



UNIWERSYTET  
ZIELONOGÓRSKI

Dziedzina nauk społecznych

Dyscyplina pedagogika

mgr Jakub Niewiński

**Wrażliwość międzykulturowa uczniów i studentów  
z Polski i Ukrainy na różnych etapach edukacji w Polsce**  
**Intercultural sensitivity of pupils and students  
from Poland and Ukraine at various stages of education in Poland**

Opieka naukowa nad przygotowaniem rozprawy doktorskiej:

Promotor dr hab. Ewa Pasterniak-Kobyłecka, prof. UZ

Rozprawę akceptuję:

Zielona Góra 2024



**„Wzajemne zrozumienie kultur nie oznacza rozważań and tym, czego każdy musi się wyrzec, aby osiągnąć równość; oznacza dokładnie wzajemne zrozumienie tego, co nas dzieli i akceptację tej różnorodności”**

Umberto Eco. (2020). *Migracje i nietolerancja*. Warszawa: Noir Sur Blanc, s. 41

*Wszystkim moim Bliskim z wdzięcznością  
za akceptację Różnorodności*



## OŚWIADCZENIE PROMOTORA PRACY DOKTORSKIEJ

Oświadczam, że niniejsza praca doktorska została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia naukowego.

**Zielona Góra, 10 grudnia 2024 roku**

.....

(miejscowość, data)

**dr hab. Ewa Pasterniak-Kobylecka, prof. UZ**

(podpis Promotora)

## OŚWIADCZENIE AUTORA PRACY DOKTORSKIEJ

Świadomy odpowiedzialności prawnej oświadczam, że niniejsza rozprawa doktorska została napisana przez mnie samodzielnie pod kierunkiem Promotora zgodnie z art. 204 ust. 1 Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2022 r. poz. 574). Przedłożona rozprawa nie narusza autorskich praw w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (tekst jednolity: Dz.U. z 2021 r. poz. 1062, z późn. zm.)

Oświadczam także, że przedstawiona praca doktorska nie była wcześniej przedmiotem procedur związanych z uzyskaniem stopnia naukowego. Oświadczam ponadto, że wersja papierowa pracy doktorskiej jest zgodna z wersją elektroniczną załączoną na płycie CD, zapisaną w formacie Microsoft Word (.DOC/DOCX) i Adobe Acrobat (.PDF).

Wyrażam również zgodę na udostępnianie pracy doktorskiej bez wynagrodzenia dla celów badawczych lub poznawczych w ramach Biblioteki Uniwersytetu Zielonogórskiego.

**Zielona Góra, 10 grudnia 2024 roku**

.....

(miejscowość, data)

**mgr Jakub Niewiński**

(podpis autora pracy)



# **Wrażliwość międzykulturowa uczniów i studentów z Polski i Ukrainy na różnych etapach edukacji w Polsce**

## **Streszczenie**

Celem podjętych badań jest uzyskanie danych na temat wrażliwości międzykulturowej i jej funkcjonowania u uczniów i studentów z Polski oraz Ukrainy w jednej przestrzeni szkoły podstawowej, średniej i wyższej. Większość objętych badaniami osób z Ukrainy przybyła do Polski po wybuchu wojny w 2022 roku. Polacy i Ukraińcy reprezentują obie płcie w przedziale wiekowym od 12 do 22 lat. Mieszkają i/lub uczą się w Zielonej Górze, Poznaniu, Murowanej Goślinie, Białymstoku, Orli, Krakowie, Chełmcu i Rzeszowie.

Tematem rozprawy są wybrane aspekty porównawcze dotyczące postrzegania przez Polaków i Ukraińców różnic i podobieństw kulturowych pomiędzy krajami w obrębie szkolnictwa, relacji z rówieśnikami, nauczycielami, rodzicami, Innym, używanego języka we wspólnej komunikacji oraz systemu aksjologicznego, w tym zaufania i tolerancji. Ważnym celem badawczym jest także identyfikacja dobrych praktyk w zakresie pracy z osobami z doświadczeniem migracyjnym oraz wskazania ewentualnej luki edukacyjnej w polskim systemie edukacji formalnej w obszarze edukacji międzykulturowej z osobami odmiennymi kulturowo oraz stworzenie rekomendacji dla praktyki edukacyjnej (dla instytucji i nauczycieli) w zakresie rozwijania komunikacji międzykulturowej i jej komponentów, w tym wrażliwości międzykulturowej.

Badając różnice kulturowe między Polakami i Ukraińcami, autor doktoratu wykorzystuje rozumienie wrażliwości międzykulturowej wypracowane przez Guo-Minga Chena i Williama J. Starostę oraz Milтона J. Bennetta. Zwraca się ku wybranym elementom kultury i tego, w jaki sposób je postrzegają w swoim życiu i interpretują osoby objęte badaniami. Naukowa refleksja wspierana jest metaforą kultury jako góry lodowej, której mniejsza część – wierzchołek – oznacza widoczną i szybko rozpoznawalną część kultury (m.in.: język, kulinaria). Znacznie większa część kultury (np. wartości, przekonania) jest ukryta. Jednak znacząco wpływa na tę dostrzegalną i dlatego warto podjąć wysiłek eksploracji tego, co młodzi Polacy i Ukraińcy sądzą o sobie i kulturze kraju sąsiada. Temu właśnie służy badanie wrażliwości międzykulturowej Polaków i Ukraińców za pomocą wywiadu częściowo ustrukturalizowanego oraz analizy zastanych dokumentów (m.in. raportów, dobrych praktyk) związanych z aktywnością polskich szkół i wyższych uczelni w zakresie edukacji międzykulturowej i kompetencji do komunikacji międzykulturowej.

Praca składa się z pięciu rozdziałów:

**Rozdział I.** – zawiera teoretyczne podstawy pracy: zaczyna się od namysłu nad pedagogiką międzykulturową i etnopedagogiką oraz znaczeniem interdyscyplinarności w badaniach międzykulturowych, w tym komparastyki kulturowej. Następnie pojawia się omówienie obowiązujących paradygmatów w badaniach międzykulturowych oraz charakterystyka kompetencji międzykulturowych w wybranych koncepcjach teoretycznych i rozróżnienie pojęć: wielokulturowość, międzykulturowość, transkulturowość. Kolejnym elementem są definicje komunikacji międzykulturowej w kontekście globalizacji i glokalizacji oraz charakterystyka filozofii dialogu i filozofii międzykulturowej. Rozważania spaja analiza systemowa pojęcia wrażliwość międzykulturowa za pomocą metody pentabazy, z której wynika znaczenie inteligencji emocjonalnej i empatii w rozwijaniu wrażliwości międzykulturowej. Rozdział kończy omówienie koncepcji szoku kulturowego w kontekście grupy badawczej z Ukrainy oraz opis wybranych różnic kulturowych między Polską a Ukrainą.

**Rozdział II** – jest próbą opisu polskiej rzeczywistości edukacyjnej po 24 lutego 2022 roku w kontekście sposobów organizacji edukacji dzieci i młodzieży z Ukrainy w Polsce oraz analizy porównawczej polskiego i ukraińskiego systemu oświaty. Każda następna część tego fragmentu rozprawy eksploruje to, co się dzieje w przestrzeni szkoły oraz wyższej uczelni - omówione są przede wszystkim wyzwania komunikacyjne związane m.in. z nauką języka polskiego jako obcego oraz współpracą szkoły z rodzicami uczniów z Ukrainy. Autor doktoratu przygląda się również zauważonej przez MEN oraz odpowiednie zapisy w polskiej strategii migracyjnej roli asystentów międzykulturowych, których obecność w polskiej szkole pomaga sprawnie budować klasę wielokulturową gotową na integrację dzieci i młodzieży z obu krajów w ramach międzykulturowych aktywności.

**Rozdział III.** – stanowi metodologię badań własnych w paradygmacie jakościowym z omówieniem przedmiotu i celów badań, opisu problemów badawczych oraz wykorzystanych metod, technik i narzędzi badawczych (wywiad częściowo ustrukturyzowany, analiza dokumentów) oraz charakterystyki grupy badawczej, czasu i metodyki badań. Całość kończy przedstawienie koncepcji etyki w badaniach osób niepełnoletnich oraz dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym.

**Rozdział IV.** – został poświęcony analizie wyników badań własnych i ich dyskusji w perspektywie analizy tematycznej wywiadów częściowo ustrukturyzowanych.

**Rozdział V.** – zawiera przegląd dobrych praktyki, rekomendacje (dla instytucji, nauczycieli) oraz kierunki przyszłych badań w obrębie wrażliwości międzykulturowej i edukacji międzykulturowej.

## **Intercultural sensitivity of pupils and students from Poland and Ukraine at various stages of education in Poland**

### **Summary**

The study aims to explore the data on intercultural sensitivity and its functioning on pupils and students from Poland and Ukraine in one space of primary, secondary, and higher education. The majority of Ukrainian participants in this research arrived in Poland following the outbreak of the war in 2022. Poles and Ukrainians represent both genders in the age range from 12 to 22. They live and/or study in Zielona Góra, Poznań, Murowana Goślina, Białystok, Orla, Kraków, Chełmiec and Rzeszów.

The dissertation focuses on key comparative aspects regarding the perception by Poles and Ukrainians of cultural differences and similarities between countries in education, relations with peers, teachers, parents, the Other, the language used in common communication, and the axiological system, including trust and tolerance. Another important research goal is also to identify good practices in working with people with migration experience to indicate a possible educational gap in the Polish formal education system, in the field of intercultural education with people of different cultures, aimed to create recommendations for educational practice in the field of developing intercultural communication and its components, including intercultural sensitivity.

In examining cultural differences between Poles and Ukrainians, the author utilizes the concept of intercultural sensitivity as developed by Guo-Ming Chen and William J. Starosta, as well as Milton J. Bennett. He turns to selected elements of culture and how they are perceived in their lives and interpreted by the people covered by the research. The scientific reflection is supported by the metaphor of culture as an iceberg, the smaller part of which - the tip - means the visible and quickly recognizable part of culture (including language, cuisine). A much larger part of culture (e.g. values, beliefs) is hidden. However, it significantly affects the visible one, which is why it is worth making the effort to explore what young Poles and Ukrainians think about themselves and the culture of their neighboring country. This is precisely the purpose of examining the intercultural sensitivity of Poles and Ukrainians using a semi-structured interview and reviewing and analyzing existing documents (including reports, good practices) related to the activities of Polish schools and universities in the field of intercultural education and intercultural communication competencies.

The dissertation comprises five chapters:

**Chapter I.** – outlines the theory underlying the dissertation: it begins with a consideration of intercultural pedagogy, and ethnopedagogy, and the importance of interdisciplinarity in intercultural research, including cultural comparative studies; then comes a discussion of the current paradigms in intercultural research; then a description of intercultural competences in selected theoretical concepts and a distinction between the concepts of multiculturalism, interculturalism, transculturalism; the next element is the definitions of intercultural communication in the context of globalization and glocalization and the characteristics of the philosophy of dialogue and intercultural philosophy; the previous considerations are united by a systemic analysis of the concept of intercultural sensitivity using a pentabase method, which results in the importance of emotional intelligence and empathy in developing intercultural sensitivity; the chapter ends with a discussion of the concept of culture shock in the context of Ukrainians and a description of selected cultural differences between Poland and Ukraine.

**Chapter II.** – is an attempt to describe the Polish educational reality after February 24, 2022, in the context of the ways of organizing the education of children and youth from Ukraine in Poland and a comparative analysis of the Polish and Ukrainian education system. The chapter explores what happens in the space of the school – primarily the communication challenges related to learning the Polish language and the cooperation of the school with parents of students from Ukraine are discussed. The author of the doctoral thesis also looks at the role of intercultural assistants noticed by the MEN (Ministry of National Education) and the relevant provisions in the Polish migration strategy, whose presence in a Polish school helps to efficiently build a multicultural class ready for the integration of children and youth from both countries in intercultural activities.

**Chapter III.** – constitutes the methodology based on the author's research methods in the qualitative paradigm with a discussion of the subject and objectives of the research, a description of the research problems and used methods, techniques, and research tools (semi-structured interview, analysis of documents) as well as characteristics of the research group, the time and methodology of the research. It ends with a presentation of the concept of ethics in research on minors and children and young people with migration experience.

**Chapter IV.** – devoted to the analysis of the results of the author's research and the discussions thereof from the perspective of the thematic analysis of the semi-structured interviews.

**Chapter V.** – outlines a collection of good practices, recommendations (for institutions and teachers), and research directions for the future within intercultural sensitivity and intercultural education.

# **WRAŻLIWOŚĆ MIĘDZYKULTUROWA UCZNIÓW I STUDENTÓW Z POLSKI I UKRAINY NA RÓŻNYCH ETAPACH EDUKACJI W POLSCE**

## **SPIS TREŚCI**

|                                                                             |            |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>WSTĘP .....</b>                                                          | <b>15</b>  |
| <b>ROZDZIAŁ 1. TEORETYCZNE PODSTAWY PRACY .....</b>                         | <b>18</b>  |
| 1.1. POMIĘDZY PEDAGOGIKĄ MIĘDZYKULTUROWĄ A ETNOPEDAGOGIKĄ.....              | 19         |
| 1.2. INTERDYSCYPLINARNOŚĆ W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH .....                  | 23         |
| 1.3. KOMPARATYSTYKA KULTUR (OWA).....                                       | 33         |
| 1.4. PARADYGMATY W BADANIACH MIĘDZYKULTUROWYCH .....                        | 38         |
| 1.5. OD WIELOKULTUROWOŚCI DO EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ .....                | 43         |
| 1.5.1. Kompetencje międzykulturowe.....                                     | 52         |
| 1.5.2. Komunikacja międzykulturowa a globalizacja i glokalizacja.....       | 58         |
| 1.5.3. Filozofia dialogu oraz filozofia międzykulturowa .....               | 69         |
| 1.6. ANALIZA SYSTEMOWA POJĘCIA WRAŻLIWOŚĆ MIĘDZYKULTUROWA .....             | 74         |
| 1.6.1. Inteligencja emocjonalna i empatia (między i trans) kulturowa .....  | 85         |
| 1.6.2. Szok kulturowy w kontekście osób objętych badaniami z Ukrainy.....   | 93         |
| 1.6.3. Wybrane różnice kulturowe między Polską a Ukrainą .....              | 102        |
| <b>ROZDZIAŁ II. POLSKIE SZKOLNICTWO PO 24 LUTEGO 2022 ROKU .....</b>        | <b>110</b> |
| 2.1. SPOSOBY ORGANIZACJI EDUKACJI UCZNIÓW I STUDENTÓW Z UKRAINY W POLSCE .. | 111        |
| 2.2. POLSKI I UKRAIŃSKI SYSTEM EDUKACJI.....                                | 122        |
| 2.3. BARIERY JĘZYKOWE I KOMUNIKACYJNE.....                                  | 131        |
| 2.4. WSPÓŁPRACA SZKOŁY I RODZICÓW .....                                     | 136        |
| 2.5. ROLA ASYSTENTA MIĘDZYKULTUROWEGO.....                                  | 139        |
| 2.6. BUDOWANIE KLASY WIELOKULTUROWEJ .....                                  | 143        |
| <b>ROZDZIAŁ III. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH.....</b>                        | <b>154</b> |
| 3.1. BADANIA JAKOŚCIOWE W PERSPEKTYWIE PEDAGOGICZNEJ.....                   | 154        |
| 3.2. PRZEDMIOT I CELE BADAŃ.....                                            | 156        |
| 3.3. PROBLEMY BADAWCZE .....                                                | 157        |
| 3.4. METODY, TECHNIKI I NARZĘDZIA BADAWCZE .....                            | 159        |
| 3.5. CHARAKTERYSTYKA GRUPY OSÓB OBJĘTYCH BADANAMI ORAZ ORGANIZACJA BADAŃ..  | 166        |
| 3.6. ETYKA W BADANIACH Z UDZIAŁEM MŁODYCH OSÓB.....                         | 174        |

|                                                                                              |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ROZDZIAŁ IV. ANALIZA I INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ .....</b>                              | <b>179</b> |
| 4.1. PIERWSZE SPOTKANIA.....                                                                 | 181        |
| 4.2.1. Postrzeganie Innego, siebie oraz własnego państwa i kraju sąsiada.<br>Stereotypy..... | 183        |
| 4.2.2. Różnorodne oblicza patriotyzmu .....                                                  | 199        |
| 4.2.3. Wartości w życiu polskich i ukraińskich uczniów i studentów .....                     | 201        |
| 4.2.4. Język jako ważne narzędzie w rozwijaniu wrażliwości międzykulturowej.....             | 215        |
| 4.2.5. Praktyki kulinarne w kontekście różnic kulturowych.....                               | 234        |
| 4.2.6. Postrzeganie szkoły.....                                                              | 248        |
| 4.2.7. Osoby znaczące w życiu młodych Polaków i Ukraińców .....                              | 256        |
| 4.3. WNIOSKI Z BADAŃ .....                                                                   | 263        |
| <b>ROZDZIAŁ V. DOBRE PRAKTYKI, REKOMENDACJE I KIERUNKI<br/>PRZYSZŁYCH BADAŃ .....</b>        | <b>267</b> |
| 5.1. PRZEGLĄD DOBRYCH PRAKTYK .....                                                          | 267        |
| 5.2. REKOMENDACJE DLA INSTYTUCJI I NAUCZYCIELI .....                                         | 291        |
| 5.3. MOŻLIWE KIERUNKI PRZYSZŁYCH BADAŃ .....                                                 | 307        |
| <b>ZAKOŃCZENIE.....</b>                                                                      | <b>316</b> |

## Wstęp

Badanie wrażliwości międzykulturowej uczniów i studentów wydaje się szczególnie ważne po 24 lutego 2022 roku. Mimo licznych raportów systematycznie opracowywanych głównie przez organizacje pozarządowe<sup>1</sup> nie zbadano wrażliwości międzykulturowej dzieci i młodzieży (uczniów i studentów) z Polski i Ukrainy uwzględniając kontekst wojny oraz niespotykanej w powojennej historii Polski skali migracji do naszej ojczyzny wielomilionowej grupy ukraińskich uchodźców wojennych.

Jesteśmy w momencie ważnym dla kształtowania się ostatecznej formy polskiej strategii migracyjnej, która stanie się fundamentem formułowania różnych polityk w zakresie najważniejszych przestrzeni funkcjonowania naszego państwa, w tym szkolnictwa. Wydaje się, że w celu świadomego przebudowywania oświaty na różnych poziomach i etapach edukacyjnych kluczowe jest podjęcie całościowych i wiarygodnych badań tej problematyki. Umożliwiają one bowiem m.in. diagnozę problemów, potrzeb, wyzwań i możliwości polskiego szkolnictwa od edukacji podstawowej aż po wyższe uczelnie. Zaproponowanie tam, gdzie jest to konieczne, modyfikacji i udoskonalania praktyk edukacyjnych, społecznych i kulturowych służących wzmocnieniu komunikacji i wrażliwości międzykulturowej. Przed nami wyzwania związane z tym, jak ma wyglądać edukacja międzykulturowa realizowana w polskim systemie oświatowym oraz przygotowanie przyszłych nauczycieli na miarę skomplikowanych i niepewnych czasów globalnej migracji i globalnej obojętności (Wojnar, 2016, s. 186). Jak uczyć i nauczać w sposób wrażliwy kulturowo i być mądrym interpretatorem świata?

---

<sup>1</sup> Już w kwietniu 2022 roku ujrzeliśmy raport o uchodźcach w największych polskich miastach pt. *Miejska gościnność, wielki wzrost, wyzwania i szanse* przygotowany przez Centrum Analiz i Badań, Unię Metropolii Polskich im. Pawła Adamowicza. W sierpniu 2022 roku otrzymaliśmy sprawozdanie z badania jakościowego wykonanego przez zespół Badania i Działania na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej pt. *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*. Miesiąc później Fundacja Szkoła z Klasą zaprezentowała raport z badania pt. *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek*. W październiku 2022 roku Helsińska Fundacja Praw Człowieka w ramach projektu „Monitoring ochrony praw człowieka w Polsce” opublikowała raport pt. *Dzieci z pieczy zastępczej oraz małoletni bez opieki z Ukrainy. Ocena ex-post regulacji i praktyki stosowania specustawy ukraińskiej*. W listopadzie 2022 roku Polska Fundacja im. Roberta Schumana oraz Fundacja Konrada Adenauera wydały publikację *Migranci w Polsce* – warto zwrócić uwagę na rozdział *Nastawienie Polaków do migrantów* z podrzdziałem *Wojna w Ukrainie i reakcja Polski*. W grudniu 2022 roku ukazał się raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce pt. *Dzieci się liczą 2022* opracowany przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę – ze względu na interesującą nas tematykę szczególnie ważny jest rozdział pt. *Sytuacja dzieci ukraińskich w Polsce*.

Polska szkoła od wielu lat staje się żywym laboratorium eksperymentów, nieoczywistych decyzji, poszukujących nauczycieli, zmęczonych dyrektorów, miejscem konstruowania i dekonstruowania, mozaiką różnorodnych pedagogik. Tutaj jak w soczewce widać napięcia i nadzieje. Tutaj pojawia się także szansa na fundamentalną zmianę paradygmatu homogenicznej pruskiej instytucji na między/trans/kulturową szkołę, w której drugi człowiek z innego kraju będzie Innym, wartym zainteresowania i poznania a nie Obcym, którego się lękamy i dla którego nie ma miejsca w naszej przestrzeni; szkołę, w której nastąpi naturalny proces przenikania się różnych kultur, tradycji, tożsamości, punktów widzenia, światopoglądów; szkołę, która wydostanie się z murów i otworzy się na środowisko, w którym działa (Mendel, 2006). Bogusław Śliwerski podkreśla, że „spotykający się ze sobą ludzie różnych kultur i narodowości są bardziej skłonni do przełamywania istniejących uprzedzeń, a równocześnie sami poszukują lepszego zrozumienia obcej kultury, zachowując własną tożsamość narodową i kulturową” (Śliwerski, 2022, s. 45).

Szczególną przestrzenią różnorodnych interakcji jest właśnie szkoła. Obecna sytuacja w polskiej szkole jest, jak to zostało zasygnalizowane w tekście *Ku szkole pokoju – amo ergo sum* (Niewiński, 2022), szansą dla naszych mniejszych i większych społeczności wypracowania strategicznych rozwiązań na całkiem nieodległą przyszłość, w której na pewno będzie nam dane pracować z coraz większą i bardziej zróżnicowaną grupą dzieci i młodzieży z różnych kręgów kulturowych, etnicznych i religijnych. Migracje stały się naturalnym procesem i trzeba zaakceptować, że żadne granice ani fizyczne, ani mentalne nie zablokują konieczności bycia otwartym na zmienność świata i nabywana nowych kompetencji interkulturowych, by dobrze prowadzić działania akulturacyjne i być wyposażonym w odpowiednie kompetencje międzykulturowe definiowane jako sprawność w poruszaniu się w środowisku osób z różnych krajów. Składają się na niewiedza o innych kulturach, właściwa komunikacja i postawa oparta na otwartości, szacunku i empatii. Co ciekawe styczność z innymi kulturami często pozwala lepiej zrozumieć też samego siebie. Dopiero w kontakcie z odmiennością zdajemy sobie sprawę, co jest nasze, co jest dla nas ważne, czym są typowe dla nas zachowania. Spotkanie z innością daje nowy punkt odniesienia i jest początkiem kształtowania w sobie właśnie wrażliwości międzykulturowej.

Podstawą rozważań na temat rozumienia wrażliwości międzykulturowej będzie model kompetencji do komunikacji międzykulturowej Guo-Minga Chena i Williama J. Starosty oraz wpisujące się w ten model wymiary Skali Wrażliwości Międzykulturowej: zaangażowanie w interakcję, szacunek dla różnic kulturowych, pewność w interakcji, przyjemność z interakcji oraz uważność/pilność w interakcji. Uzupełnieniem przyjętego dyskursu naukowego będzie teoria Milтона J. Bennetta, twórcy Rozwojowego Modelu Wrażliwości Międzykulturowej. Dokładna eksplikacja terminu wrażliwość międzykulturowa zostanie przygotowana za pomocą metody pentabazy.

Wiele badań, raportów i opracowań, które powstały po 24 lutego 2022 roku oddaje głos dorosłym: nauczycielom, innym specjalistom (np. pedagogom i psychologom) i rodzicom z Ukrainy i Polski. Niewiele miejsca poświęca się opiniom młodych ludzi, szczególnie brakuje głosów uczniów ze szkół podstawowych i średnich. Zapomina się także o dużej rzeszy studentów ukraińskich, którzy według raportu przygotowanego na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w roku akademickim 2022/2023 stanowili 47% wszystkich zagranicznych studentów na uczelniach polskich (Maziarczyk, i in., 2023, s. 74-92). Autor niniejszej rozprawy próbuje tę lukę uzupełnić.

Sposób pisania i mówienia o dzieciach i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym wymaga od badacza szczególnej wrażliwości zarówno w kwestiach etyki planowania i prowadzenia badań, ale także formułowania odpowiednich zapisów w dysertacji za pomocą języka inkluzywnego. Autor rozprawy swoim tekstem komunikuje szacunek wobec każdego człowieka, odzwierciedlając jego różnorodność psychospołeczną. Należy więc zauważyć, że forma męskoosobowa przyjęta w całej rozprawie doktorskiej obejmuje zarówno uczniów i uczennice, nauczycieli i nauczycielki, asystentów i asystentki, studentów i studentki oraz inne osoby, a przyjęta jest w celu ułatwienia lektury.

## ROZDZIAŁ I. TEORETYCZNE PODSTAWY PRACY

XXI wiek przyniósł ze sobą nowe wyzwania związane z globalizacją oraz migracjami ludzi, którzy szukają lepszych warunków do życia, ciekawszych perspektyw edukacyjnych, schronienia przed konfliktami zbrojnymi. Aby edukacja imigrantów mogła być skuteczna, osoby odpowiedzialne za nią, powinny przenieść punkt ciężkości z nowych członków na całe społeczeństwo. Tylko integracja zapewnia kompleksowy wymiar wzajemnych relacji.

Wielo-, między- oraz od lat 90-dziesiątych minionego wieku transkulturowość<sup>2</sup> (Welsch, 1998) stały się ważnym tematem dyskursów pedagogicznych. Od wielu lat naukowcy razem z praktykami (np. nauczycielami) zaczęli interesować się edukacją i wychowaniem w warunkach różnicowania kulturowego. Można wręcz powiedzieć, że zostali zmuszeni, by wymyślić nowe podejście edukacyjne do pracy z dziećmi i nastolatkami z doświadczeniem migracyjnym. Działo się to przede wszystkim w państwach licznie zamieszkanych przez osoby emigranckie, na przykład w Kanadzie, Stanach Zjednoczonych Ameryki, Australii, Europie Zachodniej (głównie w Niemczech, Francji czy w Wielkiej Brytanii).

Na mapie pierwszych instytucji, które zajmowały się edukacją i wychowaniem w warunkach różnicowania kulturowego trzeba zaznaczyć Biuro do spraw Wychowania Międzykulturowego, które zaczęło funkcjonować w USA w 1939 roku w ważnym kontekście polityczno-społecznym związanym z migracjami wojennymi. Jego twórcami byli członkowie Stowarzyszenia Wychowania Progresywnego i mniejszość żydowska. Pracownicy Biura wspierali przede wszystkim projekty międzykulturowego wychowania (szkolenia nauczycieli i pracowników administracji szkół w Nowym Jorku) oraz prowadzili badania nad relacjami przedstawicieli różnorodnych kultur mieszkających głównie na Wschodnim Wybrzeżu.

Rozwój refleksji nad wielo- i międzykulturowością w Stanach Zjednoczonych przypada na lata 60. XX wieku i dotyczyła ona przede wszystkim edukacji międzykulturowej oraz pragmatyki dydaktycznej, związanej głównie z przeciwdziałaniem

---

<sup>2</sup> Kultury są w niej traktowane jako sieci wzajemnych powiązań, poddane nieustannemu procesowi hybrydyzacji. W przeciwieństwie do statyczności cechującej kategorię wielo- i międzykulturowości, transkulturowość zawiera dynamiczną wizję kultury, która nie jest teraz ani zamkniętą kulą, ani formą o płaskiej i jednorodnej powierzchni, lecz polem stałego procesu negocjacji i transakcji.

segregacji rasowej. W Europie (Niemcy, Austria, Szwajcaria) w tym czasie rozwijała się „pedagogika dla obcokrajowców”, która była odpowiedzią na potrzebę kształcenia potrzebnych pracowników. Na początku lat 80. XX wieku pojawiła się idea asymilacji cudzoziemców i ich rodzin poprzez naukę języka oraz poznania kultury, zwyczajów i historii kraju przyjmującego. Można więc powiedzieć, że pedagogika międzykulturowa stanowiła projekt o podłożu politycznym.

### **1.1. Pomiędzy pedagogiką międzykulturową a etnopedagogiką**

W Polsce badaniami nad wielo- i międzykulturowością zajmują się pracownicy z kilku ośrodków naukowych, np.: Katedry Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej z Zakładem Studiów Międzykulturowych i Regionalnych Uniwersytetu w Białymstoku, Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego i Wyższej Szkoły Nauk Pedagogicznych Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie oraz Zakładu Edukacji Wielokulturowej i Badań nad Nierównościami na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W 1994 roku został założony przez Tadeusza Lewowickiego Społeczny Zespół Badań Pogranicza. W 2004 roku przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk został powołany Zespół Pedagogiki i Edukacji Międzykulturowej. W 2007 roku powołano do życia Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

Pedagogika międzykulturowa uznawana jest za subdyscyplinę pedagogiki, która zajmuje się zagadnieniami dotyczącymi edukacji w warunkach różnicowania kulturowego. Jej podłoże stanowią teorie pochodzące z różnych dyscyplin, głównie antropologii, socjologii, psychologii, językoznawstwa, historii itd. Zadaniem pedagogiki międzykulturowej jest nie tylko refleksja nad edukacją w warunkach różnicowania kulturowego, ale także poszukiwanie praktycznych rozwiązań w ramach edukacji międzykulturowej (Nikitorowicz, 2013; Rabczuk, 2013)<sup>3</sup>. Przemysław Paweł Grzybowski podkreśla, że pedagogikę międzykulturową cechują „brak jednolitości terminologicznej” oraz „wielość paradygmatów” (Grzybowski, 2011, s. 20), co utrudnia zapewne wypracowanie idealnego modelu edukacji międzykulturowej i wprowadzania konkretnych rozwiązań. Jerzy Nikitorowicz i Marta Guziuk-Tkacz zastanawiają się, czy możemy mówić

---

<sup>3</sup> Kwestie edukacji międzykulturowej regulowane są przez dokumenty tworzone przez Radę Europy, Komisję Europejską, a także UNESCO.

już o pedagogice transkulturowej i że może należałoby „potraktować transkulturowość jako nowe zjawisko, jako etap rozwoju idei wielo- i międzykulturowości lub jako antidotum na kryzysy i potrzeby społeczne” (Niktorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 31).

Naturalnym wzmocnieniem obszaru edukacyjnego i naukowego, którym zajmuje się pedagogika międzykulturowa jest etnopedagogika, która bada doświadczenia różnych grup etnicznych i kulturowych w obszarze wychowania i edukacji. Jako interdyscyplinarna dziedzina nauki integruje wiedzę zdobytą z zakresu pedagogiki, etnologii, antropologii, socjologii, geografii społecznej, psychologii społecznej i etnopsychologii. Wiedza ta jest szczególnie istotna w edukacji międzykulturowej. Marta Guziuk-Tkacz i Alicja Joanna Siegień-Matyjewicz zauważają, że jest to „dyscyplina pedagogiczna [...] koncentrująca się na badaniach i analizach pedagogicznych w kontekście wzorców i uwarunkowań etniczno-społeczno-kulturowych, odnoszących się do procesów wychowania i kształcenia, jak również na obserwacji, analizie i opisie związków, jakie zachodzą w toku procesu wychowania w różnorodnych grupach kulturowych/etnicznych oraz instytucjach społeczno-kulturowych” (Guzyuk-Tkacz, Siegień-Matyjewicz, 2015, s. 142).

Podjęcie etnopedagogiczne podkreśla potrzebę, aby wychowanie oraz edukacja regionalna i transgraniczna opierały się na specyfikach różnych norm i wzorców kulturowych każdej pojedynczej grupy etnicznej i kulturowej. Takie podejście otwiera możliwości adaptacji różnych strategii akulturacyjnych, w których integracja imigrantów w obszarze edukacji nie jest procesem jednokierunkowym, ale wielokierunkowym i wzajemnym. W ten sposób konstruujemy specjalną kulturę pedagogiczną, która uznaje znaczenie różnorodnych tożsamości oraz wzajemny szacunek. Etnopedagogika dostrzega różnicę pomiędzy autentycznym a zinstrumentalizowanym wychowaniem i edukacją. Zaniedbanie podejścia etnopedagogicznego w edukacji międzykulturowej otwiera drzwi do antagonistycznej akulturacji i wykluczenia społecznego grup imigrantów.

Amerykański antropolog Henry G. Burger, prowadzący pod koniec lat 60. XX wieku badania terenowe wśród największej grupy etnicznej Indian Navajo (Nawahowie, Nawaho) Ameryki Północnej w Stanach Zjednoczonych, w swojej książce *„Ethno-Pedagogy”: A Manual in Cultural Sensitivity, with Techniques for Improving Cross-Cultural Teaching by Fitting Ethnic Patterns* („Etnopedagogika”: podręcznik wrażliwości kulturowej z technikami doskonalenia nauczania międzykulturowego poprzez dopasowanie wzorców etnicznych [tłum. własne]) postawił tezę, że najpilniejszym wyzwaniem edukacyjnym nie są

ani program nauczania, ani samo nauczanie, ale zmiana relacji społeczno-kulturowych przy jednoczesnym ulepszaniu programu nauczania i sposobów uczenia. Badacz podkreślał potrzebę kształcenia wrażliwości kulturowej ze szczególnym zwróceniem uwagi na różnice kulturowe. Wypracował również bardzo prostą definicję wrażliwości kulturowej<sup>4</sup> – jest to docenianie kultur innych niż własna, w przeciwieństwie do etnocentryzmu (Burger, 1969, s. 20). Mimo że minęło ponad pół wieku od sformułowania tej myśli, można ją dedykować współczesnym systemom edukacyjnym, by budowały swoje wizje na integracji wartości etnopedagogicznych i edukacji wielokulturowej. Edukacja może być jednym ze sposobów na zwiększenie poczucia jedności pośród różnic, a wychowanie w duchu pogodzenia różnorodnych kontekstów kulturowych z dyferencjacją kulturową szansą na zachowanie własnej tożsamości kulturowej i kulturowo-etnicznej oraz odrębnej etniczności (Guziuk-Tkacz, Siegień-Matyjewicz, 2015, s. 143). Wtedy jest szansa na realizowanie w sposób holistyczny jednego z ważniejszych zadań pedagogiki międzykulturowej, którym jest „zaszczepienie przekonania, iż kultura własna jest jedną z wielu – niedominującą ani nie podległą innym kulturom (Guziuk-Tkacz, Siegień-Matyjewicz, 2015, s. 303).

Bogusław Milerski oraz Bogusław Śliwerski w *Leksykonie PWN* definiują „etnopedagogikę” jako „dział pedagogiki zajmujący się badaniem uwarunkowań społeczno-kulturowych procesu wychowania i kształcenia. Jej zadaniem jest obserwacja i opis związków, jakie zachodzą w toku procesu wychowania pomiędzy typami zachowań ludzkich w różnych grupach czy instytucjach społecznych [...]”. Badacze zwracają także uwagę na fakt, że „etnopedagogika przenika także do pedeutologii upominając się o to, by w kształceniu nauczycieli uwrażliwiać ich na równorzędność wszystkich kultur, kształcić w nich otwartość i tolerancję oraz umiejętności rozwiązywania problemów grup mniejszościowych” (Leksykon PWN, 2000, s. 62). Sam termin wywodzi się z greckiego *éthnos* i oznacza „lud”, „rasę”. Słownik języka polskiego wyjaśnia, że *ethnos* to „grupa ludzi mająca poczucie wspólnego pochodzenia, wspólną kulturę oraz odczuwająca więź grupową”<sup>5</sup>. Pojęcie to wykorzystuje termin „etniczności”, która odnosi się zarówno do grup narodowościowych, które są wyodrębniane w odniesieniu do kategorii narodu, jak i mniejszościowych grup etnicznych. Andrzej Sadowski uznaje, że grupy etniczne są

---

<sup>4</sup> Łączy ją sympatią z (ksenofilią) do przedstawicieli innych narodowości i kultur, połączoną z chęcią kontaktów z nimi (por. <https://wsjp.pl/haslo/podglad/82773/ksenofilia/5225218/postawa>) [dostęp: 30.10.2024].

<sup>5</sup> <https://sjp.pwn.pl/slowniki/ethnos> [dostęp: 09.10.2024].

trwałymi postaciami integracji społecznej powstałej w wyniku obiektywnego procesu historycznego na gruncie języka, autentycznego lub domniemanego pochodzenia, religii i innych czynników, cechujące się poczuciem odrębności w stosunku do innych zbiorowości (Sadowski, 2014). Ciekawe praktyki, wpisujące się w tak rozumianą ideę etnopedagogiki i etniczności, obserwujemy np. w Opolu. Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej razem z Związkiem Niemieckich Stowarzyszeń Społeczno-Kulturalnych w Polsce co roku organizuje „Seminaria Śląskie”. Ich XXIX edycja pt. „Śląska mozaika – Rola wielokulturowości w kształtowaniu regionu” odbyła się pod koniec października 2024 roku. Składały się na nią m.in.: spektakl teatralny *Gadajom mi Helmut*, spotkanie literackie *Język śląski w literaturze XXI wieku – między standaryzacją a bogactwem dialektów* oraz wykład historyczny Joanny Filipczyk *Jaka była, jest i będzie tożsamość Opola*<sup>6</sup>.

Jerzy Nikitorowicz etnopedagogikę traktuje „jako dział pedagogiki, który zauważa i podkreśla związki i zależności funkcjonowania osób identyfikujących się z grupami etniczno-narodowościowymi i wyznaniowymi, przebiegających w tych grupach procesów socjalizacji i enkulturacji” (Nikitorowicz, 2018, s. 16). Naukowiec podkreśla, że „przedmiotem zainteresowania etnopedagogiki są także treści kształcenia i samokształcenia w różnych typach instytucji edukacyjnych i ich realizacja w kontekście poznawania i doświadczania innych kultur, ich rozumienia, uznawania i możliwości współpracy, określania oraz stosowania zasad i postaw wzajemnej tolerancji”. Właśnie tolerancję Nikitorowicz traktuje jako „podstawową wartość w ustawicznym procesie wychowania, kształcenia i samokształcenia, w procesie kształtowania się wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości współczesnego człowieka” (Nikitorowicz, 2018, s. 17). Badacz konstruuje teorię wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości (TWiWT), którą uznaje jako wynik relacji z innymi oraz „twórczy wysiłek podmiotu łagodzący napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakorzenienia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami i grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi, a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z reakcji i interakcji, ról i pozycji społecznych oraz doświadczeń uczestnictwa w wielokulturowym świecie” (Nikitorowicz, 2018, s. 347). Z kolei Marek Matyjewicz za największe wyzwanie etnopedagogiki uznaje „znalezienie

---

<sup>6</sup> <https://www.haus.pl/wp-content/uploads/2024/10/XXIX-Seminarium-slaskie-program-nowy.pdf> [dostęp: 22.10.2024].

sposobu przekonania jednostki, aby wpuściła drugą, odmienną kulturowo osobę na jej teren, mając jednocześnie na uwadze, że nie będzie jej zapewnione utrzymanie dotychczasowego stanu posiadania” (Matyjewicz, 2023, s. 230). Naukowiec postuluje wyzwolenie etnopedagogiki od „religijnych i narodowościowych fobii”. Zamiast „mesjaszów narodów” chciałby widzieć „Mozartów kultur” (tamże, s. 233), którzy będą budować mosty, „otwierać kanały komunikacji, uruchamiać dialog kultur, przenikanie wartości” (tamże, s. 236). Nadrzędnym celem pedagogiki międzykulturowej i etnopedagogiki jest kształcenie kompetencji międzykulturowych, uczenie dialogu i wzmacnianie wrażliwości międzykulturowej.

## **1.2. Interdyscyplinarność w badaniach pedagogicznych**

Badanie wrażliwości międzykulturowej wpisuje się w interdyscyplinarną strategię badawczą, która jest szansą bardziej kompleksowego i adekwatnego ujęcia badanych procesów i zjawisk. Wiedza pedagogiczna opiera się na psychologii, socjologii, filozofii czy biologii. Jarosław Grała stawia tezę, że „zarówno określone dyscypliny, jak i nauka jako taka, z natury w większym lub mniejszym stopniu, mają charakter multi (inter) dyscyplinarny (Grała, 2014, s. 43).

Idea interdyscyplinarności opiera się na założeniu, zgodnie z którym specyfika określonego problemu badawczego znajduje się na styku różnych dyscyplin naukowych. Tym samym możemy mówić o współzależności poszczególnych dyscyplin. Interdyscypliny „powstają wówczas, gdy odkrywamy problemy, których rozwiązanie przekracza możliwości izolowanych dyscyplin. Interdyscyplinarność wiąże się zawsze z rozpoznaniem granic eksplanacyjnych niezależnie od funkcjonalnych dyscyplin i teorii” (Poczobut, 2012, s. 49). Maria Chodkowska dodaje: „Rozwój subdyscyplin pedagogicznych zwiększył, a nie ograniczył ‘zapotrzebowanie’ pedagogiki na interdyscyplinarność i takie właśnie dziedzictwo historyczne przejmuje współczesny pedagog” (Chodkowska, 2008, s. 46).

Interdyscyplinarność wynika z niewystarczalności perspektyw badawczych w obrębie jednej dyscypliny. Kiedy mówimy o indywidualnych badaniach interdyscyplinarnych, mamy na myśli podejmowanie badań nie tylko w obrębie własnej dyscypliny, ale wykorzystanie perspektyw innych dyscyplin. Nieprzeceniona wydaje się indywidualna świadomość naukowca, który w oparciu o wiedzę różnych dyscyplin naukowych buduje własny potencjał i poszukuje w innych dyscyplinach inspiracji metodologicznych oraz intelektualnych. Joanna Rutkowiak (2012, s. 199). wskazuje na

różne zastosowania interdyscyplinarności. Mówi o relacjach: aplikacyjnej, stymulacyjnej oraz zmianie języka i skali zjawisk. Relacja aplikacyjna polega na tym, że prawo lub zasada „sformułowane w ramach jednej dyscypliny staje się elementem wyjaśniającym dla tego, co wyjaśniane z zakresu innej dziedziny” (Rutkowiak, 2012, s. 216). Relacja stymulacyjna polega z kolei na „emitowaniu takiego impulsu wprowadzonego z zakresu określonej dziedziny, jaki okazuje się ożywczy dla widzenia zjawiska rutynowo interpretowanego w innej dziedzinie” (tamże, s. 216). Relacja zmiany języka zjawisk odnosi się do „sensotwórczej roli pojęć i kategorii zaczerpniętych z innych dyskursów, teorii czy dziedzin wiedzy dla zmiany naszej własnej optyki myślenia, reinterpretacji lub restrukturyzacji własnego zamysłu koncepcyjnego” (tamże, s. 217). Z kolei relacja zmiany skali zjawisk dotyczy możliwości dostrzegania nowych aspektów merytorycznych badanych zjawisk „niezależnie od tego, w jakim powiększeniu/pomniejszeniu są one rozpatrywane” (tamże, s. 2017). Za Gralą można skonstatować, że wiedza pedagogiczna zawsze ostatecznie polega na integrowaniu wiedzy innych nauk, humanistycznych i przyrodniczych, jej przetwarzaniu oraz nadawaniu jej pedagogicznego znaczenia z punktu widzenia procesów wychowania, kształcenia oraz rozwoju człowieka (2014, s. 480).

Myśląc o interdyscyplinarności jako szczególnej strategii badawczej w kontekście wrażliwości międzykulturowej trzeba sięgnąć do filozofii wartości – aksjologii, która wskazuje całe spektrum zachowań, postaw, norm wyznaczających perspektywę dialogu międzykulturowego otwartego na inność i różnorodność, wypełnionego empatycznym postrzeganiem drugiego człowieka, pełnym życzliwości i dobra. „Podmiotowość etyczna oraz aksjologiczna świadomość wydają się spinać rozmaite części pedagogicznego dyskursu” – piszą Mirosław Kowalski i Daniel Falczman (2010, s. 153). Badacze rozumieją konieczność budowania refleksji wokół wartości, które „ureczywistniają człowieka wobec siebie i innych” (tamże, s. 154). Uznają także ogromną rolę wartości na gruncie pedagogiki, szczególnie społecznej. I tutaj trzeba bezdyskusyjnie dodać, że świat wartości konstytuuje pedagogię międzykulturową, dla której dobro, tolerancja, akceptacja, życzliwość, zaufanie, empatia stają się kluczowymi aksjomatami, w świetle których dostrzegamy godność każdego człowieka migrującego i szukającego bezpiecznego miejsca do życia, nauki i pracy.

Platon uznawał wartości za byty statyczne. Szczególne miejsce przyznawał idei piękna, dobra, prawdy i sprawiedliwości. Arystoteles dzielił wartości na: użyteczne, przyjemne i etycznie godziwe. Św. Augustyn najmniej cenił wartości zewnętrzne

i materialne (np. pieniądze, zaszczyty), a najwyżej duchowe: estetyczne, intelektualne, etyczne). Hobbes istotne znaczenie przypisywał dostojeństwu, zaszczytom i godności. Kant wyróżnił wartości deklarowane i urzeczywistnianie. Siedemnasto- i osiemnastowieczny racjonalizm skupił się na interesie jednostki, a standardy moralne postrzegał jako względne, nie absolutne. Wartości brały się z interesu, jaki człowiek widział w obiekcie lub działaniu. Skoro wartości są względne, bo powiązane z jednostką, polityczne konsekwencje takiego podejścia przejawiają się w systemie tolerancji i przystosowania poglądów jednostkowych, nie zaś w systemie, który żądałby podporządkowania się standardom moralnym a priori. Późniejsze koncepcje Maxa Schelera czy Nicolai Hartmanna prezentują teorie poszukujące wartości w idealnej sferze rzeczywistości. Maria Ossowska uznaje wartości za byty konstruowane społecznie. System wartości i norm może więc być uwarunkowany cechami społeczno-demograficznymi<sup>7</sup>.

Refleksja nad wartościami trwa od tysięcy lat, ale dopiero pod koniec XIX wieku w atmosferze kryzysu filozofii, pojawiło się pojęcie aksjologii. Justyna Stecko podkreśla, że właśnie wtedy zaczęto dostrzegać, „że świat człowieka to przede wszystkim świat ducha, świat kultury i wartości. Potrzebne było więc ujęcie ludzkiego życia od tej właśnie strony” (Stecko, 2017, s. 104). Termin „aksjologia” stanowi połączenie greckich wyrazów: *aksios* (cenne, godne) oraz *logos* (słowo, nauka). Został on wprowadzony do filozofii za sprawą Paula Lapie oraz Edwarda von Hartmanna (Dziamski, 1981, s. 6-8). Jeszcze w XX wieku określenia „aksjologia” i „filozofia wartości” były używane zamiennie (Koza-Granosz, 2011). Obszar badań tego działu filozofii jest szeroki i dotyczy przede wszystkim wartości, sposobu ich istnienia i poznawania, ich rodzajów i hierarchii. „Aspekt praktyczny, kulturowy zwraca szczególną uwagę na badanie społecznego funkcjonowania wartości w danej kulturze, zbiorowości [...]” (Stecko, 2017, s. 107).

Niektórzy filozofowie uznają, że wśród wartości najwyższe są wartości moralne. „Wartości moralne są węzłowym problemem świata; brak moralnych wartości jest największym złem, gorszym niż cierpienie, choroba, śmierć, gorszym niż upadek kwitnących kultur” (Hildebrand, 1982, s. 10). Magdalena Żardecka podkreśla, że „świat prawdziwie ludzki rozpoczyna się w momencie przebudzenia moralnej świadomości, która polega na zdolności dostrzegania wartości i odpowiadania na nie, na umiejętności widzenia

---

<sup>7</sup> Refleksje na temat wartości pochodzą z notatek autora niniejszej rozprawy, który uczestniczył w studiach podyplomowych „Etyka dla nauczyciela” na UKSW w Warszawie w 2022 roku.

rzeczywistości w jej moralnym wymiarze” (Żardecka, 2017, s. 46). Badaczka za Hildebrandem zauważa, że wrażliwość serca wprowadza człowieka do świata wartości: „Im bardziej wrażliwe jest czyjeś serce, tym bardziej obiektywny staje się podmiot w swym subiektywnym życiu. Człowiek wrażliwy potrafi uczestniczyć w tym, co większe od niego. [...] Wrażliwość polega na słyszeniu głosów ludzi wołających o pomoc; na byciu obecnym w świecie, w którym trzeba pomagać” (Żardecka, 2017, s. 49, 57). Emmanuel Levinas powiedziałby, że epifania twarzy Innego otwiera mi oczy nie tylko na drugiego człowieka, który stoi przede mną, ale na człowieczeństwo i na wszelkie relacje społeczne, w których „może się urzeczywistnić bezgraniczna odpowiedzialność” (Levinas, 1998, s. 296).

W naukach społecznych wyróżnia się trzy główne podejścia wyjaśniające zagadnienie wartości: psychologiczne (przyjmowanie określonych postaw wobec wartości), socjologiczne (przekazywanie wartości i ich funkcjonowanie wśród ludzi) i kulturowe (Misztal, 1989). „Wartość kulturowa [...] to wartość społecznie usankcjonowana, typowa dla danej kultury, uzewnętrzniona przez członków danego społeczeństwa, pomaga im ona dokonywać wyborów, ukierunkowuje i wskazuje cel oraz środki działania, a także wzmacnia samo działanie w ramach tej dziedziny społeczno-kulturowej, w której sama tkwi. Obiektywnym kryterium jej znaczenia jest miejsce, które zajmuje w kulturowym systemie wartości, mówiąc inaczej, jej rola w tym systemie. Subiektywnym kryterium znaczenia wartości kulturowej jest jej miejsce – rola w strukturze osobowości konkretnej jednostki” (Dyczewski, 1995, s. 58). Stanisław Kowalczyk twierdzi, że „kultura jest zespołem wartości” (Kowalczyk, 1996, s. 53) a Mirosław J. Szymański dostrzega, że „[...] wartości są podstawą ładu społecznego i kultury danego społeczeństwa” (Szymański, 2013, s. 57). Z kolei Emila Żyłkiewicz-Płońska podkreśla, że wartości kulturowe można przyjąć i uznać za swoje lub je odrzucić, natomiast nie da się ich w krótkiej przestrzeni czasu zmienić. Mogą ulec modyfikacji pod wpływem różnorodnych czynników, np. o charakterze religijnym czy politycznym. Czasem wchodzą także ze sobą w konflikty (Żyłkiewicz-Płońska, 2015, s. 119).

Fizyk i filozof niemiecki W. Heisenberg zauważył: „Pytanie o wartości – to przecież pytanie o to, co robimy, do czego dążymy, jak powinniśmy postępować. Jest to więc pytanie o człowieka i w sprawie człowieka; to pytanie o kompas, według którego mamy się orientować, gdy szukamy drogi w życiu” (Heisenberg, 1987, s. 269). W tym kontekście szkoła staje się naturalną przestrzenią otwartą na wartości. W pełni podzielam zdanie Davida

Tuohy'ego, który mówi, że „kształcenie wymaga zetknięcia człowieka z wartościami [...] Skoro wartość ma charakter obiektywny, uznawać mogą ją autorytety (rząd, pedagog), a sytuacje mogą być umyślnie tak skonstruowane, żeby ludzie zaczęli tę wartość praktykować, nawet jeśli nie potrafią nadać jej formuły pojęciowej. Tym samym kształcenie polega na wyrabianiu u uczniów właściwych nawyków, a więc przygotowaniu do przyszłości” (Tuohy, 2002, s. 129). Z drugiej strony kształcenie musi być osadzone w indywidualnym doświadczeniu człowieka, a zatem mniej ważna jest treść wartości od kontekstu, w jakim człowiek ma z nią do czynienia. „Zabiegi pedagogiczne zogniskowane są na teraźniejszości, nie na przyszłości, a ich zadaniem jest pomóc uczniom orientować się w tym, czego właśnie pragną, i w dokonywaniu wyboru tych a nie innych pragnień” – konkluduje badacz (Tuohy, 2002, s. 129). W kształceniu szkolnym pojawia się więc wyraźne napięcie między programem przenikniętym wartościami obiektywnymi, istniejącymi niezależnie od ucznia i na długo przed tym wpisanymi w program, nim uczeń przystąpił do nauki, a potrzebą, by kształcenie miało dla ucznia subiektywny sens i dostarczało mu satysfakcji oraz realizowało założone cele i zaspokajało jego potrzeby. Każda szkoła oraz inna przestrzeń edukacyjna muszą wypracować swój model funkcjonowania, w którym nie będzie dominacji tylko jednej wizji wartości. Jest to zadanie ważne. Zwłaszcza w obecnej sytuacji budowania od samego początku włączającej i integrującej przestrzeni dla dzieci i młodzieży z Ukrainy oraz innych osób z doświadczeniem migracyjnym pochodzących z różnych kręgów kulturowych z różnorodnym zapleczem aksjologicznym (lub bez niego). „Obiektywne” rozumienie wartości może prowadzić do eksponowania wartości w sposób normatywny lub oparty na przymusie. „Subiektywne” podejście do wartości sprzyja raczej uformowaniu się w szkole stosunków władzy opartych na relacji, empatii i tolerancji.

Ewa Pasterniak-Kobyłecka przekonuje, że wartość, zanim zostanie zaakceptowana, musi być najpierw zrozumiana: „Następstwem rozpoznawania i rozumienia jest akceptowanie i respektowanie norm i dyrektyw wskazujących na wartości. Akceptowanie to aprobowanie, wyrażanie zgody na coś, wiąże się ono z ocenianiem i wyborem. W procesie akceptowania wartości zachodzi psychologiczne dowartościowanie osoby, stara się ona – we własnym mniemaniu – być lepszą, doskonalić się [...]. Respektowanie wartości jest problemem bardzo złożonym i wyraża się najpierw w ich wyborze, czyli rozpoznaniu i zrozumieniu, a następnie – w zaakceptowaniu i podjęciu decyzji o ich realizowaniu [...]. Poszczególne osoby wskazują różny poziom rozpoznawania, rozumienia, akceptowania i respektowania wartości. Zależy to od stanu świadomości jednostki” (Kobyłecka, 1998,

s. 89). Kowalski i Falcman podkreślają, „że tylko człowiek świadomy własnego systemu wartości, przekonany o możliwości aktywnego uczestniczenia w świecie zobowiązań [...], przedkładający twórczą zmianę nad powodowaną marazmem indolencję – winien być godnym naśladowania wzorem edukacji” (Kowalski i Falcman, 2010, s. 160).

Ludmyła Khorużha (Choruża) z Kijowskiego Uniwersytetu im. Borysa Grinczenki uznaje, że wśród wartości szczególnie tolerancja „funkcjonuje jako norma kultury, norma cywilizacyjna, która realizuje jedną ze swoich głównych funkcji – wspieranie różnorodności złożonych systemów. Tolerancja to jedność w różnorodności” (Khorużha, 2019, s. 108). Dzięki tolerancji zapewnia się każdemu prawo do bycia innym, odmiennym. Badaczka podkreśla, że kształtowanie tolerancji pozwala nauczycielowi skutecznie budować relacje i interakcje ze wszystkimi podmiotami procesu edukacyjnego (tamże, s. 108). Ukrainka zwraca także uwagę na fakt, że „kształtowaniu tolerancji sprzyjają wiedza, otwartość, komunikacja oraz wolność myśli, sumienia i przekonań. Jednocześnie tolerancja jest własnością osobistą i jest częścią humanistycznej orientacji jednostki” (tamże, s. 114).

Słowo „tolerancja” pochodzi od łacińskiego *tolerare* – wytrzymywać, łagodzić. W języku łacińskim odnosiło się do wytrzymałości czysto fizycznej. Od czasów reformacji pojęcie zaczęło odgrywać większą rolę w sporach światopoglądowych i politycznych.

Mieczysław Łobocki określa tolerancję jako aprobatę wobec odmiennych niż nasze przekonań, sposobu myślenia lub postępowania, o ile nie zagrażają one dobru ogółu i nie ingerują w godność osoby ludzkiej (Łobocki, 2009, s. 70). Według Wincentego Okonia tolerancja polega na przyznawaniu innym prawa do posiadania własnych poglądów oraz do określonego działania. Autor wyróżnia dwa rodzaje tolerancji: umysłową – respektowanie poglądów innych ludzi oraz moralną – wyrozumiałość wobec zachowania i stylu życia odmiennych od naszego (Okoń, 1982, s. 112). Z kolei Jadwiga Hanisz mówi, że tolerancja kończy się tam, gdzie zaczyna się zło (Hanisz, 1995, s. 75), a Bożena Sztumska, że tolerancja kończy się, gdy naruszone zostaną obowiązujące w danym społeczeństwie normy i prawa (Sztumska, 1992, s. 77).

Tolerancja wpisana jest w system aksjologiczny wielu nurtów filozoficznych oraz pedagogicznych. Z całą pewnością jest jedną z podstawowych wartości etycznych w życiu człowieka. Szkoła stanowi szczególnie miejsce w kształtowaniu tolerancji. Odbywa się ono w ramach trzech komponentów: emocjonalno-oceniającego, poznawczego oraz behawioralnego (Ogrodzka-Mazur, 2007, s. 110). Tadeusz Pilch uważa tolerancję za mechanizm regulujący proces wychowania społecznego oraz rozwoju emocjonalnego

i intelektualnego człowieka (Pilch, 1998, s. 119). Heliodor Muszyński mówi, że normy tolerancji mają wyraźne ograniczenia. Nie obejmują bowiem tych poglądów, postaw, przekonań i zachowań, które godzą bezpośrednio lub swymi konsekwencjami w dobro innych ludzi. Idea tolerancji obejmuje wyłącznie sprawy tych różnic zachodzących między ludźmi, z którymi mogą oni żyć, osiągając więcej szczęścia osobistego, jednocześnie nie umniejszając cudzego (Muszyński, 1974, s. 221-224).

W literaturze przedmiotu znajdziemy również trzy znaczenia pojęcia tolerancji jako wartości pozytywnej, negatywnej oraz braku przymusu (Mazurkiewicz, 1996, s. 11). Nas będzie interesowało to pierwsze. Maria Ossowska uznaje tolerancję jako wartość pozytywną, za umiejętność szanowania odmiennych opinii i sądów, wywodzących się z szacunku wobec człowieka je wyrażającego, który staje się wówczas kimś godnym, wyjątkowym, posiadającym prawo do własnego zdania. Etyczka pisze: „Tolerancja w naszym rozumieniu to nie jest nieprzeciwstawianie się rzeczom, które poczytujemy za złe, lecz umiejętność szanowania cudzych potrzeb i opinii, których nie dzielimy. Szanuje cudze potrzeby, kto się z nimi liczy w swoim postępowaniu, przystosowując do nich własne; szanuje cudze opinie, kto ma życzliwą w zasadzie dla nich postawę, a w wypadku wyraźnej już kontrowersji nie przypisuje z góry przeciwnikowi czarnych motywów z tego tylko tytułu, że znajduje się w stosunku do jego stanowiska w opozycji” (Ossowska, 1992, s. 19).

Tolerancja wspiera wrażliwość międzykulturową rozumianą jako zdolność przekształcania własnej postawy nie tylko emocjonalnie, ale także poznawczo i behawioralnie, kiedy człowiek przechodzi z etapu zaprzeczania do etapu integracji (Bennett, 2013). Tolerancji często towarzyszą: zaufanie, szczerość, troska, empatia, życzliwość, uczciwość, sprawiedliwość, ciekawość i zdumienie (Klimaszewska 2008, s. 70). Szczególnym aksjomatem skutecznej komunikacji międzykulturowej jest zaufanie. Trzeba o nim pamiętać szczególnie w procesie integracji dzieci i młodzieży z Polski i Ukrainy.

Zaufanie ma głębokie znaczenie we współczesnym świecie zdominowanym przez globalizację, nieustanne zmiany, migracje, konflikty zbrojne. W pewnym sensie możemy obserwować erozję zaufania. Piotr Sztompka (1999) zaufanie rozumie w trzech płaszczyznach: jako cechę jednostki, jako cechę pewnych relacji oraz jako cechę danej kultury. Według Eriksona (1994) podstawowe zaufanie buduje się na najwcześniejszych etapach rozwoju człowieka i opiera się ono na relacji dziecka z mamą. Ta bliska relacja opiera się na wzajemnym spełnieniu. Dziecko uczy się, że mama zawsze wraca, nawet jeśli

musi na chwilę wyjść. Opierając się na tym pozytywnym wczesnym doświadczeniu w późniejszych relacjach międzyludzkich nie obawiamy się, że znacząca inna osoba może zniknąć. Więc dziecka z mamą pozwala na tworzenie szczęśliwych i trwałych relacji w dorosłym życiu. Wielu badaczy postrzega zaufanie jako element kultury, bez którego nie można zbudować szczęśliwego społeczeństwa. Niektórzy wskazują (por. Fukuyama 1995), że w pewnym momencie rozwoju społeczeństwa zaufanie jest wartością konieczną, tworzącą wartość dodaną i pozwalającą osiągnąć wyższy poziom rozwoju i dobrobytu.

Niski poziom zaufania charakteryzujący dane społeczeństwo można analizować jako cechę kulturową tworzoną przez specyficzną historię narodu. Bardzo dobrym przykładem takiej kultury jest Polska, która w wielu badaniach i sondażach zajmuje ostatnie miejsca pod względem poziomu zaufania do innych (Czapiński, 2009). W przypadku Polski socjologowie próbują wyjaśnić wpływ czynników historycznych na tę sytuację. W 1918 roku Polska odzyskała niepodległość po 123 latach rozbiorów między sąsiednimi krajami. Wkrótce po odzyskaniu niepodległości nastąpiły I i II wojny światowe, które ponownie wywarły silny wpływ na sytuację społeczno-kulturową narodu polskiego. Po zakończeniu II wojny Polska została „wzięta pod protektorat” przez Związek Radziecki. Komuniści rządzący w Polsce przez prawie pięć kolejnych dekad stworzyli reżim strachu, kontroli i terroru. We wszystkich tych sytuacjach zaufanie musiało być ograniczone instynktem samoobrony tych, którzy chcieli przeżyć.

Rozumienie zaufania jako elementu związanego z określonym rodzajem relacji wyznacza ważny kontekst dla sytuacji szkolnej uczniów z Ukrainy i Polski, którzy pod koniec lutego 2022 roku znaleźli się w jednej klasie. Sztompka (1999) twierdzi, że zaufanie jest formą zakładu o przyszłe konsekwencje określonych relacji. I często zawiera w sobie element kalkulacji w określonej formie. Zaufanie innym w sytuacji rosnącej anonimowości oraz w dynamicznie i szybko zmieniającym się świecie nie jest zadaniem łatwym. Trzeba jednak podkreślić (np. za Sztompką czy Fukuyamą), że zaufanie do innych jest niezbędną kompetencją społeczną, która może ułatwić współpracę oraz integrację.

Sztompka (1999) przekonuje, że możliwe jest stworzenie kultury zaufania. Analizuje pojęcie zaufania w odniesieniu do specyfiki współczesnego świata – żyjemy dziś w społeczeństwach nieprzewidywalnych, często przemieszczających się z jednego miejsca do innego. Dlatego automatycznie poziom zaufania okazywanego innym uczestnikom interakcji drastycznie spada. Sztompka twierdzi, że poziom zaufania, jaki okazujemy innym,

można zilustrować koncentrycznymi okręgami. W teorii Halla (1973) odnoszącej się do przestrzeni osobistej człowiek pozwala na pokonywanie dystansów w zależności od emocjonalnej bliskości z konkretnymi osobami. Sztompka twierdzi, że to samo można odnieść do poziomu zaufania: im bardziej ufamy, tym bliższy dystans można osiągnąć (w obu znaczeniach: emocjonalnym i fizycznym). Socjolog wyróżnia trzy rodzaje oczekiwań dotyczących zachowań okazywanych przez innych: oczekiwania efektywności (podmiot zakłada, że partner interakcji zamierza działać w sposób efektywny), oczekiwań aksjologicznych (podzielamy te same wartości i normy etyczne) oraz oczekiwań altruistycznych (obaj partnerzy troszczą się o wzajemne dobro i interesy). Jeżeli wszyscy partnerzy interakcji mają takie same oczekiwania wobec siebie i innych, poziom zaufania wzrasta.

Każdy podmiot uczestniczący w życiu społecznym ma swój własny zakres zaufania (osoby, sytuacje, relacje, którym ufa lub nie). Głęboki sens w tworzeniu tego zakresu zaufania opiera się na doświadczeniach, w których uczestniczyliśmy. Jest to obszar przeżyć indywidualnych. Ale jednocześnie trzeba wziąć pod uwagę bardzo ważny kontekst społeczno-kulturowy, który może podpowiadać lub nawet wskazywać sytuacje, w których należy/można ufać, a także osoby, którym nie warto ufać.

W kulturze zachodniej zaufanie funkcjonuje jako nieodłączny element kompetencji indywidualnych oraz jako kluczowy element kapitału społecznego i ekonomicznego. Z pewnością, jak twierdzi Sztompka, kulturę zaufania można budować w oparciu o pozytywne indywidualne doświadczenia, w których podmiot uczestniczył. Do pewnego momentu jednak podmiot nie ma nad tymi doświadczeniami kontroli (np. jako dziecko). Na późniejszych etapach życia/rozwoju człowiek ma możliwość świadomego wpływania na swoje własne doświadczenia: może zatem kształtować własną „historię zaufania” poprzez świadome uczestnictwo w określonych rodzajach wydarzeń i doświadczeń. Podmiot, który nie potrafi zaufać światu zewnętrznemu, musi zaufać sobie. Skoro świat się zmienia i ludzie zmieniają zdanie, nie ma stałości, człowiek, chcąc uzyskać poczucie stabilizacji, musi zaufać własnym umiejętnościom i zdolnościom.

