Urszula Dernowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Kompetencja globalna w szkole[1]

Autorka artykułu – zainspirowana doświadczeniami dydaktycznymi Williama Powella i Ochan Kusumy-Powell, autorów książki *How to Teach Now* – podejmuje próbę określenia warunków sprzyjających kształtowaniu w uczniach kompetencji globalnej. Kompetencja ta umożliwia jednostkom funkcjonowanie w zglobalizowanym świecie, nawiązywanie efektywnych interakcji z „innymi", z ludźmi wywodzącymi się z odmiennych kultur, nieco inaczej – przez pryzmat innych znaczeń, sensów, wartości – postrzegających rzeczywistość. Autorka nie tylko wyjaśnia pojęcie kompetencji globalnej oraz analizuje jej wymiary, ale także odwołuje się do pojęcia kompetencji kulturowej, przyjmując interdyscyplinarną perspektywę odpowiada na pytanie, *kim są inni*, by następnie skoncentrować się na szkole jako miejscu poznawania siebie, własnej kultury oraz „innych" wraz z tym, co ci „inni" przynoszą ze sobą zarówno do klasy, szkoły, jak i do rzeczywistości społecznej.

Słowa kluczowe: dydaktyka, edukacja, globalizacja, „inni", kompetencja globalna, kompetencja kulturowa, program szkolny

Wprowadzenie

Współcześnie nie sposób już wyobrazić sobie funkcjonowania młodego pokolenia w globalnym świecie – w rzeczywistości, która „jest szybko", w której śmierć dystansu stała się faktem, podobnie jak wielka migracja ludności doprowadziła do tego, że nawet homogeniczne dotąd społeczeństwa straciły swój pierwotny charakter i stały się tworem bogatym, pod względem kulturowym, językowym, religijnym, etnicznym, narodowym niejednorodnym – bez kompetencji globalnej. Jakkolwiek współczesne dyskursy teoretyczne nad edukacją szkolną prowadzą do przeświadczenia, że pedagogika musi pozbyć się kolonizującej jednowymiarowości, przywodzącej na myśl przemoc, indoktrynację, ideologiczne zawłaszczenie, jakkolwiek procesy zachodzące obecnie w społeczeństwach (również w społeczeństwie polskim) wydają się eksponować kategorię „różnicy" i kulturowej dyferencjacji, jakkolwiek wreszcie „inni" – wcześniej nielegalni i zepchnięci na margines kultury – dążą teraz do ekspresji swojej indywidualności i tożsamości, to jednak ów zauważalny ferment rozmaitych

[1] Tekst jest rozszerzoną wersją referatu wygłoszonego podczas VIII Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Gdańsk 19-21.09.2013.

„odmienności" wciąż jest zaniedbywany przez edukację w szkole, kurczowo trzymającą się nieaktualnego już, chociaż w pewnym sensie poręcznego drogowskazu, nakazującego odcinać to, co nie mieści się w oficjalnym nurcie kształcenia, reprodukującym treści znajomego porządku. W przypadku szkoły jako instytucji i miejsca interakcji pomiędzy aktorami procesów kształcenia i wychowania, mamy do czynienia ze swoistym rozbratem pomiędzy deklaracjami pedagogiki a praktyką edukacyjną, nadal silnie zakorzenioną w przekonaniu, że ci „inni" to tylko dodatkowy i całkowicie zbędny balast (Rusaczyk, 2008, s. 249).

Zasadniczym celem artykułu jest więc określenie warunków i zadań, jakie współczesnej szkole i nauczycielowi stawia nabywanie przez uczniów (czy może raczej kształtowanie w uczniach) kompetencji globalnej, z uwzględnieniem takich kategorii, jak rozwiązania programowe i relacje w klasie szkolnej.

Kim są *Inni?* Perspektywa interdyscyplinarna

„Koniec geografii", jak pisze – odwołując się do słów Paula Virilio – Zygmunt Bauman, stał się faktem. Odległości nie mają już większego znaczenia, a koncepcję granicy geograficznej w tak zwanych warunkach realnych coraz trudniej obronić. Dostępność możliwości technicznych, stymulujących mobilność, rozpoczęła charakterystyczny dla nowoczesności proces erozji wszystkich, nawet tych głęboko dotąd okopanych w swojej lokalności, „całości" społecznych i kulturowych (Bauman, 2000, s. 18-20). Obecność w życiu społecznym *Innych* czy *Obcych* także stała się faktem, któremu nie można zaprzeczyć. Kategoryzacja społeczna sprzyja postrzeganiu grona osób jako grupy, jako pewnej całości, która odróżnia się od innych. Istotą tej kategoryzacji jest proces inkluzji, a więc włączania do pewnych kategorii osób spełniających te same kryteria i jednoczesny proces ekskluzji, czyli wyłączania z tej kategorii tych osób, które nie spełniają kryteriów przynależności do niej. Rozpoznawanie podobieństw i różnic pomiędzy osobami, a także grupowanie ich w osobne kategorie jest psychologicznie korzystne, zwiększa bowiem sprawność ludzkiego poznania i działania. Kategoryzacja społeczna odpowiedzialna jest za zjawisko faworyzowania „swoich" i dyskryminowania „nie-swoich", a więc tych „innych", „obcych". To zjawisko z jednej strony zwiększa spójność grupy, zwiększa poczucie wartości osobistej i wyraża się w nawiązywaniu częstych oraz bliskich kontaktów z członkami grupy własnej, z drugiej zaś strony, członkowie grupy obcej traktowani są niechętnie, podejrzliwie, są gorzej oceniani, pomijani czy wręcz izolowani (Tłuściak-Deliowska, w druku).

Robert Park w 1924 roku posłużył się pojęciem „dystans społeczny" na określenie stopnia bliskości i zażyłości w kontakcie społecznym z innymi jednostkami czy pewnymi zbiorowościami. Dystans społeczny, najogólniej rzecz ujmując, oznacza poczucie obcości względem jednostek i/lub grup społecznych odmiennych chociażby pod względem wyznania, pochodzenia etnicznego czy narodowości, stylu życia, miejsca w strukturze społecznej itp. Można przyjąć, że ów dystans jest miarą prawdopodobieństwa nawiązania kontaktów społecznych między dwiema jednostkami, wywodzącymi się z różnych grup społecznych. Negatywna lub wręcz wroga postawa wobec dającej się wyróżnić grupy jest wskaźnikiem uprzedzenia. Uprzedzenia to negatywne postawy wobec członków jakiejś grupy, postawy przyjmowane względem osób z powodu ich przynależności do tej grupy (Tłuściak-Deliowska, w druku).

Stereotypy i uprzedzenia oraz ich uwarunkowania (społeczno-kulturowe i psychologiczne), znajdują dziś ważne miejsce w badaniach psychologów, socjologów, językoznawców, antropologów społecznych czy chociażby historyków i politologów (zob. Kofta, Jasińska-Kania, 2001). Zarówno w teoriach, jak i w badaniach dotyczących uprzedzeń i stereotypów, często podkreśla się, że ludzie przejawiają tendencję do przypisywania cech odmiennych „typowym" przedstawicielom innej grupy niż dzieje się to w przypadku „typowych" przedstawicieli grupy własnej. Pojawia się tu jednak pytanie o teoretyczny status pojęcia „inne cechy", albo – innymi słowy: co to właściwie znaczy, że „oni" są inni? Czy te „inne cechy" to cechy wprawdzie odmienne, ale należące do tego samego wymiaru, czy też może one są nie tylko inne, ale przynależą również do innych wymiarów? Jeśli bowiem przyjąć, że konstatacja własnej odmienności jest istotną przesłanką tożsamości indywidualnej, to można także uznać, że konstatacja odmienności typowego przedstawiciela grupy własnej i typowego przedstawiciela grupy innej stanowić może istotną przesłankę osiągania i obrony poczucia tożsamości społecznej, zwanej też tożsamością grupową. Przynależność do grupy może mieć różny charakter i wynikać może z całkowicie niezależnego od kogoś faktu urodzenia się jako członek określonego narodu, przedstawiciel określonej grupy etnicznej czy rasy, może być też pokłosiem czyichś życiowych decyzji i wyborów (np. ktoś jest politykiem, kapłanem, rodzicem, naukowcem). Ramy tożsamości społecznej mogą być także wyznaczone przez doświadczenie stygmatyzacji, charakterystycznej dla wąskiej grupy ludzi (np. taką grupę tworzą osoby otyłe, niewidome, sparaliżowane czy bardzo wysokie albo bardzo niskie) (Doliński, 2001, s. 131-133).

