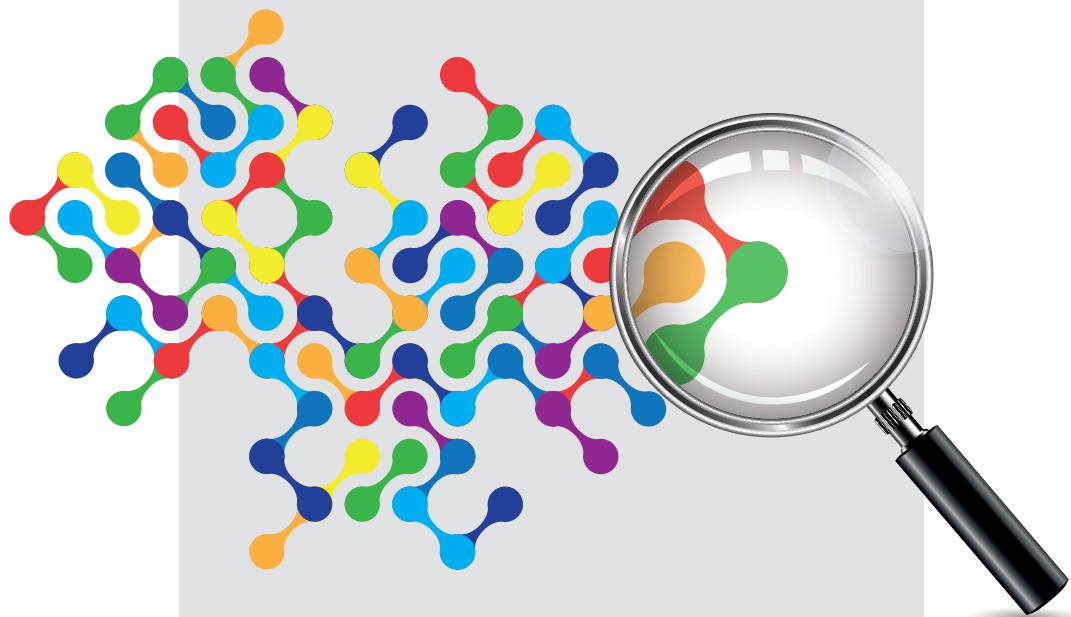


Redakcja naukowa:
Tomasz Bajkowski
Krzysztof Sawicki
Urszula Namiotko

DIAGNOSTYKA I METODYKA PSYCHOPEDAGOGICZNA

W WARUNKACH WIELOKULTUROWOŚCI



Wydawnictwo Akademickie Żak

Recenzent:
Dr hab. Ewa Jarosz

Redaktor prowadzący:
Ewa Różycka

Redakcja:
Katarzyna Makaruk

© Copyright by Wydawnictwo Akademickie Żak
© Copyright by Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku
Warszawa 2014

Wydanie książki współfinansował Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytetu w Białymstoku

Opracowanie graficzne:
Mercurius

Projekt okładki:
Ewa Pauzewicz

Korekta:
ALEF

ISBN 978-83-62015-87-0

Wydawnictwo Akademickie Żak
Jacek Śnieciński
ul. Gizów 6, p. 304
01-249 Warszawa
tel. 22 886 72 30
redakcja@wydawnictwozak.com.pl
www.wydawnictwozak.com.pl

SPIS TREŚCI

WSTĘP	5
-------------	---

ROZDZIAŁ I. KONTEKSTY DIAGNOSTYCZNE

WIOLETA DANILEWICZ

Globalna różnorodność „rodzin światowych” oraz kierunki ich postrzegania	10
---	----

TOMASZ BAJKOWSKI

Diagnoza psychopedagogiczna w warunkach między- i wielokulturowości	21
--	----

ANNA JEZNACH, MARZENA RUSZKOWSKA

Kompetencje do komunikacji międzykulturowej wśród studentów kierunku pielęgniarstwo — rzeczywistość czy iluzja?	32
---	----

TOMASZ SOSNOWSKI

Ojcostwo w doświadczeniu międzypokoleniowym. Analiza przypadków	44
---	----

ANNA GAGAT-MATUŁA

Poczucie koherencji młodzieży z mózgowym porażeniem dziecięcym doświadczającej migracji rodzica	55
---	----

ROZDZIAŁ II. KONTEKSTY EDUKACYJNE

ANETA ROGALSKA-MARASIŃSKA

Nauczyciel kreatorem wielokulturowego społeczeństwa jutra	66
---	----

AGATA ŚWIDZIŃSKA

Zmierzyć się z kulturą. Uczniowie cudzoziemscy w przestrzeni szkoły — doniesienie z badań	83
---	----

ALINA SZWARC

- Wielokulturowe lekcje w gimnazjum na pograniczu kulturowym
— na przykładzie szkół w województwie podlaskim 96

ANDRZEJ CICHOCKI

- Wymiary przygotowania zawodowego nauczyciela i jego kompetencji
w zakresie organizacji edukacji międzykulturowej w szkole 112

ROZDZIAŁ III. KONTEKSTY RESOCJALIZACYJNE

JACEK BYLICA

- Kompetencje międzykulturowe w pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej 132

KRZYSZTOF SAWICKI

- Złe dzielnice. Pedagogika miejsca w pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej 143

KAROL KONASZEWSKI

- Wybrane aspekty diagnostyczne w praktyce resocjalizacyjnej 153

ANNA CHAŃKO

- Kształcenie kompetencji międzykulturowych kadry instytucji penitencjarnych
w Polsce — kontekst pracy z obcokrajowcami przebywającymi
w izolacji więziennej 164

ROZDZIAŁ IV. KONTEKSTY METODYCZNE

MARZENA OKRASA, ILONA NOWAKOWSKA-BURYŁA

- O potrzebie uświadamiania studentom pedagogiki ich roli i zadań wobec grup
mniejszościowych 180

URSZULA NAMIOTKO

- Obcy, Inny, Swój — o budowaniu mostów na pograniczu kultur — warsztat
z edukacji międzykulturowej 196

AGNIESZKA SOŁBUT

- Edukacja międzykulturowa w młodszym wieku szkolnym. Relacja z warsztatów
uwrażliwiających na odmienność 207

BEATA ALEKSIEJUK

- Innowacyjne formy pracy w edukacji międzykulturowej 219

- NOTY O AUTORACH 234

WSTĘP

„Wędrówką życie jest człowieka, idzie wciąż, dalej wciąż. Dokąd? Skąd?” — to pierwsze słowa jednego z wierszy Edwarda Stachury. Ten napisany kilka dekad temu tekst można odczytać ze współczesnej perspektywy w sposób szczególny. To już nie tylko (z perspektywy Erika H. Eriksona) wędrówka jednostki przez poszczególne epigenetyczne fazy rozwoju. To także dobrowolne bądź wymuszone, zamierzone bądź niechciane przemieszczanie się między regionami, krajami, kontynentami czy strefami czasowymi.

W globalizującym się świecie może to być skutek świadomego wyboru, poszukiwania wrażeń z przebywania w innej kulturze, z obserwowania rytuałów ludzi o innych wyznaniach. W innych przypadkach wędrówka jest skutkiem zawieruchy wojennej, waśni międzyetnicznych, co czyni z wędrowca uchodźcę. Często bywa także sposobem na poszukiwanie lepszego jutra, ekonomicznej stabilizacji, lepszego świata dla siebie i najbliższych, kiedy sytuacja socjoekonomiczna w miejscu dotychczasowego zamieszkania takie możliwości ogranicza lub odbiera.

Kiedy człowiek z wyboru bądź z przymusu staje się współczesnym nomadą, baumanowskim turystą bądź włóczęgą, to siłą rzeczy egzystuje z dala od swojej małej ojczyzny, w której wzrastał od kolebki, od obowiązujących w niej norm, zasad i wartości, od tego, co jest w niej synonimem prawdy, dobra i piękna, od tego, co zacne i nieczne. Ten kod percepcji i wędrowania w rzeczywistości sprawia, że na kontakt z innym światem, inną kulturą nomada reaguje dynamicznie: dziecięcym zadziwieniem, zaskoczeniem, niejednokrotnie strachem, bezsilnością, a nawet przerażeniem. Jeżeli jest turystą, to może spokojnie i bezpiecznie wrócić do swojego matecznika, dzieląc się doświadczeniem kontaktu z innym socjokulturowym uniwersum. Jeżeli jest włóczęgą egzystującym w nowym *status quo* — nie ma wyboru, musi się dostosować do nowych realiów, w innym przypadku skazany będzie na niebyt.

Ten kontakt z odmienną od rodzimej społeczną rzeczywistością musi pozostawić ślad w świadomości nomadów. Rodzi to pytanie o strategię działania jed-

nostek w zmiennej, polifonicznej (bo wielokulturowej) rzeczywistości społecznej. Wśród wielu typologii tych strategii na szczególną uwagę może zasługiwać koncepcja elastycznego obywatelstwa (*flexible citizenship*) autorstwa amerykańskiej antropolog Aihwy Ong¹. Ong określa je jako „kulturową logikę kapitalistycznej kumulacji dóbr, podróży, przemieszczania się, które skłaniają jednostki do warunkowanego sytuacyjnie płynnego reagowania na zmienność społeczno-politycznych realiów”².

Bez względu na to, jakie strategie współcześni członkowie wielokulturowych zbiorowości ludzkich będą stosować w codziennym życiu, bez wsparcia przedstawicieli służb społecznych ich wędrówka będzie się cechowała zagubieniem, niepewnością, problemami w podejmowaniu właściwych decyzji. To wsparcie mogą oni otrzymać od pracowników placówek edukacyjnych czy instytucji świadczących specjalistyczne działania w obszarze opieki, wychowania, terapii, zaś w wyjątkowych sytuacjach także placówek resocjalizacyjnych. Innymi słowy, współcześni nomadzi potrzebują drogowskazów, wskazówek i podpowiedzi, które ich wędrówkę uczynią bezpieczniejszą. W każdym z takich działań (dotyczących funkcjonowania zarówno w wymiarze o charakterze powszechnym, jakim jest chociażby realizacja obowiązku szkolnego, jak i w sytuacjach trudnych, wymagających oddziaływań z zakresu wychowania i terapii), da się zauważyć immanentne, naprzemienne realizowanie dwóch modeli aktywności: diagnozowania i metodycznego działania.

Takie właśnie założenia stanowiły inspirację do organizacji konferencji naukowej pod hasłem: „Społeczeństwa wielokulturowe — dynamika, zmienność i nieprzewidywalność. Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej?”. Wynikały one z potrzeby opisu oraz analizy fenomenu dynamiki współczesnych społeczeństw wielokulturowych, jej wpływu na funkcjonowanie jednostek, mniejszości, diaspor, jak i szerszych zbiorowości ludzkich. To szczególne wyzwanie dla osób zajmujących się zarówno polityką społeczną, oświatową czy pracą socjalną w wymiarze ogólnoteoretycznym, badawczym, jak również dla osób praktycznie realizujących działania z zakresu szeroko pojętej edukacji, opieki, wychowania czy resocjalizacji, w szczególności w kontekstach diagnostycznym i metodycznym.

Spotkanie odbyło się w maju 2014 roku i zostało zorganizowane przez zespół Katedry Edukacji Międzykulturowej przy współpracy Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej. Spotkanie praktyków i teoretyków miało na celu debatę nad kluczowymi obszarami z zakresu edukacji wielo- i międzykulturo-

¹ A. Ong, *Flexible Citizenship: The Cultural Logics of Transnationality*, Durham 1999.

² Tamże, s. 6.

wej, w obrębie których poszukiwano praktycznych i metodycznych rozwiązań adekwatnych do warunków wielokulturowego Białegostoku. Wsparcie inicjatywy ze środków Urzędu Marszałkowskiego Województwa Podlaskiego poszerzyło formę spotkania o kontekst praktyczny w postaci warsztatów z edukacji międzykulturowej adresowanych do studentów, licealistów oraz dzieci w młodszym wieku szkolnym. Scenariusze warsztatów oparte były na strategiach edukacyjnych wypracowanych przez zespół Katedry Edukacji Międzykulturowej. Miały one na celu kształtowanie poczucia obywatelstwa, wzajemnego szacunku, uznania, tolerancji i zrozumienia, interakcji i dialogu w komunikacji z Innymi i ich kulturami.

Prezentowana publikacja ma na celu przybliżenie czytelnikom aktualnych wyzwań i problemów charakterystycznych dla społeczeństw wielokulturowych. Dodatkowym zamierzeniem jest przedstawienie propozycji modelowych rozwiązań w pracy edukacyjnej, opiekuńczo-wychowawczej i resocjalizacyjnej.

Książka składa się z czterech rozdziałów. Pierwszy, zatytułowany *Konteksty diagnostyczne*, jest próbą ukazania procesu diagnozowania w warunkach między- i wielokulturowości. Jednym z wątków podjętych przez autorów jest zjawisko migracji i konsekwencji z niego wynikających w skali mikro- i makrospołecznej. Prezentowane analizy dotyczą diagnozy przestrzeni rodzinnej, transmisji międzygeneracyjnej w warstwie przekazu wartości i postaw, specyfiki poszczególnych ról rodzinnych oraz sposobu funkcjonowania rodziny jako całego systemu. Kolejnym elementem, który znalazł się w tym rozdziale, są kompetencje do komunikacji międzykulturowej. Kształtowanie takich predyspozycji w toku procesu edukacji jest zadaniem ważnym z punktu widzenia potrzeb społecznych.

W drugim rozdziale, noszącym tytuł *Konteksty edukacyjne*, poruszono problematykę wyzwań kształtowania społeczeństw wielokulturowych z perspektywy instytucji szkoły. W zawartych w nim tekstach odnajdziemy zarówno perspektywę ucznia, jak i nauczyciela. Kształtowanie odpowiednich kompetencji poprzez realizację edukacji międzykulturowej jawi się tu jako imperatyw przestrzeni edukacyjnej. Ważnym elementem takich działań jest próba wypracowania adekwatnych rozwiązań systemowych na podstawie doświadczeń innych krajów przy jednoczesnym uwzględnieniu ich specyfiki społeczno-kulturowej. Zjawiska migracji, wspólnego funkcjonowania grup mniejszościowych i większościowych wydają się ważnym punktem analiz powyższej problematyki.

Trzeci rozdział, *Konteksty resocjalizacyjne*, jest poświęcony pracy z jednostkami niedostosowanymi społecznie w warunkach wielokulturowości. Odnajdziemy tu aspekty roli pedagogiki miejsca w pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej. Kolejną przestrzenią społecznego zainteresowania jest problematyka kształtowania kompetencji międzykulturowych kadry realizującej działania resocjalizacyjne w placówkach penitencjarnych. Jest to istotne między innymi w pracy z obcokra-

jowcami przebywającymi w izolacji więziennej. W rozdziale tym przedstawiona została również specyfika procesu diagnozowania realizowana w praktyce resocjalizacyjnej.

Ostatni rozdział, zatytułowany *Konteksty metodyczne*, jest próbą ukazania warsztatów pracy kierowanych do różnych pod względem wiekowym grup odbiorców. Spośród poszczególnych propozycji jest próba uwrażliwienia uczniów i studentów na problematykę międzykulturową. Próba wypracowania najbardziej efektywnych form pracy ma w perspektywie kreować powszechną postawę tolerancji, uwrażliwienia na odmienność, która będzie gwarantem prawidłowego przebiegu procesu tworzenia się społeczeństwa wielokulturowego. Prezentowane rozwiązania metodyczne są dobrym przykładem aplikacji praktycznych wykorzystujących wypracowane koncepcje teoretyczne z zakresu edukacji międzykulturowej.

Jest to zatem tom, w którym w szerokim kontekście kulturowym przeanalizowano pedagogiczne *praxis*. Zamierzeniem autorów było przybliżenie efektów własnych badań, przemyśleń i analiz teoretycznych. Jeżeli udało się pobudzić czytelników (zwłaszcza pedagogów, edukatorów czy terapeutów) do refleksji nad miejscem jednostki w wielokulturowym społeczeństwie czy własnym warsztatem pracy, to cel niniejszej publikacji został osiągnięty.

Tomasz Bajkowski, Krzysztof Sawicki, Urszula Namiotko

ROZDZIAŁ I
KONTEKSTY DIAGNOSTYCZNE

Wioleta Danilewicz

GLOBALNA RÓŻNORODNOŚĆ „RODZIN ŚWIATOWYCH” ORAZ KIERUNKI ICH POSTRZEGANIA

MIŁOŚĆ NA ODLEGŁOŚĆ, CZYLI O GLOBALNEJ RÓŻNORODNOŚCI MIŁOŚCI

W 2011 roku ukazała się w Niemczech książka Ulricha Becka i Elisabeth Beck-Gernsheim pt. *Fernliebe. Lebensformen in globalen Zeitalter*; od połowy 2013 roku pracę tę możemy przeczytać także w języku polskim¹. Problematyka miłości na odległość była już podejmowana przez cytowanych autorów, gdy w 1990 roku ukazała się ich praca pt. *Całkiem zwyczajny chaos miłości*², w której ukazano meandry życia społecznego prowadzące do zróżnicowania życia miłosnego.

Tematem najnowszej książki Becka oraz Beck-Gernsheim są związki i relacje międzyludzkie w epoce globalizacji. „Rodziny światowe” stały się dla autorów podstawą do ukazania nowych realiów życia rodzinnego. Autorzy dostrzegają istnienie bardzo bogatej literatury dotyczącej przemian współczesnej rodziny, jednak w ich ocenie prace z tego zakresu „zwracają (...) uwagę jedynie na pewien wycinek zglobalizowanych realiów rodzinnych (na przykład pary dwunarodowe, międzynarodową adopcję czy związki na odległość). My natomiast spoglądamy na powiązania między nimi”³. Beck i Beck-Gernsheim podkreślają, że poruszając problematykę „rodzin światowych”, wstępują na *terra incognita*, gdyż stawiają py-

¹ U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*, Warszawa 2013.

² U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Das ganz normale Chaos der Liebe*, Frankfurt am Main 1990; U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Całkiem zwyczajny chaos miłości*, Wrocław 2013.

³ U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Miłość na odległość*, dz. cyt., s. 20.

tania wynikające z konieczności budowania teorii diagnostycznej, która powinna wyprzedzić badawcze — wyjaśniające — podejście do rodzinnej codzienności. Owe pytania to: „Czy rozumiemy jeszcze świat, w którym żyjemy?” oraz bardziej szczegółowe: „W jaki sposób można bardziej systematycznie opisać i pojąć to, co od dłuższego czasu jest szeroko rozpowszechnionym doświadczeniem codzienności? W jaki sposób miłość i rodzina stają się punktem przecięcia światów? Co się dzieje, gdy narodowe granice i międzynarodowe porządki prawne, prawa migracyjne i linie podziału między większością społeczeństwa a mniejszościami, a także między Pierwszym a Trzecim Światem, przebiegają przez środek rodziny? Co to oznacza dla miłości i intymności, kiedy miłość staje się miłością na odległość, miłością na długi dystans ponad krajami i kontynentami?”⁴.

Przykłady ukazywane w książce dają możliwość odpowiedzi na niektóre z tak postawionych pytań. Wzbudzają też refleksję czytelnika wynikającą z różnorodności doświadczeń rodzinnych i dróg do nich prowadzących.

Autorzy cytowanej książki, wnikliwi obserwatorzy meandrów codzienności, zauważają, że „żyjemy w świecie, w którym ten ukochany jest często daleko, a ktoś daleki nierzadko bywa tym najbliższym”. Dostrzegają, że relacje partnerskie i rodzinne kształtowane są przez różnorodne okoliczności i przyjmują najrozmaitsze formy. Miłość ponad granicami geograficznymi, kulturowymi i politycznymi, migracje matrymonialne, miłość macierzyńska na odległość, turystyka „za dzieckiem”, globalne rodziny patchworkowe to wybrane przykłady i wątki zawarte w cytowanej monografii.

Beck i Beck-Gernsheim skupiają uwagę na jednym typie związków, tj. na związkach funkcjonujących „na odległość”. Piszą: „W naszej książce otwieramy horyzont na *globalny chaos miłości*, ze wszelkiego rodzaju związkami na odległość: parami dwunarodowymi, migrantami zarobkowymi i matrymonialnymi, matkami zastępczymi — a także zwykłymi dramatami związków miłosnych utrzymywanych przez Skype’a”⁵. Dziadkowie mejlujący z wnukami mieszkającymi na innym kontynencie, rodziny rozłączone z powodu ekonomicznych migracji zagranicznych (migracje zarobkowe), zagraniczne adopcje, poszukiwanie partnera za granicą poprzez fora internetowe lub międzynarodowe agencje matrymonialne (migracje matrymonialne) to tylko wybrane przykłady opisane w książce. Jakkolwiek różnią się one w sferze doświadczeń, to spaja je przyczyna powstawania, tj. możliwość nieskrępowanego przemieszczania się. W rodzinach tego typu dotychczasową komunikację przy wspólnym stole zastępują nowe media, w tym czaty, Skype, Facebook. Żyjemy w świecie — zauważają autorzy — w którym wszystko, co do tej

⁴ Tamże, s. 19.

⁵ Tamże, s. 12.

pory znane — miłość, związki, rodzina — zmienia się na naszych oczach. Zmieniło się też terytorium wymagane do utrzymania związków miłosnych i rodzinnych — nie ma już granic fizycznych ani komunikacyjnych.

W interpretacji Becka i Beck-Gernsheim rodziny światowe żyją ponad granicami homogenicznej wspólnoty rodzinnej (w dystansie geograficznym i/lub kulturowym). Rodziny takie charakteryzują się różnorodnością form życia, zróżnicowanymi przyczynami powstania, brakiem cech rodziny tradycyjnej (przez długi czas dominującej zwłaszcza w Europie), tj. jednorodnej, mówiącej tym samym językiem, posiadającej taki sam paszport, zakorzenionej w tym samym kraju i mieszkającej pod tym samym dachem. Ścierają się w nich różnice języków, kultury, przeszłości, prawne i polityczne.

Kto tworzy „rodziny światowe”? Czy rodziny migrantów, bo z nimi najszybciej możemy je skojarzyć? Ponownie powołałam się na wypowiedź autorów terminu „rodziny światowe”, którzy zauważają, że: „wielu z nich [migrantów – W.D.] tworzy rodziny światowe w mniejszym lub większym stopniu ze względu na okoliczności i konieczności zewnętrzne, a nie z zamiłowania czy w wyniku swobodnej decyzji (...). Nie pasują one do naszych dotychczasowych wyobrażeń o tym, co określa charakter rodziny, co stanowi «naturę rodziny» zawsze i wszędzie. Kwestionujemy niektóre z mocno ugruntowanych założeń na temat rodziny, które my traktujemy jako oczywiste”⁶.

Autorzy wyróżniają dwa podstawowe typy rodzin światowych. Pierwszy z nich tworzą te, które „żyją ze sobą w różnych krajach bądź nawet na różnych kontynentach, lecz należą do wspólnej kultury pochodzenia (język, paszport, religia)”; są to „multilokalne rodziny światowe”⁷. Drugi typ tworzą „takie pary czy rodziny, które mieszkają w tym samym miejscu, ale których członkowie pochodzą z różnych krajów czy kontynentów oraz których rozumienie miłości i rodziny jest w dużym stopniu określone przez kultury pochodzenia”⁸.

Wymienione typy nie obejmują wszystkich doświadczeń i cech „rodzin światowych”. Właściwością pierwszego typu jest geograficzny dystans; drugiego — dystans kulturowy. Kolejne doświadczenia rodzinne (charakteryzujące się jeszcze innymi właściwościami) tworzą kolejne typy rodzin. Ściśle bowiem powiązane są z przyczynami ich powstawania, które Beck i Beck-Gernsheim dostrzegają w kosmopolityzacji. Autorzy definiują kosmopolityzację jako „gospodarczą, polityczną oraz etyczną współzależność pomiędzy jednostkami, grupami i narodami ponad narodowymi, etnicznymi, religijnymi i politycznymi granicami i relacja-

⁶ Tamże, s. 22.

⁷ Tamże, s. 30.

⁸ Tamże, s. 31.

mi panowania; oznacza [ona] wzajemne zależności, które tworzą swego rodzaju wspólnotę losu”⁹.

To wspólnota losu, wspólny los mieszkańców współczesnego świata, który przejawia się w powiązaniach gospodarczych, politycznych, ekologicznych, jest kluczem do rozumienia kosmopolityzacji i w rezultacie — powstawania „rodzin światowych”. Przejawia się także w przeplataniu się indywidualnych losów ludzkich z gospodarką, demografią, medycyną, ze wszystkim obszarami zglobalizowanego świata.

Taka wspólnota losu istniała już w poprzednich stuleciach, zwłaszcza w krajach o znacznej tradycji migracyjnej (choć o nieporównywalnie mniejszym zasięgu). Z informacji zawartych w bogatej literaturze migratologicznej w Polsce można wnioskować, że rozszerzanie się zasięgu przestrzennego emigracji stawało się trwałym elementem społeczności doświadczających emigracji. „Emigracja została włączona do kompleksu zwyczajów wsi składających się na społeczną organizację wsi. Jeźdzono do Ameryki jak na jarmark, jak do Rzeszowa”¹⁰. Kontakty emigrantów z rodzinami miały zróżnicowany charakter (tak jak obecnie). Przede wszystkim opierały się na nieustannym przepływie osób, które tworzyły sieci migracyjne (rodzinno-sąsiedzkie). „Ten ustawiczny przepływ ludzi pomiędzy Babicą w Ameryce i Babicą w kraju stwarzał ścisły kontakt pomiędzy emigrantami a rodzinną wioską. Z Ameryki przysyłano do Babicy za pośrednictwem znajomych albo pocztą kołnierzyki, krawaty, materiały na ubrania, gotowe ubrania itp. Z kraju wysyłano miód, mak, grzyby, medaliki, obrazki święte itp. Do amerykańskich krewnych pisano po wyspy na pierzyny, a w zamian [pisownia oryginalna – W.D.] posyłano im pierze i lekarstwa domowe”¹¹, pisała w latach 30. XX wieku Krystyna Duda-Dziewierz, autorka znakomitej monografii wsi Babice, charakteryzującej się silnymi ruchami emigracyjnymi.

KIERUNKI POSTRZEGANIA „RODZIN ŚWIATOWYCH”

Analiza literatury naukowej dotyczącej alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego, a wśród nich „rodzin światowych” pozwala na wyróżnienie trzech kierunków ich postrzegania (analizowania, interpretacji). Zauważam orientację normatywną, którą określam jako zamkniętą, oraz orientację eksplikatywną

⁹ Tamże, s. 100.

¹⁰ K. Duda-Dziewierz, *Wieś małopolska a emigracja amerykańska. Studium wsi Babica powiatu rzeszowskiego*, Polski Instytut Socjologiczny, Biblioteka Socjologiczna, t. 3, Warszawa — Poznań 1938, s. 52.

¹¹ Tamże, s. 59.

(otwartą), opartą na wyjaśnianiu dostrzeganych procesów i ich skutków dla budowania i funkcjonowania rodzin. Trzecia orientacja badawcza i interpretacyjna dostrzeżona została przez Ulricha Becka i Elisabeth Beck-Gernsheim, którzy nazywają ją diagnostyczną.

Spójrzmy na wybrane cechy każdej z tych orientacji. Cechy orientacji zamkniętej to przede wszystkim sztywność struktury poznania i postawy badawczo-interpretacyjnej autorów podejmujących problematykę rodzin funkcjonujących „na odległość”. To także wartościowanie rzeczywistości na podstawie subiektywnych wyobrażeń autora oraz dominacja jednej, własnej „ideologii”, którą charakteryzuje brak elastyczności, statyczność, brak refleksyjnego namysłu. Opisywane są tylko te fakty, które potwierdzają tezę autora o wyłącznie negatywnych skutkach alternatywnej formy życia, bo uwaga zostaje skupiona wyłącznie na przykładach „negatywnych”, a nie na udanym funkcjonowaniu innych. Przedstawiciele tej orientacji dostrzegają wyłącznie nieaktualne, lecz pasujące do ich tez wyniki badań, wybiórczo dobierają cytowane wyniki aktualne, nawet kosztem ich zawężania.

Dotychczasowe opisy doświadczeń rodzinnych niemal apriorycznie skazywały „rodziny światowe”, zwłaszcza te rozłączone, na negatywne oceny ich funkcjonowania. Podają przykład rodzin rozłączonych z powodu zarobkowych migracji zagranicznych, gdyż tworzą one „rodziny światowe” oraz stanowią przedmiot moich udokumentowanych zainteresowań badawczych. Dominacja pejoratywnych opisów konsekwencji przestrzennej rozłąki rodzin ma kilka przyczyn. Pierwsza związana jest z rzeczywistymi negatywnymi doświadczeniami rodzin wynikającymi z rozłąki w przeszłości i obecnie. W minionych dziesięcioleciach wyjazdy z Polski za granicę były długotrwałe, a migranci rezygnowali z odwiedzania rodzin w kraju w obawie o brak ponownej możliwości wyjazdu. Ich nieobecność trwała do czasu zakończenia realizacji celu wyjazdu. Bywało, że kończyła się wcześniej — rozpadem małżeństwa na skutek rozluźnienia więzi pomiędzy małżonkami, nowymi związkami, niechęcią migrantów do powrotu do „starego” kraju. W pamięci społecznej zakodowano więc taki negatywny obraz doświadczeń rodzinnych. Nie zmienił się on, jak wynika z prac osób podejmujących tę problematykę — zostaje przeniesiony na wszystkie rodziny rozłączone przestrzennie bez względu na ich zróżnicowanie.

Ponadto w wielu ocenach nie zauważa się współczesnych uwarunkowań życia codziennego oraz nowych realiów migracyjnych (np. możliwości zróżnicowanych form kontaktów), które w znacznym stopniu zmieniły sposób funkcjonowania rodzin podczas rozłąki. Rewolucja technologiczna, rozwój nowoczesnej komunikacji długodystansowej przyczyniły się do zmiany tradycyjnego wzoru migracji. Migranci przemieszczają się ponad granicami państw coraz łatwiej (formalnie)

i sprawniej (czasowo), co zdecydowanie daje rodzinie większe możliwości kontaktów i budowania własnej strategii radzenia sobie z fizyczną rozłąką.

Kolejną przyczyną negatywnej oceny doświadczeń rodzin migranckich wynika z normatywnego podejścia do życia rodzinnego. Rodziny funkcjonujące w inny niż tradycyjny sposób świadczą o kryzysie rodziny, o jej zaburzeniach, dysfunkcyjności. Poglądy te wynikają m.in. z przywiązania do tradycyjnego wizerunku rodziny, opierają się na teoriach funkcjonalistycznych. W wielu polskich opracowaniach dotyczących rodziny oraz jej funkcji dominuje normatywny model rodziny nuklearnej jako wzorca rodziny idealnej. Rodzina jest tu przedstawiana jako stabilna, nierozzerwalna, monolityczna struktura złożona z heteroseksualnej pary i jej potomstwa mieszkających wspólnie. W ten jej model wpisuje się *korezydencjalność*, która zakłada konieczność życia w obrębie wspólnie dzielonej przestrzeni domu. W taki sposób ujmowana jest wspólnota, którą według Ferdynanda Tönniesa charakteryzuje: wola jako sposób skupiania się we wspólnocie; skupienie przestrzenne; więzy emocjonalne; kontrola społeczna oparta na tradycji i zwyczaju; własność zbiorowa; wspólnota zamieszkania, kulturowa, wartości¹². Jeśli więc rodzina nie spełnia tych kryteriów wspólnoty (dodajmy: wspólnoty idealnej), uznawana jest za dysfunkcyjną, kryzysową, niepełną (przynajmniej przez zwolenników strukturalno-funkcjonalnej roli rodziny).

Takie jednoznacznie negatywne postrzeganie zróżnicowanej codzienności rodziny współczesnej nie uwzględnia dynamiki życia rodzinnego, różnorodności typów rodzin oraz wielości doświadczeń w obrębie jednego typu. Jeśli więc obraz rodziny odbiega od tradycyjnego wizerunku, jest ona krytykowana. Najwyraźniej dostrzec to można w jednoznacznie krytycznej ocenie matek migrantek. Bogusława Budrowska, analizując m.in. czynniki kształtujące aktualny wzór kulturowy macierzyństwa, zauważa: „metody wychowania dzieci określane jako właściwe są: skoncentrowane na dziecku, oparte na autorytecie ekspertów, wymagające intensywnej pracy i kosztowne finansowo”¹³. Identyfikacja z wymienionymi wskaźnikami może wywołać dyskomfort (a istnieje jeszcze wiele innych czynników kreujących tożsamość dobrej matki) wynikający ze sprzeczności pomiędzy koncentrowaniem uwagi i pracy na dziecku a równoczesnym dążeniem do finansowego zabezpieczenia jego potrzeb. W zderzeniu z kulturowym wzorcem idealnej matki wyjazdy zagranicze matek są więc postrzegane jako zamach na rodzinność lub przynajmniej „dobre imię” wszystkich matek. Tym bardziej, jak pisze Sylwia Urbańska w artykule dotyczącym macierzyństwa na odległość, że „ideologia łączy macierzyństwo ze sferą reprodukcji, sferą emocjonalną, które

¹² F. Tönnies, *Wspólnota i stowarzyszenie*, Warszawa 1998.

¹³ B. Budrowska, *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław 2000, s. 166.

przypisane są do prywatnej, fizycznej przestrzeni domu i pozostają z nią w ścisłym związku (...), a gwarancją «zdrowego», «prawidłowego», «dobrego» macierzyństwa jest według ekspertów fizyczna obecność matki w domu”¹⁴.

Kolejną przyczyną sprzyjającą jednoznacznie negatywnym opiniom na temat rodzinnych konsekwencji rozłąki dla rodzin oraz samych rodziców-migrantów (ale także ich współmałżonków wyrażających zgodę na wyjazd) jest wciąż mała liczba publikacji dotyczących tego obszaru życia rodzin. Można zacytować wiele artykułów, monografii oraz prac zbiorowych, w których autorzy wypowiadają sądy, opierając się nie na przeprowadzonych badaniach, lecz na opiniach i wyobrażeniach. Nie zauważają, nie znają bądź nie chcą znać wyników badań prowadzonych przez innych badaczy. Bywa także, że wprawdzie cytują wyniki badań, lecz wybiórczo, selektywnie, adekwatnie do swej jednoznacznie negatywnej oceny doświadczeń innych.

Ponadto w omawianym nurcie analiz prezentowane wyniki badań oparte są na modelu pozytywistycznym. Nie ma w nich miejsca na uwzględnianie perspektywy dorosłych bądź dziecięcej percepcji sytuacji własnej i rodzinnej.

Wśród powodów ukierunkowujących negatywne oceny opinii publicznej są jednoznaczne przekazy medialne, które mają w założeniu prezentować informacje wzbudzające zainteresowanie. O wiele bardziej interesujące jest ukazanie rodziny porzuconej przez migranta, a tym bardziej dzieci porzuconych przez oboje rodziców lub jedyne go żywiciela, niż takiej, która radzi sobie w warunkach rozłąki. Rola mediów jest tu bardzo wyraźna, gdyż jest elementem kształtowania paniki moralnej, poprzez którą kreuje się negatywne oceny wszystkich rodzin rozłączonych geograficznie¹⁵.

Drugą orientację badaczy analizujących doświadczenia „rodzin światowych” (a zwłaszcza rozłączonych z powodu migracji zarobkowych) charakteryzuje otwartość poznawcza i dążenie do wyjaśniania rozpoznanych doświadczeń życiowych tego typu rodzin. Inne cechy to akcentowanie wzajemnych powiązań między ludzkimi działaniami a ich efektami oraz dostrzeganie konsekwencji zróżnicowanych doświadczeń — zysków i strat jako efektów działań indywidualnych. Wyjaśniający charakter analiz pozwala zwiększyć pierwotny stan wiedzy,

¹⁴ S. Urbańska, *Matka migrantka. Perspektywa transnarodowości w badaniu przemian ról rodzicielskich*, 2009; http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/urbanska_transnarodowe_macierzynstwo_2009.pdf (dostęp: 10.11.2010).

¹⁵ Panika moralna „może być reakcją społeczną na nowe zjawisko, na jakieś wydarzenie, ale może pojawiać się również wówczas, gdy dane zjawisko istnieje od dłuższego czasu (wywołując minimalne zainteresowanie) i nagle, najczęściej w wyniku zmian społecznych, staje się czymś wyjątkowo istotnym”, za: I. Zielińska, *Media, interes i panika moralna. Nowa kategoria socjologiczna i jej implikacje*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004, t. 48, nr 4, s. 166.

a koncentracja na subiektywnych doświadczeniach jednostek, na ich indywidualnej definicji sytuacji, jej interpretacji i nadawaniu znaczeń daje możliwość prezentowania rzeczywistości rodzinnej w kontekście jej „naturalnej historii” lub procesu, a nie tylko rezultatów.

Otwartość badaczy wynika z dostrzegania i rozumienia skutków zmiany społecznej, która warunkuje także zmiany życia małżeńsko-rodzinnego. Zmiany te przyczyniają się do odrzucenia tylko sformalizowanych, tradycyjnych podstaw życia rodzinnego, a nie istoty rodziny przejawiającej się m.in. w dążeniu do życia w trwałym związku. Rodzina nadal jest uznawana za istotną wartość zwłaszcza przez podejście określane jako perspektywiczna transformacja rodziny¹⁶, w ramach którego przyjmuje się, że rodzina, zarówno jako organizacja warunków życia, jak i jako społeczna instytucja nie zanika, lecz przeciwnie, staje się bardziej zróżnicowana i złożona, gdyż adaptuje się do zmieniających się warunków życia społecznego. Zmiana ta polega także na tym, że ukształtowała się transnarodowa przestrzeń społeczna (*transnational social space*)¹⁷, na którą składają się podtrzymywane więzi o charakterze społecznym i symbolicznym. Według Thomasa Faista pojęcia takie, jak ponadnarodowa przestrzeń społeczna, międzynarodowe obszary społeczne (*transnational social fields*) lub ponadnarodowe formacje społeczne (*transnational social formations*) odnoszą się do zaistniałych więzi pomiędzy geograficznie mobilnymi osobami, sieciami i organizacjami¹⁸.

Rodziny mają wspólną cechą, tj. „stanowią miejsce, w którym dosłownie ucieleśniają się różnice zglobalizowanego świata”¹⁹. Dlatego analizując formę życia rodzinnego, jaką są „rodziny światowe”, Beck i Beck-Gernsheim nie pomijają przykładu rodzin rozłączonych z powodu migracji zarobkowej małżonków, rodziców, dzieci. W rodzinach tych jeden rodzic bądź oboje, dorosłe dzieci oraz inni członkowie rodzin poszerzonych pracują za granicą, podczas gdy pozostali członkowie realizują jej funkcje w kraju pochodzenia. Rodzina tworzona przez pracujące za granicą matki traktowana jest przez cytowanych socjologów jako typ rodziny światowej. Fizyczna rozłąka w tak funkcjonujących rodzinach nie jest utożsamiana z „zawieszeniem” relacji rodzinnych, co w konsekwencji prowadzi do konkluzji, że pomimo rozdzielenia rodzina taka nadal stanowi wspólnotę. Siły, które utrzymują tego typu rodziny, są mocniejsze niż siły prawne i fizyczne, któ-

¹⁶ A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa 2005, s. 46.

¹⁷ T. Faist, *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Space*, Oxford 2000.

¹⁸ T. Faist, *The Transnational Social Spaces of Migration*, „Working Papers — Center on Migration, Citizenship and Development” 2006, nr 10.

¹⁹ U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Miłość na odległość*, dz. cyt., s. 12.

re rozdzielają ich członków, zauważa Fernando Herrera Lima, analizując dane dotyczące migrantów z Meksyku przebywających w Nowym Jorku²⁰. Rodziny takie podtrzymywane są — kontynuuje przywołany autor — przez rozszerzone sieci społeczne, które pozwalają doświadczeniom transnarodowości uformować „płynną ciągłość”, a nie radykalną fragmentaryzację życia na odrębne światy. Rozproszeni członkowie rodziny połączeni są w jednej społecznej przestrzeni dzięki emocjonalnej i finansowej więzi. Utrzymują kontakt za pośrednictwem nowoczesnych form komunikacji oraz dzięki okazjonalnym fizycznym przemieszczeniom między krajami wysyłającymi i przyjmującymi.

Poczucie wspólnoty rodzinnej może zatem przewyższać geograficzny dystans. Kulturowe, polityczne i ekonomiczne procesy zachodzące w transnarodowej przestrzeni społecznej obejmują akumulację różnorodnych rodzajów kapitału: ekonomicznego, kulturowego, a zwłaszcza społecznego, głównie w postaci zasobów przenoszonych poprzez więzi społeczne. To właśnie w tej przestrzeni działają „rodzinne strategie”, które pozwalają trwać rodzinom pomimo rozdzielania przestrzennego. Strategie te to wypracowane przez rodzinę sposoby, które pozwalają jej funkcjonować jako wspólnocie rodzinnej.

Kolejną orientacją badawczą jest proponowana przez Becka oraz Beck-Gernsheim orientacja diagnostyczna, której celem jest rozpoznanie „zglobalizowanych krajobrazów intymności, miłości, rodzicielstwa, rozwodów itp.”²¹. Teorie diagnostyczne opierają się na indukcyjnym tworzeniu „konceptualnych ram orientacyjnych dla historycznie zmieniających się w gwałtownym tempie stosunków, przy użyciu instrumentów uogólniającej diagnozy”²². Czy rozumiemy jeszcze świat, w którym żyjemy? — to dominujące pytanie towarzyszące badaczom z tego nurtu. Pytanie, „Dlaczego dzieje się to, co się dzieje?”, staje się wtórne. Jeśli więc najpierw rozpoznamy dane zjawisko, jego zakres, doświadczenia w ramach teorii konceptualnych (diagnostycznych), łatwiejsze będzie poszukiwanie jego przyczyn. W opinii wspomnianych autorów budowanie teorii diagnostycznej powinno wyprzedzić badawcze — wyjaśniające — podejście do rodzinnej codzienności.

²⁰ F. Lima Herrera, *Transnational Families*, w: L. Pries (red.), *New Transnational Social Spaces. International Migration and Transnational Companies in the Early Twenty-first Century*, London 2001, s. 89.

²¹ U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Miłość na odległość*, dz. cyt., s. 30.

²² Tamże, s. 20.

PODSUMOWANIE

Dynamika powstawania „rodzin światowych” nigdy jeszcze nie była tak silna jak obecnie. Różnorodność tego typu rodzin wymaga próby redefinicji dotychczasowego postrzegania wspólnoty rodzinnej. „Rodziny światowe” to rodziny, które określane są także jako „rodziny ponad granicami”²³ — nie tylko geograficznymi, ale też dotychczasowego definiowania wspólnoty rodzinnej. „Coraz więcej kobiet, mężczyzn i całych rodzin zrywa z tym, co dotychczas wydawało się naturalną regułą, i zaczyna żyć — częściowo z własnej woli, czasem z konieczności — w takich formach rodzinnej solidarności, które zawierają w sobie odległość i obcość”²⁴. Trzy egzystencjalne więzi, które dotychczas ściśle ze sobą współgrały — miejsce, naród, rodzina — wyzwalają się z tego związku i stają się osobnymi elementami. Podobnie wyzwała się sama rodzina z dotychczasowych ram jej definiowania.

BIBLIOGRAFIA

- Beck U., Beck-Gernsheim E., *Całkiem zwyczajny chaos miłości*, Wrocław 2013.
- Beck U., Beck-Gernsheim E., *Das ganz normale Chaos der Liebe*, Frankfurt am Main 1990.
- Beck U., Beck-Gernsheim E., *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*, Warszawa 2013.
- Budrowska B., *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław 2000.
- Danilewicz W., *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Białystok 2010.
- Duda-Dziewierz K., *Wieś małopolska a emigracja amerykańska. Studium wsi Babica powiatu rzeszowskiego*, t. 3, Warszawa–Poznań 1938.
- Faist T., *The Transnational Social Spaces of Migration*, „Working Papers — Center on Migration, Citizenship and Development” 2006, nr 10.
- Faist T., *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Space*, Oxford 2000.
- Hondagneu-Sotelo P., Avila E., „I’m here, but I’m there”: *The meanings of Latina transnational motherhood*, „Gender and Society” 1977, nr 5.
- Lima Herrera F., *Transnational Families*, w: L. Pries (red.), *New Transnational Social Spaces. International Migration and Transnational Companies in the Early Twenty-first Century*, London 2001.
- Tönnies F., *Wspólnota i stowarzyszenie*, Warszawa 1998.

²³ Szerzej: W. Danilewicz, *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Białystok 2010.

²⁴ U. Beck. E. Beck-Gernsheim, *Miłość na odległość*, dz. cyt., s. 27.

- Urbańska S., *Matka migrantka. Perspektywa transnarodowości w badaniu przemian ról rodzicielskich*; http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/urbanska_transnarodowe_macierzynstwo_2009.pdf.
- Zielińska I., *Media, interes i panika moralna. Nowa kategoria socjologiczna i jej implikacje*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004, t. 48, nr 4.

Tomasz Bajkowski

DIAGNOZA PSYCHOPEDAGOGICZNA W WARUNKACH MIĘDZY- I WIELOKULTUROWOŚCI

WSTĘP

Dynamika zmian współczesnego świata wymaga nieustannej aktualizacji analiz specyfiki relacji społecznych oraz procesów w nich zachodzących. Jedną z subdyscyplin pedagogicznych i psychologicznych podlegających ciągłej modyfikacji jest diagnostyka psychopedagogiczna¹. Chciałbym w tym tekście przybliżyć proces diagnozowania oraz dylematy z nim związane. Jednym ze współczesnych wyzwań diagnostów jest prowadzenie badań w warunkach między- i wielokulturowości. Wielość kontekstów i nakładanie się ram kulturowych wymagają zarówno pogłębionej świadomości badacza, jak i dużej uważności na powstanie potencjalnego ryzyka stronniczości. Pewną naturalną predyspozycją osób zajmujących się diagnozą powinna być otwartość na inność podmiotów podlegających analizie. Wymusza to imperatyw jak największego zobiektywizowania materiału badawczego. Konieczne zatem staje się wyraźne uwzględnianie w toku badań między innymi takich zmiennych, jak: specyfika miejsca funkcjonowania podmiotów, ich zróżnicowanie kulturowe, etniczne, wyznaniowe czy narodowe, fakt partycypowania w zjawiskach migracyjnych, tendencje globalizacyjne oraz powszechna wielotożsamość² jednostek lub grup społecznych. W tekście chciałbym zaprezentować zarówno operacjonalizację głównych pojęć, jak i konkretne przykłady dylematów, które spotykam w praktyce poradnianej, w kontekście podejmowanych działań diagnostycznych i terapeutycznych. Pewną matrycą, na którą chciałbym nałożyć prezentowane roz-

¹ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006.

² J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2000.

ważania, jest podejście systemowe do procesu diagnozowania³. Jest to w moim przekonaniu konstrukcja, która umożliwi analizę procesów komunikacyjnych pomiędzy podmiotami badania w sposób wieloaspektowy i kompleksowy.

DIAGNOSTYKA PSYCHOPEDAGOGICZNA

Diagnoza jest pojęciem wieloznacznym zarówno pod względem sposobu jej konceptualizacji w różnych dyscyplinach naukowych, jak i zakresu oddziaływań na podmiot badania. Najogólniej rzecz biorąc, diagnozę można odbierać jako proces (choć bardziej adekwatny wydaje się wtedy termin „diagnozowanie”), efekt tego procesu (w postaci postawionej diagnozy) oraz całość wiedzy teoretycznej i praktycznej na ten temat (i wtedy nazywamy to diagnostyką). Diagnozowanie zatem to wiele czynności podejmowanych w celu kompleksowego poznania identyfikowanego obiektu (począwszy od nawiązania kontaktu, ustalenia przebiegu procesu, doboru narzędzi badawczych odpowiednich do specyfiki podmiotu, jak najszerszego zebrania informacji, analizy i interpretacji materiału badawczego, aż po wnioski końcowe, w tym również projekcyjne). Nierzadko proces ten bywa bardziej skomplikowany, gdyż w toku diagnozowania odkrywamy nowe płaszczyzny i stawiamy kolejne pytania diagnostyczne, na które szukamy odpowiedzi, używając innych narzędzi badawczych⁴. Diagnoza jako efekt procesu najczęściej kojarzona jest z medycznym modelem diagnozy nozologicznej (rozpoznanie zaburzenia lub jednostki chorobowej). Podstawową cechą dystynktywną diagnozy psychopedagogicznej jest jej dwukierunkowość (w postaci diagnozy pozytywnej i negatywnej), a szczególnie jej wariant „pozytywny”. Diagnoza bowiem w naukach społecznych to kompleksowy opis zjawiska podlegającego rozpoznaniu, wyjaśnienie jego uwarunkowań, mechanizmów, dynamiki, przewidywanie różnych wariantów zdarzeń, zaplanowanie ram ewentualnej interwencji oraz jej monitorowanie i ocena efektów. Poza tym diagnoza psychopedagogiczna może zmierzać do odkrycia zjawisk pozytywnych (np. talentów i predyspozycji wykraczających ponad poziom przeciętny) oraz tkwiących w obiekcie zasobów, które można skapitalizować i wykorzystać w codziennym funkcjonowaniu. Przykładem takiej diagnozy jest diagnoza predyspozycji zawodowych, pozwalająca na dobór odpowiedniej ścieżki kształcenia lub ścieżki

³ T. Bajkowski, *Systemowa diagnoza rodziny jako wymóg współczesności*, w: W. Danilewicz, M. Sobiecki, T. Sosnowski (red.), *Środowisko — zasoby — profesjonalizacja. Pedagogika społeczna wobec przestrzeni życia społecznego*, Warszawa 2013, s. 257–267.

⁴ K. Stemplewska-Żakowicz, *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*, Gdańsk 2008, s. 16.

pracowniczej, która przyniesie największą satysfakcję zarówno samej jednostce, jak i potencjalnym pracodawcom.

Mimo różnorodności podejść do procesu diagnozowania istnieją pewne wspólne podstawy w postaci wiedzy naukowej oraz opartej na niej profesjonalnej praktyce. Diagnostyka psychopedagogiczna jest bowiem subdyscypliną naukową⁵, w ramach której dokonuje się analizy procesu, ewaluacji efektów oraz próby wypracowania podstawowych standardów i wytycznych dla praktyki diagnostycznej, nie zaburzając przy tym jej elastycznych i zindywidualizowanych procedur. Jest wiele różnych podejść do procesu diagnozowania. Dla jednych odpowiedzialność diagnosty kończy się w momencie postawienia diagnozy, czyli określenia, z jakim zjawiskiem lub stanem mamy do czynienia. Dla innych diagnoza to proces poszerzony o wypracowanie wytycznych do działań interwencyjnych, korekcyjnych, kompensacyjnych, profilaktycznych lub stymulujących i podtrzymujących stan pożądany. Bardziej zaawansowany wariant przewiduje monitorowanie i sprawdzanie efektów realizowanych działań postdiagnostycznych. Przy założeniu, że diagnoza jest zjawiskiem komplementarnym, realizowanym przez grupę interdyscyplinarnych specjalistów, ten trzeci wariant wydaje się najbardziej optymalny.

Pewnym wariantem konstrukcji diagnozy jest podejście systemowe, które uwypukla relacyjny charakter funkcjonowania jednostki w grupie. System oznacza pewien złożony, stanowiący spójną całość przedmiot⁶. Nie jest jedynie sumą tworzących go elementów, lecz stanowi całkiem nową jakość. System charakteryzuje dynamizm, struktura, zróżnicowanie, organizacja, zdolność do utrzymywania stałości oraz zdolność do rozwoju. U podstawy teorii systemów leży założenie szerokiego w swoim zakresie i całościowego postrzegania rzeczywistości. Systemem w psychologii nazywamy zbiór elementów powiązanych ze sobą interakcjami i zależnościami, stanowiący przez to jedną całość zdolną do funkcjonowania w myśl określonych reguł⁷. Przykładem takiego układu może być rodzina, uczniowie należący do tej samej klasy czy też pracownicy określonej instytucji. Ważne jest, by jako elementy owego systemu pozostawali ze sobą we wzajemnych relacjach. Systemy nie są bytami odizolowanymi od otoczenia, przeciwnie, wchodzą w skład większej całości, czyli szerszych systemów (grup społecznych, np. środowiska lokalnego, grup zawodowych itp.). Dwukierunkowy wpływ poszczególnych systemów powoduje nieustanną wymianę myśli, poglądów i reakcji, co w konsekwencji prowadzi do udoskonalania zasad wzajemnego funkcjonowania. Stawia też przed członkami systemu imperatyw rozwoju i innowacyjno-

⁵ E. Wysocka, *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Kraków 2013, s. 8.

⁶ B. de Barbaro, *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1999.

⁷ Tamże.

ści działania. System w naturalny sposób korzysta z zasobów tkwiących w jego elementach składowych. W toku realizacji różnorodnych zadań zasoby te mogą zostać skapitalizowane, a na ich bazie tworzony jest kapitał osoby — społeczny i kulturowy⁸. Ponadto przynależność do wielu różnych systemów i próba jednoczesnego identyfikowania się z nimi (efekt wielotożsamości⁹) może nieść ze sobą zagrożenie ciągłym uczuciem dysonansu poznawczego. Systemy bowiem mają często sprzeczne (między sobą) i niejednoznaczne wymagania względem swoich członków, a jednym z podstawowych obowiązków związanych z przynależnością do nich jest lojalność. Pomocne w tego typu dylematach wydaje się wypracowanie generalnej, ale również sytuacyjnej hierarchiczności w postaci nadania rangi poszczególnym fragmentom własnej tożsamości. Tożsamość bowiem nie jest tylko prostym zbiorem identyfikacji, lecz także (a może przede wszystkim) nadawaniem im znaczenia, czyli walencją¹⁰.

MIĘDZY- I WIELOKULTUROWE DYLEMATY DIAGNOSTYCZNE

Wielokulturowość to, zdaniem Jerzego Nikitorowicza, obiektywna rzeczywistość społeczna¹¹. Konsekwencją funkcjonowania w sytuacji wielokulturowości jest możliwość z jednej strony doświadczania wolności podmiotów, poszerzania spektrum wyborów, z drugiej zaś ujawniania się takich zjawisk, jak nacjonalizm czy fundamentalizm¹². Kategoria międzykulturowości to kategoria „z jednej strony uznająca i wspierająca procesy zakorzenienia w kulturze rodzimej, z drugiej — wychodząca poza wartości i normy w niej dane, odkrywająca nowe, inne kultury z ich historią, różnicami, specyfiką odrębności”¹³. Proces kształtowania własnej tożsamości odbywa się bowiem nie tylko na podstawie szukania podobieństw, lecz także (a może przede wszystkim) na gruncie odnajdywania różnic. Konteksty między- i wielokulturowe są obecnie ważnym aspektem rozpoznawania świata społecznego. Powinny być zatem uwzględniane również w toku procesu diagnozowania jednostek, grup i zjawisk społecznych. Chciał-

⁸ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.

⁹ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, dz. cyt.

¹⁰ T. Bajkowski, *Systemowa diagnoza rodziny...*, dz. cyt., s. 257–267.

¹¹ J. Nikitorowicz, *Współczesny nauczyciel w procesie rewitalizacji wartości i pamięci przeszłości w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym*, w: Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Opole 2010, s. 41.

¹² A. Szczurek-Boruta, *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości — konteksty, opinie studentów, propozycje*, Toruń 2014, s. 17.

¹³ J. Nikitorowicz, *Międzykulturowość jako kategoria kultury i edukacji*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej — konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Cieszyn — Warszawa — Toruń 2013, s. 12.

bym przedstawić kilka wniosków uwzględniających omawiane kwestie, a płynących z moich doświadczeń prowadzenia diagnoz i terapii w poradni pedagogiczno-psychologicznej.

Pierwszym przykładem może być praca z parą mieszaną (o dużym zróżnicowaniu kulturowym, etnicznym, religijnym czy narodowym). Podstawowym zadaniem diagnostycznym jest rozpoznanie tzw. map świata klientów. Każdy z nas ma odmienny sposób percepcji otaczającego nas świata społecznego. Nasze postawy, hierarchia wartości, preferencje, stereotypy i uprzedzenia są w dużej części kształtowane w toku procesu wychowania. Są związane z naszymi doświadczeniami, ale również z przekazami międzygeneracyjnymi, a więc z doświadczeniami naszych przodków. Każda kultura ma odrębne „azymuty”, które w toku procesu internalizacji stają się naszymi własnymi. W kontekście związku osób wywodzących się z różnych przestrzeni kulturowych po okresie euforycznym do głosu dochodzą rdzenie kulturowe. Mogą one w znaczący sposób zaburzać proces komunikacji partnerów, co przekłada się na poziom konfliktowości i powoduje frustrację rolę małżonka. Odmienność kulturowa może być oczywiście szansą (podnosząc atrakcyjność partnera), ale może stać się również balastem (przy braku motywacji do dokładnego poznania treści kultury odmiennej). Niebagatelne znaczenie ma również postawa rodzin oraz środowiska lokalnego obydwu podmiotów interwencji. Wzajemne nastawienia grup większościowych i mniejszościowych bywają bowiem silnie stygmatyzujące i wymuszające postawy lojalnościowe. Bariery stawiane przez środowisko małżeństwom mieszanym są często związane z silną potrzebą dbania o przetrwanie własnej kultury. Te elementy stanowią dodatkową presję i stwarzają partnerom dylematy wewnętrzne. Zadaniem diagnosty i terapeuty jest pomoc w rozpoznaniu mapy świata obu stron, w próbach zaakceptowania różnic oraz stworzenie klimatu do wzajemnego zaproszenia się partnerów do jej „zwiedzania”, a przez to znalezienia pól wspólnego funkcjonowania przynoszącego największą satysfakcję.

Pewnym problemem w przypadku takiej specyfiki pracy może stać się postawa osoby „pomagacza”. Może bowiem dojść do silnej identyfikacji kulturowej diagnosty z jednym z partnerów — identyfikacji, która daje przestrzeń do rozwoju stronniczości, a przez to do braku obiektywizmu. Mówi się wtedy o potrzebie postawy tolerancji wobec odmienności kulturowej jako predyspozycji profesjonalnej uprawiania tego zawodu. Jest w tym jednak pewna pułapka. Jak pisze Paweł Goźliński we wstępie do książki Zygmunta Baumana: „tolerancja wobec — również kulturowej — odmienności i różnorodności to za mało. Zbyt często staje się sposobem na ukrycie poczucia wyższości albo, co gorsza, intelektualnego i moralnego lenistwa, które pod pozorem akceptacji, ba, szacunku dla Innego, odmienianego przez miliony przypadków, bez twarzy, znajduje alibi dla własne-

go dystansu wobec prób rozwiązania elementarnych problemów społecznych¹⁴. Pewną próbą niwelowania tego typu efektu jest podejście nasycone w większym stopniu postrzeganiem, a nie pochopnym ocenianiem informacji napływających ze strony pacjentów.

Znalezienie wspólnego „terytorium” łączącego obie mapy świata partnerów pozytywnie rokuje dla samego związku, jak i dla wytworzenia dobrego klimatu wychowawczego w sytuacji, gdy w rodzinie pojawią się dzieci. W tym miejscu pojawia się kolejny kontekst diagnozy w przestrzeni funkcjonowania rodziny. Dzieci z tzw. małżeństw mieszanych mogą mieć dylemat związany z podwójną tożsamością. Problem może się pojawić już na poziomie identyfikacji z określoną przestrzenią kulturową ojca i matki. Podstawowym w moim odczuciu elementem utrudniającym funkcjonowanie młodego człowieka jest komponent walencji, czyli nadawanie znaczenia określonym aspektom tożsamości oraz ich waloryzacja. Ten dysonans jest często stymulowany przez wymogi lojalnościowe rodziców i ich rodziny pochodzenia. Warto w takich przypadkach spojrzeć na obie kultury jako potencjał czy też zasoby, które wzbogacają, poszerzają spektrum wyborów, uelastyczniają funkcjonowanie i w toku prawidłowego procesu wychowawczego mogą zostać skapitalizowane.

To oczywiście model postulowany, rzeczywistość natomiast bywa odmienna. Aktualne zmiany społecznego funkcjonowania powodują często napięcia międzygeneracyjne związane z różnym podejściem do przetwarzania informacji i sposobu ich wykorzystywania. Pokolenie rodziców i dziadków ma raczej nastawienie na przeszłość (nazwać by to można postawą regresji w czasie), natomiast pokolenie dzieci i młodzieży na przyszłość (co odzwierciedlałoby postawę progresji w czasie)¹⁵. To często skutkuje kolizją ich potrzeb i zaburzeniem przestrzeni komunikacyjnej. Pewną propozycją niwelującą ten dystans jest wykorzystanie genogramu¹⁶ jako techniki diagnostycznej i terapeutycznej. Jest to schemat graficzny przekazów transgeneracyjnych w rodzinie, ilustrujący związki i relacje jej członków oraz ważne z ich punktu widzenia wydarzenia. Narzędzie to może być stosowane w celach *stricte* poznawczych, ale może również stać się ważnym elementem strategii terapeutycznej. Genogram umożliwi poznanie świadomie i nieświadomie przekazywanych tradycji rodzinnych, wpływających na kształt wizji własnego życia w percepcji badanych członków systemu. Praca z genogramem w terapii pozwala również na dotarcie do trudnych i niejednokrotnie

¹⁴ Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011, s. 13.

¹⁵ Progresja w czasie i regresja w czasie to podstawowe zjawiska transowe i kryteria diagnostyczne w Ericksonowskiej strategii terapeutycznej (kryteria opracowali B. Geary, J. Zeig, a zmodyfikował m.in. K. Klajs).

¹⁶ R. Gerson, S. Hartman, M. McGoldri, *Genogramy. Rozpoznanie i interwencja*, Poznań 2008.

traumatycznych wydarzeń, które były udziałem klientów w ich rodzinach pochodzenia. Ma to często przełożenie na ich obecne problemy i kłopoty oraz kształtuje relacje w ich własnych rodzinach. Dzięki genogramowi możemy przyjrzeć się relacjom w wielu wymiarach: na linii rodzice — dzieci, dzieci — dziadkowie, rodzice — dziadkowie itp. Daje nam to o wiele pełniejszy obraz układów rodzinnych i pewnych punktów zapalnych istniejących w rodzinie niż w przypadku klasycznej diagnozy przyczynowo-skutkowej. Dodatkową propozycją wzbogacającą efekt interwencji jest zastosowanie techniki Ericksonowskiego Genogramu Przyszłości (EGP) autorstwa Krzysztofa Klajsa¹⁷. Połączenie obu technik daje możliwość uelastycznienia członków systemu rodzinnego na kontinuum progresja w czasie vs regresja w czasie oraz zrozumienia zarówno przyczyn, jak i konsekwencji określonego sposobu funkcjonowania obu rodzin pochodzenia.

Kolejnym wyzwaniem diagnostycznym w przestrzeni poradnictwa jest praca z rodzinami partycypującymi w procesie migracji. Jednym z kontekstów jest funkcjonowanie systemu rodzinnego w sytuacji nieobecności jednego z małżonków. Konsekwencje takiej sytuacji ponoszą zarówno partnerzy, jak i ich dzieci. W założeniu teorii systemowej rodzina podlega procesom adaptacyjnym. Zarówno sam system aklimatyzuje się do sytuacji nieobecności jednego z jej członków (kompensując jego dotychczasowe wpływy), jak i osoba przebywająca na emigracji przyzwyczajają się do funkcjonowania na odległość, w pewnym dystansie do pozostałych członków rodziny. Daje to z jednej strony możliwość przetrwania rodzinie czasu dystansu i przeformułowania zasad jej funkcjonowania, z drugiej zaś niesie niebezpieczeństwo utraty bliskości i spójności działania. Nie bez znaczenia pozostają takie zmienne, jak: czas trwania sytuacji migracyjnej, jej cel i charakter, to, kto migruje (ojciec czy matka)¹⁸, częstość i jakość relacji, możliwości spotkań bezpośrednich, wiek dzieci, jakość relacji w systemie rodzinnym przed migracją oraz bilans zysków i strat wynikających z sytuacji migracyjnej¹⁹. Kontekstem, który wprowadza „zamieszanie” w funkcjonowanie systemu, jest proces aklimatyzacji do wymogów społecznych i kulturowych kraju, w którym dana osoba przebywa na emigracji. Nakładanie się dwóch odmiennych ram kulturowych, proces internalizacji tych norm przez członka systemu może powodować niezrozumienie pozostałych jednostek, poczucie alienacji emigranta lub wytworzenie się swoistych koalicji wewnątrzrodzinnych. Istnieją oczywiście konsekwencje pozytywne takich sytuacji w postaci uświadomienia sobie poziomu bliskości, inte-

¹⁷ Krzysztof Klajs jest psychoterapeutą i superwizorem PTP oraz kierownikiem Polskiego Instytutu Ericksonowskiego w Łodzi.

¹⁸ Jest to istotne z punktu widzenia odmienności pełnienia ról rodzinnych.

¹⁹ W. Danilewicz, *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Białystok 2010.

gracji w sytuacji kryzysowej (migracje mają często na celu rozwiązanie kryzysu ekonomicznego), polepszenia perspektywy np. edukacyjnej dzieci, poprawy statusu życiowego rodziny czy też tendencji do banalizowania dotychczasowych zjawisk kryzysowych w perspektywie wzajemnej idealizacji członków rodziny. Te wszystkie procesy stanowią doskonały materiał badawczy, dając podstawę w toku procesu diagnozy i terapii zarówno do uświadomienia ich sobie (często są to procesy nieświadome), jak i przepracowania. Rodzina w trakcie podejmowanej interwencji może pozytywnie przeformułować efekty swojej pracy i czerpać z doświadczeń konstruktywnego przejścia sytuacji kryzysowej.

Kryzys ekonomiczny, odczuwalny dość globalnie, spowodował falę migracji powrotnych. Konsekwencje wynikające z procesów reemigracji mają przełożenie na problemy zarówno w skali makrospołecznej, jak i na poziomie podstawowych grup społecznych, jakimi są rodziny. Przebywanie na emigracji przynajmniej na początku może być związane z szokiem kulturowym, a następnie ze zmianą trybu życia, procesem dostosowywania się do norm i reguł funkcjonowania społeczeństwa w kraju migracji. Poza tym funkcjonowanie w dwóch przestrzeniach jednocześnie (przynajmniej mentalnie „i tam, i tu”) jest trudne i frustrujące. Często nieplanowany powrót może być odebrany jako rodzaj porażki i zablokowania realizacji planów życiowych. Pierwszym efektem powrotu może być ponowny szok kulturowy. Jego poziom jest związany ze stopniem zróżnicowania obu kultur, długością pobytu w kraju migracji oraz zmianą, jaka dokonała się w kraju, do którego wracamy. Jeżeli migracja dotyczyła całej rodziny, system ma potencjalnie większe szanse wspólnie przejść przez proces aklimatyzacji, czerpiąc z zasobów, które każdy z jej członków wykreował. W takim przypadku diagnoza, a w konsekwencji też interwencja, powinna stymulować wydobywanie indywidualnych, jak i systemowych zasobów. Jeżeli reemigracja dotyczyła tylko jednego z członków rodziny, proces interwencji powinien opierać się na podwójnym działaniu: wobec tej osoby oraz systemu, który musi odwrócić poprzednio realizowany proces adaptacji do nieobecności członka rodziny. Diagnosta powinien być czujny na potencjalnie różny poziom gotowości na zmianę wszystkich członków systemu i jednocześnie akceptować emocje, które towarzyszą wspólnej pracy. W takiej sytuacji istnieje bowiem realne zagrożenie chęcią powrotu do sytuacji poprzedniej (migracyjnej), która nie zawsze na poziomie świadomym przynosiła tzw. profity wtórne. Konstruktywnym rozwiązaniem jest tworzenie bazy dla wspólnego obrazu optymistycznej przyszłości, czerpiąc z jednej strony z satysfakcjonujących doświadczeń z okresu przed emigracją, z drugiej zaś z planów i pomysłów możliwych do realizacji w różnym odstępie czasu.

Ostatnim aspektem, na który chciałbym zwrócić uwagę w kontekście diagnostyczno-terapeutycznym, jest praca z rodziną imigrantów. Decyzji o opuszczeniu

swojego kraju towarzyszy bagaż doświadczeń, często traumatycznych, których skutki są ponoszone przez wszystkich członków rodziny. Przebieg oraz nasilenie objawów posttraumatycznych są różne, mają charakter osobniczy, są niejednokrotnie nieświadomie związane z bodźcem lękotwórczym i obserwowane w dużym rozkładzie czasowym. Ze względu na możliwość wystąpienia tego typu zaburzeń charakter diagnozy i interwencji powinien cechować się dużą delikatnością i nieinwazyjnym sposobem komunikacji z pacjentem. Bardzo często nasz kraj jest przez emigrantów traktowany jako przystanek na drodze do „lepszego, zachodniego świata”. Problem z tego wynikający wiąże się z małym poziomem motywacji do przyswajania norm społeczno-kulturowych obowiązujących w Polsce. Kolejnym problemem jest bariera językowa, która utrudnia możliwości kontaktów interpersonalnych oraz poznanie kultury kraju czasowego pobytu. Podwyższony poziom frustracji wywołują również bariery administracyjno-prawne, często niejasne i mało podmiotowe. Proces diagnozowania członków rodzin cudzoziemskich jest dość skomplikowany nie tylko ze względów językowych, ale również kulturowych. Narzędzia badawcze, a w szczególności testy, są standaryzowane i poddawane wstępnej transkrypcji językowo-kulturowej. Ze względu na inny kod przekazu w różnych kulturach nie u wszystkich te same hasła wywołują tę samą reakcję. Stąd wyniki badań są często nieadekwatne do realnych umiejętności i sprawności podmiotu badania. Ważny wydaje się cel badania i jego późniejsze spożytkowanie. W moim odczuciu należałoby unikać etykietowania pacjentów ze względu na niebezpieczeństwo powstania efektu stygmatyzacji społecznej przez grupę większościową. Diagnoza w takim przypadku powinna raczej służyć znalezieniu punktów zaczepienia do pracy korekcyjno-kompensacyjnej, mocnych stron, na których można oprzeć potencjalną interwencję pedagogiczno-psychologiczną.

ZAKOŃCZENIE

Mam świadomość, że ten tekst jest tylko próbą zarysowania specyfiki procesu diagnozowania w warunkach między- i wielokulturowości. Bogactwu wątków i kontekstów towarzyszy niejednorodna matryca diagnostyczna. Proces diagnozowania nie powinien być schematyczny, lecz raczej „skrojony na miarę” podmiotu badania. Nie oznacza to jednocześnie, że nie powinniśmy dążyć do wypracowania metod obiektywizowania obrazu podmiotów i zjawisk społecznych. W moim odczuciu środek ciężkości powinien być przesunięty na cel diagnozowania. Wyostrenia uwagi diagnosty wymaga kontekst prognostyczny, zawierający zarówno przewidywanie dalszego rozwoju, jak i plan potencjalnej interwencji. Ze względu na obserwowane obecnie procesy globalizacji czy też

zwiększenia się mobilności jednostek i grup społecznych nieuniknione wydaje się tworzenie warunków dla społeczeństw wielokulturowych. Łatwość dostępu do innych kultur (w sieci lub podczas realnych podróży) wydaje się pewnym zasobem, który może procentować w przyszłości. W tym względzie diagnoza i interwencja psychopedagogiczna zdają się procesem kluczowym. Ważne, by były to działania, które w efekcie przyniosą satysfakcję wszystkim stronom relacji społecznych (np. grupom większościowym i mniejszościowym, rodzicom i dziecku, rodzinie i szkole).

BIBLIOGRAFIA

- Barbaro B., de, *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1999.
- Bauman Z., *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011.
- Danilewicz W., *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Białystok 2010.
- Danilewicz W., Sobecki M., Sosnowski T. (red.), *Środowisko — Zasoby — Profesjonalizacja. Pedagogika społeczna wobec przestrzeni życia społecznego*, Warszawa 2013.
- Geary B.B., Zeig J.K., *The Handbook of Ericksonian Psychoterapy*, Phoenix 2001.
- Gerson R., Hartman S., McGoldri M., *Genogramy. Rozpoznanie i interwencja*, Poznań 2007.
- Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006.
- Jasiński Z. (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Opole 2010.
- Krajewska A. (red.), *Przemiany w kształceniu pedagogów*, Olecko 2010.
- Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Grabowska B. (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej — konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Cieszyn — Warszawa — Toruń 2013.
- Muszyńska J., Danilewicz W., Bajkowski T. (red.), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Warszawa 2013.
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2000.
- Nikitorowicz J. (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Kraków 2013.
- Nikitorowicz J., Sawicki K., Bajkowski T. (red.), *Współczesne dylematy diagnostyczne i metodyczne w opiece i wychowaniu*, Olecko 2003.
- Nikitorowicz J., Sobecki M., Danilewicz W., Muszyńska J., Misiejuk D., Bajkowski T. (red.), *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*, Warszawa 2013.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom V, Warszawa 2006.
- Stemplewska-Żakowicz K., *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*, Gdańsk 2008.

Szczurek-Boruta A., *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości — konteksty, opinie studentów, propozycje*, Toruń 2014.

Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.

Wysocka E., *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Kraków 2013.

Anna Jeznach, Marzena Ruszkowska

KOMPETENCJE DO KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ WŚRÓD STUDENTÓW KIERUNKU PIELĘGNIARSTWO — RZECZYWISTOŚĆ CZY ILUZJA?

WSTĘP

*Komunikowanie międzykulturowe,
które jest głównym celem edukacji, jest przekroczeniem granic własnej kultury,
wychodzeniem na pogranicza¹.*

Jerzy Nikitorowicz

Pielęgniarstwo mieści się w obszarze kształcenia z zakresu nauk medycznych, nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej². Podlega ono w Polsce dynamicznemu rozwojowi³. Zmiany dotyczą zarówno aspektu edukacyjnego, jak i praktycznego. Zostały one spowodowane powszechnym kształceniem pielęgniarek na poziomie wyższym (Europejska Strategia Rozwoju Światowej Organizacji Zdrowia 2000 w sprawie standardów kształcenia pielęgniarek i położnych), jak również wejściem Polski do Unii Europejskiej, czego konsekwencją stało się otwarcie granic, migracje ludności odmiennych kulturowo, masowe imigracje, wzrost liczby uchodźców — migrantów przymusowych⁴. Ruchy migracyjne istniały niemal

¹ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 8.

² Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkół Wyższych z 04.11.11 (załącznik 6).

³ K. Zachradniczek (red.), *Pielęgniarstwo*, Warszawa 2006; A. Majda, J. Zalewska-Pachuła, B. Ogórek-Tęcza (red.), *Pielęgniarstwo transkulturowe*, Warszawa 2010.

⁴ A. Jeznach, *Wybrane wymiary życia migracyjnego. Aspekt społeczno-kulturowy, psychologiczny, psychospołeczny i polityczno-prawny*, „Bellona” 2013, nr 3 (674), s. 169–177.

od zawsze, powodując krzyżowanie się wielu kontekstów kulturowych⁵. Dlatego ważne jest rozumienie istoty wielokulturowości i problemów z niej wynikających tam, gdzie opiekę nad chorymi sprawują pielęgniarki.

Zarówno pacjenci, jak i personel podmiotów medycznych doświadczają „pogłębiającego się zróżnicowania kulturowego”⁶. Taki stan rzeczy powoduje wzrost wymagań formalnych od polskich pielęgniarek. Za naturalne należy uznać oczekiwanie od tej grupy zawodowej znajomości nie tylko biologicznych, psychicznych, społecznych i zdrowotnych potrzeb pacjentów, ale również potrzeb uwarunkowanych kulturowo. Pielęgniarkom potrzebna jest wiedza, umiejętności i kompetencje dotyczące różnic kulturowych odbiorców usług medycznych.