Od zakończenia II wojny światowej korporacje wielonarodowe odgrywają coraz większą rolę w kształtowaniu podziału pracy w gospodarce światowej. Proces redefiniowania pracy jest silnie powiązany ze zmianami wewnątrz organizacji. Organizacje poszukują wysoko wykwalifikowanych specjalistów pod kątem umiejętności,

doświadczenia i wiedzy. Osoby te reprezentują różne systemy wartości wywodzące się z różnych kultur; mówią różnymi językami i mają rozmaite nawyki pracy. Wymaga to dużej tolerancji w firmie i umiejętności zrozumienia sposobów zachowania pracowników. Z drugiej strony konieczne jest wprowadzenie ogólnych zasad, które kierują procesem pracy. Oznacza to, że chociaż w organizacji pracują ludzie z wielu różnych krajów, muszą mieć pewne wspólne cechy, które pozwalają im współpracować. Muszą się konstruktywnie komunikować. Proces komunikacji może zakończyć się sukcesem tylko wtedy, gdy wszyscy pracownicy będą szanować i rozumieć swoje zachowania. W praktyce oznacza to, że należy znać inne języki oraz umieć rozumieć i tolerować różnice w zachowaniu, sposobie ubierania się, wyrażania emocji i poglądach. Ten aspekt funkcjonowania człowieka jest szczególnie ważny. Jego brak powoduje wiele konfliktów, które zakłócają efektywny proces pracy oraz komunikację między ludźmi.

Europa i jej formalne struktury w ramach Unii Europejskiej potwierdzają w swoich dokumentach poszanowanie praw człowieka, równość wszystkich ludzi, pluralizm kulturowy, społeczny i polityczny, brak przemocy i pokój (Kuziak, 2008, s. 40). Zachęcają do poszanowania odmienności i różnorodności kulturowej. „Wartość szacunku wobec odmienności kulturowej, stanowiąca bezpośredni wynik tolerancji i otwartości na drugiego człowieka, który cechuje postawą gotowości do dialogu jest niewątpliwie jedną z podstawowych zasad aksjologicznych, którymi powinni kierować się Europejczycy” (Żyłkiewicz-Płońska, 2015, s. 123). Takie podejście może prowadzić do sytuacji, że wartości innych kultur stają się treściami naszej kultury, „że ma miejsce wzajemne ubogacanie się, stapianie, użyźnianie, mozaikowość, hybrydyzacja, restrukturyzacja [...] i wiele innych form” (Nikitorowicz, 2020, s. 211).

Paweł Boski przywołuje cztery typy rozwiązań ideologicznych i prawno-politycznych wobec imigrantów i mniejszości etnicznych nazywając je ideologiami: pluralizmu, obywatelską, asymilacjonistyczną i etniczną (Boski, 2008, s. 172). Badacz przekonuje, że wielokulturowość buduje wspólnotę i zaprasza do pokojowej obecności przedstawicieli występujących w danym społeczeństwie kultur (Boski, 2009). Pozwala to na międzykulturowe interakcje, doświadczanie siebie, poznawanie podobieństw i różnic własnych kultur, tożsamości oraz stanowi świetną przestrzeń do ćwiczenia wrażliwości międzykulturowej.

### 1.3. Komparatystyka kultur (owa)

Paweł Wolski napisał: „Komparatystyka ma szansę stać się symboliczną nauką współczesności. Nie (tylko) ze względu na wspólne z nią kategorie opisu, takie jak globalizacja, transregionalizm i multikulturowość, ale ze względu na kryzys. Komparatystyka – jak i współczesność – jest pogrążona w kryzysie permanentnym” (Wolski, 2015, s. 250). Czytając powyższe słowa możemy mieć wrażenie, że komparatystyka, która w myśl swojej interdyscyplinarnej natury próbuje połączyć różnorodne dyscypliny nauki (np. społeczne z humanistycznymi), uporządkuje nam świat nauki i pragmatyki. Ale niestety w myśleniu o komparatystyce, np. Wolskiego, pojawiają się równolegle obok tych pozytywnych, pojęcia semantycznie nacechowane smutkiem i pesymizmem: „kryzys” i jeszcze „permanentny”. Mimo że owa konstatacja istnieje już stosunkowo długo, świat współczesny jest pogrążony jeszcze w większym kryzysie niż wtedy, kiedy autor niniejszych słów je zapisywał w swoim artykule. Wojna w Ukrainie, konflikt palestyńsko – izraelski, brak poszanowania godności drugiego człowieka oraz wiele innych trudnych sytuacji globalnych, ale także lokalnych, nie napawa nas optymizmem. Na pewno komparatystyka oferuje nam ważną metodologię konstruowania narracji oraz przedstawia sposoby budowania opisów porównawczych, dzięki którym możemy wydobyć np. te aspekty z porównywanych kultur, grup etnicznych czy narodowościowych, które dotyczących nas kwestii. Skąd się wzięły więc badania porównawcze?

Badania porównawcze – komparatystyczne – jako paradygmat naukowy są stosunkowo nowe. Termin *littérature comparée* powstał na początku XIX wieku we Francji i wzorowany był na analogicznych pojęciach z zakresu nauk ścisłych. W 1954 roku ukonstytuowało się Międzynarodowe Towarzystwo Badań Komparatystycznych. Wiele ośrodków naukowych w Polsce i za granicą rozwija badania porównawcze. Uczelnie w ramach swojej oferty dydaktycznej zapraszają do studiowania literaturoznawstwa porównawczego<sup>8</sup> oraz oferują dedykowane im serie wydawnicze (np. „Studia Komparatystyczne Instytutu Sztuki PAN. Teatr. Sztuka. Kultura”). Pomimo licznych teorii, modeli, wzorców badań, nadal przed komparatystyką pojawia się wiele wyzwań.

---

<sup>8</sup> Wydział Filologiczny Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oferuje interdyscyplinarne trzyletnie studia licencjackie z „komparatystyki literacko-kulturowej”, które „mają na celu wykształcenie ludzi zorientowanych w różnorodności kulturowej świata, otwartych, samodzielnie myślących, przygotowanych do życia w zglobalizowanej rzeczywistości” – czytamy na stronie uczelni: <https://www.human.umk.pl/student-kierunki-komparatystyka-literacko-kulturowa/studia/> [dostęp: 11.04.2024].

Mniej pesymistyczne od Wolskiego jawią się poglądy Tadeusza Sławka, który sygnalizuje szanse rozwoju komparatystyki. Mówi: „Interdyscyplinarność dociekań komparatystycznych ewokuje specyficzny rodzaj mentalnej przestrzeni, którą można by określić jako „topografię pomiędzy”; z jednej strony rozciągają się obszary poszczególnych dziedzin wiedzy, z drugiej, pewien jednoczący je obraz czy konstrukcja ogólnej narracji porządkującej wszelkie opowieści fragmentaryczne. Komparatystyka pragnie ustrzec się zarówno prywatności i odrębności wynikających z przynależności do jednej tylko dyscypliny, jak i przestrzec przed niebezpieczeństwami całkowitego podporządkowania się jednej tylko historii, jednej budowli interpretacyjnej” (Sławek, 2005, s. 397).

Linda Hantrais wymienia obszary międzynarodowych badań porównawczych, do których należą: zarządzanie i finansowanie projektów międzynarodowych, dostęp do porównywalnych danych, koncepcje i parametry badawcze (Hantrais, 1995). Michael Crossley i Keith Watson zidentyfikowali kolejne, dotyczące w szczególności badań nad płcią, studiów krytyki treści i procesów edukacji (Crossley i Watson, 2003, s.117).

Badania porównawcze dotyczą eksploracji konkretnego tematu lub zjawiska występującego w dwóch lub więcej krajach, kulturach, grupach etnicznych, systemach religijnych. Osoby zajmujące się komparastyką zwracają uwagę na zespół czynników społecznych, kulturowych (instytucje, zwyczaje, tradycje, ocena systemów, styl życia oraz wzorce językowe i myślowe), poszukując podobieństw lub różnic w całości. Celem takiego postępowania może być np. osiągnięcie głębszego zrozumienia rzeczywistości społecznej w różnych obszarach funkcjonowania danej grupy narodowej czy etnicznej. I tak na przykład pedagodzy próbują zrozumieć złożoność świata, by wypracować sposoby radzenia sobie z życiem społecznym w celu jego ulepszania poprzez edukację. Niektórych badaczy pociąga poszukiwanie uniwersalnych zasad mających zastosowanie do zjawisk edukacyjnych w różnych społeczeństwach i kulturach. Jednocześnie decydenci i praktycy (np. nauczyciele czy edukatorzy) są zainteresowani transferem teorii, praktyk i polityk edukacyjnych ponad granicami międzynarodowymi, a także chęcią poszukiwania wspólnych rozwiązań globalnych problemów. W 1997 roku powstał międzynarodowy program PISA<sup>9</sup>, którego celem jest uzyskanie porównywalnych danych o umiejętnościach uczniów z kilkudziesięciu krajów świata, którzy ukończyli 15. rok życia w celu poprawy jakości nauczania

---

<sup>9</sup> *Programme for International Student Assessment – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów.*

i organizacji systemów edukacyjnych<sup>10</sup>. Od 2015 roku PISA nie tylko zbadało umiejętności uczniów w zakresie czytania, matematyki i nauk ścisłych, ale także ich zdolność do wspólnego rozwiązywania problemów. W 2018 r. Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów po raz pierwszy ocenił kompetencje globalne: zdolność uczniów do patrzenia na świat przez różne soczewki oraz doceniania rozmaitych sposobów myślenia i kultur. Badano m.in. umiejętność nastolatków do angażowania się w otwartą i skuteczną komunikację międzykulturową, szacunek wobec osób z innych kultur, globalne nastawienie.

Analizie w szczególności poddano świadomość uczniów w zakresie komunikacji międzykulturowej, ich kontakt z ludźmi z innych kultur oraz opanowanie przez nich języków innych niż ich własny. Wszystkie czynniki zostały zbadane z uwzględnieniem różnic w statusie społeczno-ekonomicznym i sytuacji uczniów. W większości krajów zaobserwowano istotne i pozytywne związki pomiędzy kontaktami z ludźmi z innych krajów a postawami i nastawieniami uczniów. Wskaźnikami, które w dużym stopniu kojarzono z kontaktem z ludźmi z innych krajów, były zdolności adaptacyjno – poznawcze uczniów, poczucie własnej skuteczności w odniesieniu do globalnych wyzwań oraz zainteresowanie poznawaniem innych kultur.

Największą świadomość w zakresie komunikacji międzykulturowej reprezentowali uczniowie z Albanii, Korei, Kosowa, Portugalii, Singapuru. Najniższe wartości tego wskaźnika zanotowała Ukraina. We wszystkich krajach, dziewczyny deklarowały większą świadomość komunikacji międzykulturowej niż chłopaki. Wyniki badań potwierdziły także, że kontakt w szkole (oraz w rodzinie, sąsiedztwie i wśród znajomych) z ludźmi z innych krajów pozytywnie wiąże się z umiejętnościami uczniów i postawami wobec życia z innymi. W 52 z 57 krajów na całym świecie było więcej „mniej kompetentnych” uczniów, co sugeruje potrzebę poprawy ich globalnych kompetencji praktycznie we wszystkich krajach uczestniczących w badaniu. Kompetencje globalne były powiązane ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny, osiągnięciami w nauce i stanowiskiem krajów w wymiarze konserwatyzmu/liberalizmu. Rozważano różne sposoby zwiększania globalnych kompetencji wśród uczniów i społeczeństwa jako całości.

---

<sup>10</sup> W badaniu PISA wyróżniono trzy podstawowe dziedziny: czytanie i interpretacja (ang. *reading literacy*), matematyka (*mathematical literacy*) i rozumowanie w naukach przyrodniczych (*scientific literacy*).

Wiemy, że ukraińscy uczniowie będą uczestniczyli w następnym badaniu PISA<sup>11</sup>. Znaczenie udziału Ukrainy w badaniu polega na tym, że dane PISA pomagają rządowi na całym świecie efektywnie wykorzystywać budżety i zmieniać politykę edukacyjną tam, gdzie jest to najbardziej potrzebne. Polska uczestniczy w badaniu od pierwszej edycji, czyli od 2000 r., Ukraina od 2018 roku.

Pomimo trudności spowodowanych wojną w Ukrainie udało się zebrać środki i zorganizować po raz drugi badanie PISA w 2022 roku (w 18 z 27 regionów kraju). Według badania PISA 2022 wszystkie kraje odnotowały bezprecedensowy spadek wyników średnio we wszystkich obszarach przedmiotowych, co może wynikać z przedłużającego się nauczania na odległość w czasie pandemii. Szczególnie w Ukrainie wojna na pełną skalę miała negatywny wpływ na wyniki.

Wyniki badań PISA 2022 pokazały m.in., że dziewczęta wykazały wyższą świadomość międzykulturową niż chłopcy, ale niższe poczucie własnej skuteczności w odniesieniu do kwestii globalnych, większą umiejętność rozumienia punktu widzenia innych, większe zainteresowanie poznawaniem innych kultur, większy szacunek dla osób z innych kultur, bardziej pozytywne postawy wobec imigrantów, ale niższe zdolności adaptacyjno- poznawcze. Chłopcy częściej niż dziewczęta uczestniczą w działaniach, podczas których oczekuje się od nich wyrażania i omawiania poglądów, natomiast dziewczęta częściej niż chłopcy zgłaszają udział w działaniach związanych z kwestiami międzykulturowymi.

Badania porównawcze obejmują również analizę systemów edukacyjnych w poszczególnych państwach, rozwijają relacje kulturowe między krajami, promują pokój i przyjaźni między ludźmi na całym świecie. Gromadzą także najnowsze informacje na temat nowych strategii edukacyjnych w celu ich doskonalenia. Khorużha podkreśla, że forma szkolnictwa aktualnie przeprowadzana w Ukrainie korzysta z doświadczeń polskich: „[...] ukraińscy uczeni aktywnie analizują polskie doświadczenia w tym zakresie. Potwierdzeniem tego są badania dysercyjne, publikacje uczonych w periodycznych wydaniach naukowych. Należy podkreślić, że od 2000 do 2016 roku ukraińscy badacze – komparatyści obronili ponad 50 prac awansowych dotyczących różnych problemów rozwoju oświaty w Polsce”

---

<sup>11</sup> Umowę o uczestnictwie Ukrainy w badaniu PISA w roku 2025 podpisano pod koniec lutego 2023 roku.

(Khorużha, 2018, s. 79), związanych m.in. z nowym podejściem do zarządzania systemem oświaty, transformacją w systemie edukacji szkolnej w zakresie nauczania i wychowania uczniów, modernizacją oświaty zawodowej oraz rozwojem szkolnictwa uniwersyteckiego (Khorużha, 2018, s. 79-80). Badaczka podaje również przykładowe grupy tematyczne niektórych badań komparatystycznych w zakresie naukowych teorii i koncepcji polskich uczonych dotyczących: aksjologicznych podstaw współczesnej pedagogiki, międzykulturowych aspektów współczesnej pedagogiki, kształcenia wychowawcy i nauczyciela oraz pedagogiki pracy (Khorużha, 2018, s. 81).

Badacze jakościowi zajmujący się edukacją porównawczą podzielają silną wiarę w znaczenie kontekstów kulturowych, politycznych i społecznych oraz stoją na stanowisku, że edukacji nie można odrywać od kontekstu lokalnej kultury (Bray i in., 2014). Mary Hamilton i David Barton (2000) utrzymują, że standaryzowane testy stosowane w międzynarodowych badaniach ilościowych ignorują kulturę i stanowią słabe, ograniczone i uproszczone zastępcze mierniki umiejętności czytania i pisania. W takie myślenie wpisują się np. wypowiedzi Wielkopolskiego Kuratora Oświaty, który po wynikach egzaminów maturalnych w 2024 roku w „Liście otwartym” opublikowanym na stronie Kuratorium Oświaty w Poznaniu napisał: „Wyniki egzaminów to istotny aspekt pracy szkoły, ale chcę podkreślić, że jest to jeden z wielu elementów składowych rzutujących na jakość pracy szkoły jako całości. Obok wyników ważne są np.: atmosfera, która może sprzyjać efektywnemu uczeniu się i zdrowemu rozwojowi psychicznemu; wsparcie psychologiczne i pedagogiczne, które może pomóc uczniom radzić sobie z trudnościami, zarówno w nauce, jak i w życiu osobistym; współpraca między szkołą a rodzicami czy środowiskiem lokalnym, która jest istotna dla sukcesu edukacyjnego; czy kształtowanie i rozwój umiejętności społecznych, takich jak np. komunikacja, współpraca czy umiejętność rozwiązywania konfliktów” (Bykowski, 2024).

Steven Tötösy de Zepetnek zwraca uwagę, że kluczowym założeniem komparatystyki jest prowadzenie dialogu między kulturami, językami, literaturami oraz dyscyplinami. Podkreśla, że dialog jest jedynym rozwiązaniem (za: Hejmej, 2013). Michael Holquist m.in. za Bachtinem dialog traktuje jako formę myślenia i jako sposób rozumienia współczesnej kultury i współczesnego świata. Według niego współczesny komparatysta zobligowany jest do nowego, dialogicznego sposobu myślenia, które działania komparatystyczne łączy z hermeneutyką (Holquist, 2002).

Należy zgodzić się z Grażyną Barbarą Szewczyk, która mówi, że „w perspektywie nowej komparatystyki dialog międzykulturowy oznacza świadome, aktywne istnienie między kulturami, dostrzeganie różnorodności i poszerzanie własnych horyzontów kulturowych” (Szewczyk, 2016, s. 23). W kontekście niniejszej dysertacji najważniejszy wydaje się paradygmat komparatystyki kulturowej, która w swoich założeniach odchodzi od etno- i eurocentryzmu i staje się „praktyką interpretacyjną głęboko osadzoną w codziennej egzystencji, związaną z dialogiem interkulturowym” (Hejmej, 2015, s. 218). Z uznaniem trzeba zauważyć, że w polskiej przestrzeni edukacyjnej pojawiają się na wyższych uczelniach zajęcia, które komplementarnie łączą wyżej wymienione kwestie. I tak na przykład Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w ramach studiów psychologicznych oferuje przedmiot zatytułowany „Uczeń z innego kręgu kulturowego i jego potrzeby. Edukacja globalna i międzykulturowa. Systemy szkolnictwa w Europie oraz innych częściach świata”<sup>12</sup>.

#### **1.4. Paradygmaty w badaniach międzykulturowych**

Małgorzata Kabat zwraca uwagę na to, że każdy paradygmat zawiera plan badawczego postępowania decydujący zarówno o metodach badań, jak i o pozyskanym materiale podlegającym opracowaniu. Jej zdaniem, świadomie pozyskane informacje poszerzają znajomość weryfikowanego wycinka rzeczywistości i stają się efektem kumulowania się wcześniej gromadzonej wiedzy przez respondentów i badacza (Kabat, 2019, s. 87).

Odniesienie się do kategorii paradygmatu jako pewnej „matrycy dyscyplinarnej”, wyznaczającej w danej grupie uczonych oraz we wskazanym okresie problematykę badań, ich metodologię i pożądane schematy postępowania badawczego (Kapica, 2009, s. 45), wydaje się najlepszym rozwiązaniem umożliwiającym charakterystykę pedagogiki międzykulturowej jako odrębnej dyscypliny badawczej. Często badacze skupiają się na badaniu wrażliwości międzykulturowej w perspektywie porównawczej (porównują np. grupy zawodowe lub/i grupy etniczno-narodowościowe). W ostatnich latach pojawia się coraz więcej prac w nurcie badań jakościowych, które dogłębnie analizują zaangażowanie w interakcję z osobą z innej kultury, szacunek dla różnic kulturowych, pewność w interakcji, przyjemność z interakcji oraz uwagę/pilność w interakcji (Chen i Starosta, 2000).

---

<sup>12</sup><https://usosweb.aps.edu.pl/kontroler.php?action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=20-FF-UZI> [dostęp: 20.10.2024].

W badaniach w ramach niniejszej rozprawy doktorskiej strategia jakościowa jest rozumiana za Normanem K. Denzinem i Yvonne S. Lincoln (2014) jako „usytuowana aktywność, która umieszcza obserwatora w świecie. Składa się z zespołów interpretatywnych, materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym. Praktyki te przekształcają świat. Przeobrażają go w serie reprezentacji, takich jak: notatki terenowe, wywiady, rozmowy, fotografie, nagrania i własne uwagi. Badania jakościowe to interpretatywne, naturalistyczne podejście do świata” (tamże, s. 23). Zgodnie z przytoczoną definicją badacz podejmujący się poznania rzeczywistości jedną z metod jakościowych powinien zanurzyć się w świecie badanych osób. Jednocześnie staje się odpowiedzialny za sposób pokazania rzeczywistości badanych. Powinien też unikać subiektywnych ocen i interpretowania faktów z życia narratorów, którzy zazwyczaj z ufnością ujawniają szczegóły ze swojego życia.

W badaniach międzykulturowych można wymienić co najmniej kilka paradygmatów: pozytywistyczny, relatywistyczny, krytyczny, konstruktywistyczny oraz interpretacyjny<sup>13</sup>. Paradygmat pozytywistyczny cechuje się pojmowaniem kultury jako w pewnym stopniu stałego i przez to mierzalnego obiektu. Badacze żywią przekonanie o determinującym wpływie uwarunkowań kulturowych na zachowanie człowieka. Zakłada się, że jednostki socjalizowane w jednej kulturze będą prawdopodobnie zachowywać się (postępować, postrzegać świat, reagować emocjonalnie etc.) w zbliżony sposób. Celem badań realizowanych w ramach tego paradygmatu jest wyodrębnienie ogólnych wzorców myślenia i zachowania, a następnie ich porównanie z innymi, właściwymi innym rzeczywistościom kulturowym (Hua, 2016, s. 7). Tym samym zakłada się istnienie pewnych uniwersalnych cech składowych każdej kultury. Dokonuje się ich prezentacji w postaci modeli, wymiarów, często za pomocą wartości liczbowych. Podejście to spotyka się z coraz większą krytyką, która dotyczy głównie nieuwzględniania m.in. dynamicznego charakteru zjawisk kulturowych (lub czynienia tego w niewystarczającym stopniu) oraz postrzegania kultur (zwłaszcza narodowych) jako tworów homogenicznych (Martin, 2013, s. 26).

---

<sup>13</sup> Opisywane tutaj perspektywy funkcjonują rzecz jasna także w innych dyscyplinach naukowych, ich kontekst jest także znacznie szerszy niż przedstawiony w tym miejscu. W niniejszym rozdziale są one jednak omawiane wyłącznie w odniesieniu do komunikacji międzykulturowej.

W opozycji do paradygmatu pozytywistycznego znajduje się podejście relatywistyczne, wywodzące się w głównej mierze z antropologii kulturowej. Prekursorem tego podejścia był Franza Boasa, który w 1896 r. ostro sprzeciwił się wszelkim próbom tworzenia hierarchii kultur oraz stosowania uniwersalnych kryteriów do oceny zjawisk kulturowych. Zgodnie z zaproponowaną przez niego koncepcją, zwaną współcześnie jako relatywizm kulturowy, każdą kulturę trzeba analizować indywidualnie i we właściwym jej kontekście (Bennett, 2013, s. 31). W badaniach nad komunikacją międzykulturową podejście relatywistyczne oznacza postrzeganie kultur jako odrębnych rzeczywistości, składających się ze specyficznie konstruowanych przez daną społeczność znaczeń. Badacz powinien więc traktować każdą kulturę jako odrębną całość i starać się ją zrozumieć według właściwych jej sposobów postrzegania świata, powstrzymując się jednocześnie od przyjmowania postawy oceniającej. Nie należy tym samym kultur porównywać ani stosować do ich opisu żadnych uniwersalnych kategorii, będą one bowiem inaczej rozumiane przez każdą społeczność (Bennett, 2013, s. 36).

W paradygmacie krytycznym przedmiotem badań są przede wszystkim nierówności dostrzegalne w kontaktach międzykulturowych w ich wymiarze politycznym, ekonomicznym i społecznym. Kluczowym pojęciem jest przy tym władza interpretowana w kontekście płci czy pochodzenia etnicznego. Rozumienie pojęcia kultury nie utożsamia się wyłącznie z narodowością – desygnatem kultury może być równie dobrze społeczność definiowana przez płeć, klasę społeczną czy orientację seksualną. Kultura postrzegana jest jako narzędzie służące celom ideologicznym i politycznym. Często stosowaną metodą jest krytyczna analiza dyskursu. Ostatecznym celem badań jest doprowadzenie do zmiany społecznej i zmniejszenie istniejących nierówności (Hua, 2016, s. 8-9).

Zgodnie z paradygmatem konstruktywistycznym przyjmuje się, że kultura (a także poczucie przynależności do niej oraz różnice międzykulturowe) jest społecznie konstruowana, co sprawia, że jej charakter jest wysoce dynamiczny. W przeciwieństwie do podejścia relatywistycznego ludzie nie posiadają kultury ani światopoglądu, lecz stale je tworzą (Bennett, 2013, s. 46). Można powiedzieć, że kultura to po prostu subiektywny opis pewnych wzorców zachowań uznawany za typowy dla danej grupy lub obszaru geograficznego w danym momencie. Kultura w tym podejściu ulega ciągłej formacji, repliki i rekonstrukcji, jednostkę zaś postrzega się jako aktywnego twórcę oraz organizatora rzeczywistości, w której żyje. W centrum zainteresowania badacza jest zatem znaczenie, które w konkretnym momencie jest nadawane danym elementom rzeczywistości przez

40

osoby identyfikujące się jako uczestnicy określonej kultury (Hua, 2016, s. 13). Michał Wendland (2011, s. 31) w ramach ogólnej perspektywy konstruktywistycznej wymienia co najmniej trzy jego rodzaje: społeczny, poznawczy oraz konstruktywizm epistemologiczny. Konstruktywizm epistemologiczny zakłada, że wiedza o świecie (naukowa i potoczna) jest konstruowana w procesach interakcji społecznych<sup>14</sup>. Konstruktywizm odrzuca tezę, że wiedza jest odwzorowaniem świata. Jest ona wynajdywana lub wytwarzana. Z punktu widzenia konstruktywistów to, co uznajemy za rzeczywistość jest konstruowane w ramach praktyk społecznych regulowanych kulturowo. Zgodnie z tym przekonaniem nie istnieje rzeczywistość pozakulturowa. Anna Młynarczuk-Sokołowska podkreśla: „Badacze konstruktywistyczni analizują to, jak uczestnicy procesu badawczego konstruują znaczenia i działania w danych sytuacjach (społeczno-kulturowych, edukacyjnych, itp.). Dlatego też naukowcy przyjmujący taką perspektywę w trakcie realizowanych badań są blisko doświadczeń ich uczestników. W podejściu konstruktywistycznym uznaje się, że zarówno dane jak i analiza tworzone są na podstawie wspólnych doświadczeń i relacji z uczestnikami badań oraz innych źródeł danych” (Młynarczuk-Sokołowska, 2022, s. 143). Bez wątpienia dużą zaletą tego podejścia jest fakt, że jego przedstawiciele zakładają, że postrzeganie świata przez badaczy jest w tym samym stopniu konstruowane, jak w przypadku interesujących ich osób czy grup, przez co ich obserwacje będą mieć zawsze charakter subiektywny.

Dla osób sytuujących się w paradygmacie interpretatywnym w centrum procesu badawczego znajduje się jednostka a kultura nie jest w tym przypadku pojmowana jako pewien abstrakcyjny, odizolowany twór determinujący ludzkie życie, lecz jako taki, który ulega ciągłej konstrukcji oraz rekonstrukcji. Celem badań jakościowych jest zrozumienie jej interpretacji świata, w którym żyje człowiek danej kultury. Tego typu badania pozwalają na opis i próbę zrozumienia rzeczywistości badanych osób, pokazują świat, jaki jawi się w jednostkowym odbiorze, przedstawiają świat „znień” zawartych w życiu społecznym. Zadaniem badacza jest uważna obserwacja zachowań uczestników danej kultury oraz jej możliwie najbardziej precyzyjny całościowy opis i interpretacja, ze szczególnym uwzględnieniem znaczeń nadawanych różnym elementom rzeczywistości. Kultura nie jest sprowadzana do skończonego zbioru norm i schematów zachowania, lecz uwzględnia się jej kontekstualny oraz dynamiczny charakter. Badacze jakościowi wskazują na możliwość

---

<sup>14</sup> Głównymi przedstawicielami konstruktywizmu epistemologicznego są: Alferd Schütz, Peter Berger, Thomas Luckmann, a na gruncie polskim m.in. Andrzej Zybertowicz, Olga Amsterdamska, Józef Niżnik.

odkrywania znaczeń poprzez pogłębione rozumienie zjawisk społecznych (Piorunek, 2016, s. 7–8). Anna Młynarczuk-Sokołowska pisze: „Każda relacja na temat świata przeżywanego dokonuje się z perspektywy autobiograficznej. Zatem każda refleksja na ten temat ma charakter interpretacyjny i zarazem generuje nową teorię. Statyczny opis świata społecznego jest w gruncie rzeczy niemożliwy” (Młynarczuk-Sokołowska, 2022, s. 141).

Niniejsze działania badawcze w ramach doktoratu były prowadzone w ujęciu humanistyki integralnej (Nussbaum, 2008), w której centralne miejsce zajmuje paradygmat interpretacyjny, w którym badacz „dąży do wyjaśnienia tego, co specyficzne, indywidualne. [...] wyjaśnia, w jaki sposób podmioty edukacji radzą sobie w świecie, jakie znaczenia nadają edukacyjnej rzeczywistości, jak definiują samych siebie i sytuacje edukacyjne, jakie wizje życia konstruują” (Rubacha, 2008, s. 30). Nussbaum stwierdza: „Kształcenie musi mieć charakter wielokulturowy, który rozumiem jako zapoznavanie studentów z podstawami historii i kultur wielu różnych grup. Powinno ono uwzględniać religijną i kulturową specyfikę grup pochodzących z każdej części świata, a także problemy etnicznych, rasowych, społecznych i seksualnych mniejszości w obrębie własnego narodu. W realizacji takiego modelu kształcenia szczególnie ważne jest poznawanie historii, języka, religii oraz filozofii” (2008, s. 79).

W rozprawie zostały przedstawione koncepcje edukacji wielo-, między oraz transkulturowej opracowane przez pedagogów z Polski i innych krajów. Doktorant przywołał także rozwojowy model wrażliwości międzykulturowej opracowany przez M. J. Bennetta oraz wykorzystał model kompetencji do komunikacji międzykulturowej stworzony przez G. M. Chena i W. J. Starostę. Badacz podejmuje refleksję nad wyzwaniami i szansami otwierania się szkół oraz innych środowisk edukacyjnych na Innego w celu kształtowania tożsamości otwartej, empatycznej, poszerzonej o wiele horyzontów odniesień kulturowych, która przyczynia się do sprawnego poruszania się w świecie kulturowego bogactwa różnic. Najważniejszym jednak celem badawczym była refleksja nad wrażliwością międzykulturową młodych Ukraińców i Polaków i eksploracja tego, co ją kształtuje.

### 1.5. Od wielokulturowości do edukacji międzykulturowej

Dynamiczna sytuacja globalna związana z migracjami, konfliktami zbrojnymi, mieszaniami się kultur oraz grup etnicznych stanowi prawdziwe wyzwanie dla społeczeństw w XXI wieku. Szczególną przestrzenią odpowiadającą na to wyzwanie stają się szkoła oraz inne instytucje edukacyjne, które próbują prowadzić dialog międzykulturowy i wcielać w życie wychowanie w duchu heterologicznym<sup>15</sup> oraz świadomości obecności Innego.

Renata Nowakowska-Siuta zauważa: „sytuacja współistnienia w przestrzeni społecznej wielu grup reprezentujących różne tradycje kulturowe nazywana często pluralizmem kulturowym staje się niewątpliwym wyzwaniem dla dzisiejszego człowieka, ponieważ są to procesy nieodwracalne. Jesteśmy różni, pochodzimy z różnych krajów, pochodzimy z różnych kultur, przy czym inna kultura nie zawsze musi oznaczać inny kraj a międzykulturowe nie zawsze musi oznaczać międzynarodowe. [...] Dla wielu z nas inną kulturą mogą być dzieci, osoby starsze, osoby niepełnosprawne lub przedstawiciele subkultury. [...] Inną kulturą jest zawsze inny człowiek, ma bowiem swoje przyzwyczajenia swój język swoją tożsamość, której często nie rozumiemy” (Nowakowska-Siuta, 2020).

Model społeczeństwa charakteryzujący się funkcjonowaniem wielu grup etnicznych oraz kulturowych w obrębie danego państwa może przybrać różnorodne formy. Inetta Nowosad mówi o wielokulturowym społeczeństwie singapurskim, które rozwinęło hybrydową kulturę życia codziennego dobrze widoczną w kuchni i języku. „Obok typowych dla głównych grup etnicznych kuchni, wytwarza się znacznie większa różnorodność kulinarna poprzez hybrydyzację. Podobnie w języku – język Singlish, który stanowi wymieszanie języka angielskiego z gramatyką chińską oraz słownictwem z języka chińskiego, malajskiego i tamilskiego, jest aktualnie używany przez większość populacji i często postrzegany jako charakterystyczny wyznacznik singapurskiej tożsamości” (Nowosad, 2024, s. 67).

Badacze zajmujący się edukacją na rzecz różnorodności wyróżniają co najmniej trzy podstawowe pojęcia, za pomocą których próbują ją opisać. Są to: wielokulturowość, międzykulturowość oraz transkulturowość (Niewiński, 2022, ss. 67-77). Ciekawe definicje tych pojęć pojawiają się na kartach edukacyjnych *Fit for Diversity Collection* przygotowanych w 2020 roku przez Zespół Edukatorów Polsko-Niemieckiej Współpracy

---

<sup>15</sup> *Heterologia* - nurt filozoficzny badający status inności w zachodniej kulturze.

Młodzieży w ramach działań z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej<sup>16</sup>. Warto przyjrzeć się łacińskim przedrostkom konstruującym ww. pojęcia: *inter* - oznacza między, a w złożeniach: wzajemny, współ-; *multi* – liczny, a w złożeniach: wiele-, dotyczący wielu części; *trans*- poza, z tamtej strony, a w złożeniach: za-, poza.

Edukacja wielokulturowa nastawiona jest przede wszystkim na zachowanie, ochronę i rozwijanie kultur różnych grup etnicznych istniejących obok siebie na określonym terytorium i w obrębie danego społeczeństwa. Zazwyczaj jedna z grup jest dominująca wobec pozostałych. „Granice występujące między tymi grupami są wyraźne (np. zamieszkiwanie w odrębnych dzielnicach, czasem swoistych gettach), a relacje pomiędzy przedstawicielami poszczególnych grup bardzo ograniczone. W bardziej pozytywnym rozumieniu tego pojęcia wielokulturowość opisuje naturalne współistnienie obok siebie przedstawicieli różnych kultur i osób o różnym pochodzeniu w danym mieście lub społeczeństwie” (Fit for Diversity, s. 94-95). Różnorodne działania projektowe, oprócz przywracania lokalnej przeszłości w imię przepracowania pamięci w duchu dialogu i wymiany, aktualizują wielokulturowy charakter danej przestrzeni. Wielokulturowość staje się więc źródłem identyfikacji podmiotu zbiorowego i indywidualnego, ale także stanowi źródło polaryzacji postaw: akceptacji lub wykluczenia, tolerancji lub nienawiści. Wielokulturowość jest synonimem mnogości: funkcjonowania obok siebie wielu różnych, często odrębnych kultur. Coraz częściej strategia wielokulturowości nie wystarcza i może podtrzymywać podziały np. narodowe i etniczne.

Dlatego wydaje się konieczne pójście dalej i przyjęcie perspektywy inkluzyjnej, promującej ideę międzykulturowości jako ważnego procesu budowania społeczeństwa obywatelskiego, otwartego i akceptującego różnorodnych. Bo właśnie w edukacji międzykulturowej chodzi o otwarcie się na inność kulturową, współpracę, dialog, wspieranie się, uczenie się od siebie i o sobie oraz szukanie porozumienia. „Mimo różnic dochodzi do wymiany pomiędzy grupami, wzajemnego przenikania się różnych norm, wartości i zachowań. Przedstawiciele i przedstawicielki tych grup wchodzą ze sobą w interakcję i nawiązują relacje. Społeczeństwo może rozwijać się dalej w kierunku społeczeństwa inkluzyjnego” (Fit for Diversity, s. 96-97). Nikitorowicz podkreśla:

---

<sup>16</sup> Zestaw *Fit for Diversity* składa się z 39 kart, tworzących zbiór różnych skojarzeń, perspektyw, punktów widzenia dotyczących pojęć z zakresu różnorodności oraz praw człowieka. Na jednej stronie pojawia się wizualizacja pojęcia, którego definicje po polsku i niemiecku znajdują się na odwrocie. Wersję bezpłatną można pobrać do samodzielnego wydruku na stronie internetowej Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży <https://pnwm.org/publikacje/fit-for-diversity-card-collection/>, Warszawa, 2020 [dostęp: 30.10.2024].

„wielokulturowość jest faktem, a międzykulturowość zadaniem i wyzwaniem edukacyjnym” (Nikitorowicz, 1999, s. 25). Proces ten nie jest jednak spontaniczny, ale strategiczny i zależy w równej mierze od inicjatywy poszczególnych państw (np. poprzez wprowadzenie do szkół obowiązkowej edukacji międzykulturowej) co od obywateli i obywaterek oraz reprezentujących ich instytucji kultury oraz szkół i innych organizacji.

Leszek Korporowicz zwraca uwagę na interakcyjny charakter każdego rodzaju spotkań, w tym także spotkań wielu kultur. „Perspektywa międzykulturowości lepiej oddaje i akcentuje transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się, włączanie w obszar własnych standardów i wartości kulturowych wartości innych grup w sposób daleki od wymuszania i asymilacji” (Korporowicz, 1997, s. 69).

W tym miejscu warto chwilę zastanowić się nad kategorią transkulturowości. „W przeciwieństwie do wielokulturowości i międzykulturowości transkulturowość zakłada, że kultury nie są jednorodne i odrębne od siebie, ale w wyniku globalizacji przenikają się i wzajemnie mieszają. Transkulturowość zwraca szczególną uwagę na mieszanie się i płynne przejścia między kulturami [...]” (Fit for Diversity, s. 98-99). Kompetencje interkulturowe są gwarantem zaistnienia komunikacji w obrębie różnych kultur, tworzą bazę dla nawiązywania kontaktów z przedstawicielami innych kultur, zapobiegają zakłóceniom interpretacyjnym, a także pozwalają rozwijać umiejętności radzenia sobie w różnorodnym środowisku w ramach globalnej wioski, w której żyjemy. Badaczka z Uniwersytetu w Göteborgu – Noriko Takei-Thunman – opisuje historię pisarki Tawady Yoko, która biegle pisze zarówno w języku japońskim, jak i niemieckim. Zauważa, że pisanie po niemiecku (które traktuje nie tylko jako posługiwanie się językiem, ale także jako spotkanie z kulturą) zmienia sposób postrzegania języka ojczystego, a także odwrotnie, że język niemiecki zmienia jej spojrzenie na rzeczywistość jako Japonki (np. trzy formy niemieckich rzeczowników - męski, żeński i nijaki - nieużywane w języku japońskim, pozwalają jej budować osobistą relację z przedmiotami). Ta konceptualizacja stanu transkulturowego otwiera nowe możliwości doświadczania spotkania różnych kultur, a mianowicie jako sposobu uzupełnienia tego, czego brakuje nam we własnym języku (ergo: kulturze). Może też prowadzić do stworzenia nowej kultury lub trzeciego stanu (Takei-Thunman, 2011, s.7). Oddajmy głos samej Noriko Takei-Thunman, która mówi: „Transkulturowość może być najbardziej indywidualistyczną postawą w obliczu kultury i artefaktów kulturowych, ponieważ podmiot anuluje kwestie polityczne i relacje władzy na poziomie makro, ale angażuje się we własny fizyczny i percepcyjny świat mikrokosmosu. Może to brzmieć

negatywnie. Jednak ta sama indywidualistyczna, fizyczna postawa tworzy trzeci pałac, w którym podmiot nabywa wyraźną samoświadomość własnego miejsca językowego i kulturowego [...]”<sup>17</sup> (Takei-Thunman, 2011, s. 9 [tłum. własne]). Transkulturowość otwiera bardziej egalitarny pogląd na kulturę, która jest postrzegana heterogenicznie i której nie można powiązać ani z przynależnością etniczną, ani z państwem narodowym. Postawa transkulturowa wobec kultury zaciera pojęcie samej „granicy”.

Budowanie otwartego społeczeństwa, w którym szanowana jest godność każdego człowieka niezależnie od tego, kim jest i skąd pochodzi, to jedno z najważniejszych wyzwań współczesnej edukacji. Umiejętność prowadzenia dialogu opartego na świadomości i wrażliwości międzykulturowej oraz zrozumieniu i poszanowaniu różnic staje się kluczową kompetencją w codziennych relacjach międzyludzkich, zwłaszcza w szkole i innych przestrzeniach edukacyjnych. W ćwiczeniu tej umiejętności mogą nam pomóc edukacja i wychowanie międzykulturowe. Jedną z pierwszych osób, które w polskim czasopiśmiennictwie użył pojęcia „wychowanie międzykulturowe” był Zbyszko Melosik. Pedagog związany z poznańskim środowiskiem naukowym w swoich pracach wiele miejsca poświęca analizie teorii wielokulturowości na gruncie amerykańskim i australijskim<sup>18</sup> (Melosik, 2007, s. 168-169). Melosik wskazuje na cztery stadia świadomości kulturowej. Pierwsze dotyczy stereotypizacji i charakteryzuje się postrzeganiem odmiennych kulturowo w kategoriach „inny, głupi, gorszy”. Drugie to odrzucenie obcej kultury. Trzecie wiąże się z możliwym szokiem kulturowym – tutaj pojawia się inkulturacja, która polega na uruchomieniu mechanizmów pozwalających na doświadczaniu innej kultury oraz znalezieniu uzasadnień dla niezrozumiałych dotychczas panujących tam praktyk. Ostatnim stadium jest transspekcja – kontaktowi z inną kulturą towarzyszy empatia, prowadząca nawet do włączenia niektórych elementów nowej kultury do własnych doświadczeń (Melosik, 1989, s. 159-173).

---

<sup>17</sup> „Transculturality may be the most individualistic stance in the face of culture and cultural artifacts, because the subject cancels the political and power relationship at macro level but commits oneself to own physical and perceptive world of micro cosmos. This may sound negative. However, the same individualistic, physical stance creates the third palace, where the subject acquires a keen self-consciousness of own linguistic and cultural place”.

<sup>18</sup> Między innymi za Cameron McKenzie przytacza krytyczną analizę koncepcji wielokulturowości, dokonaną na gruncie australijskim.

Edukacja międzykulturowa spaja ze sobą opisane przez Melosika wszystkie cztery stadia świadomości kulturowej. Tadeusz Lewowicki podkreśla, że w społeczeństwach wielokulturowych często poszczególne kultury funkcjonowały obok siebie, czasem dążąc do asymilacji, ale przede wszystkim budowały spokój społeczny i wzajemną tolerancję, nierzadko w warunkach nierównych szans i postaw antydyskryminacyjnych. Inaczej jest z edukacją międzykulturową, której nadrzędnym celem jest wzajemne zbliżenia się oraz integracja bez dominacji żadnej z grup społecznych, religijnych czy etnicznych (Lewowicki, 2000, s. 25). Lewowicki konstatuje: „Ważne jest poznanie innych i ich kultur, wspólne poczynania kulturalne i oświatowe, wzajemne wzbogacanie kultur przez przyjmowanie i oferowanie tego, co w danych kulturach najbardziej wartościowe, przełamywanie stereotypów, kształtowanie poczucia ludzkich wspólnot, integracja” (Lewowicki, 2012, s. 36).

Nikitorowicz edukację międzykulturową rozumie jako „ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń oraz związków sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej, globalno-planetarnej oraz by był zdolny do aktywnej samorealizacji, kształtowania trwałej tożsamości i odrębności” (Nikitorowicz, 2009, s. 282).

Ewa Ogrodzka-Mazur wychodzi z założenia, że edukacja międzykulturowa jest doskonałym narzędziem do przełamywania piętna i poczucia wyobcowania. Dzięki edukacji międzykulturowej możliwe staje się kształtowanie wielowymiarowej tożsamości człowieka (Ogrodzka-Mazur, 2018).

Zenon Jasiński uznaje, że „edukacja międzykulturowa znajduje swoje odzwierciedlenie w ogólnej polityce oświatowej w formie takich zasad, jak: wyrównywanie szans przy równoczesnej zasadzie równości, stwarzanie warunków do zachowania dziedzictwa kulturowego, tworzenie w społeczeństwie klimatu dla funkcjonowania szkolnictwa przeznaczonego dla mniejszości narodowych i etnicznych, traktowanie oświaty mniejszości narodowych i grup etnicznych jako składowej edukacji wielokulturowej” (2006, s. 37).

Edukacja międzykulturowa jest podstawą rozwoju jednostki otwartej na odkrywanie i szanowanie różnorodności kulturowej drugiej osoby (Portera, 2019). Proces edukacji międzykulturowej umożliwia także kształtowanie społeczeństwa demokratycznego

(Veugelers, 2019). Skuteczna edukacja rozwija kompetencje, wartości i postawy w zakresie komunikacji międzykulturowej, które przygotowują do życia w społeczeństwie pluralistycznym, promującym zrozumienie, tolerancję i szacunek dla różnorodności kulturowej (Lourenço, 2018).

Przemysław Paweł Grzybowski zauważa, że „idee tolerancji dla Innych i Obcych oraz przeciwdziałania ich dyskryminacji, zanim jeszcze stały się treściami edukacji, stanowiły fundament twórczości i działalności społeczno-politycznej wielu osób” (2018, s. 41). Badacz szczególną rolę przypisuje kobietom walczącym z rasizmem i domagającym się uprawnienia płci oraz wyzwolenia niewolników. To one prowadziły szkoły, organizowały debaty, pisały ważne książki. W historii walki o prawa kobiet zapisali się również mężczyźni, których publikacje odegrały istotną rolę edukacyjną – na przykład John Stuart Mill domagał się prawa kobiet do samostanowienia (Mill, 1995). O równości wszystkich ludzi bez względu na pochodzenie i status społeczny mówił w swojej doktrynie homoranzmu Ludwik Zamenhof. Wśród prekursorów edukacji międzykulturowej pojawiają się: Jan Amos Komeński, Jan Jakub Rousseau, Wolter, Jan Henryk Pestalozzi i Janusz Korczak (Grzybowski, 2018, s. 42).

Analiza publikacji poświęconych idei edukacji międzykulturowej pozwala na określenie szczegółowych celów realizowanych w jej ramach. W dokumencie UNESCO czytamy o trzech głównych zasadach edukacji międzykulturowej, które są również jej celami: „edukacja międzykulturowa szanuje tożsamość kulturową osób uczących się, zapewniając wszystkim dostęp do edukacji na wysokim poziomie i dostosowanej do kontekstu kulturowego; [...] edukacja międzykulturowa zapewnia każdej osobie uczącej się wiedzę, wzorce postaw oraz umiejętności kulturowe, niezbędne do czynnego i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym; [...] edukacja międzykulturowa zapewnia każdej osobie uczącej się wiedzę, wzorce postaw oraz umiejętności kulturowe, pozwalające jej wnieść własny wkład w poszanowanie, zrozumienie i solidarność pomiędzy jednostkami, grupami etnicznymi, społecznymi, kulturowymi, religijnymi i narodami” (UNESCO, 2007, s. 27).

Dariusz Wojakowski uważa, że celem edukacji międzykulturowej jest dążenie do zapewnienia równouprawnienia określonej grupie etnicznej, przygotowania do życia w danym społeczeństwie, przekazywania języka oraz kultury własnej grupy. Trzeba także pamiętać o działaniach polegających na inicjowaniu spotkań różnych grup etnicznych czy narodowościowych, szczególnie kultury dominującej z kulturą mniejszości (Wojakowski,

2009, s. 321-322). Z kolei Alina Szczurek-Boruta zastanawia się nad procesem uczenia się w kontekście międzykulturowości. W swoich badaniach dowodzi znaczenie doświadczenia zarówno jednostkowego, jak i grupowego w uczeniu międzykulturowym. Badaczka uznaje pierwszeństwo uczenia się przed nauczaniem (Szczurek-Boruta, 2013, s. 68-104).

Edukacja międzykulturowa odwołuje się do trzech wymiarów: poznawczego (wiedzy) „uczenia się, aby wiedzieć”, emocjonalnego (postawy) „uczenia się, aby być” oraz praktycznego (umiejętności) „uczenia się, aby działać” (Neuner, 2014, s. 32). Komisja Europejska podkreśla, że edukacja dla różnorodności zajmuje ważne miejsce w przygotowaniu do życia we współczesnym świecie (European Commission, 2013). Rada Europy proponuje trzy rodzaje działań w ramach edukacji międzykulturowej: uczenie się na podstawie różnic – wzajemne interakcje i zaufanie oraz „relatywizm kulturowy, który informuje, że nie można wykorzystywać wartości i norm jednej kultury do oceny innych kultur”, uczenie się na podstawie kontrowersji i konfliktów – „opracowywanie i ćwiczenie strategii pokojowego radzenia sobie z konfliktami”, interaktywne uczenie się w sieciach („sieci cechuje wysoka dynamika, gdyż wiążą się z wymianą oraz wspólnym działaniem”), w zespołach („styl pracy zespołów cechuje zadaniowość, są bardziej ustrukturyzowane niż sieci, tworzy się je w celu rozwiązania konkretnego problemu”) oraz w społecznościach – „nieformalnych grupach, które zbierają się spontanicznie i realizują wspólne przedsięwzięcie” (Rada Europy, 2003, s. 36). Komisja Europejska wskazuje na międzykulturowość jako ogół praktyk edukacyjnych mających na celu propagowanie szacunku i wzajemnego zrozumienia między uczniami, niezależnie od ich przynależności kulturowej, lingwistycznej, etnicznej czy religijnej. Poznając kultury, uczniowie będą mieli możliwość dostrzec ich bogactwo i różnorodność.

Aby skutecznie współpracować z zespołami międzykulturowymi, należy pokonywać rozmaite bariery, unikać nieporozumień kulturowych i umiejętnie poruszać się po różnicach kulturowych. Nieoceniona rola przypada dialogowi międzykulturowemu i wrażliwości międzykulturowej. Szczególnie ta ostatnia jest drogowskazem w interakcjach w przestrzeniach etnokulturowych. Proces edukacyjny zakończy się sukcesem pod warunkiem uwzględnienia roli wrażliwości międzykulturowej w warunkach interakcji międzykulturowej w wielokulturowej przestrzeni edukacyjnej. Praktykowanie wrażliwości międzykulturowej może zmniejszyć konflikty między interakcjami międzygrupowymi oraz wzmocnić kompetencje międzykulturowe. Wrażliwość jako kluczowy czynnik kompetencji komunikacyjnych uczniów znajduje odzwierciedlenie w procesie stosowania optymalnej

strategii przewyższania konfliktów i sytuacji stresowych. Obecność wrażliwości na różnice kulturowe jest kluczową umiejętnością ograniczenia etnocentryzmu – szczególnego mechanizmu społecznego, określającego stosunek człowieka do zjawisk rzeczywistości społecznej poprzez kulturę, tradycje i normy danej grupy etnicznej. Ostatecznym celem edukacji międzykulturowej jest więc rozwój osobowości zdolnej do samostanowienia we wszystkich ważnych aspektach życia społecznego i jednostkowego. Kluczowym zadaniem procesu edukacyjnego staje się osoba gotowa do nawiązywania relacji dialogicznych z ludźmi z innych kultur, posiadająca zdolności wrażliwe i empatyczne; osoba, która stanie się odpowiedzialna za integrację i symbiozę kulturową. Mirosław Sobecki symbiozę kulturową uznaje za najważniejszy element kontinuum relacji międzykulturowych. Zdaniem badacza poprzedzają ją: wąsko rozumiana tolerancja, zainteresowanie poznawcze i dialog międzykulturowy (Sobecki, 2024, s. 23). Postawa tolerancji nie jest wystarczająca, bo – zgodnie z łacińskim źródłosłowem – oznacza „znoszenie”, „wytrzymywanie”, więc zakłada „poczucie dyskomfortu wiążącego się nawet z ewentualnością kontaktu z Innym kulturowo” (Sobecki, 2024, s. 24). Emocje jej towarzyszące mają raczej znak neutralny. Ludzie tolerancyjni współczują uchodźcom, ale najchętniej nie chcieliby ich widzieć jako swoich sąsiadów, co może prowadzić do separacji i marginalizacji tej grupy. Wyraźnie na tym etapie nie ma gotowości do interakcji. Inny jest obcym, często stanowi źródło zagrożenia. Dopiero zainteresowanie poznawcze może trochę zmienić perspektywę i sprawić, że Inny stanie się ciekawy do poznania, a nawet inspirujący. Sobecki podkreśla, „że na tym etapie wciąż nie pojawiają się motywacje do nawiązywania bezpośrednich kontaktów z uchodźcami” (Sobecki, 2024, s. 24). Dopiero dialog międzykulturowy prowadzi do tożsamości otwartej, gotowej do interakcji, która, aby była efektywna, musi angażować co najmniej dwie osoby reprezentujące odmienne kultury. Na tym etapie kontinuum ważne jest, aby jednostki odznaczały się „dojrzałą tożsamością społeczno-kulturową, w której identyfikacja z grupą/grupami tożsamościowego odniesienia współwystępuje z internalizacją dziedzictwa kulturowego tychże grup” (Sobecki, 2024, s. 25). Ważnym warunkiem zaistnienia dialogu międzykulturowego jest relatywizm kulturowy, który powstrzyma wartościowanie kultur i pomoże pozbyć się perswazyjnych intencji towarzyszących interakcji. Sobecki dodaje, że jest to najważniejszy moment uznania różnicy jako wartości autotelicznej. Ostatecznym etapem kontinuum relacji międzykulturowej jest symbioza kulturowa, dzięki której przedstawiciele różnorodnych grup kulturowych będą widzieć wzajemne korzyści z interakcji. Sobecki podkreśla, że ogromne „znaczenie ma tu świadomość istnienia międzykulturowych zapożyczeń. Kluczową rolę w budowaniu takiej świadomości pełnią

szkoła i dobrze przygotowani nauczyciele” (Sobecki, 2024, s. 26). W tym kontekście szczególnie nauczyciele są odpowiedzialni za realizowanie założeń edukacji międzykulturowej, która – jak podkreśla Agnieszka Gromkowska-Melosik „jest integralną częścią współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej”. Według badaczki edukacja międzykulturowa jest „konstruktywną odpowiedzią na różnorodność w jej różnych wymiarach. Nie ogranicza się przy tym do wzajemnego szacunku i współlistnienia kultur, lecz dąży do pogłębienia wielowymiarowych interakcji między nimi, zachowując równowagę w tym obszarze” (Gromkowska-Melosik, 2021, s. 76). Kluczową rolę nauczycieli podkreślają też inne badaczki: „nauczyciel w wielokulturowym społeczeństwie – z racji pełnionych funkcji, wpływu wywieranego na uczniów i siły edukacyjnego przekazu w jawnym i ukrytym programie szkoły – jest kluczowym elementem w procesie budowania kapitału społeczno-kulturowego i dokonywania zmian społecznych” (Markowska-Manista i Niedźwiedzka-Wardak, 2014, s. 172). Nauczyciel powinien być wyczulony na potrzeby swoich wychowanków, szczególnie uczniów – uchodźców, którzy często przybywają do klasy z ogromem cierpienia i trudnego doświadczenia. To od niego w pierwszej kolejności wymaga się wrażliwości międzykulturowej i od jego kompetencji międzykulturowych zależy powodzenie dialogu międzykulturowego. Chciałoby się za Kotarbińskim nazwać go „opiekunem spolegliwym”, który będzie życzliwy, pomocny i godny zaufania. A cechować go ma nade wszystko „dobroć czynna”: „Nawet nie wiedząc w wielu razach, co należy zrobić, by postąpić godnie, a nie zachować się w sposób zasługujący na pogardę, można mieć i zachować dążność do szukania dróg prawości i dobroci czynnej (1986, s. 304-305).

Edukacja międzykulturowa realizuje cele Zrównoważonego Rozwoju: promowania kultury pokoju, niestosowania przemocy, obywatelstwa globalnego oraz docenienia różnorodności kulturowej (Przekształcamy nasz świat, 2015). Przykładami państw, w których integracja kulturowa na trwałe wpisała się w codzienną praktykę szkolną mogą być kraje skandynawskie, Wielka Brytania czy Niemcy.

Temu oraz innym ważnym zagadnieniom edukacyjnym w kontekście sytuacji dzieci i nastolatków oraz studentów z doświadczaniem migracyjnym z Ukrainy i kształtowania wrażliwości międzykulturowej zostaną poświęcone kolejne rozdziały rozprawy doktorskiej.

### 1.5.1. Kompetencje międzykulturowe

Współczesny świat pełen jest kontaktów międzykulturowych. Podróżujemy, współpracujemy z osobami z różnych krajów (coraz częściej hybrydowo lub tylko wirtualnie), poznajemy turystów, którzy przyjeżdżają do nas z odległych zakątków świata, spotykamy też migrantów i uchodźców. Przemieszczanie się wpisane jest w naturę ludzką. Różnorodność wzbogaca nasze otoczenie. W każdym większym i mniejszym mieście możemy zjeść sushi, falafel, pizzę czy pierogi. Możemy też na żywo słuchać muzyki z całego świata. Nasi sąsiedzi, współpracownicy pochodzą często z różnych kultur, dzięki czemu mamy szansę poznawać zwyczaje ludzi z innych krajów. Kontakt z odmiennością jest codziennym doświadczeniem. Jednak różnice między ludźmi z różnych kultur sięgają głębiej niż tylko tego, co jedzą i jak wyglądają. Aby dobrze żyć razem i współpracować, powinniśmy zrozumieć, czym się różnimy, co z tego wynika i co dzieje się na styku naszych kultur, a także nauczyć się zasad skutecznej współpracy. Potrzebujemy specyficznych kompetencji, czyli systemu wielokulturowej wiedzy, umiejętności, zainteresowań i wartości pomocnych w procesie interakcji w społeczeństwie etnokulturowym.

*Słownik języka polskiego PWN* jako jedno ze znaczeń terminu kompetencja podaje „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia” (zob. hasło „kompetencja”). Szczególnie pierwsze dwa elementy tej definicji, czyli wiedza i umiejętności, wchodzi w zakres pojęcia kompetencje międzykulturowe. Kompetencje międzykulturowe wymagają więc wiedzy, właściwej motywacji oraz odpowiednich działań. Pojęcie kompetencji międzykulturowych w języku angielskim funkcjonuje zarówno w liczbie pojedynczej (*intercultural competence*) – częściej, jak i mnogiej (*intercultural competences*)<sup>19</sup>. Jednak w języku polskim, zważywszy na wielość elementów wchodzących w skład owych kompetencji, bardziej zasadne wydaje się użycie liczby mnogiej.

Guo-Ming Chen (1990) zwrócił uwagę na rozróżnienie afektywnego aspektu kompetencji do komunikacji międzykulturowej, od poznawczego aspektu kompetencji do komunikacji międzykulturowej i sprawności międzykulturowej (behawioralnego aspektu kompetencji do komunikacji międzykulturowej). Poznawczy aspekt kompetencji jest

---

<sup>19</sup> Terminami pokrewnymi używanymi w języku angielskim są: *cultural competence*, *cultural intelligence*, *multicultural competence*, *transcultural competence*, *cross-cultural effectiveness*, *international competence*, *cross-cultural adaptation*, i inne.

związany ze świadomością międzykulturową, która odnosi się do wiedzy o innych kulturach i wpływa na nasz sposób myślenia i zachowania. Afektywny aspekt kompetencji odnosi się do czynnego motywowania (się) do rozumienia, docenienia i akceptacji różnic między kulturami (postawa oparta na otwartości, szacunku i empatii), a behawioralny to zdolność (sprawność) jednostki do osiągania celów komunikacyjnych w czasie interakcji z osobami z innych kultur (Świdzińska, Maliszewski, 2019, s. 165-166).

Element afektywny kompetencji międzykulturowych, czyli wrażliwość międzykulturowa wpływa na konstruktywność interakcji w przestrzeni etnokulturowej i jest ściśle związana z tożsamością etniczną. Głównymi wyznacznikami wrażliwości międzykulturowej są: umiejętność dostrzegania różnic kulturowych (otwartość, umiejętność rozpoznawania różnic kulturowych), sumienność (świadome podejście do procesu interakcji, analiza sytuacji międzykulturowych, konfliktów, stereotypów); umiejętność rozwijania emocji w celu zrozumienia różnic kulturowych. Różnorodnym koncepcjom rozumienia wrażliwości międzykulturowej jest poświęcony osobny podrozdział dysertacji.

Pierwsze prace na temat kompetencji międzykulturowych pojawiły się na początku lat 60. XX wieku w ramach teorii kompetencji komunikacyjnych. Wśród nich można wymienić modele Edwarda T. Halla oraz Della Hathaway'a Hymesa. Lingwistyczne ujęcie relacji międzykulturowych odnajdziemy także w pracach Carol Logan oraz Johna Stewarda.

Alvino Fantini kompetencje międzykulturowe definiuje jako niezbędne umiejętności do skutecznego i odpowiedniego działania podczas interakcji z ludźmi o zróżnicowanym pochodzeniu językowym i kulturowym (Fantini, 2009). W latach 80. XX wieku badacze zaczęli zauważać niewystarczalność modelu kompetencji komunikacyjnych Canale i Swaina, który obejmował kompetencje gramatyczne, socjolingwistyczne i strategiczne (Canale, Swain, 1980). Mając to na uwadze, Bachman (1996) opracował bardziej kompleksowy model, który uwzględnia cechy użytkownika języka i podkreśla właściwe użycie języka z aspektem pragmatycznym. Ponadto, krytykując konwencjonalne pojęcie kompetencji komunikacyjnej, Byram (1997) stwierdza, że należy wziąć pod uwagę „znaczenie tożsamości społecznej i kompetencji kulturowych osoby uczącej się w każdej interakcji międzykulturowej” (s. 8).

Jürgen Bolten uważa, że kompetencje interkulturowe odnoszą się do międzykulturowej percepcji świata, pomagają w funkcjonowaniu w środowisku wielokulturowym oraz lepszym zrozumieniu własnej kultury. Według Boltana działania

międzykulturowe mają miejsce w przestrzeniach: dwustronnej tolerancji, dystansu ról, elastyczności, gotowości do akulturacji i interkulturowego uczenia się, metakomunikacji, otwartości, policentryzmu (gotowość do relatywizowania ocen dotyczących kulturowej specyfiki), świadomości różnorodności myślenia, samodyscypliny, refleksyjności, konsensusu w działaniu (przestrzeganie stosownych granic akceptacji), świadomości synergii, zdolności do akomodacji, znajomości języka kultury docelowej oraz empatii kulturowej (2006, s. 137-140).

Milton J. Bennett definiuje kompetencję międzykulturową w ramach modelu rozwojowego, według którego osoby w kontakcie z drugim człowiekiem zmierzają w kierunku pomyślnego przyjęcie perspektywy międzykulturowej. Badacz nazywa ją „umiejętnością skutecznej komunikacji w różnych sytuacjach i kontekstach międzykulturowych” (Bennett, 2004, s. 149). Według niego ważny w tym procesie jest sposób, w jaki osoby doświadczają różnic kulturowych. Dzieli go na trzy etapy etnocentryczne: zaprzeczenie, obrona, minimalizacja oraz następujące po nich trzy etnorelatywistyczne: akceptacja, adaptacja i integracja. Trzeba zauważyć utylitarną wartość etnocentryzmu – dzięki niemu osoba jest świadoma swojej tożsamości, kultury, norm wartości społeczności, której jest częścią. Powyższa koncepcja buduje Model Wrażliwości Międzykulturowej, który został dokładnie opisany w ramach analizy systemowej pojęcia wrażliwość międzykulturowa

Martine Cardel Gertsen mówiąc o kompetencji międzykulturowej, uznaje ją nie tylko jako zdolność do działania w przestrzeni odmiennej kultury (kulturowa empatia), ale także jako pozytywną postawę wobec innych kultur i dojrzałość emocjonalną. Wyróżnia trzy składowe kompetencji międzykulturowej: kognitywny (wiedza na temat danej kultury), konatywny (sprawność językowa) oraz afektywny (radzenie sobie z emocjami towarzyszącymi spotkaniom międzykulturowym) (Harbik, 2010, s. 213).

Elżbieta Chromiec kompetencję międzykulturową określa jako „kompleksową i wielowymiarową umiejętność, będącą wynikiem długiego procesu zdobywania wiedzy i umiejętności, refleksji nad różnicą kulturową, nabywania doświadczeń oraz rozwoju osobowości” (Chromiec, 2006, s. 103).

Kompetencja międzykulturowa jest zgodna z trzecim filarem edukacji wyróżnionym w Raporcie dla UNESCO, „uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi”

(Delors, 1998, s. 6). Można więc uznać, że kompetencja międzykulturowa jest kluczowa dla nabywania wrażliwości międzykulturowej oraz doświadczania wartości z nich płynących.

Alexander Thomas kompetencję międzykulturową uznaje jako zdolność do dostrzegania i szanowania u siebie i u innych uwarunkowań kulturowych, które mogą wpływać na postrzeganie, odczuwanie czy zachowanie ludzkie w różnych sytuacjach społecznych (2003). To także umiejętność ich wykorzystania do współpracy, z pełną świadomością, że ludzie korzystają z różnych strategii komunikowania się i interpretacji otaczającej rzeczywistości. Thomas wskazuje na trzy obszary rozwijania kompetencji międzykulturowej: kognitywny, afektywny i zachowawczy. Według badacza najłatwiej jest rozwijać kompetencję międzykulturową w obszarze wiedzy, trudniejsze natomiast może być uświadomienie sobie własnych wartości, którymi się kierujemy i które determinują nasz światopogląd. Rozwój kompetencji międzykulturowej na poziomie afektywnym oznacza doskonalenie umiejętności radzenia sobie ze stresem i negatywnymi emocjami w kontaktach międzykulturowych. Według niemieckiego badacza uczenie międzykulturowe „zachodzi wówczas, kiedy w kontakcie z inną kulturą osoba dąży do zrozumienia charakterystycznych dla tej kultury systemów postrzegania i interpretacji, myślenia, wartości i działania, zintegrowania ich z własnym systemem orientacji i wykorzystania ich w obcej kulturowo przestrzeni. Międzykulturowe uczenie się prowadzi – poza rozumieniem obcego systemu kultury – do refleksji nad własnym systemem kulturowym” (Thomas, 1993, s. 382). Efektem międzykulturowego uczenia się może być nie tylko rozwój kompetencji międzykulturowej jednostki, ale również „kształtowanie jej tożsamości kulturowej i bardziej świadoma identyfikacja z kulturą pochodzenia” (Stankiewicz, Żurek, 2011, s. 190).

