

Katarzyna Górak-Sosnowska

## EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA A POSTAWY WOBEC „INNYCH”

### Wprowadzenie

Edukacja międzykulturowa, jak i sama międzykulturowość, stała się pojęciem niezwykle nośnym nie tylko w edukacji nieformalnej, lecz także formalnej. Kładąc nacisk na różnorodność i wielość kultur, wydaje się stanowić remedium na współczesne bolączki państw zachodnich, związane z imigracją. Z pojęciem międzykulturowości wiąże się tolerancja i poszanowanie odmienności, które tworzą fundamenty integracji i akulturacji.

Międzykulturowość okazała się być w dużym stopniu elementem idealnego typu ładu społecznego, negatywnie weryfikowanego przez rzeczywistość społeczną w wielu państwach zachodnich. Świadczy o tym fiasko trzech dominujących modeli polityki prowadzonej wobec imigrantów:

- niemieckiego modelu *gastarbeiters*, który zakładał integrację strukturalną imigrantów na rynku pracy, przy braku identyfikacji z państwem niemieckim;
- francuskiego modelu asymilacji, w którym odrębność kulturowa (w tym odrębność religijna) imigrantów miała zostać ograniczona do sfery prywatnej, w zamian za pełnię praw do uczestniczenia w sferze publicznej;
- brytyjskiego modelu wielokulturowości, opierającego się na poszanowaniu odrębności kulturowej mniejszości, o ile zaakceptują one pewne uniwersum symbolicznej kultury brytyjskiej.

W przypadku każdego z powyższych modeli można wskazać przykłady ich niepowodzenia, odwołując się do społeczności muzułmańskiej zamieszkującej dane państwo. W Niemczech Turcy cechują się najniższym spośród grup pochodzenia imigranckiego poziomem wykształcenia i bardzo niskim stopniem identyfikacji z państwem<sup>1</sup>. Zamieszki na przedmieściach Paryża z udziałem imigrantów

<sup>1</sup> *Effectiveness of National Integration Strategies Towards Second Generation Migrant Youth in a Comparative European Perspective – EFFNATIS*, raport końcowy z projektu European Forum for Migration Studies, University of Bamberg 29.03.2003, SOE2 CT97.

pochodzenia maghrebskiego ukazały nikłe możliwości mobilności pionowej drugiej i kolejnej generacji muzułmanów, a ustawa zakazująca m.in. noszenia tzw. muzułmańskich chust – francuskie kłopoty z zasadą laickości. Działalność radykalnych ugrupowań muzułmańskich w Wielkiej Brytanii i bardzo niski poziom integracji kulturowej muzułmanów drugiego i kolejnych generacji wskazują na to, że poszanowanie odrębności przełożyło się na powstanie społeczności zamkniętych i trudnych do infiltracji.

Doświadczenia państw Europy Zachodniej mogą nie wydawać się budujące, jednak zarazem relatywnie długa historia imigracji na te tereny, oraz jej siła, działają na ich korzyść. Państwa te relatywnie wcześniej zmuszone były do wypracowania strategii i polityk wobec „Innych”, zwłaszcza że często pochodzili oni z kultur pozaeuropejskich; byli to zatem tzw. „dalecy Obcy”<sup>2</sup>. Obecnie w dużej mierze nastąpiła instytucjonalizacja islamu w tych państwach, co związane jest z działalnością trzeciej, a nawet czwartej generacji muzułmanów. Przed podobnym wyzwaniem stoją obecnie państwa Europy Południowej, które w ciągu ostatnich kilkunastu lat zaczęły przyciągać do siebie imigrantów z państw muzułmańskich (choć do niedawna same były eksporterami siły roboczej). Wobec relatywnej „świeżości” imigracji nie zdołały jeszcze wypracować efektywnych mechanizmów integracji imigrantów, mimo że udział muzułmanów w populacji osiąga już znaczny rozmiar (m.in. ponad 1 mln osób we Włoszech i Hiszpanii oraz perspektywa zwiększonego strumienia imigracji w związku z tzw. Arabską Wiosną Ludów).

Państwa Europy Środkowej i Wschodniej znajdują się w jeszcze wcześniejszej fazie kontaktu z „Innymi” – o ile można założyć, że ma on charakter liniowy. Ze względu na niższy poziom rozwoju gospodarczego, brak kolonialnej przeszłości oraz zamknięcie polityczne do 1989 r., zarówno stopa imigracji, jak i udział imigrantów w populacji, należą w tym rejonie do najniższych na Starym Kontynencie. Zdecydowaną większość „Innych” stanowią osoby wywodzące się z sąsiadujących państw, mające często status mniejszości narodowych. Osobną kategorię stanowią mniejszości etniczne. Oba rodzaje kategorii społecznych mają endogeniczny charakter w tym sensie, że przez wieki zdążyły wpisać się w lokalną kulturę i (lub) wydają się bliskie ze względu na sąsiedztwo. „Dalecy Obcy” – a więc osoby wywodzące się z państw o znacznych różnicach kulturowych – pojawili się relatywnie niedawno, a ich liczba nadal jest minimalna na tle populacji krajowych.

Dominacja „bliskich Obcych” w strukturze etnicznej i narodowej Polski, a przede wszystkim w jej historii i tradycji – w porównaniu do „dalekich Obcych”,

<sup>2</sup> A. Masgoret, C. Ward, *Culture learning approach to acculturation*, w: *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*, red. D. Sam, J. Berry, Cambridge University Press, Cambridge 2006, s. 71.

wyznacza i określa kierunki edukacji międzykulturowej. Stawia zarazem pytanie o sens i wartość edukacji międzykulturowej nakierowanej na „dalekich Obcych”, a zatem tych „Obcych”, których póki co w zasadzie nie ma. Celem artykułu jest przybliżenie problematyki edukacji międzykulturowej w Polsce oraz omówienie mechanizmów jej działania w perspektywie psychologicznej. Na tej podstawie możliwe będzie określenie miejsca muzułmanów w polskiej edukacji międzykulturowej.

## 1. Psychologiczne przesłanki zmiany postaw społecznych

Problematyka postaw wiąże się ze stereotypami i uprzedzeniami etnicznymi i narodowymi w tym sensie, że uprzedzenie może być określone jako postawa negatywna<sup>3</sup>. Postawa zawiera trzy powiązane ze sobą komponenty:

- a) poznawczy – dotyczący całokształtu informacji na temat danego obiektu;
- b) behawioralny – związany ze sferą zachowań i sposobami reagowania na dany obiekt;
- c) afektywny – wyrażający emocje wobec danego obiektu<sup>4</sup>.

