomiędzy kobietami a mężczyznami. Na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 27 stwierdzono istotną statystycznie różnicę jedynie na skali wsparcia. Kobiety charakteryzowały się istotnie wyższym wynikiem od mężczyzn. Wartość *d* Cohena wskazuje na słabą siłę efektu. Pozostałe porównania okazały się nieistotne statystycznie. Porównywane średnie zostały zilustrowane na wykresie 14.

Tabela 27. Porównanie wymiarów KNIIS pomiędzy kobietami a mężczyznami

	Kobiety (<i>n</i> = 269)		Mężczyźni (<i>n</i> = 358)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Samocena ogólna	25,52	8,00	25,47	7,38	0,08	0,937	-1,18	1,28	0,01
Sfera poznawczo-intelektualna	25,90	6,47	25,82	6,07	0,16	0,874	-0,91	1,07	0,01
Sfera fizyczna	26,58	7,34	26,32	7,23	0,46	0,648	-0,89	1,42	0,04
Sfera społeczno-moralna	29,71	5,51	29,05	5,99	1,41	0,158	-0,26	1,58	0,11
Sfera charakterologiczna	27,51	5,74	27,09	5,96	0,90	0,368	-0,50	1,36	0,07
Wsparcie	27,95	6,97	26,69	6,76	2,27	0,024	0,17	2,34	0,18
Zagrożenie	21,06	6,49	21,31	6,18	-0,51	0,612	-1,26	0,74	0,04
Prospołeczność	28,70	5,68	28,15	5,50	1,21	0,226	-0,34	1,43	0,10
Agresywność	22,81	6,50	23,49	5,95	-1,36	0,175	-1,66	0,30	0,11
Sensowność	21,32	5,03	21,42	5,07	-0,24	0,811	-0,90	0,70	0,02
Przychylność świata	22,61	5,96	22,81	5,34	-0,44	0,659	-1,09	0,69	0,04
Poczucie skuteczności	28,42	6,78	28,77	6,72	-0,64	0,522	-1,42	0,72	0,05
Poczucie bezradności	21,17	6,56	21,54	6,63	-0,68	0,496	-1,41	0,69	0,06
Skala kontrolna	22,46	6,39	23,39	6,67	-1,77	0,078	-1,97	0,10	0,14

n - liczba obserwacji; *M* - średnia; *SD* - odchylenie standardowe; *t* - wynik testu *t*-Studenta; *p* - istotność; 95%*CI* - przedział ufności dla różnicy między średnimi; *LL* i *UL* - dolna i górna granica przedziału ufności



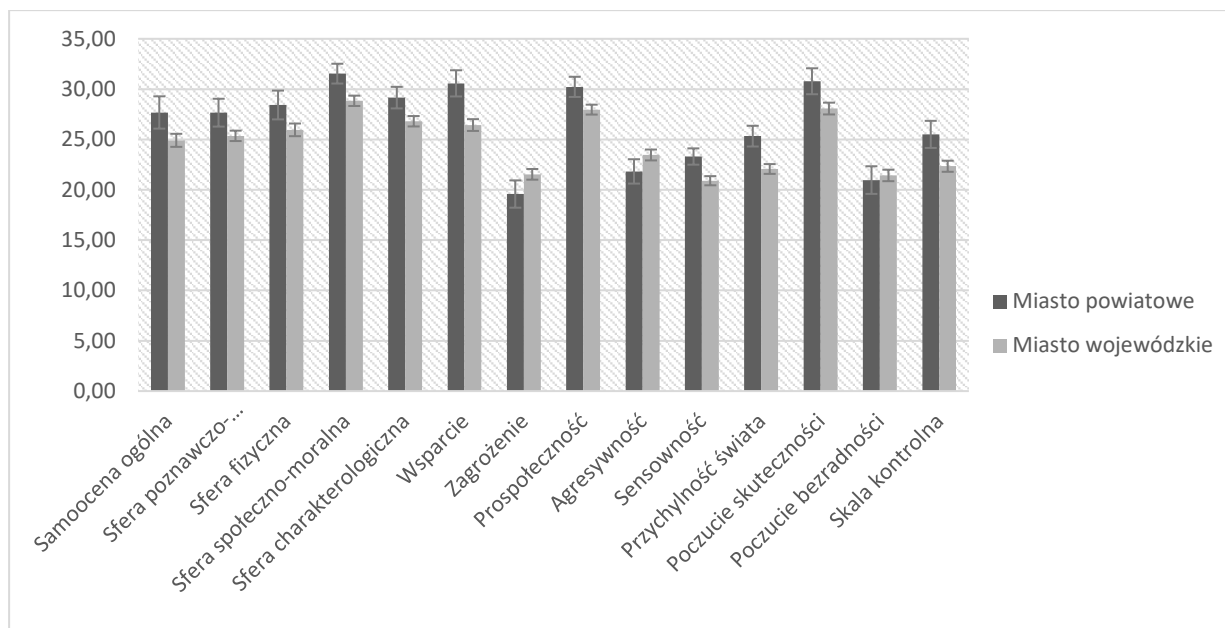
Wykres 6. Średnie wymiarów KNIIS wraz z 95% przedziałami ufności w podziale na kobiety oraz mężczyzn

Następnie w celu weryfikacji hipotezy mówiącej o różnicach na skalach narzędzia KNIIS² wynikających z lokalizacji szkoły (miasto powiatowe lub wojewódzkie) przeprowadzono analizę z wykorzystaniem testu *t*-Studenta dla prób niezależnych. Na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 28 stwierdzono istotne statystycznie różnice na skalach sfery fizycznej (efekt słaby), społeczno-moralnej (efekt słaby), sfery charakterologicznej (efekt słaby), wsparcia (efekt umiarkowany), prospołeczności (efekt słaby), sensowności (efekt słaby), przychylności świata (efekt umiarkowany), poczucia skuteczności (efekt słaby) oraz sfery kontrolnej (efekt słaby). Istotnie statystyczne różnice na wyżej wymienionych skalach charakteryzowały się wyższymi wynikami badanych z miast powiatowych. Stwierdzono również istotne statystycznie różnice na skalach zagrożenia oraz asertywności (efekty słabe). Te z kolei charakteryzowały się wyższymi wynikami badanych z miast wojewódzkich. Pozostałe porównania okazały się nieistotne statystycznie. Porównywane średnie zostały zilustrowane na wykresie 7.

Tabela 28. Porównanie wymiarów KNIIS² pomiędzy badanymi z miast powiatowych a miasta wojewódzkiego

	Miasta powiatowe (<i>n</i> = 116)		Miasto wojewódzkie (<i>n</i> = 494)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Samooceńa ogólna	27,68	8,82	24,91	7,35	3,13	0,002	1,02	4,51	0,36
Sfera poznawczo-intelektualna	27,66	7,58	25,36	5,87	3,05	0,003	0,81	3,79	0,37
Sfera fizyczna	28,43	7,83	25,96	7,14	3,28	0,001	0,99	3,95	0,34
Sfera społeczno-moralna	31,54	5,38	28,84	5,84	4,53	<0,001	1,53	3,87	0,47
Sfera charakterologiczna	29,16	5,87	26,81	5,85	3,87	<0,001	1,16	3,54	0,40
Wsparcie	30,57	7,11	26,43	6,63	5,95	<0,001	2,77	5,51	0,62
Zagrożenie	19,58	7,45	21,54	6,03	-2,64	0,009	-3,43	-0,49	0,31
Prospołeczność	30,23	5,49	27,97	5,58	3,93	<0,001	1,13	3,39	0,41
Agresywność	21,83	6,62	23,46	6,12	-2,54	0,011	-2,90	-0,37	0,26
Sensowność	23,30	4,43	20,90	5,15	4,62	<0,001	1,38	3,42	0,48
Przychylność świata	25,33	5,63	22,07	5,51	5,70	<0,001	2,14	4,39	0,59
Poczucie skuteczności	30,78	7,05	28,07	6,63	3,90	<0,001	1,34	4,08	0,40
Poczucie bezradności	20,97	7,51	21,43	6,46	-0,61	0,545	-1,96	1,04	0,07
Skala kontrolna	25,50	7,36	22,34	6,24	4,27	<0,001	1,70	4,63	0,49

n - liczba obserwacji; *M* - średnia; *SD* - odchylenie standardowe; *t* - wynik testu *t*-Studenta; *p* - istotność; 95%*CI* - przedział ufności dla różnicy między średnimi; *LL* i *UL* - dolna i górna granica przedziału ufności



Wykres 7. Średnie wymiarów KNIIS wraz z 95% przedziałami ufności w podziale na badanych z miast powiatowych oraz wojewódzkich

5.5 Młodzież wobec edukacji międzykulturowej i postrzegania inności w świetle analizy jakościowej

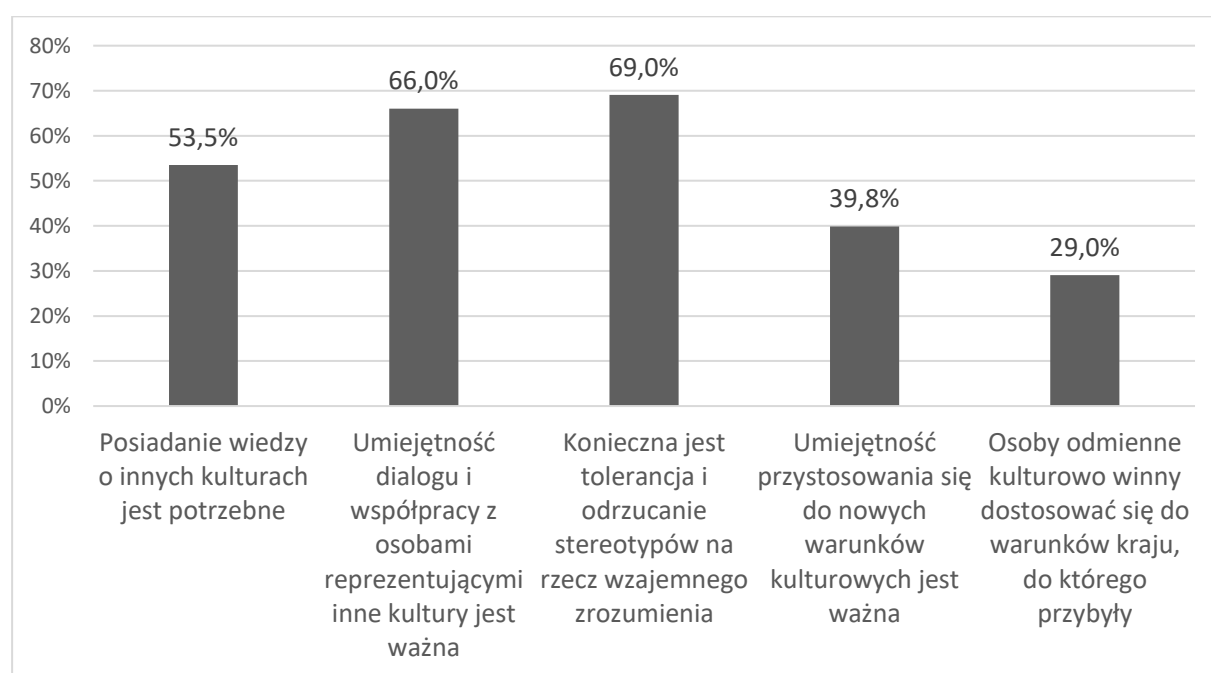
W prowadzonych badaniach dotyczących postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej uwzględniono dwie perspektywy badawcze: ilościową, uznawaną za podejście pozytywistyczne i analizę jakościową uzyskanych odpowiedzi badanych na wybrane do tego celu pytania, uwzględniającą założenia konstruktywizmu społecznego.

Niezwykle istotnym dla prowadzonych badań wydawało się określenie, najważniejszych czynników i umiejętności warunkujących postrzeganie zróżnicowanej kulturowa rzeczywistości. Rozkład uzyskanych odpowiedzi został przedstawiony w tabeli 29, a wartości procentowe wybranych kategorii przedstawia wykres 8.

Tabela 29. Najważniejsze czynniki i umiejętności w warunkach zróżnicowania kulturowego (wielokrotność wyboru)

	N	%
Posiadanie wiedzy o innych kulturach jest potrzebne	337	53,5%
Umiejętność dialogu i współpracy z osobami reprezentującymi inne kultury jest ważna	416	66,1%
Konieczna jest tolerancja i odrzucanie stereotypów na rzecz wzajemnego zrozumienia	435	69,0%
Umiejętność przystosowania się do nowych warunków kulturowych jest ważna	251	39,8%
Osoby odmienne kulturowo winny dostosować się do warunków kraju, do którego przybyły	183	29,0%

Określenia, z którymi badani uczniowie się zgodzili i uznali je tym samym za najważniejsze, to: „konieczna jest tolerancja i odrzucanie stereotypów na rzecz wzajemnego zrozumienia”, „umiejętność dialogu i współpracy z osobami reprezentującymi inne kultury jest ważna”, „posiadanie wiedzy o innych kulturach jest potrzebne”, „umiejętność przystosowania się do nowych warunków jest ważna” oraz „osoby odmienne kulturowo winny dostosować się do warunków kraju, do którego przybyły”. Badana młodzież potwierdziła tym samym, iż kluczowe założenia koncepcji edukacji międzykulturowej takie, jak: tolerancja i odrzucanie stereotypów na rzecz wzajemnego zrozumienia, otwartość i szacunek dla każdej jednostki oraz wysiłek poznania i zrozumienia pomimo istniejących i zauważalnych różnic, a także dialog i gotowość do współpracy stanowią najważniejsze i niezbędne czynniki i umiejętności w opinii badanych w kontekście zróżnicowania kulturowego. Przedstawione odpowiedzi badanych uczniów wskazują na postrzeganie „inności” jako pozytywnej wartości i źródła inspiracji a nie zagrożenia oraz wskazują na kulturową wrażliwość badanych. Równie ważne i potrzebne w opinii ponad połowy badanych jest posiadanie wiedzy o innych kulturach, co niewątpliwie może stanowić podstawę dla intensyfikacji działań z zakresu edukacji międzykulturowej. Jednakże pomimo znaczącego odsetka wskazań niewątpliwie na pozytywne czynniki i umiejętności w zróżnicowanym kulturowo świecie, równie duża liczba badanych wyraziła przekonanie, iż osoby odmienne kulturowo winny dostosować się do warunków kraju, do którego przybyły. Istotny odsetek wskazań tej odpowiedzi może stawiać pod znakiem zapytania kwestię integracji kulturowej.



Wykres 8. Najważniejsze czynniki i umiejętności istotne w warunkach zróżnicowania kulturowego (wielokrotność wyboru)

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi badanych możemy stwierdzić, iż wskazania dotyczące najważniejszych czynników i umiejętności istotnych w warunkach zróżnicowania kulturowego mają związek z lokalizacją szkoły badanych. W opinii badanych uczniów ze szkół w miastach powiatowych najważniejszą umiejętnością jest dialog oraz współpraca z osobami reprezentującymi inne kultury. Z kolei dla badanych uczniów ze szkół w mieście wojewódzkim najistotniejszym jest tolerancja i odrzucanie stereotypów na rzecz wzajemnego zrozumienia. Inne odpowiedzi badanych ze szkół zarówno z miast powiatowych, jak i miasta wojewódzkiego miały zdecydowanie charakter pozytywny. Rozkład uzyskanych odpowiedzi uwzględniający lokalizację szkoły przedstawia tabela 30.

Tabela 30. Najważniejsze czynniki i umiejętności istotne w warunkach zróżnicowania kulturowego. Rozkład odpowiedzi uwzględniający lokalizację szkoły

	Miasta powiatowe (<i>n</i> = 133)		Miasto wojewódzkie (<i>n</i> = 497)	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Posiadanie wiedzy o innych kulturach	78	58,6%	259	52,1%
Umiejętność dialogu i współpracy z osobami reprezentującymi inne kultury jest ważna	92	81,9%	324	65,0%
Konieczna jest tolerancja i odrzucanie stereotypów na rzecz wzajemnego zrozumienia	95	72,2%	340	68,2%
Umiejętność przystosowania się do nowych warunków kulturowych jest ważna	48	36,8%	203	40,6%
Osoby odmienne kulturowo winny dostosować się do warunków kraju, do którego przybyły	37	27,8%	146	29,4%

Wskazania dotyczące najważniejszych czynników i umiejętności istotnych w warunkach zróżnicowania kulturowego są różnicowane również przez płeć badanych. Różnice w opiniach badanych możemy zaobserwować w częstotliwości następujących wskazań: „Posiadanie wiedzy o innych kulturach jest potrzebne” „konieczna jest tolerancja i odrzucanie stereotypów na rzecz wzajemnego zrozumienia”, „osoby odmienne kulturowo winny dostosować się do warunków kraju, do którego przybyły”. Z uzyskanych odpowiedzi badanych wynika, iż kobiety doceniają w większym stopniu niż mężczyźni rolę wiedzy o innych kulturach. Z kolei mężczyźni wskazują częściej niż kobiety na konieczność tolerancji i odrzucania stereotypów, jednocześnie mocno akcentując potrzebę dostosowania się osób odmiennych kulturowo do warunków danego kraju. Uzyskane odpowiedzi mężczyzn mogą stanowić podstawę dla dalszych badań naukowych, gdyż odrzucają posługiwanie się

stereotypami, ale wskazują jednocześnie na bardzo wyraźnie określone granice ich tolerancji, podkreślając konieczność dostosowania się „innych” do zasad panujących w kraju, do którego przybywają. Zatem pojawiają się tu ważne pytania: co jest a co nie jest tolerowane przez badanych mężczyzn? co wyznacza i warunkuje te granice? i co może się stać, gdy te granice zostaną przekroczone? Rozkład wszystkich uzyskanych odpowiedzi uwzględniający płeć badanych został przedstawiony w tabeli 31.

Tabela 31. Czynniki i umiejętności istotne w warunkach zróżnicowania kulturowego. Rozkład odpowiedzi uwzględniający płeć badanych

	Kobieta (n = 269)		Mężczyzna (n = 361)	
	N	%	N	%
Posiadanie wiedzy o innych kulturach	164	61,0%	173	47,9%
Umiejętność dialogu i współpracy z osobami reprezentującymi inne kultury jest ważna	181	67,3%	235	65,1%
Konieczna jest tolerancja i odrzucanie stereotypów na rzecz wzajemnego zrozumienia	219	46,7%	216	59,8%
Umiejętność przystosowania się do nowych warunków kulturowych jest ważna	96	35,7%	155	42,9%
Osoby odmienne kulturowo winny dostosować się do warunków kraju, do którego przybyły	53	19,7%	130	36,0%

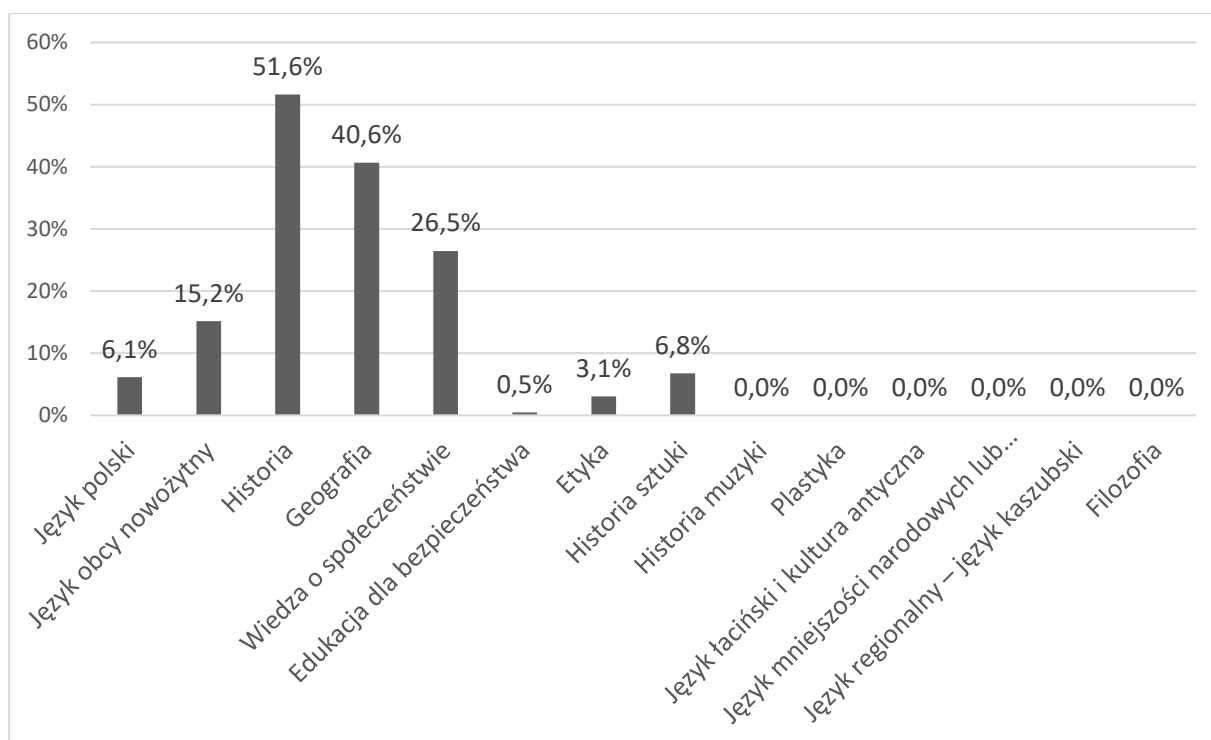
W podjętych badaniach ważną kwestią było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, w ramach jakich przedmiotów realizowane były treści z zakresu edukacji międzykulturowej. Rozkład uzyskanych odpowiedzi został przedstawionych w tabeli 32. W opinii badanych uczniów przedmioty, w ramach których najczęściej były realizowane treści edukacji międzykulturowej to: historia i geografia. Otrzymane odpowiedzi są warunkowane przede wszystkim najobszerniejszym w porównaniu do innych przedmiotów zakresem treści z edukacji międzykulturowej w podstawie programowej tych przedmiotów, zarówno w zakresie podstawowym, jak i rozszerzonym. Z kolei trzeci wynik pod względem ilości wskazań ankietowanych uczniów uzyskał przedmiot – wiedza o społeczeństwie. Zaskakujący, może być jednak fakt, iż pomimo obszernego zakresu problematyki międzykulturowości, stosunkowo niewielka liczba uczniów wskazała wiedzę o społeczeństwie, jako ten przedmiot, w ramach którego realizowano treści z zakresu edukacji międzykulturowej. Z kolei język obcy nowożytny pomimo niewielkiego zakresu tematyki z obszaru międzykulturowości, w porównaniu do wcześniej opisanych przedmiotów, uzyskał wskazanie co 6 ankietowanego ucznia jako przedmiot, na którym realizowana były treści edukacji międzykulturowej.