Celem artykułu jest wykazanie, że standardy kształcenia dla studiów I i II stopnia na kierunku pielęgniarstwa nie umożliwiają nauczycielom akademickim kształtowania kompetencji do komunikacji międzykulturowej na odpowiednim poziomie. Autorki podkreślają, że na kierunkach pielęgniarstwach autorskie programy kształcenia mogą być realizowane w bardzo ograniczonym, ponadstandardowym zakresie oraz że istnieje konieczność przestrzegania standardów kształcenia. Regulują to zapisy Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego⁷ oraz Krajowej Rady Szkolnictwa Pielęgniarek i Położnych⁸.

Do realizacji celu została wykorzystana jakościowa analiza dokumentu urzędowego. Ze względu na ograniczone ramy opracowania tekst oprócz wstępu zawiera podstawowe pojęcia porządkujące: kategorię kompetencji społecznych i kategorię pojęciową wybranych nauk i dyscyplin istotnych dla kształcenia pielęgniarek w zakresie kulturowych uwarunkowań opieki nad chorym.

Główną część artykułu stanowi analiza standardu kształcenia zawierająca wybrane efekty kształcenia dla studiów I i II stopnia na kierunku pielęgniarstwa w aspekcie kompetencji do komunikacji międzykulturowej oraz analiza autorskich sylabusów dla ponadstandardowego przedmiotu: pielęgniarstwo wielokulturowe, studia II stopnia.

⁵ P. Savidan, *Wielokulturowość*, Warszawa 2012, s. 10.

⁶ P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa — przewodnik. Pojęcia — literatura — adresy*, Kraków 2011, s. 7.

⁷ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa (załącznik 4).

⁸ Uchwała nr 4/IV/2013 z dnia 21 listopada 2013 roku Krajowej Rady Akredytacyjnej Szkół Pielęgniarek i Położnych w sprawie określenia szczegółowych kryteriów oceny spełniania przez uczelnie standardów kształcenia (załącznik 8).

Autorki przyjęły następujące tezy:

- Kompetencje do komunikacji międzykulturowej wśród studentów pielęgniarstwa nie są kształtowane na odpowiednim poziomie mimo faktu zróżnicowania kulturowego.
- Znaczna grupa studentów studiów II stopnia nie posiada podstawowej wiedzy na temat kultury, ponieważ na tzw. studiach pomostowych I stopnia nie są realizowane zajęcia z socjologii (ścieżka A — absolwenci liceów medycznych; ścieżka D — absolwenci 2,5-letnich studiów policealnych).
- Standard kształcenia dla kierunku pielęgniarstwa II stopnia nie uwzględnia efektów kształcenia dla przedmiotu pielęgniarstwo wielokulturowe (w tytule podręcznika: *pielęgniarstwo transkulturowe*).
- Ze względu na formalne przepisy ministra zdrowia dotyczące kształcenia pielęgniarek (według zasady: pielęgniarki uczą pielęgniarki) istnieje prawdopodobieństwo, że nie wszyscy nauczyciele są odpowiednio przygotowani do uczenia przedmiotu pielęgniarstwo wielokulturowe.

PODSTAWOWE POJĘCIA PORZĄDKUJĄCE

1. Kategoria kompetencji społecznych

W potocznym rozumieniu kompetencje społeczne polegają na umiejętności radzenia sobie w życiu z innymi. Za jedną z podstawowych kompetencji społecznych uważa się **komunikację** między ludźmi. W społeczeństwach wielokulturowych szczególnie znaczenie ma dialog międzykulturowy polegający na komunikacji pomiędzy ludźmi, którzy korzystają z odmiennych kodów kulturowych, tj. utrwalonych w danej grupie sposobów interpretacji znaków⁹. Za udaną komunikację uznaje się przypadki, gdy ludzie identycznie rozumieją istniejące znaki. Natomiast, jak wskazuje Jan Franciszek Jacko, za konieczne warunki komunikacji znakowej uważa się rozumienie informacji zwrotnej zawartej w komunikacie (umiejętność formowania pojęć, konieczność ustalania pojęć kluczowych) oraz przyporządkowanie tej samej informacji temu samemu komunikatowi. Ważna jest swoistość kultur i odpowiedni do niej aparat pojęciowy. Nieznajomość tej kwestii lub jej niedostrzeżenie często prowadzi do braku zrozumienia międzykulturowego¹⁰.

⁹ J.F. Jacko, *Komunikacja międzykulturowa w ujęciu fenomenologiczno-systemowym*, w: W. Maliszewski, M. Korczyński, K. Czerwiński (red.), *Komunikacja społeczna w i dla multikulturowości. Perspektywa edukacyjna*, Toruń 2012, s. 31.

¹⁰ Tamże, s. 39–41.

Jako nauczycielki akademickie dostrzegamy znaczenie **kompetencji międzykulturowych**, tzn. zdolności do porozumiewania się z innymi, otwartości, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, asertywności, umiejętności diagnozy różnic kulturowych w obszarze kategorii pojęciowej rozmówców. Biorąc pod uwagę prezentowane zagadnienie, za niezbędne uznajemy wyjaśnienie terminu: **kompetencje kulturowe pielęgniarek**. W dziedzinie kognitywnej obejmują one: poznanie wpływu kultury na zdrowie i chorobę, styl życia, ubiór, przekonania związane z profilaktyką, diagnozowaniem i leczeniem chorób. W dziedzinie behawioralnej polegają na komunikowaniu się werbalnym i pozawerbalnym oraz uczestniczeniu w zabiegach związanych z narodzinami i śmiercią, rytuałach i obrzędach. Natomiast w dziedzinie afektywnej polegają głównie na przewyżczeniu postawy etnocentrycznej i stereotypów¹¹.

Skuteczność **kompetencji międzykulturowej** warunkuje wiedza kulturowa, na którą składają się: świadomość różnic kulturowych, refleksyjność, umiejętność interakcji (zdolność do dostosowania komunikacji do sytuacji)¹². Zdaniem badaczy dla jej efektywności niezbędne jest wykorzystanie strategii afektywnej, kognitywnej i behawioralnej. Na dziedzinę afektywną składa się respektowanie i uznawanie różnic kulturowych, uczenie się przez wymianę kulturową, obserwację zachowań, bez osądzania, nieuwzględnianie własnych wartości, uprzedzeń, przekonań i wierzeń. Natomiast dziedzina poznawcza obejmuje wiedzę o różnych kulturach, umiejętność rozpoznawania problemów wynikających z różnic kulturowych, wiedzę o polityce socjalnej, np. respektowania kwestii leczenia mniejszości etnicznych¹³.

2. Kategoria wybranych subdyscyplin przydatnych w kształceniu studentów pielęgniarstwa

Aby zrozumieć znaczenie kształcenia studentów pielęgniarstwa w zakresie kulturowych uwarunkowań opieki nad chorymi, słuszne wydaje się wyjaśnienie następujących terminów:

Etnomedycyna — pojęcie wprowadzone przez Ericha Drobea w 1963 roku, etymologicznie oznaczające „przedłużenie historii medycyny w przestrzeni

¹¹ A. Majda, J. Zalewska-Pachula, B. Ogórek-Tęcza (red.), *Pielęgniarstwo transkulturowe*, dz. cyt., s. 18.

¹² H. Grzymała-Moszczyńska, *Komunikowanie międzykulturowe*, w: A. Majda, J. Zalewska-Puchala, B. Ogórek-Tęcza (red.), *Pielęgniarstwo transkulturowe*, dz. cyt.; E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2002.

¹³ M.M. Andrews, *Theoretical Foundation of Nursing* w: *Transcultural Concepts in Nursing Care*, Philadelphia 1999; H. Grzymała-Moszczyńska, *Komunikowanie międzykulturowe*, dz. cyt., s. 27–31.

i czasie”. Definicja encyklopedyczna wyjaśnia, że etnomedycyna [gr. *éthnos* — lud, plemię, naród, łac. *medicina* — *sztuka lekarska*], jest subdyscypliną etnologii badającą przekonania i praktyki związane z zachowaniem zdrowia i leczeniem chorób zwłaszcza w społeczeństwach pierwotnych, spoza zachodniego kręgu kulturowego¹⁴. W myśl tej definicji etnpielęgniarstwo należy również do subdyscyplin etnologii.

Etnpielęgniarstwo — dotyczy historii opieki nad ludźmi chorymi, zajmuje się badaniem sposobów pełnienia opieki w różnych kulturach¹⁵. Od 1987 roku w polskim pielęgniarstwie już nie istnieje. W ramach pozastandardowego kształcenia na studiach II stopnia jest pielęgniarstwo transkulturowe lub pielęgniarstwo wielokulturowe.

Na temat subdyscypliny pielęgniarstwa transkulturowego pojawiają się opinie krytyczne. Naukowcy — specjaliści z zakresu edukacji medycznej, etnolodzy — dziwią się, że umieszczenie etnpielęgniarstwa obok etnologii i wspólny obszar badań nie odpowiadają pielęgniarcom. Dodatkowo wykładnia z 12 sierpnia 2012 roku unormowana przez ministra zdrowia wskazuje, że przedmiot należący do kategorii opieki pielęgniarstwiej może być prowadzony tylko przez pielęgniarki — według zasady „pielęgniarki uczą pielęgniarki”¹⁶.

Zakres tej subdyscypliny obejmuje **komunikację międzykulturową** w obrębie kultur niskokontekstowych, wysokokontekstowych, kontaktowych i niekontaktowych¹⁷, indywidualistycznych i kolektywistycznych, uwarunkowania religijne opieki zdrowotnej, stosunek do zdrowia choroby i śmierci, styl życia, stosunek do transplantacji narządów i komórek, stosunek do sztucznego zapłodnienia, stosunek do antykoncepcji i planowania rodziny, stosunek do kremacji i sekcji zwłok, stosunek do eutanazji pacjentów odmiennych kulturowo¹⁸.

¹⁴ <http://www.encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=3898901> (dostęp: 4.04.2014).

¹⁵ L. Wdowiak, *Etnpielęgniarstwo a pielęgniarstwo transkulturowe, czyli „odwracanie kota ogonem”* (na podstawie doświadczeń własnych), „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2012, t. 18, nr 3, s. 193–199.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ A. Majda, J. Zalewska-Pachuła, B. Ogórek-Tęcza (red.), *Pielęgniarstwo transkulturowe*, dz. cyt., s. 20.

¹⁸ M. Borowiak, *Pielęgniarstwo transkulturowe*, 2014; <http://www.prezi.com/m3lit1km6h9w/prezentacja-mamy> (dostęp: 14.04.2014).

ANALIZA STANDARDU KSZTAŁCENIA

1. Kompetencje do komunikacji międzykulturowej na studiach I stopnia kierunku pielęgniarstwo

Analizując obowiązujący standard kształcenia¹⁹, autorki uwzględniły stanowisko Aliny Szczurek-Boruty, korzystającej z prac psychologów międzykulturowych Davida Matsumoto i Lindy Jung. Według tych badaczy uczenie międzykulturowe mieści się między etyką (aspekty życia stałe, niezmienne) a emiką (aspekty życia zmienne kulturowo, specyficzne dla kultury)²⁰. Konieczna wydaje się zatem analiza następujących przedmiotów: etyka, psychologia, socjologia i pedagogika. Wskazany dokument zawiera zamierzone efekty kształcenia, mogące w pewnym zakresie umożliwić nauczycielom kształtowanie kompetencji do komunikacji międzykulturowej.

Pierwszym z analizowanych przedmiotów była **filozofia i etyka zawodu pielęgniarstwa**. Autorki wybrały następujące efekty kształcenia, które mogą być przydatne nauczycielowi w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych. W zakresie wiedzy student:

- ma znajomość koncepcji filozoficzno-etycznych przydatnych w pielęgniarstwie (psychologiczno-personalistyczna, egzystencjalistyczna, personalistyczna, kosmiczno-ewolucyjna, etyka niezależna Tadeusza Kotarbińskiego);
- charakteryzuje istotę podejmowania decyzji etycznych i rozwiązywania dylematów moralnych w pracy pielęgniarstwa;
- zna problematykę etyki normatywnej, w tym aksjologii wartości, powinności i sprawności moralnych istotnych w pracy pielęgniarstwa;
- rozumie treść kodeksu etyki zawodowej pielęgniarstwa.

W zakresie umiejętności student:

- szanuje godność osoby ludzkiej w relacji z podopiecznym i jego rodziną;
- umie rozwiązywać dylematy moralne w praktyce zawodowej;
- dba o rozwój moralny i kształtowanie sumienia.

Drugim przedmiotem analizy była **psychologia**. W zakresie wiedzy student:

- zna problematykę relacji człowiek — środowisko społeczne;
- omawia mechanizmy funkcjonowania człowieka w sytuacjach trudnych;

¹⁹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. w sprawie..., dz. cyt.

²⁰ D. Matsumoto, L. Jung, *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk 2007, s. 38; A. Szczurek-Boruta, *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Toruń 2013, s. 97.

- różnicuje pojęcia emocji i motywacji oraz zna pojęcia osobowości i jej zaburzeń;
- charakteryzuje istotę i strukturę zjawisk zachodzących w procesie przekazywania i wymiany informacji;
- definiuje modele i style komunikacji interpersonalnej;
- rozumie procesy poznawcze i różnicuje zachowania prawidłowe, zaburzone i patologiczne.

Natomiast w zakresie umiejętności:

- ocenia wpływ choroby, hospitalizacji i innych sytuacji trudnych na stan fizyczny, psychiczny i funkcjonowanie społeczne człowieka;
- prognozuje wpływ choroby i hospitalizacji na stan psychiczny człowieka oraz zależności somatopsychiczne;
- analizuje postawy ludzkie, procesy ich kształtowania i zmiany;
- ocenia funkcjonowanie człowieka w sytuacjach trudnych (stres, konflikt, frustracja);
- kontroluje błędy i bariery w procesie komunikowania się;
- wykazuje umiejętność aktywnego słuchania;
- wykorzystuje techniki komunikacji werbalnej, niewerbalnej i pozawerbalnej w opiece zdrowotnej;
- tworzy warunki do prawidłowej komunikacji w relacji pielęgniarka — pacjent oraz pielęgniarka — personel medyczny;
- analizuje i krytycznie ocenia zjawisko dyskryminacji i rasizmu.

Trzecim przedmiotem analizy była **socjologia**. W zakresie wiedzy student:

- omawia wybrane obszary odrębności kulturowych i religijnych;
- definiuje i interpretuje zjawiska nierówności klasowej, etnicznej i płci oraz dyskryminacji.

W zakresie umiejętności:

- ocenia wpływ choroby, hospitalizacji i innych sytuacji trudnych na stan fizyczny, psychiczny i funkcjonowanie społeczne człowieka.

W przypadku przedmiotu **pedagogika** nauczyciel nie ma do dyspozycji efektów kształcenia w zakresie wiedzy, które mogłyby mu pomóc w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych wśród studentów. Standard przewiduje natomiast następujący wykaz umiejętności:

- szanowanie godności osoby ludzkiej w relacji z podopiecznym i jego rodziną i w zakresie kompetencji społecznych;
- szanowanie godności i autonomii osób powierzonych opiece;
- systematyczne wzbogacanie wiedzy zawodowej i kształtowanie umiejętności w dążeniu do profesjonalizmu;

- przejawianie empatii w relacji z pacjentem i jego rodziną oraz współpracownikami;
- otwartość na rozwój podmiotowości własnej i pacjenta.

Na uwagę zasługuje zakres **kompetencji społecznych** w ramach analizowanych przedmiotów. Student studiów I stopnia kierunku pielęgniarstwo:

- przestrzega tajemnicy zawodowej;
- współdziała w ramach zespołu interdyscyplinarnego w rozwiązywaniu dylematów etycznych z zachowaniem zasad kodeksu etyki zawodowej;
- przejawia empatię w relacji z pacjentem i jego rodziną oraz współpracownikami;
- szanuje godność i autonomię osób powierzonych opiece;
- przestrzega praw pacjenta;
- systematycznie wzbogaca wiedzę i umiejętności zawodowe, dążąc do profesjonalizmu;
- jest otwarty na rozwój podmiotowości własnej i pacjenta;
- szanuje godność i autonomię osób powierzonych opiece.

2. Kompetencje do komunikacji międzykulturowej na studiach II stopnia kierunku pielęgniarstwo

Obowiązujący standard kształcenia²¹ w minimalnym zakresie zawiera przewidywane efekty kształcenia, które mogą pomóc nauczycielom w kształtowaniu komunikacji międzykulturowej. Ustawodawca daje jednak uczelniom możliwość wprowadzenia przedmiotów fakultatywnych (do dyspozycji 625 h zajęć — 50 pkt ECTS — które mogą być realizowane w module nauk społecznych i nauk z zakresu opieki specjalistycznej). Niektóre uczelnie w programach kształcenia uwzględniają pielęgniarstwo wielokulturowe.

W ramach modułu „nauki społeczne” realizowany jest obowiązkowy przedmiot: **teorie pielęgniarstwa**, na którym podstawę kształtowania kompetencji międzykulturowych stanowi teoria Madeleine Leininger. W ramach tego przedmiotu standard przewiduje następujące efekty kształcenia, które autorki uznały za niewystarczające do kształtowania kompetencji międzykulturowych.

W zakresie wiedzy student:

- dokonuje analizy teorii i modeli pielęgnowania, ich tworzenia i funkcjonowania w pielęgniarstwie oraz wskazuje wymagania związane z tworzeniem modeli i teorii: poznawczych i systemowych;

²¹ Tamże.

- interpretuje zagadnienia dotyczące paradygmatu pielęgniarstwa i jego filozofii oraz holistycznego wymiaru opieki pielęgniarstwowej.
W zakresie umiejętności:
- korzysta z wybranych teorii i modeli pielęgnowania w praktyce pielęgniarstwowej.
W zakresie kompetencji społecznych student:
- ponosi odpowiedzialność za udział w podejmowaniu decyzji zawodowych.

Analiza porównawcza przykładowych sylabusów z pielęgniarstwa wielokulturowego, dostępnych w zasobach internetowych i opracowanych przez nauczycieli o przygotowaniu medycznym i humanistycznym

Tabela 1. Efekty kształcenia z przedmiotu pielęgniarstwo wielokulturowe przydatne w opiece nad pacjentem w społeczeństwie wielokulturowym i pomocne w kształtowaniu kompetencji do komunikacji międzykulturowej

Symbol efektu	Efekty kształcenia dla przedmiotu	Odniesienie do kierunkowych efektów kształcenia
Wiedza		
01	Dokonuje analizy teorii i modeli pielęgnowania, ich tworzenia i funkcjonowania w pielęgniarstwie oraz wskazuje wymagania związane z tworzeniem modeli i teorii poznawczych i systemowych w odniesieniu do wielokulturowości pacjentów.	A_W1
02	Student interpretuje zagadnienia dotyczące paradygmatu pielęgniarstwa i jego filozofii oraz holistycznego wymiaru opieki pielęgniarstwowej w odniesieniu do wielokulturowości pacjentów.	A_W2
03	Student charakteryzuje systemy opieki pielęgniarstwowej w Unii Europejskiej i wyjaśnia zasady funkcjonowania pielęgniarstwa na świecie w odniesieniu do wielokulturowości pacjentów.	A_W5
Umiejętności		
04	Student korzysta z wybranych teorii i modeli pielęgnowania w praktyce pielęgniarstwowej w odniesieniu do wielokulturowości pacjentów.	A_U1
Kompetencje społeczne		
05	Student analizuje obszary działania pielęgniarstwa polskiego, europejskiego i światowego w odniesieniu do wielokulturowości pacjentów.	A_U3
06	Student analizuje relację pielęgniarzka (psychoterapeuta) — pacjent w odniesieniu do wielokulturowości pacjentów.	A_U25
07	Student przestrzega zasad etyki zawodowej w relacji z pacjentem i zespołem terapeutycznym oraz w pracy badawczej w odniesieniu do wielokulturowości pacjentów.	A_K6

08	Student dba o wizerunek własnego zawodu w odniesieniu do wielokulturowości pacjentów.	A_K7
----	---	------

Źródło: http://www.pum.edu.pl/__data/assets/file/.../syllabus-Piel.wielokulturowe.doc; autorami są: osoba odpowiedzialna za moduł dr n.med. Elżbieta Grochans; osoby prowadzące zajęcia: Małgorzata Szkup-Jabłońska, Sylwia Wieder-Huszla

Tabela 2. Przydatne w opiece nad pacjentem w społeczeństwie wielokulturowym i pozwalające kształtować kompetencje do komunikacji międzykulturowej efekty kształcenia z przedmiotu pielęgniarstwo wielokulturowe proponowane przez Liliannę Wdowiak

Symbol efektu	Ponadstandardowe efekty kształcenia dla przedmiotu	Odniesienie do kierunkowych efektów kształcenia
Wiedza		
01	Posługiwanie się podstawowymi pojęciami etnomedycyny, etnopielęgniarstwa (znajomość podstawowych pojęć z antropologii fizycznej i kulturowej).	—
02	Znajomość sposobów leczenia i opieki nad chorymi w innych kręgach kulturowych (wiedza na temat niekonwencjonalnych sposobów leczenia i niebezpieczeństwa związane ze stosowaniem tych metod).	—
Umiejętności		
04		
Kompetencje społeczne		
05	Postawa tolerancji wobec osób spoza własnego kręgu kulturowego — szacunek dla odmienności, inności kulturowej.	—

Źródło: na podstawie sylabusu dr n. hum. L. Wdowiak (Samodzielna Pracownia Edukacji Medycznej, Pomorski Uniwersytet Medyczny); http://www.pum.edu.pl/.../piel_wielokulturowe_I_rok_II_st_pol_stacj.doc (dostęp: 04.04.14) (autorce nie pozwolono uczyć tego przedmiotu, gdyż nie spełnia wymogów formalnych określonych przez ministra zdrowia)

WNIOSKI

Na studiach I stopnia kierunku pielęgniarstwo można w podstawowym zakresie kształtować kompetencje do komunikacji międzykulturowej w ramach przedmiotów z modułu społecznego (psychologia, pedagogika, socjologia, etyka).

Podstawą kompetencji kulturowych jest wiedza o kulturze, a znaczna grupa studentów II stopnia nie posiada podstawowej wiedzy na ten temat, ponieważ na tzw. studiach pomostowych nie są realizowane zajęcia z socjologii (ścieżka A — absolwenci liceów medycznych, ścieżka D — absolwenci 2,5-letniego studium policealnego).

Na studiach II stopnia kierunku pielęgniarstwo uczelnie nie mają obowiązku prowadzenia zajęć z pielęgniarstwa wielokulturowego.

Istnieją autorskie sylabusy w największym stopniu oparte na podręczniku dla studiów medycznych²², chociaż można znaleźć wiele kontrowersyjnych opinii. Rozdział dotyczący komunikowania został uznany za najbardziej poprawny merytorycznie²³.

Trudno jest potwierdzić tezę dotyczącą nieodpowiedniego przygotowania nauczycieli prowadzących przedmiot pielęgniarstwo wielokulturowe/transkulturowe na podstawie analizy dwóch różnych sylabusów. Będzie to na pewno przedmiotem szczegółowych badań pierwszej z autorek artykułu.

ZAKOŃCZENIE

Należy mieć na uwadze, że placówki medyczne stanowią swoiste pogranicze kulturowe²⁴, gdzie brak kompetencji kulturowych i międzykulturowych pracowników medycznych będzie prowadził do niebezpiecznych konsekwencji, np. do niezadowolenia z opieki medycznej, nieprawidłowych diagnoz, ranienia uczuć chorych, a nawet ich krzywdzenia. Dlatego uważamy, że pielęgniarstwo wielokulturowe/transkulturowe powinno być objęte standardem kształcenia. Dodatkowo pogłębionej refleksji i badań wymaga określenie tożsamości zawodowej nauczycieli akademickich na kierunku pielęgniarstwo, bo jak przypomina Alina Szczurek-Boruta: „O jakości procesu uczenia się decyduje nauczyciel”²⁵.

Należy podkreślić, że artykuł jest jedynie przyczynkiem do dalszej naukowej refleksji na temat kształcenia i wychowania do zróżnicowania kulturowego.

BIBLIOGRAFIA

- Andrews M.M., *Theoretical Foundation of Nursing*, w: *Transcultural Concepts in Nursing Care*, Philadelphia 1999.
- Borowiak M., *Pielęgniarstwo transkulturowe*, 2014; <http://prezi.com/m3lit1km6h9w/prezentacja-mamy>.
- Griffin E., *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2002.
- Grzybowski P.P., *Doktor klaun! Terapia śmiechem, wolontariat, edukacja międzykulturowa*, Kraków 2012.

²² A. Majda, J. Zalewska-Pachuła, B. Ogórek-Tęcza, (red.), *Pielęgniarstwo transkulturowe*, dz. cyt.

²³ L. Wdowiak, *Etnopielęgniarstwo a pielęgniarstwo transkulturowe...*, dz. cyt., s. 193–199.

²⁴ P.P. Grzybowski, *Doktor klaun! Terapia śmiechem, wolontariat, edukacja międzykulturowa*, Kraków 2012, s. 63–81.

²⁵ A. Szczurek-Boruta, *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu...*, dz. cyt., s. 13.

- Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa — przewodnik. Pojęcia — literatura — adresy*, Kraków 2011.
- Grzymała-Moszczyńska H., *Komunikowanie międzykulturowe*, w: A. Majda, J. Zalewska-Puchała, B. Ogórek-Tęcza (red.), *Pielęgniarstwo transkulturowe*, Warszawa 2010.
- Jacko J.F., *Komunikacja międzykulturowa w ujęciu fenomenologiczno-systemowym* w: W. Maliszewski, M. Korczyński, K. Czerwiński (red.), *Komunikacja społeczna w i dla multikulturowości. Perspektywa edukacyjna*, Toruń 2012.
- Jeznach A., *Wybrane wymiary życia migracyjnego. Aspekt społeczno-kulturowy, psychologiczny, psychospołeczny i polityczno-prawny* „Bellona” 2013, nr 3 (674).
- Majda A., Zalewska-Puchała J., Ogórek-Tęcza B. (red.), *Pielęgniarstwo transkulturowe*, Warszawa 2010.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa (załącznik 4).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkół Wyższych z 04.11.11 (załącznik 6).
- Savidan P., *Wielokulturowość*, Warszawa 2012.
- Szczurek-Boruta A., *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Toruń 2013.
- Uchwała Krajowej Rady Akredytacyjnej Szkół Pielęgniarek i Położnych nr 4/IV/2013 z dnia 21 listopada 2013 roku w sprawie określenia szczegółowych kryteriów oceny spełniania przez uczelnie standardów kształcenia (załącznik 8).
- Wdowiak L., *Etnopielęgniarstwo a pielęgniarstwo transkulturowe, czyli „odwracanie kota ogonem” (na podstawie doświadczeń własnych)*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2012, t. 18, nr 3.
- Zachradniczek K. (red.), *Pielęgniarstwo*, Warszawa 2006.

Tomasz Sosnowski

OJCOSTWO W DOŚWIADCZENIU MIĘDZYPOKOLENIOWYM. ANALIZA PRZYPADKÓW

W rodzinie zachodzą najważniejsze w życiu człowieka relacje międzyludzkie, czyli małżeńskie, rodzicielskie, związane z procesem wychowania dziecka. Nieco odmienne role, aczkolwiek tak samo ważne, mają w tym procesie do spełnienia zarówno matka, jak i ojciec. Studia nad literaturą przedmiotu pokazują, że dorobek teoretyczny i empiryczny dotyczący problematyki ojcostwa jest stosunkowo wąski. Analizy, aczkolwiek nie za często, stanowiły przedmiot zainteresowań przedstawicieli takich nauk, jak: socjologia¹, psychologia², teologia³ i psychoanaliza⁴. Znajdują one również swoje miejsce w literaturze o charakterze poradnikowym⁵. Stosunkowo rzadko zagadnienie to było podejmowane przez pedagogów. W zasadzie brak jest w pedagogice znaczących opracowań naukowych

¹ Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Poznań 2002; Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Toruń — Poznań 1996; E. Badinter, *XY tożsamość mężczyzny*, Warszawa 1993; J. Miluska, P. Boski, *Męskość — kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, Warszawa 1999.

² K. Pospiszyl, *Ojciec a rozwój dziecka*, Warszawa 1980; K. Pospiszyl, *Z badań nad postawami rodzicielskimi*, Lublin 1988; K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*, Warszawa 2007; M. Ziemska, *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1979; M. Wolicki, *Rola matki i ojca w rodzinie*, Warszawa 1984; M. Sitarczyk, *Międzypokoleniowa transmisja postaw wychowawczych ojców*, Lublin 2002.

³ Np. J. Augustyn, *Ojcostwo*, Kraków 1998; J. Augustyn, *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*, Kraków 2003; M. Pytches, *Miejsce ojca. Ojcostwo w zamyśle Bożym*, Kraków 1993.

⁴ Z. Freud, *Wstęp do psychoanalizy*, Warszawa 1982; Z. Freud, *Człowiek, religia, kultura*, Warszawa 1967; T. Olchanowski, *Jungowska interpretacja mitu ojca w prozie Brunona Schulza*, Białystok 2001; W. Eichelberger, *Mężczyzna też człowiek*, Warszawa 2003; W. Eichelberger, *Zdradzony przez ojca*, Warszawa 1998.

⁵ Np. G. MacDonald, *Wzorowy ojciec*, Kraków 1995; J. Selby, *Ojcowie*, Warszawa 1999; J. McDowell, N. Wakefield, *Zadziwiający wpływ tatusia*, Warszawa 1993; J. Pulikowski, *Warto być ojcem: najważniejsza kariera mężczyzny*, Poznań 1999.

dotyczących ojca w rodzinie, jego roli w procesie wychowania dziecka. Z punktu widzenia pedagogicznego ważne jest więc poznanie na drodze badań empirycznych problemów dotyczących relacji zachodzących pomiędzy ojcem a dzieckiem w procesie wychowania i wypełnienie istniejącej luki. Dotychczasowe badania nie odpowiedziały na wiele pytań związanych z problematyką ojcostwa we współczesnych rodzinach.

W opracowaniu przedstawiam zagadnienie dotyczące ojcostwa w doświadczeniu międzypokoleniowym — prezentuję rolę, jaką pełnił oraz pełni ojciec w wychowaniu rodzinnym w perspektywie trzech pokoleń. W tekście poddaję również analizie pojęcie ojca i ojcostwa.

Literatura przedmiotu dotycząca problematyki ojca i ojcostwa w różny sposób definiuje te pojęcia. Niektórzy badacze⁶ wskazują, iż są to kategorie pojęciowe trudne do zdefiniowania, ponieważ zawierają w sobie wiele złożonych aspektów. Inni natomiast zauważają, iż terminy „ojciec” i „ojcostwo” są doskonale zrozumiałe dla każdego człowieka i nie wymagają wyjaśnień⁷.

Należałoby najpierw prześledzić rozwój znaczenia słowa „ojciec”. Według Bogdana Walczaka „w świadomości użytkowników polszczyzny posługujących się wyrazem «ojciec» na pierwszy plan wybijały się dwa składniki jego pierwotnego znaczenia: uprzedniość pokoleniowa (i stąd znaczenie «przodek, protoplasta») oraz swego rodzaju moc kreacyjna (i stąd znaczenie «twórca, inicjator, założyciel, wynalazca, autor»)»⁸. Analiza rozwoju semantycznego wyrazu „ojciec” daje możliwość określenia jego wizerunku. Przedstawia ona ojca jako „dawcę życia, troskliwego i kochającego opiekuna, mądrego i doświadczonego, który lepiej od dziecka wie, gdzie leży jego dobro, i który w swoim skutecznym oddziaływaniu wychowawczym musi się nieraz dla dobra dzieci uciekać do surowości i kar, któremu wreszcie ze strony dzieci należy się posłuszeństwo, szacunek, wzajemna miłość i opieka w starości”⁹. Bogusław Dunaj wskazuje, iż ojciec jest określany jako mężczyzna, który ma własne dziecko lub dzieci i podejmuje rzeczywiste role, które ma on do spełnienia w rodzinie¹⁰. W znaczeniu prawnym ojcem staje się mężczyzna, gdy w związku małżeńskim lub pozamałżeńskim rodzi się dziecko albo gdy wchodzi ono do rodziny w wyniku adopcji.

⁶ B. Mierzwiński, *Mężczyzna istota nieznaną*, Warszawa 1999.

⁷ E. Ozorowski, *Słownik małżeństwa i rodziny*, Warszawa 1999, s. 314.

⁸ B. Walczak, *Ojciec w języku polskim*, w: S. Jabłoński (red.), *Ojciec...*, Poznań 2000, s. 48.

⁹ Tamże, s. 51.

¹⁰ Por. B. Dunaj (red.), *Słownik współczesny języka polskiego*, Warszawa 1996; S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa 2003, s. 1218; A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 447.

Nieco inne wyjaśnienie pojęcia „ojciec” można odnaleźć na gruncie feminizmu¹¹, który definiuje je w kontekście koncepcji rodzicielstwa mającej swoje źródła w patriarchacie¹². Angielska autorka Maggie Humm¹³ wskazuje na to, że instytucjonalna forma małżeństwa rekompensuje mężczyźnie niepewność co do biologicznego związku z dzieckiem. Powoduje to poszukiwanie przez mężczyzn substytutów biologicznej więzi z własnym dzieckiem.

Niektórzy badacze, wyjaśniając pojęcie „ojciec”, czynią to w sposób opisowy¹⁴. „Ojciec — to ktoś obecny na co dzień, ktoś, kogo obecność bardzo cieszy. Jest pierwszą osobą, do której biegnie się w niebezpieczeństwie, znajomym i bezpiecznym schronieniem — to ktoś, u kogo, niczym w bezpiecznej przystani, dziecko może w każdej chwili schronić się przed niebezpieczeństwem. Jest bliskim i serdecznym przyjacielem, radosnym towarzyszem, oparciem w trudnościach. Ojciec to przewodnik i doradca dziecka, to ktoś, na kim można polegać, kto niby przyzmat pokazuje dzieciom prawdziwy obraz świata, zawsze obecny, zawsze przebaczący i godny zaufania”¹⁵. Takie ujęcie zwraca uwagę na pełnienie przez ojca w rodzinie określonych funkcji związanych z opieką, ale także akcentuje potrzebę istnienia głębokiej więzi pomiędzy ojcem a dzieckiem od samego momentu narodzin dziecka. Maria Braun-Gałkowska¹⁶ również stara się wskazać na określone czynności w rodzinie, które w jej przekonaniu prawdziwy ojciec powinien wykonywać: „Być ojcem to od początku umieszczać dziecko w kontekście społecznym (...) Być ojcem to umożliwić dziecku określenie swojej płci i roli w życiu (...) Być ojcem więc to może stawiać wymagania, podprowadzać pod zadania coraz trudniejsze, ale jednocześnie umożliwiać ich realizację przez stałą życzliwą bliskość. Ta bliskość ojca daje odwagę do podejmowania prób coraz trudniejszych, do odejść coraz dalszych, aż wreszcie «opuści człowiek ojca i matkę»”¹⁷. Autorka przez taki sposób ujęcia tego terminu wskazuje na rolę, jaką powinien odgrywać ojciec w życiu dziecka. Wskazuje na jej początek, czyli moment narodzin dziecka, i na kolejne okresy jego życia, aż do czasu opuszczenia przez dziecko domu rodzinnego i usamodzielnienia się.

Z pojęciem „ojciec” wiąże się także termin „ojcostwo”. Wskazując na różnicę pomiędzy omawianymi pojęciami, należy zauważyć, iż pojęcie „ojciec” wskazuje na pewien stan, fakt bycia ojcem, natomiast termin „ojcostwo” zawiera w swej tre-

¹¹ K. Ślęczka, *Ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*, Warszawa 1999.

¹² M. Humm, *Słownik feminizmu*, Warszawa 1993, s. 149.

¹³ Tamże; M. Humm, *Dictionary of Feminist Theory*, Edinburgh 2002.

¹⁴ J. McDowel, N. Wakefield, *Zadziwiający wpływ tatusia*, dz. cyt.; M. Braun-Gałkowska, *Psychologia domowa*, Olsztyn 1990.

¹⁵ J. McDowel, N. Wakefield, *Zadziwiający wpływ tatusia*, dz. cyt., s. 20–23.

¹⁶ M. Braun-Gałkowska, *Psychologia domowa*, dz. cyt.

¹⁷ Tamże, s. 69–70.

ści określone czynności podejmowane przez mężczyzn, np. w procesie wychowania dziecka w rodzinie — zapewnienie warunków materialnych, podejmowanie działań opiekuńczych, wychowawczych, przygotowanie dziecka do uczestnictwa w kulturze¹⁸. Jerzy Witczak mówi o ojcostwie jako procesie nie mniej ważnym w wychowaniu rodzinnym niż macierzyństwo: „Ojcostwo (...) jest nie mniej trudne niż dobre macierzyństwo. Być bowiem współczesnym, dojrzałym ojcem — oznacza posiąść umiejętność poważnego przeorientowania swojego dotychczasowego życia (...) i ciągłego czuwania nad tym, aby towarzysząc wzrostowi i rozwojowi dziecka, nie zapomnieć o konieczności własnego wraz z nim «dorastania»”¹⁹. Pojęcie ojcostwa przedstawione jest także jako związek czy wzajemne odniesienia pomiędzy różnymi osobami (ojciec — dziecko, ojciec — matka)²⁰. Takie ujęcie zwraca uwagę na jego relacyjność. Należy zauważyć, iż są to relacje zachodzące pomiędzy ojcem a dzieckiem, ale również pomiędzy ojcem a matką, które zapoczątkowały życie dziecka. Działania ojcowskie przebiegają w określonym kontekście społecznym, a samo ojcostwo jest procesem, a nie momentem w życiu mężczyzny.

W literaturze przedmiotu można także zauważyć próbę rozpatrywania ojcostwa na tle całego życia mężczyzny. Chilijski badacz Rafael Fernandez pisze, iż ojcostwo „koncentruje się na «ty» i polega na ofiarnym służeniu temu życiu, za które jest się odpowiedzialnym”²¹. Takie podejście wskazuje na potrzebę postrzegania osoby ojca jako kogoś, kto jest odpowiedzialny za najbliższych członków rodziny (dzieci, matka). Inni badacze wyjaśniają termin „ojcostwo” w podobny sposób²². Jacek Pulikowski akcentuje następujące etapy dochodzenia do ojcostwa i pełnienia roli ojca:

- samowychowanie siebie do pełnienia roli ojca,
- wybór żony — matki swych dzieci,
- stworzenie warunków do przyjęcia dziecka,
- zaplanowanie poczęcia oraz udział w nim,
- towarzyszenie w rozwoju dziecka do porodu, a także udział w porodzie,
- udział w wychowaniu dziecka, uczenie go rozumienia świata, wprowadzanie w świat dorosłych, wprowadzanie w domu zasad dających poczucie bezpieczeństwa i stabilności,
- przewodzenie rodzinie aż do wyjścia dziecka z domu²³.

¹⁸ T. Sosnowski, *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*, Warszawa 2011.

¹⁹ J. Witczak, *Ojcostwo bez tajemnic*, Warszawa 1987, s. 26.

²⁰ K.W. Meissner, *Ojciec — potrzeby dziecka a wzorzec męskości*, w: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa*, Lublin 2001, s. 193.

²¹ R. Fernandez, *Rola ojca*, „Comunnio” 1999, nr 2(110), s. 111.

²² J. Pulikowski, *Warto być ojcem*, dz. cyt.

²³ Tamże, s. 58.

Takie ujęcie tego terminu wyraźnie podkreśla znaczenie ujmowania ojcostwa jako procesu, a nie tylko krótkiego epizodu w życiu mężczyzny. Wskazuje to na potrzebę pełnego zaangażowania mężczyzny w każdym momencie życia rodzinnego. Nie ma tutaj znaczenia wiek dzieci. W każdym etapie procesu życia rodzinnego ojciec ma do spełnienia specyficzne funkcje względem dzieci, jak również żony.

Badania, których fragment przedstawiam w tekście, dotyczyły udziału ojców w procesie wychowania dziecka w perspektywie mężczyzn reprezentujących trzy pokolenia²⁴. W badaniach zastosowano metodę indywidualnych przypadków na niewielkiej próbie (9 osób) oraz technikę wywiadu pogłębionego z ojcami z trzech przedziałów wiekowych, który został przeprowadzony na podstawie dyspozycji do wywiadu. Dobór próby badanej dokonany został w sposób losowy (wiek ojców) i celowy (obecne środowisko zamieszkania — miasto Białystok).

Tabela 1. Charakterystyka badanych ojców

Lp.	Kategorie	Wiek badanych ojców		
		26–31 lat	48–53 lata	77–82 lat
1.	Ojcowie najmłodszy	3		
2.	Ojcowie w średnim wieku		3	
3.	Ojcowie w najstarszym wieku			3
Ogółem		9		

Źródło: opracowanie własne

OJCOSTWO DOŚWIADCZONE PRZEZ POKOLENIE NAJSTARSZE

Analiza uzyskanych wyników badań w tym zakresie ukazuje, iż ojcowie z pokolenia najstarszego uczestniczyli w wychowaniu rodzinnym, uwzględniając jednak określony podział obowiązków pomiędzy rodzicami. Ilustrują to poniższe odpowiedzi.

Zawsze żona obiad gotowała i robiła jedzenie, a jadło się razem (...) roboty było kupa. Trzeba było krowom, świniom jeść dać, a matka kury miała (Zygmunt, lat 80).

Leki to żona podawała (...) Ja z chłopakami musiałem sam pracować na gospodarce (Bronisław, lat 82).

²⁴ Badania zostały przeprowadzone w ramach prac badawczych w Zakładzie Pedagogiki Społecznej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, UwB, 2013/2014 r.

(...) zajęcia dzieliliśmy między sobą z żoną (Henryk, lat 77).

Ja zajmował się wszystkimi sprawami (Zygmunt, lat 80).

Zawsze ostateczny głos w domu powinien mieć ojciec (Bronisław, lat 82)²⁵.

Przytoczone wypowiedzi ilustrują istniejący podział obowiązków w sferze związanej z prowadzeniem gospodarstwa domowego oraz ukazują dominującą rolę mężczyzny. Każda dorosła osoba w rodzinie zajmowała się innym sprawami. W tamtym okresie to ojcowie mieli za zadanie zabezpieczyć materialnie dziecko i pozostałych członków rodziny, to oni byli głównymi żywicielami rodziny, kobiety wspomagały mężczyznę w pracach rolnych, ale ich głównym zadaniem było zajmowanie się dziećmi i domem. Wszyscy badani ojcowie z najstarszej grupy wiekowej, mimo że obecnie mieszkają w mieście, swoje ojcostwo wspominali w perspektywie środowiska wiejskiego. W tamtym okresie (lata 1932–1937) ojcowie prowadzili własne gospodarstwo rolne, nie mieli tyle czasu w ciągu dnia co współcześni ojcowie. W gospodarstwach brakowało maszyn, rąk do pracy, na świat przychodziła większa liczba dzieci i większa była ich umieralność. Mężczyźni często musieli wykonywać prace w gospodarstwie sami, co skutkowało brakiem czasu dla dzieci. Warunki materialne ich rodzin nie były najlepsze, najczęściej zaspokajane były tylko potrzeby najważniejsze. Podczas prac polowych dzieci często były zabierane na pola.

Wóz był z drabinami, do woza czepiało się kapę, w kapę kładło się pościatkę i huštało się, aż zasnęł. A na drabiny ja jeszcze kładł gałęzie, żeby muchy do dzieciaka nie leźli i też słońko nie świeciło (Zygmunt, lat 80).

Powyższa wypowiedź ukazuje, że pomimo obowiązków związanych z pracami polowymi ojcowie myśleli też o swoich dzieciach na miarę warunków, w jakich ich ojcostwo było realizowane.

Interesująca w prowadzonych rozmowach stała się dyskusja na temat rozumienia pojęcia: „wychowanie dziecka”. Badani z pokolenia najstarszego wskazywali, że jest to: „zajmowanie się dzieckiem” w sytuacji, kiedy ono tego potrzebuje, ale również kiedy ojcowie mieli czas, który mogli mu poświęcić. Dotyczyło to także sfery edukacyjnej dzieci, co ilustrują kolejne wypowiedzi:

Odrabiali lekcje, jak mieli problem, to im pomagałem (Bronisław, lat 82).

²⁵ Przywołane wypowiedzi osób badanych zostały zachowane w postaci oryginalnej.

W większe mrozy czepiało się kobyłą i wozilem ich do szkoły (...) No, jak trzeba było, to się pomagało, zawsze im rysowałem (...), jak trzeba było coś wyrysować, to tylko do mnie (...) kiedyś, jak Stasiak (syn) nabroił w szkole, to nauczycielka kazała mi przyjść, to poszedłem (Zygmunt, lat 80).

Te wypowiedzi ukazują zaangażowanie ojców w wychowanie rodzinne (w tym miejscu w sposób szczególny dotyczy to wychowania intelektualnego dziecka). Wychowanie to także stosowanie określonych metod wychowawczych. Analiza uzyskanych wyników badań ukazała, że ojcowie oddziaływali wychowawczo poprzez stosowane kary i nagrody. Uważali oni, że poprzez takie działania wychowawcze dziecko uczy się określonych postaw międzyludzkich i przyswaja te, które charakteryzują się takimi cechami, jak: pracowitość, dokładność, rzetelność, sumienność i zaradność. Badani mieli świadomość roli stosowanych nagród, co potwierdzają poniższe wypowiedzi:

Zawsze coś dzieciom kupilem, jakieś cukierki (Zygmunt, lat 80).

Staraliśmy się z żoną mieć jedno zdanie i razem nagradzaliśmy. Największą nagrodą dla naszych dzieci był wyjazd do mojej siostry na wieś. Tam odpoczywaliśmy, chodziliśmy do lasu na poziomki, dzieci robiły, pamiętam, korale z jarzębiny, ganiały kury (...) to był czas na szaleństwa (Henryk, lat 77).

Nie tylko jednak nagrody były stosowane przez badanych ojców z najstarszej grupy. W wychowaniu rodzinnym miały miejsce również kary:

Dokuczali Baśce (córka) jak to chłopaki, a ona beczala i zawsze do mnie uciekała na skargę. Wtedy kara. Jak dzieciak nie karany, to dobrze nie wychowany (Bronisław, lat 82).

Ta wypowiedź wskazuje na panującą w domu dyscyplinę oraz podkreśla znaczenie ojca w tym zakresie.

OJCOSTWO W PERCEPCJI MĘŻCZYŹN W ŚREDNIM WIEKU

Pokolenie ojców w średnim wieku reprezentują mężczyźni w wieku 48–53 lat. Badani są ojcami dzieci w różnym wieku, przeważnie pełnoletnich, żyją w rodzinach pełnych, jeden jest wdowcem. Swoje doświadczenia ojcowskie pamiętają doskonale i chętnie się nimi dzielą. Dwóch ojców prowadzi gospodarstwo rolne, jeden, z wykształceniem wyższym, jest nauczycielem języka angielskiego.

Samotny ojciec stracił żonę podczas porodu i obecnie ma siedmioletnią córkę. Dzieckiem od samego początku zajmuje się sam, korzystając z pomocy swoich żyjących rodziców. Po śmierci żony, co bardzo przeżył, o swoim ojcostwie myślał w następujący sposób:

Muszę być i matką i ojcem (Marek, lat 48).

W tej grupie wiekowej interesujące jest także rozumienie słowa „wychowanie”, które badani silnie wiążą z pracą zawodową oraz brakiem czasu dla własnych dzieci. Pomimo tych trudności starają się sprawiać swoim dzieciom niespodzianki i spędzać z nimi jak najwięcej czasu:

Ostatnio zabrałem ją pierwszy raz do kina, była taka zadowolona. Nie potrafię jej niczego odmówić (...) to moje oczko (Marek, lat 48).

Ojcowie wprowadzają dziecko w świat kultury, spełniają jego życzenia. Starają się pogodzić obciążenie pracą zawodową z wychowaniem, lecz pomimo nadmiaru obowiązków mają świadomość odpowiedzialności materialnej za rodzinę. Dopuszczają jednak możliwość pracy zarobkowej żon:

Musimy razem pracować, żeby dzieciom nic nie brakowało, nie zabraniam jej pracy, sama idzie do pracy (Wojciech, lat 50).

Każdy z badanych ojców stosował w wychowaniu dziecka różne kary oraz nagrody, częściej wskazywali jednak oni na podejmowane oddziaływania wychowawcze poprzez nagradzanie:

Grażyna (córka) jest jeszcze mała, to jej cały czas coś się kupuje, a chłopaki jak byli małe, też się kupowało (...) cały czas mają nagrody, pieniądze dostają (Marek, lat 48).

I ja, i żona dawaliśmy prezenty. Jak było za co kupić, to się kupowało (...) jak jeden miał, to z drugim się dzielił (Jan, lat 53).

Organizuję najczęściej coś podczas wakacji, zawsze gdzieś wyjeżdżamy, w święta byliśmy w Anglii, u siostry, tam dużo zwiedzaliśmy (Marek, lat 48).

Powyższe wypowiedzi ukazują ojców, którzy mają świadomość znaczenia nagród w wychowaniu dziecka oraz potrzebę współdziałania w tym procesie wraz z żoną.

OJCOSTWO DOŚWIADCZANE PRZEZ NAJMŁODSZYCH MĘŻCZYŹN

Pokolenie najmłodszych mężczyzn realizuje swoje ojcostwo w czasach odmiennych zarówno od ojców z pokolenia najstarszego, jak i średniego. Najpełniej przeżywanie ojcostwa przez najmłodszych badanych określić można poprzez zaprezentowanie jego aspektu pedagogicznego, który akcentuje rolę ojca w procesie wychowania dziecka. Mam tu na uwadze udział ojców w opiece nad dzieckiem, w procesie jego wychowania (wychowanie w ujęciu węższym, *sensu stricto*), w przygotowaniu dziecka do uczestnictwa w kulturze, w zabezpieczeniu mu warunków materialnych. Aspekt pedagogiczny obejmuje relacje pomiędzy ojcem a dzieckiem, ojcem a matką w procesie wychowania rodzinnego i ich charakter. Taka perspektywa wyraźnie ukazuje potrzebę odwołania się do założeń pedagogiki humanistycznej — założeń, które wyznaczają nowe spojrzenie na proces wychowania²⁶ i rolę, jaką ma w nim do odegrania ojciec, co z kolei wypełnia treścią aspekt pedagogiczny ojcostwa i obejmuje przede wszystkim jego udział w procesie wychowawczym, stopień zainteresowania i praktycznego zaangażowania w realizację podstawowych obowiązków rodzicielskich. Obszar zadań związanych z rolą ojca dotyczy rozwoju, edukacji, wychowania dziecka, a więc tworzenia warunków i sytuacji umożliwiających intelektualny, społeczny i kulturalny rozwój dziecka.

Najmłodszy ojcowie podkreślają znaczenie swego udziału w działaniach związanych z materialnym zabezpieczeniem dziecka, ale także z wychowaniem, w obrębie którego realizują funkcje emocjonalne, opiekuńczo-wychowawcze, kulturowe, rekreacyjne oraz zaspokajają potrzeby podstawowe, ważne w życiu każdego człowieka, a szczególnie dziecka, takie jak: bycie kochanym, ważnym itd. Badani ojcowie podkreślają potrzebę występowania w rodzinie określonych relacji zachodzących pomiędzy nimi a dzieckiem i matką, relacji o charakterze dwustronnym, które w sposób szczególny akcentują podmiotowość w procesie wychowania. W przypadku relacji ojciec — dziecko podmiotowość wychowania objawia się w udzielaniu dziecku pomocy, w budowaniu i rozwijaniu jego osobowości, we wprowadzaniu w świat ogólnoludzkich wartości, w stwarzaniu możliwości do samodzielnego szukania rozwiązań oraz dokonywania własnych wyborów. Takie rozumienie własnego udziału w wychowaniu rodzinnym oraz samego pojęcia „wychowanie” obrazują następujące wypowiedzi najmłodszych badanych mężczyzn:

Wychowanie zaczyna się już od momentu, jak kobieta jest w ciąży. Dba się o matkę i o dziecko od samego poczęcia. A po narodzinach wychowanie trwa aż do samego końca (Mariusz, lat 29).

²⁶ J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa 1992, s. 25.

No, jest na pewno obowiązkiem, troską, radością. Człowiek żyje dla dziecka (Bartosz, lat 31)

Wielką odpowiedzialnością, która musi zaowocować w dalszym etapie dziecka (Kamil, lat 26).

Uważam, że razem, dla dziecka potrzebna jest i matka, i ojciec, ważna jest zgoda i zorganizowanie (Bartosz, lat 31).

Analiza wypowiedzi ojców z trzech pokoleń pozwala wskazać na pewne podobieństwa między grupą ojców najstarszych a tych w średnim wieku. W obu przedziałach wiekowych ojcowie wyraźnie wskazywali na matkę jako osobę w największym stopniu odpowiedzialną za wychowanie dziecka, najważniejszą w sferze opiekuńczej, emocjonalnej i intelektualnej, ograniczając własną rolę do materialnego zabezpieczenia rodziny oraz utrzymywania w niej dyscypliny. Mężczyźni najmłodszy zaś podkreślali w większym stopniu znaczenie własnego udziału w wychowaniu dziecka, zauważając potrzebę zaangażowania już od momentu poczęcia. Zmieniające się warunki życia oraz przemiany zachodzące we współczesnym świecie wyraźnie stworzyły nowe możliwości związane z realizacją własnego ojcostwa pokoleniu ojców w średnim oraz najmłodszym wieku. Mężczyźni ci mogli w większym stopniu korzystać z pomocy różnych instytucji wychowawczych, ich poziom kompetencji rodzicielskich jest wyższy niż w przypadku ojców najstarszych. Postawę ojców najstarszych można określić jako tradycyjną, sprowadzającą funkcje mężczyzny-męża przede wszystkim do zapewnienia bezpieczeństwa ekonomicznego rodziny. Postawę ojców w najmłodszym wieku można określić mianem odpowiedzialnego ojcostwa, które przejawia się ich pełnym uczestnictwem w procesie wychowania rodzinnego już od momentu poczęcia, poprzez zapewnienie właściwej opieki żonie-matce w okresie ciąży i porodu. Mężczyzna-ojciec, opiekując się matką dziecka, dba w ten sposób o właściwe funkcjonowanie rodziny w środowisku jej życia oraz stwarza poczucie bezpieczeństwa całej rodzinie. Wyniki badań przywołane przez Kazimierza Pospiszyla²⁷ ukazują, iż zaangażowanie badanych ojców w prace pielęgnacyjne oraz ich kontakt werbalny z dzieckiem ma znaczenie w dalszym procesie jego rozwoju, w relacjach między ojcem a synem.

Przedstawiona w tym opracowaniu analiza teoretyczna i empiryczna jest próbą ukazania osoby ojca i jego roli w wychowaniu dziecka w perspektywie trzech pokoleń. Istnieje potrzeba wieloaspektowych analiz w tej dziedzinie, uwzględniających różnorodne metody i techniki badawcze. Istnieje stosunkowo niewielka liczba pu-

²⁷ K. Pospiszyl, *Ojciec a rozwój dziecka*, dz. cyt.

blikacji zarówno teoretycznych, jak też empirycznych na temat ojcostwa i roli mężczyzn w wychowaniu dzieci. Całościowe ujęcie tematu wymaga dalszych, pogłębio-nych badań realizowanych w nurcie orientacji humanistycznej z wykorzystaniem metod badań jakościowych. Pozwoliłyby one na poznanie roli ojców w wychowa-aniu rodzinnym w perspektywie międzypokoleniowej, elementów wspólnych oraz różniących, określonych czynników i źródeł warunkujących, ale przede wszystkim ukazałyby inne źródła, które mogą mieć współcześnie wpływ na postawę ojców i które jednocześnie podkreślają ich znaczenie w życiu dziecka i rodziny.

BIBLIOGRAFIA

- Augustyn J., *Ojcostwo*, Kraków 1998.
- Augustyn J., *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*, Kraków 2003.
- Badinter E., *XY — tożsamość mężczyzny*, Warszawa 1993.
- Eichelberger W., *Mężczyzna też człowiek*, Warszawa 2003.
- Eichelberger W., *Zdradzony przez ojca*, Warszawa 1998.
- Fernandez O.R., *Rola ojca*, „Comunnio” 1999, nr 2(110).
- Freud Z., *Wstęp do psychoanalizy*, Warszawa 1982.
- Humm M., *Słownik feminizmu*, Warszawa 1993.
- Jabłoński S. (red.), *Ojciec...*, Poznań 2000.
- Kornas-Biela D. (red.), *Oblicza ojcostwa*, Lublin 2001.
- MacDonald G., *Wzorowy ojciec*, Kraków 1995.
- McDowell J., Wakefield N., *Zadziwiający wpływ tatusia*, Warszawa 1993.
- Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Poznań 2002.
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Toruń — Poznań 1996.
- Mierzwiński B., *Mężczyzna istota nieznaną*, Warszawa 1999.
- Miluska J., Boski P., *Męskość — kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, Warszawa 1999.
- Olchanowski T., *Jungowska interpretacja mitu ojca w prozie Brunona Schulza*, Białystok 2001.
- Ozorowski E., *Słownik małżeństwa i rodziny*, Warszawa 1999.
- Pospiszyl K., *Ojciec a rozwój dziecka*, Warszawa 1980.
- Pospiszyl K., *Ojciec a wychowanie dziecka*, Warszawa 2007.
- Pulikowski J., *Warto być ojcem: najważniejsza kariera mężczyzny*, Poznań 1999.
- Pytches M., *Miejsce ojca. Ojcostwo w zamyśle Bożym*, Kraków 1993.
- Selby J., *Ojcowie*, Warszawa 1999.
- Sosnowski T., *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*, Warszawa 2011.

Anna Gagat-Matuła

POCZUCIE KOHERENCJI MŁODZIEŻY Z MÓZGOWYM PORAZENIEM DZIECIĘCYM DOŚWIADCZAJĄCEJ MIGRACJI RODZICA

WSTĘP

W ujęciu systemowym rodzinę definiuje się jako „złożoną strukturę składającą się ze wzajemnie od siebie zależnych grup osób, które dzielą historię, przeżywają jakiś stopień emocjonalnej więzi i wprowadzają strategie interakcji potrzebne indywidualnym członkom rodziny i grupie jako całości”. W obrębie systemu rodzinnego możemy wyróżnić podsystemy — poszczególne diady (matka–dziecko) i triady (matka–ojciec–dziecko). Wszystkie osoby i podsystemy tworzące rodzinę są od siebie wzajemnie zależne i wzajemnie na siebie wpływają, a zmiana w jednej części systemu rodzinnego odbija się na całym systemie¹.

Opieka nad dzieckiem niepełnosprawnym i wychowanie go wywiera wpływ na wszystkich członków rodziny². Dla rodziny obciążająca jest już sama diagnoza mózgowego porażenia dziecięcego, będącego zespołem zaburzeń o zróżnicowanej etiologii i wielości objawów klinicznych. Widoczne są od wczesnego okresu życia dziecka i potwierdza je badanie neurologiczne. Początkowo występują: opóźnienie w rozwoju psychoruchowym, dysfunkcja ruchu i postawy, niedowładny kończyn, zespoły ruchów mimowolnych, zaburzenia w rozwoju mowy, uszkodzenia słuchu, wzroku, padaczka³. Opierając się na podziale autorstwa Hagberga,

¹ M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Elbląg 2004, s. 15–16.

² R. H. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2008, s. 113.

³ R. Michałowicz, *Problemy diagnostyczne*, w: R. Michałowicz (red.), *Mózgowe porażenie dziecięce*, Warszawa 2001, s. 181.

wyróżniamy tzw. zespoły spastyczne (monoparetyczne, hemiparetyczne, triparetyczne i tetraplegiczne), mózdkowe i dyskinetyczne⁴.

Truizmem jest, że każda rodzina może doświadczać sytuacji trudnych w związku ze zmianami i wydarzeniami, jakie zachodzą wraz z kolejnymi etapami życia (śmierć, narodziny, rozwód, wyjazd za granicę osoby bliskiej). Jednak za szczególnie obciążające uznaje się niepełnosprawność i chorobę członka rodziny⁵. Sytuacja trudna według Marii Tyszkowej „to taki układ zadań (celów), warunków działania i możliwości działającego podmiotu, w jakim została naruszona równowaga między tymi elementami w stopniu wymagającym nowej koordynacji stosunków podmiotu z otoczeniem, co powoduje przeciążenie systemu psychicznej regulacji i emocje ujemne”⁶. Wychowanie dziecka wpływa w sposób bezpośredni i pośredni na sytuację rodziny. Zmianie ulegają dotychczasowe relacje wewnątrzrodzinne, a także stosunki, jakie dana rodzina utrzymuje w środowisku zamieszkania⁷. Niepełnosprawność dziecka wpływa na sytuację materialną rodziny⁸.

Wyjazd za granicę jednego z rodziców może dodatkowo burzyć tę strukturę, zakłócać system całej rodziny⁹. Jest jednak szansą na poprawę sytuacji materialnej. W niektórych przypadkach rodzic wyjeżdża po to, by zarobić między innymi na rehabilitację dziecka, a w niektórych przypadkach może to być też po prostu ucieczka w pracę przed problemami związanymi z wychowaniem i rehabilitacją niepełnosprawnego dziecka.

Wioleta Danilewicz uważa, iż rodziny rozłączone geograficznie stanowią nową, alternatywną wobec tradycyjnej formę życia rodzinnego, w której więzy są podtrzymywane. Wspomniana prekursorka badań nad rodzinami doświadczającymi migracji rodzica wyróżnia:

- rodziny czasowo niepełne, w których ojciec lub matka na skutek migracji zagranicznej samotnie wychowują potomstwo;

⁴ J. Czochońska, *Neurologia dziecięca*, Warszawa 1998, s. 87–89.

⁵ M. de Barbaro, *Struktura rodziny*, w: B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1999, s. 53.

⁶ M. Tyszkowa, *Zachowanie się w sytuacjach trudnych i odporność psychiczna dzieci i młodzieży*, w: M. Tyszkowa (red.), *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości*, Poznań 1977, s. 12.

⁷ J. Sowa, *Podmiotowa rola rodziców w procesie rehabilitacji*, „Kwartalnik Pedagogiczno-Terapeutyczny” 2003, nr 1–2, s. 21.

⁸ J. Rola, *Niepełnosprawność dziecka jako czynnik ryzyka depresji u matki — uwarunkowania osobowe i środowiskowe*, w: M. Chodkowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Lublin 1995, s. 33.

⁹ M. Kolankiewicz, *Dziecko w sytuacji rozłąki*, „Pedagogika Społeczna” 2008, nr 3, s. 83.

- rodziny czasowo niepełne, w których ojciec lub matka w wyniku migracji zagranicznej wychowują dzieci przy ograniczonym udziale partnera;
- rodziny rozłączone geograficznie lub transnarodowe, w których mimo migracji oboje rodzice uczestniczą w życiu rodzinnym¹⁰.

Badacze wskazują również, iż w trakcie rozłąki może dochodzić „do dwóch zasadniczych zmian: do deformacji struktury rodziny oraz do jej okresowej dysfunkcjonalności. Zmiany te mimo swej okresowości, wywołują z kolei niejednokrotnie głębokie i trwałe następstwa psychospołeczne, noszące znamiona dezorganizacji”¹¹. Najdotkliwiej tę sytuację odczuwają dzieci, a wyrazem ich tęsknoty i buntu jest sposób zachowania (zmiana podejścia do nauki, zaburzone kontakty z otoczeniem oraz skłonność do zachowań ryzykownych)¹².

Zdecydowanie brakuje — zarówno w Polsce, jak i na świecie — badań empirycznych rodzin, w których migruje rodzic i w których wychowuje się i zmagają z sytuacjami trudnymi dziecko niepełnosprawne. W diagnostyce funkcjonowania takich rodzin należy skupić się nie tylko na trudnościach, ale przede wszystkim trzeba wskazać, jakie możliwości radzenia sobie z przeciwnościami ma dziecko. Wszak rolę, jaką środowisko rodzinne odgrywa w wychowaniu, i jej wpływ na proces rozwoju dziecka niepełnosprawnego jest znacznie większa niż w przypadku dziecka pełnosprawnego. Truizmem jest, że tylko pełna akceptacja dziecka niepełnosprawnego przez rodzinę warunkuje prawidłowe zaspokajanie jego potrzeb psychicznych. A niezaspokojenie ich przez rodziców dodatkowo może zaburzać rozwój dziecka¹³.

Efektywność konfrontacji z sytuacją trudną zależy od poczucia koherencji (*sense of coherence*, SOC), będącej kluczowym elementem w modelu salutogenetycznym. Według Aarona Antonovsky’ego, twórcy tego modelu, koherencja odgrywa zasadniczą rolę w procesie budowania zdrowia¹⁴.

Początkowo Aaron Antonovsky przedstawiał poczucie koherencji jako „ogólną orientację wyrażającą, w jakim stopniu człowiek ma dojmujące, trwałe, choć dynamiczne przekonania o przewidywalności świata wewnętrznego i zewnętrznego oraz o tym, że z dużym prawdopodobieństwem sprawy przyjmują tak pomyślny obrót, jakiego można oczekiwać na podstawie racjonalnych przesłanek”¹⁵.

¹⁰ W. Danilewicz, *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Białystok 2010, s. 146.

¹¹ M. Fojcik, *Dziecko a migracja zarobkowa rodziców*, „Życie Szkoły” 2007, nr 7, s. 12.

¹² A. Gabyś, *Rodzice od święta*, „Charaktery” 2009, nr 1(8) s. 58.

¹³ M. Chodkowska, *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*, Warszawa 2004, s. 46.

¹⁴ A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia; Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa 2005, s. 11–34.

¹⁵ Tamże, s. 11.

Następnie autor koncepcji określił nowe znaczenie tego pojęcia i podał, że poczucie koherencji to „globalna orientacja człowieka wyrażająca stopień, w jakim człowiek ten ma dominujące, trwałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że:

- bodźce (informacje) napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturalizowany, przewidywalny oraz wytłumaczalny;
- ma dostęp do środków (zasobów), które mu pozwolą sprostać wymaganiom, jakie stawiają te bodźce;
- wymagania te stanowią dla jednostki wyzwanie warte podjęcia wysiłku i zaangażowania¹⁶.

Takie ujęcie można rozumieć jako poczucie pewności, że świat spostrzegany przez człowieka jest całkowicie zrozumiały, daje się uporządkować oraz zawiera zasoby, które może wykorzystać w radzeniu sobie z napotkanymi przeciwnościami. Owa efektywność w szczególności zależy od trzech komponentów: sensowności, zrozumienia oraz zaradności. Zgodnie z myślą twórcy komponent sensowności w procesie radzenia sobie uruchamia zasoby lub schematy poznawcze, dzięki którym jednostka może zmniejszać działanie stresorów albo oceniać je jako bodźce pozytywne lub obniżające mechanizm regulacji. Komponent ten powoduje, że człowiek mobilizuje umiejętności, dzięki którym może skutecznie radzić sobie z wymaganiami, jakie stawia życie¹⁷. Kolejnym komponentem bardzo ważnym w procesie radzenia sobie jest komponent zrozumienia. Dzięki niemu człowiek potrafi zorientować się poznawczo w otaczającej go rzeczywistości oraz przejawia dużą zdolność do rozumienia, że bodźce, z jakimi zetknie się w przyszłości, będą bodźcami przewidywalnymi lub — gdy jakiś bodziec go zaskoczy — będzie mógł go do czegoś przyporządkować i wyjaśnić.

Działanie ostatniego komponentu, zaradności, polega na gromadzeniu spostrzeżeń dotyczących posiadanych umiejętności do radzenia sobie z sytuacją trudną. W ich zakresie znajduje się możliwość wykorzystania źródeł wsparcia społecznego oraz przekonanie, iż poza człowiekiem istnieje wiele nieznanych, lecz dostępnych zasobów i sił, które można wykorzystać w konfrontacji stresowej¹⁸.

Ponadto model salutogenetyczny zakłada, że osoby z silnym poczuciem koherencji różnią się od osób mających słabe poczucie koherencji tym, iż te pierwsze wykazują większą gotowość i chęć do wykorzystania potencjalnych zasobów odpornościowych oraz uznają bodźce za mniej stresujące. Silne poczucie koherencji pozwala jednostce nie traktować napływających bodźców w kategorii stresorów,

¹⁶ A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*, dz. cyt., s. 34.

¹⁷ I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2008, s. 83.

¹⁸ A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*, dz. cyt., s. 38.

co powoduje obniżenie stanu napięcia oraz sprawia, że działania stają się bardziej racjonalne i skuteczne. Natomiast w sytuacji, gdy bodźce zostaną odebrane jako zagrożenie, poczucie koherencji pozwala natychmiast zmobilizować dostępne jednostce zasoby i skutecznie zahamować powstawanie stresu¹⁹.

ZAŁOŻENIA BADAŃ WŁASNYCH

W nawiązaniu do analizy teoretycznej celem badań było określenie poczucia koherencji młodzieży z mózgowym porażeniem dziecięcym, której rodzic wyjeżdża za granicę w celach zarobkowych. Cel ten został uszczegółowiony w postaci następującego pytania:

Jakie poczucie koherencji charakteryzuje młodzież z mózgowym porażeniem dziecięcym doświadczającą migracji rodzica i czy różni się ono od tego, jakie ma młodzież pełnosprawna doświadczająca migracji rodzica?

W niniejszej pracy nie postawiono hipotezy do problemu badawczego, gdyż podjęty problem ma charakter eksploracyjny.

BADANIA WŁASNE

W przeprowadzonych badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Posłużono się Kwestionariuszem Orientacji Życiowej (SOC), który jest polską adaptacją narzędzia opracowanego przez Aarona Antonovsky'ego. Podstawą teoretyczną kwestionariusza jest model salutogenetyczny przedstawiony przez autora w 1979 roku w książce *Health, stress and coping*. Obecna jego postać jest wynikiem licznych weryfikacji empirycznych²⁰. Składa się z 29 twierdzeń pozwalających zbadać globalną orientację życiową w aspekcie trzech podstawowych komponentów: poczucia zrozumiałości, zaradności i sensowności oraz w zakresie całościowym. Pytania zawarte w SOC odpowiadają trzem elementom, które tworzą poczucie koherencji, a dokładniej: 11 z nich odnosi się do zrozumiałości, 10 dotyczy sterowalności, natomiast 8 sensowności²¹.

Kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji zawiera pytania półotwarte oraz zamknięte. Składa się z trzech części. Pierwsza część zawiera dane dotyczące młodzieży, a mianowicie: płeć, wiek, rodzaj niepełnosprawności i dodatkowych zaburzeń. Druga część dotyczy rodziny (niepełna z powodu migracji rodzica) —

¹⁹ Tamże, s. 128.

²⁰ I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, dz. cyt., s. 76.

²¹ J. Koniarek, B. Dudek, Z. Makowska, *Kwestionariusz Orientacji Życiowej*, „Przegląd Psychologiczny” 1993, nr 4 (491–502), s. 495.

zawiera pytania na temat płci i czasu migracji rodzica oraz tego, kto opiekuje się dzieckiem podczas jego nieobecności. Kwestionariusz ankiety przygotowany w celu wyselekcjonowania grupy porównawczej został zbudowany analogicznie do ankiety przeznaczonej dla młodzieży z mózgowym porażeniem dziecięcym, pominięte zostały jedynie pytania dotyczące niepełnosprawności. Zastosowano celowy dobór badanej grupy. W badaniach wzięło udział 30 osób z mózgowym porażeniem dziecięcym w normie intelektualnej, pochodzących z rodzin, w których przynajmniej jeden z rodziców migruje (grupa podstawowa A) oraz 30 osób pełnosprawnych z rodzin, w których przynajmniej jeden z rodziców migruje (grupa kontrolna B).

Kryteriami tego doboru dla grupy podstawowej A był:

- wiek młodzieży z mózgowym porażeniem dziecięcym (od 16 do 18 lat);
- migracja zarobkowa rodzica.

Grupę porównawczą B stanowiła młodzież pełnosprawna. Kryterium przy doborze tej grupy było maksymalne przybliżenie wszystkich wskaźników demograficzno-społecznych do wskaźników określających grupę podstawową, a w szczególności:

- wiek młodzieży pełnosprawnej (od 16 do 18 lat);
- migracja zarobkowa rodzica.

Rozkład płci młodzieży był zbliżony: w grupie podstawowej (młodzież z m.p.dz.) były 34 dziewczęta i 36 chłopców, w grupie porównawczej (młodzież pełnosprawna) — 33 dziewczęta i 37 chłopców.

Badana młodzież z m.p.dz. była w normie intelektualnej. U młodzieży z m.p.dz. występowała monoplegia: 36,63%, paraplegia: 32,46%, hemiplegia: 27,81%; postać mieszana: 3,1%. Dane dotyczące niepełnosprawności pochodziły z diagnozy medycznej zawartej w kartach medycznych pacjentów (zapis ogólnej diagnozy jednorodnego zespołu objawów m.p.dz.) oraz z kwestionariusza ankiety (skonstruowanego przez autorkę na potrzeby prowadzonych badań).

Wśród dodatkowych zaburzeń u młodzieży z m.p.dz. stwierdzono alergie (5,2%), cukrzyce (1,8%), zaburzenia rytmu serca (1,8%). Dane dotyczące współwystępowania dodatkowych zaburzeń pochodziły z kwestionariusza ankiety (skonstruowanego przez autorkę na potrzeby prowadzonych badań).

W grupie młodzieży z mózgowym porażeniem dziecięcym badani najczęściej rozstają się z matkami (70%), rzadziej z ojcami (30%). Badana młodzież nie doświadcza rozłąki z obojgiem rodziców.

W grupie młodzieży pełnosprawnej badani najczęściej rozstają się z ojcami (67,4%), rzadziej z matkami (29,4%) i najrzadziej z obojgiem rodziców (3,2%). Czasowej rozłąki z ojcem doświadcza zatem 70,6% młodzieży pełnosprawnej, a z matką — 32,6%.

Zarówno w grupie podstawowej (71%), jak i w grupie kontrolnej (68%) młodzież doświadcza najczęściej migracji krótkoterminowej, trwającej od 1 do 3 miesięcy; wyjazdów długoterminowych, trwających od 3 do 12 miesięcy, w grupie podstawowej doświadcza 29% badanych, a w grupie kontrolnej 32%. Młodzież z obu grup nie doświadcza wyjazdów trwających ponad rok.

W grupie podstawowej podczas nieobecności rodzica rodziną opiekuje się rodzic pozostający w Polsce (79,6%). Kolejną grupą opiekunów są dziadkowie (15,3%), pełnoletnie rodzeństwo (2,6%) oraz badana młodzież (2,5%).

W grupie kontrolnej podczas nieobecności rodzica rodziną opiekuje się rodzic pozostający w Polsce (83,2%). Kolejną grupą opiekunów są dziadkowie (9,2%), pełnoletnie rodzeństwo (2,6%), badana młodzież (2,5%) oraz osoby niespokrewnione (2,5%).

ANALIZA BADAŃ WŁASNYCH

Analiza poczucia koherencji młodzieży z mózgowym porażeniem dziecięcym

Poniżej dokonano analizy poczucia koherencji z uwzględnieniem wymiarów takich, jak zrozumiałość, zaradność i sensowność. Wyniki przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Analiza wymiarów poczucia koherencji badanych grup

Nazwa skali	A		B		T	p
	M	SD	M	SD		
Poczucie zrozumiałości	41,03	0,82	43,03	0,65	-0,96	0,334
Poczucie zaradności	42,46	0,84	41,83	0,62	0,52	0,622
Poczucie sensowności	38,05	0,98	38,37	1,16	-0,14	0,903

* istotne statystycznie; ~ zbliżone do istotnego

Uzyskane wyniki wskazują, że nie ma istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupą podstawową a kontrolną.

