

Magdalena GROCHOWALSKA

ORCID 0000-0002-3580-5525

*Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie*

Kulturowe wyzwanie czy oczywistość?

Dylematy pracy nauczycieli w warunkach wielokulturowości

Można dowieść, że każdy człowiek
jest zawsze w jakiś sposób „mię-
dzy”.

(Golka, 2017, s. 11)

Abstract: Cultural challenge or obviousness? Dilemmas of teachers' work in a multicultural environment

The text deals with the professional activity of teachers seen from the perspective of cultural diversity in education. It considers the ways of experiencing the Other, undertaking reflection focused on cultural differences, understood as a feature of modernity. With regard to the results in our own research, we sought to answer the question: How do preschool teachers perceive pedagogical practice through the prism of the different cultural codes present in it. Analyses show that female teachers perceive cultural diversity in culturally heterogeneous preschool groups. They pay attention to learning about the Other, guided by the principles of respect, understanding and openness to others. Self-experiences identified as a result of participation in an encounter with the Other, and actions taken in the context of this encounter are described.

Keywords: multiculturalism, preschool teacher, intercultural competence, intercultural education

Słowa kluczowe: wielokulturowość, nauczyciel przedszkola, kompetencje międzykulturowe, edukacja międzykulturowa

Wprowadzenie

Podjęty w artykule problem związany jest z aktywnością zawodową nauczycieli postrzeganą w perspektywie zróżnicowania kulturowego w edukacji. Zjawisko wielokulturowości rozumiane w tym miejscu jest procesualnie, w kontekście

występujących odrębności, jako „[...] obiektywnie przejawiający się stan pluralizmu społeczno-kulturowego, niezależnie od świadomości tego stanu oraz takich czy innych ideologii mu towarzyszących” (Golka, 2017, s. 14). Obecność w instytucjach edukacyjnych dzieci z różnych kręgów kulturowych staje się częścią codzienności. Doświadczenie Innego skłania do poznawania nowego, uczenia się, a także do refleksji skupionej m.in. na różnicach kulturowych, które winny być rozumiane jako cecha współczesności, a nie jako odmienność czy nieporozumienie (Misiejuk, 2021, s. 11)

W niniejszych rozważaniach, w odniesieniu do problematyki wielokulturowości, istotne jest wskazanie możliwego sposobu rozumienia dwóch kategorii zasygnalizowanych w tytule. Pierwsza wyzwanie zwraca uwagę na sprawy ważne, w które jednostka chce się zaangażować. Elementem, który motywuje człowieka do pokonywania trudności oraz do angażowania się w nowe wyzwania, jest transgresyjne otwarcie, wymagające szczególnej wrażliwości, wiedzy o sobie, samopoznania, przekraczania siebie (Łukasik, 2018, s. 31). Kategoria druga „oczywistość” semantycznie oznacza to, co nie budzi wątpliwości, jest uważane za pewne. Oczywistość uczula na potrzebę poznawania i rozumienia świata, jest sposobem doświadczenia prawdy o świecie, kieruje uwagę ku kulturze. Oznacza to, że „[...] oczywistość i pewność warunkują się nawzajem i są skutkiem doświadczenia, które staje się jedynym kryterium pozwalającym określić prawdę. Subiektywne przeświadczenie o prawdzie i obiektywne doświadczenie świata zewnętrznego dla jednostki stają się warunkami oczywistości jako takiej” (Mielicka-Pawłowska, 2012, s. 88). H. Mielicka-Pawłowska, rozważając wymiary budowania tożsamości, kieruje uwagę na kulturę i stwierdza, że „[...] oczywistość kulturowa jest zjawiskiem, które łamie podziały na wewnętrzne i zewnętrzne wymiary tożsamości. Jest też faktem w sferze doświadczeń i przekonaniem co do prawdy i kategoryczności jej obowiązywania” (Mielicka-Pawłowska, 2012, s. 86). Oczywistość kulturowa istnieć może w przekonaniu ludzi jako potoczność, jako prawdy niepodważalne i niemożliwe do weryfikacji, które wyznaczają normy działania w doświadczanym przez nich świecie, co powoduje, że „[...] świat ten dla ludzi jest znany i poznany, pomyślany i doświadczany poprzez działania oraz potwierdzany poprzez interakcje. Jest więc, potocznie rzecz biorąc, oczywisty” (s. 87).

Zarówno wyzwaniem, jak i oczywistością dla nauczyciela może stać się dążenie do wspierania potencjału rozwojowego dziecka w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Nawiązując do tezy B. Śliwerskiego, namysłu w edukacji wymaga wszystko to, co w jakimś zakresie ogranicza potencjalny rozwój człowieka, w tym nie tylko rozwiązania strukturalne czy symboliczne, ale także kulturowe, które „[...] mogą stanowić czynnik zatrzymywania jednostki w jej rozwoju czy nawet cofania go oraz powodowania, że ona nie może w pełni realizować siebie w życiu indywidualnym i społecznym” (Śliwerski, 2013). W od-

niesieniu do edukacji przyjęcie perspektywy wielokulturowego widzenia świata oraz międzykulturowości pozwala na akcentowanie wzajemności procesów uczenia się, wzbogacania kultur, przy uwzględnieniu zarówno własnych wartości kulturowych, jak i wartości innych kręgów kulturowych, bowiem „[...] każda forma poznawania innych z pozycji własnego osadzenia kulturowego jest elementem rozwoju” (Nikitorowicz, 2003, s. 941).