Pozostałe przedmioty takie, jak: język polski, historia sztuki, etyka i edukacja dla bezpieczeństwa uzyskały stosunkowo niewielką liczbę wskazań badanych, co jest prawdopodobnie uwarunkowane niewielką ilością treści z zakresu edukacji międzykulturowej w podstawie programowej tych przedmiotów oraz małą liczbą godzin tych przedmiotów (za wyjątkiem języka polskiego).

Tabela 32. Przedmioty w ramach których realizowane były treści edukacji międzykulturowej w szkołach ponadpodstawowych (wielokrotny wybór)

	<i>N</i>	%
Język polski	46	7,3%
Język obcy nowożytny	124	19,6%
Historia	320	51,6%
Geografia	252	40,6%
Wiedza o społeczeństwie	164	26,5%
Edukacja dla bezpieczeństwa	3	0,5%
Etyka	19	3,1%
Historia sztuki	42	6,8%
Historia muzyki	0	0,0%
Plastyka	0	0,0%
Język łaciński i kultura antyczna	0	0,0%
Język mniejszości narodowych lub etnicznej	0	0,0%
Język regionalny – język kaszubski	0	0,0%
Filozofia	0	0,0%

Rozkład odpowiedzi przedstawiono na wykresie 9. Przedmioty najczęściej wskazywane przez badanych to: historia, geografia, wiedza o społeczeństwie, język obcy nowożytny, historia sztuki, język polski, etyka oraz edukacja dla bezpieczeństwa. Pozostałe przedmioty takie, jak: historia muzyki, plastyka, język łaciński i kultura antyczna, język mniejszości narodowej lub etnicznej, język regionalny – język kaszubski czy filozofia nie zostały wskazane przez badanych uczniów.



Wykres 9. Przedmioty w ramach których realizowane były treści edukacji międzykulturowej w szkołach ponadpodstawowych (wielokrotny wybór)

Tabela 33. Przedmioty w ramach których realizowane były treści edukacji międzykulturowej w szkołach ponadpodstawowych. Rozkład odpowiedzi uwzględniający lokalizację szkoły

	Miasta powiatowe (n = 133)		Miasto wojewódzkie (n = 497)	
	N	%	N	%
Język polski	8	6,0%	38	7,6%
Język obcy nowożytny	10	7,5%	114	22,9%
Historia	62	46,6%	258	51,9%
Geografia	34	25,6%	218	43,9%
Wiedza o społeczeństwie	85	66,9%	79	15,9%
Edukacja dla bezpieczeństwa	1	0,8%	2	0,4%
Etyka	0	0%	19	3,8%
Historia sztuki	0	0%	42	8,6%
Historia muzyki	0	0%	0	0%
Plastyka	0	0%	0	0%
Język łaciński i kultura antyczna	0	0%	0	0%
Język mniejszości narodowych lub etnicznej	0	0%	0	0%
Język regionalny – język kaszubski	0	0%	0	0%
Filozofia	0	0%	0	0%

Rozkład odpowiedzi uwzględniających lokalizację szkoły badanych przedstawia tabela 33. Na ich podstawie można zauważyć istotne różnice w rodzaju przedmiotów, w ramach których realizowane były treści edukacji międzykulturowej w szkołach ponadpodstawowej. Co ciekawe, pomimo tej samej podstawy programowej, możemy zauważyć znaczące różnice we wskazaniach badanych dotyczących tego, w ramach jakich przedmiotów treści z zakresu edukacji międzykulturowej były realizowane. I tak wiedza o społeczeństwie była tym przedmiotem w szkołach zlokalizowanych w miastach powiatowych – w ramach którego najczęściej realizowano takie treści. Z kolei w szkołach miasta wojewódzkiego była to historia. Uzyskane odpowiedzi wskazują również na istotne różnice w wykorzystaniu innych przedmiotów do realizacji tych treści, jak na przykład: język obcy nowożytny czy historia. Rzadko w tym celu wykorzystywano, bez względu na lokalizację szkoły, takie przedmioty, jak: język polski, edukację dla bezpieczeństwa, etykę czy historię sztuki.

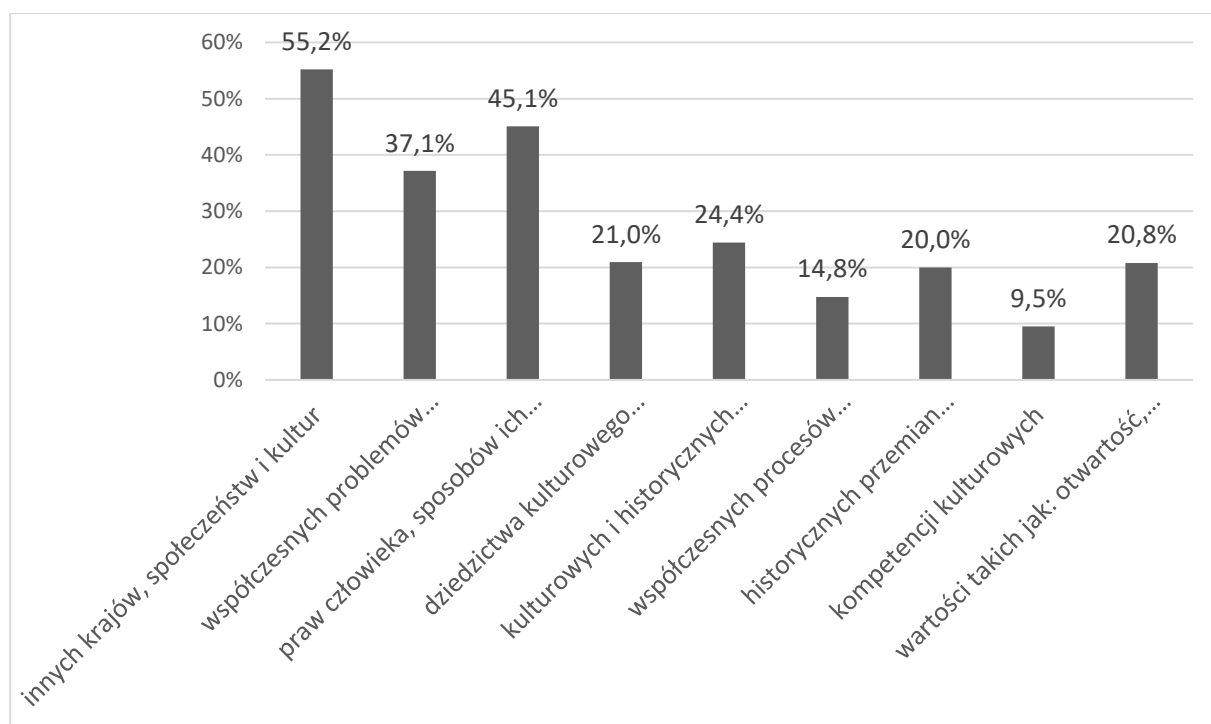
Wyniki przeprowadzonych badań wśród młodzieży szkół ponadpodstawowych pozwalają na wskazanie najczęściej realizowanych treści z zakresu międzykulturowej. Rozkład uzyskanych odpowiedzi został przedstawiony w tabeli 34.

Tabela 34. Wybrane treści z zakresu edukacji międzykulturowej realizowane w szkołach ponadpodstawowych (wielokrotny wybór)

	<i>N</i>	%
Innych krajów, społeczeństw i kultur	348	55,2%
Współczesnych problemów religijnych, społecznych i politycznych	234	37,1%
Praw człowieka, sposobów ich ochrony i przykładów ich łamania	284	45,1%
Dziedzictwa kulturowego mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce	132	21,0%
Kulturowych i historycznych fundamentów jedności europejskiej	154	24,4%
Współczesnych procesów migracyjnych	93	14,8%
Historycznych przemian zróżnicowania kulturowego społeczeństwa Polski	126	20,0%
Kompetencji kulturowych	60	9,5%
Wartości takich jak: otwartość, zaufanie, równość, tolerancja, współdziałanie	131	20,8%

W opinii badanych najczęściej realizowane treści z zakresu edukacji międzykulturowej w szkołach ponadpodstawowych dotyczyły: innych krajów, społeczeństw i kultur, praw człowieka, sposobów ich ochrony i przykładów ich łamania, współczesnych problemów

religijnych, społecznych i politycznych kulturowych i historycznych fundamentów jedności europejskiej, dziedzictwa kulturowego mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce, wartości takich, jak: otwartość, zaufanie, równość, tolerancja, współdziałanie, historycznych przemian zróżnicowania kulturowego społeczeństwa Polski, współczesnych procesów migracyjnych oraz kompetencji kulturowych. Należy zauważyć i podkreślić fakt, iż wszystkie kategorie odpowiedzi dotyczące istotnych treści (zagadnień, tematów) z zakresu edukacji międzykulturowej w opinii badanych uczniów były podejmowane na zajęciach w szkołach. Wybrane odpowiedzi przedstawiono na wykresie 10.



Wykres 10. Wybrane treści z zakresu edukacji międzykulturowej realizowane w szkołach ponadpodstawowych (wielokrotny wybór)

Na podstawie opinii badanych możemy zauważyć, iż czynnikiem mającym wpływ, jednakże nieznaczny, na realizowanie wybranych treści z zakresu edukacji międzykulturowej była lokalizacja szkoły. W szkołach zlokalizowanych w mieście wojewódzkim jak i w miastach powiatowych najczęściej realizowanymi treściami były te dotyczące wiedzy o poszczególnych krajach, społeczeństwach i kulturach. Inne treści dotyczące: praw człowieka, sposobów ich ochrony i przykładów ich łamania, kulturowych i historycznych fundamentów jedności europejskiej, wartości takich, jak: otwartość, zaufanie, równość, tolerancja, współdziałania oraz innych w opinii badanych realizowane były ze zbliżoną częstotliwością zarówno w miastach powiatowych, jak i wojewódzkich. Niestety na uwagę zasługuje mała

liczba wskazań badanych dotyczących, w mojej opinii jednych z najważniejszych tematów z zakresu dla edukacji międzykulturowej - współczesnych procesów migracyjnych i kompetencji kulturowych. W mojej opinii brak popularności tego tematu, porównując z innymi, może wynikać z dwóch czynników: po pierwsze z braku odpowiedniego przygotowania nauczycieli, braku aktualnej wiedzy na ten temat. Po drugie, co istotniejsze w mojej opinii, ideologicznego zabarwienia i wykorzystywania tego tematu przez różne strony do swoich celów, a co za tym idzie braku obiektywnej dyskusji i wielu niepotrzebnych skrajnych emocji. Szczegółowy rozkład odpowiedzi uwzględniający lokalizację szkoły przedstawia tabela 35.

Tabela 35. Wybrane treści z zakresu edukacji międzykulturowej realizowane w szkołach ponadpodstawowych. Rozkład odpowiedzi uwzględniający lokalizację szkoły

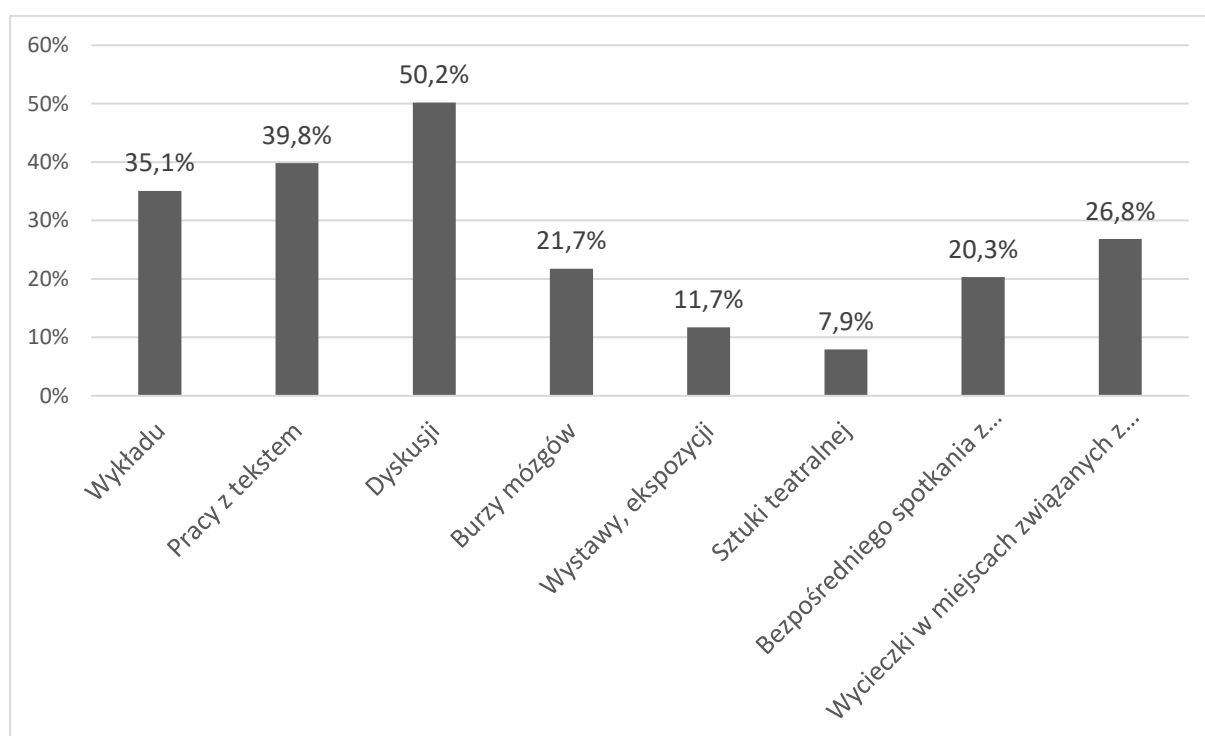
	Miasta powiatowe (n = 133)		Miasto wojewódzkie (n = 497)	
	N	%	N	%
Innych krajów, społeczeństw i kultur	79	59,4%	269	54,1%
Współczesnych problemów religijnych, społecznych i politycznych	39	29,3%	195	39,2%
Praw człowieka, sposobów ich ochrony i przykładów ich łamania	60	45,1%	224	45,1%
Dziedzictwa kulturowego mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce	28	21,1%	104	20,9%
Kulturowych i historycznych fundamentów jedności europejskiej	39	29,3%	115	23,1%
Współczesnych procesów migracyjnych	15	11,3%	78	15,7%
Historycznych przemian zróżnicowania kulturowego społeczeństwa Polski	31	23,3%	95	19,1%
Kompetencji kulturowych	14	10,5%	46	9,3%
Wartości takich jak: otwartość, zaufanie, równość, tolerancja, współdziałanie	34	25,6%	97	19,5%

Przeprowadzone badania pozwalają również na wskazanie najczęściej stosowanych metod do realizacji treści z zakresu międzykulturowej w szkołach ponadpodstawowych. Rozkład uzyskanych odpowiedzi został przedstawionych w tabeli 36 i wykres 11.

Najczęściej stosowane metody do realizowania treści z zakresu edukacji międzykulturowej w opinii badanych uczniów to: dyskusja, praca z tekstem, wykład, wycieczki w miejscach związanych z inną kulturą, burza mózgów, bezpośrednie spotkanie z przedstawicielem innej kultury, wystawy, ekspozycje oraz sztuki teatralne.

Tabela 36. Metody wykorzystywane w szkołach ponadpodstawowych do realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej (wielokrotny wybór)

	<i>N</i>	%
Wykładu	221	35,1%
Pracy z tekstem	251	39,8%
Dyskusji	316	50,2%
Burzy mózgów	137	21,7%
Wystawy, ekspozycji	74	11,7%
Sztuki teatralnej	50	7,9%
Bezpośredniego spotkania z przedstawicielem innej kultury	128	20,3%
Wycieczki w miejscach związanych z inną kulturą	169	26,8%



Wykres 11. Metody wykorzystywane w szkołach ponadpodstawowych do realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej (wielokrotny wybór)

Istotnym i pozytywnym faktem, który należy zauważyć na podstawie opinii badanych jest wykorzystywanie metody dyskusji (ponad połowa wskazań), należącej do grupy metod problemowych, w celu realizacji treści z zakresu międzykulturowości. Również badani wskazali na metody podające takie, jak: wykład i praca z tekstem. Może się wydawać, iż

niezwykle cennymi metodami, często wykorzystywanymi w opinii badanych w celu realizacji treści edukacji międzykulturowej, były: wycieczki w miejsca związane z inną kulturą oraz bezpośrednie spotkanie z przedstawicielem innej kultury (ponad 1/5 wskazań badanych). Należy również zauważyć wykorzystanie burzy mózgów z grupy metod problemowych. Niestety najrzadziej w opinii badanych uczniów wykorzystywano metody eksponujące: sztukę teatralną oraz wystawę i ekspozycję, pomimo ogromnego potencjału tych metod mogącego służyć realizacji treści z zakresu międzykulturowości.

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi, możemy zauważyć różnice w stosowaniu metod do realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej w zależności od lokalizacji szkoły. Najczęściej stosowanymi, trzema metodami służącymi do realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej w szkołach w mieście wojewódzkim były: dyskusja, praca z tekstem, wykład. Niestety stosunkowo rzadko wykorzystywano do tego celu bezpośrednie spotkania z przedstawicielami innych kultur, wystawy, ekspozycje oraz sztuki teatralne. Z kolei w szkołach zlokalizowanych w miastach powiatowych w opinii badanych były również najczęściej wykorzystywane metody: dyskusji, pracy z tekstem i wykładu, a najrzadziej burza mózgów, wystawy, ekspozycje oraz sztuki teatralne. Należy jednak zauważyć, iż zarówno szkoły z miast powiatowych, jak i z miasta wojewódzkiego często, w porównaniu do innych metod, korzystały z wycieczek w miejscach związane z inną kulturą, jako metody realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej. Rozkład uzyskanych odpowiedzi uwzględniający lokalizację szkoły przedstawia tabela 37.