Young Yun Kim (2019) mówi o kompetencji międzykulturowej w trzech wymiarach: poznawczym (język, znaki, symbole, wartości, normy, kody niewerbalne, wiedza), afektywnym (motywacja, emocje, postawa) i behawioralnym (np. umiejętność zachowania się zgodnie z regułami kultury postrzeganej jako odmiennej). Udany kontakt międzykulturowy polega na szanowaniu różnic i granic osobistych. Okazywanie autentycznego szacunku dla obcej kultury i wyrażenie gotowości do jej bliższego poznania pozytywnie wzmacnia relacje w międzykulturowych kontaktach interpersonalnych. Nie oznacza to jednak rezygnację z wartości i norm własnej kultury.

Darla K. Deardorff (2004) opracowała model piramidy kompetencji międzykulturowych. Fundamentem jej modelu są postawy szacunku (docenianie innej kultury), otwartości (powstrzymywanie się od ocen) oraz ciekawości i odkrywczosci. Następny poziom składa się z wiedzy, zrozumienia i umiejętności, które wzajemnie się uzupełniają. Aby rozwijać kompetencje międzykulturowe, człowiek powinien posiadać świadomość własnej kultury, głębokie jej zrozumienie, informacje dotyczące jej specyfiki oraz świadomość socjolingwistyczną. Będąc osobą świadomą własnej kultury i innych kultur, można rozwinać niezbędne umiejętności, takie jak: słuchanie, obserwowanie, interpretowanie, analizowanie, ocenianie i nawiązywanie relacji. Gdy jednostka osiągnie pierwsze dwa poziomy, możemy zaobserwować wewnętrzną zmianę w zakresie zdolności adaptacyjnych, elastyczności i empatii, która prowadzi do obserwowalnego rezultatu, czyli skutecznego i odpowiedniego zachowania i komunikacji. Rozwój kompetencji międzykulturowych autorka postrzega jako proces ciągły, w ramach którego myślenie krytyczne odgrywa zasadniczą rolę (Deardorff 2011).

Gerhard Neuner (Rada Europy) stworzył katalog kompetencji międzykulturowych, które mogą pomóc osiągnąć sukces w edukacji międzykulturowej. Są to: empatia, która pomaga zrozumieć i zaakceptować „inność innych”, dystansowanie się i decentracja: „dystansowanie się oznacza zmianę perspektywy i polega na spojrzeniu z zewnątrz na nasz własny świat. [...] Decentracja jest zdolnością przyjmowania innych niż własny punktów widzenia oraz umiejętnością wyjścia poza własny sposób myślenia”, tolerancja niejednoznaczności „obniża poziom negatywnych emocji zakłócających proces komunikacji”, samoświadomość „wymaga sformułowania zasad i opisanie ram, które kształtują nasz własny świat oraz wpływają na światopogląd (tradycje, wartości, opinie) i porządkują życie codzienne (zwyczaje, rytuały, styl życia)” i uzewnętrznianie tożsamości – „jest to umiejętność porównywania siebie z „innymi” oraz zdolność do prezentowania swojej tożsamości „innym”, otwartość emocjonalna – „budowanie w grupie tolerancji, szacunku i zaufania, aby wszyscy czuli się akceptowani”, wieloperspektywiczność – „należy stwarzać warunki umożliwiające wysłuchanie kontrastujących ze sobą opinii oraz uwzględnianie wszystkich dostępnych punktów widzenia przy rozpatrywaniu różnych kwestii”, wycofanie się z pierwszego planu – „każdy z członków grupy powinien pozostawać na scenie, ale niektórzy muszą przesunąć się do środka, a inni z kolei – nauczyć się wycofywania z pozycji dominującej”, kompetencje językowe – zadbanie nie tylko o język edukacji szkolnej kraju, w którym odbywa się edukacja, ale także zadbanie o język

ojczysty, który jest „ważny w procesie kształtowania tożsamości własnej i stanowi podstawę rozwoju kompetencji językowych” (Neuner, 2014, s. 32-33).

Nikitorowicz (2009) w swoich pracach przedstawia kompetencje międzykulturowe jako zdolność do przyjęcia postawy relatywizmu kulturowego w kontaktach z przedstawicielami innych kultur i umiejętność praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy na temat odmienności kulturowej. Nabywaniu wrażliwości kulturowej mogą towarzyszyć trudne sytuacje związane z poznawaniem innej kultury, ale także i refleksja nad własną, co stwarza możliwości zmian i modyfikacji tożsamości. Stąd ważne są nie tylko wiedza o innych kulturach, ale również postawy i wrażliwość kulturowa połączone z umiejętnością kształtowania relacji pomiędzy kulturą pochodzenia a innymi kulturami, wypracowanie strategii dialogowych z osobami z różnorodnych kultur (2005, 2018).

Przybycie do Polski uczniów z doświadczeniem migracji oraz zaproszenie ich do interakcji w polskiej szkole z polskimi uczniami w małych i większych miastach oraz wioskach jest szansą wzmocnienia w obydwu grupach nie tylko kompetencji międzykulturowych, ale także aksjologicznych niezbędnych do pokojowego funkcjonowania we współczesnym świecie. Ewa Pasterniak-Kobyłecka wyraźnie podkreśla, że młody człowiek „kompetentny aksjologicznie posiada wrażliwość aksjologiczną, ceni wartości ogólnoludzkie (pokój, altruizm, tolerancję, człowieczeństwo), podejmuje próby pomnażania dobra i piękna” (Pasterniak-Kobyłecka, 2018, s. 61). Obecna sytuacja jawi się jako szansa na przeciwdziałanie lub w znacznym stopniu ograniczenie globalizacji obojętności, na którą zwraca uwagę Irena Wojnar: „Wśród aktualnych określeń sytuacji współczesnego człowieka zwróciło moją uwagę sformułowanie globalizacja obojętności” (Wojnar, 2016, s. 186). Myślicielka wierzy w możliwości aktywnego „ja”, przewyżającego egoizm, bierność i determinizm zarówno w sferze własnego istnienia, jak i w stosunku do otaczającego świata.

Agnieszka Gromkowska-Melosik uważa, że szczególną kompetencją kulturową, którą mogą nabyć osoby z doświadczeniem uchodźczym jest przepracowanie traumy. Badaczka myśli tutaj o różnorodnych strategiach zarówno indywidualnych, oznaczające np. adaptację do nowych warunków funkcjonowania w innej rzeczywistości społecznej i kulturowej, ale także „strategie masowe, polegające na manifestowaniu sprzeciwu i niezadowolenia, a także reinterpretację zmian traumatogennych” (Gromkowska-Melosik, 2022, s. 81-82).

### 1.5.2. Komunikacja międzykulturowa a globalizacja i glokalizacja

Komunikację można zdefiniować jako „każde zachowanie, werbalne lub niewerbalne, które jest postrzegane przez drugą osobę. Wiedza, uczucia lub myśli są kodowane i wysyłane od co najmniej jednej osoby, a odbierane i dekodowane przez inną osobę” (Dwyer, 2003, s. 6). Kultura z kolei to wzór przekonań, wartości i praktyk podzielanych w pewnym stopniu przez społeczność, a komunikacja jest wyrazem tych znaczeń. Komunikując się, konstruujemy znaczenia i w większym stopniu przyczyniamy się do naszego wspólnego zrozumienia, a co za tym idzie, naszej tożsamości kulturowej. Wszelkie znaczenie ma charakter kulturowy w tym sensie, że ludzie mogą nadać sens jedynie idei lub działaniu lub je zinterpretować w oparciu o swoje wpojone w kulturę przekonania i doświadczenia, tak że komunikacja jest dalszą aktualizacją kultury. Komunikowanie się między kulturami jest próbą konstruowania wspólnego znaczenia przy użyciu różnych metod i narzędzi rozumienia. Nikitorowicz wśród najważniejszych międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych wymienia: zgodność i spójność komunikacyjną, adaptatywność wobec odmienności, zdolności do integracji społecznej, do zmiany punktu widzenia, do budowania pozytywnych stosunków międzyludzkich podczas wzajemnych interakcji, do skutecznej komunikacji, a także umiejętność analizy stereotypów oraz eliminowania uprzedzeń i stygmatyzacji. Ważne są również umiejętności językowe oraz wiedza o komunikujących się ze sobą kulturach. Według badacza kluczowe są: empatia, zaangażowania we wzajemne relacje oraz zmiana stosunków emocjonalnych (Nikitorowicz, 2018, s. 54).

Sławomir J. Magała uznaje ludzkość „jako wspólne przedsięwzięcie wielu subkultur (cywilizacji, narodów, religii, klas, kast, pokoleń, zawodów), od projektu wieży Babel do geometrycznego tempa rozrastania się Internetu” (Magała, 2011, s. 10). Wiemy, że budowniczy wieży Babel ponieśli klęskę, bo nie potrafili się komunikować i nie prowadzili skutecznej komunikacji. „Zostali brutalnie zatrzymani przez własne uprzedzenia, języki, sposoby komunikowania się z innymi, które do tej pory uznawali za oczywiste” – konstatuje Magała (tamże, s. 11). Komunikowanie się i komunikacja<sup>20</sup> człowieka z człowiekiem stają

---

<sup>20</sup> W polskiej literaturze przedmiotu można dostrzec tendencję do zamiennego stosowania terminów „komunikowanie” oraz „komunikacja”. Jeśli chcielibyśmy uporządkować wskazane pojęcia w oparciu o literaturę anglojęzyczną, okazuje się, że często stosowane przedrostki *inter-*, *cross-* czy *trans-* (*intercultural*, *crosscultural*, *transcultural*) nie mają jednoznacznych odpowiedników w języku polskim. Po drugie, polskie pojęcia: „kulturowy” oraz „kulturalny”, mieszczą się w polu znaczeniowym angielskiego *cultural*. Podobnie jest ze wspomnianymi wcześniej „komunikowaniem” oraz „komunikacją”, funkcjonującymi w języku angielskim jako *communication*. Autor niniejszej pracy będzie używał powyższych terminów wymiennie.

się wyzwaniem i potrzebują wzajemności oraz przestrzeni bez uprzedzeń i utartych schematów. Historia budowy wieży Babel i brak porozumienia pomiędzy budowniczymi ukazują wagę i powagę języka. Język jest odbiciem typu kultury (Sapir, 1978, s. 88), komunikuje idee, ukształtowane w kulturze i historii danego narodu pod wpływem różnorodnych doświadczeń społecznych, które wpływają na sposób percepcji rzeczywistości. Często słowa odzwierciedlają kulturowe sposoby myślenia, wartościowania i odczuwania, a także komunikują określony sposób życia danej grupy społecznej. Antropologia kognitywna traktuje język nie tylko jako słownik, ale odsyła do codziennych procesów poznawczych. Pojęcia i przykłady ich użycia odzwierciedlają „skrypty kulturowe” danej kultury, ewokują „samą esencję codziennych praktyk danej kultury” (Wierzbicka, 2007, s. 70).

Komunikowanie się jest procesem złożonym i wymagającym. Podczas komunikacji z innymi konfrontujemy się z barierami kulturowymi, językowymi i psychicznymi. Komunikacja jest koniecznością służącą realizacji naszych celów zawodowych, pasji poznawania świata oraz zapewnienia ludziom pokoju. Barnett Pearce i Vernon E. Cronen przekonują, że „komunikacja zawsze miała wzajemny związek logiczny z kulturą: podstawowe założenia i zwyczaje kulturowe determinują formy i funkcje komunikacji, a formy i funkcje komunikacji determinują rozwój instytucji kulturowej” (Pearce, Cronen, 1980, s. 25). W trakcie komunikowania się następuje świadome (werbalne) i/lub nieświadome (najczęściej niewerbalne) przekazywanie informacji odbiorcy, drugiej osobie lub grupie. W każdym procesie komunikowania dochodzi do wzajemnego oddziaływania nadawcy i odbiorcy oraz wytwarza się efekt zwrotny. Fred Jandt stworzył model komunikacyjny, według którego źródłem komunikatu jest „nadawca”, który „koduje” informację za pomocą symboli (najczęściej języka) i tworzy „przekaz” (wiadomość), a następnie nadaje go odpowiednim „kanałem” do „odbiorcy”, który „dekoduje” (odczytuje) odebrany komunikat i reaguje na niego. Reakcja zwrotna wystąpi zawsze i niekoniecznie musi być słowna (może to być np. gest lub mimika twarzy), zawsze będzie zawierać informację czy przekaz został dobrze, czy źle przyjęty (Jandt, 1995, s. 23). Socjolodzy wyróżniają co najmniej cztery szczeble komunikacji. Pierwszy to komunikacja intrapersonalna, która jest rozmową człowieka z samym sobą, dialogiem wewnętrznym, zderzaniem własnych racji z odmiennymi wartościami. Drugi to komunikacja interpersonalna, zachodząca w grupie ludzi mających różne poglądy, motywacje, obawy, nadzieje, ale współpracujących ze sobą nad wspólnym zadaniem. Trzeci poziom, to

komunikacja wewnątrz kulturowa, gdy publicznie określamy naszą tożsamość. Czwarty to komunikacja międzykulturowa, kiedy mamy do czynienia ze współpracą międzyetniczną, międzyreligijną lub ze środowiskiem wielokulturowym, powstałym w wyniku np. migracji. Szczególnie wartościową formą komunikacji jest dialog. Agnieszka Piejka podkreśla, że jest on najważniejszym elementem kultury pokoju, która „sama w sobie jest między innymi umiejętnością prowadzenia dialogu; dialogu, który jest czymś zasadniczo innym niż sprawność w prowadzeniu rozmowy i forsowaniu własnych argumentów” (Piejka, 2018, s. 31). Raúl Fornet-Betancourt, o którym jeszcze będzie mowa w rozdziale poświęconym filozofii dialogu i filozofii międzykulturowej, w swojej myśli wyraźnie akcentuje, że fundamentem człowieczeństwa jest dialog: „dialog jest źródłową substancją, z której człowiek – wraz z przynależną mu wieloznacznością – rozwija swoje człowieczeństwo i wyróżnia swoją sytuację w świecie” (Fornet-Betancourt, 2011, s. 292). Kubański filozof dodaje, że w międzykulturowym dialogu każda ze stron powinna doświadczać sensowności swojego mówienia oraz „bycia potrzebnym nawzajem, które oznacza możliwość przeżycia przez każdego zarówno tego, jak on potrzebuje innego, jak i tego, jak on jest potrzebny innym” (Fornet-Betancourt, 2011, s. 299).

Początki refleksji nad komunikacją międzykulturową przypadają na lata 50. XX w., ale jej prawdziwy rozwój zaczął się dwie dekady później (Gudykunst, 1985, s. 100). Dopiero pod koniec lat 60. kursy z tego zakresu wprowadzono na amerykańskie uniwersytety (Piller, 2017, s. 27-28). Wtedy też na większą skalę zaczęto publikować artykuły oraz książki naukowe na ten temat<sup>21</sup>. Przyjmuje się, że twórcą pojęcia intercultural communication oraz prekursorem całego obszaru badawczego związanego z komunikacją międzykulturową jest amerykański antropolog Edward T. Hall. To on powiedział: „kultura jest komunikacją, a komunikacja jest kulturą” (Hall, 1987, s. 105). Jego przełomowe publikacje *Bezgłosny język* (1959), *Ukryty wymiar* (1966) oraz *Poza kulturą* (1976) stanowią ważne początki. Potem prace kontynuowali jego następcy, m.in. Geert Hofstede (np. *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, 1991) czy Richard Gesteland (np. *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*, 1999). Celem wszystkich badań było znalezienie kryteriów umożliwiających opisanie i porównanie kultur różnych krajów oraz zrozumienie różnic kulturowych. W Polsce dopiero w latach 90. zaczyna się pojawiać komunikacja

---

<sup>21</sup> W 1974 r. pod kierunkiem Freda Casmira zaczęto wydawać czasopismo „International and Intercultural Communication Annual”, a trzy lata później powstał „The International Journal of Intercultural Relations”.

międzykulturowa na uczelniach wyższych – dobrym przykładem może być interdyscyplinarne seminarium „Komunikacja międzykulturowa” utworzone w 1992 roku w Zakładzie Socjologii Kultury Uniwersytetu Warszawskiego (Tysza, 1995, s. 5-29).

Rozwój komunikacji międzykulturowej wiąże się bezpośrednio ze wzrostem pozycji Stanów Zjednoczonych po zakończeniu II wojny światowej. Kathryn Sorrels oraz Sachi Sekimoto przekonują, że w powojennym świecie to kultura, a nie broń i przemoc stała się środkiem do wywierania wpływu na inne kraje (Sorrels, Sekimoto, 2016, s. 5). Potrzebę włączenia na większą skalę nieamerykańskich głosów postulował już w 2003 r. William B. Gudykunst, jeden z czołowych przedstawicieli tej dyscypliny (Gudykunst, 2003, s. 150). Komunikację międzykulturową charakteryzuje wysoki poziom interdyscyplinarności. Dostrzec ją można już we wspomnianej książce *Bezgłośny język* – Hall w swych badaniach nad różnymi kulturami odnosi się nie tylko do najbliższej mu antropologii, lecz również do urbanistyki czy architektury<sup>22</sup>. Magdalena Ratajczak twierdzi, że dyscyplina ta „korzysta z dorobku m.in. socjologii, antropologii kulturowej, psychologii, psychologii społecznej, komunikacji społecznej i językoznawstwa” i że to właśnie interdyscyplinarność sprawia, że stworzenie jednej definicji komunikacji międzykulturowej jest niemożliwe (2006, s. 11).

W ramach komunikacji międzykulturowej można wyodrębnić co najmniej kilka obszarów i podejść badawczych. Mamy np. badania cross-kulturowe konkretnych kultur w izolacji i następnie ich komparatystyki<sup>23</sup>, badania inter-kulturowe, koncentrujące się na procesach zachodzących podczas interakcji osób różnego pochodzenia (Bystydzieński, 2011). Powyższe podejścia badawcze z perspektywy komunikacyjnej zakładają podobne cele, np. zbadanie istniejących relacji albo dostarczenie wiedzy i narzędzi umożliwiających przewidywanie ich przebiegu.

Próbie charakterystyki komunikacji międzykulturowej podjęła Zhu Hua. Wyróżniła siedem obszarów: językoznawstwo (np. glottodydaktyka<sup>24</sup>, socjolingwistyka, studia nad dyskursem, translatologia), umiejętność komunikacji z przedstawicielami innych kultur (np.

---

<sup>22</sup> Sam Hall twierdził, że największy wpływ na jego pracę i rozwój badań w obszarze komunikacji międzykulturowej miały cztery dziedziny: antropologia kulturowa, językoznawstwo, etologia (badanie zachowań zwierząt) oraz Freudowska teoria psychoanalizy.

<sup>23</sup> Wydaje się, że w anglojęzycznej literaturze przedmiotu prefiks *cross-* dotyczy komparatystyki dwóch lub więcej kultur w izolacji, natomiast *inter-* odnosi się do rzeczywistych interakcji.

<sup>24</sup> Glottodydaktycy coraz częściej widzą konieczność przekazywania wiedzy nie tylko na temat języka, lecz również różnorodności kulturowej kraju, w którym używa się nauczanego języka.

edukacja międzykulturowa, dydaktyka języków obcych), antropologia kulturowa (np. etnolingwistyka, etnologia, gender studies), nauka o komunikowaniu, psychologia, socjologia (wpływ kultury na psychologiczne oraz społeczne funkcjonowanie jednostek oraz grup) oraz krytyczne podejście do dyskursu i kultury - badania zorientowane na zależności między kulturą, praktykami komunikacyjnymi a stosunkami władzy (Majka-Rostek, 2004, s. 258-266).

Spśród wielu teorii dotyczących komunikacji międzykulturowej na szczególną uwagę zasługuje teoria orientacji kulturowej George'a A. Bordena (1996), która opisuje uwarunkowania i przebieg poszczególnych faz aktu komunikacyjnego za pomocą tzw. aksjomatów: komunikacyjnego, systemowego, kompetencji kulturowej, aksjologicznego oraz poznawczego. Aksjomaty wyjaśniają czynniki warunkujące komunikowanie się w środowisku międzykulturowym. Pierwszy aksjomat zwraca uwagę na fakt, że proces komunikacji wymaga wzajemnej intencji uczestników do kontaktu i prowadzenia interakcji (gotowość do kodowania, artykulacji i dekodowania znaczeń). Drugi aksjomat wskazuje na trzy rodzaje granic w ludzkiej komunikacji: osobiste, sytuacyjne i kulturowe. Osoby komunikujące się ze sobą muszą mieć świadomość wzajemnych ograniczeń komunikacyjnych dotyczących m.in. cech osobowościowych, psychofizycznych, znajomości języka, wieku. Posiadanie kompetencji kulturowej (wiedzy i umiejętności) jest warunkiem skutecznej komunikacji – właściwego odczytywania komunikatu, zachowań werbalnych i niewerbalnych. Czwarty aksjomat teorii orientacji kulturowej Bordena dotyczy obszaru norm i wartości uznawanych w danej kulturze. Oceniamy wartości własnej i innej kultury, posługując się wiedzą, przekonaniami i stereotypami. Ważna w tym procesie jest umiejętność odrzucenia nieprawdziwych obrazów drugiej kultury i adaptacji prawdziwych.

Z kolei Scollon, Wong Scollon i Jones (2011) zinterpretowali komunikację międzykulturową jako komunikację odbywającą się między dyskursami. Z jednej strony dyskursy są postrzegane jako zbiór systemów socjologicznych obejmujących mieszankę różnych tożsamości, np. takich jak tożsamość seksualna, zawodowa itd. Dyskursy można również rozumieć jako systemy poznawcze. Każda grupa ma swój własny, odmienny system poznawczy, który objawia się różnymi wzorcami myślenia oraz różnymi sposobami traktowania innych (tamże, s. 268-270). Zatem komunikacja międzykulturowa może zachodzić między grupami, podczas gdy każda z nich nadal ma swój własny, odrębny dyskurs, a także własne systemy poznawcze i socjologiczne. Osoby w danej grupie

odznaczają się wspólnymi cechami poznawczymi i socjologicznymi, jednak cechy te nie są z góry ustalone. Pojawiają się one w procesie interakcji. Dlatego badacze zaapelowali, aby zwracać większą uwagę na to, co robią ludzie lub z jakich narzędzi mogą korzystać, kontaktując się ze sobą, zamiast skrupulatnie opisywać koncepcję samej kultury i analizować zachowania ludzi w oparciu o kulturę, do której należą. Naukowcy odrzucili redukcyjny punkt widzenia na rzecz konstruktywnego podejścia. Esencjalistyczny pogląd na kulturę, który głosił, że ludzie należący do różnych kultur muszą posiadać różne cechy, zastąpili opisem tego, co ludzie robią podczas interakcji.

Michael Byram, próbując pomóc nauczycielom języków obcych, opracował ramy nauczania i oceniania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (*ICC - Intercultural Communicative Competence*). Składowe modelu definiowane są jako: postawy, wiedza, umiejętności integrowania i nawiązywania relacji oraz umiejętności odkrywania i interakcji, a wreszcie krytyczna świadomość kulturowa. Ramy mają na celu wspierać rozwój uczniów jako „mówców międzykulturowych” lub „mediatorów”, którzy bez stereotypizacji potrafią radzić sobie w interakcji z osobami o różnych tożsamościach (Byram, 1997).

Najważniejszym elementem ICC są postawy międzykulturowe, które odnoszą się do „ciekawości i otwartości, gotowości do zawieszenia niewiary w inne kultury i wiary we własną” (Byram, 1997, s. 50). Tę otwartość można określić gotowością do weryfikacji poglądów na temat własnej lub innej kultury (*attitudes/savoir être*). Drugim składnikiem jest wiedza o innych grupach społecznych oraz ich wytworach i praktykach we własnym kraju i w kraju rozmówcy, a także o ogólnych procesach interakcji społecznych i indywidualnych (*knowledge/savoirs*). Kolejną składową międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej są umiejętności interpretacji innej kultury (np. dokumentów czy wydarzeń) i refleksji nad nią w kontekście świadomości własnej kultury (*skills/savoir comprendre*). Ważne wydają się również umiejętność odkrywania i interakcji, zdobywania nowej wiedzy na temat kultury i praktyk kulturowych oraz umiejętność wykorzystania wiedzy, postaw i umiejętności w konkretnej sytuacji komunikacyjnej (*skills/savoir apprendre/faire*). Wreszcie krytyczna świadomość kulturowa, która odnosi się do umiejętności krytycznej oceny kultury i wyciągania wniosków na podstawie wyraźnych kryteriów, perspektyw, praktyk i wytworów własnej kultury oraz innych kultur i krajów (*education/savoir s’engager*). Model ICC uważa się jednak za niewystarczający. W nowoczesnym społeczeństwie ludzie stają się „hybrydowi” – nie ma wyraźnego rozróżnienia między rodzimymi mieszkańcami a obcokrajowcami, ponieważ ludzie migrowali lub nadal migrują z jednego miejsca do

drugiego a ich tożsamość jest wielowymiarowa i rozwija się cały czas w kontekście nieustannego stawania się i bycia sobą. „Można powiedzieć, że jest ona wynikiem świadomości polifoniczności, której nie można zaprzepaścić i utracić” – dodaje Nikitorowicz (2018, s. 362), wyjaśniając sens koncepcji teorii wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości (TWiWT). Lech Witkowski wskazuje na potrzebę budowania tzw. „tożsamości hybrydalnej”, poszerzonej o wiele horyzontów odniesień kulturowych, która przyczyni się do sprawnego poruszania się w świecie kulturowego bogactwa różnic (Witkowski, 1997, s. 180). W tak rozumianą tożsamość wpisuje się „globalny nastolatek”. Zbyszko Melosik pisze o nim, że „jest bardzo pragmatyczny, łatwo się komunikuje. Jest maksymalnie tolerancyjny dla różnicy i odmienności” (Melosik, 2007, s. 54). „Cechuje go nieprawdopodobnie rozwinięta zdolność do empatii kulturowej. Potrafi żyć różnicą kulturową. Żyjąc w danej kulturze (tymczasowo), staje się nią” – konkluduje Melosik (tamże, s. 55). Taki młody człowiek jest z założenia międzykulturowy, postrzega świat kontekstualnie. Tworzy świat tymczasowości i żyje tu i teraz. Chodzi do McDonaldsa, pije Coca-Colę jest aktywny w mediach społecznościowych (Instagram, Telegram, TikTok), ubiera się w H&M. Komunikuje się modnym językiem (anglicyzmy, innowacje językowe, skróty myślowe, emotikony, slang, itd.). Globalny nastolatek prowadzi styl życia typu instant i posiada „instant tożsamość”, płynną i niestabilną – popłożsamość. Poszukuje nowości i wrażeń, przyjemności i natychmiastowej gratyfikacji (Melosik, 1997, s. 58).

Jednak nie wszyscy nastolatki mogą pozwolić sobie na pełne uczestnictwo we wspólnocie globalnych doświadczeń. Zygmunt Bauman (1998) twierdzi, że jedną z negatywnych konsekwencji globalizacji jest to, że powoduje powstawanie granic pomiędzy tymi, którzy globalnie mogą sobie pozwolić na pełne uczestnictwo w zglobalizowanym świecie, a biednymi, którzy w ogóle nie mogą w nim uczestniczyć. Zdaniem Baumana budujemy ekskluzywne przestrzenie, do których biedni nie mają dostępu. Zatem warunkiem koniecznym, aby móc uczestniczyć w globalizacji jest wysoki status ekonomiczny.

Niezależnie od tego, czy oceniamy globalizację jako proces pozytywny, czy negatywny, faktem jest, że żyjemy w globalnej wiosce, w której anonimowość jest znacznie większa niż w jakimkolwiek innym momencie naszej historii. Paradoksalnie naszą przestrzeń życiową nazywamy „globalną wioską”, ale mamy świadomość, że w tym świecie nie ma „wiejskiej” specyfiki: sąsiedzi nie znają się, często się boją i unikają kontaktu z Innym. Zdarzają się również sytuacje, że dzieci w klasie nie znają swoich imion.

Negatywną konsekwencją globalizacji jest homogenizacja kultury, powszechnie krytykowana jako niszcząca lokalne kultury. Baudrillard (1994) czy Bauman (1998) postrzegają globalizację jako dominującą siłę, która nie pozwala na rozwój różnorodności kulturowej, natomiast stwarza świetne warunki na dominację globalnych marek. Jednak pomimo negatywnych konsekwencji, globalne marki dają nam coś, co jest dziś naprawdę cenne. Gwarantują poczucie bezpieczeństwa i stabilności: Big Mac ma smakować tak samo na całym świecie, Volvo traktowane jest jako synonim bezpieczeństwa, a Starbucks zapewnia świeżą i aromatyczną kawę na wszystkich kontynentach. Przypomina mi się historia opowiedziana przez Mirosławę Nowak-Dziemianowicz podczas I Ogólnopolskiej Konferencji dla Doktorantów *Przyszłość i zmiana. Opis, zrozumienie i wyjaśnienie dynamicznej rzeczywistości*, która odbyła się w dniach 6-7 czerwca 2024 roku na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu<sup>25</sup>. Kilka lat temu Pani Profesor organizowała w Polsce dla studentów z całego świata międzynarodowy obóz naukowy. Wśród uczestników była studentka ze Stanów Zjednoczonych, która po raz pierwszy w życiu opuściła nie tylko USA, ale także swój stan, w którym się urodziła, mieszkała i studiowała. Od pierwszego dnia pobytu w Polsce bardzo źle się czuła. Płakała, nie mogła spać, miała ataki hysterii (coraz większe). Trzeba było korzystać z profesjonalnego wsparcia pogotowia ratunkowego. Nie pomógł przyjazd pastora z rodzinnej miejscowości. Pod koniec programu uczestnicy poszli na posiłek do restauracji McDonald's. Dziewczyna kupiła hamburgera. Nie musiała go jeść. Wystarczyło, że miała w rękach Big Maca. Dzięki niemu jej stan psychofizyczny na tyle się unormował, że spokojnie mogła uczestniczyć w dalszej części programu. W tym wypadku zarówno globalna marka, jak i ten sam produkt serwowany od 1968 roku, możliwy do kupienia i spożycia na całym globie stały się elementem tożsamości „globalnego nastolatka”. O szczególnej roli jedzenia w relacjach międzykulturowych będą traktować fragmenty następnych rozdziałów. Stanie się ono również ważnym tropem semantycznym podczas prowadzenia wywiadów z młodymi Polakami i Ukraińcami.

Pod wieloma względami globalizacja jest procesem, który należy ocenić pozytywnie: pozwala na wypróbowanie nowych środowisk kulturowych, daje możliwości uczenia się, pozwala poznać własną kulturę w relacji z Innymi. Wreszcie dzięki globalizacji rozwijamy się jako społeczeństwo wielokulturowe, które podejmuje wysiłki wzmacniania swojej

---

<sup>25</sup> Autor niniejszej dysertacji aktywnie uczestniczył w poznańskiej konferencji i wygłosił referat pt. *Wrażliwość międzykulturowa młodych ludzi z Polski i Ukrainy w przestrzeniach różnorodnych środowisk edukacyjnych*.

wrażliwości międzykulturowej i przygotowuje się do skutecznych, ale też przyjemnych interakcji międzykulturowych i transkulturowych. Dynamiczny rozwój technologiczny sprawia, że komunikacja między ludźmi na całym świecie staje się prostsza i szybsza. Intensywny rozwój środków komunikacji umożliwia przekraczanie oceanów w kilka godzin i pozwala doświadczać różnorodności kultur. A dzięki nowoczesnym technologiom opartym na komunikacji wirtualnej i internetowej, dzięki której w tym samym czasie możemy połączyć się z osobą z drugiego końca świata i przeprowadzić np. wspólną lekcję transatlantycką (Niewiński, 2022, s. 187-196)<sup>26</sup>.

Obok „globalnego nastolatka” pojawiają się wrażliwi na lokalność „globlokalsi”<sup>27</sup>. Jesteśmy świadkami, że coraz więcej młodych ludzi mocno osadza się w bliskiej (również w znaczeniu bezpiecznej) im rzeczywistości społecznej, kulturowej, ale także gospodarczej i konsumpcyjnej. Polacy kochają krówki, Ukraińcy nie wyobrażają sobie życia bez słodkich produktów marki Roshen, a Niemcy spotkania z przyjaciółmi bez hamburskiej friz-koli. Infuture.institute – instytut forecastingowy (prognozujący), który definiuje najważniejsze trendy, opisuje je i wskazuje konsekwencje dla gospodarki, kategorii rynkowych czy konkretnych marek, mówi wręcz o rosnącym trendzie modelu „hiperlokalności”, którą określa jako „lokalną wspólnotę czasów globalizacji”<sup>28</sup>. Nie można mówić o tym, co lokalne, bez odnoszenia się do perspektywy globalnej i na odwrót.

Literatura przedmiotu obok terminu „globalizacja” zestawia pojęcie „glokalizacja”. Po raz pierwszy zostało ono użyte w kontekście popularnej w Japonii w latach 80. XX wieku strategii biznesowej – procesu wprowadzania nowych praktyk sprzedaży (*dochakuka*) oraz dostosowywania globalnych produktów, ich reklamy i strategii marketingowych do

---

<sup>26</sup> Przykładem takiego działania jest polsko-amerykański projekt pt. „Multiculturalism with the Click of a Mouse” realizowany przez autora niniejszej rozprawy w czasie pandemii z uczniami szkoły podstawowej z Polski oraz uczniami ze szkoły średniej w USA (2020-2021). Przez osiem miesięcy młodzież spotykała się w przestrzeni wirtualnej z wyjątkowymi osobami, które opowiadały swoje historie. Były to m.in.: Rebeka z Nowego Jorku, założycielka stowarzyszenia MindLeaps oraz Bashir, który z ramienia UNHCR pracował na rzecz uchodźców w Rwandzie. Rebeka i Bashir na co dzień wzmacniają wrażliwość międzykulturową dzieci z różnych kontynentów, wykorzystując do tego taniec. W trakcie kolejnych połączeń uczniowie rozmawiali z rabinką, kantorką oraz muzułmanką: <https://szkolatolerancji.ceo.org.pl/aktualnosci/miedzykulturowosc-online-dobra-praktyka> [dostęp: 22.10.2024].

<sup>27</sup> Pojęcie to zostało wykorzystane (i prawdopodobnie wymyślone) przez autora niniejszej dysertacji jako tytuł realizowanego przez niego projektu z lokalną społecznością w Murowanej Goślinie „Goślińscy GlobLokalsi” w ramach ogólnopolskiego konkursu grantowego dla organizacji pozarządowych „Edukacja Globalna 2018”: <http://dialog.org.pl/liderzy-dialogu/pl/goslinscy-globlokalsi-w-ramach-tygodnia-edukacji-globalnej/> [dostęp: 22.10.24].

<sup>28</sup> <https://infuture.institute/raporty/hiperlokalnosc/> [dostęp: 22.10.2024].

lokalnych warunków, wymogów rynku oraz odbiorców (Strawińska, 2020, s. 289). Transferu pojęcia do antropologii społecznej dokonał brytyjski socjolog i kulturoznawca Roland Robertson w 1995 roku. Leksem globalizacja powstał w wyniku połączenia wyrazów globalizacja oraz lokalizacja. Glokalizacja może być rodzajem filtra, poprzez który społeczeństwa „przepuszczają” swoje kulturowe dziedzictwo i „konfrontują z homogenizującym wpływem globalnego kapitalizmu” (Słodowa-Hełpa, 2017, s. 13). Zjawisko glokalizacji przyczynia się z całą pewnością do „zmiany stosunku do dziedzictwa kulturowego małych ojczyzn i wspólnot lokalnych, do niedawna traktowanych jako przejaw pejoratywnie rozumianej ludowości, konserwatyzmu, czy wręcz zacofania” (Dyczewski, 2002, s. 247). Kultury lokalne stwarzają możliwość zachowania różnorodności w globalizującym się świecie. Działania o charakterze glokalizacyjnym doskonale ilustrują np. zabiegi specjalistów od marketingu zatrudnionych przez globalną korporację McDonald's w różnych krajach, np. w Izraelu mamy Kosher McDonald's a we Francji maskotkę Asteriksa.

Zdaniem Z. Baumana, glokalizacja jest „re-stratyfikacją świata”, czyli ponownego (opartego na innych niż dotąd zasadach) „uwarstwienia”. Jest to proces budowania nowej samoodtwarzającej się hierarchii o ogólnoświatowym zasięgu (Bauman, 1997, s. 61), który w efekcie finalnym doprowadza do: różnorodności (jako naturalnej i elementarnej właściwości życia społecznego) będącej wynikiem łączenia się elementów globalnych i lokalnych oraz niwelowania lęku przed traumą globalizacji pojmowanej jako „spiętrzona fala zmywająca zrozumiałe różnice i wartości lokalnych kultur” (Kuciński, 2015, s. 9).

Dzięki wykorzystaniu nowych technologii człowiek głęboko zakorzeniony w lokalności (a nawet hiperlokalności) może jednocześnie swobodnie poruszać się w rzeczywistości globalnej. Świadomość własnych korzeni w połączeniu z otwartością na świat, wiedzą o tym świecie i odwagą, by w nim funkcjonować to składniki tożsamości członków globalnego społeczeństwa sieci, którzy praktykują komunikację międzykulturową i transkulturową. Warto więc zapytać, czy w takim razie transkulturowość jest elementem glokalizacji, tej wewnętrznej, osobistej, indywidualnej? Noriko Takei-Thunman mówi o transkulturowym sposobie recepcji kultury. Jej zdaniem, w przestrzeni transkulturowej ukształtował się i sukcesywnie kształtuje nowy rodzaj oglądania. Podaje przykład anime jako produktu kulturowego, który ma zasięg globalny, ale jego inność nie jest nadmiernie ograniczona do tożsamości narodowej lub etnicznej Japończyków. Bardziej niż pochodzenie narodowe produktu, ważniejsza jest pozycja medium w polu samej produkcji kulturalnej,

mianowicie jego inność lub pozycja marginalna. Widzowie tworzą osobistą, indywidualną więź z produktem kulturalnym, nie przywiązując dużej wagi do jego inności narodowej lub etnicznej (Takei-Thunman, 2011, s. 4-5)

Szczególny wpływ na badanie i myślenie o komunikacji międzykulturowej i transkulturowej mają procesy nieuniknionej globalizacji oraz różnorodnej migracji, w tym doświadczenia przymusowej i trudnej emigracji uchodźców wojennych – dzieci i młodzieży, którzy zmuszeni życiową sytuacją a nie własnym wyborem, zostają postawieni w obliczu prawdziwego wyzwania komunikacyjnego w nowym państwie, mieście, środowisku, szkole, w klasie i na uczelni. W rozprawie doktorskiej ważny będzie kontekst osób z Ukrainy: dzieci, młodzieży i studentów, którzy po 24 lutego 2022 roku trafili do polskich szkół podstawowych, średnich i wyższych, często bez znajomości nie tylko języka, ale całego kodu kulturowego. Ważną grupą będą także polscy nastolatki, którzy nie zostali wyposażeni w kompetencje międzykulturowe pozwalające na efektywną komunikację międzykulturową z osobami z innego kręgu kulturowego. W tej konkretnej sytuacji wydaje się nieodzowne przywołanie jeszcze jednego podejścia, które pozwala spojrzeć na kontakty międzykulturowe w sposób bardziej holistyczny, bez konieczności zawężania namysłu nad tym tematem do konkretnego kontekstu czy regionu geograficznego. Chodzi o filozofię dialogu oraz filozofię międzykulturową. Jedną z niewątpliwych zalet takiego podejścia jest możliwość odniesienia się do etycznego wymiaru komunikacji międzykulturowej (Kusio, 2011). Najważniejsze założenia filozofii dialogu - spotkania oraz filozofii międzykulturowej będą analizowane w dalszej części pracy.

Komunikacją międzykulturową interesują się również psycholodzy i pedagodzy. Spośród tych pierwszych można wymienić m.in. Johna W. Berry'ego (2017) czy Davida Matsumoto (2007). W Polsce natomiast najważniejszym reprezentantem tej dziedziny jest bez wątpienia Paweł Boski (2009). Wiele jego badań z ostatniej dekady dotyczy kwestii migracji oraz uchodźców wojennych z Ukrainy: strategii akulturacyjnych, szoku kulturowego oraz relacji w związkach, rodzinach czy organizacjach zróżnicowanych kulturowo. Zarówno z Johnem W. Berry'm oraz Pawłem Boskim autor niniejszej rozprawy miał okazję porozmawiać w trakcie międzynarodowej konferencji w Irlandii w 2023 roku<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> 27th Regional European Conference of the International Association for Cross-Cultural Psychology in Limerick „Global Minds and Hearts: Pathways towards a Sustainable Future” (1-4.08.2023). Doktorant wygłosił referat pt. *Refugees – my Neighbors: Intercultural Communication challenges*.

W Polsce obszar badawczy związany z komunikacją międzykulturową dynamicznie rozwija się od lat 90. XX wieku a dobrym przykładem jest seria wydawnicza „Edukacja Międzykulturowa”, w której wiele miejsca poświęca się zagadnieniom dotyczącym uprzedzeń oraz dyskryminacji na tle kulturowym oraz wychowaniu w poszanowaniu różnorodności, wrażliwości międzykulturowej, ujmowanym szerzej jako rozwijanie kompetencji międzykulturowej (kompetencji międzykulturowych). Pogłębiona analiza tych oraz innych ważnych pojęć znajdzie się w kolejnych częściach niniejszej dysertacji.

### **1.5.3. Filozofia dialogu oraz filozofia międzykulturowa**

Główne zainteresowania myślicieli należących do nurtu filozofii dialogu – zwanej także filozofią spotkania – oscylują wokół człowieka i relacji międzyludzkich. Przedstawiciele filozofii dialogu wykazują duże zainteresowanie kwestiami wychowania a ich koncepcje znajdują uznanie wśród pedagogów i socjologów i stają się inspiracją dla koncepcji pedagogicznych i socjologicznych (Serkowska-Mąka, 2019, s. 51-72).

Filozofia dialogu ukształtowała się w początkach XX w. i rozwinęła się po I wojnie światowej. Do dziś pozostaje żywym nurtem filozofii współczesnej. Najwybitniejszymi przedstawicielami filozofii dialogu są: Martin Buber, Gabriel Marcel, Emmanuel Levinas, Józef Tischner czy Michaił Bachtin<sup>30</sup>. Janusz Dobieszewski (2020) zwraca uwagę, że filozofia dialogu przeciwstawiała się zasadom monizmu<sup>31</sup>, które nakazywały sprowadzać całą różnorodność świata do jednolitej płaszczyzny metafizycznej; „dokonywano powszechnie redukcji wielości do jedności; tego, co inne, do tego samego, i ów czynnik jednoczący i ujednolicający traktowano jako niezbędny warunek sensownego ujęcia świata w jego całości” (tamże, s. 18). Dobieszewski podkreśla, że filozofia monizmu prowadzi do „totalizującej kultury, a ta zaś do totalitaryzmu społeczno-politycznego” (tamże, s. 18). Inność jest neutralizowana, pozbawiana swojej wyjątkowości. Zdaniem filozofów dialogu wszystkie XX-wieczne katastrofy ludzkości mają swoje korzenie właśnie w monizmie.

Filozofia dialogu uznaje, że fundamentem bytu są: dualność, rozszczepienie, podział, różnica czy też zgodnie z neologizmem Jacques’a Derridy – „różnia” (Derrida, 1978).

---

<sup>30</sup> W jej kręgu pozostają także filozofowie związani z innymi tradycjami filozoficznymi, na przykład Edmund Husserl, Martin Heidegger, Max Scheler, Franz Rosenzweig, Ferdinand Ebner i inni.

<sup>31</sup> Zwanego również myśleniem monofonicznym lub homofonicznym.

Prawdziwe istnienie jest różnorodnością określone przez „pomiędzy”. W ten sposób to, co inne, Inność, staje się niepodważalnym strukturalnym elementem bytu.

Właściwą formą odniesienia do Innego są spotkanie i rozmowa. Przynoszą one pewną tajemnicę i niepewność. Dobieszewski mówi: „spotkanie ma w sobie znamię tajemnicy i w tym oczekiwaniu tajemnicy, w napięciu z nią związanym, wyraża się szacunek, otwartość na partnera spotkania jako kogoś innego, jako na autonomiczne, wolne Ty, niewłaczane w jakiegokolwiek schematy czy nasze plany” (Dobieszewski, 2020, s. 23).

Filozofia dialogu wprowadza kategorię Innego. Spotkanie z drugim człowiekiem odbywa się w przestrzeni etycznej, szczególnie w ramach edukacji międzykulturowej, która ma otwierać na różnorodne perspektywy, światopoglądy, aksjomaty. Potraktowanie relacji z Innym jako wydarzenia, spotkania, dialogu, interpretowanie Inności czy też kogoś Innego jako równorzędnego partnera, a zarazem jako kogoś istotnie różnego wobec mnie – to właśnie tego rodzaju perspektywa poznawcza, a zarazem aksjologiczna charakteryzuje filozofię spotkania. Inny dzięki swojej Inności jest w stanie doprowadzić do transformacji osoby, wyjścia poza siebie i swój świat, włączenie Innego, jego perspektywę do rozmowy, która ciągle dodaje nowe punkty widzenia i przebudowuje sensy (Levinas, 1991, s. 82-95). Maria Mocarz zwraca uwagę, że „Inność rozpatrywana w kategoriach wartości poznawczej dla odbiorcy, dążącego do poznania tej inności, połączona z otwartością poszczególnych przestrzeni kulturowych, prowadzi do komunikacji interkulturowej” (Mocarz, 2011, s. 14) oraz do równorzędności Innego wobec różnorodnych Innych. W spotkaniu z Innym fundamentalne są: słowa, które budują komunikację. Levinas mówi wręcz, że właśnie w słowie człowiek przekracza siebie, aspiruje do nieskończoności, wieczności. W rozmowie człowiek dowiaduje się o Innym, a dzięki temu poznaje siebie i swoją reakcję na to, co inne. Filozofia dialogu akceptuje drugie „Ja” w jego indywidualnej inności, wręcz kieruje wezwane, by ujawnić jego polifoniczność (Bachtin, 1970, s. 16, 18, 34, 60). Dialog i spotkanie są „początkiem czegoś nowego, to nowe narodziny” (Skarga, 1997, s. 128). W tej sytuacji człowiek otwarty na dialog jest zawsze człowiekiem wykraczającym poza siebie.

Dowodem centralnego miejsca problematyki antropologicznej w filozofii dialogu jest Buberowska zasada dialogiczna, która głosi, że podstawowym faktem decydującym o istocie ludzkiej egzystencji jest spotkanie człowieka z człowiekiem, a stawanie się przez „Ja” osobą w sposób konieczny odbywa się poprzez spotkanie z „Ty” (Buber, 1993, s. 91).

Takie żywe, bezpośrednie spotkanie stanowi w filozofii Martina Bubera wzorzec dla międzyludzkich interakcji. Prawdziwe spotkanie z drugą osobą musi wiązać się z porzuceniem postawy zdystansowanego obserwatora. Tym samym dialogika i inspirowane nią nurty pedagogiki dialogu w zakresie wychowawczo-edukacyjnym głoszą kluczową rolę nauczyciela (edukatora, przewodnika, mentora) i jego relacji z młodym człowiekiem, wyznaczając drugoplanową rolę, a nawet wskazując słabe punkty narzucanych nakazów oraz masowo stosowanych procedur edukacyjnych i wychowawczych.

Wszystkie te elementy filozofii dialogu sprawiają, że świetnie wpisuje się ona w różnorodne działania zarówno w ramach edukacji formalnej, jak nieformalne aktywności podczas edukacji pozaszkolnej lub na styku tych dwóch przestrzeni. Filozofia spotkania otwiera przestrzeń dla tolerancji i szacunku do odmienności, daje uczniom wywodzącym się z mniejszości narodowych, etnicznych czy religijnych poczucie uczestnictwa we wspólnocie szkolnej i w społeczeństwie, a także poczucie bycia akceptowanym takim, jakim się jest. Stwarza możliwość wnoszenia własnego punktu widzenia do dyskusji, wzmacnia poczucie własnej wartości oraz szacunek dla własnej tożsamości kulturowej jako równorzędnej wobec tej dominującej. Spotkanie z drugim człowiekiem jest jednocześnie spotkaniem z odmiennym od naszego obrazem świata, a tym samym możliwością otwarcia się na to, co różnorodne.

We współczesnym świecie każdego dnia spotykamy się z innym człowiekiem, który często należy do odmiennego niż nasz kręgu kulturowego, reprezentuje różną od naszej tożsamość etniczną, religijną, narodową. Staje naprzeciwko nas. Nie uciekniemy przed komunikacyjnymi wyzwaniem podczas takiego spotkania. Pojawia się potrzeba dialogu międzyludzkiego i międzykulturowego. Obydwa dialogi spotykają się ze sobą, warunkują się i chyba nie sposób ich od siebie oddzielić. Różnorodność kultur jest dowodem ludzkiej twórczości i wymaga od nas określonej postawy: refleksyjnej, ale przede wszystkim akceptującej i afirmującej tę różnorodność jako fundamentu życia społecznego oraz interakcji społecznych w zglobalizowanym świecie. Bachtin ujmuje to w następujących słowach: „W wyniku dialogowego spotkania dwie kultury nie tylko nie zlewają się i nie mieszają ze sobą – każda z nich zachowuje swą jedność i otwartą pełnię – lecz właśnie nawzajem się wzbogacają” (Bachtin, 1986, s. 475). Z pewnością prawdziwym sprawdzianem naszej postawy wobec drugiego i jego różnorodności jest nasz stosunek do innych kultur. Dialog jest przestrzenią, w której najłatwiej uczyć się wrażliwości jako kompetencji społecznej, polegającej na umiejętności wsłuchiwania się w głos i emocje

drugiej osoby. Do zaistnienia dialogu potrzebujemy empatii. Kiedy dochodzi do niej wiedza, tworzy się prawdziwa więź. Dialog to taki sposób komunikacji, który zakłada, że dwie osoby wchodzące we wzajemny kontakt otwierają się na siebie i swoje doświadczenia. Prowadzenie dialogu nie jest zatem możliwe bez empatycznego słuchania. Kwestia empatii zostanie rozwinięta w dalszej części pracy.

Można powiedzieć, że filozofia dialogu stanowi odpowiedź na globalne wyzwania spotkania z Innym. Dopełnieniem filozofii dialogu może być filozofia międzykulturowa, której formalnych początków należy szukać w refleksji filozofów latynoamerykańskich. Według Raula Forneta-Betancourta filozofia międzykulturowa uznaje różnorodność kulturową za bogactwo wszystkich ludzi i broni ich praw do posiadania i kultywowania własnej kultury (Fornet-Betancourt, 2002, s. 230). Dominika Łukoszek zwraca uwagę na fakt, że „w obecnych czasach międzykulturowe podejście do filozofii staje się koniecznością, która wyrasta z bieżącej sytuacji, to już nie jest wybór, ale oczywistość” (Łukoszek, 2011, s. 210).

Spotkanie różnych kultur, tożsamości, filozofii i religii wymaga dziś intensywnego i kompetentnego dyskursu ze strony wszystkich zainteresowanych. Filozofia międzykulturowa stara się rozwijać taki dyskurs poprzez nową orientację myślenia, która otwiera dyskusję z perspektywy międzykulturowej. Świetnie wpisuje się w ten sposób myślenia niemiecki filozof Ram Adhar Mall. Jego zdaniem postawa międzykulturowa obecna jest we wszystkich kulturach „niczym cień i nie pozwala im się absolutyzować; i to jest właśnie warunek autentycznej filozofii porównawczej. Taka postawa prowadzi także do współpracy i komunikacji pomiędzy różnymi kulturami” (2016, s. 82). Filozofia międzykulturowa bazuje na pluralizmie różnorodnych głosów i współistnieniu odmienności i różnic. Mall podkreśla to, mówiąc o duchu międzykulturowości, który „popiera pluralizm, różnorodność i różnice jako wartości i nie przyjmuje ich odchyleń od jedności i jednolitości. Błędem jest postrzeganie różnorodności jako arystotelesowskiej przypadłości w sensie braku jedności. Horyzont międzykulturowy może bardzo dobrze wyobrazić sobie „współistnienie” (używając terminu Leibniza) różnorodnych wzorców kulturowych, uderzając w nową nutę między totalną odmiennością a uniwersalnością. Pojęcie porządku, które implikuje myślenie międzykulturowe, to porządek z różnicami, który wyzwala przestrzeń dla różnych głosów [...]” (tamże, s. 71). Filozof postuluje międzykulturowy globalny liberalizm, który uznaje wielość „wartości, które mogą współistnieć obok siebie i prowadzić do owocnych spotkań i wzajemnego wzbogacenia się między kulturami”

(tamże, s. 72). Nie może on faworyzować tylko pewnych sposobów życia i myślenia, ale musi wypływać z tolerancji, dialogu oraz kompetencji komunikacyjnych. Mall podkreśla, że dialog powinien być wzajemny i intensywny: „Przypadkowe spotkanie różnych kultur, filozofii i religii w następstwie nowoczesności (ze wszystkimi jej globalnymi formacjami technologicznymi) wymaga intensywnego i wzajemnego dialogu ze strony wszystkich zainteresowanych. W świetle tej sytuacji krótkowzroczne byłoby rozwiązywanie problemów wzajemnego zrozumienia poprzez rozpatrywanie prawdy i fałszu określonej kultury, religii czy filozofii w kategoriach metafizycznych. Jakakolwiek aprioryczna, metafizyczna lub ideologiczna decyzja wyklucza możliwość prawdziwego zrozumienia” (tamże, s. 74). Filozof przestrzega przed absolutyzmem, uniwersalizmem i jedną prawdą, które nie gwarantują pokoju i prowadzą do ekskluzywnych ideologii. Píše: „Duch orientacji międzykulturowej wymaga głębokiego zaangażowania w tolerancję w międzykulturowym zrozumieniu i komunikacji. Dla pokojowego i owocnego spotkania kulturalnego istnieją dwie strategie, które należy zastosować w praktyce. Po pierwsze, powinniśmy być przygotowani do walki z teoretycznymi formami absolutyzmu poprzez wysuwanie argumentów przeciwko wykluczającym ideologiom i opowiadanie się za pluralistycznym podejściem w epistemologii, metodologii, etyce i moralności. Po drugie, musimy znaleźć praktyczne sposoby i środki przeciwstawienia się brutalnej praktyce absolutyzmu. Zwykle, choć nie zawsze, nie doceniamy niebezpiecznych konsekwencji fanatyzmu teoretycznego i czekamy, czasem zbyt długo, zanim stanie się praktycznie za mocny. W imię pokojowego spotkania kulturowego nie ma innej drogi niż protestowanie na różne sposoby przeciwko jakiegokolwiek ideologii wykluczającej” – powtarza filozof (tamże, s. 75). Mall zachęca do aktywizmu i odważnej postawy promującej wartości filozofii międzykulturowej. „Nie ma innego sposobu, aby w imię pokojowego spotkania kulturowego protestować na różne sposoby przeciwko jakiegokolwiek ekskluzywnej ideologii” (tamże, s. 75). W komunikacji międzykulturowej trzeba także pamiętać o kompromisie i gotowości do zmiany. „Kompromis oznacza zrozumienie, a nie tylko wpisanie się w umysł i ramy innych, ale raczej dzielenie wspólnych trosk i poszukiwanie odpowiedzi, któremu towarzyszy gotowość do zmiany w procesie spotkania” – podkreśla Mall i dodaje „zjawisko rozumienia jest ulicą dwukierunkową, ponieważ nasze pragnienie zrozumienia drugiego i nasze pragnienie bycia zrozumianym przez drugiego idą w parze i są dwiema stronami tej samej monety” (s. 84).

Ważnym pojęciem konstytuującym filozofię międzykulturową jest „analogiczna hermeneutyka”, która „przekonuje, że prawda i wartości są obecne we wszystkich kulturach, które zapraszają nas do współpracy w poszukiwaniu ogólnych ram i dla międzykulturowego zrozumienia i komunikacji. Nauka hermeneutyki jako sztuka interpretacji i rozumienia przechodzi dzisiaj fundamentalną zmianę w globalnym kontekście międzykulturowości i bezprecedensowe poszerzenie horyzontów. Ta zmiana oznacza, że każda hermeneutyka ma swoje kulturowo osadzone korzenie i nie może bezwarunkowo rościć sobie prawa do uniwersalnej legitymacji. Każdy dialog, a zwłaszcza dialog międzykulturowy, musi brać to pod uwagę jako punkt wyjścia” (Mall, 2016, s. 77). Mall podkreśla, że „perspektywa pedagogiczna jest najważniejsza, ponieważ przygotowuje drogę do praktycznej realizacji orientacji międzykulturowej” (tamże, s. 84).

Dialogiczna komunikująca polega nie tylko na aktywnym słuchaniu, ale także na używaniu języka równościowego i inkluzywnego polegającego m.in. na unikaniu powtarzania deprecjonujących i stereotypowych sformułowań (Cieślikowska, 2010, s. 103). Poprzez dialog dążymy do stworzenia atmosfery współpracy i zrozumienia. Szanujemy poglądy innych i nie godzimy się na przemoc zarówno werbalną, psychiczną, jak i fizyczną. Tak rozumiany dialog (z wrażliwością i empatią jako jego ważnymi komponentami) jest też warunkiem umożliwiającym dobrą komunikację w grupie międzykulturowej.

## **1.6. Analiza systemowa pojęcia wrażliwość międzykulturowa**

Pojęcie „wrażliwość międzykulturowa” należy do tych terminów, które odgrywają istotną rolę w życiu zbiorowym i jednostkowym członków różnorodnych wspólnot narodowych i etnicznych. Problem wieloznacznych pojęć jest charakterystycznym zjawiskiem w wielu dyscyplinach naukowych, w tym w naukach społecznych i wynika m.in. z wieloznaczności teorii pedagogicznych, socjologicznych, psychologicznych. Powstaje więc potrzeba poszukiwania systemowych sposobów analizy pojęć.

W interpretacji rozumienia wrażliwości międzykulturowej uwzględniono przesłanki nauk humanistycznych, społecznych i psychologicznych. W pełnym rozumieniu pojęcia można wyróżnić kilka komponentów: teoria filozoficzna podkreśla znaczenie elementu kognitywnego, psychologiczna – afektywnego, socjologiczna – działaniowego. Komponenty te wzajemnie przenikają się. Teorii pedagogicznej przypisano funkcję zintegrowania poszczególnych aspektów rozumienia wrażliwości, ze szczególnym uwzględnieniem aspektu etycznego.

Do szczegółowej analizy treści pojęcia wrażliwość międzykulturowa zastosowano metodę systemowego opisu obiektów, która została opracowana przez psychologów Uniwersytetu w St. Petersburgu pod kierunkiem Włodzimierza A. Ganzena. Zdaniem badacza „Analiza opisów obiektów o różnym charakterze pozwala stwierdzić, że podstawowymi charakterystykami każdego obiektu są cechy przestrzenne, czasowe, energetyczne i informacyjne. Podłoże (substrat) obiektu opisowego pełni w stosunku do nich funkcję integracji wymienionych czterech wymiarów” (Ganzen 1984, s. 44). Metoda opisu systemowego została nazwana „pentabazą pojęciową”.

W metodzie pentabazy zawiera się „przestrzeń i czas odnoszące się do obiektywnych form istnienia substancjalnej materii posiadającej energię i informacje opisujące obiektywne warunki rozwoju, zmian wielkich ruchów tych substratów” (Ganzien i Ronginskaja, 1999, s. 90-95). Małgorzata Kabat podkreśla, że wyodrębnione obszary metody pentabazy umożliwiają deskrypcję i eksplikację obiektu w otoczeniu w stosunku do innych (przestrzeń), zwracając uwagę na charakter środowiska (energia i informacja) oraz aktualny stan obiektu i jego rozwojowe tendencje (czas). Podane właściwości scalają cztery strefy na podłożu zwanym substratem, na którym może znaleźć się dowolny obiekt czy fakt (Kabat, 2019, s. 93). W odniesieniu do wyróżnionych wymiarów substrat, jak zauważa T. Rongińska (2011, s. 11-20), integruje je wszystkie w jedną całość (Rongińska, 2016).

Dla opisu złożonych obiektów (lub pojęć) służą cztery wymiary: czas, przestrzeń, energia i informacja. Wymiar czasowy wskazuje na tendencję zmienności vs stałości w procesie funkcjonowania analizowanego zjawiska. Związki z innymi obiektami odzwierciedla wymiar przestrzenny: od nawiązywania ścisłych kontaktów z otoczeniem do dystansowania się wobec niego. Procesy wymiany pomiędzy obiektem a środowiskiem opisuje wymiar energetyczny. Wymiar informacyjny przedstawia miarę zróżnicowania analizowanych obiektów. Natomiast sam obiekt analizy systemowej pełni funkcję integracyjną. Rongińska zauważa, że „metoda pentabazy pozwala wydzielić i opisać istotne elementy składowe obiektów lub zjawisk włączonych w relacje systemowe z innymi obiektami lub zjawiskami świata zewnętrznego, a także fenomenologiczne treści struktury psychicznej jednostki” (Rongińska, 2016, s. 128). Badaczka, tłumacząc sens metody, pisze: „Cztery linie analizy stosowane w metodzie pentabazy opisują usytuowanie analizowanego obiektu w otoczeniu innych obiektów (przestrzeń), charakteryzują procesy wymiany środowiskowej (energia i informacja) oraz odnoszą się do aktualnego stanu obiektu i jego tendencji rozwojowych (czas). W odniesieniu do nich substrat obiektu pełni funkcję

integracyjną. Dokładność opisu obiektów przy użyciu metody pentabazy wynika z założenia, że obiekt analizy stanowi zintegrowaną całość, której poszczególne aspekty ujawniają się w relacjach z innymi obiektami w zakresie czterech wymiarów: czasu, przestrzeni, energii i informacji” (tamże, s. 128). Kabat podkreśla, że wszystkie wymiary posiadają „znamienne cechy zawierające przeciwstawne bieguny” (Kabat, 2019, s. 94).

W *Małym słowniku języka polskiego* (1989, s. 910) „wrażliwość” definiuje jako „zdolność do łatwego i szybkiego reagowania na bodźce zewnętrzne; łatwość doznawania wrażeń; nieobojętność, czułość”. Wrażliwość interpersonalna to „zdolność do łatwego i szybkiego reagowania na bodźce zewnętrzne” nadawane przez innych; „łatwość doznawania wrażeń; nieobojętność, czułość” wobec innej osoby/osób. Z kolei wrażliwość interpersonalna dotyczy relacji człowieka z innym człowiekiem. Można więc powiedzieć, że pojawienie się tego typu wrażliwości warunkowana jest obecnością innych. Szczególną przestrzenią aksjologiczną, w której kształtuje się wrażliwość jest spotkanie z Innym, poznanie, zrozumienie i docenienie jego świata, wartości, które są dla Niego ważne; świata, który różni się od naszego i wymaga specyficznych kompetencji, by go lepiej zaakceptować. Kluczowa w tym procesie wydaje się postawa otwartości wyrażającej się w gotowości zaangażowania się w interakcję z Innym oraz wspólne wypracowanie strategii wzmacniających szacunek dla różnic kulturowych, uważność i pewność w interakcji prowadzące do dialogu opartego na zaufaniu.

*Uniwersalny słownik języka polskiego PWN* podaje dwa możliwe rozumienia wrażliwości. Mamy zapis, że jest ona „zdolnością przeżywania wrażeń, emocji, czułością, uczuciowością” i drugi, że jest „podatnością na coś, brakiem odporności” (2003, s. 508). Marta Rakoczy podkreśla, że „ta semantyczna dwuznaczność powoduje, że wrażliwość może być rozumiana dwojako. Zgodnie z pierwszą definicją jest ona zdolnością polegającą na pasywnym narażaniu się na określone impulsy z zewnątrz. Drugie znaczenie definiuje ją jako aktywną umiejętność, związaną nie tyle z odczuwaniem bodźców, ile z ich poszukiwaniem; z twórczą postawą względem przeżywanego doświadczenia” (Rakoczy, 2018, s. 142).

Wrażliwość międzykulturowa to konstrukcja interdyscyplinarna, która jest przedmiotem zainteresowania m.in.: psychologii, edukacji, studiów nad komunikacją czy socjologii. Większość badaczy twierdzi, że wrażliwość międzykulturowa jest niezbędna do udanej i produktywnej komunikacji między ludźmi z rozmaitych środowisk kulturowych.

Naukowcy z różnych dyscyplin próbują skonceptualizować świadomość międzykulturową i wrażliwość międzykulturową oraz opracować narzędzia do pomiaru tych dwóch pojęć. Na gruncie socjologii wrażliwość zyskuje naturę dyskursywną. Przejawia się w sposobach używania języka, przekazywanych ideach i interakcjach społecznych. W takim ujęciu wrażliwość jest kompetencją społeczno-kulturową, która kształtuje wyobraźnię społeczną i manifestuje swoją obecność lub jej brak konkretnymi działaniami w przestrzeniach kulturowych w różnych momentach dziejowych. Podkreśla to Magdalena Stoch: „Wrażliwość jest kompetencją społeczną i kulturową, a nie esencjalną cechą przypisaną człowiekowi a priori. Wrażliwości uczymy się w procesach socjalizacji” (Stoch, 2016, s.131).