W zakresie dwóch skal — poczucie sensowności i poczucie zrozumiałości — młodzież pełnosprawna uzyskała wyższe wyniki. Natomiast młodzież z mózgowym porażeniem dziecięcym osiągnęła wyższą średnią w poczuciu zaradności.

Analizując poczucie zaradności, można stwierdzić, iż młodzież z grupy A częściej niż młodzież z grupy B nie poddaje się przeciwnościom, jakie niesie życie (gr. A — 42,46; gr. B — 41,83). Badani z grupy A sądzą, że są w stanie sprostać wszelkim przeciwnościom oraz uporać się z napotykanymi trudnościami. Wynikać to może z faktu, iż młodzież niepełnosprawna częściej wykorzystuje swoje zasoby, a także docenia zasoby osób bliskich. Zasoby te traktują jako wystarczające

i ufają, że okażą się pomocne w sytuacji stresowej. Wysokie poczucie zaradności sprawia, iż młodzież z tej grupy nie czuje się pokrzywdzona przez los mimo niepełnosprawności fizycznej i migracji rodzica, a także nie ma poczucia, że życie obchodzi się z nią niesprawiedliwie. Sytuacje stresowe postrzega jako przemijające, wie, że może im sprostać.

Natomiast analiza skali zrozumiałości (gr. A — 41,03; gr. B — 43,03) wskazuje różnicę na korzyść młodzieży pełnosprawnej. Wyższe wyniki w zakresie tego komponentu wskazują, że młodzież z grupy kontrolnej częściej niż młodzież z grupy podstawowej odbiera informacje jako uporządkowane, zrozumiałe, spójne i jasne. Respondenci z grupy B uważają, że są w stanie w przyszłości przewidzieć sytuacje trudne, a jeżeli napotkane wydarzenia okażą się dla nich zaskakujące, wówczas zakładają, że uda im się je zrozumieć, wyjaśnić i uporządkować. Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że młodzież z grupy kontrolnej potrafi dostrzec w sytuacji trudnej głębszy sens, nie tracąc przy tym umiejętności trafnej oceny rzeczywistości. Potrafi również zaakceptować rozwój wydarzeń bez względu na to, czy jest on dla niej pozytywny, czy też nie.

W odniesieniu do ostatniej skali, poczucia sensowności, analiza wskazuje, że młodzież z obu grup uzyskała zbliżone wyniki (gr. A — 38,05; gr. B — 38,37) z niewielką przewagą na korzyść młodzieży z grupy kontrolnej. Truizmem jest stwierdzenie, że silniejsze poczucie sensowności powoduje, że badana młodzież częściej ma ważne dla siebie dziedziny życia, którym poświęca dużo czasu i uwagi. Wybrane dziedziny traktuje jako warte zaangażowania. Z kolei trudności odbiera jako wyzwania, którym można sprostać.

Przyczyną uzyskania nieco niższych wyników przez młodzież z grupy A może być fakt, iż ze względu na niepełnosprawność fizyczną traktuje priorytetowo swą rehabilitację i jest to dla niej najważniejsza dziedzina życia, natomiast trudności, jakie się z tą sferą wiążą powodują u niej odczucia negatywne, a niekiedy wręcz wypalenie sił. Pomimo trudności i niepowodzeń młodzież z mózgowym porażeniem dziecięcym nie rezygnuje z tej sfery oraz nie umniejsza jej ważności. Zdarza się niekiedy, że wkładany w tę dziedzinę wysiłek nie zawsze stanowi dla niej źródło satysfakcji, często powoduje rezygnację z innych form aktywności oraz przyczynia się do wyczerpania i frustracji, jak również do zniechęcenia w podejmowaniu nowych działań i wyzwań.

Reasumując, wyniki uzyskane w odniesieniu do poczucia koherencji nie wykazały w badanych grupach różnic istotnych statystycznie. W analizie wyników dotyczących poczucia koherencji nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie między młodzieżą z m.p.dz. a młodzieżą pełnosprawną. Okazało się, iż w zakresie trzech komponentów: poczucia zrozumiałości, zaradności oraz poczucia sensowności młodzież z m.p.dz. i pełnosprawna nie różni się między sobą. Młodzież

o silnym poczuciu zrozumiałości napotykanne wydarzenia i napływające informacje postrzega jako jasne, spójne, uporządkowane i wytłumaczalne. Nie lęka się konfrontacji z nimi oraz wierzy, że w przyszłości będzie w stanie je przewidzieć i wyjaśnić. Poczucie zaradności dotyczy natomiast posiadanych przez młodzież z obu grup zasobów. Badani adolescenty są przekonani, że posiadają odpowiednie zasoby do walki z przeciwnościami, jakie niesie ze sobą życie codzienne. Okazało się, że obie grupy respondentów wykazują podobne poczucie sensowności. Młodzież sądzi, iż ich życie ma sens. Podejmuje też działania w różnych dziedzinach życia i wykazuje chęć przeżycia nowych doświadczeń. Angażuje się w tę działalność i jest przekonana, że warto podejmować trudy oraz wysiłki.

WNIOSKI

Przystosowanie młodzieży niepełnosprawnej do funkcjonowania w rodzinie doświadczającej migracji rodzica ma istotne znaczenie dla poczucia koherencji, dlatego wczesna pomoc jest niezbędna, aby ochronić i wzmocnić tę dyspozycję osobowościową. Bardzo wiele zależy od sposobu, w jaki rodzice przekazują informacje o wyjeździe, to, na jak długo wyjeżdżają i jak podtrzymywane są kontakty. Ważne jest także wsparcie otoczenia. Wszelkie trudności w funkcjonowaniu winny być niwelowane poprzez:

- ustalenie, ukazanie i jak najszybsze diagnozowanie zmian w funkcjonowaniu młodzieży niepełnosprawnej;
- pomoc psychologiczną;
- informowanie o zagrożeniach związanych z migracją (np. specjalne ulotki, poradniki);
- pomoc i wsparcie w reemigracji rodzica.

Przeprowadzone badania nie pozwalają na dogłębną analizę poczucia koherencji młodzieży z mózgowym porażeniem dziecięcym. Przytoczone wyniki są jedynie próbą udzielenia odpowiedzi na postawione pytanie i dostarczyły tylko fragmentu wiedzy. W przyszłości warto przyjrzeć się czynnikom wpływającym na poziom tej zmiennej. Wskazane są badania podłużne.

BIBLIOGRAFIA

- Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia; Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa 2005.
- Barbaro M., de, *Struktura rodziny*, w: B. De Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1999.

- Chodkowska M., *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*, Warszawa 2004.
- Czochańska J., *Neurologia dziecięca*, Warszawa 1998.
- Danilewicz W., *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Białystok 2010.
- Fojcik M., *Dziecko a migracja zarobkowa rodziców*, „Życie Szkoły” 2007, nr 7.
- Gabyś A., *Rodzice od święta*, „Charaktery” 2009, nr 1(8).
- Heszen I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2008.
- Kolankiewicz M., *Dziecko w sytuacji rozłąki*, „Pedagogika Społeczna” 2008, nr, 3.
- Koniarek J., Dudek B., Makowska Z., *Kwestionariusz Orientacji Życiowej*, „Przegląd Psychologiczny” 1993, nr 4.
- Michałowicz R., *Problemy diagnostyczne*, w: R. Michałowicz (red.), *Mózgowe porażenie dziecięce*, Warszawa 2001.
- Plopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Elbląg 2004.
- Rola J., *Niepełnosprawność dziecka jako czynnik ryzyka depresji u matki — uwarunkowania osobowe i środowiskowe*, w: M. Chodkowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Lublin 1995.
- Schaffer R.H., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2008.
- Sowa J., *Podmiotowa rola rodziców w procesie rehabilitacji*, „Kwartalnik Pedagogiczno-Terapeutyczny”, 2003, nr 1–2.
- Tyszkowa M., *Zachowanie się w sytuacjach trudnych i odporność psychiczna dzieci i młodzieży*, w: M. Tyszkowa (red.), *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości*, Poznań 1977.

ROZDZIAŁ II
KONTEKSTY EDUKACYJNE

Aneta Rogalska-Marasińska

NAUCZYCIEL KREATOREM WIELOKULTUROWEGO SPOŁECZEŃSTWA JUTRA

WSTĘP

Pytanie o przyszłość świata, które dziś w różnych konfiguracjach i kontekstach jest formułowane, zyskuje wiele ujęć i odpowiedzi w zależności od perspektywy, z jakiej wyrasta, i od miejsca, z którego przychodzi rozwiązanie. Możemy jednak przyjąć, że w większości tychże propozycji człowiek zajmuje znaczące miejsce (bez względu na to, czy jest to podejście humanistyczne, czy pragmatyczno-użytkitarne, czy np. będzie się głosić szacunek dla każdego istnienia ludzkiego, czy wykazywać, że niezbędne dla przyszłości świata jest ograniczenie dotychczasowego przyrostu naturalnego). Złożoność kondycji i sytuacji społecznych człowieka, wynikająca m.in. z różnorodności, a nawet odmienności przyjmowanych priorytetów w konstruowaniu wizji przyszłości jego życia, powoduje, że problemy kształcenia i wychowania kolejnych pokoleń stają się wyzwaniem nie tylko palącymi, ale i niezwykle trudnymi do realizacji. Zasadnicza wątpliwość dotyczy kwestii charakteru, jakości, formy, a nawet formuły społeczeństwa jutra. Kto będzie je zatem tworzyć?

Dwudziesty pierwszy wiek przynosi zmiany w strukturze i charakterze obecnych społeczeństw. Niewątpliwie ich złożoność i wielokulturowość będą się powiększały. Zatem przed nauczycielami wyrastają wyzwania edukacyjne, których na taką skalę ani szkoła, ani inne instytucje edukacji formalnej i nieformalnej jeszcze nie doświadczały. Jeśli zgadzimy się z sytuacją wielokulturowości jako charakterystyczną cechą współczesnych organizacji społecznych, to warto by zastanowić się, jak rozumiemy dziś samo pojęcie kultury. Dążąc do budowania relacji międzykulturowych, powinniśmy zapytać, jak owe relacje mają się rozgrywać między interpretowanymi koncepcjami kultury. Być może dostrzeżenie różnic

i (odkrycie) podobieństw już na poziomie teoretycznym ułatwiłoby rzeczywiste podejmowanie i efektywne realizowanie wyzwań międzykulturowych. Inaczej mówiąc, niezbędna staje się wiedza o tym, jak obie strony tejże relacji definiują kulturę, jak ją postrzegają i czego od niej oczekują.

Z perspektywy edukacyjnej niezwykle ważną kwestią jest więc sprawdzenie, jakie wyobrażenie o ideale wychowanka posiadają współcześni nauczyciele i/lub kandydaci na nauczycieli, jak zatem chcieliby formować, kształcić i inspirować rozwój uczniów i w konsekwencji w jakim zakresie owi wychowankowie byłiby w stanie budować społeczeństwo jutra. Myśląc o społeczeństwie jutra, odwołuję się do wizji społeczeństwa, w którym ludzie żyją w zgodzie i szacunku do siebie i innych, w harmonii z przyrodą, w sposób zrównoważony korzystają z technologii i dóbr konsumpcyjnych, a przemysł i gospodarkę traktują nie jako źródło bezwzględniego zysku, ale środek do budowania dobrostanu społecznego.

Przyjmując taką wizję przyszłych relacji międzykulturowych, warto już dziś zastanowić się, jak włączać treści edukacji międzykulturowej do procesu kształcenia, jakie strategie rozumnego i twórczego poruszania się w wielokulturowym świecie proponować nauczycielom i uczniom i jak pomagać nauczycielom w skutecznym rozwijaniu humanistycznych postaw wychowanków.

DEFINICYJNE UJĘCIA KULTURY I PROPOZYCJA ICH INTERPRETACJI

Termin „kultura” został po raz pierwszy zdefiniowany w antropologii przez Edwarda Burneta Tylora w 1871 roku. Od tego czasu pojawiło się już kilkaset kolejnych propozycji interpretacji tego pojęcia¹, będących wariantami pierwszego ujęcia albo eksponujących pewne kwestie z wyraźnym odwołaniem do dyscypliny naukowej, którą reprezentują². Trudno więc byłoby się odnieść do całości powstałych definicji. Nie byłoby to też uzasadnione. Na potrzeby niniejszej pracy odwołuję się do tych, które są dla mnie ważne, gdyż z jednej strony pokazują wariantowość myśli ludzkiej na temat kultury i aktualizują sposób jej postrzegania w relacji do zmian zachodzących w życiu społecznym, z drugiej natomiast niezmiennie odwołują się do pewnych treści/elementów, które można traktować jako kulturowe uniwersalia³ (posługują się nimi m.in. psychologia i antropologia

¹ Już w roku 1952 Alfred Kroeber i Clyde Kluckhohn przeanalizowali około 160 definicji kultury.

² Można m.in. mówić o definicjach antropologicznych, filozoficznych socjologicznych, psychologicznych i historycznych.

³ Por. A. Kwiatkowska, H. Grzymała-Moszczyńska, *Psychologia międzykulturowa*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 2, Gdańsk 2010, s. 451.

międzykulturowa). Można je też odnieść do innego pojęcia z obszaru psychologii międzykulturowej, a mianowicie *etics* (uniwersalny)⁴. Można wreszcie za Ewą Nowicką przywołać rozróżnienie na kulturę atrybutywną i kulturę (lub kultury) o charakterze dystrybutywnym⁵.

Dla swoich rozważań wybrałam 18 propozycji definicji i charakterystyk pojęcia „kultura”, które reprezentują myśl naukową od połowy XIX w. do czasów obecnych. Odwołuję się do interpretacji: Edwarda B. Taylora (1871)⁶, Heinricha Rickerta (1934)⁷, Stefana Czarnowskiego (1938)⁸, Bronisława Malinowskiego (1944)⁹, Warda Goodenough (1957)¹⁰, Philipa Bagby’ego (1958)¹¹, Jurija Łotmana i Borysa Uspieńskiego (1971)¹², Antoniny Kłoskowskiej (1980)¹³, Janusza Tazbira (1983)¹⁴, Ewy Nowickiej (1991)¹⁵, Arjuna Appaduraia (1996)¹⁶, Anthony’ego Giddensa (2001)¹⁷ i Wincentego Okonia (2007)¹⁸. Nawiązuję do interpretacji kultu-

⁴ W psychologii międzykulturowej używa się pojęć *etics* i *emics*. *Etics* oznacza elementy uniwersalne, które można odnaleźć w każdej kulturze świata, *emics* natomiast określa elementy, które są unikatowe dla danej kultury.

⁵ Atrybutywny charakter kultury wskazuje na jej cechę stałą i wspólną wszystkim ludziom — kultura stanowi tu atrybut życia ludzkiego. W drugim rozumieniu — dystrybutywnym — kultura stanowi zespół cech i zjawisk, które pojawiają się w określonej zbiorowości.

⁶ E.B. Taylor, *Cywilizacja pierwotna. Badania rozwoju mitologii, filozofii, wiary, mowy, sztuki i zwyczajów*, Warszawa 1896, s. 15; online: Śląska Biblioteka Cyfrowa; <http://www.sbc.org.pl/dlibra/doccontent?id=12526&from=FBC> (dostęp: 10.04.2014).

⁷ H. Rickert, *Człowiek i kultura*, w: B. Borowicz-Sierocka, C. Karkowski (wybór), *Neokantyzm*, Wrocław 1984, s. 71–75.

⁸ S. Czarnowski, *Dzieła*, t. 1, *Studia z historii kultury*, Warszawa 1956, s. 20.

⁹ B. Malinowski, *Naukowa teoria kultury*, w: tegoż, *Dzieła*, t. 9, *Kultura i jej przemiany*, Warszawa 2000, s. 59.

¹⁰ W. Goodenough, *Cultural Anthropology and Linguistics*, w: P.L. Garvin (red.), *Report of the Seventh Annual Round table Meeting on Linguistics and Language Study*, Georgetown University, Washington 1957, s. 167–173, oraz M. Buchowski, *Wprowadzenie*, w: tenże (red.), *Amerykańska antropologia poznawcza*, Warszawa 1993, s. 13.

¹¹ P. Bagby, *Pojęcie kultury*, w: A. Mencwel (red.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór*, Warszawa 2005, s. 47, przedruk z wyd. polskiego: P. Bagby, *Kultura i historia. Prolegomena do porównawczego badania cywilizacji*, Warszawa 1975, s. 130.

¹² J. Łotman, B. Uspieński, *O semiotycznym mechanizmie kultury*, w: E. Janus, M.R. Mayenowa (red.), *Semiotyka kultury*, Warszawa 1977, s. 146–156, za: B. Fatyga, *Obserwatorium żywej kultury — sieć badawcza*; <http://ozkultura.pl/> (dostęp: 02.03.2014).

¹³ A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 1980, s. 40.

¹⁴ J. Tazbir, *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit — upadek — relikty*, Warszawa 1983, s. 5.

¹⁵ Por. E. Nowicka, *Świat człowieka — świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*, Warszawa 1991, s. 63–66.

¹⁶ A. Appadurai, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, Kraków 2005, s. 25 i 68; A. Appadurai, *The Capacity of Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, w: V. Rao, M. Walton (red.), *Culture and Public Action*, Stanford 2004, s. 84–85, 59–60.

¹⁷ A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2004, s. 45.

¹⁸ W. Okoń, *Kultura*, w: tenże, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 209.

ry zawartej w dokumencie *The 2009 UNESCO Framework for Cultural Statistics* (zgodnej z rozumieniem „kultury” znajdującym się w *UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity*, 2001)¹⁹, a także do propozycji przedstawionych przez Mirka Filiciaka i Alka Tarkowskiego (2009)²⁰, Regana A.R. Gurunga (2009)²¹, Davida Matsumoto (2009)²² oraz Barbary Fatygi (2011)²³.

Z przywołanych ujęć terminu „kultura” wyłania się następujący jej obraz: a) kultura ma charakter całościowy, społeczny, stanowi sieć powiązań, zależności; jest systemem, który przekształca się w czasie; b) jej cechą jest czasowość i terytorialność, może rozszerzać się przestrzennie, wpływając na inne kultury; c) dotyczy zobiektywizowanych elementów dorobku społecznego, takich jak wiedza, wierzenia, sztuka i literatura, systemy wartości, moralność, prawo, obyczaje, tradycje, narzędzia i dobra konsumpcyjne, styl życia, konstytucyjne statuty różnorodnych społecznych ugrupowań, ludzkie idee i rzemiosła, światopoglądy, inaczej mówiąc: jest zbiorem charakterystycznych duchowych, materialnych, intelektualnych i emocjonalnych cech społeczeństwa lub grupy społecznej; d) indywidualizacji podlegają te elementy kultury, inaczej mówiąc: żyją i rozwijają się te elementy kultury, które zapewniają faktyczne przetrwanie społeczności oraz które ją konsolidują, umożliwiając wewnętrzną komunikację, wzmacniając tożsamość oraz zwiększając poczucie szczęścia i dobrostanu; e) kultura jest systemem zjawisk wyuczonych, a nie dziedzicznych; f) kultura odnosi się do środowiska życia człowieka — środowiska przyrodniczego i społecznego; g) kultura jest całością, ale nie monolitem — tworzy raczej system, federację subkultur, w której ton nadaje subkultura dominująca (np. subkultura wysoka, subkultura danej warstwy społecznej — szlachty, internetowych portali społecznościowych); h) kulturę budują hierarchicznie ułożone teksty kultury — wyższe miejsce zajmują te z nich, którym przypisuje się większą wartość, znaczenie, nadaje się głębszy sens; o nich też się głównie pamięta, dba o nie, rozwija i podejmuje zabiegi pielęgnacyjne; i) kultura stanowi kontekst i bazę dla nowych działań człowieka, jego myślenia, interpretacji i twórczości; jest najlepszym środowiskiem, a nie barierą dla wychodzenia w przyszłość — również ekonomiczną; j) kultury różnią się między sobą, a ta różnica umożliwia budowanie tożsamości

¹⁹ *The 2009 UNESCO Framework for Cultural Statistics (FCS)*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal 2009, s. 18; *UNESCO Declaration on Cultural Diversity*, Paris (2001), France 2002, s. 12.

²⁰ M. Filiciak, A. Tarkowski, *Alfabet nowej kultury: a, b, c, k, 2,0*; <http://www.dwutygodnik.com/artukul/1-alfabet-nowej-kulturyabck20.html> (dostęp: 20.05.2014).

²¹ R.A.R. Gurung, *Got Culture? Incorporating Culture into the Curriculum*, w: R.A.R. Gurung, L.R.Prieto (red.), *Getting Culture. Incorporating Diversity Across the Curriculum*, Sterling 2009, s. 12.

²² D. Matsumoto, *Teaching about Culture*, w: R.A.R. Gurung, L.R.Prieto (red.), *Getting Culture...*, dz. cyt., s. 5.

²³ Definicja autorska Barbary Fatygi, w: tejsze, *Obserwatorium żywej kultury...*, dz. cyt.

grupowej, często opartej na przekonaniu dotyczącym tego, co jednostka powinna wiedzieć i w co wierzyć, aby do danej społeczności przynależać; k) kultura ma charakter dynamiczny i jednocześnie stały, gdyż członkowie danej grupy zmieniają się wspólnie z nią, poddają się zmianom, które ich dotyczą.

MIEJSCE KULTURY W KONCEPCJI I REALIZACJI IDEI ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU I „BŁĘKITNEJ GOSPODARKI” PRIORYTETAMI HUMANISTYCZNYCH ZMIAN SPOŁECZNOŚCI GLOBALNEJ

Perspektywa, z której patrzymy na kulturę, oraz konteksty społecznych i międzykulturowych relacji drugiej dekady XXI wieku powodują, że warto sformułować pewne problemy, nazwać kwestie, których nie rozumiemy, które chcemy mieć na uwadze lub które pragniemy wyjaśnić. Takie przygotowanie terenu pod budowę międzykulturowego społeczeństwa jutra jest bez wątpienia inwestycją niezbędną dla przyszłości. A zatem należałoby zadać następujące pytania:

- O czym musimy pamiętać, aby zmiany, którym podlega każda sfera życia człowieka, w tym jego kultura, były dla niego dobre? Aby działania, które nazywa się rozwojem, rzeczywiście przynosiły każdej z tych sfer pozytywne zmiany, a nie je dewastowały, aby ich aktualizacja szła w parze z pielęgnacją korzeni mocno tkwiących w przeszłości i tradycji narodowo/etniczno-kulturalnej?
- Jak nowe technologie wpływają na wymianę społeczną, jak zmieniają nasz sposób komunikowania się, budowania relacji międzyludzkich i wchodzenia w odmienne środowiska ze świadomością bogactwa własnej kultury pochodzenia?
- Jak wykorzystać kulturę, aby okiełznać gospodarkę brutalnego zysku i budować społeczność globalną realizującą ideę zrównoważonego rozwoju?

Diagnoza współczesnej rzeczywistości społecznej wyraźnie wskazuje potrzebny kierunek zmian. Jeśli ludzkość ma przetrwać, a relacje mają mieć charakter humanistyczny, to akceptacja nowego podejścia do człowieka i jego podstawowych środowisk zawarta w koncepcji idei zrównoważonego rozwoju powinna przejść do fazy rzeczywistej realizacji. Wyłaniający się paradygmat zrównoważenia jako nowy sposób myślenia i działania w ciągu kilku dekad istnienia (od lat 80. XX w.) przechodził swoistą ewolucję. Zmiany — co dla naszych rozważań szczególnie ważne — dotyczyły w dużej mierze stosunku do kultury oraz jej pozycji i roli, a zatem również odpowiedzialności za kształt społeczeństwa jutra²⁴.

²⁴ Por. A. Rogalska-Marasińska, *Zadania szkolne inspiracją do kształtowania kompetencji międzykulturowej uczniów wobec wyzwań zrównoważonego rozwoju*, w: J. Muszyńska, W. Danilewicz,

Ostateczną batalię o uznanie kultury za czwarty filar zrównoważonego rozwoju podjęto w 2012 roku²⁵. Starania zakończyły się formalnym sukcesem dopiero w 2013 roku. W maju 2013 roku w Hangzhou w Chinach odbył się międzynarodowy kongres „Kultura kluczem do zrównoważonego rozwoju”. Deklarację końcową tego spotkania, zatytułowaną *Placing culture at the heart of sustainable development policies* (*Kultura w sercu zaleceń dotyczących zrównoważonego rozwoju*) uważa się już za dokument diametralnie zmieniający postawy wobec kultury w świetle wizji zrównoważonego rozwoju w perspektywie globalnej²⁶. Kulturę postrzega się w tym dokumencie jako czynnik **prowadzący do** zrównoważonego rozwoju i jednocześnie ów rozwój **umożliwiający**. Kultura ma nie tylko „uczestniczyć w realizacji wyzwań społecznego, przyrodniczego i ekonomicznego filaru, ale ma wpływać na wzmacnianie pokoju i bezpieczeństwa na świecie”²⁷. Autorzy dokumentu wyrazili przekonanie, że „kultura powinna być postrzegana jako podstawowa siła zrównoważenia, stanowiąca źródło sensu, znaczenia i energii dla dalszych działań, będąca inspiracją dla ludzkiej kreatywności i innowacji, kryjąca zasoby, do których należy się odwoływać w dążeniu do zmian i poszukiwaniu odpowiednich rozwiązań”²⁸. Jednocześnie podkreślili, że „w nawiązaniu do powyższych przesłanek i odebranych w przeszłości lekcji nadszedł już czas na pełną integrację kultury — za sprawą jasno sformułowanych celów i przyjętych wskaźników — z zaakceptowanymi strategiami rozwoju, programami i konkretnymi działaniami realizowanymi na poziomie globalnym, regionalnym, narodowym i lokalnym — działaniami, które powinny być określone przez ONZ w planach rozwoju po 2015 roku”²⁹.

Analiza zaprezentowanych w niniejszym tekście ujęć kultury oraz jej obrazu przedstawionego w deklaracji z Hangzhou wyraźnie pokazuje, że kulturze przypisano dwie kluczowe role. Można by wręcz zażartować, że kiedy wreszcie

T. Bajkowski (red.), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Warszawa 2013, s. 211–241.

²⁵ Por. *Rio+20 and Culture: Advocating for Culture as a Pillar for Sustainability*, dokument opublikowany w 2012 r. przez UCLG (United Cities and Local Governments), organizację zrzeszającą miasta i władze lokalne; http://www.uclg-cisdg.org/sites/default/files/Rio20_ENG_def%2B%25281%2529.pdf (dostęp: 05.11.2013), oraz jej kolejny raport już z września 2013 r., zatytułowany *Culture as a Goal in the Post-2015 Development Agenda*; <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002212/221238m.pdf> (dostęp: 02.02.2014).

²⁶ Por. *The Hangzhou Declaration. Placing Culture at the Heart of Sustainable Development Policies*, UNESCO 2013; <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002212/221238m.pdf> (dostęp: 02.02.2014).

²⁷ Tamże, s. 3.

²⁸ Tamże, s. 5.

²⁹ Tamże.

oficjalnie przyznano kulturze miejsce i doceniono jej znaczenie, uczyniono to z rozmachem. Z jednej strony kultura ma stanowić czwarty filar zrównoważonego rozwoju (kierunek wertykalny), z drugiej — przenikać, spajać i wpływać na trzy pozostałe filary (kierunek horyzontalny).

Szukając istniejących już wartościowych korelacji między filarami — przykładów dobrych praktyk — postanowiłam odnieść się do relacji kultura-gospodarka. Jest to bowiem ta sfera życia współczesnego człowieka, która ma zasadniczy wpływ na nasze poczynania, na budowanie wizji przyszłości, snucie planów, angażowanie się w konkretne działania, poczucie satysfakcji i osobistego spełnienia oraz przeżywanie wymiarów i poziomów szczęścia indywidualnego i zbiorowego. Dlatego niezwykle inspirująca wydała mi się koncepcja „błękitnej gospodarki” (*blue economy*), którą autorzy traktują jako następny poziom „zielonej gospodarki”, określając ją jako *green economy 2.0*. Porównanie do świata najnowszych możliwości cyfrowych w dużej mierze odnosi się do sposobów budowania nowych społeczności, które charakteryzują się równym zaangażowaniem w podejmowane akcje i działania. Zaciera się różnica między nadawcą a odbiorcą, zaś dzięki nowoczesnym i uproszczonym programom komputerowym i aplikacjom na inne nośniki niemalże każdy może włączać się w nowe inicjatywy.

W latach 2004–2009 realizowano projekt „Nature’s 100 Best” zlecony przez UNEP (United Nations Environment Programme — Program Środowiskowy ONZ, będący agendą ONZ powołaną do życia w 1972 roku). W 2009 roku opublikowano wyniki tego projektu w opracowaniu zatytułowanym *Blue Economy*, które w pierwotnej wersji było po prostu raportem dla Klubu Rzymskiego. Rok później, w 2010 roku, raport ukazał się w formie książki pt. *The Blue Economy: 10 years, 100 innovations, 100 million jobs*³⁰. Jej autorem jest Gunter Pauli³¹. Koncepcja „błękitnej gospodarki” opiera się na 21 założeniach, które najogólniej ujmując, wskazują na nowy typ globalnego gospodarowania wzorowany na systemach/procesach (kołowych, a nie liniowych), według których żyje natura. W dziewiątym założeniu czytamy: „Natura wykorzystuje to, co jest **lokalnie dostępne**. Dlatego zrównoważona gospodarka powinna rozwijać się podchodząc **z szacunkiem** nie tylko do miejscowych **zasobów i dóbr naturalnych**, ale i **miejscowej kultury**

³⁰ Por. G. Pauli, *The Blue Economy: 10 years, 100 innovations, 100 million jobs*, Taos 2010.

³¹ Gunter Pauli jest przedsiębiorcą, przemysłowcem, założycielem i właścicielem firmy Ecover (w Malle k. Antwerpii w Belgii) produkującej środki czystości i kosmetyki z materiałów naturalnych w sposób ekologiczny. W latach 1979–1984 był związany z Klubem Rzymskim, pełniąc funkcję bezpośredniego asystenta Aurelia Peccei. Od 2012 r. prowadzi letnie szkoły „błękitnej ekonomii” w Pecs na Węgrzech.

i tradycji [wyróżnienia — A.R.M.]³². Niewątpliwie założenia „błękitnej gospodarki” i przykłady jej realizacji zawarte w książce *The Blue Economy: 10 years, 100 innovations, 100 million jobs* dowodzą, że nowe myślenie i działanie jest możliwe. Zmiany w funkcjonowaniu społeczności globalnej ku tworzeniu prawdziwie humanistycznych relacji są już dziś jak najbardziej realne. Aby stały się powszechne, należy do nich przygotować mieszkańców Ziemi. Odpowiedzialność spoczywa teraz na edukacji.

SZANSE NA KSZTAŁTOWANIE WIELOKULTUROWEGO SPOŁECZEŃSTWA JUTRA W DOKUMENTACH GLOBALNYCH I POLSKICH ORAZ W PRZEKONANIACH NAUCZYCIELI I KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI

Potrzeba świadomego łączenia wyzwań idei na rzecz zrównoważonego rozwoju (wszystkich czterech filarów) i „błękitnej gospodarki” z imperatywem współistnienia społeczeństw wielokulturowych (wielokulturowej społeczności globalnej) staje się coraz bardziej powszechna, zrozumiała i akceptowalna. Dlatego kształcenie ludzkości w duchu współtworzenia bezpiecznej, optymistycznej, a nawet szczęśliwej przyszłości to wyzwanie priorytetowe, które zadano szeroko rozumianej edukacji.

Efektem I Szczytu Ziemi w Rio de Janeiro w 1992 roku było opublikowanie dokumentu *Agenda 21* (czyli lista spraw, które należy podjąć w XXI wieku)³³. *Agenda 21. Przewodnik dla Samorządów* składa się z 4 sekcji (1 — *Social and economic dimensions*, Wymiar społeczny i ekonomiczny; 2 — *Conservation and management of resources for development*, Konserwacja i gospodarka zasobami; 3 — *Strengthening the role of major groups*, Umocnienie roli znaczących grup społecznych; 4 — *Means of implementations*, Środki realizacji) i z 40 rozdziałów³⁴. Rozdział 36 (przypisany sekcji: Środki realizacji) dotyczy edukacji. Zatytułowany

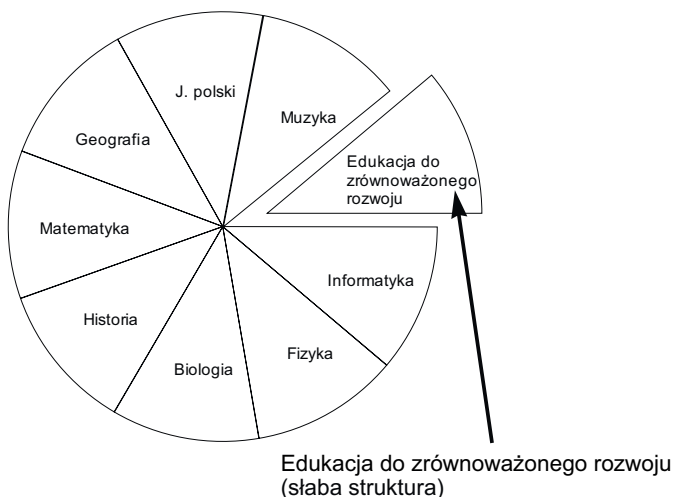
³² *The Principles of Blue Economy*; <http://www.blueeconomy.eu/page/diepronziptien> (dostęp: 12.05.2014).

³³ Warto przypomnieć, że dopełnieniem tego dokumentu jest *Agenda 21 for culture* z 2004 r. Od tego czasu treści z obu dokumentów powinno się czytać jako całość, inaczej mówiąc — bez horyzontalnej i wertykalnej obecności kultury zadań zapisanych w *Agendzie 21* nie uda się zrealizować.

³⁴ Por. *Agenda 21*, United Nations Conference on Environment & Development, Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992, <http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>, s. 327, (dostęp: 12.10.2013), oraz *Agenda 21. Przewodnik dla Samorządów* (źródło: *Agenda 21 — A Guide for Local Authorities In the U.K.*), Regionalne Samorządowe Centrum Edukacji Ekologicznej przy Sejmiku Samorządowym we Wrocławiu, Wrocław 1993, s. 32–33; http://multiversum.org/wp-content/uploads/2014/02/przew_agenda_21.pdf (dostęp: 5.01.2014).

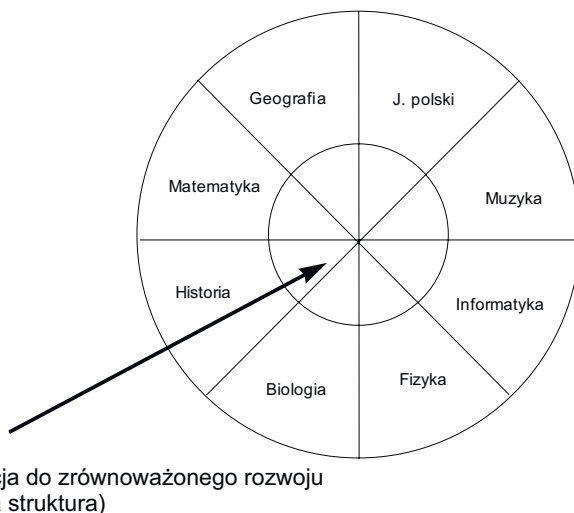
jest: *Promoting education, public awareness and training* (Upowszechnianie edukacji, świadomości społecznej i kształcenia) Składa się z trzech obszarów programowych (I — *Reorienting education towards sustainable development*, Dostosowanie edukacji do potrzeb zrównoważonego rozwoju; II — *Increasing public awareness*, Zwiększanie świadomości społecznej; III — *Promoting training*, Promocja kształcenia i szkoleń). Zatrzymajmy się przy ostatnim obszarze, w którym podkreśla się, że kształcenie jest jednym z najważniejszych narzędzi rozwijania zasobów ludzkich i umożliwiania **wprowadzania zmian na rzecz coraz bardziej zrównoważonego świata**. Dlatego praca szkolna powinna być nakierowana na takie **przygotowanie zawodowe** (uzupełnianie luk w wiedzy i umiejętnościach wobec wyzwań problematyki zrównoważenia), które da **szansę na zatrudnienie i jednocześnie na zaangażowanie się w zrównoważony rozwój**. Tak też powinno się **konstruować programy kształcenia** [wyróżnienia — A.R.M.].

Chodzi tu szczególnie o włączanie edukacji do zrównoważonego rozwoju w ramy dotychczasowych przedmiotów szkolnych i tworzenie ujęć międzyprzedmiotowych. W sytuacji niezwyklej pojemności zagadnień i problematyki zrównoważonego rozwoju w koncepcjach pracy szkół pojawiają się najczęściej następujące modele włączania nowych treści:



Schemat 1. Model edukacji do zrównoważonego rozwoju jako oddzielnego przedmiotu szkolnego

Źródło: opracowanie własne na podst. *Education for Sustainable Development Toolkit*



Schemat 2. Model edukacji do zrównoważonego rozwoju jako części obecnych przedmiotów

Źródło: opracowanie własne na podst. *Education for Sustainable Development Toolkit*³⁵

Jak widać, treści dotyczące zrównoważonego rozwoju należałoby podejmować w każdym możliwym przedmiocie szkolnym. Pociąga to za sobą nowe podejście do kształcenia nauczycieli. Wyzwania są ogromne, a pytania mnożą się w miarę wzrastającej świadomości studentów i pracujących już nauczycieli. Jest to m.in. związane rozszerzonymi zapisami, które znalazły się w zaktualizowanej *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z sierpnia 2012 roku*³⁶. Niestety, odwołania do treści międzykulturowych czy zrównoważonego rozwoju pojawiają się wybiórczo i ogólnikowo, do tego jedynie w kilku miejscach podstawy. Nie obejmują też wszystkich przedmiotów. Spotykamy się z nimi w treściach następujących przedmiotów: 1) język obcy nowożytny (gimnazjum)³⁷; 2) język obcy nowożytny (IV etap kształcenia, poziom dla początkujących oraz dla kontynuujących naukę)³⁸; 3) historia (gimnazjum)³⁹; 4) wiedza o społeczeństwie (gimnazjum)⁴⁰;

³⁵ Por. *Education for Sustainable Development Toolkit*, Section for Education for Sustainable Development, UNESCO, Paris 2006, s. 90.

³⁶ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 30 sierpnia 2012 r., poz. 977.

³⁷ Tamże, s. 93.

³⁸ Tamże, s. 97 oraz s. 101.

³⁹ Tamże, s. 131.

⁴⁰ Tamże, s. 151 i 154.

5) wiedza o społeczeństwie (IV etap kształcenia)⁴¹; 6) geografia (gimnazjum)⁴²; 7) biologia (gimnazjum)⁴³; 8) język regionalny — język kaszubski (gimnazjum)⁴⁴ oraz 9) przedmiot uzupełniający: przyroda (IV etap edukacyjny)⁴⁵.

Jak dotąd w praktyce kształcenia przyszłych nauczycieli nie wprowadzono obligatoryjnego kursu/przedmiotu dotyczącego wyzwań globalnych, zrównoważonego rozwoju czy edukacji międzykulturowej. Zapewne wkrótce trzeba będzie to zmienić, gdyż, jak wskazują przywołane fragmenty, każde z zagadnień jest niezwykle obszerne, a jednocześnie stanowi tylko drobny wycinek w treściach programowych przedmiotów, co rodzi obawę o praktykę spłykania poruszanych tematów. We współczesnej edukacji nie chodzi bowiem o przedstawienie samych faktów, ale przede wszystkim o ich przeanalizowanie, doświadczenie i namysł, a zatem o ich głębokie przeżycie przez uczniów. Dlatego zrealizowanie treści dotyczących społeczeństwa wielokulturowego rozwijającego się w harmonii i zrównoważeniu w ciągu jednej godziny lekcyjnej lub krótkiego cyklu wymaga nie tylko swobodnego posługiwania się właściwą wiedzą i umiejętnościami, ale wręcz odwoływania się do rozwiniętych kompetencji międzykulturowych, które dla większości nauczycieli są jeszcze zawodową przyszłością. Na razie więc nauczyciele pozostawieni są sami sobie. Ale, co warto podkreślić, coraz więcej tematów, scenariuszy lekcji, opracowań, skryptów, jak i materiałów źródłowych jest im udostępnianych szczególnie w sieci, na portalach edukacyjnych (np. przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Grupę Zagranica czy *Modułowy elektroniczny podręcznik edukacji globalnej. Baza Otwartych Zasobów*)⁴⁶. Są to obecnie najlepsze źródła pomocy dla twórczej pracy nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej.

W tym miejscu warto zasygnalizować kwestię nazewnictwa i terminów, którymi można posługiwać się w interesującej nas tematyce. Otóż najszerszym pojęciem jest edukacja globalna. Właściwe jest też używanie sformułowania: edukacja do zrównoważonego rozwoju (edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju) i edukacja międzykulturowa. Jednak ich zakresy znaczeniowe nie są tożsame. Najszerszy zakres ma edukacja globalna; edukacja międzykulturowa wskazuje na związki i relacje, jakie tworzą się pomiędzy przedstawicielami odmiennych kultur/subkultur, a edukacja do zrównoważonego rozwoju ukonkretnia myśle-

⁴¹ Tamże, s. 160 i 162.

⁴² Tamże, s. 178.

⁴³ Tamże, s. 197.

⁴⁴ Tamże, s. 281.

⁴⁵ Tamże, s. 307.

⁴⁶ Por. *Modułowy elektroniczny podręcznik edukacji globalnej. Baza otwartych zasobów*; <http://e-globalna.edu.pl/> (dostęp: 03.06.2014).

nie, przenosząc je w wybrane obszary (filary) życia człowieka. Stosuje się również takie terminy, jak edukacja rozwojowa i edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa. Gdy mowa o edukacji globalnej, najczęściej przywołuje się jej definicję z deklaracji podpisanej w Maastricht w 2002 roku: „Edukacja globalna otwiera ludziom oczy i umysły na świat oraz uświadamia im konieczność podejmowania działań na rzecz upowszechnienia sprawiedliwości, równości i praw człowieka dla wszystkich. Edukacja globalna jako globalny wymiar edukacji obywatelskiej obejmuje edukację rozwojową, edukację o prawach człowieka, edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju, edukację na rzecz pokoju i zapobiegania konfliktom oraz edukację międzykulturową”⁴⁷.

Jak widać, edukacja globalna zawiera w sobie czy, jak wolą inni, spina klamrą troski o współczesnego człowieka — taką wielość zagadnień i spraw, i wynikającej z nich problematyki, że dla czytelności przekazu i rozumienia treści przez obie strony procesu kształcenia (a szczególnie przez uczniów, od których w największym stopniu będzie zależała przyszłość naszej egzystencji), a zatem dla rzetelności pracy edukacyjnej lepiej posługiwać się węższymi pojęciami. One bowiem dają szansę na zaproponowanie ujęć interpretacyjnych i możliwości realizacji konkretnych pomysłów nauczycielskich i uczniowskich. Zatem aby to, co najszerzej nazwalibyśmy edukacją jutra, móc wprowadzać w życie, powinniśmy zastanowić się nad uczestnikami procesu kształcenia i ich przygotowaniem do nowych zadań. Przede wszystkim ważne jest, aby wiedzieć, jaką postawę deklarują sami nauczyciele i kandydaci na nauczycieli wobec nowych wyzwań i jakie mają wyobrażenie o uczniu, którego chcieliby wykształcić w wyniku pracy formotwórczej. Edukacja nauczycieli w zakresie nowej problematyki międzykulturowej i potrzeb zrównoważonego rozwoju powinna umożliwić pedagogom zbudowanie pewnego modelowego wyobrażenia na temat idealnego wychowanka, którego w trakcie swojej pracy edukacyjnej chcieliby wykształcić. Współczesny nauczyciel jako kreatywny, ale i odpowiedzialny budowniczy nowej rzeczywistości społecznej powinien taki kierunek swojej pracy zawodowej posiadać.

W toku zajęć ze studentami (poziomu licencjackiego i magisterskiego) Wydziału Matematyki i Informatyki Uniwersytetu Łódzkiego, przyszłymi i pracującymi już nauczycielami matematyki, zadałam pytanie o ich wyobrażenie na temat ucznia, który dzięki ich pracy mógłby się rozwinąć. Zadanie to poprzedzone było realizacją tematów, które wprowadzały młodych ludzi w zagadnienia pedagogiczne z uwzględnieniem tematyki międzykulturowości i zrównoważonego rozwoju. Zamieszczam zatem w tekście najciekawsze charakterystyki modelowego

⁴⁷ *Edukacja globalna w Polsce. Krajowy raport na temat edukacji globalnej w Polsce*, GENE — Global Education Network Europe, Warszawa 2009, s. 13.

wychowanka, wskazujące jednocześnie na głębokie przemyślenia, które już dziś posiadają kandydaci na nauczycieli i młodzi nauczyciele matematyki. Co warte podkreślenia, respondenci nie mieli narzuconej formy odpowiedzi na postawione pytanie (*Jakie jest Twoje wyobrażenie o modelowym uczniu, którego w trakcie pracy szkolnej chciałbyś wykształcić?*). Swoje wypowiedzi jednak budowali, wyraźnie odwołując się do przyjętych przez siebie podstaw (czasem nawet czytelnie do nich nawiązywali poprzez przedstawienie własnego systemu wartości). I tak odpowiedzi można było bez trudu zakwalifikować do jednej z trzech grup: 1) nawiązującej do wartości uniwersalnych, 2) nawiązującej do przesłania raportu Jacques'a Delorse'a i 3) przedstawiającej ujęcie aksjologiczno-chrześcijańskie.

1. Modelowy uczeń powinien (odniesienie do wartości uniwersalnych): a) być wielostronnie rozwinięty, tzn. cały czas rozwijać się w wymiarze intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym i duchowym, b) jednocześnie być dociekliwy, szczególnie w poszukiwaniu prawdy, dobra i piękna w świecie, szukać odpowiedzi na nurtujące go pytania, c) być świadomy życiowej użyteczności zarówno poszczególnych przedmiotów, jak i całej edukacji na tym etapie, widzieć jej celowość, d) być coraz bardziej samodzielny w dążeniu do dobra w jego wymiarze indywidualnym i społecznym, e) umiejętnie łączyć dążenie do dobra własnego z dążeniem do dobra innych, wolność własną z wolnością innych, odpowiedzialność za siebie z odpowiedzialnością za innych, f) poszukiwać celów życiowych i wartości ważnych dla odnalezienia własnego miejsca w świecie, odkrywać je i dążyć do ich osiągnięcia na drodze rzetelnej pracy, g) uczyć się szacunku dla dobra wspólnego jako podstawy życia społecznego oraz przygotowywać się do życia w rodzinie, społeczności lokalnej i w państwie, h) kształtować w sobie postawę dialogu, umiejętność słuchania innych i rozumienia ich poglądów, umieć współdziałać i współtworzyć w szkole wspólnotę nauczycieli i uczniów.

2. Modelowy uczeń (odniesienie do raportu Jacques'a Delorse'a): a) powinien być wyposażony w podstawową wiedzę teoretyczną będącą podstawą dalszego rozwoju, b) powinien znać mechanizmy rządzące światem i potrafić zastosować je w praktyce, c) powinien umieć pogłębiać swoją wiedzę do celów wspólnoty, w której żyje, w szczególności do rozwiązywania konfliktów, d) być przygotowany do rozwoju swoich zainteresowań, potrafić wybrać dziedzinę, w której się specjalizuje, e) nie zapominać o potrzebie wszechstronnego rozwoju, f) być gotowy do rozwijania swoich umiejętności przez całe życie.

3. Modelowy uczeń (ujęcie aksjologiczno-chrześcijańskie): a) posiada właściwą hierarchię wartości, b) ma silny kręgosłup moralny, c) pozostaje w zgodzie z normami, moralnością i etyką, d) bierze odpowiedzialność za swoje czyny i ponosi konsekwencje swoich działań, e) dba o relacje rodzinne i społeczne, f) ak-

tywnie i świadomie buduje społeczeństwo obywatelskie, g) posługuje się pięknym i poprawnym językiem, h) zna swoją historię i kulturę, i) zna inne kultury i religie, j) potrafi odnaleźć się w sytuacji dialogu międzykulturowego i międzynarodowego, k) jest przygotowany do obcowania ze sztuką i innymi wytworami kultury, l) dba o higienę psychiczną i fizyczną, ł) stroni od używek, m) świadomie i adekwatnie do poziomu rozwoju przeżywa swoją seksualność, n) potrafi właściwie wykorzystać nowoczesne technologie, o) jest krytycznym i refleksyjnym odbiorcą mediów, p) pozostaje w opozycji do konsumpcjonizmu, r) realizuje koncepcję zrównoważonego rozwoju i sprawiedliwego handlu, s) podejmuje naukę przez całe życie, t) rozwija się wielostronnie, u) jest przedsiębiorczy, w) zna mechanizmy rządzące ekonomią, x) jest profesjonalistą w swoim zawodzie, y) posiada zdolność planowania i efektywnego wykorzystywania czasu pracy i wypoczynku.

Przywołane przykłady wyraźnie ukazują, że przyszli i młodzi nauczyciele są w stanie podjąć wyzwanie edukacji do budowania społeczeństwa jutra. Łącząc osobiste preferencje i przekonania z poznaną literaturą i uzyskaną wiedzą, stworzyli bardzo optymistyczne wizje przyszłych uczniów. Wydaje się więc, że w pracy zawodowej sprostają nowym wymaganiom, rozbudzając u wychowanków rzeczywiste zainteresowania sprawami globalnymi, pogłębiając ich wrażliwość na drugiego człowieka oraz na środowisko przyrodnicze i kulturowe, które jest naszą wspólną własnością. Warto przypomnieć, że będą to nauczyciele matematyki, i choć w obecnej podstawie programowej nie ma treści międzykulturowych przypisanych matematyce, to ufam, że ci studenci włączą je do swojej pracy.

ZAKOŃCZENIE. EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA DROGĄ DO ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU WIELOKULTUROWEGO SPOŁECZEŃSTWA JUTRA

Myślenie o edukacji międzykulturowej i podejmowanie aktywności na jej rzecz przechodziło różne etapy. W Europie mieliśmy etap powszechnie głoszonej tolerancji, następnie etap poprawności politycznej. Obecnie jesteśmy świadkami nabrzmiewających i wybuchających nacjonalizmów, a także możemy mówić o etapie silnej niechęci do imigrantów niezależnie od ich statusu społecznego i charakteru pobytu.

Naszą europejską i dalej — globalną wielokulturową przyszłość powinniśmy łączyć z realizacją **idei na rzecz zrównoważonego rozwoju dzięki edukacji międzykulturowej**. Tak współcześnie rozumiana edukacja międzykulturowa jako **nowa strategia** wspólnych działań na rzecz dobrej i bezpiecznej przyszłości nas wszystkich nadaje **rzeczywisty sens ludzkiemu zaangażowaniu**, podejmowaniu

dialogu, potrzebie wzajemnego poznawania i interpretowania siebie i drugiego człowieka. Rozwija uczciwą, szczerą i dzięki temu dającą satysfakcję współpracę, która przynosić będzie korzyści obu stronom, gdyż dążenie do zrównoważonego rozwoju jest planetarnym imperatywem mieszkańców Ziemi. Zysk, i to wielopłaszczyznowy, odniosą wszyscy.

W budowę nowego wielokulturowego społeczeństwa jutra muszą się zaangażować wszyscy. Impulsem dla nich będą przede wszystkim mądrzy i świadomi potrzeby zmian nauczyciele. Szybka i doraźna pomoc oferowana obecnym nauczycielom jest niezbędnym krokiem w tworzeniu gruntownych podwalin pod budowę nowej społeczności globalnej. Również kandydaci na nauczycieli wymagają przemyślanego prowadzenia, aby czas, który teraz mają, mogli wykorzystać na jak najpełniejsze poznanie nowego wyzwania. Jego realizacja z pewnością przebiegać będzie przez wiele lat, choć mam nadzieję, że pozytywne zmiany odczujemy już w niedalekiej przyszłości.

BIBLIOGRAFIA

- Agenda 21*, United Nations Conference on Environment & Development, Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992; <http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>.
- Agenda 21. Przewodnik dla Samorządów*, (źródło: *Agenda 21 — A Guide for Local Authorities In the U.K.*), Regionalne Samorządowe Centrum Edukacji Ekologicznej przy Sejmiku Samorządowym we Wrocławiu, Wrocław 1993; http://multiversum.org/wp-content/uploads/2014/02/przew_agenda_21.pdf.
- Appadurai A., *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, Kraków 2005.
- Appadurai A., *The Capacity of Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, w: V. Rao, M. Walton (red.), *Culture and Public Action*, Stanford 2004.
- Bagby P., *Pojęcie kultury*, w: A. Mencwel (red.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór*, Warszawa 2005.
- Buchowski M., *Wprowadzenie*, w: tenże (red.), *Amerykańska antropologia kognitywna*, Instytut Kultury, Warszawa 1993.
- Culture as a Goal in the Post-2015 Development Agenda (Kultura jako cel w planach rozwoju po 2015 r.)*, UCLG (United Cities and Local Governments), 2013; <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002212/221238m.pdf>
- Czarnowski S., *Dzieła*, t. 1, *Studia z historii kultury*, Warszawa 1956.
- Education for Sustainable Development Toolkit*, Section for Education for Sustainable Development, UNESCO, Paris 2006.
- Edukacja globalna w Polsce. Krajowy raport na temat edukacji globalnej w Polsce*, GENE — Global Education Network Europe, Warszawa 2009.
- Fatyga B., *Obserwatorium żywej kultury — sieć badawcza*; <http://ozkultura.pl/>.

- Filiciak M., Tarkowski A., *Alfabet nowej kultury: a, b, c, k, 2,0*; <http://www.dwutygodnik.com/artukul/1-alfabet-nowej-kulturyabck20.html>.
- Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2004.
- Goodenough W., *Cultural Athropolgy and Linguistics*, w: P.L. Garvin (red.), *Report of the Seventh Annual Round table Meeting on Linguistics and Language Study*, Georgetown University, Washington 1957.
- Gurung R.A.R., *Got Culture? Incorporating Culture into the Curriculum*, w: R.A.R. Gurung, L.R. Prieto (red.), *Getting Culture. Incorporating Diversity Across the Curriculum*, Sterling 2009.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 1980.
- Kwiatkowska A., Grzymała-Moszczyńska H., *Psychologia międzykulturowa*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 2, Gdańsk 2010.
- Łotman J., Uspieński B., *O semiotycznym mechanizmie kultury*, w: E. Janus, M.R. Mayenowa (red.), *Semiotyka kultury*, Warszawa 1977.
- Malinowski B., *Naukowa teoria kultury*, w: tegoż, *Dzieła*, t. 9, *Kultura i jej przemiany*, Warszawa 2000.
- Matsumoto D., *Teaching about Culture*, w: R.A.R. Gurung, L.R. Prieto (red.), *Getting Culture. Incorporating Diversity Across the Curriculum*, Sterling 2009.
- Modułowy elektroniczny podręcznik edukacji globalnej. Baza Otwartych zasobów*; <http://e-globalna.edu.pl/>
- Nowicka E., *Świat człowieka — świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*, Warszawa 1991.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Pauli G., *The Blue Economy: 10 years, 100 innovations, 100 million jobs*, Paradigm Publications, Taos 2010.
- Rickert H., *Człowiek i kultura*, w: B. Borowicz-Sierocka, C. Karkowski (wybór), *Neokantyzm*, Wrocław 1984.
- Rio+20 and culture: Advocating for Culture as a Pillar for Sustainability (Rio+20 a kultura: kultura czwartym filarem zrównowazenia)*, UCLG (United Cities and Local Governments), 2012; http://www.uclg-cisdg.org/sites/default/files/Rio20_ENG_def%2B%25281%2529.pdf.
- Rogalska-Marasińska A., *Zadania szkolne inspiracją do kształtowania kompetencji międzykulturowej uczniów wobec wyzwań zrównowazonego rozwoju*, w: J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski (red.), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Warszawa 2013.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 30 sierpnia 2012 r., poz. 977.
- Taylor E.B., *Cywilizacja pierwotna. Badania rozwoju mitologii, filozofii, wiary, mowy, sztuki i zwyczajów*, Warszawa 1896, Śląska Biblioteka Cyfrowa; <http://www.sbc.org.pl/dlibra/doccontent?id=12526&from=FBC>
- Tazbir J., *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit — upadek — relikt*, Warszawa 1983.

The Hangzhou Declaration. Placing Culture at the Heart of Sustainable Development Policies, UNESCO 2013; <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002212/221238m.pdf>

The Principles of Blue Economy; <http://www.blueeconomy.eu/page/diepronzipien>.

The 2009 UNESCO Framework for Cultural Statistics (FCS), UNESCO Institute for Statistics, Montreal 2009.

UNESCO Declaration on Cultural Diversity, Paris (2001), France 2002.

Agata Świdzińska

ZMIERZYĆ SIĘ Z KULTURĄ. UCZNIOWIE CUDZOZIEMSCY W PRZESTRZENI SZKOŁY — DONIESIENIE Z BADAŃ

WPROWADZENIE

Badania problematyki cudzoziemców (migrantów, uchodźców) w Polsce stanowią już znaczący dorobek naukowy wielu subdyscyplin, w tym pedagogiki (pedagogiki międzykulturowej). Zainteresowania tym zagadnieniem sięgają połowy lat 90. XX wieku wraz z początkiem instytucjonalnej opieki nad uchodźcami¹ oraz wieloaspektowymi konsekwencjami migracji². Regulacje ustawodawcze w zakresie pomocy prawnej i socjalnej, edukacji czy wspierania integracji stworzyły trwałą strukturę zasad — obowiązków i możliwości — w ramach której funkcjonują cudzoziemcy oraz ich dzieci przebywający na terenie Polski³. Ewolucja różnych aspektów prawnej ochrony cudzoziemców w Polsce jako reakcja na dynamikę procesów migracyjnych przyczyniła się również do poszerzenia i zróżnicowania obszarów prowadzonych badań głównie pod kątem skuteczności wprowadzanych rozwiązań, które służą wielopoziomowej integracji i budowie wielokulturowego społeczeństwa obywatelskiego.

¹ Zob. H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy*, Kraków 2000.

² Por. A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński (red.), *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Warszawa 2008; Z. Kawczyńska-Butrym, *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Wyd. UMCS, Lublin 2009.

³ Z końcem roku weszła w życie kolejna, znowelizowana ustawa o cudzoziemcach, w której zawarto bardziej szczegółowe rozwiązania kwestii związanych z wjazdem, pobytem, wyjazdem, pracą oraz ochroną cudzoziemców w Polsce. Ustawa z dn. 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach, Dz.U. z 2013 r., poz. 1650.

Dla pedagogiki międzykulturowej istotne znaczenie mają studia skupione na procesach i zjawiskach wywołanych obecnością cudzoziemskiego ucznia w polskiej szkole. Jej interdyscyplinarne podejście⁴ wzbogaca perspektywę rozumienia kulturowego zróżnicowania i rolę wartości kształtujących relacje międzykulturowe.

Niniejszy tekst jest omówieniem wybranych zagadnień w ramach badań nad przebiegiem procesu akulturacji dzieci cudzoziemskich na terenie miasta Lublina ze szczególnym uwzględnieniem roli szkoły, która jest przestrzenią intencjonalnych procesów kształcenia i wychowania osadzoną w szerszym kontekście społeczno-politycznym. Tytuł artykułu ma dwojakie uzasadnienie. Chęć uchwycenia rezultatów akulturacji dzieci cudzoziemskich w przestrzeni szkoły wynika z jednej strony z potrzeby określenia strategii radzenia sobie przez nie w nowej kulturze, z drugiej zaś jest próbą zmierzenia się badacza z narzędziem do pomiaru akulturacji.

INSPIRACJE TEORETYCZNE

Istotny dla badań omawianych w niniejszym tekście był raport przygotowany na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji przez Krystynę Błęszyńską⁵ w ramach projektu „Edukacja wobec wyzwań migracyjnych”. Raport ów dotyczy funkcjonowania szkół, do których uczęszczają dzieci cudzoziemskie, a Błęszyńska pisze w nim m.in. „Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że realizacja prawa i obowiązku nauki względem uczniów cudzoziemskich wykracza poza dotychczasowe standardy pracy szkół polskich i staje się jednym z większych wyzwań, które pojawiają się przed polskim systemem oświatowym. Praca z uczniami pochodzącymi spoza Polski stawia przed szkołą i nauczycielem nowe zadania, ponieważ wymaga zrozumienia specyfiki funkcjonowania takich osób, a to zmusza pracowników szkoły do rozwinięcia kompetencji międzykulturowych, dostosowania treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej do potrzeb uczniów i ich rodziców oraz do podjęcia działań, które uczynią ze szkoły środowisko przyjazne uczniom odmiennym kulturowo. (...) Różnice kulturowe oraz odmiennosc doświadczenia życiowego generują jednak odmienne systemy wartości i motywacji, zróżnicowane postawy wobec nauki, szkoły i nauczyciela, odmienne modele osobowe, wzory karier życiowych i zachowania społeczne, niejednorodne style poznawcze, formy

⁴ T. Lewowicki, *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*, w: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.), *Pogranicze. Studia socjologiczne*, t. 17, *Edukacja międzykulturowa*, cz. 1, Białystok 2011, s. 28–38.

⁵ K. Błęszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych — perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa 2010.

ekspresji, kody komunikacyjne czy sposoby interpretowania otaczającej rzeczywistości (...). Ignorowanie lub nieświadomość owej specyfiki są zagrożeniem dla karier edukacyjnych, akulturacji oraz społecznej integracji uczniów odmiennych kulturowo, ponieważ powodują zaburzenia zdrowia i przystosowania społecznego takich uczniów oraz w większym stopniu narażają ich na marginalizację i wykluczenie, stwarzają ponadto problemy dydaktyczne i wychowawcze, sprawiając, że szkoła i nauczyciel tracą kontakt z uczniami i ich rodzicami, a także generują międzykulturowe konflikty i nieporozumienia niekorzystnie rzutujące na pracę i atmosferę placówki oświatowej. Uwzględnienie powyższych uwag sprawia, że pilnym i koniecznym staje się podjęcie i systematyczne prowadzenie prac diagnostycznych i monitorujących sytuację dzieci obcokrajowców, które uczą się w polskich szkołach, dostosowywanie warunków pracy placówek oświatowych do potrzeb tej stosunkowo nowej kategorii uczniów oraz rozwijanie kompetencji osób odpowiedzialnych za pracę z dziećmi uchodźców, repatriantów i imigrantów. Biorąc pod uwagę fakt, iż Polska podjęła wymienione wyzwania edukacyjne stosunkowo niedawno, należy podkreślić duże otwarcie władz i środowisk pedagogicznych na kwestie podjęcia analiz oraz na dyskusje rozwiązań problemów, które już teraz się zarysowują⁶.

Obecność uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach intensyfikuje zatem współczesny dyskurs nad zadaniami i funkcjami przypisywanymi tej instytucji w kontekście wielokulturowości. Jednakże pomijając globalny wymóg włączenia założeń edukacji międzykulturowej do pracy szkoły, wspomniana debata nadal dotyczy głównie szkół, do których faktycznie uczęszczają uczniowie pochodzący z innych kultur, wyznający różne religie, przedstawiciele różnych narodowości i grup etnicznych. Zapisy w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych⁷ są na tyle ogólne, że większość z nich realizuje te założenia sporadycznie, skupiając się na wartościach obywatelskich służących rozwojowi demokracji w trakcie obchodów świąt narodowych czy uroczystości lokalnych. Z kolei postawy wrażliwości społecznej, odpowiedzialności, poczucia więzi czy tolerancji kształtowane są u uczniów w ramach uczestnictwa w projektach, konkursach tematycznych, przeglądach czy festiwalach będących elementem pozalekcyjnej aktywności społeczności szkolnej. Należy podkreślić również, że włączanie treści związanych z różnorodnością kulturową bardzo często jest zależne

⁶ Tamże, s. 7–8.

⁷ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych ujmuje to zagadnienie następująco: „W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji”, Dz.U. z dn. 30 sierpnia 2012 r., poz. 977, Załącznik nr 2, s. 2.

od dobrej woli i poziomu świadomości władz szkół oraz chęci rozwijania wrażliwości kulturowej uczniów przez nauczycieli⁸. Przykłady sposobów radzenia sobie z adaptacją dzieci imigrantów i uchodźców przez instytucje oświaty w innych krajach wskazał Wiktor Rabczuk⁹.

Błęszyńska podkreśla wagę dostosowania programów kształcenia dzieci w warunkach nowej rzeczywistości, pisząc: „kształtowanie na terenie szkoły postulowanych przez Jacques’a Delorse’a umiejętności «bycia wśród innych» i «współdziałania z innymi» staje się nie tylko przyczynkiem do realizacji projektu społecznego wyznaczającego wizję przyszłości, lecz także wytyczną programową włączającą w treści kształcenia elementy edukacji globalnej i międzykulturowej. W perspektywie konkretnej placówki oświatowej szczególnej rangi nabierają przy tym treści bezpośrednio wiążące się z kulturami reprezentowanymi przez powierzone jej opiece dzieci”¹⁰. Smutne wnioski w tym zakresie wyciągnęli autorzy raportu dotyczącego występowania zagadnień edukacji antydyskryminacyjnej w podręcznikach do edukacji formalnej w Polsce¹¹. Analiza zawartości podręczników na wszystkich etapach edukacyjnych pozwoliła twórcom raportu wskazać na istotne braki treści, które umożliwiłyby edukatorom wprowadzanie zagadnień służących także realizacji zadań z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej.

Obecność dzieci cudzoziemskich w szkole to również, a może przede wszystkim, pytanie o rozumienie wielokulturowości. Wszak ma to szersze implikacje w sferze publicznej, związane z tworzeniem formalnych ram dla jej rozwoju, a w kontekście szkoły przekłada się na programy nauczania i wychowania, poczynając od edukacji przedszkolnej. Na potrzebę sprecyzowania tego pojęcia zwraca uwagę Andrzej Sadowski, pisząc: „Wyrażam przekonanie, że czas najwyższy, aby na nowo podjąć naukową debatę nad fenomenem wielokulturowości, a także aby poddać zasadniczej analizie krytycznej dotychczasowe koncepcje teoretyczne oraz realizowane praktyki w zakresie wielokulturowości, aby na tej podstawie uchronić i rozwinąć w postaci nowej perspektywy te fragmenty dotychczasowe-

⁸ To stwierdzenie było często przytaczane przez nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi na różnych poziomach edukacyjnych w trakcie indywidualnych rozmów podczas prowadzonych przeze mnie badań w polskich szkołach.

⁹ W. Rabczuk, *Czynniki niesprzyjające i chroniące w przebiegu kariery szkolnej uczniów imigrantów*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2, s. 38–56.

¹⁰ K. Błęszyńska, *Między stereotypem a doświadczeniem drogi. Dydaktyka różnicowa wobec kształcenia dzieci migrantów*, w: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, t. 2, Toruń 2012, s. 539.

¹¹ M. Abramowicz (red.), *Wielka nieobecna — o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa 2011.

go dorobku, które są najcenniejsze. Mam na myśli próby stworzenia nowej wizji społeczeństwa (społeczeństw), w którym zamieszkują przedstawiciele różnych kultur, tworząc wspólnie nową jakość jako całość zdolną do funkcjonowania i rozwoju, ale jednocześnie społeczeństwa, w którym szeroko zostały rozwinięte i zasymilowane wartości demokratyczne, także w sferze kulturowej, w tym szczególnie wolność i równość. Społeczeństwa, w którym skutecznie przewycięża się zjawiska dominacji i podporządkowania, także w sferze kulturowej, podziały na większości wspomagane przez państwo i prawo oraz mniejszości mające wprawdzie formalnie równe prawa w państwie, ale w praktyce nierzadko zaledwie tolerowane w społeczeństwie. Społeczeństwa, w którym skutecznie przewycięża się zjawiska przypisania człowieka do miejsca w strukturze i kulturze określonego przez społeczne warunki urodzenia, co zasadniczo utrudnia realizację tak zwanych równych szans i inne. Społeczeństwa, w którym obywatele mają prawo i warunki społeczne do dokonywania wyborów w zakresie kształtowania swojej tożsamości kulturowej¹².

Zdaniem Nikitorowicza „wielokulturowość winna stanowić strategię naszego postępowania i jako fakt i wartość współczesnej cywilizacji umożliwiać zrozumienie i porozumienie między różnymi kulturami i wspólnotami, stwarzać warunki i możliwości zachowania odrębności i ich kultywowania, przeciwstawiać się tendencjom unifikacyjnym, asymilacji, separacji i marginalizacji. Poznanie i zrozumienie innych kultur może mieć ożywczy wpływ na międzykulturowy dialog, podsuwający wzbogacające refleksje i rozwiązania, zapraszający jednocześnie do kultywowania tradycji, własnej kulturowej specyfiki, stosowania innowacji oraz zachowywania lojalności wobec kraju zamieszkiwania, jego obywateli, a także ich kultury¹³.”

W tej perspektywie szkoła jako miejsce intensywnych oddziaływań edukacyjnych ma ogromny wpływ na kształtowanie postaw grupowych: poczucia tożsamości i więzi. Nie może jednak funkcjonować w oderwaniu od relacji z najbliższym środowiskiem, lecz swoją funkcję socjalizacyjną i akulturacyjną powinna wzmocnić na podstawie rozpoznanego kontekstu społeczno-kulturowego. Wsparcia dla tak rozumianych działań powinny udzielać instytucje kształcenia nauczycieli oraz instytucje rządowe, traktując podjęty wysiłek na rzecz budowania wielokulturowości jako przygotowanie przyszłych obywateli do życia we wspólnocie wszelakich różnic, nie tylko kulturowych.

¹² A. Sadowski, *Od eksplozji do realnych zagrożeń idei i praktyki wielokulturowości. Potrzeba nowych koncepcji i badań*, w: M. Biernacka, K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), *Społeczeństwo wielokulturowe — nowe wyzwania i zagrożenia*, Białystok 2012, s. 15.

¹³ J. Nikitorowicz, *Teoria akulturacji w badaniach międzykulturowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa — teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2010, s. 24.

Proces wchodzenia dziecka w nową kulturę jest bardzo złożony i zależy od wielu czynników. Szkoła przecież „spełnia wobec uczniów migrantów funkcje dalece szersze niż w odniesieniu do dzieci polskich, stając się nie tylko miejscem ich kształcenia, lecz także pierwowzorem społeczeństwa przyjmującego, którego postawy i sposób funkcjonowania mają zasadnicze znaczenie dla kształtowania się procesów i strategii adaptacyjnych dzieci. Jest ona również podstawowym obszarem akulturacji oraz poznawania reguł nowego otoczenia”¹⁴.

Akulturacja i jej teoretyczne ramy zostały opracowane w Stanach Zjednoczonych Ameryki w latach 20. XX wieku. Jej przydatność w nowym dla współczesnych przeobrażeń społeczno-kulturowych kontekście w edukacji międzykulturowej podkreśla Jerzy Nikitorowicz. Wskazuje on, że akulturacja:

- „zachodzi wówczas, gdy jest stały i bezpośredni kontakt kultur,
- ma miejsce w sytuacjach, gdy grupy posiadają odmienny system kulturowy,
- w wyniku konfrontacji kultur (wzorów i wartości) prowadzi do zmian w jednej lub w kilku kulturach,
- jest procesem, w którym można zauważyć różne tempo i dynamikę zapożyczeń i związanych z tym zmian w kulturach oraz wyodrębnić określone etapy,
- jest procesem, w którym skutki — efekty mogą przybierać różne, odmienne formy”¹⁵.

Takie ujęcie akulturacji, zdaniem Nikitorowicza, przesuwając nacisk z perspektywy socjologicznej na etnologiczną, bardziej przydatną w praktyce edukacyjnej.

ZAŁOŻENIA METODYCZNE PROWADZONYCH BADAŃ

Podjęcie badań nad procesem akulturacji dzieci cudzoziemskich na terenie Szkoły Podstawowej nr 31 im. Lotników Polskich w Lublinie wynikało z poniższych przesłanek:

- SP nr 31 jest placówką, do której nieprzerwanie od połowy lat 90. XX wieku uczęszczają dzieci cudzoziemskie; spowodowane jest to bliskością ośrodka dla cudzoziemców działającego w Lublinie od 1993 roku;
- ponaddwudziestoletnia współpraca szkoły z ośrodkiem oraz działalność edukacyjna wobec cudzoziemców z różnych grup narodowych i etnicznych może świadczyć o wysokim zinstytucjonalizowanym kapitale kulturowym nauczycieli;
- szkoła prowadzi wiele różnorodnych działań skierowanych do społeczności uczniowskiej, rodziców oraz środowiska lokalnego w celu promowania idei wielokulturowości;

¹⁴ K. Bleszyńska, *Między stereotypem...*, dz. cyt., s. 537.

¹⁵ J. Nikitorowicz, *Teoria akulturacji...*, dz. cyt., s. 19.

- szkoła współpracuje z organizacjami pozarządowymi na rzecz promowania postaw otwartości wobec inności kulturowej;
- w szkole zatrudniono asystenta kulturowego będącego wsparciem w międzykulturowych kontaktach dzieci cudzoziemskich i ich rodziców ze środowiskiem szkoły;
- nauczyciele ze SP nr 31 wzmacniają swoje kompetencje międzykulturowe poprzez samokształcenie w tym zakresie oraz działalność publikacyjną¹⁶.

Reasumując, wybrana szkoła spełniała kryteria przestrzeni do działań integracyjnych jako atrakcyjnego wariantu akulturacji¹⁷. Przyjmując w badaniach perspektywę kognitywną i wartościującą, założyłam, że zebrane dane umożliwią opisanie procesu akulturacji w tak ukształtowanym środowisku. Założyłam również, że przebieg akulturacji jest procesem rozciągającym się poza teren szkoły na pozaklasowe kontakty uczniów oraz relacje z najbliższym otoczeniem sąsiedzkim o zmiennym kontekście. Uwzględniłam tu fakt kolejnych zmian, które powstały w wyniku wprowadzenia rozwiązania dotyczącego prawnej ochrony cudzoziemców w Polsce — tzw. pobytu tolerowanego¹⁸. To rozwiązanie polega na przyznaniu cudzoziemcowi wniosku o ochronę na terytorium RP zgody na zamieszkanie poza ośrodkiem dla cudzoziemców.

Badanie akulturacji dzieci cudzoziemskich w przestrzeni szkoły oparte zostało na jej ujęciu psychologicznym w rozumieniu Pawła Boskiego. Według tego badacza akulturacja to „rozciągnięte w czasie procesy nabywania i/lub utrzymywania kompetencji dwukulturowych w repertuarze czynności jednostki, a także towarzyszące tym procesom doświadczenia wyzwań, trudności i sposobów radzenia sobie z nimi, prowadzące do kształtowania się dynamicznej adaptacji psychologicznej między oboma systemami kodów kulturowych oraz do zmian psychologicznych w funkcjonowaniu człowieka, którego życie przebiega w takich warunkach”¹⁹.

¹⁶ Zob. E. Fiok, *Osiem kroków czyli kilka praktycznych rad*, Warszawa 2011; http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=563:osiem-krokw-czyli-kilka-praktycznych-rad&id=102:szkoa-wobec-wyzwa-migracyjnych&Itemid=1063 (dostęp: 17.12.2013); U. Jędrzejczyk, *Działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów — razem na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa 2012; http://ffrs.org.pl/wp-content/uploads/Innowacyjne-rozwi%C4%85zania_Seria-M_publickacja-pdf.pdf (dostęp: 20.12.2013).

¹⁷ Zob. P. Boski, *Wielokulturowość i psychologia dwukulturowej integracji*, w: H. Mamzer (red.), *Czy kłęska wielokulturowości*, Poznań 2008.