Tabela 37. Metody wykorzystywane w szkołach ponadpodstawowych do realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej. Rozkład odpowiedzi uwzględniający lokalizację szkoły (wielokrotny wybór)

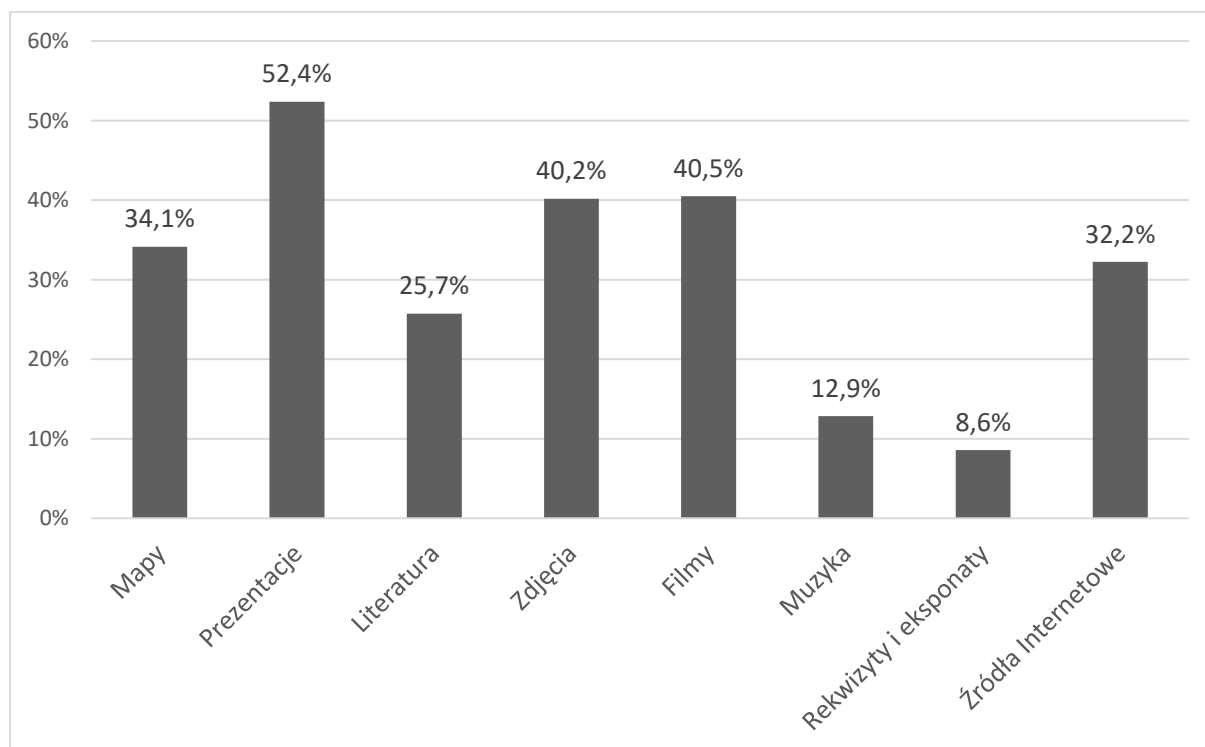
	Miasta powiatowe (<i>n</i> = 133)		Miasto wojewódzkie (<i>n</i> = 497)	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Wykładu	50	37,6%	171	34,4%
Pracy z tekstem	54	40,6%	197	39,6%
Dyskusji	60	45,1%	256	51,5%
Burzy mózgów	21	15,8%	116	23,3%
Wystawy, ekspozycji	17	12,8%	57	11,5%
Sztuki teatralnej	9	6,8%	41	8,2%
Bezpośredniego spotkania z przedstawicielem innej kultury	30	22,6%	98	19,7%
Wycieczki w miejscach związanych z inną kulturą	42	31,6%	127	25,6%

Badaną młodzież zapytano również o rodzaje materiałów dydaktycznych i źródła, jakie były wykorzystywane do realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej. Rozkład uzyskanych odpowiedzi został przedstawiony w tabeli 38.

Tabela 38. Materiały dydaktyczne/źródła wykorzystywane w szkołach ponadpodstawowych do realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej (wielokrotny wybór)

	<i>N</i>	%
Mapy	215	34,1%
Prezentacje	330	52,4%
Literatura	162	25,7%
Zdjęcia	253	40,2%
Filmy	255	40,5%
Muzyka	81	12,9%
Rekwizyty i eksponaty	54	8,6%
Źródła Internetowe	203	32,2%

Wartości procentowe wybieranych odpowiedzi przedstawiono na wykresie 12.



Wykres 12. Materiały dydaktyczne/źródła wykorzystywane w szkołach ponadpodstawowych do realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej (wielokrotny wybór)

W opinii badanych uczniów najczęściej wykorzystywanymi materiałami dydaktycznymi w celu realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej są: prezentacje, filmy, zdjęcia, mapy, źródła internetowe oraz literatura, muzyka oraz rekwizyty i eksponaty.

Biorąc pod uwagę lokalizację szkoły, na podstawie uzyskanych opinii badanych, możemy stwierdzić, iż nie występują istotne różnice w rodzaju wykorzystanych materiałów dydaktycznych i źródeł do realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej w zależności od lokalizacji szkoły. Zarówno w szkołach zlokalizowanych w mieście wojewódzkim, jak i miastach powiatowych najczęściej wykorzystywanymi materiałami i źródłami były: prezentacje, filmy i zdjęcia, z kolei najrzadziej muzyka, eksponaty i rekwizyty. Szczegółowy rozkład odpowiedzi uwzględniający lokalizację szkoły przedstawia tabela 39.

Tabela 39. Materiały dydaktyczne/źródła wykorzystywane w szkołach ponadpodstawowych do realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej. Rozkład odpowiedzi uwzględniający lokalizację szkoły

	Miasta powiatowe (n = 133)		Miasto wojewódzkie (n = 497)	
	N	%	N	%
Mapy	53	39,8%	162	32,6%
Prezentacje	73	54,9%	257	51,7%
Literatura	42	31,6%	120	24,1%
Zdjęcia	64	48,1%	189	38,0%
Filmy	55	41,4%	200	40,2%
Muzyka	20	15,0%	61	12,3%
Rekwizyty i eksponaty	13	9,8%	41	8,2%
Źródła Internetowe	45	33,8%	158	31,8%

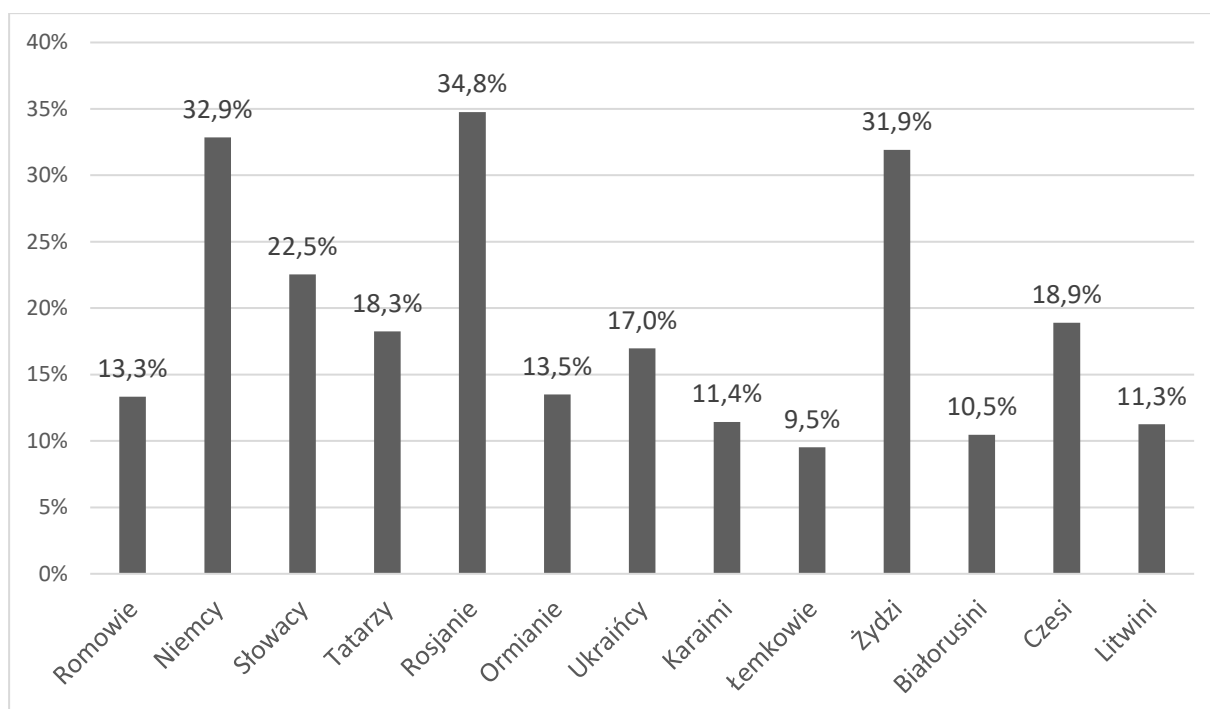
Istotnym zagadnieniem w prowadzonych badaniach było wskazanie grup mniejszości narodowych i grup etnicznych w Polsce, z zakresu których badana młodzież chciałaby poszerzyć swoją wiedzę. Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce, o których badani uczniowie chcieliby poszerzyć swoją wiedzę, od największej liczby wskazań, to: Rosjanie Niemcy, Żydzi, Słowacy, Czesi, Tatarzy, Ukraińcy, Ormianie, Romowie, Karaimi, Litwini, Białorusini oraz Łemkowie. Wskazania badanych dotyczące powyższych mniejszości narodowych i grupy etnicznych mogą być uwarunkowane wieloma czynnikami, na przykład: osobistymi preferencjami (związki rodzinne), zainteresowaniem bądź świadomością małej wiedzy o danej kulturze lub grupie czy również chęcią weryfikacji stereotypów. Jednakże

uzyskany rozkład odpowiedzi potwierdza fakt, iż najistotniejszym czynnikiem warunkującym wskazania badanej młodzieży jest historyczna ciągłość i wspólnota losów. Przykładem są wskazane największą liczbą odpowiedzi mniejszości narodowe (Rosjanie, Żydzi, Niemcy), których dzieje mają związek z historią naszego narodu, w tym także niezwykle silne historyczne więzi łączą ich z ziemią kielecką. Istotnym aspektem, który należy zauważyć, jest fakt zainteresowania badanych uczniów takimi mniejszościami narodowymi i grupami etnicznymi, które są nieobecne wręcz w przestrzeni medialnej, jak na przykład: Tatarzy, Ormianie, Romowie, Karaimi, a uzyskały więcej wskazań badanych niż Białorusini czy Litwini, mający swoje państwa i będący wschodnimi sąsiadami Polski. Uzyskany rozkład odpowiedzi został przedstawiony w tabeli 40.

Tabela 40. Mniejszości narodowe i grupy etniczne w Polsce z zakresu których badana młodzież chciała by poszerzyć swoją wiedzę (wielokrotny wybór)

	<i>N</i>	%
Romowie	84	13,3%
Niemcy	207	32,9%
Słowacy	142	22,5%
Tatarzy	115	18,3%
Rosjanie	219	34,8%
Ormianie	85	13,5%
Ukraińcy	107	17,0%
Karaimi	72	11,4%
Łemkowie	60	9,5%
Żydzi	201	31,9%
Białorusini	66	10,5%
Czesi	119	18,9%
Litwini	71	11,3%

Wartości procentowe dokonanych wyborów przedstawia wykres 13.



Wykres 13. Mniejszości narodowe i grupy etniczne w Polsce z zakresu których badana młodzież chciała by poszerzyć swoją wiedzę (wielokrotny wybór)

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi, biorąc pod uwagę lokalizację szkoły, możemy wyróżnić mniejszości narodowe i grupy etniczne w Polsce, z zakresu których badana młodzież chciałaby poszerzyć swoją wiedzę. W szkołach zlokalizowanych w mieście wojewódzkim badani najczęściej wyrażali chęć lepszego poznania – poszerzenia wiedzy odnośnie takich mniejszości i grup, jak: Rosjanie, Niemcy, Żydzi. Z kolei najrzadziej wskazywali wobec takich mniejszości i grup, jak: Łemkowie, Białorusini i Litwini. W przypadku badanych ze szkół powiatowych najczęściej wyrażano chęć poznania, również wobec takich mniejszości i grup, jak: Niemcy, Żydzi i Rosjanie, a najrzadziej chęć lepszego poznania badana młodzież wyrażała względem takich mniejszości i grup, jak: Łemkowie, Litwini, Karaimi. Rozkład uzyskanych opinii uwzględniający lokalizację szkoły badanych wydaje się potwierdzać powyżej postawione tezy dotyczące uwarunkowań zainteresowania, bądź jego braku określonymi mniejszościami narodowymi i grupami etnicznymi. Szczegółowy rozkład odpowiedzi, uwzględniający lokalizację szkoły badanych, dotyczący mniejszości narodowych i grupy etnicznych w Polsce z zakresu których badana młodzież chciała by poszerzyć swoją wiedzy przedstawia tabela 41.

Tabela 41. Mniejszości narodowe i grupy etniczne w Polsce z zakresu których badana młodzież chciała by poszerzyć swoją wiedzy. Rozkład odpowiedzi uwzględniający lokalizację szkoły (wielokrotny wybór)

	Miasta powiatowe (n = 133)		Miasto wojewódzkie (n = 497)	
	N	%	N	%
Romowie	16	12,0%	68	13,7%
Niemcy	46	34,6%	161	32,4%
Słowacy	29	21,8%	103	20,7%
Tatarzy	18	13,5%	97	19,5%
Rosjanie	41	30,8%	178	35,8%
Ormianie	20	15,0%	65	13,1%
Ukraińcy	33	24,8%	74	14,9%
Karaimi	12	9,0%	60	12,1%
Łemkowie	12	9,0%	48	9,6%
Żydzi	42	31,6%	159	32%
Białorusini	17	12,8%	49	9,9%
Czesi	21	15,8%	98	19,7%
Litwini	12	9,0%	59	11,9%

Uwzględniając również płeć badanych, możemy zauważyć różne zainteresowanie poszczególnymi mniejszościami narodowymi i grupami. Badani mężczyźni najczęściej chcieliby poszerzyć swoją wiedzę z zakresu takich mniejszości i grupa, jak: Rosjanie, Niemcy, Żydzi, a najrzadziej z takich, jak: Karaimi, Łemkowie i Białorusini. Z kolei badane kobiety najbardziej zainteresowane były wiedzą z zakresu takich mniejszości i grup, jak: Żydzi, Niemcy i Słowacy, a najrzadziej z zakresu takich, jak: Łemkowie, Białorusini i Litwini. Rozkład uzyskanych odpowiedzi uwzględniających płeć badanych ponownie potwierdza powyżej postawione tezy dotyczące zainteresowania, bądź jego braku, określonymi mniejszościami narodowymi i grupami etnicznymi. Szczegółowy rozkład odpowiedzi, uwzględniający płeć badanych, dotyczący mniejszości narodowych i grupy etnicznych w Polsce, z zakresu których badana młodzież chciała by poszerzyć swoją wiedzy przedstawia tabela 42.

Tabela 42. Mniejszości narodowe i grupy etniczne w Polsce z zakresu których badana młodzież chciała by poszerzyć swoją wiedzę. Rozkład odpowiedzi uwzględniający płeć badanych (wielokrotny wybór)

	Kobieta (<i>n</i> = 269)		Mężczyzna (<i>n</i> = 361)	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Romowie	45	16,7%	39	10,8%
Niemcy	81	31,2%	126	34,9%
Słowacy	73	27,1%	69	19,1%
Tatarzy	44	16,4%	71	19,7%
Rosjanie	71	26,4%	148	41,0%
Ormianie	51	18,9%	34	9,4%
Ukraińcy	50	18,6%	57	15,8%
Karaimi	46	17,1%	26	7,2%
Łemkowie	29	10,8%	31	8,6%
Żydzi	99	36,8%	102	28,3%
Białorusini	32	11,9%	34	9,4%
Czesi	44	16,4%	75	20,8%
Litwini	35	13,0%	36	10%

Rozdział 6. Dyskusja wyników

Niniejsza rozprawa doktorska została oparta na teoretycznej analizie dostępnej literatury, jak i analizie własnych badań empirycznych oraz zainteresowań autora edukacją międzykulturową oraz jej realizacją w praktyce edukacyjnej. Istotę badanego problemu stanowiły postawy interpersonalne młodzieży wobec edukacji międzykulturowej w badaniu których wyodrębniono na podstawie strukturalnej teorii postaw zmienne odpowiadające poszczególnym komponentom postaw: poznawczemu, emocjonalnemu i behawioralnemu. W niniejszej dysertacji zaprezentowano analizę studiów teoretycznych, jak i analizę badań własnych. Z analizy wyników badań wyłania się trudny do jednoznacznej oceny obraz postaw interpersonalnych badanej młodzieży wobec edukacji międzykulturowej w związku z rozbieżnościami w deklaracjach badanych dotyczących zmiennych w ramach danych komponentów ich postaw. Przypomnę, iż grupę badawczą dla niniejszych badań stanowiła niezwykle wymagająca a jednocześnie ciekawa ze względu na swoją dynamikę i wielość zachodzących procesów w okresie dorastania, grupa badawcza w postaci młodzieży – uczniów szkół ponadpodstawowych.

Badania przeprowadzone na potrzeby niniejszej dysertacji stanowią pewne „novum”, gdyż: po pierwsze, dotychczas badania postaw polskiej młodzieży wobec Innych (pod względem kulturowym, narodowościowym, etnicznym) były realizowane na pograniczach kultur – obszarach zróżnicowanych kulturowo. W przypadku naszego kraju prowadzone były województwach przygranicznych, takich jak: Śląskie, Opolskie, Dolnośląskie (pogranicze polsko-czeskie) Podlaskie (pogranicze polsko-białoruskie) czy Podkarpackie (pogranicze polsko-ukraińskie). Nie obejmowały one dotychczas regionów Polski centralnej, m.in. takich jak województwo świętokrzyskie, które dziś pomimo homogeniczności swojego społeczeństwa mają bogatą historię obecności przedstawicieli innych kultur i narodowości, odgrywając w dziejach tych regionów i ich wsi, miast i miasteczek tych regionów istotną rolę w dziedzinie ekonomii, polityki, jak i kultury. Jednocześnie będąc świadkami i uczestnikami tragicznych wydarzeń na tle narodowościowym jak na przykład pogrom kielecki podczas II wojny światowej, którego geneza i przebieg nie został jednoznacznie dotychczas wyjaśniony. Po drugie badania dotyczące deklarowanych postaw wobec Innego (pod względem kulturowym, narodowościowym, etnicznym) obejmują zazwyczaj typy narodów: np. Niemcy, Słowacy, Czesi, Rosjanie będących sąsiadami Polski, jak również grupy, które w opinii publicznej są silnie defaworyzowane (np. Cyganie, Białorusini) i faworyzowane (np. Czesi, Niemcy) oraz wyraziste grupy (np. Żydzi, Cyganie). Po trzecie znaczna część badań postaw wobec Innego

została przeprowadzona przed 2015 r. co oznacza, że nie uwzględniały one wydarzeń związanych z takimi zjawiskami jak: m.in. dynamizacja procesów migracyjnych. począwszy od fali uchodźców, przez niepokój i kontrowersje społeczne i polityczne związane z ich obecnością aż po coraz częstsze ataki terrorystyczne. Po czwarte – badania, których przedmiotem były postawy wobec edukacji międzykulturowej, dotychczas zostały nielicznie przeprowadzone i po piąte – badania te dotyczyły przede wszystkim postaw prezentowanych przez grupę badawczą jaką są nauczyciele.

W mojej ocenie wśród najważniejszych, z punktu niniejszej dysertacji, uznać można opracowania i badania autorstwa między innymi: J. Nikitorowicza, T. Lewowickiego, M. M. Urlińskiej, E. Wysockiej, E. Ogrodzkiej-Mazur, A. Szczurek-Boruty, K. M. Błęszyńskiej, A. Szafrąskiej, P. P. Grzybowskiego, E. Januszewskiej, J. Suchodolskiej, U. Markowskiej – Manisty, A. Młynarczuk - Sokołowskiej.

Badania J. Suchodolskiej⁴⁵⁴. wskazują, iż najczęściej postrzeganym przez uczniów atrybutem szeroko rozumianego Innego – była i jest narodowość. Pomimo upływu czasu i dynamicznych procesów m.in. globalizacyjnych, integracyjnych, migracyjnych kategoria ta nadal pozostaje wyraźnie wskazywana przez młodzież. Na podstawie przywołanych badań, Inny w ocenie uczniów jest to przede wszystkim osoba o innej narodowości, przynależności rasowej, odmiennych sposobach funkcjonowania społecznego, ale także o odmiennym wyglądzie. Badania prowadzone wśród młodzieży wskazują na wysoki poziom otwartości i tolerancji młodych ludzi w szczególności pochodzących z obszarów zróżnicowanych kulturowo, dotyczące płaszczyzny postrzegania szeroko rozumianego Innego. Również jak dowodzą wyniki wielozmiennowych badań prowadzonych w latach 1997–2015 przez Społeczny Zespół Kultury i Oświaty Pogranicza młodzi ludzie pielęgnują w sobie postawę pozytywnej tolerancji i akceptacji, otwartości na Inność, inne kultury oraz niesione przez nie wartości⁴⁵⁵.

Z kolei badania E. Wysockiej i J. Góźdz⁴⁵⁶ wskazują na mechanizmy determinujące sposób odmienności w perspektywie uczniów szkół, wówczas, ponadgimnazjalnych wobec „swoich” i „obcych”. W postawach uczniów kształtują się dwa przeciwstawne obrazy: „Ja – bardziej pozytywne” i „Wy bardziej negatywne”. Młodzież szkół licealnych postrzega samych

⁴⁵⁴ J. Suchodolska, *Postawy młodzieży wobec Innego* [w:] *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży: studium z pogranicza polsko-czeskiego*, red. T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszko, Ł. Kwadrans, J. Suchodolska, Toruń 2017, t. 3, s. 20-88.

⁴⁵⁵ Ibidem.

