AGATA CUDOWSKA, MARTA WALEWSKA

Międzykulturowość w szkole w percepcji twórczych nauczycieli

Streszczenie: W artykule przedstawiono skrótowo podstawowe założenia autorskiej koncepcji twórczych orientacji życiowych. Wyeksponowano znaczenie holistycznej koncepcji edukacji międzykulturowej we współczesnym świecie. Opisano założenia metodologiczne własnych badań jakościowych oraz ich wyniki. Materiał empiryczny z badań terenowych przedstawiono w formie opisu jakościowego oraz matrycy i sieci, zgodnie z koncepcją analizy danych Milesa i Hubermana. Wskazano na otwartą postawę badanych nauczycielek wobec odmienności kulturowej, podejmowanie różnych działań edukacyjnych na rzecz integracji i budowania wspólnoty. Podkreślono funkcję inspirującą opisanych doświadczeń badanych nauczycielek, za szczególnie cenne uznano angażowanie do wspólnych przedsięwzięć nie tylko uczniów, ale i rodziców, które służy realizacji idei partnerstwa edukacyjnego.

Słowa kluczowe: nauczyciel, doświadczenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, twórcze orientacje życiowe, edukacja międzykulturowa

Celem niniejszego artykułu jest analiza doświadczeń nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie realizacji założeń edukacji międzykulturowej w szkole. Interesuje nas tutaj szczególna grupa, nauczycielki, które we wcześniejszych badaniach zadeklarowały akceptację dla twórczej orientacji życiowej oraz wykazały się twórczymi działaniami pedagogicznymi w swojej codziennej pracy w szkole (Walewska, 2015). Koncepcja twórczych orientacji życiowych ma swoje źródła i zakorzenienie w kilku przestrzeniach problemowych. Wpisuje się w narrację ontologiczną, której wyrazem jest autorska idea *homo explorens*, „człowieka poszukującego” (Cudowska, 2004), w ujęcie twórczości zaproponowane przez psychologów humanistycznych i narrację teorii twórczości codziennej, oraz w szeroko rozumiany obszar zainteresowań pedagogiki twórczości, pedagogiki pozytywnej i pedagogii agatologicznej Józefa Tischnera (1993, 2000). Szerzej zagadnienie to opisuje w dwóch monografiach poświęconych koncepcji twórczych orientacji życiowych i jej empirycznej egzemplifikacji Agata Cudowska (2004, 2017).

Twórcze orientacje życiowe w aspekcie wielokulturowości

Uznanie i tolerancja odmienności kulturowych, którym sprzyja twórczy stosunek do życia, staje się we współczesnym świecie szczególnie ważną wartością i zadaniem edukacji. Konieczne jest wypracowanie takich strategii edukacyjnych, które rozwijają odpowiednie kompetencje i postawy kulturowe, kształtują poczucie podmiotowości, wolności, sprawstwa i odpowiedzialności, solidarności oraz integracji z Innymi w uniwersum ogólnoludzkich wartości. Koncepcja twórczych orientacji życiowych jest zatem szczególnie związana z holistyczną koncepcją edukacji międzykulturowej (Nikitorowicz, 2005) poprzez wspólne założenia ontologiczne, obie bowiem wpisują się w dialogiczne ujęcie istoty funkcjonowania człowieka w świecie, w antropologię filozoficzną eksponującą bycie podmiotu w polifonicznej przestrzeni pogranicza wielu kultur. Edukacja międzykulturowa w swym holistycznym ujęciu podejmuje wiele problemów związanych z dostrzeganiem wartości w innych kulturach, z kształtowaniem otwartej tożsamości młodych ludzi, z wypracowaniem takich działań, które nie dopuszczą do rozwoju agresywnego etnocentryzmu. Za pierwszoplanowe zadanie edukacji międzykulturowej uznaje się prowadzenie dialogu kultur, rozwijanie postawy szacunku wobec odmienności kulturowej, wzajemnego uznania wartości, czyli kreowania postawy tolerancji przy jednoczesnej ochronie „świata zakorzenienia” jednostki poprzez zachowanie pamięci o przodkach i bliskich oraz łączenia jej z teraźniejszością i przyszłością, a także „poszukiwaniem możliwości pokojowego współistnienia kultur” (Nikitorowicz, 2005, s. 203). Edukacja międzykulturowa jest tu rozumiana jako ustawiczny proces dialogu kultur, w którym podmioty dążą do wzajemnego poznawania się i zrozumienia, zbliżenia emocjonalnego, współdziałania i wspierania się. Jej zadaniem jest kształtowanie potrzeby korzystania z własnego dziedzictwa kulturowego, szacunek do niego, a jednocześnie uświadamianie istnienia uniwersaliów wspólnych dla wszystkich ludzi, wrażliwości na Innego oraz troski o dobro drugiego człowieka. Wymaga to twórczego stosunku do życia, stałej otwartości na rzeczywistość, która objawia się nam w postaci Innego. Twórcze rozumienie akcentujące konieczność zachowania własnej perspektywy kulturowej, która umożliwia poznanie odmienności, jej akceptację, zrozumienie i wzbogacenie własnego spojrzenia na świat, umożliwia pokojowe współistnienie, wzbogacenie własnego życia o nowe sensory i budowanie ludzkiej wspólnoty. Zalecenia i zadania edukacji międzykulturowej są jednocześnie bardzo ważne

w stwarzaniu jednostce warunków urzeczywistniania własnego potencjału rozwojowego i osobistej kreatywności, wyrażających się w twórczych orientacjach życiowych.