Człowiek nabywa postawy w procesie socjalizacji zarówno pierwotnej – od rodziców, sąsiadów czy rówieśników, jak i wtórnej – w wyniku indywidualnych doświadczeń. Przyjmuje się, że postawy są względnie stałe i trwałe. Istnieją jednak mechanizmy zmiany postaw. Z punktu widzenia problematyki niniejszego artykułu najbardziej istotne wydają się mechanizmy zmiany postaw etnicznych i narodowych.

Negatywne postawy etniczne i narodowe określane są często zarówno w literaturze naukowej, jak i w dyskursie publicznym, jako stereotypy i uprzedzenia. Stereotyp jest rodzajem schematu poznawczego, który zakłada uproszczony obraz danego obiektu bądź kategorii obiektów. Stereotyp może, ale nie musi, mieć komponent afektywny. Definiowany jako schemat poznawczy, może stanowić uproszczone wyobrażenie na temat danej grupy osób czy stosunków społecznych. Uprzedzenie jako postawa zawsze zawiera w sobie komponent afektywny. Mirosław Kofta<sup>5</sup> wymienia trzy przedstawione niżej kategorie przyczyn powstawania stereotypów.

- Społeczno-kulturowe: związane z procesem socjalizacji i uczenia się świata. Jednostka nabywa stereotypy bezpośrednio – przez własne doświadczenia, jak również pośrednio – z innych źródeł. Do kategorii tej zaliczyć także można dążenie

<sup>3</sup> M. Kofta, *Wprowadzenie do psychologii stereotypów i uprzedzeń*, w: *Podstawy życia społecznego w Polsce*, red. M. Maroda, E. Gucwa-Leśna, ISS UW, Warszawa 1996, s. 198.

<sup>4</sup> G. Maio, G. Haddock, *The Psychology of Attitudes and Attitudes Change*, Sage, London 2009, s. 25.

<sup>5</sup> M. Kofta, op.cit., s. 200–211.

do utrzymania bądź podniesienia samooceny oraz statusu grupy własnej. Grupa stereotypizowana może stanowić negatywną grupę odniesienia, do której jednostka sama siebie nie zalicza, a która służy jej do podtrzymywania pozytywnego obrazu samej siebie.

- Motywacyjne i osobowościowe: uwarunkowane czynnikami indywidualnymi. W kategorii tej znajduje się m.in. koncepcja kozła ofiarnego, w myśl której stereotypizowana grupa staje się obiektem przeniesienia frustracji i agresji. Do tej kategorii można również zaliczyć konformizm – wówczas stereotyp (a raczej uprzedzenie) nabywany jest od grupy i (lub) przejawiany w celu podporządkowania się normom grupowym. Wreszcie, warto wspomnieć o typach osobowości postrzeganych jako bardziej podatne na stereotypy i uprzedzenia: osobowości autorytarnej i (lub) umysłu zamkniętego.
- Poznawcze: wynikające ze specyfiki i konstrukcji schematów poznawczych. W tym sensie stereotyp ułatwia organizację napływających informacji. W przypadku stereotypu jest to cecha kategorialna, która definiuje przynależność do stereotypizowanej grupy wraz ze skojarzonymi z nią innymi cechami. Istotnym procesem jest zatem kategoryzacja społeczna przebiegająca na linii my–oni. Przejawia się ona m.in. w faworyzowaniu grupy własnej, postrzeganiu grupy obcej jako homogenicznej, a własnej jako heterogenicznej, oraz przecenianiu różnic między grupą własną a obcą.

Stereotypy cechuje wysoka trwałość i niewielka podatność na zmiany. Wynika to ze specyfiki źródeł ich powstawania. W przypadku uwarunkowań społecznych istotną rolę odgrywa proces socjalizacji, w którym elementem wiedzy o świecie są stereotypy. Wiedza i umiejętności przyswojone przez jednostkę w pierwszych latach życia istotnie wpływają na kształtowanie się jej osobowości<sup>6</sup>. Jednym z mechanizmów utrzymujących stereotypy i uprzedzenia w kategorii motywacyjno-osobowościowej jest konformizm – jeden z podstawowych rodzajów wpływu społecznego. W przypadku kategorii poznawczej przyczyną trwałości stereotypów może być sposób organizacji wiedzy i niechęć do dysonansu poznawczego, czyli rozbieżności między treścią stereotypu a informacjami z nim sprzecznymi.

Pomimo to istnieją modele zmiany stereotypów i uprzedzeń. Taka uogólniona zmiana może przebiegać na trzech różnych płaszczyznach<sup>7</sup>:

- zmiany postaw wobec kategorii społecznej, która zakłada zmianę postawy wobec całej grupy na skutek kontaktu z kolejnymi jej reprezentantami;

<sup>6</sup> E. Erikson, *Identity and the Life Cycle*, International Universities Press, New York 1959.

<sup>7</sup> M. Hewstone, *Kontakt i kategoryzacja: zmiana stosunków międzygrupowych w ujęciu psychologii społecznej*, w: *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1998, s. 265–267.

- wzrostu złożoności spostrzegania międzygrupowego, polegającej na heterogenizacji grupy obcej, traktowanej dotychczas jako monolit;
- dekategoryzacji oznaczającej z kolei odejście od kategorii stanowiącej trzon stereotypu, ze względu na zmniejszenie się jej użyteczności jako narzędzia umożliwiającego przyporządkowywanie kolejnych osób.

Wszystkie wymienione płaszczyzny w większym czy mniejszym stopniu zakładają bezpośredni kontakt ze stereotypizowaną grupą, który miałby się przełożyć na pozytywne zmiany, czyli osłabienie stereotypu. Warto jednak pamiętać, że „hipoteza kontaktu” Allporta, w myśl której każdy kontakt społeczny między jednostkami bądź grupami prowadzi do poprawy ich wzajemnych relacji, została zweryfikowana negatywnie, co nie oznacza jednak jej całkowitego odrzucenia<sup>8</sup>.