⁴⁵⁶ E. Wysocka, J. Góźdz, *Postawy życiowe młodzieży licealnej i ich wybrane osobowościowe korelaty*, Edukacyjna Analiza Transakcyjna, 2014, nr 3, s. 95-116.

siebie jako „osoby godne zaufania, o wysokim poczuciu własnej wartości, rzadko wątpi w siebie, własne siły i możliwości, częściej czuje się pewna w sytuacjach społecznych, ma poczucie bycia osobą lubianą i akceptowaną przez innych ludzi, a także częściej przejawia asertywną postawę względem ich oczekiwań”⁴⁵⁷. Z kolei postawy młodzieży wobec innych ludzi, są bardziej negatywne. Zauważalny jest mniejszy stopień zaufania, Inny postrzegany jest jako jednostka egoistyczna – skoncentrowana wyłącznie na własnych potrzebach, wykorzystująca i manipulująca innymi. Takie postawy mogą być źródłem podejrzliwości w kontaktach z innymi, dystansu czy nawet wycofania z kontaktów”⁴⁵⁸. Ponadto wyniki badań, wskazują iż funkcje środowiska życia jednostki mają istotny wpływ w kształtowaniu się jej postaw wobec siebie i innych ludzi⁴⁵⁹. Ponadto badania E. Wysockiej wskazują, iż „młodzież - usprawiedliwiając własne przekonania i zachowania wobec „obcych” – najczęściej stosuje mechanizm odnoszenia ich do zachowań otoczenia społecznego, które nie tylko zachowuje się „gorzej niż my”, ale także stanowi instancję formułującą uzasadnienia takich zachowań (przemieszczenie odpowiedzialności, autorytet), a ponadto „obcy są sami sobie winni” (wina ofiary), co logicznie potwierdzają ich cechy (dehumanizacja ofiary) i mechanizm zasługiwania na takie traktowanie (wiara w sprawiedliwy świat), oraz wiara w zasadność naszych działań (wyższa konieczność - nadrzędne dobro)”⁴⁶⁰.

Na podstawie badań własnych na potrzeby niniejszej rozprawy doktorskiej, w przypadku w komponencie poznawczego użyto zmiennej, jaką była ocena wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych, znaczna część badanych (40%) uznała taką wiedzę za zbędną. Jednakże pozytywnym jest fakt, iż 27% badanych interesuje się wszystkim, co jest związane z wiedzą o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych, a kolejne 22% badanych wyraziło gotowość do jej uzupełniania. Ponadto uzyskane wyniki wykazały, iż płeć badanych ma związek z oceną wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych. Badane kobiety charakteryzowały się istotnie wyższą oceną wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych niż mężczyźni. Z kolei lokalizacja szkoły badanych takiego związku z oceną powyższej wiedzy nie ma. Ponadto uzyskane wyniki wykazały, iż ocena wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych czy etnicznych nie ma związku z funkcjonowaniem interpersonalnym badanych

⁴⁵⁷ Ibidem.

⁴⁵⁸ Ibidem.

⁴⁵⁹ E. Wysocka, J. Gózdź, *Postawy życiowe...* op. cit., s. 69-86.

⁴⁶⁰ E. Wysocka, *Postawy wobec „swoich” i „obcych” - mechanizmy determinujące sposób postrzegania odmienności w perspektywie młodzieży ponadgimnazjalnej*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika nr 18, s. 125-141.

w żadnych z wymiarów tego obszaru takich, jak: wsparcie, zagrożenie, prospołeczność czy agresywność.

Drugą zmienną użytą w celu określenia komponentu poznawczego postaw badanych były wskazania celów edukacji międzykulturowej przez ankietowanych. Większość badanych, wykazała pozytywne nastawienie wobec edukacji międzykulturowej najczęściej wskazując jej trzy cele: poszerzanie wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych (30%), zmianę sposobu postrzegania przedstawicieli innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych oraz trzeci (26%) – kształtowanie postaw równości, otwartości i tolerancji. Należy również podkreślić, iż tylko 2% badanych wskazało, iż cele edukacji międzykulturowej nie mają żadnego znaczenia i niczemu nie służą. Na podstawie uzyskanych wyników i ich analiz, należy stwierdzić, iż płeć badanych oraz lokalizacja szkoły mają związek z celami edukacji międzykulturowej. Badani mężczyźni wskazali, iż celem edukacji międzykulturowej jest kształtowanie postaw równości, otwartości i tolerancji, a z kolei kobiety, deklarowały, iż cele tej edukacji koncentrują się głównie na wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych. Wyniki wykazały, iż wskazania celów edukacji międzykulturowej przez badanych nie mają związku z ich funkcjonowaniem interpersonalnych w poszczególnych wymiarach tego obszaru takich, jak: wsparcie, zagrożenie, prospołeczności czy agresywności.

W przypadku komponentu emocjonalnego i zmiennej, jaką był poziom tolerancji wobec „innych”, służącej do określenia tego komponentu postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej, należy zauważyć na podstawie uzyskanych wyników, iż tylko 4,4% badanych udzieliło twierdzącej odpowiedzi badanych udzieliło odpowiedzi: „tak” lub „raczej tak” na pytanie: czy jest Pan/ Pani osobą tolerancyjną wobec osób reprezentujących inne kultury, mniejszości narodowe i etniczne? Z kolei aż 86% badanej młodzieży zadeklarowało, iż „raczej nie” lub „nie” są osobami tolerancyjnymi, a 9% badanych nie miało zdania. Uzyskane wyniki i przeprowadzone analizy, wykazały związek płci badanych z poziomem tolerancji. Badane kobiety charakteryzowały się większą tolerancją niż mężczyźni. Z kolei lokalizacja szkoły nie warunkuje poziomu tolerancji badanych. Należy również podkreślić, iż ogólny poziom tolerancji badanych ma związek z wymiarem funkcjonowania interpersonalnego, jakim jest wsparcie.

Inną zmienną, która została wykorzystana do określenia komponentu afektywnego postaw badanych były odpowiedzi na pytanie: co wnosi obecność przedstawicieli innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych? Z deklaracji badanych wyłania się pozytywna ocena obecności „innego”, gdyż 29% badanych wskazało, iż taka obecność uczy innego spojrzenia na świat i własną kulturę, według 19% pozwala nawiązać ciekawe i inspirujące

znajomości i przyjaźnie, a 6% badanych wskazało, iż wzbogaca i integruje społeczność oraz inspiruje do nowych poszukiwań i zdobywania wiedzy o innych kulturach. Z kolei tylko 6% badanych uznało, iż wprowadza nieporozumienia i jest przyczyną konfliktów, 4% zadeklarowało, iż nie ma znaczenia, a 3% badanych podkreśliło, iż niszczy dotychczas panującą atmosferę. Należy jednak podkreślić, iż znaczny odsetek badanych bowiem 32% wskazało, iż nie ma kontaktu przedstawicielami z innych kultur. Wyniki wykazały, iż zarówno płeć badanych, jak i lokalizacja szkoły badanych ma związek z ich deklaracją dotyczącą tego, co wnosi obecność osób reprezentujących inne kultury, mniejszości narodowe i etniczne. Braku kontaktu z rówieśnikami innych kultur, jak i deklaracja, że obecność osób reprezentujących inne kultury niszczy dotychczas panującą atmosferę jest domeną mężczyzn. Z kolei to, iż uczy innego spojrzenia na świat i własną kulturę, jak i to, że wprowadza nieporozumienia i jest przyczyną konfliktów jest domeną kobiet. Biorąc pod uwagę lokalizację szkoły badanych brak kontaktu z rówieśnikami innych kultur jest domeną badanych z miast wojewódzkich, a nauka innego spojrzenia na świat i własną kulturę jest z kolei domeną badanych z miast powiatowych. Należy również podkreślić, iż deklaracje badanych nie mają związku z ich funkcjonowaniem interpersonalnym.

Do określenia komponentu behawioralnego postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej użyto zmiennej, jaką były cechy relacji z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych. Badani zadeklarowali zdecydowanie pozytywne cechy relacji takie, jak: wzajemne starania o dobre kontakty ze sobą (25%), chęć wzajemnej pomocy (18%), a tylko nieznaczny odsetek badanych wskazało: trudny proces współpracy (4%) oraz brak wzajemnego zaufania (4%). Jednakże należy zaznaczyć, że aż 47% badanych wskazało brak kontaktu z przedstawicielami innych kultur. Na podstawie uzyskanych wyników i ich analizy możemy stwierdzić, iż płeć badanych oraz lokalizacja ich szkoły ma związek z cechami relacji z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych. Biorąc pod uwagę płeć badanych, wzajemne starania o dobre kontakty są domeną kobiet, a domeną mężczyzn jest deklaracja trudnego procesu współpracy. Z kolei uwzględniając lokalizację szkoły badanych, domeną badanych ze szkół z miasta wojewódzkiego jest brak kontaktu z rówieśnikami innej narodowości, a z miast powiatowych – chęć wzajemnej pomocy. Ponadto cechy relacji z przedstawicielami innych kultur, mniejszościami narodowymi i etnicznymi nie warunkują funkcjonowania interpersonalnego badanych.

Drugą zmienną służącą do określenia komponentu behawioralnego były deklaracje badanych dotyczące podejmowania przez ich szkołę inicjatyw na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych. Inicjatywy na rzecz

integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych są podejmowane przez szkoły według 37% badanej młodzieży, a na brak takich inicjatyw wskazało 15% badanych. Uwagę zwraca duży odsetek wszystkich badanych, którzy nie wiedzą czy ich szkoła podejmowała takie inicjatywy – 45%. Uzyskane wyniki wykazały, iż lokalizacja szkoły badanych warunkuje podejmowanie przez szkołę inicjatyw na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych. Z kolei podejmowane bądź też nie, przez daną szkołę takich inicjatyw powoduje istotne różnice w obszarze funkcjonowania interpersonalnego badanych w wymiarach: wsparcia i prospołeczności.

Analiza wyników wykazała różnice na skalach Kwestionariusza Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych oraz Nastawień wobec Świata wynikające z płci badanych oraz lokalizacji szkoły. Obie te zmienne warunkują obszar funkcjonowania interpersonalnego badanych w wymiarze wsparcia, a lokalizacja szkoły dodatkowo w wymiarze prospołeczności.

Uzyskane wyniki wskazały również najważniejsze, w opinii badanej młodzieży, czynniki i umiejętności w warunkach zróżnicowania kulturowego, realizowane treści z zakresu edukacji międzykulturowej i przedmioty, w ramach których były one realizowane, potwierdzając tym samym swoją świadomość zróżnicowania kulturowego świata, ważną rolę realizowanych w ich szkole zajęć z tego zakresu i istotność wiedzy o „Innych”. Ponadto na podstawie uzyskanych wyników rzadko można zauważyć opinie, które mogłyby świadczyć o niechęci do wzajemnego poznania oraz wiedzy na temat innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych.

Wnioski dla praktyki pedagogicznej

Nasuujące się wnioski z badań, w mojej opinii, pozwalają na sformułowanie ważnych dla praktyki edukacyjnej postulatów. W kontekście wyzwań wielokulturowości konieczne jest:

1. Uwzględnianie w większym stopniu celów edukacji międzykulturowej w programach nauczania na każdym szczeblu edukacji formalnej oraz pozabawianie tych programów orientacji etnocentrycznej;
2. Tworzenie warunków w szkołach do realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej w ramach projektów edukacyjnych;
3. Jeszcze wyraźniejsze uspołecznienie szkoły poprzez budowanie i wzmacnianie u dzieci i młodzieży ich tożsamości i współodpowiedzialności oraz przygotowanie ich do czynnego i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym poprzez działania i inicjatywy edukacyjne wyraźnie łączące szkołę ze środowiskiem lokalnym, regionalnym, krajowym czy europejskim i globalnym;
4. Wspieranie przez szkołę różnorodności poprzez przeciwdziałanie dyskryminacji i wykluczeniu społecznemu, twórcze wykorzystanie pluralizmu, kształtowanie tolerancji dla niejednoznaczności i wzajemną akceptację;
5. Budowanie relacji międzyludzkich w szkole nie w oparciu o hierarchie i podziały, ale o wzajemne partnerstwo oparte na szacunku, dialogu i podmiotowości dzieci i młodzieży;
6. Zwrócenie szczególnej uwagi na rozwój kompetencji dzieci i młodzieży, zarówno przedmiotowych, jak i tych międzykulturowych sprzyjających kształtowaniu postaw, rozwijania umiejętności i zdobywania wiedzy niezbędnych do osiągnięcia wzajemnego zrozumienia służącym procesom integracji;
7. Dostarczanie nauczycielom skutecznych technik i metod rozwijania kompetencji międzykulturowych oraz szkoleń w opracowywaniu materiałów edukacyjnych na potrzeby edukacji międzykulturowej;
8. Angażowanie uczniów, rodziców, nauczycieli, pracowników i kierownictw szkół i pracowników w różnorodne doświadczenia międzykulturowe.

Aneks

Załącznik nr 1

Art. 13 Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 1966 roku⁴⁶¹.

1. „Państwa Strony niniejszego Paktu uznają prawo każdego do nauki. Są one zgodne, że nauczanie powinno zmierzać do pełnego rozwoju osobowości i poczucia godności ludzkiej i umacniać poszanowanie praw człowieka i podstawowych wolności. Są one również zgodne, że nauka powinna umożliwiać wszystkim efektywny udział w wolnym społeczeństwie, rozwijać zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami i wszystkimi grupami rasowymi, etnicznymi lub religijnymi, jak również popierać działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych na rzecz utrzymania pokoju.
2. Państwa Strony niniejszego Paktu uznają, że w celu osiągnięcia pełnej realizacji tego prawa:
 - a) nauczanie podstawowe będzie obowiązkowe, bezpłatne i dostępne dla wszystkich;
 - b) nauczanie średnie w jego różnych formach, włączając w to średnie nauczanie techniczne i zawodowe, będzie powszechnie dostępne dla wszystkich w wyniku zastosowania wszelkich odpowiednich środków, w szczególności stopniowego wprowadzania bezpłatnej nauki;
 - c) nauczanie wyższe będzie w równym stopniu dostępne dla wszystkich na podstawie kryterium zdolności, w wyniku zastosowania wszystkich odpowiednich środków, w szczególności stopniowego wprowadzania bezpłatnej nauki;
 - d) nauczanie elementarne będzie popierane lub rozwijane w możliwie największym stopniu dla osób, które nie otrzymały lub nie ukończyły pełnego wykształcenia podstawowego;

⁴⁶¹ *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z dnia 19 grudnia 1966 r.* (Dz.U. z 1977 r. Nr 38, poz. 169):

- e) rozwój systemu szkół wszystkich stopni będzie aktywnie kontynuowany oraz będzie ustanowiony odpowiedni system stypendiów, a warunki materialne personelu nauczającego będą stale poprawiane.
3. Państwa-Strony niniejszego Paktu zobowiązują się do poszanowania wolności rodziców lub w odpowiednich przypadkach opiekunów prawnych, wyboru dla swych dzieci szkół innych niż szkoły założone przez władze publiczne, ale odpowiadających minimalnym wymaganiom w zakresie nauczania, jakie mogą być ustalone lub zatwierdzone przez Państwo, jak również zapewnienia swym dzieciom wychowania religijnego i moralnego, zgodnie z własnymi przekonaniami⁴⁶².

⁴⁶² Ibidem.

Wybrane, szczegółowe treści podstawy programowej przedmiotu język polski w zakresie podstawowym⁴⁶³, umożliwiające realizację treści z zakresu edukacji międzykulturowej

Uczeń powinien posiadać wiedzę i umiejętności:

1. W ramach kształcenia literackiego i kulturowego w obszarze odbioru tekstów kultury:
 - a) przetwarzania i hierarchizowania informacji z tekstów, np. publicystycznych, popularnonaukowych, naukowych;
 - b) analizowania struktury tekstu (odczytywania jego sensu, głównej myśli i sposobu prowadzenia wywodu oraz argumentacji);
 - c) odczytywania pozaliterackich tekstów kultury, przy zastosowaniu właściwego kodu w danej dziedzinie sztuki.
2. W ramach kształcenia językowego:
 - w obszarze gramatyki języka polskiego:
 - a) rozpoznawania argumentacyjnego charakteru różnych konstrukcji składniowych i określanie ich funkcji w tekście oraz wykorzystywania ich w budowaniu własnych wypowiedzi;
 - w obszarze komunikacji językowej i kultury języka:
 - a) stosowania zasad etyki wypowiedzi (wartościowanie wypowiedzi językowych, przy zastosowaniu różnych kryteriów, np. prawda – fałsz, poprawność – niepoprawność);
 - b) rozróżniania pojęć: manipulacji, dezinformacji, postprawdy, stereotypu i innych oraz rozpoznawanie tych zjawisk w tekstach;
 - c) stosowania zasad etykiety językowej w wypowiedziach ustnych i pisemnych w zależności od sytuacji.
3. W ramach tworzenia wypowiedzi:
 - w obszarze elementów retoryki:
 - a) formułowania tez i argumentów w wypowiedziach ustnych i pisemnych przy zastosowaniu odpowiednich konstrukcji składniowych;
 - b) odróżniania dyskusji od sporu czy kłótni;

⁴⁶³ Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum.

- w obszarze mówienia i pisania:
 - a) zgadzania się z poglądami innych osób lub polemizowania z nimi, uzasadniając własne zdanie;
 - b) reagowania na przejawy agresji językowej poprzez zadawanie pytań, prośenie o uszczegółowienie lub uzasadnienie stanowiska, wykazywanie sprzeczności danej wypowiedzi;
 - c) formułowania zgodnie z normami pytań, odpowiedzi, ocen, informacji uzasadniania oraz komentarzy.
- 4. W ramach samokształcenia:
 - a) porządkowania informacji w problemowe całości poprzez ich wartościowanie;
 - b) syntetyzowania treści wokół danego problemu, tematu, zagadnienia oraz wykorzystywania ich w swoich wypowiedziach;
 - c) dokonywania krytycznej selekcji źródeł.

Wybrane, szczegółowe treści podstawy programowej przedmiotu język obcy nowożytny nauczany jako pierwszy w zakresie podstawowym i rozszerzonym⁴⁶⁴, umożliwiające realizację treści z zakresu edukacji międzykulturowej

Uczeń powinien osiąść umiejętność posługiwania się zasobem środków językowych, dającym możliwość realizacji tematów dotyczących:

- a) człowieka (wyglądu zewnętrznego, cech charakteru, rzeczy osobistych, uczuć i emocji, umiejętności i zainteresowań, osobistego systemu wartości, autorytetów);
- b) kultury (dziedzin kultury, twórców i ich dzieł, uczestnictwa w kulturze, tradycji i zwyczajów oraz mediów);
- c) państwa i społeczeństwa (wydarzeń społecznych, instytucji, organizacji społecznych i międzynarodowych oraz wyzwań współczesnego świata, polityki i gospodarki oraz praw człowieka, religii i ideologii).

oraz osiąść:

- a) podstawową wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego;
świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową.

⁴⁶⁴ Ibidem.

Wybrane, szczegółowe treści podstawy programowej przedmiotu historia w zakresie podstawowym i rozszerzonym⁴⁶⁵, umożliwiające realizację treści z zakresu edukacji międzykulturowej

W zakresie podstawowym uczeń powinien osiąść wiedzę i umiejętności:

1. W ramach problematyki pradziejów i historii starożytnego Wschodu:
 - a) porównywania uwarunkowań geograficznych rozwoju cywilizacji na Bliskim i Dalekim Wschodzie;
 - b) rozpoznawania najważniejszych osiągnięcia kulturowe starożytnych cywilizacji Bliskiego i Dalekiego Wschodu;
 - c) charakteryzowania wierzeń ludów tworzących cywilizacje starożytnego Bliskiego i Dalekiego Wschodu, z uwzględnieniem judaizmu.
2. W ramach problematyki świata starożytnych Greków:
 - a) charakteryzowania geograficznych uwarunkowań kształtowania się cywilizacji greckiej;
 - b) charakteryzowania religii starożytnych Greków;
 - c) rozpoznawania osiągnięć kulturowych starożytnych Greków.
3. W ramach społeczeństwa, życia politycznego i kultury starożytnego Rzymu:
 - a) charakteryzowania wierzeń religijnych starożytnych Rzymian;
 - b) wyjaśniania genezy chrześcijaństwa i zmiany sytuacji chrześcijan w państwie rzymskim;
 - c) rozpoznawania osiągnięć kulturowych starożytnych Rzymian.
4. W ramach okresu Bizancjum i świata islamu:
 - a) lokalizowania w czasie i przestrzeni cesarstwo bizantyjskie i charakteryzowania jego osiągnięć w zakresie kultury;
 - b) wyjaśniania genezy islamu i charakteryzowania głównych zasady tej religii;
 - c) opisywania charakterystycznych cechy kultury arabskiej i rozpoznawania jej najważniejszych osiągnięć.
5. W ramach problematyki Polski:
 - w okresie wczesnopiastowskim:

⁴⁶⁵ Ibidem.