Nie ma jednej definicji wrażliwości międzykulturowej. Dharma Bhawuk i Richard Brislin (1992, s. 416) definiują ją jako zdolność rozumienia różnych kultur i punktów widzenia oraz zdolność modelowania zachowań w kontekstach kulturowych. W oparciu o tę definicję badacze stworzyli czteroczynnikowy model obejmujący takie elementy, jak: otwartość umysłu, elastyczność, indywidualizm, kolektywizm. Otwartość umysłu odnosi się do orientacji, w której jednostki nie są przeciwne różnicom poglądów, zwyczajów, przekonań itp. Elastyczność odnosi się do umiejętności dostosowywania zachowań w nieznanym kontekście. Indywidualizm i kolektywizm dotyczą kontekstualnego skupienia, tj. indywidualizm jest kontekstem skupiającym się na niezależności, a kolektywizm jest kontekstem skupiającym się na innych i współpracy.

Warto odwołać się do kategorii wrażliwości międzykulturowej, którą można usytuować w ramach odpowiedzi jednostki na międzykulturowe różnice. Milton Bennett zasugerował, że wrażliwość międzykulturowa składa się z sześciu etapów rozwoju: zaprzeczenia (obojętność na różnice kulturowe), obrony (odrzućcie zauważonych różnic), minimalizacji (przekonanie o wyższości własnej kultury nad innymi oraz ograniczenie kontaktów z przedstawicielami innych kultur), akceptacji (przekonanie o prawie do współistnienia odmiennych kultur), adaptacji (akceptacja międzykulturowości, przy zachowaniu własnej tożsamości) i integracji różnic kulturowych. Badacz traktuje wrażliwość międzykulturową jako zdolność przekształcenia własnej postawy nie tylko emocjonalnie, ale także poznawczo i behawioralnie, kiedy jednostka przechodzi z etapu zaprzeczenia do etapu integracji w procesie rozwoju kompetencji. Można mówić o procesie przechodzenia od postaw radykalnych do akceptujących różnorodność. W pojęcie wrażliwości międzykulturowej wpisany jest więc proces rozwojowy – etnocentryzm

przechodzi w etnorelatywizm (relatywizm kulturowy). Podstawą rozwojowego modelu wrażliwości międzykulturowej (ang. *Developmental Model of Intercultural Sensitivity DMIS*) jest założenie, że ludzie posiadają różne kompetencje umożliwiające efektywne wchodzenie w interakcje z przedstawicielami innych kultur. Kompetencje te, zdolności i umiejętności można nabywać i rozwijać poprzez poszerzanie swojej wiedzy o innych kulturach, wartościach, skryptach kulturowych, schematach poznawczych, ale także poprzez refleksję nad własnym postępowaniem w kontaktach międzykulturowych oraz jego modyfikację (Bennett, i in., 2004).

Model rozwoju wrażliwości międzykulturowej Milтона J. Bennetta ma wielkie znaczenie w praktyce edukacyjnej. Pokazuje, w jaki sposób ludzie oswajają się z różnicą kulturową i w jaki sposób nadają jej znaczenie – co odgrywa decydującą rolę w kontaktach zarówno społecznych, jak i interpersonalnych z perspektywy teorii interakcjonizmu symbolicznego. Poprzez prezentację obszarów i poziomu kompetencji, w interpretacji różnicy kulturowej możliwe jest określenie stopnia rozwoju wrażliwości międzykulturowej u uczestników danej grupy. Pozwala to na zdefiniowanie najbardziej efektywnych metod i technik uczenia się, na określenie adekwatnego celu edukacyjnego grupy w zakresie rozwoju wrażliwości międzykulturowej.

Z kolei Guo-Ming Chen i William J. Starosta (1997) podkreślają dynamiczny charakter kompetencji do komunikacji międzykulturowej, a zwłaszcza wrażliwości międzykulturowej. Uważają, że zmiany zachodzące w jej obszarze związane są z chęcią jednostki do uczenia się, doceniania, a nawet zaakceptowania różnic kulturowych i mogą się one dokonać w wyniku interakcji z Innym. Wypracowali oni narzędzie do badania wrażliwości międzykulturowej (Chen, Starosta, 2000, s. 98) – Skalę Wrażliwości Międzykulturowej (ang. *Intercultural Sensitivity Scale ISS*), składającą się z 24 twierdzeń zorientowanych wokół pięciu wymiarów: zaangażowanie w interakcję, szacunek dla różnic kulturowych, pewność w interakcji, przyjemność z interakcji oraz uważność (pilności) w interakcji. Wrażliwość międzykulturowa według ww. badaczy jest jednym z trzech komponentów budujących model kompetencji do komunikacji międzykulturowej (Chen i Starosta, 1996, s. 353–383). Kompetencje w zakresie komunikacji międzykulturowej obejmują trzy aspekty: kognitywny (odnosi się do zdolności człowieka do zrozumienia podobieństw i różnic innych kultur oraz zrozumienia konwencji kulturowych, które wpływają na sposoby myślenia i zachowania), behawioralny (odnosi się do zdolności jednostki do osiągania celów komunikacyjnych podczas interakcji z ludźmi z innych kultur)

i afektywny (odnosi się do emocjonalnego pragnienia, czynnego motywowania się danej osoby, do zrozumienia, doceniania i zaakceptowania różnic kulturowych). Chen i Starosta przypisują wrażliwości międzykulturowej kluczowe znaczenie i uznają ją jako wskaźnik kompetencji do komunikacji międzykulturowej wyrażający się gotowością do dialogu z osobą odmienną kulturowo. Autor niniejszej dysertacji przyjmuje za podstawę swoich badań tak właśnie rozumianą wrażliwość międzykulturową.

Analiza systemowa pojęcia obejmuje cztery wymiary. Wrażliwość międzykulturową w wymiarze czasowym charakteryzuje chęć do zmian, nastawienie na poszukiwanie nowych form funkcjonowania w świecie, gotowość do obalania tabu. Jest ona elementem kształtującej się w człowieku świadomości występowania różnic kulturowych oraz umiejętności ich interpretacji w różnych sytuacjach. Można powiedzieć, że jest to droga do kształtowania konstruktywnej rzeczywistości i przyszłości. Kształtujemy ją w procesie nauczania i uczenia się kolejnym pokoleniom zgodnie z obowiązującymi zasadami i programami edukacyjnymi. Wynika to z silnego zakorzenienia się tradycji humanistycznej nastawionej przede wszystkim na poszukiwaniu płaszczyzny porozumienia pomiędzy różnorodnymi grupami narodowymi, etnicznymi i religijnymi. Wiek XX jest niechlubnym przykładem skomplikowanych momentów w relacjach pomiędzy różniącymi się grupami społecznymi, prowadzącymi ze sobą krwawe konflikty zbrojne w imię jednej prawdy. Aktualne wydarzenia w Ukrainie czy w Izraelu pokazują, że cały czas mamy przed sobą do wykonania ważne zadanie wzmacniania wrażliwości międzykulturowej poczynając od edukacji elementarnej w przedszkolu poprzez edukację międzykulturową w szkole podstawowej, potem średniej i na studiach. Cały czas brakuje nam kompetencji międzykulturowych, których fundamentem jest „zdolność jednostki do rozwijania emocji w kierunku zrozumienia i docenienia różnic kulturowych, która promuje właściwe i skuteczne zachowania w komunikacji międzykulturowej” (Chen i Starosta, 1997, s. 5). Renata Lepczyk przekonuje, że występuje nierozłączny związek pomiędzy wrażliwością i tolerancją: „Zestawienie tolerancji z wrażliwością nie jest przypadkowe. Pojęcia te pozostają w stosunku do siebie w pewnej zależności, którą najogólniej można wyrazić jako związek pewnej specyficznej otwartości systemu świadomości na to, co stanowi „rzeczywistość” różnicującą się od „nas samych”, z pewną wytrzymałością tego systemu na wszelkiego rodzaju problematyczność idącą za tego rodzaju otwarciem, co inaczej może być też ujęte jako umiejętność współżycia w warunkach ujmowanych w dużej mierze jako niezależne od nas” (Lepczyk, 2000, s. 119).

Iwona Jazukiewicz opisuje wrażliwość jako silną stronę człowieka (cnotę), którą można i należy kształtować w procesie wychowania. Jest ona niezbędna do pozytywnych relacji intrapersonalnych i interpersonalnych (Jazukiewicz, 2020, s. 160). Powiązanie cnoty z wrażliwością promuje w swojej teorii wrażliwości moralnej John McDowell. W swoich rozważaniach filozof kładzie nacisk na kognitywny charakter wrażliwości moralnej, definiując ją jako zdolność rozpoznawania wymogów moralnych. Weronika Wojtanowska, analizując koncepcję McDowella, zwraca uwagę na fakt, że zjawisko wrażliwości moralnej wymaga współistnienia kilku istotnych elementów: istnienia czynnika zewnętrznego, rozpoznania czynnika i wreszcie reakcji na rozpoznany element. W tej koncepcji czynnik zewnętrzny utożsamiany jest z wymogami moralnymi narzuconymi przez konkretną sytuację, a właściwą reakcją jest uznanie tych wymagań, skutkujące wyciszeniem racji pozamoralnych. Jednostka posiadająca cnotę wrażliwości moralnej potrafi właściwie identyfikować wartości i argumenty moralne, które wpisują się w daną sytuację. Osoba cnotliwa postrzega tę sytuację w sposób szczególny i to wystarczy, aby uzyskać odpowiednią motywację (2016, s. 75, 79). Wojtanowska podkreśla, że teorię wrażliwości moralnej można uznać za istotny wkład w lepsze zrozumienie fenomenu wartości, gdyż częściowo rozwiązuje problem ich wpływu na system motywacyjny i rozstrzyga niektóre kluczowe kwestie dotyczące aksjomatów (2016, s. 85). Badaniem wrażliwości moralnej dzieci zajmowała się Marzena Magda-Adamowicz, która wrażliwość moralną określa jako „skłonność do reagowania napięciem psychonervowym na sytuacje bodźcowe moralnie” (Adamowicz, Szmalec, 2003, s. 109). Badaczka zauważa, że z rozwojem dziecka rośnie liczba reakcji pozytywnych (tzn. współczujących, wspomagających) na zaobserwowane sytuacje moralne. Wyrażają się one w spostrzeganiu problemów moralnych w otoczeniu i odczuwaniu wewnętrznej potrzeby rozwiązywania ich. Według Adamowicz „dojrzałość emocjonalno-motywacyjna pozwala na odczuwanie potrzeby rozwiązywania dostrzeganych problemów natury moralnej” (tamże, s. 109). Według Adamowicz wrażliwości moralnej nie można utożsamiać ani z sumieniem, ani altruizmem, ani z empatią (tamże, s. 110).

Postawę i działanie osoby wrażliwej, gotowej do podjęcia nowych działań i pojawiające się wyzwania można scharakteryzować na przykładzie opuszczania bezpiecznej kryjówki, korzystając z prac Antoniego Kępińskiego oraz Józefa Tischnera. Kępiński napisał: „Współczesne warunki naszej cywilizacji utrudniają przyjęcie odpowiedzialności za siebie i za otoczenie, utrudniają też wyładowanie tendencji twórczych, postawa konsumpcyjna wyraźnie przeważa nad postawą twórczą, wreszcie negatywny

nieraz stosunek uczuciowy do otaczającego świata powoduje, że „biore” przeważa nad „daje”. Człowiek nie jest skłonny do obdarzania uczuciami pozytywnymi świata, który jest mu obojętny, a nawet wrogi” (Kępiński, 1977, s. 155). Tischner z kolei zauważył, że świat z jego wojnami zawsze był dla rozumnego człowieka źródłem lęku. „Mamy wprowadzić w pobliżu człowieka, ale czy potrafimy powiedzieć, po co go mamy? Im bardziej posiada się człowieka, tym trudniejsza do pokonania ściana dzieli bliskich posiadanych od bliskich posiadających” – konstatuje filozof (Tischner, 2011, s. 464). Tischner, wykorzystując metaforę „kryjówki” – miejsca bezpiecznego, mówi o przestrzeniach możliwych relacji z innymi ludźmi poza nią. Osoby „z kryjówek” odnoszą się w specyficzny sposób do przebywania z innymi: „Ktokolwiek znalazł się w polu obcowania z człowiekiem z kryjówki, poczuł pod stopami ziemię niepewną; czegoś się tu od niego oczekuje, ale nie wiadomo bliżej czego. Im głębiej wszedł człowiek w swą kryjówkę, tym ważniejsze stają się dla niego wszelkie spotkania z innymi, ale też tym bardziej skostniała i trudna do przemienienia jest ich forma. Raz dąży się do zjednania sobie ludzi, to znowu do oddalenia ich od siebie, raz się ich bezpodstawnie oskarża, kiedy indziej przechodzi się do bezpodstawnego oskarżania siebie, jakby się chciało sprowokować uniewinnienie. Wszystko to ma określony cel: człowiek stara się utrzymać drugiego człowieka w bezpiecznym oddaleniu od ściany kryjówki. W tym właśnie celu prowadzi z nim swoistą grę – grę o zawładnięcie. Zawładnięcie jest dla człowieka z kryjówki podstawową formą osławiania bliźniego i świata” (Tischner, 2011, s. 457).

Funkcjonowanie człowieka w przestrzeni psychologicznej charakteryzują co najmniej dwa sposoby konfrontacji jednostki z otoczeniem: od nawiązywania bliskich relacji do zachowania ostrożnego dystansu. Tendencja bliskości tworzy relacje interpersonalne, warunkuje umiejętność pracy zespołowej, swobodne, pozbawione stereotypów i uprzedzeń funkcjonowanie w warunkach nowego otoczenia, szczególnie wielokulturowego. Wrażliwość międzykulturowa nabiera szczególnego wymiaru w relacji z drugim człowiekiem jako współodczuwanie tego, kim jest się dla tej osoby i kim ona jest dla mnie. Można więc przyjąć, że drażliwość związana jest z byciem z drugim człowiekiem w bliskiej relacji. Oznacza więc specyficzne otwarcie się na inną osobę, dzięki któremu człowiek daje poznać siebie i sam poznaje drugiego. Wrażliwość poprzedza poznanie: „Najpierw jest drażliwość, potem zaś przychodzi poznanie, które nie może się do drażliwości nie odwołać. Kiedy natomiast drażliwość zostaje wykluczona, poznanie nie ma się na czym oprzeć”

(Markowski, 2010, s. 104). Uwrażliwianie się nawzajem na siebie to budowanie bliskości oraz wspólnej przestrzeni objętej szacunkiem, odpowiedzialnością i zaufaniem.

Wymiar energii w ramach metody pentabazy opisuje procesy wymiany środowiskowej: od wysokiego poziomu zaangażowania własnego do korzystania z wysiłku innych. Rongińska (2016, s. 134) sądzi, że energia ma dualistyczny charakter i jest odzwierciedleniem zależności między obiektem a otoczeniem. Wrażliwość międzykulturowa nie polega na biernym lub egoistycznym przyjmowaniu, ona daje z siebie wszystko, co człowiek chce przekazać innym. Nie chodzi tutaj wyłącznie o osoby obdarzone wysoką inteligencją emocjonalną, wrażliwy jest każdy, kto przekazuje siebie innym: uczeń, student, nauczyciel, rodzic, czy też każdy człowiek wspierający innych. Wymiar energii w odniesieniu do wrażliwości międzykulturowej można przedstawić jako wyraz nie tylko empatii poznawczej (spojrzenie z punktu widzenia drugiej osoby, aby ją racjonalnie zrozumieć), ale również empatii afektywnej (towarzyszenie innym w ich uczuciach). Nie wystarczy coś zrozumieć, jeśli nie jest się w stanie tego okazać. Dopiero w momencie pokazania drugiej osobie, że ją rozumiemy, pojawia się pełna empatia. Jest to relacja w obie strony (Stamateas, 2023, s. 92-93). Empatia i wrażliwość emocjonalna związane są z decyzjami o bliskości lub odrzuceniu: „Adekwatność emocjonalna polega na umiejętności stosownej do okoliczności oceny własnej postawy wobec innego człowieka oraz zbiorowości i vice versa – postawy innych ludzi i zbiorowości wobec siebie” (Pleszczyński, 2018, s. 96).

Rozwijanie wrażliwości międzykulturowej usprawnia człowieka poznawczo w doświadczaniu i zrozumieniu świata, życia i ludzi, a także wolicjonalno-emocjonalnie w indywidualnym przeżywaniu tego, co jest doświadczane wraz z odczuwaniem wyjątkowości i niezwykłości sytuacji. Ujawnia się w zachowaniu nieobojętnym, wobec tego, co jest doświadczane i przeżywane, ukierunkowanym na tworzenie więzi poznawczej i emocjonalnej. Kształtowanie więzi świadczy o otwartości i pozytywnym nastawieniu osoby, o rozumieniu i współrozumieniu, o odczuwaniu i współodczuwaniu, o przeżywaniu i współprzeżywaniu, czyli specyficznym sposobie bycia, który wyklucza zawładnięcie i posiadanie, natomiast wnosi zatroskanie w budowanie wspólnej przestrzeni. Pojawiają się wtedy bliskość zamiast odrzucenia, radość i afirmacja zamiast smutku i negacji.

Wrażliwość otwiera na to, co metafizyczne, przekracza zjawiska fizykalne. Emmanuel Levinas definiuje wrażliwość jako: „naznaczenie bez punktu stycznego z naznaczonym”

(Levinas, 1994, s. 193). Bartosz Korzeniowski przekonuje, że naznaczenie takie ma wyrażać stosunek absolutnej różnicy pomiędzy naznaczonym a tym, który naznacza (Korzeniowski, 2000, s. 16). Wrażliwość Levinasa już od początku ma charakter etyczny, a fakt jej pochodzenia – nadania z zewnątrz – sugeruje jej związek z etycznością, a konkretnie z „moralnymi wymogami, jakie są nam stawiane wobec drugiego człowieka przez Transcendencję” (tamże, s. 18). Korzeniowski stawia hipotezę, że drażliwość musi być ryzykiem utraty własnej tożsamości, jednak nie dla utraty samej dla siebie, lecz zawsze dla utraty umożliwiającej nawiązanie relacji z transcendencją. Skierowanie ku transcendencji jest tym, co u Levinasa łączy pojęcie drażliwości z pojęciem autonomii. „Relacja z transcendencją to zarazem wzorcowa relacja z innością, a owa inność to przede wszystkim inny, drugi człowiek. Tak oto problem granic drażliwości jest u Levinasa zarazem problemem jej etycznego charakteru” (tamże, s. 25). Należy zgodzić się z Korzeniowskim, że to, na co otwiera nas Levinowska drażliwość, kształtuje nasz sposób istnienia, konstytuuje naszą tożsamość i drażliwości. Jest to drażliwość gotowa do interakcji: „Drażliwość, która leży u podstaw prawdziwej intersubiektywności, nie intersubiektywności neutralnej, roztopiającej jej uczestników we wspólnej całości, lecz opartej na prawdziwej relacji z zewnętrżnością. Wreszcie jest to drażliwość w zasadzie bez granic, która spełnia się w niemożności integrowania tego, na co otwiera” (tamże, s. 30). Z całą pewnością etyczny charakter drażliwości w filozofii Levinasa polega na tym, że drugi człowiek jest na pierwszym miejscu. On jest źródłem etycznego charakteru drażliwości.

Informacyjny wymiar metody pentabazy dotyczy uogólniania lub różnicowania informacji. Odzwierciedlają one syntetyczny lub analityczny styl przetwarzania informacji. Tendencja do analizy wyraża się w poszukiwaniu różnic pomiędzy obiektami rzeczywistości fizycznej i społecznej. Skłonność do niwelowania różnic odzwierciedla globalny sposób oceny – niwelowanie różnic. Uogólnienia wynikają ze stereotypowej percepcji świata i prowadzą do usztywnienia schematów poznawczych. Warto zaznaczyć, że tendencja analityczna może stanowić podstawę przystosowania się jednostki do zmiennych warunków otoczenia. Nastawienie na zróżnicowany odbiór warunków sytuacyjnych pozwala na precyzyjne określenie skutecznych i adekwatnych działań, których wymaga kontekst sytuacyjny. Znaczenie wymiaru informacyjnego w odniesieniu do drażliwości międzykulturowej wyraża się w tym, że drażliwy umysł widzi inaczej, jego paleta percepcji świata jest bogatsza, bardziej zróżnicowana, odmienna od sposobów postrzegania rzeczywistości poprzez jednostki mniej drażliwe. Większa drażliwość na niuanse

sytuacyjne generuje więcej strategii działaniowych prowadzących do sukcesu w komunikacji międzykulturowej. Tutaj widzimy pojmowanie wrażliwości jako umiejętności, której treść i nasilenie mogą być kształtowane w szkole, w ramach edukacji formalnej i pozaformalnej, w pracy wychowawczej i samowychowawczej. Proces wychowania zawsze jest procesem etycznego zaangażowania. Podejmowany jest wobec drugiej osoby, dla jej dobra i w poczuciu odpowiedzialności za nią. Działania wychowawcze mają na celu dobro indywidualne młodego człowieka i dobro społeczne. Wrażliwość nie jest zwróconą tylko ku sobie umiejętnością i refleksją. Jest sprawnością o charakterze intra- i interpersonalnym.

Barbara Skarga uważa, że wrażliwość stanowi immanentną składową tożsamości, pogłębiającą ludzkie istnienie (Skarga, 1997, s.152). Wrażliwość jest specyficzną dyspozycją poznawczą człowieka, której znaczenie wzrasta w dobie sztucznej inteligencji, nadmiaru informacji, *fake newsów*. Filozoficzna interpretacja wrażliwości podkreśla jeden z jej istotnych komponentów – poznawczy – znosząc charakterystyczną opozycyjność tradycyjnego myślenia, że coś jest albo rozumowe albo uczuciowe.

Kształtowanie wrażliwości międzykulturowej wymaga uwzględnienia komponentów kognitywnego i afektywnego, by nie utrwałać stereotypowego przeciwstawiania racjonalności i emocjonalności życia. Współcześnie szczególnego starania w tym zakresie wymaga wrażliwość emocjonalna. Jak zauważono: „wartości poznawcze podyktowane przez rozum bronią się poprzez prawdę i z tego powodu są – w pewnym sensie – łatwe. Natomiast wartości związane z wrażliwością emocjonalną są trudniejsze, ich rangi nie da się udowodnić przez odwołanie do prawdy” (Pleszczyński, 2018, s. 98). Wzajemne przenikanie się procesów poznawczych i emocjonalnych daje większe szanse na zaistnienie wrażliwej postawy.

Innym aspektem zróżnicowanego charakteru percepcji jednostek wrażliwych międzykulturowo jest szczególna uważność na różnorodne sytuacje - umiejętność bardzo precyzyjnego określenia kontekstu sytuacyjnego. Większa analityczność gwarantuje lepsze zrozumienie kontekstów o różnorodnej treści, zapobiegając stereotypizacji. Wrażliwość międzykulturowa jednostki sprowadza się do większej elastyczności emocjonalnej. Postawa wrażliwa pomaga określić własne miejsce w świecie, sprzyja głębszemu poznaniu siebie i swoich tożsamości. Wrażliwość międzykulturowa wyprowadza rozwój człowieka poza granice instynktów oraz umożliwia zróżnicowaną interpretację świata i siebie w nim.

Możemy więc uznać, że wrażliwość międzykulturowa należy do zjawisk złożonych, jest fenomenem odgrywającym istotną rolę w indywidualnym oraz społecznym rozwoju człowieka. W potocznym odbiorze wrażliwość jest mylona z psychiczną słabością, emocjonalną niestabilnością czy nawet z formą niedojrzałości czy naiwności. Ryszard Kapuściński uznał ją za istotny element aksjologicznego porządku świata. Napisał w *Lapidariach*: „Boję się świata bez wartości, bez wrażliwości, bez myślenia. Świata, w którym wszystko jest możliwe. Ponieważ wówczas najbardziej możliwe staje się zło” (Kapuściński 2007, s. 323).

Aby temu zapobiec, trzeba przyjąć aktywną postawę i zaproponowany przez Chena i Starostę dynamiczny model wrażliwości międzykulturowej (1997, s. 5). Wyznacza on ramy niniejszych badań. Według przywołanych badaczy wrażliwość międzykulturowa jest warunkiem wstępnym kompetencji w zakresie komunikacji międzykulturowej.

Potencjał wrażliwości międzykulturowej człowieka może być analizowany w kategoriach czasu i przestrzeni psychologicznej, które stanowią tło rozwoju jednostki. Rezultaty działań kształtujących wrażliwość międzykulturową powstają w ścisłym związku z otoczeniem, wzbogacają doświadczenie jednostki i społeczeństwa, co wyraża się w wymianie energetycznym, ale także informacyjnym.

Wrażliwość międzykulturowa pojmowana jako świadomość występowania różnic kulturowych, ich zauważanie i umiejętność ich interpretacji w różnych sytuacjach życiowych stanowi fundamentalny element kompetencji komunikacyjnych współczesnych obywateli globalizującego się świata. Wrażliwości często towarzyszą: szczerłość, zaufanie, troska, empatia, życzliwość, sprawiedliwość, ciekawość i zdumienie (Klimaszewska 2008, s. 70). Przedstawione w tym podrozdziale refleksje na temat wrażliwości międzykulturowej można uznać za wstępną próbę analizy tego złożonego pojęcia.

#### **1.6.1. Inteligencja emocjonalna i empatia (między i trans) kulturowa**

Na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku John D. Mayer i Peter Salovey wprowadzili do dyskursu naukowego kategorię inteligencji emocjonalnej. Możemy mówić co najmniej o dwóch nurtach inteligencji emocjonalnej: pierwszy tzw. „poznawczy” inteligencję emocjonalną uznaje jako własność intelektu, możliwą do analizy przez pryzmat efektywności przetwarzania informacji społecznych, drugi – określany mianem perspektywy „mieszanej” traktuje inteligencję emocjonalną jako połączenie własności intelektualnych i osobowościowych (Mayer, Salovey, 1999, s. 33).

Pierwszy model („poznawczy”) rozumie ją wąsko jako zestaw czterech powiązanych zdolności. Pierwszą jest percepcja emocji, czyli rozpoznawanie stanów afektywnych i emocjonalnych innych ludzi na podstawie wyrazu ich twarzy, oczu, sylwetki czy zachowań niewerbalnych lub parawerbalnych. Drugą składową inteligencji emocjonalnej jest asymilowanie emocji w celu wspomagania procesów myślenia. Trzecią grupę zdolności składających się na inteligencję emocjonalną tworzą: rozumienie emocji, zakładające wysoką świadomość konkretnych stanów emocjonalnych, zdawanie sobie sprawy z ich złożoności oraz sprawności przewidywania, w jakim kierunku mogą ewoluować. Ostatnim elementem składowym inteligencji emocjonalnej jest zarządzanie emocjami – zdolność do regulowania własnych stanów emocjonalnych oraz umiejętność radzenia sobie z cudzymi emocjami. Wszystkie wyżej wymienione wymiary inteligencji emocjonalnej (percepcja emocji, asymilacja emocji, rozumienie i zarządzanie emocjami) mają strukturę sekwencyjną. Oznacza to, że nie da się zarządzać emocjami, jeżeli na początku nie potrafimy ich dostrzec i zdekodować na najbardziej elementarnym poziomie (Mayer, Salovey, 1999, s. 34).

Pojęcie inteligencji emocjonalnej zostało spopularyzowane przez Daniela Golemana, który wyróżnił cztery główne kompetencje inteligencji emocjonalnej: samoświadomość, czyli umiejętność rozumienia własnych emocji oraz znajomość własnych ograniczeń i możliwości, samokontrolę, czyli umiejętność panowania nad emocjami, dostrzeganie pozytywnych stron każdej sytuacji oraz elastyczność w dopasowywaniu się do zmieniających się okoliczności, empatię, czyli umiejętność wczuwania się w emocje innych ludzi i uwzględniania ich punktu widzenia oraz zarządzanie relacjami, czyli umiejętność kontrolowania emocji innych ludzi (Goleman, 1997).

W 2001 roku brytyjscy psychologowie: K. V. Petrides i Adrian Furnham zaproponowali oddzielenie od siebie inteligencji emocjonalnej rozumianej jako zdolność i jako cecha. Według Brytyjczyków inteligencji emocjonalnej nie powinniśmy określać jedynie jako poznawczych zdolności do radzenia sobie z emocjami własnymi i innych, ale również jako cechy, które sprawiają, że jesteśmy w stanie oddziaływać na innych. Petrides i Furnham wymieniają szereg różnorodnych właściwości, które składają się na inteligencję emocjonalną. Są to, m.in.: adaptacyjność, asertywność, ocena emocji własnych i innych ludzi, wyrażanie emocji, zarządzanie emocjami innych, regulacja emocji, niska impulsywność, umiejętność utrzymywania relacji z innymi, samoocena, motywacja, kompetencje społeczne, umiejętność radzenia sobie ze stresem, poczucie szczęścia,

optymizm oraz empatia (Petrides, Furnham, 2001, s. 428). Ta ostatnia wydaje się szczególnie ważna w edukacji międzykulturowej i we wzmacnianiu kompetencji międzykulturowych oraz komunikacyjnych z Innym. „Empatia jest najcenniejszym zasobem, jaki istnieje w naszym świecie. Dziwi więc fakt, że w szkolnych programach nauczania i w programach edukacyjnych dla rodziców empatia właściwie się nie pojawia, a w polityce, w biznesie i w sądach mówi się o niej bardzo rzadko” (Baron-Cohen, 2014, s. 31, 136, 139). Brytyjski psychopatolog podkreśla „erozję empatii” i wskazuje poważne jej braki wszędzie tam, gdzie powinna stanowić fundament relacji człowieka z człowiekiem. Zwraca uwagę na potrzebę treningu empatii w szkołach oraz innych przestrzeniach nie tylko edukacyjnych (polityka, biznes, sąd).

Niektórzy badacze empatię utożsamiają z wrażliwością i uznają ją za harmonijną syntezę poznania intelektualnego oraz pełnej akceptacji przedmiotu poznania. Piotr Orlik pisze: „Jednak relacje pomiędzy nimi (rozumem a wrażliwością) stanowią jeden z wymiarów współokreślających ich sens. Rozum, jak starałem się pokazać, nie tylko może, ale już jest biegunem współkonstytuującym wrażliwość” (Orlik, 2000, s. 85). W Słowniku języka polskiego czytamy, że wrażliwość to „podatność na bodźce, przeżywanie emocji; czułość, uczuciowość, tkliwość” oraz „brak odporności na coś”<sup>32</sup>. Słowo „wrażliwość” w języku polskim odnosi więc (poza aspektem zmysłowym) do angielskich pojęć: *empathy* (współodczuwanie), *sensitivity* (tkliwość, litość) oraz *vulnerability* (podatność na zranienie). Wrażliwość rodzi się z empatii, kształtowanej na wczesnych etapach socjalizacji. Zdaniem Daniela Golemana, większa empatia sprzyja większej wrażliwości (Goleman, 2007, s.161). Psycholog stwierdza: „Empatia wyrasta ze samoświadomości; im bardziej jesteśmy otwarci na nasze własne emocje, tym wprawniej odczytujemy uczucia innych osób” (Goleman, 2007, s.159). Magdalena Stoch dodaje, że w procesie rozwoju człowieka „czynnikiem dominującym staje się aspekt poznawczy – jednostki starają się kierować nie tylko emocjami, ale też zdobytą wiedzą. To dzięki tej wiedzy przyjmowanie perspektywy drugiej osoby nie jest jej „kolonizowaniem”, czyli interpretowaniem czyjegoś zachowania, emocji, wyborów życiowych wyłącznie z perspektywy dominującej w kręgu kulturowym, z którego pochodzimy” (Stoch, 2013, s. 134).

---

<sup>32</sup> <https://sjp.pl/wra%C5%BClivo%C5%9B%C4%87> [dostęp: 07.09.2024].

Słowo „empatia” wywodzi się od greckiego *empathia* i zbudowana jest z przedrostka *em - „w”* oraz *pathos*, oznaczającego wzniosłe uczucie, związane pierwotnie z cierpieniem. Po raz pierwszy pojawiło się w osiemnastowiecznych tekstach filozoficzno-etycznych D. Hume’a i A. Smitha. Było również używane jako *Einfühlung* (niem. „uczucie w...”) przez niemieckich estetyków, badających relację na styku odbiorca – dzieło sztuki. „Empatia” na początku oznaczała więc skłonność do utożsamiania z obserwowanym przedmiotem fizycznym, budzącym silne uczucia estetyczne, np. piękno. Theodor Lipps (twórca pojęcia) przeniósł termin na grunt rozważań psychologicznych. Następnie termin został przejęty przez anglosaskich psychologów i w postaci *empathy* powiązany z doświadczaniem innych ludzi oraz rozumieniem i współodczuwaniem ich zachowań. Z angielskiego trafiło m.in. do języka polskiego i otrzymało znane nam brzemienne. Lingwistyczna wędrówka sprawiła, że „empatia” stała się pojęciem międzynarodowym oraz interdyscyplinarnym: posługują się nią nie tylko psychologowie czy pedagodzy, ale także etycy, antropologowie, filozofowie i inni (Davis, 2001; Rembowski, 1989; Wilczek-Rużyczka, 2002).

Wśród wielu refleksji o „empatii”, ważna wydaje się koncepcja symbolicznego interakcjonizmu, zawarta m.in. w poglądach Georga Herberta Meada. Wynika z nich, że empatia to mechanizm psychiczny, który umożliwia danej osobie przedstawienie siebie samej w sytuacji innej osoby i przez to pozwala identyfikować się z rolą, a czasem także miejscem różnym od własnego (Jagielska-Zieleniewska, 1978). Józef Rembowski (1982) określa empatię jako proces emocjonalnego reagowania na przeżycia innej osoby. Mirja Kalliopuska (1994), fińska badaczka z Uniwersytetu w Helsinkach, uważa, że z perspektywy psychoanalitycznej empatia wiąże się z wrażliwością emocjonalną i współodczuwaniem, które umożliwiają tworzenie relacji z innymi bez groźby zatracenia własnej tożsamości (tzw. holistyczny model empatii). Empatia jest też rozumiana jako umiejętność przyjmowania roli innej osoby i jej punktu widzenia, co zgodnie z zasadami psychologii poznawczej stanowi podstawę identyfikacji i rozumienia uczuć, sytuacji życiowej i zachowań innej osoby.

Pojęcie „empatii” odnosi do innych pojęć i stanów: sprawiedliwości społecznej, afirmacji różnicy, serdeczności, solidarności, wspólnotowości. W świetle badań psychologicznych (Goleman, 1997) wykazano stałą obecność umysłu emocjonalnego, który wyjaśnia, dlaczego w tak wielu naszych działaniach kierujemy się emocjami. Nasze emocje mają własną logikę, a sam umysł emocjonalny jest dużo szybszy niż umysł racjonalny. Szybkość jego reakcji wyklucza jakąkolwiek refleksję czy analizę, która jest znakiem

szczególным umysłu myślącego. Tak więc relacje między sferą racjonalną a emocjonalną wydają się polegać na dopełnianiu. Podobnie rzecz się ma z relacjami występującymi między różnymi obszarami wrażliwości. Stoch podkreśla: „wrażliwość rodzi się więc na styku empatii i wiedzy. Nie może obyć się bez tych dwóch wymiarów” (Stoch, 2016, s. 134).

W odniesieniu do emocji, zarówno percepcja, jak i doświadczanie oraz ekspresja emocji mogą być wspólne i podobne w różnych kulturach, jak i specyficzne tylko dla danej kultury. Emocje we wszystkich kulturach opierają się na uniwersalnej, ponadkulturowej podstawie, którą stanowią konstrukty, związane z treścią zdarzeń i sytuacji, wywołujących reakcje emocjonalne, np. radość – to osiągnięcie celu, złość – to niemożność osiągnięcia celu. Wspólne różnym kulturom są też tzw. emocje podstawowe: radość, gniew, smutek, strach, wstręt, zdziwienie, pogarda, wstyd i poczucie winy. Uniwersalne aspekty emocji wynikają z biologicznych zasad organizacji zachowania, które choć wydają się pierwotne w stosunku do zasad społecznych i psychologicznych, to jednak ustępują miejsca uwarunkowaniom kulturowym (Hofstede, 2007). Józef Rembowski podkreśla, że empatia jest konieczna w rozwoju moralności oraz może wspomóc afirmację samego siebie: „Późniejsze korzyści płynące z empatii objawiają się zrozumieniem społecznych zmian w otoczeniu, wynoszą jednostkę na wyższy poziom moralny, wzbogacając formy udzielania pomocy innym, budzą szacunek dla samego siebie” (Rembowski, 1989, s. 73–74).

Konkretne emocje rozpoznawane i nazywane na gruncie danej kultury zdają się być w dużej mierze uzależnione od specyficznych dla danej kultury czynników. Robert G. Hanvey rozpoznaje cztery poziomy empatii kulturowej w świadomości i badaniach międzykulturowych. Pierwszy dotyczy „świadomości powierzchownych lub bardzo widocznych cech kulturowych”, a poznanie pełne jest niemal „turyistycznych stereotypów” (np. nazywanie zjawisk kulturowych dziwnymi). Drugi wiąże się ze „świadomością znaczących i subtelnych cech kulturowych, które wyraźnie kontrastują z własnymi, a poznanie jest pełen „konfliktu kulturowego” (np. nazywanie fenomenu kultury frustrującym lub irracjonalnym). Trzeci poziom jest treściowo podobny do drugiego, ale poznanie jest zupełnie inne – opiera się na analizie intelektualnej i przekonaniu, że zjawisko jest wiarygodne i zrozumiałe. Najwyższy poziom empatii kulturowej można opisać w następujący sposób „świadomość tego, jak czuje się inna kultura z punktu widzenia wtajemniczonego” – poznanie opiera się tu na zanurzeniu w kulturze i „subiektywnej znajomości” (Hanvey, 1975, s. 11).

„Empatia oznacza zatem zdolność wyobrażenia sobie siebie w innej roli w kontekście własnej kultury” – mówi Hanvey. Badacz stoi na stanowisku, że „tradycyjne narody nie potrafią sobie wyobrazić innego punktu widzenia niż ten związany z ustalonymi rolami w kontekście lokalnej kultury. [...] Narody postmodernistyczne wyobrażają sobie punkty widzenia ról obcych kultur” (Hanvey, 1975, s. 12).

Kiedy myślimy o praktycznym wymiarze empatii i sposobach jej urzeczywistniania w konkretnych sytuacjach, naturalnie kierujemy się w stronę dialogu i „empatycznego słuchania”, które według Stanisława Kozaka „zazwyczaj przejawia się w następujących czynnościach: parafrazowaniu (podsumowywaniu rozmowy), zadawaniu dodatkowych pytań, pytaniu o potwierdzenie, czy dobrze zrozumiało się wypowiedź, próbach nazwania uczuć, emocji, o których wypowiada się druga osoba” (Kozak, 2012, s. 63).

Włoska etnografka Marianella Sclavi (2003) przekonuje, że uświadomienie sobie własnego etnocentryzmu jest początkiem „empatii międzykulturowej”, procesu, w którym drugi człowiek nie odgrywa roli biernej, ale aktywną, współpracując z nami w budowaniu wspólnego doświadczenia emocjonalnego. W tym sensie empatię międzykulturową możemy zdefiniować jako zdolność doświadczenia rzeczywistości poprzez wychodzenie z własnego układu odniesienia dzięki dialogowi z innymi ludźmi. W literaturze przedmiotu pojawia się również pojęcie „empatii transkulturowej” (ang. *transcultural empathy*), która jest definiowana jako „uwrażliwienie na inne kultury i elementy dla nich charakterystyczne, a różniące się w większym bądź mniejszym stopniu od preferowanych w ramach kultury rodzimej” i jest „umiejętnością wczuwania się w stan wewnętrzny Innego lub/i sytuację psychospołeczną przedstawiciela/-i innej kultury (innego wzoru kulturowego); empatia transkulturowa służy diagnozie potrzeb i oczekiwań jednostki z innego obszaru kulturowego [...]” (Guziuk-Tkacz, Siegień-Matyjewicz, 2015, s. 128).

Redaktor czasopism „Struggling Forward” i „Intercultural Mindset” Tim Retting (2017) opisuje trzy wymiary empatii międzykulturowej: poznawczy (wiedza) – przyjęcie perspektywy drugiej osoby i wyobrażenie sobie, jak ta osoba postrzega konkretną sytuację, afektywny (emocjonalny) – wyobrażanie sobie uczuć drugiej osoby, a także możliwość samodzielnego „odczucia” tych emocji, behawioralny – empatyczne działanie w sposób, który pokazuje, że rozumiemy drugą osobę, dający jej poczucie, że nam na niej zależy. Włoski trener komunikacji międzykulturowej Daniele Trevisani (2019) dodaje czwarty komponent: „empatię relacyjną”, czyli zrozumienie i docenienie symbolicznej sieci osób

bliskich osobie, z którą się współodczuwa. Z kolei australijska edukatorka międzykulturowa Jane Barron (2020) opisuje empatię międzykulturową w kontekście pedagogiki jako postawienie siebie w świecie kulturowym innej osoby oraz umiejętność skutecznego komunikowania swojego empatycznego zrozumienia tego świata tej właśnie osobie.

Jest to zadanie szczególnie ważne w dobie szybko postępujących globalnych migracji, a jego wyjątkowymi adresatami są przede wszystkim nauczyciele i edukatorzy pracujący na co dzień z uczniami z różnych kręgów kulturowych. To szkoła oraz inne instytucje edukacyjne są zobowiązane do realizowania założeń „etnobezpieczeństwa”, czyli zagwarantowania bezpieczeństwa emocjonalnego, psychicznego i fizycznego grupie ukraińskiej w obszarze odrębności etnicznej, pielęgnowania i rozwijania własnego dziedzictwa kulturowego (w tym materialnego i niematerialnego). To od grupy większościowej wymaga się szczególnej postawy wypełnionej właśnie empatią. Beata Orłowska podkreśla, że zagwarantowanie etnobezpieczeństwa pozwala na zachowanie, podtrzymanie i transmitowanie tożsamości wśród przedstawicieli grupy mniejszościowej, którzy na co dzień funkcjonują wśród grupy większościowej. Według badaczki „ważnym elementem są relacje, jakie zachodzą między mniejszością a większością. Im są bardziej przychylne ze strony grupy większościowej, tym łatwiej jest grupie mniejszościowej zachowywać, podtrzymywać i transmitować tożsamość i zachować etnobezpieczeństwo” (Orłowska, 2024).

Amerykański myśliciel Jeremy Rifkin<sup>33</sup> domaga się powstania cywilizacji empatycznej. W swojej wizji próbuje udowodnić, że istnieje coś takiego jak „empatyczna ewolucja ludzkiego gatunku”, która zmierza do globalnej empatii jako spełnienia dziejów: wieku braterstwa, powszechnej inkluzji, wieku *homo empathicus*. Rifkin podkreśla, że na początku dziejów empatia była ograniczona do własnego plemienia, narodu, grupy etnicznej (podział na „naszych” i „obcych/innych”), jednak z rozwojem świata zataczała coraz szersze kręgi i wraz z procesem globalizacji i wzrostem świadomości międzykulturowej stopniowo ogarnia całą ludzkość, by nie było już na świecie więcej obcych i wykluczonych oraz zagrożonych wojnami i konfliktami. Według Rifkina empatia jest „klejem” scalającym ludzkie społeczności: „Rozwój więzi empatycznej jest społecznym spoiwem służącym do

---

<sup>33</sup> Rifkin był doradcą Romano Prodiego, kanclerz Niemiec Angeli Merkel, premiera Portugalii Jose Socratesa, premiera Słowenii Janeza Janša. Był też doradcą rządu francuskiego w czasie, gdy Francja przewodniczyła pracom Unii Europejskiej (rok 2008). Doradza też Komisji Europejskiej, Parlamentowi Europejskiemu i kilku głowom państw europejskich.

tworzenia globalnej sieci składającej się z milionów istot ludzkich”<sup>34</sup> (Rifkin, 2009, s. 460 [tłum. własne]). Z jednej strony można powiedzieć, że wizja jest naiwna i utopijna, ale z drugiej strony daje nadzieję na nowy dzień, na konieczną zmianę i na lepsze jutro. Nasza Maria Ossowska jeszcze w czasie wojny w 1944 roku pisała: „Potrzebni są nam ludzie wrażliwi na krzywdę i niezasłużone przywileje, ludzie, którzy spieszą innym z pomocą, gdy ci jej potrzebują, ludzie, którzy nie odwracają się od przyjaciół, gdy im się nie powodzi [...]. Potrzebni są ludzie uczciwi wobec samych siebie i wobec innych, ludzie, którym się ufa; brak zaufania bowiem w obcowaniu z ludźmi, brak zaufania uzasadniony, czyni społeczeństwo chore” (Ossowska, 1992, s. 43-44).

Izabela Czerniejewska oraz Julia Karczewska z Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu podkreślają, że „Jako społeczeństwo przechodzące aktualnie głębokie przemiany musimy zrozumieć, że bez skutecznej edukacji i integracji uczniów i uczennic cudzoziemskich nie uda się osiągnąć faktycznej spójności społecznej, na której powinno zależeć nam wszystkim. Tylko usilne, świadome i zaplanowane dążenie do dostosowania procesu edukacji do potrzeb dzieci cudzoziemskich sprawi, że ograniczymy możliwość przedwczesnego zakończenia ich edukacji. To z kolei pozwoli na uniknięcie napięć społecznych charakterystycznych dla społeczeństw, w których proces integracji grup mniejszościowych nie zakończył się pełnym sukcesem. Edukacja odgrywa w nim znaczącą rolę” (Czerniejewska, Karczewska, 2024, s. 6). Właśnie o niej, o szkole, nauczycielach, którzy odgrywają kluczową rolę w procesie adaptacji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji/uchodźstwa będzie traktował następny rozdział doktoratu.

W niniejszej dysertacji kontekst dzieci i młodzieży oraz studentów z Ukrainy wyznacza dalsze rozumienie empatii (między) kulturowej oraz wrażliwości międzykulturowej rozwijanej przez te osoby i w relacji z nimi. Martha C. Nussbaum stawia przed nami szczególne zadanie stania się „wrażliwymi i rozumiejącymi interpretatorami” (2008, s. 74), którzy posiadają umiejętność nawiązania relacji z inną (różną od nas) osobą w celu zbudowania głębokich więzi osobistych i utrzymania balansu między życiem prywatnym i zawodowym. To działanie będzie dowodziło posługiwania się inteligencją emocjonalną w praktyce.

---

<sup>34</sup> „The extension of the empathic bond is the social glue to establishing a global network of millions of human beings”.

### 1.6.2. Szok kulturowy w kontekście osób objętych badaniami z Ukrainy

Fundacja Ukraina z Wrocławia jeszcze przed wybuchem wojny w Ukrainie na swoim blogu zamieściła znaczący tekst: „Istnienia własnej kultury, tego, co dla nas jest standardem i normą, nie uświadamiamy sobie, dopóki nie zetkniemy się z przedstawicielami innych kultur. Różnice kulturowe mają duży wpływ na życie migranta w nowym kraju. Gdy uczymy się efektywnie funkcjonować w środowisku kulturowo odmiennym od naszego, oczekujemy, że łatwiej będzie nam przetrwać nie tylko początkową fazę adaptacji kulturowej (tzw. szok kulturowy). Chcemy również, żeby nasze życie było pełniejsze, a kontakty międzyludzkie wypełnione sensem i empatią” (Adaptacja kulturowa w Polsce, 2020). Pojawiają się w nim ważne pojęcia: własna kultura, szok kulturowy, adaptacja kulturowa, sens i empatia. Do tego zestawu Jacek Kubitsky dodałby stres akulturacyjny (2012, s. 35). Wszystkie pojęcia są mocno ze sobą związane i kluczowe w procesie zaopiekowania się zdrowiem psychicznym uchodźców z Ukrainy.

Martyna Pryszmont-Ciesielska za amerykańskim antropologiem Michaeliem Agarem uznaje, że „kultura nie jest tylko tym, co posiada grupa ludzi, ale jest czymś, co przydarza się nam, gdy spotykamy innych, napotykamy przeszkody, uświadamiamy sobie coś w sobie podczas dążenia do zrozumienia różnic. Kultura jest świadomością, samowiedzą, która ujawnia nasze ukryte ego i otwiera drzwi do nowych sposobów życia. W takim rozumieniu kultura odnosi się do dwóch podmiotów: po pierwsze są to ludzie, których spotykam i chcę poznać, po drugie, jestem ja – podmiot poznający. Przedmiotem poznania są różnice, które napotykam na swojej drodze, a które odnoszą się zarówno do mnie samego, jak i do podmiotów mojego poznania. Specyficzna wrażliwość, która pozwala mi uświadomić sobie i zrozumieć różnice, odsłania przede mną inne możliwości istnienia, bycia w świecie. Poprzez zmianę sposobu myślenia buduję wiedzę, tworzę kulturę”<sup>35</sup> (Pryszmont-Ciesielska, 2006, s. 70-71 [tłum. własne]).

---

<sup>35</sup> „While culture is not only this something that a group of people possess, but it is something that happens to us when we meet others, face obstacles, become aware of something inside us during the pursuit to understand the differences. Culture is consciousness, self-knowledge that reveals our hidden ego and opens door to new ways of living. In such an understanding, culture refers to two subjects: first, there are people that I meet and want to acquaint myself with, second, there is myself – the cognitive subject. The subject of cognition are the differences that I encounter on my way, which refer to both me and the subjects of my cognition. The specific sensitivity, which allows me to realize and understand the differences, discloses to me other possibilities of existence, of being in the world. Through a change in my way of thinking I build knowledge, create culture”.

Aspekt sprawczości podmiotu zawarty w cytowanej definicji „kultury” jest szczególnie ważny w sytuacji uchodźców wojennych, którzy doświadczają stresu akulturacyjnego. Dzięki specyficznej wrażliwości zaczynają rozumieć różnice i widzieć możliwości swojego „bycia w świecie” oraz dokonują zmiany sposobu myślenia i sami tworzą kulturę. Wcześniej jednak wypracowali własną, autonomiczną strategię – kompetencję radzenia sobie ze stresem i traumą (Gromkowska-Melosik, 2022, s. 82) – pozwala ona łatwiej odnaleźć się w nowej sytuacji i w nowej przestrzeni kulturowo-społecznej. Psychospołeczny szok osób przybyłych z Ukrainy jest skutkiem nakładania się doświadczeń wojennych, utraty najbliższych, bycia obiektem przemocy, a także opuszczenia dawnego środowiska, rodzinnego, zawodowego, narodowego i kulturowego oraz materialnego (np. własnego domu) oraz konieczności adaptacji do nowych niepewnych warunków. Mamy tu do czynienia w pewnym sensie z przerwaniem „ciągłości tożsamościowej”. Nagle jednostka zostaje pozbawiona swojej psychospołecznej symboliki i nie może uczestniczyć w całonocnych rytuałach. Jednym z najbardziej ostrych sensorów w okresie po-immigracyjnym jest lęk o zdrowie i życie najbliższych, od których często nie ma wiadomości. To może w dużej mierze nie tylko zaburzać procesy adaptacyjne, ale stać się źródłem ogromnych lęków i depresji.

Kalervo Oberg, kanadyjski antropolog<sup>36</sup>, zaprezentował swój model szoku kulturowego klubowi kobiet w Rio de Janeiro 3 sierpnia 1954 r. Tekst został nieznacznie uzupełniony w „Antropologii Praktycznej” (1953-1972) w 1960 r. pod tytułem: *Dopasowanie szoku kulturowego do nowych środowisk kulturowych*. Jednak termin szok kulturowy nie pochodzi od Oberga, który zwraca uwagę, że wcześniej antropolożka Cora Alice Du Bois wygłosiła wykład zatytułowany *Szok kulturowy* w 1951 r. w Chicago. W szoku kulturowym, który przeżywają uchodźcy, Oberg wyróżnia się pięć faz. Towarzyszą mu różnorodne symptomy. Wśród najważniejszych Oberg wymienia: nadmierne mycie rąk, nadmierną troskę o wodę pitną, jedzenie, naczynia i pościel, strach przed fizycznym kontaktem z drugą osobą, roztargnione, odległe spojrzenie (tzw. „spojrzenie tropikalne”),

---

<sup>36</sup> Kalervo Oberg urodził się w Kanadzie w 1901 roku w rodzinie fińskiej, a później wyemigrował do USA. Początkowo studiował ekonomię na Uniwersytecie Kolumbii Brytyjskiej i Uniwersytecie w Pittsburgu. Później antropologię na Uniwersytecie w Chicago pod kierunkiem m.in. E. Sapira i A.R. Radcliffa Browna. W swojej rozprawie doktorskiej przedstawił wyniki badań terenowych: *Ekonomia społeczna Indian Tlingit z Alaski*. Pracował w Ugandzie, Ekwadorze i Brazylii, a także w różnych stanach USA.

poczucie bezradności, napady złości, nadmierny strach przed oszukaniem, okradzeniem lub zranieniem i wreszcie tęsknotę za powrotem do domu (Oberg, 1960, s. 142-143).

Ludzie ze względu na indywidualne cechy osobowościowe różnią się znacznie pod względem stopnia, w jakim szok kulturowy na nich wpływa. W ciągu pierwszych kilku tygodni większość migrantów jest zafascynowana każdym nowym elementem życia. Ten etap może trwać od kilku dni lub tygodni do sześciu miesięcy, w zależności od okoliczności i jest określany mianem miesiąca miodowego – jest to czas radości spowodowanej przybyciem do nowego kraju, nowymi możliwościami (z pewnością w przypadku uchodźców wojennych także ulgą związaną ucieczką przed wojną i zagrożeniem utraty życia). Towarzyszy mu fascynacja nowym krajem, uprzejmością ludzi, którzy nierzadko posługują się (lub próbują posługiwać) językiem przybyszy. Druga faza szoku – to zmierzenie się z prawdziwym życiem w nowym środowisku i uświadomienie sobie problemów związanych z pobytem w nowym kraju i trudności z funkcjonowaniem w nowej kulturze (także w kontekście komunikacji językowej). W konsekwencji migrant traci pewność w kontaktach międzyludzkich, które sprawiają mu trudności, może także doświadczać lęku i frustracji. Pojawia się wroga i agresywna postawa wobec kraju przyjmującego, która skutkuje problemami adaptacyjnymi. Najczęściej wrogość wyrasta z autentycznych trudności, jakich doświadcza przybysz w nowym kraju. Pojawiają się kłopoty ze szkołą, z językiem, z transportem, z zakupami. Oberg zwraca uwagę na fakt, że ludzie w kraju goszczącym są w dużej mierze obojętni na kłopoty swoich nowych sąsiadów. Pomagają, ale nie rozumieją powagi sytuacji (Oberg, 1960, s. 143). Wtedy ze strony przybyszów pojawiają się zdania typu: „Po prostu ich nie lubię”. Na tym etapie występuje także zjawisko solidarności w ramach własnej grupy – uchodźcy jednoczą się ze swoimi rodakami, krytykując kraj goszczący, jego zwyczaje i jego mieszkańców. Krytyka nie jest oceną obiektywną, ale emocjonalną ekspresją i konsekwencją szoku kulturowego. Ten etap często staje się źródłem naładowanych emocjonalnie etykiet, często w oparciu o stereotypy – specyficzny rodzaj obraźliwego skrótu mentalnego, który w negatywny sposób karykaturuje kraj przyjmujący i jego mieszkańców. Stosowanie stereotypów może ulżyć osobie, która przeżyła poważny szok kulturowy, ale z pewnością nie prowadzi do prawdziwego zrozumienia kraju goszczącego i jego mieszkańców. Jeśli osoby emigranckie pokonają ten etap i zostaną w kraju goszczącym, zaczynają powoli otwierać się na nowe środowisko kulturowe. Zamiast krytykować, np. żartują. Trzecia faza szoku, to powolne wychodzenie z kryzysu związane z nabywaniem kompetencji kulturowych, które pozwalają

na funkcjonowanie w nowej kulturze. Przybysze zaczynają akceptować zwyczaje kraju i funkcjonować w nowym środowisku bez uczucia niepokoju, chociaż zdarzają się momenty napięcia. Dopiero po całkowitym zrozumieniu wszystkich sygnałów współżycia społecznego napięcie znika. Zrozumienie to czwarta faza, podczas której jednostka odczuwa stabilizację emocjonalną oraz poczucie kontroli nad swoim życiem i funkcjonowaniem w nowej kulturze. Kompetencja międzykulturowa – to ostatnia faza szoku kulturowego pozbycia się stresu związanego z funkcjonowaniem w nowej kulturze. Związana jest z akceptacją nowej kultury, a nawet jej polubieniem.

Według Oberga szok kulturowy jest wywoływany przez lęk wynikający z utraty wszystkich znanych osobom uchodźczym znaków i symboli współżycia społecznego, dzięki którym orientują się w codziennych sytuacjach, np. kiedy uścisnąć dłoń i co powiedzieć, kiedy spotykają nieznanych im wcześniej ludzi, kiedy i jak wydawać polecenia służbie, jak robić zakupy, kiedy przyjmować, a kiedy odrzucać zaproszenia, kiedy traktować wypowiedzi poważnie, a kiedy nie. Wskazówki, którymi mogą być słowa, gesty, mimika, zwyczaje lub normy, są nabywane przez nas wszystkich w trakcie dorastania i są w takim samym stopniu częścią naszej kultury, jak język, którym mówimy, czy przekonania, które akceptujemy. Spokój ducha i skuteczność w działaniu każdego z nas zależy od wielu takich „naszych” regulacji, z których większości nie przenosimy na poziom świadomej świadomości. Gdy osoba wkracza w obcą kulturę, wszystkie lub większość znanych wskazówek zostaje usunięta. Pojawiają się uczucia frustracji i niepokoju. Przeżycie szoku kulturowego może mieć indywidualny przebieg, który zależy od odmienności kultury wyjściowej (kraju pochodzenia) uchodźcy w stosunku do kultury kraju przyjmującego, ale także od wykształcenia, statusu ekonomicznego, postaw zarówno osób przybyłych do nowego kraju, jak jego mieszkańców wobec innych/obcych. Warto podkreślić, że trudności, jakich doświadcza przybysz, są realne i niewyolbrzymione. Jednakże z biegiem czasu człowiek dostosowuje się do warunków, w których się znalazł. Zmienia się jego podejście do nowej rzeczywistości. Krótko mówiąc, zaczyna radzić sobie w nowych warunkach życia.

Kolejną ważną kwestią, którą warto rozważyć, jest postawa innych wobec osoby doświadczającej szoku kulturowego. Jeśli migranci są sfrustrowani i agresywni w stosunku do obywateli kraju goszczącego, to z pewnością wyczuwa się tę wrogość i w wielu przypadkach goszczący reagują w podobny sposób lub w najlepszym razie stosują unik. Osoby przeżywające szok kulturowy szukają oparcia w swoich rodakach. Niektóre sytuacje mogą być irytujące dla rezydenta długoterminowego (imigranta, który przybył już

wcześniej), wtedy jest sprawdzian cierpliwości, współczucia i wyrozumiałości. Chociaż rozmowa nie usuwa bólu, wiele można zyskać dzięki wyjaśnieniu źródła bólu, wskazaniu niektórych kroków prowadzących do zmiany sytuacji. Wszystkie strony potrzebują spokojnego i uczciwego dialogu.

Wydaje się, że rodzina powinna być gwarancją i stabilnością dla uchodźców w tak wielowymiarowym kryzysie. Jednakże rodzina może pełnić tę funkcję tylko wtedy, gdy jej członkowie, często nieświadomie, przekazują tradycje kulturowe i wartości, które w niezauważalny sposób regulują życie rodzinne. Jednak rodzina uchodźcza w kraju goszczącym styka się z normami i wartościami kulturowymi odmiennymi od tych, które wyznaje. Dlatego też rodzina w nowych okolicznościach przechodzi przez specyficzne formy kryzysu, które są podobne do opisanych wcześniej faz szoku kulturowego. Przybysze doświadczają więc rodzinnego szoku kulturowego oraz silnego żalu migracyjnego, który zakłóca stabilność i rozwój. Szczególną grupą, doświadczoną traumą są dzieci, skazane na przedwczesną dorosłość a młodzież na opóźniony bunt. Decyzję o wyjeździe (ucieczce) rodziny podejmują zwykle rodzice, a dzieci są w tej kwestii znacznie mniej samodzielne i często nieświadome przyczyn wyjazdu. Dotyczy to szczególnie małych dzieci, które nie rozumieją przyczyn i konsekwencji opuszczenia domu, ale odczuwają niepokój i smutek tak samo jak dorośli. Dzieci traktują swoje ulubione zwierzęta domowe, zabawki, sprzęt i dekoracje jak żywe istoty i swoją własność. Ich stratę odczuwają jako krzywdę, a nawet przemoc (Kubitsky, 2012, s. 30–31).

Integracja społeczna dzieci w nowym kraju jest procesem indywidualnym, którego nie można wymusić ani przyspieszyć. Naukowcy zauważyli, że młodzi migranci opuszczając swój kraj przechodzą przez te same etapy, co dorośli (Kubitsky, 2012, s. 31). Pollock dzieli te etapy na: zaangażowanie, odejście, przejście, wejście i ponowne zaangażowanie. W pierwszym etapie dziecko znajduje się w znanym i stabilnym środowisku, którego czuje się częścią i w którym znajduje wsparcie społeczne. Etap wyjazdu z kraju rozpoczyna się w momencie najmniej oczekiwanym (nie ma czasu na przygotowanie się do decyzji o wyjeździe). Trudne emocje towarzyszące oczekiwaniu na wyjazd mogą sprawić, że dzieci zaniedbują obowiązki szkolne, porzucają zainteresowania, popadają w konflikty z rówieśnikami i przyjaciółmi lub innymi ważnymi osobami. Dlatego ich opiekunowie muszą stwarzać dziecku możliwości pozytywnego zamknięcia tego etapu i pożegnania się z ważnymi dla niego miejscami i osobami. Ułatwi to dziecku przejście do etapu przeniesienia, w którym młoda osoba nawiązuje kontakt z nową kulturą i uczy się

rozpoznawać wzorce zachowań specyficzne dla nowej kultury. Jeśli proces przebiegnie pozytywnie, dziecko ponownie się zaangażuje i nowe środowisko stanie się dla niego znajome i przewidywalne, co pozwoli na jego rozwój emocjonalny (Pollock i Van Reken, 2009, s. 66–75, 138).

Niestety, rodziny uchodźców wojennych najczęściej doświadczają nagłej i przymusowej migracji. Pozbawia to dzieci odpowiedniego przygotowania do wyjazdu, a tym samym uniemożliwia im pozytywne zakończenie etapu rozstania z krajem. Z tego powodu coraz trudniej jest płynnie przejść do kolejnych etapów. Ponadto, rodziny uchodźców coraz częściej doświadczają wielokrotnych migracji, co oznacza wielokrotne rozstania i konieczność odbudowy więzi w kolejnych środowiskach. Każda kolejna migracja wiąże się z jakąś stratą, a co za tym idzie, z przeżyciem pewnego rodzaju żałoby. Dzieci często migrujące są narażone na tę żalobę w wieloraki sposób: często rozwijają u nich mechanizmy obronne polegające na wypieraniu trudnych uczuć, jakie im się z nią kojarzą (Pollock i Van Reken, 2009, s. 123-124, 159-167). Dzieci odczuwają nostalgię i tęsknotę za ludźmi, zwierzętami i miejscami, które pozostawiły. Wiele dzieci i nastolatków stawiało się apatycznych i uciekało w nadmierne spanie i jedzenie, gdy odczuwało stres. Brak przepracowanych emocji może w przyszłości doprowadzić do tzw. syndromu nierozwiązanej żałoby i opóźnionej żałoby migracyjnej, a w konsekwencji do zakłócenia życia emocjonalnego i budowania trwałych relacji z nowym otoczeniem i ludźmi (Pollock & Van Reken, 2009, s. 123–141, 159–167). Badania pokazują, że znaczna liczba nastolatków doświadczała wysokiego poziomu stresu. Ponad połowa nastolatków zgłaszała częste objawy psychosomatyczne, takie jak zmęczenie (62%), drażliwość (55%) i nerwowość (52%). Ponad jedna trzecia respondentów oceniła poziom zadowolenia ze swojego życia (38%) jako niski, przy czym tylko niewielki odsetek osób ocenił je jako wysoki (13%). Dodatkowo, wyniki dotyczące emocjonalnej i społecznej samotności były wyższe wśród dziewcząt niż chłopców, co podkreśla potrzebę ukierunkowanych interwencji ze względu na płeć (UNICEF, 2024, s. 5).

Liczne doświadczenia poprzedzające decyzję uchodźczą mają cechy zdarzeń traumatyzujących, związanych z bezpośrednim narażeniem na utratę życia własnego lub bliskich osób. Nie u wszystkich osób w sytuacji uchodźczej rozwinię się zespół stresu urazowego (PTSD). Dane statystyczne dotyczące występowania PTSD wśród uchodźców (pochodzących m.in. z Afganistanu oraz z obszarów byłej Jugosławii) podają różne wartości i wskazują na częstość występowania w części populacji stanowiącej 9 - 37% (Sareen, 2021).

Oberg uważa, że chcąc przezwyciężyć szok kulturowy, warto poznać naturę nowej kultury i jej związek z mieszkańcami. Oprócz życia w środowisku fizycznym jednostka żyje w środowisku kulturowym, składającym się z obiektów fizycznych stworzonych przez człowieka, instytucji społecznych oraz idei i przekonań (Oberg, 1960, s. 144). Człowiek nie rodzi się z kulturą, lecz jedynie ze zdolnością do jej poznawania i korzystania z niej. U nowonarodzonego dziecka nie ma nic, co nakazuje mu, aby w końcu mówiło po portugalsku, angielsku czy francusku, ani żeby jadło widelcem w lewej ręce, a nie w prawej, ani że powinno używać pałeczek. Wszystkiego tego wychowanek musi się nauczyć. Rodzice nie są także odpowiedzialni za kulturę, którą przekazują swoim dzieciom. Kultura każdego narodu jest wytworem historii i kształtuje się z biegiem czasu w dużej mierze w wyniku procesów, które dla jednostki pozostają poza jej świadomością. To dzięki kulturze młodzi uczą się przystosowywać do środowiska fizycznego i ludzi, z którymi się spotykają. Szczególnie dzieci i młodzież często doświadczają trudności w procesie uczenia się i adaptacji do nowej kultury i nowej rzeczywistości społecznej. Jednak raz poznana kultura staje się sposobem na życie, pewnym, oswojonym i w dużej mierze automatycznym sposobem uzyskiwania od otoczenia tego, czego chcemy, i jako taka staje się także wartością. Ludzie mają tendencję do akceptowania swojej kultury jako tej najlepszej. Jest to całkowicie normalne i zrozumiałe. Taką postawę nazywamy etnocentryzmem, czyli przekonaniem, że nie tylko kultura, ale grupa etniczno-narodowa tworzą centrum świata. Jednostki identyfikują się ze swoją własną grupą i jej sposobami życia do tego stopnia, że każdy krytyczny komentarz jest traktowany jako obraza zarówno jednostki, jak i grupy: „Jeśli krytykujesz mój kraj, krytykujesz mnie. Krytykując mnie, krytykujesz mój kraj”. Wraz z tą postawą pojawia się tendencja do przypisywania wszelkich cech indywidualnych jako cech narodowych. Oberg jest zdania, że najlepiej uznać, że etnocentryzm jest trwałą cechą grup narodowych. Nawet jeśli obywatel krytykuje jakiś aspekt własnej kultury, cudzoziemiec może słuchać, ale nie ma prawa wdawać się w tę krytykę (Oberg, 1960, s. 145).