Nauczyciel, przygotowując dzieci do spotkania z Innym, równocześnie pracuje z uczniami wychowywanymi w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, które uczęszczają do polskich placówek edukacyjnych (Wojnarowska, 2023). Podejmowane wtedy działania mają służyć wzajemnemu zrozumieniu, nawiązaniu dialogu, tworzeniu kultury miejsca zapewniającego tolerancję i akceptację odmienności, poczucie bezpieczeństwa, zrozumienie i szacunek. Stąd ważny wydaje się namysł nad tym, jak nauczyciele postrzegają praktykę pedagogiczną przez pryzmat obecnych w niej odmiennych kodów kulturowych czy zastanawiają się nad prawomocnością podejmowanych działań edukacyjnych.

Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej

Kultura, odwołując się do ujęcia antropologicznego, jest wielką, nieustannie toczącą się rozmową, w której dziecko jest zanurzone, lecz nie współtworzy jej ani nawet początkowo nie wie, jak w niej uczestniczyć. Z czasem zaczyna brać w niej udział, aby w rezultacie stać się kompetentnym członkiem społeczeństwa i włączyć się do tej rozmowy (Eller, 2012, s. 37). Jednym z atrybutów tak rozumianej kultury jest jej uczenie się, czyli proces, w którym jednostka obserwuje zachowania innych w celu konstruowania, wyprowadzania reguł, zasad wytwarzania „poprawnego” języka czy „właściwego” zachowania” (tamże). Każda kultura ma własne znaczenia, odnoszone do wewnętrznego kontekstu i oparte na założeniach jej własnej semantyki (Majcherek, 2009, s. 36–39). W spotkaniu, w dialogu z innym, nie ignorując międzykulturowych różnic semantycznych, należy pamiętać, iż: „Kategorie i oznaczające je nazwy są uprawnione jedynie wewnątrz wspólnoty znaczeń, do której należy badany element. Odrębny kontekst jest skorelowany z odrębnym systemem reguł sensu, ten zaś z kolei wyznacza swoiste i niepowtarzalne wzory racjonalności i zrozumiałości” (s. 39). Kultura może zatem „[...] zamykać w określonym kanonie ducha i świadomości odrębności, może także otwierać na Inność...” (Nikitorowicz, 2003, s. 934). Patrząc przez pryzmat wielokulturowości, D. Misiejuk (2021, s. 153–157), problematyzując kontekst kulturowy wychowania, zwraca uwagę, iż różnorodność kontekstów kulturowych obecnych we współczesnym świecie wymaga rozwijania umiejętności zarówno uważnej obserwacji, jak i otwartości na to, co obce, ale i nowe, oraz określenia obszaru wartościowego podobieństwa i wartościowej odmienności.

Pojęciem, które według E. Golki (2017, s.16) zwraca uwagę na fakt, że różnice kulturowe są żywe, kreują odmienne relacje między kulturami, jest międzykulturowość. Relacje te mogą być różnorodne, np. ocenianie, zaciekawienie, poznawanie, naśladowanie, krytykowanie, wyszydzanie, ale także zwalczanie i niszczenie. Odpowiedzią na wielokulturowość społeczeństw, zmiany w systemie wartości jednostek i grup, docenianie tożsamości kulturowej grupy oraz ambiwalencji kulturowej jest edukacja międzykulturowa, która przygotowuje do funkcjonowania „między” kulturami, do otwartości, współistnienia, tolerancji wobec innych, wymiany wartości, dialogu z samym sobą i z innymi (Nikitorowicz, 2003, s. 934–935). Jak pisze M. Golka (2017, s. 21), „[...] edukacja wykształca nawyk poznawania i poruszania się w różnych epokach i różnych światach. Inna kultura nie musi być wtedy postrzegana jako zagrożenie, lecz staje się oknem na nowy krajobraz, nowe przestrzenie. [...] Edukacja stanowi tedy sposób wyprowadzania człowieka poza obręb jego wąskich środowiskowych uwarunkowań, przeżyć i doświadczeń”.

Idea edukacji międzykulturowej oparta na paradygmacie współistnienia zakłada istnienie równoprawnych kultur, bez ich wartościowania, hierarchicznego strukturalizowania. J. Nikitorowicz podkreśla, iż nie pozwalając na zamknięcie tożsamościowe, edukacja międzykulturowa „[...] ukazuje możliwości, rozbudowuje identyfikacje, ukazuje ich mnogość, buduje wspólnoty, kształtuje więzi. [...] wprowadza człowieka w ciągły proces konstruowania siebie z jednoczesnym uwrażliwianiem na Innych, ich potrzeby związane z kultywowaniem własnych wartości, zasad i norm kulturowych” (Nikitorowicz, 2018, s. 60).

Zagadnieniem istotnym w kontekście wielokulturowości jest niewątpliwie język danej kultury, który, będąc nośnikiem tożsamości narodowej, jest czynnikiem socjalizacji społecznej, bierze udział w ustanawianiu relacji społecznych. To wychowanie w kulturze właściwej dla danego języka determinuje sposób postrzegania i doświadczania świata. Wartość języka rodzinnego dla rozwoju, budowania tożsamości dziecka pokazują badania A. Wojnarowskiej (2023). Opisuując na przykładzie rodzin polsko-włoskich praktyki obecne w codzienności środowiska wychowującego i podejmowane przez rodziców, autorka stwierdza, że wychowanie językowe w rodzinach mieszanych przyjmuje różne strategie. Jedną z nich jest świadome używanie w środowisku domowym języka mniejszościowego, który jest ojczystym dla rodzica obcokrajowca, co zapewnić ma dziecku doświadczenie, przeżycie i zanurzenie się w kulturze obojga rodziców. Podejmując refleksję nad sytuacją edukacyjną dziecka wychowywanego w rodzinach mieszanych, szczególną uwagę zwraca na potrzebę znajomości przez osoby bezpośrednio zaangażowane w wychowanie i edukację środowiska rodzinnego dziecka.