Inne ujęcie modeli zmiany stereotypów i uprzedzeń proponuje Barbara Weigl<sup>9</sup>. W tym przypadku do zmiany stereotypu nie jest konieczny bezpośredni kontakt z przedstawicielem bądź przedstawicielami stereotypizowanej grupy, co sprawia, że przedstawione poniżej modele cechują większe możliwości aplikacji.

- Model kumulacyjny: w którym zmiana jest efektem odbierania niewielkich dawek informacji sprzecznych ze stereotypem.
- Model zmiany radykalnej: zakładający znaczną, gwałtowną zmianę na skutek informacji sprzecznej ze stereotypem.
- Model podtypu: ukształtowania się podtypu w ramach stereotypu o treści odmiennej od jego trzonu.
- Model rozcieńczenia: który polega na wprowadzaniu do stereotypu informacji o charakterze neutralnym i pobocznym, które doprowadzają do dyfuzji trzonu stereotypu.

Przyjmując powyższy podział, Weigl sformułowała cztery analogiczne scenariusze edukacyjne, opierające się na mechanizmach zmiany wyszczególnionych w powyższych modelach<sup>10</sup>.

- 1) Akcentowanie podobieństwa: przełamanie podziału my–oni przez odwołanie się do elementów wspólnych. Postrzegane podobieństwo między grupą własną a obcą może przełożyć się na wzrost sympatii do grupy obcej, co związane jest z wyższą atrakcyjnością osób postrzeganych jako podobne.
- 2) Zmiana identyfikacji społecznej: ukazanie złożoności identyfikacji i tożsamości jednostkowej. Może to osłabić dychotomizację, radykalizację i totalizację kategorii my–oni.

<sup>8</sup> T. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 311–312.

<sup>9</sup> B. Weigl, *Uprzedzenia i stereotypy u dzieci i młodzieży. Studium empiryczne*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1999, s. 88.

<sup>10</sup> B. Weigl, W. Łukaszewski, *Uprzedzenia i stereotypy etniczne u dzieci. Przeciwdziałanie i modyfikacja*, Uniwersytet Opolski, Opole 1992.

- 3) Modyfikacja prototypów: wskazanie na ich wewnętrzne zróżnicowanie, a tym samym poszerzenie dopuszczalnej zmienności stereotypu. Modyfikacja może znacznie wykraczać poza istniejące ramy stereotypu, prowadząc do jego obalenia. Dzięki temu możliwe jest uzyskanie większej heterogenizacji grupy obcej.
- 4) Scenariusze wyobraźni: zakładające możliwość wypracowania w kontakcie z obcym pewnych scenariuszy wyobraźni, których celem jest przełamanie prototypu. Scenariusz ten może znaleźć zastosowanie, o ile w rzeczywistości istnieje możliwość zaistnienia wypracowywanej sytuacji.

Przedstawione scenariusze w tym sensie mają charakter modeli, że pozwalają zaplanować pewien aspekt rzeczywistości, jednak wymagają weryfikacji. Programów edukacyjnych, mających na celu zmianę stereotypów i uprzedzeń, pojawiło się w Polsce w ostatnich latach relatywnie dużo, jednak rzadko kończą się one ewaluacją pozwalającą na pomiar zmiany (ewaluacja dotyczy zazwyczaj zadowolenia z uczestnictwa w zajęciach, zwłaszcza jeżeli projekt zrealizowany jest z funduszy zewnętrznych). Poniżej przedstawiono postawy etniczne i narodowe dzieci i młodzieży oraz przykłady oddziaływań edukacyjnych zakończonych pomiarem zmian postaw.

## 2. Dzieci i młodzież o „Innych”

Dzieci wykształcają postawy wobec odmiennych kulturowo we wczesnym wieku, choć trudno jednoznacznie określić, jakiego rodzaju postawy związane z odmiennością kulturową kształtują się jako pierwsze. Klasyczny model Goodmana zakłada, że dzieci najpierw uczą się kategoryzować ludzi na podstawie rasy, potem ewaluacji kategorii rasowych, następnie sposobów wyrażania niechęci wobec obcych. Z kolei Aboud zauważyła, że dzieci najpierw uczą się faworyzacji grupy własnej, potem podobieństwa jej członków, a następnie kategoryzowania i nazywania tego, co odmienne<sup>11</sup>. Polskie siedmiolatki mają wyraźnie skryształizowane postawy wobec niektórych grup etnicznych, które przejawiają się w faworyzacji grupy własnej i defaworyzacji grup tradycyjnie defaworyzowanych w polskiej opinii publicznej – takich jak Żydzi czy Cyganie<sup>12</sup>. Wśród dostępnych badań empirycznych, dotyczących postaw dzieci i młodzieży wobec innych kulturowo, dominują badania postaw deklarowanych. Takie ujęcie przedmiotu badania jest stosunkowo najprostsze, jednak wiąże się z koniecznością uwzględnienia w wynikach rozbieżności między postawą

<sup>11</sup> D. Schneider, *The Psychology of Stereotyping*, Guilford Press, New York 2005, s. 354.

<sup>12</sup> B. Weigl, W. Łukaszewski, op.cit., s. 32.

deklarowaną a rzeczywistą. Co więcej, postawa rzeczywista nie jest mierzona, może zatem być co najwyżej antycypowana na podstawie postawy deklarowanej.

Badania dotyczące deklarowanych postaw wobec grup etnicznych i narodów obejmują zazwyczaj podobne typy narodów: sąsiadów Polski (np. Niemcy, Rosjanie, Czesi), grupy silnie defaworyzowane (np. Cyganie, Rosjanie) i faworyzowane (np. Amerykanie, Włosi, Czesi) w opinii publicznej, oraz grupy wyraziste (np. Żyd, Cygan). Badania przeprowadzane wśród dzieci i młodzieży wskazują na dosyć jednolite preferencje narodowe. Najbardziej faworyzowani są Amerykanie i Włosi, a najmniej – Cyganie. Stosunek do Żydów i Rosjan jest zróżnicowany, aczkolwiek zazwyczaj przeważa niechęć<sup>13</sup>. Faworyzację narodów zachodnich i defaworyzację narodów mieszkających na wschód i południowy-wschód od Polski trafnie określa Barbara Weigl „geograficzną zasadą niechęci”<sup>14</sup>. Wyjątkami od tej zasady są nasi południowi sąsiedzi – Czesi i Słowacy, których Polacy darzą sympatią, oraz Japończycy – którzy, mimo że pochodzą z Azji, cieszą się dosyć dużym stopniem sympatii<sup>15</sup>.