Twórcze orientacje życiowe (TOŻ) są specyficznym, zaangażowanym sposobem pełnienia codziennych obowiązków w życiu. Cechuje je: świadomość i celowość własnych działań, zdolność i chęć podejmowania nowych zadań, poczucie sprawstwa i kontroli wobec sytuacji zewnętrznych, podejmowanie nowych wyzwań, wypróbowywanie różnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, świadoma działalność na rzecz samorozwoju, wzbogacanie własnej osobowości, nabywanie nowych doświadczeń i umiejętności, poczucie wolności moralnej i autonomii sądów oceniająco-wartościujących jednostki, refleksyjność i podmiotowe zakorzenienie w bycie, odpowiedzialność za wspólne dobro. Twórczość w tak rozumianych orientacjach ma wymiar egalitarny, demokratyczny, powszechny, jest wpisana w codzienne działania człowieka. Jest aktem podmiotowej kreacji, dzięki któremu jednostka postrzega siebie jako część większej całości, uważnie doświadcza codzienności, jest otwarta na nowe zdarzenia, postrzega otaczającą rzeczywistość z wielu różnych perspektyw. Taka twórczość umożliwia podejmowanie wysiłku kształtowania własnego życia, zapewnia refleksyjne ustosunkowanie się do reguł społecznych przyswojonych w procesie socjalizacji i świadome konfrontowanie się z własnymi lękami i słabościami.

Podstawowym imperatywem kształtowania się twórczych orientacji jest świadomość dokonywanych wyborów i podejmowanie trudu samostanowienia w połączeniu z aksjologicznym i etycznym zaangażowaniem. Są one także dynamiczne i procesualne, kształtują się i zmieniają przez całe życie człowieka. Ze swej istoty pozostają permanentnie niedokończone, transcendentalne w sensie możliwym i transgresyjne w wymiarze koniecznym. Zawsze wiążą się z przekraczaniem ograniczeń, wyzwaniem „od” i dążeniem „do”. Mają charakter emancypacyjny i dialogiczny, kształtują się w relacji człowieka ze światem, w procesie zdobywania podmiotowości i wolności, w dialogu z Innym. Twórcza orientacja życiowa nie musi przejawiać się w formie wytwórczej, jej miarą nie jest wytwór, chociaż może być on jej istotnym elementem. Człowiek kreuje swoje życie wtedy, kiedy widzi jego stan aktualny, ale na tym nie poprzestaje. Dostrzega możliwości zmiany we własnym życiu, kształtowania go, a co za tym idzie, podejmuje wyzwania i poddaje się imperatywowi działania. Staje więc na drodze osiągania osobistej wolności poprzez dostrzeganie tego, co jest, tego, co można zmienić, i tego, co w wyniku owej zmiany może się dokonać.

W kontekście stosunku do odmienności niezwykle istotne są cechy osób o twórczej orientacji życiowej. Na podstawie dotychczasowych analiz przypuszcza się, że są one lepiej, niż osoby o orientacji zachowawczej, przygotowane do funkcjonowania w złożonej, dynamicznej rzeczywistości, w społeczeństwie otwartym, bowiem to, co nowe i nieznane, wywołuje w nich przede wszystkim potrzebę uczenia się, poznawania i doświadczania. Charakteryzuje je autonomiczna motywacja poznawcza, w której ciekawość i pragnienie nowych doświadczeń ukierunkowuje działanie. Akceptują one zmianę jako coś naturalnego, aprobują różnice, potrafią harmonijnie łączyć przeciwstawne cechy. Sprawniej niż osoby o zachowawczych orientacjach spostrzegają rzeczywistość, dzięki umiejętności dostrzegania konkretów, uogólniania, abstrahowania, klasyfikowania, a także świeżości spojrzenia. Można powiedzieć, że patrząc na to samo co inni, widzą więcej, ponieważ są bardziej wrażliwi i refleksyjni. Osoby preferujące orientacje twórcze są zdolne do pełnej koncentracji nad jakąś sprawą i przeżywania stanu zafascynowania danym problemem. Podejmują działania o różnym charakterze i zakresie, w wielu dziedzinach. Ich twórczy stosunek do życia przejawia się zarówno w działaniach incydentalnych, okazjonalnych, jak i systematycznych oraz długoterminowych. Mają silną potrzebę samorealizacji, którą zaspokajają zarówno w aktywności grupowej, w szerszym gronie, jak i w małej wspólnocie rodzinnej, ale także w samotności, w kontakcie z wewnętrznym światem swoich przeżyć. Kreatywny stosunek do życia przejawia się u nich zarówno w realizowanych codziennie zadaniach, wypełnianych obowiązkach i podejmowanych wyzwaniach, jak i w sposobie radzenia sobie z kryzysami egzystencjalnymi. Aktualizacja własnych predyspozycji, wzbogacanie samowiedzy, świadomości aksjologicznej, zdobywanie nowych umiejętności jest istotnym, choć nie jedynym wymiarem twórczej orientacji człowieka. W celowym, podmiotowym kreowaniu własnej biografii ważne miejsce zajmują także różnego rodzaju wytwory twórczej aktywności, choć nie są one warunkiem twórczej orientacji życiowej. Osoby o takiej orientacji mogą poszukiwać samospełnienia nie tylko w codziennej twórczości płynnej, ale także w twórczości skryształizowanej, która wymaga opanowania określonej wiedzy, umiejętności, cierpliwości, odwagi i wytrwałości.