¹⁸ Szerzej na ten temat na stronie Urzędu do Spraw Cudzoziemców: <http://www.udsc.gov.pl/WARUNKI,I,WYSOKOSC,POMOCY,REALIZOWANEJ,POZA,OSRODKIEM>, 1378.html (dostęp: 12.01.2014).

¹⁹ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009, s. 116.

Z przyjętej definicji wyłoniły się pytania badawcze o przebieg procesu akulturacji obejmującego przestrzeń szkoły, która jest miejscem realizacji intencjonalnych procesów kształcenia i wychowania. Skonstruowanie narzędzia badawczego wymagało ustalenia osadzonych w teorii akulturacji obszarów eksploracyjnych. Analiza literatury naukowej zawierającej wyniki badań obejmujących ucznia cudzoziemskiego w polskiej szkole pozwoliła wysnuć wnioski, że w badaniach tych wykorzystywano takie techniki i narzędzia, jak:

- sondaż diagnostyczny zbierający opinie nauczycieli, dyrektorów, pedagogów i psychologów na temat dziecka cudzoziemskiego, do którego kwestionariusze budowano pod kątem postawionych problemów (pochodzenie etniczne, wiek, status prawny, gotowość szkolna, problemy edukacyjne i wychowawcze)²⁰;
- rysunek projekcyjny do badania dzieci czeczeńskich²¹;
- Test Przymiotnikowy ACL skierowany do nauczycieli uczących dzieci czeczeńskie²²;
- wywiad narracyjny i obserwacja uczestnicząca jako techniki towarzyszące badaniom podstawowym, skupiające się na postawionym problemie.

Przeprowadzone badania naświetlają ogólny obraz/sytuację dziecka cudzoziemskiego w Polsce w różnych kontekstach: przestrzennych, wizerunkowych, przeżyć jednostkowych. Na tej podstawie powstało pytanie o rodzaj narzędzia, które pomoże zdiagnozować poziomy zintegrowania w procesie akulturacji uwzględniające jej wielorakie czynniki²³. Biorąc pod uwagę dotychczasowe rozważania teoretyczne i analizy polskiego dorobku badawczego, sięgnęłam do publikacji badaczy anglojęzycznych ze świadomością ich nieprzekładalności na polską rzeczywistość — ich rolą była jedynie inspiracja. W wyniku poszukiwań dotarłam do wielu różnorodnych narzędzi umożliwiających pomiar warunków akulturacji, orientacji akulturacyjnych, rezultatów akulturacji, strategii akulturacyjnych, specyfiki obszarów i wymiarów akulturacji²⁴ znajdujących się na

²⁰ Zob. K. Bleszyńska, *Dzieci obcokrajowców...*, dz. cyt.; E. Nowicka, *Uczniowie wietnamscy w oczach nauczycieli szkół podstawowych*, w: E. Nowicka, S. Łodziński (red.), *Kulturowe wymiary imigracji do Polski. Studia socjologiczne*, Warszawa 2006, s. 253–277; M. Głowacka-Grajper, *Dobry gość. Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*, Warszawa 2006.

²¹ Zob. E. Januszewska, *Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Toruń 2010, s. 133.

²² J. Zienkiewicz, *Uczeń — uchodźca w szkole. Wyzwanie dla edukacji wielokulturowej*, w: A. Roguska, M. Danielak-Chomać, M. J. Dyrda (red.), *Edukacja kulturowa. Oczekiwania i potrzeby*, Siedlce 2012, s. 145–160.

²³ J. Nikitorowicz, *Teoria akulturacji...*, dz. cyt., s. 23–24.

²⁴ O. Celenk, F. Van de Vijver, *Assessment of Acculturation: Issues and Overview of Measures. Online Readings in Psychology and Culture*, <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1105>.

stronie internetowej Uniwersytetu w Tilburgu²⁵. Narzędzia te wykorzystuje się w badaniach ilościowych, natomiast ja w swoich badaniach założyłam podejście jakościowe, które umożliwia poznanie tematów związanych z przeżyciami poszczególnych jednostek oraz próbę interpretacji i zrozumienia badanego zjawiska w kilku perspektywach: biograficznej, kulturowej, środowiskowej, sytuacyjnej.

Inspiracją do zbudowania narzędzia badawczego — pytań do wywiadu o przebieg procesu akulturacji dzieci cudzoziemskich — była skala (*Sociocultural Adaptation Scale* — SCAS)²⁶ autorstwa Ward i Kennedy z 1994 roku skonstruowana na podstawie strategii akulturacyjnych Johna Berry'ego²⁷. Spośród 29 zawartych w niej pozycji (itemów) do badania wybranej grupy wykorzystywałam tylko 13. Określały one następujące obszary procesu akulturacji: 1. nawiązywanie przyjaźni; 2. korzystanie z systemu komunikacji; 3. rozmowa o sobie z innymi; 4. przyzwyczajanie do tempa życia; 5. chodzenie na zakupy; 6. uczestnictwo w publicznych wydarzeniach; 7. radość z codziennego życia; 8. rozumienie dowcipów i humoru; 9. radzenie sobie z nieprzyjemnymi osobami i sytuacjami; 10. przyzwyczajanie do lokalnej żywności; 11. znajomość zasad społecznych; 12. przyzwyczajanie do klimatu; 13. rozumienie systemu wartości. Do tych 13 obszarów dostosowałam pytania do wywiadu.

Wywiady z dziećmi cudzoziemskimi przeprowadzone w październiku i listopadzie 2013 roku miały na celu oswojenie z osobą badacza i czynnościami, które towarzyszą badaniu, to jest nagrywaniem, notowaniem i fotografowaniem. Dlatego pytania stawiane w trakcie wywiadu miały luźny i niezobowiązujący charakter. Towarzyszyła im obserwacja uczestnicząca — interakcji dzieci cudzoziemskich z otoczeniem.

Właściwe badania były prowadzone od stycznia do kwietnia 2014 roku z 10 dziewczynkami — cudzoziemkami reprezentującymi narodowość czecheńską (8), gruzińską (1) oraz inguską (1). Wszystkie badane dzieci mieszkały w Polsce co najmniej 4 lata i w tym czasie uczęszczały do szkoły. Dwie badane dziewczynki uczęszczały do klasy VI, trzy — do klasy V, cztery — do klasy IV, a jedna — do III. Ponadto pięć dziewczynek mieszkało w ośrodku dla cudzoziemców, a pięć poza ośrodkiem, w wynajmowanych mieszkaniach w Lublinie.

²⁵ <http://uvtapp.uvt.nl/fsw/spits.ccis.frmIndex> (dostęp: 14.01.2014).

²⁶ *Sociocultural Adaptation Scale*; <http://uvtapp.uvt.nl/fsw/spits.ccis.frmIndex?scale=37> (dostęp: 13.02.2014).

²⁷ C. Ward, A. Kennedy, *Acculturation strategies, psychological adjustment and sociocultural competence during cross-cultural transitions*, „International Journal of Intercultural Relations” 1994, nr 18, s. 329–343.

DOTYCHCZASOWE USTALENIA

Przeprowadzone badania miały na celu uchwycenie w wypowiedziach dzieci takich sformułowań językowych i reakcji pozawerbalnych, które świadczyłyby o tym, że przestrzeń szkoły umożliwia prawidłowy przebieg procesu akulturacji w rozumieniu teorii akulturacji — neoakulturacji²⁸. Kilkumiesięczna praca — prowadzenie wywiadów na podstawie 13 pozycji SCAS — przyniosła tylko częściowe rezultaty²⁹. Założyłam kontynuację badań — zweryfikowanie poprawności skonstruowanego narzędzia i jego użyteczności oraz wykorzystanie go do badań w innych szkołach — zdając sobie sprawę z czasochłonności i niepewności tych zamierzeń.

Przywołując warunki, jakie stwarza placówka, należy stwierdzić, że wieloletnie doświadczenie Szkoły Podstawowej nr 31 w Lublinie w pracy z cudzoziemcami — dziećmi i ich rodzicami — przełożyło się na specyfikę pracy tej placówki, która została wyartykułowana w *Programie wychowawczym Szkoły nr 31 im. Lotników Polskich w Lublinie*³⁰. Wśród celów ogólnych znajdujemy zapis o „przygotowaniu uczniów do funkcjonowania w środowisku wielokulturowym” (s. 2). Natomiast do zadań szkoły przypisano „podejmowanie działań integrujących uczniów pochodzących z różnych kultur” (s. 2). Wśród celów szczegółowych w programie wskazana jest również współpraca szkoły z rodzicami w tworzeniu sprzyjających warunków do rozwoju dziecka m.in. poprzez „zapoznanie rodziców ze specyfiką pracy w szkole wielokulturowej” (s. 8). Efektem pracy szkoły w zakresie wielokulturowości mają być określone programem postawy uczniowskie, wyrażające się w dostrzeganiu i akceptacji odmienności religijnej i kulturowej rówieśników (s. 9)³¹.

W wyniku przeprowadzenia wywiadów z 10 dziewczynkami cudzoziemkami mogłam sformułować jeden ogólny wniosek, iż widoczne są różnice w poziomie akulturacji pomiędzy dziewczynkami mieszkającymi w ośrodku dla cudzoziemców a tymi, które mieszkają poza nim.

Badane dziewczynki mieszkające poza ośrodkiem:

- częściej wchodzi w interakcje z polskimi rówieśnikami;
- mają większy margines swobody oraz samodzielności w poruszaniu się środkami komunikacji;

²⁸ J. Nikitorowicz, *Teoria akulturacji...*, dz. cyt., s. 19–20.

²⁹ Prowadzenie badań w grupie dzieci cudzoziemskich wymaga oddzielnego omówienia w publikacji o charakterze metodologicznym.

³⁰ Program został zamieszczony pod adresem: <http://www.sp31.lublin.pl/all/progwyach.pdf> (dostęp: 15.12.2013).

³¹ Zob. U. Jędrzejczyk, *Działania skierowane...*, dz. cyt.

- mają większe możliwości rozwoju swoich zainteresowań poprzez kontakt z polskimi rówieśnikami;
- częściej krytycznie odnoszą się do przedstawicieli własnej kultury.

Badane dziewczynki mieszkające w ośrodku wymagały większej uwagi od badacza, częstego powtarzania. Udzielały krótkich i lakonicznych odpowiedzi. Z kolei dziewczynki mieszkające poza ośrodkiem tworzyły narracje inspirowane pytaniami badawczymi.

W trakcie wywiadów z dziewczynkami, które mieszkały poza ośrodkiem, ich wypowiedź rozwijała się w kierunku wspólnego spędzania czasu ze znajomymi ze szkoły, głównie polskimi. Głównym trzonem tych relacji były wspólne zakupy, zabawy i podzielane pasje, np. rysowanie, projektowanie czy lektura. Tu także padały głosy krytyczne badanych pod adresem własnej grupy etnicznej, postrzeganej jako kłótniwa i niechętna zmianom.

Z kolei dziewczynki mieszkające w ośrodku wskazywały na obowiązki, które są im powierzane po powrocie ze szkoły, jako czynnik uniemożliwiający wychodzenie w przestrzeń lokalną. Pasje, które rozwijają, to przede wszystkim rysowanie (2 dziewczynki) — dzielą się tą pasją z koleżankami tylko na terenie szkoły.

Wspólnym elementem wypowiedzi wszystkich badanych jest korzystanie zarówno z lokalnej żywności, jak i przygotowanych przez matki dań narodowych.

Dziewczynki mieszkające poza ośrodkiem mają swoje przyjaciółki, a zarazem powierniczki wśród polskich koleżanek. Inaczej jest w przypadku dziewczynek mieszkających w ośrodku — te przyjaźnią się ze współmieszkankami lub nie mają przyjaciółek (3 badane).

W trakcie wywiadów trudno było uzyskać od wszystkich badanych szersze wypowiedzi na temat norm i zasad życia społecznego oraz systemu wartości. Dziewczynki znały własne powinności wypływające z przynależności etnicznej i mimo zachęty do uzasadnienia nie chciały szerzej mówić na ten temat.

Podsumowując przeprowadzone badania, należy podkreślić, że poszerzyły one perspektywę postrzegania i badania procesu akulturacyjnego dzieci cudzoziemskich. Wśród 13 wyodrębnionych obszarów skali jedno uległo większemu nasyceniu, np. *nawiązywanie przyjaźni, przyzwyczajenie do tempa życia, chodzenie na zakupy, przyzwyczajenie do lokalnej żywności*, inne natomiast, takie jak: *radzenie sobie z nieprzyjemnymi osobami i sytuacjami, znajomość zasad społecznych, rozumienie systemu wartości* były zbywane lub nie miały przełożenia na doświadczenia badanych. Dla badacza ważną informacją jest to, które z elementów skali można zastosować do badania określonej grupy wiekowej.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Pomysł, aby wykorzystać ilościowe wskaźniki ze skali SCAS polegał na uporządkowaniu pytań do wywiadu wokół obszarów związanych z akulturacją (wykorzystywanych w badaniach w krajach zachodnich). Dotychczasowe postępowanie badawcze zaprezentowane w tekście nie pretenduje do formułowania nawet wstępnych wniosków. Stanowi jedynie omówienie wyboru obranej ścieżki pozyskiwania danych. Wejście w środowisko szkoły w roli badacza danego problemu wymaga przede wszystkim cierpliwości w gromadzeniu informacji i reaktywności na dziejące się wokół zdarzenia wynikające z dynamiki interakcji. Próba uporządkowania wielu czynników pomiaru jest wyzwaniem metodologicznym, by umieścić badanie dzieci cudzoziemskich „gdzieś” w kulturowej przestrzeni gospodarza. Efektem dotychczasowych dociekań jest przekonanie o potrzebie skonstruowania narzędzia umożliwiającego „zmierzenie” wielostronnego charakteru zmian akulturacyjnych. Dzieci cudzoziemskie są w naszym kraju w szkołach już od kilkudziesięciu lat i warto zadać sobie pytanie, dlaczego nie pójść dalej i nie zdefiniować jasno czynników sprzyjających procesowi akulturacji w polskich szkołach i tych, które go opóźniają.

BIBLIOGRAFIA

- Abramowicz M. (red.), *Wielka nieobecna — o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa 2011.
- Błęszyńska K., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych — perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa 2010.
- Błęszyńska K., *Między stereotypem a doświadczeniem drogi. Dydaktyka różnicowa wobec kształcenia dzieci migrantów*, w: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, t. 2, Toruń 2012.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009.
- Boski P., *Wielokulturowość i psychologia dwukulturowej integracji*, w: H. Mamzer (red.), *Czy klęska wielokulturowości*, Poznań 2008.
- Celenk O., Van de Vijver F., *Assessment of Acculturation: Issues and Overview of Measures. Online Readings in Psychology and Culture*; <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1105>
- Fiok E., *Osiem kroków, czyli kilka praktycznych rad*, Warszawa 2011.
- Głowacka-Grajper M., *Dobry gość. Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*, Warszawa 2006.

- Grudzińska A., Kubin K. (red.), *Szkoła wielokulturowa — organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa 2010.
- Grzymała-Kazłowska A., Łodziński S. (red.), *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Warszawa 2008.
- Grzymała-Moszczyńska H., *Uchodźcy*, Kraków 2000.
- Januszevska E., *Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Toruń 2010.
- Jędrzejczyk U., *Działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów — razem na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej*, w: N. Klorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa 2012.
- Kawczyńska-Butrym Z., *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Lublin 2009.
- Lewowicki T., *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*, w: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.), *Pogranicze. Studia socjologiczne*, t. 17, *Edukacja międzykulturowa*, cz. 1, Białystok 2011.
- Nikitorowicz J., *Teoria akulturacji w badaniach międzykulturowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa — teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2010.
- Nowicka E., *Uczniowie wietnamscy w oczach nauczycieli szkół podstawowych*, w: E. Nowicka, S. Łodziński (red.), *Kulturowe wymiary migracji do Polski. Studia socjologiczne*, Warszawa 2006.
- Rabczuk W., *Czynniki niesprzyjające i chroniące w przebiegu kariery szkolnej uczniów imigrantów*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2.
- Sadowski A., *Od eksplozji do realnych zagrożeń idei i praktyki wielokulturowości. Potrzeba nowych koncepcji i badań*, w: M. Biernacka, K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), *Spółczesność wielokulturowa — nowe wyzwania i zagrożenia*, Białystok 2012.
- Ward C., Kennedy A., *Acculturation strategies, psychological adjustment and sociocultural competence during cross-cultural transitions*, „International Journal of Intercultural Relations” 1994, nr 18.
- Zienkiewicz J., *Uczeń — uchodźca w szkole. Wyzwanie dla edukacji wielokulturowej*, w: A. Roguska, M. Danielak-Chomać, M. J. Dyrda (red.), *Edukacja kulturowa. Ocze-kiwania i potrzeby*, Siedlce 2012.

Alina Szwarc

WIELOKULTUROWE LEKCJE W GIMNAZJUM NA POGRANICZU KULTUROWYM — NA PRZYKŁADZIE SZKÓŁ W WOJEWÓDZTWIE PODLASKIM

WSTĘP, CZYLI O SPECYFICE WSCHODNIEGO POGRANICZA

Pogranicza charakteryzuje przede wszystkim obecność różnych tradycji, zwyczajów, obyczajów, obrzędów. Bardzo często dzieje się tak, że owe elementy kultury nakładają się na siebie, wzajemnie przenikają i wzbogacają. To „ludzie pogranicza” stają się świadkami i uczestnikami tak różnych i niepowtarzalnych kontaktów kulturowych. Jerzy Nikitorowicz zauważa, iż na terenach pogranicza występuje określony typ współżycia przynajmniej dwóch grup (etnicznych, językowych, wyznaniowych, narodowościowych). Pogranicze tworzy płaszczyznę dla wielu różnicowań, wyróżnia je fakt, iż brak tu „kulturowo homogenicznej wspólnoty, zaś elementami istotnie je odróżniającymi od innych jest bliskość terytorialna, język, wyznanie, przystosowanie ekologiczne, wspólnota folkloru, historii itp. Dzięki wartościom centralnym można wyodrębnić grupy społeczne jako grupy językowe, etniczne, religijne czy inne, uwzględniając różne aspekty kulturowe”¹.

Tereny pogranicza, a więc i wschodniej Polski, stanowią doskonale miejsce dla prowadzenia badań kulturowych i historycznych. Jak podkreśla Antoni Mironowicz, tereny te „należy potraktować jako miejsce wielkiego eksperymentu badawczego w skali całej Unii Europejskiej. Na tym bowiem obszarze dochodzi do wielkiej promocji wartości europejskich, których filarami są państwo demokratyczne, gospodarka rynkowa, społeczeństwo obywatelskie, tolerancja, po-

¹ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok 2001, s. 43.

szanowanie praw jednostki, ochrona praw mniejszości narodowych, etnicznych i religijnych, zachowanie dziedzictwa kulturowego”². Jerzy Nikitorowicz podkreśla kulturowe walory tego regionu, twierdząc iż „człowiek i jego kultura najlepiej egzystują w sytuacji zróżnicowania i ustawicznego spotkania się z innymi, gdyż tylko takie warunki są motywujące do poznawania i twórczości”³. Tereny wschodniego pogranicza są miejscem wyjątkowego oddziaływania na siebie kultur, co wynika przede wszystkim z faktu zamieszkiwania tego obszaru przez ludność autochtoniczną⁴. Wielokulturowość Podlasia pod względem narodowościowym była zdecydowanie silniejsza przed II wojną światową. Jak wskazują źródła, ludność województwa (wówczas) białostockiego stanowiła narodowość: w 76,8% polska, w 12,5% żydowska, w 9,1% białoruska, w 1,3% inna. Przez wiele lat teren województwa podlaskiego zamieszkiwali obok Polaków głównie Białorusini, Litwini, Ukraińcy, Rosjanie, Romowie i Tatarzy⁵. Zgodnie z najnowszymi danymi Urzędu Statystycznego dziś mieszkańcy województwa podlaskiego w 92,1% deklarują jednorodną polską tożsamość narodową. Pozostała część najliczniej identyfikuje się z narodowością białoruską, litewską i ukraińską⁶.

LEKCJA JAKO FORMA ORGANIZACYJNA KSZTAŁCENIA

Problematyka lekcji stanowi w dydaktyce zagadnienie dość kontrowersyjne. Bierze się to w pewnym sensie ze stopnia zainteresowania lekcją zarówno przez teoretyków, jak i praktyków nie tylko w Polsce, ale i w całej Europie. Przyczyny takiego stanu rzeczy są dość złożone, wynikają m.in. z odmiennego pojmowania procesu kształcenia, relacji nauczyciel — uczeń oraz tradycji dydaktycznej⁷. Niezależnie od przyjętego modelu cyklu dydaktycznego⁸ dobrze zorga-

² A. Mironowicz, *Wstęp*, w: A. Mironowicz, M. Ulanowski (red.), *Kościół i związki wyznaniowe a świadomość narodowa mieszkańców pogranicza*, Białystok 2007, s. 5.

³ J. Nikitorowicz, *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych. Wprowadzenie w realizowaną problematykę*, w: J. Nikitorowicz (et al.), *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*, Warszawa 2013, s. 9 (pdf).

⁴ M. Sobecki, *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Białystok 1997, s. 25.

⁵ P. Sadura, *Wielokulturowa przeszłość Polski i Podlasia a polityka historyczna III RP*, w: A. Jasińska-Kania, K.M. Staszyńska (red.), *Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej*, Białystok 2009, s. 31.

⁶ *Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011. Raport z wyników w województwie podlaskim*, Urząd Statystyczny w Białymstoku, Białystok 2012 (pdf).

⁷ Szerzej na ten temat: W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 316.

⁸ W dydaktyce ogólnej takie modele prezentują m.in. J.S. Bruner, K. Tomaschewsky, W. Okoń. Zob. tamże, s. 316–317.

nizowana lekcja wymaga ustalenia celów, zaprojektowania metod kształcenia, form organizacyjnych, środków dydaktycznych oraz czynności nauczycieli i uczniów — elementów składających się na szczegółowy przedmiot zainteresowania współczesnej dydaktyki. Na szczególną uwagę zasługują w planowaniu treści kształcenia, bo jak zauważa Krzysztof Kruszewski, to one łączą „kwestie celów kształcenia i pomiaru dydaktycznego, procesów psychicznych, które zachodzą u osób uczących się, i sterowania tymi procesami (...), metod oraz organizowania całej sytuacji dydaktycznej, w której znajduje się i działa uczeń. Treść kształcenia komponuje dydaktykę w nieprzypadkową całość. Treść kształcenia integruje zatem dyscyplinę, której jest częścią”⁹. Jednak efektywność szkolnego uczenia się¹⁰ zależna jest również od innych właściwości procesu dydaktycznego. Wieloletnie obserwacje prowadzone przez Davida Berlinera, poparte międzynarodowymi badaniami dotyczącymi wyników nauczania, dowodzą, iż o efektywności pracy na lekcji decyduje m.in. czas przeznaczony na nauczanie, czas, jaki uczeń poświęca uczeniu się, poczucie powodzenia uczenia się, a także oparcie nauczania na wcześniejszej wiedzy ucznia, uwzględnianie różnic kulturowych i intelektualnych oraz okazywanie pozytywnego stosunku do uczniów, nauczania i materiału (treści kształcenia)¹¹.

Z BADAŃ WŁASNYCH

Uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy i na ile treści dotyczące wielokulturowości są realizowane podczas lekcji szkolnych, umożliwiły badania¹², jakie przeprowadzono w latach 2009–2010 w szesnastu podlaskich gimnazjach z czterech powiatów o różnym stopniu zróżnicowania kulturowego: większym — ponad 20% (powiat hajnowski i bielski) oraz zdecydowanie mniejszym — około 4% (powiat białostocki i siemiatycki)¹³. Badaniami zostały objęte po dwa gimnazja w miastach powiatowych oraz po jednym gimnazjum z dwóch losowo wybranych wsi z powiatu. W powiecie białostockim w badaniach wzięły udział szkoły: w Choroszczy, Wasilkowie, Michałowie oraz Juchnowcu. W powiecie bielskim szkoły: w Bielsku Podlaskim, Brańsku, Augustowie i Orli. W powiecie hajnowskim dwie

⁹ Cyt. za: B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 134–135.

¹⁰ K. Kruszewski, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2007, s. 109.

¹¹ Tamże, s. 109–110.

¹² Prezentowane dane stanowią wycinek badań przeprowadzonych w ramach pracy naukowej finansowanej ze środków na naukę w latach 2009–2011 jako projekt badawczy pt. *Dobór i realizacja treści kształcenia w środowisku zróżnicowanym kulturowo*.

¹³ Na podstawie Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 roku.

szkoły w Hajnówce, szkoły w Narewce i Dubinach. W powiecie siemiatyckim dwie szkoły w Siemiatyczach, szkoły w Nurcu-Stacji oraz Milejczycach. W celu uzyskania odpowiedzi na pytanie, jakie treści dotyczące wielokulturowości oraz w ramach jakich przedmiotów szkolnych są realizowane w gimnazjum, wykorzystano technikę badania dokumentów. Analizie zostały poddane plany wynikowe klas I–III (dokumenty tworzone przez nauczycieli na podstawie programów nauczania) takich przedmiotów, jak: wiedza o społeczeństwie, historia, geografia, język polski, języki obce, muzyka, plastyka, religia oraz godzina wychowawcza. We wskazanych dokumentach poszukiwano wszelkich informacji związanych bezpośrednio z problematyką różnorodności kulturowej (narodowościowej, wyznaniowej itd.), ale też zwracano uwagę na wszelkie zjawiska, zagadnienia, które mogą mieć z nią związek pośredni. Wiele uwagi poświęcono idei edukacji regionalnej i różnym formom jej realizacji, jak bowiem wiadomo, Podlasie to bardzo specyficzny obszar z wielobarwnym dorobkiem kulturowym, na którego kształtowanie miało wpływ wiele różnych kultur.

Przeprowadzone analizy pozwoliły ustalić, iż treści dotyczące różnorodności kulturowej wiążą się z realizacją wielu lekcji na każdym etapie kształcenia w gimnazjum. Najczęściej odzwierciedlone są w dokumentacji dotyczącej języków obcych (język białoruski, rosyjski, angielski, niemiecki), wiedzy o społeczeństwie i godziny wychowawczej. W mniejszym stopniu występują podczas nauczania geografii, historii, języka polskiego, muzyki, plastyki oraz religii. Treści programowe w prowadzeniu powyższych przedmiotów określa podstawa programowa, w której odnaleźć można wiele odniesień do zagadnienia wielokulturowości. Analiza planów wynikowych pozwoliła zauważyć, iż choć dokumenty te są tworzone przez nauczycieli na podstawie tych samych programów, obecność treści dotyczących wielokulturowości jest zróżnicowana w poszczególnych szkołach.

Wśród głównych celów nauczania **wiedzy o społeczeństwie** wyróżnia się: ugruntowanie poczucia więzi z własną wspólnotą lokalną — małą ojczyzną, zainteresowanie życiem społecznym, politycznym i gospodarczym w kraju i na świecie, rozwijanie wiedzy o własnym regionie oraz wzmocnienie poczucia tożsamości regionalnej. Przedmiot wiedza o społeczeństwie stwarza ogromne możliwości do realizacji treści związanych z wielokulturowością, co odzwierciedla podstawa programowa. Jednak jak się okazuje, w niektórych badanych szkołach problematyce tej poświęcany jest zaledwie jeden temat — *Mniejszości narodowe i etniczne* (w gimnazjach w Siemiatyczach i w gimnazjum w Bielsku Podlaskim). W większości szkół treści związane z różnorodnością kulturową pojawiają się przy okazji opracowywania wielu innych tematów. W klasie pierwszej należą do nich: *Spółczeństwo i jego struktura*, *Człowiek istota społeczna* (poję-

cia: społeczeństwo, egoizm, tolerancja, normy — moralne, religijne, obyczajowe, prawne), *Państwo* (różnice pomiędzy państwem jednolitym narodowo a wielonarodowym), *Naród i mniejszości narodowe* (pojęcia: naród, Polonia, emigracja, mniejszości narodowe, mniejszości etniczne, symbole narodowe, świadomość narodowa, mniejszości narodowe i etniczne mieszkające w Polsce, prawa mniejszości, narodowość a obywatelstwo, stereotyp), *Ojczyzna i patriotyzm* (pojęcia: ojczyzna, szowinizm, nacjonalizm, patriotyzm, ksenofobia), *Prawa dziecka — Konwencja o Prawach Dziecka* (prawa człowieka). W klasie drugiej są to: *Cechy i formy państwa* (obywatelstwo, jak nabywać obywatelstwo, prawa obywatela i cudzoziemca na terenie państwa, wolności, prawa i obowiązki człowieka jak obywatela), *Podstawowe umiejętności obywatelskie* (obywatel, grupy społeczne, role grupowe), *Samorząd lokalny* (walory i problemy regionu), *Mój region — dziedzictwo i perspektywy*, *Zasady demokracji* (terminy: naród, społeczeństwo, państwo, obywatel, patriotyzm), *Czynniki kształtujące naród i państwo. Co to znaczy być polskim patriotą dzisiaj?*, *Prawa człowieka* (terminy: prawa człowieka, najważniejsze dokumenty dotyczące praw człowieka, mniejszości narodowe, religijne, prawa mniejszości narodowych). W klasie trzeciej realizacji treści z zakresu różnorodności kulturowej sprzyjać mogą takie tematy, jak: *Aktywność obywatelska*, *opinia publiczna państwa demokratycznego* (prawa obywateli m.in. do zrzeszania się). Ponadto poczynione analizy pozwoliły ustalić, iż w planach wynikowych tworzonych na podstawie najnowszych programów nauczania (2000, 2007) treści wielokulturowe są realizowane podczas następujących lekcji: *Regiony*, *Euroregiony*, *Regiony a tradycyjna struktura narodowościowa szansą na świat wolny od narodowościowych uprzedzeń* (kulturotwórcza rola własnego regionu), *Czy jesteśmy tolerancyjni — mój naród a inne narody* (m.in. pojęcia: mniejszości narodowe i etniczne), *Czym dla Ciebie jest ojczyzna?* (terminy: ojczyzna, patriotyzm, nacjonalizm, szowinizm, ksenofobia, kosmopolityzm, Polonia, uchodźca, azyl polityczny).

Realizacji treści wielokulturowych sprzyja również nauczanie **historii**. W pierwszej klasie gimnazjum jest wiele odniesień do tego typu treści, jednak analiza planów wynikowych pozwoliła zauważyć ogromną dowolność w interpretacji założeń i kanonu głównych treści wynikających z podstawy programowej w kontekście tego przedmiotu. Najczęściej realizowane są tematy dotyczące Palestyny, początków chrześcijaństwa, dziejów narodu żydowskiego (pojawiają się tu pojęcia takie, jak: Biblia, Tora, synagoga, monoteizm, judaizm, ale i antysemityzm, nacjonalizm, zwraca się uwagę na różnice i cechy wspólne dla chrześcijaństwa i judaizmu). W tym zakresie interesujące tematy pojawiają się w szkole w Wasilkowie — tu, oprócz wymienionych powyżej treści, realizowana jest lekcja o kulturze islamu (pojęcia: islam, Allah, Koran, muzułmanie, meczet, mahometanie),

o Słowianach i Węgrach. Ciekawe rozwiązanie wprowadzające uczniów pierwszych klas gimnazjum w świat historii zastosowano w Narewce. Jeden z tematów poświęcony jest życiu i twórczości Tamary Sołonieвич — patronki szkoły, znanej reżyser urodzonej w tej właśnie miejscowości. Natomiast w klasie drugiej wiele tematów poświęconych jest reformacji w Europie. W niektórych szkołach zwraca się uwagę na porównanie religii protestanckich, postawę Kościoła wobec reformacji, wprowadza się takie pojęcia, jak: tolerancja, tolerancja religijna, rasizm, grekokatolicyzm, mówi się o Rzeczypospolitej jako kraju wielu kultur i religii, a kulturę przedstawia jako element jednoczący naród. W trzeciej klasie realizacji treści wielokulturowych sprzyjać mogą tematy: *Narodziny systemów totalitarnych w Europie* (pojęcia: totalitaryzm, faszyzm, nazizm, swastyka, antysemityzm), *Europa zjednoczona czy podzielona* (pojęcia: czystka etniczna, konflikty narodowościowo-religijne w Europie), *Przemiany polityczne i gospodarcze w Polsce po 1989 roku* (sytuacja mniejszości narodowych).

Geografia również należy do grupy przedmiotów, w ramach których można realizować treści dotyczące różnorodności kulturowej. W klasie pierwszej materiał wprawdzie temu nie sprzyja, ale w klasie drugiej i trzeciej rozmawia się z uczniami o ludności świata, zmianach demograficznych, migracjach i ich skutkach. Przykładem jest dział dotyczący ludności Azji i Eurazji, w którym można odnaleźć wiele treści stanowiących o zróżnicowaniu rasowym, językowym czy ludności Europy (liczba, rozmieszczenie ludności, języki). W jednej ze szkół w Hajnówce (Gimnazjum nr 3) dział ten jest rozszerzany o treści z zakresu społeczeństwa (pojawiają się pojęcia takie, jak: mozaika społeczna, zróżnicowanie etniczne, narodowe i religijne, główne religie na świecie, naród). W szkole w Wasilkowie pojęcie mozaiki społecznej kształtowane jest na przykładzie krajów byłej Jugosławii (obecne są terminy: naród, narodowość, język urzędowy, trzy główne rasy ludzkie, rodziny językowe na świecie, zróżnicowanie religijne świata — skupiska największych religii, przyczyny konfliktów etnicznych i religijnych na przykładzie krajów byłej Jugosławii). Kolejne rozdziały dotyczą charakterystyki następujących państw: Chiny, Japonia, Indie (tu również w kontekście ludności zwraca się uwagę na zróżnicowanie rasowe, językowe, religijne). Ponadto w ramach geografii w kilku szkołach (Michałow, Augustowo, Wasilków) realizowany jest temat związany z rolą międzynarodowych organizacji na świecie czy polityką Unii Europejskiej (etapy integracji, symbole). W klasie trzeciej w większości szkół lekcje geografii poświęcone są Polsce. Wiele miejsca zajmują zagadnienia ludnościowe — liczba, skład etniczny, struktura osobnicza i wiekowa. Realizowane są takie tematy jak: *Ludność w Polsce po II wojnie światowej* (pojęcia: demografia, migracja, czynniki wpływające na zmianę liczby ludności), *Warunki rozwoju turystyki, Główne regiony turystyczne w Polsce* (tu również aspekty kulturowe

wybranych regionów), *Potencjał kulturowy Polski* (obiekty kulturalne w Polsce), *Zjawisko przyrodnicze mojego regionu* (granice regionu), *Ludność i dziedzictwo kulturowe regionu* (liczba ludności regionu, wpływ wydarzeń historycznych na kształtowanie się tożsamości narodowo-etnicznej, najważniejsze obiekty historyczne i kulturowe, znani ludzie w regionie).

Badanie planów wynikowych **języka polskiego** dowodzi, iż treści wielokulturowe są realizowane w związku z wprowadzaniem uczniów w świat szeroko rozumianej kultury. Umożliwia to przede wszystkim analiza lektur szkolnych, które pozwalają na różnorodne odwołania do tradycji kulturowej (*Rozmowa Mistrza Polikarpa ze śmiercią*), na poznanie różnych obyczajów, obrzędów i kształtowanie umiejętności ich poszanowania (np. mity greckie, *Ogniem i mieczem*, *Krzyżacy* Henryka Sienkiewicza), zaprezentowanie problematyki gwary (*Wesele* Stanisława Wyspiańskiego). Wśród realizowanych tematów pojawiają się również treści związane z prawami człowieka, z kształtowaniem postawy szacunku do siebie i innych (np. przy okazji omawiania *Opowieści wigilijnej* Karola Dickensa), zakazu dyskryminacji i szacunku wobec odmienności kulturowej (np. *Mitologia Prastłowian*), z kształtowaniem otwartości i dialogu, świadomości bycia Europejczykiem (np. *Z okna* Czesława Miłosza). Wiele tematów poświęconych jest realizacji edukacji regionalnej (wyraźnie jest to podkreślane w szkołach w Juchnowcu, Wasilkowie i Hajnówce), co sprzyja ugruntowaniu poczucia tożsamości regionalnej, przywiązaniu do miejsca, powiązaniu tradycji regionalnych z tradycjami własnej rodziny (np. *W nowobrzesckim dworku*, *Gawęda o domu na Kresach* Melchiora Wańkowicza) czy chociażby poprawnemu używaniu nazw miejscowych (rodowód własnej miejscowości, używanie nazw miejscowych). Język polski w przypadku niektórych szkół (np. w Wasilkowie) umożliwia również przybliżenie problematyki folku jako kultury przełomu wieków m.in. w kontekście muzyki folkowej i ludowej wraz ze współczesnymi jej odmianami, a także motywami i stylizacjami ludowymi.

Kolejną grupę przedmiotów, których plany poddano analizie w kontekście treści wielokulturowych, stanowią **języki obce**. W ramach **języka angielskiego** uczniowie przede wszystkim kształtują lub doskonalą umiejętności gramatyczne. Jednakże w dokumentach niektórych szkół wyraźne są nawiązania do kultury krajów anglojęzycznych oraz jej elementów związanych z codziennym życiem (miasta i ich zabytki, miejsca pracy i wykonywane zawody itd.). Eksponowane są tu zagadnienia kulturowe, bardzo często porównuje się elementy tradycji angielskiej i polskiej — najczęściej święta, uroczystości rodzinne, ceremonie ślubu i wesela. Wiele uwagi poświęca się porównaniu tradycji bożonarodzeniowych i wielkanocnych. Jednakże w ramach nauki języka angielskiego uczniowie poznają również nazwy różnych krajów i narodowości (często w postaci rozma-

itych konkursów czy kwizów, których celem jest rozwijanie u uczniów ciekawości i otwartości na inne kultury). Przy takiej okazji realizuje się tematy dotyczące narodowych strojów czy świąt obchodzonych w różnych krajach. Również plany wynikowe **języka niemieckiego** w dużej mierze dotyczą realizacji treści gramatycznych, związanych z kształtowaniem umiejętności czytania, pisania i rozumieniem tekstu. Jednak można odnaleźć w nich także ogólne informacje na temat krajów niemieckojęzycznych — Niemiec, Austrii, Szwajcarii, ich mieszkańców, potraw charakterystycznych dla różnych narodów, niemieckich zwyczajów związanych z obchodzonymi świętami. Nauka **języka rosyjskiego** w dużym stopniu umożliwia zapoznanie się z kulturą rosyjską. W pierwszej klasie uczniowie poznają stolicę Rosji Moskwę (jej historię, zabytki, główne atrakcje) oraz inne miasta, co w przypadku gimnazjum w Narewce stanowi jednocześnie okazję do doskonalenia języka w opowiadaniu o swojej miejscowości (*Jak przedstawić swoją miejscowość?*). W gimnazjum w Michałowie lekcje języka rosyjskiego służą poznaniu specyfiki i zwyczajów szkolnych w różnych krajach europejskich. W większości szkół wprowadza się uczniów w świat muzyki rosyjskiej (*Siła w muzyce — Bułat Okudźawa, Śpiewamy piosenki rosyjskie*) i rosyjskiej kuchni (*W restauracji*). Wiele uwagi poświęca się rosyjskim uroczystościom rodzinnym, tradycjom, obyczajom (picie herbaty, obdarowywanie się prezentami), świętom (*Maslenica — najstarsze święto, Powitanie Nowego Roku w Rosji*), omawia się problematykę świąt obchodzonych w Polsce i Rosji (*Boże Narodzenie, Wielkanoc*). W klasie trzeciej przybliża się sylwetki przedstawicieli kultury rosyjskiej i ich dzieła, omawia się również specyfikę i zwyczaje szkolne w Rosji. Język rosyjski jest też okazją do poznania kultury europejskiej (*Dokąd pojechać na wakacje w Europie?, Grecja — potrawy greckie, historia igrzysk olimpijskich*).

Jak dowodzi przeprowadzona analiza, bardzo dużo treści kulturowych prezentowanych jest w ramach **języka białoruskiego**, który w szkołach w powiatach hajnowskim i bielskim nauczany jest jako dodatkowy język obcy. Ponieważ treści te realizowane są w szkołach w nieco innych aspektach, trudno je uogólnić, choć wszystkie plany wynikowe opierają się na autorskim programie Haliny Treszczotko i Sławomira Treszczotko (DKOS-510-3/05).

W Gimnazjum nr 2 w Hajnówce w białoruski klimat wprowadza temat związany z tradycją, kulturą i wartościami wsi (*Nasze babcie — wiersz Łarysy Gienjusz: Wnuki*). Poznaniu kultury białoruskiej sprzyja, podobnie jak w przypadku języka rosyjskiego, realizacja tematów związanych ze świętami: *Przygotowania do świąt Bożego Narodzenia, Przygotowania do udziału w Choince, Wielkanocne zwyczaje i obrzędy w naszej miejscowości — przygotowania do Wielkanocy w domach naszych dziadków i rodziców*. Wiele uwagi poświęca się także poznaniu symbolu kultury białoruskiej — ręcznika (*Ręcznik jako magiczny symbol pokoleń w rodzinie*

na podstawie podręcznika *Etnografia Białorusi*). W klasach starszych uczniowie mają kontakt z muzyką białoruską (*Słuchamy i uczymy się białoruskich piosenek, Śpiewanie kolęd, Śpiewanie kolęd i wykonanie z kolorowego papieru tradycyjnych gwiazd bożonarodzeniowych*). W klasie trzeciej wiele tematów związanych jest z białoruskim pochodzeniem, krajem rodzinnym i przodkami: *Wiersz Ojczyzna moja Białoruś, Nasi przodkowie — Białorusin z błękitnymi oczami, Zajęcia ludzi podczas długich zimowych wieczorów, Z ludowych źródeł — bajki, piosenki dziecięce, nauka i śpiewanie, Białoruskie ludowe bajki. Kryniczka*. Obecne są także dogłębnie omawiane treści bożonarodzeniowe: *W świątecznym nastroju — o tym jak uczniowie pomagają rodzicom w przygotowaniach do święta Bożego Narodzenia, Kolędy — uczymy się i śpiewamy, Kolęda, Kolęda — rozmawiamy o bożonarodzeniowych potrawach*.

W gimnazjum w Narewce w świat języka białoruskiego wprowadza uczniów lekcja poświęcona Tamarze Sołowiecz, patronce szkoły. Uczniowie na zajęciach omawiają białoruski kalendarz, obchodzone przez Białorusinów święta, zajęcia gospodarzy zgodne z określonymi porami roku (np. *Pokrowa, symbol jesieni — kalendarz, znaczenie święta, porównanie obchodów tego święta w Polsce i na Białorusi*), poznają istotę dialektyzmów w pieśniach. Wiele treści dotyczy białoruskich zwyczajów, obyczajów i obrzędów: *Święto Bahacz, Zwyczaje i wróżby noworoczne* (życzenia, zwyczaje i żarty związane z Nowym Rokiem), *Boże Narodzenie — zwyczaje i tradycje w moim domu, Walentynki — święto zakochanych* (życzenia, obchody święta w Polsce, porównanie święta ze zwyczajami Nocy Świętojańskiej), *Zwyczaje wielkanocne, Powitanie wiosny* (wiosenne piosenki, współczesne witanie wiosny), *Ludowa twórczość ustna — folklor* (pojęcie i gatunki), *Przysłowia, porzekadła, Zagadki mojej babci* (sens zagadek, czytanie i tworzenie), *Dlaczego naród tworzy?* (legendy miejscowości), *Pieśń żarem twórczości ludowej* (tematyka białoruskich piosenek, śpiewanie, organizacja klasowego festiwalu piosenki białoruskiej). Wiele tematów odnosi się do edukacji regionalnej (*Historia mojej miejscowości — przygotowanie folderu, Legendy i baśnie związane z historią powstania wsi, Mój rodowód — historia rodziny, tworzenie drzewa genealogicznego, wywiady z rodzicami i dziadkami — Białoruskie piosenki naszego regionu — uczymy się i śpiewamy*). Jak dowodzi analiza dokumentów, wiele treści jest bezpośrednio związanych z Białorusią i białoruskością: *Miejsce języka białoruskiego wśród innych języków na świecie* (etapy rozwoju języka, miejsce wśród języków słowiańskich), *Pochodzenie Białorusinów* (nazwy Białoruś), *Ludzie białoruskiej ziemi* (cechy narodu, nazwy własne), *W kufrze mojej babci* (ubiór, symbol białoruskiego ręcznika, białoruski strój ludowy, elementy ludowego stroju damskiego i męskiego, symbolika kolorów). Zauważyć należy, iż powyższe treści są realizowane również przy okazji

analizy i interpretacji białoruskiej literatury (np. *Nowa ziemia Jakuba Kołasa* — opracowanie słownika białoruskich potraw, rodzinne zwyczaje i obyczaje bohaterów). W klasie drugiej kontynuowana jest problematyka białoruskich świąt: *Bogactwo zwyczajów i obrzędów ludowego święta białoruskiego* — *Kupały* (zwyczaje, współczesne obchody tego święta, różnice w sposobie obchodów dawniej i dziś). Wiele uwagi poświęca się również białoruskiej muzyce: *Lekcja piosenki białoruskiej*, *Koncert życzeń*, omawia się symbole kultury białoruskiej: *Białoruska wycinanka ludowa* (elementy zdobnicze w kulturze białoruskiej, symbolika kolorów, wykonanie wycinanki według instrukcji), *Funkcja ręcznika w kulturze białoruskiej* (opis i znaczenie ręcznika dziś i w przeszłości, funkcja ręcznika od momentu narodzin do śmierci). Natomiast w klasie trzeciej uczniowie poznają kolejne elementy tej kultury: *Białoruskie wesele. Śpiewamy pieśń kumy* (etapy białoruskiego wesela i ich charakterystyka, porównanie zwyczajów związanych z tradycyjnym weselem białoruskim i weselem współczesnym), *Film Tamary Sołonieicz, Co i w jaki sposób powstawało z białoruskiego złota* — na podstawie wiersza L. Gieniusz (uczniowie poznają etapy obróbki lnu, wyroby powstające z lnu), *Źródła ludowych wierzeń — przesady — ustna twórczość ludowa i folklor* (różne typy przesądów), *Podania i legendy w naszym regionie* (opowiadania i legendy zasłyszane od starszych mieszkańców regionu), *Zachować tożsamość. Wycieczka*. Do wprowadzania wielu powyższych tematów wykorzystywane są formy pozalekcyjne i pozaszkolne (uczniowie zwiedzają Muzeum Kultury Białoruskiej, biorą udział w wielu zajęciach dodatkowych).

W gimnazjum w Dubinach uczniowie omawiają *Folklor białoruski* (poznają legendy, mity, baśnie, teksty pieśni). W analizowanych dokumentach podkreśla się, iż w realizacji tego typu tematów oprócz podręczników do nauki języka białoruskiego wykorzystywane są dokumenty odzwierciedlające twórczość regionalnego zespołu muzycznego Orzeszki. W klasie drugiej treści wzbogacone są o kulturę materialną, wykorzystywane są słowniki etnograficzne, ekspozycje z kącika etnograficznego, a podstawę do analiz stanowią utwory literackie i kultura regionu. W klasie trzeciej odnaleźć można wiele odniesień do kultury białoruskiej i polskiej (np. dział *Związki literackie polsko-białoruskie* — sięgające czasów Wielkiego Księstwa Litewskiego).

W gimnazjum w Augustowie w świat kultury białoruskiej wprowadza temat: *Dlaczego trzeba rozwijać kulturę swojego narodu?* (rozmowy i wywiady z mieszkańcami miejscowości). Tu również omawia się symbol ręcznika w kontekście twórczości ludowej, zachowania tradycji, kultury przodków. W klasach starszych tematy są poszerzane o twórczość ludową w najbliższym środowisku na zasadzie porównania z kulturą współczesną. Realizowane są również treści związane ze zwyczajami i obyczajami świątecznymi: *Wigilia, Sylwester, Noworoczne zwy-*

czaje, jakie pamiętają nasze babcie. Wiele uwagi poświęca się również białoruskiej muzyce: *Śpiewanie piosenek zgromadzonych w środowisku, Nauka piosenki wybranej przez uczniów, Ludowe pieśni — Szczodra Krynica*. W klasie trzeciej poszczególne hasła są rozwijane, uczniowie na podstawie rozmów prowadzonych z najstarszymi mieszkańcami okolicy poznają zwyczaje, obrzędy, legendy swojego regionu i swojej miejscowości.

W obszarze **muzyki** wiele tematów sprzyjających realizacji treści dotyczących różnorodności kulturowej odnaleźć można w dokumentacji gimnazjum w Brańsku: *Muzyka w dziejach kultury, Tańce różnych narodów, Muzyka mniejszości narodowych: piosenka żydowska, romska, tatarska, litewska, białoruska, ukraińska, czeska, słowacka, Szkoła narodowa (polska, czeska, rosyjska, norweska, francuska, hiszpańska) — twórcy*. Ponadto w większości szkół podczas lekcji muzyki realizowane są założenia edukacji regionalnej: *Piosenki z regionu, Moja mała ojczyzna* (kulturowa specyfika mojego regionu — słuchanie nagrań regionalnych pieśni ludowych, tańce ludowe Podlasia, muzycy regionu, którzy wnieśli istotny wkład w sztukę polską i światową), *Muzyka naszego regionu*. W szkole w Narewce uczniowie na lekcjach muzyki omawiają takie zagadnienia, jak: *Popularne piosenki w języku białoruskim we współczesnej aranżacji* (śpiew i granie na dzwonkach lub innym wybranym instrumencie), *Cechy charakterystyczne muzyki naszej małej ojczyzny, Porównanie polskich tradycji i obrzędów ze zwyczajami panującymi w naszym regionie, Popregion* (muzyka i muzycy pochodzący z naszego regionu, zespoły cieszące się największą popularnością w regionie, śpiewanie znanych piosenek, discopolo jako nurt piosenkarsko-taneczny). Problematyka regionalna często łączona jest z tradycjami świątecznymi (np. *Tradycje świąteczne w polskim domu — śpiewanie kolęd — nauka pastorałki, kolędy regionalnej*). W wielu szkołach duży akcent kładzie się na analizę polskich tradycji i obrzędów związanych ze świętami oraz porównanie zwyczajów polskich z tymi, jakie panują w regionie. Na lekcjach śpiewane są kolędy katolickie i prawosławne (szczególnie podkreślone jest to w szkołach w Hajnówce, Dubinach i Narewce). Inaczej problematyka tego typu jest odzwierciedlona w planach przedmiotu **sztuka** w szkole w Michałowie¹⁴, tu bowiem muzyka prezentowana jest tylko na tle kultury polskiej. Przykładowe tematy takich zajęć to: *Polskie symbole narodowe i pieśni patriotyczne, Polskie pieśni obrzędowe* (m.in. charakter muzyki ludowej, przykłady pieśni obrzędowych), *Koncert pieśni patriotycznej* (Polska wśród innych krajów), *Folklor i sztuka w rękach artystów nowoczesnych*. Dotyczy to również treści związanych z obchodzony-

¹⁴ W tej szkole treści z muzyki i plastyki realizowane są na podstawie programu DKW-4014-136/00 — Sztuka.

mi świętami: *Ozdoby i dekoracje polskie, najpiękniejsze kolędy polskie* (pojęcie tradycji, tradycje bożonarodzeniowe w domach uczniów, znajomość polskich kolęd), *Polska sztuka ludowa* (ozdoby i dekoracje świąteczne, twórcy ludowi w najbliższym otoczeniu), *Polska sztuka ludowa* (ozdoby wielkanocne). Trzeba jednak przyznać, iż uczniowie mają pewien udział w doborze treści kształcenia realizowanych w ramach tego przedmiotu, czego przykładem jest temat *Święta* (swobodne wypowiedzi dotyczące świąt obchodzonych w domach, śpiewanie kolęd wybranych przez uczniów — indywidualnie i zbiorowo). Z pewnością takie sytuacje mogą stwarzać okazję do poznawania różnych zwyczajów i tradycji świątecznych. Podobna sytuacja ma miejsce w szkole w Juchnowcu. Uczniowie poznają muzykę rosyjskiej szkoły narodowej (główni przedstawiciele, dzieła muzyczne), folklor w muzyce czeskiej szkoły narodowej, analizują polskie melodie ludowe, polską muzykę narodową (jej twórców, kompozytorów). Natomiast temat związany z muzyką religijną jest w tej szkole okazją do realizacji treści z zakresu praw człowieka — przede wszystkim do wolności myśli, słowa i wyznania. W gimnazjum w Wasilkowie oprócz przedstawionych treści podczas lekcji dotyczącej pieśni patriotycznych (eksponuje się tu historię polskiego hymnu, różnorodność muzyki ojczystej, w tym regionalnej) nawiązuje się do muzyki innych regionów i narodów świata. Podobnie wygląda realizacja tematu: *Muzyka XX wieku — różnorodność muzyki ojczystej, w tym regionalnej, muzyki innych regionów i narodów świata*.

W zasadzie w planach wynikowych **plastyki** jeden temat stanowić może podstawę do bezpośredniego ukazania wielokulturowości: *Nowoczesna sztuka polska — rzeźba, ukazanie związku pomiędzy kulturą rodzimą a innymi kręgami kulturowymi*. W dużej mierze plastyka to sztuka ludowa: *Sztuka ludowa, Estetyka — wzory unickie* (Brańsk), *Polska sztuka ludowa — jej cechy, twórcy ludowi* (Wasilków), *Sztuka polska ludowa — polskie malarstwo naiwne — kontekst historyczny, religijny, regionalny w dziełach sztuki ludowej* (Juchnowiec). Poszczególne tematy we wszystkich szkołach nawiązują jednak do realizacji edukacji regionalnej: *Sztuka ludowa i zdobnictwo artystyczne charakterystyczne dla danego regionu, Obraz kulturowy regionu, Elementy dziejów kultury regionalnej — tradycje, zwyczaje, obyczaje, muzyka* (Juchnowiec). W wielu szkołach wiąże się to oczywiście z tematami świątecznymi: *Nasze tradycje i obrzędy bożonarodzeniowe* (wykonanie stroików świątecznych, wykonanie szopki bożonarodzeniowej). Zajęcia z plastyki są też często okazją do realizacji treści, które wynikają z projektów edukacyjnych realizowanych przez szkoły: *Cudze chwalicie, swego nie znacie* (Narewka), *Przywróćmy pamięć, Miejscowość wielu kultur* (Milejczyce).

Analiza dokumentacji szkolnej pozwoliła ustalić, iż zajęcia z **religii** są również okazją do prezentacji treści związanej z odmiennością. W niektórych szkołach

zarówno na lekcjach religii katolickiej, jak i prawosławnej dużą wagę przywiązuje się do zapoznania uczniów z dziedzictwem religijnym obrzędów prawosławnych i katolickich oraz do wprowadzenia w tradycję tych wyznań (gimnazja w Hajnówce). Sprzyjają temu lekcje poświęcone tradycjom bożonarodzeniowym czy wielkanocnym. Podobnie wygląda sytuacja w szkole w Augustowie — tu na zajęciach religii mówi się o dialogu międzywyznaniowym, ukazuje różnice w wyznaniu prawosławnym i rzymskokatolickim. Na lekcjach religii prawosławnej mówi się ponadto o innych wyznaniach i religiach (*Kościół i związki wyznaniowe, Przykłady związków wyznaniowych, Historia staroobrzędowców, Co łączy Kościoły w świecie? Religie niechrześcijańskie, monoteistyczne, judaizm, buddyzm, islam*). Wśród tematów odnaleźć można również problematykę funkcjonowania sekt. Podobnie jest w przypadku religii prawosławnej w gimnazjum w Michałowie. Tu ponadto uczniowie analizują życie pierwszych chrześcijan, mówią o powstaniu protestantyzmu (poznają wyznania protestanckie), porównują Kościoły starokatolickie i anglikańskie.

W ramach **godzin do dyspozycji wychowawców klas** jest wiele możliwości do realizacji treści związanych z wielokulturowością. I potwierdziła to wnikliwa analiza dokumentów takich, jak: plany pracy wychowawcy klasy czy plany wychowawcze klas¹⁵. Wiele tematów godzin wychowawczych poświęconych jest współczesnym społeczeństwom oraz problematyce patriotyzmu. W wielu miejscach podkreśla się, iż wychowanie patriotyczne i obywatelskie to m.in. okazywanie szacunku symbolom narodowym Polaków i innych narodów, a kształtowaniu takich postaw sprzyjają zapewne następujące tematy: *Klasa — nasza mała społeczność — sztuka bycia w społeczności, czyli tolerancja dla innych, Zmieniające się społeczeństwo, jacy jesteśmy w oczach innych? Ja i inni ludzie — podobieństwa i różnice między nami, Co to znaczy być tolerancyjnym? Czy jestem patriotą, czym jest dla mnie patriotyzm? Kształtowanie postaw obywatelskich, szacunek dla tradycji i symboli narodowych, Kształtowanie i pogłębianie postawy patriotyzmu (statut szkoły, samorząd, odpowiedzialność), Święta narodowe, Postawy młodzieży, Poprawny stosunek do tradycji, Szanowanie dziedzictwa narodowego (kultura, tradycja, symbolika narodowa, polskie pieśni patriotyczne, miejsca pamięci narodowej), Czy szanuję symbole narodowe? Prawa człowieka (Juchnowiec, Augustowo, Dubiny, Hajnówka, Gimnazjum nr 2). W wielu szkołach pojawia się również problematyka polskości, kultury polskiej i europejskiej: *Edukacja europejska — poznawanie tradycji kultury europejskiej, Poznajemy kraje należące do Unii Europejskiej (historia i kultura poszczególnych państw), Własna kultura i tradycja czy ślepe naśladowanie innych**

¹⁵ W każdej szkole dokumenty te mają inne nazwy.

narodów? Co oznacza być patriotą dzisiaj — polscy patrioci, Unia Europejska, Jestem Polakiem — co to znaczy? (świadomość narodowa, święta narodowe, prawa człowieka), *Tradycja polska* (rozbudzanie polskiej tożsamości). W związku z powyższym w wielu szkołach analizie poddawane jest pojęcie tradycji i kultury regionu: *Kultywowanie tradycji szkoły, regionu, narodu — środowisko najbliższej okolicy* (kształtowanie postaw patriotycznych, szacunku dla tradycji polskiej i regionalnej, uświadomienie znaczenia tradycji i tolerancji wobec inności, poznanie zabytków, miejsc pamięci na terenie gminy, kształtowanie nawyków troski o tradycje rodzinne, dostrzeganie znajomości kultury i tradycji własnego narodu i regionu), *Andrzejki — andrzejkowe tradycje naszego regionu* (wróżby regionalne), *Kultywowanie dziedzictwa regionalnego* (przeszłość i teraźniejszość regionu, tradycje świąteczne, różne obrzędy religijne w środowisku własnym, historia i najważniejsze wydarzenia własnej miejscowości, obszary przyrodnicze regionu), *Tradycje i pamięć o zmarłych w naszym regionie* (wycieczka), *Ochrona przyrody w regionie — Augustowo, Dubiny, Hajnówka, Gimnazjum nr 2, Jak zainteresować turystów naszym regionem?* (Michałow).

W wielu szkołach godziny wychowawcze są również okazją do realizacji tematów dotyczących historii i kultury poszczególnych miejscowości i najbliższej okolicy, różnych świąt i tradycji świątecznych. Często stanowią one podstawę do realizacji treści dotyczących tolerancji, uprzedzeń i stereotypów (szczególnie jest to widoczne w przypadku obu szkół w Hajnówce, szkół w Juchnowcu, Michałowie i Wasilkowie). Wśród celów takich lekcji odnaleźć można: kształtowanie postawy ponoszenia odpowiedzialności za siebie i innych, kształtowanie postaw patriotycznych, postaw tolerancji, umiejętności prowadzenia dialogu, rozumienia innych. W tym kontekście poruszane są takie tematy, jak: *Co to jest tolerancja i uprzedzenie? Jak stać się bardziej tolerancyjnym? Tolerancja dla odmienności (narodowych, rasowych, światopoglądowych, wyznaniowych i kulturowych)*, *Kształtowanie zasad tolerancji, Poszanowanie inności, Tolerancja wobec innych — czy jestem tolerancyjny wobec wyznawców innych wyznań i religii, osób niepełnosprawnych? Tradycje innych narodów kultywowanych przez Polaków, Granice tolerancji wobec osób niepełnosprawnych, dorosłych i starszych*. Dość oryginalny układ treści prezentowany jest w programach zajęć z wychowawcą w Wasilkowie. Wszystkie plany są tworzone na podstawie programu wychowawczego szkoły, który wiąże się ze zgłębieniem dziesięciu wartości, jakimi szkoła kieruje się w działalności dydaktyczno-wychowawczej. Wśród celów realizacji programów wychowawczych w poszczególnych klasach odnaleźć można m.in. następujące hasła: wzmacnianie poczucia własnej wartości i wiary w siebie, pokój, szacunek, tolerancja, patriotyzm, praworządność, wolność.

ZAKOŃCZENIE

Specyfika szkół, w których obecna jest różnorodność kulturowa, powoduje, iż sam dobór i realizacja treści kształcenia w procesie dydaktyczno-wychowawczym są wyjątkowe i niepowtarzalne. Dlatego kategoria różnicy jest dziś postrzegana jako jedna z podstaw działania pedagogicznego. To odmienność sprawia, iż środowisko, w którym żyjemy, i społeczności, które tworzymy, są ujmowane w kategoriach bogactwa i niepowtarzalności. Wyraźnie należy podkreślić, iż owe różnice nie mogą być represjonowane — należy je szanować i kultywować. Dotyczy to wszystkich płaszczyzn i poziomów edukacyjnych¹⁶. Podejmowanie omówionych tematów w szkołach z pewnością pomoże przezwyciężyć wiele współczesnych problemów związanych z postrzeganiem „innych”. Potrzebne są one z pewnością w wielu miejscach, szkołach i innych instytucjach edukacyjnych, również na terenie Podlasia. Optymistyczną wymowę mają wyniki ostatnich badań przeprowadzonych na terenie Białegostoku, który do niedawna był kojarzony z rasistowskimi aktami przemocy. Wskazują one, iż 84% białostoczian zauważa obecność wielokulturowości miasta, a ponad 70% jest zdania, że fakt ten korzystnie wpływa na społeczeństwo polskie¹⁷.

BIBLIOGRAFIA

- <https://msw.gov.pl/pl/aktualnosci/11975,Bialystok-raport-dotyczacy-zwalczania-przestepczosci-zwiazanej-z-dyskryminacja-r.html?search=548>.
- Kruszewski K., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2007.
- Melosik Z., *Pedagogika postmodernizmu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t.1, Warszawa 2004.
- Mironowicz A., *Wstęp*, w: A. Mironowicz, M. Ulanowski (red.), *Kościół i związki wyznaniowe a świadomość narodowa mieszkańców pogranicza*, Białystok 2007.
- Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011. Raport z wyników w województwie podlaskim*, Urząd Statystyczny w Białymstoku, Białystok 2012 (pdf).
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.
- Nikitorowicz J., *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych. Wprowadzenie w realizowaną problematykę*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, W. Danilewicz, J. Muszyńska, D. Misiejuk, T. Bajkowski, *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*, Warszawa 2013 (pdf).

¹⁶ Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t.1, Warszawa 2004, s. 459–460.

¹⁷ <https://msw.gov.pl/pl/aktualnosci/11975,Bialystok-raport-dotyczacy-zwalczania-przestepczosci-zwiazanej-z-dyskryminacja-r.html?search=548> (dostęp: 05.05.2014).

Nikitorowicz J., *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok 2001.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.

Sadura P., *Wielokulturowa przeszłość Polski i Podlasia a polityka historyczna III RP*,
w: A. Jasińska-Kania, K.M. Staszyńska (red.), *Diagnoza postaw młodzieży wojewódz-
twa podlaskiego wobec odmienności kulturowej*, Białystok 2009.

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

Andrzej Cichocki

WYMIARY PRZYGOTOWANIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELA I JEGO KOMPETENCJI W ZAKRESIE ORGANIZACJI EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ W SZKOLE

W obliczu wzrastających wymagań wobec zawodu nauczyciela odżywiają dylematy związane z definicją jego przygotowania i kompetencji zawodowych. Mimo rozszerzającego się kręgu badaczy tej problematyki nie ma jednej ogólnie przyjętej definicji kompetencji zawodowych nauczyciela.

DEFINIOWANIE KOMPETENCJI

Kompetencja to odpowiedni zakres wiedzy i umiejętności, fachowość, znanie się na rzeczy, bycie kompetentnym¹. Kompetencje zawodowe nauczyciela określają terminy bliskoznaczne: sprawność, umiejętność, kwalifikacje, uprawnienia, „zdatność”, zdolność, przygotowanie. Większość definicji określa kompetencje jako symbiozę wiedzy, umiejętności i postaw. Kompetencje powstają w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w wartościowaniu. Kompetencja wyraża umiejętność transferu wiedzy i umiejętności do nowych sytuacji w obrębie sytuacji zadaniowej, obejmuje także organizację i planowanie pracy, gotowość do wprowadzania innowacji i radzenia sobie z niecodziennymi zadaniami; to również cechy osobowości niezbędne do efektywnej współpracy i współdziałania².

Kompetencje oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywaną

¹ *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 1, Warszawa 1998, s. 397.

² *Kształcenie otwarte od A do Z*, Warszawa 1997.

w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej; w europejskich ramach kwalifikacji kompetencje określane są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii³. Bycie kompetentnym oznacza efektywne działanie w złożonych i nieprzewidywalnych sytuacjach. Kompetencje nie polegają na odtwarzaniu wiedzy, lecz na jej umiejętnym stosowaniu. Samo posiadanie wiedzy nie oznacza bycia kompetentnym, wiedza jest jednak do tego niezbędna. Na niej opierają się inne ważne składniki kompetencji, takie jak umiejętności, rozumienie, doświadczenie, inteligencja, kreatywność⁴.

Nie należy więc mylić lub też utożsamiać kompetencji zawodowych nauczyciela z umiejętnościami, choć te drugie są składową pierwszych. Dość często nieodpowiedzialnie stawia się też znak równości między kompetencjami a kwalifikacjami zawodowymi nauczyciela. Tadeusz Nowacki stwierdza, że „obecnie używa się wyrazu kompetencje zamiennie z terminem kwalifikacje, co powoduje pewne zamieszanie, tym bardziej, jeżeli obok uprawnień prawnych dopuścimy znaczenie uprawnień moralnych”⁵.

Kazimierz Denek skłonny jest uznać, że kwalifikacje nauczyciela można sprowadzić do jego kompetencji⁶. Jednakże kwalifikacje odnoszą się do tego, czy nauczyciel może wykonywać swój zawód, tzn. czy posiada ukończoną odpowiednią szkołę i dyplom potwierdzający jej ukończenie, czy posiada odpowiednią wiedzę i umiejętności. Kwalifikacje wchodzi w skład kompetencji, które odnoszą się do umiejętności wykorzystywania posiadanych kwalifikacji⁷.

Także Tadeusz Oleksyn stwierdza, że kompetencje są pojęciem szerszym niż kwalifikacje, gdyż kwalifikacje nie zawierają w sobie zdolności do skutecznego działania⁸.

Kwalifikacje określone są przez poziom wykształcenia potwierdzony odpowiednim dyplomem oraz poziom sprawności i umiejętności potrzebnych do wykonywania określonej pracy lub zadań. **Kompetencje** zaś stanowią zestaw zachowań będących efektem wiedzy, umiejętności i postaw stanowiących funkcję doświadczeń zawodowych, działalności zawodowej, właściwości środowiska pra-

³ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

⁴ M. Gawrysiak, *Edukacja metatechniczna*, Radom 1998, s. 224.

⁵ T. Nowacki, *Kwalifikacje i autokreacja nauczyciela*, w: K. Żegnałek (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Warszawa 2008, s. 19.

⁶ K. Denek, *Nauczyciel w społeczeństwie wiedzy, jego tożsamość, role, kompetencje i europejski wymiar*, w: A. Klim-Klimaszewska, M. Wiśniewska (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, t. 1, Siedlce 2012, s. 29.

⁷ Por. L. Kacprzak, *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Piła 2006, s. 47; także M. Gawrysiak, *Edukacja metatechniczna*, Radom 1998.

⁸ T. Oleksyn, *Praca i płaca w zarządzaniu*, Warszawa 2001, s. 227.

cy oraz etapu kariery zawodowej. W przeciwieństwie do kwalifikacji kompetencje nie są dane raz na zawsze, podlegają aktualizacji i wymagają coraz nowych doświadczeń⁹. Kwalifikacje nabywa się w szkole, a kompetencje — w praktyce zawodowej. Bez praktyki i osobistego doświadczenia pedagogicznego nie można mówić o kompetencjach zawodowych nauczyciela¹⁰.

TYPOLOGIE KOMPETENCJI NAUCZYCIELSKICH

Charakter zawodu nauczycielskiego, jak również wielość specjalności nauczycielskich uniemożliwiają pełny opis kompetencji potrzebnych w pracy nauczyciela¹¹. Klasyka typologii kompetencji nauczycielskich prezentowana jest w pracach Roberta Kwaśnicy, Stanisława Dylaka, Marii Czerepaniak-Walczak, Marii Dudzikowej, Wacława Strykowskiego, Czesława Banacha, Lecha Kacprzaka.

Znamienne w debacie nad kompetencjami nauczycielskimi jest stanowisko Kazimierza Denka, który na podstawie analizy literatury pedeutologicznej oraz własnych poszukiwań naukowo-badawczych zaprezentował szerokie spektrum możliwości i konieczności w tym względzie. Autor pisze: „Chodzi o kompetencje: dydaktyczno-wychowawcze, z zakresu wiedzy ogólnej i doradztwa zawodowego; psychologiczne (z psychologii: ogólnej, rozwojowej, wychowawczej, społecznej i uczenia się); poznawcze; badawcze; twórcze; innowacyjne; metodologiczne; metodyczne; filozoficzne (zwłaszcza aksjologiczne i etyczne); etyczne; interpersonalne; artystyczne; estetyczne; społeczno-obywatelskie; rodzinne; ekologiczne; religioznawcze; organizatorskie; ekonomiczne; europejskie — potwierdzające wartości humanizmu (ideału: prawdy, dobra i piękna, wolności, sprawiedliwości, tolerancji, demokracji, poszanowania godności człowieka, szacunek dla inności, zachowanie dziedzictwa religii, kultury i tożsamości europejskiej); medialno-informatyczno-techniczne; krajoznawczo-turystyczne; samokształceniowe”¹². Mimo tych dwudziestu trzech kategorii, zdaniem Denka, nie należy jednak zapominać, że kompetencje, których wymaga zawód nauczyciela, „są zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, rozwoju, stale wymagające zmiany”¹³.

⁹ S. Kwiatkowski, K. Symela, *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria, metodologia, projekty*, Warszawa 2001.

¹⁰ M. Gawrysiak, *O pojęciu kompetencji zawodowych i kompetencjach zawodowych nauczyciela techniki*, w: *Edukacja ogólnotechniczna — dylematy teorii i praktyki*, Bydgoszcz 1996, s. 51.

¹¹ L. Kacprzak, *Pedeutologiczne rozważania...*, dz. cyt., s. 51.

¹² K. Denek, *Nauczyciel w społeczeństwie wiedzy...*, dz. cyt. s. 29–30.

¹³ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2003, s. 294.

Można więc zaobserwować atomizację tej problematyki i próby wypełniania treścią nowych obszarów pracy nauczyciela. Należą do nich prace/artykuly np. o kompetencjach emocjonalnych, empatycznych, przywódczych, terapeutycznych i resocjalizacyjnych nauczyciela. Znaczącą rolę na tej mapie odgrywa wydana ostatnio praca białostockiego środowiska naukowego skupionego wokół Jerzego Nikitorowicza, a zatytułowana *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych* (2013). To dobra zachęta do zdefiniowania wymiarów kompetencji międzykulturowych nauczyciela i budowania wokół nich struktury przygotowania nauczycielskiego i dalszego doskonalenia zawodowego.

WYMIARY KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWYCH NAUCZYCIELA

Edukacja międzykulturowa jako dyscyplina pedagogiczna wskazuje na:

- relację między zindywidualizowanymi podmiotami;
- dialog pomiędzy kulturami;
- tolerancję wszystkich ludzi bez względu na rasę i wyznanie;
- zrównoważone działania wobec osób „odmiennych” kulturowo;
- międzykulturowe uczenie się;
- nabywanie kompetencji międzykulturowych.

Na znaczenie problematyki dotyczącej kompetencji i kwalifikacji nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej wskazuje wiele dokumentów europejskich, w tym:

- „Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia — wspólne cele do roku 2010” (tzw. deklaracja lizbońska, 2002);
- deklaracja Rady Europy „Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim” (tzw. deklaracja ateńska, 2003);
- dokument Komisji Europejskiej „Wspólne europejskie zasady dotyczące kompetencji i kwalifikacji nauczycieli” (2005);
- rezolucja Parlamentu Europejskiego z 2 kwietnia 2009 roku w sprawie kształcenia dzieci imigrantów¹⁴.

Znaczącą rolę do odegrania w edukacji międzykulturowej ma szkoła. Jej podstawowe zadania to:

- poznawanie i odwoływanie się do własnego dziedzictwa narodowego;
- dostrzeganie inności kulturowej i uwrażliwianie na nią;
- kształcenie świadomości o równorzędności wszystkich kultur;

¹⁴ M. Sielatycki, *Edukacja międzykulturowa w polskiej szkole (w świetle dokumentów Rady Europy i Unii Europejskiej)*, CODN, Warszawa 2004.

- kształtowanie postawy tolerancji.
Celem edukacji jest m.in.:
- nabycie wiedzy o kulturze, obyczajach i religii ludzi innych narodowości, którzy żyją obok nas;
- kształtowanie umiejętności skutecznego porozumiewania się z innymi;
- kształtowanie postaw tolerancyjnych i jednocześnie zwalczanie uprzedzeń oraz stereotypów;
- wskazywanie na możliwość wzbogacania rodzimej kultury o niektóre szczególnie cenne wartości zawarte w innych kulturach.

MIĘDZYKULTUROWOŚĆ W USTAWODAWSTWIE OŚWIATOWYM

Art. 13 Ustawy o systemie oświaty zapewnia:

„1. Szkoła i placówka publiczna umożliwiała uczniom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i religijnej, a w szczególności naukę języka oraz własnej historii i kultury.

2. Na wniosek rodziców nauka, o której mowa w ust.1, może być prowadzona:

- w osobnych grupach, oddziałach lub szkołach,
- w grupach, oddziałach lub szkołach z dodatkową nauką języka oraz własnej historii i kultury,
- w międzyszkolnych zespołach nauczania”.

W punkcie 4 tegoż artykułu podkreśla się, że w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły publiczne zapewniają podtrzymywanie kultury i tradycji regionalnej.

Warunki i sposób wykonywania przez szkoły tych zadań zostały określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 kwietnia 2012 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym.

Kolejne regulacje zawiera *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (po najnowszej regulacji z 30 maja 2014 r.) Dz.U. z 2014 r. poz. 803).

Edukacja wielokulturowa powinna obejmować wszystkie szczeble edukacyjne. Krystyna Kamińska twierdzi nawet, że powinna rozpoczynać się już na etapie przedszkola. Argumentuje: „Edukacja przedszkolna wprowadzająca dziecko w świat kultury powinna promować zarówno określone zachowania wobec przedstawicieli innych kultur, jak i kształtować właściwe postawy w relacjach

z innymi (...) Podjęcie odpowiednich działań zmierzających do zapoznania dziecka ze światem innych kultur już w przedszkolu pozwoli na jego powolne «oswajanie» ze zróżnicowaniem kulturowym (...) Prawdopodobnie wtedy podjęte działania sprawią, że wielokulturowa rzeczywistość (...) stanie się dla dziecka «normalnością» łatwiejszą do zaakceptowania (...) Dziecko, porządkując swoją wiedzę o świecie, tworzyć będzie w ten sposób własną kategorię «Inny» — wolną od obcości¹⁵.