Badania postaw narodowych wśród polskich uczniów szkół ogólnokształcących i zawodowych zrealizowała Barbara Karolczak-Biernacka. Jeden z bloków pytań dotyczył faworyzacji osób o określonych cechach osobowych i narodowości. Narodowość okazywała się cechą o znaczeniu drugorzędym, o ile jej przedstawicielowi przypisano pozytywne cechy osobowe (np. leniwy i niechlujny Polak był wybierany czterokrotnie rzadziej niż pracowity i schludny Żyd)<sup>16</sup>. Uzyskane wyniki wskazują na możliwość osłabienia stereotypów narodowych w przypadku jednostek o cechach pozytywnych. Z drugiej strony, dyskusyjne wydaje się to, w jakim stopniu utrwalony stereotyp dopuszcza zmienność – innymi słowy, w jakim stopniu jednostka posiadająca negatywny stereotyp danej narodowości będzie skłonna dostrzec w jej przedstawicielach pozytywne cechy osobowe. Badania dotyczące stereotypów na temat Żydów zrealizowała Jolanta Ambrosewicz-Jacob. Poruszona przez nią problematyka stała się przedmiotem zainteresowania środków masowego przekazu. Według nich skonstruowane przez badaczkę narzędzie badawcze było niepoprawne w tym sensie, że zawierało głównie stwierdzenia stereotypowe. W ten sposób respondenci, którzy nie mieli jednoznacznie skryształizowanego negatywnego stereotypu Żyda,

<sup>13</sup> Por. np. A. Kwiatkowska, *Czujność wobec wroga? Ustosunkowania emocjonalne a tendencja do identyfikacji przynależności do grup obcych*, w: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 332–333; B. Weigl, op.cit., s. 36, 38, 40, 46 i nast.

<sup>14</sup> *Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi*, red. B. Weigl, B. Maliszkievicz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1997, s. 70; B. Weigl, op.cit., s. 56.

<sup>15</sup> *Stosunek Polaków do innych narodów*, BS/12/2010, CBOS 2010.

<sup>16</sup> B. Karolczak-Biernacka, *Postawy młodzieży wobec mniejszości* [w:] *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Trans Humana, Białystok 1995, s. 271–272.

mogli przyswoić negatywne informacje w trakcie wypełniania ankiety<sup>17</sup>. Badaczka wielokrotnie zajmowała się problematyką Żydów i Holocaustu w kontekście edukacji w Polsce<sup>18</sup>. Trudno jednoznacznie określić, czy zainteresowanie mediów związane było z podjętym przez badaczkę tematem, czy ze specyfiką narzędzia badawczego. Warto jednak odnotować, że problematyka stereotypów etnicznych i narodowych dotyczących ludów i narodów wyrazistych w Polsce jest nadal tematem trudnym.

Badaniami empirycznymi, mającymi na celu analizę zmian postaw etnicznych i narodowych pod wpływem oddziaływań edukacyjnych, zajmowała się w Polsce Barbara Weigl. Badania takie wymagają nie tylko opracowania narzędzia pomiaru, ale przede wszystkim programu edukacyjnego, którego realizacja powinna przełożyć się na zmianę postaw wobec innych grup społecznych. Jeden z pierwszych programów „18 klas” miał charakter pionierski. Na podstawie istniejących modeli zmiany stereotypów Weigl opracowała pięć programów edukacyjnych, których metodyka nawiązywała do danego modelu. Do pomiaru zastosowała skalę dystansu, skalę ocen oraz skalę oceny wiersza. Najbardziej efektywny w sensie zmniejszenia dystansu i polepszenia oceny okazał się program edukacyjny „podobieństwo”, który akcentował podobieństwo wszystkich ludzi. Pozostałe programy były tylko częściowo efektywne<sup>19</sup>. W innym badaniu „Świetlice opolskie” badaczka ta uzyskiwała systematyczne efekty zmian postaw etnicznych i narodowych na skutek oddziaływania edukacyjnego (program podobny do zastosowanego w badaniu poprzednim, odmienny sposób aplikacji i grupa docelowa). Świadczy to o efektywności programu, o ile prowadzony jest systematycznie, a jego grupę docelową stanowią dzieci małe<sup>20</sup>.

Najbardziej rozbudowany i kompleksowy program o charakterze eksperymentu szkolnego zrealizowała badaczka w szkole TAK w Opolu. Grupa eksperymentalna poddawana była długotrwałemu i zintensyfikowanemu oddziaływaniu edukacyjnemu, poznając podczas różnych zajęć szkolnych kulturę cygańską, niemiecką i żydowską. Grupa kontrolna nie uczestniczyła w żadnym programie. Realizowany program przełożył się nie tylko na zmniejszenie postulowanego dystansu wobec grup obcych, lecz także na powstanie efektu niespecyficznego; zmiany postaw dotyczyły bowiem także tych narodów, które nie były jeszcze przedmiotem nauczania (tj. po programie edukacyjnym dotyczącym kultury żydowskiej jego uczestnicy wykazywali większą faworyzację nie tylko Żydów, lecz także Cyganów i Rumunów)<sup>21</sup>.

<sup>17</sup> M. Shayn, E. Tkacz, *Ankieta w szkole. Czy Żydzi są winni śmierci Chrystusa?*, „Polska the Times” 18.02.2009.

<sup>18</sup> Por. np. *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?*, red. J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2005.

<sup>19</sup> B. Weigl, op.cit., s. 111.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 117.

<sup>21</sup> *Inni to także my...*, op.cit.



### 3. Edukacja międzykulturowa w Polsce

Edukacja międzykulturowa jest nieodzownym elementem dyfuzji kulturowej oraz procesów migracyjnych zachodzących przede wszystkim w społeczeństwach zachodnich<sup>22</sup>. Napływ imigrantów z kultur pozaeuropejskich zmienił charakter tych społeczeństw, powodując powstawanie zmiennych i rozproszonych tożsamości. Jednostkowa tożsamość oparta na trwałych kategoriach, takich jak klasa, zawód czy naród, ulega dyfuzji w ponowoczesnym świecie. Jedną z immanentnych cech ponowoczesności jest autonomia w zakresie konstruowania własnej tożsamości<sup>23</sup>. W perspektywie jednostkowej oznacza to możliwość definiowania swojej tożsamości na podstawie nowych kategorii, takich jak np. styl życia czy nabywane produkty. W perspektywie grupowej oznacza to ciągle negocjowanie swojej tożsamości w odniesieniu do innych grup oraz ich projektów tożsamościowych. Efektywne współistnienie różnych grup i zbiorowości nie powinno ograniczać się do tolerancji rozumianej wąsko, jako znoszenie obcości, ale prowadzić do dialogu i „mądrego otwarcia”<sup>24</sup>.