M. Ziółkowski zauważa, że o ile w toku procesu socjalizacji nabywane są kompetencje i umiejętności posługiwania się odziedziczonym kapitałem kultu-

rowym (oraz społecznym i materialnym), o tyle „[...] sam fakt «szczodrego obdarowania» jednostki takimi bądź innymi kapitałami jeszcze jej automatycznie nie uprzywilejowuje. Niezbędne jest wyposażenie jednostki w odpowiednią wiedzę na temat mechanizmów «zarządzania» otrzymanymi kapitałami” (Ziółkowski, 2012, s. 12). Tak postawioną tezę postrzeganą w kontekście wielokulturowości odnieść można do kompetencji międzykulturowych, dla których niezbędne jest społeczne uczenie się przez uczestnictwo w przestrzeni kultury, prowadzące do rozwoju osobowości. Gromadzone wtedy doświadczenia pozwalają na poznanie motywów, ukrytych kodów, niewidzialnych schematów zachowań w komunikacji interpersonalnej, prowadzą do uczenia się kontekstów i interpretacji (Magala, 2011, s. 44–45). Wyznacznikiem posiadania kompetencji międzykulturowych jest posiadanie umiejętności wykraczania poza własne doświadczenia i wiedzę, prowadzącego do wchodzenia w relacje z innością, do dążenia ku „bycia ze sobą” zamiast „bycia obok siebie”. Ważnym elementem jest także umiejętność komunikacji międzykulturowej, którą rozumieć można jako „akt rozumienia i bycia rozumianym przez audytorium o innej kulturze” (Mikułowski Pomorski, 2003, s. 11), jako główna determinanta nieporozumień w komunikowaniu się i we współpracy. Problematyzując proces nabywania kompetencji komunikacji międzykulturowej także przez nauczycieli, w którym jednostka przechodzi od doświadczenia międzykulturowego do uczenia się międzykulturowego, uwagę warto zwrócić na tzw. incydenty krytyczne. P. Boski (2009, s. 590) zdarzenia te zachodzące między przedstawicielami różnych kultur opisuje jako sytuacje konfliktowe, które są niezrozumiałe i nieoczekiwane, nie mogą być kontrolowane, przez co zaburzają wykonywane czynności, wywołują silne emocje oraz prowadzą do porównywania z krajem własnym.

Badania A. Szczurek-Boruty, przeprowadzone wśród kandydatów na nauczycieli, wskazują potrzebę konstruowania własnej tożsamości w relacjach z Innymi, na konieczność ustawicznego uczenia się w wielu wymiarach i przestrzeniach, w tym uczenia się od Innych. Cytowana autorka wskazuje, iż w modelu kształcenia wielostronnego nauczycieli powinno być obecne przygotowanie do funkcjonowania w środowiskach wielokulturowych oraz do edukacji międzykulturowej. W kontekście budowania relacji z Innymi kulturowo, uczenia się od Innych, ale także uczenia Innych, stwierdza: „Wiedza, umiejętności, przekonania i postawy nauczyciela są warunkiem przygotowania dzieci do rozumienia procesów integracyjnych, odróżniania zjawisk pozytywnych i negatywnych, przygotowania do funkcjonowania w różnych warunkach społeczno-politycznych, gospodarczych i w różnych kulturach, a przede wszystkim przygotowania do życia we wspólnocie społeczeństw europejskich” (Szczurek-Boruta, 2014, s. 151). Jednocześnie warto podkreślić, iż choć praca w warunkach różnorodności kulturowej jest dla nauczycieli wyzwaniem, to nabywanie kompetencji międzykulturowych do pracy w warunkach wielokulturowości jest koniecz-

nością. Pamiętając przy tym, że immanentnym elementem codzienności zawodowej nauczycieli jest nieprzewidywalność i zmienność, co oznacza brak możliwości przygotowania się do rozwiązywania nieoczekiwanych sytuacji, a wielokrotnie wymaga poszukiwania rozwiązań i samodzielnego radzenia sobie z nimi (Młynarczuk-Sokołowska, 2017, s. 148). W tym sensie słuszne będzie przypuszczenie, że poznanie doświadczeń nauczycieli dotyczących spotkania z Innym może pozwolić na rozpoznanie dylematów, przed którymi stają w codziennej praktyce pedagogicznej.

Założenia badań własnych

W prezentowanym projekcie przyjęto perspektywę interakcjonizmu symbolicznego, w którym proces konstruowania rzeczywistości rozumiany jest jako rezultat interakcji między jednostką a kontekstem społeczno-kulturowym. Oznacza to, że sposób opisywania doświadczeń, w których znalazła się jednostka, jest wynikiem interpretacji sytuacji zapośredniczonej w interakcjach z innymi aktorami życia społecznego (Blumer, 2007, s. 39–47). Prezentowane w tym miejscu analizy, będące częścią szerszych, badań umiejscowione są na gruncie podejścia interpretatywnego, umożliwiającego dostrzeżenie subiektywności przyjmowanych znaczeń. Nawiązując do poczynionych powyżej uwag, celem podjętej próby badawczej było opisanie perspektywy, w której nauczyciel przedszkola może umiejscawiać problematykę wielokulturowości, poznanie możliwych do odczytania w języku wypowiedzi znaczeń, które przypisuje międzykulturowości.