Poczucie tożsamości społecznej jest wyznacznikiem różnych zachowań społecznych człowieka. Dariusz Doliński, analizując zależność między treściami autostereotypu i stereotypów na temat innych a tendencjami dyskryminacyjnymi, formułuje pytanie o to, czy negatywne reakcje wobec innych są szczególnie prawdopodobne wtedy, kiedy tych innych spostrzegamy za pomocą tych samych wymiarów, za pomocą których określamy „typowych naszych" czy też może wtedy, kiedy opisujemy „swoich" i „nie-swoich", wykorzystując głównie wymiary całkowicie odmienne. To, jak oceniamy siebie, wpływa zarówno na to, jak oceniamy innych i zależy od tego, jak tych innych widzimy. Wstępne wyniki badań własnych, na które powołuje się Doliński, zdają się wskazywać na istnienie związku między treścią społecznej tożsamości jednostki a jej stereotypowym widzeniem – przynajmniej niektórych – innych grup społecznych. Można także przyjąć, że relacja między treścią społecznej tożsamości podmiotu a widzeniem przez podmiot „typowych" przedstawicieli innej grupy może być predyktorem skłonności jednostki do szczególnie wyraźnego dyskryminowania przez podmiot osób należących do tej grupy (Doliński, 2001, s. 141-143).

Pytania o *Innego*, o *Innych*, o *Drugiego*, o relacje *Ja – Inny* to także pytania na wskroś filozoficzne, dotykające antropologiczno-aksjologicznego wymiaru rzeczywistości. *Drugi* to ten „w pobliżu". *Drugi* to ten „naprzeciw". *Drugi* to ten „inny" (Gara, 2008, s. 69-85). Ten inny zawsze jednak pozostaje pewną tajemnicą.

> Bliskość z innym nie potrzebuje mojej „intelektualnej intuicji", porównań, rozważań, analizy, lecz wyostrzonego słuchu, gotowości na przyjęcie daru ekspresji, odsłaniającego się sensu. Ten inny jest zawsze w transcendencji, nigdy jego tajemnica nie odkrywa się w pełni, gdyż on sam nie potrafi jej przeniknąć, przed nim samym się skrywa. […]. Bliskość rozumienia wymaga spotkania i ukazania się własnej jego twarzy. Ten dar każdy może otrzymać, gdy tylko inny się do niego zwróci, gdy tylko zapragnie się odsłonić (Skarga, 2004, s. 69-70).

Ten *Inny* to zatem ktoś absolutnie inny, heterogeniczny, niepojmowalny, bo zewnętrzny, inny innością faktyczną, a nie formalną. To inność absolutna, bo inny – będąc obok – jest zarazem całkowicie transcendentny (Gara, 2008, s. 86). Inny człowiek nie jest inny

> innością względną jak porównywane gatunki, które, nawet kiedy się radykalnie różnią i wzajem wykluczają, należą jeszcze do wspólnoty rodzaju, to znaczy wykluczają się na mocy definicji, ale zakładają się wzajemnie za sprawą samego tego wykluczenia w ramach wspólnoty rodzaju. Inność innego człowieka nie zależy od jakiejś cechy, która odróżniałaby go ode mnie, bo odróżnienie tego typu zakładałoby właśnie wspólnotę rodzaju, która przekreśla prawdziwą odmienność (Lévinas, 1998, s. 227).

Jednak inny człowiek nie jest zwykłą negacją „Ja". Charakter obecności *Innego* nie jest czymś, co opisać można w ten sposób. „Inny pozostaje nieskończenie transcendentny, nieskończenie obcy – ale jego twarz, wydarzająca się jako epifania i wzywająca mnie, odrywa się od świata, który może być nam wspólny i którego możliwości, rozwijające się w naszej egzystencji, zapisane są w naszej *naturze*" (Lévinas, 1998, s. 227-228). *Inny* jest *Obcym*, a więc kimś, kto narusza moje „u siebie", narusza synoptyczną i totalizującą integralność *Wszystkiego* jako tego samego. Obcy jest tym, z którym nie ma się wspólnej ojczyzny, nad kim nie ma się żadnej władzy, to ktoś eksterytorialny – autonomiczny, wolny i samostanowiący. *Innego* nie można objąć ani przeniknąć na mocy uprzedmiotawiającego aktu poznawczego (Gara, 2008, s. 86). Jak zatem szukać śladów, które prowadziłyby do drugiego człowieka? Jak poznać, jak zrozumieć innego? Wydaje się, że tylko w rozmowie zawiązuje się wzajemna więź, pojawia się głębokie i trwałe porozumienie, a ta więź może okazać się nawet tak silna, że „obecność drugiego będzie trwała wciąż, nawet w jego nieobecności. Staje się ona nieraz istotnym elementem naszego bycia, czymś, co na tym byciu wywiera ślad nie do zatarcia" (Skarga, 2004, s. 71). Rozumienie „innego" to nie tylko wiedza o nim, nie jego tematyzacja, ale szacunek, uznanie, zniesienie anonimowości, otwartość i dar ekspresji, który uniemożliwia uprzedmiotowienie. Spotkanie twarzą w twarz z innym niesie ze sobą odpowiedzialność, a skoro tak, jest ono czymś znacznie więcej, niż tylko epizodem z życia osobistego (Skarga, 2004, s. 71-72). Inny – według Emmanuela Lévinasa – jest metafizyką. Drugi człowiek ukazuje się nam w swej twarzy, mówi do nas w ten sposób, jego twarz jest przeżywana jako „twarz Innego". Twarz to „sposób, w jaki Inny ukazuje się, przewyższając *ideę Innego we mnie*" (Lévinas, 1998, s. 42). Drugi jest twarzą, w niej manifestuje siebie, twarzą wzywa i zobowiązuje. Epifania twarzy jest etyką. Twarz nie daje się zawłaszczyć, to byt, który stawia totalny opór ujmowaniu. Twarz przebija formę, która ją ogranicza, twarz „do mnie mówi, a tym samym zaprasza do relacji, która nie ma wspólnej miary ani z władzą rozkoszowania się, ani z władzą wiedzy" (Lévinas, 1998, s. 232). Uobecnianie się w twarzy nie odsłania wewnętrznego świata, nie odkrywa obszaru, który można byłoby zrozumieć i zawłaszczyć. Ukazanie się twarzy jest początkiem relacji z bytem. „*Istnienie tego bytu* – nieredukowalne do zjawiskowości rozumianej jako nierzeczywista rzeczywistość – dokonuje się […] w pilnej, nie dającej się odroczyć konieczności odpowiedzi, do której jestem wezwany" (Lévinas, 1998, s. 252). Owa odpowiedź nie jest jednak zwykłą „re-akcją" na wcześniejszą „akcję". Jak bowiem wyjaśnia Lévinas:

> w oczach drugiego człowieka patrzy na mnie trzeci – język jest sprawiedliwością. […]. Epifania twarzy jako twarzy otwiera na człowieczeństwo. Twarz w swym ogołoceniu ukazuje mi nagość biedaka i obcego, ale to ubóstwo i to wygnanie, choć odwołują się do mojej władzy, choć zwracają się do mnie, nie oddają mi się jak dane przedmioty, pozostają ekspresją twarzy. Biedak, obcy, ukazuje się jako równy. […]. Obecność twarzy – nieskończoność Innego – jest ogołoceniem, obecnością trzeciego (to znaczy całej ludzkości, która na nas patrzy) i rozkazem, który każe mi rozkazywać. Dlatego relacja z innym człowiekiem, (roz)mowa, nie tylko kwestionuje moją wolność, nie tylko wzywa mnie przez Innego do odpowiedzialności, […] – ale jest także kazaniem, upomnieniem, mową profetyczną" (Lévinas, 1998, s. 253).