Psychiatra Katarzyna Prot-Klinger podkreśla wielowymiarowość kryzysu uchodźczego. Lekarka próbuje zrekonstruować proces reakcyjny emigrantów na sytuację przymusowego opuszczenia ojczyzny i znalezienia się w nowej rzeczywistości społecznej i kulturowej. Mówi o pięciu fazach: początkowej (dzień, w którym wybuchła wojna: dezorientacja, chaos, szok, strach i kompulsywna potrzeba działania), bohaterskiej (pierwszy tydzień: podejmowanie ryzyka w celu ochrony życia i własności; bardzo silny

altruizm), miesiąca miodowego (od końca pierwszego tygodnia do dwóch miesięcy: współpraca z ośrodkami udzielającymi pomocy, optymizm), rozczarowania (od końca pierwszych dwóch miesięcy, trwająca rok lub dłużej: po otrzymaniu pomocy i doświadczeniu solidarności, uchodźcy zaczynają czuć się odizolowani, opuszczeni i przechodzą epizody depresyjne; gospodarz (Polacy) zaczyna odczuwać zmęczenie wynikające z altruizmu) i wreszcie faza rekonstrukcyjna (trwająca kilka lat: szukanie sposobów funkcjonowania w nowych okolicznościach) (Prot-Klinger, 2021).

Dramatycznym skutkiem każdej wojny jest wysoka śmiertelność dzieci wskutek działań wojennych, niedożywienia, chorób, problemów z otrzymaniem pomocy medycznej. Należy jednak pamiętać o skutkach psychicznych. Hanna Kubiak zwraca uwagę, że „najbardziej wyraźnym skutkiem skrajnie obciążających doświadczeń jest zespół stresu pourazowego, który dotyczy ponad 50% osób, które doświadczyły wojny” (Kubiak, 2024, s. 93). Według badaczki objawy związane są nie tylko z cierpieniem fizycznym, ale z nawracającymi wspomnieniami wydarzenia. Prowadzi to m.in. do stanu przewlekłego pobudzenia i unikania bodźców, które kojarzą się z traumą. Niestety występowanie PTSD u rodziców, szczególnie u mam, jest jednym z najistotniejszych elementów współtworzących ryzyko PTSD u dzieci. Kubiak podkreśla, że „dzieciństwo przeżywanie w cieniu wojny, co wiąże się z długotrwałą ekspozycją na silny stres, wpływa również na architekturę mózgu, na ekspresję genów, a zatem może decydować o zmianie ścieżki rozwoju dzieci w obszarze zdrowia psychicznego” (Kubiak, 2024, s. 96). Zadbanie więc o zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży z Ukrainy powinno stać się priorytetem polityki społeczno-edukacyjnej Polski i Ukrainy. Raport przygotowany przez UNICEF we współpracy z Instytutem Psychologii Uniwersytetu SWPS oraz Fundacją Instytutu Matki i Dziecka pt. *Zrozumienie postaw ukraińskiej młodzieży wobec zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego w Polsce*<sup>37</sup> (2024) ujawnia zaskakujące spostrzeżenia na temat czynników wpływających na postawy młodych Ukraińców wobec wsparcia zdrowia psychicznego i psychospołecznego w Polsce. Wpływ rówieśników okazał się kluczowym czynnikiem w zachęcaniu nastolatków do szukania pomocy psychologicznej. Młodzi ludzie, którzy mają znajomych korzystających z tego rodzaju wsparcia, rzadziej doświadczają samostygmatyzacji (negatywnych przekonań o sobie, często wynikających ze społecznej

---

<sup>37</sup> Badanie obejmowało ponad 700 uczestników, w tym nastolatków z Ukrainy (16-19 lat), ich rodziców oraz profesjonalistów z zakresu wsparcia zdrowia psychicznego i psychospołecznego (wykorzystano zarówno metody jakościowe, jak i ilościowe).

stygmatyzacji), co podkreśla kluczową rolę osób wspierających. Wyniki badań podkreślają także, że dziewczęta mają niższy poziom samostygmatyzacji niż chłopcy, co sugeruje potrzebę uwzględniania różnic płciowych przy projektowaniu działań z zakresu zdrowia psychicznego (UNICEF, 2024, s. 7). Często negatywna konotacja związana z pomocą psychologiczną czy psychiatryczną wpływa na norm kulturowych. Jednocześnie wielu ukraińskich rodziców i opiekunów wciąż uważa szukanie pomocy u psychologów i psychiatrów za oznakę słabości, co może ograniczać dostęp ich dzieci do niezbędnej pomocy. Jeśli nastolatki wierzą, że osoby dla nich ważne mają negatywny stosunek do usług zdrowia psychicznego, mają mniejszą chęć szukania wsparcia. „Starsze pokolenia często nie uznają problemów zdrowia psychicznego, co przyczynia się do stygmatyzacji, zwłaszcza w stosunku do psychiatrii. Ta stygmatyzacja wpływa na chęć młodych osób do szukania pomocy” – czytamy w raporcie (UNICEF, 2024, s. 13). Kolejnym kluczowym wnioskiem raportu jest wpływ długości pobytu w Polsce na samostygmatyzację. Nastolatki, którzy przebywają w kraju dłużej, mają tendencję do zgłaszania wyższych poziomów samostygmatyzacji, prawdopodobnie ze względu na długotrwałe wyzwania integracyjne i różne poziomy dotychczasowego wsparcia. Raport nie tylko zwraca uwagę na pilne kwestie zdrowia psychicznego, ale także nawołuje do konkretnych działań zmierzających do zapewnienia dobrostanu i pomyślnej integracji młodzieży z Ukrainy w polskim społeczeństwie. Cennym elementem raportu są rekomendacje skierowane do instytucji publicznych, decydentów, organizacji, edukatorów, liderów społeczności i wszystkich zainteresowanych stron o współpracę, które są odpowiedzialne za wdrożenie kompleksowych strategii mających na celu redukcję stygmatyzacji i poprawę usług zdrowia psychicznego dla ukraińskich nastolatków w Polsce. Autorzy raportu zachęcają do prowadzenia kampanii edukacyjnych zwiększających świadomość potrzeby korzystania z usług zdrowia psychicznego, wykorzystania wpływu zachowań rówieśników w redukcji stygmatyzacji poprzez budowanie sieci wsparcia rówieśniczego oraz rozszerzenia wsparcia językowego w celu ułatwienia lepszej integracji ze społecznością lokalną. We wszystkich tych działaniach należy uwzględnić różnice płci. Trzeba także edukować rodziców, nauczycieli oraz pracowników ochrony zdrowia psychicznego (UNICEF, 2024, s. 29).

Na koniec tej części rozważań warto zwrócić uwagę na pozytywne strony migracji – przepracowanie żałoby migracyjnej może pomóc w radzeniu sobie z innymi stratami życiowymi i przezwyciężeniu traumatycznych doświadczeń, takich jak wojna, ucieczka i adaptacja w nowym kraju, wykazać się odwagą, siłą, zaradnością i wytrwałość w dążeniu

do lepszego życia. Nawet jeśli problemy, przez które przechodzi migrant lub uchodźca, chwilowo wyczerpują jego zasoby, przy odpowiednim wsparciu te doświadczenia mogą stanowić podstawę do budowania jego przyszłego życia (Kownacka, 2007, s. 45–46).

Co możemy zrobić, aby jak najszybciej wyjść z szoku kulturowego i zaopiekować się kondycją psychiczną dzieci i nastolatków z doświadczeniem migracji? Kubiak mówi o „zasobach rodziny”. Według badaczki „dzieci wychowywane w rodzinach, w których była bliskość i poszanowanie dla wolności i które potrafiły przed katastrofą radzić sobie ze zmianami, miały więcej zasobów niż inne, by poradzić sobie nawet ze skrajnie trudnymi przeżyciami i nie rozwinąć pełnoobjawowego PTSD” (Kubiak, 2024, s. 98). Oberg dodaje, że należy „poznać ludzi w kraju goszczącym. Nie da się tego jednak osiągnąć bez znajomości języka, gdyż język jest głównym systemem symboli w komunikacji” (Oberg, 1960, s. 145). Bardzo dobrze wiemy, że nauka nowego języka jest trudna, szczególnie dla dorosłych. Samo to zadanie wystarczy, aby wywołać frustrację i niepokój. Ale kiedy już zaczynamy prowadzić przyjacielską rozmowę ze sąsiadką lub samodzielnie chodzić na zakupy, nie tylko zyskujemy pewność siebie i poczucie mocy, ale otwiera się przed nami zupełnie nowy świat znaczeń kulturowych. Zaczynamy dowiadywać się nie tylko, co i jak ludzie robią, ale także jakie są ich zainteresowania, o których ludzie zwykle opowiadają z dużym entuzjazmem.

### **1.6.3. Wybrane różnice kulturowe między Polską a Ukrainą**

Martyna Pryszmont-Ciesielska uznaje, że „spotkanie z kulturą może odbywać się na różnych poziomach poznania, obejmując różne perspektywy badania tego fenomenu, który towarzyszy człowiekowi od początku jego istnienia. Jakość i wartość tego spotkania zależą od takich autobiograficznych czynników/uwarunkowań podmiotu poznającego, jak: historia życia, kultura, język, usytuowanie w świecie i społeczeństwie, dyskurs, którego jest obiektem/autorem”<sup>38</sup> (2006, s. 70 [tłum. własne]). Badaczka wydobywa z osobistych doświadczeń osoby strukturę jej systemu aksjologicznego, która nadaje kształt jej jednostkowej egzystencji w relacji z innymi w świecie przeżywania różnych sytuacji.

---

<sup>38</sup> „The meeting with culture can take place on various levels of cognition, involving various perspectives of study/research of this phenomenon that accompanies a man from the very beginning of their existence. The quality and value of the meeting depends on such autobiographical factors/conditions of the cognitive subject as: life story, culture, language, location in the world and society, discourse that he is the object/ author of. Similarly important is the paradigm of the understanding of culture, chosen by the subject, which requires specific ways of cognition”.

Badając różnice kulturowe między Polakami i Ukraińcami, musimy zwrócić się ku wartościom i temu, w jaki sposób je postrzegają i interpretują osoby objęte badaniami. Pomocna może tu być nośna metafora kultury jako góry lodowej, której użył w latach trzydziestych XX wieku Ernest Hemingway, aby zilustrować swój styl literacki. Uważał on, że autor nie musi ujawniać wszystkich szczegółów dotyczących swojego głównego bohatera. Metafora ta została później zastosowana w teorii świadomości Freuda, który sądził, że ludzkie działanie jest świadomie zdeterminowane tylko w niewielkim stopniu i na tym tle zaprojektował strukturalny model psychiki: *ego* (zasada rzeczywistości) odpowiada świadomemu obszarowi osobowości, który decyduje, które części nieświadomych obszarów osobowości *id* (zasada przyjemności) i *superego* (zasada moralności) są realizowane w świecie percepcyjnym. W porównaniu do góry lodowej, świadome „ja” zajmuje tylko mniejszą, widoczną część góry lodowej nad powierzchnią wody. Nieświadome obszary *id* i *superego* tworzą większą część, ukrytą pod powierzchnią wody. Edgar H. Schein rozwinął model góry lodowej w odniesieniu do kultury organizacyjnej. Mniejsza część góry lodowej, jej wierzchołek, oznacza widoczną i słyszalną, tj. szybko rozpoznawalną część kultury (język, wygląd, zachowanie). Znacznie większa część kultury (normy, wartości, przekonania, ideały, tradycje, doświadczenia, wzorce do naśladowania), jest ukryta „pod powierzchnią wody” i dlatego nie jest natychmiast zauważalna. Jednak znacząco wpływa na niewielką dostrzegalną część i dlatego często jest przyczyną konfliktów w komunikacji międzykulturowej. Znajomość ukrytych aspektów kulturowych i wrażliwe podejście do nich może zmniejszyć niebezpieczeństwo takich nieporozumień (Schein, 2004).

Deliberując o kulturze, warto wspomnieć jeszcze o aksjologicznej koncepcji kultury Warda H. Goodenougha, który mówi, że „[...] kultura nie jest zjawiskiem materialnym, nie składa się z rzeczy, ludzi, zachowań lub uczuć. Jest raczej organizacją tych wszystkich składników. Jest formą tego, co ludzie przechowują w swoim umyśle, ich modeli postrzegania, kojarzenia i interpretowania świata [...]. Kultura to zbiór pewnych standardów poznawczych, które regulują sposób indywidualnej partycypacji w kulturze. Umożliwiają interpretowanie sensów czynności i obiektów kulturowych i pozwalają ogarnąć myślą rzeczywistość, którą dane społeczeństwo wyróżnia pojęciowo” (Goodenough, Harris, 2006, s. 13-20).

Kiedy trafiamy do innego kraju, są pewne różnice, które bardzo łatwo jest spostrzec. Możemy mówić, że to jest ten czubek góry lodowej, coś, co jest na powierzchni i nie jest ukryte. Dotyczy to przede wszystkim codziennej organizacji życia. Jednak, kiedy spędzamy

więcej czasu w danym miejscu, dostrzegamy, że są też różnice, które są istotne, ale nie są łatwe do zauważenia. Będziemy więc mówić o tym, co jest ukryte pod powierzchnią: o normach, wartościach, o tradycji, czasem o historii. To, co widzimy na wierzchu jest w dużej mierze zależne od wartości i norm, których nie widać od razu. I wydaje nam się, że dopiero zrozumienie trzonu kultury, czyli właśnie wartości i norm, pozwala na skuteczną nawigację w codziennym życiu. Jeśli nie będziemy mieli pojęcia o różnicach kulturowych, może dojść do katastrofy komunikacyjnej. Tą katastrofą mogą być przerwane relacje, nieporozumienia, konflikty. Czasem będą zabawne, jak na przykład niezręczności językowe czy terminy, które brzmią podobnie, a znaczą coś zupełnie innego (homonimia międzyjęzykowa, o której będzie mowa w dalszej części rozprawy). Ale konsekwencje mogą być dużo poważniejsze. Zwłaszcza, jeżeli mówimy o dzieciach i różnorodnych sytuacjach szkolnych.

Maria Baran z Wydziału Psychologii Uniwersytetu SWPS w Warszawie oraz Halina Grzymała-Moszczyńska z Katedry Psychologii Religii i Duchowości Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie wyodrębniają kilka warstw różnic. Badaczki wraz ze swoim zespołem przeprowadziły pogłębione wywiady psychologiczne z 33 kobietami, które przybyły do Polski po lutym 2022 r. i wciąż mieszkały w niej podczas realizacji badań (między grudniem 2022 a marcem 2023 r.). Wyniki ich projektu badawczego zostały opublikowane w raporcie *Superbohater w spódnicy*. Odporność psychiczna Ukrainek uciekających do Polski przed wojną w Ukrainie – raport z badań i rekomendacje dla trzeciego sektora<sup>39</sup>. Część wyników została także zaprezentowana w trakcie webinarium pt. „Różnice kulturowe między Polską a Ukrainą”<sup>40</sup>. Wnioski z tego spotkania, uzupełnione własnym doświadczeniem nauczycielskim autora niniejszej rozprawy, zostały uwzględnione poniżej.

Respondentki, które uczestniczyły w badaniach psycholożek, mówiły o swoich doświadczeniach związanych z różnicami kulturowymi. Wspominały m.in. o innych świętach, innych dniach wolnych, zamkniętych sklepach w niedzielę. Wybierały się do sklepu i nie rozumiały, dlaczego nie można zrobić zakupów w niedzielę. Takie niby drobne różnice, a potrafią zdeorganizować codzienność. Osoby często wspominały o innych dniach lub godzinach pracy różnych instytucji poczty, banków, sklepów. Ogrom różnic

---

<sup>39</sup> <https://superbohaterki.org/> [dostęp: 15.10.2024].

<sup>40</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=ycPoeEGhc7k> [dostęp: 15.10.2024].

pojawia się w organizacji edukacji. Na pewno warto wspomnieć o wcześniejszym wieku rozpoczęcia edukacji w Ukrainie, liczbie klas, trwaniu szkoły podstawowej, która w Polsce kończy się na ósmej klasie, a nie na 11 jak w Ukrainie. Preferencje kulinarne też bywają odmienne w Polsce i w Ukrainie, co widać chociażby na przykładzie dzieci ukraińskich, które poszły do polskiego przedszkola i na przykład nie przywykły do jedzenia kanapek. Inne są też zwyczaje dotyczące wręczania kwiatów. W Polsce będzie to Dzień Nauczyciela, a nie 1 września jak w Ukrainie. Wymienione powyżej zjawiska, nie wyczerpują wszystkich różnic kulturowych. Jeżeli przyjmiemy założenie, że normy i praktyki dnia codziennego wynikają z wartości, to tak naprawdę możemy je rozpatrywać na różnych poziomach. Rozmówczynie zwracały uwagę na przykład na normę segregowania śmieci w Polsce, która jest tutaj silniejsza niż w Ukrainie i jest to coś, co wymaga pewnego rodzaju zmiany w sposobie myślenia. Wiele z kobiet, uczestniczących w badaniu, miało nieprzyjemne doświadczenia bycia uciszaną w tramwaju, czy w autobusie. Halina Grzymała-Moszczyńska podkreśla, że mówienie głośno w Polsce (mówienie podniesionym głosem) może być traktowane jako niegrzeczne i obraźliwe. Tak się dzieje na przykład w szkole, kiedy matka ukraińska pojawia się w gabinecie dyrektora czy spotyka się z nauczycielem i mówi bardzo głośno, wyraźnie żądając czegoś. Z perspektywy szkoły będzie to bardzo źle odebrane jako zachowanie niewłaściwe. Taki sposób zachowania, oparty o ukraińskie normy kulturowe przeniesiony do Polski może wywołać zły skutek.

Myśląc o różnicach kulturowych między Polakami a Ukraińcami należy zwrócić również uwagę na większą samodzielność dzieci i młodzieży z Ukrainy (dotyczy to chociażby poruszania się dzieci ukraińskich bez opieki osoby dorosłej po mieście czy po osiedlu). Ciekawą różnicą kulturową, która może wynikać z wyznawanych wartości, jest podejście do zasad regulacji prawnych, które w Polsce jest dużo silniejsze, sztywniejsze niż w Ukrainie. Baran zwraca uwagę na fakt, że może to wywoływać pewne zaskoczenie, ponieważ Polska jako kraj w różnych badaniach międzykulturowych jest raczej podawana właśnie jako przykład kultury, w której podejście do zasad i regulacji jest dosyć luźne, swobodne (mówią o tym np. badania Michel Galant, czy to w wymiarze unikania niepewności, które znajdziemy w projekcie Globe czy w innych badaniach). Więc faktycznie dane pokazują, że Polska nie jest zbyt sztywna pod względem zasad, ale jeżeli weźmiemy pod uwagę Ukrainę i Polskę, to okaże się, że my jesteśmy bliżej jednak bardziej restrykcyjnego podejścia do zasad niż Ukraina. Taki stan rzeczy jest dostrzegalny także w codziennym życiu właśnie u osób z Ukrainy przebywających w Polsce.

Polscy nauczyciele znają sytuacje, kiedy na przykład ukraiński rodzic przychodzi do szkoły, aby negocjować ocenę dziecka. Badaczka dodaje, że może się zdarzyć tak, że rodzic w trosce o dziecko, próbuje wziąć sprawy w swoje ręce i proponuje nauczycielowi łapówkę. Sytuacja z polskiej perspektywy jest nie do przyjęcia i automatyczna reakcja, która pojawi się w odpowiedzi na taką sytuację, może wywołać konflikt. Inną różnicą, zauważalną jest wyższa hierarchiczność w Ukrainie, co może mieć też przełożenie na pewne konflikty w polskim środowisku. Okazało się, że znaczącą różnicą jest podejście do czasu. Coś, co w psychologii międzykulturowej nazywa się monochromicznością versus chronicznością. W Polsce stosunek do czasu np. w pracy czy w szkole jest bardziej restrykcyjny (m.in. punktualność, planowanie). Ważna jest edukacja na temat różnic kulturowych. Różnice są i trzeba o nich rozmawiać – najważniejsza wydaje się świadomość różnic.

Grzymała-Moszczyńska zwraca uwagę na kwestię dystansu interpersonalnego. W Polsce i w Ukrainie jest on różny. W Polsce bardziej rozdziela się część prywatną i część służbową. Natomiast osoby z Ukrainy np. mówienie o sprawach prywatnych i mówienie o sprawach zawodowych często ze sobą łączą. Kolejną kwestią jest zachowanie w stosunku do dzieci. Grzymała-Moszczyńska podaje przykład Polaków, którzy wyemigrowali do Norwegii. Spotykają się tam z dużymi kłopotami ze strony pracowników socjalnych, którzy oskarżają ich o to, że są zbyt surowi dla dzieci. Natomiast Polacy mówią o norweskim wychowaniu dzieci, że wszystko im wolno i że dzieci są wychowywane permissywnie. Podobnie dzieje się w wypadku dzieci ukraińskich w Polsce. Polacy oburzają się sposobem traktowania dzieci ukraińskim przez ich rodziców, a mamy ukraińskie mówią, że polskie dzieci wychodzą rodzicom na głowę, czyli mogą robić wszystko. Znaczącą różnicą jest stosunek do pomocy psychologicznej. Korzystanie z pomocy psychologicznej w Ukrainie wiąże się z zupełnie innymi emocjami i jest zupełnie inaczej społecznie odbierane niż w Polsce. W Polsce pójście do poradni psychologiczno- pedagogicznej jest dla dzieci, dla ich rodziców normalne i stanowi wsparcie dla ucznia. Natomiast odmowa skorzystania z pomocy psychologicznej jest traktowana źle. Natomiast, kiedy dziecko ukraińskie jest kierowane do poradni, rodzice często nie zgadzają się nawet na rozmowę z psychologiem czy z pedagogiem – pamiętają o tym, co oznaczało korzystanie z pomocy psychologicznej w Ukrainie. I to jest kolejne pole, w którym trzeba wiedzy i edukacji, ponieważ bez tego pojawiają się nieporozumienia po obu stronach. Badania wskazują także, że Polacy znacznie lepiej oceniają równość w edukacji, w polityce na rynku pracy niż Ukraińcy.

Ciekawie o różnicach kulturowych pisze Dima Garbowski, który razem z żoną i małą córeczką w 2016 roku wyemigrowali z Ukrainy (Kijów) do Polski (Warszawa). W osobistej historii młodego chłopka dostrzegamy zarówno elementy szoku kulturowego, ale także zachwyt nową kulturą, sposobem życia i funkcjonowania w innej rzeczywistości społecznej. Ukraińiec nie tylko zachwyca się w Polsce czystymi ulicami, nowoczesną komunikacją publiczną, ale także relacjami między ludźmi – zwraca uwagę na przykład na zaangażowanie wielu ojców w wychowanie dzieci „Przede wszystkim tatusiowie w akcji. Widać ich wszędzie: na placach zabaw, w parkach, w przedszkolach, na zebraniach rodziców, imprezach dziecięcych. Są obecni. Mają czas. Angażują się. Często też biorą urlopy rodzicielskie” (Garbowski, 2019, s. 65, 125). Jednak mimo wszystkich pozytywów cały czas tęskni za pierogami lepionymi przez „babuszkę” w kwiecistej chuście na głowie (Garbowski, 2019, s. 68), a żona Julia „za miodem z daczy” oraz „małymi, okrągłymi piełmieniami z mięsem, które można zjeść z kwaśną śmietaną, octem lub bulionem” (Garbowski, 2019, s. 115). Jedzenie staje się ważną płaszczyzną międzykulturowego doświadczenia różnicy.

Praktyki kulinarne związane z rodzinnymi uroczystościami czy państwowymi lub/i religijnymi świętami stanowią ważną przestrzeń różnic kulturowych. Jedzenie i napoje są namacalnymi produktami ludzkiej działalności kulturalnej. Stały się punktem wyjścia w analizach złożoności współczesnych procesów społeczno-kulturowych. Zaowocowało to powstaniem prężnie rozwijającej się subdyscypliny naukowej – antropologii jedzenia<sup>41</sup>.

Musimy jeść, żeby żyć, a poprzez jedzenie i picie uczestniczymy w działaniach nasyconych znaczeniami kulturowymi. Podstawowe artykuły spożywcze, konserwowanie, przygotowywanie i metody gotowania różnią się w zależności od kultury, podobnie jak składniki posiłków pod względem ilości i różnorodności. Ta różnorodność znajduje odzwierciedlenie m.in. gustach i praktykach kulinarnych. Doświadczenie różnic kulturowych poprzez jedzenie i napoje stanowi część kultury spotkania osób zróżnicowanych kulturowo, w tym migrantów.

---

<sup>41</sup> Na Uniwersytecie Warszawskim studenci socjologii w ramach modułu *Zróżnicowanie kulturowe współczesnego świata* mogą uczęszczać na fakultatywne zajęcia zatytułowane *Antropologia jedzenia, czyli kultura na talerzu* (zob. <https://tiny.pl/d2g4l>).

Holenderski socjolog, Fons Trompenaars i brytyjski profesor Cambridge, specjalista od filozofii zarządzania, Charles Hampden-Turner wprowadzili w latach 90-tych „model kultury” przedstawiający serię osadzonych w nim okręgów, które według autorów należy otwierać „warstwa po warstwie”. Zewnętrzny okrąg jest oznaczony jako „artefakty i produkty” i dotyczy on obserwowalnych rzeczywistości, takich jak: język, jedzenie, architektura, które wyraźnie podkreślają kulturę. Te konkretne czynniki zestawiono w dalszej części tekstu z kulturą ukrytą, czyli normami i wartościami (Trompenaars i Hampden-Turner, 1997, s. 22).

Z kolei brytyjski profesor (London Business School), P. Christopher Earley oraz przewodniczący Wydziału Strategii, Zarządzania i Organizacji w Nanyang Business School w Singapurze Soon Ang, zwrócili szczególną uwagę na zmysłowe i symboliczne aspekty jedzenia i picia (Earley i Ang, 2003, s. 83). Obaj podkreślają potrzebę kształtowania kompetencji samodzielnego zarządzania reakcjami emocjonalnymi (np. jak nie okazywać wstrętu do jedzenia poprzez mimowolną ekspresję lub mowę ciała). W kontekście zespołów zróżnicowanych kulturowo ma to ważne implikacje. Inni badacze brytyjscy wypracowali koncepcję „obiektów granicznych”, czyli tzw. „artefaktów pośredniczących”, wykorzystywanych w interakcjach społecznych (Barrett i Oburn, 2010). Obiekty graniczne pełnią role instrumentalne i symboliczne – umożliwiają lub uniemożliwiają interakcje między grupami osób (Swan i in., 2007).

Jedzenie ma wiele różnych celów społecznych, np. wspiera budowanie relacji, wzajemności i współzależności (Beardsworth i Keil, 1997, s. 52). W kontekście międzykulturowym chęć poznania i zasmakowania nieznanego dotychczas żywności innych osób może stanowić okazję do rozpoznania różnic nie tylko smakowych, ale także tożsamościowych i podzielenia się nimi, a także może zbudować pozytywny nastrój i klimat spotkania sprzyjający otwartości. Powiązania konsumpcji z tożsamością kulturową mogą być silne. Preferencje żywieniowe często prowadzą do wyodrębnienia podgrup, które będą unikać np. jedzenia mięsa lub cieszyć się potrawami, które są ważne dla ich dobrego samopoczucia lub poczucia tożsamości. Zatem frakcjonowanie grupowe może być reprezentowane lub wywoływane przez różnice w nawykach żywieniowych. O tych więcej w części analitycznej rozprawy doktorskiej.

Baran i Grzymała-Moszczyńska zwracają uwagę, że bagatelizowanie istniejących różnic (nazywają je „pułapką minimalizacji”), skoncentrowanie się głównie na podobieństwach ma bardzo istotne konsekwencje społeczne. Pierwszą z nich jest to, że jeżeli zakładamy, że osoby, które przybywają do Polski z Ukrainy są podobne, to naturalne jest myślenie, że jakoś sobie dadzą radę. Takie myślenie powoduje, że niektórzy nie będą pracować nad skutecznymi strategiami wspierania tych osób, zarządzania różnorodnością kulturową. W Polsce dopiero zaczyna się tworzyć politykę zarządzania wielokulturowością. Podobieństwo między Polakami i Ukraińcami nie wyklucza tego, że będą istniały różnice kulturowe. Badaczki podkreślają, że negatywny efekt pułapki minimalizacji różnic kulturowych polega na konsekwencjach indywidualnych. Czyli, jeżeli ja trafię do kraju, który jest podobny, to mogę mieć takie założenie, że niespecjalnie trzeba uczyć się nowego języka, zajmować się poznawaniem kultury tego państwa, norm, wartości, ponieważ są podobne. Natomiast dość szybko okazuje się, że jednak pojawiają się trudności. Nieopanowanie języka kraju, do którego przybywamy, nie pozwala nam bronić się na przykład przed dyskryminacją na rynku pracy. Tak więc pułapka minimalizacji jest wyjątkowo istotna w sytuacji dużego podobieństwa kulturowego i niesie ze sobą negatywne konsekwencje.

## ROZDZIAŁ II. POLSKIE SZKOLNICTWO PO 24 LUTEGO 2022 ROKU

Szkoła w niniejszym rozdziale będzie rozumiana w sposób kompleksowy i bardzo pojemny, łączący wszystkie etapy edukacyjne od obowiązkowego szkolnictwa podstawowego, przez szkolnictwo średnie aż po uczelnie wyższe. Ze względu na demografię (największa liczba młodych Ukraińców przybyłych do Polski po 24 lutego 2022 roku jest poniżej 18 roku życia) oraz obowiązek szkolny, najwięcej refleksji będzie dotyczyło sytuacji szkół podstawowych. Szkolnictwo średnie i wyższe będzie ważnym kontekstem towarzyszącym również części analitycznej (wywiady z licealistami oraz ze studentami).

Polska szkoła po 24 lutego 2022 roku stała się przestrzenią różnorodnych interakcji, twórczych poszukiwań skutecznego modelu empatycznej integracji dzieci i młodzieży z Polski i Ukrainy oraz wypracowywania strategii edukacyjnych wrażliwych kulturowo. W tę sytuację wpisuje się koncepcja szkoły akcentująca dynamiczny charakter kontekstów jej funkcjonowania jako organizacji uczącej się, opracowana na bazie teorii zmiany, teorii organizacji oraz teorii otwartych systemów (Adrian, 2011). Ogrodzka-Mazur podkreśla, że „zakłada ona nie tylko rozwój instytucji szkoły oraz dostosowanie się do środowiska jej funkcjonowania, lecz przede wszystkim transgresję, czyli wychodzenie poza ustanowione dotąd granice działania” (Ogrodzka-Mazur, 2024, s. 76). Nowosad dodaje, że instytucje edukacyjne, dzięki rozpoznaniu wewnętrznego potencjału, mogą uczyć się same siebie i – tworząc społeczności dydaktyczne, wnikać w szersze środowisko – w aktywny sposób włączyć się kształtowanie przyszłości, a głównym obszarem dokonywania zmiany jest kultura szkoły (Nowosad, 2019, s. 92-106). Rozwój organizacyjny szkoły w tym rozumieniu oznacza zmianę jej dotychczasowej kultury – ze statycznej w kulturę aktywną, współpracującą, przejawiającą się na trzech poziomach: transracjonalnym (wartości), racjonalnym (postrzeganie wartości w kontekście norm, zwyczajów, oczekiwań, standardów społecznych) oraz subracjonalnym (osobiste doświadczenia i preferencje mające źródła w emocjach) (Hildebrandt, 2001, s. 110). W tym kontekście uwzględnia się rzeczywiste potrzeby uczniów, a także dialogową strategię kształcenia, refleksyjność, empatię, wrażliwość międzykulturową oraz poczucie zadowolenia z życia. Nauczyciel w takiej przestrzeni pełni funkcję kreatora wspólnoty uczącej się (Cudowska, 2018, s. 137).

## 2.1. Sposoby organizacji edukacji uczniów i studentów z Ukrainy w Polsce

Szkoła jest szczególnym miejscem, w którym rozgrywa się życie dzieci i młodzieży i gdzie można kształtować wrażliwość międzykulturową młodego człowieka i wspierać go w rozwijaniu emocji w celu zrozumienia i docenienia różnic kulturowych, przyczyniając się do jego skutecznych zachowań w komunikacji międzykulturowej. Podobną funkcję mogą pełnić szkoły wyższe a kontekst kształcenia przyszłych nauczycieli w ramach różnych dyscyplin naukowych musi stać się kluczowym tematem w dyskusji nie tylko nad programem studiów pedagogicznych, ale także nad konkretnymi zapisami w sylabusach wielu kierunków i specjalizacji przygotowujących młodych ludzi do pełnienia roli nauczyciela w wielokulturowej klasie.

Gdy przygotowuje się uczniów i studentów do aktywnego, efektywnego i szczęśliwego życia w wielokulturowej rzeczywistości Europy i świata, trzeba sięgnąć do kultury, historii i literatury – kraju czy regionu, z którego dziecko czy młody człowiek pochodzą, przybywają, migrują. Identyczność nie istnieje. Aktywność kulturowa w różnorodnych społecznościach lokalnych i globalnych warunkuje budowanie wspólnoty wzajemnej wrażliwości, w której empatia, tolerancja i zaufanie staną się fundamentem integracji i doprowadzą do symbiozy kulturowej oraz pełnego otwarcia na interakcje między- oraz transkulturowe. One warunkują teraźniejszość i przyszłość młodego pokolenia, jego tożsamość i wyznawane wartości.

Badaczki z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu potwierdzają, że „współczesnym wyzwaniem edukacji dziecka staje się także edukacja międzykulturowa, której potrzeba wynika z ustawicznie nasilających się migracji, w ostatnim czasie zaś szczególnie migracji wynikających z agresji Rosji na Ukrainę” (Sadowska, Kędzia, 2024, s. 84). Należy się zgodzić, że „że wczesna edukacja międzykulturowa daje szansę na uformowanie się trwałych kompetencji w zakresie współistnienia zróżnicowanych kultur na płaszczyźnie lokalnej, międzyosobowej, mikrosocjologicznej, w zakresie osobistego uczestnictwa w relacjach z człowiekiem, wzajemnego rozumienia się i wyjaśniania różnic w relacjach międzyosobowych” (Sadowska, Kędzia, 2024, s. 86).

Obecna sytuacja w polskiej szkole jest, jak to zostało zasygnalizowane w tekstach *Ku szkole pokoju – amo ergo sum* (Niewiński, 2022, s. 59-79) oraz *Polska szkoła po 24 lutego 2022 roku – wyzwania, dobre praktyki oraz rekomendacje dla budowania inkluzyjnej szkoły* (Niewiński, 2023, s. 106-124), szansą dla naszych mniejszych i większych

społeczności wypracowania strategicznych rozwiązań na całkiem nieodległą przyszłość, w której na pewno będzie nam dane pracować z coraz większą i bardziej zróżnicowaną grupą dzieci i młodzieży z różnych kręgów kulturowych, etnicznych i religijnych. Migracje stały się naturalnym procesem i trzeba zaakceptować, że żadne granice ani fizyczne, ani mentalne nie zablokują konieczności bycia otwartym na zmienność świata i nabywana nowych kompetencji interkulturowych, by dobrze prowadzić działania akulturacyjne i być gotowym do uczenia się nowych sytuacji każdego dnia od samego rana już po przebudzeniu.

Co się wydarzyło w polskich szkołach podstawowych, średnich i na uczelniach od końca lutego 2022 roku? Jak wyglądały sale lekcyjne oraz szkolne korytarze? Jakie są mocne strony polskiego szkolnictwa w sytuacji kryzysowej, kiedy z dnia na dzień zespoły klasowe otrzymują nowych uczniów, którzy nie posługują się językiem polskim a nauczyciele nie są przygotowani do prowadzenia zajęć z uczniami z doświadczeniem migracyjnym i nie mają ani metodycznego zaplecza, bo na studiach specjalizacje nauczycielskie nie obejmują swoim programem ani treści glottodydaktycznych, ani edukacji międzykulturowej, równościowej i antydyskryminacyjnej. Jak sprawdziły się centralne instytucje odpowiedzialne za edukację? Co było największą bolączką polskich szkół na różnych poziomach edukacyjnych i jakie pomysły i działania okazały się owocne? Jakie strategie opiekuńcze, dydaktyczne i wychowawcze dominowały? Jakie są aktualne tendencje i na ile jesteśmy w stanie przewidzieć najbliższą przyszłość? W jaki sposób samorządy lokalne<sup>42</sup> oraz organizacje pozarządowe<sup>43</sup> zajęły się różnego rodzaju wyzwaniami? W kolejnych częściach doktoratu zostanie podjęta próba odpowiedzi na te pytania.

Zanim wejdziemy do różnego typu szkół i zobaczymy w niej uczniów i studentów z Polski i Ukrainy, nauczycieli, asystentów międzykulturowych, wykładowców oraz rodziców, warto spojrzeć na dane statystyczne, demografię i liczby, które na przestrzeni ostatnich lat szybko się zmieniają. Agresja rosyjska na Ukrainę spowodowała ogromne fluktuacje liczby ludności – w szczytowym momencie w Polsce przebywało prawie 3,5 mln mieszkańców Ukrainy. Obecnie jest to ok. 1,5 mln, przy całkowitej liczbie ludności ok. 37,5 mln. Większość obywateli Ukrainy przebywa w Polsce, korzystając z ochrony czasowej

---

<sup>42</sup> Przykładowo Urząd Miasta i Gminy w Murowanej Goślinie od pierwszych dni wojny przekazywał najważniejsze informacje dotyczące wspierania Ukraińców na swojej stronie w trzech językach: polskim, ukraińskim oraz rosyjskim – <https://www.murowana-goslina.pl/255.pomoc-ukrainie> [dostęp: 17.09.2024].

<sup>43</sup> Dzięki organizacjom pozarządowym konkretna pomoc dla uchodźców z Ukrainy rozpoczęła się z dniem inwazji Federacji Rosyjskiej na Ukrainę, np. Fundacja HumanDoc nie tylko organizowała różnego rodzaju zbiórki, ale zaczęła koordynować przyjazd Ukraińców do Polski.

wprowadzonej specjalną ustawą europejską o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa; kobiety i dzieci stanowią ok. 87% tej grupy. Najwięcej obywateli Ukrainy mieszka w Polsce w województwach z dużymi aglomeracjami miejskimi: mazowieckim – 21%, dolnośląskim 11% osób, wielkopolskim 11%, małopolskim 10% oraz śląskim 9% (Królikowski, i in., 2024, s. 164).

W roku szkolnym 2019/2020 liczba dzieci i uczniów cudzoziemskich wynosiła 61 809 osób, w następnym roku szkolnym było ich 84 779, w 2021/2022 – 133 981, po wybuchu wojny w roku szkolnym 2022/2023 aż do minionego 2023/2024 liczba kształtuje się w granicach 350 000. Czternaście lat temu, w roku szkolnym 2010/2011 mieliśmy 7 804 dzieci i uczniów cudzoziemskich w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich (Papuda-Dolińska, Wiejak, 2024, s. 11). Migracje spowodowane nie tylko wojną stały się faktem. W roku szkolnym 2023/2024 najwięcej dzieci i uczniów cudzoziemskich było w szkołach podstawowych (168 757), szkołach policealnych (65 144), przedszkolach (52 646), technikach (27 140), liceach ogólnokształcących (21 635) oraz szkołach branżowych I stopnia (8913). Udział liczby dzieci i uczniów cudzoziemskich w liczbie dzieci i uczniów ogółem w roku szkolnym 2023/2024 wyniósł 5,1% (Papuda-Dolińska, Wiejak, 2024, s. 13). Ciekawe wydaje się porównanie danych statystycznych Ministerstwa Edukacji Narodowej odnośnie do dzieci i uczniów z Ukrainy, którzy przybyli do Polski po 24 lutego 2022 roku. Po raz pierwszy zostały udostępnione 29 marca 2022 r. – wtedy populacja ukraińskich uczniów wynosiła 147 340<sup>44</sup>, prawie rok później wzrosła do 190 608 osób<sup>45</sup> (16 stycznia 2023 r.). Najbardziej aktualne liczby mamy z 7 lipca 2024 r. – 178 365 osób<sup>46</sup>. W jaki sposób policzyć dzieci i uczniów z Ukrainy, którzy po 24 lutego 2022 roku dotarli do Polski, potem wrócili na Ukrainę lub emigrowali do innych państw, i którzy ostatecznie ponownie pojawili się w Polsce? Jaki jest sens podawania liczby emigrantów? Jeśli uświadomimy sobie, że każda osoba reprezentuje wielu członków rodziny, którzy nie podjęli decyzji o wyjeździe z ojczyzny, wtedy dopiero jesteśmy w stanie uzmysłowić Polakom oraz całej Europie skalę migracji, na którą nie byliśmy jako społeczeństwo i kraj przygotowani. Dzięki oficjalnym danym Straży Granicznej wiemy, że na przykład od 24

---

<sup>44</sup>[https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711/resource/37572/table?page=1&per\\_page=20&q=&sort=](https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711/resource/37572/table?page=1&per_page=20&q=&sort=)  
[dostęp: 17.01.2023].

<sup>45</sup>[https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711/resource/44333/table?page=1&per\\_page=20&q=&sort=](https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711/resource/44333/table?page=1&per_page=20&q=&sort=)  
[dostęp: 17.01.2023]. Wzrost nastąpił o 43 268 osób.

<sup>46</sup> [https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711/resource/59531/table?page=1&per\\_page=20&q=&sort=](https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711/resource/59531/table?page=1&per_page=20&q=&sort=)  
[dostęp: 17.09.2024].

lutego do 1 kwietnia 2022 roku z Ukrainy do Polski wjechało ok 2,5 mln osób (Wojdat, Cywiński, 2022, s. 7) a do 12 września 2022 roku granicę polsko-ukraińską przekroczyło 6,2 mln osób (Helak, Szyszkowski, 2022, s. 38). Unia Metropolii Polskich im. Pawła Adamowicza<sup>47</sup> skorzystała z innowacyjnej metody geotrappingu polegającej na przyglądaniu się nie tyle ludziom, co ich smartfonom. Za pomocą geotrappingu zostały zbadane osoby w wieku 15+ (liczbę dzieci – osób poniżej 15 roku życia oszacowano na podstawie specjalnie stworzonego wzoru opartego o bazy Selectivv oraz PESEL). Jeszcze nigdy w tak krótkim czasie polskie miasta nie odnotowały takiego wzrostu populacji. Na przykład w kwietniu populacja Rzeszowa wzrosła o 53%. Około półtora miliona Ukraińców przebywało w Polsce przed wybuchem wojny. W pierwszych pięciu tygodniach wojny liczba ta praktycznie się podwoiła. Na dzień 1 kwietnia 79% Ukraińców stanowili dorośli (osoby powyżej 15 roku życia) a dzieci 21% (Wojdat, Cywiński, 2022, s. 5-15)<sup>48</sup>. 1,12 mln Ukraińców przybyłych do Polski po 24 lutego na mocy specustawy otrzymało status cudzoziemca (Helak, Szyszkowski, 2022, s. 16). Według autorów raportu z listopada 2022 roku można było założyć, że liczba wszystkich migrantów przebywających w Polsce nie przekraczała 4 mln osób (Wojdat, Cywiński, 2022, s. 17). Najwięcej uczniów z Ukrainy uczęszczało do szkół podstawowych oraz średnich<sup>49</sup>. Przytoczone dane nie obejmują dzieci objętych opieką żłobkową, studentów szkół wyższych<sup>50</sup> ani dzieci, które przybyły do Polski po 24 lutego, ale nie mają obywatelstwa ukraińskiego. Warto też pamiętać, że pewna grupa ukraińskich dzieci nie została zapisana do polskich szkół z powodu kontynuowania edukacji

---

<sup>47</sup> Unia zrzesza 12 miast: Białystok, Bydgoszcz, Gdańsk, Katowice, Kraków, Lublin, Łódź, Poznań, Rzeszów, Szczecin, Warszawę i Wrocław.

<sup>48</sup> Na dzień 1 kwietnia 2022 r. populacja Polski wynosiła 41 451 907 mln osób, czyli o 3 186 894 w porównaniu z 31 grudnia 2020 r., kiedy liczyła wg GUS 38 265 013 mln.

<sup>49</sup> Ukraińskie dzieci pobierające naukę w polskich placówkach oświatowych zaczynały lub kontynuowały edukację w 10 330 placówkach ogółem, z czego 7172 stanowiły szkoły podstawowe, 1257 licea ogólnokształcące, 999 przedszkola, 137 punkty przedszkolne, 449 technika, 167 szkoły branżowe I i II stopnia, 47 szkoły policealne, 60 szkoły muzyczne, 13 szkoły baletowe, 17 szkoły specjalne i 12 szkoły innego rodzaju. Dane na podstawie Informacje ze Systemu Informacji Oświatowej (SIO) zawierają więcej szczegółów dotyczących liczb uczniów w poszczególnych typach placówek edukacyjnych. Na dzień 14 lutego 2023 roku w szkołach ponadpodstawowych mieliśmy 27, 2 tys. uczniów z Ukrainy przybyłych do Polski po wybuchu wojny: około 10 tys. uczyło się w liceach ogólnokształcących, 8 tys. w technikach, blisko 3 tys. w szkołach branżowych I stopnia, 12 w szkołach branżowych II stopnia, blisko 5, 9 tys. w szkołach policealnych, 59 młodych ludzi z Ukrainy uczyło się w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia, 121 w liceum sztuk plastycznych, 66 w szkole baletowej, 2 w Bednarskiej Szkole Realnej, 2 w Kolegium Pracowników Służb Społecznych, 60 uczniów z Ukrainy uczyło się w szkole specjalnej przysposabiającej do pracy:

<https://samorząd.infor.pl/sektor/edukacja/rodzice/uczniowie/5682139,w-polskich-szkolach-i-przedszkolach-jest-1879-tys-dzieci-i-młodziezy-z-ukrainy-przybylych-po-wybuchu-wojny.html> [dostęp: 25.09.2024].

<sup>50</sup> W grupie studentów znajdują się osoby niepełnoletnie, ponieważ w Ukrainie wiek rozpoczęcia edukacji w szkole wyższej to 16-17 lat.

w szkole ukraińskiej w systemie zdalnym. System Informacji Oświatowej nie obejmuje także dzieci z niepełnosprawnościami, których orzeczenia o niepełnosprawności nie zostały uznane w Polsce, a procedury związane z polskim orzecznictwem trwały lub trwają tak długo, że dzieci pozostają bez realnego dostępu do edukacji specjalnej na terenie Polski (Krawczak, 2022, s. 359). Duża grupa dzieci i młodzieży z Ukrainy zniknęła ze systemów szkolnictwa ukraińskiego i polskiego. Centrum Edukacji Obywatelskiej (Tędziagolska, i in., 2023) przygotowało raport, w którym zaznaczono, że 53 proc. dzieci z Ukrainy, czyli ok. 150 tysięcy, jest poza polskim systemem szkolnym. To 112,8 tys. dzieci w ze szkół podstawowych i 43,6 tys. ze szkół średnich (Chrostowska, 2023). Z kolei Fundacja Szkoła z Klasą podaje jeszcze większe liczby młodych ludzi z Ukrainy, którzy są poza polskim system edukacji – około 224 tys. dzieci w wieku szkolnym i przedszkolnym (Gajewska, i in., 2023, s. 15). W polskich szkołach pracują także ukraińscy nauczyciele – na 1792 nauczycieli z Ukrainy 1120 zostało zatrudnionych w polskich placówkach oświatowych od 24 lutego 2022 roku (za: Mydlowska, 2024, s. 138).

Przyjęcie ukraińskiego ucznia (7-18 lat) do publicznej szkoły w Polsce odbywa się w ciągu całego roku szkolnego na podobnych zasadach, jakie obowiązują dzieci i młodzież z Polski. Na wniosek rodzica lub prawnego opiekuna złożony do dyrektora szkoły podstawowej, w rejonie zamieszkania cudzoziemca, przyjmuje się dziecko z urzędu. Dyrektor szkoły ustala klasę, w której młody człowiek z Ukrainy będzie kontynuował naukę, na podstawie dokumentów wydanych przez szkołę macierzystą, a jeśli ich nie ma, na podstawie oświadczenia rodzica (opiekuna) o sumie lat edukacji za granicą. Rodzice mogą zwrócić się do dyrektora szkoły o przyjęcie dziecka do niższej klasy niż wynika to z sumy ukończonych lat nauki. W procesie przyjmowania do określonego oddziału klasowego ważne są także opinia rady pedagogicznej oraz wstępne rozpoznanie sytuacji nowego ucznia przez wychowawcę i specjalistów pracujących w szkole: pedagoga i psychologa. Niektóre placówki mają wypracowany przez siebie model przyjmowania dziecka cudzoziemskiego do szkoły.

Od pierwszych dni w Polsce uczniowie ukraińscy mogą korzystać z następujących form wsparcia organizowanych w szkole: dodatkowych, bezpłatnych lekcji z języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych z danego przedmiotu, nauki w oddziale przygotowawczym, pomocy osoby władającej językiem kraju pochodzenia zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela lub/i pomocy asystenta międzykulturowego.

Badania Fundacji Szkoła z Klasą (Pyżalski, i in., 2022) wskazują, że pierwszy etap nawiązywania relacji rówieśniczych przez dzieci przybyłe z Ukrainy należy uznać za pozytywny. Badacze zwracają uwagę na ważny aspekt tego, co się wydarzy w najbliższej przyszłości lub wydarza się już w niektórych szkołach – „mając na uwadze procesy grupowe, przy dalszej integracji należy spodziewać się kryzysów w relacjach (co stanowi naturalny element procesu grupowego). Wskazanie będzie przedstawicieli grona pedagogicznego w konstruktywnym przejściu przez tę fazę rozwoju” (Tędziągolska, i in., 2022, s. 43). Lidia Bugiera, przedstawicielka zielonogórskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, w trakcie Forum Spójności<sup>51</sup> wskazała na potrzebę tworzenia przestrzeni do rozwoju relacji między dziećmi polskimi i ukraińskimi (zapobieganie alienacji i izolacji) oraz inkluzji uczniów z Ukrainy i budowanie postaw akceptacji dla wielokulturowości i wielonarodowości. Centrum Edukacji Obywatelskiej (Tędziągolska, i in., 2022) konstatuje, że można zaprosić uczniów ukraińskich do udziału w inicjatywach samorządu uczniowskiego, szkolnych klubów wolontariatu – zmiana pozycji z biorcy na dawcę pomocy, wzmacnianie sprawczości (Tędziągolska, i in., 2022, s. 18). Warto wspierać motywację podopiecznych, pokazując, że szkoła jest miejscem budowania trwałych kompetencji, a nie tylko tymczasowym etapem. Takie podejście jest korzystne zarówno dla uczniów uchodźczych, jak i dla ich polskich rówieśników (Knopik, 2024, s. 28).

Fundacja Szkoła z Klasą podkreśla, że szczególnie pożądane są działania wykraczające poza podkreślanie narodowości i skupione na nawiązywaniu relacji na innych poziomach: hobby, zainteresowania, mocne strony. Warto budować te pozytywne relacje, mimo poczucia tymczasowości. Dobrym pomysłem jest uruchomienie wsparcia rówieśniczego, np. przydzielenie uczniowi z Ukrainy do pomocy rówieśnika z Polski lub z Ukrainy, który już się zaadaptował (Pyżalski, i in., 2022, s. 44) – Centrum Edukacji Obywatelskiej wprowadza pojęcie „opiekuna rówieśniczego” dla nowoprzyjętych uczniów oraz zwraca uwagę, by zostali oni przygotowani do tej roli a potem superwizowani (Tędziągolska, i in., 2022, s. 13).

---

<sup>51</sup> Forum Spójności pt. „Edukacja Ukraińców w Polsce. Szanse i zagrożenia” zostało zorganizowane przez Pracownię Spójności Społecznej UZ w styczniu 2023 r. <https://fb.watch/i55eZtCAAA/> [dostęp: 16.01.2023] – wydarzenie łączyło różne podmioty zajmujące się integrowaniem ukraińskiej społeczności w woj. lubuskim.

Nauczyciel jest odpowiedzialny za znalezienie takich metod i technik współpracy z klasą różnorodną kulturowo, by wzmacniać wśród młodych ludzi ich zaangażowanie, sprawczość i odpowiedzialność, ale również wrażliwość międzykulturową. Potwierdza to Beata Jachimczak: „Metodyczne rozwiązania w pracy z grupami zróżnicowanymi kulturowo, które sprawdzają się w praktyce, opierają się na budowaniu poczucia sprawczości u uczniów. Kluczowe jest wykorzystanie metod aktywizujących, konstruktywistycznych, które pobudzają uczniów do działania i współtworzenia procesu uczenia się [...]. Ważne jest także, aby uczniowie mieli przestrzeń do odpowiedzialności za własne uczenie się, co można osiągnąć poprzez działania grupowe i dialogiczne” (Jachimczak, 2024, s. 28-29).

Uczniowie ukraińscy w polskich szkołach mogą uczestniczyć w dodatkowych zajęciach wyrównawczych z różnych przedmiotów. Zajęcia te mogą trwać maksymalnie 12 miesięcy. Przeznaczone są one dla dzieci i młodzieży, u których nauczyciel stwierdził potrzebę uzupełnienia różnic programowych w danym przedmiocie. Dodatkowe zajęcia wyrównawcze są prowadzone indywidualnie lub w grupach w formie dodatkowych lekcji, w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Po tym czasie wsparcie ucznia może odbywać się podczas zajęć dydaktycznych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Dla uczniów przybywających z zagranicy, którzy nie znają języka polskiego lub znają go na poziomie niewystarczającym do nauki polski system szkolnictwa przewiduje możliwość organizowania oddziałów przygotowawczych („klas przygotowawczych”). W roku szkolnym 2022/2023 mieliśmy ich w całej Polsce 16 075 a w roku szkolnym 2023/2024 już tylko 4615 (Papuda-Dolińska, Wiejak, 2024, s. 14). W oddziałach przygotowawczych są miejsca zarówno dla uczniów, którzy nie są obywatelami polskimi, jak i dla Polaków, którzy podlegają obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki a uczyli się np. w szkołach za granicą i nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają trudności w komunikacji oraz problemy adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego.

Z informacji znajdujących się na stronie MEN-u możemy dowiedzieć się, że kształcenie uczniów w oddziałach przygotowawczych realizowane jest w oparciu o szkolne programy nauczania oraz dostosowane pod względem treści nauczania, metod i form do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów. Liczba uczniów w oddziale przygotowawczym nie może przekraczać 25, a zespoły klasowe mogą być łączone w następujący sposób: I-III oraz IV-VI, a także VII-VIII szkół podstawowych;

I i II liceum ogólnokształcącego, I–III technikum i branżowej szkoły I stopnia; III i IV liceum ogólnokształcącego; III–V technikum. Lekcje w oddziale przygotowawczym prowadzą nauczyciele poszczególnych przedmiotów, którzy mogą być wspomagani przez pomoc nauczyciela władającego językiem ucznia (np. asystenta międzykulturowego). Na realizację obowiązkowych zajęć edukacyjnych przeznaczona została następująca liczba godzin: w szkole podstawowej dla klas I–III – nie mniejsza niż 20 godzin tygodniowo, dla klas IV–VI – nie mniejsza niż 23 godziny tygodniowo, dla klas VII i VIII – nie mniejsza niż 25 godzin tygodniowo, a w szkole ponadpodstawowej – nie mniejsza niż 26 godzin tygodniowo. Nauka języka polskiego odbywa się według programu nauczania opracowanego na podstawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców w wymiarze nie niższym niż 6 godzin tygodniowo<sup>52</sup>.

Obok oddziałów przygotowawczych polska rzeczywistość szkolna wykreowała tzw. „oddziały cudzoziemskie” (klasa homogeniczna wiekowo), w których uczą się tylko dzieci cudzoziemskie - klasy niemające ministerialnej formuły oddziałów przygotowawczych, w których realizowana jest polska podstawa programowa (Tędziagolska, i in., 2023, s. 18). Ten separacyjny model (oddziały przygotowawcze i cudzoziemskie) nie dominuje w polskiej rzeczywistości szkolnej. Najwięcej jest oddziałów/klas mieszanych (różnorodnych kulturowo), do których uczęszczają wspólnie polscy i cudzoziemscy uczniowie. Tylko to ostatnie rozwiązanie (model integracyjny) daje szansę prawdziwej integracji zapewniającej kształtowanie wrażliwości międzykulturowej dzieci i młodzieży w formie klasy wielokulturowej/międzykulturowej (Cieślikowska, 2023). W takiej przestrzeni jest szansa, że młodzi Polacy i Ukraińcy rozwiną swoje emocje, by zrozumieć i docenić różnice kulturowe, zaangażować się w interakcję oraz czerpać z niej przyjemność. Eksperci z Centrum Edukacji Obywatelskiej podkreślają, że w klasach mieszanych w naturalny sposób uczniowie są „wrzuceni” we wspólną pracę na lekcjach, kontakty towarzyskie na przerwach i wyjściach klasowych oraz spotkania z polskimi nauczycielami (Tędziagolska, i in., 2023, s. 81).

Jerzy Nikitorowicz dzieli się inną refleksją dotyczącą funkcjonowania szkoły i tzw. „oddziałów cudzoziemskich” – klas w kontekście wspólnoty tożsamościowej. Zwraca uwagę na potrzebę kształtowania się wspólnoty uczniów w szkole z wyodrębnionymi

---

<sup>52</sup> <https://www.gov.pl/web/nauka/zasady-organizacji-oddzialow-przygotowawczych> [dostęp: 22.09.2024].

klasami ukraińskimi. „Uważam, że polska oferta edukacyjna powinna także wskazywać na możliwość powoływania klas ukraińskich w szkołach, korzystając z doświadczeń funkcjonowania takich zespołów klasowych w latach 1956-1970” (Nikitorowicz, 2024, s. 100). Swoje przekonanie o słuszności takiego rozwiązania opiera na powojennej historii Polski – funkcjonowaniu klas ukraińskich w Liceum Pedagogicznym nr 2 w Bartoszycach, które działały równolegle z klasami polskimi. Ich organizację powierzono osobie pochodzącej ze Lwowa i znającej język ukraiński. Uczniów polskich i ukraińskich łączyła działalność zespołów artystycznych, chórów, grup teatralnych, itp. W ciągu roku przygotowano i zrealizowano nawet 40 koncertów. Przez cały okres istnienia szkoły uczniowie obu narodowości pomagali sobie i wspierali się wzajemnie. Uczyli się w tym samym budynku, zamieszkiwali razem w internacie, codziennie spędzali ze sobą czas. Naprzemiennie pełnili funkcje w samorządzie szkolnym i w internacie oraz w radzie wychowanków. „To oni byli ambasadorami, którzy nieśli zgodę i pojednanie między Polakami i Ukraińcami w tym trudnym czasie, gdy władza ludowa chciała ich poróżnić” (Łaszyn, 2018, s. 243). Program kształcenia był znacznie szerszy od tego, jaki realizowano w zwykłych liceach, bowiem w tych placówkach przygotowywano przyszłe kadry nauczycielskie. Do dziś absolwenci liceów pedagogicznych wspominani są jako znakomicie przygotowani do pracy w szkolnictwie profesjonaliści. W wypowiedziach absolwentów wyrażana jest szczególna wdzięczność za to, że zostali nauczeni wielu pieśni ukraińskich, co umożliwiło niektórym z nich kontynuowanie zainteresowania ukraińskim folklorem muzycznym (Łaszyn, 2018). Zdaniem Nikitorowicza „w klasach ukraińskich budowano wspólnotę na bazie tożsamości narodowo-wyznaniowej, a na zewnątrz, w szkole, poza placówką w środowisku zamieszkania na nowy terytorium, na które zostali przesiedleni, kształtowano wspólnotę, opierając się na motywach racjonalnych, przejawiających się w świadomym i celowym wyborze interakcji z ludźmi, wśród których przyszło im żyć i realizować się” (2024, s. 96-97). Można się zgodzić z Nikitorowiczem, że z dużym prawdopodobieństwem funkcjonowanie klas ukraińskich pomogłoby nauczycielom oraz innym specjalistom lepiej radzić sobie z trudnymi przeżyciami uczniów ukraińskich. „Moim zdaniem, nauka w klasach ukraińskich zmieniłaby postrzeganie szkoły przez rodziców i dzięki temu pojawiłoby się zdecydowanie więcej możliwości współpracy z nimi. [...] Wskazywanie na potrzebę powoływania klas ukraińskich wiąże także z poczuciem przynależności do wspólnoty, co moim zdaniem w sposób znaczący niwelowałoby niepewność i tymczasowość, zwiększając motywację do nauki, kontaktów, realizacji zainteresowań i zamiłowań” (Nikitorowicz, 2018, s. 100-101) – konkluduje badacz.

Żadne jednak rozwiązania systemowe nie pomogą w budowaniu polsko-ukraińskiej wspólnoty uczniowskiej opartej na szacunku, życzliwości, tolerancji, empatii i otwartości bez postawy wrażliwego i rozumiejącego nauczyciela. „Ludzie pochodzący z różnych środowisk kulturowych miewają problemy z rozpoznawaniem innych jako „swoich”, przynależących do tej samej wspólnoty rozumu. Dzieje się tak, ponieważ działania ludzkie oraz motywacje leżące u ich podłoża nie zawsze są oparte – choć powinny – na cierpliwym wysiłku interpretacji. Wyzwanie światowego obywatelstwa wymaga od potencjalnego obywatela **postawy wrażliwego i rozumiejącego interpretatora**. Dyspozycja ta jest kształtowana przez edukację na każdym jej szczeblu” (Nussbaum, 2008, s. 74). Dyspozycja do bycia „wrażliwym i rozumiejącym interpretatorem” świata „jest kształtowana przez edukację na każdym jej szczeblu”. Oznacza to, że szczególnie nauczyciel odpowiedzialny jest za ten proces. I od niego w pierwszej kolejności wymaga się wrażliwości, empatii, tolerancji, akceptacji i bycia osobą godną zaufania. Małgorzata Pamuła-Behrens promuje ideę „nauczania wrażliwego kulturowo”. Badaczka mówi: „Dlatego warto wdrożyć do swojej praktyki **nauczanie wrażliwe kulturowo**, bo – stosując je – pracujemy z postawami w procesie uczenia, zapewniając wszystkim uczniom i uczennicom dostęp do dobrej jakości edukacji. Nauczanie wrażliwe kulturowo [...] to także zestaw narzędzi, pomagających nieautonomicznym uczącym się stać się osobami refleksyjnymi. Wymaga ono od nauczycieli i nauczycielek nałożenia na czas nauczania okularów wrażliwych kulturowo. Są one potrzebne, aby lepiej budować relacje z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji, zdobywać wiedzę, jak wspierać osoby z innych kultur, aby mogły one w pełni korzystać z edukacji, wzmacniać umiejętności budowania społeczności, środowiska pomagającego się uczyć. Z nauczania wrażliwego kulturowo skorzystają zarówno osoby z doświadczeniem migracji, jak i pozostali uczniowie i uczennice w klasie” (Pamuła-Behrens, 2024, s. 17).

Raport Centrum Edukacji Obywatelskiej jednoznacznie potwierdza, że nauczyciele w klasach mieszanych są w stanie stworzyć środowisko umożliwiające zarówno polskim, jak ich ukraińskim dzieciom i młodzieży, aktywną przestrzeń zdobywania wiedzy, uczenia się przez doświadczanie. Widzą wartość takiego podejścia w pracy ze zróżnicowaną narodowościowo klasą (np. praca w parach i zespołach, ocena koleżeńska, praca metodą projektu). W takiej przestrzeni uczniom ukraińskim łatwiej zdobywać wiedzę i umiejętności (Tędziągolska, i in., 2023, s. 46). Jak podkreśla Beata Mydłowska za rekomendacjami Muzeum Emigracji w Gdyni: „Powinno się przy tym zadbać o uniknięcie sytuacji (jeżeli jest

taka możliwość), w której dziecko będzie w klasie jedyną osobą z doświadczeniem uchodźczym, albo będzie takich osób zbyt wiele, ponieważ zaburzy to proces integracji. Optymalna liczba to nie więcej niż 20%. Służy to różnym rozwiązaniom, np. ułatwia pracę nie tylko nauczycielom, ale też organizowaniu takich rozwiązań służących integracji, jak angażowanie polskich uczniów w pomoc koleżeńską po lekcjach” (Mydlowska, 2024, s. 146).

Z kolei studenci z Ukrainy nie stanowią tak dużej i dobrze policzonej jak dzieci i młodzież grupy obywateli ukraińskich, którzy podjęli edukację w Polsce. Pod koniec 2023 roku Ośrodek Przetwarzania Informacji (OPI) opublikował na portalu RAD-on raport *Cudzoziemcy na uczelniach w Polsce*, który zawiera dane za rok akademicki 2022/2023. Najnowszą edycję raportu eksperci z Laboratorium Baz Danych i Systemów Analityki Biznesowej w OPI uzupełnili o dodatkowy rozdział dotyczący studentów z Ukrainy *Ukraińcy na uczelniach w Polsce* (Maziarczyk, i in., 2023, s. 74-92). W roku akademickim 2022/23 liczba studentów z Ukrainy wzrosła aż o ponad 12 tys. osób. Zgodnie z danymi zawartymi w systemie POL-on według stanu na grudzień 2023 r. w Polsce studiowało 35 498 tys. obywateli Ukrainy<sup>53</sup>.