Odnosząc się do problematyki wielokulturowości widzianej przez pryzmat doświadczeń zawodowych nauczyciela przedszkola, poszukiwano odpowiedzi na pytanie: jakie miejsce w codziennej praktyce nauczyciele wyznaczają spotkaniu z Innym; jakie konsekwencje, w jakim wymiarze (zawodowym i osobowym) to spotkanie może dla nich mieć? Rozważając postawione pytanie, uwzględniono założenie, iż następstwa konkretnej linii działania, praktyki społecznej czy formy organizacyjnej mogą mieć charakter zamierzony i niezamierzony. Bowiem „istnieją konsekwencje będące rezultatem celowej strategicznej działalności, istnieją także takie, których nikt nie zakładał, nie planował, do których nikt nie dążył w sposób «zorientowany na cel»” (Lofland i in., 2009, s. 229).

Operacjonalizując kategorię wielokulturowości, uwagę skupiono na dwóch wymiarach: zakresach rozumienia praktyk podejmowanych w kontekście spotkania z Innym oraz opisach doświadczeń identyfikowanych jako efekt uczestnictwa w tym spotkaniu. Analiza źródeł wtórnych (por. Rubacha, 2008), za które uznano autorskie teksty powstałe w czasie zajęć dydaktycznych, posłużyła poszukiwaniu kontekstów, które leżą u podstaw znaczenia przypisywanego spotkaniu nauczyciela z Innym. Wykorzystano teksty niepowiązane bezpośrednio

tematycznie z podjętym problemem. Materiał badawczy pochodził z pisemnych wypowiedzi studentek kierunku: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, studiów niestacjonarnych II stopnia, zebranych w latach 2021–2022. Teksty, gromadzone na kursie „Konteksty rozwoju zawodowego nauczyciela”, dotyczyły kontekstów pracy zawodowej nauczyciela uznawanych przez studentki za ważne w rozwoju zawodowym i osobowym. Zakres treści wypowiedzi nie był wyznaczony szczegółowymi pytaniami, co zapobiegało ukierunkowaniu refleksji na problematykę wielokulturowości. Wstępnie zgromadzono 153 wypowiedzi, a następnie dokonano ich selekcji, kierując się dwoma kryteriami. W pierwszej kolejności wybrano wypowiedzi, których autorki były już zatrudnione na stanowisku nauczyciela w przedszkolach na terenie województwa małopolskiego, czyli poza obszarem pogranicza terytorialnego (78 tekstów). Następnie, po zapoznaniu się z treścią materiału, stosując się do zasady wielokrotnego, krytycznego czytania tekstu (Rapley, 2010, s. 213–214), wyłoniono jedynie te teksty, w których występował wątek odnoszący się wielokulturowości, międzykulturowości. Ze względu na swobodny charakter wypowiedzi nie we wszystkich tekstach odnaleziono badaną kategorię i ostatecznie analizie poddano 39 wypowiedzi.

Prace nad tekstem przebiegały według schematu: 1) wielokrotne czytanie tekstów; 2) wyłonienie fragmentów wypowiedzi oraz ich pogrupowanie na podstawie podobieństw i różnic znaczeniowych, co pozwoliło na uzyskanie opisów doświadczeń uznawanych za ważne dla badanych; 3) wyłonienie i nazwanie wątków skupionych na problematyce wielokulturowości; 4) rozpoznanie wśród nich elementów opisujących spotkanie nauczyciela z Innym, szukanie związków między nimi. Poniżej przedstawione zostaną wybrane kierunki prowadzonych analiz.

Wielokulturowość jako tło postrzegania doświadczeń własnych przez nauczycielki przedszkola — wybrane wyniki

W pierwszej kolejności w tekstach identyfikowano wątki, w których nauczycielki odnosiły się do problematyki wielokulturowości. Okazało się, że czyniły to z różnych, wybieranych indywidualnie perspektyw, temat wypowiedzi nie obli-gował bowiem do podejmowania tej problematyki. Nauczycielki dostrzegają różnicowanie kulturowe w grupach przedszkolnych heterogenicznych kulturowo. Wiele uwagi poświęcają poznawaniu Innego, kierując się przy tym zasadą poszanowania, zrozumienia i otwartości na innych. Wskazują na realizowanie programów edukacyjnych zarówno z zakresu edukacji regionalnej, jak i ukazujących wielokulturowość. Treść zebranych wypowiedzi umożliwiła wyodrębnienie dwóch perspektyw, w których optyce badane mówią o wielokulturowości.

Pierwsza dotyczy szeroko rozumianej organizacji pracy wychowawczo-dydaktycznej, druga skupia się na osobie nauczyciela, kompetencjach, samoocenie, rozwoju. Wypowiedzi, w których obecny był wątek organizacji pracy, nie mają jednorodnego charakteru, co spowodowało, że na potrzeby analizy wyróżniono dwie charakterystyki, do których odnosiły się badane. Są to: motyw decydujący o wybieranym sposobie działania oraz sposoby uzasadniania dokonywanych wyborów.