Wielokulturowość społeczeństw stała się faktem, zaś międzykulturowość – wyzwaniem, przed którym stanął system edukacyjny<sup>25</sup>. Międzykulturowość rozumiana jest jako wyjście o krok dalej w stosunku do wielokulturowości. O ile bowiem edukacja wielokulturowa może oznaczać asymilację grup mniejszościowych i wpisanie ich w kulturę dominującą, edukacja międzykulturowa zakłada umiejętność

<sup>22</sup> Nie oznacza to, że w społeczeństwach niezachodnich idea ta jest obca. Działalność edukacyjna, mająca na celu współistnienie przedstawicieli różnych ludów i grup etnicznych, często skłóconych ze sobą od pokoleń, jest rozpowszechniona także w niezachodnim kręgu kulturowym. Na przykład w Republice Środkowej Afryki realizowany jest program edukacji leśnej ORA, przeznaczony przede wszystkim dla dzieci pigmejskich – afrykańskich nomadów. Jego celem jest wykształcenie w dzieciach poczucia podmiotowości i tożsamości kulturowej, a zarazem połączenie podstaw edukacji w rozumieniu zachodnim (czytanie, pisanie, liczenie) z praktycznymi umiejętnościami przeżycia w lesie równikowym. Jednym z szerszych aspektów tego programu jest uczestnictwo dzieci Bantu – plemion osiadłych, zajmujących pozycję nadrzędną wobec Pigmejów. Program edukacyjny zakłada nauczenie postaw wzajemnego szacunku dzieci wywodzących się z obu ludów. W tym kontekście program ORA zawiera pewne elementy edukacji międzykulturowej, mimo że nacisk położony jest na inne kompetencje, co wynika z uwarunkowań środowiskowych – por. U. Markowska-Manista, *Leśna edukacja – dylematy edukacji dzieci pigmejskich w Afryce Środkowej*, w: *Kulturowe uwarunkowania rozwoju w Azji i Afryce*, red. K. Górak-Sosnowska, J. Jurewicz, Ibidem, Łódź 2010.

<sup>23</sup> A. Giddens, *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press 1990, s. 124.

<sup>24</sup> M. Sobecki, *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadanie wychowania*, w: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Trans Humana, Białystok 1999, s. 92.

<sup>25</sup> J. Nikitorowicz, *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej*, w: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Trans Humana, Białystok 1999, s. 25.

współistnienia, której długookresowym celem jest integracja<sup>26</sup>. Warunkiem koniecznym wielokulturowości jest istnienie trwałych form kontaktów międzykulturowych, w którym następuje negocjowanie wspólnego układu odniesienia przy zachowaniu istniejącego zróżnicowania<sup>27</sup>. W tym sensie trudno jest mówić o wielokulturowości w kontekście polskim, w którym zarówno struktura etniczno-narodowa, jak i religijna, cechują się wysokim stopniem homogeniczności (około 95% Polaków i 90–95% katolików w populacji).

Zadaniem edukacji międzykulturowej jest przygotowanie jednostek do życia w ponowoczesnym świecie, w którym zróżnicowanie kulturowe jest stanem naturalnym<sup>28</sup>. Z tego punktu widzenia edukacja międzykulturowa dotycząca świata arabsko-muzułmańskiego wpisuje się w specyfikę edukacji międzykulturowej. Jej celem jest bowiem przygotowanie młodych Polaków do kontaktu z „Innymi”. O ile bowiem pedagogika klasyczna zorientowana jest na wypracowanie strategii rozpoznawania tego, co słuszne, w perspektywie międzykulturowej istotne jest zrozumienie tego, co odmienne<sup>29</sup>. Warto dodać, że zrozumienie nie jest tożsame z bezgraniczną akceptacją i afirmacją – często zarzucaną zwolennikom polityki wielokulturowości.

Edukacja międzykulturowa w Polsce związana jest przede wszystkim z pograniczem, czyli terytorium, na którym przenikają się sąsiadujące kultury<sup>30</sup>. Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej oraz otwarcie granic wymuszają jednak szersze rozumienie edukacji międzykulturowej przynajmniej z dwóch powodów. Pierwszym są procesy migracyjne – o ile skala migracji do Polski jest relatywnie niewielka, jeżeli porównać ją do państw Europy Zachodniej, emigracja z Polski osiągnęła w ostatnich latach znaczące rozmiary. Polscy migranci zarobkowi znajdują się nie tylko w nowym państwie, a tym samym w nowym środowisku społecznym, ale często otoczenie to cechuje znaczna heterogeniczność. A zatem, wyjeżdżając do Wielkiej Brytanii czy Irlandii polski emigrant styka się nie tylko z etnicznymi Brytyjczykami i Irlandczykami, lecz także z Brytyjczykami i Irlandczykami pochodzenia migranckiego, a także znacznymi i zróżnicowanymi społecznościami migrantów. Co więcej, zarobkowy i krótkotrwały charakter migracji sprawia, że Polacy osiedlają się w dzielnicach o niższym standardzie, zamieszkiwanych przez migrantów

<sup>26</sup> I. Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa w Polsce w perspektywie antropologii*, niepublikowana praca doktorska, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 2008, s. 66.

<sup>27</sup> A. Sadowski, *Sterowanie wielokulturowością. Dotychczasowe doświadczenia i kierunki przemian*, w: red. *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Trans Humana, Białystok 1999, s. 33.

<sup>28</sup> I. Czerniejewska, op.cit., s. 68.

<sup>29</sup> M. Sobecki, op.cit., s. 92.