Dla Levinasa w etyce, rozumianej jako odpowiedzialność właśnie, odpowiedzialność za Drugiego, „zawiązuje się sam węzeł podmiotowości" (Lévinas, 1991, s. 54). Ta natomiast nie jest dla siebie, lecz właśnie i od samego początku dla *Innego*. Odpowiedzialność za Drugiego spada na nas, a nasza wola czy chęć wzięcia na siebie tej odpowiedzialności, ma tu znaczenie pomniejsze – od momentu bowiem, gdy *Inny* patrzy na nas, jesteśmy za niego odpowiedzialni i odpowiedzialni za jego odpowiedzialność (Lévinas, 1991, s. 54).

Inni w szkole

Określenie „inni uczniowie" przywodzi na myśl uczniów odmiennych językowo, kulturowo, narodowościowo, etnicznie, wyznaniowo. W szkole, w której kompetencja globalna jest kształtowana i rozwijana, chodzi zasadniczo o tak właśnie pojętych „innych", zasadniczo, bowiem należy pamiętać, że tak naprawdę *Innymi* są bezwzględnie wszyscy uczniowie. Choć teza ta jest dość oczywista, jej praktyczne konsekwencje dla systemu edukacyjnego i szkoły już takie nie są. Trzeba więc także wspomnieć o tych „innych".

Ronald A. Wolk – krytyk szkoły w obecnym kształcie, zwłaszcza jej działań ukierunkowanych na odpodmiotowienie ucznia, marnowanie jego umysłu wszechobecną standaryzacją i ciągłym testowaniem, które zdaje się wręcz być „wartością samą w sobie" – uważa, że wciąż jeszcze daleko do rozbicia tego monolitycznego systemu, który nie jest zorientowany na ucznia jako indywiduum (Wolk, 2011, s. 23 i nast.). Standaryzacja w szkole jest mocno ugruntowana, ponieważ niesie ze sobą określoną logikę: ustalenie, co każdy uczeń powinien wiedzieć bądź być w stanie zrobić; przygotowanie „rygorystycznego" programu, by mieć pewność, że każdy uczeń opanuje ów wymagany zakres wiedzy i pożądane umiejętności; raz w roku posłużenie się jednakowymi dla wszystkich testami, by zyskać pewność, że uczniowie sprostali ustalonym wcześniej wymaganiom; ukaranie uczniów lub szkół, gdy okaże się, że tak jednak nie jest. Tego typu procedura może budzić pewne skojarzenia z cybernetycznym pojęciem sprzężenia zwrotnego, z produkcją aut czy komputerów, rozpoczynającą się od ustalenia wysokiej jakości standardów, by następnie rozwijać procedury służące ich uzyskaniu, po wybiórcze (bo obejmujące jedynie wybrane etapy produkcji) sprawdzenie jakości tworzonych produktów, oddziaływanie informacji wyjściowych na referencyjne, czyli uwzględnienie wyników kontroli i oceny produktów w procesie ich tworzenia, a w konsekwencji ewentualna poprawa tego procesu (Wolk, 2011, s. 24). Jeśli jednak przyjąć, że dzieci wykazują choćby daleko idące różnice w uczeniu się, wtedy obowiązujący, mechanicystyczny model kształcenia – w którym wszyscy uczniowie myślą o tym samym, tak samo, w tym samym

dniu – traci jakikolwiek sens. Wprawdzie szkoły są zobowiązane prawnie do uwzględnienia „specjalnych potrzeb" uczniów, którzy z racji tak czy inaczej zdefiniowanej „inności" wymagają określonych warunków, by móc sprostać wymaganiom szkoły, kształcenia i nauczyciela, niemniej jednak *każde dziecko* jest inne, jest indywiduum i jako takie wymaga indywidualnego podejścia i planu uczenia się, wymaga edukacji spersonalizowanej, a więc takiej, która służy zarówno dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych, dzieciom z trudnościami czy wręcz już niepowodzeniami dydaktycznymi oraz tym wybitnie uzdolnionym, utalentowanym, jak również dzieciom wywodzącym się z odmiennych kultur. Taka edukacja implikuje tworzenie rozbudowanych i wielowymiarowych ścieżek prowadzących uczniów do sukcesów w uczeniu się, a w konsekwencji do ustanowionych celów (Wolk, 2011, s. 103).

Misją edukacji „ku przyszłości" jest stworzenie wszystkim, bez wyjątku, warunków do ujawnienia i wykorzystania talentów oraz twórczych możliwości, na co zwrócono uwagę w istotnym przecież dokumencie, jakim jest Raport Delorsa. Zmieniający się świat wymaga od jednostki ciągłego aktualizowania, pogłębiania i wzbogacania wiedzy, umiejętności oraz postaw, trzeba więc uczyć się nie tylko po to, by *wiedzieć*, ale także po to, by *działać,* jak również „*współdziałać* z *Innym*", by żyć wspólnie. Trzeba też uczyć się, by *być*, by rozwijać się, poznać samego siebie, a następnie budować relacje z innymi. Odkrywanie *Innego* zawsze dokonuje się poprzez poznanie siebie (Delors, 1998, s. 85 i nast.). „Jedynie, gdy jest Inny, możesz wiedzieć, kim jesteś. I nie ma takiej tożsamości bez dialogicznej relacji wobec Innego" (Giroux, 1994, s. 428). *Uczyć się, aby żyć wspólnie* to wciąż jedno z większych wyzwań edukacyjnych, chociaż należy pamiętać, że zasadniczym „powołaniem edukacji jest jednocześnie ukazywanie różnorodności gatunku ludzkiego i uświadomienie podobieństwa i współzależności wszystkich istot ludzkich naszej planety" (Delors, 1998, s. 94). Kształtowanie kompetencji globalnej w warunkach edukacji szkolnej to z pewnością jeden z możliwych, a zarazem ważniejszych, sposobów realizacji owego powołania. Jednocześnie kompetencja ta, obok kompetencji kluczowych, obok kompetencji kulturowej, będzie współdecydować o jakości funkcjonowania ucznia, a potem także (między innymi) pracownika w świecie, który wciąż zmienia się, maleje i w rzeczywistości, która „jest szybko", coraz szybciej.