Motywy, który może być uznany za przewodni, jest poczucie odpowiedzialności, w które wpisane są: świadomość własnych obowiązków, rozumienie powinności zawodowych, sposobów ich realizacji, skutków własnego postępowania oraz uznawanych za ważne zasad, norm i wartości. Ciekawym wątkiem okazał się opis umiejętności radzenia sobie ze zróżnicowaniem. Mając poczucie odpowiedzialności, badane sygnalizują, że pewien sposób zdeterminowania może być skutecznym sposobem na „pokonanie każdej trudności”¹. W sytuacjach i zdarzeniach dotąd nieznanymi, identyfikowanymi jako budzące niepokój i niepewność, nauczycielki przede wszystkim starają się kierować troską o dziecko. Podkreślają przy tym konieczność dostosowania złożoności konstruowanych sytuacji edukacyjnych do indywidualnych możliwości dzieci. Przykładem są słowa: „Zrozumienie sytuacji kontaktu z przedstawicielami innej kultury było dla mnie trudne, ale zawsze staram się odpowiedzialnie podchodzić do pracy. W tej sytuacji najważniejsze było dziecko, musiałam sobie jakoś poradzić”. Uzasadniając własne działania podejmowane w warunkach różnorodności kulturowej, mówią także o konieczności budowania relacji zarówno z dziećmi, jak i z rodzicami. To budowanie dialogu z rodzicami, nawiązywanie relacji jest różnie opisywane, zarówno jako „trudne przedsięwzięcie”, jak i „współpraca przy pełnym zaangażowaniu obu stron”. Zakładając, że współpraca z rodzicami może stanowić pole napięć, nauczycielki, „zachowując właściwą ostrożność”, starają się ustalić z rodzicami pola wspólnych zadań, co uważają za jeden z głównych celów współpracy: „Rodzice to odrębny problem, chcą współpracować, ale czasami nie wiedzą, jak to robić. Wtedy staram się pokazać, że wszystkim nam zależy na dobru dziecka. Okazało się, że pierwsze dziecko chodziło do przedszkola w Anglii. Rodzice mieli inne oczekiwania, nie znali organizacji pracy w naszym przedszkolu. Powoli, ale udało nam się ustalić, jak pokonać trudności”. Uzasadnieniu podejmowanych działań służy także chęć przezwyciężenia lęku przez nieznanym, przed kulturą inną niż własna. Mimo że nauczycielki wysoko oceniają swoje umiejętności praktyczne, zaangażowanie, odpowiedzialność, zdyscyplinowanie, co motywuje do rozwiązywania trudnych sytuacji, to piszą o doświadczaniu silnych napięć. Obecny jest wątek zmagania się z poczuciem

¹ W dalszej części analizy przy odwołaniu się do wypowiedzi badanych każdorazowo ujęto je w cudzysłów.

niepewności, przewyciężonym bądź po otrzymaniu wsparcia od innych nauczycieli, bądź po samodzielnym uzupełnieniu wiedzy dotyczącej pracy w warunkach zróżnicowania kulturowego. O wsparciu mówią w kontekście zapewnienia sobie poczucia bezpieczeństwa i porządku: „Nie znałam regulacji prawnych, nic nie wiedziałam o asystencie kulturowym. To chyba była przyczyna tego, że nie wiedziałam, co mogę zrobić. Dopiero jak zaczęłam pytać, szukać informacji, jak robią to inni, ale też prawnych, poczułam się pewniej, bezpieczniej i zaczęłam rozumieć, jak mogę pracować, czego oczekiwać od siebie i rodziców”.

W opisach tego, co nauczycielki uznają za priorytetowe w organizacji pracy w grupie zróżnicowanej kulturowo, można rozpoznać dwa rodzaje uzasadnień wybieranego sposobu działania. Pierwszy odnosi się do czynników zewnętrznych wobec osoby nauczycielki i w kontekście treści wypowiedzi oceniany jest wyraźnie negatywnie. Użyte określenia typu: „[...] nawet jak mam inne zdanie, to jest w przedszkolu przyjęte, że...”; „tego ode mnie się bezwzględnie oczekuj” wskazują na wzór interpretacji, zgodnie z którym podjęte działania wynikają raczej z zewnętrznych, instytucjonalnych regulacji niż z potrzeby osoby je organizującej. Druga grupa uzasadnień odwołuje się do czynników wewnętrznych, takich jak uznawane wartości, przekonania czy doświadczenia zawodowe. Badane mówią wtedy: „Sytuacja dotyczyła tylko mojej grupy, ale nie zostałam z problemem sama. U nas jest tak, że sobie pomagamy, zawsze możemy na siebie liczyć. Myślę, że dzięki temu przetrwałam ten czas, ale nauczyłam się wiele od innych. To doświadczenie bardzo wzbogaciło mój warsztat pracy”. Zacytowana wypowiedź pokazuje, że nauczycielka wyraźnie docenia możliwość uczenia się od innych. Oznacza to, że obecność w zespole, w którym krzyżują się aktywność własna i innych nauczycieli w takcie realizacji wspólnych celów, jest doświadczeniem wspierającym, pomagającym formułować nowe definicje i interpretacje w społecznym świecie przedszkola.

W tej grupie uzasadnień można dostrzec również powoływanie się na kulturę grupy, w której nauczycielki pracują. Jednak w odróżnieniu od przywoływanej powyżej negatywnej oceny presji, którą grupa wywiera w tym przypadku, jest to uzasadnienie wyraźnie pozytywnie waloryzowane. Będąc częścią zespołu, działają w określonej społeczności i postępują tak, jak przyjęte jest w danej grupie, ale jest to sposób akceptowany, bowiem „[...] każda nauczycielka czerpie coś z tej współpracy dla siebie”. Ponadto dodają, że same są autorkami propozycji działań, które przejmują także inni, wzbogacając tym samym repertuar działań podejmowanych w grupach zróżnicowanych kulturowo. Można zauważyć, że opis, który wyłania się z tekstów, wskazuje na otwartą kulturę przedszkola.

W dalszej kolejności, poszukując znaczeń, które problematyka wielokulturowości może wyrażać dla nauczycielek, zwrócono uwagę na wymiar osobowy spotkania z Innym. Wypowiedzi można pogrupować w dwóch kategoriach.