Obok kształtowania umiejętności społecznych ważnym obszarem funkcjonowania przedszkola jest wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne. Przedszkole kształtuje zainteresowanie wybranymi zabytkami i dziełami sztuki oraz tradycjami i obrzędami ludowymi danego regionu. „Dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej: uczestniczy w zabawach prowadzonych w języku mniejszości narodowej lub etnicznej lub języku regionalnym, (...) powtarza rymowanki, proste wierszyki i śpiewa piosenki w grupie w języku mniejszości narodowej lub etnicznej lub języku regionalnym, rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych w języku mniejszości narodowej lub etnicznej lub języku regionalnym, wie, do jakiej wspólnoty narodowej, etnicznej lub językowej należy, zna godło swojej wspólnoty narodowej, etnicznej lub językowej¹⁶”.

Edukacja wielokulturowa rozpoczęta w przedszkolu (Krystyna Kamińska) powinna być na każdym kolejnym szczeblu odpowiednio poszerzana i wzbogaćcana o treści, które przygotowują młodego człowieka do funkcjonowania w przestrzeni wielokulturowej.

Oto przykładowe zapisy podstawy programowej¹⁷:

W klasach I–III

„W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji”.

¹⁵ K. Kamińska, *Nauczyciel wychowania przedszkolnego wobec wielokulturowości*, Łódź 2007, s. 9–13.

¹⁶ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego, Dz.U. z 2014 r., poz. 803.

¹⁷ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, Dz.U. 2014 r., poz. 803.

W treściach nauczania — wymagania szczegółowe: w edukacji społecznej (punkt 5) — „uczeń jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej”.

W dziale 11 — Etyka pkt 1: „uczeń rozumie, że ludzie mają równe prawa, niezależnie od tego, gdzie się urodzili, jak wyglądają, jaką religię wyznają, jaki mają status materialny”.

W klasach IV–VI

„Zadaniem szkoły jest kształtowanie u uczniów postawy tolerancji: uczeń szanuje prawo innych do odmiennego zdania, sposobu zachowania, obyczajów i przekonań, jeżeli nie stanowią one zagrożenia dla innych ludzi; przeciwstawia się przejawom dyskryminacji.

Zadaniem nauczyciela języka polskiego na tym etapie edukacyjnym jest (4) wprowadzanie ucznia w tradycję i sferę wartości narodowych oraz kształtowanie postawy otwartości wobec innych kultur”.

W edukacji historycznej: 2. „Mała Ojczyzna” „Uczeń: 1. opisuje swoją »małą Ojczyznę«, uwzględniając tradycję historyczno-kulturową i problemy społeczno-gospodarcze, 2. zbiera informacje o rozmaitych formach upamiętniania postaci i wydarzeń z przeszłości »małej Ojczyzny«”.

3. Ojczyzna. „Uczeń: 1. wymienia i tłumaczy znaczenie najważniejszych świąt narodowych, symboli państwowych i miejsc ważnych dla pamięci narodowej, 2. wskazuje na mapie i opisuje główne regiony Polski, 3. wymienia mniejszości narodowe i etniczne żyjące w Polsce i na wybranych przykładach opisuje ich kulturę i tradycje oraz wymienia miejsca największych skupisk Polaków na świecie”.

III etap edukacyjny (gimnazjum):

Język polski — wymagania szczegółowe, w dziale Wartości i wartościowanie zawiera hasła: patriotyzm-nacjonalizm, tolerancja-nietolerancja. „Uczeń dostrzega zróżnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych i w ich kontekście kształtuje swoją tożsamość”.

Wiedza o społeczeństwie — w dziale 2. Życie społeczne: „Uczeń wyjaśnia, jak tworzą się podziały w grupie i w społeczeństwie (np. na »swoich« i »obcych«), i podaje możliwe sposoby przeciwstawiania się przejawom nietolerancji”.

W dziale 8. Naród i mniejszości narodowe: „Uczeń wymienia mniejszości narodowe i etniczne oraz grupy migrantów (w tym uchodźców) żyjące obecnie w Polsce i przedstawia przysługujące im prawa; na podstawie samodzielnie zebranych materiałów charakteryzuje jedną z tych grup (jej historię, kulturę, obecną sytuację)”.

IV etap edukacyjny

Wiedza o kulturze: „Uczeń otacza opieką elementy dziedzictwa kulturowego, wskazuje relacje między kulturami: lokalną, regionalną, narodową i europejską, ujawniające się w konkretnych dziełach sztuki i praktykach kultury”.

Wiedza o społeczeństwie: 6. Naród, ojczyzna i mniejszości narodowe. „Uczeń: 1) przedstawia dwie koncepcje narodu: etniczno-kulturową i polityczną; 2) omawia czynniki sprzyjające asymilacji oraz służące zachowaniu tożsamości narodowej; 3) charakteryzuje postawy współczesnych Polaków wobec ojczyzny i narodu; 4) charakteryzuje mniejszości narodowe, etniczne i grupy imigrantów żyjące w Polsce (liczebność, historia, kultura, religia itp.); wymienia prawa, które im przysługują; 5) rozpoznaje przejawy ksenofobii, antysemityzmu, rasizmu i szowinizmu i uzasadnia potrzebę przeciwstawiania się tym zjawiskom”.

7. Procesy narodowościowe i społeczne we współczesnym świecie (np. modele polityki wybranych państw wobec mniejszości narodowych i imigrantów; „Uczeń wyjaśnia, dlaczego w Europie integracja imigrantów z państw pozaeuropejskich rodzi trudności; ocenia sytuację imigrantów w Polsce”).

8. Kultura i pluralizm kulturowy.

METODYKA KSZTAŁCENIA W EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ: ZASADY, METODY I FORMY ORGANIZACYJNE

Realizacja zapisów **podstawy programowej** wymaga korekty programów kształcenia szkolnego, jak również zmian w przygotowaniu zawodowym nauczycieli — zmian w procesie kształtowania ich kompetencji międzykulturowych/kompetencji do komunikacji międzykulturowej (Jerzy Nikitorowicz).

Edukacja międzykulturowa staje się jednym z kluczowych elementów kształcenia nauczycieli. Szczególnie ważne są:

- wiedza na temat różnorodności kulturowej i jej skutków dla komunikacji;
- umiejętność komunikacji;
- otwartość na odmienną kulturę;
- umiejętność dostosowania treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej do potrzeb uczniów i ich rodziców oraz stworzenie w szkole środowiska przyjaznego uczniom odmienną kulturę;
- zrozumienie specyfiki funkcjonowania, a także różnic kulturowych i odmienności doświadczeń życiowych — dla sprawnej i skutecznej organizacji pracy szkoły/klasy w zakresie społecznej integracji uczniów¹⁸.

¹⁸ J. Szempruch, *Pedeutologia*, Kraków 2013, s. 317.

Niezbędne staje się przełożenie teoretycznej wiedzy i postulatów edukacji międzykulturowej na sytuacje praktyczne, realnie wyznaczające specyfikę szkolnego procesu kształcenia, tj. na **cele i zadania edukacji oraz rozwiązywania metodyczne — zasady metody, formy organizacyjne kształcenia.**

Szkolna edukacja międzykulturowa kładzie akcent na:

- wdrażanie do dostrzegania inności, uwrażliwienie na inność;
- kształtowanie świadomości tego, że wszystkie kultury są równorzędne;
- odwoływanie się do doświadczeń uczniów i rodziców;
- kształtowanie potrzeby ustawicznego wychodzenia na pogranicza własnej kultury, kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów związanych z uprzedzeniami i negatywnymi stereotypami;
- kształtowanie odrębności i tolerancji, wyrzeczenie się poczucia wyższości kulturowej na rzecz dialogu, negocjacji i wymiany wartości, kierowanie się ideą tolerancji¹⁹.

Cele edukacji międzykulturowej w szkole:

- kształcenie obywateli kompetentnych międzykulturowo,
- zwalczanie etnocentryzmu, uprzedzeń i stereotypów,
- zapobieganie przemocy i agresji,
- uczenie pokojowego rozwiązywania konfliktów,
- uczenie otwartości i życzliwości w kontaktach z reprezentantami obcej kultury,
- uczenie empatii, solidarności, pozytywnej współzależności i współodpowiedzialności,
- zwalczanie postaw pasywnych,
- zachęcanie do krytycznego poznawania i oceniania własnej kultury,
- uczenie o tym, co ludzi łączy,
- wspieranie mniejszości w jej prawach do zachowania kulturowej odrębności.

Reguły postępowania edukacyjnego istotne dla przewyciężenia dylematów edukacji międzykulturowej i wchodzenia w relacje międzykulturowe wyróżnia Jerzy Nikitorowicz:

- „konstruowanie interakcji na zasadzie równorzędności (równouprawnienia);
- uświadomienie, że nabywanie tożsamości to nie proces technologiczny, lecz skomplikowany proces komunikacji międzyludzkiej, którego przedmiotem działania jest sytuacja, a podmiotem — jednostki charakteryzujące się różnymi orientacjami życiowymi, potrzebami i nabytym dziedzictwem kulturowym;

¹⁹ J. Nikitorowicz, *Spotkanie i dialog kultur — wymiar edukacji międzykulturowej*, w: *Kultury tradycyjne, a kultura globalna: konteksty edukacji międzykulturowej*, t. 1, Białystok 2001, s. 101.

- znajomość potrzeb jednostki, jej indywidualnych parametrów rozwoju, zainteresowań, zamiłowań, kondycji umysłowej, fizycznej, emocjonalnej, a przede wszystkim — jej usytuowana w kulturze rodzinnej i lokalnej;
- operowanie w praktyce wiedzą o aktywności jednostki jako podmiotu działającego, o sposobach jej realizowania się w warunkach interakcji dwu- lub wielopodmiotowej;
- umożliwienie ujawniania i realizowania spontanicznej twórczości, czynnego reagowania uwagą, uczuciem, myślą na zróżnicowane bodźce, zachowania, sytuacje;
- zapewnienie prawa do swobodnego wyboru zadań z wielu ofert i szukania możliwych sposobów ich realizacji (...), a także prawa do decyzji oraz własnej, subiektywnej oceny wkładu pracy i osiągniętego wyniku;
- stwarzanie klimatu zrozumienia i komfortu psychicznego²⁰.

Systemowość oddziaływań zapewniają cztery główne zasady edukacji międzykulturowej:

- Realizacji edukacji międzykulturowej powinna towarzyszyć właściwie pojęta edukacja narodowa, służąca zachowaniu tożsamości kulturowej.
- Edukacja kulturowa powinna być realizowana równoległe z edukacją obywatelską i edukacją europejską.
- Realizacji edukacji dla mniejszości (etnicznych, narodowych) powinna towarzyszyć edukacja dla większości.
- Międzykulturowemu nauczaniu dzieci i młodzieży powinna towarzyszyć edukacja ustawiczna dla dorosłych w tym zakresie²¹.

Właściwy **dobór metod nauczania** jest jednym z warunków skutecznego realizowania edukacji międzykulturowej w szkole. W edukacji międzykulturowej można wyróżnić specyficzną typologię metod i strategii nauczania²²:

- **metody poszukiwania wiedzy o innych:** wykład interaktywny, multimedialny, prezentacje, gry dydaktyczne, praca z materiałami źródłowymi, metoda dyskusji;
- **metody poszukiwania wspólnych korzeni:** chronologiczna, metoda kręgów, szlaków kulturowych (np. kultury żydowskiej, architektury drewnianej, cmentarzy wojennych), metoda mapy;

²⁰ Zob. J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa na pograniczach kultur (propozycje realizacyjne)*, w: T. Lewowicki, B. Grabowska (red.), *Spółeczności pogranicza, wielokulturowość, edukacja*, Cieszyn 1996, s. 182, a także P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa — przewodnik. Pojęcia — literatura — adresy*, Kraków 2008, s. 67–68.

²¹ M. Sielatycki, *Metody nauczania w edukacji międzykulturowej*, w: A. Klimowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2004, s. 31.

²² Tamże.

- **metody poszukiwania współczesnych powiązań:** analizy tekstu, metoda „róży wiatrów” (nawiązuje do geograficznej róży wiatrów wskazującej cztery główne kierunki geograficzne — N (North), S (South), W (West), E (East), a w symbolicznej róży mamy odpowiadające im obszary (kierunki) — N (natura), S (społeczeństwo), W (władza), E (ekonomia)), metoda mandali;
- **metody pracy ze stereotypami** (hetero- i auto- bądź negatywnymi i pozytywnymi): identyfikowanie stereotypów, przełamywania stereotypów, międzynarodowa wymiana młodzieży;
- **metody zrozumienia i poszanowania odmienności:** akceptacji różnorodności, kształtowania postaw tolerancji, poznawania innych kultur, narodów, religii oraz „zapraszanie eksperta”;
- **metody rozwiązywania problemów:** drzewo decyzyjne, tabela decyzyjna, ścieżki decyzyjne, debata (szkolna, publiczna, oksfordzka), negocjacje, mapa konfliktów, metoda sześciu kroków rozwiązywania problemów (zakładająca sekwencję postępowania: 1. rozpoznaj potrzeby; 2. sformułuj problem; 3. wskaż możliwe rozwiązania konfliktu; 4. oceń zaproponowane rozwiązania; 5. wybierz najlepsze rozwiązanie; 6. dokonaj oceny przyjętego rozwiązania);
- **metody budowania współpracy:** projekt edukacyjny;
- **metody poszukiwania scenariuszy przyszłości:** budowania scenariuszy przyszłości, symulacji, metoda sześciu kapeluszy myślowych (de Bono).

Ewa Bandura proponuje długą listę **metod i form** pracy służących „nauczaniu kultury”²³. Do podstawowych należą:

- wykład na temat różnic i podobieństw między kulturą rodzimą i obcą;
- dygresja kulturowa, czyli krótka wzmianka czy komentarz na temat wybranego aspektu kultury łączącego się bezpośrednio lub pośrednio z tematem lekcji;
- asymilator kulturowy polegający na przedstawieniu tekstu na temat nieporozumień w komunikacji społecznej, które wynikają z różnic kulturowych, a następnie na wyborze właściwej interpretacji;
- kapsuła kulturowa — krótki opis wybranego aspektu kultury połączony z dyskusją na temat różnic w kulturze rodzimej;
- kulturogram, czyli prezentacja różnic kulturowych przedstawiona w telegraficznym skrócie wraz z niezbędnym słownictwem;
- analizy tekstów na temat różnic między kulturą rodzimą a obcą, analizy wpływu tych różnic na codzienne życie społeczeństw, a następnie dyskusje, odgrywanie scenek itp.;

²³ E. Bandura, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków 2007, s. 48–49.

- incydenty krytyczne polegające na rozważaniu przypadków nieporozumień komunikacyjnych na tle różnic kulturowych, a następnie wskazywanie sposobów rozwiązywania czy uniknięcia konfliktu;
- wywiady, dyskusje, analizy zbiorów z przeszłości rozwijające świadomość własnej tożsamości kulturowej;
- wskazywanie związków między kulturą a językiem — przysłowia, baśnie, legendy, wróżby, idiomy, przesady, dowcipy itp.;
- kultomiks polegający na interpretacji dowcipu rysunkowego lub komiksu przedstawiającego nieporozumienia na tle różnic kulturowych;
- wyspa kulturowa („kącik kulturowy”) z fotografiami, mapami, wycinkami, plakatami, które informują, zwracają uwagę oraz prowokują pytania na temat kultury;
- minidrama, podczas której uczniowie odgrywają scenki przedstawiające sytuacje typowe dla obcej kultury, sytuacje związane z komunikacją itp.

Zasady, metody i formy organizacyjne w metodyce kształcenia międzykulturowego to ważne instrumentarium warsztatu pracy nauczyciela. To, obok przygotowania merytorycznego, istotny warunek udzielenia profesjonalnej pomocy uczniom z innych kręgów kulturowych.

ROLA NAUCZYCIELA W EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Wzrastają wymagania wobec nauczyciela jako realizatora treści edukacji międzykulturowej. W tej roli powinien on:

- przyjąć założenie, że wszystkie kultury są w równym stopniu wartościowe — nie oceniać ich i nie osądzać;
- uczyć szacunku dla odmienności;
- uświadomić sobie, że kultura jest złożoną i różnorodną całością;
- mieć świadomość, że ukazywanie egzotyki z jednej strony kusi i wzmacnia pozytywny stosunek do innej kultury, jednocześnie tworzy wobec niej dystans, wytwarza mechanizm traktowania jej jak swego rodzaju przedstawienia;
- prezentować różne zjawiska, poglądy; stwarzać częste okazje do osobistych kontaktów uczniów z innym kulturami;
- zaplanować na zajęciach czas na refleksję i swobodną dyskusję, w której każdy może wyrażać własny punkt widzenia²⁴.

Szczegółowe zadania (i wynikające z nich działania nauczyciela) obejmują między innymi:

²⁴ Por. A. Klimowicz, *Wstęp*, w: A. Klimowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2004, s. 7.

- nabywanie umiejętności rozwiązywania trudnych problemów współczesności;
- nabywanie umiejętności konstruktywnego radzenia sobie z trudnościami;
- nabywanie umiejętności rozumienia siebie i innych, negocjacji i dialogu wewnętrznego i zewnętrznego, kreowania więzi grupowych;
- kształtowanie postaw solidarności wewnątrzgrupowej i integracji z innymi;
- kształtowanie postaw kreujących wspólnoty oparte na synergii i empatii;
- nabywanie wiedzy o własnym regionie;
- przekazywanie wzorów i norm kulturowych;
- wdrażanie do kulturowania dziedzictwa kulturowego przodków;
- przygotowanie do życia w pluralizmie kulturowym i światopoglądowym;
- podtrzymywanie tożsamości osób i społeczności, kreowanie tożsamości otwartych;
- przygotowanie do życia w nowoczesnym otwartym społeczeństwie, pluralistycznym, kulturowo respektującym prawa jednostek i grup;
- upominanie się o należne prawa mniejszości etnicznych, narodowych, religijnych;
- przygotowanie do współpracy, współdziałania, wzajemnego korzystania z dobrobytu narodów i cywilizacji²⁵.

Oryginalną komparatystyczną charakterystykę nauczyciela międzykulturowego przedstawił Zbigniew Kwieciński²⁶. Czterowymiarowy model uwzględnia następujące kompetencje:

- kompetencje komunikacyjne (znajomość języków i kultur, empatia i „przystosowalność”);
- podobieństwo (kulturowe, stylu życia i postaw);
- zaangażowanie (poziomu intymności komunikacyjnej i „współczulności”);
- zdolność do zmiany punktów widzenia towarzysząca zmianie stosunków wzajemnych (poprawne relacje, odpowiedniość zachowań i zrozumienia).
- W innym modelu wśród uzdolnień nauczyciela wymienia się:
- zdolność do komunikacji z innymi osobami;
- zdolność do dopasowania się do odmiennej kultury;
- zdolność dostosowania się do odmiennego systemu społecznego;
- zdolność do ustanawiania dobrych stosunków międzykulturowych;

²⁵ J. Nikitorowicz, *Nauczyciel w dialogu kulturowym kreującym postawy obywatelskie w warunkach wielokulturowości*, w: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych* Kraków 2010, s. 90.

²⁶ Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli*, w: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa 1998, s. 25.

— zdolność do rozumienia innych.

Ważne dla efektywności międzykulturowej są:

- umiejętności interpersonalne;
- interakcje społeczne;
- empatia kulturowa;
- elastyczna osobowość;
- zdolności przywódcze.

Bogata lista właściwości osobowościowych dobrego nauczyciela kompetencji międzykulturowych obejmuje:

- tolerancję dla niejednoznaczności;
- elastyczność poznawczą i zachowań;
- tożsamość kulturową;
- cierpliwość;
- entuzjazm i zaangażowanie, umiejętności interpersonalne;
- otwartość na nowe doświadczenia i na innych ludzi;
- empatię;
- szacunek;
- poczucie humoru²⁷.

Nauczyciel w procesie edukacji międzykulturowej niejednokrotnie wchodzi w różne role: mediatora, doradcy, partnera, menedżera. Jerzy Nikitorowicz postrzega nauczyciela jako mediatora kulturowego kreującego jednocześnie postawy etnocentryczne i etnorelatywistyczne, uczącego szacunku dla wartości rodzimych — regionalnych z jednoczesnym wprowadzaniem wartości uniwersalnych i planetarnych²⁸. Dlatego od nauczyciela oczekuje się, by był łącznikiem między kulturą większości a kulturami mniejszościowymi, miał rozległą wiedzę na temat kultur mniejszości w grupie, z którą pracuje, rozumiał specyfikę różnych kultur, zmienną naturę każdej z nich, wzajemne wpływy i kulturowe postrzeganie świata²⁹. Istotą kompetencji międzykulturowych nauczyciela stają się:

- wiedza o różnych kulturach mniejszościowych;
- umiejętność komunikowania się z przedstawicielami innych kultur;
- krytyczne myślenie (selekcjonowanie i analizowanie informacji);
- wrażliwość kulturowa — umiejętność aktywnego słuchania bez osądów;

²⁷ Tamże, s. 26.

²⁸ Szerzej zob. J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005.

²⁹ J. Szempruch, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 318.

- umiejętność radzenia sobie z nieznanym i z niepewnością;
- umiejętność nawiązywania znajomości;
- otwartość na współpracę.

To fundamenty kwalifikacji zawodowych nauczyciela i ważne obszary doskonalenia zawodowego. Edukacja to komunikacja³⁰. Edukacja oznacza uczenie się, aby żyć wspólnie, uczenie się współżycia z innymi³¹.

Projekcja studiów podyplomowych dla nauczycieli 2-semesteralnych doskonalących w wymiarze 250 godz.³²

Oferowane studia mają charakter doskonalący i są adresowane do nauczycieli, pedagogów pracujących z dziećmi i młodzieżą, których dotychczasowy proces socjalizacji przebiegał w warunkach społeczno-kulturowych odmiennych od polskich lub którzy są członkami mniejszości społeczno-kulturowych w Polsce.

Celem studiów jest:

- Umożliwienie słuchaczom zdobycia podstawowej wiedzy z zakresu pedagogiki, psychologii i poradnictwa międzykulturowego.
- Kształtowanie umiejętności i kompetencji niezbędnych do wykorzystywania wiedzy w samodzielnym projektowaniu, diagnozowaniu, organizowaniu, realizowaniu i ewaluacji działań integracyjnych, pomocowych i wspierających uczniów zróżnicowanych kulturowo.

Studia wyposażają słuchaczy w wiedzę w zakresie kulturowych uwarunkowań zachowań społecznych. W trakcie interaktywnych warsztatów i treningów nabędą oni umiejętności w zakresie komunikowania się międzykulturowego, a także nauczą się zasad tworzenia i koordynowania projektów socjalnych i edukacyjnych w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Ponadto rozwiną kompetencje prowadzenia interwencji i mediacji w konfliktach o podłożu kulturowym.

³⁰ E. Faure (red.), *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.

³¹ J. Delors (red.), *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.

³² Przy współudziale i konsultacji Doroty Misiejuk.

Symbol	Opis zakładanych efektów kształcenia Po ukończeniu studiów podyplomowych absolwent:
Wiedza	
SP_W01	Ma uszczegółowioną i usystematyzowaną wiedzę o procesie i uczestnikach działalności edukacyjnej, wychowawczej, opiekuńczej, kulturowej, pomocowej i terapeutycznej w regionie zróżnicowanym kulturowo.
SP_W02	Posiada wiedzę na temat psychologicznych aspektów kontaktów międzykulturowych w sferze jednostkowej i grupowej.
SP_W03	Posiada umiejętności diagnozowania potrzeb społecznych w zakresie budowania kapitału społecznego i kulturowego regionu.
SP_W04	Zna i rozumie różne koncepcje edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej.
SP_W05	Posiada wiedzę na temat znaczenia dziedzictwa kulturowego regionu i Europy dla społeczeństwa.
SP_W06	Ma wiedzę o metodyce działalności regionalnej, europejskiej i międzykulturowej.
Umiejętności	
SP_U01	Dysponuje rozwiniętymi kwalifikacjami do komunikacji społecznej w warunkach wielokulturowości pozwalającymi na samodzielne generowanie oryginalnych rozwiązań praktycznych i budowanie własnego warsztatu metodycznego.
SP_U02	Potrafi projektować i realizować programy kampanii społecznych oraz budować programy edukacyjne i rozwojowe w placówkach oświatowych, kulturalnych i opiekuńczych z uwzględnieniem wielokulturowości regionu.
SP_U03	Umie organizować współdziałanie ze specjalistami z różnych dziedzin i dyscyplin społecznych oraz osobami kompetentnymi w zakresie kultur innych niż jego własna w kierunku budowania wielokulturowego podejścia do rozwiązywania problemów społecznych, opiekuńczych i kulturalnych.
SP_U04	Posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania w zakresie edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej.
SP_U05	Wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów z zakresu edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej.
Kompetencje społeczne	
SP_K01	Posiada kompetencje społeczne wyrażone pogłębioną świadomością poziomu swojej wiedzy i umiejętności, co wyraża się odpowiedzialnością za zachowanie wielokulturowego dziedzictwa regionu, kraju, Europy i świata.
SP_K02	Jest wrażliwy na potrzeby osób znajdujących się w procesie zmiany kulturowej, przestrzega zasad i norm etycznych w standardzie wielokulturowości regionu.

W planie studiów proponowane są cztery moduły zajęć obejmujące szczególne przedmioty kształcenia:

Ogólnorozwojowy:

- Teoretyczne podstawy relacji międzykulturowych,
- Dziedzictwo wielokulturowe Europy,
- Wielokulturowość polskich pograniczy,
- Edukacja europejska,
- Antropologia społeczno-kulturowa,
- Mniejszości narodowe i etniczne w systemie polityczno-prawnym Europy i Polski,
- Kulturowe podstawy życia społecznego.

Kształcenie psychologiczne:

- Psychologia międzykulturowa,
- Trening komunikacji międzykulturowej,
- Interwencja i mediacja w konfliktach kulturowych,
- Diagnoza potrzeb społecznych migrantów, uchodźców i członków wspólnot społeczno-kulturowych odmiennych od większości.

Metodyczny:

- Metodyka edukacji regionalnej i międzykulturowej,
- Animacja i integracja społeczności migranckich w środowisku lokalnym,
- Warsztaty pracy w warunkach zróżnicowania kulturowego,
- Praca poradnicza w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

Komunikacyjny:

- Teorie komunikacji interpersonalnej, społecznej i masowej,
- Nowe technologie komunikacyjne w relacjach międzykulturowych,
- Warsztaty zarządzania zespołami wielokulturowymi,
- Warsztaty kreatywności,
- Warsztaty: projekty kulturalne wielokulturowe,
- Praktyki,
- Seminarium dyplomowe.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura E., *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków 2007.
- Denek K., *Nauczyciel w społeczeństwie wiedzy, jego tożsamość, role, kompetencje i europejski wymiar*, w: A. Klim-Klimaszewska, M. Wiśniewska (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, t. 1, Siedlce 2012.
- Gawrysiak M., *Edukacja metatechniczna*, Radom 1998.
- Gawrysiak M., *O pojęciu kompetencji zawodowych i kompetencjach zawodowych nauczyciela techniki*, w: R. Parzęcki (red.), *Edukacja ogólnotechniczna — dylematy teorii i praktyki*, Bydgoszcz 1996.
- Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa — przewodnik. Pojęcia — literatura — adresy*, Kraków 2008.
- Jeffries C. (et al.), *Kształcenie otwarte od A do Z*, Warszawa 1997.
- Kacprzak L., *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Piła 2006.
- Kamińska K., *Nauczyciel wychowania przedszkolnego wobec wielokulturowości*, Łódź 2007.
- Klimowicz A. (red.), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2004.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2003.
- Kwiatkowski S., Symela K. (red.), *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria, metodologia, projekty*, Warszawa 2001.
- Kwieciński Z., *Zmienić kształcenie nauczycieli*, w: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa 1998.
- Nikitorowicz J. (et al.), *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*, Warszawa 2013.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa na pograniczach kultur (propozycje realizacyjne)*, w: T. Lewowicki, B. Grabowska (red.), *Spółeczności pogranicza, wielokulturowość, edukacja*, Cieszyn 1996.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005.
- Nikitorowicz J., *Nauczyciel w dialogu kulturowym kreującym postawy obywatelskie w warunkach wielokulturowości*, w: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*, Kraków 2010.
- Nikitorowicz J., *Spotkanie i dialog kultur — wymiar edukacji międzykulturowej*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobocki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne, a kultura globalna: konteksty edukacji międzykulturowej*, t. 1, Białystok 2001.
- Nowacki T., *Kwalifikacje i autokreacja nauczyciela*, w: K. Żegnałek (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Warszawa 2008.
- Oleksyn T., *Praca i płaca w zarządzaniu*, Warszawa 2001.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, Dz.U. z 2014 r., poz. 803.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego, Dz.U. z 2014 r., poz. 803.

Sielatycki M., *Edukacja międzykulturowa w polskiej szkole (w świetle dokumentów Rady Europy i Unii Europejskiej)*, Warszawa 2004.

Sielatycki M., *Metody nauczania w edukacji międzykulturowej*, w: A. Klimowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2004.

Szempruch J., *Pedeutologia*, Kraków 2013.

ROZDZIAŁ III
KONTEKSTY RESOCJALIZACYJNE

Jacek Bylica

KOMPETENCJE MIĘDZYKULTUROWE W PRACY PROFILAKTYCZNO-RESOCJALIZACYJNEJ

WSTĘP

Nowe plany studiów Instytutu Pedagogiki UJ, opracowane zgodnie z Krajowymi Ramami Kwalifikacji, wzbogaciły ofertę m.in. o moduły związane z rozwijaniem kompetencji międzykulturowych. Szczególnie widać to na specjalności pedagogika resocjalizacyjna (II stopień), na której cały cykl kształcenia kończy się obligatoryjnym modułem XV „Praktyka społeczna w wymiarze wielokulturowym”. W skład tego modułu wchodzi wykład „Filozoficzno-kulturowe uwarunkowania procesu integracji społecznej” oraz konwersatorium „Kompetencje międzykulturowe w pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej”. W związku ze stopniowym wdrażaniem KRK moduł XV został zrealizowany po raz pierwszy w II semestrze roku akademickiego 2013/2014. Wcześniej, w roku akademickim 2012/2013, zrealizowano moduły fakultatywne z tego zakresu, skoncentrowane na społeczności romskiej, definiowanej w kategorii wykluczenia z głównego nurtu życia społecznego.

W związku z faktem, iż międzykulturowy aspekt stanowi istotne *novum* w planach kształcenia studentów II stopnia pedagogiki resocjalizacyjnej, pod koniec roku akademickiego 2013/2014 dokonano jego ewaluacji. W programie konwersatorium dotyczącego rozwijania kompetencji międzykulturowych w pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej położono akcent na wspólne, partycypacyjne poszukiwania studentów i prowadzącego zajęcia, których celem był rozwój wiedzy, umiejętności i kompetencji w tym zakresie w ramach kompilacyjnego, autorskiego konceptu kompetencji międzykulturowych¹. W celu dokonania ewaluacji efektów

¹ J. Bylica, *Kompetencje kulturowe w pracy ze społecznością romską*, w: A. Barczyk, P.P. Barczyk (red.), *Psychologiczny i terapeutyczny kontekst pracy środowiskowej*, Mysłowice 2010, s. 243–256.

kształcenia zastosowano metodę *self-report*, obserwację uczestniczącą oraz analizę porównawczą. W ramach metody *self-report* studenci wypełnili Kwestionariusz Kompetencji Międzykulturowych² na początku i na końcu zajęć, co pozwoliło na uchwycenie dynamiki procesu edukacyjnego. Wyrazili przy tym pisemną zgodę na udział w badaniu. Obserwację uczestniczącą realizowano w trakcie całego cyklu zajęć. Analiza porównawcza z kolei pozwoliła na sprecyzowanie trendów w badaniu, w tym na dokonanie porównania wyników uzyskanych w dwóch grupach konwersatoryjnych. Wielkość grupy badawczej to w sumie 30 osób (z czego 16 osób reprezentuje pierwszą grupę konwersatoryjną, a 14 — grupę drugą). Zdecydowana większość badanych to kobiety (29 osób). Wydaje się, iż zastosowana triangulacja³ metod umożliwiła rzetelną ocenę realizacji efektów kształcenia, nadając jednocześnie badaniu ilościowo-jakościowy charakter.

TENDENCJE W ROZWOJU KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWYCH STUDENTÓW PEDAGOGIKI RESOCJALIZACYJNEJ

W trakcie realizacji konwersatoriów kompetencje międzykulturowe studentów uległy wzrostowi w stopniu małym, średnim bądź znacznym. Wystąpił również jeden przypadek regresji (-2 pkt), który traktować należy raczej jako urealnienie własnych możliwości w dziedzinie kompetencji. W sumie 9 studentów dokonało małego postępu (od 1 do 5 pkt), 11 — średniego (od 7 do 15 pkt), a 9 — znacznego (od 16 do 22 pkt). Ilościowo większy postęp uzyskała grupa II, w której największą reprezentację posiada progres znaczny (6 osób). Z kolei w grupie I największa liczba studentów uzyskała postęp średni (7 osób). Uzyskane wyniki ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Postęp w zakresie kompetencji międzykulturowych

Kompetencje międzykulturowe	Grupa I (lb)	Grupa II (lb)	Suma
Regres albo mały postęp (-5–5 pkt)	6	4	10
Średni postęp (6–15 pkt)	7	4	11
Znaczny postęp (więcej niż 15 pkt)	3	6	9

Źródło wszystkich tabeli i wykresów: badania własne

² Kwestionariusz jest zmodyfikowaną wersją Kwestionariusza Romskich Kompetencji Międzykulturowych, zob. J. Bylica, *Kompetencje międzykulturowe pracowników sektora publicznego realizujących zadania na rzecz społeczności romskiej w powiecie nowosądeckim. Raport z badań interwencyjnych*, w: S. Dąbrowa, M. Czakowski (red.), *Porządek prawno-społeczny a problemy współczesnego świata*, Bydgoszcz 2011, s. 79–103.

³ D.J. Greenwood, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, t. 1, Warszawa 2009.

Trudno jednoznacznie określić, dlaczego grupa II osiągnęła ilościowo większy postęp. Program konwersatorium był tożsamy dla obydwu grup, zakładał jednak dozę indywidualizacji w ramach własnych poszukiwań studentów wspieranych przez prowadzącego zajęcia. Wydaje się, iż czynnikiem, który należy uwzględnić, jest mniejsza liczebność grupy II. W samym badaniu ewaluacyjnym nie jest ona szczególnie widoczna, gdyż różnica pomiędzy grupami wynosi 2 osoby. Analizie poddano jednak tylko te osoby, które wypełniły kwestionariusz dwukrotnie (na początku i na końcu zajęć). W praktyce różnica pomiędzy grupami wynosiła 3–5 osób, czyli jedną podgrupę. Ma to istotne znaczenie, zważywszy, iż znaczna część pracy studentów przebiegała właśnie w małych podgrupach; zatem studenci grupy II mieli możliwość głębszej penetracji poszczególnych zagadnień z powodu większej swobody czasowej.

Analiza początkowego i końcowego poziomu kompetencji międzykulturowych w obydwu grupach wspiera tę tezę. Prezentuje to poniższa tabela.

Tabela 2. Wyjściowy i końcowy poziom kompetencji międzykulturowych

Kompetencje międzykulturowe (KM)	Wyjściowy poziom KM w gr. I (w pkt)	Końcowy poziom KM w gr. I (w pkt)	Wyjściowy poziom KM w gr. II (w pkt)	Końcowy poziom KM w gr. II (w pkt)
Regres lub mały postęp (-5–5 pkt)	67–86	71–90	64–82	69–85
Średni postęp (6–15 pkt)	77–86	86–101	81–90	91–100
Znaczny postęp (więcej niż 15 pkt)	59–84	78–102	63–89	81–105

Uzyskane wyniki w niewielkim stopniu różnicują obydwie grupy. W przypadku małego postępu poziom wyjściowy kompetencji międzykulturowych w grupie I jest minimalnie wyższy niż w grupie II i zawiera się w przedziale 67–86 pkt w stosunku do 64–82 pkt grupy II. Z kolei w przypadku postępu średniego i znacznego minimalnie wyższy poziom kompetencji wyjściowych (różnica średnio 4 pkt) prezentuje grupa II. Końcowe poziomy kompetencji międzykulturowych w obydwu grupach są kontynuacją tendencji zaobserwowanych na poziomie wyjściowym, a różnice pomiędzy grupami kształtują się również w przedziale kilku punktów na każdym stopniu postępu. Zatem prawdopodobną przyczyną większego postępu w zakresie kompetencji międzykulturowych w grupie II jest mniejsza liczebność tej grupy. Przy projektowaniu tego rodzaju kursów należy zwrócić uwagę na tę zmienną. Frekwencja grupy II na zajęciach oscylowała wokół 15 osób.

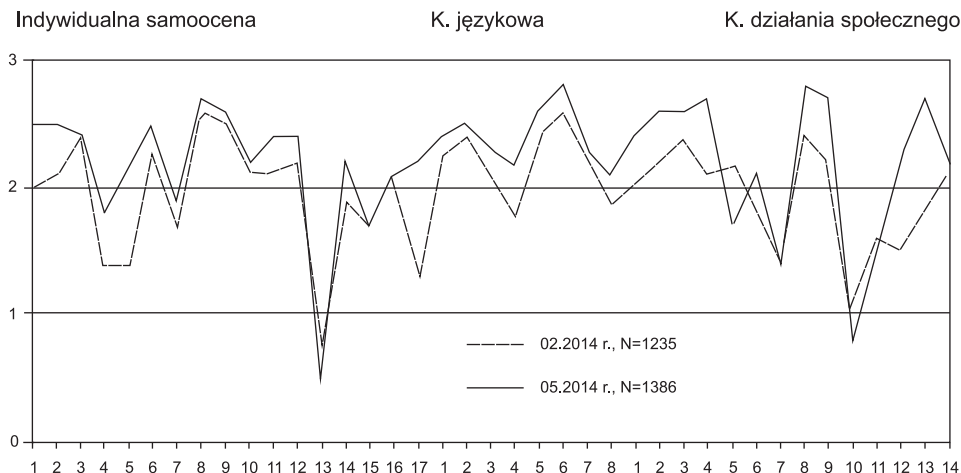
OBSZARY ORAZ KATEGORIE KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWYCH

Te dosyć ogólne tendencje zostaną teraz uszczegółowione poprzez poddanie analizie poszczególnych obszarów oraz kategorii kompetencji międzykulturowych (KM). W opracowanym modelu rozróżniam trzy obszary kompetencji międzykulturowych: obszar indywidualnej samooceny, kompetencji językowej oraz kompetencji działania społecznego. W każdym obszarze znajduje się od 8 do 17 kategorii, które uszczegóławiają dany obszar. Kategorie te w swym ogólnym zakresie odnoszą się do testowania tolerancji wobec różnicy kulturowej oraz umiejętności realizowania działań profilaktyczno-resocjalizacyjnych w obszarze wielokulturowym. Model ten kładzie duży nacisk na rozwój empatii etnograficznej oraz metody badania w działaniu⁴. Rozróżniam trzy zasadnicze poziomy kompetencji międzykulturowych: poziom etnocentryczny (0–1), etnorelatywny (1–2) oraz najwyższy poziom harmoniczny (2–3). Poziom etnocentryczny charakteryzuje się koncentracją na własnej kulturze pochodzenia, małą tolerancją dla różnicy kulturowej oraz nikłą kompetencją pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej. Poziom etnorelatywny wiąże się z wyjściem poza własną kulturę pochodzenia, uwzględnianiem różnicy kulturowej, nawiązywaniem relacji z przedstawicielami odmiennych kultur oraz możliwością konstruowania i realizowania działań o charakterze profilaktyczno-resocjalizacyjnym. Chodzi tutaj o działania w środowisku otwartym, w instytucjach resocjalizacyjnych, jak również w centrach zatrzymań dla azylantów określanymi przez niektórych kryminologów mianem „archipelagu karcerów”⁵. Poziom harmoniczny z kolei to nowa jakość w relacji międzykulturowej. Na tym poziomie występuje umiejętność rozwiązywania konfliktów międzykulturowych (harmonizowanie napięcia) poprzez poszukiwanie tego, co znajduje się pomiędzy kulturami. Jest to niejako tworzenie nowego bytu transkulturowego.

Generalnie rzecz ujmując, uzyskane wyniki wskazują na rozwój wszystkich obszarów kompetencji międzykulturowych. Uśredniony rozwój poszczególnych obszarów kompetencji dla obydwu grup ilustrują kolejne wykresy. Uśrednienie wyników dla danej grupy zacierza niestety indywidualne przypadki postępu studentów, daje jednak obraz dynamiki grupowej.

⁴ J. Bylica, *Kompetencje kulturowe...*, dz. cyt., s. 251–254.

⁵ K.F. Aas, *Globalization & Crime*, Los Angeles — London — New Delhi — Singapore 2008.



Wykres 1. Rozwój poszczególnych obszarów kompetencji międzykulturowych w grupie I

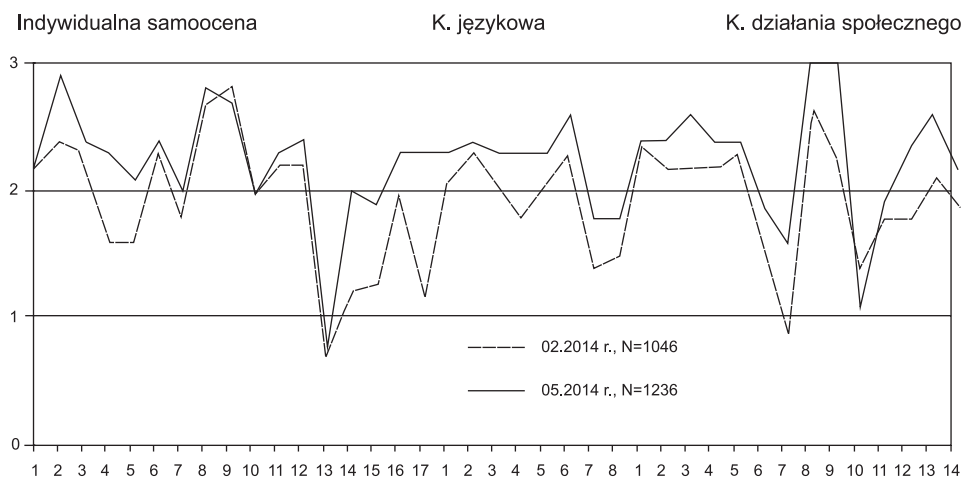
Linia przerywana obrazuje poziom kompetencji grupy I na początku kursu ($N = 1235$ pkt), natomiast linia ciągła poziom końcowy ($N = 1386$ pkt). Za-uważalny jest postęp w wysokości sumarycznej 151 pkt łącznie we wszystkich trzech obszarach kompetencji. Kompetencja językowa na końcu kursu osiąga średni poziom harmoniczny (2–3), co oznacza najwyższy potencjał studentów w tym obszarze. Z kolei obszary indywidualnej samooceny i działania społecznego balansują zasadniczo na granicy poziomów etnorelatywnego (1–2) i harmonicznego (2–3). Na koniec kursu wzmocnieniu ulega obszar harmoniczny. Należy jednak zwrócić uwagę również na te elementy kompetencji, które osią-gają niski poziom, ulegając przy tym nawet regresji. W obszarze indywidualnej samooceny jest to kategoria 13, natomiast w obszarze działania społecznego — kategorie 5, 10 i 11. W prezentowanym modelu kategorie te odgrywają kluczową, a zarazem weryfikującą rolę dla określenia poziomu kompetencji międzykulturowych.

Kategoria 13 w obszarze indywidualnej samooceny odnosi się do *bycia zintegrowanym outsiderem i nieprzynależenia do żadnej kultury*. Przyjmując za Miltonem Bennettem, iż stan ten oznacza najwyższy poziom kompetencji międzykulturowych⁶. W grupie I poziom wyjściowy w tej kategorii wynosi 0,7, a końcowy 0,5. Zatem nastąpił tutaj regres, który oznacza, iż ten sposób definiowania siebie w obszarze wielokulturowym jest obcy studentom. Trzeba przy tym zaznaczyć, iż stadium to osiągają zwykle przedstawiciele niedomi-nujących grup mniejszościowych, długoterminowi rezydenci zagraniczni oraz

⁶ M. Chutnik, *Szok kulturowy. Przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*, Kraków 2007, s. 122.

„globalni nomadzi”⁷. Niski pułap tej kategorii występujący u studentów jest zatem zrozumiały.

Kategoria 5 w obszarze kompetencji działania społecznego dotyczy przyjmowania postawy *zniechęcania innych do wygłaszania obraźliwych komentarzy o różnych grupach poprzez uświadamianie im, że niezależnie od intencji może to ranić innych*. Obserwujemy tutaj dosyć istotną regresję (0,5 pkt) z poziomu wyjściowego 2,2 do poziomu końcowego 1,7, a zatem spadek z poziomu harmonicznego do etnorelatywnego. Kolejne regresje w tym obszarze osiągają mniejsze nasilenie i dotyczą kategorii 10, *przejmowania inicjatywy* (regresja 0,2 pkt), oraz kategorii 11, *przyjmowania stanowiska eksperckiego w pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej* (regresja 0,1 pkt). Regresje te oznaczają, iż u studentów tendencje przejmowania inicjatywy za klienta oraz przyjmowania pozycji eksperckiej nasiliły się, co zgodnie z przyjętym modelem, promującym *empowerment*, oznacza spadek kompetencji. Wyniki dla grupy II przedstawia kolejny wykres.



Wykres 2. Rozwój poszczególnych obszarów kompetencji międzykulturowych w grupie II

Chociaż wykres 2 przypomina poprzedni, można zauważyć pewne różnice pomiędzy grupami. Przede wszystkim obserwujemy większy postęp w wysokości sumarycznej 190 pkt łącznie we wszystkich trzech obszarach kompetencji. W porównaniu z grupą I nieco niższy poziom uzyskuje końcowa kompetencja językowa, natomiast obszary indywidualnej oceny i kompetencji działania społecznego finalnie prezentują się lepiej. Minimalnej regresji (0,1 pkt) ulega kategoria 9 z obszaru indywidualnej oceny, dotycząca *szanowania odmienności kulturowej*, przy

⁷ Tamże, s. 122.

czym jest to regresja lokująca się na bardzo wysokim stopniu kompetencji (z 2,8 na 2,7). W obszarze kompetencji działania społecznego również jedna kategoria, 10, *przejmowanie inicjatywy*, uzyskuje regresję o 0,3 pkt. Oczywiście kategoria *zintegrowany outsider* w grupie II również jawi się jako nisko rangowana, obserwowany jest tutaj jednak minimalny postęp (0,1). Jedna z osób deklaruje nawet pełną identyfikację transkulturową, a więc postrzega siebie finalnie jako zintegrowanego, nieprzynależącego do żadnej kultury outsidera. Należy również zwrócić uwagę na kategorie 8 oraz 9 z obszaru kompetencji działania społecznego, które dotyczą nadania znaczenia autorefleksyjności oraz empatii etnograficznej w praktyce profikacyjno-resocjalizacyjnej. Kategorie te finalnie osiągają najwyższy z możliwych pułapów (3), co oznacza, iż 100% studentów w pełni się z nimi utożsamia.

PROGRESYWNE KATEGORIE KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWYCH

W poprzednim podrozdziale wskazane zostały problematyczne kategorie kompetencji międzykulturowych uzyskane w badaniu. Dla pełnej analizy wskazać należy również te kategorie kompetencji międzykulturowych, które prezentują status wyraźnie progresywny, tzn. zostały najbardziej rozwinięte przez studentów podczas udziału w konwersatorium. Przyjmuję, iż kryterium przypisania do takiej kategorii jest osiągnięcie postępu o co najmniej 0,5 pkt przy porównaniu wyników z początku i z końca kursu. Podobnie jak poprzednio wyniki zostaną uśrednione dla obydwu grup, zestawione ze sobą i zaprezentowane w poszczególnych obszarach kompetencji.

Tabela 3. Progresywne kategorie KM w obszarze indywidualnej samooceny

Grupa I (postęp w pkt)	Grupa II (postęp w pkt)
Rozumienie, czym są usługi kulturowo kompetentne (0,9)	Rozumienie, czym są usługi kulturowo kompetentne (1,1)
Znajomość historii idei społeczeństwa wielokulturowego (0,8)	Znajomość schematów imigracji i migracji w regionie (0,8)
Wiedza na temat innych kultur (0,5)	Percepcja własnej kultury jako centrum rzeczywistości (0,7)
	Rozumienie uwewnętrznionej opresji i jej przejawów (0,6)
	Umiejętność wyjaśnienia różnicy pomiędzy asymilacją a integracją społeczną (0,5)
	Znajomość historii idei społeczeństwa wielokulturowego (0,5)

Najbardziej progresywną kategorią dla obydwu grup jest *rozumienie, czym są usługi kulturowo kompetentne*. Rozwój tej kategorii świadczy o uwrażliwieniu

studentów na różnice kulturowe oraz o potencjalnej gotowości do indywidualizowania metod pracy w zależności od kultury pochodzenia jednostkowego odbiorcy bądź grupy społecznej. Następnie grupa I rozwija *znajomość historii idei społeczeństwa wielokulturowego* oraz *wiedzę na temat innych kultur*, grupa II z kolei rozwija progresywnie w sumie 6 kategorii. Poza wymienioną pierwszą są to: *znajomość schematów imigracji i migracji w regionie*, *percepcja własnej kultury jako centrum rzeczywistości*, *rozumienie uwewnętrznionej opresji i jej przejawów*, *umiejętność wyjaśnienia różnicy pomiędzy asymilacją a integracją społeczną* oraz *znajomość historii idei społeczeństwa wielokulturowego*. Na uwagę zasługuje osłabienie percepcji własnej kultury jako centrum rzeczywistości na rzecz dowartościowania innych kultur. Reasumując, w rozumieniu Krajowych Ram Kwalifikacji poza rozumieniem istoty usług kulturowo kompetentnych oraz zmianą percepcji własnej kultury jako centrum rzeczywistości (które stanowią i konstytuują kompetencje) najbardziej progresywne w obszarze indywidualnej samooceny jawią się kategorie wiedzy.

Obszar kompetencji językowej prezentuje się jako stopniowo rozwijany we wszystkich ośmiu kategoriach. W obydwu grupach nie obserwujemy tutaj regresji, a rozwój poszczególnych kategorii jest zrównoważony. W grupie I nie występuje kategoria wysoce progresywna, natomiast w grupie II jest nią *współpraca (bądź jej zamiar) z ludźmi posługującymi się dwoma językami, aby pomagali jako tłumacze podczas spotkań międzykulturowych*, która osiąga postęp o 0,5 pkt. Doświadczenie w pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej uczy, iż tego typu współpraca jest niezbędna w celu nadania intensywności procesom adaptacyjno-rehabilitacyjnym. W rozumieniu Krajowych Ram Kwalifikacji współpraca jest kategorią umiejętności. Reasumując, w porównaniu z kategoriami z obszaru indywidualnej samooceny występowanie kategorii progresywnych w obszarze kompetencji językowej jest znacząco niższe, należy jednak pamiętać, że zdecydowana większość kategorii z tego obszaru (w obydwu grupach) lokuje się na poziomie harmonicznym kompetencji międzykulturowych.

Ostatnim obszarem, w którym analizie zostaną poddane najbardziej progresywne kategorie, jest kompetencja działania społecznego. W prezentowanym modelu kompetencja działania społecznego stanowi niejako kwintesencję kompetencji międzykulturowych, gdyż odnosi się do praktycznej realizacji działań profilaktyczno-resocjalizacyjnych na bazie wcześniejszych kompetencji szczegółowych. Jest to zatem pedagogika międzykulturowa w działaniu, którą określam mianem pedagogiki transkulturowej.

Tabela 4. Progresywne kategorie KM w obszarze kompetencji działania społecznego

Grupa I (postęp w pkt)	Grupa II (postęp w pkt)
Stosowanie metody badania w działaniu (0,8)	Podjęmowanie publicznych działań promujących tolerancję i zwalczanie wykluczenia społecznego grup mniejszościowych w kraju (regionie) (0,7)
Stosowanie strategii empowerment (0,7)	Empatia etnograficzna (0,7)
Uważne słuchanie i zastanawianie się nad związkami z ludźmi z tej samej lub innej kultury (0,6)	Stosowanie strategii empowerment (0,5)
Empatia etnograficzna (0,5)	Stosowanie metody badania w działaniu (0,5)

W obydwu grupach występują cztery kategorie progresywne. W grupie I są to: *stosowanie metody badania w działaniu*, *stosowanie strategii empowerment*, *uważne słuchanie i zastanawianie się nad związkami z ludźmi z tej samej lub innej kultury* oraz *empatia etnograficzna*. Wszystkie kategorie zakreślają jakościowy paradygmat międzykulturowej pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej, wiążąc się ściśle z metodą wywiadu etnograficznego, którego ćwiczenie było istotnym elementem konwersatorium. Grupa II prezentuje zasadniczo tożsame kategorie, wzbogacając je o *podjęmowanie publicznych działań promujących tolerancję i zwalczanie wykluczenia społecznego grup mniejszościowych w kraju lub w regionie*. Deklaratywny rozwój tej postawy można interpretować jako potencjał zawodowy przyszłych pedagogów resocjalizacyjnych. Należy zaznaczyć, iż badaniu podlegało raczej podkreślanie znaczenia oraz świadomość użyteczności poszczególnych kategorii niż ich bezpośrednie, praktyczne stosowanie. Tylko część studentów posiadała bowiem doświadczenie zawodowe w tym zakresie. Reasumując, w rozumieniu Krajowych Ram Kwalifikacji w przypadku kategorii kompetencji działania społecznego obydwie grupy rozwinęły obszary umiejętności i kompetencji.

Konwersatorium spełnia zatem kryteria KRK, rozwijając wiedzę, umiejętności i kompetencje studentów. Należy przy tym zauważyć, iż grupa II prezentuje szerszy wachlarz kategorii progresywnych.

ZAKOŃCZENIE

Obecnie kompetencje międzykulturowe w Polsce posiadają już pokaźną liczbę opracowań⁸. Rozumiane są także w różnych kontekstach w zależności od grup

⁸ Np. K. Białek, A. Kowalska, E. Kownacka, M. Piegat-Kaczmarczyk, *Warsztaty kompetencji międzykulturowych — podręcznik dla trenerów*, Warszawa 2008; S. Magala, *Kompetencje międzykulturowe*, Warszawa 2011.

docelowych, w których mogą mieć zastosowanie. Nieco inny wymiar mają kompetencje imigrantów pracujących w społeczeństwach wielokulturowych niż kompetencje osób realizujących zadania na rzecz społeczności romskiej. W praktyce profilaktyczno-resocjalizacyjnej najczęściej kulturowo zorientowanych programów realizowanych jest w Kanadzie, Nowej Zelandii oraz w Australii. Kompetencje międzykulturowe w tym obszarze rzeczywistości społecznej warto rozważać w kontekście dwóch znaczących współcześnie modeli oddziaływań: Risk — Need — Responsivity (RNR) oraz Good Lives Model (GLM). Model RNR polega na szacowaniu ryzyka powrotności do przestępstwa (R), potrzeb resocjalizacyjnych przestępcy (N) oraz adekwatnej odpowiedzi na powyższe (R). Koncentracja na potrzebach resocjalizowanego oznacza również uwzględnienie i wzmocnienie jego poczucia tożsamości kulturowej, więzi rodzinnych oraz ze społecznością na bazie wartości, norm kulturowych i tradycji resocjalizowanego. Na przykład program Saili Matagi realizowany w Nowej Zelandii zwiększa adekwatność kulturowo zorientowanej resocjalizacji poprzez włączenie w program rehabilitacyjny wartości, przekonań i koncepcji rejonu Pacyfiku⁹. Z kolei GLM zamiast szacowania poziomu ryzyka rozpoczyna od refleksji nad tym, co przestępca chce osiągnąć poprzez zachowanie przestępcze. Jaką lukę czy potrzebę wypełnia przestępstwo? Aby uzyskać długoterminową zmianę wzoru zachowania, terapia musi odkryć oraz odpowiedzieć na ukrytą motywację zachowania z uwzględnieniem podstawowych dóbr społeczności i duchowości w kontekście identyfikacji kulturowej resocjalizowanego. Zgodnie z założeniem GLM takie dobra, jak zdrowie czy przyjaźń są bowiem definiowane kulturowo.

W maju 2014 roku w Sądzie Okręgowym w Krakowie odbyła się konferencja „Zadania i problemy kurateli sądowej w Polsce na tle wybranych krajów europejskich”, podczas której kuratorzy zapoznali się z wdrażaniem modelu RNR w pracy probacyjnej w Holandii oraz w Danii. Zatem koncept kompetencji międzykulturowych staje się coraz szerzej dyskutowanym w praktyce profilaktyczno-resocjalizacyjnej również w warunkach polskich¹⁰. Pragnę zwrócić uwagę na jego pozytywny, ożywczy aspekt. Kompetencja międzykulturowa, umiejętność

⁹ J. Thakker, *The role of Cultural Factors in Treatment*, w: L.A. Craig, L. Dixon, T.A. Gannon (red.), *What works in Offender Rehabilitation: An Evidence — Based Approach to Assessment and Treatment*, Chichester 2013, s. 389–407.

¹⁰ O ważkości tej kwestii w Polsce świadczy chociażby krytyczny raport z monitoringu ośrodków strzeżonych dla cudzoziemców, do którego impuls dał protest głodowy cudzoziemców w czterech ośrodkach strzeżonych. Zob. *Migracja to nie zbrodnia. Raport z monitoringu ośrodków strzeżonych dla cudzoziemców*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2012; http://www.hfhr.pl/wp-content/uploads/2012/12/HFPC_SIP_Migracja_to_nie_zbrodnia_grudzien_2012.pdf (dostęp: 07.06.2014).

nawiązania relacji z ludźmi reprezentującymi inne kultury stanowi pozytywne wyzwanie, przy którym trzeba pamiętać o wytyczaniu granic własnego „ja”¹¹. Transkulturowość, a więc przenikanie się kultur, dbałość o własne granice oraz praktyka pedagogiczna zorientowana na dostrzeganie różnicy kulturowej, jawi się jako zasadna idea, a w konsekwencji — strategia edukacji międzykulturowej.

Na koniec pragnę złożyć wyrazy podziękowań wszystkim uczestnikom kursu, za ich pionierski wkład w budowanie konceptu kompetencji międzykulturowych w pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej w warunkach polskich oraz za wyrażenie zgody na udział w prezentowanym badaniu ewaluacyjnym.

BIBLIOGRAFIA

- Aas K.F., *Globalization & Crime*, Los Angeles — London — New Delhi — Singapore 2008.
- Białek K., Kowalska A., Kownacka E., Piegat-Kaczmarczyk M., *Warsztaty kompetencji międzykulturowych — podręcznik dla trenerów*, Warszawa 2008.
- Bylica J., *Kompetencje kulturowe w pracy ze społecznością romską*, w: A. Barczyk, P.P. Barczyk (red.), *Psychologiczny i terapeutyczny kontekst pracy środowiskowej*, Mysłowice 2010.
- Bylica J., *Kompetencje międzykulturowe pracowników sektora publicznego realizujących zadania na rzecz społeczności romskiej w powiecie nowosądeckim. Raport z badań interwencyjnych*, w: S. Dąbrowa, M. Czakowski (red.), *Porządek prawno-społeczny a problemy współczesnego świata*, Bydgoszcz 2011.
- Chutnik M., *Szok kulturowy. Przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*, Kraków 2007.
- Greenwood D.J., Lincoln Y.S., *Metody badań jakościowych*, t. 1, Warszawa 2009.
- Magala S., *Kompetencje międzykulturowe*, Warszawa 2011.
- Mamzer H., *Adaptacja kulturowa a wytyczanie granic „Ja”*, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Kraków 2011.
- Migracja to nie zbrodnia. Raport z monitoringu ośrodków strzeżonych dla cudzoziemców*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2012; http://www.hfhr.pl/wp-content/uploads/2012/12/HFPC_SIP_Migracja_to_nie_zbrodnia_grudzien_2012.pdf.
- Thakker J., *The Role of Cultural Factors in Treatment*, w: L.A. Craig, L. Dixon, T.A. Gannon (red.), *What Works in Offender Rehabilitation: An Evidence — Based Approach to Assessment and Treatment*, Chichester 2013.

¹¹ H. Mamzer, *Adaptacja kulturowa a wytyczanie granic „Ja”*, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Kraków 2011, s. 31–39.

Krzysztof Sawicki

ZŁE DZIELNICE. PEDAGOGIKA MIEJSCA W PRACY PROFILAKTYCZNO-RESOCJALIZACYJNEJ

*Tu nie wolno głośno śmiać się
I za dobre mieć ubranie
Strzeż się*

*Tutaj ludzie złych profesji
Mają swoje oceany
Śmierć im podpowiada przyszłość
I co noc z nich drwi*

Klaus Mittfoch, *Strzeż się tych miejsc*

Konstytutywne dla identyfikacji człowieka pytanie „Kim jestem?” jest *de facto* dookreślane przez inną kwestię nie do końca zazwyczaj uświadamianą, a zawierającą się w dwóch słowach: „Skąd jestem?”. Należałoby je rozumieć jako pytanie o pochodzenie, miejsce definiowane geograficznie w wymiarze makro i mikro, sprowadzające się do mieszkania w konkretnej dzielnicy, wśród ludzi o podobnych lub wręcz tożsamyh historiach życia. To miejsce kształtowane jest także poprzez *ethos* grupy, jej dziedzictwo kulturowe i przekazywane z pokolenia na pokolenie tradycje, które dookreślają stosunek jednostki do miejsca egzystencji, specyfiki jego kształtowania. Tradycje te dotyczą nie tylko zwyczajów i symboli, ale również norm i wartości. W szerszej społecznej percepcji są one identyfikowane i wartościowane z perspektywy kultury dominującej, stając się podstawą do określenia kultury wyższej i niższej, podstawą zróżnicowania kulturowego. Efektem tych procesów jest także określanie, jakie zachowania są sprzeczne z normami, dewiacyjne, wreszcie przestępcze. Celem niniejszego tekstu jest charakterystyka miejskiej przestrzeni ludzkiej egzystencji, przestrzeń ta bowiem z racji swojej złożoności jest pełna podziałów, demarkacji, obszarów elitarnych i defaworyzowanych. Te ostatnie są szczególnym fenomenem, rodzącym pytanie

o dialektyczną zależność jednostki od przestrzeni jej egzystencji, która sprowadza się do podważania norm i reguł społecznych. Przy opisie owych gorszych miejsc, których należy się wystrzegać, zostaną także przedstawione formy pracy mające w założeniu stanowić azyl normalności dla mieszkańców gorszych dzielnic.

Jak stwierdza Maria Mendel, świat kultury tworzą miejsca, z których ten świat się składa. Te miejsca formułują się w drodze ciągłych rytualizacji, mogą być przyjazne (*topophilia*) bądź wrogie (*topophobia*), stając się dwoma podstawowymi punktami określania przestrzeni ludzkiej egzystencji¹. W tym kontekście, jak stwierdza autorka, „Przestrzeń jest kulturą, kultura jest przestrzenią, stanowiąc «miejsce miejsc» przecinających się w niezliczonych ludzkich na nie spojrzaniach”².

O wadze i roli środowiska w wymiarze globalnym świadczy wypowiedź autorów znakomitego studium *Rethinking Youth*³: „Wspinanie się po drzewach oraz przyswajanie reguł ruchu drogowego, wyprawy nomadów przez dzikie pustkowia, jak i zwiedzanie miejskiego ogrodu zoologicznego, pokonywanie gorącej pustyni czy kąpiel w deszczu monsunowym — te przykłady ukazują, jak skrajnie różne są lokalne warunki życia, w których kształtują się osobiste relacje człowieka z otaczającym go środowiskiem naturalnym, tego, jak człowiek postrzega otaczający go świat (...). Fizyczny wymiar środowiska ma znaczący wpływ na to, jak je odbieramy i staramy się je kształtować”⁴.

Wspomniane przez autorów *milieu* to pojęcie kluczowe dla wielu dziedzin wiedzy. Jest to z grubsza określony obszar, którego elementy składowe, zarówno ożywione, jak i nieożywione, dzieła natury, jak i wytwory człowieka, pozostają ze sobą w zależności oraz specyficznym powiązaniu. Stąd też termin ten można znaleźć w opracowaniach z zakresu medycyny, biologii, geografii czy wreszcie nauk społecznych. Stanowi ważny punkt wyjścia w opisie najrozmaitszych zjawisk. Na gruncie nauk społecznych można spotkać się z szerokim ujęciem terminu, z naciskiem na determinowanie zachowań jednostki⁵, podkreślając ich „ludzki” wymiar⁶. We wszystkich przywołanych definicjach w centrum uwagi umiejscowiono zatem jednostkę zdobywającą osobisty багаż doświadczeń w kontakcie z otoczeniem. W tym kontekście warto odwołać się do klasycznego terminu Heleny Radlińskiej, ujmującej dialektykę łączności jednostki ludzkiej z otaczającym ją światem, czyli środowiskiem życia. Jak stwierdza Maria Mendel:

¹ M. Mendel, *Społeczeństwo i rytuał*, Toruń 2007, s. 9.

² Tamże.

³ Zob. J. Wyn, R. White, *Rethinking Youth*, Sydney 1997.

⁴ Tamże, s. 61.

⁵ Zob. F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 2001.

⁶ Zob. R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985, s. 78; A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1974.

„»Środowiska życia« Radlińskiej wyraźnie tworzą jakąś egzystencjalną tematyzację, w ramach której ujawnia się jej rozumienie relacji człowiek — świat jako jedni, którą stanowi ludzkie jestestwo, byt istoczący się w działaniu, w kształtujących go przekształceniach»⁷.

Przy odwoływaniu się do istoty pedagogiki miejsca, która kształtuje ludzkie narracje, nie należy myśleć o miejscu tylko w wymiarze geograficznym, mierzalnym i zauważalnym. Należy pamiętać, że pozwala ono na coś, umożliwia coś, „występuje”, stając się polem ludzkich działań i eksploracji⁸. Analizując fenomen przestrzeni, Edward W. Soja w znakomitej pracy z 1996 roku opisuje trzy wymiary jej percepcji⁹. Pierwszy odnosi się do wymiaru materialnego, rzeczywistego, namacalnego, tworzonego przez miejsce, dom rodzinny, dzielnicę, miasto czy wreszcie region. Gdyby posłużyć się terminami z zakresu teatrologii, byłaby to swoista scenografia, na którą skazany jest aktor społeczny. Opisana przez autora druga przestrzeń to punkt widzenia, sposób postrzegania rzeczywistości, interpretacji owej scenografii przez aktora społecznego z perspektywy własnych wyobrażeń. Innymi słowy to przestrzeń, którą aktor społeczny widzi, a dokładniej — chce widzieć tak, jak ją sobie wyobraża. Ostatni wymiar — owa trzecia przestrzeń, jak ją określa Edward Soja — to specyfika „bycia-w-świecie” jednostki, a zatem przestrzeń wyobrażona, połączona z działaniem jednostki, specyfika jej dyskursu ze światem. Zgodnie z metaforą Goffmana to subiektywna gra aktora społecznego stanowiąca integralną część z wyobrażoną przez niego wizją owej scenografii¹⁰. To ona (*thirdspace*) jest obszarem analiz w duchu profilaktyki społecznej i resocjalizacji, czego przykładem może studium trzeciej przestrzeni dzieci dorastających w świecie przemocy autorstwa Lindy Rogers¹¹.

Sposób percepcji owej trzeciej przestrzeni wynika z faktu, że ludzkie narracje, jednostka i jej specyfika „bycia-w-świecie” mogą podlegać istotnym ograniczeniom. W tym kontekście miejsce może blokować, wyhamowywać czy ograniczać rozwój. To sytuacja, w której miejsce pochodzenia czy zamieszkania staje się balastem, stygmatem, przekleństwem, swoistym fatum determinującym możliwości rozwoju jednostki. W formach radykalnych, będących skutkiem rozwarstwienia społecznego, izolowane miejsca mogą przybrać formę radykalnych demarkacji, które Zygmunt Bauman opisał jako obszary *no go* (*out/in*), a więc swoistego rodzaju gett, stanowiących bezpieczny azyl dla mieszkańców i zagrożenie dla ob-

⁷ M. Mendel, *Społeczeństwo i rytuał*, dz. cyt., s. 201.

⁸ Tamże, s. 39.

⁹ E.W. Soja, *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Real-and-Imagined Places*, Oxford 1996.

¹⁰ Tamże.

¹¹ L. Rogers, „Trzecia przestrzeń” dziecka dorastającego w warunkach przemocy, w: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006.

cych¹². To prawidłowość dostrzegana w szczególności w aglomeracjach miejskich społeczeństw wielokulturowych. W liczących ponad pół wieku opisach warunków życia na takich obszarach stwierdzano, że owe getta to karykatura zarówno zabytkowego miasta, jak i archetypowych podmiejskich dzielnic.

„Uniformizacja, jednolita zabudowa w bliżej nieokreślonym stylu, ciągi jednolitych dróg, teren pozbawiony zieleni z wszechobecnymi odpadami komunalnymi — to wszystko zamieszkiwane przez ludzi tej samej klasy, o tym samym poziomie dochodów (...) tworzy jednolite środowisko, z którego ucieczka jest niemożliwa”¹³.

Dostrzeżenie swoistej brzydoty miasta zagościło w studiach społecznych na dobre. W taki nurt refleksji wpisuje się opracowanie Jane Jacobs z lat sześćdziesiątych minionego wieku. W swojej pracy autorka zwraca uwagę na związek między bezduszną, wielkomiejską architekturą wieżowców a wysokim wskaźnikiem przestępczości, fragmentacją społeczności, erozją relacji międzysąsiedzkich, ograniczonymi możliwościami rekreacji i gettoizacją¹⁴. Niespełna dziesięć lat później Oscar Newman stwierdził, że miejskie obszary mieszkalne są tworzone w taki sposób, że ich mieszkańcy mogą łatwo stać się ofiarami przestępstwa, gdyż zamieszkują przestrzenie, które znacznie podejmowanie takich działań ułatwiają¹⁵. Dotyczy to nie tylko struktury zaludnienia czy konfliktów etnicznych. Autor wskazuje na ewidentne wady urbanistyczne projektowanych osiedli, na których albo zaniedbuje się istotne elementy infrastruktury, albo projektuje się je w taki sposób, że umożliwia się sprawcy przestępstwa ucieczkę. Dane na temat liczby przestępstw i wykroczeń wskazują, że najczęściej odnotowuje się takie zdarzenia na podupadających terenach miejskich, w tak zwanych gorszych dzielnicach, złych sąsiedztwach zamieszkiwanych przez wspólnoty doświadczające ekskluzji.

Jak więc widać, wskazywany przez autorów związek jednostki z otoczeniem nie zawsze ma harmonijny charakter. Bywa, że skutkuje dysharmonią społecznego rozwoju, wadliwą adaptacją, sprowadzającą się do internalizacji sprzecznych z interesem społecznym postaw i wartości. Słusznie zatem badacze społeczni, a zwłaszcza kryminolodzy, pytają o naturę tego zjawiska, jego przyczyny oraz specyfikę. Przejawia się to w studiach nad środowiskowymi uwarunkowaniami zaburzeń w zachowaniu, demoralizacji i zaniedbań wychowawczych, czyli kluczowych dla pedagogiki resocjalizacyjnych obszarów analiz.

¹² Z. Bauman, *Wśród nas nieznajomych — czyli o obcych w (po)nowoczesnym mieście*, w: A. Zeidler-Janiszewska (red.), *Pisanie miasta — czytanie miasta*, Poznań 1997.

¹³ L. Mumford, *The City in History*, Harmondsworth 1966, s. 286.

¹⁴ Zob. J. Jacobs, *The Death and Life of Great American Cities*, New York 1961.

¹⁵ Zob. O. Newman, *Defensible Space*, London 1972.

W potocznych dyskusjach często pada określenie specyficznego obszaru, umiejscawianego niejako obok mikroświata jednostki, określanego mianem „złego sąsiedztwa”. Może ono być postrzegane różnorodnie. W klasycznych studiach szkoły chicagowskiej było analizowane w wymiarze obszaru zamieszkanego przez konkretną diasporę, a dokładniej — diaspory. W duchu darwinizmu społecznego kreowały one relacje z innymi grupami na zasadach i normach opartych na walce i dominacji. Były to grupy, które albo starały się podporządkować sąsiedztwo, albo też padały ofiarą takich samych praktyk realizowanych przez inną, silniejszą grupę. Jeden z ojców szkoły chicagowskiej Frederick Trasher twierdził, że hegemonia, sukcesja i dominacja rządzące relacjami między gatunkami w świecie przyrody ożywionej znajdują odzwierciedlenie w relacjach pomiędzy grupami zamieszkującymi aglomeracje miejskie¹⁶.

W analizie teoretycznych przesłanek opisujących wskazane prawidłowości można odwołać się do źródeł o stosunkowo długiej historii. Ken Gelder w swojej pracy na temat subkultur używa terminu „presubkultury”¹⁷. Określa grupy osób wykluczonych społecznie: żebraków i włóczęgów, który poza właściwą sobie aktywnością szczególną atencją darzyli wybrane mroczne ulice dawnych aglomeracji miejskich czy podziemne tunele. Stanowiły one ich świat, niedostępny i wręcz wrogi dla wszelkich innych.

W wymiarze *stricte* naukowym poczesne miejsce w studiach nad środowiskowym fenomenem zachowań dewiacyjnych zajmują dokonania przedstawicieli szkoły chicagowskiej z pierwszej połowy minionego wieku. Przykładem mogą być dokonania Clifforda Shawa i Henry’ego McKaya¹⁸. Ci autorzy, analizując wzory zachowania przestępczego młodzieży w kontekście miejsca zamieszkania oraz specyfiki aktywności, opracowali koncentryczny model stref miasta. Podkreślili zarazem, że źródła przestępczości tkwią nie tyle w czynnikach osobowych czy pochodzeniu z określonej grupy etnicznej, lecz w uwarunkowaniach środowiska zamieszkania. Udowodniali, że zachowania dewiacyjne i przestępczość młodzieży mają swoje źródło nie w byciu niemoralnym z natury, lecz w specyfice struktury oraz kulturze zamieszkiwanej przez nich społeczności. Dotyczy to zwłaszcza złożonych kulturowo zbiorowości, w przypadku których można mówić wręcz o przyrodzonej konfliktogenności. Zdaniem badaczy wynika ona przede wszystkim z nienaturalnej wręcz gęstości zaludnienia i niestabilności podstawowego obszaru, jakim jest tak zwana strefa przejściowa (*transitional zone*). Ich praca stanowi pionierską na gruncie nauk społecznych interpretację przyczyn za-

¹⁶ F.M. Trasher, *The Gang*, w: S. Thornton, K. Gelder (red.), *Subcultures Reader*, London 1997.

¹⁷ K. Gelder, *Subcultures. Cultural Histories and Social Practice*, London–New York 2007.

¹⁸ M. O’Brien, M. Yar, *Criminology. The Key Concepts*, London & New York 2008, s. 72.

chowań dewiacyjnych determinowanych umiejscowieniem jednostki. Jest to tym bardziej znaczące, że dotychczasowe eksplanacje odnosiły się przede wszystkim do pochwały eugeniki czy uwarunkowań etnicznych¹⁹.