Pojęcie i wymiary kompetencji globalnej

Fernando Reimers z Uniwersytetu Harwarda zdefiniował kompetencję globalną jako zdolność do efektywnych interakcji z innymi ludźmi – ludźmi mówiącymi innymi językami, wyznającymi różne religie, kierującymi się odmiennymi wartościami. Globalna kompetencja oznacza nie tylko kumulowanie wiedzy na temat innych, ich kulturowych odmienności i charakterystyk. Chodzi także o umiejętność nawiązywania i podtrzymywania interakcji z *tymi innymi*, a także o etyczną dyspozycję i gotowość do wspólnego z innymi działania, „budowania mostów zamiast murów", budowania produktywnych relacji z innymi w atmosferze wzajemnego poszanowania odmienności, bez wartościowania i uprzedzeń (Powell, Kusuma-Powell, 2011, s. 154). Także stopniowa, wewnętrzna dyferencjacja społeczeństwa polskiego, będąca pokłosiem przemian ustrojowych i cywilizacyjnych oraz pogłębiająca się wraz z tymi zmianami, niesie ze sobą kwestię relacji z ludźmi, którzy,

z jakichś względów (nie zawsze zależnych od nich samych), są różni od nas, bądź swoją inność świadomie wybierają, eksponują w przestrzeni publicznej i gotowi są jej bronić, a także domagać się prawa do bycia traktowanym na równi z innymi (Stachyra, 1992, s. 97-111). Tego typu zmiany w szeroko pojętej kulturze nie pozostają bez wpływu na szkołę, na społeczność uczących się, która także staje się coraz bardziej heterogeniczna. Warto odwołać się do wyników badań podjętych przez Aleksandrę Tłuściak-Deliowską, badań dotyczących postaw młodzieży wobec wybranych grup narodowo-etnicznych oraz do prowadzonego przez Marzenę Rusaczyk badania szkoły jako przestrzeni stygmatyzacji mniejszości etnicznych, by na tak nakreślonym tle ukazać wielowymiarowość kompetencji globalnej i realną potrzebę jej kształtowania w szkole.

Prowadzone przez Tłuściak-Deliowską badania dystansów społecznych młodzieży gimnazjalnej i uczniów szkół ponadgimnazjalnych (badaniem objęto 690 osób) ujawniły, że największy dystans społeczny, a tym samym największe uprzedzenie, badana młodzież wyraża względem Żydów, Romów i Arabów. Największy stopień otwartości i zbliżenia deklarowano wobec Francuzów, Włochów i Hiszpanów. Ustalono także, że dziewczęta charakteryzują się mniejszymi niż chłopcy uprzedzeniami w stosunku do Żydów, Romów, Francuzów, Włochów oraz Hiszpanów. Najmniejszy dystans wyrażają uczniowie wobec przedstawicieli narodów należących do cywilizacji zachodniej, natomiast największy dystans, oznaczający niekiedy chęć wykluczenia danej grupy ze społeczeństwa, wyrażano wobec przedstawicieli bardzo odmiennych kulturowo grup (Tłuściak-Deliowska). Wnioski sformułowane na podstawie tych badań są zasadniczo zgodne z ustaleniami innych badaczy zajmujących się tą problematyką (zob. np. Weigl, 2008). Rusaczyk natomiast, za pomocą wywiadów przeprowadzanych z przedstawicielami mniejszości etnicznych i wyznaniowych zamieszkujących Białostocczyznę, starała się ustalić konteksty stygmatyzowania tych „innych" w szkole. Przedmiotem badań były procesy stygmatyzacji w szkole w doświadczeniach badanych, co istotne – osób w różnym wieku. Wyłoniono cztery kluczowe konteksty stygmatyzacji, takie jak: język, religia, święta oraz imiona i nazwiska (Rusaczyk, 2008, s. 254-268). Badaczka zauważa, że stygmatyzacja „innych" w szkole ma zdecydowanie swoje miejsce w klasie szkolnej, można wręcz powiedzieć, że „stygmatyzacja rozpoczyna się właśnie od klasy, w której formalna rola nauczyciela miesza się z nieformalnymi interakcjami pomiędzy uczniami. To, co się dzieje w klasie szkolnej, z punktu widzenia teorii stygmatyzacji, może wywoływać stałe poczucie trudno definiowalnego zagrożenia, które odczuwa Inny" (Rusaczyk, 2008, s. 268). Nauczyciele, często nieświadomie, swoim działaniem w klasie szkolnej przyczyniają się do narastającego w uczniach, tych chociażby pod względem etnicznym „innych", niepokojącego poczucia „niedostrojenia" do całości, a przekazując niejednokrotnie treści w sposób „kolonizujący", wywołują w „innych" obawy związane z „nieprzystawaniem" do tych treści (Rusaczyk, 2008, s. 268).

> Kategoria stygmatu wyłania pewne subtelności, które trudno ignorować, nawet z uwagi na samo powodzenie procesów dydaktyczno-wychowawczych. […]. W warunkach niepewności wydaje się bowiem rozmywać ekspresja własnej indywidualności. Z drugiej strony system szkolny ukazuje się jako drugi świat dziecka, który ma moc, by istotnie rozszczepiać jego poczucie tożsamości (Rusaczyk, 2008, s. 268).

Brak pomostu między szkołą a etnicznością rodziny prowadzi do potrzeby redukcji dysonansów, wywołując jednocześnie poczucie lęku i różnorodne obawy (Rusaczyk, 2008, s. 268).

Z pewnością adaptacja poznawcza młodego pokolenia oznacza obecnie uczenie się nowego i bardziej skomplikowanego, wieloaspektowego sposobu myślenia o sprawach, które, z racji swojej inności i odmienności, mogą być początkowo uznane za zagrażające, a kształtowanie i rozwijanie kompetencji globalnej w procesie edukacyjnym wymaga niewątpliwie wyjścia poza „flagi", „święta" i „kuchnie" poznawanych w klasie szkolnej „innych". Uczniowie muszą nauczyć się, jak pokonać lęk przed obcością, odmiennością i zastąpić pierwotne uprzedzenie ciekawością oraz chęcią poznania (Powell, Kusuma-Powell, 2011, s. 154 i nast.).

Bez kompetencji kulturowej nie ma jednak kompetencji globalnej. Kompetencja kulturowa łączy w sobie przede wszystkim wiedzę na temat własnej kultury, a tę możemy poznawać, poznając „inne światy", a tych jest przecież wiele. Wszystkie one, „te inne światy, inne kultury to są zwierciadła, w których przeglądamy się my i nasza kultura. Dzięki którym lepiej rozumiemy samych siebie, jako że nie możemy określić swojej tożsamości, dopóki nie skonfrontujemy jej z innymi" (Kapuściński, 2004, s. 249). To właśnie w wyniku kontaktu z inną grupą, w wyniku doświadczania odmienności, odrębności, w wyniku funkcjonowania w środowisku zróżnicowanym kulturowo, kształtuje się świadomość tożsamości kulturowej jednostki. Odrębność może dotyczyć religii, języka, obyczajów, cech antropologicznych, trybu życia i tym podobnych. Człowiek buduje swoją tożsamość poprzez porównywanie i przeciwstawianie jej tożsamości innych. „Dzięki zdolności jednostki ludzkiej do przyjmowania roli Innego możliwe staje się konstruowanie znaczeń w procesie interakcji" (Nikitorowicz, 2005, s. 113). Światem kultury rządzi interakcja, uznanie i zrozumienie inności, tolerancja i ustawiczny dialog, dlatego tak ważne jest wzajemne stykanie się i przenikanie kultur. Drugi-Inny, Jego kultura – wartości, znaczenia, sensy, tradycje, przekonania, symbole – są niezbędne, by wciąż na nowo odkrywać siebie, własną kulturę (Nikitorowicz, 2005, s. 120). Kompetencja kulturowa to kompetencja umożliwiająca poznanie tej kultury poprzez zestawianie jej z innymi. Kompetencja globalna natomiast nadbudowuje się nad kompetencją kulturową, jest względem niej wtórna. Rozwinięcie umysłowości zdolnej do swobodnego poruszania się między odmiennością, rozumienia i akceptowania jej, wymaga od ucznia, by ten pierwotnie uświadomił sobie, że on także jest tworem otaczającej go kultury, że to ona go ukształtowała. Obok są jednak inni ludzie, definiujący siebie za pomocą innych wartości, uformowani w odmiennej przestrzeni znaczeń, a przez to w odmienny sposób postrzegający świat (zob. Dernowska). Edukacja jest zarazem drogą do urzeczywistnienia kultury, jak i środkiem kreującym tożsamość kulturową (Nikitorowicz, 2005, s. 117). Pomaga zrozumieć siebie i świat, by lepiej zrozumieć Innego.