W roku akademickim 2022/23 studenci z Ukrainy stanowili dominującą grupę zarówno na studiach pierwszego i drugiego stopnia, jak i na jednolitych studiach magisterskich. Największa ich liczba zdecydowała się podjąć studia niestacjonarne na uczelniach niepublicznych. Nie jest zaskoczeniem, iż najwięcej studentów pochodzących z Ukrainy podejmuje studia w dużych miastach akademickich, takich jak Warszawa czy Kraków. Na uczelniach zlokalizowanych w województwie mazowieckim studenci z Ukrainy stanowili 24% wszystkich cudzoziemców, co w wartościach bezwzględnych wynosi 11 500 osób. Różnica między województwem mazowieckim, a kolejnym (małopolskim) wynosi 6400 studentów. Powyżej 4000 studentów pochodzących z Ukrainy mają także województwa dolnośląskie, lubelskie, wielkopolskie oraz łódzkie. Zdecydowanie najwięcej osób podejmuje studia na pierwszym stopniu studiów. Znacznie mniej jest studentów na studiach drugiego stopnia i jednolitych magisterskich. W roku akademickim 2022/23 na studiach pierwszego stopnia kształciło się aż 75%, a na studiach drugiego stopnia 20%. Pozostałe 5% stanowili studenci jednolitych studiów magisterskich.

---

<sup>53</sup> Dane podane za Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego: <https://www.gov.pl/web/nauka/wsparcie-mnisw-dla-studentow-i-naukowcow-z-ukrainy> [dostęp: 22.09.2024].

Paweł Kaczmarczyk, członek Komitetu Badań nad Migracjami PAN oraz Komitetu Badań Demograficznych PAN, chciałby, by cudzoziemskich studentów i doktorantów na polskich uczelniach było więcej, „bo studenci cudzoziemscy są ważni także z perspektywy rynku pracy i społeczeństwa. Uznaje się ich powszechnie za tzw. *pre-integrated migrants*, czyli migrantów najlepiej predestynowanych do tego, żeby dobrze funkcjonować w społeczeństwie, są jedną z najbardziej pożądanых grup” (Cieśla, 2024, s. 32). Kaczmarczyk przekonuje, że warto dla tych, którzy planują zostać w Polsce stworzyć specjalną „ścieżkę integracyjną” połączoną „z kursami języka polskiego itd., żeby jeszcze wzmocnić motywację do pozostania tutaj. Z perspektywy jakości nauki i oferty studiów Polska naprawdę jest jednym z najmniej atrakcyjnych krajów w Europie. Musimy znaleźć pomysł na siebie. Częścią tych poszukiwań powinna być rzetelna analiza, gdzie jest przestrzeń do umiędzynarodowienia. To oczywiste, że we współpracy z Ukrainą, choć okoliczności, które do tego doprowadziły, są tragiczne. I to też nie oznacza, że nie warto szukać dalej” (Cieśla, 2024, s. 32).

## **2.2. Polski i ukraiński system edukacji**

Dla dobrej komunikacji z dziećmi ukraińskimi potrzebna jest przynajmniej podstawowa wiedza o systemie edukacji na Ukrainie (podstawach programowych, systemie oceniania) oraz wiedza kadry pedagogicznej, którzy uczniowie uczestniczą tylko w polskim systemie edukacji, a którzy w obu (ukraińskim online) – chociażby po to, żeby nauczyciele zdawali sobie sprawę z obciążenia uczniów i uczennic (Pyżalski, i in., 2022, s. 43). Eksperti Centrum Edukacji Obywatelskiej wprost mówią o elastyczności jako zasady wsparcia dla uczniów (Tędziągolska, i in., 2022, s. 16). Franciszek Szlosek zwraca uwagę na kilka praktycznych wyzwań (używa słowa „problem”), związanych z adaptacją uczniów ukraińskich do szkolnictwa w Polsce. Są to m.in.: zakres i treść nauczania, wynikające z różnic programowych (nawet pobieżna analiza porównawcza w zakresie matematyki czy szeroko rozumianego bloku STEM<sup>54</sup> pokazuje, że uczniowie ukraińscy dysponują szerszym zakresem wiedzy i umiejętności niż ich polscy rówieśnicy), odpowiedniej liczby dodatkowych godzin języka polskiego dla Ukraińców, przygotowania polskich uczniów do współpracy z ukraińskimi rówieśnikami, sposobu adaptacji ukraińskich dzieci w nowym środowisku klasowym oraz hierarchii celów w pracy pedagogicznej z dziećmi – emigrantami

---

<sup>54</sup> Termin STEM (ang. *science, technology, engineering, mathematics*) jest używany w odniesieniu do polityki edukacyjnej w szkołach w celu zwiększenia konkurencyjności i rozwoju przedmiotów ścisłych i technologii.

wojennymi<sup>55</sup>. Zdaniem Szloska, cele dydaktyczne powinny ustąpić pierwszeństwa celom wynikającym z potrzeb, które Maslow uznał za podstawowe: bezpieczeństwa, przynależności emocjonalnej, potrzeby równowagi (Szlosek, 2022, s. 56-57).

„Nowa ukraińska szkoła” (NUSz) to nazwa pierwszego etapu reformy oświaty w Ukrainie, który rozpoczął się 1 września 2018 roku. Młodszy uczniowie ze szkoły podstawowej, którzy rozpoczęli wtedy naukę, będą uczyć się dłużej – 12 lat, zamiast 11 lat. Wraz z dorastaniem uczniów będzie odbywała się reforma kolejnych poziomów kształcenia. W przypadku bazowego szkolnictwa średniego stopniowe zmiany miały być wprowadzane od 1 września 2022 roku, a w przypadku profilowanego szkolnictwa średniego – od 1 września 2027 roku. Cały proces reformy oświaty w Ukrainie ma zostać ukończony w 2030 roku. Ze względu na toczącą się wojnę nie wiadomo, czy harmonogram prac nad reformą nie będzie musiał ulec zmianie.

16 stycznia 2020 roku weszła w życie nowa ustawa o szkolnictwie w Ukrainie. Zgodnie z nią, szkoły zostały podzielone na trzy grupy:

- szkoła podstawowa (tak jak teraz, cztery lata; uczniowie w wieku 6-10 lat; klasy podzielone na dwa etapy: adaptacyjny [klasy I-II] i główny [klasy III-IV]; lekcje prowadzone są przez jednego nauczyciela, oprócz takich przedmiotów jak: wychowanie fizyczne, język obcy, podstawy informatyki, plastyka, muzyka; na zakończenie tego poziomu uczniowie zdają państwowy podsumowujący sprawdzian),
- bazowa szkoła średnia (gimnazjum, 5 lat nauki, klasy V-IX; uczniowie w wieku 11-15 lat; ten etap kończy się państwowym podsumowującym sprawdzianem),
- szkoła profilowana (liceum lub koledż, trzy lata, klasy X-XII; uczniowie w wieku 16-18 lat; możliwa nauka w liceum akademickim – ogólnokształcącym lub zawodowym; po tym etapie młodzież przystępuje do zewnętrznego egzaminu państwowego – odpowiednik egzaminu maturalnego w Polsce).

Wprowadzana reforma upraszcza w dużym stopniu i porządkuje organizację i nazewnictwo szkół na różnych poziomach nauki. Dla polskich nauczycieli może być

---

<sup>55</sup> W trakcie zielonogórskiego Forum Spójności jedna z prelegentek zwróciła uwagę na fakt, że pojęcia „emigrant wojenny” nie powinniśmy ograniczać tylko do osób, które przybyły z Ukrainy po 24 lutego 2022 r., ale należy rozszerzyć je na wszystkich Ukraińców, również na tych, którzy przybyli do Polski wcześniej, ponieważ każdy z nich ma kogoś, kto jest dotknięty wojną.

odkryciem, że nazwy o podobnym brzmieniu mogą dotyczyć zupełnie innego wieku dzieci w porównaniu z Polską. Transformacja szkoły ukraińskiej w pewnym stopniu opiera się na doświadczeniu reform w Polsce oraz innych państwach europejskich. Trzeba jednak zachować czujność na podobieństwo nazw szkół – podobne w języku ukraińskim i polskim nazwy, np. gimnazjum-*гімназія* i liceum-*лицей*, oznaczają różne typy placówek szkolnych i różne poziomy edukacji. Dlatego istotne jest, aby weryfikować wiek uczniów, a nie polegać wyłącznie na nazwach szkół.

W Polsce większość szkół podstawowych jest prowadzona przez samorządy lokalne. Są też placówki prywatne lub szkoły, prowadzone przez organizacje pozarządowe. Wszystkie organy otrzymują subwencję oświatową z budżetu państwa, a jej wysokość zależy od liczby uczniów. Jakość pracy szkoły nadzoruje kuratorium oświaty, zgodnie z określonymi przez państwo priorytetami ustalonymi na każdy rok szkolny. Ukraińska reforma oświaty zbiegła się z reformą decentralizacyjną, w wyniku której zostały utworzone samorządowe zjednoczone gromady terytorialne, które decydują o kwestiach związanych z oświatą (prowadzą szkoły podstawowe i gimnazja). W tym kontekście warto wspomnieć o tak zwanych szkołach zbiorczych (ukr. *опорні школи*), które łączą kilka małych wiejskich szkół podstawowych - wybierana jest szkoła, na bazie której prowadzona jest nauka dla uczniów klas V-IX. Zgromadzenie uczniów w jednej szkole pozwala zapewnić wiejskim dzieciom edukację na lepszym poziomie. Placówki te uzyskują szczególne wsparcie samorządów.

Warto zauważyć, że nazwa „szkoła podstawowa” w Polsce i w Ukrainie oznacza szkoły dla dzieci w innym wieku. W polskiej szkole podstawowej uczą się osoby w wieku 7–15 lat. Szkoła podstawowa składa się z dwóch etapów:

- trzyletnia edukacja wczesnoszkolna, prowadzona przez jednego nauczyciela (z wyjątkami, taki jak np. religia czy język angielski);
- pięcioletnie nauczanie w systemie przedmiotowym.

W przypadku szkół średnich w obydwu krajach wystąpił etap przejściowy, w którym równolegle toczy się nauka w systemie starym i nowym. Jeśli popatrzymy na etap szkolnictwa średniego, w Polsce struktura jest bardziej uporządkowana i jednoznaczna. W Ukrainie reforma zaczęła się trochę później i ma stopniowy, rozciągnięty w czasie charakter. Na końcowym etapie struktura szkolnictwa średniego będzie bardziej uporządkowana, a nazwy różnych szkół będą jednoznacznie wskazywały na dany etap

kształcenia. Do szkół średnich w Polsce uczęszcza młodzież w wieku 16-19 lat. W pierwszych klasach takich szkół w 2019 roku rozpoczęli naukę zarówno absolwenci gimnazjów, jak i absolwenci szkół podstawowych. W Polsce szkolnictwo średnie obejmuje następujące rodzaje placówek:

- czteroletnie licea ogólnokształcące – przygotowują uczniów do egzaminu maturalnego i studiów;
- pięcioletnie technika – program jest podzielony pomiędzy zdobywaniem określonych umiejętności zawodowych, a przygotowaniem się do egzaminu maturalnego, który jest przepustką do dalszych etapów kształcenia;
- trzyletnie szkoły branżowe pierwszego stopnia i dwuletnie drugiego stopnia – zajęcia skupione są na praktycznej nauce zawodu.

Szkolnictwo średnie w Ukrainie ze względu na wojnę jest nadal mieszanką poprzedniego systemu z nowym. W chwili obecnej obejmuje:

- szkoły średnie – klasy V-XI (uczniowie w wieku 11-17 lat),
- gimnazja – uczniowie w wieku 11-17 lat,
- licea – przeważnie uczniowie w wieku 15-17 lat,
- szkoły zawodowe – uczniowie w wieku 15-17 lat,
- technika – uczniowie w wieku 15-17 lat,
- koledże – uczniowie w wieku 15-17 lat.

Po całkowitym wdrożeniu reformy po czteroletniej szkole podstawowej uczniowie pójdą do bazowej szkoły średniej (gimnazjum), obejmującej pięć lat nauki. W gimnazjach będą się uczyć uczniowie klas V–IX lub nawet klas I–IX. Po klasie IV i IX młodzi ludzie będą zdawać państwowy egzamin podsumowujący. Następnym etapem będzie profilowana trzyletnia szkoła średnia posiadająca status liceum akademickiego lub zawodowego. W liceach akademickich (ogólnokształcących) uczniowie będą wybierać określone profile i opanowywać przedmioty, potrzebne później na studiach. Z kolei licea zawodowe będą dawały podstawy tych zawodów, których wykonywanie nie wymaga wyższego wykształcenia – młodzi ludzie wybiorą profesję, którą chcą opanować równolegle ze zdobywaniem ogólnego wykształcenia średniego.

W Polsce w połowie maja uczniowie ostatniej klasy szkoły podstawowej zdają pierwszy zewnętrzny egzamin, którego wyniki są decydujące przy wyborze szkoły ponadpodstawowej. Egzamin ośmioklasisty jest organizowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną i składa się z trzech części: języka polskiego, matematyki i języka obcego. Z kolei wyniki egzaminów maturalnych, które również odbywają się w maju, decydują o przyjęciu na studia wyższe. W Ukrainie „gorący” okres egzaminów przypada na dwa pierwsze tygodnie czerwca. W tym czasie, zgodnie jeszcze ze starym porządkiem, uczniowie klas dziewiątych zdają egzaminy.

Rosyjska inwazja na Ukrainę wpływa na wszystkie sfery życia, w tym na funkcjonowanie szkoły. Jedną z odpowiedzi na obecną sytuację w obszarze edukacyjnym jest projekt Nauka bez granic uruchomiony przez ukraińskie Ministerstwo Edukacji i Nauki oraz Ministerstwo Kultury i Polityki Informacyjnej we współpracy z telewizją i internetowymi platformami telewizyjnymi. Zadaniem projektu jest umożliwienie kontynuowania realizacji programu nauczania z wykorzystaniem narzędzi zdalnych. Oprócz tego Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy opublikowało plan zajęć dla poszczególnych klas wraz z materiałami edukacyjnymi w formie filmów lub podręczników<sup>56</sup>.

Przed 1 września 2024 roku niektórzy ukraińscy uczniowie łączyli edukację stacjonarną w polskich szkołach z edukacją zdalną przygotowaną przez Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy. Część wybierała tylko polską szkołę lub wyłącznie ukraińską online. Jednym i drugim z nieocenionym wsparciem przyszedł np. samorząd warszawski, który zorganizował 48 punktów do nauki online dla młodzieży z Ukrainy. Miejsca zostały wyposażone w stanowiska komputerowe podłączone do sieci, a uczniowie byli pod opieką ukraińskich nauczycieli. Punkty nauki zdalnej znajdowały się m.in. w Pałacu Młodzieży, Centrum Edukacji i Rozwoju na Woli oraz w dzielnicowych placówkach pozaszkolnych. Miejsca kształcenia na odległość zostały sfinansowane przez UNICEF<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> Porównanie systemów polskiego i ukraińskiego szkolnictwa zostało przygotowane na podstawie materiałów Fundacji Edukacja dla Demokracji w ramach Programu RITA – Przemiany w regionie: [https://fed.org.pl/wp-content/uploads/2022/06/2022\\_szkoly\\_PL\\_UA.pdf](https://fed.org.pl/wp-content/uploads/2022/06/2022_szkoly_PL_UA.pdf) [dostęp: 22.09.2024].

<sup>57</sup> <https://samorzad.infor.pl/sektor/edukacja/rodziceiu uczniowie/5682139,w-polskich-szkolach-i-przedszkolach-jest-1879-tys-dzieci-i-mlodziezy-z-ukrainy-przybylych-po-wybuchu-wojny.html> [dostęp: 25.09.2024].

Wykorzystanie różnorodnych metod i technik nauczania wymaga od nauczycieli ciągłej refleksji nad własną pracą i adaptacji do zmieniających się warunków. Pedagodzy czerpią inspiracje z różnych źródeł, takich jak: strony internetowe, publikacje edukacyjne, podcasty. Kluczowe jest, aby wspólna przestrzeń edukacyjna była miejscem, gdzie zarówno uczniowie, jak i nauczyciele będą mogli się rozwijać, ucząc się od siebie nawzajem i budując wzajemne poczucie sprawczości (Jachimczak, 2024, s. 29).

Występowanie różnic programowych między polskim i ukraińskim systemem edukacji jest faktem, który może determinować nierówny start uczniów w zakresie zdobywania wiedzy z danego przedmiotu. Ta sytuacja niewątpliwie stanowi dla nauczycieli wyzwanie, z którym radzą sobie, korzystając z dostępnych prawnie rozwiązań, takich jak np. prowadzenie zajęć wyrównawczych dla osób „niebędących obywatelami Polski, które podlegają obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki”. Zajęcia te są uruchamiane, jeżeli nauczyciel danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych z tego przedmiotu. To się nie dzieje jednak wystarczająco szybko, ze względu na brak narzędzi do oceny poziomu wiedzy uczniów nieposługujących się biegle językiem polskim oraz skomplikowany proces docierania do tej informacji o uczniu ze względu na barierę językową. Pomocnych w tym zakresie narzędzi dostarcza procedura szkolnej oceny funkcjonalnej (Domagała-Zyśk, i in., 2022), wykorzystująca narzędzia obserwacyjne umożliwiające ocenę poziomu funkcjonowania ucznia w aspekcie jego aktywności.

Rozpoznawanie potrzeb uczniów to jeden z podstawowych obowiązków nauczycieli, którzy mogą i powinni być inicjatorami wsparcia dla dziecka. Zgodnie z zapisami Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (tekst jedn.: Dz. U. z 2023 r., poz. 1798) uczniowie z doświadczeniem migracyjnym stanowią jedną z dwunastu grup, która powinna zostać objęta pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Wynika to z „trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą”. Trudności doświadczane przez tych uczniów często są powiązane z innymi, wymienionymi w rozporządzeniu wskazaniemi do objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, takimi jak „sytuacje kryzysowe i traumatyczne”. Wśród uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy, podobnie jak w każdej populacji, jest liczna grupa dzieci i młodzieży wymagająca

ponadstandardowego wsparcia ze względu na współwystępowanie z czynnikami sytuacyjnymi, związanymi z doświadczeniem migracyjnym i uchodźstwem, niepełnosprawności czy zaburzeń neurorozwojowych. Można uznać, że „uczeń cudzoziemski to uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych” (Janik-Płocińska, Pawlic-Rafałowska, 2010, s. 64). Z tej konstatacji wynikają konkretne obowiązki przede wszystkim dla nauczyciela, który musi stosować odrębne kryteria służące ocenianiu uczniów z doświadczeniem migracji, zwłaszcza tych, którzy rozpoczynają edukację bez znajomości języka polskiego. Najważniejsze wydaje się uwzględnienie w ocenie zaangażowania dziecka w wykonywanie zadania bez oceniania na tym etapie strony językowej: „najważniejsza jest komunikacja, czyli zaakceptowanie każdej informacji świadczącej o zrozumieniu przez ucznia tematu, problemu” (Janik-Płocińska, Pawlic-Rafałowska, 2010, s. 64).

W pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym należy zwrócić uwagę na zindywidualizowane podejścia do pracy z młodym człowiekiem. Może się ono przejawiać na wiele sposobów. Jednym z nich jest diagnozowanie poziomu edukacyjnego ucznia (najlepiej by była to diagnoza możliwości ucznia przeprowadzona na materiałach z danego miejsca przybycia dziecka np. z Ukrainy, a nie zaadaptowanych z materiałów polskich, uwzględniając przy tym rozmowę z samym uczniem oraz jego rodzicami), a następnie dostosowywanie wykorzystywanych metod i materiałów dydaktycznych do wyników tejże diagnozy.

W codziennej praktyce nauczycielskiej problemem są różne skale ocen: „Ręce mi zupełnie opadły, jak oddałam im prace plastyczne z ocenami. Rysunki były ładne, więc postawiłam sporo piątek i szóstek. Niektórych chciałam też na zachętę dowartościować, więc były wysokie stopnie, a oni w płacz. Dopiero mi powiedzieli, że to u nich kiepskie oceny i musieliśmy wyjaśniać nieporozumienie” (Grzybowski, 2023, s. 182).

W ukraińskim systemie oświaty po reformie sprzed kilku lat obowiązuje skala ocen (punktów) od 1 do 12, przy czym ocena 5-6 uważana jest za przeciętną. Szczególnie najmłodsi uczniowie wymagają wytłumaczenia im polskiej skali ocen.

Nauczyciele zauważają różnice poziomu wiedzy i umiejętności ukraińskich uczniów. Polscy rówieśnicy potrafią z tego korzystać. Mówi o tym nauczycielka - mama: „W mojej klasie polskim dzieciom szczęki poopadały, gdy okazało się, że kilku Ukraińców jest od nich o wiele lepszych z matematyki i angielskiego. Na szczęście świetnie się dogadali, a wiem od syna, że teraz nawet proszą Ukraińców, by im pomagali z zadaniami

domowymi. I tak pewnie nam urośnie w klasach nowa elita intelektualistów. No i bardzo dobrze, bo to jest bardzo motywujące. Oby tylko nie wyjechali przed egzaminem ósmoklasistów” (Grzybowski, 2023, s. 183).

Różnice poziomów nauczania rówieśników wynikają nie tylko z różnych założeń systemów oświaty w Polsce i Ukrainie, ale wiążą się także z osobistymi historiami uczniów. Szczególnie ci pochodzący z dużych miast i uczący się w Ukrainie w szkołach prywatnych wykazują z niektórych przedmiotów wyższy poziom od polskich rówieśników.

W roku szkolnym 2024/2025 Polska wprowadziła obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązek szkolny i obowiązek nauki w szkołach w Polsce dla dzieci ukraińskich powiązany ze świadczeniem 800+. Wyjątek stanowić mogą uczniowie, którzy w roku szkolnym 2024/2025 pobierają naukę w ostatniej klasie szkoły funkcjonującej w ukraińskim systemie oświaty z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, i którzy zamierzają przystąpić do ukraińskiego egzaminu maturalnego w 2025 r.

Centrum Edukacji Obywatelskiej zwraca uwagę, że jednoczesna nauka w polskiej i ukraińskiej szkole zależała od strategii migracyjnej rodziny i racjonalnych kalkulacji uczniów. Dla młodszych dzieci uczących się zdalnie w systemie ukraińskim polska szkoła pełniła przede wszystkim funkcje opiekuńcze. Wymiar edukacyjny (przynajmniej z perspektywy rodziców), był odsunięty na drugi plan. Rodziło to istotne problemy związane z realizacją obowiązku szkolnego i nauki. Osobną motywacją rodziców młodszych dzieci była socjalizacja i integracja. Eksperti CEO podkreślają, że funkcjonowanie w dwóch systemach jednocześnie wiąże się z bardzo dużym obciążeniem uczniów. Do czasu spędzanego w polskiej szkole dochodzą 3-4 godziny zajęć online. Nadmierna ilość nauki, ograniczenia techniczne (dostęp do komputera i Internetu), trudne warunki do nauki (np. lokalowe) bywają przyczyną rezygnacji z łączenia edukacji w szkole polskiej i ukraińskiej (Tędziągolska, i in., 2023, s. 60). W raporcie przygotowanym przez Centrum Edukacji Obywatelskiej można przeczytać o wyzwaniach związanych z nauką w dwóch systemach i motywacjach zarówno uczniowskich, jak i rodzicielskich (Tędziągolska, i in., 2023, s. 61-62).

W przypadku studiów w Ukrainie, absolwent ukraińskiej szkoły średniej może zdecydować się na tzw. studia krótkie, które trwają 3-4 lata (po ukończeniu 9-letniej szkoły) albo 2-3 lata (po ukończeniu 11-letniej pełnej szkoły średniej). Kończą się one uzyskaniem

dyplomu młodszego specjalisty, który w efekcie wspomnianej reformy edukacji został zastąpiony dyplomem młodszego „bakaławra” (*Бакалавр* – licencjat). Oba dokumenty potwierdzają ten sam poziom wykształcenia i nadają te same uprawnienia, jednak w Polsce nie mają swojego odpowiednika w systemie szkolnictwa wyższego. Ze względu na fakt, że w polskich szkołach wyższych nie prowadzi się tego typu kształcenia, w tym przypadku nostryfikacja nie jest możliwa, a co za tym idzie nie można potwierdzić równoważności dyplomów z takimi tytułami z potencjalnymi polskimi odpowiednikami<sup>58</sup>.

Kolejną opcją dla osoby, która ukończyła ukraińską szkołę średnią, są studia pierwszego stopnia. Trwają one 4 lata i kończą się uzyskaniem dyplomu „bakaławra”, który daje w Ukrainie prawo do aplikowania na studia drugiego stopnia. W kontekście dalszej nauki w Polsce, zgodnie z polskimi przepisami dyplom ukończenia studiów w Ukrainie, dający prawo do kontynuacji kształcenia na studiach drugiego stopnia w rodzimym kraju, uprawnia również w Polsce do rozpoczęcia kształcenia na studiach drugiego stopnia. Natomiast stwierdzenie równoważności dyplomu „bakaławra” z jego polskim odpowiednikiem do innych niż naukowe celów jest możliwe jedynie w drodze nostryfikacji.

Absolwent studiów pierwszego stopnia może rozpocząć studia drugiego stopnia lub studia jednolite. Studia drugiego stopnia trwają od 1-2 lata i kończą uzyskaniem dyplomu magistra, z kolei studia jednolite trwają 5-6 lat i kończą uzyskaniem dyplomu specjalisty. Obydwa dyplomy, jeśli były uzyskane przed dniem 20 czerwca 2006 r., są uznawane za równoważne z ich polskimi odpowiednikami na podstawie umów międzynarodowych. Natomiast jeżeli data ich wydania przypada po ww. terminie, stwierdzenie równoważności ukraińskich dyplomów z ich polskimi odpowiednikami jest możliwe jedynie w drodze nostryfikacji. Bez wątpienia jednak tytuły magistra, jak i specjalisty mogą być potraktowane jako analogia polskiego magisterium. Warto wiedzieć, że w przypadku dyplomów uzyskanych w zawodach regulowanych w Polsce, tj. zawodzie lekarza, dentysty, farmaceuty, pielęgniarki, położnej, lekarza weterynarii i architekta – niezależnie od daty ich wydania – potwierdzenie równoważności możliwe jest jedynie po przeprowadzeniu procedury nostryfikacji<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> <https://www.institutpm.eu/system-edukacji-na-ukrainie-uznawalnosc-stopni-wyksztalcenia-i-tytulow-w-polsce/> [dostęp: 29.10.2024].

<sup>59</sup> Materiał został opracowany na podstawie *Praktycznego przewodnika po uznawalności wykształcenia* przygotowanego przez Biuro Uznawalności Wykształcenia ENIC-NARIC POLSKA: [https://nawa.gov.pl/images/users/623/Ukraina\\_3.pdf](https://nawa.gov.pl/images/users/623/Ukraina_3.pdf) [dostęp: 22.09.2024].

Zgodnie z przepisami ustawy z dnia 12 marca 2022 roku o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym, Ukraińcy, którzy w dniu jego wybuchu (24 lutego 2022 r.) byli studentami działającej na terytorium Ukrainy uczelni i oświadczają, że w tym dniu studiowali na konkretnej uczelni, kierunku i określonym roku studiów, mogą liczyć na uznanie odpowiednich okresów tych studiów w drodze weryfikacji osiągniętych efektów uczenia się – nawet, jeśli nie dysponują odpowiednimi dokumentami poświadczającymi wcześniejszy przebieg nauki. To z kolei otwiera drogę do kontynuacji nauki na polskich uczelniach (choć najczęściej potrzebne jest np. zdanie określonych egzaminów ze względu na różnice programowe). Wyżej wymieniona ustawa gwarantowała ukraińskim studentom przez okres 18 miesięcy legalnego pobytu bezpłatne studia stacjonarne w języku polskim. Mieli oni także możliwość ubiegania się o stypendium socjalne i kredyt studencki, a ukraińscy nauczyciele akademicki mogli być zatrudnieni w polskiej uczelni bez przeprowadzenia konkursu.

Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej uruchomiła specjalny program *Solidarni z Ukrainą* dla studentów i doktorantów. Jego celem było umożliwienie ukraińskim uchodźcom (przybyłym do Polski po 24.02.2022 r.) kontynuowania studiów, prowadzenia prac nad rozprawą doktorską lub odbycia innych dowolnych form kształcenia w polskich uczelniach i instytutach w okresie od marca do września 2022 roku. Łączny budżet programu wyniósł 25,7 mln zł. Wnioski o wsparcie złożyło w sumie 6288 osób. Narodowe Centrum Nauki stworzyło specjalny program, w ramach którego sfinansowało roczny pobyt ukraińskich naukowców w polskich jednostkach badawczych, umożliwiając im tym samym kontynuację badań. Budżet programu wyniósł 6 mln zł. Polska Akademia Nauk w ramach przyjętego porozumienia z Narodową Akademią Nauk Ukrainy wdrażała program wsparcia współpracy z Ukrainą. Inicjatywa umożliwiała finansowanie kosztów związanych z podróżą i pobytem ukraińskich naukowców w jednostkach PAN. W marcu 2023 r. uruchomiono nowy program wsparcia naukowców z Ukrainy. Powstał on na bazie porozumienia pomiędzy Polską Akademią Nauk a amerykańską Narodową Akademią Nauk. Kolejni badacze mogą wnioskować o finansowanie pobytów w instytutach PAN.

### **2.3. Bariery językowe i komunikacyjne**

Organizacja edukacji dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym jest wyzwaniem dla wszystkich podmiotów zaangażowanych w ten proces. Wymaga wrażliwości międzykulturowej nauczycieli, którzy zapewnią nieinwazyjną i dialogiczną interakcję uczniów z różnych krajów oraz zapewnią im przyjazną przestrzeń spotkania. Różnice

komunikacyjne związane w postaci bariery językowej stanowią jedną z największych trudności. „Słaba znajomość języka, jakim posługują się wszyscy w szkole jest ogromną barierą dla dzieci z doświadczeniem migracji. Utrudnia ona lub uniemożliwia uczenie się, utrudnia nawiązanie przyjaźni, a także prowadzi do nieporozumień, konfliktów” – podkreśla badaczka z Uniwersytetu im. Komisji Narodowej w Krakowie (Pamuła-Behrens, 2024, s. 17).

Kluczowym elementem integracji jest więc wsparcie językowe uczniów. Pewność w używaniu języka kraju przyjmującego nie tylko przyczynia się do lepszych wyników w nauce, ale również do lepszej adaptacji w nowym środowisku społecznym. Wyniki badań jednoznacznie wskazują, że język jest bardzo ważnym narzędziem inkluzji społecznej. Potwierdzili to podczas Forum Spójności Joanna Lubimow i Łukasz Budzyński z Akademii im. Jakuba Paradyża z Gorzowa Wielkopolskiego (Orłowska, i in., 2022), którzy poddali eksploracji procesy inkluzji uczniów z doświadczeniem uchodźczym w ramach szkoły poprzez uczestnictwo w procesie edukacyjnym na przykładzie szkół podstawowych w Gorzowie Wielkopolskim (Orłowska, i in., 2022).

Pamuła-Behrens podkreśla, że niezależnie od nauczanego przedmiotu wszyscy nauczyciele są odpowiedzialni za uczenie języka polskiego, bo jest on narzędziem komunikacji (tamże, s. 18). Badaczka wyróżnia język do codziennej komunikacji oraz język edukacji szkolnej. Pierwszy zaliczany jest do „podstawowego systemu komunikacji interpersonalnej” i dotyczy np. rozmów między dziećmi, podczas przerw czy wspólnych zabaw. Drugi „zaawansowanym poznawczo językiem akademickim” jest obecny na poszczególnych przedmiotach i kształtują go specjalistyczne słowa z danej dyscypliny (JES – język edukacji szkolnej). Język codziennej komunikacji nie jest wymagający i uczniowie z doświadczeniem migracji opanowują go dość szybko (rok lub dwa lata przebywania w grupie posługującym się tym językiem jako ojczystym) i może funkcjonować w różnych kontekstach: szerokim – kiedy jesteśmy w bezpośrednim kontakcie z rozmówcą lub ograniczonym, np. gdy rozmawiamy na czacie (warto o tym pamiętać, gdy nauczyciel przygotowuje lekcje). Z kolei opanowanie „zaawansowanego poznawczo języka akademickiego” na poziomie rodzimych użytkowników zajmuje od 5 do 7 lat. Widzimy więc, że uczniowie z doświadczeniem migracyjnym przez wiele lat potrzebują wsparcia językowego, jeśli chcemy, aby mieli podobne szanse edukacyjne do tych, które mają polscy uczniowie (Pamuła-Behrens, 2024, s. 18).

Centrum Edukacji Obywatelskiej postuluje, by dopasować liczbę godzin zajęć z języka polskiego do faktycznych potrzeb uczniów, uwzględniając nie tylko nauczanie polskiego jako obcego (języka komunikacji), ale także języka edukacji szkolnej JES-PL (Szymańska, Pamuła–Behrens, 2018). „JES jest także narzędziem samorealizacji – rozwój indywidualny i społeczny odbywa się dzięki językowi, przy czym brak znajomości języka edukacji szkolnej opóźnia możliwość pełnego rozwoju lub wręcz go uniemożliwia” (Pamuła-Behrens, 2024, s. 19). Ucząc dzieci cudzoziemskie JES systematycznie budujemy umiejętności uczniów w kontekście szkolnym oraz wyposażamy ich w narzędzia językowe konieczne do zdobywania wiedzy. Od roku szkolnego 2024/2025 Ministerstwo Edukacji Narodowej dzięki zmianie art. 55b ustawy o pomocy obywateli Ukrainy, wydłużyło możliwość uczenia się języka polskiego dzieciom i młodzieży z Ukrainy przez okres nie dłuższy niż 36 miesięcy.

W polskiej szkole nie tylko dzieci z doświadczeniem migracyjnym uczą się języka polskiego. Musimy pamiętać, że dziecko polskie w przedszkolu uczy się 10 nowych słów dziennie, a w szkole nawet do 20 dziennie. Jest jednak znacząca różnica pomiędzy jedną a drugą grupą dzieci. Polakom przyrasta przede wszystkim język edukacji szkolnej, a uczniowie uchodźczy muszą także w tym samym czasie zwiększać swoje kompetencje językowe, np. ucząc się budowania poprawnych zdań (Pamuła-Behrens, 2024, s. 21). Materiał edukacyjny w języku polskim może być z powodzeniem objaśniany przez innych uczniów, jeśli ci znają język pochodzenia oraz język polski w lepszym stopniu niż uczeń, który potrzebuje dodatkowych dostosowań.

Tworząc rozwiązania mające na celu integrację ukraińskich dzieci i młodzieży w polskiej szkole, należy pamiętać, aby w codziennej pracy zwłaszcza z tą grupą uczniów, często mocno strauatyzowanych<sup>60</sup>, skupiać się nie na deficytach, ale na możliwościach i istniejącym potencjale (podejście oparte na zasobach, ang. *asset – based approach*). „Przykładowo, brak znajomości języka polskiego – obcego dla zdecydowanej większości uchodźców – nie jest obiektywnym deficytem, a jedynie potencjalną trudnością powstałą

---

<sup>60</sup> Wskazówki do pracy z dziećmi z Ukrainy znajdują się w materiałach przygotowanych m.in. przez Fundację HumanDoc *Jak wesprzeć i pracować z dzieckiem po traumie wojennej*: <https://humandoc.pl/wp-content/uploads/2022/07/Brief-UA-SK.pdf> [dostęp: 18.01.2023]. Pomocny może też być krótki internetowy informator o nauczaniu dzieci i młodzieży dotkniętych traumą opracowany przez organizację Understood od wielu lat zajmującą się pomocą dzieciom z trudnościami w systemie edukacji. W Polsce pracą z dziećmi doświadczonymi traumą, od blisko 30 lat zajmuje się organizacja SOS Wioski Dziecięce, która stworzyła kompleksowy raport na ten temat.

z uwagi na nowy kontekst, w którym znaleźli się uchodźcy; kontekst, na którego nie mieli żadnego wpływu” – zwracają uwagę autorzy pierwszych rekomendacji (Di Maggio, 2022, s. 13). Różnice komunikacyjne nie wynikają więc wyłącznie z kwestii językowych, ale ich podłożem są także czynniki kulturowe i emocjonalne (związane m.in. z cierpieniem na syndrom stresu pourazowego PTSD). Agnieszka Gromkowska-Melosik stwierdza, że migrantom nie tylko zrujnowano świat, który bardzo dobrze znali i który był im przyjazny, ale często towarzyszy im poczucie osamotnienia, odczuwają utratę tych wartości, które do tej pory tworzyły ich tożsamość (Gromkowska-Melosik, 2024, s. 150). B. Mydlowska dodaje, że mogą dotyczyć również „wspólnej, skomplikowanej historii Polski i Ukrainy” (Mydlowska, 2024, s. 139).

Opanowanie języka polskiego, a w szczególności języka edukacji szkolnej, jest niezbędne do efektywnego korzystania z edukacji realizowanej w języku polskim i jest warunkiem sukcesu edukacyjnego. Jednak – jak pokazują badania – pełne opanowanie języka edukacji szkolnej trwa od 5 do 7 lat. Zatem kryterium znajomości języka nie powinno być kryterium wykluczającym ucznia z kontynuacji nauki. Nauczyciele, pracując z uczniami, również na poziomie ponadpodstawowym, mogą stosować różnorodne metody nauczania. Jedną z najskuteczniejszych metod nauczania w takich warunkach jest CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), czyli zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe, które stawia przed uczniem dwa cele jednocześnie: poznanie treści przedmiotowych oraz opanowanie języka obcego, w którym odbywa się nauka (Coyle i in., 2010). Innym rozwiązaniem metodycznym może być nauka w nurcie pedagogiki transjęzycznej, czyli podejścia do nauczania, które uznaje i docenia różnorodność językową uczniów, wykorzystując ich zdolność do płynnego poruszania się między używanymi językami. Naturalną częścią procesu uczenia się jest w tym przypadku integrowanie języków, które zna uczeń w różnym stopniu, a więc języka ojczystego, języka polskiego i języka obcego nowożytnego (najczęściej jest to język angielski). Podejście to wymaga przygotowania nauczycieli, którzy w trakcie lekcji powinni uwzględnić cały repertuar językowy uczniów, umożliwiając im elastyczne i strategiczne używanie języków. Mydlowska podkreśla, że „Nauczyciele, w zdecydowanej większości niemający doświadczenia w uczeniu języka polskiego jako obcego, potrzebują wsparcia glottodydaktycznego – sam fakt przyznania dodatkowych lekcji języka polskiego nie rozwiązuje problemu, bo brak umiejętności nauczycieli w tym zakresie budzi zniechęcenie i powoduje niską frekwencję potencjalnie zainteresowanych” (Mydlowska, 2024, s. 139).

Badania pokazują, że uczniowie z Ukrainy lubią język polski. Na pytanie Czy lubisz uczyć się języka polskiego? „zdecydowanie tak” lub „raczej tak” odpowiedziało 64% osób badanych (Mydlowska, 2024, s. 143). Trzeba wykorzystać tę sytuację i dobrze przygotować glottodydaktycznie kadrę pedagogiczną<sup>61</sup>.

Słaba znajomość języka polskiego przez uczniów z doświadczeniem migracyjnym utrudnia im kontakt z otoczeniem i może prowadzić do: niezrozumienia, odrzucenia, a w rezultacie do gettoizacji, alienacji. Niektórzy młodzi Ukraińcy ze względu na słabszą znajomość języka, wstydzą się samodzielnie nawiązać kontakt ze swoimi polskimi rówieśnikami, niektórzy z nich nadal mają nadzieję na szybki powrót do swojego kraju, dlatego niechętnie uczą się języka polskiego. Problemy te mogą wynikać, m.in. z trudności rodzinnych, kryzysu psychicznego. Osoby pracujące z dziećmi cudzoziemskimi muszą pamiętać o traumatycznych doświadczeniach uczniów uchodźczych. Nauczyciele nie zawsze wiedzą o tym, co przeszło dane dziecko i nie potrafią dostrzec, np. tęsknoty za ojczyzną i bliskimi, smutku za Ukrainą oraz krewnymi.

Na wyzwania komunikacyjne zwracają uwagę polscy nauczyciele: „U nas są teraz uczniowie mówiący po ukraińsku i rosyjsku. Rozchwytywana jest pani woźna, która za komuny uczyła się rosyjskiego i pomaga nam teraz w rozmowach z uczniami” (Grzybowski, 2023, s. 181). Uczniowie-uchodźcy mimo pochodzenia z tego samego kraju mówią różnymi językami (oprócz ukraińskiego i rosyjskiego pojawiają się też ich gwary i dialekty oraz języki mniejszości narodowych w Ukrainie – na przykład Romów). Nie każdy uchodźca z Ukrainy musi być Ukraińcem. Nieliczni posługują się językiem angielskim.

Dla niektórych polskich nauczycieli wyzwaniem są obcojęzyczne imiona i nazwiska: „Mnóstwo czasu poświęcałam na notowanie i uczenie się ich nazwisk, a później na pomaganie im w wypełnianiu urzędowych druków. Do tej pory nie wiem, czy dobrze to zrobiłam i gdy przyjdzie klasyfikacja to czy ktoś nie będzie musiał poprawiać zaświadczeń” (Grzybowski, 2023, s. 182). Codzienne trudności związane z zapisywaniem, wymawianiem i zapamiętaniem danych osobowych występują nie tylko w bieżącej komunikacji, ale jako

---

<sup>61</sup> Uczelnie wyższe od wielu lat przygotowują ofertę podyplomowych studiów glottodydaktycznych. W roku akademickim 2024/2025 pojawiły się np. studia podyplomowe realizowane w sposób hybrydowy (Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej UAM) lub całkowicie online Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców na UMCS w Lublinie). UAM przygotował również studia magisterskie glottodydaktyczne: [https://polonistyka.amu.edu.pl/\\_data/assets/pdf\\_file/0025/392065/Specjalnosc-glottodydaktyczna.pdf](https://polonistyka.amu.edu.pl/_data/assets/pdf_file/0025/392065/Specjalnosc-glottodydaktyczna.pdf) [dostęp: 25.09.2024].

kłopotliwe są postrzegane we wszelkich sprawach administracyjnych. Nawet w fonetycznej transkrypcji stosuje się różne wersje (na przykład w paszportach angielską, a w sferze potocznej polską), co dla uchodźców jest dodatkową traumą, ponieważ nie dość, że są w obcym kraju, to jeszcze niekiedy nie są w stanie rozpoznać w komunikacji własnych imion. Np. uczeń ukraiński z wielkopolskiej szkoły ma na imię Yuriy i jego imię zapisywane jest czasem po polsku Jurij a czasem zastąpione polskim Jerzy. Znajomość języka ukraińskiego wśród nauczycieli/opiekunów byłaby przydatna w procesie włączania dzieci w polski system oświaty. W tym samym kontekście trzeba pamiętać też o innych językach: rosyjskim, angielskim i innych, wspierających komunikację. Polscy nauczyciele mają także możliwość uczenia się języka ukraińskiego np. w formie zajęć zdalnych – jedną z instytucji, która proponuje taki kurs jest Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu.

## **2.4. Współpraca szkoły i rodziców**

Fundacja Transatlantic Future Leaders w swoim raporcie podkreśla, że nawet najbardziej kompleksowe działania wśród uczniów okażą się niewystarczające, jeśli w proces integracji nie zostaną zaangażowani rodzice. Zbudowanie relacji z rodzicami jest kluczowe i staje się szczególnym priorytetem w przypadku rodzin uchodźców ze względu na dopiero tworzące się ich więzi ze społecznościami lokalnymi. Paul Gorski z University of Virginia, badający edukację wielokulturową od blisko 30 lat, zwraca uwagę, że rodzice stają się ważnym wsparciem edukacji szczególnie wtedy, gdy mają poczucie, że razem z nauczycielami na bieżąco troszczą się o dobro swoich dzieci, a nie są wzywani na pomoc dopiero w sytuacji, kiedy pedagodzy przestają sobie radzić (Gorski, 2013, s. 48-52). Centrum Edukacji Obywatelskiej proponuje włączanie rodziców w społeczność klasy poprzez zapraszanie ich na zebrania, do grup klasowych na komunikatorach oraz wdrożenie w szkole polityki przejrzystej komunikacji rodzicami polskimi i ukraińskimi tak, by na bieżąco monitorować ich niepokoje związane z edukacją dzieci. Ciekawe wydają się także dwa inne pomysły: stworzenie polsko-ukraińskich par rodziców: polski rodzic byłby odpowiedzialny za wsparcie rodzica z Ukrainy w funkcjonowaniu w szkole, kontaktach ze szkołą oraz powołanie do istnienia na poziomie gminy bądź miasta rady rodziców uczniów tymczasowo relokowanych z bezpośrednim dostępem do lokalnych władz oświatowych (Tędziągolska, i in., 2022, s. 13, 18). Gdy oddamy głos rodzicom i opiekunom ukraińskich uczniów, dowiadujemy się, że wskazują oni na potrzebę zajęć w polskich szkołach podtrzymujących tożsamość kraju pochodzenia. „Ponieważ jesteście Ukraińcami, urodziliśmy się na Ukrainie, powinniśmy znać nasze korzenie, powinniśmy znać historię naszej rodziny, naszego narodu,

nie chcemy zapominać”, „Musi być jakaś lekcja, przynajmniej raz w tygodniu. No, o tak powinni wiedzieć, bo tam jest historia, tam mieszkaliśmy do połowy naszego życia”<sup>62</sup>.

W drugim raporcie Centrum Edukacji Obywatelskiej z 2023 roku znajdziemy rozdział poświęcony rodzicom uczniów z Ukrainy oraz ich relacjom z polską szkołą. Podkreślają oni, że najważniejszy jest dla nich dobrostan ich dzieci. Zdarza się, że decyzje o pozostaniu w danej lokalizacji uzależniają właśnie od samopoczucia swoich dzieci (Tędziągolska, i in., 2023, s. 94). Eksperci prowadzący badania zauważają, że ukraińskie rodziny z migracji wojennej mają często charakter transnarodowy: przeważają matki samotnie zajmujące się dziećmi, ponieważ wielu ojców i dorosłych braci nie może wyjechać z Ukrainy a dziadkowie często pozostają w kraju ze względu na problemy z mobilnością (często są to chore osoby starsze). Występują przypadki pieczy zastępczej, np. gdy starszy dorosły brat opiekuje się niepełnoletnim rodzeństwem oraz przykłady nieformalnych związków partnerskich i łączenia rodzin (Tędziągolska, i in., 2023, s. 95). Skomplikowana sytuacja rodzinna i trudności materialne sprawiają, że rodzice nie zawsze mają możliwość aktywnie uczestniczyć w edukacji swoich dzieci i być w kontakcie ze szkołą i nauczycielami. Obserwujemy także, że mimo dostępu do dziennika elektronicznego, Ukraińcy nie postrzegają go jako naturalnego kanału komunikacji ze szkołą i rzadko z niego korzystają. Autorzy raportu podkreślają, że tylko część rodziców aktywnie współpracuje z nauczycielami, by wspierać swoje dzieci i tylko nieliczni angażują się w życie szkoły, np. wchodzi w skład trójek klasowych, pomagają w organizacji szkolnych wydarzeń (Tędziągolska, i in., 2023, s. 97). Współpracę z polską szkołą utrudniają: poczucie tymczasowości, praca w pełnym wymiarze godzin (głównie matek), zróżnicowane kompetencje w języku polskim, nieumiejętność obsługi dzienników elektronicznych lub innych kanałów komunikacji (Viber, Telegram), różnice w kulturach edukacyjnych (inna rola rodzica w szkole ukraińskiej). Autorzy raportu podkreślają, że ukraińscy rodzice nie spotykają się i nie utrzymują kontaktów z rodzicami polskimi. Nie zawsze widzą się na zebraniach, a jeśli już to i tak nie ma między nimi interakcji a nauczyciele nie tworzą też przestrzeni do integracji. W raporcie pojawia się smutna konstatacja, że obie grupy wydają się niezainteresowane kontaktem (Tędziągolska, i in., 2023, s. 98). Ukraińscy rodzice wskazują na potrzebę zrozumienia różnic między polskim a ukraińskim systemem edukacji.

---

<sup>62</sup> Wypowiedzi ukraińskich rodziców cytowane są za wynikami badań naukowców z Akademii im. Jakuba Paradyża zaprezentowanymi w trakcie Forum Spójności na Uniwersytecie Zielonogórskim.

Na przykład w Ukrainie dopiero się buduje świadomość specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży – stąd niechęć do korzystania ze wsparcia szkolnych specjalistów: pedagogów, psychologów, logopedów (Tędziągowska, i in., 2023, s. 99).

W polskiej szkole ocena funkcjonowania ucznia odbywa się we współpracy nauczycieli, nauczycieli specjalistów z rodzicami. Stanowi wówczas proces złożony, wieloetapowy i wielospecjalistyczny. W procesie biorą udział również asystenci międzykulturowi, o których będzie mowa w następnej części tego rozdziału. Elementem systemowego przygotowania do nauczania dzieci cudzoziemskich w polskiej szkole jest strategia pozostawania w kontakcie z rodzicami uczących się dzieci. Z jednej strony chodzi o bieżące przekazywanie informacji na temat rozwoju wychowanków i ewentualnych trudności, z jakimi się borykają, z drugiej – również o transparentny przekaz dotyczący zasad działania polskiego systemu edukacji. Kontakt z rodziną dziecka może być jednak utrudniony ze względu na kwestie językowe.

Część rodziców dzieci z doświadczeniem migracyjnym traktuje Polskę i szkołę swojego dziecka nie jako miejsca docelowe, co powoduje mniejsze zaangażowanie w naukę języka i integrację: ze strony uczniów z doświadczeniem migracji i ich rodziców może występować niechęć integrowania się ze społecznością polską, oczekiwanie powrotu do swojej ojczyzny. Mimo wielu trudności i wyzwań związanych z edukacją w Polsce, pojawiają się pozytywne głosy o polskiej szkole. Wybrzmiewają one z ust matek, z którymi rozmawiały Aleksandra Boroń i Agnieszka Gromkowska-Melosik w ramach swojego projektu. Badaczki zdecydowały się na przeprowadzenie większości wywiadów właśnie w szkołach, do których uczęszczały ich dzieci, ponieważ tam kobiety czuły się bezpiecznie. Warto zacytować kilka fragmentów: „Synowi się bardzo podoba szkoła. Jest zaskoczony. Bo tu nawet do basenu pływać na wf. chodzą. W Ukrainie tak nie było. [...] I też się cieszy, że tu normalnie do szkoły chodzi, a nie online. [...] I nauczyciele, że wszystko tłumaczą, że dobrze objaśniają, nawet jeśli dobrze języka nie zna, to rozumie, i nawet historia mu się spodobała [...]” (Anastasia); [...], jeżeli znalazłabym pracę, to chciałabym zostać. Mnie się bardzo podoba program w szkole i to, jak nauczyciele odnoszą się do dzieci. W Ukrainie jest gorzej; on poszedł do pierwszej klasy i jego nauczycielka powiedziała, że nie będzie na żadne wycieczki z nimi jeździć, nie zajmuje się dziećmi, które osobno nie płacą. Tutaj podoba mi się, że dużo na wycieczki chodzą i podręczniki ciekawe; a dla starszych dzieci ten program w Polsce jest jakby trochę do tyłu, bo już to miały w Ukrainie, ale mi i tak się podoba” (Daniela); [...] dzieciom podoba się bardzo, dużo jest dzieci z Ukrainy i też

się z nimi komunikują, a nauczycielka mówi, że on [syn] tak dobrze mówi po polsku; [...] jak coś źle powiem, to on mnie poprawia: „Mamo, nie tak...”. [...] córeczka zachwycona, tutaj taki program, że ona to mówi: „Mamo, my chodzimy do centrum sportowego i ja byłam pierwsza”. [...], że taki rozwój mają dzieci [...], że dziecku nic więcej nie jest potrzebne” (Svetlana) (Boroń, Gromkowska-Melosik, 2022, s. 202).

Boroń i Gromkowska-Melosik w swoim komentarzu do wypowiedzi ukraińskich respondentek o polskiej szkole podkreślają, że „część wywiadu poświęcona podjęciu nauki szkolnej przez dzieci uchodźczyń była chyba najjaśniejszym jego komponentem. Serdeczność i empatia dyrekcji oraz nauczycieli szkół, jak również przyjacielskie podejście polskich rówieśników powodują, że adaptacja w tym zakresie jest szybka i skuteczna. Sytuacja w szkole musi mieć też pozytywny wpływ na ogólne odnalezienie się dzieci ukraińskich w warunkach polskich” (Boroń, Gromkowska-Melosik, 2022, s. 203).

## **2.5. Rola asystenta międzykulturowego<sup>63</sup>**

Od 1 września 2024 r. szkoły podstawowe, licea ogólnokształcące, technika, szkoły branżowe I stopnia, i szkoły branżowych II stopnia mogą zatrudniać asystentów międzykulturowych, którzy wspierają ukraińskich uczniów, podlegających obowiązkowi szkolnemu lub nauki i nieznających języka polskiego bądź znających go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki. Asystent pomaga uczniom w kontaktach nie tylko ze środowiskiem szkolnym, ale także współpracuje z rodzicami i opiekunami uczniów. W szkołach może być zatrudniona osoba nieposiadająca obywatelstwa polskiego, o ile zna język polski na poziomie umożliwiającym pomoc uczniom<sup>64</sup>. Rozwiązanie to zostało wprowadzone przepisem art. 9 ustawy z dnia 15 maja 2024 r. o zmianie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa.

---

<sup>63</sup> W literaturze przedmiotu funkcjonują pojęcia: „asystent międzykulturowy”, wprowadzone przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS), która we współpracy z Instytutem Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UW w roku akademickim 2022/2023 uruchomiła pierwszą edycję studiów podyplomowych „Asystentura międzykulturowa w szkole” oraz „asystent kulturowy”, zainicjowane przez Stowarzyszenie Interwencji Prawnej. Mamy również „asystenta edukacji romskiej”, który udziela dzieciom i młodzieży pochodzenia romskiego pomocy w kontaktach ze środowiskiem przedszkolnym lub szkolnym, a także współdziała z ich rodzicami. W roku akademickim 2022/2023 UAM w Poznaniu uruchomił bezpłatne studia podyplomowe dotyczące społeczności romskiej „Romowie. Wiedza i praktyki instytucjonalne”.

<sup>64</sup> <https://www.gov.pl/web/edukacja/szkola-dla-was> [dostęp: 22.09.2024].

Nie występują specyficzne wymagania w zakresie tytułów zawodowych, kwalifikacji i uprawnień dla kandydata do pracy w zawodzie asystent międzykulturowy. Wymaga się od takiej osoby znajomości języka i kultury kraju pochodzenia ucznia, a w przypadku osoby niebędącej obywatelem polskim znajomości języka polskiego w stopniu komunikatywnym. Asystent międzykulturowy musi spełniać warunek niekaralności potwierdzony zaświadczeniem z Krajowego Rejestru Karnego i nie może toczyć się przeciwko niemu postępowanie karne. Asystent międzykulturowy posiada status pracownika niepedagogicznego, do którego nie stosuje się przepisów ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2023 r. poz. 984 z późn. zm.). Finansowanie zatrudnienia asystenta w szkołach, w których uczą się dzieci cudzoziemskie – obywatele Ukrainy oraz przedstawiciele innych państw – możliwe będzie z Funduszy Europejskich dla Rozwoju Społecznego od 1 stycznia 2025 roku<sup>65</sup>. Potwierdza to Joanna Mucha: „W unijnym grantcie, który otrzymaliśmy na przyjęcie dzieci ukraińskich, przewidzieliśmy pieniądze na asystencję międzykulturową. Zaproponowaliśmy, że będziemy płacić za całość zatrudnienia asystentów aż do wysokości płacy minimalnej. Zaproponowaliśmy też zatrudnienie jednego asystenta na 20 ukraińskich uczniów. W przypadku dzieci ukraińskich narodowości romskiej przelicznik jest jeszcze korzystniejszy: 1 asystent na 10 dzieci” (Strzelińska, 2024).

Asystenci międzykulturowi, podobnie jak asystenci edukacji romskiej, wspierają uczniów w adaptacji, edukacji i integracji oraz pełnią rolę łączników językowo-kulturowych pomiędzy dzieckiem, jego rówieśnikami, kadra szkoły (dyrekcją lub wychowawcą i nauczycielami), rodzicami, a często także szerszą społecznością lokalną (Lachowicz, 2012). Obecność asystentów jest jednym z najskuteczniejszych rozwiązań wspierających zarówno dzieci z doświadczeniem migracji uczęszczające do szkół w Polsce, jak też nauczycieli oraz całe społeczności szkolne i lokalne: umożliwia korzystanie z nauki uczniom z doświadczeniem migracji, wpływa pozytywnie na ich frekwencję szkolną, integrację i wyniki edukacyjne, ułatwia prowadzenie klasy oraz zmniejsza obciążenie nauczycieli pracujących w oddziałach przygotowawczych oraz w klasach, do których uczęszczają dzieci polskie, jak i dzieci cudzoziemskie, ułatwia kontakt z rodzicami i/lub opiekunami prawnymi, wzmacnia integrację społeczności szkolnych i lokalnych.

---

<sup>65</sup> <https://www.gov.pl/web/edukacja/organizacja-ksztalcenia-dzieci-z-zagranicy---list-minister-edukacji-barbary-nowackiej-do-kuratorow-oswiaty-dyrektorow-nauczycieli-organow-prowadzacych> [dostęp: 22.09.2024].

Zakres zadań asystentów międzykulturowych może obejmować m.in.: wspieranie dziecka z doświadczeniem migracji (i jego rodziny) w adaptacji w nowym środowisku szkolnym (a także w środowisku lokalnym i kulturowym), pomoc w tłumaczeniu z języka polskiego na język dziecka i jego rodziny (oraz odwrotnie) – zarówno podczas zajęć szkolnych jak i podczas zebrań rodziców oraz spotkań indywidualnych z dyrekcją lub kadrą pedagogiczną szkoły, pośredniczenie w kontaktach pomiędzy szkołą a rodzicami lub opiekunami prawnymi dzieci z doświadczeniem migracji, wspieranie w rozwiązywaniu konfliktów m.in. na tle różnic kulturowych, religijnych itp., dostarczanie kadrze szkoły wiedzy o różnicach kulturowych i wpływie doświadczenia migracji na sposób funkcjonowania podopiecznego w szkole, inicjowanie i wspieranie działań mających na celu integrację dzieci, rodziców oraz całej społeczności szkolnej.

Asystenci międzykulturowi to najczęściej osoby, które same mają doświadczenie migracji, dzięki czemu lepiej rozumieją potrzeby emocjonalne i społeczne dziecka, związane z procesem adaptacji w polskich warunkach kulturowych oraz potrafią na nie odpowiedzieć. Ponadto asystenci międzykulturowi oraz romscy są często jedynymi osobami dorosłymi w szkole mówiącymi w języku dziecka. Na swoim przykładzie pokazują, że skuteczna adaptacja i integracja w nowym kraju lub środowisku kulturowym są możliwe. Nierzadko pełnią także funkcję mentorów kulturowych – pomagają zrozumieć różnice kulturowe i rozwiązywać ewentualne nieporozumienia, konflikty czy napięcia z nimi związane, wspierają integrację całej społeczności szkolnej i kształtują w środowisku szkolnym postawę szacunku dla różnorodności społecznej. Eksperti Centrum Edukacji Obywatelskiej w raporcie z badania *Szkoła zróżnicowana kulturowo*. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy (Tędziagolska, i in., 2022) podkreślają, że instytucja asystenta międzykulturowego „pomaga w pokonaniu wyzwań związanych z zapewnieniem poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego (uczniom i nauczycielom), przepracowaniu różnic kulturowych, wspomaganiem procesów edukacyjnych i udrożnieniem kontaktów szkoła – rodzic” (tamże, s. 3).

Od marca 2022 r. zarówno wśród dyrekcji szkół, jak i wśród władz samorządowych a także centralnych znacznie zwiększyło się zainteresowanie współpracą z asystentami międzykulturowymi. Różni aktorzy związani z edukacją zrozumieli korzyści wynikające z takiej współpracy. Można szacować, że w perspektywie kilku lat zapotrzebowanie na pracę asystentów międzykulturowych – zarówno ze względu na utrzymujące się od lat trendy migracyjne i systematyczny wzrost migrantów w Polsce, jak też ze względu na

konsekwencje rosyjskiej agresji na Ukrainę, utrzyma się lub będzie wzrastać. W 2023 roku liczba asystentów międzykulturowych wynosiła 362 osoby, a w roku 2024 na tym stanowisku pracowało 269 osób. Najwięcej ich mają szkoły na Dolnym Śląsku (szczególnie we Wrocławiu). Tutaj także powstały w październiku 2024 r. *Wrocławskie Standardy Pracy Asystentek i Asystentów Międzykulturowych*. W tym samym miesiącu zostały również ogłoszone Standardy Migracyjne Polski na lata 2025-2030.

W przypadku pomocy psychologiczno-pedagogicznej, która jest etapem towarzyszącym i ściśle powiązanim z diagnozą, problemem kluczowym jest również dostępność językowa oddziaływań wspierających, tj. specjalistów posługujących się językiem, w którym porozumiewają się uczeń i jego rodzice/opiekunowie (najczęściej językiem ukraińskim lub językiem rosyjskim). Dlatego też bardzo często zamiast do psychologa (jeśli ten nie posługuje się wspomnianymi językami) uczniowie ci trafiają do asystentów międzykulturowych, którzy jednak nie posiadają kompetencji do świadczenia wsparcia specjalistycznego. Według informacji Ministerstwa Edukacji Narodowej w szkołach mogą być zatrudnieni obywatele Ukrainy, jeśli posiadają kwalifikacje określone dla nauczyciela psychologa. Dyrektor szkoły może zatrudnić ukraińskojęzycznego psychologa, jeśli uzna, że posiada on odpowiednie kwalifikacje oraz przygotowanie do prowadzenia zajęć lub innych czynności. Uznanie dyplomów ukończenia studiów wyższych uzyskanych za granicą jest możliwe na podstawie umowy międzynarodowej lub w przypadku jej braku, w drodze nostryfikacji<sup>66</sup>. Praktyka szkolna pokazuje, że ukraiński rodzic o wiele szybciej skorzysta z pomocy psychologa z Ukrainy niż przyjmie wsparcie od polskiego specjalisty.

Na koniec warto jeszcze wspomnieć o inicjatywie Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej, która od listopada 2024 roku uruchomiła możliwość bezpłatnych superwizji indywidualnych i grupowych stacjonarnych lub online dla asystentów międzykulturowych i romskich. Szczególnie te grupowe dają możliwość wymiany doświadczeń oraz korzystania z wiedzy i umiejętności innych asystentów<sup>67</sup>.

---

<sup>66</sup><https://www.gov.pl/web/edukacja/najczesciej-zadawane-pytania-i-odpowiedzi-dotyczace-ukrainskich-dzieci-uchodzcow-w-polskich-placowkach-oswiatowych> [dostęp: 22.09.2024].

<sup>67</sup> [https://tiny.pl/v\\_ns0z5t](https://tiny.pl/v_ns0z5t) [dostęp: 5.11.2024].

## 2.6. Budowanie klasy wielokulturowej

Justyna Suchecka, dziennikarka zajmująca się tematyką edukacji w Polsce, w październiku 2024 roku wydała książkę *Cała nadzieja w szkole*. Polska edukacja może być wspaniała (Suchecka, 2024). Jeden z rozdziałów dotyczy szkoły wielokulturowej (*Kto ty jesteś? Hoan, Artem, Polak mały. Czy polska szkoła potrafi być wielokulturowa?*) oraz roli asystentów międzykulturowych. Powstał on na podstawie rozmów z asystentkami międzykulturowymi, kadrami szkół, a także z ekspertami oraz przedstawicielami organizacji pozarządowych. Warto wsłuchać się w jej głos i wyposażyć szkolne biblioteki w tę publikację. Suchecka podkreśla, że „polska szkoła wiosną 2022 roku zdała egzamin z empatii. Opiekę w placówkach niemal z dnia na dzień otrzymało około 200 tys. dzieci. To tak, jakby w każdej klasie liczebność zwiększyła się nagle o 5 procent” (Suchecka, 2024, s. 218).

Proces budowania szkoły wielokulturowej trzeba rozpocząć od kreowania przestrzeni dialogu, szacunku i zaufania w mniejszych grupach uczniowskich w ramach poszczególnych zespołów klasowych. Dopiero suma tych zespołów może prowadzić do sukcesu w postaci szkoły wielokulturowej, która z kolei swoimi działaniami, pomysłami edukacyjnymi, wychowawczymi wcieli w codzienność polskiej szkoły interakcje międzykulturowe gwarantujące uważną integrację uczniów z różnych kręgów kulturowych. Pierwsze miesiące pobytu ukraińskich uczniów w polskich szkołach nie były łatwe. Większość działań miało charakter interwencyjny. Gromkowska-Melosik określa to „międzykulturowym interwencjonizmem”, który „ma swoje źródło w przekonaniu, że codzienne epizody i wydarzenia w obcym kraju powinny być dla uchodźców źródłem pozytywnych doświadczeń, a nie przyczyną alienacji, poczucia samotności i marginalizacji. Należy pamiętać, że mamy tutaj do czynienia z przymusową migracją, spowodowaną rosyjską agresją” (Gromkowska-Melosik, 2022, s. 228-229). Nawet teraz, kiedy minęły ponad dwa lata od rosyjskiej inwazji na Ukrainę, polska szkoła musi pamiętać, że głównym celem edukacji (nie tylko międzykulturowej) „jest zapewnienie poczucia godności i integralności psychicznej osób narodowości ukraińskiej szukających schronienia w Polsce. Ważna jest ponadto akceptacja konieczności postrzegania położenia ukraińskich uchodźców z ich własnej perspektywy, co wymaga podejścia nieustannie empatycznego” (Gromkowska-Melosik, 2022, s. 230). Badaczka na podkreślenie ogromnego znaczenia sytuacji, w której znajdują się uchodźcze dzieci, przywołuje pojęcie „przemieszczonego dzieciństwa”. Jej zdaniem „najistotniejsze są tutaj dbałość o prawa dziecka i jego psychospołeczną integralność, zapewnienie wsparcia psychicznego, stworzenie środowiska

rówieśniczego i edukacyjnego” (Gromkowska-Melosik, 2022, s. 230). Nauczyciele pracujący z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym wiedzą, że jest to bardzo trudne zadanie ze względu chociażby na kwestię, o której wspomniano już wcześniej – zupełnie innego podejścia do kontaktu z psychologiem czy innym specjalistą. Szczególnie ukraińskie mamy odczuwają lęk przed stygmatyzacją związaną z wizytą u psychologa czy pedagoga. W Ukrainie rola psychologa jest inna niż w Polsce. Spotkanie z nim w obawie przed stygmatyzacją traktuje się jako ostateczność, stąd tendencja do unikania takich wizyt (Nikitorowicz, 2024, s. 100). Wydaje się, że niektóre kompetencje psychologiczno-pedagogiczne przejmują na siebie asystent międzykulturowy (jeśli oczywiście jest w szkole), nie jest jednak jego rolą podejmowanie działań terapeutycznych. Może on natomiast pokierować rodzicem, by zrozumiał konieczność specjalistycznej interwencji.