Założenia badań własnych

Badania nad preferencjami w zakresie twórczych orientacji życiowych prowadzone są od 2001 roku. Ich wyniki były prezentowane w trzech monogra-

fiach autorskich (Cudowska, 2004, 2014, 2017) i w jednej współautorskiej (Cudowska, Baj, Siluk, Walewska, 2019). Dotychczas zostały zrealizowane cztery projekty badawcze obejmujące diagnozę preferencji orientacji życiowych w wymiarze twórcze-zachowawcze, w których objęto badaniami 2228 osób. Znakomitą większość próby stanowili studenci – 70,3% badanych, uczniowie szkół średnich reprezentowali 15,3% próby, nauczyciele zaś stanowili 14,4% wszystkich badanych. Wszystkie dotychczasowe badania były prowadzone za pomocą tego samego narzędzia, autorskiej Skali Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych, którego rzetelność i trafność została potwierdzona w toku analiz statystycznych, współczynnik Alfa-Cronbacha dla Kwestionariusza Skali Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych wyniósł 0,86. Szczegółowy opis Skali TOŻ czytelnik znajdzie w przywołanych publikacjach, jej charakterystyka wykracza bowiem poza ramy niniejszego artykułu.

Na potrzeby prezentowanej problematyki przeprowadzono badania jakościowe w grupie czterech nauczycielek pracujących w trzech białostockich szkołach podstawowych. Są to osoby preferujące twórcze orientacje życiowe (wysokie wyniki w Skali TOŻ) oraz stosujące twórcze metody w swojej codziennej pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Zostały one wybrane na podstawie badań przeprowadzonych w 2010 roku, które miały na celu diagnozę preferencji nauczycieli w zakresie twórczych orientacji życiowych. Objęto nimi 120 nauczycieli pracujących z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, jednak do dalszej analizy zakwalifikowano 112 kompletów narzędzi badawczych. Wysokie wyniki w Skali TOŻ uzyskało 28,57% badanych, ale zgodę na udział w kolejnym etapie eksploracji wyraziło sześć nauczycielek. Do badań prowadzonych na potrzeby niniejszego tekstu, w grudniu 2019 roku, zaproszono cztery z nich, gdyż dwie pozostałe osoby nie były już aktywne zawodowo.

Nauczycielki chętnie uczestniczyły w badaniach, miały jedynie wątpliwości, czy realizowane przez nie działania w obszarze edukacji międzykulturowej są warte ich opisanie. Przedmiotem naszych eksploracji były doświadczenia nauczycielek w zakresie realizowania edukacji wielo- i międzykulturowej w szkole. Interesowało nas to, jak nauczycielki rozumieją ideę tej edukacji, jakie działania podejmują w tym zakresie, jakie dostrzegają trudności w realizacji zadań z tego obszaru. Badania zostały przeprowadzone z wykorzystaniem metody indywidualnych przypadków i techniki wywiadu narracyjnego. Zainicjowaniu wypowiedzi badanych służyła prośba o wskazanie ich doświadczeń w zakresie edukacji międzykulturowej w pracy z uczniami w młodszym wieku szkolnym w środowisku zróżnicowanym kulturowo oraz w realizacji aspektów wielokul-

turowości w codziennej pracy i podejmowaniu twórczych działań w tym zakresie. Wywiady trwały około czterdziestu minut, były prowadzone w domach rozmówczyń lub w miejscach ich pracy po zakończonych zajęciach. Były najczęściej kontynuowane jeszcze po wyłączeniu dyktafonu i obejmowały również inne, nieporuszone w wywiadzie, zagadnienia oraz problemy, z którymi na co dzień borykają się nauczycielki. Do analizy materiału badawczego zastosowaliśmy koncepcję analizy danych jakościowych Matthew B. Milesa i A. Michaela Hubermana (2000), na którą składają się cztery współbieżne potoki działań: redukcja danych, reprezentowanie danych oraz wyprowadzanie i weryfikacja wniosków. Po dokonaniu transkrypcji wywiadów i wstępnej redukcji danych opisano analizowane kwestie, ilustrując je wybranymi wypowiedziami badanych. Kolejna redukcja danych umożliwiła syntetyczną reprezentację wybranych aspektów narracji w postaci sieci.