Kompetencja globalna łączy w sobie trzy wymiary: aspekt emocjonalno-moralny, aspekt praktyczny oraz poznawczy (akademicki). Pierwszy z nich obejmuje elementy etyczne i może być zdefiniowany jako „pozytywna dyspozycja do percepcji różnic kulturowych i fundament globalnych wartości umożliwiających zaangażowane poznawanie owych różnic" (Zhao, 2009, s. 166). Wymiar praktyczny, a więc ten związany z działaniem, obejmuje zdolność do mówienia i myślenia w innym języku, zdolność umożliwiającą wychwycenie subtelności i niuansów obecnych w innych kulturach. Aspekt poznawczy – akademicki natomiast implikuje wiedzę na temat świata, wiedzę nie tylko geograficzną czy historyczną, wiedzę faktograficzną czy nazewniczą, ale przede wszystkim kwestie i problemy o charakterze globalnym, jak chociażby zagadnienia związane z ochroną środowiska człowieka, ekonomią lub zdrowiem (por. Zhao, 2009). Kształtowanie w uczniach

kompetencji globalnej, wraz z wszystkimi jej wymiarami, służy kształtowaniu ludzi zdolnych efektywnie funkcjonować w rzeczywistości, która już dawno przestała być lokalna.

William Powell i Ochan Kusuma-Powell zauważają, że koncentracja w szkole na sprawach globalnych, nie powinna być traktowana przez dyrekcję i nauczycieli jak „coś", co szkoła musi zrobić, jak „czyjś" kolejny mniej lub bardziej – w ich odczuciu – sensowny „pomysł na edukację" młodego pokolenia. Szkoły, dla których „globalność" jest wartością, muszą tę wartość implementować na grunt programu szkolnego, kształcenia, oceniania, wreszcie także wsparcia dla nauczycieli w taki sposób profilujących swoją pracę z uczniami. Natomiast narzędziem umożliwiającym uczniom mentalne poruszanie się w płaszczyźnie globalnej jest *Sieć Spraw Globalnych* (*Global Issues Network – GIN*), inspirowana książką *W samo południe. 20 globalnych problemów, 20 lat na ich rozwiązanie* (*High Noon: 20 Global Problems, 20 Years to Solve Them*) autorstwa byłego wiceprezesa Banku Światowego Jeana F. Rischarda. Organizacja ta powstała w 2003 roku, a jej zasadniczą misją jest pomoc uczniom w uprzytomnieniu sobie, że mogą przyczyniać się do zmieniania świata na lepsze, podejmując współpracę z rówieśnikami z różnych jego części, współpracę zorientowaną na detekcję i poszukiwanie rozwiązań problemów o znaczeniu globalnym. Obecnie, dzięki staraniom GIN i łączności satelitarnej, współpracują ze sobą – podejmując za sprawą konferencji (zarówno tych twarzą-w-twarz, jak i tych w formacie wideokonferencji) kwestie globalne, takie chociażby, jak: globalne ocieplenie, skutki wycinania lasów, zapobieganie konfliktom, prawa dziecka, rozprzestrzenianie się chorób zakaźnych – uczniowie z ponad 100 międzynarodowych szkół na całym świecie (Powell, Kusuma-Powell, 2011, s. 163 i nast.).

Uwrażliwieniu uczniów na aktualne problemy, zarówno te o charakterze globalnym, jak i te o wymiarze lokalnym, służy w szczególny sposób edukacja dla zrównoważonego rozwoju, która jest zorientowana na zmianę postaw i zachowań ludzi jako konsumentów oraz obywateli, ekspozycję globalnych problemów natury ekonomicznej, społecznej i środowiskowej, a także na tworzenie dyspozycji do działania zarówno na rzecz lokalnej społeczności, jak i działania w przestrzeni globalnej. Celem edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju jest budowa społeczeństwa partycypacyjnego, złożonego z obywateli zaangażowanych w podejmowanie decyzji o znaczeniu lokalnym, krajowym oraz globalnym. Dążenie do osiągnięcia równowagi pomiędzy społecznym i ekonomicznym dobrem a kulturą, tradycją i ochroną naturalnych zasobów Ziemi, któremu podporządkowana jest ta edukacja, ma także głęboki wymiar aksjologiczny, implikuje bowiem potrzebę respektowania godności ludzkiej, poszanowania każdej jednostki, poszanowania różnorodności, a także środowiska naturalnego i troski o zasoby naszej planety. Włączenie wartości do edukacji jest nie tylko odpowiedzią na kryzys wartości, z jakim mierzy się świat, ale także próbą rozwiązania problemów globalnych, jakich doświadcza ludzkość (Dzwonkowska, 2012, s. 174 i nast.).

Kompetencja globalna w perspektywie programu kształcenia

Program kształcenia zwykło się utożsamiać z treścią kształcenia, z materiałem nauczania. Tymczasem program to nie tylko materiał, to także podejmowane w procesie dydaktycznym czynności nauczającego oraz uczącego się. Są różne sposoby podejścia do programu, a w każdym z nich odzwierciedlony jest czyjś pogląd

na świat, czyjaś percepcja rzeczywistości wraz z wartościami uznanymi za najważniejsze czy zakresem wiedzy, uznanym za niezbędny dla zrozumienia tej rzeczywistości. Kompetencja globalna, jej kształtowanie i rozwijanie w szkole, wymaga wyjścia poza wiedzę faktograficzną, nazewniczą, poza kształcenie informacyjne. Kształtowanie kompetencji globalnej nie może obejmować tylko treści opisujących świat, a tym samym nauczania, którego zasadniczą oś stanowi zapoznanie ucznia z tradycyjną kuchnią jakiejś narodowości, wyglądem flagi państwowej czy kalendarzem ważniejszych świąt wraz ze sposobami ich celebrowania. Takie podejście do inności jest zbyt ograniczone i zbyt dla ucznia ograniczające. Te treści to jedynie wierzchnia warstwa w swojej głębi skrywająca gdzieś znaczące pojęcia czy ważne dla jakiejś tożsamości idee.

Pytanie o to, czego w szkole nauczać, jakie treści z różnorodnych dziedzin naukowych wybrać i jak je ustrukturyzować, jakie kompetencje uznać za znaczące i niezbędne do efektywnego funkcjonowania ucznia w zastanej, ale też szybko zmieniającej się rzeczywistości, jest jednym z kluczowych pytań w kanonie ważnych pytań dydaktycznych. Mnogość stanowisk i modeli programów, będących pokłosiem wysiłków wielu programistów, liczne teorie doboru i układu treści kształcenia, odzwierciedlają skalę trudności tego problemu i jego historię.