Nikitorowicz podkreśla, że „doświadczenie odmiennej kultury narodowej stanowi stosunkowo nowe wyzwanie w naszym kraju” ze względu na monokulturowość Polski po II wojnie światowej (2024, s. 99). Szkolnictwo w Polsce na wszystkich poziomach „musi sprostać nowym zadaniom, takim jak przygotowanie uczniów i ich rodzin do włączenia do klas i szkół kulturowo odrębnych grup, niwelowanie uprzedzeń, mowy nienawiści w szkole i poza nią, zapobieganie zachowaniom dyskryminacyjnym” (tamże, 2024, s. 99).

Martha Nussbaum podkreśla, że priorytetową kwestią dla promowania szacunku dla Innego jest świadomość kulturowych różnic: **„Najważniejsza dla promowania szacunku dla innego jest świadomość kulturowych różnic, stanowiąca niezbywalną podstawę dialogu.** Nie ma innych pewniejszych źródeł braku szacunku dla innych niż ignorancja i odczucie naturalnej wyższości własnej drogi. Żaden rodzaj kształcenia ogólnego nie dostarczy studentom pewności, że w pełni rozumieją świat. Niemniej jednak wnikliwe rozumienie jednej z obcych tradycji, wraz z poznaniem niektórych innych, pozwolą osiągnąć sokratejską wiedzę cod własnych ograniczeń” (2008, s. 79).

Eksperti edukacyjni zwracają także uwagę, że polska szkoła powinna zapewnić uczniom przestrzeń na ekspresję ich wartości kulturowych, np. podczas lekcji historii czy wychowawczych (Tędziągolska, i in., 2022, s. 17). Warto promować kulturę włączenia. Nauczanie uczniów o różnych kulturach, tradycjach, wartościach i przekonaniach pozwala im lepiej zrozumieć i docenić różnorodność kulturową. Kluczowe w tym procesie są strategie polegające na dążeniu do wzajemnej wymiany perspektyw, uczenia się o różnorodności kulturowej. Działania włączające uczniów ukraińskich do polskiego systemu edukacji powinny przede wszystkim sprzyjać integracji i szanować narodową

tożsamość samych uczniów. Celem uczestniczenia uczniów ukraińskich w polskim systemie oświaty jest zapewnienie im optymalnych warunków do rozwoju i integracja, a nie asymilacja i porzucenie dotychczasowych wartości i kodów kulturowych. Warto w tym miejscu podkreślić znaczenie integracji jako najlepszej strategii akulturacyjnej. Kanadyjski psycholog John W. Berry (1980) wyróżnia cztery strategie: integrację, asymilację, separację oraz marginalizację. Integracja pozwala na sprawne funkcjonowanie w co najmniej dwóch kulturach, umożliwiając płynne przechodzenie z jednej do drugiej. Asymilacja z kolei zakłada dostosowanie się do nowego środowiska i uznanie norm i wartości kraju goszczącego, przy jednoczesnym odrzuceniu tożsamości i kultury własnego kraju. Separacja polega na zdystansowaniu się od wartości i norm nowej kultury oraz kultywowaniu wartości kraju pochodzenia. Marginalizacja prowadzi do odrzucania wartości kraju pochodzenia, jak tych, których doświadczamy w nowej społeczności. Taka postawa wpływa destrukcyjnie na osoby z doświadczeniem migracji, wywołuje w nich poczucie samotności i może prowadzić do poważnych zaburzeń tożsamościowych oraz innych trudności psychicznych. John Berry podkreśla: „[...] gdy jednostki i grupy dążą do integracji, poprzez podwójne lub wielokrotne zaangażowanie (zarówno w ich kulturach dziedzicznych, jak i innych grupach w szerszym społeczeństwie), odniosą większy sukces w osiągnięciu wyższego poziomu dobrostanu, zarówno w sferze psychologicznej, jak i społecznej niż gdyby angażowały się tylko w jedną w grupę kulturową”<sup>68</sup> (Berry, 2017, s. 26 [tłum. własne]). Najlepszym rozwiązaniem zarówno dla osób z doświadczeniem migracji, przybywających do nowego kraju, jak i dla społeczeństwa goszczącego wydaje się integracja. Wcielanie w życie strategii integracyjnej przynosi również korzyści grupie dominującej. „Może to wynikać z ich bardziej otwartej i tolerancyjnej orientacji na różnorodność kulturową, co z kolei może stanowić podstawę ich dobrego samopoczucia w kontaktach międzykulturowych w społeczeństwie pluralistycznym”<sup>69</sup> (Berry, 2017, s. 27 [tłum. własne]).

Niektórzy naukowcy krytykują model akulturacyjny Berry’ego. Floyd W. Rudmin wskazuje na błędy logiczne prowadzące do wyodrębnienia jedynie czterech opcji akulturacyjnych, które wynikają z pominięcia orientacji na trzecią kulturę, braku

---

<sup>68</sup> „[...] when individuals and groups seek integration, by being doubly or multiply engaged (in both their heritage cultures and other groups in the larger society), they will be more successful in achieving a higher level of well-being, in both psychological and social domains, than if they engage only one or the other of the cultural groups”.

<sup>69</sup> „This may be due to their more open and tolerant orientation to cultural diversity, which in turn may provide a basis for their well-being when dealing with intercultural relations on a plural society”.

uwzględnienia opcji odnoszących się do wspólnych cech dwóch kultur oraz możliwości alternatywnych wyborów (Golińska, Posmykiewicz, 2024, s. 164). Pojawiają się kolejne modele akulturacyjne: Rozszerzony Model Względnej Akulturacji (*Relative Acculturation Extended Model, RAEM*) (Navas i in., 2005), podkreślający, że w zależności od analizowanych sfer życia (np. praca, relacje rodzinne, religia, wartości), jednostki przyjmować i preferować mogą inne strategie oraz Trójwymiarowy (3D) Model Akulturacji (*Tridimensional (3D) acculturation model*) (Ferguson i in., 2012), który zakłada możliwość orientacji na wiele kultur, co wierniej opisuje doświadczenia akulturacyjne niektórych migrantów.

Otwarta i tolerancyjna orientacja na różnorodność kulturową jest fundamentem wrażliwości międzykulturowej, która w połączeniu ze świadomością międzykulturową i sprawnością międzykulturową budują spójny model kompetencji do komunikacji międzykulturowej (Chen, 2014, s. 19). Aby zyskać zdolność do zrozumienia podobieństw i różnic kulturowych i kształtować emocjonalne pragnienie, by je zrozumieć, docenić i zaakceptować tak, by ostatecznie osiągnąć zdolność do osiągnięcia celów komunikacyjnych w czasie interakcji z ludźmi z innych kultur potrzebujemy mądrze nauczanej edukacji międzykulturowej, która będzie uczyła empatii i zaufania do drugiego człowieka i odnosiła się do jego etyczno-moralnej sfery uczuć. „W procesie edukacji należy wyposażyć człowieka w kompetencje oraz umiejętności potrzebne do świadomego i odpowiedzialnego tworzenia kultury i wspólnoty. Samoświadomość i empatia należą do składowych inteligencji emocjonalnej. Można śmiało powiedzieć, że edukacja międzykulturowa przyczynia się do jej rozwoju wśród uczniów” (Bartoszak, 2022, s. 295).

W procesie przechodzenia od klasy wielokulturowej do zespołu międzykulturowego nie należy rezygnować z tego, co trudne i niejednoznaczne. Warto oddać głos amerykańskiej badaczce Lisbeth A. Lipari, która powiedziała „W moim dialogicznym spotkaniu z wami nie tylko będę słuchała waszej radykalnej inności, ale otworzę się i stworzę dla niej miejsce. Oznacza to, że nie uciekam się tylko do tego, co jest łatwe – tego, co już wiem lub co mamy wspólnego. Oznacza to, że słucham i tworzę przestrzeń dla tego, co trudne, inne, radykalnie obce” (Lipari, 2004, s. 138). Myśl Lipari wpisuje się w nastroje panujące w polskiej szkole. Beata Mydłowska na przełomie marca i lutego 2023 r. przeprowadziła badanie, w którym wzięło udział 119 uczniów ukraińskich i 120 polskich (w wieku 15-19 lat) z warszawskich szkół ponadpodstawowych. Jego celem była identyfikacja problemów wynikających z adaptacji uczniów ukraińskich do warunków polskich szkół. Polacy i Ukraińcy

przedstawili swoje postrzeganie sytuacji związanych z funkcjonowaniem w polskiej szkole. Wyniki nie napawają optymizmem. Na pytanie Czy uważasz, że ukraińscy uczniowie są konfliktowi? Tylko 2,5% respondentów odpowiedziało „zdecydowanie nie”, natomiast aż 38% powiedziało „zdecydowanie tak”, a 26% „raczej tak” (Mydłowska, 2024, s. 143). Polscy uczniowie wyrazili także opinię, że Ukraińcy chcą coraz więcej wsparcia i pomocy, a ze swej strony nic nie dają – 65% i że organizowanie pomocy dla nich przyczynia się do zmniejszenia pomocy potrzebującym Polakom – na pytanie Czy uważasz, że przez pomoc Ukraińcom pomoc Polakom jest mniejsza? „zdecydowanie tak” lub „raczej tak” odpowiedziało 69% osób badanych. Zaprzeczyło temu tylko 12% (Mydłowska, 2024, s. 145). Autorka badań jednoznacznie konstatuje ich wyniki, które – jej zdaniem – „prowadzą do wniosku, że polscy uczniowie ze szczególną ostrością i wnikliwością oceniają sytuację uczniów ukraińskich. Ich częstsze stwierdzanie postaw negatywnych i odczuwanie trudności w adaptacji jest zapewne z jednej strony podyktowane współczuciem, ale z drugiej strony dosyć ostrym ocenianiem sposobu funkcjonowania innych kulturowo koleżanek i kolegów” (Mydłowska, 2024, s. 144).

Tomasz Biernat przeprowadził wywiady z grupą 12 nauczycieli różnych przedmiotów z liceów ogólnokształcących w Warszawie, Toruniu, Kołobrzegu, Chojnicach, Działdowie i Lidzbarku (czerwiec i wrzesień 2023). W szkołach, w których pracowali badani nauczyciele, znalazła się różna liczba uczniów z Ukrainy: od 2 do 26. Celem badań była identyfikacja i charakterystyka strategii przetrwania przyjmowanych przez uczniów-uchodźców z Ukrainy z perspektywy nauczycieli.

Badania pozwoliły wyłonić i opisać trzy główne strategie stosowane przez uczniów-uchodźców: dystansowanie (uczniowie pozostawali na uboczu tego, co się działo w klasie oraz unikali kontaktu z polskimi rówieśnikami), brak zaangażowania (ignorowanie obowiązków szkolnych, w tym niechodzenie do szkoły), nieuczenie się języka polskiego (gdy w klasie pojawiała się kilku uczniów z Ukrainy, to zwykle tracili motywację do mówienia po polsku, zaczynali się izolować od klasy i tworzyli swoje grupy rówieśnicze). Ta ostatnia sytuacja „niestety zagraża realizacji celów edukacyjnych oraz hamuje proces szkolnej adaptacji i integracji z rówieśnikami” (Biernat, 2024, s. 158). Badacz zwraca uwagę na fakt, że strategie te były typową reakcją na przymusową sytuację edukacyjną i społeczno-kulturową, w której znalazły się młode osoby z Ukrainy: „Strategie uczniów-uchodźców w istocie miały charakter wykluczający, wyłączały z procesu edukacji i nie sprzyjały adaptacji” (tamże, s. 159).

Konieczne jest podnoszenie kompetencji międzykulturowych nauczycieli (również akademickich) przy wykorzystaniu dotychczasowych polskich i międzynarodowych doświadczeń w zakresie edukacji międzykulturowej w celu kształtowania wrażliwości międzykulturowej – zdolności uczniów i studentów do rozwijania emocji, aby rozumieć i doceniać różnice kulturowe (Chen, 2010, s. 5). Przemysłana „koncepcja kształcenia uczniów obcojęzycznych w polskich szkołach pozwoli ochronić przed wykluczeniem w przyszłości oraz stworzy szanse na rozwój i integrację” (Biernat, 2024, s. 159). A to przyczyni się do tego, że młodzi ludzie będą tolerancyjni, pełni szacunku dla różnic kulturowych, prawdziwie zaangażowani w interakcję z Innym oraz pewni i uważni w dialogicznym spotkaniu, które zapewni im radość i przyjemność.

Geneva Gaya (2013) stwierdza, że nauczyciele mogą wahać się przed zajmowaniem się różnicami kulturowymi z obawy przed stereotypizacją lub uogólnieniami. Ponadto podejście do edukacji wielokulturowej jest często sprowadzane do powierzchownych uroczystości szkolnych i pojedynczych wydarzeń, podczas których flagi, jedzenie i tradycje ludowe są wykorzystywane do reprezentowania różnorodności szkoły i społeczności. Powyższe praktyki wiążą się z ryzykiem potwierdzania granic kulturowych i podważenia doświadczenia prawdziwych spotkań kulturowych. Refleksja nad dialogiem nie zapewni szkołom i nauczycielom gotowych strategii edukacyjnych w formie alternatywnych rozwiązań, które pozwoliłyby nauczycielowi zintegrować świadomość wielokulturowości i integrację z codziennymi praktykami szkolnymi. Ale może prowokować do myślenia oraz wyzwać większą świadomość tego, co oznacza rozpoznawanie różnic w klasie, gdzie różnorodne perspektywy są traktowane jako coś oczywistego. May i Sleeter (2010) przypominają nam, że szkoły bardzo często odzwierciedlają dyskursy i postawy społeczeństwa. Wielu uczniów z doświadczeniem migracyjnym doświadcza zakorzenionej dewaluacji tożsamości w szkole i społeczeństwie, co oznacza, że ich pochodzenie etniczne nie jest na równi traktowane z dominującą tożsamością grupy większościowej.

Autorzy raportu Szkoły z Klasą podkreślają, że podczas tego typu aktywności należy zachować szczególną ostrożność. „Przywołanie przez dzieci i młodzież informacji o własnym mieście, rodzinnym domu może być wysoko traumatyczne poprzez rozbudzanie bolesnych wspomnień i przyczynianie się do zwiększenia stresu pourazowego” (Pyżalski, i in., 2022, s. 48). Dobrym pomysłem może być zaproszenie chętnych uczniów z obu krajów do opowiedzenia nie o „swojej” kulturze, ale np. o domowych obyczajach, rodzinnych przepisach kulinarnych. Dzięki takiemu pedagogicznemu rozwiązaniu szkoły naturalnie

będą rozwijać edukację międzykulturową. W raporcie zwrócono jeszcze uwagę, że w całym procesie ważne jest wspieranie umiejętności patrzenia na sytuację współpracy w różnorodnej klasie z metapoziomu i zrozumienie wyzwań, ale i potencjałów takich zespołów. Centrum Edukacji Obywatelskiej podkreśla, by integracja powinna odbywać się „przy okazji” a nie „na siłę” (Tędziagolska, i in., 2022, s. 13).

Jako dużo bardziej efektywne rekomenduje się rozwiązania np. oparte na koncepcji nauczania responsywnego kulturowo (*CRT Cultural Response Teaching*), które uwzględnia i wykorzystuje różnorodność kulturową uczniów jako zasób w całym procesie edukacyjnym. W trakcie procesu dydaktycznego może odbywać się integracja kultury, tj. wykorzystywanie elementów kulturowych uczniów w materiałach dydaktycznych i treściach lekcji oraz odpowiednia kontekstualizacja nauczania, czyli wiązanie nowych informacji z tym, co uczniowie już znają ze swojego doświadczenia kulturowego, co ułatwia im zrozumienie i przyswajanie nowej wiedzy (Taylor i Sobel, 2011). Innym rekomendowanym podejściem w klasach wielokulturowych jest tzw. *translanguaging*, czyli uznanie wszystkich języków obecnych w klasie jako możliwych do używania w procesie nauki, odchodząc od sztucznego podziału języków w edukacji (Garcia, Wei, 2014). Oczywiście dobór odpowiedniej strategii metodycznej jest uzależniony od potrzeb uczniów, doświadczenia i kompetencji nauczycieli.

W klasach wielokulturowych, w których znajduje się duża liczba uczniów z doświadczeniem migracji, ze względu na ich trudne doświadczenia związane z wojną lub przymusowym przesiedleniem, traumą, rozłąką z rodziną, zdarzają się trudności wychowawcze, które stanowią wyzwanie dla nauczycieli pracujących z tymi grupami. Przygotowanie kodeksu wspólnie z uczniami, także w obydwu językach, to dla wielu nauczycieli punkt wyjścia w zarządzaniu klasą. Obok strategii opartych na technikach behawioralnych, ważna wydaje się praca wychowawcza oparta na wzmacnianiu pozytywnych relacji w klasie (między uczniami oraz uczniami i nauczycielami) oraz pracy nad pozytywną atmosferą klasy. W sytuacjach występowania zachowań trudnych konieczna jest indywidualna rozmowa z uczniem i/lub rodzicem.

Jedną z płaszczyzn dla integracji są wspólne aktywności szkolne i pozaszkolne podejmowane przez środowisko rówieśnicze, szczególnie pod postacią wspólnych projektów i spędzania czasu, a także wzajemnego poznawania swoich kultur, co w efekcie wzmacnia poczucie bezpieczeństwa po obu stronach procesu. O nich będzie traktowała część ostatniego rozdziału rozprawy.

Niestety jedną z przyczyn doświadczanej izolacji uczniów przybyłych z Ukrainy są, wcześniej omówione, bariera językowa i trudności komunikacyjne z rówieśnikami. Zdaniem niektórych nauczycieli, praca nad kompetencjami językowymi jest pierwszym krokiem do integracji społecznej. Znajomość języka kraju przyjmującego określana jest w badaniach migracyjnych jako kluczowy warunek skuteczności procesów integracyjnych. Należałoby w praktykach edukacyjnych położyć większy nacisk na naukę języka polskiego, szczególnie poprzez organizację dodatkowych zajęć i oferowanie różnego typu wsparcia dla uczniów. Takie działania mogłyby przynieść wielką korzyść dla edukacyjnej inkluzji uczniów z Ukrainy oraz wzmacniania wśród Polaków i Ukraińców wrażliwości międzykulturowej.

Migrujące rodziny uchodźcze niestety nie gwarantują stałości pobytu dziecka w danej szkole. Stałość sprzyja integracji, a co za tym idzie – także włączeniu dzieci do polskiego systemu oświaty. Jeśli rodzice są zdecydowani zostać w Polsce na dłużej i mają pracę, zachęcają dzieci do nauki języka i integracji. Ci, którzy traktują Polskę jako przystanek przed wyjazdem dalej, na Zachód lub z powrotem do Ukrainy, nie integrują się z uczniami polskimi.

Nauczyciele, rodzice, asystenci międzykulturowi oraz inne osoby współpracujące ze szkołą, wykorzystując różnorodne podejścia i strategie pedagogiczne i edukacyjne powinni zadbać o dobrostan uczniów ukraińskich i polskich funkcjonujących w ramach jednego zespołu klasowego. Potrzebujemy zwiększonej empatii i zrozumienia przez nauczycieli dla trudnej sytuacji dzieci – migrantów. W tym kontekście ważne i korzystne jest równe traktowanie uczniów z doświadczeniem migracji, akceptacja dla ich różnorodności i prezentowanie postawy tolerancyjnej. Z drugiej strony potrzebne jest także zaangażowanie samych uczniów - migrantów: zarówno w uczenie się, pracę na lekcji oraz w promowanie wzajemnego zrozumienia i szacunku.

Sprawne budowanie klasy wielokulturowej musi iść w parze z dobrym przygotowaniem merytorycznym polskich nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej. Niestety cały czas obserwujemy brak systemowych pomysłów na kształcenie nauczycieli w tej tematyce: „Dopiero teraz wyszło, jak fatalnie przygotowano nas na studiach do edukacji międzykulturowej. Mieliśmy chyba kilkanaście godzin wykładów na ten temat i egzamin, na który wkuwaliśmy jakieś definicje pogranicza międzykulturowego, których dzisiaj nawet nie pamiętam. Nikt nie uczył nas, co robić w takiej sytuacji jak teraz i gdzie szukać tłumaczy, asystentów kulturowych, psychologów, którzy nam dzieciaki przygotowują do kontaktu z polską grupą. Ja chyba jakaś nienormalna

jestem, że wymagam, aby takie rzeczy były na studiach. Ale jak rozmawialiśmy w pokoju nauczycielskim, to nikt nie miał odpowiednich zajęć na studiach i tylko niektórzy coś tam liznęli na kursach doszkalających w ODN-ie” (Grzybowski, 2023, s. 185). Nauczyciele podkreślają nieadekwatność zajęć z edukacji międzykulturowej na studiach pedagogicznych z wyzwaniami, które przyniosła obecna sytuacja. Ich zdaniem o wiele bardziej przydatne byłyby na przykład warsztaty z komunikacji międzykulturowej i psychologii, podczas których mogliby przećwiczyć kłopotliwe sytuacje niż wykłady.

Wydaje się, że struktura klasy wielokulturowej, w której znajdują się uczniowie uchodźczy może generować nowe wymagania w zakresie kompetencji diagnostycznych nauczycieli dotyczące zarówno kwestii tego, co oceniać/diagnozować oraz jak oceniać/diagnozować. Jeśli chodzi o pierwszą kwestię, sytuacja edukacyjna uczniów uchodźczych jest w dużym stopniu determinowana znajomością języka polskiego, a także ogólnym dobrostanem społeczno-emocjonalnym.

Jak wskazuje raport Centrum Edukacji Obywatelskiej (Tędziagolska i in., 2023), nauczyciele nie posiadają wystarczających kompetencji w zakresie oceny stanu zdrowia psychicznego uczniów, szczególnie w odniesieniu do najtrudniejszych problemów, takich jak zespół stresu pourazowego czy depresja. W odniesieniu do samego sposobu przeprowadzenia oceny/diagnozy ucznia nieposługującego się biegle językiem polskim, pojawia się wyzwanie dotyczące utrzymania trafności i wiarygodności narzędzia czy procedury.

Budowanie klasy wielokulturowej zakłada poszanowanie tożsamości wszystkich jej członków, ich potrzeb również w sferze pogłębiania własnej historii i literatury oraz języka. Dobre praktyki z Europy Zachodniej pokazują, że warto uczniom z doświadczeniem migracyjnym organizować lekcje języka ojczystego, by wzmacniać podtrzymanie tożsamości pierwotnej, bo jest to czynnik chroniący i wspomagający adaptację. Centrum Edukacji Obywatelskiej postuluje wprowadzenie zajęć (lekcyjnych lub dodatkowych) umożliwiających podtrzymanie tożsamości ukraińskiej. Eksperci zwracają uwagę, że polska szkoła powinna zapewnić uczniom przestrzeń na ekspresję ich wartości kulturowych (Tędziagolska, i in., 2022, s. 17). Dlatego też Ministerstwo Edukacji Narodowej zachęca do organizowania nauki języka i kultury kraju pochodzenia dla uczniów niebędących obywatelami polskimi. Na swojej stronie informuje, że „stosownie do art. 165 ust. 15 ustawy - Prawo oświatowe, dla uczniów niebędących obywatelami polskimi, w tym uczniów przybyłych z Ukrainy od 24 lutego 2022 r., podlegających obowiązkowi szkolnemu,

placówka dyplomatyczna lub konsularna kraju ich pochodzenia działająca w Polsce albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości mogą organizować w szkole, w porozumieniu z dyrektorem szkoły i za zgodą organu prowadzącego, naukę języka i kultury kraju pochodzenia. Szkoła udostępnia nieodpłatnie pomieszczenia i pomoce dydaktyczne”<sup>70</sup>.

Wielu polskich nauczycieli (również akademickich) pracujących z dziećmi i młodzieżą z Ukrainy oraz innych krajów chciałoby wierzyć badaczowi z Białegostoku, który mówi: „Sądzę, że mamy sprzyjające możliwości przygotowywania dzieci i młodzieży do życia w społeczeństwie wielokulturowym, aranżowania spotkań kultury dominującej z kulturą mniejszości, mamy naturalne możliwości realizowania się zgodnie z zasadami tolerancji, poszanowania różnic, kształtowania wrażliwości, empatii itp. Dzieci mają szansę rozumienia własnej kultury poprzez kontakt z inną, niwelowania niechęci i lęków przed innymi, nabywania umiejętności dialogicznych w komunikacji z innymi, promowania własnej kultury i tradycji, podkreślania znaczenia i wartości własnej kultury w komunikacji z innymi itp.” (Nikitorowicz, 2024, s. 25-26).

Co muszą zrobić szkoły, uczelnie wyższe, nauczyciele i wykładowcy, aby stworzyć w klasie, grupie studenckiej przestrzeń międzykulturowych interakcji, by nawiązać konstruktywny kontakt z młodymi ludźmi z różnych kręgów kulturowych i mądrze wspierać ich w większej elastyczności emocjonalnej, by dzięki wrażliwej postawie nauczyli się określać własne drogi rozwojowe oraz głębiej poznali i zaakceptowali siebie i swoje tożsamości a dzięki temu stali się świadomi występowania różnic kulturowych, potrafili je zauważać i umiejętnie je interpretować w różnych sytuacjach życiowych. Szkoły, niezależnie od poziomu edukacji, muszą wypracować strategię, której fundamentem powinna być akceptacja Innego, Jego odmienności i różnorodności, bo jak zauważa Nikitorowicz „każda jednostka jest równa w prawach i godności, zasługuje na szacunek, zaufanie, prawo do indywidualności i autonomii w obrębie zasad obowiązujących wszystkich” (Nikitorowicz, 2000, s. 102). Podpowiedzią do tworzenia tego specjalnego programu kształtowania szacunku dla różnic kulturowych może być katalog dziesięciu zasad dialogu sformułowanych przez Mariana Eckerta z Uniwersytetu Zielonogórskiego. Oto one:

---

<sup>70</sup> <https://www.gov.pl/web/edukacja/organizacja-ksztalcenia-dzieci-z-zagranicy---list-minister-edukacji-barbary-nowackiej-do-kuratorow-oswiaty-dyrektorow-nauczycieli-organow-prowadzacych> [dostęp: 22.09.2024].

„Staraj się doprowadzić dzieci i młodzież o odmiennych cechach kulturowych do nawiązania trwałych i częstych kontaktów.

Posiadaj przemyślaną koncepcję dialogu, ideę, temat i bądź zawsze dobrze przygotowany.

Miej zawsze chęć zrozumienia odmiennych poglądów i przyjmuj postawę negocjacyjną.

Zatroszcz się o precyzję języka i logikę, aby uniknąć zakłóceń w komunikacji i nieporozumień semantycznych.

Wczuwaj się w intencje partnera, jego sposób myślenia i artykulacji, których źródłem zwykle nie jest zła wola, lecz odmienność metodologii.

Zachowaj postawę samokrytyczną, nie bój się odsłonić własnych słabości, okazuj gotowość do uznania racji partnerów i do ustępstw.

Zrezygnuj z chęci osiągnięcia zwycięstwa [...]. Tu nawet przegrana ma sens, składania do pogłębionej refleksji.

Opanuj własną nadwrażliwość i skłonność do obrażania się.

Dbaj o kulturę rozmowy, o styl, okaż tolerancję i szacunek dla partnera.

Pamiętaj, że celem dialogu jest dojście do kompromisu, w którym partnerzy budują poszerzone pole dla porozumienia, nie tracąc własnej tożsamości”

(Eckert, 2004, s. 24-25).

Po ponad dwóch latach pobytu ukraińskich uczniów i studentów w Polsce, obserwujemy z różnym skutkiem działania edukacyjne zmierzające do integracji (zgodnie z rozwojowym modelem wrażliwości międzykulturowej Milтона J. Bennetta, o którym wspomniano w rozdziale pierwszym). Część z nich realizuje najważniejsze wyznaczniki edukacji międzykulturowej, która angażuje ludzi z różnych kultur, poprzez skuteczną komunikację międzykulturową, której podstawową cechą jest wrażliwość międzykulturowa. „Pomiędzy komunikacją, kulturą, nauczaniem i uczeniem się istnieje związek semiotyczny, który ma głębokie implikacje dla wdrażania nauczania reagującego kulturowo” (Gay 2012, s. 381). Należy zgodzić się z Beatą Mydłowską, że „niezależnie od pochodzenia cudzoziemskiego ucznia, zawsze trzeba kreować atmosferę życzliwości, stwarzać jak najwięcej okazji do współpracy w grupach o zmieniającym się składzie i w ramach całego zespołu oraz dbać o to, żeby zwłaszcza osoby te osoby, które zazwyczaj trzymają się na uboczu, miały poczucie bezpieczeństwa oraz akceptacji” (Mydłowska, 2024, s. 150).

## ROZDZIAŁ III. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Wrażliwość międzykulturowa, świadomość międzykulturowa, kompetencje międzykulturowe oraz komunikacja międzykulturowa to problemy wielokrotnie poruszane w literaturze naukowej, szczególnie w ramach pedagogiki i jej subdyscyplin. Kwerenda bibliograficzna pokazuje, że najczęściej badacze decydują się na mieszane strategie badawcze, prezentując wyniki zbiorcze danego wycinka problemu. Skupiają się przede wszystkim na wrażliwości międzykulturowej w perspektywie porównawczej (porównują np. grupy zawodowe lub/i grupy etniczno-narodowościowe). W ostatnich latach pojawia się coraz więcej prac w nurcie badań jakościowych, które dogłębnie analizują zaangażowanie w interakcję z osobą z innej kultury, szacunek dla różnic kulturowych, pewność w interakcji oraz przyjemność z niej płynącą (Chen i Starosta, 2000).

Badania jakościowe w perspektywie pedagogicznej „wypracowały sobie własną tożsamość” (Kvale, 2012, s. 11). Mimo wielu rozstrzygnięć teoretycznych możemy wskazać wspólne cechy badań jakościowych, są to m.in.:

- opis, interpretacja, eksplikacja zjawisk społecznych z perspektywy wewnętrznej;
- analiza interakcji poprzez obserwację lub nagrywanie aktów komunikacji, a następnie analizowane zebranego materiału;
- dążenie do rozszyfrowania sposobów kreowania przez ludzi świata oraz do uchwycenia doświadczeń, interakcji i dokumentów w ich naturalnym kontekście;
- definicje wypracowywane w toku badań;
- badacze jako istotna część procesu badawczego;
- metody i teorie badawcze na bieżąco modyfikowane (Kvale, 2012, s. 11-12).

W wyżej opisany model badań jakościowych wpisuje się eksploracja wrażliwości międzykulturowej uczniów i studentów z Polski i Ukrainy.

### 3.1. Badania jakościowe w perspektywie pedagogicznej

Badania w ramach niniejszej rozprawy doktorskiej opierają się na strategii jakościowej, rozumianej za Normanem K. Denzinem i Yvonne S. Lincoln, jako „usytuowana aktywność, która umieszcza obserwatora w świecie. Składa się ona z zespołów interpretatywnych, materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym. Praktyki te przekształcają świat. Przeobrażają go w serie reprezentacji, takich jak: notatki terenowe, wywiady, rozmowy,

fotografie, nagrania i własne uwagi. Badania jakościowe to interpretatywne, naturalistyczne podejście do świata” (2009, s. 23). Badacz podejmujący się poznania rzeczywistości jedną z metod jakościowych, zanurza się w świecie osób objętych badaniami i staje się odpowiedzialny za sposób pokazania rzeczywistości rozmówców. Powinien unikać subiektywnych ocen i interpretowania faktów z życia narratorów, którzy zazwyczaj z ufnością ujawniają szczegóły swojej biografii.

Badania prowadzone w paradygmacie interpretatywnym koncentrują się na: lokalności wiedzy, ważności narracji, możliwości celu badania naukowego innego niż osadzonego w paradygmacie skuteczności, potencjale poznawczym pomijanych wcześniej problemów badawczych, roli badacza w wytwarzaniu wyników badania oraz zmianie, jaka zachodzi w badaczu i osobie objętej badanej pod wpływem badania (T. Bauman, 2010, s. 97). Głównym celem badań interpretatywnych jest wyjaśnienie życia w różnych jego przejawach, formułowanie wniosków dotyczących zachodzących w nim napięć oraz rejestracja ludzkiego zachowania (T. Bauman, 2010, s. 98).

Martyna Pryszmont-Ciesielska uznaje, że podejście interpretatywne powinno „koncentrować się na rozumieniu sensu, jaki podmioty nadają światu [...]. Istotną rolę odgrywa sfera aksjologii, ponieważ wartości pojawiają się na różnych etapach i obszarach prowadzonych badań. Badacz w akcie interpretacji zanurza się jednocześnie w swoim i badanych świecie wartości” (Pryszmont-Ciesielska, 2014, s. 22).

Badania jakościowe koncentrują się na wskazywaniu występowania danych zjawisk. Zadawane podczas prowadzenia badań pytania mają charakter eksploracyjny, a nie weryfikacyjny. Skupiają się na niemierzalnych badanych zagadnieniach, aby wyjaśnić przyczyny postaw i zachowań, pokazać dotąd ukrywane emocje i działania osób objętych badaniami. Żadna ankieta nie jest w stanie wydobyć stanów emocjonalnych rozmówców, którzy podczas rozmowy otwierają się na badacza, ujawniając kolejne sytuacje, problemy wraz z przyczynami i skutkami wpływającymi na ich biografię. Dlatego jakościowa strategia badawcza wyznacza ramy metodologiczne w niniejszej rozprawie doktorskiej<sup>71</sup>. Trzeba zauważyć, że badania jakościowe nie posiadają standaryzowanych narzędzi badawczych,

---

<sup>71</sup> Autor niniejszej dysertacji oraz jego Promotor - dr hab. Ewa Pasterniak-Kobyłecka, prof. UZ, przeprowadzili także badania ilościowe poziomu wrażliwości międzykulturowej młodych Polaków i Ukraińców z wykorzystaniem Skali Wrażliwości Międzykulturowej Chena i Starosty. Wyniki badań zostały opisane w artykule naukowym, który zgłoszono do „Forum Pedagogicznego”.

technik oraz metod. Wspomagają się wiedzą oraz doświadczeniem osób, które wcześniej je prowadziły oraz biorą pod uwagę intuicję badacza. W badaniach jakościowych badacz stara się unikać pytań, na które może uzyskać odpowiedź „tak” lub „nie”, ponieważ nie wnoszą one wiele w poznanie świata osób objętych badaniami. Podczas prowadzenia wywiadów istotna jest wrażliwość badacza, dzięki której zyskuje zaufanie i przychylność swoich rozmówców.

Tematyka niniejszej dysertacji skupia się na sposobie widzenia świata przez osoby objęte badaniami z Polski i Ukrainy z uwzględnieniem wrażliwości międzykulturowej jako głównego kontekstowego filtra interpretacyjnego. Wybór tej strategii wynika z przyjętych założeń teoretycznych, na podstawie których sformułowano problemy badawcze, dokonano wyboru narzędzia zbierania danych oraz sposobu ich porządkowania, analizy i interpretacji.

### 3.2. Przedmiot i cele badań

„Badania pedagogiczne może w większym stopniu niż gdzie indziej określane są przez cele, jakim służą. Ich zadaniem jest zbadanie warunków niezbędnych do realizacji postulowanych stanów rzeczy. Mówiąc bardziej ogólnie – możemy uznać, że celem badań jest poznanie umożliwiające działanie skuteczne” (Pilch, Bauman, 2010, s. 35). W tym kontekście, pod pojęciem „skutecznego działania” rozumie się zarówno działania instytucji odpowiedzialnych za edukację młodych Polaków i Ukraińców, w szczególności w obszarze rozwijania wrażliwości międzykulturowej (kompetencji międzykulturowych, w tym empatii kulturowej), jak i działania samych nauczycieli i wykładowców podejmowane dla zapewnienia odpowiedniej przestrzeni do wzmacniania wrażliwości międzykulturowej uczniom i studentom.

**Przedmiotem** badań uczyniono wrażliwość międzykulturową młodych ludzi z Polski i Ukrainy. **Podmiotem** badań stali się polscy i ukraińscy uczniowie szkół podstawowych, średnich oraz studenci szkół wyższych.

Zdaniem Janusza Gniteckiego, cel badań to rodzaj pożądanego efektu, do którego powinny prowadzić działania badacza (Gnitecki, 1999, s. 16). **Głównym celem badań** jest rozpoznanie przejawów wrażliwości międzykulturowej uczniów i studentów z Polski i Ukrainy uczęszczających do polskich szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz szkół wyższych (zarówno tych, którzy przybyli do naszego kraju po 24 lutego 2022 roku, jak i tych, którzy już od pewnego czasu przebywają w naszym kraju).

W związku z tym, uwzględniając wybraną problematykę oraz teoretyczne podstawy badań, cele badawcze projektu przyjęły charakter teoretyczny, poznawczy, jak i praktyczny.

**Cel teoretyczny** – sformułowanie ogólnych wniosków wynikających z poszukiwań teoretycznych i przeprowadzonych badań.

**Cel poznawczy** – poznanie przejawów wrażliwości międzykulturowej uczniów i studentów z Polski oraz Ukrainy w ich narracjach.

**Cele praktyczne to:**

- 1) wskazanie trudności i wyzwań w funkcjonowaniu szkół i uczelni w Polsce w kontekście globalnych migracji i potrzeby zapewnienia młodym osobom wsparcia edukacyjnego,
- 2) stworzenie rekomendacji dla praktyki edukacyjnej w zakresie rozwijania komunikacji międzykulturowej i jej komponentów, w tym wrażliwości międzykulturowej.

### **3.3. Problemy badawcze**

W niniejszych badaniach, przyjęto za Anthony Giddensem, że „problemem badawczym najczęściej jest brak wiedzy empirycznej na dany temat, który uznaje się za godny rozpoznania” (Giddens, 2004, s. 662). Badacze zwracają uwagę na to, że sformułowanie i ustalenie problemu badawczego, czy raczej zespołu problemów, nie jest prostym zabiegiem werbalnym, sprowadzanym do precyzyjnego „rozbicia tematu na pytania, problemy” (Pilch, Bauman, 2010, s. 43), gdyż musi być spełnionych kilka warunków, aby zabieg ten uznać za metodologicznie poprawny. Pilch podkreśla, że jednym z tych warunków jest to, aby sformułowane problemy wyczerpywały zakres naszej niewiedzy zawartej w temacie badań. Powołując się na Heliodora Muszyńskiego, wskazuje, że problemy badawcze dotyczą własności „przedmiotów” oraz relacji łączących zmienne. „Pierwsze wywodzą się z pytań rozstrzygnięć, a odpowiedzi na nie jest definitywne i jednoznaczne tak, nie, jest tak i tak, itp. Drugie wywodzą się z pytań dopełnień i odpowiedzi na nie są złożone, wielowarstwowe i uwarunkowane” (Pilch, 2010, s. 44). Aby uznać, że problem badawczy został sformułowany prawidłowo, musi, zdaniem Pilcha, być spełniony jeszcze trzeci warunek, tzn. rozstrzygalność empiryczna i wartość praktyczna – trzeba jednak pamiętać, że w fazie koncepcji badacz nie może mieć całkowitej pewności, że problem spełnia oba te postulaty. Korzystając z tych zaleceń, sformułowano problemy badawcze: problem główny i problemy szczegółowe. Zgodnie z założeniami badań jakościowych nie sformułowano hipotez (Flick, 2010, s. 14).

Pryszmont-Ciesielska zwraca uwagę na jeszcze jeden ważny aspekt formułowania problemów badawczych: „konstruowanie problemów badawczych polega na określeniu indywidualnych oraz grupowych, tj. wspólnych dla wszystkich badaczy problemów badawczych. Specyfika różnych środowisk badawczych wymaga zarówno uwypuklenia indywidualnych cech badanych społeczności, jak i ukazania pewnych wspólnych im obszarów funkcjonowania. Warto także podkreślić, iż uwzględniając specyfikę badań jakościowych, formułowanie problemów obejmuje całość procesu badawczego. Oznacza to, iż mogą one pojawiać się w trakcie już prowadzonych badań, a także na końcu cyklu w formie refleksji podsumowującej” (Pryszmont-Ciesielska, 2014, s. 28).

**Podjęty w niniejszej pracy główny problem badawczy przyjął następującą postać:**

Jakie są przejawy wrażliwości międzykulturowej uczniów i studentów z Polski i Ukrainy w kontekście ich narracji?

**W związku z powyższym problemem głównym, sformułowano problemy szczegółowe:**

1. W jaki sposób młodzi Polacy i Ukraińcy postrzegają i prezentują w swoich narracjach Innego, siebie, własne państwo i kraj sąsiada? Czy i jakie dostrzegają różnice i podobieństwa?
2. Na ile stereotypy mogą wpływać na życie osób objętych badaniami?
3. Jakie młodzi Polacy i Ukraińcy wskazują podobieństwa i różnice dotyczące patriotyzmu w obydwu krajach?
4. Jakie wartości promują w swoim życiu osoby objęte badaniami oraz w jaki sposób definiują tolerancję i zaufanie? Jaki mają stosunek do wiary i religijności?
5. W jaki sposób młodzi Polacy i Ukraińcy oceniają rolę języków narodowych oraz innych języków w rozwijaniu wrażliwości międzykulturowej oraz kształtowaniu własnej tożsamości?
6. Jak młodzi Polacy i Ukraińcy wskazują praktyki kulinarne i żywieniowe w kontekście różnic kulturowych oraz własnej tożsamości?
7. Jak osoby objęte badaniami postrzegają szkołę, wyższą uczelnię i nauczycieli?
8. Kim są osoby znaczące dla młodych Polaków i Ukraińców i jak są opisywane?
9. Jakie dobre praktyki w zakresie pracy z osobami z doświadczeniem migracyjnym wypracowały polskie szkoły oraz inne instytucje?

### 3.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Ważnym etapem postępowania naukowego i prowadzenia badań pedagogicznych jest wybór metod, technik i narzędzi. Większość autorów określa metodę jako świadomy, wzorcowy, systematyczny układ czynności zwiększający skuteczność działań i ekonomiczność. Według Okonia (1996) metoda to „systematycznie stosowany sposób postępowania, który prowadzi do przewidywanego wyniku. Na dany sposób postępowania składają się określone czynności praktyczne i myślowe, które są odpowiednio dobrane oraz realizowane w konkretnej kolejności” (tamże, s. 168). Wybór metod w pracy naukowej powinien być ściśle podległy problematyce badania. Metody badawcze, techniki i narzędzia są uściśleniem całej koncepcji i materiałów badawczych.

Metody i techniki badań, zdaniem Mieczysława Łobockiego (2006), to sposoby naukowego postępowania, których celem jest rozwiązanie sformułowanego uprzednio problemu badawczego, przy czym powołując się na S. Nowaka, badacz skłania się ku pogładowi, że techniki badań są także metodami badań, ale w węższym znaczeniu tego słowa, gdyż „odnoszą się do bardziej uszczegółowionych sposobów postępowania badawczego i faktycznie stosowanych w danej nauce” (tamże, s. 27).

Według Aleksandra Kamińskiego (1974) „Metodologia pedagogiki empirycznej tkwi korzeniami w metodologii nauk społecznych. Nie ma odrębnej metodologii i pedagogiki empirycznej, jest natomiast umiejętne spożytkowywanie, przystosowanie i dopełnianie metodologii nauk społecznych do potrzeb pedagogiki empirycznej” (tamże, s. 50). Podkreśla on także, że metody badawcze, są sposobami zaplanowania i realizowania procesu badawczego, a techniki badań stanowią ważny, ale nie jedyny składnik metod. „Siła metody badawczej, polega na intuicji badacza konstruującej ze znanych modeli metod badawczych najbardziej właściwy dla danego przedmiotu badań i danej problematyki badawczej” (tamże, s. 55). Metoda wykorzystana w badaniach musi być „plastyczna, uległa wyobraźni badacza, adekwatna do hipotezy roboczej”, sugerująca zastosowanie odpowiednich technik (tamże). Techniki badawcze Kamiński traktuje jako „sposoby zbierania materiału oparte na starannie opracowanych dyrektywach, weryfikowanych w badaniach różnych nauk społecznych, i dzięki temu posiadających walor użyteczności interdyscyplinarnej” (tamże, s. 54).

W badaniach naukowych wybór techniki (technik) jest konsekwencją wybranej uprzednio metody badawczej, a narzędzie umożliwia techniczne gromadzenie danych. Wybór narzędzia (narzędzi) wynika z wykorzystanej w badaniach techniki. W pierwszej

fazie procesu badawczego należy określić metodę badawczą pozwalającą na znalezienie odpowiedzi na postawione problemy badawcze. Metoda ta decyduje o doborze skutecznej techniki badań, a wybrana technika wyznacza projektowane i użyte narzędzia badawcze. Łobocki (2006) podkreśla, że przyjęcie strategii ilościowej nakłada na badacza obowiązek podporządkowania się metodologii, zgodnie z pozytywistycznym paradygmatem badania naukowego (tamże, s. 16). W tej koncepcji zakłada się, że istnieje świat obiektywny, możliwy do obiektywnego poznania przy użyciu odpowiednich narzędzi. Możliwe jest wykrycie i ustalenie zależności przyczynowo – skutkowych w odniesieniu do badanych obiektów. Z kolei poznanie jakościowe nie umożliwia wykrycia zależności, ale stanowi próbę zrozumienia zarówno zjawiska, jak i badanej rzeczywistości. Umożliwia poszerzenie perspektywy badacza, jego pola widzenia badanych zjawisk. Łobocki nie dokonuje ścisłego rozgraniczenia i nie wskazuje jednoznacznie, które z metod wpisują się, jego zdaniem, w strategię jakościową, a które w strategię ilościową podejścia badawczego. Podkreśla, że „nie ma uniwersalnych metod badań i że z metodologicznego punktu widzenia istnieje priorytet problematyki badawczej nad metodyką jej rozwiązania” (tamże, s. 28). Zaproponowany podział metod i technik badań pedagogicznych, jak podkreśla autor, nie jest „w pełni rozłączny i wyczerpujący” (tamże, s. 29).

Pilch i Bauman (2010) w podejściu jakościowym wyodrębnili badania etnograficzne, studium przypadku (w tym badania biograficzne), badania fenomenologiczne i badania w działaniu. Obserwacja uczestnicząca, otwarty wywiad pogłębiony i dyskusja grupowa zostały określone jako metody zbierania materiałów badawczych (tamże, s. 267–343). Natomiast Anna Wyka (1993) wśród metod badań jakościowych wymienia m.in.: metodę biograficzną, obserwację uczestniczącą oraz otwarty wywiad pogłębiony (tamże, s. 11).

Wywiad jest wpisany w życie współczesnego społeczeństwa, którego członkowie wierzą, że narracje generują przydatne informacje o przeżywanym doświadczeniu i jego znaczeniach (Denzin, Lincoln, 2009, s. 5). Antropolodzy i socjolodzy od dawna stosują tę metodę badawczą, widząc w niej korzyści nie tylko techniczne, ale także epistemologiczne i kulturowe. Dyskursy i narracje stały się jednym z ważniejszych elementów konstruowania wiedzy o społeczeństwie. Mimo że wywiad badawczy jest porównywany do codziennej rozmowy, nie należy do łatwych form komunikacji, ponieważ wytwarzana wiedza zależy od relacji społecznej między badaczem a badanym. Ważne jest, by badacz zwracał uwagę na m.in.: zagwarantowanie poufności rozmowy, anonimowość respondentów oraz zgodność transkrypcji z wypowiedziami badanych.

Krzysztof Rubacha (2008) wyróżnia dwa kryteria klasyfikacji wywiadów. Pierwszym z nich jest stopień kierowania wywiadem przez badacza. Na podstawie tego kryterium Rubacha pisze o trzech formach wywiadów:

- 1) wywiad całkowicie kierowany – forma rozmowy opartej na kwestionariuszu pytań oraz odpowiedzi do wyboru, służącej pomiarowi zmiennych ilościowych;
- 2) wywiad częściowo kierowany, w którym badacz przerywa swobodną narrację badanego i zadaje mu pytania;
- 3) wywiad mało kierowany (rozmowa), w której dominować będą wypowiedzi badanego na temat zainicjowany wcześniej przez samego badacza.

Drugie kryterium dotyczy liczby badanych uczestniczących w wywiadzie. Pojawiają się więc następujące formy: wywiad indywidualny – rozmowa badacza z jedną osobą objętą badaniami oraz wywiad grupowy dialog badacza z kilkoma rozmówcami jednocześnie.

Steinar Kvale (2012) definiuje wywiad jako „specyficzną formę rozmowy, w trakcie której wiedzę tworzy się w toku interakcji między osobą prowadzącą wywiad a respondentem” (tamże, s. 19-20). Wywiad jest więc rozmową, podczas której dwie osoby dyskutują i wymieniają poglądy na interesujący ich temat. Należy pamiętać, że jest to rozmowa, która ma ściśle wyznaczony cel i ogranicza się do ustalonego zakresu treści, a jej rezultat to wynik złożonej interakcji osoby objętej badaniami z badaczem. Jedną z zalet tej metody przeprowadzania wywiadu jest elastyczność oraz interaktywność. To oznacza, że materiał generuje się w wyniku interakcji między badaczem a rozmówcą. Badacz zadaje wstępne pytanie w taki sposób, aby zachęcić rozmówcę do swobodnej rozmowy. Kolejna interwencja badacza może być kontynuacją poprzedniego pytania, jakkolwiek kierunek dalszej konwersacji bardzo często określa pierwsza odpowiedź respondenta.

W wywiadzie ustrukturyzowanym nie można włączyć do badania zjawiska czy problemu, których wcześniej się nie przewidziało. Natomiast częściowo ustrukturyzowany wywiad dotyczy sytuacji, kiedy badacz ma zidentyfikowane tematy, którymi chce się zająć, ale cały czas jest otwarty na nieoczekiwane informacje od osoby objętej badaniami, które wskażą mu nowy problem czy skierują na inną drogę eksploracji. Jest to szczególnie ważne, gdy badanie jest czasowo ograniczone, a badacz chce mieć pewność, że kluczowe zagadnienia jego projektu zostaną przeanalizowane.

W prezentowanych badaniach wykorzystano technikę wywiadu częściowo ustrukturyzowanego. Przedmiotem tego typu wywiadów jest świat przeżywany osób objętych badaniami z uwzględnieniem ich doświadczeń, uczuć, emocji, a także przekonań i opinii. Bywa on także określany wywiadem swobodnym (otwartym) ukierunkowanym (Przybyłowska, 1978, s. 62-63). Zdaniem Janusza Sztumskiego (2005), „tego rodzaju wywiad, daje badającemu większą możliwość manewru w trakcie jego przeprowadzania, a równocześnie pozwala na pewne ujednolicenie danych, jakie uzyskuje się w wywiadach na ten sam temat” (tamże, s. 120). Wywiad swobodny (otwarty, etnograficzny), jest techniką uzyskiwania nowych informacji, gdzie ważny jest kontakt z rozmówcą, otwarcie się na jego sposób postrzegania i rozumienia rzeczywistości. Wywiad taki ma zastosowanie szczególnie wtedy, gdy potrzeby informacyjne badacza są określone raczej ogólnie, pytania badawcze odnoszą się najczęściej do zagadnień szczegółowych, ale mają formy pytań otwartych. Nie wymaga się rozstrzygnięcia wszystkich tych pytań w każdym wywiadzie (Konecki, 2000, s. 169).

Przed przystąpieniem do wywiadu badacz przygotowuje listę poszukiwanych informacji (zwanych dyspozycjami), ważnych dla niego ze względu na badany problem. Jednak w trakcie wywiadu musi być otwarty na nowe wyłaniające się okoliczności oraz informacje. Przeprowadzający wywiad ma swobodę w aranżowaniu sekwencji wywiadu, a także w sposobie ich formułowania w zależności od sytuacji wywiadu, interesując się nie tylko tym co, ale jak mówi badany, a więc obserwując jego zachowanie (Szacka, 2003, s. 46). Język wywiadu swobodnego nie jest sformalizowany ani ujednolicony dla wszystkich respondentów (Konecki, 2000, s. 169). Wywiad swobodny cechuje się elastycznością i pewnym zakresem niezależności, jaki pozostaje badaczowi podczas pracy w terenie, nie jest jednak spontaniczną wymianą poglądów na dowolne tematy; to badacz ustala temat rozmowy, dopytuje, pyta o konteksty, a więc w dużej mierze kontroluje sytuację rozmowy. Właściwe przeprowadzenie wywiadu swobodnego wymaga od badacza przygotowania i przemyślenia wielu kluczowych kwestii oraz podjęcia odpowiednich decyzji, a także posiadania umiejętności dostosowywania projektu wywiadu, formy i kolejności pytań do dynamiki rozmowy (Konecki, Chomczyński, 2012, s. 335). Wywiad swobodny, umożliwiając rozmówcom zaprezentowanie sposobów, w jaki postrzegają i definiują świat, a w rezultacie pozwala badaczowi na poznanie i zrozumienie podzielanej przez nich perspektywy (Konecki, Chomczyński, 2012, s. 336).

Badacz w niniejszej rozprawie posługiwał się techniką wywiadu częściowo ustrukturyzowanego, który jest zorientowany na świat życia respondenta. „Celem tego rodzaju wywiadu jest uzyskanie opisów świata życia badanych, uwzględniających interpretację znaczenia opisywanych zjawisk” (Kvale, 2012, s. 42). Psycholog z duńskiego Steinar Kvale, wykorzystując perspektywę fenomenologiczną, przypisuje wywiadowi częściowo ustrukturyzowanemu następujące aspekty:

- „przedstawienie innym swojej sytuacji z własnej perspektywy i własnymi słowami” (tamże, s. 42);
- zrozumienie znaczenia głównych tematów świata życia osób objętych badaniami (wymiar: faktograficzny i znaczeniowy);
- poszukiwanie jakościowej wiedzy wyrażonej w codziennym języku;
- opisywanie doświadczeń, uczuć osoby objętej badaniami;
- opisywanie „specyficznych sytuacji i działań”;
- przyjęcie postawy „badawczej naiwności i wzięcie w nawias przyjętych z góry założeń” (tamże, s. 44);
- skupienie uwagi na konkretnym temacie;
- wyjaśnianie przez badacza niejasności i sprzeczności w świecie osoby objętej badaniami;
- traktowanie wywiadu jako procesu uczenia się dla obu stron – badacza i badanego (gotowość na zmianę sposobu opisywania tematu i przypisywanych mu znaczeń);
- „wiedza jest tworzona w toku interakcji” między badaczem a osobą objętą badaniami (tamże, s. 46).

Oprócz wcześniej ułożonych pytań, zadaje się również pytania dodatkowe, umożliwiające pogłębienie istotnego dla nas tematu. Interesujący nas rodzaj wywiadu ma charakter konwersacyjny, co nie zwalnia badacza z dyscypliny prowadzenia wywiadu według przygotowanych wcześniej pytań (Harrell, Bradley, 2009, s. 23-40). Wywiady częściowo ustrukturyzowane są zwykłą rozmową, podczas której badacz wie, jakie informacje chce uzyskać. Poprzez zmianę treści i struktury pytań badacz może w każdej chwili nadać wywiadowi nowy wymiar i ukierunkować go na inne ważne kwestie, pogłębiać go w celu np. wyjaśniania na bieżąco pojawiających się wątpliwości. Przed przystąpieniem do przeprowadzania wywiadu częściowo ustrukturyzowanego należy pamiętać o: zwięzłości (kilka pytań głównych); interesujących nas obszarach tematycznych; logicznej kolejności zadawanych pytań; natychmiastowym reagowaniu na ewentualne niejasności; działaniu według ustalonego planu wywiadu (Miles, Gilbert, 2005, s. 65).

Ważnym aspektem antycypującym sam proces prowadzenia wywiadu jest nie tylko merytoryczne przygotowanie się do tematu badacza, ale przede wszystkim „wymóg wrażliwości wobec problemu poruszanego w wywiadzie” (Kvale, 2012, s. 46). To od osoby przeprowadzającej wywiad wymaga się szczególnych predyspozycji do dialogu i aktywnego słuchania, zwłaszcza, kiedy prowadzimy wywiady dziećmi oraz przedstawicielami innych kultur. „Jeśli osoba prowadząca wywiad pracuje w innym kręgu kulturowym, to potrzebuje czasu na zaznajomienie się z nową kulturą i poznanie wszystkich werbalnych i niewerbalnych zachowań, które mogą urazić respondenta. [...] Problem z uchwyceniem różnic w sposobie posługiwania się językiem, odmiennych gestów i norm kulturowych może pojawić się również podczas prowadzenia wywiadów z osobami innej płci i reprezentującymi inne pokolenia, klasy społeczne i religie w obrębie kultury badacza” (Kvale, 2012, s. 121).

Szczególną wrażliwość badawczą połączoną z empatią trzeba zachować w momencie rozmowy z dziećmi. Część wywiadów w ramach niniejszej rozprawy została przeprowadzona z uczniami chodzącymi do szkoły podstawowej (12-15 lat). Dzieci i dorośli żyją w innych światach społecznych, mają swój sposób reagowania na różnorodne sytuacje, inne zaplecze kulturowe i kontekstowe. Rozmawiając z młodymi ludźmi doświadczonymi migracyjnie, trzeba pamiętać o czynnikach traumatycznych wywołujących strach i niepokój – niektóre osoby przybyły z miejsc, gdzie cały czas toczą się działania wojenne, a ich bliscy znajdują się w ciągłym zagrożeniu. Donna Eder i Laura Fingerson (2002) zwróciły uwagę na nierówność władzy między dzieckiem a osobą dorosłą oraz potrzebę unikania sytuacji, w której osoba prowadząca wywiad jest skojarzona z nauczycielem, jak i przekonania, że istnieją dobre i złe odpowiedzi na pytania. Kvale postuluje, „by zadawać odpowiednie pytania, ponieważ niektóre trudności związane z prowadzeniem wywiadów z dorosłymi mogą się jeszcze pogłębić podczas rozmowy z dziećmi, na przykład, gdy badacz zadaje zbyt długie i złożone pytanie lub stawia więcej nie jedno pytanie naraz” (Kvale, 2012, s. 123). W relacji badacz – osoba badana kluczowa więc wydaje się empatia, której fundamentem jest rozpoznawanie cudzych emocji (Kosslyn, Rosenberg, 2006). O empatii i inteligencji emocjonalnej w kontekście wrażliwości międzykulturowej zostało napisane więcej w rozdziale pierwszym rozprawy doktorskiej. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na fazy procesu empatii, które można zaobserwować podczas spotkania dialogicznego, np. w trakcie prowadzenia wywiadu. Mark H. Davis (2001) wyróżnił trzy fazy procesu:

- 1) początek uważnego słuchania i zrozumienia,
- 2) emocjonalne pogłębienie – identyfikacja z inną osobą,
- 3) powrót do siebie i silne uczucie związane z inną osobą.

Karol Motyl w kontekście wywiadu wymienia następujące kroki: przygotowanie samego siebie, przygotowanie badania, nawiązanie relacji z osobą objętą badaniem, zainicjowanie wywiadu, rozpoznanie emocji i doświadczeń badanego oraz znaczeń, jakie im nadaje, doprecyzowanie narracji, pytania pomocnicze, zakończenie wywiadu (Motyl, 2013, s. 262). Według Motyla szczególnie ważny jest początek inicjowania relacji i narracji. Wtedy „dochodzi do transponowania osoby badacza oraz następuje początek uważnego słuchania i zrozumienia. Faza identyfikacji i emocjonalnego pogłębienia (połączenia) relacji z osobą respondenta pozwalają w czasie rozmowy z badanym lepiej rozpoznać jego emocje i doświadczenia oraz trafniej rozpoznać znaczenia, jakie respondent nadaje rzeczywistości w swojej narracji. Pod koniec wywiadu, kiedy badacz przez pytania pomocnicze próbuje doprecyzować narrację oraz kończy prowadzenie wywiadu, następuje faza osłabiania relacji emocjonalnej z badanym, lecz nigdy nie następuje całkowite zerwanie więzi wytworzonej podczas badania” (Motyl, 2013, s. 263). Wywiad prowadzony według powyższego schematu Motyl nazywa „wywiadem empatycznym”. Jego „podstawowym celem jest zrozumieć myśli, emocje i motywacje badanej osoby przez wczuwanie się w jej stany emocjonalne, w jej sytuację życiową” (Motyl, 2013, s. 263). Można przyjąć kilka zasad przeprowadzania tak rozumianego wywiadu: częste pytanie Dlaczego?, nieużywanie słowa „zazwyczaj” (raczej pytanie o konkretne zachowania), zachęcanie do opowiadania własnych historii, dostrzeganie niespójności w narracji (może prowadzić co ciekawych spostrzeżeń), zwracanie uwagi na sygnały niewerbalne, zgoda na milczenie (czas na refleksję nad tym, co się przed chwilą powiedziało), niesugerowanie odpowiedzi na zadane pytania, zadawanie pytań neutralnych, niezdawanie pytań zamkniętych, na które można odpowiedzieć jednym słowem, zadawanie krótkich pytań (do 10 słów), przygotowane narzędzia do rejestracji rozmowy (np. dyktafon) (Motyl, 2013, s. 263-264).

Autor niniejszej rozprawy jest zdania, że aby narracja osoby objętej badaniem odsłoniła w pełni jej postrzeganie rzeczywistości, podczas prowadzenia wywiadu niezbędne jest wczuwanie się w stany emocjonalne badanego. Należy postawić się w sytuacji osoby badanej i spojrzeć na świat przez pryzmat jej historii, przeżyć i doświadczeń. Jeśli tego nie zrobimy, grozi nam przemoc symboliczna w formie dominacji pytającego. „Badacz, interpretując dane, przepuszcza je przez pryzmat swojej wiedzy, doświadczeń i kultury,

a więc kultura badacza wydaje się niejako lepsza, bardziej wartościowa, a przez to dominująca. Takie zjawisko nazwać można neokolonializmem w badaniach naukowych i jest ono oznaką dominacji badacza nad badanym. [...] Dla zniesienia tej dominacji należy potraktować osoby badane jako podmioty zdolne do samopoznania własnego świata edukacji, co może być możliwe dzięki włączeniu empatii w proces badawczy” (Motyl, 2013, s. 266). Od osoby badacza wymaga się więc szczególnej wrażliwości, o której trzeba pamiętać jeszcze przed rozpoczęciem wywiadu. Gromkowska-Melosik sytuację wywiadu z osobą uchodzącą nazywa (za greckimi badaczkami: P. Issari, A. Christopoulou, A. Galika) „empatyczną, ucieleśnioną relacją intersubiektywną” (Gromkowska-Melosik, 2022, s. 158). Potrzebujemy w niej jeszcze szacunku i zaufania, „które to stanowią istotne składniki sytuacji badawczej” (Pryszmont-Ciesielska, 2014, s. 22).

Wywiady w ramach rozprawy doktorskiej zostały uzupełnione przez analizę danych zastanych, która odnosi się do wszystkiego, co może być lub jest cennym źródłem informacji o interesujących badacza zjawiskach (Łobocki, 2006, s. 212). Dane wtórne poddane analizie pochodziły z materiałów dostępnych badaczowi: wydawnictw naukowych, materiałów publikowanych na stronach internetowych organizacji pozarządowych oraz instytucji publicznych wspierających proces integracji uczniów polskich i ukraińskich. Poszukiwania badawcze były próbą jakościowego opisu i interpretacji danych zawartych w dokumentach. Szczególną wartość informacyjno-poznawczą miały przygotowywane przez organizacje pozarządowe raporty analizujące sytuację uczniów ukraińskich w polskiej szkole po 24 lutego 2022 roku (np. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacja Szkoła z Klasą). Metoda gromadzenia danych umożliwiła doktorantowi sformułowanie rekomendacji dla praktyki nauczycielskiej w zakresie pracy z uczniem cudzoziemskim i migrującym oraz realizowania elementów edukacji międzykulturowej ze szczególnym uwzględnieniem wrażliwości międzykulturowej w polskiej szkole. Taka różnorodność uzyskanych materiałów i danych ukazuje możliwie szeroki kontekst badanych zjawisk.

### **3.5. Charakterystyka grupy osób objętych badaniami oraz organizacja badań**

W ramach badania przeprowadzono w języku polskim 16 wywiadów częściowo ustrukturalizowanych z uczniami i studentami, którzy wyrazili na nie zgodę (a osoby niepełnoletnie otrzymały zgodę rodziców lub opiekunów prawnych oraz dyrekcji szkoły). Wśród osób objętych badaniem było 9 Ukraińców oraz 7 Polaków. W każdym przypadku wywiad był przeprowadzany osobiście przez autora niniejszej rozprawy, najczęściej w szkole lub na uczelni w warunkach zapewniających swobodę wypowiedzi osób objętych

166

badaniami, w oddzielnym pokoju (sali lekcyjnej, gabinecie pedagoga lub psychologa). Wywiady trwały od 60 minut do 120 minut, w zależności od rozmówcy, co umożliwiło zgromadzenie około 22 godzin nagrań. Za zgodą osób objętych badaniami (oraz ich rodziców w przypadku osób niepełnoletnich) rozmowy były nagrywane za pomocą dyktafonu. Następnie zostały poddane transkrypcji oraz analizie jakościowej z wykorzystaniem oprogramowania do jakościowej analizy danych MAXQDA.