Nauczycielki uczestniczące w badaniach posiadają wykształcenie wyższe magisterskie w zakresie pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej lub edukacji elementarnej, uzupełnione kursami kwalifikacyjnymi lub studiami podyplomowymi. Dają one przede wszystkim uprawnienia do pracy z dziećmi na pierwszym etapie edukacyjnym lub dotyczą pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Dwie badane nauczycielki pracują na stanowisku nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, kolejna jest nauczycielem współorganizującym proces kształcenia w klasie I, a jedna jest wychowawcą świetlicy szkolnej. Większość nauczycielek uczestniczących w badaniach od samego początku pracuje w tej samej placówce, jedynie wychowawczynie świetlicy szkolnej swoją karierę zawodową zaczynała w innej szkole. Staż pracy badanych jest bardzo zróżnicowany i wynosi od 11 do 32 lat. Wszystkie posiadają najwyższy stopień awansu zawodowego, czyli stopień nauczyciela dyplomowanego. Charakterystyka badanych nauczycielek, uwzględniająca opisane aspekty, została przedstawiona w macierzy 1. Imiona nauczycielek uczestniczących w badaniach zostały zmienione na ich prośbę.

Macierz 1. Charakterystyka badanych nauczycielek

Imię	Stanowisko pracy	Wiek	Staż pracy	Stopień awansu
Anna	Wychowawczynie świetlicy szkolnej	43 lata	18 lat	dyplomowany
Martyna	Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej	35 lat	11 lat	dyplomowany
Ewa	Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej	55 lat	32 lata	dyplomowany
Monika	Nauczyciel współorganizujący proces kształcenia	36 lat	12 lat	dyplomowany

Źródło: opracowanie własne.

Wielokulturowość w refleksji i doświadczeniach nauczycielek

Doświadczenia badanych nauczycielek w zakresie edukacji międzykulturowej są zróżnicowane, a w ich narracjach wyłania się wąskie rozumienie pojęcia wielokulturowości ograniczone do różnic religijnych i narodowościowych. Wszystkie pracowały z uczniami różnych wyznań, co wynika przede wszystkim z tego, że *mieszkamy na takim terenie, a nie innym, mamy różne kultury, różne wyznania* (Anna). Z tego też powodu, w opinii Moniki, środowisko wielokulturowe polega na różnorodności religijnej, wyznaniowej. Ona oraz Agnieszka nigdy nie pracowały z uczniami imigrantami ani z dziećmi polskimi powracającymi z zagranicy, w przeciwieństwie do wychowawczyni świetlicy, która ze względu na specyfikę pracy miała kontakt z jedną i drugą grupą uczniów. W klasie Martyny, już trzeci rok, uczy się dziewczynka, *która jest Szwedką, ojciec jest Szwedem, matka jest Polką, dziecko jest ogólnie trójjęzyczne: polski, angielski, szwedzki. Przyjechała do Polski jak przyszła do I klasy, wcześniej cały czas mieszkała w Szwecji*.

Wszystkie nauczycielki zagadnienia z zakresu edukacji międzykulturowej realizują w czasie zajęć wynikających z przyjętego programu nauczania i harmonogramu roku szkolnego *Przy okazji realizacji różnych tematów, wtedy dzieci dzielą się na grupy i przygotowują informacje np. o danym państwie, potrawy charakterystyczne dla danego państwa, i zwyczaje, np. przy okazji Świąt Bożego Narodzenia, czyli jak jest ono obchodzone w różnych krajach* (Martyna). Wszystkie badane nauczycielki, z wyjątkiem Ewy, korzystają z serii książek „Przygody Innego”, które uważają za wartościowe w zakresie rozwijania tolerancji i uwalniania na odmienność. Wychowawczyni świetlicy szkolnej na początku każdego roku szkolnego organizuje *zajęcia na temat szkół z różnych stron świata, żeby przybliżyć dzieciom jak pracują, jak uczą się dzieci w innych krajach, w innych kulturach*. Placówkę systematycznie odwiedzają również wolontariusze europejscy przebywający w Polsce w ramach programu EVS koordynowanego przez Fundację Dialog. Prowadzą oni zajęcia dotyczące kultury i tradycji krajów, z których pochodzą. Anna i Martyna we współpracy z Punktem Informacji Europejskiej Europe Direct lub Regionalnym Ośrodkiem Debaty Międzynarodowej w Białymstoku organizują zajęcia dotyczące Unii Europejskiej, które mają na celu nie tylko poznanie historii tej organizacji, ale także wspieranie idei integracji.