- a) opisywania zmian terytorialnych państwa polskiego w X–XII w.;
- b) zestawiania najważniejszych wydarzeń z dziejów Polski i Europy w X–XII w.;
- w ramach problematyki Polski w okresie dzielnicowym:
 - a) opisywania przemian społeczno-gospodarczych na ziemiach polskich oraz dokonywania oceny społeczno-kulturowe skutków kolonizacji na prawie niemieckim;
 - b) zestawiania najważniejszych wydarzeń z okresu rozbicia dzielnicowego i dziejów Europy.
- 6. W ramach problematyki Europy późnego średniowiecza:
 - a) charakteryzowania przemian społecznych i gospodarczych w Europie w późnym średniowieczu.
- 7. W ramach problematyki Polski w XIV–XV w.:
 - a) wyjaśniania międzynarodowych i wewnętrznych uwarunkowań relacji Polski z Węgrami i Litwą w XIV–XV w.;
 - b) charakteryzowania i oceniania stosunków polsko-krzyżackich na płaszczyźnie politycznej, gospodarczej i kulturowej;
 - c) zestawiania najważniejszych wydarzeń z dziejów Polski i Europy w XIV–XV w.;
- 8. W ramach problematyki odkryć geograficznych i europejskiego kolonializmu doby nowożytnej:
 - a) wyjaśniania wpływu wielkich odkryć geograficznych na społeczeństwo, gospodarkę i kulturę Europy oraz obszarów pozaeuropejskich.
- 9. W ramach okresu reformacji:
 - a) wyjaśniania religijnych, politycznych, gospodarczych, społecznych, kulturowych uwarunkowania i następstwa reformacji, opisywania jej głównych nurtów i postaci;
 - b) opisywania mapy politycznej i wyznaniowej Europy w XVI w..
- 10. W ramach problematyki państwa polsko-litewskiego w czasach ostatnich Jagiellonów:
 - a) opisywania zmian terytorialnych państwa polsko-litewskiego i charakteryzowania jego stosunków z sąsiadami w XVI w.;
 - b) przedstawiania sytuacji wyznaniowej na ziemiach państwa polsko-litewskiego w XVI w.
- 11. W ramach okresu powstania Rzeczypospolitej Obojga Narodów:
 - a) opisywania struktury terytorialnej i ludnościowej Rzeczypospolitej Obojga Narodów;

- b) wyjaśniania prawnych i kulturowych podstaw tolerancji religijnej na ziemiach Rzeczypospolitej Obojga Narodów w XVI w.
12. W ramach problematyki polityki wewnętrznej i zewnętrznej Rzeczypospolitej Obojga Narodów w XVII w.:
- a) charakteryzowania zmian granic Rzeczypospolitej Obojga Narodów w XVII w.
13. W ramach problematyki ustroju, społeczeństwa i kultury Rzeczypospolitej Obojga Narodów w XVII w.:
- a) oceniania polskich rozwiązań ustrojowych oraz struktury społecznej i modelu życia gospodarczego na tle europejskim w XVII w.
14. W ramach okresu Rzeczypospolitej XVIII w. (od czasów saskich do Konstytucji 3 maja):
- a) wyjaśniania przyczyn i przedstawiania zasięgu terytorialnego pierwszego rozbioru Rzeczypospolitej.
15. W ramach okresu upadku Rzeczypospolitej (wojna z Rosją i powstanie kościuszkowskie):
- a) opisywania zasięgu terytorialnego drugiego i trzeciego rozbioru Rzeczypospolitej;
16. W ramach okresu ziem polskich i ich mieszkańców w latach 1815–1848:
- a) charakteryzowania sytuacji polityczną, społeczno-gospodarczej i kulturowej Królestwa Polskiego, ziem zabranych, zaboru pruskiego i austriackiego.
17. W ramach okresu przemian gospodarczych i społecznych oraz nowych prądów ideowych:
- a) przedstawiania przemian gospodarczych w Europie i na świecie, a także wymieniania najważniejszych odkryć naukowych i dokonań technicznych oraz charakteryzowania procesów migracyjnych.
18. W ramach problematyki Europy i świata po I wojnie światowej:
- a) analizowania cywilizacyjnych i kulturowych następstw wojny oraz oceniania strat wojennych oraz wskazywania społecznych i gospodarczych następstw wojny;
 - b) przedstawiania postanowień traktatu wersalskiego i charakteryzowanie słabych stron ładu wersalskiego.
19. W ramach okresu walki o odrodzenie państwa polskiego po I wojnie światowej:
- a) charakteryzowania procesu kształtowania się polskiej granicy z państwem niemieckim, przy uwzględnieniu powstania wielkopolskiego, powstań śląskich i plebiscytów;

- b) charakteryzowania procesu kształtowania się polskiej granicy wschodniej, ze szczególnym uwzględnieniem wojny polsko-bolszewickiej;
 - c) porównywania kształtu terytorialnego I i II Rzeczypospolitej.
20. W ramach społeczeństwa i gospodarki II Rzeczypospolitej:
- a) charakteryzowania skali i skutków wojennych zniszczeń przy uwzględnieniu „dziedzictwa” zaborów;
 - b) charakteryzowania struktury społeczeństwa II Rzeczypospolitej przy uwzględnieniu jego wielonarodowego, wielokulturowego i wieloreligijnego charakteru.
21. W ramach kultury i nauki w okresie II Rzeczypospolitej:
- a) charakteryzowania zróżnicowania kulturowego II Rzeczypospolitej.
22. W ramach okresu wojny obronnej Polski w 1939 roku:
- a) przedstawiania podziału ziem polskich między okupantów; wskazuje przykłady współpracy między nimi.
23. W ramach okresu II wojny światowej i jej etapów:
- a) charakteryzowania polityki hitlerowskich Niemiec na terenach okupowanej Europy;
24. W ramach problematyki Polski znajdującej się pod okupacją niemiecką i sowiecką:
- a) przedstawiania prawno-ustrojowych regulacji okupacyjnych władz, dotyczących terytorium państwa polskiego i zamieszkującej tam ludności;
 - b) wymieniania i charakteryzowania przykładów największych zbrodni niemieckich i sowieckich (m.in. Auschwitz, Palmiry, Piaśnica, Ponary, Katyń, Miednoje, Charków);
 - c) wyjaśniania przyczyn i rozmiarów konfliktu polsko-ukraińskiego, w tym ludobójstwa ludności polskiej na Wołyniu i w Małopolsce Wschodniej.
25. W ramach problematyki niemieckiej polityki eksterminacji:
- a) przedstawiania ideologicznych podstaw eksterminacji Żydów oraz innych grup etnicznych i społecznych dokonywanej przez Niemcy hitlerowskie;
 - b) charakteryzowania kolejnych etapów eksterminacji Żydów (dyskryminacja, stygmatyzacja, izolacja, zagłada);
 - c) opisywania postaw ludności żydowskiej wobec Holokaustu z uwzględnieniem powstania w getcie warszawskim;
 - d) charakteryzowania postaw społeczeństwa polskiego i społeczności międzynarodowej wobec Holokaustu, z uwzględnieniem „sprawiedliwych”, na przykładzie Ireny Sendlerowej, Antoniny i Jana Żabińskich oraz rodziny Ulmów.

26. W ramach problematyki świata po II wojnie światowej i początku zimnej wojny:
 - a) charakteryzowania politycznych, społecznych, gospodarczych i kulturowych skutków II wojny światowej;
 - b) charakteryzowania przemian na mapie politycznej Europy i świata.
27. W ramach okresu dekolonizacji, integracji i nowych konfliktów:
 - a) wyjaśniania genezy procesów dekolonizacyjnych w Azji i Afryce;
 - b) charakteryzowania genezy i etapów integracji europejskiej.
28. W ramach problematyki świata na przełomie tysiącleci:
 - a) charakteryzowania procesu rozpadu ZSRR i określania jego następstw;
 - b) charakteryzowania zachodzących przemian społeczno-politycznych w Europie Środkowo-Wschodniej w latach 1989–1991;
 - c) charakteryzowania zachodzących procesów integracji w Europie i przedstawiania głównych etapów rozwoju Unii Europejskiej.
29. W ramach okresu przejmowania władzy przez komunistów w Polsce (1944–1948):
 - a) opisywania strat demograficznych, gospodarczych i kulturowych po II wojnie światowej;
 - b) porównywania obszaru państwa polskiego przed i po II wojnie światowej.
30. W ramach okresu narodzin III Rzeczypospolitej i jej miejsca w świecie na przełomie XX i XXI wieku:
 - a) przedstawiania procesu rozpadu Układu Warszawskiego i odzyskiwania suwerenności przez Polskę;
 - b) opisywania kluczowych przemian ustrojowych w latach 1989–1997 w Polsce i wyjaśniania ich międzynarodowych uwarunkowań;
 - c) charakteryzowania i oceniania polskiej polityki zagranicznej, w tym przede wszystkim przystąpienia Polski do NATO i do Unii Europejskiej.

Z kolei w zakresie rozszerzonym uczeń powinien posiadać wiedzę i umiejętności:

1. W ramach pradziejów i historii starożytnego Wschodu:
 - a) porównywania systemów prawnych i etycznych cywilizacji starożytnego Bliskiego i Dalekiego Wschodu.
2. W ramach problematyki społeczeństwa, życia politycznego i kultury starożytnego Rzymu:
 - a) rozpoznawania dziedzictwa antyku grecko-rzymskiego we współczesnym świecie.
3. W ramach okresu Bizancjum i świata islamu:

- a) wyjaśniania wpływów cywilizacji islamskiej na cywilizację łacińską i bizantyjską.
4. W ramach problematyki Polski w XIV–XV w.:
 - a) rozpoznawania przejawów wielokulturowości na ziemiach polskich w XIV–XV w., z uwzględnieniem stosunku Kazimierza Wielkiego do diaspory żydowskiej.
5. W ramach problematyki kultury średniowiecza:
 - a) określania znaczenie włączenia ziem polskich do cywilizacyjnego kręgu świata zachodniego (łacińskiego).
6. W ramach okresu reformacji i jej skutków:
 - a) wyjaśniania wpływów reformacji i kontrreformacji na kulturę.
7. W ramach okresu powstania Rzeczypospolitej Obojga Narodów:
 - a) oceniania kulturowej roli Polski w przenoszenia wzorców cywilizacji zachodniej na obszary ruskie i litewskie.
8. W ramach problematyki Europy w dobie oświecenia:
 - a) charakteryzowania najważniejszych konfliktów politycznych w Europie i świecie w XVIII w.
9. W ramach problematyki ziem polskich i ich mieszkańców w latach 1815–1848:
 - a) wyjaśniania przyczyn i charakteru przemian społecznych i gospodarczych na ziemiach polskich w I poł. XIX w.
10. W ramach okresu I wojny światowej:
 - a) charakteryzowania sytuacji ludności cywilnej, z uwzględnieniem przykładów eksterminacji.
11. W ramach problematyki Europy i świata po I wojnie światowej:
 - a) charakteryzuje przemiany cywilizacyjne na świecie w okresie międzywojennym.
12. W ramach problematyki społeczeństwa i gospodarki II Rzeczypospolitej:
 - a) analizowania stosunków narodowościowych i religijnych na obszarze II Rzeczypospolitej;
 - b) oceniania polityki gospodarczej i społecznej władz II Rzeczypospolitej;
 - c) dostrzegania obecności Polonii poza granicami kraju.
13. W ramach okresu II wojny światowej i jej etapów:
 - a) charakteryzowania sytuacji ludności cywilnej oraz jeńców wojennych, z uwzględnieniem przykładów eksterminacji;
 - b) charakteryzowania politycznych, gospodarczo-społecznych oraz kulturowych skutki II wojny światowej.

14. Po czternaste w ramach problematyki niemieckiej polityki eksterminacji:
 - a) przedstawiania rasistowskiej i antysemickiej polityki Niemiec hitlerowskich przed II wojną światową.
15. Po piętnaste w ramach problematyki świata po II wojnie światowej i początku zimnej wojny:
 - a) przedstawiania przemian kulturowych i cywilizacyjnych na świecie w latach zimnej wojny;
16. W ramach procesu przejmowania władzy przez komunistów w Polsce (1944–1948):
 - a) oceniania następstw społeczno-gospodarczych zmian granic państwa polskiego.
17. W ramach okresu narodzin III Rzeczypospolitej i jej miejsca w świecie na przełomie XX i XXI wieku:
 - a) charakteryzowania przemian społeczno-politycznych, gospodarczych i kulturowych lat 90.;
 - b) charakteryzowania stosunków Polski z państwami sąsiednimi.

Wybrane, szczegółowe treści podstawy programowej przedmiotu geografia w zakresie podstawowym i rozszerzonym⁴⁶⁶, umożliwiające realizację treści z zakresu edukacji międzykulturowej

W zakresie podstawowym uczeń powinien osiąść wiedzę i umiejętności:

1. W ramach problematyki podziału politycznego i zróżnicowania poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego świata, w tym m.in. mapy podziału politycznego, systemu kolonialnego i jego rozpadu, procesów integracyjnych i dezintegracyjnych na świecie, konfliktów zbrojnych oraz podstawowych wskaźników rozwoju:
 - a) posługiwania się mapą podziału politycznego świata służącą analizie procesów społeczno-ekonomicznych;
 - b) dyskusowania na temat wpływu kolonializmu i jego rozpadu na współczesny podział polityczny świata, zróżnicowanie struktur ludnościowych, procesy migracyjne i występowanie konfliktów zbrojnych oraz dysproporcje w rozwoju państw;
 - c) przedstawiania przyczyn oraz pozytywnych i negatywnych skutków integracji politycznej i gospodarczej na świecie, ze szczególnym uwzględnieniem Unii Europejskiej oraz procesów dezintegracyjnych na wybranych przykładach.
2. W ramach problematyki przemian struktur demograficznych i społecznych oraz procesów osadniczych, w tym m.in. rozmieszczenie i liczba ludności, procesy demograficzne, i migracyjne, zróżnicowanie narodowościowe, etniczne i religijne, kręgi kulturowe:
 - a) charakteryzowania głównych kierunków i przyczyn migracji ludności na świecie;
 - b) dyskusowania na temat skutków wielkich ruchów migracyjnych dla społeczeństw i gospodarki wybranych państw świata, ze szczególnym uwzględnieniem krajów Europy i Polski;
 - c) odróżniania uchodźstwa od migracji ekonomicznej oraz opisywania problemów uchodźców, w tym dzieci, na wybranych przykładach z Europy i innych regionów świata;

⁴⁶⁶ Ibidem.

- d) charakteryzowania struktury narodowościowej ludności świata i Polski oraz zróżnicowania etnicznego wybranych regionów świata;
 - e) charakteryzowania zróżnicowania religijnego ludności świata i Polski oraz wpływu religii na życie społeczne i gospodarkę;
 - f) wyróżniania głównych kręgów kulturowych oraz przedstawiania wartości wyznawanych przez ich społeczności oraz wkładu w dziedzictwo kulturowe ludzkości.
3. W ramach społeczeństwa i gospodarki Polski, w tym m.in. rozmieszczenia ludności i struktury demograficznej, procesów migracji, urbanizacji i sieci osadniczej:
- a) prezentowania rozmieszczenia ludności i wyjaśniania przyczyn jego zróżnicowania;
 - b) analizowania struktury demograficznej ludności Polski na podstawie danych liczbowych oraz piramidy wieku i płci;
 - c) analizowania przestrzennego zróżnicowanie migracji w Polsce, podawania przyczyn migracji wewnętrznych i zewnętrznych oraz wskazywania głównych kierunków emigracji Polaków oraz przedstawiania sytuacji migracyjnej w swoim regionie;
 - d) prezentowania wartości obiektów stanowiących dziedzictwo kulturowe Polski na przykładzie wybranego regionu lub szlaku turystycznego.

Natomiast programowa przedmiotu geografia w zakresie rozszerzonym wskazuje, iż uczeń powinien posiadać wiedzę i umiejętności

1. W ramach problematyki współpracy i konfliktów, tym m.in. organizacje współpracy politycznej, społecznej i gospodarczej, przyczyn i skutków konfliktów zbrojnych:
 - a) wykazywania wpływu dawnych systemów kolonialnych na współczesną sieć powiązań politycznych, gospodarczych i kulturowych państw;
 - b) wyjaśniania roli ważniejszych międzynarodowych organizacji w życiu politycznym, społecznym i gospodarczym różnych regionów świata, w tym znaczenia Unii Europejskiej w przemianach społeczno-gospodarczych państw zintegrowanych;
 - c) wyjaśniania przyczyn współczesnych konfliktów zbrojnych w wybranych regionach świata oraz ich wpływ na zmiany granic państw, migracje ludności, struktury społeczne, gospodarkę i środowisko przyrodnicze.
2. W ramach problematyki zróżnicowania społeczno-kulturowego Polski, w tym m.in. regionów etnograficzne:
 - a) przedstawiania zróżnicowanie etnograficzne Polski.

3. Po trzecie w ramach problematyki problemów politycznych współczesnego świata, w tym m.in. współczesnych przemian na mapie politycznej świata, przemian systemowych w Europie, funkcjonowania Unii Europejskiej, relacji między cywilizacją zachodnią i cywilizacją islamu:
 - a) przedstawiania najnowszych zmian na mapie politycznej świata oraz charakteryzowania głównych problemów państw świata utworzonych w XXI w.;
 - b) przedstawiania i oceniania skutków (politycznych, społecznych i gospodarczych) przemian ustrojowych i gospodarczych w Europie i krajach byłego ZSRR po 1989 r.;
 - c) dyskusowania na tematy głównych problemów funkcjonowania Unii Europejskiej;
 - d) charakteryzowania nowych wyzwań dla świata oraz wskazywania ich głównych przyczyn oraz skutków społeczno-kulturowych, gospodarczych i politycznych ze szczególnym uwzględnieniem Europy;
 - e) przedstawiania cech kulturowych cywilizacji zachodniej i cywilizacji islamu oraz dokonywania ich porównania oraz podawania czynników kształtujących relacje między nimi;
4. W ramach wybranych problemów społecznych współczesnego świata, m.in.: problemów demograficznych, skutków migracji, problemów uchodźstwa, prześladowania religijnego i nietolerancji:
 - a) charakteryzowania problemów demograficznych w skali globalnej i krajowej (starzenie demograficzne, eksplozja ludnościowa, migracje, uchodźstwo), podając ich przyczyny oraz skutki;
 - b) wyróżniania problemów związanych z migracjami (dobrowolnymi i przymusowymi) oraz uchodźstwem ludności w skali globalnej i krajowej;
 - c) klasyfikowania migracji oraz charakteryzowania przebiegu ważniejszych fal migracyjnych historycznych i współczesnych na świecie;
 - d) identyfikowania współczesnych przykładów prześladowań na tle religijnym, w tym noszących znamiona ludobójstwa;
 - e) uzasadniania potrzeby przeciwdziałania dyskryminacji rasowej, ksenofobii i innym formom nietolerancji na świecie oraz przedstawia przykładów wpływu wykluczania grup ludności na życie społeczne i gospodarcze państw.

Wybrane, szczegółowe treści podstawy programowej przedmiotu wiedza o społeczeństwie w zakresie podstawowym i rozszerzonym⁴⁶⁷, umożliwiające realizację treści z zakresu edukacji międzykulturowej

W zakresie podstawowym które uczeń powinien osiąść następująca wiedzę i umiejętności:

1. W ramach problematyki praw człowieka i ich ochrony:
 - a) wymienia „zasad ogólnych” i katalogu praw człowieka zapisanych w *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*;
 - b) uzasadniania znaczenia *Konwencji o ochronie praw człowieka* i podstawowych wolności w kontekście Europejskiego Trybunału Praw Człowieka;
 - c) przedstawiania szczegółowych praw mniejszości narodowych i etnicznych oraz grup posługujących się językiem regionalnym w Rzeczypospolitej Polskiej;
 - d) pozyskiwania informacji na temat praw mniejszości polskiej w różnych państwach.
2. W ramach problematyki współczesnych stosunków międzynarodowych:
 - a) przedstawiania podmioty prawa międzynarodowego publicznego i podstawowe zasady prawa międzynarodowego;
 - b) przedstawiania konfliktów etnicznych na obszarze państw członkowskich Unii Europejskiej, lokalizowania ich oraz wyjaśniania ich przyczyn i konsekwencji;
 - c) przedstawiania praw obywatela Unii Europejskiej.

Natomiast w zakresie rozszerzonym uczeń powinien osiąść następującą wiedzę i umiejętności:

1. W ramach problematyki człowieka w społeczeństwie:
 - a) analizowania poznawczych przyczyn stosowania stereotypów i związane z tym niebezpieczeństwa;
 - b) wyjaśniania mechanizmów konfliktów międzygrupowych, w tym ich eskalacji;
 - c) przedstawiania zasad i metod kreatywnego rozwiązywania problemów;
2. W ramach problematyki różnorodności kulturowej:
 - a) wyjaśniania kwestii deformacji w postrzeganiu innych kultur na podstawie literatury;
3. W ramach problematyki struktury społecznej i problemów społecznych:

⁴⁶⁷ Ibidem.