Mimo to koncepcja Shawa i McKaya spotkała się z dość licznymi głosami krytycznymi. John Irwin podkreślał, że zachowania dewiacyjne to nie tylko przejaw konfliktu, ale bardziej kwestia wyborów czy wręcz preferowanego na danym obszarze stylu życia²⁰. Lawrence Sherman stwierdził, że badacze nadmiernie upraszczają analizowany problem, sprowadzając go do prostej zależności: im gorsza dzielnica, tym wyższy wskaźnik przestępczości. Należy pamiętać, że poważne przestępstwa stwierdza się także na obszarach o stosunkowo niskim poziomie przestępczości, zatem tylko w pewnym stopniu można stwierdzić, że takie zjawiska są ograniczone terytorialnie. Są one odnotowywane częściej w pobliżu miejsca zamieszkania sprawców, zatem *per analogiam* takie obszary może cechować również większe prawdopodobieństwo ich odnotowania²¹.

Założenie o społecznej dezorganizacji jako czynnika kryminogennym stało się kluczowym dla dalszych studiów nad wpływem miejsca zamieszkania na przestępczość. W tym przypadku pojęcie gorszej dzielnicy jest ze wszech miar zasadne, gdyż z analiz przytoczonych autorów wynika, że sprawcy przestępstw to osoby zamieszkujące dzielnice, w których wartości nieruchomości są poniżej przeciętnej²².

Nie bez powodów uznaje się zatem, że z przejawami niedostosowania społecznego można się spotkać częściej na terenie osiedli domów komunalnych. Wynika to częściowo z powodów instrumentalnych, przede wszystkim z próby rozwiązania problemów mieszkaniowych osób wykluczonych oraz szerszej kontroli społecznej grup marginalizowanych poprzez „zarządzanie” nimi na terenie osiedla socjalnego²³. W pierwszym przypadku chodzi o to, że społeczności starają się za wszelką cenę usunąć poza swój obręb takie osoby. Na ich potrzeby tworzy się na gorszym terenie miasta kompleksy mieszkalne o obniżonym standardzie, do których (w nawiązaniu do przywoływanego Baumana) stosunkowo łatwo jest trafić, ale niezwykle trudno jest je opuścić. Można zauważyć, że zachowania antyspołeczne to po części skutek planowej polityki mieszkaniowej, w ramach której

¹⁹ M. Wolfgang, F. Ferracutti, *The Subculture of Violence: Towards an Integrated Theory in Criminology*, London 1967.

²⁰ J. Irwin, *Scenes*, London and Beverly Hills 1977.

²¹ L.W. Sherman, *The Hotspots of Crime and the Criminal Careers of Places*, w: J.E. Eck, D. Weisburd (red.), *Crime and Place*, New York 1995.

²² T.P. Morris, *The Criminal Area: A Study in Social Ecology*, London 1957.

²³ A. Brown, *Anti-Social Behaviour, Crime Control and Social control*, „Howard Journal of Criminal Justice” 2004, nr 43(2), s. 204.

koncentruje się na jednym terenie rodziny społecznie wykluczone i młode małżeństwa z dziećmi²⁴, bo przecież „kłopotliwi lokatorzy muszą gdzieś mieszkać”²⁵.

Analiza między innymi takiego właśnie umiejscowienia problemów społecznych na mapie aglomeracji miejskich w większej skali pozwala obecnie studiować fenomen przestępczości z perspektywy mikro, konkretnych ulic czy też adresów. Kwestią dyskusyjną jest, czy owo złe sąsiedztwo, rozumiane jako ryzyko przestępczości, niedostosowania społecznego, jest w gorszej dzielnicy rozmieszczone losowo na całym obszarze, czy też jest skoncentrowane w niektórych miejscach, przez co inne obszary tak zwanej złej dzielnicy są stosunkowo bezpieczne²⁶.

Spektakularnym przykładem takich badań mogą być analizy geografii koncentracji przestępstw (*geography of crime concentration*) przeprowadzone w ubiegłej dekadzie w Seattle²⁷. Sprowadzały się one do przestrzennej analizy zdarzeń sprzecznych z prawem oraz miejsc zamieszkania sprawców, co umożliwiło wyznaczenie punktów zapalnych (*hotpoints*)²⁸. Okazało się, że owo wspomiane „złe sąsiedztwo” to struktury heterogeniczne, niejednorodne, przez to trudne w percepcji, zobiektywizowanej ocenie i analizie badawczej.

Takie podejście analityczne pociąga za sobą kolejne prawidłowości. W studiach nad zachowaniami dewiacyjnymi (a zwłaszcza przestępczością) w wymiarze mikro można uzyskać efekt swoistego redukcjonizmu; zrozumienie małych elementów składowych tego fenomenu prowadzi do wyjaśnienia funkcjonowania bardziej złożonych całości. Chociaż wcześniej przeprowadzane badania wykazały koncentrację takich zachowań na poziomie mikro, to jednak nie były one analizowane w szerszym kontekście geograficznym, określanym przez społeczności czy dzielnice. Przykładowo, czy poziom makro takich analiz nie ukazuje w pełni (ukrywa) koncentracji zachowań dewiacyjnych, które są specyficzne dla społeczności o wyższym wskaźniku przestępczości? Dokładniej rzecz ujmując, czy ulica różni się od ulicy w trendach zachowań dewiacyjnych w skali mikro, czy stwierdzane na poziomie mikro zależności są zauważalne w szerszym obszarze działań²⁹?

²⁴ L. Hancock, *Community, Crime and Disorder: Safety and Regeneration in Urban Neighbourhoods*, Basingstoke 2001.

²⁵ E. Burney, *Ruling out Trouble: Anti-Social Behaviour and Housing Management*, „The Journal of Forensic Psychology” 2000, nr 11(2), s. 271.

²⁶ L.W. Sherman, *The Hotspots of Crime...*, dz. cyt., s. 29.

²⁷ E.R. Groff, D. Weisburd, S.-M. Yang, *Is It Important to Examine Crime Trends at a Local „Micro” Level?: A Longitudinal Analysis of Street to Street Variability in Crime Trajectories*, „Journal of Quantitative Criminology” 2010, nr 26.

²⁸ L.W. Sherman, *The Hotspots of Crime...*, dz. cyt.

²⁹ E.R. Groff, D. Weisburd, S.-M. Yang, *Is It Important to Examine Crime Trends...*, dz. cyt., s. 11.

Odpowiedzi na te pytania są istotne dla strategii oddziaływań resocjalizacyjnych i profilaktyki przestępczości. Jeżeli na poziomie makro stwierdza się prawidłowości dotyczące zachowań dewiacyjnych, to wynikałoby stąd, że nie ma potrzeby badań na poziomie mikro, wystarczy skupić się na działaniach z zakresu profilaktyki niedostosowania społecznego i przestępczości adresowanych do grup sąsiedzkich, a nie do konkretnych przypadków i jednostek. Ze wspomnianych badań przeprowadzonych w Seattle wynika, że szczególnym obszarem zachowań przestępczych jest poziom, który można roboczo określić jako mezo, a więc koncentrujący się na wybranych ulicach złych dzielnic; to one, a nie poziom mikro cechują się największą intensyfikacją zdarzeń³⁰.

Taka percepcja miejsca jako obszaru działań sprzecznych z normami rodzi pytanie o potencjalne strategie działania wobec młodego pokolenia zagrożonego niedostosowaniem społecznym. Niestety, młodym ludziom zazwyczaj trudno znaleźć miejsce do spędzania czasu wolnego w sposób minimalizujący ryzyko, gdyż standardowe świetlice adresują swoją ofertę zagospodarowania czasu wolnego do dzieci w wieku szkolnym. Młodzież (zwłaszcza trudna) nie jest w nich mile widziana. Sposobem na spędzanie czasu wolnego staje się wówczas ulica (niejednokrotnie owa „zła ulica”), przez co wzrasta prawdopodobieństwo bycia co najmniej świadkiem, a niejednokrotnie ofiarą czy sprawcą zyny zabronionego.

W poszukiwaniu modelowych rozwiązań warto wskazać inicjatywy realizowane z powodzeniem w środowisku lokalnym, a skupiające młodzież w ograniczonych do minimum strukturach formalnych, mających formę klubów czy tak zwanych *drop in centre* (miejsc, do których można zajrzeć, wpaść na chwilę). Przykładem takiego miejsca może być t'Salon funkcjonujący od kilku lat w belgijskim Brugge.

Instytucja powstała w 1997 roku. To miejsce spotkań dla trudnej młodzieży w wieku 12–25 lat i centrum rekreacyjne, które znajduje się na wyremontowanej starej barce. Formy pracy i program spotkań ustalane są wspólnie z podopiecznymi. Przychodząca do t'Salon młodzież nie jest rejestrowana, nie prowadzi się list obecności. Brak takich procedur jest nie do pomyślenia w większości polskich instytucji opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych. Podopieczni nie muszą podawać danych personalnych, mogą posługiwać się imieniem lub pseudonimem. Młodzież nie uczęszcza do t'Salon systematycznie, trudno więc precyzyjnie określić liczbę podopiecznych.

Podstawowym celem jest zorganizowanie podopiecznym czasu wolnego w formie alternatywnej wobec przebywania na ulicy. Ma to ograniczyć ryzyko zachowań sprzecznych z normami, a w efekcie — niedostosowania społecznego.

³⁰ Tamże.

W ramach zajęć na barce młodzież wspólnie robi zakupy i przyrządza posiłki, są organizowane wspólne grille. W wymiarze międzykulturowym należy dodać, że często są przygotowywane dania kuchni orientalnej, jako że podopiecznymi są często dzieci i młodzież ze środowisk migrantów. Dzięki temu mogą oni podzielić się z innymi częścią dziedzictwa kulturowego swojej diaspory.

W jednym z pomieszczeń urządzono małe studio nagrań, w którym młodzież może bezpłatnie nagrywać swoje utwory. Z t'Salon współpracują DJ-e, raperzy muzycy i realizatorzy dźwięku, którzy wspierają realizowane przez podopiecznych projekty muzyczne. Ich ukoronowaniem jest zazwyczaj pierwszy koncert przed „swoją” publicznością, czyli podopiecznymi t'Salonu.

Poza spędzaniem czasu na barce są organizowane wyjścia na imprezy w centrum miasta, do kręgielni czy na koncerty. W tym obszarze osoby prowadzące t'Salon zdają się na inicjatywę podopiecznych. To od nich zależy, jakie dodatkowe atrakcje, szkolenia czy wycieczki zostaną zorganizowane. Dotyczy to również programu, który może być realizowany w weekendy. W zależności od potrzeb i zainteresowań prowadzone są różne kursy i warsztaty dla podopiecznych, np. streetartu, hip-hopu i innej muzyki i kultury młodzieżowej czy produkcji filmowej. Co istotne, w t'Salon nie organizuje się żadnych zajęć wspierających szkolny program nauczania. Wychodzi się z założenia, że uwzględnienie edukacyjnego elementu hegemonii kulturowej w programie pracy z młodzieżą trudną, mającą niejednokrotnie wiele złych doświadczeń ze szkoły (gdyż z racji habitusu kulturowego młodzi ludzie są trudnymi uczniami) przeszkadzałoby w pracy profilaktyczno-wychowawczej.

Osoby prowadzące klub są tylko nieco starsze od swoich podopiecznych. Ma to zminimalizować dystans międzypokoleniowy, zmniejszyć też dystans interpersonalny. Ich zadaniem jest nie tylko pobudzanie do inicjatywy, ale również prowadzenie poradnictwa i konsultacji. Mają one służyć podopiecznym pomocą w rozwiązywaniu problemów rodzinnych, edukacyjnych i prawnych. To one często inicjują kontakt podopiecznego z odpowiednią instytucją, poradnią, szkołą czy terapeutą.

Miejsca tego typu pozwalają stosunkowo szybko zastosować środki zaradcze w przypadku wystąpienia sytuacji problemowej. Taka strategia umożliwia zatem podjęcie działań w środowisku otwartym, na terenie tak zwanej złej dzielnicy — t'Salon stanowi przykład, że także w niej może zaistnieć miejsce warte. Być może to jeden ze sposobów na oswojenie złej przestrzeni, na to, aby w „złym sąsiedztwie” było coraz więcej dobrych sąsiadów i bezpiecznych ulic.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Wśród nas nieznanomych — czyli o obcych w (po)nowoczesnym mieście*, w: A. Zeidler-Janiszewska (red.), *Pisanie miasta — czytanie miasta*, Poznań 1997.
- Brown A., *Anti-Social Behaviour, Crime Control and Social Control*, „Howard Journal of Criminal Justice” 2004, nr 43(2).
- Burney E., *Ruling Out Trouble: Anti-Social Behaviour and Housing Management*, „The Journal of Forensic Psychology” 2000, nr 11(2).
- Gelder K., *Subcultures. Cultural Histories and Social Practice*, London–New York 2007.
- Groff E.R., Weisburd D., Yang S.-M., *Is It Important to Examine Crime Trends at a Local „Micro” Level?: A Longitudinal Analysis of Street to Street Variability in Crime Trajectories*, „Journal of Quantitative Criminology” 2010, nr 26.
- Hancock L., *Community, Crime and Disorder: Safety and Regeneration in Urban Neighbourhoods*, Basingstoke 2001.
- Irwin J., *Scenes*, London and Beverly Hills 1977.
- Jacobs J., *The Death and Life of Great American Cities*, New York 1961.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1974.
- Mendel M., *Społeczeństwo i rytuał*, Toruń 2007.
- Morris T.P., *The Criminal Area: A Study in Social Ecology*, London 1957.
- Mumford L., *The City in History*, Harmondsworth 1966.
- Newman O., *Defensible Space*, London 1972.
- O’Brien M., Yar M., *Criminology. The Key Concepts*, London & New York 2008.
- Rogers L., „Trzecia przestrzeń” dziecka dorastającego w warunkach przemocy, w: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006.
- Sherman L.W., *The Hotspots of Crime and the Criminal Careers of Places*, w: J.E. Eck, D. Weisburd (red.), *Crime and Place*, New York 1995.
- Soja E.W., *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Real-and-Imagined Places*, Oxford 1997.
- Trasher F.M., *The Gang*, w: S. Thornton, K. Gelder (red.), *Subcultures Reader*, London 1997.
- Wolfgang M., Ferracutti F., *The Subculture of Violence: Towards an Integrated Theory in Criminology*, London 1967.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985.
- Wyn J., White R., *Rethinking Youth*, Sydney 1997.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, Warszawa 2001.

Karol Konaszewski

WYBRANE ASPEKTY DIAGNOSTYCZNE W PRAKTYCE RESOCJALIZACYJNEJ

WPROWADZENIE

Zadaniem osób zajmujących się pracą wychowawczo-resocjalizacyjną jest modyfikacja postaw jednostkowych, a w przypadku reintegracji zbiorowej zmiana zachowań całej grupy. Jednakże obok działań mających na celu wychowanie resocjalizacyjne jednostek i grup ważny aspekt dotyczy projektowania i formułowania rekomendacji i dyrektyw służących modyfikowaniu jakościowych parametrów placówek wychowawczych. Problematyka artykułu związana jest zatem z odpowiedzią na pytanie: **jak wykorzystać ekspertyzy diagnostyczne na użytek działań mających na celu usprawnienie funkcjonowania systemu społecznego w kontekście przydatności dla pedagoga resocjalizującego młodych ludzi w ośrodku kuratorskim?** Pierwsza część artykułu to próba uporządkowania pojęć odnoszących się do procesu rozpoznawania w pracy resocjalizacyjnej oraz metodycznego postępowania prowadzącego do uzyskania stanów pożądaných w kontekście teleologii i teorii resocjalizacyjnej. Druga część **jest ilustracją użyteczności schematu postępowania diagnostycznego zaproponowanego przez Adama Podgóreckiego¹ w doskonaleniu funkcjonowania wymienionej placówki wychowawczej.** Rozważania nad problemem wynikają z moich doświadczeń nabytych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych oraz z analizy literatury przedmiotu.

¹ A. Podgórecki, *Charakterystyka nauk praktycznych*, Warszawa 1962.

DIAGNOZOWANIE I METODYCZNE POSTĘPOWANIE W DZIAŁALNOŚCI RESOCJALIZACYJNEJ

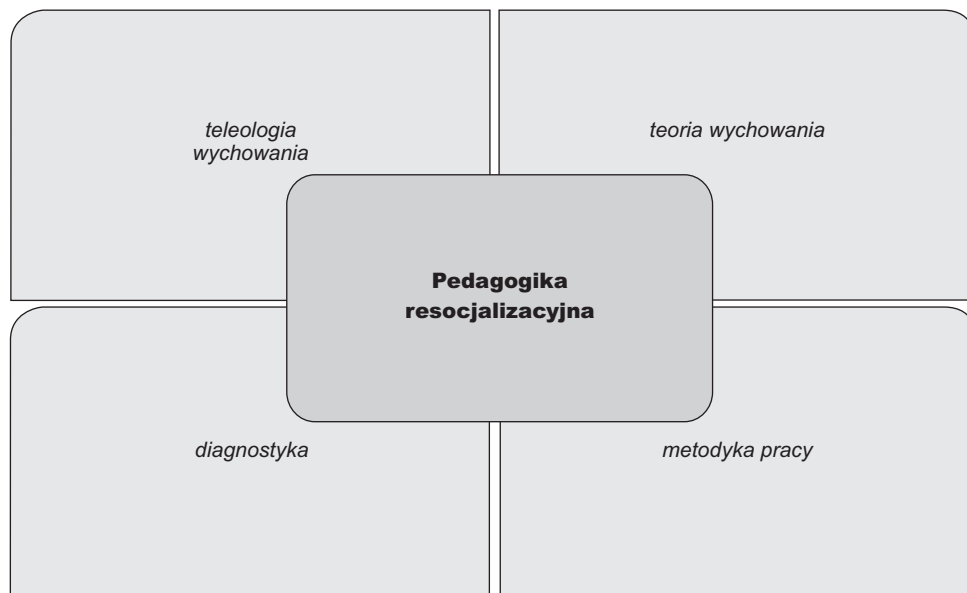
Jak powszechnie wiadomo, pedagogika jest nauką o wychowaniu, której podmiotem są młodzi ludzie, natomiast przedmiotem są działania mające na celu wyposażenie ich w wiedzę, system wartości, postawy i przekonania oraz przysposobienie do oddziaływania na własny rozwój². Tak więc jest to proces celowego i świadomego kształtowania tożsamości dzieci i młodzieży zgodnie z przyjętym ideałem pedagogicznym. Należy zaznaczyć, że w ramach pedagogiki jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej wyodrębniło się wiele subdyscyplin mających swój specyficzny przedmiot zainteresowań, np. pedagogika opiekuńcza, pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika społeczna czy pedagogika resocjalizacyjna. Jeśli chodzi o ostatnią z wymienionych wyspecjalizowanych pedagogik, na potrzeby tekstu konieczne wydaje się określenie jej podstawowych obszarów, niezbędnych, by zrozumieć kształtowanie parametrów tożsamościowych młodzieży wykazującej objawy nieprzystosowania czy przestępczości oraz usprawnić środowiska działające na rzecz jednostek wykołejonych. Pedagogika resocjalizacyjna jako autonomiczne źródło wiedzy o ludzkim postępowaniu i jego naprawie składa się z następujących działań (schemat 1):

- teleologia wychowania resocjalizacyjnego: ustala nadrzędne etapowe cele oddziaływania resocjalizacyjnego na podstawie przyjętego systemu wartości;
- teoria wychowania resocjalizacyjnego: zajmuje się teoretycznymi podstawami procesów wychowawczych dotyczących ludzi z zaburzeniami przystosowania społecznego;
- diagnostyka wychowania resocjalizującego: określa zależności pomiędzy celami resocjalizacji a zdarzeniami do nich prowadzącymi;
- metodyka wychowania resocjalizacyjnego: zajmuje się wdrażaniem ustaleń diagnostyki, teleologii i teorii resocjalizacyjnej, formułuje zalecenia natury bardziej „technicznej”³.

Wobec postawionego pytania w części wprowadzającej szerzej zostaną omówione przede wszystkim działy odnoszące się do procesu rozpoznawania (zagadnienia dotyczące trzech podstawowych kategorii: diagnostyki, diagnozowania i diagnozy) i metodycznego postępowania.

² W. Okoń, *Pedagogika*, w: tenże, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 300.

³ Szerzej m.in. M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji: teoria i praktyka wychowawcza*, Warszawa 2009.



Schemat 1. Działy składające się na pedagogikę resocjalizacyjną

Źródło: opracowanie własne

Diagnostyka resocjalizacyjna jest dyscypliną naukową zajmującą się stawianiem trafnych i rzetelnych diagnoz na użytek wychowania resocjalizującego osób wadliwie przystosowanych społecznie⁴. W tym ujęciu diagnozowanie to proces zmierzający do rozpoznania stanu nieprzystosowania społecznego na podstawie interpretacji i oceny zebranych danych⁵. To uporządkowany zbiór czynności poznawczych, wyjaśniających, interpretujących, wartościujących, prognozujących itp. Diagnoza z kolei najczęściej rozumiana jest jako stan dokonany, czyli końcowy efekt postępowania diagnostycznego, zawierający konkluzję oceniającą (w szerszym lub węższym zakresie) wraz z krytycznym opracowaniem danych, stanowiącym podstawę podejmowania określonych działań interwencyjnych, profilaktycznych i resocjalizacyjnych⁶. Pedagog resocjalizacyjny występujący w roli diagnosty może interesować się diagnozą o charakterze jednostkowym lub diagnozą środowisk wychowawczych (jak pisze Czesław Czapów — systemem sterowania społecznego⁷). W pierwszym ujęciu diagnoza

⁴ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000.

⁵ T. Bajkowski, *Diagnoza pedagogiczna — refleksje prakseologiczne*, w: A. Krajewska (red.), *Przemiany w kształceniu pedagogów*, Olecko 2010.

⁶ L. Pytka, *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*, Warszawa 1986.

⁷ C. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące*, Warszawa 1978.

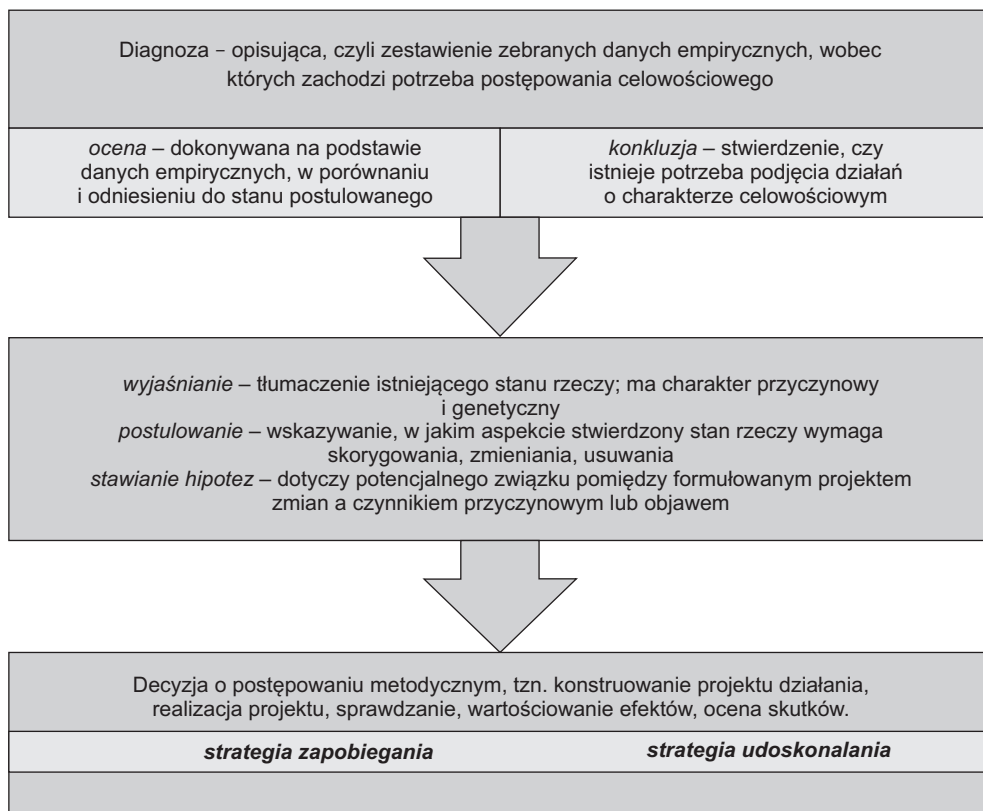
obejmuje rozpoznanie stanu nieprzystosowania społecznego jednostki, jego opis, genezę oraz ocenę z punktu widzenia istniejących standardów pedagogicznych i społecznych celem zaprojektowania oddziaływania zapobiegawczego (profilaktycznego) lub korekcyjnego (resocjalizującego)⁸. Pierwszy etap diagnozy polega na możliwie pełnym opisie istniejącego stanu rzeczy (określenie rodzaju występujących zaburzeń i dewiacji, wykrycie mechanizmów osobowościowych i środowiskowych prowadzących do rozpoznanych zaburzeń) oraz konkluzji oceniającej, zawierającej decyzję dotyczącą działania interwencyjnego lub wstrzymania się od niego. Wymaga się także określenia skutków osobistych i społecznych, jakie dewiacje powodują w zachowaniu jednostki. Drugi etap polega na sformułowaniu hipotez i postulatów dających podstawę do podjęcia decyzji dotyczących kierunku i zakresu zamierzonej działalności profilaktycznej lub resocjalizacyjnej. Etap trzeci ma na celu sprawdzenie prawdziwości uzyskanego obrazu diagnostycznego⁹.

Z kolei diagnoza w ujęciu Adama Podgóreckiego obejmuje opis stanu rzeczy, ocenę tych stanów oraz konkluzję oceniającą. W naukach społecznych, a szczególnie w badaniach prowadzonych na użytek praktyki (prakseologia), konieczne jest wyjście poza badania opisowe i rozumienie diagnozy w jej szerszym ujęciu, co wynika z faktu traktowania jej jako złożonego procesu, stanowiącego pierwsze i podstawowe ogniwo postępowania celowościowego w naukach praktycznych, w których kwestią najważniejszą jest problem przekształcania rzeczywistości w kierunku jej optymalizowania. Na proces diagnozy składa się w takim ujęciu wiele czynności (etapów), co wskazuje na jego fazowość (procesualność), zaś etapy te następują po sobie w logicznej kolejności, co warunkuje uzyskanie prawidłowej konkluzji oceniającej badaną rzeczywistość. Jeżeli zatem istotą diagnostyki jest rozpoznanie, to znaczy opis, przyporządkowanie, dokonanie oceny, konkluzja, a następnie wyjaśnienie, postulowanie i stawianie hipotez¹⁰, to istotą metodyki w pracy resocjalizacyjnej jest decyzja o podjęciu działań o charakterze innowacyjnym, profilaktycznym, naprawczym, terapeutycznym lub projektującym (schemat 2). Zastosowanie tej diagnozy opiszę w dalszej części tekstu, odnosząc elementy postępowania diagnostycznego do funkcjonowania środowiska wychowawczego, jakim jest placówka resocjalizacyjna. Przedmiotem tak rozumianej diagnozy może być zatem jakiś system społeczny, to znaczy: określona grupa lub grupy społeczne, instytucja lub instytucje społeczne.

⁸ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, dz. cyt.

⁹ Tamże.

¹⁰ A. Podgórecki, *Charakterystyka nauk praktycznych*, dz. cyt.



Schemat 2. Schemat procesu diagnozowania i metodycznego postępowania

Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Podgórecki, *Charakterystyka nauk praktycznych*, Warszawa 1962

Wobec powyższego w diagnozie w naukach prakseologicznych, w których fundamentalnym problemem jest to, jak przekształcić, usprawnić rzeczywistość wychowawczą, można zastosować dwie strategie postępowania. Pierwsza będzie dotyczyła racjonalnych działań mających na celu zapobieganie nieprawidłowym zjawiskom społecznym lub odejmowanie i usuwanie zjawisk zakłócających funkcjonowanie systemu lub podsystemu społecznego. Druga strategia — udoskonalająca — dotyczy kreatywnego stymulowania zjawisk społecznych, kreowania takiego systemu, który będzie odpowiadał określonej normie, wzorom systemów działających w ramach przyjmowanego układu odniesienia danej dziedziny pedagogiki, zgodnego z przyjętą koncepcją teoretyczną, założeniami aksjologicznymi i teleologicznymi.

Podkreślić należy, iż diagnoza środowiska wychowawczego instytucji mającej na celu reedukację ma zwykle charakter praktyczny i niejednokrotnie decyzyjny,

stanowi podstawę formułowania praktycznych rekomendacji i dyrektyw służących modyfikowaniu jego jakościowych parametrów, stąd w jej pełnym wymiarze zawsze obejmuje kilka niezbywalnych etapów: ocenę stanu wyjściowego pozwalającą określić jakość środowiska wychowawczego, projektowanie diagnostyczne ukierunkowujące działania instytucjonalne (cel i metody) oparte na podstawie sformułowanych konkluzji oceniających, weryfikację dokonanego rozpoznania i podjętych działań, a także ocenę przebiegu i efektów podjętych działań w celu modyfikacji parametrów środowiska i procesów, które wyznaczają.

ROZPOZNANIE I PROJEKTOWANIE DZIAŁAŃ W PLACÓWCE RESOCJALIZACYJNEJ

Ośrodki kuratorskie to placówki prowadzące działania resocjalizacyjne, opiekuńczo-wychowawcze i terapeutyczne w miejscu zamieszkania młodzieży. Przeznaczone są dla tych nieletnich skierowanych do ośrodka na podstawie orzeczenia sądu, którzy wykazują symptomy demoralizacji lub dopuścili się czynu karalnego. Jest to pośrednia forma oddziaływania wychowawczego, pomiędzy nadzorem a umieszczeniem w placówce izolacyjnej. Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich¹¹ stanowi, iż wykonywanie środków wychowawczych ma na celu wychowanie na świadomego i uczciwego obywatela i odbywa się z uwzględnieniem wskazań nauki i doświadczeń pedagogicznych. Działalność wychowawcza powinna zatem zmierzać do wszechstronnego rozwoju osobowości i aktywowania uzdolnień nieletniego oraz kształtowania i utrwalania społecznie pożądanej postawy poczucia odpowiedzialności. Działania tej instytucji powinny mieć na celu kształtowanie tożsamości w kierunku społecznie pożądanym poprzez:

- zaspokajanie potrzeb osobowych;
- rozwiązywanie problemów psychicznych;
- naukę samodzielnego radzenia sobie z problemami i trudnościami życiowymi;
- rozwijanie talentów, potencjałów i zainteresowań;
- kształtowanie postaw aktywności;
- eliminowanie zaniedbań wychowawczych i edukacyjnych;
- wdrażanie do przestrzegania norm społecznych¹².

¹¹ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. z 2010 r. Nr 33, poz. 178, z 2011 r. Nr 112, poz. 654, Nr 149, poz. 887, Nr 191, poz. 1134, z 2012 r. poz. 579, z 2013 r. poz. 628, 1165).

¹² Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 5 października 2001 r. w sprawie ośrodków kuratorskich (Dz.U. z 2001 r. Nr 120, poz. 1294).

Zajęcia z uczestnikami realizuje się metodami pracy indywidualnej, grupowej, środowiskowej, a polegają w szczególności na:

- organizowaniu czasu wolnego;
- nawiązywaniu współpracy ze środowiskiem;
- prowadzeniu terapii;
- udzielaniu pomocy w usuwaniu zaniedbań wychowawczych i edukacyjnych¹³.

Wobec powyższego powstaje uzasadnione pytanie: **czy poczynione tu rozróżnienia, które dotyczą postępowania diagnostycznego i metodycznego, mogą być przydatne dla wychowawcy/pedagoga/kuratora pracującego z młodzieżą w ośrodku kuratorskim?** Chciałbym zilustrować sytuację, w której można zastosować schemat postępowania diagnostycznego zaproponowany przez Podgóreckiego oraz wybrane aspekty metodyczne (konstrukcja projektu), mające na celu zapobieganie zachowaniom antagonistycznym i udoskonalenie funkcjonowania placówki. Chciałbym zauważyć, że opisane okoliczności są hipotetyczne, a schemat może być zastosowany również w innych systemach wychowawczych, profilaktycznych i naprawczych, na przykład w młodzieżowym ośrodku socjoterapii, młodzieżowym ośrodku wychowawczym czy placówkach wsparcia dziennego.

W placówce resocjalizacyjnej o charakterze otwartym — ośrodku kuratorskim — odnotowano rosnącą tendencję do opuszczania zajęć prowadzonych przez wychowawców. Wychowankowie, którzy uczestniczyli w zajęciach, nie przejawiali chęci do współpracy, jak również nie byli zainteresowani zajęciami prowadzonymi przez kuratorów. W efekcie napięcia pomiędzy kadrami a podopiecznymi doprowadziły do zachowań niezgodnych z zamierzeniami pracy w ośrodku. Panujący stan rzeczy wzbudzał uzasadniony niepokój o zasadność i prawidłowość prowadzenia pracy naprawczej w placówce nie tylko wśród kadry wychowawczej, lecz również w instytucji zwierzchniej. W wyniku zebranych informacji można było stwierdzić, że istnieje rozdźwięk pomiędzy celami założonymi a realizowanymi, dlatego sytuacja wymagała podjęcia działań mających na celu poprawę frekwencji w ośrodku, jak również posunięć zwiększających zainteresowanie wychowanków prowadzonymi zajęciami.

Wobec powyższego i w rezultacie ekspertyzy diagnostycznej w opisywanej placówce stwierdzono, że głównymi przyczynami opuszczania zajęć przez podopiecznych były:

- skomplikowany system zróżnicowanych sankcji nawet za drobne przewinienia — podopieczni zajmowali się przede wszystkim czynnościami porządkowymi;

¹³ Tamże.

- brak atrakcyjnych zajęć poza placówką — ośrodek nie współpracował z instytucjami mogącymi uatrakcyjnić zajęcia, odbywały się one tylko i wyłącznie w ośrodku, co prowadziło do frustracji u wychowanków, a w konsekwencji między innymi do absencji;
- zajęcia, jak już były prowadzone, to przede wszystkim za pomocą metod takich, jak wykład i pogadanka, co budziło niechęć do współpracy oraz znudzenie wychowanków i w efekcie rodziło między kadrą a podopiecznymi napięcia, które doprowadzały do zachowań agresywnych;
- ze względu na brak odpowiedniego wyposażenia placówki do prowadzenia różnego rodzaju warsztatów, zajęć i kół zainteresowań podopieczni spędzali czas, przede wszystkim grając w gry komputerowe; brak urozmaicenia czasu wolnego powodował nudę i bezczynność;
- wychowawcy nie posiadali odpowiednich kwalifikacji do prowadzenia na przykład zajęć terapeutycznych;
- w ośrodku nie było zatrudnionych dodatkowych specjalistów (psycholog, pedagog) do prowadzenia oddziaływań wychowawczych, które są niezbędne w pracy profilaktycznej i resocjalizacyjnej.

Zespół tych uwarunkowań powodował, że ośrodek nie funkcjonował jako system mający na celu kształtowanie społecznie akceptowanej tożsamości nieletnich. Funkcje opiekuńcze, wychowawcze, terapeutyczne nie były realizowane, wręcz przeciwnie, można stwierdzić, że realizowano funkcje antywychowawcze w warunkach nieustającej frustracji i braku zaspokajania potrzeb zarówno indywidualnych, jak i grupowych.

Przeprowadzone ekspertyzy pozwoliły na wyznaczenie dwóch dróg odpowiednich działań naprawczych. Jedną z najprostszych reakcji byłoby złożenie wniosku o zmianę środka wychowawczego, jednakże takie rozwiązanie byłoby sprzeczne z przyjętą aksjologią i teleologią wychowawczą. Drugą drogą — i z tej skorzystano — było usprawnienie funkcjonowania placówki i zorganizowanie interesujących zajęć, w których mogliby uczestniczyć podopieczni ośrodka. Dlatego w celu dokonania zmian w funkcjonowaniu placówki resocjalizacyjnej postuluje się:

- reorganizację kadry wychowawczej — zatrudnienie odpowiednio wykwalifikowanych osób do prowadzenia zajęć terapeutycznych;
- podjęcie szkoleń przez wychowawców w celu otrzymania kwalifikacji w zakresie prowadzenia zajęć sportowych, artystycznych, teatralnych itp.;
- nawiązanie współpracy z wolontariuszami;
- nawiązanie współpracy z instytucjami mogącymi ożywić, udoskonalić zajęcia w placówce;
- reorientacja systemu nagród i sankcji, ustalenie wspólnie z podopiecznymi nowego regulaminu określającego przywileje i obowiązki wychowanków;

- przygotowanie i rozpoczęcie zajęć dotyczących zainteresowań podopiecznych z zakresu: muzyki, teatru, rzeźby, sportu, plastyki itp.;
- organizowanie wyjazdów, wycieczek, wyjazdów do centów rozrywkowych i kulturalnych podopiecznym placówki;
- przygotowanie i wprowadzenie do programu wychowawczego treningów z zakresu: radzenia sobie ze stresem i negatywnymi emocjami, zastępowania agresji, asertywności itp.;
- organizowanie dla pracowników dodatkowych szkoleń, które będą podnosić ich kwalifikacje i kompetencje wychowawcze.

Reasumując, do zminimalizowania istniejących w placówce problemów dydaktycznych i wychowawczych może przyczynić się specjalny projekt zmian, który należy wprowadzić najszybciej, jak to możliwe. Można założyć, że im szybciej podjęte zostaną kroki w celu polepszenia sytuacji panującej w ośrodku, tym większe szanse na osiągnięcie zakładanych rezultatów. Strategia działań ma na celu udoskonalenie i polepszenie funkcjonowania placówki i powinna przyczynić się do rozszerzenia oferty wychowawczej i efektywności pracy naprawczej.

Reorganizacja i modyfikacja funkcjonowania placówki spowodowała zmniejszenie absencji wśród podopiecznych. Wychowankowie chętniej zaczęli uczestniczyć w zajęciach, a po kilku tygodniach wykazywali również inicjatywę i pomysły odnośnie do wprowadzania nowych form pracy wychowawczej. Celem tak przedstawionych postulatów było przekształcenie funkcjonowania placówki, jak również wspieranie potencjału rozwojowego młodzieży, by w rezultacie ukształtować jej nowe parametry tożsamościowe oraz wyposażyć ją w kompetencje, umiejętności niezbędne do prawidłowego funkcjonowania w różnorodnych rolach społecznych. Reorganizacja ośrodka stworzyła możliwość nawiązania otwartych i szczerych więzi wewnątrzgrupowych, budowała atmosferę sprzyjającą kształtowaniu się osobowości podopiecznych. Działania wychowawcze służyły pobudzaniu aktywności i twórczości. Przedsięwzięcia, które zostały podjęte i zrealizowane w ramach postulatów, miały niebagatelne walory wychowawcze i resocjalizacyjne. Spektrum zajęć wychowawczych, współpraca ze środowiskiem lokalnym i integracja, która się przy takich okazjach odbywała, pozytywnie wpłynęły na klimat w placówce. Tego typu działalność pozwoliła pedagogom przede wszystkim kształtować pozytywny obraz relacji na linii kadra — wychowankowie, co podnosiło skuteczność procesu resocjalizacji. Natomiast brak jakiegokolwiek ingerencji w działanie placówki mogłyby skutkować nasileniem nieobecności wychowanków lub zamknięciem ośrodka. W przypadku podjęcia działań administracyjnych związanych ze złożeniem wniosków do sądu odnośnie do podopiecznych nieuczestniczących w zajęciach zachowania agresywne mogłyby się nasilać. Można także zauważyć wartości, jakie podczas wdrażania i przeprowadzania

dziania projektu ujawniły się u wychowawców pracujących w ośrodku. Pozytywny, do których zaliczają się między innymi: zapoznanie się teorią i rozszerzenie umiejętności z zakresu różnorodnych metody wychowawczych i oddziaływań terapeutycznych, polepszenie relacji z grupą wychowawczą, wsparcie ze strony wolontariuszy i instytucji w środowisku lokalnym, urozmaicenie pracy, przeciwdziałanie rutynie i szybszemu wypalaniu zawodowemu będą mieć na pewno niebagatelny wpływ na dalsze funkcjonowanie ośrodka.

Chciałbym zauważyć, że spektrum problemów, sposoby funkcjonowania jednostek i różnych grup, instytucji powodują różnorodne modyfikacje, ulepszenia i uaktualnienia procedur diagnostycznych i strategii metodycznych. Niemniej rdzeń zaproponowanej koncepcji w odniesieniu do opisanej placówki, jak również główne założenia diagnoz cząstkowych i etapów diagnostycznych pozostają nadal aktualne.

PODSUMOWANIE

Przedstawiony w artykule koncept na wykorzystanie schematu diagnostycznego zaproponowanego przez Adama Podgóreckiego stanowi jedynie wycinek możliwości jego zastosowania w praktyce resocjalizacyjnej. Diagnostowanie to złożony proces, który czy to w diagnozie indywidualnej, czy w odnoszącej się do środowisk wychowawczych wymaga interdyscyplinarnego i całościowego podejścia. To także nieustanna współpraca pomiędzy członkami zespołu diagnostycznego. Efektem stawianej diagnozy powinien być projekt działań naprawczych lub wzmacniających potencjał. Zasadą planowanego postępowania jest również ocena i weryfikacja skutków polegające na badaniu związku pomiędzy efektami zamierzonymi a osiągniętymi.

Wobec powyższego istotnym zadaniem placówki resocjalizacyjnej funkcjonującej w środowisku otwartym jest nie tylko integrowanie czynników celowego oddziaływania wychowawczego, lecz również rozszerzanie środowiska wychowawczego przez badanie i ukierunkowywanie elementów środowiskowych nieobjętych pedagogiczną kontrolą, ale wywierających wpływ na rozwój młodzieży. Prawidłowo funkcjonująca i rozwijająca się w miarę postępu placówka resocjalizacyjna uzupełnia w coraz szerszym zakresie i coraz większym stopniu swoją działalnością wychowawczą działalność środowiska wychowania naturalnego¹⁴. Jak stwierdza Andrzej Bałandynowicz, środowisko lokalne jako byt idealny jest ważnym instrumentem poznania oraz normatywnym układem odniesienia

¹⁴ A. Bałandynowicz, *Rodzina, sąsiedztwo i dewiacja młodzieży*, w: B. Urban (red.), *Dewiacje wśród młodzieży*, Kraków 2001, s. 241.

w ocenie składników i procesu wychowywania środowiskowego. Historyczne obserwacje procesów socjalizacyjnych w różnych epokach i systemach społecznych dowodzą, że środowisko lokalne, mimo swych ograniczeń, jest najbardziej skutecznym zabezpieczeniem zbiorowości przed dezorganizacją oraz patologią¹⁵.

BIBLIOGRAFIA

- Bajkowski T., *Diagnoza pedagogiczna — refleksje prakseologiczne*, w: A. Krajewska (red.), *Przemiany w kształceniu pedagogów*, Olecko 2010.
- Balandynowicz A., *Rodzina, sąsiedztwo i dewiacja młodzieży*, w: B. Urban (red.), *Dewiacje wśród młodzieży*, Kraków 2001.
- Czapów C., *Wychowanie resocjalizujące*, Warszawa 1978.
- Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji: teoria i praktyka wychowawcza*, Warszawa 2009.
- Okoń W., *Pedagogika*, w: tenże, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Podgórecki A., *Charakterystyka nauk praktycznych*, Warszawa 1962.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000.
- Pytka L., *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*, Warszawa 1986.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 5 października 2001 r. w sprawie ośrodków kuratorskich (Dz.U. z 2001 r. Nr 120, poz. 1294).
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. z 2010 r. Nr 33, poz. 178, z 2011 r. Nr 112, poz. 654, Nr 149, poz. 887, Nr 191, poz. 1134, z 2012 r. poz. 579, z 2013 r. poz. 628, 1165).

¹⁵ Tamże, s. 242.

Anna Chańko

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWYCH KADRY INSTYTUCJI PENITENCJARNYCH W POLSCE — KONTEKST PRACY Z OBCOKRAJOWCAMI PRZEBYWAJĄCYMI W IZOLACJI WIĘZIENNEJ

WSTĘP

Zakład karny i areszt śledczy to instytucje penitencjarne, w których przebywają jednostki niezdolne do prawidłowego egzystowania w społeczeństwie wolnościowym i do przestrzegania obowiązującego stanu prawnego. Umieszcza się w nich osoby, wobec których istnieje domniemanie o naruszenie uregulowań legislacyjnych, popełniające przestępstwa i skazane przez sąd wyrokiem prawomocnym. W więzieniach przebywają nie tylko obywatele danego kraju, ale również obcokrajowcy. Katalog popełnionych przez nich przestępstw jest szeroki: począwszy od przestępstw komunikacyjnych, skarbowych, rozbojów, po zabójstwa. Proces odbywania kary pozbawienia wolności w obcym kraju ze względu na odmienną kulturę, język, religię, zwyczaje, a także stopień dolegliwości związany z uwięzieniem jest dla cudzoziemca trudniejszy niż dla rodzimych obywateli.

Współcześnie więzienie pełni funkcje: izolacyjną, resocjalizacyjną, socjalno-bytową, ekonomiczną i gospodarczą. Jest ono również instytucją wychowawczą, pod warunkiem że jego organizacja, cele, kadra oraz sposoby postępowania z osadzonymi podporządkowane są procesowi wychowania, a wykorzystywane metody pracy resocjalizacyjnej tworzone są na gruncie psychologii i pedagogiki penitencjarnej oraz są usankcjonowane odpowiednimi przepisami. Wychowaw-

czy charakter więzienia wymaga priorytetu funkcji resocjalizacyjnej, a proces ponownego uspołecznienia jednostki jest niebywale trudnym zadaniem postawionym przed personelem instytucji penitencjarnych i przed osadzonymi. Bardzo często mówi się o zerowym efekcie resocjalizacji instytucjonalnej już w przypadku osadzonych będących obywatelami danego kraju, a więc czy można mieć nadzieję na zmiany osobowościowe będące następstwem inkarceracji cudzoziemców, zwłaszcza kiedy sam proces porozumiewania się osoby pozbawionej wolności z funkcjonariuszami jest zakłócony bądź nie następuje ze względu na bariery językowe. Dlatego kluczowe wydaje się kształcenie kompetencji międzykulturowych u kadry instytucji penitencjarnych w naszym kraju.

Tabela 1. Cudzoziemcy przebywający w polskich jednostkach penitencjarnych w okresie od 30.06.2013 r. do 30.06.2014 r.

Okres	Liczba osadzonych
2013	
czerwiec	558
lipiec	547
sierpień	545
wrzesień	541
październik	525
listopad	552
grudzień	521
2014	
styczeń	501
luty	497
marzec	500
kwiecień	523
maj	528
czerwiec	515

Źródło: Dane statystyczne Służby Więziennej¹

¹ http://sw.gov.pl/Data/Files/001c169lidz/2014_czerwiec_statystyka_biezaca.pdf (dostęp: 20.07.2014).

CUDZOZIEMCY PRZEBYWAJĄCY W POLSKICH JEDNOSTKACH PENITENCJARNYCH

Obecnie w polskich więzieniach przebywa 78 959 osadzonych — tymczasowo aresztowanych, skazanych wyrokiem sądu oraz ukaranych. Karę odbywają tu nie tylko Polacy, ale również obywatele innych krajów, m.in. Rumunii, Niemiec, Litwy czy Bułgarii. Liczba obcokrajowców w populacji więziennej nie jest duża — w ostatnim roku wynosiła średnio 504 osoby (tabela 1).

W porównaniu z innymi krajami na świecie Polskę cechuje niski procentowy udział osadzonych obcokrajowców w populacji więziennej. Wynosi on jedynie 0,7 procent, stąd też nie kładzie się nacisku na odpowiednie wyszkolenie pracowników instytucji penitencjarnych w zakresie kompetencji międzykulturowych tak jak w krajach, w których liczba cudzoziemców w populacji więziennej jest znacząca. Jednakże nawet przy tak niewielkim odsetku zdarzają się problemy w tym zakresie. Za przykład może posłużyć nagłośniony przez media ze względu na międzynarodowy charakter przypadek śmierci przebywającego w krakowskim areszcie śledczym obywatela Rumunii². Claudiu Crulic podejrzany o kradzież sędziemu pieniędzy i dokumentów we wrześniu 2007 roku trafił do aresztu, gdzie odmówił przyjmowania jedzenia. W styczniu 2008 roku zmarł w szpitalu na zapalenie płuc i mięśnia sercowego w wyniku wielonarządowej niewydolności organizmu spowodowanej długotrwałą głodówką. Sytuacja ta miała swe konsekwencje na arenie polityki międzynarodowej w postaci dymisji ministra spraw zagranicznych Rumunii.

Tabela 2. Obcokrajowcy w populacji więziennej wybranych państw świata

Kraj	Procentowy udział obcokrajowców w ogólnej populacji osadzonych
Emiraty Arabskie	92,2
Monako	83,3
Luksemburg	73,3
Szwajcaria	69,7
Cypr	53,2
Grecja	43,9
Austria	43,6

² http://www.pardon.pl/artykul/4448/zagzodziz_siz_na_mier_w_polskim_wizzieniu (dostęp: 20.07.214); <http://www.rmfm24.pl/fakty/swiat/news-rumunia-dymisja-na-wysokim-szczebelu-za-glodowasmierc,nId,226304> (dostęp: 20.07.214).

Belgia	42,1
Holandia	30,5
Niemcy	26,3
USA	5,9
Polska	0,7

Źródło: opracowane na podstawie danych World Prison Brief³

1. Status prawny cudzoziemców tymczasowo aresztowanych, skazanych oraz ukaranych przebywających w polskich więzieniach

Wobec osadzonych w polskich więzieniach cudzoziemców stosuje się takie same jak w przypadku Polaków przepisy prawa karnego, zasady procesowe i reguły odbywania kary pozbawienia wolności w jednostkach penitencjarnych. Obcokrajowcy posiadają więc identyczny zakres praw i obowiązków jak obywatele Polski. W postępowaniu sądowym są reprezentowani przez adwokatów przydzielonych im z urzędu, korzystają przy tym niejednokrotnie z pomocy tłumaczy przysięgłych, a opiekę prawną otrzymują przede wszystkim z placówek konsularnych lub od pomagających cudzoziemcom stowarzyszeń i organizacji. Inkarcerowani mają możliwość składania skarg, wysuwania pretensji i zarzutów o niewłaściwe postępowanie organów państwa, w szczególności pracowników Służby Więziennej oraz informowania funkcjonariuszy o nieprzychylności ze strony innych więźniów, stosowanej wobec osadzonego przemocy fizycznej, psychicznej, o wykorzystywaniu itd. Zważywszy na fakt, iż społeczeństwo polskie w dalszym ciągu dość nieprzychylnie odnosi się do osób odmiennych kulturowo, osadzeni obcokrajowcy są narażeni na dodatkowe poza inkarceracją cierpienie. Jeśli więzień ma chęć skorzystania z polskich aktów prawnych, ma prawo, aby konkretne zapisy zostały mu wyjaśnione.

Skazany w Polsce cudzoziemiec ma prawo do tego, by skorzystać z instytucji przekazania go do innego kraju⁴. Kodeks postępowania karnego reguluje zasady przekazania orzeczenia zapadłego w Polsce do wykonania na terytorium innego państwa. Procedura przekazania obcokrajowca skazanego przez sąd polski na karę pozbawienia wolności zapoczątkowana jest z chwilą, gdy minister sprawiedliwości występuje z wnioskiem do właściwego organu państwa, do którego

³ http://www.prisonstudies.org/research-publications?shs_term_node_tid_depth=27 (dostęp: 20.07.2014).

⁴ <http://dokumenty.e-prawnik.pl/kodeksy/kodeks-postepowania-karnego/postepowanie-w-sprawach-karnych-ze-stosunkow-miedzynarodowych/przejecie-i-przekazanie-orzeczen-do-wykonania.html> (dostęp: 20.07.2014).

ma nastąpić przekazanie, lub kiedy właściwy organ państwa obcego zwraca się z wnioskiem o przejęcie cudzoziemca prawomocnie skazanego przez sąd polski na karę pozbawienia wolności. W obu przypadkach minister sprawiedliwości musi zwrócić się do właściwego sądu o wydanie postanowienia w przedmiocie dopuszczalności przekazania orzeczenia do wykonania za granicą. Inicjatywa przekazania może wyjść od samego skazanego. Sąd, który otrzyma wniosek lub informację od więźnia, przekazuje pismo osadzonego ministrowi sprawiedliwości. W dalszej kolejności sprawa rozpoznawana jest przez sąd.

Warunki socjalno-bytowe, ochrona zdrowia i obowiązki osadzonych

Po przyjęciu do jednostki penitencjarnej osadzony cudzoziemiec jest umieszczany w celi przejściowej na okres do 14 dni. W tym czasie poddawany jest czynnościom identyfikacyjnym, badaniom lekarskim, zabiegom sanitarnym, informuje się go o przysługujących mu prawach i obowiązkach, ma również możliwość wskazania osób, z którymi chce się kontaktować, a tymczasowo aresztowany ma ponadto prawo powiadomienia o miejscu swojego pobytu właściwego urzędu konsularnego lub przedstawicielstwa dyplomatycznego. Obcokrajowcy mają możliwość spotkania się z wychowawcą, otrzymują także informator dla tymczasowo aresztowanych, skazanych oraz ukaranych cudzoziemców, który ułatwia zrozumienie najistotniejszych kwestii związanych z pobytem w więzieniu, tj. dotyczących bezpieczeństwa własnego, warunków socjalno-bytowych itd. Najistotniejszym obowiązkiem osadzonego jest przestrzeganie przepisów, w tym ustalonego w zakładzie karnym porządku, oraz wykonywanie poleceń przełożonych. Do innych równie istotnych zaliczyć można: poprawne zachowanie, przestrzeganie higieny osobistej oraz dbanie o czystość pomieszczeń, w których się przebywa, informowanie kadry instytucji penitencjarnej o zaobserwowanych u siebie czy współwięźnia objawach choroby, poddawanie się badaniom, zabiegom sanitarnym, lekarskim, czynnościom identyfikacyjnym, kontroli osobistej, wykonywanie pracy i prac porządkowych.

Osadzony ma prawo do odpowiedniego dla zdrowia wypoczynku (8 godzin snu), odzieży (stosownej do pory roku), warunków bytowych, higienicznych, świadczeń zdrowotnych oraz wyżywienia. Przysługują mu napoje zaspokajające pragnienie i przynajmniej trzy posiłki dziennie uwzględniające wiek, stan zdrowia, zatrudnienie, a w miarę możliwości także wymogi religijne i kulturalne. Niektóre systemy religijne wymagają od ich wyznawców określonych restrykcji żywieniowych. Aspekt dostarczania osadzonym posiłków uwzględniających specyficzne wymagania wynikające z ich odmienności wyznaniowej był przed-

miotem pertraktacji Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w sprawie wytoczonej Rzeczypospolitej Polskiej w 2006 roku przez więźnia Janusza Jakóbskiego⁵. Osadzony (Polak) w swojej skardze wnosił, iż jako buddysta nie może spożywać posiłków mięsnych, a odmowa zapewnienia mu jedzenia zgodnego z jego dietą stanowi naruszenie art. 9 Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, gwarantującego wolność religijną. Polska ratyfikowała wskazaną umowę międzynarodową w 1993 roku. W wyroku z grudnia 2010 roku Trybunał w Strasburgu uznał skargę za zasadną, podkreślając, że przestrzeganie reguł żywieniowych może stanowić bezpośredni wyraz przekonań religijnych, a Janusz J. otrzymał 3000 euro zadośćuczynienia od państwa polskiego. Zgodnie z zarządzeniem Komitetu Ministrów Rady Europy nakazuje się, by przy sporządzaniu posiłków dla osadzonych brano pod uwagę ich przekonania religijne.

Więźniowie mają prawo do dokonywania zakupów artykułów żywnościowych, tytoniowych i innych dopuszczonych do sprzedaży w zakładzie karnym co najmniej trzy razy w miesiącu za środki pieniężne, które mają do dyspozycji w depozycie. Jeśli osadzony obcokrajowiec posiada pieniądze w walucie innej niż polska, ma możliwość zwrócenia się o jej wymianę na walutę obowiązującą w naszym kraju.

Kontakt ze światem zewnętrznym

Człowiek inkarcerowany doświadcza wielu negatywnych następstw swojego uwięzienia. Zaburzeniu ulegają wszystkie sfery jego uprzedniego funkcjonowania, a towarzysząca osadzeniu samotność wpływa na jego psychikę, czego konsekwencją jest towarzysząca więźniom depresja czy zaburzenia psychiczne. Stąd osoby znajdujące się w więzieniach mogą kontaktować się ze światem zewnętrznym, co stanowi namiastkę normalnego, dawnego życia. Komunikacja ta może przybierać różnorodne formy: korespondencji, rozmów telefonicznych, paczek, przekazów pieniężnych, widzeń lub przepustek. W przypadku osób tymczasowo aresztowanych organem decyzyjnym w kwestii kontaktu osadzonego ze światem zewnętrznym jest ten, który prowadzi postępowanie karne, natomiast wobec skazanych jest to dyrektor jednostki penitencjarnej. Korespondencja prowadzona jest przez więźniów na ich koszt (prawo do dwóch znaczków i kopert miesięcznie), a osadzeni cudzoziemcy mają prawo do kontaktu za jej pomocą z właściwym urzędem konsularnym lub przedstawicielstwem dyplomatycznym. To samo dotyczy widzeń z urzędnikami. Skazani mogą prowadzić także rozmowy telefoniczne (nie dotyczy to tymczasowo aresztowanych) — na swój koszt z aparatów

⁵ http://www.grocjusz.edu.pl/Materials/mw_jakobski.pdf (dostęp: 20.07.2014); <http://www.pomorska.pl/apps/pbcs.dll/article?AID=/20101207/KRAJSWIAT/28174855> (dostęp: 20.07.2014).

samoinkasujących w dniach i godzinach ustalonych w ramach porządku wewnętrznego więzienia.

Zachowanie osadzonego poddawane jest ocenie przez komisję penitencjarną co najmniej raz w okresie 6 miesięcy. Od opinii komisji zależy na przykład to, czy więzień zostanie przeniesiony do zakładu karnego, w którym będzie mógł korzystać z szerszego wachlarza uprawnień (np. większa liczba widzeń) lub czy otrzyma przepustkę będącą jednym ze środków oddziaływania na skazanego poprzez wspieranie jego kontaktów z rodziną i przygotowanie go do opuszczenia zakładu karnego.

Wolność wyznania i czas wolny

W polskich więzieniach obowiązuje wolność myśli i wyznania, co oznacza, że osadzeni mają prawo do praktykowania religii tych kościołów i związków wyznaniowych, które w sposób legalny działają na terenie naszego państwa. Jednym z dokumentów podkreślających prawo człowieka do wyznawania swojej religii jest konkordat zawarty między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską dnia 28 lipca 1993 roku. Ten dokument, traktowany jako umowa pomiędzy zainteresowanymi stronami, porusza między innymi kwestię godności ludzkiej i konieczności jej poszanowania, a także respektowania wszelkich praw, przysługujących również osadzonemu, głównie prawa do wolności wyznania i sumienia. Artykuł siedemnasty konkordatu mówi, że państwo traktuje każdego więźnia jednakowo, gwarantując mu należytą opiekę i warunki do utrzymywania praktyki religijnej, a także korzystania z pomocy oferowanej przez duszpasterzy kościelnych i innych wysłanników związków wyznaniowych w kraju. Osadzeni za zgodą dyrektora więzienia mogą posiadać w swych celach przedmioty związane z kultem, słuchać transmisji z odprawianych nabożeństw lub oglądać je, jak również brać czynny udział w nabożeństwach na terenie jednostki penitencjarnej, jeżeli szczególne względy bezpieczeństwa nie przemawiają za odroczeniem tejże możliwości. Każdy więzień ma prawo do korzystania z posługi duszpasterza bądź przedstawiciela innego związku wyznaniowego, jednakże władze jednostki penitencjarnej mogą ograniczyć zgromadzenia w celu praktykowania kultu religijnego bądź też całkowicie ich zabronić. Odwołanie takie zawsze ma charakter czasowy i musi zostać anulowane. Ustawa o gwarancjach wolności i sumienia z dnia 17 maja 1989 roku zapewnia każdemu osadzonemu w polskim zakładzie karnym prawo do uczestniczenia w działaniach, uroczystościach czy obrzędach religijnych związanych z kultywaniem określonego wyznania. Gwarantuje ponadto prawo do wypełniania obowiązków religijnych. Ta sama ustawa stanowi, iż każdy więzień ma prawo do posiadania przedmiotów niezbędnych do praktykowania religii, a wśród nich

także książek. Jednocześnie w świetle artykułu czwartego niniejszej ustawy żaden więzień nie może być ani dyskryminowany, ani faworyzowany ze względu na swoje wyznanie. Uczestnictwo w kulcie religijnym może być ważnym środkiem służącym do osiągnięcia korzystnych zmian w osobowości więźnia. Problem może pojawić się wtedy, gdy w zakładzie karnym przebywa pojedynczy osadzony o wyznaniu, które jest w Polsce rzadkie i nie ma sposobności skontaktować się z duchownym tej wiary.

To, w jaki sposób więźniowie spędzają czas wolny, zależy od nich samych, jednakże wykonywane w tym czasie czynności nie mogą naruszać obowiązującej w zakładzie karnym dyscypliny i porządku wewnętrznego. Najczęściej osadzeni korzystają z zajęć kulturalno-oświatowych, sportowych, edukacyjnych, których ofertę przedstawiają pracownicy jednostki. Słuchają radia, oglądają telewizję, czytają prasę i książki. Mogą też prenumerować gazety (koszty pokrywają z własnych środków) oraz uczestniczyć w proponowanych przez zakład karny formach kształcenia.

RESOCJALIZACJA OBCOKRAJOWCÓW PRZEBYWAJĄCYCH W INSTYTUCJACH PENITENCJARNYCH W POLSCE — BARIERY I WYZWANIA DLA OSADZONYCH I KADRY SŁUŻBY WIĘZIENNEJ

Izolacja penitencjarna stanowi najbardziej dotkliwą formę odseparowania człowieka od społeczeństwa i jest reakcją państwa na naruszenie norm panującego prawa. Potrzeba zapewnienia ochrony społeczeństwu przed jednostką aspołeczną jest źródłem wielu specyficznych cech rzeczywistości więziennej, której składowymi są między innymi: deprivacja potrzeb osadzonych (informacyjna, sensoryczna, emocjonalna), ograniczenie kontaktów z rodziną i bliskimi, konieczność przebywania w otoczeniu osób obcych, pozbawienie lub ograniczenie różnego rodzaju aktywności, np. w zakresie swobody poruszania się czy wykonywania określonych czynności oraz konieczność przestrzegania panujących zasad i porządku.

Resocjalizacja, która ma miejsce w więzieniu, zwana jest resocjalizacją penitencjarną. Jej sensem jest nie tylko przekazanie pewnej wiedzy i zalecenie nowego stylu życia, ale zmiana nawyków zachowaniowych, a zwłaszcza wyeliminowanie niekorzystnych, aspołecznych i antyspołecznych postaw i zachowań człowieka. Jest procesem niezwykle skomplikowanym i trudnym, co wypływa z dwóch powodów: — dotyczy przestępców — osób zdemoralizowanych i bardzo często wykolejonych przestępczo, a więc zorientowanych wobec świata społecznego antagonistycznie; — odbywa się w więzieniu, a więc w warunkach społecznej izolacji, która nie sprzyja temu procesowi.

Jeśli chodzi o resocjalizację obcokrajowców przebywających w polskich więzieniach, mnogość problemów i dylematów związanych z przywróceniem ich do społeczeństwa wynika z wielu czynników, do których zaliczyć można:

- aspekty typowo penitencjarne, związane z celami i specyfiką odbywania kary pozbawienia wolności;
- braki w wykształceniu (nieznajomość języka obcego, brak zawodu) osadzonych obcokrajowców oraz kadry instytucji penitencjarnych (nieznajomość języka obcego, brak wiedzy o innych kulturach, ich obyczajach i tradycjach, brak odpowiednich kompetencji międzykulturowych);
- odmienność etniczną, kulturową i religijną osadzonych cudzoziemców.

Jednakże mimo wskazanych trudności skazany ma szansę na poprawę swojego życia, jeśli tylko wzbudzi w sobie odpowiednią motywację i zgodzi się podjąć trud przyjęcia odpowiedzialności za swoje poczynania i dalszą egzystencję. Uświadomienie skazanemu, iż choć przebywa w jednostce penitencjarnej w obcym kraju, ma możliwość zmiany swojej sytuacji, jest dowodem uznania jego kompetencji do pracy resocjalizacyjnej i możliwości poprawy. Ważne, aby zdawał on sobie sprawę, że choć jest pozbawiony wolności, ma w dalszym ciągu sposobność, by decydować o swoim życiu i realizować cele, które mogą znacząco wpłynąć na warunki jego życia podczas izolacji penitencjarnej, a także na wolności.

„Więziennictwo polskie stanęło od samego początku swej działalności na zasadniczym stanowisku, że celem pozbawienia wolności jest poprawa więźnia i jego umoralnienie. Dążyło i dąży do tego, by ludzi, których niezdrowe warunki życiowe popychały do popełnienia przestępstwa, przerobić na jednostki użyteczne dla społeczeństwa”⁶. Proces resocjalizacji jest procesem uczenia się nowych reakcji, a uczenie się oznacza przede wszystkim zmianę w zachowaniu jednostki. Towarzyszyć temu powinien proces wyzbywania się zachowań dewiacyjnych, innych, potępianych przez społeczne audytorium. „Celem zasadniczym oddziaływania resocjalizacyjnego nie jest działanie powierzchowne, dające natychmiastowy, złudny efekt naprawy. Jest nim natomiast osiągnięcie zmian osobowościowych przestępcy, dewianta, osoby wykluczonej na takim poziomie, by w przyszłości była zdolna do przestrzegania ładu społecznego, ustalonego prawa i zasad współżycia z innymi ludźmi”⁷. W trakcie interpreta-

⁶ Pierwsze pięciolecie więziennictwa polskiego. Przemówienie Dyrektora Departamentu Więziennego Jana Zakrzewskiego w dn. 11 listopada 1923 roku wygłoszone na akademii jubileuszowej pięciolecia więziennictwa, w: Z. Bugajski (red.), *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1918–1928*, Warszawa 1929, s. 50.

⁷ A. Chańko, *Stygmat jednostki społecznie wykluczonej. Praca uliczna jako forma oddziaływania resocjalizacyjnego w procesie „poprawiania niepoprawnych”*, w: Z. Bartkiewicz, A. Węgliński (red.), *Pedagogika resocjalizacyjna wobec współczesnych zagrożeń*, Lublin 2012, s. 163.

cji idei procesu resocjalizacji nasuwa się także istotne pytanie: do jakiego społeczeństwa przygotowywać osadzonego obcokrajowca? Do społeczeństwa kraju, w którym odbywa karę pozbawienia wolności, czy do społeczeństwa kraju, z którego pochodzi? To główny dylemat, z którym zmagają się kadra instytucji penitencjarnych w Polsce.

RESOCJALIZACJA, ALE W JAKIM WYDANIU?

Głównym założeniem resocjalizacji penitencjarnej jest ponowne uspołecznienie jednostki, która w trakcie pobytu w instytucji totalnej, jaką jest zakład karny, powinna zapoczątkować proces autonaprawy po to, by po opuszczeniu więzienia egzystować zgodnie z panującym porządkiem prawnym. Jak to odnieść do cudzoziemców osadzonych w instytucjach penitencjarnych w Polsce? Skoro większość z nich po odbyciu kary pozbawienia wolności zostanie deportowana do swojego kraju, to jaki jest sens przygotowywania tej grupy więźniów do życia w polskim społeczeństwie? W odpowiedzi na to pytanie pojawia się idea takiego oddziaływania personelu penitencjarnego, aby przygotować osadzonych obcokrajowców do powrotu do społeczeństwa, z którego pochodzą. Jednakże realia wskazują, iż większa część personelu zakładów karnych ze względu na braki edukacyjne nie jest zdolna do podobnego działania, wobec tego najistotniejsze w przypadku kontaktu z cudzoziemcami wydaje się nauczanie ich dyscypliny i przestrzegania obowiązków skazanego. Czy można wymagać czegoś więcej?

Pracownicy Służby Więziennej najczęściej znają tylko swój język ojczysty, w mniejszym stopniu niemiecki i angielski, stąd też nie jest możliwa swobodna komunikacja między więźniem a funkcjonariuszem. W takim przypadku niezbędna jest pomoc tłumacza, co z kolei generuje wysokie koszty albo prowadzi do zaniechania rozmowy. Idąc dalej, nieczęsto zdarza się, żeby pracownicy instytucji penitencjarnych dysponowali wiedzą na temat innych kultur, historii obcych krajów, ich sytuacji politycznej, ekonomicznej czy społecznej, obowiązujących tradycji, zasad, reguł życia publicznego, a przecież resocjalizacja jest procesem oddziaływania na osadzonych poprzez wartości, w szczególności takie, które odnoszą się do przekonań etycznych, moralnych czy religijnych powszechnie obowiązujących w kraju, z którego pochodzi więzień.

Opisane wątpliwości dotyczące resocjalizacji cudzoziemców w polskich więzieniach stanowią problem otwarty, nad którym należy debatować. Jednocześnie trzeba sobie zdać sprawę z tego, iż integracja społeczna wymaga zainteresowania obu stron — zarówno cudzoziemców, jak i przedstawicieli społeczeństwa przyjmującego. W celu zoptymalizowania oddziaływań penitencjarnych pracownicy zakładów mogą korzystać między innymi z pomocy organów konsularnych czy

instytucji i organizacji społecznych, religijnych, związków wyznaniowych. Ich przedstawiciele uczestniczą niekiedy w komunikacji między osadzonym a pracownikiem Służby Więziennej pośrednio, jako tłumacze językowi i kulturowi, inni natomiast bezpośrednio poprzez przekazywanie czy to pracownikom, czy to więźniom potrzebnej wiedzy. Jeśli chodzi o samych osadzonych, to mając świadomość czasu, jaki przyjdzie im spędzić w więzieniu, uczą się języka polskiego nie tylko z książek i słowników, ale i podczas rozmów ze współosadzonymi.

Odmienność kulturowa, etniczna i religijna osadzonych obcokrajowców znacząco obniża efektywność oddziaływań personelu penitencjarnego, gdyż cudzoziemcy, przebywając w zakładzie karnym, tworzą tak zwane społeczeństwa równoległe. Do tej pory w Polsce zjawisko to nie niesie ze sobą dużego zagrożenia ze względu na stosunkowo małą liczbę inkarcerowanych obcokrajowców, jednakże nie można go lekceważyć. Szczególnie widoczne jest ono natomiast w więzieniach na południu USA, gdzie imigranci z Meksyku tworzą gangi rywalizujące z brazylijskimi, argentyńskimi czy amerykańskimi. Odmienności etnicznej i rasowej towarzyszą różnice światopoglądowe. Ewolucja zakładowych struktur nieformalnych w wielu państwach świata dowodzi wykształcenia podkultur o charakterze narodowym czy etnicznym. Tradycyjnym podziałem spotykanym wciąż w polskich zakładach karnych jest kategoryzacja ludzi na frajerów i cweli. Jednakże dochodzą do tego podziały tworzone ze względu na przynależność państwową lub rasową. Wymaga to ogromnego doświadczenia i wyczucia ze strony pracowników zakładów karnych, którzy pilnują porządku i dyscypliny w więzieniu, dbając tym samym o bezpieczeństwo swoje i osadzonych.

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWYCH KADRY SŁUŻBY WIĘZIENNEJ W POLSCE

Kompetencje⁸ są strukturą poznawczą opartą na wiedzy, doświadczeniach i przekonaniach danego człowieka, wskazującą, iż w konkretnej sytuacji jednostka jest w stanie kreować i wykonywać skutecznie zadania w celu osiągnięcia w swej osobowości i zachowaniu zmian zgodnych z uznanymi przez siebie standardami.

Ze względu na narastającą mobilność ludzi na całym globie i zjawisko migrujących cywilizacji zaczęto akcentować znaczenie umiejętności wchodzących w zakres kompetencji międzykulturowych człowieka. Należy do nich przede wszystkim zdolność do komunikowania się w językach innych niż ojczysty, rozu-

⁸ M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne — możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja” 1993, nr 4.

mienie zachowań innych, zwłaszcza na gruncie przyswajania sobie kodów językowych i kulturowych. Oczywiście nie można pomijać pojęcia samoświadomości, czyli wiedzy na temat samego siebie, swojej kultury i społeczeństwa, historii i tradycji oraz wpływu tych czynników na proces komunikacji społecznej.

Żyjąc w zróżnicowanym kulturowo społeczeństwie, jednostka nie może pozostać obojętna na innego. Jeśli nie potrafi nawiązać z nim porozumienia, to przynajmniej powinna wykazać się postawą otwartą i tolerancją dla tego, co odmienne. Kształtowanie kompetencji międzykulturowych stanowi istotne zadanie rozwojowe dla każdego człowieka, w którego otoczeniu przebywają obcokrajowcy, a zwłaszcza dla ludzi, którzy pracują, na co dzień z cudzoziemcami. Do takich osób możemy zaliczyć kadrę Służby Więziennej. Pracownicy instytucji penitencjarnych, mając do czynienia z osadzonymi pochodzącymi z innych krajów, powinni rozwijać swoje umiejętności w obszarze komunikacji międzykulturowej.

MIĘDZYKULTUROWOŚĆ W PROJEKTACH, SZKOLENIACH I WARSZTATACH SKIEROWANYCH DO PRACOWNIKÓW INSTYTUCJI PENITENCJARNYCH

Podczas analizy procesu resocjalizacji penitencjarnej można zwrócić uwagę na istotne zależności w zakresie efektywności naprawczej więzienia. Im większa sprawność resocjalizacyjna, tym większa jej efektywność mierzona powrotnością do przestępstwa. Sprawność resocjalizacyjna jest zwykle tym większa, im bardziej profesjonalnie działa personel i im bardziej zbliżone do wymaganych wzorców będą warunki, w których odbywa się proces resocjalizacyjny. Stąd też, aby wpłynąć na skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych wobec osadzonych cudzoziemców, Centralny Zarząd Służby Więziennej podejmuje kroki w kierunku kształcenia kadry Służby Więziennej także w zakresie kompetencji międzykulturowych, wysyłając pracowników instytucji penitencjarnych na szkolenia i zachęcając do udziału w różnorodnych projektach.

W 2010 roku Helsińska Fundacja Praw Człowieka rozpoczęła trzyletni projekt edukacyjny „Weź kurs na wielokulturowość”, a w 2013 roku rozpoczęła się jego kolejna edycja pod nazwą „Weź kurs na wielokulturowość II”. Przedsięwzięcie, będące długofalowym projektem edukacyjnym, uzyskało dofinansowanie ze środków Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich oraz z budżetu państwa. Za cel główny szkolenia organizatorzy przyjęli uwrażliwienie i pogłębienie wiedzy personelu instytucji publicznych w Polsce na temat funkcjonowania i praw obywateli/obywatelek państw trzecich, sytuacji osób migrujących, migracji i integracji jako procesów, mechanizmów dotyczą-

cych stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji (ze względu na pochodzenie narodowe, etniczne, religię, wyznanie, bezwyznaniowość), czy praw człowieka. W obu edycjach projektu szkolili się także pracownicy Służby Więziennej.

W 2013 roku funkcjonariusze instytucji penitencjarnych mieli również możliwość uczestniczenia w kursach doskonalenia zawodowego⁹ w ramach programu Grundtvig. Celem tych kursów było podniesienie jakości uczenia się przez całe życie poprzez umożliwienie osobom zajmującym się szeroko rozumianą niezawodową edukacją dorosłych udziału w zagranicznym wyjeździe szkoleniowym (trwającym od 5 dni roboczych do 6 tygodni). Udział w tego typu aktywności był doskonałą szansą rozwoju zawodowego i osobistego głównie poprzez podniesienie kwalifikacji zawodowych, nabycie praktycznych umiejętności przygotowania międzynarodowych projektów, a także wymianę doświadczeń, praktyk i metod podczas realizacji kursu wraz z innymi uczestnikami z krajów europejskich. Jego efektem był wzrost kompetencji międzykulturowych i językowych uczestników oraz poznanie innych regionów Unii Europejskiej.