Badane nauczycielki uczestniczą również w projektach międzynarodowych. Martyna na początku swojej pracy zawodowej zaangażowana była w projekt Comenius i nadal utrzymuje kontakt z dziewczyną z Finlandii, której była wówczas opiekunem. Prowadziła w jej klasie zajęcia na temat kraju, z którego pochodzi. *Opowiadała o Finlandii. Gdzie jest położona, co jest charakterystycznego, jaka jest stolica. Ale też dzieci zadawały pytania, jak coś wygląda w Finlandii, jakie są potrawy w Finlandii, czy szkoła wygląda tak samo, czy ludzie tak samo się ubierają, czy u nich jest zimno* (Martyna). Realizuje ona także projekty proponowane przez UNICEF, które mają na celu zebranie środków na pomoc dzieciom z najbiedniejszych krajów. Są też okazją do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji międzykulturowej. W ramach „Dni Wszystkich Kolorów Świata” sprzedawano lalki uszyte przez dzieci, które *bardzo się angażowały ponieważ każdy kto szyl lalkę wypełniał też taki paszport czyli nadawał imię dla tej lalki, kraj z którego pochodzi, to mogły być różne kraje, nie tylko najbiedniejsze (...). Nadawaliśmy imiona, szukaliśmy na mapie skąd pochodzą, szukaliśmy informacji jakie są tradycje w tych państwach, jakie są zabytki charakterystyczne*. Inny projekt, czyli „*Spraw aby dzieci z Syrii przetrwały zimę*”, był pretekstem do rozmowy o losie najmłodszych z tego kraju. *Jeszcze jeden projekt z UNICEFEM to 20 lat Konwencji o Prawach Dziecka. Też przy tej okazji (...), rozmawialiśmy o prawach jakie mają dzieci, o tych podstawowych prawach, ale też było o tym, że niektóre dzieci nie mają tych podstawowych praw, jak prawo do rodziny. To było popierane filmami, czyli tymi materiałami, które były przygotowane przez UNICEF*. Ewa, nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, wspólnie z Podlaskim Stowarzyszeniem Kultury Fizycznej i Sportu „Strażak” z Białegostoku uczestniczyła w międzynarodowym projekcie partnerskim „*Młodzież pogranicza – wspólnie o bezpieczeństwo*”, którego partnerem wiodącym był Brzeski Urząd Obwodowy Zarząd Ministerstwa Sytuacji Nadzwyczajnych Republiki Białoruś z Brześcia. W ramach współpracy organizowano zloty dla młodzieży z różnych krajów, które miały na celu nie tylko doskonalenie umiejętności prawidłowego reagowania w sytuacjach zagrożenia, ale też prezentację różnych kultur. Efektem projektu są różne publikacje, w tym także dwie będące materiałami dydaktycznymi do edukacji wczesnoszkolnej, których jest ona współautorką. Monika zaangażowana jest już w kolejną edycję programu Erasmus+. Pierwszy projekt, realizowany wspólnie z pięcioma krajami Unii Europejskiej, *skupiał się na różnych formach wyrazu artystycznego i był realizowany przez trzy lata* (Monika), natomiast obecny dotyczy różnych zagad-

nień matematycznych. Angażuje się ona również w projekt dotyczący edukacji globalnej. *Są to scenariusze do zrealizowania, dotyczące, tak w skrócie mówiąc, tego w jaki sposób to co dzieje się w jednym kraju wpływa na inny kraj, współzależności globalnych* (Monika). Anna z kolei organizowała akcję charytatywną „Ołówek dla Afryki”, której inicjatorem była Fundacja Pomocy Humanitarnej Redemptoris Missio, oraz kiermasz biżuterii wykonanej przez uczniów, z którego dochód przeznaczono na wsparcie dzieci cudzoziemskich będących pod opieką białostockiej Fundacji Dialog.

Uczniowie Martyny uczestniczyli w zajęciach organizowanych przez bibliotekę Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku na temat literatury niemieckiej, a w ramach systematycznej współpracy z Książnicą Podlaską wystawili przedstawienie kukiełkowe dotyczące podróży. W zamian za to zorganizowano dla nich zajęcia „*W Dalekiej Amazonii*” podczas których *dzieci dowiadywały się nowych informacji o Amazonii, co to jest Amazonia, kto żyje w Amazonii itp.*” (Martyna). Uczniowie Moniki kilkakrotnie brali udział w *świetnych zajęciach a propos wielokulturowości* (Monika), prowadzonych w Centrum im. Ludwika Zamenhofa. *Były też zajęcia, nie pamiętam tytułu, ale coś „Białystok Zamenhofa (...) jakie kultury były, jak wyglądał Białystok, jakie były religie* (Monika).

Inną formą działań skierowanych na rzecz edukacji międzykulturowej są konkursy plastyczne. Ich inicjatorami są nauczycielki o najdłuższym stażu pracy, czyli Anna i Ewa. Pierwsza z nich organizowała dwa konkursy z okazji Światowego Dnia Pluszowego Misia. Za każdym razem hasła przewodnie dotyczyły problematyki międzykulturowości i miały na celu zachęcenie dzieci do poznawania kultury, tradycji, zwyczajów, flory i fauny innych krajów oraz propagowanie szacunku i wzajemnego zrozumienia między dziećmi, niezależnie od ich przynależności kulturowej, etnicznej czy religijnej. Ewa natomiast na terenie placówki była koordynatorem dwóch konkursów organizowanych przy współpracy z krajami Europy Wschodniej, które propagowały bezpieczne postawy dzieci w regionach przygranicznych. Martyna przygotowuje uczniów do konkursów dotyczących wielokulturowości organizowanych przez białostockie szkoły podstawowe. *Zanim dzieci wykonają prace plastyczne, przygotowuje zajęcia na ten temat żeby one mogły przygotować się do tego konkursu plastycznego* (Martyna).