Spośród licznych stanowisk związanych z programem, z punktu widzenia podjętej problematyki, warto zwrócić uwagę na podejście humanistyczne oraz wybrane elementy stanowiska rekonstrukcjonistów (w całości bowiem to stanowisko zdaje się być dość jednak utopijne). Podejście humanistyczne eksponuje indywidualny i społeczny rozwój dziecka, poznawcze i afektywne teorie uczenia się, poczucie tożsamości i własnej wartości jednostki. Nauczyciel jest tym, który – zdaniem zwolenników tego podejścia – wspiera uczniów w procesie poznania, dostarcza im intelektualnej pożywki, gdy angażują się w różne interakcje, poszukują, rozwiązują problemy. Nadaje się więc pełniejsze znaczenie związkom i relacjom między uczniami i nauczycielami, których zasadniczym zadaniem jest wspieranie niezależności uczniów oraz doprowadzenie do zaakceptowania przez nich siebie oraz innych (Ornstein, Hunkins, 1998, s. 209-210).

Rekonstrukcjonaliści (np. M. Fantini, A. Tofler) opowiadają się za programami o charakterze prospektywnym, eksponującymi pluralizm, równość. Dzięki nim – a konkretnie dzięki możliwości krytycznego badania kulturowego dziedzictwa społeczeństwa i współczesnej cywilizacji, dzięki tworzonym okazjom do konfrontacji z problemami i stawiania kwestii spornych, niekiedy drażliwych, dzięki możliwościom uczestnictwa zarówno w dyskursie, jak również w konkretnych działaniach na rzecz odnowienia kultury i budowania porozumienia międzykulturowego – uczniowie nauczą się życia w świecie zróżnicowanym pod względem narodowościowym, religijnym, językowym. W treściach nie może zabraknąć *międzynarodowego składnika*, swoistego uniwersalnego trzonu programowego po to, by programy realizowane w różnych krajach miały części wspólne, elementy budujące wzajemne zrozumienie, poczucie wspólnoty i globalną współpracę (Ornstein, Hunkins, 1998, s. 78-80). Allan C. Ornstein i Francis P. Hunkins, pisząc o modelu pracy nad programem, odwołują się do pojęcia wzorca programu. Wzorzec mieści w sobie cele, treść, metody i organizację, a także ocenę. Są wzorce ześrodkowane na materiale, ześrodkowane na uczniu czy też ześrodkowane na rozwiązywaniu problemów (Ornstein, Hunkins, 1998, s. 228-241).

Z punktu widzenia podjętej problematyki na uwagę zasługują zarówno wzorce ześrodkowane na uczniu – jego aktywności w procesie kształcenia, jego doświadczeniach, odpowiednio zorganizowanym środowisku,

sprzyjającym wyrażeniu przez ucznia swoich wewnętrznych zasobów, jak również interesujące są te ześrodkowane na problemach.

W nurcie humanistycznym znajduje się model spraw uczniowskich Geralda Weinsteina i Mario Fantiniego – propozycja ześrodkowana na uczniu, dla której charakterystyczne są następujące segmenty działań w trakcie kreowania programu:

- zbieranie wiadomości o uczniach – jest to przecież model ześrodkowany na sprawach uczniowskich (co ich obchodzi, czym się przejmują, jakie mają problemy). Gromadzone są więc dane demograficzne i środowiskowe oraz te, które dotyczą rozwoju i cech psychicznych uczniów. Chodzi o dane charakteryzujące grupę;
- ustalenie spraw wspólnych uczniom w grupie. Mowa o różnych kategoriach spraw, np. obraz samego siebie, relacje z innymi, miejsce w świecie, percepcja rzeczywistości, wartości uznawane za ważne w życiu itp.;
- diagnoza: ustalenie przyczyn problemów i sposobów ich rozwiązywania;
- ustalenie elementów węzłowych treści – idei, pojęć, wartości, generalizacji, wokół których organizowany będzie materiał nauczania. Warto podkreślić, że te ogniwa czy elementy węzłowe pochodzą z analizy spraw uczniowskich, a nie ze struktury dyscyplin naukowych. Centralne idee i problemy, wokół których ustrukturyzowany będzie materiał kształcenia, łączą w sobie kilka dyscyplin, mają więc charakter interdyscyplinarny i dotyczą kilku uczniowskich problemów. Natomiast idee pozostające w granicach jednej dziedziny są mniej wartościowe dla programu;
- wybór nośników treści. Stosownie do społecznych i osobowościowych zagadnień autorzy wyróżniają trzy nośniki: pierwszy obejmuje treść wydobytą przez ucznia ze swoich doświadczeń. Dotyczy ona tożsamości ucznia, jego przynależności do grup i kultur, związków i relacji z innymi. Drugi nośnik obejmuje dziedzinę emocjonalną – uczucia, potrzeby, zainteresowania. Trzeci rodzaj treści obejmuje to, co uczeń opanował, lokując się w określonym kontekście społecznym. Treść ta dotyczy działań i ich efektów;
- określenie rodzaju umiejętności uczenia się. Jest on determinowany przez treść, jej rodzaj – jakich umiejętności potrzebuje uczeń, by opanować daną treść? Mogą to być chociażby umiejętności składające się na społeczną wrażliwość ucznia, umożliwiającą mu zrozumienie i opisanie siebie na tle innych. Umiejętności społeczne są równie ważne, jak te poznawcze;
- ustalenie procedur dydaktycznych, jakimi będzie posługiwał się nauczyciel, by – za ich pomocą – uczeń mógł opanować treść i umiejętności pozwalające mu kontrolować własne życie, panować nad nim. Procedury te winny być dostosowane do indywidualnego stylu uczenia się, zdolności i zainteresowań ucznia. Interakcje, które uczeń nawiązuje z innymi w klasie szkolnej, służą jego rozwojowi i umacniają poczucie własnej wartości;
- ocena efektów programu. Wymaga ona refleksji nad nośnikami treści, procedurami dydaktycznymi oraz umiejętnościami ucznia. Jej pokłosiem powinna być modyfikacja programu, ulepszenie tych jego obszarów, które okazały się zawodne (za: Orstein, Hunkins, 1998, s. 263-264).

Model Weinsteina i Fantiniego to, rzecz jasna, jedynie propozycja kreowania programu tworzącego dogodne warunki do kształtowania kompetencji globalnej. Kiedy nauczyciele w klasie szkolnej dostrzegają, rozumieją i eksponują indywidualne różnice kulturowe i językowe swoich uczniów, kiedy poznali różnice w zakresie ich zainteresowań, wartości, przekonań, talentów, określonych zdolności, wówczas tworzą w klasie klimat sprzyjający chęci wzajemnego poznawania się uczniów i uczenia się od siebie i ze sobą, klimat sprzyjający uczeniu się przekształcającemu (*transformational learning*) ich dotychczasowe poglądy na temat siebie samych i innych. Zadanie to nie należy jednak do łatwych i może stać się dla nauczycieli źródłem poważnych dydaktycznych dylematów. To spore wyzwanie, które (jeśli zostanie podjęte) wiedzie nauczycieli – według słów Michaela Fullana – „w stronę niebezpiecznego" (Powell, Kusuma-Powell, 2011, s. 158-161).