<sup>30</sup> I. Czerniejewska, op.cit., s. 68.

z kultur pozaeuropejskich. Oznacza to większe prawdopodobieństwo i natężenie kontaktów międzykulturowych (inna sprawa, że często niechciany)<sup>31</sup>. Po drugie, za sprawą popularyzacji środków masowego przekazu, Polacy mają dostęp do wydarzeń międzynarodowych, których interpretacja wymaga często kompetencji międzykulturowych<sup>32</sup>.

Tymczasem, jak zauważa Izabela Czerniejewska, o ile nauczyciele coraz częściej wprowadzają wątki wielokulturowe na swoich zajęciach, zastrzeżenia może budzić sposób prezentacji obcych kultur<sup>33</sup>. Sposób prezentacji kultur pozaeuropejskich nosi znamiona kulturowego determinizmu i orientalizmu. Pierwsza koncepcja zakłada dominującą rolę kultury w wyjaśnianiu realiów społecznych, zachowań i postaw jednostek. Druga związana jest z dziełem Edwarda Saïda o tym samym tytule, w którym krytykuje on instrumentalne, a zarazem wyidealizowane i przeegzotyzowane ujęcie Orientu zarówno w zachodniej literaturze pięknej, sztuce, jak i nauce. W klasie szkolnej oznacza to prezentację obcych kultur przez pryzmat folkloru i tradycji, w oderwaniu od realiów społecznych (albo przy ich znaczącym pominięciu). Z dorobku kulturowego zostają wybierane te elementy, które wydają się najbardziej odmienne i egzotyczne. Tworzą się w ten sposób zbitki znaczeniowe, utrwalające powierzchowną wiedzę o innych kulturach oraz istniejące stereotypy<sup>34</sup>. Nie oznacza to, że nie ma w polskich szkołach wydarzeń kulturalnych prezentujących świat islamu w bardziej zróżnicowany i mniej stereotypowy sposób, jednak

<sup>31</sup> Kontakty te niekoniecznie pełnią pozytywną rolę w świadomości wielokulturowej Polaków. Jednym z przykładów może być typ „Świadomego Europejczyka” – Polaka, który często z własnego doświadczenia zna negatywne strony wielokulturowości społeczeństw zachodnich i agituje przeciw napływowi cudzoziemców do Polski. Postawa ta widoczna jest m.in. podczas debaty na temat budowy meczetu w Warszawie – por. K. Górak-Sosnowska, *Dlaczego NIE chcemy meczetu?*, <http://www.arabia.pl/content/view/292659/132/>, (26.03.2010).

<sup>32</sup> J. Niemiec, *Wielokulturowość jako tendencja i projekcja edukacji*, w: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobiecki, Trans Humana, Białystok 1999, s. 58.

<sup>33</sup> I. Czerniejewska, op.cit., s. 109.

<sup>34</sup> Na przykład na głównym zdjęciu w reportażu poświęconym spotkaniu w Szkole Podstawowej nr 2 w Lublinie *Czar i egzotyka wschodu – w krainie Baśni tysiąca i jednej nocy* widnieje dziewczynka z rękami złożonymi jak do modlitwy chrześcijańskiej. Kolejna dziewczynka widoczna w tle ma zasłoniętą twarz, ale już odsłonięte włosy, a jeszcze kolejna owinięta jest całą czarnym materiałem. Wizerunki te odzwierciedlają stereotypowe wyobrażenia na temat świata arabskiego (religijność, zasłanianie kobiet), ale nie ukazują rzeczywistości; można nawet powiedzieć, że nieznacznie ją przekłamują – por. *Lublin: SP nr 20 w krainie „Tysiąca i Jednej Nocy”*, Kurier Lubelski, 22.02.2011, [http://www.kurierlubelski.pl/wiadomosci/372053,lublin-sp-nr-20-w-krainie-tysiaca-i-jednej-nocy,g,3,id,t,z,no.html#material\\_1](http://www.kurierlubelski.pl/wiadomosci/372053,lublin-sp-nr-20-w-krainie-tysiaca-i-jednej-nocy,g,3,id,t,z,no.html#material_1). Z kolei w Zespole Szkół Kształcenia Ustawicznego w Rzeszowie, uczniowie na przykładzie stroju i obyczajów afgańskich poznawali kulturę arabską (sic!). Poznawanie kultury obcej służyło najwyraźniej etnocentryzmowi, gdyż – jak donosi reportaż – „na szczęście chłopcy zapewnili po nim, że nie popierają całkowitego podporządkowania sobie kobiet, jak w islamie” – por. *Jak ubierają się w Afganistanie*, Supernowosci24, 21.03.2011, <http://supernowosci24.pl/jak-ubieraja-sie-w-afganistanie/>.

zazwyczaj są to inicjatywy bądź projekty z udziałem studentów orientalistyki<sup>35</sup> albo osób wywodzących się z danego państwa muzułmańskiego<sup>36</sup>.

Przedstawianie obcych kultur przez pryzmat kulturowy może być uzasadnione w kontekście polskiej szkoły, o ile prowadzący posiada wystarczającą wiedzę na temat prezentowanej kultury, wykraczającą poza utarte skrypty i stereotypy. Uzasadnieniem dla takiej prezentacji jest przyjęta w edukacji formalnej metodyka nauczania oraz homogeniczna struktura społeczeństwa polskiego. Metodyka stosowana w edukacji formalnej koncentruje się przede wszystkim na aspekcie merytorycznym, a zatem na uzyskiwaniu wiedzy przez ucznia. Inne kompetencje i umiejętności, takie jak np. kształtowanie postaw, są w mniejszym stopniu celem edukacyjnym. To umożliwia prowadzenie zajęć o innych kulturach akcentujące komponent merytoryczny, w których wykształcenie postawy otwartości wobec odmienności byłoby realizowane pośrednio – przez poznanie i rozumienie innej kultury. Jednorodność etniczna i religijna sprawia, że dla większości dzieci i młodzieży w Polsce „Inny” nie jest kolegą z klasy czy sąsiadem, ale „dalekim Obcym”, wywodzącym się z dalekiej, obcej i niezrozumiałej kultury. Z tego powodu konieczne wydaje się przejście do stadium „bliskiego Obcego”, które zakłada poznanie i zrozumienie obcej kultury „na sucho” – a zatem bez bezpośredniego kontaktu z „Innym”. Podejście to różni się od modelu stosowanego w państwach Europy Zachodniej, w których kontakt z „Innymi” kulturowo wyznacza rzeczywistość społeczna.