W opinii badanych nauczycielek nie ma większych trudności w realizowaniu zagadnień z edukacji międzykulturowej, gdyż *materiał jest szeroki, można sobie wybrać, przebierać, co kto chce, pomocy jest mnóstwo* (Monika).

Dodatkowo wszystkie zauważają zainteresowanie dzieci problematyką: *dzieci chętnie podejmują działania, są bardzo otwarte na inne kultury (Ewa); dzieci są zainteresowane, chcą poznawać inne kultury... zajęcia z wolontariuszami... naprawdę fajnie dzieci reagowały, ile miały pytań, ile rzeczy je ciekawiło (Anna)*. Wszystko zależy od nastawienia nauczyciela, co zauważa Anna, *jakie są trudności... według mnie takich większych trudności nie ma, jak się chce to się robi, i jego priorytetów*. Martyna, pomimo licznych inicjatyw, jest przekonana, że *nauczyciel obiera sobie jakieś priorytety, ja też sobie zakładam jakiś priorytet na dany rok szkolny, czyli coś, co chcę zrealizować i jakby nie czuję się mocna w edukacji międzykulturowej i nie czuję, że jest to mój konik*. Z tego też powodu nauczycielki, za wyjątkiem Ewy, uczestniczą w warsztatach z zakresu edukacji międzykulturowej organizowanych przez białostockie placówki takie jak: Centrum Edukacji Nauczycieli, Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego, Fundacja Dialog. Jedyną trudnością w prowadzeniu zajęć są w przekonaniu Moniki *stereotypy, które już są w dzieciach od rodziców, dziadków, z Internetu*. Zwłaszcza takie stereotypy dotyczące Romów, Cyganów, osób biedniejszych. *Jak realizujemy np. w klasie III taki fajny cykl zajęć „Kontynenty świata”, na każdej lekcji inny kontynent, to przy Afryce pokazujemy na tablicy multimedialnej jakie tam są piękne budowle, jakie tam są drapacze chmur, jakie tam są dzielnice biznesowe to dzieci twierdzą, że to nie jest Afryka, bo w Afryce biega goły pan z maczugą i mieszkają w lepiankach, jeżdżą na wielbłądach... właśnie przez to się przebić jest problem*. W wypowiedziach badanych nie ujawniły się problemy, niepewności i ambiwalencje dotyczące problematyki międzykulturowości. Prawdopodobnie wynika to z ich niewielkiego doświadczenia w analizowanym obszarze. Dodatkowo niektóre nauczycielki organizowały pracę w środowisku zróżnicowanym, jednak cechującym się niewielkim dystansem kulturowym, i ich kompetencje wystarczyły do prowadzenia zajęć na odpowiednim poziomie.

Wszystkie nauczycielki deklarują, że w swojej pracy starają się unikać uprzedzeń i nie patrzeć na dziecko przez pryzmat stereotypów kulturowych. Ich wypowiedzi w tym obszarze były zdecydowane: *do wszystkich stereotypów mam takie podejście jakie mam, niech one sobie będą, a ja i tak uważam, że mijają się z rzeczywistością. Tak samo dzieci z różnych kultur ... wcale nie jest powiedziane, że takie dziecko będzie takie i takie. Bo to jest stereotyp, a nie prawda (Anna); sama z siebie staram się też nie mieć stereotypów (Monika); nie patrzę na takie rzeczy, dziecko to dziecko, czy z takiej kultury, czy z takiej (Ewa)*.

Sieć 1. Doświadczanie wielokulturowości w szkole w refleksji i działaniach badanych nauczycielek

Źródło: opracowanie własne.

Jedynie w przekonaniu Martyny stereotypy mogą mieć znaczenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej starszych nauczycieli, gdyż, jak zauważa: *mi osobiście, i myślę, że dla tych nauczycieli, którzy są młodszy takich stereotypów raczej nie ma, natomiast myślę, że jeśli chodzi o starszych nauczycieli wówczas tak... Wydaje mi się, że przybłokują trochę... może ja też mam zły obraz tych starszych nauczycieli. Wydaje mi się, że jeżeli do nas przyjeżdża dziecko z innego kraju, to my robimy wszystko żeby jak najlepiej to dziecko weszło. Natomiast starsi, wydaje mi się, że tak nie mają, że to jest inne podejście (...) ja im się wcale nie dziwię, ale coś w tym jest. Myślę, że chęci mają dobre, ale żeby podejmować dużo działań to nie wiem...* Kiedy okazało się, że w prowadzonej przez nią klasie będzie uczyła się dziewczynka ze Szwecji, starała się tak organizować pracę na lekcjach, aby ułatwić jej aklimatyzację w nowym miejscu. Wymagało to zarówno dostosowania jej sposobu pracy, formułowania wypowiedzi, jak również uwrażliwienia pozostałych uczniów na sytuację tego dziecka, gdyż *na początku na pewno była wycofana, bo też nie wszystko rozumiała, co dzieci mówiły, a poza tym też inaczej się nazywała* (Martyna). Podstawą jej działań były zajęcia integracyjne, a także odnoszenie jej sytuacji do znanych dzieciom: *X przyjechała do nas z innego państwa,*