Kompetencja globalna a uczenie się spersonalizowane

Powell i Kusuma-Powell wyrażają przekonanie, że droga do kształtowania w uczniach kompetencji globalnej wiedzie poprzez spersonalizowanie uczenia się w klasie szkolnej. Wyjście poza procedury obowiązujące w zakładach produkcyjnych, poza wystandaryzowane kształcenie informacyjne, uznanie, że metafora fabryki nie może już dłużej być przydatna do opisu tego, co dzieje się w klasie i w szkole, pozwoli nauczycielom zaszczepić w uczniach umiejętność uczenia się oraz adekwatną samoocenę, pozwoli im także podążać do jednego celu wieloma różnymi drogami. Tym celem jest angażowanie uczniów do znaczących dla nich działań oraz komunikowanie im, że ich kulturowa, religijna, etniczna, językowa odmienność jest cenioną w klasie szkolnej wartością (Powell, Kusuma-Powell, 2011, s. 56-58). Wartością jest także możliwość odkrywania siebie nawzajem, eksplorowania różnic, badania odmienności. I choć to, o czym mówią Powellowie, brzmi dobrze i warte jest urzeczywistnienia, jest też sporym wyzwaniem dla nauczyciela jako tego, który kreuje i wspiera określonego rodzaju interakcje w klasie szkolnej. Warto odwołać się do doświadczeń Kusumy-Powell i współpracujących z nią nauczycieli, które wprawdzie nie są (czy raczej: nie są *jeszcze*) silnie związane z polską rzeczywistością edukacyjną, niemniej warto po nie sięgnąć, by zilustrować istotę tych interakcji, a więc interakcji zorientowanych na eksponowanie różnic przy jednoczesnym budowaniu porozumienia między kulturami, między różnymi światami znaczeń oraz określić charakter trudności związanych z tego typu działaniami nauczycieli. Chociaż, jak uważa wspomniany już wcześniej Bauman, pełna „fuzja horyzontów", która zdaniem Hansa Gadamera jest warunkiem koniecznym bezbłędnego porozumienia, jest perspektywą jednak odległą, a być może wręcz celem w pełni nieosiągalnym – komunikacja międzykulturowa bowiem w praktyce nie jest wolna od pułapek i błędów, nie ma przecież (na przykład) pary idiomów, które byłyby w pełni swoim ekwiwalentnym tłumaczeniem – dotąd, mimo wszystko, udawało się jakoś komunikować, co więcej, wysiłek na rzecz poprawy porozumienia między kulturami stał się zasobnym źródłem kulturowej i ludzkiej kreatywności (Bauman, 2012, s. 69-70).

Otóż Kusuma-Powell i współpracujący z nią nauczyciele wyruszyli „w stronę niebezpiecznego" – by raz jeszcze użyć słów Fullana – zapraszając swoich uczniów do wyrażenia oraz wyjaśnienia uczuć, takich jak złość i poczucie krzywdy. Intencją tych działań było umożliwienie nauczycielom wspierania swoich podopiecznych

w trakcie konfrontacji i pracy nad stworzeniem systemu sprzyjającego wspomnianemu już uczeniu się przekształcającemu dotychczasowe poglądy uczniów na temat własny i na temat innych – w tym konkretnym przypadku na temat uczuć, sposobów ich przeżywania, nazywania i wyrażania. Było to bardzo trudne zadanie, zważywszy na fakt, że *United Nations International School* w Nowym Yorku była miejscem, w którym stykało się ze sobą ponad osiemdziesiąt narodowości, włączając uczniów z Iraku, Arabów, Amerykanów, Brytyjczyków czy Żydów. Kierunek działań nauczycieli był więc w pewnym sensie „niebezpieczny". Pozwolono jednak uczniom mówić o ich emocjach i uczuciach, o lękach, złości, dbając przy tym o redukcję napięcia, pojawiającego się w tej sytuacji w naturalny zupełnie sposób, oraz o wytworzenie atmosfery szacunku i tolerancji. W trakcie spotkania pojawiła się cała kombinacja głęboko odczuwanych emocji, ale – co istotne – wyrażonych w akceptowalnych terminach, z intencją zrozumienia perspektywy „innego", przyjęcia, choćby na moment, „jego" optyki. Podobne spotkanie, tyle że w znacznie trudniejszych warunkach, zorganizowano w tym samym czasie w szkole w Jordanii. Był styczeń 1991 roku, sytuacja w regionie niezwykle złożona, a uczniowie – Jordańczycy i Palestyńczycy – w tej szkole stykali się z personelem, w skład którego wchodziło wielu Brytyjczyków i Amerykanów. Uczniowska niechęć do tych nauczycieli stała się bardzo wyraźna, istniała wręcz obawa, że uczniowie mogą podjąć względem nich działania nacechowane agresją. W zastanej sytuacji dyrektor tej szkoły także zdecydował się na ruch „w stronę niebezpiecznego" i zaprosił uczniów do debaty. Był to odważny akt, zorientowany na umożliwienie uczniom zrozumienia dwóch kwestii: po pierwsze, chciał, by uczniowie zrozumieli, że dorośli w tej szkole szanują ich uczucia i wiedzą, że są powody do odczuwania złości. Po drugie, chciał także, by uczniowie zrozumieli, że mają prawo do pełnego wyrażania emocji, ale w sposób, który nie narusza godności innych, toteż przeżywanie nawet bardzo silnych uczuć było akceptowane, natomiast destruktywne zachowania już nie. Nie było to z pewnością ani łatwe, ani komfortowe spotkanie, ale jego pokłosiem była pierwsza uczniowska konferencja dotycząca spraw globalnych, której ta szkoła właśnie była organizatorem i gospodarzem. Kryzys stał się więc zaczynem porozumienia między tak bardzo różniącymi się od siebie ludźmi, tak odmiennymi kulturami (Powell, Kusuma-Powell, 2011, s. 161 i nast.).

Kulturowe otoczenie, z którego wywodzi się uczeń, bez wątpienia wpływa na jego uczenie się i rozwój. To istotne uwarunkowanie procesu kształcenia musi uprzytomnić sobie każdy nauczyciel, jeśli nie chce być postrzegany jako ktoś arogancki bądź pozbawiony szacunku dla swoich uczniów, lub, co gorsza, jako ktoś, kto swoich uczniów wyobcowuje i niszczy ich poczucie przynależności do wspólnoty uczących się, jaką jest klasa. Spersonalizowanie uczenia się nie oznacza jednak, że nauczyciel tworzy każdemu uczniowi oddzielny plan lekcji. Oznacza natomiast, że nauczyciel jest w swoich działaniach dydaktycznych na tyle „elastyczny" i „reagujący", by uchwycić zróżnicowanie grupy uczących się oraz dopasować nauczanie do ich potrzeb. Wymaga to wnikliwej obserwacji uczniów, empatycznego ich słuchania; wymaga uważnego monitorowania uczniowskich działań i interakcji; wymaga ciągłego i dynamicznego oceniania zastanych sytuacji i budowania na podstawie tych ocen dydaktycznego osądu. Strategie kształcenia, zarządzanie czasem, wykorzystanie środków dydaktycznych, podejście do treści, grupowanie uczniów i znaczenie oceniania – wszystko to musi być *elastyczne*. W klasie szkolnej elementy środowiska uczenia się spersonalizowanego są *celowe*, a podejmowane w tak zorganizowanym otoczeniu nauczycielskie działania są *respektujące*. Celowość implikuje namysł nad celami