- a) charakteryzowania specyfiki procesów migracyjnych do Europy i wewnątrz Europy.
4. W ramach aspektów etnicznych życia społecznego:
- a) przedstawiania różnych koncepcji narodu (politycznej i etniczno-kulturowej) oraz charakteryzowania czynników narodotwórczych i sprzyjających zachowaniu tożsamości narodowej;
 - b) przedstawiania elementów dziedzictwa kulturowego określonych grup mniejszościowych w Rzeczypospolitej Polskiej, w tym m.in. mniejszości narodowych i etnicznych, grup posługujących się językiem regionalnym oraz imigrantów;
 - c) analizowania przyczyn zamieszkiwania Polaków poza granicami Rzeczypospolitej Polskiej (emigracja, zmiana granic i wysiedlenia) oraz wyjaśniania zróżnicowanych form i treści tożsamości polskiej tych osób;
 - d) analizowania stanu przestrzegania praw mniejszości narodowych i etnicznych w Rzeczypospolitej Polskiej i w wybranym państwie;
 - e) przedstawiania i porównania różnych modeli polityki wobec imigrantów (unifikacji, asymilacji, integracji, wielokulturowości) w państwach Europy;
 - f) wyjaśniania kwestii akulturacji i asymilacji grup mniejszościowych, w tym migracyjnych.
5. W ramach problematyki społeczeństwa obywatelskiego, kulturowej i politycznej:
- a) przedstawiania idei społeczeństwa obywatelskiego i charakteryzowania jego rozwoju w XX-wiecznym państwie polskim.
6. W ramach problematyki praw człowieka i ich ochrony międzynarodowej:
- a) przedstawiania idei oraz historycznego rozwoju praw człowieka, rozróżniania generacji praw człowieka;
 - b) przedstawiania kwestii urzeczywistnienia wybranej wolności człowieka i stopnia jej ograniczenia związanego z prawami innych osób lub porządkiem publicznym;
 - c) wymieniania katalogu praw i wolności z *Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności* oraz jej protokołów;
 - d) wymieniania katalogu praw i wolności z Europejskiej Karty Socjalnej;
 - e) charakteryzowania systemu ochrony praw człowieka Organizacji Narodów Zjednoczonych oraz wykazywania różnic w ochronie praw na podstawie przepisów Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Międzynarodowego paktu praw socjalnych, gospodarczych i kulturalnych;

- f) charakteryzowania systemu ochrony praw człowieka Unii Europejskiej oraz Organizacji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie;
 - g) przedstawiania uniwersalności praw człowieka i analizowania zastrzeżeń;
 - h) pozyskiwania informacji o przypadkach potwierdzonego naruszenia praw lub wolności człowieka w Rzeczypospolitej Polskiej;
 - i) wyjaśniania znaczenia Międzynarodowego Trybunału Karnego oraz Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych do Spraw Uchodźców dla systemu ochrony praw człowieka na świecie oraz przedstawiania sytuacji uchodźców we współczesnym świecie;
 - j) charakteryzowania działania organizacji pozarządowych zajmujących się ochroną praw człowieka.
7. W ramach problematyki ładu międzynarodowego:
- a) przedstawiania konfliktów międzynarodowych i etnicznych w nieunijnej części Europy, lokalizowania ich, wyjaśnianie ich przyczyn i konsekwencji;
 - b) przedstawiania konfliktów międzynarodowych i etnicznych w azjatyckiej części obszaru poradzieckiego, lokalizowania ich oraz wyjaśniania ich przyczyn i konsekwencji;
 - c) przedstawiania konfliktów międzynarodowych i etnicznych w XXI wieku na obszarze Środkowego i Dalekiego Wschodu; lokalizowania ich i wyjaśniania ich przyczyn i konsekwencji;
 - d) przedstawiania konfliktów międzynarodowych i etnicznych w XXI wieku na obszarze Afryki i Bliskiego Wschodu, lokalizowania ich oraz wyjaśniania ich przyczyn i konsekwencji;
8. W ramach problematyki integracji europejskiej:
- a) wykazywania kulturowych i historycznych podwalin jedności europejskiej;
 - b) przedstawiania etapów powojennej integracji europejskiej;
 - c) przedstawiania integracji w ramach Unii Europejskiej.

Wybrane, szczegółowe treści podstawy programowej przedmiotu etyka w zakresie podstawowym⁴⁶⁸, umożliwiające realizację treści z zakresu edukacji międzykulturowej

W zakresie podstawowym które uczeń powinien posiadać następująca wiedzę i umiejętności:

1. W ramach elementów etyki ogólnej w obszarze analizy ludzkiego działania w aspekcie moralnym:
 - a) rozpoznawania i nazywania podstawowych emocji oraz uczuć;
 - b) wskazywania różnych kryteriów moralnego wartościowania i posługiwania się nimi przy wyznaczaniu moralnej wartości czynów.
2. W ramach wybranych zagadnień etyki szczegółowej (praktycznej, stosowanej, zawodowej) w obszarze etyki życiowej:
 - a) wyjaśniania konieczności okazywania szacunku każdemu i kształtowania postawy szacunku wobec każdego człowieka;
3. W obszarze etyki społecznej i politycznej:
 - a) wyjaśniania znaczenie zasady solidaryzmu i jej postawy;
 - b) wyjaśniania pojęcia sprawiedliwości i kształtowania cnoty sprawiedliwości;
 - c) analizowania pojęć związanych z tolerancją, rozważania na temat granic tolerancji oraz kształtowania postaw otwartości i tolerancji;
 - d) wyjaśniania praw człowieka oraz analizowania wybranych artykułów *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*,
 - e) wskazywania przykładów łamania praw człowieka oraz poszukiwania sposobów ich ochrony;
 - f) rozważania kwestii różnorodności kulturowej Europy i świata, wartościowania kultur i dialogu międzykulturowego oraz analizowania problemów moralnych związanych z imigrantami i uchodźcami.

⁴⁶⁸ Ibidem.

Wybrane, szczegółowe treści podstawy programowej przedmiotu plastyka w zakresie podstawowym⁴⁶⁹, umożliwiające realizację treści z zakresu edukacji międzykulturowej

W zakresie podstawowym które uczeń powinien osiąść następująca wiedzę i umiejętności:

1. W ramach uczestniczenia w kulturze poprzez kontakt, analizę i interpretację dzieł sztuki oraz dostrzeganie kontekstów powstawania dzieł:
 - a) rozumienia, iż sztuka powstaje w kontekście innych dziedzin kultury w tym także historii, filozofii, religii;
 - b) opisywania i analizowania wybranych dzieł sztuki różnych dyscyplin;
2. W ramach zapoznawania z wybranymi zagadnieniami dotyczącymi współczesnych awangard artystycznych i sztuki lokalnego środowiska oraz ekspresji twórczej podejmowanej w oparciu o środki wyrazu, charakterystycznej dla sztuki II połowy XX w.:
 - a) wymieniania zabytków i dzieł architektury najbliższej okolicy;
 - b) znajomości najwybitniejszych lokalnych twórców, ich obszar działań artystycznych (dyscyplin, gatunków, technik artystycznych);
 - c) opisywania dzieł sztuki regionu i stosowania terminów i pojęć właściwych dla danego obiektu i stylu.

⁴⁶⁹ Ibidem.

Kwestionariusz ankiety dla młodzieży szkół ponadpodstawowych klas drugich dotyczący edukacji międzykulturowej

Szanowna Pani/Szanowny Panie,

Zwracam się z prośbą o udział w badaniu dotyczącym postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej (wyzwań i działań edukacyjnych dotyczących wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych w Polsce, zjawiskach migracyjnych oraz postrzeganiu inności narodowej i kulturowej). Bardzo proszę o szczerze odpowiedzi na pytania zamieszczone w kwestionariuszu ankiety. Kwestionariusz ten jest anonimowy, a zebrane informacje zostaną wykorzystane do celów naukowych. Liczę na Pani/Pana pomoc w zgromadzeniu rzetelnego materiału badawczego.

1. Płeć
 - a) Kobieta
 - b) Mężczyzna

2. Jaka jest Pani/Pana przynależność narodowa?
 - a) Polska
 - b) Inna (jaka?) ...
 - c) Odmowa odpowiedzi

3. Lokalizacja szkoły do której Pani/Pan uczęszcza?
 - a) Miasto powiatowe
 - b) Miasto wojewódzkie

4. W ramach jakich przedmiotów były realizowane zagadnienia (treści) z zakresu edukacji międzykulturowej w Pana/Pani szkole?
 - a) Język polski
 - b) Język obcy nowożytny
 - c) Historia
 - d) Geografia
 - e) Wiedza o społeczeństwie

- f) Edukacja dla bezpieczeństwa
 - g) Etyka
 - h) Historia sztuki
 - i) Historia muzyki
 - j) Plastyka
 - k) Język łaciński i kultura antyczna
 - l) Język mniejszości narodowych lub etnicznej
 - m) Język regionalny – język kaszubski
 - n) Filozofia
 - o) Inna odpowiedź ...
5. Jak ocenia Pan/Pani swoją wiedzę o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych?
- a) Nie posiadam jej
 - b) Rzadko sięgam po informacje z tego zakresu
 - c) Interesuje się wszystkim, co pozwala mi poszerzyć wiedzę z tego zakresu
 - d) Uważam to za zbędne
 - e) Jeśli będzie taka potrzeba uzupełnienia mojej wiedzy z tego zakresu, to sięgnę po odpowiednie materiały
 - f) Inna odpowiedź ...
6. Proszę wybrać z podanych niżej określeń te, z którymi Pan/ Pani się zgadza. Proszę wybrać maksymalnie trzy odpowiedzi.
- a) Posiadanie wiedzy o innych kulturach jest potrzebne.
 - b) Umiejętność dialogu i współpracy z osobami reprezentującymi inne kultury jest ważna
 - c) Konieczna jest tolerancja i odrzucanie stereotypów na rzecz wzajemnego zrozumienia
 - d) Umiejętność przystosowania się do nowych warunków kulturowych jest ważna
 - e) Osoby odmienne kulturowo winny dostosować się do warunków kraju, do którego przybyły
7. Jeśli miałby/miałyby Pan/ Pani okazję do poszerzenia wiedzy z zakresu historii i tradycji mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce, to które z poniżej podanych wydają się Panu/Pani najbardziej interesujące i dlaczego? Proszę wybrać maksymalnie trzy odpowiedzi.
- a) Niemcy

- b) Żydzi
- c) Białorusini
- d) Rosjanie
- e) Ukraińcy
- f) Czesi
- g) Litwini
- h) Słowacy
- i) Czeczeni
- j) Tatarzy
- k) Łemkowie
- l) Ormianie
- m) Karaimi
- n) Romowie

8. Czy jest Pan/ Pani osobą tolerancyjną wobec osób reprezentujących inne kultury, mniejszości narodowe i etniczne?

- a) Tak
- b) Raczej tak
- c) Nie wiem / Nie mam zdania
- d) Raczej nie
- e) Nie

9. Co cechuje Pana/Pani relacje z przedstawicielami innych państw, kultur, mniejszości narodowych i etnicznych?

- a) Nie mam kontaktu z rówieśnikami innej narodowości
- b) Brak wzajemnego zaufania
- c) Chęć wzajemnej pomocy
- d) Trudny proces współpracy
- e) Wzajemne starania o dobre kontakty ze sobą
- f) Inna odpowiedź ...

10. Co Pana/Pani zdaniem wnosi obecność osób reprezentujących inne kultury, mniejszości narodowe i etniczne?

- a) Nie mam kontaktu z przedstawicielami innych kultur

- b) Uczy innego spojrzenia na świat i własną kulturę
- c) Pozwala nawiązać ciekawe i inspirujące znajomości i przyjaźnie
- d) Wzbogaca i integruje społeczność
- e) Niszczy dotychczas panującą atmosferę
- f) Wprowadza nieporozumienia i jest przyczyną konfliktów
- g) Nie ma żadnego znaczenia
- h) Inna odpowiedź ...

11. Jakie metody były stosowane w Pana/Pani szkole podczas realizowania treści z zakresu edukacji międzykulturowej? Proszę zaznaczyć maksymalnie trzy odpowiedzi.

- a) Wykładu
- b) Pracy z tekstem
- c) Dyskusji
- d) Burzy mózgów
- e) Wystawy, ekspozycji
- f) Sztuki teatralnej
- g) Bezpośredniego spotkania z przedstawicielem innej kultury
- h) Wycieczki w miejsca związane z inną kulturą
- i) Inna odpowiedź ...

12. Jakie materiały dydaktyczne były wykorzystywane w Pana/Pani szkole podczas realizowania treści z zakresu edukacji międzykulturowej? Proszę zaznaczyć maksymalnie trzy odpowiedzi.

- a) Mapy
- b) Prezentacje
- c) Literatura
- d) Zdjęcia
- e) Filmy
- f) Muzyka
- g) Rekwizyty i eksponaty
- h) Źródła Internetowe
- i) Inna odpowiedź ...

13. Czy Pana/Pani szkoła podejmuje inicjatywy na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych?
- Tak
 - Nie
 - Nie wiem
14. Które z poniższych zagadnień (treści) z zakresu edukacji międzykulturowej były realizowane w Pana/Pani szkole? Te dotyczące (proszę zaznaczyć maksymalnie trzy odpowiedzi):
- Innych krajów, społeczeństw i kultur
 - Współczesnych problemów religijnych, społecznych i politycznych
 - Dziedzictwa kulturowego mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce (w tym grup posługujących się językiem regionalnym oraz imigrantów)
 - Kulturowych i historycznych fundamentów jedności europejskiej
 - Współczesnych procesów migracyjnych
 - Historycznych przemian zróżnicowania kulturowego społeczeństwa Polski
 - Kompetencji kulturowych
 - Wartości takich jak: otwartość, zaufanie, równość, tolerancja, współdziałanie
 - Inna odpowiedź ...
15. Czemu służyły realizowane zajęcia (treści) z zakresu edukacji międzykulturowej w Pana/Pani szkole?
- Poszerzaniu wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych
 - Kształtowaniu postaw równości, otwartości i tolerancji
 - Zmianie sposobu postrzegania przedstawicieli innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych
 - Miały istotną wartość wychowawczą
 - Nie miały dla mnie żadnego znaczenia
 - Inna odpowiedź ...

Dziękuję uprzejmie za poświęcony czas i udział w badaniu!

Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS) dla uczniów szkół ponadpodstawowych

Autor: Ewa Wysocka

Szanowna Pani/Szanowny Panie,

Zwracam się z prośbą o udział w badaniu dotyczącym postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej (wyzwań i działań edukacyjnych dotyczących wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych w Polsce, zjawiskach migracyjnych oraz postrzeganiu inności narodowej i kulturowej) przy użyciu Kwestionariusza Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS) dla uczniów szkół ponadpodstawowych autorstwa prof. dr hab. Ewy Wysockiej.

Instrukcja:

Przeczytaj uważnie każde z poniżej zamieszczonych stwierdzeń. Oceń na ile z danym stwierdzeniem się zgadzasz, bądź nie zgadzasz się, zakreślając kółkiem odpowiednią cyfrę. Proszę, odpowiadaj szczerze, nie ma tu bowiem odpowiedzi „dobrych” i „złych”, każda odpowiedź jest dobra, jeśli jest prawdziwa. Czasem może Ci się wydawać, że nie umiesz udzielić odpowiedzi, bo żadna do Ciebie nie pasuje, spróbuj wówczas wybrać tę, która jest bliższa Twoim przekonaniom. Masz do wyboru następujące odpowiedzi i przypisane do nich oceny:

Zgadzam się - 4

Raczej się zgadzam - 3

Raczej się nie zgadzam - 2

Nie zgadzam się - 1

Staraj się odpowiadać zgodnie z tym, co naprawdę sądzisz, a nie jak inni uważają, że powinieneś myśleć. Ludzie mają prawo do różnych poglądów i przekonań, które nie mogą być wartościowane jako lepsze lub gorsze – są po prostu inne. Staraj się pracować szybko, odpowiadając zgodnie z pierwszym wrażeniem, jakie Ci się nasunie.

1	Uważam, że ogólnie mogę być z siebie zadowolony/a	4 3 2 1
2	Zwykle myślę o sobie, że jestem inteligentny/a	4 3 2 1

3	Sądzę, że mój wygląd zewnętrzny jest zwykle OK	4 3 2 1
4	Zazwyczaj myślę o sobie, że jestem godny/a zaufania – jeśli ktoś mi zaufa, raczej nie zawiedzie się na mnie	4 3 2 1
5	Nie jestem wytrwały/a w swoich dążeniach – zniechęcam się, gdy pojawiają się różne trudności	4 3 2 1
6	Inni ludzie rzadko mówią mi, że jestem dla nich osobą ważną	4 3 2 1
7	Czasami zdarza się, że inni ludzie robią sobie ze mnie żarty	4 3 2 1
8	Lubię spotykać się z moimi kolegami i koleżankami także poza szkołą	4 3 2 1
9	Zdarza się, że gdy komuś, kogo nie lubię, coś się nie uda, śmieję się z niego	4 3 2 1
10	Świat, który nas otacza jest trudny do zrozumienia – nie da się przewidzieć, co się wydarzy, a większości zdarzeń nie da się sensownie wyjaśnić	4 3 2 1
11	Ludzie mają raczej dobre wspomnienia z przeszłości	4 3 2 1
12	Jeśli się postaram, mogę samodzielnie rozwiązać większość problemów, których doświadczam w życiu	4 3 2 1
13	Nikt nie jest w stanie wyprowadzić mnie z równowagi	4 3 2 1
14	Gdyby to było możliwe, zmieniłbym/abym w sobie prawie wszystko	4 3 2 1
15	Najczęściej dobrze radzę sobie z różnymi zadaniami, bo mam wiele zdolności	4 3 2 1
16	Potrafię wykonywać różne ćwiczenia fizyczne przynajmniej tak samo dobrze jak inni	4 3 2 1
17	Uważam, że jestem uczciwy/a – uczciwość jest dla mnie bardzo ważna	4 3 2 1
18	Stać mnie na to, by odważnie bronić swoich poglądów, jeśli uznaję je za słuszne	4 3 2 1
19	Zwykle, gdy mam jakieś problemy, nie mogę liczyć na pomoc ze strony innych ludzi	4 3 2 1
20	Inni często dają mi odczuć, że są lepsi ode mnie	4 3 2 1
21	Gdy odkryję coś interesującego lub nowego, dzielę się tym z innymi	4 3 2 1
22	Nawet jeśli ktoś zachowa się wobec mnie niewłaściwie (np. złośliwie), nie odpłacam mu tym samym	4 3 2 1
23	Świat jest dobry, nawet jeśli ludziom nie zawsze dobrze się wiedzie	4 3 2 1
24	Potrafię konsekwentnie realizować swoje cele – nie zniechęcam się, nawet jeśli napotykam na różne trudności	4 3 2 1
25	Często mam wrażenie, że jestem w sytuacji, z której nie ma wyjścia	4 3 2 1
26	Zawsze odważnie przeciwstawiam się wszelkiej niesprawiedliwości	4 3 2 1

27	Mam wiele powodów, by być z siebie dumny/a	4 3 2 1
28	Uważam, że jeśli coś robię, jest to najczęściej nowatorskie i twórcze	4 3 2 1
29	Nie potrafię wykonać różnych ćwiczeń fizycznych, bo jestem zbyt słaby/a	4 3 2 1
30	Potrafię być czuły/a w kontaktach z innymi ludźmi	4 3 2 1
31	Często obawiam się wyrazić swoje przekonania, jeśli są niepopularne w moim otoczeniu	4 3 2 1
32	Gdy ktoś mnie w jakiś sposób atakuje, np. wyśmiewa się ze mnie, zwykle mogę liczyć na wsparcie ze strony moich kolegów/koleżanek	4 3 2 1
33	Zdarza się czasami, że ktoś drwi ze mnie, gdy mi się coś nie uda	4 3 2 1
34	Rzadko zapraszam moich rówieśników do swojego domu	4 3 2 1
35	Jeśli kogoś nie lubię, zachowuję się tak, żeby się o tym dowiedział	4 3 2 1
36	Świat zorganizowany jest według określonych zasad – „sprawiedliwość osiągnie każdego, kto je złamie”	4 3 2 1
37	Ludzie słusznie uważają, że w dzisiejszym świecie nie można liczyć na przychyłność innych	4 3 2 1
38	Jestem osobą zaradną i pomysłową, co pozwala mi znaleźć rozwiązanie w sytuacjach, które zdarzają mi się po raz pierwszy	4 3 2 1
39	Zwykle nie uczestniczę w różnych zawodach lub konkursach, bo i tak ich nie wygram	4 3 2 1
40	Nie zdarza mi się odczuwać lęku	4 3 2 1
41	Zwykle myślę o sobie, że jestem osobą wartościową, przynajmniej tak samo, jak inni ludzie	4 3 2 1
42	Myślę, że nie jestem tak mądry/a, jakbym chciał/a	4 3 2 1
43	Jestem sprawny/a fizycznie	4 3 2 1
44	Można na mnie polegać, bo jestem lojalny/a wobec innych (zwykle przestrzegam przyjętych w grupie zasad)	4 3 2 1
45	Mam poczucie humoru	4 3 2 1
46	Zawsze znajdzie się ktoś, z kim mogę porozmawiać, gdy tego potrzebuję	4 3 2 1
47	Nie boję się chodzić do szkoły, bo raczej nie zdarza mi się tutaj nic przykrego (np. driny, wymuszanie, bójki, nagana nauczyciela)	4 3 2 1
48	Gdy ktoś ma jakieś problemy, staram się pomóc mu je rozwiązać	4 3 2 1
49	Zdarza się, że plotkuję na temat innych ludzi, jeśli na to „zasłużą” (np. zdenerwują mnie swoim zachowaniem)	4 3 2 1
50	W świecie dzieją się rzeczy, których przyczyn nie da się określić	4 3 2 1