Biuro Kadr i Szkolenia Centralnego Zarządu Służby Więziennej od 2013 roku jest również beneficjentem projektów w ramach Programu PL 17 „Wsparcie Służby Więziennej, w tym sankcji pozawięziennych”, finansowanego ze środków Norweskiego Mechanizmu Finansowego 2009–2014. Od tego czasu trwa też projekt pod nazwą „Realizacja szkoleń kadry Służby Więziennej podnoszących kwalifikacje zawodowe w celu zapewnienia właściwego poziomu stosowania kary pozbawienia wolności zgodnie z międzynarodowymi zasadami praw człowieka”. Jednym z bloków szkoleniowych w ramach owego projektu były kursy językowe dla kadry instytucji penitencjarnych. Ich celem była likwidacja barier językowych w porozumiewaniu się pracowników więzienia z osadzonymi obcokrajowcami na każdym etapie realizowania czynności administracyjnych związanych z tymczasowym aresztowaniem oraz stosowaniem kar i środków przymusu skutkujących pozbawieniem wolności. Wartość dodaną stanowiło nabycie umiejętności komunikacji z osadzonymi obcokrajowcami przez funkcjonariuszy pionów ochrony, penitencjarnych oraz ewidencji. W tym roku planuje się zakup 320 translatorów językowych i przekazanie ich do wszystkich jednostek penitencjarnych, ponadto przeszkolone zostaną kolejne zakwalifikowane do projektu osoby¹⁰.

⁹ <http://www.sw.gov.pl/pl/okregowy-inspektorat-sluzby-wieziennej-olsztyn/news,16395,kursy-doskonalenia-zawodowego.html> (dostęp: 20.07.2014).

¹⁰ R. Wachulec, *Za nami rok z funduszami*, „Forum Penitencjarne. Pismo Służby Więziennej” nr 6/2014, s. 12–13.

ZAKOŃCZENIE

Kształcenie kompetencji międzykulturowych kadry Służby Więziennej w Polsce jest zadaniem niezwykle istotnym, zważywszy iż w więzieniach na terenie naszego kraju przebywają osadzeni obcokrajowcy, którzy — tak jak obywatele polscy — odbywając karę pozbawienia wolności, uczestniczą w procesie ponownego społecznienia. Jest on możliwy dzięki współpracy pracowników instytucji penitencjarnych z więźniami, a w przypadku osób pochodzących z innych krajów nie może się odbywać bez uprzedniego wyposażenia funkcjonariuszy w odpowiednie narzędzia międzykulturowe. Nabyte w trakcie różnorodnych szkoleń i projektów kompetencje międzykulturowe pozwalają działać w odpowiedni sposób w sytuacjach, w których ma się do czynienia z przedstawicielami odmiennych kultur. Ważne, aby być otwartym na inność i mieć świadomość tego, że osadzeni cudzoziemcy są w bardzo trudnej sytuacji ze względu na inkarcerację w innym kraju i związane z nią bariery językowe, kulturowe itd. Miejmy nadzieję, że w kolejnych latach będą powstawać nowe programy edukacyjne z zakresu międzykulturowości, skierowane nie tylko do pracowników Służby Więziennej, ale i cudzoziemców przebywających w więzieniach na terenie Polski.

BIBLIOGRAFIA

- Barczyk A., Barczyk P.P., *Wybrane zagadnienia historii resocjalizacji*, Kraków 1999.
- Bębas S., *Współczesne oblicze resocjalizacji penitencjarnej*, Radom 2010.
- Błachut J., Gaberle A., Krajewski K., *Kryminologia*, Gdańsk 2004.
- Bochniewicz A., *Programy readaptacji społecznej skazanych*, w: T. Głowik (red.), *Oddziaływania penitencjarne i terapeutyczne w zakładach karnych i aresztach śledczych w 2010 r.*, Warszawa 2011.
- Chańko A., *Stygmat jednostki społecznie wykluczonej. Praca uliczna jako forma oddziaływania resocjalizacyjnego w procesie „poprawiania niepoprawnych”*, w: Z. Bartkowicz, A. Węgliński (red.), *Pedagogika resocjalizacyjna wobec współczesnych zagrożeń*, Lublin 2012.
- Ciosek M., *Psychologia sądowa i penitencjarna*, Warszawa 2001.
- Czerwiec M., *Więzienioznawstwo: zarys rozwoju więziennictwa*, Warszawa 2008.
- Hołda J., Hołda Z., *Prawo karne wykonawcze*, Zakamycze 2004.
- Kuć M., *Duszpasterstwo więzienne w pracy penitencjarnej*, Lublin 2007.
- Kuć M., *Prawne podstawy resocjalizacji*, Warszawa 011.
- Machel H., *Psychologiczne uwarunkowania pracy resocjalizacyjnej personelu więziennego*, Gdańsk 2001.
- Machel H., *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Gdańsk 2005.
- Machel H., *Wprowadzenie do pedagogiki penitencjarnej*, Gdańsk 1994.

- Musidłowski R. (red.), *System penitencjarny i postpenitencjarny w Polsce*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003.
- Porowski M., *Karanie a resocjalizacja*, „Studia Kryminologiczne i Penitencjarne”, t. 16, Warszawa 1985.
- Rabinowicz L., *Podstawy nauki o więziennictwie*, Warszawa 1933.
- Skafiriak B., *Pomoc postpenitencjarna w kontekście strategii działań resocjalizacyjnych*, Kraków 2007.
- Szaszkiewicz M., *Tajemnice grypsarki*, Kraków 1997.
- Szymanowska A., *Więzienie i co dalej*, Warszawa 2003.

ROZDZIAŁ IV
KONTEKSTY METODYCZNE

Marzena Okrasa, Ilona Nowakowska-Buryła

O POTRZEBIE UŚWIADAMIANIA STUDENTOM PEDAGOGIKI ICH ROLI I ZADAŃ WOBEC GRUP MNIJSZOŚCIOWYCH

WSTĘP

Już w średniowieczu w Polsce mieszkali członkowie mniejszości narodowych, etnicznych, regionalnych, religijnych i kulturowych, przy czym dopiero w XX wieku pojawiły się konstatacje, że społeczeństwa w Europie są wielokulturowe, zaś demokracja zakłada pluralizm, którego celem jest docenianie różnorodności¹. Obecnie obok mniejszości narodowych², które zamieszkują określone tereny od ponad stu lat, pojawiają się nowe grupy emigrantów i uchodźców. Należy podkreślić, że wszystkie mniejszości narodowe i etniczne są „u siebie”, zamieszkując nasz kraj od stuleci i niekiedy lokalnie stanowiąc większość. Jako prawowici obywatele Polski utrzymywały własną wiarę, kulturę i tradycję nawet wtedy, gdy następowały zmiany nazwy państwa czy władzy. Znajomość ich historii, tradycji, zwyczajów i obyczajów przez społeczeństwo polskie pozwala na lepsze zrozumienie podobieństw i odmienności między ludźmi różnych narodowości. Świado-

¹ A. Klimowicz, *Wstęp*, w: A. Klimowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa: poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2004, s. 5.

² Szóstej stycznia 2005 roku została przyjęta ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym. Według art. 2 pkt 1 mniejszością narodową jest grupa obywateli polskich, która spełnia następujące warunki: „jest mniej liczebna od pozostałej części ludności Rzeczypospolitej Polskiej; w sposób istotny odróżnia się od pozostałych obywateli językiem, kulturą lub tradycją; dąży do zachowania swojego języka, kultury lub tradycji; ma świadomość własnej historycznej wspólnoty narodowej i jest ukierunkowana na jej wyrażanie i ochronę; jej przodkowie zamieszkiwali obecne terytorium Rzeczypospolitej Polskiej od co najmniej 100 lat; utożsamia się z narodem zorganizowanym we własnym państwie”.

mość ta ułatwia kształtowanie postaw pełnych szacunku dla innych. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej „zapewnia obywatelom polskim należącym do mniejszości narodowych i etnicznych wolność zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury. Mniejszości narodowe i etniczne mają prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych, kulturalnych i instytucji służących ochronie tożsamości religijnej oraz do uczestnictwa w rozstrzygnięciu spraw dotyczących ich tożsamości kulturowej”³.

Obecnie dokonująca się globalizacja świata gospodarczego, politycznego i społecznego wymaga tworzenia porozumienia i dialogu pomiędzy odmiennymi kontekstami kulturowymi. Należy przy tym zaznaczyć, że procesy globalizacji przyczyniły się do wzrostu świadomości różnic kulturowych i doprowadziły do ich gospodarczego wykorzystania, a nie zniesienia. W efekcie 20 października 2005 roku UNESCO przyjęło konwencję w sprawie ochrony i promowania różnorodnych form kultury. Celem tej konwencji było nadanie mocy prawnej powszechnej deklaracji UNESCO dotyczącej różnorodności kulturowej, przyjętej 2 listopada 2001 roku, która to deklaracja ustanowiła zasadę uznania różnorodności kulturowej za dziedzictwo narodowe⁴.

Pojawiła się więc potrzeba stworzenia idei edukacji międzykulturowej zachęcającej do nawiązania i prowadzenia dialogu między kulturami. Jest to o tyle istotne, że w Polsce mieszka aż 13 grup narodowościowych i etnicznych oraz grupa posługująca się językiem regionalnym⁵, a także są tu uchodźcy, repatrianci oraz imigranci. Wszyscy oni stanowią uznaną formalnie lub też nieformalną mniejszość. Pełne ich członkostwo w społeczeństwie i wykorzystywanie potencjałów możliwe jest wtedy, gdy uczestniczą w kulturze dominującej. W tym nierównym położeniu to strona silniejsza powinna być bardziej tolerancyjna i odpowiedzialna za świadome relacje z mniejszościami⁶. Powoduje to potrzebę aktywnego współdziałania, co oznacza, że z jednej strony mniejszości zobowiązane są do przystosowania się do warunków, jakie stwarza państwo i poznania polskiej rzeczywistości kulturowej, z drugiej zaś strony większość powinna posiadać wiedzę

³ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku, art. 35.

⁴ P. Savidan, *Wielokulturowość*, Warszawa 2012, s. 16–17.

⁵ Mniejszości narodowe: białoruska, czeska, litewska, niemiecka (jedyna reprezentowana w Sejmie RP), ormiańska, rosyjska, słowacka, ukraińska, żydowska (art. 2 pkt 2); mniejszości etniczne: karaimska, tatarska, romska, łemkowska (art. 2 pkt 4). Językiem regionalnym w rozumieniu ustawy jest język kaszubski (art. 19, pkt 1). Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, Dz.U. z 2005 r. Nr 17, poz. 141, Nr 62, poz. 550, z 2009 r. Nr 31, poz. 206, Nr 157, poz. 1241.

⁶ I. Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Toruń 2013, s. 21–22.

o grupach etnicznych i narodowych oraz o zwyczajach i religiach kulturowo odmiennych współobywateli⁷.

ROLA I ZADANIA PEDAGOGÓW WOBEC GRUP MNIEJSZOŚCIOWYCH

Jedną z podstawowych funkcji edukacji na studiach pedagogicznych jest przygotowanie świadomych i odpowiedzialnych kadr do nauczania i wychowywania młodych pokoleń, mających możliwość budowania własnej tożsamości i wspierających innych w tym zakresie. Nabywanie kompetencji międzykulturowych przez przyszłych pedagogów wiąże się m.in. z wejściem Polski w struktury unijne i wynikającymi stąd procesami integracji, z historyczną wielokulturowością i związanym z tym zróżnicowaniem kulturowym, a także z obecnością uchodźców i studentów cudzoziemskich⁸. Obszarem do zdobywania potrzebnych kompetencji powinna być edukacja europejska, regionalna i międzykulturowa. W procesie kształcenia należy dążyć do przekazywania wiedzy o kulturze mniejszości i wychowywania w duchu tolerancji⁹; uczyć m.in. „otwartości wobec świata, porozumiewania się w skali światowej między ludźmi o różnej rasie, języku, religii, pochodzeniu, tradycji, stylu życia; zaangażowania na rzecz pokoju, równości, braterstwa i solidarności we własnym kraju, jak i na całym świecie; opowiadania się za sprawiedliwym światem bez wojen, wyzysku, ucisku i głodu; rozbudzania świadomości ekologicznej; pozbycia się poczucia wyższości kulturowej; dialogu, negocjacji, wymiany wartości, znoszenia barier o poszanowanie odmiennych sposobów życia, tolerancji; wyzbywania się uprzedzeń i stereotypów etnicznych; przeciwstawiania się wszelkim formom ksenofobii, rasizmu i wrogości wobec mniejszości itd.”¹⁰ Warto także zwracać uwagę na: działania wychowawcze, aby członkowie poszczególnych kultur nie stali się ofiarami własnych kulturowych konwencji, ponieważ homogeniczna kultura może mieć charakter niweczący; kształtowanie wartości, gdyż nikt nie jest członkiem izolowanej grupy, a do for-

⁷ Tamże, s. 26.

⁸ A. Świdzińska, *Wybrane konteksty edukacji międzykulturowej na Lubelszczyźnie*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2, s. 135.

⁹ D. Wojakowski, *Wielokulturowość pogranicza wyzwaniem do edukacji*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000, s. 127; I. Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa*, dz. cyt., s. 28–29.

¹⁰ T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa...*, dz. cyt., s. 32; M.S. Szymański, *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm*, w: J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb oczekiwania i stereotypów*, Białystok 1995, s. 105.

mowania tożsamości potrzebny jest kontakt z innymi; odwoływanie się do kultury, która ulegając transformacji, rozwija się¹¹.

W ramach przygotowania nauczycieli gotowych do realizacji założeń edukacji międzykulturowej należy wyposażyć ich w: wiedzę międzykulturową, kompetencje językowe, kompetencje społeczne i otwartość na inne kultury, odpowiednie postawy i zachowania¹². Proces ten, zgodnie z koncepcją G. Wintera, składa się z czterech stadiów:

- poszerzania wiedzy o obcej kulturze, czyli uświadomienia sobie jej cech zewnętrznych;
- rozpoznania struktur myślenia osoby z innej kultury, czyli poznania postaw, wartości, norm, nawyków zachowań, charakterystycznych dla danej kultury;
- nabywania kompetencji międzykulturowego działania, czyli umiejętności współdziałania z przedstawicielami odmiennej kultury w zgodzie z ich systemem orientacyjnym;
- międzykulturowego uczenia się, obejmującego umiejętność opanowania ogólnych zasad i reguł umożliwiających jednostce orientację w bardzo zróżnicowanych uwarunkowaniach kulturowych i przyjęcie adekwatnych dla tej kultury zachowań¹³.

Edukacja wielokulturowa powinna docierać do jak największej części społeczeństwa. Do jej realizacji doskonałym miejscem wydają się instytucje oświatowe, w tym szkoła, stąd też podkreślana już wielokrotnie potrzeba odpowiedniego przygotowania nauczycieli i wychowawców. Analiza obszarowych i kierunkowych efektów kształcenia wyższego w obszarze nauk humanistycznych i społecznych¹⁴ wskazuje, że pozwalają one na tworzenie autorskich programów z zakresu edukacji międzykulturowej¹⁵. Przykładem jest opracowany przez Ewę Żmijewską program konwersatorium skierowany do studentów pedagogiki drugiego stopnia i realizowany w ramach przedmiotu „konwersatorium pedagogiczne — kulturowe konteksty edukacji”. Głównym jego założeniem jest wdrażanie przyszłych na-

¹¹ J. Nikitorowicz, *Socjotechnika w edukacji regionalnej i międzykulturowej wobec celów i wartości młodzieży oraz idei zjednoczenia Europy*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa...*, dz. cyt., s. 51–52.

¹² I. Parfieniuk, *Nauczyciel w sytuacji dialogu kultur*, Białystok 2006, s. 74.

¹³ Za: B. Śliwerski, *Pedagogika międzykulturowa w Niemczech*, w: T. Szkudlarek (red.), *Różnica, tożsamość edukacja. Szkice z pogranicza*, Kraków 1995, s. 189.

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacyjnych dla szkolnictwa wyższego, Dz.U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520.

¹⁵ E. Żmijewska, *Wspieranie tożsamości międzykulturowej elementem procesu kształcenia nauczycieli*, w: A. Szerląg (red.), *Wielokulturowość — międzykulturowość w edukacji akademickiej. Ku nowej jakości kształcenia*, Wrocław 2013, s. 115–117.

uczycieli do życia w społeczeństwie wielokulturowym i ukazanie różnorodności kulturowej obecnej na obszarze południowej Polski¹⁶.

Należy zaznaczyć, że pomimo tak licznych symptomów wielokulturowości w życiu społecznym wciąż jest to „wątle oddziaływanie edukacji społecznej promującej uniwersalne wartości, sprzyjające współlistnieniu i współpracy ludzi różnych narodowości, ras, kultur, wierzeń”¹⁷. Dlatego też edukacja międzykulturowa powinna stać się czynnikiem kształtowania prawidłowych interakcji między grupami społecznymi. Chodzi tu zatem o kształcenie i wychowywanie w kierunku postmodernistycznym, którego jedną z kategorii jest nie zacieranie różnic, ale świadome ukazywanie ich istnienia¹⁸.

Sam fakt upowszechniania się wielokulturowości i jej prawnej legislacji nie wystarczy, aby mówić o posiadaniu przez społeczeństwo wiedzy o grupach mniejszościowych czy aby zapewnić możliwość akceptowania pojawiających się różnic kulturowych, co jest istotne „z jednej strony z uwagi na to, że różnice te traktuje się jako elementy konstytuujące tożsamość każdej osoby, a z drugiej strony z tej racji, iż niezrozumienie odrębności jakiegokolwiek jednostki powoduje narzucenie jej nieautentycznego sposobu życia, pozbawiającego ją tego, co ją charakteryzuje”¹⁹. Nasuwa się więc pytanie, jakie są możliwości propagowania wiedzy o różnicach kulturowych w sytuacji nieuczenia przyszłych nauczycieli edukacji międzykulturowej.

BADANIA WŁASNE

Celem badań było zdiagnozowanie, w jakim zakresie studenci pedagogiki nierealizujący w ramach studiów programu przedmiotów z edukacji międzykulturowej posiadają wiedzę o mniejszościach narodowych w Polsce, jaki jest stosunek przyszłych nauczycieli do mniejszości narodowych i etnicznych oraz jaki posiadają rzeczywisty pogląd na temat mniejszości narodowych i etnicznych.

Badaniami objęto ogółem 148 studentów pedagogiki, w tym 86 studiów I stopnia i 62 studiów II stopnia. Osoby te, przygotowując się do pracy pedagoga, pedagoga szkolnego i wychowawcy w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, w ramach studiów nie były objęte nauką przedmiotów z zakresu edukacji międzykulturowej.

Przyjęto założenie, że badani w przyszłej pracy zawodowej spotkają się z kwestiami wielokulturowości, międzykulturowości czy też z przedstawicielami

¹⁶ Tamże, s. 113–122.

¹⁷ T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji...*, dz. cyt., s. 22.

¹⁸ Tamże, s. 31.

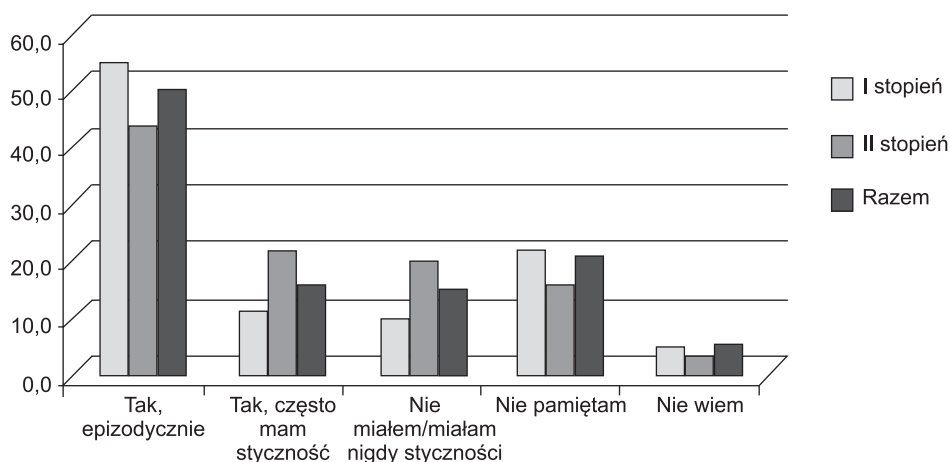
¹⁹ P. Savidan, *Wielokulturowość*, dz. cyt., s. 48.

grup mniejszościowych. Założono także, że mają oni podstawową wiedzę z tego zakresu, ponieważ w podstawach programowych oraz w programach nauczania w gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej treści te są zawarte m.in. w programach nauczania historii, geografii, wiedzy o społeczeństwie i wiedzy o kulturze²⁰.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z techniką ankietową; wykorzystany został kwestionariusz ankiety dotyczącej mniejszości narodowych autorstwa badaczek.

WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

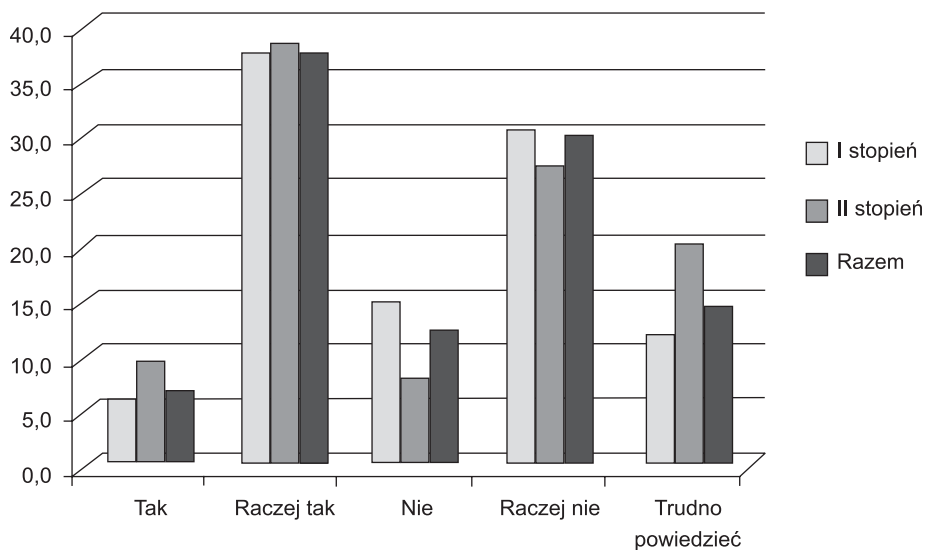
Badania przeprowadzone wśród studentów nierealizujących w ramach studiów przedmiotów z obszaru edukacji międzykulturowej wykazały, że ponad 63% badanych miało styczność z osobami lub grupami należących do mniejszości narodowych lub etnicznych (wykres 1), zaś ponad 13% studentów podało, że takiej styczności nie miało. Pozostałe 23% nie pamięta lub nie jest świadomych, czy kiedykolwiek spotkało się z osobami należących do różnych mniejszości.



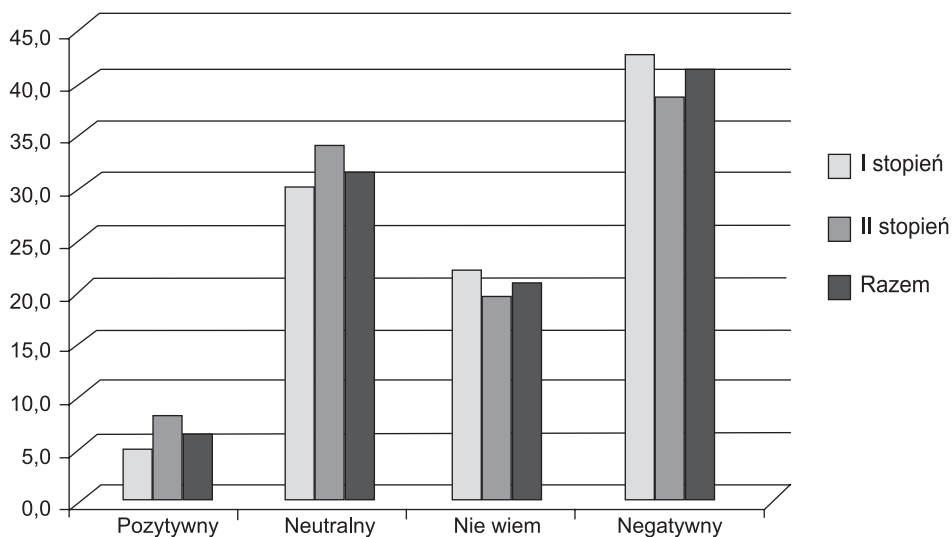
Wykres 1. Styczność badanych z mniejszościami narodowymi i etnicznymi (wyniki w %)

Określając przejawianą przez siebie tolerancję względem przedstawicieli mniejszości narodowych i etnicznych, badani w ponad 62% zaznaczyli, iż tolerują mniejszości, w ponad 36% — że raczej tolerują. niespełna 1,5% osób było niezdecydowanych, natomiast nikt nie podało, że nie toleruje mniejszości narodowych i etnicznych (wykres 2).

²⁰ Szerzej E. Żmijewska, *Wspieranie tożsamości...*, dz. cyt., s. 32–34, 84–89.



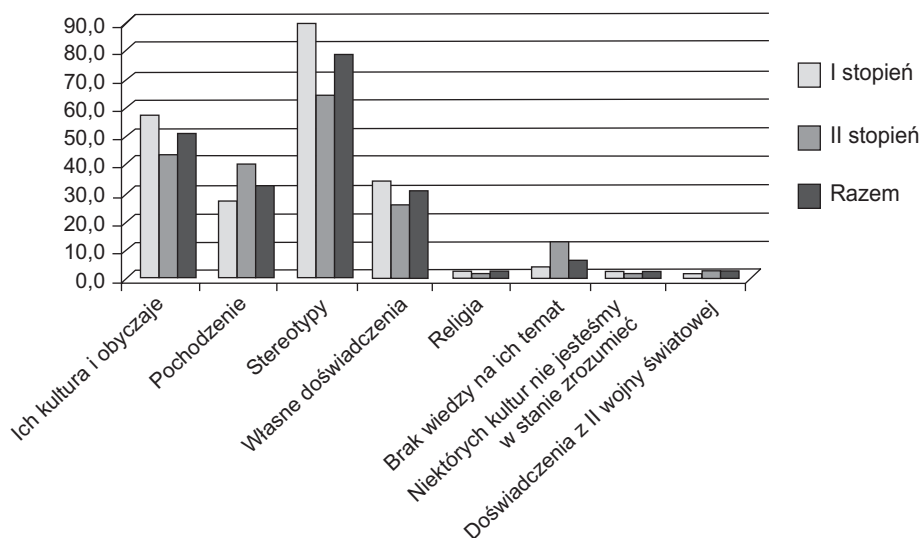
Wykres 2. Tolerancja innych narodowości przez społeczeństwo w opinii badanych (wyniki w %)



Wykres 3. Stosunek Polaków do mniejszości narodowych i etnicznych w opinii badanych (wyniki w %)

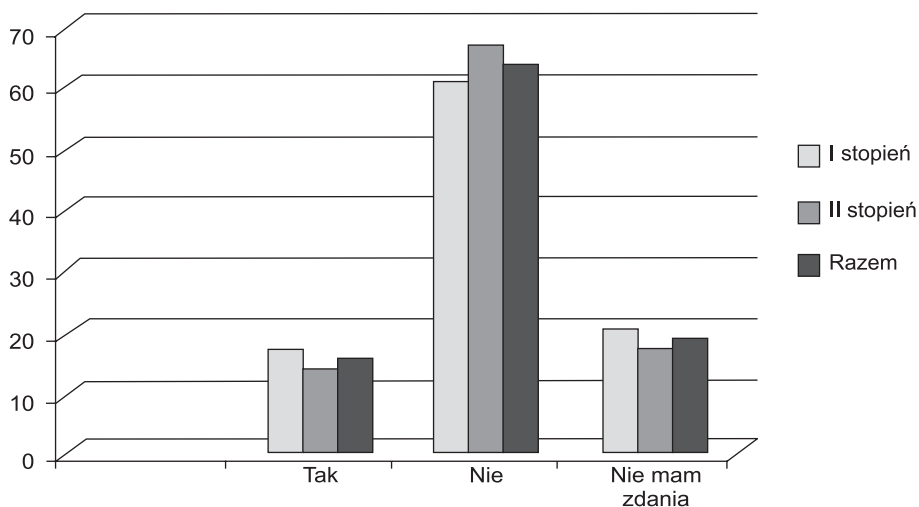
W opinii badanych całkiem odmienny stosunek wobec mniejszości narodowych i etnicznych wykazuje społeczeństwo polskie. Tylko ok. 6% badanych studentów uważa, że inni mają pozytywny stosunek do mniejszości narodowych i etnicznych, ponad 31% zaznaczyło stosunek neutralny, zaś ponad 20% badanych nie potrafiło ocenić ogólnego stosunku Polaków do mniejszości (wykres 3). Wśród badanych aż 41,2% podało, że Polacy wykazują negatywną ocenę mniejszości. Ich zdaniem może to wynikać: z braku wiedzy na temat mniejszości (tak uznało ok. 19% studentów, w tym 14% studiów I stopnia i ponad 25% II stopnia), ze stereotypów (ogółem 27% studentów, w tym 29% studiów I stopnia i ponad 25% II stopnia), z wychowania w rodzinie (ok. 1,5%), z uprzedzeń (ogółem 15,5% studentów, w tym 22% studiów I stopnia i 6,5% II stopnia), z uwarunkowań historycznych (ogółem 9,5% studentów, w tym 14% I stopnia i 3,2% II stopnia), a jedna osoba (0,7%) nawet zaznaczyła, że wiąże się to z poczuciem zagrożenia.

Na pozytywną i negatywną opinię Polaków na temat mniejszości narodowych i etnicznych w ocenie badanych wpływa: ich kultura i obyczaje — tak uważa 50% badanych, pochodzenie — 31%, stereotypy — ponad 77%, własne doświadczenia — 29%, brak wiedzy na ich temat — 6,1% oraz religia, doświadczenia z II wojny światowej i fakt, że niektórych kultur nie jesteśmy w stanie zrozumieć — 0,7% badanych (wykres 4).



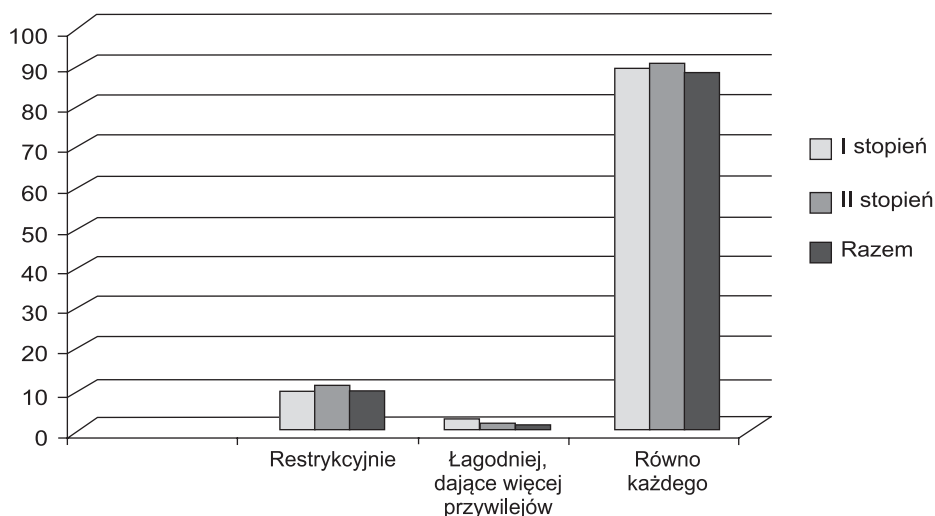
Wykres 4. Czynniki mające wpływ na opinię Polaków dotyczącą mniejszości w opinii badanych (wyniki w %)

Badani zostali również zapytani, czy ich zdaniem mniejszości narodowe i etniczne mogą zagrażać polskiej tożsamości. Ponad 16% ogółu ankietowanych studentów uważa, że tożsamość Polaków może być zagrożona, ponad 64% badanych jest przeciwnego zdania, a 19% nie ma opinii w tej kwestii (wykres 5).



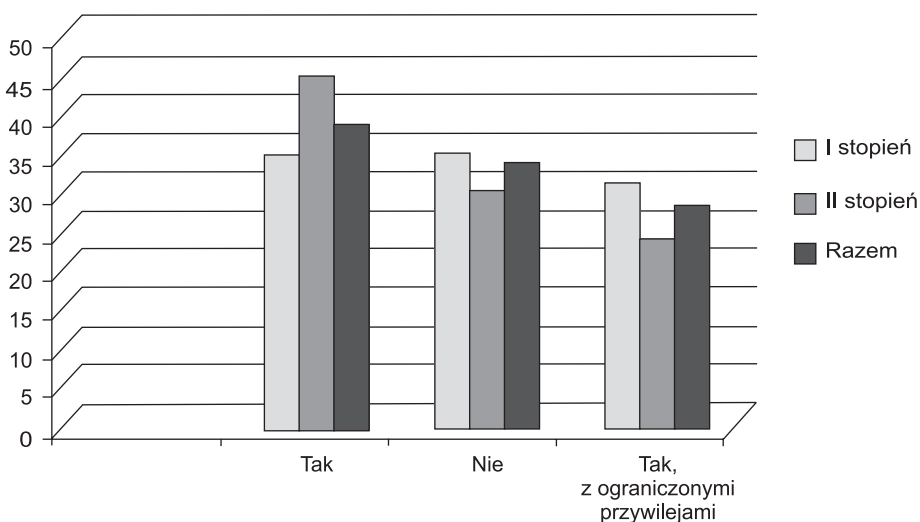
Wykres 5. Zagrażanie polskiej tożsamości narodowej przez mniejszości w opinii badanych (wyniki w %)

Studenci pedagogiki nieuczący się przedmiotów z obszaru edukacji międzykulturowej w ramach studiów zostali poproszeni o ustosunkowanie się do procedur prawnych obejmujących mniejszości narodowe i etniczne. Na pytanie, jak polskie prawo powinno traktować obywateli RP, którzy są członkami mniejszości, w porównaniu z innymi obywatelami, prawie 90% studentów odpowiedziało, że wszyscy powinni być traktowani równo, niespełna 1% badanych uznało, że powinni być traktowani łagodniej od innych i należy dać im więcej przywilejów, natomiast ponad 9% doszło do wniosku, że działania wobec nich powinny być bardziej restrykcyjne.



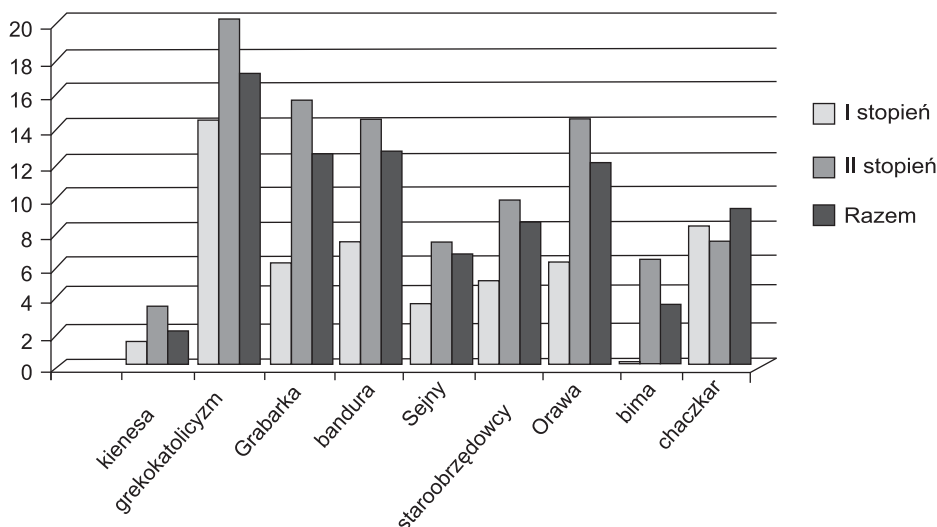
Wykres 6. Traktowanie przez prawo obywateli RP będących członkami mniejszości w porównaniu z innymi obywatelami (wyniki w %).

Ankietowani wypowiedzieli się również na temat uczestnictwa mniejszości narodowych i etnicznych w polityce i kulturze kraju. Ponad 33% badanych uważa, że członkowie mniejszości nie powinni być dopuszczani do tego typu działalności, natomiast za ich udziałem w polityce i kulturze optowało około 67% respondentów, w tym 27% zaznaczyło, że tak, ale z pewnymi ograniczeniami, natomiast prawie 40% podało, że bez żadnych ograniczeń (wykres 7).



Wykres 7. Możliwości uczestniczenia mniejszości w życiu naszego narodu (polityka, kultura) w opinii badanych (wyniki w %)

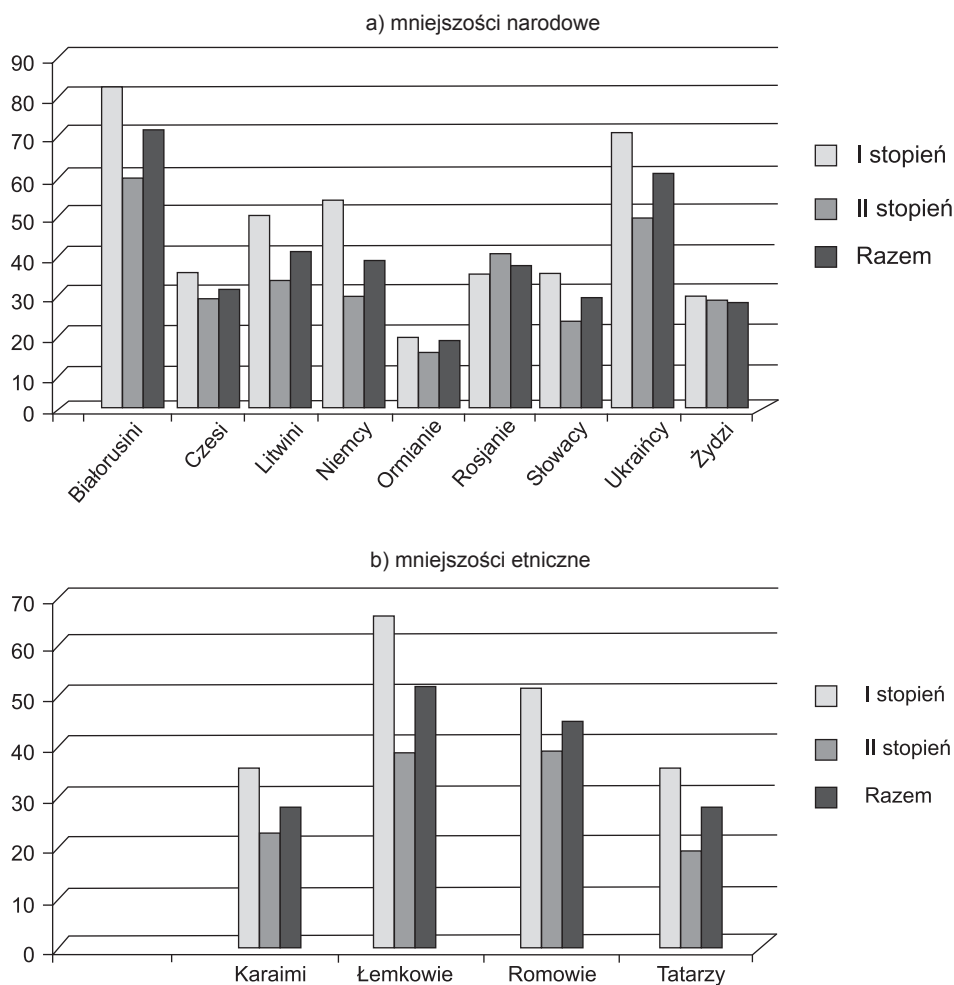
Przy tak zróżnicowanych opiniach, ocenach zagrożenia i stanowiskach na temat mniejszości narodowych i etnicznych badanych studentów zapytano także, co rozumieją pod pojęciami: mniejszości narodowe, pogranicze, tożsamość, wieloetniczność (wykres 8).



Wykres 8. Znajomość pojęć przez osoby badane (wyniki w %)

Z badań wynika, że termin „mniejszość narodowa” prawidłowo potrafi wyjaśnić tylko 28,4% badanych, w tym 23,3% studentów studiów I stopnia i 35,5% — II stopnia; pogranicze — 34,5% badanych (I stopień — 27,9%, II stopień — 43,5); wieloetniczność — 41,9% (I stopień — 31,4%, II stopień — 56,5); tożsamość — 45,9% badanych (I stopień — 30,2%, II stopień — 67,7). W kontekście tak słabego rozumienia podstawowych pojęć interesujące są odpowiedzi studentów na kolejne pytanie ankietowe, w którym zostali poproszeni o wybranie spośród 30 różnych społeczności (Amerykanie, Arabowie, Białorusini, Bułgarzy, Chińczycy, Czesi, Francuzi, Górale, Grecy, Karaimi, Kaszubi, Koreańczycy, Litwini, Łemkowie, Mazurzy, muzułmanie, Niemcy, Ormianie, Romowie, Rosjanie, Rumuni, Skandynawowie, Słowacy, Ślązacy, Tatarzy, Turcy, Ukraińcy, Wietnamczycy, Włosi, Żydzi) tych, które stanowią w Polsce mniejszości narodowe bądź etniczne. Spośród 148 badanych aż 70 studentów (47,3%) nie dokonało żadnego wyboru — czyli nie zaznaczyło nic lub też bez żadnej selekcji przyporządkowało wszystkie z 30 podanych grup do wymienionych mniejszości. Sugeruje to, iż nie posiadają oni elementarnej wiedzy na temat mniejszości, a ich przyporządkowania miały charakter przypadkowy, losowy.

W dalszej analizie tego pytania wspomniane osoby nie zostały wzięte pod uwagę. Pozostałe 78 osób, czyli 52,7%, dokonało próby wyboru i przyporządkowania podanych społeczności do grup mniejszościowych, chociaż nie zawsze prawidłowo. Grupa ta (78 osób) w dalszej analizie zadania została potraktowana jako 100% (wykres 9a i 9b).



Wykres 9. Znajomość mniejszości narodowych i etnicznych wśród badanych (wyniki w %)

Wśród osób, które dokonały wyboru grup mniejszościowych, było tylko 11 (16%), które bezbłędnie zaznaczyły 13 prawidłowych odpowiedzi. Pozostali respondenci zaznaczali od 1 do 11 prawidłowych odpowiedzi.

Analiza otrzymanych wyników wskazuje, że studenci nieobjęci w ramach studiów edukacją międzykulturową posiadają znikomą wiedzę z tego zakresu. Mylą

mniejszości narodowe i etniczne z emigrantami, uchodźcami czy repatriantami. Nie potrafią jednoznacznie wymienić mniejszości narodowych i etnicznych, nie znają podstaw prawnych dotyczących grup mniejszościowych. Oficjalnie podają, iż są pełni tolerancji wobec mniejszości, jednocześnie zaś kierują się stereotypami i uprzedzeniami. Niektórzy wręcz widzą w osobach odmiennych kulturowo zagrożenie dla tożsamości narodowej grupy dominującej.

DYSKUSJA

Przez lata w procesie rozwoju społecznego przewijały się dwie tendencje: jedna do zachowania jedności, tworzenia otwartości i wspólnych dróg rozwoju, druga do podziałów na obcych i swoich, akcentowania potrzeb narodowościowych, etnicznych, religijnych czy regionalnych²¹.

Jerzy Nikitorowicz zaznaczył, że „człowiek i jego kultura najlepiej egzystują w sytuacji zróżnicowania i ustawicznego spotykania się z innymi, gdyż tylko takie warunki są motywujące do poznawania i twórczości. Z pewnością interakcje między kulturami pozwalają na pełne zrozumienie i nadanie wartości własnej kulturze, określenie własnego miejsca i obowiązku wobec niej. (...) Różnice motywują do wzajemnego poznawania się, ustawicznego negocjowania, dają szansę na przejście od reakcji na odmienność, w której często ujawnia się brak zrozumienia, megalomania, ksenofobia, uprzedzenia, bazowanie na stereotypach itp., do interakcji, czyli celowego poznawania, zrozumienia, współpracy, współdziałania, negocjacji, ustawicznego dialogu rozumianego jako imperatyw rozwoju i zachowania pokoju”²². Edukacja jest nie tylko podmiotem polityki, ale też ważnym elementem kontrowania postulatów i idei. Staje się kreatorem rzeczywistości. Szkoła jest miejscem kontaktów uczniów o różnym kulturowym dziedzictwie²³. W efekcie w przygotowaniach przyszłych nauczycieli do pracy dydaktycznej oraz pedagogów szkolnych i wychowawców do pracy opiekuńczo-wychowawczej nie można pominąć wyposażenia ich w kompetencje do komunikacji w aspekcie wielokulturowości. Wiąże się to m.in. z zadaniem szkoły, by integrować ze społeczeństwem dzieci i młodzież wywodzącą się z mniejszości i zaznajamiać ją z kulturą dominującą, a jednocześnie przybliżyć grupie dominującej kultury społeczności

²¹ J. Nikitorowicz, *Pogranicze tożsamość edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 105.

²² J. Nikitorowicz, M. Sobecki, W. Danilewicz, J. Muszyńska, D. Misiejuk, T. Bajkowski, *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*, Warszawa 2013, s. 9.

²³ D. Wojakowski, *Wielokulturowość pogranicza wyzwaniem dla edukacji. (Z badań na pograniczu polski-ukraińskim)*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa...*, dz. cyt., s. 122–123.

mniejszościowych. Celem edukacji powinno być wychowywanie do tolerancji i integracji²⁴.

W społeczeństwie naszym, ze względu na uwarunkowania historyczne i religijne, pojawiają się postawy zamknięte, ksenofobiczne, operujące stereotypami i uprzedzeniami. Wynikają one z historycznych konfliktów z sąsiadami oraz ze skłonności do odwetu za doznane kiedyś krzywdy²⁵. Takie zachowania widoczne są w opinii badanych przyszłych pedagogów. Obecnie, w dobie integracji i porozumiewania się w skali międzynarodowej, konieczne jest w edukacji otwarcie się na Innego, przełamywanie wzajemnych niechęci i obaw, nabycie umiejętności prowadzenia dialogu międzykulturowego. Warto postawić sobie pytania, czy w tej sytuacji edukacja powinna sztywno podtrzymywać wartość kultury grupy dominującej i czy nie należy wypracować rozwiązania opartego na zasadzie pluralizmu kulturowego²⁶. Przy braku przygotowywania nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości szkoła w dalszym ciągu może ukazywać odmienność narodową czy religijną jako coś słabszego czy gorszego. Godząc w poczucie tożsamości i etnocentryzm²⁷ uczniów wywodzących się z innych kultur, narusza się w ten sposób wartość i godność ich rodziny, co w efekcie uruchamia mechanizm obronny²⁸.

ZAKOŃCZENIE

Wielokulturowość stawia przed systemem edukacyjnym ważne zadanie przekazywania wiedzy o kulturze Innych, zwłaszcza mniejszości, wychowywania w duchu tolerancji oraz nastawienia na dialog z Innymi. Należy zaznaczyć, że problematyka mniejszości narodowych należy w programie szkolnym do treści obligatoryjnych, które można efektywnie wdrażać poprzez udostępnianie informacji oraz stwarzanie warunków do angażowania się w różne działania i przedsięwzięcia. Aby osiągnąć zamierzone rezultaty, konieczne jest odpowiednie nauczanie i wychowywanie. Powinny one zmierzać do budowania postawy otwartości przy jednoczesnym uświadamianiu funkcjonujących stereotypów i uprzedzeń względem niektórych grup mniejszościowych²⁹. Potrzebny jest zatem kompetentny

²⁴ Tamże, s. 123.

²⁵ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość...*, dz. cyt., s. 122.

²⁶ Tamże, s. 124.

²⁷ Etnocentryzm — postawa wyrażająca się w przekonaniu, że własna kultura stanowi punkt odniesienia przy opisie i ocenie kultur innych grup społecznych; związany jest z tradycją i przekonaniem, że każda grupa broni własnych przekonań i systemu wartości.

²⁸ Tamże, s. 124–125.

²⁹ I. Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa*, dz. cyt., s. 101.

pedagog, wychowawca, który pracując z dziećmi i młodzieżą, będzie w sposób twórczy rozwijać uczniów i wychowanków w tym zakresie. W kształceniu akademickim należy więc poszerzać wiedzę studentów poprzez systematyczne wprowadzanie treści teoretycznych oraz zagadnień metodycznych, które predestynują przyszlých nauczycieli do realizacji jednego z nadrzędnych postulatów edukacji — wychowania do świadomego uczestnictwa w życiu społeczeństwa wielokulturowego³⁰. Tak niewiele, a zarazem tak wiele.

BIBLIOGRAFIA

- Czerniejewska I., *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Toruń 2013.
- Klimowicz A., Wstęp, w: A. Klimowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa: poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2004.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku, Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483.
- Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: L. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000.
- Łopata-Dzierwa K., *Wielokulturowość w projektach badawczych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, w: A. Szerłąg (red.), *Wielokulturowość — międzykulturowość w edukacji akademickiej. Ku nowej jakości kształcenia*, Wrocław 2013.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze tożsamość edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
- Nikitorowicz J., *Socjotechnika w edukacji regionalnej i międzykulturowej wobec celów i wartości młodzieży oraz idei zjednoczenia Europy*, w: L. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000.
- Nikitorowicz J., Sobiecki M., Danilewicz W., Muszyńska J., Misiejuk D., Bajkowski T., *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*, Warszawa 2013.
- Parfieniuk I., *Nauczyciel w sytuacji dialogu kultur*, Białystok 2006.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacyjnych dla szkolnictwa wyższego, Dz.U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520.
- Savidan P., *Wielokulturowość*, Warszawa 2012.
- Szymański M.S., *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm*, w: J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995.

³⁰ K. Łopata-Dzierwa, *Wielokulturowość w projektach badawczych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, w: A. Szerłąg (red.), *Wielokulturowość — międzykulturowość...*, dz. cyt., s. 139.

- Śliwerski B., *Pedagogika międzykulturowa w Niemczech*, w: T. Szukdlarek (red.), *Różnica, tożsamość edukacja. Szkice z pogranicza*, Kraków 1995.
- Świdzińska A., *Wybrane konteksty edukacji międzykulturowej na Lubelszczyźnie*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2.
- Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych i języku regionalnym z 6 stycznia 2005 r., Dz.U. z 2005 r. Nr 17, poz. 141, Nr 62, poz. 550, z 2009 r. Nr 31, poz. 206, Nr 157, poz. 1241.
- Wojakowski D., *Wielokulturowość pogranicza wyzwaniem do edukacji*, w: L. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000.
- Żmijewska E., *Wspieranie tożsamości międzykulturowej elementem procesu kształcenia nauczycieli*, w: A. Szerłaż (red.), *Wielokulturowość — międzykulturowość w edukacji akademickiej. Ku nowej jakości kształcenia*, Wrocław 2013.

Urszula Namiotko

OBCY, INNY, SWÓJ — O BUDOWANIU MOSTÓW NA POGRANICZU KULTUR — WARSZTAT Z EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

WPROWADZENIE

Refleksja wokół budowania relacji na pograniczu państw, myśli i kultur jest zarazem namysłem nad miejscem spotkania. Pisząc wyraz „miejsce”, nie definiuję go tu poprzez przestrzeń geograficzną, ale poprzez lokalizację obdarowaną znaczeniem. Jak zauważał Yi-Fu Tuan, „przestrzeń przekształca się w miejsce w miarę uzyskiwania określeń i znaczeń”¹. Znacząca przestrzeń, czyli miejsce, jest według Tuana punktem intymnym, oferującym poczucie opieki i bezpieczeństwa. Dom rodzinny, miasto są takimi miejscami². Trudno nam się dzielić miejscem intymnym, często chcemy zawłaszczyć je dla siebie, czyniąc swoim. Kłopotliwe staje się to w sytuacji „wielowłasności” miejsca, czyli w sytuacji pogranicza.

We wstępie eseju *Głos Innego* Krzysztof Czyżewski, założyciel i dyrektor Ośrodka Pogranicze w Sejnach, pisze o przynależności pogranicza: „A gdyby tak już się stało — na skutek przemocy lub innego zrządzenia — że nikt oprócz twoich nie upomni się o to miejsce, wówczas okaże się, że tego, co było ci tak drogie, już nie ma”³. Wielość i spotkanie z Innym są wpisane w naturę pogranicza. „Pogranicze jest agorą — pisze Czyżewski. — Tutaj ten, który nie jest w dialogu z innym, wegetuje na peryferiach”⁴.

¹ Y.-F. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa 1987, s. 173.

² Tamże, s. 173–188.

³ K. Czyżewski, *Linia powrotu*, Sejny 2008, s. 277.

⁴ K. Czyżewski, *Ścieżka pogranicza*, Sejny 2001, s. 43.

Poszukiwanie wspólnej przestrzeni spotkania na pograniczu jest tematem wielokrotnie już poruszonym w literaturze przedmiotu, który w obliczu współczesnych sytuacji konfliktów i napięć aktualizuje swoje znaczenie i wymaga nadal szczególnej uwagi. W tekście chciałam przedstawić kilka metodycznych rozwiązań dla pracy z młodymi ludźmi w zakresie edukacji międzykulturowej poruszających problem relacji z Innym na pograniczu. Działania te stanowiły element zrealizowanego przeze mnie warsztatu „Obcy, Inny, Swój — o budowaniu mostów na pograniczu kultur”, adresowanego do studentów. Warsztat odbył się w ramach XII Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Społeczeństwa wielokulturowe — dynamika, zmienność i nieprzewidywalność. Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej?”, zorganizowanej przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku przy współpracy Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej⁵. Inspiracji praktycznych do warsztatu poszukiwałam w doświadczeniach zespołu Katedry Edukacji Międzykulturowej w wypracowywaniu odpowiednich strategii edukacyjnych oraz we własnych praktykach warsztatu komunikacji z Innymi i ich kulturami, które odbywałam w Ośrodku „Pogranicze — sztuk, kultur, narodów” w Sejnach.

OBCOŚĆ, INNOŚĆ, SWOJSKOŚĆ W PRZESTRZENI POGRANICZA

Pograniczem jest według Jerzego Nikitorowicza „obszar pomiędzy centrami, pomiędzy tym, co znajduje się na granicach i przynależć może do obu centrów, zachodząc na siebie”⁶. Pogranicze można definiować poprzez terytorium w kontekście uwarunkowań geograficzno-historycznych (pogranicze w rozumieniu terytorialnym), wyodrębniając pogranicza stykowe, z wyraźną osią podziału pomiędzy centrami, i pogranicza przejściowe, z rozbudowaną historycznie i kulturowo szeroką strefą przejścia. Możemy też pogranicze rozumieć poprzez zbiór zwyczajów, tradycji, reguł wynikający ze spotkania odmiennych kultur w jednej przestrzeni (pogranicze treściowe w kulturze) bądź też poprzez proces komunikacji i dialogu kultur (pogranicze interakcyjne). Istotne jest też wyodrębnienie kategorii pogranicza jako przestrzeni wewnętrznej, gdzie dokonujemy próby określenia własnej tożsamości osobowej na skrzyżowaniu kultur (pogranicze osobowe — wewnętrzne)⁷. Bez względu jednak na klasyfikację pogranicze zawsze jest przestrzenią spotkania, obszarem silnego oddziaływania na siebie kultur, na-

⁵ Projekt współfinansowany ze środków Urzędu Marszałkowskiego Województwa Podlaskiego.

⁶ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 11.

⁷ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 129–131.

rodów, państw, strefą przenikania się tradycji, idei i języków. Pogranicze jest też szansą na kreowanie, wzbogacanie własnej tożsamości kulturowej w obliczu nieustannej obecności Innego. Jak pisał Józef Tischner, „pogranicze może człowieka albo zawężać, albo poszerzać. Żyjąc na granicy, można się stać człowiekiem ciałym, zapatrzonym tylko w siebie samego (...) ale będąc człowiekiem pogranicza, można się także poszerzyć, można mieć szerokie horyzonty. Pogranicze to wielka szansa poszerzenia horyzontów. Na granicy, godający tak po nasemu — można albo zgłupieć, albo zmądrzeć. Można pedzić tak: kto głupi, a postawi się go blisko granicy, to zostanie jeszcze głupszy, a kto mądry — ten uwidzi wielgie horyzonty i wielgi świat”⁸.

Pogranicze wystawia nas na nieustanną próbę trudnych spotkań. Nic nie jest tu oczywiste i stałe, często wszystko jest pełne naprężenia i konfliktu. Tak się dzieje, gdy miejsce jest cenne dla wielu. Nadal jest to jednak przestrzeń wspólna, w której nieudane spotkanie nie powinno wzmacniać granicy podziału, lecz inicjować kolejne próby dialogu. Zgoda na osobność na pograniczu jest zawężaniem własnego horyzontu.

Martin Buber, szukając odpowiedzi na pytanie Immanuela Kanta „Czym jest człowiek?”, wskazuje nam, że nie znajdziemy jej w analizie samego bytu, ale w relacji człowieka do tego, co istnieje poza nim. Zatem człowiek, chcąc poznać siebie, może to uczynić jedynie w spotkaniu z innym człowiekiem. Zrozumienie dokonuje się w dialogu i spotkaniu Ja i Ty. Na pograniczu wyraźniej niż w centrum kształtują się struktury porządkujące kategorie swojskości, inności i obcości. Nasza świadomość tożsamości kulturowej poprzez nieustanną konfrontację z odmiennością staje się wyraźniejsza, a my sami porządkujemy różnego rodzaju grupy społeczne (określane przez religię, język, pochodzenie itd.) jako obce lub własne. Według Jerzego Nikitorowicza „obszar relacji międzyosobowych, warunkowanych przez postrzeganie różnicy, porządkuje wyodrębnienie kategorii Inni i Obcy. Inny to osoba będąca nosicielem różnicy, ktoś odmienny, ale jednocześnie znany i pomimo różnic rozumiany. Zaliczać się może więc zarówno do kręgu My (...), jak i Oni (...). Obcy zaś to osoba zaliczająca się zawsze do kręgu Oni oraz wykraczająca poza kategorię Inny”⁹.

Wprowadzeniem do pracy warsztatowej było grupowe ćwiczenie konstruowania mapy myśli wokół pojęcia Inny — *Jak zdefiniować Innego?* Określenia Innego wskazywane przez studentów na mapach możemy podzielić na kategorie: odmienność kulturowa (np. odmienna tradycja, język, religia), odmienność rasowa (np. kolor skóry), odmienność związana z przynależnością do określonej

⁸ J. Tischner, *Boski młyn*, Kraków 1992.

⁹ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2005, s. 111.

grupy społecznej (np. osoby starsze, niepełnosprawni, homoseksualiści), określenia deskrypcyjne (np. różny, nieznan, wyróżniający się, odizolowany) oraz te wyrażające stosunek do Innego (np. gorszy, wywołujący strach, wzbudzający ciekawość, bliski, nieakceptowany). Interesującym faktem było wpisanie przez studentów w mapy grup określenia Obcy jako synonimu Innego. Każda z grup postawiła znak równości pomiędzy Innym a Obcym. Kolejnym etapem ćwiczenia była praca na tych dwóch terminach. Obserwowaliśmy, jakie emocje pojawiają się w nas wobec określenia Obcy (studenci wskazywali na: lęk, obawę, wrogość, złość, niechęć, dystans) oraz do epitetu Inny (studenci mówili tu o: zaciekawieniu, potrzebie poznania). Rozróżnienie to skierowało dyskusję grupy ku refleksji, by uznać Innego za odmiennego, ale jednak swojego, a Obcego za kogoś „spoza nas”. To z kolei stało się punktem wyjścia do debaty na temat tego, kto jest Obcy, a kto Inny na pograniczu. Jak wskazuje Nikitorowicz, niezwykle ważne w budowaniu relacji przez człowieka jest rozróżnienie ja–on, my–inni. Stanowi ono punkt wyjścia do kształtowania własnej mapy świata, w której wyznaczamy miejsce poszczególnym osobom w przestrzeni swojej grupy albo poza nią¹⁰. Ważne staje się tu rozróżnienie inności i obcości. Obcość i swojskość mają często podłoże emocjonalne, przejawiające się w wyobrażeniu na temat innego, lub też intelektualne, oparte na posiadanej wiedzy na dany temat. Postrzeganie Innego jako interesującego, ciekawego, stymulującego prowokuje interakcję i zbliża do współpracy. Inność staje się obcością w sytuacji pojawienia się negatywnych emocji i postaw wobec różnicy związanych z lękiem i agresją. Pielęgnowanie tych uczuć może prowadzić do zachowań konfliktowych, wyzwałac antagonisty, prowadzić do podporządkowania Innego i spychania go na peryferia. Ważne jest tu wsparcie edukacyjne ukierunkowane na ukazanie inności jako szansy do rozwoju indywidualnego i społecznego, wyprowadzające poza schemat Inny–Obcy¹¹.

O NEIMARZE

Neimarem na Bałkanach nazywano budowniczego mostów. Był to człowiek obdarzony szacunkiem ogółu, ponieważ potrafił sprawić, że odległe miejsca mogły się spotkać, potrafił zapanować nad bezładem, nadając mu formę, był szczególnym architektem. Budowanie mostu z czasem stało się techniką i zapomniano o zawodzie neimara¹². Niejednoznaczność Bałkanów, wielość podobieństw i różnic, brak stabilności powodują, że często odczytywane są one poprzez me-

¹⁰ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, dz. cyt., s. 104.

¹¹ Tamże, s. 105–110.

¹² K. Czyżewski, *Linia powrotu*, dz. cyt., s. 379–380.

taforę mostu, który niejednokrotnie jest przekształcany w mur dzielący, a nie spoiwo łączące¹³. Metafora mostu, który łączy, a nie dzieli, jest praktykowana przez animatorów Ośrodka Pogranicze w Sejnach i Krasnogrudzie. Jak wskazuje Czyżewski, „dialog człowieka z Innym jest budowaniem. Nie jest nam dany, nie nawiązuje się samoistnie. Jest rzemiosłem”¹⁴. Pogranicze to przede wszystkim przestrzeń życia i interakcji, w której wychodzenie naprzeciw Innego jest codziennością. Wobec mobilności ludzi we współczesnym świecie, wobec wielokulturowości społeczeństw kategoria pogranicza staje się centralną, a umiejętność dialogu — podstawą egzystencji pogranicza. Działania animatorów na pograniczu skupione są na budowaniu z młodym pokoleniem mostów pomiędzy przeszłością a przyszłością, pomiędzy tradycją a nowoczesnością, starym i nowym pokoleniem, sąsiadami. Według Czyżewskiego tajemnica neimara we współczesnym rozumieniu obejmuje też człowieka stojącego na straży mostu, który zamyka i otwiera bramę, pielęgnuje zbudowany most. Neimar po wykonaniu swojej pracy często odchodzi, czyniąc człowieka „nośnym przesłem swojej budowli”¹⁵. Warsztaty budowy mostów są zatem również „tworzeniem czynnej kultury dialogu w organicznym procesie budowania osobnego i wspólnotowego, w procesie długiego trwania”¹⁶.

WARSZTAT BUDOWY MOSTU

Jak pisał Cyprian Kamil Norwid, „aby mierzyć drogę przyszłą, trzeba wiedzieć, skąd się wyszło”. Maksyma ta stanowi punkt wyjścia do działań warsztatowych dotyczących spotkania z Innym w perspektywie edukacji międzykulturowej, którą za Nikitorowiczem definiuję jako „ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty (...) oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji, kształtowania trwałej tożsamości i odrębności”¹⁷. Aby wyruszyć ku Innemu należy najpierw odpowiedzieć na pytanie: Kim ja jestem? Co stanowi moją osobę?

¹³ D.I. Bjelić, *Burząc most. Bałkany jako metafora*, „Krasnogruda” 2002, nr 15, s. 23–29.

¹⁴ K. Czyżewski, *Linia powrotu*, dz. cyt., s. 379.

¹⁵ Tamże, s. 382.

¹⁶ Ł. Gałusek (red.), *Miłosz. Dialog. Pogranicze*, Sejny 2011, s. 99.

¹⁷ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, dz. cyt., s. 282.

1. Zagadnienie tożsamości

Wprowadzeniem do dyskusji wokół powyższych pytań jest zadanie *Fragmenty mojej tożsamości*¹⁸, które dotyczy identyfikacji z różnymi grupami. Pośrodku karty studenci wpisują swoje imię, wokół którego rysują sześć pól. Zadaniem każdego uczestnika warsztatu jest wpisanie w pola grup, z którymi identyfikuje się lub do których przynależy. Drugim etapem ćwiczenia jest odczytanie przez wybrane osoby swoich pól — jeżeli wyczytana kategoria pojawia się również u innych studentów, wówczas osoby te powinny wstać. Kategorie powinny być odczytywane powoli, aby uczestnicy warsztatów zdążyli spokojnie wstać i usiąść przed kolejnym wskazaniem. W tej części ćwiczenia nie należy komentować przebiegu sytuacji, ale obserwować zachowanie uczestników. Po zakończeniu ćwiczenia dyskusja prowadzona jest wokół następujących pytań: *Czy były osoby, którym zabrakło pól? Czy były osoby, którym pól było za dużo? Jaka może być tego przyczyna? Jakie grupy były wspólne dla wielu osób i dlaczego? Jakie grupy pojawiłyby się w polach 5 lat wcześniej, a jakie 5 lat później? Czy są grupy, które byłyby obecne we wszystkich przedziałach czasowych?* Pytania te stają się wprowadzeniem do definiowania tożsamości społecznej oraz rdzenia tożsamości. Tożsamość społeczna jest określana poprzez przynależność do jakiejś zbiorowości, jest tym, co wspólne dla jednostki i grupy. Na pierwszym etapie kształtowania tożsamości, jak wskazuje Nikitorowicz, otrzymujemy *tożsamość przypisaną — dziedziczną (familijno-środowiskową)*, wynikającą z faktu urodzenia się w określonej rodzinie, dorastania w określonej grupie społecznej. Drugim etapem jest *tożsamość nabywana (kształtowana)* w wyniku socjalizacji, uczestnictwa w określonych grupach społecznych. Trzecim stadium jest natomiast *tożsamość świadomie wybierana (odczuwana)*, która jest efektem mediacji pomiędzy tym, co dziedziczne, a tym, co uznajemy za własne w procesie nabywania społecznego¹⁹. Celem ćwiczenia jest refleksja na temat własnej identyfikacji, próba wspólnego zdefiniowania tożsamości społecznej, bliższe poznanie siebie nawzajem.

Kolejnym krokiem jest pytanie o tożsamość jednostkową — „Kim jestem?” — rozumianą w koncepcji Nikitorowicza jako continuum tożsamości społecznej. Zadanie to zrealizowane zostało za pomocą *Twenty Statement Test* Manforda Kuhna, narzędzia służącego do opisu koncepcji siebie. Budowanie subiektywnego obrazu siebie stanowiło element kłopotliwy dla wielu studentów, którzy chcieli zakończyć

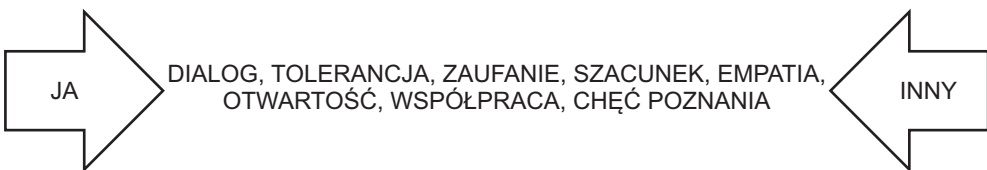
¹⁸ Inspiracja: Scenariusz warsztatów dla młodzieży z tematyki różnorodność społeczno-kulturowa skomponowany w ramach projektu „NaPrawa Zwrot!” przez grupę nieformalną Studio Pozytywnych Zmian; http://www.autonomia.org.pl/doc/Scenariusz_Roznorodnosc_spoeczna_i_kulturowa_NaPrawaZwrot.pdf (dostęp: 05.07.2014).

¹⁹ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, dz. cyt., s. 359.

ćwiczenie po pięciu określeniach. Tożsamość osobowa — indywidualna — jest budowaniem przez podmiot wewnętrznej struktury poprzez przypisanie sobie zbioru oznak, które uważa za przynależne i określające go²⁰. Definiowaniu tożsamości indywidualnej towarzyszyło określanie poczucia tożsamości, czyli — jak pisze Anna Gałdowa²¹ — doświadczenie swojego Ja oraz refleksja nad wewnętrznym i zewnętrznym wymiarem tożsamości — „Kim ja jestem? Kim ta jednostka jest dla innych?” — opisywanej przez Małgorzatę Melchior²². Punktem wyjścia do tych rozważań był film *Cud purymowy* w reżyserii Izabeli Cywińskiej oraz jedna z trzech bajek o identyczności Leszka Kołakowskiego — *Bajka o wróblu i łasiczce*²³.

2. Wychodzenie naprzeciw Innemu

Budowanie mostu spotkania jest wychodzeniem naprzeciw drugiemu człowiekowi, a zarazem przekraczaniem siebie. Scenografią do dyskusji podczas warsztatu wokół tego, co nas zbliża do Innego, a co od niego oddala, jest „konstrukcja” mostu pomiędzy uczestnikami a mapą definiującą Innego, sporządzoną przez studentów na początku spotkania. W przestrzeni pomiędzy grupą a „opisanym” Innym kładziemy białe plansze, wypisując na nich to, co nas do Innego zbliża, i budując w ten sposób symboliczne łącze. Wskazywane przez uczestników warsztatu elementy mostu to m.in.:



Poszczególne elementy mostu stały się pretekstem do dyskusji nad rozumieniem znaczeń i osadzeniem ich w doświadczeniach własnych uczestników warsztatu. Wielokrotnie realizowałam to ćwiczenie ze studentami i często pierwszym przeskoczonym mostem wskazywanym przez nich był dialog, co czyni go symboliczną furtką do Innego. „Jak namalować dialog?” Ten stworzony na warsztacie miał duże uszy.

²⁰ Tamże, s. 356.

²¹ A. Gałdowa, *Tożsamość człowieka*, Kraków 2000.

²² M. Melchior, *Zagłada a tożsamość. Polscy Żydzi ocaleni „na aryjskich papierach”*, Warszawa 2004, s. 391.

²³ L. Kołakowski, *Bajki różne. Opowieści biblijne. Rozmowy z diablem*, Warszawa 1966. Bajkę Leszka Kołakowskiego do analizy tożsamości wykorzystała wcześniej Maria Jarymowicz w: *Studia nad spostrzeganiem relacji Ja–Inni: tożsamość, indywidualizacja, przynależność*, Wrocław 1988.

Według Tischnera, „żeby był dialog, trzeba dwóch rzeczy: najpierw uszu, a potem ust. Najpierw słuchamy, potem mówimy”²⁴. Kolejnym graficznym znakiem dialogu była drabina — na jej obu końcach umieszczone zostały wyrazy „ja” i „ty”. Dialog jest trudny i wymaga długiej drogi, ale możliwy jest tylko wtedy, gdy ja i ty jesteśmy równi w rozmowie, gdy darzymy się szacunkiem i gdy jest w nas potrzeba poznania. Jest to szczególnie istotne na pograniczu, gdzie „słowo własne» obrasta w konteksty «słów cudzych»”²⁵. Jak wskazuje Czyżewski, na pograniczu „nieudane spotkanie nie ucina dialogu. Obnażając jego trudność, czasem niemożność, w istocie go inicjuje. (...) Dopiero nie-spotkanie, a więc brak sytuacji próby, zupełne zamarcie w osobności, często wymuszone ideologią nienawiści i zagrożenia, pociąga za sobą zarastanie ścieżki i zanik przestrzeni spotkania”²⁶.

Podczas warsztatu wykonałam ze studentami proste ćwiczenie: łącząc ich w pary, poprosiłam, aby przez pięć minut jedna osoba mówiła na zadany temat, a druga tylko słuchała, bez komentarza i gestykulacji. Drugim etapem ćwiczenia była zamiana ról. Po zakończeniu studenci podzielili się ze mną odczuciami, które pokazały, jak trudno jest wysłuchać drugiego do końca, szczególnie gdy temat jest ważny — chcemy dopowiedzieć swoje, nie skupiamy się na wypowiedzi partnera, staramy się zapamiętać swój komentarz i obiecujemy sobie powiedzieć go po pięciu minutach. Jednak po chwili wciągamy się w nurt opowieści i skupiamy na przekazie. Podobnie jest w sytuacji, gdy mamy zagwarantowane pięć minut monologu — wielu z nas chciałoby móc skorzystać z takiej formy wyłożenia swoich racji, jednak po kilku chwilach odczuwamy brak reakcji i monolog nie daje takiej satysfakcji, jaką założyliśmy. Do dialogu potrzeba co najmniej dwóch osób otwartych na siebie, gotowych na zmianę, tolerancyjnych wobec odmienności.

Z tolerancją jest zawsze problem. Gdy pytam o nią studentów podczas zajęć, przynajmniej połowa grupy często uważa się za osoby tolerancyjne, wyrozumiałe, otwarte. Wielokrotnie jest to jednak tak popularna „tolerancja na odległość”, a raczej domniemanie tolerancji przejawiające się w stwierdzeniu, że „toleruję to, co mnie nie dotyczy, co nie wchodzi w moją przestrzeń”. Jest to stwierdzenie przeciwne rozumieniu tolerancji. Tolerancja wymaga od nas trzech warunków: (1) spotykamy się z czymś, co sprawia nam przykrość lub nie jest zgodne z naszym światopoglądem, (2) możemy temu przeciwdziałać, (3) ale nie robimy tego ze względu na poszanowanie prawa odmienności²⁷. Często studenci mówią mi, że nie wypada być nietolerancyjnym. A czy wypada być tolerancyjnym pozornie?

²⁴ J. Tischner, *Wiara ze słuchania. Kazania starsosądeckie 1980–1992*, Kraków 2009, s. 290.

²⁵ S. Uliasz, *O kategorii pogranicza kultur*, w: C. Kłak (red.), *Pogranicze kultur*, Rzeszów 1997, s. 15.

²⁶ K. Czyżewski, *Ścieżka pogranicza*, dz. cyt., s. 55.

²⁷ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość...*, dz. cyt., s. 25.

Oczywiście nie mówimy o tolerancji zła (o którą często mnie pytają), ale o tolerancji odmienności, o zgodzie na inność. Kwestia tolerancji nie jest sprawą łatwą i wymaga często zrezygnowania z bycia w centrum na rzecz dzielenia w nim miejsca albo przyznania prawa do tego miejsca Innemu. Szczególnie w przestrzeni pogranicza tolerancja jest poddawana codziennej próbie konfrontacji z odmiennością. Pogranicze jest dobrym sprawdzianem naszych deklaracji o tolerancji. Wymaga od nas wiele empatii.