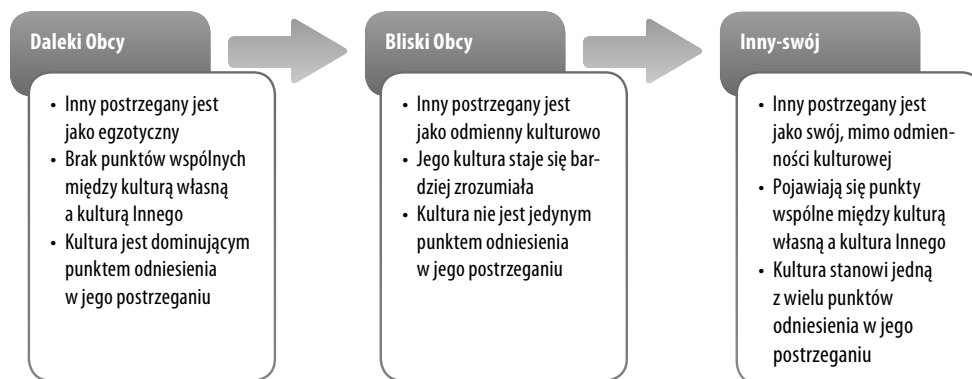
Różnicę tę widać w dostępnych zachodnich materiałach dotyczących edukacji międzykulturowej, w tym np. muzułmanów: *Muslimische Gesellschaften in der Moderne*<sup>37</sup>. Z drugiej strony podejście takie można zaobserwować także w niektórych polskich materiałach z zakresu edukacji globalnej i międzykulturowej (np. pakiet edukacyjny *Oblicza Orientu*)<sup>38</sup>. Jednak o ile w materiałach *Muslimische Gesellschaften in der Moderne* podobieństwo wybranych elementów stylów życia muzułmanów i etnicznych Niemców jest założone odgórnie, o tyle w przypadku pakietu edukacyjnego *Oblicza Orientu* stanowi zasadniczy cel przekazu (i dotyczy nie tylko muzułmanów, ale również innych ludów zamieszkujących Azję i Afrykę).

<sup>35</sup> Por. np. *Dzień Arabski! W kręgu kultury islamu*, <http://www.centrum.janikowo.eu/dzien-arabski!-w-kręgu-kultury-islam.,108.html>; *Dzień Arabski w SP2*, 18.02.2009, [http://puszczykowo.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=397&Itemid=1](http://puszczykowo.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=397&Itemid=1).

<sup>36</sup> Por. np. *Dzień Arabski w klasie O*, <http://www.dpfa-europrymus.pl/pl/galeria?cid=124>.

<sup>37</sup> Red. G. Jonker, P. Hecker, C. Schnoy, Studienverlag, Wien 2007.

<sup>38</sup> Red. K. Górak-Sosnowska, Wydział Orientalistyczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.



**Rysunek 1. Stadia edukacji międzykulturowej dla grup jednolitych kulturowo**

Źródło: opracowanie własne.

W kulturach homogenicznych punktem wyjściowym jest „daleki Obcy” postrzegany przez pryzmat tradycji i folkloru oraz towarzyszącej im egzotyki. Różni się on od „bliskiego Obcego”, który – choć nadal obcy – nie jest już egzotyczny, staje się bardziej swojski i zrozumiały. Kluczem do zrozumienia jest poznanie jego kultury w sposób wykraczający poza istniejące w opinii publicznej stereotypy. W kategoriach psychologicznych przejście od „dalekiego” do „bliskiego Obcego” oznacza zmniejszenie dystansu psychologicznego.

Przedstawione powyżej uwarunkowania rzutują na sposób i możliwości wprowadzania wątków dotyczących świata islamu do programu szkolnego. Niewiele odniesień do islamu i muzułmanów w podstawie programowej kształcenia ogólnego zarówno na III, jak i IV etapie edukacyjnym, ogranicza tę problematykę niemalże wyłącznie do edukacji nieformalnej. Ze względu na grupę docelową oraz przedmiot nauczania można wyróżnić trzy typy zajęć dotyczących świata islamu możliwe do zrealizowania w polskiej szkole (zob. tab. 1).

**Tabela 1. Możliwe typy zajęć warsztatowych na temat świata islamu**

Wyszczególnienie	Tatarzy	Czeczeńcy	Muzułmanie
Grupa docelowa	Uczniowie w rejonach zamieszkałych przez Tatarów (okolice Białegostoku)	Uczniowie w szkołach zlokalizowanych blisko ośrodków dla uchodźców	Uczniowie
Możliwe tematy	Specyfika islamu tatarskiego Rola Tatarów w historii Polski Status Tatarów w Polsce	Czeczeńcy na tle innych grup uchodźców Status Czeczeńców w Polsce	Islam – dogmaty i rytuały Zróżnicowanie świata islamu Pozycja kobiet
Szerszy kontekst edukacyjny	Mniejszości etniczne i narodowe w Polsce i w Europie Historia Polski	Uchodźcy	Religie monoteistyczne Kultury i ludy pozaeuropejskie

Źródło: opracowanie własne.

Warsztaty na temat Tatarów i Czezeńców dotyczą polskiej rzeczywistości społecznej i mogą być prowadzone w szkołach, do których uczęszczają dzieci lub młodzież wywodząca się z tych grup etnicznych. Zajęcia dotyczące zbiorowości muzułmanów oferują szerszą perspektywę, wykraczając poza grupy etniczne. Mogą zatem stanowić punkt wyjścia do poznawania konkretnych grup etnicznych bądź narodowych mieszkających na terytorium Polski. W postrzeganiu muzułmanów dominuje perspektywa kulturowego determinizmu, nakazująca postrzegać ich przede wszystkim – jeżeli nie wyłącznie – przez pryzmat wyznawanej religii. Z tego powodu bywa, że nauczyciele mający w klasach np. uczniów czeżeńskich postrzegają islam wyłącznie przez pryzmat zachowań i zwyczajów tej grupy etnicznej<sup>39</sup>. Z tego powodu warsztaty na temat islamu jako religii i kultury – ukazujące dogmaty religijne wyabstrahowane z lokalnego kontekstu, a zarazem zróżnicowanie kulturowe ludów muzułmańskich – wydają się wspólną płaszczyzną.