51	Wszystko, co się ludziom przydarza jest w gruncie rzeczy dobre – choć ludzie nie zawsze o tym wiedzą	4 3 2 1
52	Nawet jeśli zadanie, które mam wykonać jest bardzo trudne, zdołam je wykonać, gdy włożę w to wystarczająco dużo wysiłku	4 3 2 1
53	Jeśli coś mi się wcześniej nie udało, nie wierzę, że może udać się w przyszłości	4 3 2 1
54	Jestem osobą zawsze zadowoloną	4 3 2 1
55	Często myślę, że posiadam znacznie więcej cech negatywnych niż pozytywnych	4 3 2 1
56	Zwykle bardzo szybko kojarzę różne fakty, np. jeśli nauczyciel postawi jakiś problem, umiem szybko znaleźć jego rozwiązanie	4 3 2 1
57	Na lekcjach wychowania fizycznego czuję, że jestem w swoim żywiole	4 3 2 1
58	W kontaktach z innymi czasem jest mi trudno otwarcie i szczerze powiedzieć, co mi się podoba, a co nie	4 3 2 1
59	W nowych dla mnie sytuacjach jestem nieśmiały/a, np. nie potrafię zapytać, jeśli czegoś nie wiem, poprosić o coś czego potrzebuję, podejść do kogoś, z kim chciałbym/abym porozmawiać	4 3 2 1
60	Jeśli nie umiem rozwiązać jakiegoś problemu, mogę liczyć na dobrą radę nauczyciela lub rodziców	4 3 2 1
61	Często inni dają mi odczuć, że mnie nie lubią	4 3 2 1
62	Umiem cieszyć się z sukcesów moich koleżanek i kolegów i doceniam je	4 3 2 1
63	Jeśli inni drażnią mnie swoim zachowaniem, reaguję na to czasem ostrą krytyką	4 3 2 1
64	Nawet jeśli dzieje się coś złego, może z tego coś dobrego dla człowieka wyniknąć	4 3 2 1
65	Każdy problem można rozwiązać na wiele sposobów, trzeba tylko trochę pomyśleć	4 3 2 1
66	Na lekcjach boję się odezwać, by się nie ośmieszyć	4 3 2 1
67	Nikt nie mówi o mnie źle	4 3 2 1
68	Jeśli coś robię, to zazwyczaj robię to przynajmniej tak dobrze, jak moi rówieśnicy	4 3 2 1
69	Umiem obserwować świat – dostrzegam rzeczy, których często nie widzą inni	4 3 2 1
70	Zwykle, gdy patrzę w lustro, nie podobam się sobie	4 3 2 1
71	Zdarza mi się nie dotrzymywać obietnicy, którą komuś złożyłem/Am	4 3 2 1
72	Jestem zwykle optymistycznie nastawiony/a do życia – wesoły/a	4 3 2 1
73	Jeśli zachoruję i nie ma mnie w szkole, trudno znaleźć kogoś, kto pomoże mi nadrobić zaległości	4 3 2 1

74	Nie zdarza się, by nauczyciel złośliwie mnie krytykował	4 3 2 1
75	Nie lubię dzielić się swoimi rzeczami lub wiedzą, bo inni i tak tego nie docenią	4 3 2 1
76	Za doznaną krzywdę nie staram się „zemścić”	4 3 2 1
77	Zawsze można stracić to, co się zdobyło, choć nie ma do tego konkretnych powodów – świat już taki jest	4 3 2 1
78	Z każdej sytuacji jest wyjście, bo zawsze znajdzie się jakieś rozwiązanie – ktoś ci pomoże, lub sytuacja zmieni się na lepsze	4 3 2 1
79	Niezależnie od przeciwności losu, uważam, że uda mi się znaleźć sposób, by osiągnąć to, czego pragnę	4 3 2 1
80	To, co tłumaczy nauczyciel na lekcji zwykle jest dla mnie niezrozumiałe	4 3 2 1
81	Wiem, co powinienem/powinnam zrobić w każdej sytuacji, która mnie spotyka	4 3 2 1
82	Zdarza mi się często myśleć, że jestem do niczego, bo nic mi w życiu „nie wychodzi”	4 3 2 1
83	Jestem osobą bardzo zainteresowaną tym, co mnie otacza	4 3 2 1
84	Potrafię zadbać o swój wygląd (np. elegancko i modnie się ubieram, robię makijaż, ćwiczę i biegam, by „wymodelować” lub zachować ładną sylwetkę)	4 3 2 1
85	Jeśli wykonuję jakieś zadanie wspólnie z grupą, czuję się odpowiedzialny/a za jego wykonanie	4 3 2 1
86	Staram się być kulturalny/a – dbam o to, by innych nie urazić swym zachowaniem	4 3 2 1
87	Jeśli mam problem ze zrozumieniem jakiegoś zadania, koledzy i koleżanki chętnie służą mi pomocą	4 3 2 1
88	Mogę wśród kolegów i koleżanek otwarcie mówić o własnych pomysłach, bo nie obawiam się, że ktoś je wyśmieje	4 3 2 1
89	Jeśli wykonujemy jakieś zadanie w grupie, podporządkowuję się i wykonuję przydzieloną mi pracę	4 3 2 1
90	Zdarza mi się aktywnie uczestniczyć w różnych kłótniach	4 3 2 1
91	Świat ma sens, nawet jeśli ludzie czują się w nim zagubieni	4 3 2 1
92	Warto zdać się na los, zwykle jest nam przychylny	4 3 2 1
93	Jeśli będę intensywnie trenował/a (pracował/a), mogę wygrać zawody sportowe (konkurs), na których mi zależy	4 3 2 1
94	Nawet jeśli podejmę jakieś działanie, nie wierzę, że uda mi się osiągnąć pożądaną efekt	4 3 2 1
95	Osoby dorosłe nigdy na mnie nie krzyczą, bo nie mają powodu	4 3 2 1
96	Często myślę o sobie źle	4 3 2 1
97	Zapamiętuję zwykle bardzo szybko to, czego się uczę	4 3 2 1

98	Mam tyle kompleksów, że na szkolnych dyskotekach zwykle wolę pozostawać w cieniu, by inni nie widzieli, jak wyglądam	4 3 2 1
99	Inni nie obawiają się powierzyć mi różnych zadań, bo zwykle staram się być odpowiedzialny i wykonuję je, niezależnie od okoliczności	4 3 2 1
100	Jestem zaradny/a życiowo – potrafię znaleźć różne rozwiązania w sytuacjach z pozoru beznadziejnych	4 3 2 1
101	Jeśli jestem smutny/a, zawsze znajdzie się ktoś, kto to zauważy i stara się mnie pocieszyć	4 3 2 1
102	Zdarza się, że jestem obiektem plotek – inni obgadują mnie za moimi plecami	4 3 2 1
103	Jeśli moi koledzy lub koleżanki mają inne pomysły niż moje, słucham ich argumentów i daję się przekonać	4 3 2 1
104	Gdy ktoś mi „nadeptnie na odcisk” potrafię powstrzymać się od obraźliwych słów	4 3 2 1
105	Wszystko, co nam się w życiu zdarza, jest dziełem przypadku, jesteśmy na łasce „zmiennego i kapryśnego losu”	4 3 2 1
106	Tylko ludzie, którzy nic nie robią, mają podwody uważać, że świat jest zły i niesprawiedliwy	4 3 2 1
107	Mogę odnieść sukces, zależy to głównie od mojego wysiłku i pracy, którą włożę w jego osiągnięcie	4 3 2 1
108	Boję się nowych miejsc, zadań lub sytuacji, bo nie wierzę, że sobie w nich poradzę	4 3 2 1
109	W zasadzie zawsze spotykam się z życzliwością i aprobatą	4 3 2 1
110	Jest wiele powodów, które uprawniają mnie do tego, by sądzić, że jestem OK.	4 3 2 1
111	Sądzę, że jestem bystry/a – zwykle wymyślam rozwiązania różnych zadań i zagadek szybciej niż wielu moich rówieśników	4 3 2 1
112	Uważam, że moje ciało daleko obiega od ideału	4 3 2 1
113	Zdarza się, że w kontaktach z moimi rówieśnikami łamię zasadę: „nie czyń drugiemu, co tobie niemiłe”	4 3 2 1
114	Jestem rozważny/a – nie podejmuję pochopnie decyzji – najpierw analizuję wszystkie „za i przeciw”	4 3 2 1
115	Gdy wyglądam atrakcyjnie, moi koledzy i koleżanki to doceniają	4 3 2 1
116	Jeśli mam jakieś uwagi do tego, co się dzieje w szkole, mogę szczerze o tym porozmawiać z nauczycielem lub z kolegami/koleżankami z klasy	4 3 2 1
117	Przyjmuję krytykę ze strony innych, jeśli mają rzeczowe argumenty i służy to „wspólnemu dobru”	4 3 2 1
118	Raczej nie zdarza mi się posądzać innych o rzeczy, których nie zrobili	4 3 2 1
119	Warto marzyć i fantazjować o tym, co i w jaki sposób chce się w życiu osiągnąć	4 3 2 1
120	Ludzie słusznie mają powody, by wierzyć, że nie spotka ich nic dobrego w życiu	4 3 2 1

121	Gdy chcę wykonać jakieś zadanie koncentruję się na sposobach i możliwościach, a nie na przeszkodach	4 3 2 1
122	Często mam poczucie, że wiele moich działań jest z góry skazanych na niepowodzenie	4 3 2 1
123	Nie zdarza mi się czuć nieszczęśliwym/ą	4 3 2 1
124	Czasem uważam, że do niczego się nie nadaję i jestem zupełnie bezużyteczny/a	4 3 2 1
125	Często brakuje mi pomysłów, jak rozwiązać różne zadania	4 3 2 1
126	Zwykle myślę o sobie, że jestem wystarczająco przystojny/ładna	4 3 2 1
127	Niezależnie od sytuacji, staram się być życzliwy/a wobec innych ludzi	4 3 2 1
128	Jestem osobą ambitną, stawiam sobie wysokie wymagania, bo chcę wiele w życiu osiągnąć	4 3 2 1
129	Inni często zwracają się do mnie o radę, uznając mnie za osobę kompetentną	4 3 2 1
130	Zdarza się, że jestem obiektem zaczepek ze strony moich rówieśników	4 3 2 1
131	Wolę wykonywać różne zadania sam/a niż z innymi	4 3 2 1
132	Czasem nie mogę opanować uczucia gniewu – inni drażnią mnie samą swoją obecnością	4 3 2 1
133	Jeśli coś się zaplanuje, na pewno zdarzy się coś, co uniemożliwi zrealizowanie tych planów	4 3 2 1
134	Jeśli zagrasz, masz szansę wygrać – los nie jest złośliwy	4 3 2 1
135	Większość tego, co osiągam, jest efektem mojego wysiłku	4 3 2 1
136	Nie mam ochoty podejmować nowych zadań, bo i tak zazwyczaj nie uda mi się ich wykonać, tak jakbym chciał/a	4 3 2 1
137	Nikt nigdy nie miał do mnie żalu, bo nie miał powodu	4 3 2 1

Dziękuję uprzejmie za poświęcony czas i udział w badaniu!

Bibliografia

1. Allport G.W. *Attitudes* [w:] *Handbook of social psychology*, red. G. Murchison, Clark University Press, Worcester 1935.
2. Ambrosewicz-Jakocobs J., *Tolerancja – jak uczyć siebie i innych*, wydanie 2, Villa Decius, Kraków 2004.
3. Andrejuk K., *Postawy wobec imigrantów w świetle wyników Europejskiego Sondażu Społecznego 2014-2015. Polska na tle Europy*, Polish Academy of Sciences Institute of Philosophy and Sociology European Studies Unit, „Working Paper”, nr 2.
4. Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
5. Astramowicz-Leyk T., *Międzynarodowe systemy ochrony praw i wolności człowieka*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn 2009.
6. Babiaryz M. Z., *Dialog i zaufanie w przestrzeni edukacyjnej*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 2019, nr 4 (30).
7. Babiaryz M. Z., Garbuzik P., *Tożsamość. Istotny element realizacji potrzeb rozwojowych i edukacyjnych*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 2017, nr 3 (21).
8. Bauman Z., *Socjologia*, „Zysk i S-ka”, Poznań 1996.
9. Bauman Z., *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
10. Bera R., Korczyński M., *Dystans społeczny emigrantów polskich wobec „obcych” i „innych”*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012.
11. Bieńkowski M., Świdorska A., *Postawy wobec imigrantów i uchodźców. Panel Badań Społecznych CBU*, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Warszawa, 2017.
12. Błęszyńska K.M., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
13. Błęszyńska K.M., *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XVII (2011), cz. 1.
14. Bogaj A., *Wyzwania i nadzieje edukacyjne w świetle międzynarodowych raportów oświatowych*, „Forum Oświatowe”, 2000, nr 1 (22).
15. Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.

16. Burszta W., *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, „Zysk i S-ka”, Poznań 1998.
17. Cackowski Z., *Problemy i pseudoproblemy*, Spółdzielnia Wydawniczo-Handlowa „Książka i Wiedza”, Warszawa 1964.
18. Chałupczak H., Browarek T., *Mniejszości narodowe w Polsce 1918-1995*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.
19. *Charakterystyka mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/mniejszosci/charakterystyka-mniejs/6480,Charakterystyka-mniejszosci-narodowych-i-etnicznych-w-Polsce.html> (dostęp z dn. 24.05.2020 r.).
20. Cichocki A., *Wymiary przygotowania zawodowego nauczyciela i jego kompetencji w zakresie organizacji edukacji międzykulturowej w szkole*, [w:] *Diagnostyka i metodyka psychopedagogiczna w warunkach wielokulturowości*, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, U. Namiotko, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.
21. Clanet C., *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Science Humaines*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse 1993.
22. Daranowski P., *Prawa mniejszości w powszechnym prawie międzynarodowym*, [w:] *Sytuacja ludności polskiej na Wschodzie w świetle obowiązującego prawa i praktyki*, red. D. Górecki, TNOiK „Dom Organizatora”, Toruń 2009.
23. Daszkiewicz W., *Podstawowe rozumienie kultury – ujęcie filozoficzne*, „Roczniki Kulturoznawcze”, t. 1, 2010.
24. Dąbrowa E., Markowska-Manista U., *Contact theory in multicultural school praxis*, „International Forum for Education”, 2014, nr 1(7).
25. de Winter A., *Zmienne kontrolne (faktory testujące) w badaniach socjologicznych*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1986.
26. *Deklaracja Praw Osób Należących do Mniejszości Narodowych lub Etnicznych, Religijnych i Językowych (Rezolucja 47/135 przyjęta bez głosowania przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 10 grudnia 1992 r.)*.
27. Dobrowolska B., *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły*, wydanie II, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2017.
28. *Dokument Spotkania Kopenhaskiego Konferencji w sprawie ludzkiego wymiaru KBWE (1990)*, Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa 1991.
29. *Dyrektywa Rady z dnia 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących (77/486/EWG)*.

30. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, pod przew. J. Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
31. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
32. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. U. Śmietana, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
33. Fidelus A., *Postawy społeczne jako element kapitału społecznego a proces readaptacji społecznej skazanych*, „Forum Pedagogiczne”, 2012, t. 1.
34. Gadamer H.G., *Dziedzictwo Europy*, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1992.
35. Garbuzik P., *Edukacja do wartości w warunkach zróżnicowania kulturowego* [w:] *Przestrzeń międzykulturowa w badaniach i praktyce edukacyjnej*, red. J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2019.
36. Garbuzik P., *Poznać, aby zrozumieć. Idea tolerancji we współczesnej edukacji*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 2019, nr 4 (30).
37. Garbuzik P., *Edukacja regionalna a kształtowanie tożsamości* [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.
38. Garbuzik P., *Edukacja międzykulturowa a społeczny rozwój dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych* [w:] *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi - pedagogiczne dylematy przestrzeni rozwoju integralnego*, red. M. Z. Babiarez, M. Rutkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2013.
39. Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, WSE, Zielona Góra 1995.
40. Golka M., *Imiona wielokulturowości*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”, Warszawa 2010.
41. Golka M., *Oblicza wielokulturowości* [w:] *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
42. Gołdyna L., Markowska D., Stankiewicz J., *Socjologia. Pojęcia, teorie, problemy*, Wydawnictwo Politechniki Zielonogórskiej, Zielona Góra 1999.

43. Grzybowski P.P., *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*, wydanie 3, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
44. Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa – kontekst. Od tożsamości po język międzykulturowy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
45. Grzybowski P.P., *Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2007, nr 1.
46. Grzymała-Kazłowska A., Jasińska-Kania A., *My i inni. Postawy Polaków wobec mniejszości etnicznych i imigrantów na tle Europy*, „Academia”, 2011, nr 1.
47. Hall D., Mikulska-Jolles A., *Uprzedzenia, strach czy niewiedza? Młodzi Polacy o powodach niechęci do przyjmowania uchodźców*, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy”, 2016, nr 1.
48. Hofstede G., *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000.
49. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Main_Page (dostęp z dn. 18.03.2020 r.).
50. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-press-releases/-/3-25102018-AP> (dostęp z dn. 18.03.2020 r.).
51. http://www.studyinpoland.pl/konsorcjum/index.php?option=com_content&view=article&id=14515:raport-studenci-zagraniczi-w-polsce-2017&catid=258:145newsletter2017&Itemid=100284 (dostęp z dn. 25.03.2020 r.).
52. *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji, Ateny, 10-12 listopada 2003 r., Rada Europy.
53. *Jak tworzyła się ukraińska mniejszość w Polsce?* <https://pl.naszwybir.pl/tworzyla-sie-ukrainska-mniejszosc-polsce/>, (dostęp z dn. 24.05.2021 r.).
54. Janusz G., *Definiowanie mniejszości w dokumentach międzynarodowych i aktach prawa wewnętrznego*, „Annales UMCS” 2008, nr 2.
55. Janusz G., *Prawa mniejszości narodowych. Standardy europejskie*, Stowarzyszenie Wspólnota Polska, Warszawa 1995.
56. Januszewska E., Markowska-Manista U., *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

57. Jaskuła S., Korporowicz L., *Współczesne paradygmaty dialogu międzykulturowego*, „Edukacja Humanistyczna”, 2017, nr 2 (37).
58. *Karta Praw Podstawowych UE. Niezbędny instrument w sprawach cudzoziemców poszukujących ochrony międzynarodowej*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, 2017.
59. *Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej z dnia 14 grudnia 2007 r.* (Dz. Urz. UE z 2010/C 083/02).
60. Karwowski K., *Jedność w różnorodności*, „Edukacja i Dialog”, 2006, nr 4.
61. Kempny M., Kapciak A., Łodziński S., *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997.
62. Klopff D.W., *Intercultural encounters. Fundamentals of intercultural communication (fifth edition)*, Morton Publishing Co., Englewood, Colorado 1987.
63. Kłoskowska A., *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, „Wiedza o Kulturze”, Wrocław 1991.
64. Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
65. Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
66. *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, F. Brotto, J. Huber, K. Karwacka-Vögele, G. Neuner, R. Ruffino, R. Teutsch, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
67. Konieczna-Sałamatin J., *Unia europejska wartości?*, Fundacja im. S. Batorego, Warszawa 2018.
68. *Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych* (2009/C 301/07).
69. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).
70. *Konwencja dotycząca statusu uchodźców sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r.* (Dz.U. 1991 nr 119 poz. 515).
71. *Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z dnia 20 marca 1952 r.* (Dz.U. z 1995 r. nr 36, poz. 175).
72. *Konwencja o prawach dziecka z dnia 20 listopada 1989 r.* (Dz.U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526).
73. *Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych sporządzona w Strasburgu dnia 1 lutego 1995 r.* (Dz.U. z 2002 r., Nr 22, poz. 209).