Pierwsza świadczy o świadomości współistnienia odmiennych przestrzeni kulturowych, w których nauczycielki umiejscawiają się w różny sposób. Zauważając potrzebę nieustannego porozumiewania się, poznawania potrzeb Innego, określają równocześnie swoją sytuację jako trudną, co łączą z koniecznością funkcjonowania na co dzień „jakby między dwoma światami, w których każdy myśli, czuje inaczej. Nikt nie wie, jak się zachować, aby było dobrze”. Z wypowiedzi wyłania się obraz opozycji Ja-Oni. W optyce drugiej nauczycielki, mimo że zauważają sytuacje, w których sposób zachowania się i uczestniczenie nie będą dla nich tak oczywiste, mówią raczej o odczuwanej niepewności, zakłopotaniu, o braku znanych, „oswojonych” zachowań i rozwiązań, nie koncentrują się na doświadczanych trudnościach i problemach. W wypowiedziach poszukiwano określeń, które mogą, z jednej strony, świadczyć o otwartości na wielość znaczeń, a z drugiej mogą wskazywać niepewność, powątpiewanie. Za takie uznano zwroty typu: „nie mogę mieć pewności”; „być może”; „nie jestem pewna”; „prawdopodobnie”; „nie wiadomo, jak to będzie”. Określenia tego typu widoczne są w co drugiej analizowanej wypowiedzi.

Ilustracją doświadczeń związanych z oceną, wartościowaniem działań są opisy sytuacji społecznych odbieranych jako sprzyjające rozwojowi własnemu. W tej grupie są nauczycielki, które w pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo widzą możliwość rozwoju osobowego. O pracy z rodziną z innego kręgu kulturowego mówią w kontekście spełniania własnych potrzeb, nie odnosząc się przy tym do obowiązków zawodowych czy oczekiwań zewnętrznych. Oto przykład: „Mam zaufanie do siebie, wiem, że mam potencjał. I chyba nawet jak spotkało mnie niepowodzenie, nie uważałam, że świat się zawalił. Mam poczucie, że te wzloty i upadki służą mi, to znaczy z każdego staram się coś wynieść, nauczyć się. Wtedy też rodzice tego dziecka zobaczyli, że mi naprawdę zależy, że było trudno, ale daliśmy wspólnie radę”.

W wypowiedziach widoczny jest także wątek samooceny. Wybór zachowań uznawanych za właściwe determinuje zarówno stopień, w jakim są one akceptowane przez innych, jak i porównywanie się z innymi. Wydaje się, że w zależności od samooceny różny jest udział i stopień samodzielności nauczycielek w realizowanych zadaniach. Odczuwają wątpliwości, obawy przed negatywną oceną oraz lęk przed tym, co inni myślą: „Mimo że jestem otwarta, nie boję się nowych zadań, to ta sytuacja chyba mnie przerosła. Poczucie własnej wartości mówiło mi, że potrafię nawiązać relację, jednak bałam się o to, co leży poza moim zasięgiem. Bez wsparcia innych chyba bym nie wiedziała, jak się zachować, jak dotrzeć do tej rodziny”.

Podsumowanie

Nauczycielki opisują działania skupione na problematyce wielokulturowości i międzykulturowości, które podejmowane są zarówno epizodycznie, jak i na stałe włączone w program pracy przedszkola oraz które wydają się dla nich zarówno oczywiste, jak i stanowiące wyzwanie. Spotkanie z Innym nie wywołuje negatywnych emocji, te nauczycielki odnoszą przede wszystkim do organizacji pracy, co związane jest ze stałym poszukiwaniem nowych rozwiązań wynikających z dynamiki zmian w przestrzeni społeczno-kulturowej.

Sposób, w jaki nauczycielki mówią o odczuwanej opozycji Ja–Oni, wpisuje się w rozumienie kategorii: swój–obcy jako kategorii kontekstualnej, wyodrębniającej znane i nieznanne, oswojone i zagrażające, bliskie i dalekie, dobre i złe w danej sytuacji społecznej, a nie jako kategorii klasyfikującej (Nikitorowicz, 2003, s. 941). Oznacza to, że w ten sposób respondentki raczej zauważają, wyróżniają kogoś spośród innych, a nie stawiają w opozycji do innych.

Funkcjonowanie w realiach dynamicznych zmian społecznych wymaga podejmowania działań, które niejednokrotnie związane są z rozstrzygnięciem dylematów moralnych. Badane nie są gotowe na zmianę utartych schematów działania, nie są otwarte na zmianę związaną z uczeniem się czegoś nowego od Innego. Wyrażają zarówno akceptację, jak i niechęć, ponieważ dotychczasowe doświadczenia, dające satysfakcję oraz poczucie bezpieczeństwa, skutkowały przyzwyczajeniem do znanych schematów postępowania i warunków pracy. W tej sytuacji nauczyciel, obawiając się utraty stabilizacji czy wątpiąc we własne kompetencje i chcąc uniknąć ryzyka związanego z podejmowaniem nieznanymi działań i decyzji (Arnoldi, 2011, s. 182–183), może wybrać konformizm, wycofywanie się, odrzucenie czy roszczenia.

Wybierana w sytuacji problemowej strategia radzenia sobie może oznaczać, że nauczycielki nie czują się przygotowane, kompetentne w zakresie współdziałania z przedstawicielami odmiennej kultury, uczenia się w sytuacji spotkania z Innym. Radzenie sobie związane jest wtedy z podjęciem określonych strategii komunikacyjnych, które wymagają rozwiniętych kompetencji międzykulturowych (Magąła, 2011), ale także komunikacyjnych. L. Korporowicz (2022, s. 97), rozważając zależności między rzeczywistością wskazywaną przez pojęcia kompetencji komunikacyjnych i kulturowych a dialogiem międzykulturowym, zwraca uwagę, iż właśnie „[u]miejętności interakcyjnie pojętego komunikowania stanowią w dobie zarówno spotkania, jak i zderzenia kultur kluczowy komponent rozwiązywania sytuacji trudnych i eliminowania pojawiających się dysfunkcji, ale także wykorzystania pojawiających się możliwości i odnajdywania potencjałów rozwojowych”. Interaktywność rozumiana jest przy tym jako wymóg wzajemności, wymiany, współoddziaływania tego, co staje się przedmiotem komunikowania, a nie przekazu (s. 104).