Minitestem na empatię jest zadanie, które pokazuje najwięcej, jeżeli przebiega w rytmie nieograniczonym czasem. Uczestnicy warsztatu podzieleni zostają na dwie grupy, które biorą udział w grze. Gra polega na pojedynku na argumenty w dyskusji. Temat dyskusji powinien być tematem istotnym społecznie, bieżącym, takim, o którym studenci mają wiedzę z literatury lub „z życia” (oczywiście w ramach problematyki warsztatu poruszamy tematy międzykulturowe; podczas tych warsztatów dyskutowaliśmy o tym, czy ubój rytualny powinien być zakazany). Jedna grupa (wskazana przez prowadzącego) szuka argumentów za, druga przeciw. Jedni są zawsze mniej zadowoleni, gdyż woleliby być „po drugiej stronie” argumentacji, ale zadanie jest jasne — trwa przygotowanie do dyskusji, poszukiwanie argumentów. Drugim etapem ćwiczenia jest dyskusja moderowana przez prowadzącego. W momencie, gdy obie strony są już mocno zaangażowane w grę, przerywamy dyskusję i zamieniamy grupy stanowiskami — teraz ci, którzy byli za, są przeciw i na odwrót. Dajemy czas na poszukiwanie argumentów — innych niż te, które padły już w dyskusji, a następnie rozpoczynamy debatę na nowo. Po zakończeniu ćwiczenia ważna jest analiza: Jakie było osobiste zdanie uczestników na wskazany temat? Kiedy czuli się lepiej w dyskusji: przed zmianą czy po zmianie? Co było w grze dla nich najtrudniejsze?

Często już na pierwszym etapie zadania, przy rozdziale ról, pojawiają się osoby oburzone koniecznością gry „po niewłaściwej” według nich stronie, niezgodnej z ich przekonaniami. Czasami okazują opór otwarcie — chcą przejść na drugą stronę, odmawiają udziału w zadaniu — a czasami skrycie — nie szukają argumentów, jeżeli aktualnie nie są po „właściwej” stronie w dyskusji. Mimo że zawsze zaznaczam, że jest to tylko gra, pokazuje ona, jak często trudno nam wyjść, nawet na chwilę, poza swój punkt widzenia. Gdy gra się rozpoczyna, obie strony są zaangażowane w argumentację. Nawet osoby, które znalazły się po stronie niezgodnej z ich opinią na dany temat, wyszukują dobre argumenty, aby wygrać. I wtedy często pojawia się w nich dysonans poznawczy — przytaczane argumenty są dobre, chociaż nie zgadzają się z ich opinią na temat problemu. Ale skoro są to dobre argumenty, to może należy zmienić pogląd? Jest to też moment, kiedy przez chwilę mocno i szybko starają się zrozumieć drugą stronę, aby ją wybronić — ale czy w tym przypadku nie przed swoimi sądami? Gdy rozmawiam ze studentami

po tym ćwiczeniu, wielu z nich wskazuje, że nie jest już tak pewna swoich wcześniejszych poglądów, że trudno jednoznacznie coś określić, czasami zdarza się, że ktoś zmienia zdanie, przechodzi „na drugą stronę”.

Budowę mostu zamknęłam symboliczną sceną przejścia studentów po wybudowanej przez nas kładce do Innego.

3. Odznaka Neimara

Zakończeniem warsztatu było realizowane w grupach zadanie, które polegało na przyznaniu osobie lub organizacji „Odznaki Neimara”²⁸ — budowniczego wykazującego się szczególną pracą na rzecz kształtowania tolerancyjnej i otwartej postawy, ze zrozumieniem i szacunkiem odnoszącego się do odmienności innych, przełamującego stereotypy i uprzedzenia, budującego mosty między ludźmi różnych religii, kultur i narodów. Do refleksji czytelnika pozostawiam wskazania studentów, którzy odznaki przyznali jednostkom: Janowi Pawłowi II, Krzysztofowi Czyżewskiemu, Jerzemu Nikitorowiczowi, Martynie Wojciechowskiej, Annie Dymnej, oraz organizacjom: programowi Erasmus, Centrum im. Ludwika Zamenhofs, World Student Christian Federation, Polskiej Akcji Humanitarnej i Uniwersytetowi w Białymstoku.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Ty spotyka mnie. Ale to ja wchodzę w bezpośrednią relację z nim. Tak więc relacja to jednocześnie poczucie bycia wybranym i wybieranie, doznawanie i działanie. (...) Podstawowe słowo Ja-Ty można wypowiedzieć tylko całą istotą. Zgromadzenie i stopienie w całą istotę nie może nigdy dokonać się przeze mnie. Staję się Ja w zeknieniu z Ty. Stając się Ja, mówię Ty. Każde prawdziwe życie jest spotkaniem.

*Martin Buber*²⁹

Praca nad relacją z Innym jest tak istotna, gdyż jest w istocie pracą nad samym sobą; praca nad sobą jest tak istotna, gdyż jest w istocie pracą nad relacją z Innym.

²⁸ Odznaka Neimara jest projektem wymyślonym na potrzeby warsztatu. Inspiracją do ćwiczenia stanowił projekt przyznawania tytułu „Człowieka pogranicza”, realizowany w Ośrodku „Pogranicze — sztuk, kultur narodów” w Sejnach od 1999 roku. Zob. http://pogranicze.sejny.pl/czlowiek_pogranicza,27.html (dostęp: 05.07.2014).

²⁹ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992, s. 45.

BIBLIOGRAFIA

- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992.
- Buber M., *Problem człowieka*, Warszawa 1993.
- Czyżewski K., *Linia powrotu*, Sejny 2008.
- Czyżewski K., *Ścieżka pogranicza*, Sejny 2001.
- Dušan I.B., *Burząc most. Bałkany jako metafora*, „Krasnogruda” 2002, nr 15.
- Gałdowa A., *Tożsamość człowieka*, Kraków 2000.
- Gałusek Ł. (red) *Miłosz. Dialog. Pogranicze*, Sejny 2011.
- Kołąkowski L., *Bajki różne. Opowieści biblijne. Rozmowy z diabłem*, Warszawa 1966.
- Melchior M., *Zagłada a tożsamość. Polscy Żydzi ocalenia „na aryjskich papierach”*, Warszawa 2004.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2005.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, Tożsamość, Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
- Tischner J., *Boski młyn*, Kraków 1992.
- Tischner J., *Wiara ze słuchania. Kazania starsosądeckie 1980–1992*, Kraków 2009.
- Tuan Y.-F., *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa 1987.
- Uliasz S., *O kategorii pogranicza kultur*, w: C. Kłak (red.), *Pogranicze kultur*, Rzeszów 1997.

Źródła internetowe:

- Scenariusz warsztatów dla młodzieży z tematyki różnorodność społeczno-kulturowa skomponowany w ramach projektu „NaPrawa Zwrot!” przez grupę nieformalną Studio Pozytywnych Zmian; http://www.autonomia.org.pl/doc/Scenariusz_Roznorodnosc_spoleczna_i_kulturowa_NaPrawaZwrot.pdf
- http://pogranicze.sejny.pl/czlowiek_pogranicza,27.html

Agnieszka Solbut

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM. RELACJA Z WARSZTATÓW UWRAŻLIWIAJĄCYCH NA ODMIENNOŚĆ

„Cóż mi po kimś, kto myśli tak samo jak ja?” — słowa wypowiedziane przez Michaiła Bachtina mogą i powinny być inspiracją w codziennych zmaganiach dydaktycznych, wychowawczych nauczyciela. Hołdując tej zasadzie, pedagog uczy dzieci kreatywnego działania, refleksyjności, otwartości, empatii w kontaktach z drugim człowiekiem, także tym diametralnie odmiennym. Pytanie tylko, czy pedagog sam prezentuje postawę przyjazną wobec Innego? Czy jest gotowy podejmować z podopiecznymi tematykę dotyczącą odmienności? Właściwie brakuje specjalistycznych kursów, które przygotowywałyby metodycznie nauczycieli do prowadzenia zajęć z międzykulturowości. Wielu odpowiada, że nie wie, jak odnaleźć się w tym temacie, zwłaszcza gdyby zajęcia miały odbywać się cyklicznie. Nauczyciele większą wagę przywiązują do wzorowego realizowania podstawy programowej. „Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Ważne jest również takie wychowanie, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Należy zadbać o to, aby dziecko odróżniało dobro od zła, było świadome przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz rozumiało konieczność dbania o przyrodę. Jednocześnie dąży się do ukształtowania systemu wiadomości i umiejętności potrzebnych dziecku do poznawania i rozumienia świata, radzenia sobie w codziennych sytuacjach oraz do kontynuowania nauki w klasach IV–VI szkoły podstawowej”¹.

¹ <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/230>, s. 39 (dostęp: 01.08.2014).

Zważywszy na te cele, warto podkreślić, że spoglądając perspektywicznie, należy większą uwagę poświęcić w szkole na rozbudzanie wrażliwości międzykulturowej młodych ludzi. Słusznie zauważa Jerzy Nikitorowicz, że „migracje i ruchliwość społeczna ludności ujawniły wielokulturowość świata, jednocześnie otwierając nas na problematykę różnic, inności, odrębności, odrzucenia, marginalizacji czy uprzedzeń. Inność i odmiennność stała się nie tylko faktem, codziennością, ale przede wszystkim wyzwaniem edukacyjnym, źródłem ustawicznego wzajemnego wzbogacania się, źródłem nowej wiedzy, kształtując i modyfikując potrzeby ludzkie w różnych sferach życia. Wyłoniło się przy tym wiele problemów, między innymi w zakresie komunikacji, dialogu kultur, tożsamości kulturowej, podmiotowości, tolerancji, akceptacji, uznania, szacunku, godności i tak dalej”².

W promowaniu u dzieci w młodszym wieku szkolnym postawy otwartości, tolerancji wobec inności pomocne są bajki. Bajkę bowiem, tak jak misia-przytulankę, którą miał każdy z nas, kojarzymy z okresem dzieciństwa. Nikt tak prawdziwie jak bohater z bajki nie potrafi przekonać, że Inny nie znaczy gorszy. Dzieci, oglądając film *Planeta 51* i słysząc słowa wypowiedziane przez bohatera: „Nieznane to nie jest coś, czego należy się bać”, zapamiętują, że nie warto odmienności traktować z pogardą. Wielce prawdopodobne jest, iż podopieczni wychowywani zgodnie z zasadą otwartości i poszanowania Innego w przyszłości nie będą prezentowali postaw nacjonalistycznych.

Edukacyjne wątki dotyczące odmienności możemy odnaleźć zarówno w bajkach wyświetlanych na dużym ekranie, jak i w tych czytanych dzieciom choćby przed snem. I tak np. bajka *Planeta 51*, prezentująca przygody ufoludków, na których planetę przybywa człowiek kosmonauta, uzmysławia dzieciom, że każdy gdzieś kiedyś był lub będzie tym Innym.

Właśnie dzięki bajkom oglądanym lub czytanim, zawierającym elementy międzykulturowe, młode pokolenie ma szansę zrozumieć, że jeśli widzi się różnice, można działać wspólnie i być przez to silniejszym.

Sposobność spotkania z bajką uwrażliwiającą na odmiennność miały dzieci z klasy Ic ze Szkoły Podstawowej nr 26 im. Stanisława Staszica w Białymstoku. Podopieczni przybyli na Wydział Pedagogiki i Psychologii UwB, by wziąć udział w warsztatach, które stanowiły element organizowanej przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej XII Międzynarodowej Konferencji „Społeczeństwa wielokulturowe — dynamika, zmienność i nieprzewidywalność”.

² J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, s. 15.

KU JAKIM STRATEGIOM W EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ?

Do szkoły, z której przybyły dzieci wraz z wychowawczynią i trójką rodziców, uczęszczają również dzieci czeczeńskie. Zatrudnionych jest tu dwóch asystentów kulturowych. W niektórych klasach realizowany jest program edukacyjny „Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej”³

Pierwsza bajka, mojego autorstwa, *Leśne przygody Innego*, dotyczy odrzucenia głównego bohatera, bobra Brzusia, ze względu na różnice w wyglądzie. Kolejne bajki przedstawiają historię niewidomej dziewczynki — *Inny i strach przed ciemnością*, oraz dotyczą problemu różnic ekonomicznych — *Inny i poszukiwanie skarbów*. W dalszej kolejności w programie edukacyjnym prezentowany jest dzieciom judaizm — bajka *Spotkanie Innego ze Strażnikiem Myśli*, kultura chińska — *Podróż Innego do Krainy Smoka*, tradycje rzymskie — *Wizyta Innego w cygańskim taborze*, jak również zwyczaje czeczeńskie — *Inny na uchodźczym szlaku...*

Dzieci przybyłe na spotkanie z moją bajką nie brały jeszcze udziału we wspomnianym programie edukacyjnym.

Spotkanie z dziećmi rozpoczęło się od krótkiej prezentacji zwierząt leśnych, w Nowej Auli Wydziału Pedagogiki i Psychologii bowiem zorganizowana została wystawa tematyczna. Następnie dzieci przeszły do sali teatralnej i wysłuchały bajki *Leśne przygody Innego*.

Poniżej zaprezentuję treść bajki oraz scenariusz metodyczny warsztatu.

Leśne przygody Innego⁴

Witajcie, drogie dzieci, nazywam się Inny. Mam 12 lat i bardzo lubię podróżować. Często zwiedzam rozmaite miejsca, a z moich wypraw przywożę najwspanialsze pamiątki — ciekawe historie, które później opowiadam innym dzieciom. Tym razem zabiorę Was do Lasu pod Zwalonym Drzewem, gdzie poznałem losy bobra Brzusia. Udałem się tam, by zebrać ciekawe roślinki do mojego zielnika. Znalazłem nie tylko zioła, spotkałem też leśne zwierzątka, które doświadczyły wielu przygód. Posłuchajcie. Mam nadzieję, że opowieść się Wam spodoba.

³ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król (red.), *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, Białystok 2011; publikacja ukazała się w ramach projektu „Białystok dla uchodźców”.

⁴ Bajka *Leśne przygody Innego* autorstwa Agnieszki Solbut oraz scenariusze zajęć zawarte są również tamże, s. 28–31.

W lesie opodal ruchliwej szosy mieszkało wiele zwierząt. Czasami dokuczały im hałasy z drogi. Częstym problemem była susza czy długotrwałe ulewy i tony śmieci, które wyrzucali ludzie, nie pamiętając, że zielona kraina też jest czyimś domem, a mieszkańcom zależy, by było tu czysto i przyjemnie.

Krainę tę nazywano Lasem pod Zwalonym Drzewem, ponieważ dawno temu podczas burzy piorun powalił największe drzewo, które tutaj rościło i nawet najsilniejszy drwal nie mógł sobie poradzić z usunięciem go z lasu. Olbrzymie drzewo wpisało się już na stałe w krajobraz tego miejsca.

Mimo tak malowniczej okolicy leśni mieszkańcy mieli pewne zmartwienie. Brakowało tu porozumienia. Zwierzaczki, które były mniej zwinne, miały postrzępione futerko, stawały się obiektem żartów. Jedne futrzaki spiskowały przeciwko drugim. Lis Chytrus, który miał puszystą kitę, namawiał inne zwierzaczki, żeby wyśmiewały się z tych, które nie miały tak bystrych oczek, zwinnych łapek i pięknego futerka jak on.

Szczególnie pokrzywdzony był bóbr Brzuś, który miał co prawda brązowe lśniące futerko, ale przez to, że był ogromnym łasuchem i lubił długo spać, jego brzuszek ciążył mu coraz bardziej. W Lesie pod Zwalonym Drzewem nikt od dawna nie wołał za bobrem Boguś, tylko ze względu na jego duży brzuszek wszyscy nazywali go Brzuś. Brzuś polubił już nawet to swoje drugie imię. Lubiał, gdy rodzice i przyjaciele, zwłaszcza wiewiórka Zwinna Łapka, czule wymawiali: Brzuś. W ich pyszczkach Brzuś brzmiało tak pieszczotliwie. Najbliżsi kochali swego łasucha mimo dużego brzuszka. Bóbr denerwował się jednak, gdy lis Chytrus i jego grupa gonili go i wołali: „Brzuś, pora na kolejnego szaszłyka z kory wierzbowej”. W ich pyszczkach Brzuś nie brzmiało już tak miło.

Szczególnie trudny był czas, gdy w lesie organizowano zawody leśnych stworzeń. Kapitanami drużyn byli lis Chytrus i wilk Błyszczący Kieł. Nikt nie chciał jednak przyjąć Brzusia do swojej drużyny. A i tak, jak już ktoś się nad nim zlitował, najczęściej za namową przyjaciółki wiewiórki, to miał po zawodach wiele pretensji o to, że bóbr biegł zbyt wolno.

Brzuś to zwierzątko, które wiele czasu spędza w wodzie, jego futerko praktycznie zawsze było mokre, a więc nieco cięższe, a pokaźny ogon zawadzał, gdy trzeba było pokonywać rozmaite przeszkody. Zawsze wtedy, gdy bóbr miał głowę przepętnoną smutkami, pojawiał

się pod zwałonym drzewem. Tutaj wspólnie z wiewiórką Zwinną Łapką spotykali się raz w tygodniu i zwierzali ze swych zmartwień.

Podczas mojej ostatniej leśnej wędrówki ja, Inny, spotkałem tych przyjaciół. Wystuchałem zwierzeń bobra, który zaproponował, bym usiadł pod zwałonym drzewem. Zwierzątko poprosiły, abym powiedział wszystkim dzieciom, jak strasznie przykro i źle jest temu, kogo odtrącają inni. Właśnie z tego powodu cierpiął Brzuś. Nikt nie chciał przyjąć bobra do swej drużyny tylko dlatego, że miał zbyt duży brzuszek, ciężki ogon i nie potrafił szybko biegać, chociaż bardzo mu na tym zależało i starał się z całych sił. Obiecałem Brzusiowi, że opowiem Wam tę przygodę, więc posłuchajcie, co było dalej.

Zwinna Łapka, która była przyjaciółką Brzusia i jego powiernicą, uważnie wysłuchała bobra, a następnie trafiając szyszkami do tarczy umieszczonej na drzewie naprzeciwko, raz za razem wyliczała różne zalety kolegi. Za każdym razem celowała w sam środek. Wymieniała tak: jesteś silny, dokładny, cierpliwy, masz dobre serduszko, chętnie pomagasz innym, podoba mi się kolor twojego futerka, jesteś doskonałym budowniczym.

Brzuś, słysząc te pochwały, płakał coraz mniej. Wiewiórka na koniec dodała: „Daj szansę tym, którzy na razie w ciebie nie wierzą. Gdy poznają cię lepiej, przekonają się, jak wiele zalet posiadasz, kim jesteś. Tak naprawdę dobrze, że jesteś inny ode mnie, a ja różnię się od ciebie. Jaki nudny byłby leśny świat, gdyby wszystkie zwierzęta były do siebie podobne, nieomal identyczne! Co byłoby, gdyby wszystkie doskonale biegały, a żadne nie potrafiły wspinąć się na wysokości? Jak wtedy dostałabym się po swoje przysmaki, wiszące wysoko pyszne szyszki?”. Brzuś dokładnie wysłuchał wiewiórki. Jej słowa jeszcze długo rozbrzmiewały w jego głowie. Zawsze w takich chwilach, gdy poczuł się już nieco lepiej, lubił zbierać różnej wielkości gałązki i tworzył z nich ciekawe konstrukcje. Stworzonymi przez siebie modelami obdarowywał najbliższych. W wykonaniu był tak dokładny, że każdy patyczek w jego budowlach przylegał do innych idealnie. Nie używał do tego kleju, tylko wiciowych traw. Z małych, niezwykle zwinnych łapek bobra wyszedł już niejeden model tratwy, statku, samolotu.

Pewnego dnia w leśnej krainie, o której Wam opowiadam, padał ulewny deszcz. Z nieba spadło tak dużo wody, że wszyscy mieszkańcy mieli jedno marzenie — żeby chociaż raz, na jeden dzień móc przenieść się na Saharę pokrytą suchym, ciepłym piaskiem. Niestety, w Lesie pod Zwałonym Drzewem nie było czarodzieja. O pustyni

można było tylko pomarzyć. W lesie było już tak mokro, że niektóre zwierzęta zaczęły opuszczać swoje norki.

Swój dom musiał pozostawić także lis Chytrus, który z gromadką małych dzieci próbował znaleźć bezpieczne schronienie. Prawa strona lasu aż do rzeki była w wielu punktach prawie zatopiona. Bezpiecznie było za rzeką, która dla wielu zwierzątek też stanowiła przeszkodę. Przeprowadzić się przez nią mogły tylko te dobrze pływające. Prawdziwy problem miała rodzina lisa. Małe lisiątka były jeszcze zbyt słabe i mało samodzielne, żeby dotrzeć na drugą stronę. Poza tym nie umiały pływać tak sprawnie jak wodne zwierzęta. Lis Chytrus stał nad brzegiem rzeki i rozmyślał nad właściwym rozwiązaniem. Postanowił, że przeniesie małe na drugi brzeg. Nurt rzeki był jednak rwący, a dno niepewne. Ten pomysł nie należał do najlepszych. Lis stał nad rzeką i miał coraz smutniejszy pyszczek. Nagle z rzeki wyłoniła się znajoma postać. Był to Brzuś. Jeszcze nigdy na widok bobra lis nie ucieszył się tak wyraźnie jak teraz. Poprosił o pomoc, ale nie był pewien, czy Brzuś mu pomoże. Przecież tak mu do tej pory dokuczał. Przemknęła mu nawet przez głowę myśl, czy bóbr nie będzie chciał się zemścić za krzywdy, których doświadczył od lisa. Oczywiście Brzuś nie myślał o zemście. Chytrus przekonał się, że leśny kolega gotów jest pomóc jego rodzinie. Brzuś szybko zbudował z przyciętych kawałków drzewa tratwę i nadzorował przeprowę lisich dzieci na drugi brzeg. Lis był szczęśliwy jak nigdy dotąd. Przeprowa się udała. Zrozumiał, że być może Brzuś nie jest szybkim biegaczem, ale jest świetnym pływakiem i konstruktorem tratwy, która uratowała życie jego dzieciom, a przede wszystkim ma dobre serce.

Ten dzień zmienił życie mieszkańców Lasu pod Zwalonym Drzewem. Nikomu nie stała się krzywda. Mieszkańcy uwierzyli w innych — tak jak lis Chytrus uwierzył w bobra Brzusia — i uwierzyli w siebie — tak jak Brzuś uwierzył, że jest ważny, bo przecież bez jego siły i sprytu życie innych byłoby zagrożone.

Ponieważ po burzy zawsze przychodzi słońce, podobnie było w leśnej krainie, o której Wam opowiadam. Ja, Inny, miałem wiele obaw, czy cała przygoda zakończy się szczęśliwie. Na szczęście udało się. Zawitała piękna pogoda, która skłoniła mieszkańców do świętowania, a było z czego się cieszyć. Wszyscy mieszkańcy urządzili piknik rodzinny na wrzosowej polanie. Głównym punktem święta były zawody sportowe, bo przecież była to ulubiona forma relaksu mieszkańców lasu. Przewodniczący lis Chytrus wyznaczył różne konkurencje. Było

wspinanie się na czubek najwyższego drzewa po szyszkę. Jak się zapewne domyślicie, wygrała przyjaciółka Brzusia, wiewiórka Zwinna Łapka. W konkurencji skok przez choinki z leśnej szkółki nie miał sobie równych wilk Biały Kieł. Natomiast w podnoszeniu drewnianej sztangi niepokonany był nasz dobry znajomy Brzuś.

To właśnie z myślą o nim organizator, lis Chytrus, wprowadził na rodzinnym pikniku tę konkurencję.

Po zawodach przyszła pora na uroczyste ukoronowanie zwycięzców, którym założono na głowy wieńce sosnowe. Lis jako pierwszemu gorąco gratulował wygranej Brzusiowi i mocno uściśnął mu łapkę.

Tę przygodę pamiętajcie, mnie, Innego, wspominajcie. Ja tam byłem i widziałem, co przeżyłem, Wam opowiedziałem.

SCENARIUSZ ZAJĘĆ

Uczestnicy: dzieci w młodszym wieku szkolnym

Cele zajęć:

- poznawanie i systematyzacja pojęć: podobieństwo, różnica, cechy wspólne
- dostrzeganie różnic, podobieństw i cech wspólnych pomiędzy ludźmi
- uświadomienie, że odmienność może być ciekawa i wartościowa
- wdrażanie dzieci do uczestnictwa w różnych formach aktywności wewnątrzgrupowej — werbalnych i pozawerbalnych (słuchanie, odpowiadanie na pytania, wykonywanie zadań plastycznych, różnych poleceń prowadzącego)
- kształtowanie u dzieci postawy otwartości, wrażliwości na innych ludzi
- integracja grupy

Metody:

- pogadanka
- zajęcia praktyczne
- ekspresyjna

Formy:

- indywidualna
- grupowa

Czas trwania:

- 90 minut

Środki dydaktyczne:

- pacynka Inny, kredki, mazaki, białe kartki A4, kolorowanki — borsuki, balony, szyszki, mała piłeczka (wielkości dłoni — najlepiej miękka), żyłka wędkarska, spinacze do bielizny, plastikowy pojemnik, płyta z muzyką relaksacyjną — odgłosy lasu

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Prowadzący odczytuje bajkę *Leśne przygody Innego*.

2. Przyjacielski uścisk dłoni z Innym (pacynką).

3. Prowadzący zadaje dzieciom pytania dotyczące bajki.

Pytania dotyczące treści bajki:

- Czy byliście w lesie?
- Czy spotkaliście tam jakieś zwierzęta?
- Jak nazywał się las, w którym mieszkały bajkowe zwierzątka?
- Dlaczego bobra nazywano Brzuś?
- Czy do Was też ktoś zwraca się inaczej, niż używając Waszego imienia? Czy to lubicie?
- Czy nazywanie kogoś inaczej niż po imieniu może być dla tej osoby przykre?
- Jak nazywała się przyjaciółka bobra?
- Dlaczego lis i wilk śmiali się z Brzusia?
- Jakie pozytywne cechy bobra wymieniła Zwinna Łapka?

4. Zajęcia plastyczne „Portret bobra Brzusia”. Dzieci kolorują rysunki. Słuchają nagrań odgłosów lasu. Po zakończeniu zadania tworzymy galerię prac (zawieszamy rysunki na żyłce wędkarskiej, przypinając je różnokolorowymi spinaczami do bielizny). Pogadanka na temat różnic i podobieństw. Czym różnią się narysowane bobry, jakie elementy mają podobne. Należy podkreślić, że mimo różnic wszystkie są wyjątkowe.

5. Zabawa „Powiedz mi coś miłego”. Dzieci, siedząc w kręgu, podają do siebie miłą piłeczkę, wskazując pozytywną cechę koleżanki/kolegi.

6. Zabawa „Jestem mistrzem w...”. Dzieci kończą to niedokończone zdanie.

7. Pytań ciąg dalszy:

- Kto pomógł lisiej rodzinie w przeprawie na drugą stronę rzeki?
- Czy zdarza Wam się najpierw kogoś nie lubić, a potem zmienić zdanie? Dlaczego tak się dzieje?
- Kto na pikniku rodzinnym wygrał w konkurencji wspinanie się na czubek najwyższego drzewa po szyszki?
- Kto wygrał skok przez choinki z leśnej szkółki?
- Kto nie miał sobie równych w podnoszeniu drewnianej sztangi?
- Komu jako pierwszemu po zawodach sportowych pogratulował i uścisnął łapkę lis Chytrus?

8. Zabawa „Sport to zdrowie, niech się każdy dowie”. Dzieci rzucają szyszką do celu (do pojemnika). Należy zadbać o przyjazną atmosferę, a nie niezdrową rywalizację. Liczy się zabawa, nie wygrana.

9. Zabawa „Łowcy autografów”. Dzieci odrysowują na kartkach swoje dłonie. Na jednej karcie lewą, na drugiej prawą. Następnie podchodzą do kolegów i kolejno na prawej odrysowanej dłoni podpisują się (lub stawiają jakiś znaczek, np. kropkę krzyżyk, zygzak) koledzy, którzy mają taki sam kolor oczu, a na drugiej ci, którzy mają inny kolor oczu niż właściciel odrysowanej ręki.

10. Zabawa „Bar podobieństw”. Dzieci stają w kręgu. Wskazane lub chętne dziecko wypowiada polecenie — np. „Teraz kucną osoby, które jak ja mają brązowe oczy”. Osoba, która kucnie jako pierwsza, ma prawo wypowiedzieć kolejne polecenie.

11. Pacynka Inny czyta wiersz *Bóbr Brzus* (Agnieszki Sołbut).

Bobra Brzusia poznajcie,
Co duży brzuszek miał w tej bajce.
Martwił się tym szalenie,
bo nie mógł biegać szybko jak jelenie.
Zwinności wiewiórki nie miał też
i smutno mu było — dobrze wiesz.
Koledzy leśni mu dokuczali,
bo tylko duży brzuszek dostrzegali.
Zalety, których miał wiele, pomijali
i często wyśmiewali.
Przygody Brzusia pokazały wnet,
że odważny jest jak lew.
Obrońcą potrzebujących stał się swego czasu
i prawdziwym przywódcą lasu.
Koledzy leśni zrozumieli, że wygląd nie tak ważny jest,
tylko pomoc, którą, to jest pewne,
Ty innym niesiesz też.
Gdy z kolegami razem płaczesz i cieszysz się,
to prawdziwym przyjaciółom zawsze podobasz się.
Pokaż, jakie wrażliwe serduszeko masz,
a innym spodobasz się cały Ty,

bo tak naprawdę nie liczy się,
czy duży, czy mały masz brzuch,
czy bladą, czy rumianą twarz.
Jeśli zapamiętasz to,
jesteś zuch!

12. Dzieci razem z pacynką Innego powtarzają rymowanek-zapamiętywanek.

Wszystkie dzieci wiedzą, że
wrażliwe serduszko liczy się.
Mało ważne jest, czy duży,
czy mały brzuszek jest.

13. Kolorowe balony jak motyle.

Dzieci losują po jednym baloniku. Prowadzący ma w torbie różne kolory balonów.

Dzieci zabierają balony do domu. Praca domowa polega na tym, że wspólnie z rodzicami, rodzeństwem dmuchają balon i tańczą w rytm ulubionej melodii.

Puenta prowadzącego: Macie różne kolory balonów, niektórym trafiły się takie same kolory. Podobnie ludzie mają wiele cech wspólnych, ale w wielu sprawach różnią się od siebie (tak jak różne są kolory balonów). Wszyscy mogą żyć w zgodzie i dobrze się bawić — tak jak wy tutaj.

14. Pożegnanie z pacynką Innego.

O powodzeniu warsztatu świadczy poniższa opinia wystawiona przez wychowawcę klasy, która wzięła udział w tym przedsięwzięciu:

26 maja 2014 r. uczniowie klasy Ic Szkoły Podstawowej nr 26 w Białymstoku uczestniczyli w warsztatach edukacyjnych „Spotkanie z bajką psychoedukacyjną Leśne przygody Innego”. Miejsce spotkania — Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Z całą pewnością zauważam stosowność organizowania warsztatów z wykorzystaniem bajek, które uwrażliwiają na Innego, zwłaszcza że do naszej szkoły uczęszcza liczna grupa dzieci narodowości czeczeńskiej. Organizowanie tego typu zajęć w młodszym wieku szkolnym to właściwy zabieg metodyczny, bo wczesne kształtowanie postawy otwartości na szeroko pojmowaną różnorodność ułatwia promowanie tolerancji. Dzieci miały doskonałą okazję przekonać się, że można wiele czerpać z różnorodności, a Inny nie znaczy gorszy.

Uważam, że tego typu zajęcia powinny odbywać się na szeroką skalę, nie zaś tylko w szkołach, klasach, w których mamy podopiecznych innej narodowości, ponieważ żywe słowo łatwiej trafia do odbiorcy, a jednocześnie pozwala zrozumieć, że różnice w wyglądzie, kulturze, tradycjach, wyznaniu mogą być wzbogacające.

Dzięki wspaniałej postawie prowadzącej, ogromnemu zaangażowaniu, doskonałemu podejściu do dzieci, cierpliwości, wyrozumiałości p. mgr Agnieszki Sołbut oraz licznie zgromadzonym pomocom dydaktycznym uczniowie mojej klasy mieli okazję wiele poznać, doświadczyć, nauczyć się, doznać ciekawych wrażeń. Atmosfera panująca podczas spotkania, pomoc studentów, życzliwość wyzwoliły w dzieciach otwartość, aktywność oraz chęć zaprezentowania na scenie w ramach podziękowania krótkiego programu artystycznego. Dodatkowym atutem wyzwalającym aktywność uczniów było miejsce spotkania — doskonale wyposażona sala teatralna (scena, lustra, sprzęt audiowizualny). Wszyscy uczestnicy warsztatów edukacyjnych — uczniowie, trzy mamy oraz wychowawca — wróciliśmy do szkoły z bogatymi wrażeniami, którymi podzieliliśmy się z najbliższymi. Z chęcią weźmiemy udział w podobnych warsztatach w przyszłym roku szkolnym.

Z podziękowaniem za bardzo interesujące warsztaty edukacyjne z udziałem uczniów klasy Ic

– wych. Krystyna Sokołowska

Reasumując, podkreślić należy, że słuszny jest pogląd wychowawczynie klasy dotyczący konieczności prowadzenia programów edukacyjnych na szeroką skalę. Brak takiej oferty lub jej wąski zakres utrudnia kształtowanie postaw tolerancji w odniesieniu do wszelkich form odmienności. Podkreślić należy, że równie niepokojąca jak postawa nacjonalistyczna wobec Innego jest obojętność, co spostrzegła w swych badaniach Urszula Lewartowicz, która pisze: „Pedagogicznej troski wymagają również deklaracje braku zainteresowania odmiennością kulturową, które uwidoczniły się w takich stwierdzeniach badanych uczniów jak: «Nie obchodzą mnie inni (...) są mi obojętni»”⁵.

Programy z zakresu edukacji międzykulturowej pełnią więc funkcję profilaktyczną w tym zakresie, a wiadomo od dawna, że lepiej zapobiegać niż leczyć. Ważne, by postawę otwartości na tego typu działania prezentowały szkoły. Warto czerpać z dobrych praktyk zachodnich. W Anglii szkoły mogą działać jako szkoły rozszerzone i obok kształcenia prowadzą rozmaite zajęcia skierowane do społeczności lokalnej. Podobnie w Walii szkoły, którym nie są obojętne potrzeby

⁵ U. Lewartowicz, *Młodzież i patriotyzm. Wyzwania dla edukacji*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Kraków 2013, s. 152.

społeczności lokalnej, po zajęciach lekcyjnych organizują rozmaite formy edukacyjne⁶.

Warto czerpać z dobrych praktyk i przenosić to, co wartościowe, od innych na rodzimy grunt, oferując również polskie programy edukacyjne z zakresu międzykulturowości.

Warto sięgać po bajkę międzykulturową, pamiętając, że jest to utwór adresowany do dzieci, uwrażliwiający je na istniejące odmienności, permanentnie wpisane w każdą rzeczywistość społeczną we wszystkich wymiarach funkcjonowania człowieka: biologicznym, ekonomicznym, społecznym i kulturowym⁷.

BIBLIOGRAFIA

Arts and Cultural Education at School in Europe, Brussels 2009.

Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa — przewodnik: pojęcia — literatura — adresy*, Kraków 2008.

Młynarczuk-Sokołowska A., Potoniec K., Szostak-Król K. (red.), *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, Białystok 2011.

Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005.

Nikitorowicz J. (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Kraków 2013.

<http://www.bc.ore.edu.pl/Content/230>.

⁶ *Arts and Cultural Education at School in Europe*, Brussels 2009, s. 43–44.

⁷ Więcej na temat wymiarów różnic w: P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa — przewodnik: pojęcia — literatura — adresy*, Kraków 2008, s. 10.

Beata Aleksiejuk

INNOWACYJNE FORMY PRACY W EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

WSTĘP

W dzisiejszym świecie powstają i rozbudowują się różnorodne formy spędzania czasu. Makroświat daje wiele ofert¹. Jesteśmy nieustannie kuszeni i uwodzeni². W człowieku wzbudzone są nieustannie nowe pragnienia. Pomimo że jesteśmy przyciągani przez różnorodność i wielość, ostatecznie wzory zachowań zostają zuniformizowane i ujednolicone³. Formy kultury masowej są specyficzne — kierują naszą uwagę przede wszystkim na konsumpcję i rozrywkę. Jak twierdził Zygmunt Bauman, obecna postmodernistyczna rzeczywistość oraz kultura są płynne⁴.

Globalizacja to także współistnienia różnorodnych kultur w jednym miejscu — granice ulegają zatarciu, a świat staje się globalną wioską⁵. Pojawia się także problem wykorzystywania wzorów czerpanych z różnych kultur w celu wypromowania i sprzedaży danego produktu, a zatem zarobkowania na nim („oddali swoje barwne tożsamości markom, które zgrabnie opakowały je w folię i zaczęły sprzedawać”⁶). Ponadto w dzisiejszych czasach historia i tradycja wielokrotnie

¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 201.

² Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011, s. 27.

³ Więcej na ten temat np. J. Fiske, *Zrozumieć kulturę popularną*, Kraków 2010, G. Ritzer, *Macdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa 1999.

⁴ Więcej na ten temat np. Z. Bauman, *Kultura w płynnej...*, dz. cyt.; Z. Bauman, *Płynny lęk*, Kraków 2008.

⁵ Termin wprowadzony przez Marshalla McLuhana.

⁶ N. Klein, *No logo*, Izabelin 2004, s. 133.

odsuwane są na dalszy plan⁷, a to właśnie one są niezwykle istotne w kreowaniu tożsamości społecznej i kulturowej.

We współczesnym świecie istnieje także wiele innych absurdów. Z jednej strony zauważa się stopniowe zanikanie kultur lokalnych, upotocznienie wzorców kulturowych, karnawalizację życia, przewartościowanie wartości, a z drugiej kultury lokalne są odbudowywane. Jerzy Nikitorowicz twierdzi, że im bardziej naciska na nas globalizacja, tym bardziej odwołujemy się do tradycji. Zauważam powyższy problem także w otaczającym mnie środowisku społecznym. Wśród młodych ludzi istnieje zarówno tendencja do ulegania zuniformizowanym wzorcom zachowań, odległym dziedzictwu kulturowemu, jak i powracanie do własnych korzeni i historii. W tym kontekście postanowiłam podjąć działania promujące kultury lokalne, tradycję, edukację międzykulturową oraz wartości uniwersalne przekazywane w wytworach kulturowych. Uważam, że są one niezwykle pomocne w kształtowaniu tożsamości, a zatem własnej definicji siebie⁸.

ZAŁOŻENIA, CELE, ZASADY I NORMY INNOWACYJNYCH FORM PRACY

Zrealizowane inicjatywy odbywały się w okresie od października 2013 roku do czerwca 2014 roku. Zakres działań objął:

- scenariusze zajęć z edukacji międzykulturowej;
- wydarzenia w kole naukowym Your Erasmus Support (YES);
- działania w Kole Naukowym Edukacji Międzykulturowej.

Formę pracy rozumiałam jako rodzaj planowanego działania edukacyjnego, opartego na opracowanych założeniach metodycznych, którego celem jest uzupełnienie, utrwalenie, rozszerzenie i pogłębienie posiadanej wiedzy i kompetencji⁹. Przyjęłam rozumienie innowacji jako działania wprowadzającego nowatorskie ulepszenia¹⁰. Innowacja to przeciwieństwo naśladownictwa i schematyzmu — jest dążeniem do nowej wiedzy i usprawnień. Podejmowane formy pracy zachodziły w dziedzinie edukacji — można je uznać za innowacje pedagogiczne. Innowacje pedagogiczne rozumiane są jako zmiany w dziedzinie kształcenia, organizacji i uwarunkowań form oświaty¹¹.

⁷ B. Aleksiejuk, *Kultura i jej wytwory w dobie globalizacji w kontekście sztuki pisanie ikon i muzyki cerkiewnej*, Praca licencjacka napisana pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Jerzego Nikitorowicza, Białystok 2012, s. 30, 39.

⁸ H. Mamzel, *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Poznań 2002, s. 49.

⁹ T. Aleksander, *Formy kształcenia dorosłych*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003, s. 1167.

¹⁰ B. Dunaj (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa 1988, s. 322.

¹¹ J. Półturzycki, *Innowacja pedagogiczna*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa 2003, s. 332.

Znam i realizuję założenia edukacji międzykulturowej, która okazała się pomocna w tworzeniu i wykorzystywaniu innowacyjnych form pracy. Edukacja międzykulturowa uczy osoby pochodzące z różnych kultur wzajemnego porozumienia oraz zrozumienia innych kultur. Niesie ona wzajemne korzyści¹².

Naczelnym celem stało się dążenie do wypełnienia luki istniejącej w działaniach edukacyjno-kulturowych skierowanych bezpośrednio do młodych ludzi. Pragnęłam pokazać, że nie tylko rozrywka i konsumpcja mogą być ciekawymi formami spędzania czasu, o czym informują nas bombardujące zewsząd komunikaty medialne. Interesujące są również edukacyjne i kulturowe aktywizacje.

Stosowane formy powstały dzięki bazie teoretycznej i inspiracjom zaczerpniętym z różnych nauk, m.in. pedagogiki, psychologii, kulturoznawstwa, socjotechnik, komunikacji. Korzystałam zatem z interdyscyplinarności nauk. Pomocne okazały się wiadomości i umiejętności nabyte w drodze wieloletniej nauki w zakresie nauk społecznych.

Grupą docelową były głównie osoby w przedziale wiekowym 17–30 lat. W tym kontekście stworzone i zrealizowane przeze mnie formy można uznać za formy kształcenia dorosłych. Wśród odbiorców działań znaleźli się m.in. studenci uczelni wyższych w Białymstoku, członkowie kół naukowych, absolwenci, osoby z zagranicy: studenci z wymiany Erasmus, wolontariusze z Fundacji Edukacji i Twórczości, praktykanci z organizacji AIESEC, studentki z wymiany z Białorusi. Uczestnicy pochodzili z różnych państw i kultur. Dzięki temu poznawanie Innego odbywało się poprzez osobisty kontakt z nim. Ponadto działania prowadzone w ramach kół naukowych były otwarte na zainteresowane osoby z zewnątrz. Zakładałam, że zaangażowanie jak największej liczby osób zwiększy efekty w nauczaniu współpracy i współdziałania oraz wzbogaci działania o różnorodną wiedzę i doświadczenia. Ważną zasadą, a zarazem celem stało się rozwijanie współpracy oraz dialogu międzykulturowego. Pragnęłam, by odbiorcy działań wzajemnie się poznawali i rozumieli oraz poszerzali swoje praktyczne umiejętności z zakresu komunikacji międzykulturowej.

Elastyczna byłam również w doborze miejsca realizacji form pracy. Zakładałam, że rozszerzenie go poza instytucję uniwersytetu da większe możliwości poszerzania wiedzy i umiejętności. Wykorzystywałam warunki lokalowe dostępne uczelniom. Odbyły się również wizyty w placówkach edukacyjnych, kulturowych (muzea, fundacje, opera) i lokalach pozainstytucjonalnych, w których komunikacja zbliżona była do spotkań przyjacielskich. Miejscem edukacji stała się również cyberprzestrzeń oraz portale społecznościowe. Uznaję bowiem, że należy korzy-

¹² M. Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007, s. 22.

stać z nowoczesnych ofert globalnego świata, wychodzić naprzeciw miejscom, gdzie gromadzą się młodzi ludzie. Starałam się, by rzetelne, wiarygodne informacje wypierały zlepek informacji nieuporządkowanych, skłaniających głównie do rozrywki i konsumpcji.

Ważnym celem było również odwoływanie się do wewnętrznej motywacji odbiorców, by podejmowali działania, zdobywali wiedzę i poszerzali swoje kompetencje. Pragnęłam, aby formy spędzania czasu stawały się dobrowolne, uczestnictwo w nich wynikało z własnej, świadomej decyzji — było dalekie wszelkim formom przymusu. Ponadto pragnęłam inspirować odbiorców i zachęcać ich do dalszego samorozwoju. Wzorem stał się model kształcenia w Finlandii, która osiąga największe sukcesy edukacyjne w Europie. Moim zdaniem akcentowanie w fińskiej oświacie wewnętrznej motywacji uczniów oraz danie im możliwości dokonywania własnych wyborów dotyczących zainteresowań edukacyjnych już na wczesnych etapach edukacji okazuje się pomocne w wynoszeniu edukacji na wyższy poziom.

Założenia podejmowanych działań wynikały także ze znajomości sylwetki człowieka postmodernizmu oraz sposobu funkcjonowania kultury masowej. We współczesnym świecie wielokrotnie promowane są wzorce młodzieżowe oparte na buncie. Z popularnych teledysków i filmów docierają do nas komunikaty typu: „rzuć wszystko i idź się bawić, to właśnie da ci szczęście”, natomiast proces nabywania wiedzy pokazywany jest raczej jako nudny¹³. W efekcie młodzi ludzie buntują się przeciwko narzucanym schematom. Założyłam zatem, że świadomość bycia współkreatorami i współautorami działań bardziej pobudzi młodych ludzi do działania. W tym kontekście ważne stało się docieranie do potrzeb odbiorcy — traktowanie go jako partnera oraz branie pod uwagę jego sugestii. Działania odwoływały się do predyspozycji, zainteresowań i pasji. Docierałam do tych pól tematycznych przez takie formy działań, które są pożądane, bliskie i znane.

W podejmowanych przeze mnie przedsięwzięciach ważne stało się także stworzenie miłej, sprzyjającej przekazywaniu treści atmosfery pracy, opieranie kontaktów międzyludzkich na przyjaźni, unikanie krytyki i rywalizacji.

Współczesny świat opiera się na racjonalności, a ludzie chcą wiedzieć, czy kierowane do nich oferty niosą użyteczne treści. W tym kontekście postawiłam na działania praktyczne oraz uczyłam, jak zdobytą wiedzę można wykorzystywać w praktyce. Ponadto pokazywałam, że teoria jest bliska życiu każdego z nas.

¹³ B. Aleksiejuk, *Wizja współczesnego świata i człowieka w dobie globalizacji w kontekście ubezwłasnowolnienia i wolności. Praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Jerzego Nikitorowicza*, Białystok 2014, s. 74–75.

Ważne stało się również stosowanie form aktywizujących, pobudzających kreatywność oraz opartych na ekspresji twórczej. Zakładam bowiem, że dzięki nim pobudzana jest energia i skoncentrowana uwaga, co z kolei zwiększa liczbę zapamiętywanych informacji.

Uznałam również, że w dzisiejszych realiach pracy niezwykle istotny jest sposób komunikowania swojej wiedzy. Pragnęłam nauczać efektywnych sposobów przemawiania publicznego. Uważam, że nabyte umiejętności z zakresu autoprezentacji pomagają w poszukiwaniu pracy i pełnieniu obowiązków związanych z pracą zawodową.

Ważna stała się również realizacja celów terapeutycznych i areteterapeutycznych. Poprzez angażowanie wszystkich zainteresowanych osób, np. w pełnienie funkcji prezentujących, pragnęłam pokazać, że każdy z nas jest wartościową, wartą uwagi osobą. Ponadto kierowałam do osoby prezentującej wiele pozytywnych komunikatów wzmacniających wiarę w siebie, tj. „możesz to zrobić, twoje zainteresowania są interesujące”.

Wszystkie realizowane działania oparte były z jednej strony na czerpaniu z postępu globalizacji, a z drugiej uwaga odbiorców kierowana była na historię, tradycję, powracanie do rodzimego, lokalnego dziedzictwa kulturowego. W ten sposób nawiązywany był dialog pomiędzy przeszłością a terażniejszością. Założyłam, że jest to pomocne w pełnym zrozumieniu siebie oraz budowaniu własnej tożsamości. Ważne stało się również poznawanie różnorodnych kultur. Podczas udziału w działaniach można było odnajdywać podobieństwa i różnice między nimi oraz niwelować stereotypy (rozumiane jako potoczne wyobrażenia na temat danych grup etnicznych i narodowych)¹⁴.

Istotny stał się także sposób reklamowania działań. Wypracowałam własne strategie promocyjne, opierające się na marketingu i znajomości socjotechnik¹⁵. Uważam, że przez kuszenie dorosłych rozrywką oraz buntem media odwołują się do stanu ego dziecka¹⁶. Kultura ma szokować, prowokować, przyciągać masą bodźców. Podobny zabieg zastosowałam podczas tworzenia plakatów promocyjnych. Były one wielokolorowe, rzucające się w oczy. Siłą ekspresji plastycznej miały przyciągać, koncentrować uwagę, budzić skojarzenie z czymś przyjemnym oraz ostatecznie zachęcać do wzięcia udziału w oferowanym przedsięwzięciu. Pojawiał się na nich także symbol/motyw pandy. Celem było odwołanie do dziecięcości

¹⁴ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 2005, s. 89.

¹⁵ Więcej na ten temat: R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi*, Gdańsk 2009; D. Doliński, *Techniki wpływu społecznego*, Warszawa 2008; D. Doliński, *Psychologia wpływu społecznego*, Wrocław 2000.

¹⁶ E. Berne, *W co grają ludzie*, Warszawa 2000. Eric Berne w ramach teorii zwanej analizą transakcyjną wyróżnił trzy stany ego: dziecka, rodzica oraz dorosłego.

oraz wyrabianie marki, jednak opartej nie na konsumpcji, ale na edukacji, wiedzy i praktyce. Inne zabiegi, które stosowałam, to np. wielokrotne powtarzanie danego komunikatu (celem wzmocnienia siły oddziaływania bodźca). Ponadto korzystałam ze sposobów promocji wydarzeń w przestrzeni Internetu.

W swoich działaniach odeszłam od kreowania sztucznych pragnień czy przyciągania w celu zarobkowym. Celem stał się przekaz merytorycznych, rzetelnych treści. Zachęcałam odbiorców do rozwijania ich umiejętności. Pragnęłam wzbudzić pozytywne skojarzenia z edukacją i samorozwojem.

Innowacyjność mojego działania polegała również na zastosowaniu wymienionych założeń i zasad jednocześnie.

SCENARIUSZE Z EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Scenariusze edukacji międzykulturowej zostały stworzone w celu zrealizowania ich ze studentami Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Obejmowały m.in. zagadnienia tożsamości, mniejszości narodowych i etnicznych, pogranicza, postaw wobec Innego. W scenariuszach można wyszczególnić kilka części.

I. *Nauka podstawowych pojęć* — część teoretyczna

Nauka podstawowych pojęć z zakresu edukacji międzykulturowej odbyła się poprzez odwołanie do współczesnego rozumienia danych terminów oraz odniesienie ich do własnego otoczenia.

Przykładowe scenariusze, w których oprócz zapoznania z rozumieniem pojęć odwoływałam się także do globalnej rzeczywistości, obejmowały takie zagadnienia, jak:

- tożsamość — przykładowe rozumienia tożsamości we współczesnym świecie, m.in. poprzez cielesność według Zbyszko Melosika; tożsamość logo według Naomi Klein;
- wielokulturowość — nadużycia w wykorzystywaniu wielokulturowości w reklamie, by poszerzyć rynek sprzedaży.

W celu lepszego zapamiętania pojęć prowadziłam ze studentami dyskusje oraz stosowałam formy aktywizujące tj. kwizy, ekspresję twórczą (np. graficzne rozrysowywanie danych terminologii czy problemów), odgrywanie scen itp.

II. *Prezentacje studentów* — część praktyczna

Studenci zostali zaangażowani w proces twórczy poprzez zadanie stworzenia prezentacji o mniejszościach narodowych i etnicznych (Żydzi, Romowie, Tatarzy,

Białorusini, Litwini, Ukraińcy). Na początku zostali oni zapoznani z przykładowym projektem międzykulturowym „Spotkania ze sztuką sakralną. W poszukiwaniu wspólnych treści. Chrześcijaństwo, judaizm, islam”, w ramach którego zastosowano interesujące formy aktywizujące, tj. warsztaty pisania ikon, wycinanki żydowskiej, kaligrafii arabskiej, śpiewu żydowskiego, koncerty, wyjazdy, wystawy¹⁷. Pokazałam także materiały pochodzące z tego projektu. Celem było zainspirowanie studentów.

Dostarczyłam również konkretnych wymagań i wytycznych dotyczących tworzenia prezentacji — wskazówek, jak kreatywnie można podejść do tematu. Wymagałam łączenia treści merytorycznych z ciekawym przekazem. Zwracałam także uwagę na sposób mówienia, komunikowania. Każda prezentacja kończyła się poradami, co można udoskonalić. Starałam się dostrzegać przede wszystkim pozytywne aspekty prezentacji.

Studenci podeszli do pracy twórczo i aktywnie. Na zajęcia powstały filmy, pokazy fotografii, wypieki — specjały kuchni, scenki teatralne (np. inscenizacja dotycząca wybranego święta), aktywizacje (takie jak kwizy, krzyżówki), wytwory ekspresji plastycznej (np. szkice strojów ludowych) i muzycznej (gra na instrumencie) itp.

III. *Dyplomy uczestnictwa* — część podsumowująca

Każda grupa prezentacyjna otrzymała dyplomy uczestnictwa mające na celu podwyższenie motywacji do przyszłego zdobywania wiedzy z zakresu edukacji międzykulturowej. Było to wzmocnienie zachowania poprzez nagradzanie, które, jak twierdzą nauki psychologiczne, jest bardzo efektywne¹⁸. Pragnęłam, by przedmiot zainspirował do dalszego poszerzania wiedzy oraz podejmowania przyszłych działań.

DZIAŁALNOŚĆ W RAMACH KOŁ NAUKOWYCH

Realizowałam również liczne działania w kołach naukowych — jako przewodnicząca w Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej oraz koordynator do spraw promocji i animacji kultury w Your Erasmus Support. Stworzonych, rozpromo-

¹⁷ Więcej na ten temat: K. Mazuruk (red.), *Chrześcijaństwo, judaizm, islam. Spotkania ze sztuką sakralną. W poszukiwaniu wspólnych treści.*, Białystok 2008; <http://dialog2008.pl/index.php?page=reportaze&repid=399> (dostęp: 05.2014), <http://dialog2008.pl/index.php?page=dobrepraktyki&idb=27> (dostęp: 05.2014).

¹⁸ P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 2012, s. 181–185.

wanych i przeprowadzonych zostało wiele inicjatyw, m.in. Because Erasmus Likes Museum, Erasmus Follows Branicki's Trail, Erasmus is Travelling, Erasmus is Dancing Dancehall, Erasmus is Training Judo, Wieczory Kulturowe/Cultural Evenings, pobyt studentek z Grodna (w tym Wieczór Polski, Wieczór Hobby) itp.

Większość wydarzeń było otwartych. Do celów promocyjnych wykorzystano portal społecznościowy Facebook, e-maile oraz osobiste polecanie.

1. Wybrane formy pracy zastosowane w działaniach kół naukowych

Zapoznałam się z różnorodnymi klasyfikacjami form pracy, które okazały się pomocne w tworzeniu przedsięwzięć. Wprowadziłam także własne innowacje. Do najczęściej stosowanych form pracy w przedsięwzięciach kół naukowych należały:

- wycieczka — wykorzystana w inicjatywach Because Erasmus Likes Museum, Erasmus Follows Branicki's Trail; forma ta umożliwia bezpośrednie poznanie otaczającego świata, pozwala zdobyć nowe informacje oraz poszerzyć posiadane; wiedza nabywana jest aktywnie¹⁹;
- lekcja, której celem jest dostarczenie odbiorcy wiadomości, a niekiedy ich utrwalenie²⁰ — w ramach działania kół naukowych odbyła się np. lekcja muzealna i taneczna;
- warsztaty — zrealizowane poprzez koła naukowe, np. muzyczny: Erasmus is Dancing Dancehall, taneczny, skierowany do studentek z Grodna, sportowy: Erasmus is Training Judo;
- porada, której celem jest pomoc w realizacji określonego zadania, np. trudnego czy kłopotliwego (poleca się sposób rozwiązania i wzmacnia samodzielność odbiorcy²¹) — porady udzielane były osobom zgłaszającym się do wystąpienia na Cultural Evenings, wieczorze polskim, wieczorze hobby;
- odczyt, wykład, prelekcja — odczyt jest bezpośrednim przekazem metodą słowną, prelegenci są zamawiani oraz ustala się z nimi temat²²; oprócz pozytywnych wcześniej osób istniała również możliwość pojawienia się na wieczorze kulturowym z własną prezentacją bez uprzedniej zapowiedzi; formę odczytu często kończyła dyskusja pogłębiająca wiedzę słuchaczy;
- spotkanie z rzeczoznawcami, ciekawymi ludźmi, np. podróżnikami, aktywistami, twórcami sztuki²³ — członkowie kół zorganizowali spotkania z władzami

¹⁹ T. Aleksander, *Formy kształcenia dorosłych*, dz. cyt., s. 1164.

²⁰ Tamże, s. 1168–1169.

²¹ Tamże, s. 1169.

²² Tamże, s. 1170.

²³ Tamże.

uczelnii, trenerem judo, grupą taneczną itp.; realizowane było także założenie, że prawie każda osoba może być kimś w rodzaju rzeczoznawcy w zagadnieniu, które ją najbardziej interesuje i w którym podejmuje samokształcenie.

2. Formy pracy w działaniach podejmowanych w Your Erasmus Support

Wydarzenia organizowane w YES miały podobną strukturę — miały się ze sobą kojarzyć i łączyć. Stworzona została cykliczność inicjatyw. Wszystkie rozpoczynały się słowem Erasmus. Pojawiały się także podobne sformułowania „Erasmus likes something” — ‘lubi coś’, bądź „is doing something” — ‘robi coś’. W ten sposób sugerowano, że działanie jest typowe dla studentów objętych programem Erasmus.

W działaniach YES zastosowano trój etapowy przekaz wiedzy:

1. Etap promocji z elementem edukacyjnymi

W wydarzeniach na Facebooku i w e-mailach zawarte zostały bazowe informacje. Istniała także możliwość komunikacji online z organizatorami.

2. Etap aktywnego zdobywania wiedzy

Wiedza, która została zdobyta podczas uczestnictwa w wydarzeniu.

3. Etap ewaluacji wiedzy

Utrwalenie i podsumowanie nabytych informacji poprzez portale społecznościowe.

Wydarzenia zrealizowane w YES to:

I. *Because Erasmus Likes Museum*

Zastosowane formy: lekcja (lekcja muzealna), wycieczka

Celem wydarzenia było wzbudzenie pozytywnego skojarzenia z muzeum, zapamiętania go jako przyjemnego, przyjaznego i rozwijającego. Mentorzy erasmusów wcześniej przygotowani do inicjatywy stali się przewodnikami po wystawach.

Podczas *Because Erasmus Likes Museum* zwiedzone zostały muzea oraz wystawy, które poszerzyły wiedzę uczestników: Muzeum Historyczne (*W białostockiej kamienicy, W szkolnej ławie*); Muzeum Wojska (*Między dwiema wojnami 1914–1939, Przeciw dwóm wrogom 1956–2010, Wojsko Polskie — Na okrutnej ziemi, Wojsko Polskie 1956–2010*), Muzeum w Ratuszu (*Galeria malarstwa polskiego, Niemieckie Art Deco, Byliśmy tu, Między Koroną i Litwą*).

II. *Erasmus Follows Branicki's Trail*

Zastosowane formy: prelekcja, spotkanie z ciekawą osobą, warsztat, wycieczka

Celem wycieczki szlakiem Branickich było przybliżenie Pałacu Branickich oraz obiektów nieopodal niego. Współorganizatorem i jednym z oprowadzających był członek YES — absolwent turystyki i licencjowany pilot wycieczek. Zwiedzony został również Pałacyk Ślubów (Gościenny), Brama Wielka (Gryfa) oraz Muzeum Historii Medycyny i Farmacji. Odbył się także warsztat edukacyjny — tworzenie odlewów z gipsu.

III. *Erasmus is Travelling*

Zastosowane formy: prelekcja, dyskusja, spotkanie z ciekawą osobą

Zaproszono organizatora wycieczek do krajów bałtyckich. Przekazał on informacje o Ukrainie, Białorusi, Litwie, Łotwie i Estonii z wykorzystaniem pokazu fotografii i filmów. Informacje o państwach bałtyckich pobudziły do dyskusji na temat dawnego zasięgu terytorialnego Rzeczypospolitej. Polska została ukazana jako otwarte na inne kultury terytorium wielokulturowe.

IV. *Erasmus is Dancing Dancehall*

Zastosowane formy: warsztat, lekcja taneczna, prelekcja, spotkanie z ciekawą osobą

Erasmus is Dancing Dancehall. Free Dancehall Lesson zostało przeprowadzone przez grupę taneczną. Przybliżony został gatunek muzyczno-taneczny dancehall. Wiedza i kompetencje w ramach Erasmus is Dancing Dancehall. Free Dancehall Lesson zostały nabyte poprzez: konwersacje nawiązywane drogą online z osobami trenującymi dancehall oraz uczestnictwo w wydarzeniu (prelekcja, pokaz taneczny, lekcja tańca).

V. *Erasmus is Training Judo with Elements of Self-Defence*

Zastosowane formy: warsztat, lekcja sportowa, spotkanie z ciekawą osobą

Lekcja sportowo-edukacyjna Erasmus is Training Judo with Elements of Self-Defence została przeprowadzona przez trenera judo Piotra Kilimowicza. Odbyła się także dyskusja w nietypowych warunkach — na materacach hali sportowej podczas treningu sekcji judo. Przeprowadzone zostały: prelekcja i dyskusja na temat judo i samoobrony, pokaz judo w wykonaniu Klubu Judo Politechniki Białostockiej oraz zajęcia warsztatowe.

3. Formy pracy w działaniach podejmowanych w Kole Edukacji Międzykulturowej

W ramach działalności Koła Edukacji Międzykulturowej odbyły się działania:

I. *Wieczory Kulturowe/Cultural Evenings*

Zastosowane formy: prelekcja, spotkanie z ciekawą osobą, formy ekspresji twórczej, aktywizacje, pokazy filmów, pokazy fotografii

Wieczory Kulturowe/Cultural Evenings powstały w ramach mojego autorskiego pomysłu. Dają one możliwość zaprezentowania tego, co jest bliskie i ważne danej osobie: zainteresowania, talentów, kultury regionu/państwa, zwiedzonych miejsc, wybranych zagadnień dotyczących sztuki itp. Założywszy, że każdy temat jest równie interesujący i godny uwagi, dawałam szerokie pole do opracowywania wystąpień. Nastawiłam się również na uważne słuchanie siebie nawzajem.

Prezentowane treści miały rzetelny, merytoryczny wymiar. Wiedza miała być obiektywna. Istotna była także perswazja i komponent emotywny, by nacechowane emocjonalnie wystąpienia zostały uważnie wysłuchane.

Na wieczorach kulturowych pokazana została m.in. różnorodność kulturowa Polski i świata. Odbyły się prezentacje dotyczące państw, regionów i kultur reprezentantów z Polski, Hiszpanii, Portugalii, Włoch, Turcji, Węgier, Gruzji, Francji, Armenii, Białorusi oraz kultur: buddyjskiej — dalekowschodniej i ukraińskiej. Tematyka dotyczyła, np. rodzinnych miast (Grodno) czy regionów (Galicja), dzięki czemu do przekazywanej wiedzy doszło osobiste doświadczenie. Odbyły się pokazy gry na instrumentach: fortepianie, gitarze, i pokaz taneczny. Tworzone były własne filmy. Przeprowadzono aktywizacje, np. dotyczące specyfiki danego języka. Pojawiły się również nietypowe tematy, np. cybersubkultury czy obce cywilizacje, poruszono także poważne kwestie, tj. problemy społeczne w Gruzji, kryzys gospodarczy w Hiszpanii, stereotypy o Francji i Francuzach.

II. *Pobyty studentek z Grodna*

Zastosowane formy: spotkanie z ciekawą osobą, prelekcja, dyskusja, wycieczka

Zorganizowany został kilkudniowy pobyt studentek, które przyjechały w ramach wymiany z Grodzieńskim Uniwersytetem Państwowym im. Janka Kupały. Odbyły się spotkania z władzami uczelni oraz pracownikami, studentki zapoznały się ze strukturą uczelni oraz wzięły udział w wyjściach do placówek edukacyjnych i kulturowych (m.in. do Fundacji Edukacji i Twórczości, Muzeum Podlaskiego). Ponadto zorganizowane zostały moje autorskie inicjatywy, tj. Wieczór Polski, Wieczór Hobby.

Wieczór Polski miał na celu ukazanie naszego regionu — Podlasia — zaznajomienie z zabytkami Białegostoku oraz wykonanie prezentacji dotyczących kultury lub sztuki polskiej. Kryteria to: dobór bliskiej tematyki, zainteresowanie odbiorcy ciekawą formą przekazu.

Wieczór Hobby poprzez różnorodne formy prezentacji, warsztatów, ekspresji artystycznej dawał możliwość zaprezentowania zainteresowań. W jego ramach odbyła się m.in. lekcja taneczna, pokazy gry na fortepianie i filmu o fotografii, prezentacja o pasjach plastycznych i husarii.

Wieczór Kulturowy. Studentki z Grodna zaprezentowały na nim swoje miasto, uniwersytet oraz opowiedziały o aktywizacjach, których podejmują się w swoim życiu.

Edukacja filmowa. Opracowany został materiał o Podlasiu jako pograniczu kultur, twórczości Tamary Sołowiecz, tradycji w polskich wsiach (na podstawie *Ballady kresowej*) itp. Nakręcono także krótkie filmy o pobycie Białorusinek.

III. *Spotkania tematyczne*

Zastosowane formy: prelekcja, dyskusja, warsztat, pokaz filmów i fotografii

Spotkanie świąteczne

Opracowano materiały o tematyce świątecznej. Na spotkaniu powstał m.in. spis kolęd i piosenek świątecznych z wielu krajów dający szerokie pole do analizy, prezentacja o tradycjach świątecznych z różnych zakątków świata i pokaz grafik świątecznych.

Spotkanie dotyczące mniejszości narodowych i etnicznych

Zostały zaprezentowane informacje dotyczące mniejszości żydowskiej, romskiej, tatarskiej, białoruskiej, litewskiej i ukraińskiej w formie prelekcji, pokazów filmów i fotografii.

IV. *English Meetings. Intercultural Conversations*

Zastosowane formy: dyskusje, spotkania z ciekawymi osobami

Koło zaangażowane było w promowanie cyklicznych, cotygodniowych spotkań. Odbywają się one w celu ćwiczenia języka angielskiego. Inicjatywa pomagała odważyć się w rozpoczęciu komunikacji w języku angielskim dzięki wytwarzaniu przyjacielskiej atmosfery w otoczeniu podobnym do komunikacji w języku ojczystym.

V. *Global Village. Meksyk, Brazylia i Ukraina w jednym miejscu*

Zastosowane formy: prelekcje, warsztat, spotkanie z ciekawymi osobami

Działanie współorganizowane z AIESEC, polegające na przeprowadzeniu przez zagranicznych praktykantów prezentacji dotyczących strojów narodowych,

flag, rękodzieła, muzyki, przekąsek itp. Odbyły się również warsztaty tańców narodowych.

VI. Uczestnictwo w przedsięwzięciach organizowanych na uczelni

Zastosowane formy: ekspresja teatralna, dyskusja, warsztat

Gra symulacyjna Passage zorganizowana przez mgr Agatę Butarewicz oraz wolontariuszy z Fundacji Edukacji i Twórczości — wcielanie się w rolę rodzin uchodźców.

Spotkanie świąteczne ze studentami Erasmus, zorganizowane przez dr Ewę Kępe, poświęcone poszukiwaniu różnic i podobieństw w muzyce, ozdobach i potrawach świątecznych w różnych krajach.

WNIOSKI KOŃCOWE — WARTOŚCIOWANIE I OCENA

Moje założenia dotyczące stworzenia i zastosowania innowacyjnych form pracy potwierdziły się. Wartościowa okazuje się znajomość sylwetki człowieka i kształtu funkcjonowania świata postmodernizmu. Podejmowane działania z zakresu edukacji międzykulturowej (scenariusze zajęć, działalność w Your Erasmus Support i Kole Edukacji Międzykulturowej) pokazują wagę praktyki pedagogicznej. Zrealizowanych zostało wiele celów prakseologicznych. Odbiorcy byli zainteresowani procesem nabywania wiedzy dzięki wzbogaceniu przekazu treści teoretycznych o informacje dotyczące ich praktycznego zastosowania. Wnioskuję to na podstawie reakcji uczestników, ich zaangażowania (np. w dyskusję, aktywizacje, oglądanie wystaw) i opinii (nabywane informacje oceniali jako bliskie i użyteczne). Pomocne okazało się również wzbudzanie wewnętrznej motywacji do działania. W przedsięwzięciach kół naukowych uczestniczyły osoby na zasadzie dobrowolności. Sukces wnioskuje po liczbie uczestników (np. Because Erasmus Likes Museum — 40 osób, Erasmus Is Dancing Dancehall — 30 osób) oraz nieustannie napływających prośbach i pytaniach o kolejne działania z zakresu edukacji międzykulturowej. Początkowo sama motywowałam do działania, a po krótkim czasie to inni motywowali mnie. Uważam, że ważne było odwoływanie się do potrzeb odbiorców. Osoby wcześniej sugerujące chęć rozwijania swoich kompetencji w danym zakresie tematycznym pojawiały się na wydarzeniach. Działania zaangażowały uczestników z wielu krajów, w czym upatruję licznych korzyści. Wielu uczestników English Meetings twierdzi, że przebywanie w wielokulturowej grupie było motywujące do ćwiczenia języka angielskiego. Ponadto wielokrotnie podkreślano, że niezwykle ważna była przyjacielska atmosfera — to ona pozwalała przełamywać lęki. O skuteczności działań świadczą także nagrania wypowiedzi uczestników. Białorusinki oraz członkowie koła wspominają, że bardzo dużo wy-

nieśli z realizowanych przedsięwzięć. Wielu sugerowało chęć ponownego udziału. W nagraniach pojawiają się także pozytywne opinie np. o wieczorach kulturowych. W ewaluacji procesu zdobywania wiedzy i kompetencji przez odbiorców opieram się także na własnych odczuciach oraz obserwacjach. Poszerzona została także umiejętność przemawiania publicznego.

Inicjatywy zostały podjęte na zasadzie studenci studentom, młodzi młodym itp. Poprzez obcowanie ludzi w zbliżonym wieku niwelowany był dystans. Kształcenie zachodziło dwustronnie. Można było sprawdzić się w dwóch rolach: organizatora/prowadzącego i uczestnika. Z perspektywy organizatorów była to praktyczna lekcja kierowania grupą, komunikowania, brania odpowiedzialności, negocjacji. Uczestnicy natomiast mieli kontakt z wytworami dziedzictwa kulturowego oraz nabywali wiedzę z zakresu kultury, sztuki, turystyki, historii itp. Obecność obcokrajowców w realizowanych inicjatywach dawała możliwość poznania Innego i jego dziedzictwa przez obcowanie z przedstawicielem danego kraju czy kultury.

Wiele wydarzeń realizowanych w kołach naukowych odbywało się w języku angielskim, a zatem było praktyczną lekcją tego języka. Ponadto kontakt z Białorusinkami z Grodna dawał możliwość komunikacji w języku rosyjskim.

W ramach działalności w kołach naukowych prowadzone były także strony internetowe, na których zamieszczano informacje na temat organizowanych wydarzeń, fotorelacje oraz krótkie opisy zrealizowanych działań. Każda inicjatywa została sfotografowana i upamiętniona, a fragmenty niektórych wystąpień i prezentacji sfilmowane. Organizatorzy nabywali umiejętności z zakresu reklamy i promocji.

Zastosowane w działaniach formy kształcenia pokazują, że warto podejmować się ulepszeń i udoskonalień. Ponadto istnieje konieczność organizowania wydarzeń z zakresu kultury, sztuki, komunikacji, edukacji międzykulturowej itp. Uważam, że dotychczas zrealizowane przeze mnie formy pracy mogą stać się inspiracją do przyszłych działań z zakresu edukacji międzykulturowej. Pragnę, aby korzystano z moich założeń i sposobów przeprowadzania danych form pracy. Warto zatem rozszerzać działania z zakresu edukacji międzykulturowej o angażowanie zainteresowanych osób z zewnątrz, nawiązywanie współpracy z różnymi instytucjami, a także wychodzenie poza nie. Owocne okazuje się wykorzystanie kilku form kształcenia jednocześnie oraz rozwijanie już istniejących. Uważam, że podjęte przedsięwzięcia są jedynie załączkiem tego, czego można dokonać. Po zrealizowaniu wszystkich działań czuję niedosyt, który — mam nadzieję — będę mogła zaspokoić w przyszłości poprzez realizację kolejnych, większych przedsięwzięć.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksiejuk B., *Kultura i jej wytwory w dobie globalizacji w kontekście sztuki pisania ikon i muzyki cerkiewnej*. Praca licencjacka napisana pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Jerzego Nikitorowicza, Białystok 2012.
- Aleksiejuk B., *Wizja współczesnego świata i człowieka w dobie globalizacji w kontekście ubezwłasnowolnienia i wolności*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Jerzego Nikitorowicza, Białystok 2014.
- Bauman Z., *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011.
- Bauman Z., *Płynny łąk*, Kraków 2008.
- Berne E., *W co grają ludzie*, Warszawa 2000.
- Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi*, Gdańsk 2009.
- Doliński D., *Psychologia wpływu społecznego*, Wrocław 2000.
- Doliński D., *Techniki wpływu społecznego*, Warszawa 2008.
- Dunaj B. (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa 1988.
- Fiske J., *Zrozumieć kulturę popularną*, Kraków 2010.
- Klein N., *No logo*, Izabelin 2004.
- Kłóskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 2005.
- Mamzel H., *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Poznań 2002.
- Mazuruk K. (red.), *Chrześcijaństwo, judaizm, islam. Spotkania ze sztuką sakralną. W poszukiwaniu wspólnych treści*, Białystok 2008.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- Pilch T. (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, II, Warszawa 2003.
- Ritzer G., *Macdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa 1999.
- Sobecki M., *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007.
- Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, Warszawa 2012.

Źródła internetowe:

<http://dialog2008.pl/index.php?page=reportaze&repid=399>

<http://dialog2008.pl/index.php?page=dobrepraktyki&idb=27>

NOTY O AUTORACH

Beata Aleksiejuk — magister, Katedra Edukacji Międzykulturowej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.

Tomasz Bajkowski — doktor, Pracownia Diagnoz Środowisk Wychowawczych, Katedra Edukacji Międzykulturowej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.

Jacek Bylica — doktor, Zakład Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Instytutu Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie.

Anna Chańko — magister, Zakład Resocjalizacji, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.

Andrzej Cichocki — doktor, Zakład Teorii Wychowania i Studiów Pedagogicznych, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.

Wioleta Danilewicz — doktor habilitowany (prof. UwB), Zakład Pedagogiki Społecznej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.

Anna Gagat-Matuła — magister, Instytut Socjologii, Zakład Socjologii Ogólnej i Migracji, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Anna Maria Jeznach — doktor, Katedra Pielęgniarstwa, Wydział Nauk o Zdrowiu, Collegium Mazovia Innowacyjnej Szkoły Wyższej w Siedlcach.

Karol Konaszewski — magister, Zakład Resocjalizacji, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.

Urszula Namiotko — magister, Katedra Edukacji Międzykulturowej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.

Ilona Nowakowska-Buryła — doktor, Zakład Dydaktyki, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Marzena Okrasa — doktor, Zakład Teorii Wychowania, Instytut Pedagogiki Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Aneta Rogalska-Marasińska — doktor, Zakład Dydaktyki i Kształcenia Nauczycieli, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki.

Marzena Ruszkowska — doktor, Zakład Pedagogiki, Wydział Nauk o Zdrowiu i Nauk Społecznych, Państwowa Szkoła Wyższa w Białej Podlaskiej.

Krzysztof Sawicki — doktor, Zakład Resocjalizacji, Katedra Edukacji Międzykulturowej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.

Agnieszka Sołbut — magister, Pracownia Diagnoz Środowisk Wychowawczych, Katedra Edukacji Międzykulturowej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.

Tomasz Sosnowski — doktor, Zakład Pedagogiki Społecznej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.

Alina Szwarc — doktor, Zakład Dydaktyki Ogólnej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.

Agata Świdzińska — doktor, Zakład Edukacji Międzykulturowej, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.