74. Krzysztofek K., *Tolerancja – zarys problematyki badawczej*, „*Tolerancja. Szkice socjologiczne*”, t. 1.
75. Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
76. Kurzępa J., *O potrzebie komplementarności w edukacji formalnej i nieformalnej – aplikacje teoretyczno-praktyczne*, [w:] *Doświadczać uczenia. Materiały pokonferencyjne*, red. J. Kaczanowska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005.
77. Kwaśniewski K., *Socjologia mniejszości a definicja mniejszości narodowej*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nova”, t. 1, 1992, z. 1.
78. Lewowicki T., *Edukacja międzykulturowa – konteksty polityczne i ideologiczne, idea pedagogiczna, doświadczenie społeczne i praktyka edukacyjna (zderzenie deklaracji i działań – czas próby?)*, [w:] *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Śląski w Katowicach. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Warszawa – Cieszyn 2006.
79. Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej* [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
80. *Ludność w województwie świętokrzyskim. Stan i struktura demograficzno-społeczna. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Urząd Statystyczny w Kielcach, Kielce 2013.
81. Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
82. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
83. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, wydanie 8, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
84. Łodziński S., *Ochrona praw osób należących do mniejszości narodowych i etnicznych – perspektywa europejska*, Kancelaria Sejmu. Biuro Studiów i Ekspertyz. Wydział Analiz Ekonomicznych i Społecznych, Warszawa 2002.
85. Malicka A., *Status prawny mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce – ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym*, [w:] *Aktualne problemy ochrony wolności i praw mniejszości w Polsce i na świecie*, red. J.B. Banach-

- Gutierrez, M. Jabłoński, Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.
86. *Mały rocznik statystyczny*, Główny Urząd Statystyczny, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2018.
 87. Marciniak-Paprocka K., *Postawy studentów pedagogiki wobec zjawiska korupcji w życiu społecznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2017.
 88. Markowska D., *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1990, nr 4.
 89. Marody M., *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy. Analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976.
 90. Maryański A., *Narodowości świata*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
 91. Mądrzycki T., *Postawy a działanie*, „Przegląd Psychologiczny”, 1978, nr 1.
 92. Mądrzycki T., *Postawy jako składnik osobowości*, „Przegląd Psychologiczny”, 1964, nr 8.
 93. Mądrzycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.
 94. Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
 95. *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, red. K. Białek, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
 96. *Międzynarodowa Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej z dnia 6 marca 1966 r.* (Dz.U. z 1969 r. Nr 25, poz. 187).
 97. *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z dnia 19 grudnia 1966 r.* (Dz.U. z 1977 r. Nr 38, poz. 169).
 98. *Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r.* (Dz.U. 1977, nr 38, poz. 167).
 99. Mika S., *Psychologia społeczna*, wydanie V, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
 100. Mischel W., *Introduction to personality*, wyd. 6, Harcourt Brace College Publishers, New York 1993.
 101. Młynarczuk-Sokołowska A., *Całozyciowa edukacja międzykulturowa jako wyzwanie dla społeczeństw kulturowo zróżnicowanych*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XX (2012).

102. Młynarczuk-Sokołowska A., *Od obcości do inności. Międzykulturowa edukacja nieformalna na przykładzie działań polskich organizacji pozarządowych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2015.
103. Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., *Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. nauk. I. Chrzanowska, G. Szumski, Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2019.
104. Młynarczuk-Sokołowska A., *Teoria i praktyka międzykulturowej edukacji nieformalnej w kontekście działań adresowanych do dzieci*, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016.
105. *Mniejszości narodowe w Polsce. Państwo i społeczeństwo polskie a mniejszości narodowe w okresach przełomów politycznych (1944-1989)*, red. P. Madajczyk, Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1998.
106. *Mniejszość niemiecka w Polsce*, <https://www.vdg.pl/pl/o-nas/zwiazek/vdg>, (dostęp z dn. 28.05.2021 r.).
107. Muszyńska J., *Miejsce jako przestrzeń doświadczana* [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.
108. Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa na pograniczach kultur (propozycje realizacyjne)*, [w:] *Spółeczności pogranicza, wielokulturowość, edukacja*, red. T. Lewowicki, B. Grabowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Cieszyn 1996.
109. Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
110. Nikitorowicz J., *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
111. Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
112. Nikitorowicz J., *Odpowiedzialność edukacji za kreowanie dialogu międzykulturowego*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 2018, nr 1 (6).
113. Nikitorowicz J., *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok 1995.

114. Nikitorowicz J., *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Region – Tożsamość – Edukacja*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok 2005.
115. Nikitorowicz J., *Tożsamość wobec dylematów generowania dziedzictwa kulturowego*, „Psychologia Rozwojowa”, t.10, 2005, nr 2.
116. Nikitorowicz J., *Wielokulturowość wschodniego pogranicza Polski w przeszłości i współcześnie*, [w:] *(Złudne) obietnice wielokulturowości*, red. J. Królikowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
117. Nikitorowicz J., *Wspólnoty i migracje w społeczeństwach wielokulturowych*, [w:] *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2009.
118. Nikitorowicz J., *Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej*, [w:] *Kultury tradycyjne a kultura globalna: konteksty edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2001.
119. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985.
120. Nowak S., *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] *Teorie postaw*, red. S. Nowak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
121. *Nowy Słownik Języka Polskiego PWN*, red. E. Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
122. *Ormianie na ziemiach polskich*, <https://culture.pl/pl/arttykul/ormianie-na-ziemiach-polskich>, (dostęp z dn. 24.05.2021 r.).
123. *Our Creative Diversity. Report of the World Commission on Culture and Development*, UNESCO, World Commission on Culture and Development, France 1995.
124. Pamuła-Behrens M., *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne”, 2018, nr 2 (22).
125. Perotti A., *The case for intercultural education*, Council of Europe Press, Paris 1994.
126. Pieter J., *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa – Wrocław 1967.
127. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

128. Pilch T., *Postęp społeczny*, [w:] *Zagrożenia człowieka i idea sprawiedliwości społecznej. V Zjazd Pedagogów Społecznych*, red. T. Pilch, T. Sosnowski, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013.
129. Pilch T., *Polska nietolerancja* [w:] *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej, V Zjazd Pedagogów Społecznych*, red. T. Pilch, T. Sosnowski, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, 2013.
130. Pilch T., *Źródła i mechanizmy wykluczenia społecznego*, [w:] *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011.
131. *Polacy wobec uchodźców. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 1997.
132. *Polacy wobec uchodźców. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2015.
133. *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity*, Council of Europe Publishing, Rada Europy, Strasbourg 2008.
134. Pospiszyl K., *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
135. *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* (przyjęta i proklamowana rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) w dniu 10 grudnia 1948 r.).
136. *Prawa mniejszości narodowych i mniejszości etnicznych w prawie międzynarodowym i polskim*, Biuro Analiz i Dokumentacji, Kancelaria Senatu, Warszawa 2011.
137. *Przybysze z bliska i daleka, czyli o imigrantach w Polsce. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2015.
138. Przygoda A., *Mechanizmy socjalizacji w rodzinie*, „Pedagogika Rodziny”, 2011, 1/1.
139. *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich*, red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król, Wydawca Fundacja Dialog, Białystok 2016.
140. *Psychologia – podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
141. *Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów* (2008/2328 (INI)), (2010/C 137 E/01), (Dz.U.UE C z dnia 27 maja 2010 r.).
142. Rogozińska-Pawełczyk A., *Kształtowanie postawy zaangażowania organizacyjnego*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 2014, 2 (97).
143. Rokeach M., *Beliefs, Attitudes and Values*, Jossey-Bass, San Francisco 1968.

144. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw* (Dz.U. 2017 poz. 1655).
145. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw* (Dz.U. 2017 poz. 1655).
146. Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
147. Rykała A., *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce z perspektywy geografii politycznej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Geographica Socio-Oeconomica”, 2014, nr 17.
148. Rykała A., *Mniejszości religijne w Polsce – geneza, struktury przestrzenne, tło etniczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
149. *Rykała A., Z ziemi ukraińskiej do polskiej – dziedzictwo religijne Kresów Rzeczypospolitej w przestrzeni współczesnej Polski*, [w:] Franz M., Pietkiewicz K. (red.), *Od Zborowa do NATO (1649–2009). Studia z dziejów stosunków polsko-ukraińskich od XVII do XXI wieku*, Toruń, 2009.
150. Sadowski A., *Sterowanie wielokulturowością. Dotychczasowe doświadczenia i kierunki przemian (na przykładzie województwa białostockiego)* [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, „Trans Humana”, Białystok 1999.
151. Schmid J., *Dialog w edukacji międzykulturowej*, „Edukacja i Dialog”, 2004, nr 8.
152. Sielatycki M., *Metody nauczania w edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, red. Anna Klimowicz, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2004.
153. Skałbiana B., *Dziecko z rodziny migracyjnej w systemie oświaty. Materiał informacyjny dla dyrektorów szkół i rad pedagogicznych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
154. *Słownik pedagogiczny*, red. W. Okoń, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
155. *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. Gordon Marshall, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
156. Sobecki M., *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok 1997.

157. Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy*, „E-mentor”, 2003, nr 2, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/2/id/12>, (dostęp z 06.06.2020 r.).
158. *Spoleczne postawy wobec uchodźców i migrantów zarobkowych. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 1992.
159. *Spoleczne postawy wobec wyznawców różnych religii. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2012.
160. *Stosunek Polaków do innych. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2010.
161. *Stosunek do innych narodów. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2019.
162. *Stosunek Polaków do przyjmowania uchodźców. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2016.
163. *Struktura narodowo-etniczna, językowa i wyznaniowa ludności Polski. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2015.
164. Suchodolska J., *Postawy młodzieży wobec Innego [w:] Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży: studium z pogranicza polsko-czeskiego*, red. T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszko, Ł. Kwadrans, J. Suchodolska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017.
165. Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.
166. Szczepański M.S., *Tożsamość regionalna – w kręgu pojęć podstawowych i metodologii badań. Między tożsamością indywidualną a społeczną – preliminaria*, s. 1 <http://www.socjologiarozwoju.us.edu.pl/documents/25.html> (dostęp dn. 15.05.2020 r.).
167. Szczurek-Boruta A., *Wprowadzenie, [w:] Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych)*, Wydział Etnologii i Nauk o Wychowaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Katowice – Cieszyn – Warszawa 2011.
168. Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2005.
169. Szymański M.S., *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej, [w:] Edukacja w świecie współczesnym : wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, red. J. Leppert, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
170. Szyszka A., *Cywilizacja wiedzy a edukacja jutra*, „Edukacja i Dialog”, 2005, nr 2.

171. Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
172. Śliz A., Szczepański M.S., *Wielokulturowość i jej socjologiczny sens. Festival Caravan czy wielokulturowe Street Party?*, „Studia Socjologiczne”, 2011, nr 4 (203).
173. Śnieżyński M., *Sztuka dialogu*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.
174. Tesser A., *The importance of heritability in psychological research: The case of attitudes*, „Psychological Review”, 1993, nr 100.
175. Thomas W. J., Znaniecki F., *Polish Peasant in Europe and America. T. 1*, The Gorham Press, Boston 1918.
176. Turowski J., *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993.
177. Tylor E.B., *Cywilizacja pierwotna. Badania rozwoju mitologii, filozofii, wiary, mowy, sztuki i zwyczajów. Tom 2*, Wydawnictwo „Głosu”, Warszawa 1898.
178. *Uchwała Nr 61 Rady Ministrów z dnia 26 marca 2013 r. w sprawie przyjęcia „Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020”* (M.P. 2013 poz. 378).
179. *Uczenie się międzykulturowe*, red. S. Martinelli, M. Taylor, Rada Europy i Komisja Europejska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2000.
180. *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*, UNESCO, Paris 2007.
181. Urlińska M., *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2007.
182. *Ustawa konstytucyjna z dnia 23 kwietnia 1935 roku* (Dz. U. 1935, nr 30, poz. 227).
183. *Ustawa rządowa z dnia 3-go maja 1791 roku* (<http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/kpol/1791-r1.html>, dostęp dn. 05.04.2020 r.).
184. *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017 poz. 59).
185. *Ustawa z dnia 17 marca 1921 r. – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* (Dz.U. 1921 nr 44 poz. 267).
186. *Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym* (Dz.U. 2005, nr 17 poz. 141).
187. Witkowski T., *Prawa mniejszości w Organizacji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie*, [w:] *Aktualne problemy ochrony wolności i praw mniejszości w Polsce i na świecie*, red. J. B. Banach-Gutierrez, M. Jabłoński, Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.

188. Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2002.
189. *World Migration Report 2020*, International Organization for Migration, Geneva 2019.
190. Wosińska W., *Psychologia życia społecznego*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
191. Wysocka E., Góźdź J., *Postawy życiowe młodzieży licealnej i ich wybrane osobowościowe korelaty*, Edukacyjna Analiza Transakcyjna, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2014, nr 3.
192. Wysocka E., *Postawy wobec „swoich” i „obcych”- mechanizmy determinujące sposób postrzegania odmienności w perspektywie młodzieży ponadgimnazjalnej*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2009, nr 18.
193. Wysocka E., *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS)*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011.
194. Wysocka E., „My” i „oni” – dlaczego tak trudno być razem?, [w:] red. D. Lalak, *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
195. Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSIP, Warszawa 1995.
196. Zamojska E., *Inni jako obcy. Imigranci w polskim dyskursie publicznym i edukacyjnym*, „Studia Edukacyjne”, 2013, nr 28.

Spis tabel

Tabela 1.	Zestawienie zmiennych zależnych szczegółowych i ich wskaźników	121
Tabela 2.	Zestawienie zmiennych niezależnych szczegółowych i ich wskaźników	122
Tabela 3.	Płeć badanych	125
Tabela 4.	Narodowość badanych	125
Tabela 5.	Lokalizacji szkoły badanych	126
Tabela 6.	Tabela krzyżowa dla płci oraz oceny wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych	129
Tabela 7.	Porównanie oceny wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych w podziale na płeć badanych	130
Tabela 8.	Tabela krzyżowa dla lokalizacji szkoły oraz wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych	131
Tabela 9.	Porównanie oceny wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych w podziale na lokalizację szkoły badanych	132
Tabela 10.	Współczynniki korelacji wymiarów KNIIS z oceną wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych	133
Tabela 11.	Tabela krzyżowa dla płci i wskazywanych celów edukacji międzykulturowych	134
Tabela 12.	Tabela krzyżowa dla lokalizacji szkoły oraz celami edukacji międzykulturowej	135
Tabela 13.	Porównanie wymiarów KNIIS pomiędzy grupami oraz wskazaniem celów edukacji międzykulturowej	136
Tabela 14.	Tabela krzyżowa dla płci oraz poziomu tolerancji	138
Tabela 15.	Poziom tolerancji w podziale na płeć badanych	138
Tabela 16.	Tabela krzyżowa dla lokalizacji szkoły oraz poziomu tolerancji	139
Tabela 17.	Poziom tolerancji w podziale na lokalizację szkoły badanych	140
Tabela 18.	Współczynniki korelacji wymiarów KNIIS z tolerancją	141
Tabela 19.	Tabela krzyżowa dla płci oraz deklaracji tego co wnosi obecność osób reprezentujących inne kultury, mniejszości narodowe i etniczne	142
Tabela 20.	Tabela krzyżowa dla lokalizacji szkoły oraz deklaracji tego co wnosi obecność osób reprezentujących inne kultury	143

Tabela 21.	Porównanie wymiarów KNIIS pomiędzy grupami deklarującymi to co wnosi obecność osób reprezentujących inne kultury	144
Tabela 22.	Tabela krzyżowa dla płci oraz deklaracji na temat cech relacji z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych	145
Tabela 23.	Tabela krzyżowa dla lokalizacji szkoły oraz deklaracji na temat cech relacji z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych ...	146
Tabela 24.	Porównanie wymiarów KNIIS pomiędzy grupami deklarującymi różne charakterystyki kontaktów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych	147
Tabela 25.	Tabela krzyżowa dla lokalizacji szkoły oraz podejmowania przez nią inicjatyw na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych	148
Tabela 26.	Porównanie wymiarów KNIIS pomiędzy badanymi deklarującymi podejmowanie przez szkoły inicjatyw na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych	149
Tabela 27.	Porównanie wymiarów KNIIS pomiędzy kobietami a mężczyznami	151
Tabela 28.	Porównanie wymiarów KNIIS pomiędzy badanymi z miast powiatowych a miasta wojewódzkiego	152
Tabela 29.	Najważniejsze czynniki i umiejętności w warunkach zróżnicowania kulturowego (wielokrotność wyboru)	153
Tabela 30.	Najważniejsze czynniki i umiejętności istotne w warunkach zróżnicowania kulturowego. Rozkład odpowiedzi uwzględniający lokalizację szkoły	155
Tabela 31.	Czynniki i umiejętności istotne w warunkach zróżnicowania kulturowego. Rozkład odpowiedzi uwzględniający płeć badanych	156
Tabela 32.	Przedmioty w ramach których realizowane były treści edukacji międzykulturowej w szkołach ponadpodstawowych (wielokrotny wybór)	157
Tabela 33.	Przedmioty w ramach których realizowane były treści edukacji międzykulturowej w szkołach ponadpodstawowych. Rozkład odpowiedzi uwzględniający lokalizację szkoły	158
Tabela 34.	Wybrane treści z zakresu edukacji międzykulturowej realizowane w szkołach ponadpodstawowych (wielokrotny wybór)	159

Tabela 35.	Wybrane treści z zakresu edukacji międzykulturowej realizowane w szkołach ponadpodstawowych. Rozkład odpowiedzi uwzględniający lokalizację szkoły	161
Tabela 36.	Metody wykorzystywane w szkołach ponadpodstawowych do realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej (wielokrotny wybór)	162
Tabela 37.	Metody wykorzystywane w szkołach ponadpodstawowych do realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej. Rozkład odpowiedzi uwzględniający lokalizację szkoły (wielokrotny wybór)	163
Tabela 38.	Materiały dydaktyczne/źródła wykorzystywane w szkołach ponadpodstawowych do realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej (wielokrotny wybór)	164
Tabela 39.	Materiały dydaktyczne/źródła wykorzystywane w szkołach ponadpodstawowych do realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej. Rozkład odpowiedzi uwzględniający lokalizację szkoły...	165
Tabela 40.	Mniejszości narodowe i grupy etniczne w Polsce z zakresu których badana młodzież chciała by poszerzyć swoją wiedzę (wielokrotny wybór)	166
Tabela 41.	Mniejszości narodowe i grupy etniczne w Polsce z zakresu których badana młodzież chciała by poszerzyć swoją wiedzy. Rozkład odpowiedzi uwzględniający lokalizację szkoły (wielokrotny wybór)	168
Tabela 42.	Mniejszości narodowe i grupy etniczne w Polsce z zakresu których badana młodzież chciała by poszerzyć swoją wiedzy. Rozkład odpowiedzi uwzględniający płeć badanych (wielokrotny wybór)	169

Spis wykresów

Wykres 1.	Średnie oceny wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych w podziale na płeć badanych	130
Wykres 2.	Średnie oceny wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych w podziale na lokalizację szkoły badanych	132
Wykres 3.	Średnie poziomu tolerancji wraz z 95% przedziałami ufności w podziale na płeć badanych	139
Wykres 4.	Średnie poziomu tolerancji wraz z 95% przedziałami ufności w podziale na lokalizację szkoły badanych	140
Wykres 5.	Średnie wymiarów KNIIS wraz z 95% przedziałami ufności w podziale na deklaracje podejmowania inicjatyw na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych	150
Wykres 6.	Średnie wymiarów KNIIS wraz z 95% przedziałami ufności w podziale na kobiety oraz mężczyzn	151
Wykres 7.	Średnie wymiarów KNIIS wraz z 95% przedziałami ufności w podziale na badanych z miast powiatowych oraz wojewódzkich	153
Wykres 8.	Najważniejsze czynniki i umiejętności istotne w warunkach zróżnicowania kulturowego (wielokrotność wyboru)	154
Wykres 9.	Przedmioty w ramach których realizowane były treści edukacji międzykulturowej w szkołach ponadpodstawowych (wielokrotny wybór)	158
Wykres 10.	Wybrane treści z zakresu edukacji międzykulturowej realizowane w szkołach ponadpodstawowych (wielokrotny wybór)	160
Wykres 11.	Metody wykorzystywane w szkołach ponadpodstawowych do realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej (wielokrotny wybór)	162
Wykres 12.	Materiały dydaktyczne/źródła wykorzystywane w szkołach ponadpodstawowych do realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej (wielokrotny wybór)	164
Wykres 13.	Mniejszości narodowe i grupy etniczne w Polsce z zakresu których badana młodzież chciała by poszerzyć swoją wiedzę (wielokrotny wybór)	167

Spis rysunków

Rys. 1.	Większe skupiska karaimskie, ormiańskie i tatarskie w I Rzeczypospolitej (XIV – XVIII w	39
Rys. 2.	Liczebność osób deklarujących przynależność do mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce według województwa w 2002 r	44
Rys. 3.	Liczebność osób deklarujących przynależność do mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce według województwa w 2011 r.	46