Można w tym miejscu przyjąć za J. Malinowską i M. Jabłońską (2010), że badane odśłoniły różne postrzeganie sytuacji edukacyjnych widzianych w perspektywie zróżnicowania kulturowego. Mówią o uwarunkowaniach instytucjonalno-organizacyjnych związanych z kulturą środowiska pracy, która, odzwierciedlając wiele indywidualnych, ale i wspólnych światów (por. Grochowalska, 2020), uwidacznia się w codziennych praktykach edukacyjnych. Opisy różnych doświadczeń — od pełnego zaangażowania i akceptacji do negowania i odrzucenia — odnoszone są do klimatu placówki, w której pracują, wpisując się tym samym w jeden ze sposobów interpretowania wielokulturowości, w którym akcentowane są kompetencje nauczyciela (Nikitorowicz, 2003, s. 937–938). Nauczycielki, będąc częścią świata edukacyjnego dzielonego z innymi, odczuwają konieczność podporządkowania się regułom społecznym w nim obowiązującym. To kultura danej organizacji pozwala harmonijnie funkcjonować ludziom w miejscu pracy. Problem, często podnoszony przy okazji analizowania pracy w środowisku wielokulturowym, jest równie aktualny w każdym środowisku, gdzie spotyka się różnorodność.

Codziennosc zdarzeń powoduje powtarzalność działań, które stają się pozornie oczywiste, mniej dostrzegalne, pozostają ukryte, niezauważalne, mogą nie podlegać ani refleksji, ani negacji, nie nadaje się im szczególnego sensu. Nauczyciele, przyzwyczajając się do stałych schematów postępowania, niejednokrotnie popadają w rutynę, zamiast refleksyjności przejawiają stan bezrefleksyjnego zadomowienia w świecie społecznym, który pełen jest nieoczywistości, nieuchwytności, zmienności i niepewności. Przekonani o prawomocności takich, a nie innych rozwiązań edukacyjnych nie są otwarci na doświadczenia i propozycje innych. Zgromadzone dotychczas doświadczenia wydają się nie tylko oczywiste, ale i najlepsze także w sytuacji spotkania z Innym.

Postrzeganie działań nauczyciela jako aktywności wpisanej w kulturę grupy może skłaniać do uznania ich za oczywiste, wpisane w kanon myślenia „tutaj tak już jest”, skutkować brakiem uznania alternatywy tego, co robią. Badania dotyczące poszukiwania efektywnych, opartych na wzajemnym szacunku działań w ramach edukacji międzykulturowej wskazują, że alternatywnym sposobem pracy w grupie dzieci ze zróżnicowanym kontekstem kulturowym może być podejście partycypacyjne. Zakłada ono, iż poznawanie kultury obcej jest działaniem dwukierunkowym, poznających i poznawanych, a eksploracja kultury obcej jest także okazją do zgłębiania istoty kultury własnej. W podejściu tym wspólna analiza działań, przywoływanie własnych przekonań i refleksji, konfrontowanie ich w procesie wymiany z doświadczeniami innych oraz wskazywanie podobieństw i różnic wynikających zarówno z uwarunkowań indywidualnych, jak i kulturowych oraz etnicznych daje szansę na rozpoznanie skryptów, które funkcjonują w danym miejscu, zauważenie, że nie są one jedynym rozwiązaniem (Markowska-Manista i in., 2023).

Na koniec mojej refleksji uwagę chcę zwrócić na problem tzw. wielokulturowej kompetencji działania, której rozwijanie M. Golka uważa za szczególne zadanie edukacji. Obejmuje ona: „[...] umiejętność nawiązywania i utrzymywania pozytywnych kontaktów, umiejętność zdobywania aprobaty przy zdolności kierowania procesem interakcji, tolerancji dla sprzeczności i ambiwalencji wraz z umiejętnością rozwiązywania tych sprzeczności, umiejętność zmiany ról, wchodzenia w położenie innych. To wszystko z kolei wymaga cierpliwości i wytrwałości, grzeczności, umiejętności otwierania się na nowe środowiska i sytuacje, wyrozumiałości, a nawet respektu dla innych” (Golka, 2017, s. 26).

Przedstawione w tym miejscu rozważania nie miały oceniać czy wartościować działań nauczycieli. Zaprezentowane wyniki badań kierują uwagę w stronę potrzeby dookreślenia, problematyzowania kompetencji międzykulturowych, które w mojej ocenie są niezbędne w przygotowaniu każdego nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości. Przyjmuję bowiem za J. Nikitorowiczem (2018, s. 66–67), że istotą edukacji międzykulturowej jest wskazywanie możliwości rozwojowych w komunikacji z Innymi nie tylko na pograniczach kulturowych, ale także na możliwości interakcji i nabywanie umiejętności funkcjonowania na pograniczach świadomościowych jako efekt symetrycznego poznawania się, zrozumienia złożoności i wielowarstwowości tożsamości. Aby podjąć się tego zadania, niezbędne wydaje się zatem rozwijanie kompetencji międzykulturowych nauczycieli, uwrażliwienie ich na różnicowanie kulturowe, czemu służyć może zwrócenie uwagi na istotność świadomego spotykania i poznawania Innych, na konieczność rozwijania i utrwalania postawy charakteryzującej się racjonalnością i otwartością wobec Innych i siebie samego, określanej jako międzykulturowa (Grzybowski, 2011, s. 27).