czasami może mieć trudności, absolutnie, (...) nie śmiejemy się z tego, wręcz przeciwnie pomagamy. Jesteśmy tacy właśnie pomocni, żeby X się dobrze czuła u nas. Oprócz tego były takie zajęcia, że każdy przychodzi do nowego miejsca, więc takie trudności z nawiązaniem do miejsca, a X ma dodatkowo jeszcze trudności z językiem, bo zostawiła swoich przyjaciół, znajomych. I chcemy stworzyć taką atmosferę żeby X też dobrze się czuła u nas w klasie (Martyna). Zapraszała również rodziców uczennicy do włączenia się w różne akcje. Jedną z nich było wspólne czytanie książek w ramach projektu „W tajemniczym świecie książek”, podczas którego tata przyszedł, czytał dzieciom po szwedzku, a X tłumaczyła (...). Dzieci były pod wrażeniem, że X doskonale zna język. To też bardzo budowało poczucie wartości tego dziecka (Martyna). Redukcja danych prezentowanych w formie opisu jakościowego, zgodnie z koncepcją analizy Milesa i Hubermana, umożliwiła skonstruowanie sieci 1.

W przypadku pojawienia się ucznia imigranta w klasie badane nauczycielki korzystałyby przede wszystkim z zabaw integracyjnych, aby wzmocnić więzi pomiędzy uczniami. Staralyby się także przekazać informacje o kulturze kraju, z którego pochodzi nowy uczeń. Monika do tych działań zaangażowałaby samego ucznia, a Martyna także jego rodziców. Celem ich pracy byłoby ukazanie dzieciom, że *jest taki sam mimo że jest z innej kultury, z innej religii, czegoś tak innego dla nas, że jest takim samym fajnym kolegą, czy koleżanką jak inne dzieci. I możemy się czegoś dowiedzieć, nauczyć o jego kulturze* (Anna). Wychowawczyni świetlicy zwróciła również uwagę na znaczenie bajek w realizowaniu zagadnień z zakresu edukacji międzykulturowej. W jej przekonaniu *czytanie bajek o różnych kulturach otwiera umysły dzieci na inność*.

Podsumowanie i wnioski

Nauczyciel w sytuacji spotkania kultur jest tym ogniwem procesu edukacyjnego, które kształtuje u uczniów podstawy wychowania międzykulturowego oraz otwartości wobec odmienności (Parfieniuk, 2006). Działania przez niego podejmowane obejmują między innymi zaznajamianie uczniów z innymi kulturami, językami poprzez bezpośredni kontakt z przedstawicielami różnych kultur, a ich celem jest redukcjonowanie strachu wobec „obcego” (Lalak, 2007; Grzybowski i Idzikowski, 2018). Minimalizują one prawdopodobieństwo wystąpienia tzw. szoku kulturowego, czyli nagłego lęku, który tworzy dystans wobec obcej kultury lub próbę odizolowania się. Jego źródłem jest przede wszystkim nieznanostwo różnic kulturowych (Misiejuk, 2006). Efekt podej-

mowanych działań edukacyjnych zależy od jakości wdrażanego programu i zawartych w nim treści, które powinny kształtować pozytywny wizerunek własnej osoby i Innych oraz w sposób adekwatny opisywać charakter grupy własnej, jak i obcej. Jednocześnie ważne jest „tworzenie odpowiedniego, otwartego na wieloznaczność klimatu w klasie i szkole, promowanie demokratycznych metod kształcenia” (Majerek, 2005, s. 106), które będą stwarzały możliwość rozwoju osobistego i społecznego.

Nauczanie w środowisku międzykulturowym „wymaga modyfikowania metod nauczania-uczenia się, ciągłego poszukiwania nowych form pracy (...). Wymaga to kreatywnego i elastycznego podejścia do procesu nauczania-uczenia się” (Młynarczuk-Sokołowska i Szostak-Król, 2016, s. 156). Badane nauczycielki pracujące z dziećmi w młodszy wieku szkolnym realizują zróżnicowane działania, których celem jest kształtowanie wśród najmłodszych otwartości na świat i jego różnorodność. W tym zakresie współpracują ze zróżnicowanymi placówkami, które mieszczą się przede wszystkim na terenie Białegostoku, ale także w ramach projektów ze szkołami z różnych krajów oraz z organizacjami międzynarodowymi. W pracy dydaktyczno-wychowawczej często korzystają z książek „Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej” (Młynarczuk-Sokołowska, Potoniec i Szostak-Król, 2011) oraz „Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich” (Młynarczuk-Sokołowska, Potoniec i Szostak-Król, 2015). Nauczycielki uczestniczące w badaniach są przekonane, że nie ma trudności w realizowaniu zagadnień z zakresu edukacji międzykulturowej. Zauważają duże zainteresowanie dzieci wspomnianą problematyką. Badane deklarują, że w pracy dydaktyczno-wychowawczej są wolne od stereotypów, które w ich przekonaniu są krzywdzące, zwłaszcza kiedy są utrwalane. Z tego też powodu starają się ukazywać dzieciom wielowymiarowość otaczającej rzeczywistości. We wzajemnym poznaniu uczniów w środowisku wielokulturowym za najbardziej efektywne uznają metody integracyjne, należące do form aktywizujących (Krzyżewska, 1998). Ich wykorzystywanie zapewnia poczucie bezpieczeństwa i tożsamości z grupą, uczy efektywnej komunikacji, twórczego myślenia i współpracy, czyli aspektów pożądaných w rozwijaniu wrażliwości, otwartości i tolerancji na odmiennosć w relacjach społecznych.