Na polskim rynku wydawniczym ukazało się dotychczas kilka publikacji o charakterze edukacyjnym, odnoszących się do islamu i ludów muzułmańskich. Większość z nich powstała jako inicjatywy sektora pozarządowego. Warto jednak zaznaczyć, że muzułmanie nie stanowią grupy będącej przedmiotem tych działań. Materiały edukacyjne o muzułmanach pojawiają się głównie w opracowaniach zbiorowych<sup>40</sup>. Istniejące opracowania to przede wszystkim informatory, zawierające podstawowe wiadomości na temat islamu<sup>41</sup>. Wart wspomnienia jest także leksykon dla dziennikarzy *Nie bój się islamu*<sup>42</sup>, który dotyczy co prawda innej grupy docelowej, jednak również może pełnić rolę informatora. Brakuje natomiast przykładowych scenariuszy zajęć oraz materiałów, które nauczyciel mógłby praktycznie wykorzystać podczas zajęć szkolnych<sup>43</sup>.

<sup>39</sup> Z obserwacji własnych podczas warsztatów z nauczycielami oraz warsztatów przeprowadzonych w szkole, w której uczą się dzieci czeżeńskie.

<sup>40</sup> Por. np. K. Białek, T. Halik, A. Marek, R. Szuchta, B. Weigl, *Edukacja przeciw dyskryminacji*, Vox Humana, Warszawa 2008; *Języki świata. Materiały do zajęć międzykulturowych*, red. K. Górak-Sosnowska, I. Morzoł, Polski Komitet ds. UNESCO, Warszawa 2008; *Oblicza Azji i Afryki*, red. K. Górak-Sosnowska, U. Markowska-Manista, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011.

<sup>41</sup> Por. np. A. Kosowicz, A. Marek, *Muzułmanie i uchodźcy w polskim społeczeństwie*, Vox Humana, Warszawa 2008; A. Marek, *Islam. Informator dla organizacji pozarządowych*, Vox Humana, Warszawa 2006; A. Marek, *Podstawowe informacje o islamie*, Vox Humana, Warszawa 2007. Z pobieżnej ich lektury wynika, że wymienione materiały zawierają w zasadzie te same treści; ewentualne różnice związane są z pojawianiem się współautorów, którzy dodają do publikacji nowe fragmenty. Wskazuje to zatem na mniejszą – niż można by sądzić po liczbie tytułów – ofertę edukacyjną dotyczącą świata islamu.

<sup>42</sup> A. Marek, A. Nalborczyk, *Nie bój się islamu. Leksykon dla dziennikarzy*, Więź, Warszawa 2005.

<sup>43</sup> Jednym z wyjątków są materiały edukacyjne opracowane na podstawie kilku lat doświadczeń warsztatowych: K. Górak-Sosnowska, M. Kubarek, *W kręgu kultury islamu. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli szkół ponadpodstawowych*, Stowarzyszenie ARABIA.pl i Polski Komitet ds. UNESCO, Warszawa 2007.

## Podsumowanie

W Polsce mieszka niewielu muzułmanów i większość z nich jest bardzo dobrze zintegrowana ze społeczeństwem. Przykładem mogą być zarówno Tatarzy – zamieszkujący ziemie polskie od ponad 600 lat – jak i muzułmanie napływowi, którzy przyjechali do Polski w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku z państw socjalistycznych. Dziś obecność islamu w Polsce jest w coraz większym stopniu związana z procesami imigracyjnymi zachodzącymi w całej Europie. Coraz częściej także Polacy odwiedzają kraje muzułmańskie nie tylko w celach turystycznych, lecz także biznesowych. W niewielkim stopniu wpływa to jednak na kształtowanie rzetelnego obrazu świata islamu w powszechnej świadomości.

Warto dodać, że problem ten nie dotyczy wyłącznie islamu i muzułmanów, ale wpisany jest w znacznie szerszą problematykę wielokulturowości. W porównaniu do większości państw Unii Europejskiej, Polska jest państwem jednolitym pod względem etnicznym i religijnym. Tym trudniej jest uczyć o inności – religijnej, etnicznej czy kulturowej. Jest to bowiem wiedza teoretyczna, która nakłada się na informacje pochodzące ze źródeł wtórnych, a nie bezpośrednie doświadczenie.

## Intercultural education and attitudes towards “Others”

Intercultural education, as well as multiculturalism itself, became a trendy concept, especially in informal education. Praising cultural diversity, it seems, provides a solution of contemporary Western problems related to international immigration. However, multiculturalism proved to be merely an element of an ideal social order, which has been negatively verified in the reality of many European states. Poland has a monolithic ethnic and religious structure and differs from Western states in terms of its exposure to and experience in dealing with so called “distant Others” i.e. Others who do neither share many similarities with Polish people, nor are known to them. Domination of “close Others” (i.e. people from neighboring countries, Slavs, etc.) both among ethnic and national minorities in Poland and in its history and tradition determines the scope and conditions of intercultural education. It also poses a question on the sense of intercultural education focused on “distant Others”, that is Others who are actually not present in Poland. The article presents intercultural education in Poland and analyses psychological mechanisms of changing attitudes. Basing on this, it will be possible to determine the place of Muslims in Polish intercultural education.

## **L'éducation interculturelle et les attitudes envers les « Autres »**

Il y a peu de musulmans en Pologne, et la plupart d'entre eux sont très bien intégrés dans la société. Par exemple, les Tatars vivent sur le sol polonais depuis plus de 600 ans et les musulmans des pays socialistes sont venus en Pologne dans les années 60./70. Aujourd'hui, la présence de l'islam en Pologne est de plus en plus associée au processus d'immigration qui a lieu en Europe. Le nombre de Polonais qui visitent les pays musulmans augmente, non seulement en tant que touristes, mais aussi pour des raisons commerciales. Cependant, cela a un faible impact sur la formation de l'image fiable de l'islam dans la conscience générale. Ce problème affecte non seulement l'islam et les musulmans, mais il s'inscrit dans une question plus générale du multiculturalisme. Comparée à la plupart des pays de l'Union européenne, la Pologne est un État unitaire en termes ethniques et religieux. En conséquence, il est plus difficile d'enseigner au sujet de la diversité religieuse, ethnique ou culturelle. C'est la connaissance théorique qui est appliquée à l'information provenant de sources secondaires, plutôt que l'expérience directe.