uczenia się, precyzyjne ich wyrażenie oraz ustalenie wskaźników sukcesu. Nauczyciel zastanawia się więc nad organizacją zespołów uczniowskich, nad sposobem aranżacji przestrzeni w klasie. Jest architektem tego wnętrza – celowo wybiera i zestraja, harmonizuje ze sobą różne elementy środowiska, w którym przebiega uczenie się uczniów, w taki sposób i po to, by to uczenie się było efektywne. Respektowanie uczniów i uczenia się to istotny warunek konstruowania środowiska sprzyjającego uczeniu się spersonalizowanemu. „Respekt" – łacińskie *respectus* – to słowo składające się z cząstki „re" oznaczające „znowu", „znów", „ponownie", „powtórnie", „na nowo" i części *specere*, oznaczającej „patrzeć", „spoglądać". Znaczenie słowa *respekt* literalnie oznacza więc „patrzeć ponownie", „przyglądać się znowu", „obejrzeć się", wskazując tym samym na coś, co jest tak wartościowe i ważne, że warto zwrócić się ku temu po raz wtóry czy kolejny. Nauczyciel, tworząc środowisko edukacyjne, respektujące uczniów i proces uczenia się, docenia i eksponuje wszelkie różnice, które uczniowie wnoszą ze sobą do klasy oraz kształcenia. Uczniowie różnią się kulturowo, znajdują się na różnych poziomach gotowości do podjęcia określonych zadań, różnią się pod względem kompetencji językowych, progu tolerancji na stres i frustrację czy pod względem zainteresowań, a *respektująca* pedagogia to taka, za pomocą której każde dziecko konfrontowane jest z takimi zadaniami, prowokowane do takich działań i podejmujące takie wyzwania, które – dzięki uwzględnieniu różnic i dostrzeżeniu indywidualnych cech i dyspozycji – tworzą przestrzeń dla jego rozwoju, ten rozwój stymulują i kontrolują (Powell, Kusuma-Powell, 2011, s. 10; zob. także Winitzky, 1994, s. 145-181).

O edukację rozwijającą kompetencję globalną – kilka uwag końcowych

Szkoła nie tylko nie istnieje w izolacji od szeroko pojętej kultury, ale stanowi jej integralną część, dlatego zmiany zachodzące w tak pojętej kulturze nie pozostają, siłą rzeczy, bez wpływu na jej obraz i zasadniczą misję. Niemniej jednak, jak zauważa Rusaczyk,

> bycie innym w polskiej szkole w dalszym ciągu, pomimo obecności dyskursów wyzwolonych z postulatów narzucania jedynie prawdziwych wzorów „bycia" dla wszystkich, nadal jest wyzwaniem codzienności dla przedstawicieli rozmaitych mniejszości i odmienności, odbiegających od uznanego repertuaru znaczeń (Rusaczyk, 2008, s. 250).

Kompetencja globalna to nie intelektualna moda, kolejna „nowinka" edukacyjna, kaprys elit międzynarodowych czy kolejny pomysł decydentów oświatowych. To niewątpliwie jedna z ważniejszych kompetencji, które szkoła powinna kształtować i rozwijać. To realna potrzeba, realizowana na poziomie lokalnym, ale o ponadlokalnych konsekwencjach. Tymczasem szkoła często, mimo inicjatyw zmierzających do zmiany obowiązującego *status quo*, nadal zadowala się iluzją jednolitości i standaryzacją wpisaną w aktualny system edukacyjny.

Powell i Kusuma-Powell uważają, że obecnie nie ma sensownej edukacji bez postawienia takich oto pytań:

– w jaki sposób kultura, z jakiej wywodzi się dziecko, determinuje jego sposób myślenia?
– w jaki sposób nauczyciel może poznawać dziecko jako uczącą się jednostkę w zglobalizowanej klasie szkolnej?

– jak budować bogatą sieć relacji dydaktycznych z dziećmi odmiennymi kulturowo oraz z dziećmi o odmiennych stylach poznawczych i profilach inteligencji?
– w jakim stopniu wiedza nauczyciela i sposoby postrzegania przez niego różnych kultur wpływają na uczenie się uczniów?
– co powinien zawierać program nauczania, jaką treść kształcenia dobrać i jak ją zorganizować? czego w takiej klasie/szkole nauczać?
– jak pokonać podziały kulturowe, by podjąć współpracę z innymi? (Powell, Kusuma-Powell, 2011, s. 20).

Istotne są też inne pytania: „jak rozumieć kulturową inność bez redukowania jej do ram naszej kultury, jak zachować odmienność innych ludzi, odmienność, dzięki której inny pozostanie innym nie przechodząc przez »filtr« procesu rozumienia" (Burszta, 1995, s. 135). Jak zachować autonomię, a jednocześnie być we wspólnocie, jaką jest klasa, szkoła, społeczeństwo, i czerpać jak najwięcej z kontaktu z „innymi", do którego jest się przygotowanym oraz gotowym. To dla edukacji i szkoły (także polskiej) wciąż ważne pytania.

Bibliografia

Bauman Z. (2000). *Globalizacja*. Tłum. E. Klekot. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Bauman Z. (2012). *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Tłum. P. Poniatowska, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Burszta W. J. (1995). Postkolonializm i dekolonizacja umysłu. W: T. Szkudlarek (red.) *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*. Kraków: Impuls.

Delors J. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Tłum. W. Rabczuk, Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.

Dernowska U. (w przygotowaniu). *Edukacja spersonalizowana we współczesnej szkole*. „Kwartalnik Pedagogiczny".

Doliński D. (2001). Tożsamość społeczna jako generator stereotypowych sądów o innych. W: M. Kofta, A. Jasińska-Kania (red.) *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Dzwonkowska D. (2012). Rola wartości w edukacji globalnej. W: H. Ciążela, W. Tyburski (red.) *Odpowiedzialność globalna i edukacja globalna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Gara J. (2008). *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Giroux H. A. (1994). Wobec wyzwań tożsamości i różnicy. Tłum. L. Witkowski. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.) *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań – Toruń: Wydawnictwo Edytor.

Kapuściński R. (2004), *Podróże z Herodotem*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Kofta M., Jasińska-Kania A. (red.) (2001). *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Lévinas E. (1991). *Etyka i nieskończony*. Tłum. B. Opolska-Kokoszka, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.

Lévinas E. (1998). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*. Tłum. M. Kowalska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Nikitorowicz J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
Ornstein A. C., Hunkins F. P. (1998). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka.* Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: WSiP.
Powell W., Kusuma-Powell O. (2011). *How to Teach Now. Five Keys to Personalized Learning in the Global Classroom.* Alexandria: ASCD.
Rusaczyk M. (2008). Szkolna płaszczyzna stygmatyzacji mniejszości etnicznych – problem edukacji. W: E. Czykwin, M. Rusaczyk (red.) *Gorsi – Inni. Badania.* Białystok: Trans Humana.
Skarga B. (2004). *Ślad i obecność.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Stachyra R. (1992). Stosunek do inności. Sondaż wśród licealistów. W: B. Karolczak-Biernacka (red.) *Tolerancja.* Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
Tłuściak-Deliowska A. (w druku). *Dystans społeczny wobec innych: analiza postaw młodzieży wobec wybranych grup narodowo-etnicznych.* „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo".
Weigl B. (2008). Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży – istota zjawiska i przesłanki zmian. W: P. Dziliński (red.) *Edukacja przeciw dyskryminacji.* Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
Winitzky N. (1994). *Klasy wielokulturowe i klasy integrujące.* Tłum. K. Kruszewski. W: R. I. Arends, *Uczymy się nauczać.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Wolk R. A. (2011). *Wasting Minds.* Alexandria: ASCD.
Zhao Y. (2009). *Catching up or Leading the Way: American Education in the Age of Globalization.* Alexandria: ASCD.

Summary

Global competence at school

The author, inspired by the Powells' didactic experiences, attempts to identify circumstances in which students acquire global competence. Global competence is the ability to interact effectively with "others", with people who hold different values, make different senses and meanings. The author defines both *global competence*, as well as *cultural competence*, from many points of view, analyzes *who the others are*, and finally concentrates on school as a place where cultural and learning diversity offers the potential for rich and dynamic interaction, and where students come to know themselves, their own culture and "others", together with what they bring to class, school and social reality.

Key words: didactics, cultural competence, curriculum, education, global competence, globalization, others