Edukacja to jedna z instytucji kulturowych, która, konstruując sposoby rozumienia ról, umiejscawia osoby w niej uczestniczące, wskazuje na pełnione funkcje czy przysługujące statusy. Autopercepcja nauczycieli w sposób szczególny związana jest z zachodzącymi zjawiskami społeczno-kulturowymi. Stąd moim zdaniem w myśleniu o edukacji w warunkach wielokulturowości warto poznawać opinie i przekonania nauczycieli na temat własnej skuteczności, sprawstwa, poczucia wartości, odczuwanych obaw i dylematów, a także dowiedzieć się, w jakim stopniu informacje te ugruntowane są w rzeczywistości, a w jakim wynikają z przekonań o własnych powinnościach.

Bibliografia

- Arnoldi, J. (2011). *Ryzyko*. Przeł. B. Rzeszuta. Warszawa: Sic!
- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny: Perspektywa i metoda*. Kraków: Nomos.
- Boski, P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych: Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: PWN.

- Eller, J. D. (2012). *Antropologia kulturowa: Globalne siły, lokalne światy*. Kraków: Wyd. UJ.
- Golka, M. (2017). *Międzykulturowe wyzwania i wyznania*. „Relacje Międzykulturowe. Intercultural Relations”, 1 (1), 11–26.
- Grochowalska, M. (2020). *Participation of the Beginner Teacher in Social and Cultural Space of the School: About a need of transgressive opening to change*. „Kultura i Edukacja”, 4, 159–175.
- Grzybowski, P. P. (2011). *Edukacja międzykulturowa konteksty: Od tożsamości po język międzynarodowy*. Kraków: Impuls.
- Korporowicz, L. (2022). *Kompetencje komunikacyjne, kulturowe i dialog międzykulturowy*. W: L. Korporowicz, A. Knap-Stefaniuk, Ł. Burkiewicz (red.), *Studia kulturowe*. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Ignatianum, 93–110.
- Lofland, J., Snow, D. A., Anderson, L., Lofland, L. A. (2009). *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*. Wstęp i red. E. Hałas. Przeł. A. Kordasiewicz, S. Urbańska, M. Żychlińska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Łukasik, J. M. (2018). *Rozwój osobisty nauczyciela — nieobecna kategoria*. „Ruch Pedagogiczny”, 2, 29–37.
- Magala, S. J. (2011). *Kompetencje międzykulturowe*. Warszawa: Wolters Kluwer Business.
- Majcherek, J. A. (2009). *Kultura, osoba, tożsamość*. Kraków: Wyd. Naukowe UP.
- Malinowska, J., Jabłońska M. (2010). *Myślenie o nauczycielu i jego edukacji. Z rekonstrukcji światów edukacyjnych nauczycieli*. Wrocław: Atut.
- Markowska-Manista, U., Dobkowska, J., Balkan, M. (2023). *W poszukiwaniu modelu partycypacyjnego w edukacji międzykulturowej uczniów i uczennic ze zróżnicowanym kontekstem społeczno-kulturowym — doniesienie z badań*. „Edukacja Międzykulturowa”, 2, 163–176.
- Mielicka-Pawłowska, H. (2012). *Oczywistość kulturowa a tożsamość ponowoczesna*. W: D. Czakon, M. Boruta, R. Hołda, R. Kantor (red.), *Kim jestem, kim jesteśmy? Antropologiczne i socjologiczne konteksty współczesnej tożsamości*. Kraków: Wyd. Naukowe UP, 87–96.
- Mikulowski Pomorski, J. (2003). *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*. Kraków: Wyd. AE.
- Misiejuk, D. (2021). *Kulturowy kontekst wychowania. Wielokulturowość a standard społeczny stosunków międzykulturowych w perspektywie pedagogicznej*. Białystok: Wyd. UwB.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2017). *Pedagog, nauczyciel, edukator w zróżnicowanej kulturowo przestrzeni współczesnej edukacji*. „Kultura — Społeczeństwo — Edukacja”, 1 (11), 145–159.
- Nikitorowicz, J. (2003). *Edukacja międzykulturowa*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa, 934–942.
- Nikitorowicz, J. (2018). *Edukacja międzykulturowa w procesie wspierania rozwoju tożsamości w warunkach wielokulturowości*. „Kultura i Edukacja”, 3 (121), 55–68.
- Rapley, T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Przeł. A. Gąsior-Niemiec. Warszawa: PWN.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologiczna struktura przedmiotu badań pedagogiki*. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: Impuls.
- Szczurek-Boruta, A. (2014). *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości: Konteksty, opinie studentów, propozycje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Śliwerski, B. (2013). *Polska edukacja wobec demokracji jako idei, wartości, ustroju. Konferencja: Edukacja w Polsce: Diagnoza, modele, prognozy. Tezy referatów*. Warszawa: PAN, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, KNP.
- Wojnarowska, A. (2023). *Wartość języka/języków domu rodzinnego w procesie kreowania tożsamości kulturowej dzieci wychowywanych w rodzinach mieszanych*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 8, nr 3 (70), 55–66.
- Ziółkowski, M. (2012). *Kapitały społeczny, kulturowy i materialny i ich wzajemne konwersje we współczesnym społeczeństwie polskim*. „Studia Edukacyjne”, 22, 7–27.