Badane nauczycielki wykazały się otwartą postawą wobec odmiennosć kulturowej. Chętnie i często podejmują różne działania edukacyjne z tego zakresu, mają wiele pomysłów na zajęcia integracyjne, współpracują w tym obszarze z różnymi instytucjami. Szczególnie cenne jest angażowanie do wspólnych przedsięwzięć nie tylko uczniów, ale i rodziców, których włączanie do

codziennej pracy szkoły świadczy o właściwie realizowanej idei partnerstwa edukacyjnego. Doświadczenia badanych nauczycielek w zakresie realizacji idei wielo- i międzykulturowości w szkole mogą być inspirujące dla innych edukatorów. Dostrzeganie przez nie bogactwa i potencjału rozwojowego odmienności kulturowej, w tym także religijnej uczniów, może uwrażliwiać także innych nauczycieli, budzić świadomość i potrzebę jej wykorzystywania do rozwoju twórczego potencjału uczniów, poszerzania własnych kompetencji i kreowania przyjaznego, wspierającego środowiska społecznego.

Bibliografia

- Cudowska, A. 1997. *Orientacje życiowe współczesnych studentów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Cudowska, A. 2004. *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Cudowska, A. 2014. *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Cudowska, A. 2017. *Twórcze orientacje życiowe. Zdrowie i dobrostan*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Cudowska, A., Baj, E., Siluk, L. i Walewska, M. 2019. *Twórcze orientacje życiowe studentów. Polsko-białoruskie studium porównawcze*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Grzybowski, P.P. i Idzikowski, G. 2018. *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Bydgoszcz: UKW.
- Krzyżewska, J. 1998. *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Suwałki: AU OMEGA.
- Lalak, D. 2007. „Swoi” i „obcy” w perspektywie antropologiczno-społecznej. W: Lalak, D. red. *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, ss. 89–121.
- Majerek, B. 2005. *Młodzież wobec innych*. Kraków: AP.
- Miles, M.B. i Huberman, A.M. 2000. *Analiza danych jakościowych*. Przekład Zabielski, S. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Misiejuk, D. 2006. Dzieci imigrantów i mniejszości narodowych. W: Szlen-dak, T. red. *Małe dziecko w Polsce – raport o sytuacji edukacji elementarnej*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, ss. 136–149.

- Młynarczuk-Sokołowska, A., Potoniec, K. i Szostak-Król, K. red. 2011. *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*. Białystok: Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku UNIVERSITAS BIALOSTOCENSIS.
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Potoniec, K. i Szostak-Król, K. red. 2015. *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich*. Białystok: Fundacja DIALOG.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. i Szostak-Król, K. 2016. Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – problemy, wyzwania i egzemplifikacje działań metodycznych. W: Śmiechowska-Petrovskij, E. red. *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Warszawa: UKSW, ss. 149–171.
- Nikitorowicz, J. 2005. *Kreowanie tożsamości dziecka: wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Parfieniuk, I. 2006. *Nauczyciel w sytuacji dialogu kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Tischner, J. 1993. *Myślenie według wartości*. Kraków: Znak.
- Tischner, J. 2000. *Świat ludzkiej nadziei*. Kraków: Znak.
- Walewska, M. 2015. *Uwarunkowania twórczych orientacji życiowych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Niepublikowana praca doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. dr hab. Agaty Cudowskiej. Archiwum Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku (od 2019 roku Wydziału Nauk o Edukacji).

Interculturalism at school perceived by creative teachers

Abstract: The purpose of this article is to analyze the experience of early school education teachers in implementing intercultural education at school. We are interested here in a special group, the teachers who in previous research declared acceptance of creative life orientation and demonstrated creative pedagogical activities in their daily work at school. The article briefly presents the basic assumptions of the author's concept of creative life orientations. The importance of the holistic concept of intercultural education in the modern world has been highlighted. Methodological assumptions of qualitative research and its results were described. Empirical material from field research was presented in the form of qualitative description as well as a matrix and network, in accordance with the concept of analysis of Miles and Huberman data. The open attitude of the surveyed teachers towards cultural diversity, undertaking various educational

activities for the integration and building of the community were pointed out. The inspiring function of the described experiences of the studied teachers was emphasized, the involvement of not only students but also parents, which serves the implementation of the idea of educational partnership, was considered particularly valuable.

Keywords: teacher, experience of early school education teachers, creative life orientations, intercultural education

Translated by Agata Cudowska