Grupę osób objętych badaniami stanowili uczniowie i studenci z Polski i Ukrainy, w większości funkcjonujący w polskiej edukacji formalnej w ramach szkoły podstawowej, szkoły średniej aż po uczelnie wyższe (Uniwersytet Zielonogórski w Zielonej Górze i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Badania były prowadzone od czerwca 2023 do października 2024 zgodnie z zakładanym doborem próby badawczej – doborem nielosowym celowym (nieprobabilistycznym) z wykorzystaniem techniki kuli śnieżnej (*snowball sampling*). Kluczowym kryterium celowego doboru próby jest posiadanie przez jej członków cechy lub cech, które są znaczące dla badania: „jednostki dobiera się tak, aby charakteryzowały dany typ środowiska lub posiadały cechy, które są istotne dla badanej kwestii” (Ritchie, i in, 2003, s. 83). W badaniach opartych na doborze celowym interpretacja rezultatów jest ograniczona do badanych przypadków, a uogólnienia nie są prawomocne – występuje tutaj „wewnętrzne uprawnomożnienie” badań. Celem badacza nie jest więc uzyskanie próby reprezentatywnej dla określonej populacji, która pozwoli na uogólnienie wyników badań na całą populację: „Metody nieprobabilistyczne w większym stopniu przyczyniają się do trafności wewnętrznej niż wiarygodności zewnętrznej. W przypadku doboru celowego interpretacja wyników ogranicza się do badanej populacji”<sup>72</sup> (Tongco, 2007, s. 154 [tłum. własne]). Zgodnie z zasadami przestrzegania dobrych praktyk badawczych uczestnicy przeprowadzanych wywiadów zostali wcześniej poinformowani o formie badań, ich celach oraz o tym, w jaki sposób badania będą wykorzystane.

Grupa respondentów – uczniów i studentów pochodziła z pięciu województw: lubuskiego (Zielona Góra), małopolskiego (Kraków, Chełmec), podkarpackiego (Rzeszów), podlaskiego (Białystok, Orla) i wielkopolskiego (Poznań, Murowana Goślina, Popowo Kościelne). Najliczniejszą grupę stanowili uczniowie szkoły podstawowej (dziewięć osób), potem studenci (cztery osoby) oraz młodzież ze szkoły średniej (trzy

---

<sup>72</sup> „Non-probability methods contribute more to internal validity than external validity. In purposive sampling, interpretation of results is limited to the population under study”.

osoby). Badaniami objęto następujące kategorie wiekowe: 12 lat (trzy osoby), 13 lat (jedna osoba), 14 lat (pięć osób), 16 lat (dwie osoby), 17 lat (jedna osoba), 19 lat (jedna osoba) oraz 21 lat (3 osoby). Wśród osób objętych badaniami najwięcej było kobiet (11 osób). Ukraińców było dziewięcioro a Polaków siedmioro. Autor niniejszej dysertacji dokonał całkowicie subiektywnego wyboru jednostek do badań, w nadziei uzyskania najszerzych i najpełniejszych informacji. W przypadku wywiadów prowadzonych w województwach małopolskim i podkarpackim wybór respondentów nastąpił po warsztatach zorganizowanych dla wybranych zespołów klasowych przez doktoranta. Dzięki wcześniejszej (przed wywiadami) interakcji z całym zespołem uczniów w danej szkole, badacz mógł zaobserwować te postawy i zachowania wybranych przez siebie osób, które najlepiej odpowiadały potrzebom badawczym i które mogły przyczynić się do teoretycznego nasycenia badania. Wśród respondentów z pozostałych województw znajdowała się grupa trojga byłych uczniów doktoranta (był ich nauczycielem języka polskiego i etyki w gimnazjum i szkole podstawowej) oraz dwoje studentów, z którymi badacz prowadził ćwiczenia z podstaw komunikacji i kultury języka na I roku resocjalizacji z kryminologią. Wśród osób objętych badaniami z Ukrainy jedna przyjechała do Polski kilka lat przed wybuchem wojny w 2022 roku. Za pośrednictwem byłych uczniów oraz dzięki zaprzyjaźnionym nauczycielom – głównie dyrektorom szkół zrzeszonym w grupie Aktywistów Sieci Forum Dialogu<sup>73</sup> autor badania dotarł do kolejnych respondentów (głównie młodych ludzi z Ukrainy). W ten sposób nastąpiło zwiększenie liczby jednostek w próbie badawczej aż do uzyskania zakładanej liczebności próby.

Ważnym elementem techniki kuli śnieżnej jest networking – wymiana informacji i zasobów, prowadzona dzięki wspierającej sieci wzajemnych kontaktów. Jest ona sposobem poszukiwania podmiotów badań i odpowiedzią na przezwycięzenie problemów związanych z próbkowaniem ukrytych – z różnych powodów – populacji (Atkinson, Flint, 2001, s. 2-3). Dzięki elastyczności próba kuli śnieżnej jest alternatywą badawczą, zwłaszcza w sytuacjach, gdy parametry populacji docelowej są nieznane badaczowi a dostęp do grupy badawczej utrudniony. Jakkolwiek jej skuteczność zależy od sieci kontaktów i kapitału społecznego badacza (Parker, Scott, Geddes, 2019, s. 3-4). Wybrana przez badacza nieprobabilistyczna technika doboru próby była podyktowana m.in. względami etyki badań oraz koniecznością

---

<sup>73</sup> Autor niniejszej dysertacji jest aktywnym członkiem Sieci Forum Dialogu – najstarszej polskiej organizacji pozarządowej działającej na rzecz pielęgnowania i wzmacniania relacji polsko-żydowskich oraz przywracania pamięci o przeszłości: <http://dialog.org.pl/liderzy-dialogu/pl/lider/jakub-niewinski/> [dostęp: 03.09.2024].

zapewnienia komfortu psychicznego osobom (zwłaszcza dzieciom) z Ukrainy, które zostały doświadczone wojną i traumą rozstania z bliskimi. Technika kuli śnieżnej nie jest tak niekontrolowana, jak sugeruje jej nazwa. Bardzo duże zaangażowanie badacza w tworzenie, zarządzanie procesem powstawania i rozwoju próby, upewnianie się, że łańcuch skierowań pozostaje w granicach istotnych dla badań decydują o skuteczności i rzetelności badań (Geddes, Scott, Parker, 2018, s. 347-358). Specyfika tego podejścia badawczego polega na tym, że jednostka objęta badaniami jest osobą będącą elementem większej struktury – należy do społeczności uczniów i studentów mających kontakty z rówieśnikami z Ukrainy, razem chodzących do tej samej szkoły i na tę samą uczelnię, będących także w relacji koleżeństwa i przyjaźni (Sęk, 2015, s. 59-76). Zakres wiekowy respondentów obejmował dzieci i młodzież w wieku od 12 do 22 lat. Większość badanych osób z Ukrainy przybyła z jej zachodniej i centralnej części. Najlicniejsza grupa przed wojną mieszkała w Kijowie i jego okolicach oraz Tarnopolu. Uczniowie pochodzili także z rejonów wschodnich: z Odessy i Mikołajowa. Wywiady z osobami zamieszkującymi województwa małopolskie i podkarpackie zostały przeprowadzone dzięki finansowemu wsparciu Centrum Dialogu im. Juliusza Mieroszewskiego w Warszawie<sup>74</sup>.

Autor rozprawy doktorskiej w trakcie przeprowadzania wywiadów z osobami z Ukrainy zwracał uwagę na kwestie różnic w sposobie posługiwania się językiem polskim, odmiennych gestów i norm kulturowych, np. wrażliwość i uważność na sposób uzyskiwania informacji, bezpośrednie odnoszenie się do kwestii, które są tabu (Kvale, 2012, s. 120-121). „Badacz niejako musi się zanurzyć w tym świecie i wydobyć sensy i znaczenia, jakie badani nadają swoim działaniom i aktywnościom życiowym” (Pryszmont-Ciesielska, 2014, s. 23). O kwestiach etycznych związanych z prowadzeniem wywiadów z dziećmi ze szkoły podstawowej będzie mowa w ostatniej części tego rozdziału.

Wywiady zostały przeprowadzone w terminach ustalonych telefonicznie, e-mailowo lub określonych bezpośrednio w trakcie wizyty badacza w danej instytucji. Liczba respondentów została ustalona zgodnie z ideą teoretycznego nasycenia oraz możliwościami

---

<sup>74</sup> Doktorant otrzymał dofinansowanie swoich badań w ramach I Otwartego Konkursu na rzecz dialogu i porozumienia Polaków z narodami Europy Wschodniej organizowanego przez Centrum Dialogu im. Juliusza Mieroszewskiego w Warszawie. Celami konkursu były m.in. prowadzenie dialogu i budowanie więzi międzykulturowych w poszanowaniu odrębności narodowej i kulturowej; zwalczanie stereotypów; upowszechnianie wiedzy o sytuacji politycznej, historii, kulturze i dziedzictwie narodów Europy Środkowej i Wschodniej: <https://mieroszewski.pl/konkurs/zglos-sie/2023> [dostęp: 03.09.2024].

pragmatycznymi związanymi m.in. z czasem i funduszami, którymi dysponował badacz oraz dotarciem do respondentów i otrzymaniem odpowiednich zgód rodziców i dyrekcji szkół. Z punktu widzenia trafności i rzetelności naukowej badań „rezultat badawczy ma szansę zostać uznany za potwierdzony, jeśli jednostki, z których składa się próba, w sposób najlepszy z możliwych odzwierciedlają właściwości danej grupy społecznej, zjawiska lub tematu. Powtarzanie się informacji oraz brak pojawiania się nowych przy kolejnych partiach danych stanowi więc podstawę orzekania stanu teoretycznego nasycenia” – napisał Sławomir Pasikowski (Pasikowski, 2015, s. 33). Nie jest do końca jednak jasne, w którym momencie decydujemy o osiągnięciu teoretycznego nasycenia badań, więc niektórzy badacze używają pojęcia teoretycznej wystarczalności (Day 1999, za: Charmaz 2009). Pasikowski przekonuje, że „teoretyczne nasycenie jest jednym z podstawowych kryteriów jakości badania jakościowego. Mimo to brakuje publikacji, zawierających wskazówki co do wielkości próby, przy której można się już spodziewać nasycenia, nie ryzykując jednocześnie, że stwierdzenie jego zachodzenia przebiegać będzie arbitralnie” (Pasikowski, 2015, s. 34). W zależności do przyjętego podejścia badawczego mówi się o próbie badawczej, która zapewni teoretyczne nasycenie w projektach jakościowych od 5 do 60 jednostek, z czego „w badaniach wspartych na założeniach fenomenologii [...] wykorzystuje się najczęściej 5-25 wywiadów” (Pasikowski, 2015, s. 35). Kvale uznaje, że „w typowych badaniach z wykorzystaniem wywiadów liczba respondentów waha się między 10 a 15” (Kvale, 2012, s. 88). Przekonuje także, że badania jakościowe zyskałyby na wartości, gdyby uwzględniono mniejszą liczbę respondentów ze zwróceniem uwagi na lepsze ich przygotowanie, a potem wnikliwą analizę. Kvale podkreśla, że błędne jest projektowanie badań jakościowych na podstawie założenia dla badań ilościowych – „im więcej wywiadów, tym większy poziom naukowości” (tamże, s. 88).

Badanie przybrało formę siedmioetapowego procesu, który składał się z:

- konceptualizacji projektu badawczego (sformułowanie celu badania i problemu badawczego w perspektywie teorii naukowych, postawienie pytań badawczych);
- projektowania badania (planowanie przebiegu badania);
- prowadzenia wywiadów;
- transkrypcji mowy na tekst pisany;
- analizy danych uzyskanych w badaniu;

- weryfikacji badań;
- przygotowania wyników badań w formie dysertacji doktorskiej (Kvale, 2012, s. 77).

Uwzględniając określoną problematykę rozprawy, niniejszy projekt badawczy przyjmuje cechy brikolażu<sup>75</sup> (fr. *bricolage* – „zrób to sam”). Polega bowiem na stosowaniu rozmaitych technik badawczych i analitycznych oraz kompilacji różnych teorii i orientacji badawczych. Odnosi się do sytuacji, w której badacz swobodnie porusza się między różnymi taktykami - technikami ad hoc analizy wywiadów (Kvale, 2012, s. 186). Pryszmont-Ciesielska mówi wręcz, że „badacz w roli brikolera (fr. *bricoleur*) majsterkuje przy użyciu dostępnych mu narzędzi przygotowując tzw. patchworki. Brikolaż mieszanych metod nie daje pierwszeństwa żadnej z metodologii czy technik – stanowią one różne narzędzia, które wzajemnie się uzupełniają. „Brikolaż odnosi się do pomieszanych dyskursów technicznych, czyli do sytuacji, w której interpretator swobodnie porusza się między technikami analitycznymi. Ta eklektyczna forma wytwarzania znaczeń – przez wielość przyjętych ad hoc metod i podejść teoretycznych – jest powszechnym sposobem prowadzenia analizy wywiadów. W przeciwieństwie do systematycznych podejść do analizy, takich jak kategoryzacja lub analiza konwersyjna, brikolaż zakłada swobodne współdziałanie różnych technik w toku analizy” (Kvale, 2012, s. 186). Literatura przedmiotu wskazuje co najmniej dwanaście technik brikolażowych. Kvale za A. M. Hubermanem i M. B. Milesem wymienia następujące taktyki ad hoc analizy wywiadów: odnotowanie wzorów i schematów, dostrzeganie prawdopodobieństwa, grupowanie, budowanie metafor, zliczanie, dokonywanie porównań, różnicowanie przez dzielenie zmiennych, uogólnienie, wydobywanie czynników, dostrzeganie relacji między zmiennymi, wyszukiwanie zmiennych pośredniczących, budowanie logicznego łańcucha dowodów oraz starania o spójność pojęciową i teoretyczną (tamże, s. 187).

Autor niniejszej dysertacji korzystał z analizy wywiadów zorientowanej na znaczenie, tzw. analizy tematycznej, składającej się z: kodowania znaczenia, analizy treści, kondensacji znaczenia oraz interpretacji znaczenia (Guest, i in., 2014). Analiza tematyczna to metoda jakościowa, która może być wykorzystywana podczas analizy dużych zbiorów danych jakościowych. Jest to indukcyjna metoda identyfikowania, analizowania,

---

<sup>75</sup> Termin ten spopularyzowany został przez francuskiego antropologa Claude’a Lévi-Straussa w książce *Mysł nieoswojona* (1962, wyd. polskie 1969, tłum. A. Zajęczkowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN).

organizowania, opisywania i raportowania tematów. Celem analizy tematycznej jest poddanie wywiadów obróbce za pomocą procedur analitycznych. Wiąże się to przede wszystkim z: namysłem nad rodzajem danych oraz nad sposobem ich wyjaśniania i opisywania. Jedną z ważniejszych funkcji analizy jakościowej jest odkrywanie wzorów i dostarczanie wyjaśnień. W indukcji chodzi o to, by „poprzez zbliżenie do przedmiotu poznania zauważyć to, co jest istotne z punktu wyjaśniania jakiś zjawisk społecznych” (Sławecki, 2012, s. 73). Analizując odpowiednią liczbę przypadków, za pomocą wywiadów częściowo ustrukturyzowanych, możemy osiągnąć nasycenie materiału danymi, które pomogą nam zrozumieć świat z punktu widzenia osób objętych badaniami, aby rozwinąć sens przeżyć ludzi, aby odkryć ich świat przeżywany w kontekście wrażliwości międzykulturowej. Analiza tematyczna polega na przeszukiwaniu zbioru danych w celu znalezienia powtarzających się wzorców znaczeniowych. Wychodzi poza zwykłe liczenie słów lub fraz, a skupia się na identyfikacji i opisie zarówno ukrytych, jak i widocznych idei w danym temacie. Kody są opracowywane w celu zidentyfikowanych głównych tematów do późniejszej analizy. Metoda czerpie z wielu perspektyw teoretycznych i metodologicznych, ale ostatecznie jej głównym celem jest jak najdokładniejsze i najbardziej wyczerpujące przedstawienie historii i doświadczeń uczestników badania. Temat w analizie tematycznej zależy od osądu badacza i jest nadrzędną informacją w danych w odniesieniu do pytania badawczego. Reprezentuje pewien poziom wzorca odpowiedzi lub znaczenia w zbiorze danych.

W rozprawie przyjęto identyfikację tematyczną na poziomie semantycznym, jawnym – analiza wynikała z wypowiedzi ustnych danych badawczych. Analiza tematyczna była procesem i odbywała się według etapów, przyjętych za Virginiją Braun i Victorią Clarke (Braun, Clarke, 2006, s. 16-23): zapoznanie się z danymi, transkrypcja danych, wstępne generowanie kodów (kodowanie wstępne), poszukiwanie tematów, weryfikacja tematów, definiowanie i nadawanie nazw tematom, opracowanie raportu.

Praca analityczna badacza polegała przede wszystkim na wnikanii w symboliczne znaczenie przekazu i odkrywaniu jego różnego rozumienia. Wybrany rodzaj analizy pozwolił wnikać w świat spostrzeżeń, emocji, obserwacji, opinii oraz interpretacji przeżywanych zjawisk przez osoby objęte badaniami. W analizie wypowiedzi uczniów i studentów brano pod uwagę powtarzalność tematów odzwierciedlających świadomość występowania różnic i podobieństw kulturowych, sposoby ich zauważania i interpretowania, ich znaczenia w różnych sytuacjach życiowych (m.in. wojna) oraz istotne konteksty

społeczno-edukacyjne (m.in. okres dojrzewania). Kluczowa w całym procesie badania treści wywiadów jest świadomość, że „badacz w akcie interpretacji zanurza się jednocześnie w swoim i badanych świecie wartości” (Pryszmont-Ciesielska, 2014, s. 22).

Badanie tematów miało charakter dwufazowy. W pierwszej fazie skupiono się na wątkach ogólnych, związanych z kategorią Innego, postrzeganiem siebie i swojej narodowości w kontekście rozwijania emocji w celu zrozumienia i docenienia różnic kulturowych. Ta wstępna analiza pozwoliła na identyfikację segmentów danych kluczowych dla wyjaśnienia badanego zjawiska (Bailey, 2008, 127-131; Boyatzis, 1998). W drugiej fazie, polegającej na rekonstrukcji wrażliwości międzykulturowej uczniów i studentów polskich i ukraińskich, brano pod uwagę: podobieństwa i różnice dotyczące patriotyzmu i religijności w obydwu krajach, sposoby definiowania przez osoby badane ważnych dla nich wartości, ocenę roli języków narodowych oraz innych języków wykorzystywanych w komunikacji międzykulturowej, postrzeganie jedzenia jako nośnika różnic kulturowych, funkcjonowanie edukacyjnej rzeczywistości w Polsce i w Ukrainie oraz postrzegania osób znaczących.

W procesie analizy tematycznej autor wykorzystał także formę kondensacji znaczenia, polegającą na skracaniu znaczeń zawartych w wywiadzie do postaci krótszych sformułowań. Badacz po wielokrotnym przeczytaniu wywiadu, ustalał naturalne „jednostki znaczeniowe”, następnie formułował temat, który przeważa w danej jednostce i przedstawiał swoje rozumienie tematu wypowiedzi badanego. Przedostatnim krokiem było przyjrzenie się poszczególnym jednostkom znaczeniowym pod kątem celu badania. W ostatnim etapie badacz wiązał „ze sobą najistotniejsze tematy całego wywiadu w jeden opis” (Kvale, 2012, s. 176).

Fragmenty wywiadów, które dotyczyły tego samego zakresu tematycznego, zostały zaindeksowane (kodowanie otwarte). Mając na uwadze, że kody wyznaczają główny kierunek myślenia o tekście i jego interpretacji (Gibbs, 2011, s. 83), kodowanie zostało przeprowadzone na gotowych transkrypcjach. Autor przyjął procedurę kodowania wiersz po wierszu. Dzięki temu zamysłowi badawczemu nie tylko skupiano się na danych empirycznych, ale także brano pod uwagę faktyczne narracje respondentów. Tak zostały skonstruowane kody, które odnosiły się do przejawów postrzegania świata przez osoby objęte badaniami. Podczas organizacji analizy jakościowej szczególną uwagę zwracano na kodowanie następujących obszarów tematycznych: sfera afektywna, aksjologia, języki, obyczaje (w tym kulinaria), relacje i interakcje, zachowania, wydarzenia i otoczenie.

Proces prowadzenia wywiadu zachodzi dzięki mowie, a rezultaty wywiadu wyrażone są w słowach. Jak podkreśla Kvale „od kilku dziesięcioleci badacze jakościowi w naukach społecznych znajdują się pod wpływem zwrotu językowego w filozofii i wykorzystują wypracowane w humanistyce narzędzia językowe do analizy zebranego przez siebie materiału” (Kvale, 2012, s. 178). Aspekt analizy lingwistycznej polegającej m.in. na zwróceniu uwagi na formy językowe wykorzystywane przez respondenta, charakterystycznych sposobów użycia języka w wywiadzie, zastosowania gramatyki i form językowych, metafor, zaimków osobowych i bezosobowych, określeń czasowych i przestrzennych ma szczególne znaczenie, kiedy myślimy o młodych osobach z Ukrainy, które cały czas uczą się języka polskiego i dla których ogromnym wyzwaniem jest wyrażanie swoich myśli, potrzeb i emocji za pomocą polszczyzny. Wrażliwość badacza i uważne skupienie się na językowych cechach wywiadu może przyczynić się zarówno do generowania, jak i weryfikacji znaczeń. Do przeprowadzenia lingwistycznej analizy interakcji wywiadu niezbędna jest dosłowna transkrypcja (Kvale, 2012, s. 179). Mimo że transkrypcja ma wpisane w swoje założenia przekształcenie, zmianę z jednej formy w inną – przeniesieniem języka mówionego na język pisany, ważne jest, by podczas transkrypcji została zachowana specyfika językowa osoby objętej badaniami, zwłaszcza respondentów z Ukrainy. Kvale podkreśla, że transkrypcja w wyniku wcześniejszej rejestracji wywiadu na dyktafonie, „oznacza [...] drugi stopień abstrakcji – utratę tonu głosu, intonacji i rytmu oddechu” (Kvale, 2012, s. 155). Nie ma jednego zestandaryzowanego wzorca czy kodu przygotowania transkrypcji wywiadów, badacz musi jednak podjąć kilka wiążących decyzji, np. czy wypowiedzi powinny być transkrybowane słowo w słowo, wliczając w to np. powtórzenia, błędy językowe i gramatyczne (Kvale, 2012, s. 158). We wszystkich działaniach związanych z transkrypcją trzeba pamiętać o jej rzetelności i trafności. Autor rozprawy podjął decyzję o transkrypcji wywiadu słowo w słowo z niewielkimi poprawkami językowymi i gramatycznymi, dzięki którym tekst stał się komunikatywny (dotyczy to wypowiedzi nie tylko młodych Ukraińców, ale także Polaków).

### **3.6. Etyka w badaniach z udziałem młodych osób**

W trakcie badań istotną rolę odegrała refleksja nad etyką ich prowadzenia, szczególnie w kontekście dzieci cudzoziemskich doświadczonych wojną i zespołem stresu pourazowego. Nick Lee dowodzi, że podmiotowość dziecka w ramach kultur zachodnich uległa w drugiej połowie XX wieku radykalnej transformacji (Lee, 2001). Odzwierciedleniem tego jest, między innymi, coraz częstsze traktowanie młodych osób jako

podmiotów w badaniach nauk społecznych, zgodnie z założeniem, że „dziecko jest autonomicznym i sprawczym aktorem społecznym i [...] należy próbować je zrozumieć i opisać jako twórcę rzeczywistości społecznej, a nie kogoś [...], kto dopiero staje się pełnoprawnym uczestnikiem kultury” (Radkowska-Walkowicz, 2018, s. 10). Jesteśmy świadkami, że granica między dorosłością a dzieciństwem jest coraz częściej negocjowana i to przez aktorów życia społecznego kierujących się różnymi wartościami. Zarówno systemy edukacji formalnej, a także projekty społeczne mają na celu większe upodmiotowienie dziecka, zapewnienie mu silnej reprezentacji w domenie publicznej.

Badanie wrażliwości międzykulturowej dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym z wykorzystaniem wywiadu częściowo ustrukturyzowanego może w pewnym stopniu wiązać się z ryzykiem poruszenia bolesnych doświadczeń związanych z traumą wojenną, trudnych dla uczestników tematów (np. samotność, niezrealizowane plany, marzenia, ambicje i in.), które wywołają negatywne emocje. Dlatego na każdym etapie badania zwracano uwagę na kwestie etyczne związane np. z otrzymaniem odpowiednich zgód osób dorosłych w przypadku uczestniczenia w badaniu uczniów niepełnoletnich. Młynarczuk-Sokołowska mówi o konieczności poinformowania rodziców lub opiekunów osób niepełnoletnich o celu badań oraz zasadach współpracy jeszcze przed rozpoczęciem procesu badawczego. Badaczka dodaje, że „po uzyskaniu zgody od rodziców/opiekunów warto zadbać o uzyskanie świadomej zgody od dzieci i młodzieży” (Młynarczuk-Sokołowska, 2020, s. 120).

Szczególne wrażliwość badacza wynika przede wszystkim z konieczności zapewnienia bezpiecznej przestrzeni osobom, które były lub są nadal w traumie. Można uznać, że pedagogika Janusza Korczaka sprawdza się w tej sytuacji najlepiej. Korczak akcentował podmiotowy i autonomiczny status dzieci i młodzieży oraz prawo do partycypowania w wydarzeniach ważnych dla ich bycia w świecie. Podkreślał podmiotowość i refleksyjność wychowanków, potrzebę wyrażania szacunku dla ich opinii, spostrzeżeń, punktów widzenia świata i tym samym eksperckość we własnych sprawach. Na założeniach pedagogiki Korczaka oparta jest Konwencja o prawach dziecka, w której akcentowane jest m.in. prawo do ekspresji i bycia wysłuchanym (Jarosz, 2017, s. 64–65). „Wobec tego w badaniach dotyczących dzieci i młodzieży powinni być oni traktowani jako aktywni twórcy swojej rzeczywistości” – podkreśla Anna Młynarczuk-Sokołowska (2020, s. 117). Prowadząc badania wśród dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji trzeba uważać, by młoda osoba nie została ponownie zraniona. Konieczne jest „refleksyjne

przygotowanie się do badań”. Badacz musi starannie zaplanować wszystkie elementy prowadzonych badań. Powinien także przewidzieć „potencjalne trudności, wynikające z powrotu przez badanych do trudnych wydarzeń z ich życia lub konfrontacji z nieprzyjemnymi sytuacjami” (tamże, s. 118). Obowiązkiem badacza jest podmiotowe traktowanie osób objętych badaniami, zadbanie o ich autonomię i dobrostan psychiczny oraz stworzenie bezpiecznej przestrzeni do dzielenia się własnymi doświadczeniami.

Większość rozmówców objętych niniejszymi badaniami to osoby niepełnoletnie, uczęszczające do szkoły podstawowej lub średniej. W trakcie całego procesu badawczego przeprowadzający wywiady zachował szczególną wrażliwość. Dodatkowym elementem związanym z kwestiami etycznymi niniejszych badań jest fakt, że część osób, to uczniowie i studenci cudzoziemscy doświadczeni przymusową emigracją, rozstaniem z najbliższymi, pozostawieniem swojego miejsca życia, szkoły, znajomych. Cały czas przyszłość jest dla tych osób wielką niewiadomą. Doktorant, zanim rozpoczął swoje badania, uzyskał stosowną zgodę Komisji do Spraw Etyki Pedagogicznych Badań Naukowych Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego, która pozytywnie zaopiniowała cel badań oraz planowaną procedurę badawczą i wykorzystanie odpowiednich narzędzi badawczych.

Zastosowana procedura badawcza pozwalała na dowolną kolejność zadawanych pytań oraz na pytania dodatkowe, w razie potrzeby rozwinięcia wypowiedzi osoby objętej badaniami. Wywiad był nagrywany (za zgodą uczestnika, a w przypadku osób niepełnoletnich – rodzica lub opiekuna prawnego), a następnie transkrybowany i poddawany anonimizacji. Literatura przedmiotu wymienia co najmniej dwa podejścia do poufności: dominujące i alternatywne (Kaiser, 2009, s. 1635–1638). Podejście dominujące (zwane również w literaturze podejściem domyślnym) polega na zastosowaniu reguły poufności w odniesieniu do każdego uczestnika badania, co przedstawiane jest przez badaczy jako ochrona prywatności osób objętych badaniami oraz konieczność respektowania standardów etycznych przez badacza. Tego rodzaju poufność planuje się już na etapie przygotowywania badania (uzyskanie zgody na udział w badaniu), a następnie na trzech etapach procesu badawczego: zbierania danych (zapewnienie osób objętych badaniami, że ich dane będą zmienione), wstępnego opracowania danych (np. podczas transkrypcji zastąpienie nazwisk pseudonimami) oraz upowszechniania danych (np. rezygnacja z wykorzystania części danych w publikacji jako alternatywa dla anonimizacji). Jest to zatem pewna standardowa procedura, którą stosują badacze, a która może być traktowana jedynie jako formalność. Słabością podejścia dominującego jest brak partnerskiego traktowania osób objętych

badaniami (to badacz decyduje, jakie dane zmienia i w jaki sposób). Często także zakłada się, że wszyscy rozmówcy chcą, aby ich dane zanonimizowano oraz że zanonimizowane i zmienione dane będą tak samo wartościowe jak te przed anonimizacją. Jednak często okazuje się, że bez pewnych danych biograficznych i kontekstowych trudno jest zrozumieć i zinterpretować narrację badanego (Kaźmierska, 2018, s. 393-412).

Podejście alternatywne często określa się partycypacyjnym lub podmiotowym. Jego celem jest zachowanie bogactwa danych, ale także uzgodnienie z osobami objętymi badaniami, jak przekazane dane mogą być wykorzystane. Proponuje się w nim zatem, aby lepiej informować osoby objęte badaniami o tym, jak użyte będą dane (kto będzie odbiorcą oraz w jaki sposób będą prezentowane). Partnerskie i otwarte podejście pozwala badaczom uniknąć niezadowolenia osób objętych badaniami z tego, jak użyte zostały ich dane czy w jaki sposób zostały zanonimizowane (Rose, i in., 2012, s. 41-53).

W podjętych badaniach wykorzystano elementy podejścia dominującego i alternatywnego. Wybrano negocjacyjny model procesu badawczego, którego najważniejszym elementem jest dialogowa relacja pomiędzy badaczem a uczestnikami procesu badawczego oraz dbałość o autonomię i podmiotowość osób uczestniczących w badaniu na każdym jego etapie. „Model ten opiera się na założeniu, że badani mogą stać się równoprawną stroną procesu, jak również mają możliwość jego kontrolowania. [...] Zasadą etyczną, która leży u podstaw tego modelu, jest szacunek do drugiego człowieka, niezależnie od sytuacji, w której się znajduje” – podkreśla Anna Młynarczuk-Sokołowska (2020, s. 119). Badaczka za Jolantą Zwiernik zauważa, że szczególnie szkoła jest przestrzenią, w której bardzo często głos dzieci i młodzieży jest ignorowany (Młynarczuk-Sokołowska, 2020, s. 115). Tym większe znaczenie mają wszystkie badania, które wsłuchują się w głosy uczniów i stwarzają im szansę niecenzurowanej ekspresji.

Zatem badania miały charakter anonimowy, oznacza to, że wszelkie informacje, które pozwoliłyby na zidentyfikowanie tożsamości osoby objętej badaniami, zostały ukryte, tożsamość osób udzielających wywiadu znają tylko osoba badająca oraz współpracująca z badaczem (doktorant oraz jego Promotor), nikt spoza zespołu badawczego nie będzie miał dostępu do danych ani do informacji o tożsamości osób objętych badaniami.

Uczestnik badania miał prawo wycofania określonych fragmentów swojej wypowiedzi, zarówno w trakcie wywiadu, jak i po jego zakończeniu. Fragmenty takie w ogóle nie były transkrybowane lub były usuwane z transkrypcji, gdy uczestnik zgłosił taką

prośbę już po transkrypcji wywiadu. Udział w badaniach był całkowicie dobrowolny, osoba objęta badaniem mogła z niego zrezygnować w każdym momencie bez konieczności podawania przyczyny takiej decyzji. Dane badawcze przechowywane będą w siedzibie Zakładu Pedagogiki Szkolnej na Uniwersytecie Zielonogórskim, w wersji elektronicznej, na dysku dwóch zabezpieczonych hasłem komputerów, do których dostęp mają tylko doktorant i jego Promotorka. Ani nagrania, ani transkrypcja nigdzie nie zostaną opublikowane w całości, w publikacjach mogą być wykorzystane fragmenty wypowiedzi poszczególnych osób objętych badaniami – cytaty, zawsze w formie anonimowej lub pod pseudonimem. Wyniki analizy i interpretacji materiału badawczego stanowią część niniejszej rozprawy doktorskiej oraz zostaną zaprezentowane w formie artykułów w czasopismach naukowych oraz referatów na konferencjach naukowych.

Należy zgodzić się z Anną Młynarczuk-Sokołowską, że „badania naukowe powinny stanowić płaszczyznę autorefleksji, uważniać głos dzieci i młodzieży, pełnić funkcję emancypacyjną i tym samym przyczynić się do zmiany (w ludziach, w ich otoczeniu, w zakresie polityki oświatowej, integracyjnej itd.). W związku z tym, prowadzenie badań osadzonych w paradygmacie jakościowym, interpretatywnym, [...] projektowanych zgodnie z podejściem partycypacyjnym, uprawomocniających głos grup wrażliwych (jaką stanowią m.in. dzieci i młodzieży ze środowisk przymusowych migrantów), można uznać za jeden z priorytetów społecznych, jak i naukowych, niezwykle ważnych dla pedagogiki” (Młynarczuk-Sokołowska, 2020, s. 122).

## **ROZDZIAŁ IV. ANALIZA I INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ**

Anonimizacja danych osób objętych badaniami została sporządzona według następującego skrótowego opisu towarzyszącego cytowanym wypowiedziom: narodowość, wiek, numer wywiadu. Dodatkowa informacja dotycząca województwa, w którym uczą się lub studiują narratorzy, znajduje się w zestawieniu wszystkich skrótowych opisów poniżej:

**(Polak, 21 lat, W1)**

wywiad nr 1 ze studentem z woj. lubuskiego

**(Polka, 21 lat, W2)**

wywiad nr 2 ze studentką z woj. wielkopolskiego

**(Polka, 16 lat, W3)**

wywiad nr 3 z uczennicą Szkoły w Chmurze (liceum) z woj. wielkopolskiego

**(Polak, 12 lat, W4)**

wywiad nr 4 z uczniem szkoły podstawowej z woj. podlaskiego

**(Polka, 12 lat, W5)**

wywiad nr 5 z uczennicą szkoły podstawowej z woj. małopolskiego

**(Ukrainka, 19 lat, W6)**

wywiad nr 6 ze studentką z woj. lubuskiego

**(Ukrainka, 21 lat, W7)**

wywiad nr 7 ze studentką z woj. wielkopolskiego

**(Ukrainiec, 16 lat, W8)**

wywiad nr 8 z uczniem szkoły średniej z woj. wielkopolskiego

**(Ukrainka, 17 lat, W9)**

wywiad nr 9 z uczennicą szkoły średniej z woj. wielkopolskiego

**(Ukrainka, 14 lat, W10)**

wywiad nr 10 z uczennicą szkoły podstawowej z woj. wielkopolskiego

**(Ukrainka, 14 lat, W11)**

wywiad nr 11 z uczennicą szkoły podstawowej z woj. podlaskiego

**(Ukrainka, 13 lat, W12)**

wywiad nr 12 z uczennicą szkoły podstawowej z woj. małopolskiego

**(Ukrainiec, 14 lat, W13)**

wywiad nr 13 z uczniem szkoły podstawowej z woj. małopolskiego

**(Ukrainka, 14 lat, W14)**

wywiad nr 14 z uczennicą szkoły podstawowej z woj. podkarpackiego

**(Polka, 12 lat, W15)**

wywiad nr 15 z uczennicą szkoły podstawowej z woj. podkarpackiego

**(Polak, 14 lat, W16)**

wywiad nr 16 z uczniem szkoły podstawowej z woj. wielkopolskiego

Niektóre fragmenty wywiadów są częścią dialogu badacza z osobą objętą badaniem i zaznaczone są następującymi skrótami:

**S1** Badacz

**S2** Osoba objęta badaniami

Celem rozdziału jest rekonstrukcja doświadczeń uczniów i studentów z Polski i Ukrainy związanych z wrażliwością międzykulturową, która stanowi nieodłączny komponent kompetencji do komunikacji międzykulturowej. Analizie oraz interpretacji zostaną poddane spostrzeżenia dzieci i młodzieży na temat rozumienia przez nich różnic kulturowych pomiędzy Polską a Ukrainą. Autor przyjrzy się elementom kształtującym wrażliwość międzykulturową oraz sposobom ich manifestowania.

Analizy i interpretacje materiału badawczego zgromadzonego podczas wywiadów z uczniami i studentami z Polski i z Ukrainy opracowano według wyłonionych na podstawie opisanych w rozdziale metodologicznym problemów szczegółowych – obszarów problemowych. Zaprezentowane analizy koncentrują się więc wokół: postrzegania Innego, siebie, własnego państwa i kraju sąsiada, stereotypów wpływających na życie młodych osób, podobieństw i różnic dotyczących patriotyzmu w obydwu krajach, tolerancji, zaufania, wiary, roli języków narodowych oraz innych języków wykorzystywanych w komunikacji międzykulturowej, praktyk kulinarnych i żywieniowych w kontekście różnic kulturowych, postrzegania polskiej i ukraińskiej szkoły, wyższej uczelni, nauczycieli oraz osób znaczących. Każdy z tych obszarów w znaczącym stopniu odwołuje się do rozważań zawartych w części teoretycznej rozprawy.

#### 4.1. Pierwsze spotkania

Od końca lutego 2022 roku każdego dnia do polskich szkół przybywają nowi uczniowie<sup>76</sup> i studenci z Ukrainy, którzy często nie mówią po polsku, trochę rozumieją, są pełni niepokoju o siebie, najbliższą rodzinę, doświadczeni traumami. Zarówno oni, jak ich polscy rówieśnicy muszą nauczyć się radzić z tą sytuacją i przy pomocy nauczycieli i innych dorosłych wypracować strategie akceptacji, adaptacji i integracji (Bennett, 2013). Warto przyjrzeć się reakcjom młodych ludzi podczas ich pierwszych spotkań w szkole i na uczelni. Młodzi ludzie mówią o ekscytacji, ciekawości, frajdzie w kontakcie z nową osobą w klasie czy grupie studenckiej.

*Chciałem poznać prawie wszystkich, bo **każdy to inna kultura**: Gdzie mieszka? Ile ma lat? Co je?* (Ukrainiec, 14 lat, W13)

*Szczerze? Moim zdaniem, **byłam bardziej podekscytowana**, że będziemy mieć więcej osób w klasie, bo my zawsze byliśmy taką małą klasą. Nie przeszkadzało mi to, że na przykład byli Ukraińcy w naszej klasie, czy osoby bardziej kolorowe. Chciałam dowiedzieć się, jak mówią? Jak to jest w tym państwie? Jakie mają np. święta? Po prostu **ciekawość**.*

(Polka, 12 lat, W5)

*Pamiętam pierwsze spotkania z koleżanką z Ukrainy, które było **bardzo pozytywne**. Raczej nam się to podobało, sprawiało nam jakąś tam **frajdę**, bo mieliśmy wrażenie, że **zbliżaliśmy się do siebie i docieraliśmy międzykulturowo**.* (Polak, 21 lat, W1)

*Chyba **mam taką potrzebę, by od razu poznać te osoby. Dowiedzieć się, kim są, co lubią, co robią**. Uważam, że różnorodność jest intrygująca, więc to też jeszcze bardziej nakręca, żeby tę osobę poznać.* (Polka, 21 lat, W2).

*W kontakcie z osobami z innych kultur jestem spokojna, dlatego że **każda osoba jest różna i jakby nie wiesz, czego możesz od niej oczekiwać**. No i spokojnie do tego podchodzę. Według mnie to jest normalne i wartościowe.* (Ukrainka, 13 lat, W12).

---

<sup>76</sup> Liczba uczniów ukraińskich w polskich szkołach zwiększyła się po 1 września 2024 roku w związku z wprowadzeniem obowiązku szkolnego połączonego z pobieraniem świadczenia tzw. 800 plus. Ma on (obowiązek szkolny) m.in. przeciwdziałać problemowi dzieci „znikających” ze szkół bez wiedzy dyrektorów.

Uczeń z Ukrainy zwraca uwagę na różnorodność kultur i ludzi. Szczególnie zależy mu na poznaniu kultury kulinarnej kraju, w którym się znalazł. Kolejnym etapem jest poznawanie ludzi:

*[...] są różne kultury, też ludzie. Nie potrzebna poznać wszystkich. **W Polsce chcę poznać polską kulturę, bo to inna kultura i jakie tam jest jedzenie. Potem chcę poznać człowieka: Gdzie mieszka? Ile ma lat?*** (Ukrainiec, 14 lat, W13).

Młody Polak ze szkoły podstawowej opisuje etapy przybywania Ukraińców do swojej klasy. Jednym z nich siedzi w ławce i wspiera go od czasu do czasu językowo. Uważa, że większość z nich się stara być aktywna na zajęciach. Są ambitni i mimo że nie muszą w roku szkolnym 2024/2025 przystępować do egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego, niektórzy dobrowolnie będą go zdawać:

*Pierwsi do nas, do klasy, doszli w klasie czwartej czy piątej klasie. Teraz mamy ich czwórkę, z czego jedna jest Ukrainką, która jest w Polsce praktycznie chyba od 10 lat. Ale mamy trzech, którzy przyjechali ze względu na wojnę. [...] Oni są częścią uczniów z Ukrainy w naszej szkole, **którzy rzeczywiście się starają**. Jeden z nich, ten właśnie Aleksander Sasza, **to on będzie przystępować do egzaminu**. [...] Siedzę z nim w ławce. [...] **Ale czasami na przykład się pyta, jak to jest po polsku, bo czasami czegoś po prostu nie wie**. [...].*

(Polak, 14 lat, W16).

Wartością samą w sobie jest spotkanie twarzą w twarz również online – to dzięki temu poznajemy Innego, nawiązujemy relacje, pozbywamy się stereotypów i rozpoczynamy dialog. To w spotkaniu wcielamy w życie elementy metody pentabazy: przestrzeń, energię, informację i czas. Takie spotkanie może mieć również cel edukacyjny. Potwierdza to student z Polski.

***Jest taka strona internetowa, na której łączy cię z jakąś przypadkową osobą z Polski lub ze świata. Można pisać, ale też są kamerka i dostęp do mikrofonu [...]. W każdym razie „spotkałem” tam właśnie Niemca, młodego chłopaka – chyba był w moim wieku, gdzieś około 21 lat, może ciut młodszy. Zaczęliśmy rozmawiać po angielsku, co robimy na co dzień. On powiedział, że się zajmuje streamowaniem gier<sup>77</sup>. Potem zaczęliśmy bawić się***

---

<sup>77</sup> Streamowanie gier, czyli oglądanie na żywo osoby grającej w grę, zamiast zagrania w nią.

*w poznawanie słów polskich i niemieckich. On pisał słowo po niemiecku i ja musiałem wtedy zgadnąć, co ono znaczy. A ja pisałem po polsku i on próbował je przeczytać i odgadnąć jego znaczenie. Byłem w lepszej troszeczkę pozycji, ponieważ od podstawówki uczyłem się niemieckiego. [...] Pomyślałem, że był bardzo w porządku, otwarty i miło się z nim rozmawiało.* (Polak, 21 lat, W1).

#### **4.2.1. Postrzeganie Innego, siebie oraz własnego państwa i kraju sąsiada. Stereotypy**

Kim jest Inny dla młodych Polaków i Ukraińców? Jak podczas spotkania widzą siebie uczniowie i studenci z Polski i Ukrainy, którzy znaleźli się we wspólnej przestrzeni edukacyjnej w szkole podstawowej, średniej i wyższej? Zarówno przez Bubera i Levinasa jesteśmy zachęcani do pamiętania o inności drugiego. Oznacza to, że drugiego nigdy nie należy sprowadzać do lustra dla podmiotu ani wchłaniać w koncepcję identyczności. Dla Bubera ważna jest interpersonalna, symetryczna relacja charakteryzująca się bliskością (Ja-Ty), ale także dystansem (Ja-To). Filozof ostrzega przed asymilacją lub zawłaszczaniem Innego w sobie. Według Levinasa podmiot jest wzywany do odpowiedzialności za Innego poprzez Jego twarz (Skrefsrud, 2022, s. 229-247).

Dialog Bubera-Levinasa przypomina nam, aby nie lekceważyć faktu, że wielu uczniów i studentów żyje w złożonych tożsamościach, które współistnieją obok siebie i są zmienne. Stąd ostrzeżenia Bubera i Levinasa przed asymilacją Innego służą jako krytyka praktyk pedagogicznych, które redukują tło kulturowe do z góry określonej kategorii i mają na celu wyjaśnienie i zdefiniowanie młodych ludzi w ramach ograniczonych ram odniesienia, które naruszają znaczenie różnorodności w relacji międzykulturowej.

Filozofia Bubera i Levinasa może zainspirować nauczycieli i wykładowców do zbadania kreatywnych sposobów eksploracji szerszego rozumienia tego, co oznacza bycie uczniem migrantem, bez ograniczania tożsamości do monokulturowych pojęć. Taka zmiana w myśleniu może położyć podwaliny pod środowisko szkoły, klasy, uczelni, sali wykładowej, zapobiegające rozwojowi stereotypów i umożliwiające wyłonienie się dialogu międzykulturowego bez zmniejszania złożoności tożsamości kulturowych jednostek.

Obecność Innego wzmacnia i pogłębia pedagogiczną refleksję nad tym, w jaki sposób różnorodność może być postrzegana jako zasób w grupie uczniowskiej i studenckiej. Jak przypominają nam May i Sleeter (2010), szkoły odzwierciedlają dyskursy i postawy szerszego społeczeństwa, które je wspiera. Wielu uczniów z mniejszościowym

pochodzeniem doświadcza często zakorzenionej dewaluacji tożsamości w szkole i społeczeństwie, co oznacza, że ich pochodzenie rodzinne jest postrzegane jako kulturowo, społecznie i językowo pozbawione i wymagające naprawy.

Zarówno dla Bubera, jak i Levinasa uznanie inności prowadzi do podstawowego wniosku, że Inny nie jest mną, co implikuje fundamentalne uznanie inności samej w sobie. Filozofowie dialogu zwracają uwagę na niezależną rolę Innego w relacji. Chociaż ich formuła relacji jest bardzo różna, zarówno w myśleniu Bubera, jak i Levinasa Inny jest zawsze czymś (kimś) więcej niż się nam wydaje, i zawsze czymś (kimś) więcej niż możemy kiedykolwiek wyjaśnić i zrozumieć. Jednocześnie, zarówno dla Bubera, jak i Levinasa, jaźń nie istnieje, dopóki nie zostanie napotkana przez Innego. W myśleniu Levinasa Inny wzywa podmiot do odpowiedzialności, podczas gdy dla Bubera inny wpływa na podmiot i go zmienia, ponieważ „staję się poprzez moją relację z Ty” (Buber, 2004 (1923), s. 17).

### **Kim dla uczniów i studentów z Polski i Ukrainy jest Inny?**

Młodzi w swoich refleksjach na temat Innego i inności zwracają uwagę zarówno na aksjologiczny wymiar inności, jak również na aspekty związane z postawą i charakterem, ale także wyglądem:

*Myślę, że to jest **osoba znająca inne wartości niż ja**. [...] Myślę, że tu głównie bym się skupiła właśnie na tych wartościach, że tu już nie chodzi o religię, nie chodzi o narodowość, tylko po prostu o wartości.* (Polka, 21 lat, W2).

*To na pewno **nie taki sam jak my**. I staram się, mimo że ktoś robi coś albo wygląda inaczej, raczej nie oceniam go w żaden sposób. **Staram się poznać tę inność**, którą tak nazwiemy. Dowiedzieć się po prostu, w jaki sposób on robi rzeczy inaczej niż ja. **Jakie są nasze różnice** po to, żeby zrozumieć każdą z tych osób z osobna.* (Polak, 21 lat, W1).

***Każdy z nas jest trochę inny**. Jeden jest mądrzejszy, inny głupszy, jeden silniejszy, inny słabszy. [...] Czy jestem świetny? Piękny? Nie. Już gadam o takich rzeczach, to próbuję zachować jakąś skromność, żeby w takie błędne koło nie wpaść. [...] **Można się różnić różnymi cechami charakteru**. Ktoś może być charakterem charyzmatyczny, ktoś może być taki cichy, skryty.* (Polak, 12 lat, W4).

W myśleniu o Innym i inności studentka z Ukrainy wprowadza kategorię Obcego i różnicy. Zwraca uwagę, że jeśli elementy nieznanego świata nie ingerują w jej przestrzeń, są dla niej nieistotne. Przyznaje się do egoizmu:

*Mnie się wydaje, że **inne to jest dosłownie po prostu inne, różniące się od tego, co jest ci znane.** Ale to nie obowiązkowo znaczy, że jest obce, bo obce ma jakąś bardzo negatywną konotację, moim zdaniem. [...] Elementy świata różniące się od tego, co jest mi znane, dopóki mi nie szkodzą, to mnie to za bardzo nie interesują. **Bo ja jestem osobą, która w pewnym sensie jest egoistyczna [...]. Mnie rzeczy (sprawy) nie interesują, dopóki one nie ingerują w moją przestrzeń [...].** (Ukrainka, 21 lat, W7).*

Innym może być także osoba z tego samego kraju:

***Moim zdaniem, inny może nawet być i Ukrainiec.** (Ukrainka, 19 lat, W6).*

Innemu należy się szacunek i tego uczy się w szkole:

***W szkole ciebie uczą tego, że musisz się liczyć z innymi.** (Ukrainiec, 16 lat, W8).*

Młody Polak doświadczył spotkania z Innym – osobą czarnoskórą – już w dzieciństwie i wtedy interwencja edukacyjna poskutkowała aktualną jego postawą akceptującą różnorodność jako normalność w otaczającym go świecie:

*Pamiętam, jak **widziałem osoby czarnoskóre - pokazałem palcem.** Były to pierwsze lata mojego życia. Od tamtej pory **jestem nauczony, żeby tak nie robić, że to jest w pełni normalna rzecz [...].** (Polak, 14 lat, W16).*

W spotkaniu z Innym, które jest efektem sprawności międzykulturowej człowieka (według Chena i Starosty [2010] jest to behawioralny komponent kompetencji do komunikacji międzykulturowej), ogromną rolę odgrywają pozytywne emocje (aspekt afektywny) oraz świadomość międzykulturowa (czynniki kognitywny – poznanie poprzez wiedzę o innej kulturze i różnicach kulturowych). Student z Polski zwraca uwagę na korzyści płynące ze spotkania – powinno ono prowadzić do radości i sprawiać wszystkim zainteresowanym stronom przyjemność i satysfakcję – „fajdę”. Wspomina swój pierwszy kontakt z osobą inną, kiedy był małym dzieckiem. Wtedy nie rozumiał tego, co się stało. Ale z perspektywy czasu jest w stanie dobrze wyjaśnić mechanizm, który wtedy zadziałał. Pierwszemu spotkaniu z Innym towarzyszyły pozytywne emocje i chęć poznania człowieka, by go lepiej zrozumieć.

*To taki najbardziej wczesny kontakt z osobą inną, że tak tutaj to nazwiemy, myślę, że to było, kiedy miałem parę lat i przyjechał do nas na wieś (Nowa Wieś, woj. lubuskie), gdzie mam rodzinny dom, szef taty z Anglii, bo wtedy mój ojciec pracował w Anglii. **Przyjechał do nas właśnie Anglik rodowity i wtedy poczułem, że jest bariera językowa.** Ale mimo wszystko pamiętam, bo wtedy poszliśmy sobie na ryby ja chciałem jakoś się z nim porozumiewać, jakoś się z nim skomunikować, a nie potrafiłem wtedy jeszcze praktycznie po angielsku. Wydaje mi się, że miałem wtedy około 6, 7 lat. Myślę, że tak po prostu już wtedy miałem takie poczucie, że wolę się gdzieś czegoś dowiedzieć, żeby zrozumieć kogoś bardziej. **Chciałem się dowiedzieć, jak coś powiedzieć, żeby uzyskać dany efekt.** Pamiętam, że raczej były to pozytywne emocje. Zawsze jest strach, czy się powie coś dobrze, czy się nagle nie przekręci jakiegoś słowa i nie będzie znaczyło zupełnie czegoś innego. Ale raczej nie miałem tam jakiegoś takiego strachu, lęku przed tym, żeby gdzieś się zapytać o coś czy coś takiego. Wiadomo, pewnie też był element takiego dziecięcego wstydu. (Polak, 21 lat, W1).*

Uczeń z Ukrainy, uczęszczający do szkoły średniej w Polsce, zwraca uwagę na pierwsze wrażenie, jakie mu towarzyszy podczas spotkania Innego. Według niego kontakt nie może się na nim zakończyć. Należy rozpocząć proces poznawania się.

*Jest to tak, że jak z kimś się spotykam, często się zdarzało, że **pierwsze wrażenie miało znaczenie.** Jeżeli np. ze mną rozmawiają bez szacunku albo od razu zaczynają jechać wulgaryzmami, od razu czuję, że to jest nie ok., że ta osoba mi nie pasuje, Jednak jak na przykład człowiek do mnie podchodzi z szacunkiem, to mimo że on przeklina, pali i jeszcze jest w miarę ogarnięty, to w sumie można się z nim zadawać. [...] Większość mi mówi, że wyglądam na groźnego, mam specyficzny humor [...]. Koleżanki mojej przyjaciółki mówią, że wydaje się, że jestem tam jakiś taki, siaki, natomiast ona im mówi, że oni nie wiedzą, kim jestem. **Więc musisz poznać człowieka, by wyrobić sobie o nim zdanie.** (Ukrainiec, 16 lat, W8).*

Zdaniem polskiego ucznia, ze szkoły podstawowej, należy wyzbyć się złych przekonań o Innym. Ważne jest dostrzeżenie w drugim człowieku zwykłej osoby podobnej do nas. Pomocą w pokonywaniu uprzedzeń są spotkania z różnymi od nas, w czasie których potrafimy dostrzec potrzeby innych ludzi i działać dla nich i z nimi. Mówi o tym filozofka – Joanna Hańderek: „Etyka zaczyna się wtedy, kiedy widzimy Innego, kiedy potrafimy dostrzec jego, jej potrzeby, kiedy sprawia nam radość bycie z drugim, działanie dla niego. To klucz do naszych relacji etycznych” (2021, s. 44).

S1: *Powiedz, pamiętasz spotkanie z osobą lub osobami z Ukrainy lub z Białorusi? Co wtedy czuleś?*

S2: *Tak, mamy osobę z Ukrainy i z Białorusi. Na początku było ich więcej. To znaczy, że to się zmieniała liczba. Miałem najpierw chyba dwie osoby, potem doszła trzecia, czwarta. Odeszły te dwie. Teraz odeszła jeszcze jedna. **Teraz mam Anię z Ukrainy i Milenę z Białorusi. Właśnie kiedyś miałem w ogóle inne podejście do ludzi z innych krajów i widziałam ich jako kompletnie innych ludzi. Teraz widzę ich jako człowieka. Zwykłego człowieka, zwykłą osobę.***

S1: *A co według Ciebie pomaga w kontakcie z człowiekiem, które różni się od Ciebie?*

S2: *Wydaje mi się, że **trzeba oczyścić sobie głowę ze złych przekonań, żeby dostrzec osobę.** To, np. że ma ciemniejszy kolor skóry ode mnie, nie znaczy, że jest zła. No trzeba się po prostu pozbyć jakby przekonań. (Polak, 12 lat, W4).*

W spotkaniu z Innym i Jego różnorodnością ważne są emocje, które towarzyszą wszystkim podmiotom interakcji. Różnorodność uczuć staje się wartością samą w sobie. Prowadzi nawet do doświadczania piękna. W procesie edukacji ważne jest, by stworzyć wspólną i bezpieczną przestrzeń, by młodzi ludzie mogli opowiedzieć o swoich różnych emocjach, zarówno dziewczyny, jak i chłopaki. Kluczowe wydaje się samopoczucie jednych i drugich. Wśród emocji pojawiają się przede wszystkim te pozytywne.

*Na przykład **więcej emocji**, w tym łagodność przypisujemy stereotypowo kobietom. Chłopcom z kolei męski charakter, że mężczyzna powinien wszystko umieć zrobić, zarabiać pieniądze i coś takiego. Według mnie **najważniejsze jest to, jak człowiek czuje się.** (Ukrainka, 17 lat, W9).*

*Kiedy spotykam człowieka różnego ode mnie, **czuję radość**, bo chcę poznać tego człowieka. Chcę się dowiedzieć, czemu on tak zrobił np. ze swoim wyglądem albo czemu on tak się zachowuje. Chcę poznać jego np. zainteresowania. **Szukam przede wszystkim różnic.** (Ukrainka, 13 lat, W12).*

*Taka dla mnie **różnorodność naprawdę jest ciekawa**, bo mogę popatrzeć, posłuchać. Porozmawiać można i zobaczyć, jaka jest inna kultura. Ponieważ jeżeli byłyby kultury wszystkich jednakowe, nie byłoby ciekawie. A tak warto jeździć po świecie, zwiedzać, spotykać się z ludźmi, którzy mają inną kulturę, inne obycie i inne jedzenie. (Ukrainka, 14 lat, W11).*

*Sądzę, że różnice są czymś bardzo pięknym. Jakby wyglądał świat, gdyby wszyscy słuchali tego samego, ubierali się w to samo? Byłoby szaro, buro [...]. Właśnie to jest ludzkie. Cieszę się tym, że to, co jest piękne, to jest właśnie to, że się różnimy. To właśnie jest jakby ludzkość [...].* (Polak, 12 lat, W4).

Spotkania z różnorodnością, różnicami, Innym wywołują także trudne emocje i mogą być wymagające. Pracująca polska studentka zastanawia się, do jakiego stopnia można akceptować zachowanie, które jest toksyczne dla innych.

*Ostatnio w pracy mieliśmy dosyć nieprzyjemną sytuację. Odszedł kolega z działu promocji, bo tam po prostu liderka stosowała na nim mobbing i ta osoba nadal pracuje. Nadal z tą osobą przebywamy w tym w jednym pomieszczeniu. Mam trochę wrażenie, że te osoby, które ze mną pracują, już trochę do niej przywykły i po prostu nic z nią nie robią. Mamy open space, a więc wszyscy siedzimy obok siebie. Staram się z tą osobą po prostu nie mieć za dużo do czynienia i po prostu udawać, że jej nie ma, chociaż się tak też do końca nie da. Ja chyba też trochę za krótko tam pracuję, żebym tam mówiła. Sytuacja jest skomplikowana, bo ta osoba się przyjaźni z zastępcą dyrektorki, więc nawet nie mam komu tego zgłosić. A co najlepsze, to każdy sobie zdaje z tego sprawę i każdy wie, że ta osoba jest po prostu i nietolerancyjna i jest toksyczna i powinna iść na terapię, a nadal jest w tej pracy. Zastępcą dyrektora jest osoba, która nie umie podjąć decyzji. Mam wrażenie, że to ja czasami więcej inicjatywy podejmuję. Ja przychodzę do niej z problemem, a ona nie umie tego rozwiązać.* (Polka, 21 lat, W2).

Nastolatek z Polski zwraca uwagę na głośne zachowanie swoich kolegów z Ukrainy, które może wynikać z różnych motywacji, np. z potrzeby zwrócenia na siebie uwagi, ale które czasem utrudnia komunikację oraz zaburza lekcje:

*W tym roku doszedł do nas nowy Ukrainiec - najgłośniejsza osoba, którą znam, którą po prostu do tej pory chyba słyszałem albo poznałem. No on chce zaistnieć. Można tak powiedzieć. On chce zaistnieć poprzez jakieś odzywki, poprzez to bycie właśnie głośnym. On tak bardzo rozmawia głośno, nawet na lekcji.* (Polak, 14 lat, W16).

W spotkaniu Innym ważne jest dostrzeżenie w nim osoby z jej autonomicznymi prawami, która jest członkiem większej wspólnoty i której należy się uznanie. Mirosława Nowak-Dziemianowicz wsparcia upatruje w kulturze uznania: „Dostrzec drugiego, zrozumieć drugiego, mieć świadomość jego autonomicznych, moralnych praw oraz jego bezwarunkowej wartości dla wspólnoty, wartości opartej na jego rzeczywistych

możliwościach, umiejętnościach, talentach, wartości nieprowadzącej do żadnych hierarchii, tylko dotyczącej każdego członka wspólnoty, bez względu na status, pochodzenie, zasoby materialne, to według mnie ważnie i niezwykle aktualne zadanie pedagogiki i edukacji. Na jego dostrzeżeniu, na jego rozumieniu i na jego podjęciu polega według mnie zaangażowanie tej dyscypliny, jej interwencyjny charakter. Pedagogiczna kultura uznania byłaby przejawem tego zaangażowania” (2016, s. 375). Kultura uznania wzmacnia wrażliwość międzykulturową zarówno obdarowujących uznaniem, jak i obdarzanych.

W czasie spotkania z Innym rozwijamy naszą wrażliwość i uważność międzykulturową, która łączy w sobie zaangażowanie w interakcję z drugim człowiekiem opartą na szacunku. Można powiedzieć, że jest przeciwwagą dla obojętności, której jest coraz więcej zarówno w otaczającej nas rzeczywistości, jak i w świecie wirtualnym. Uczeń z Polski ratunek upatruje w rozumie (myśleniu) oraz w nauce kościoła. A uczennica z Ukrainy zwraca uwagę na ważną rolę poznawania Innych poprzez ich kulturę i tradycję.

*Sądzę, że **ważne jest po prostu myślenie**. Teraz na Instagramie, Twitterze widzę obojętność. Według mnie **pomocą w pokonaniu obojętności może być kościół**. Ja siłę czerpię właśnie z nauk mojego kościoła katolickiego.* (Polak, 12 lat, W4).

*To są tradycje, żeby **bardzo pytać innych osób z innych kultur**, jakie są tradycje. Na przykład niektórzy mają święta, których my nie mamy. I o to bardzo lubię pytać.* (Ukrainka, 14 lat, W14).

Uczeń z Polski ceni wspólnotowość Ukraińców oraz ich potrzebę trzymania się razem. Młody człowiek mówi o tej sytuacji w kontekście braku takiego doświadczenia w relacji ze swoimi rówieśnikami z Polski. Warto zasygnalizować, że opisana sytuacja wspólnego siedzenia młodych Ukraińców może prowadzić z jednej strony do separacji, a z drugiej do marginalizacji ukraińskiej grupy nastolatków oraz stanowić zagrożenie w procesie skutecznej integracji uczniów polskich z ukraińskimi.

*Jeszcze w sumie to tak **można zobaczyć taką jedność**, że oni niezależnie, z której klasy czy 6, czy 8, czy 7, **trzymają się razem** – jakby wszyscy Ukraińcy są w takiej jednej kupie, że siedzą zawsze na kanapach, **tylko sami Ukraińcy właśnie siedzą razem wszyscy**. U nas nie ma takiego czegoś. **Według mnie tworzą wspólnotę taką**, że oni jako jeden naród może chcą tak bardziej być razem.* (Polak, 14 lat, W16).

Polska licealistka ze Szkoły w Chmurze lubi uśmiechać się do innych oraz dostrzegać uśmiech na twarzy drugiego człowieka. Dlatego największą radość sprawiają jej wyjazdy do Włoch. Według polskiej uczennicy Polacy mogliby wiele nauczyć się od uśmiechniętych i spontanicznych Włochów.

*Wydaje mi się, że nawet **takie małe rzeczy jak uśmiechanie się na ulicy do siebie jest ważne w relacji z drugim człowiekiem**, czyli przechodzę obok Włocha i od razu widzę takiego fajnego banana na twarzy, taki szczery uśmiech. A czasem w Polsce, jak się uśmiechnę na ulicy, to ludzie się na mnie patrzą z takim zdziwieniem i zadają sobie pytanie: Czemu ona się do mnie w ogóle uśmiecha? Co to znaczy? Szkoda, że od razu w głowie pojawia się jakaś taka myśl, że skądś ją muszę znać, a nie po prostu, że może jej nie znam, ale po prostu się do mnie uśmiecha. Może spodobało jej się, jak się ubrałam czy coś takiego. **No fajnie by było, jakby ludzie z Polski wierzyli w to, że można się po prostu uśmiechać do obcych ludzi.*** (Polka, 16 lat, W3).

Nastolatek z Polski zwraca uwagę na wspierającą rolę humoru w kontakcie z drugim człowiekiem i w budowaniu relacji:

*Żeby **budować relacje, to humor jest w ogóle taką mega sprawą i bardzo ważną kwestią, bo nie dogadam się z jakimś kolegą, jakbym chciał się z nim zaprzyjaźnić, no to **nie dogadam się z nim, jak będę taki sztywny.***** (Polak, 14 lat, W16).

Uczennica z Ukrainy cechuje się ważnym wymiarem wrażliwości międzykulturowej – uważnością w interakcji:

*Ostatnio zauważam, że cały czas mówię tylko o sobie. **Wtedy staram się spytać, a Ty co byś na to powiedział?*** Pytana osoba będzie miała poczucie, że ja jestem też nią zaintrygowana. (Ukrainka, 14 lat, W14).

Uważny w interakcji z Innym jest również student z Polski, dla którego najważniejsze w kontakcie z osobą z innej kultury są: zrozumienie, spojrzenie na sytuację z perspektywy drugiej osoby oraz unikanie stereotypizacji. W tym celu mogą pomóc edukacja oraz rozwijanie wrażliwości międzykulturowej – emocji w celu zrozumienia i docenienia różnic kulturowych. Jednak, zdaniem studenta, należy ocenić sytuację z zachowaniem emocjonalnego dystansu. Student czuje potrzebę większego sprawstwa, by „pstryknięciem palca” zmieniać rzeczywistość.

*Przede wszystkim zrozumienie. Tutaj punkt widzenia osób jest ważny i ja życzyłbym każdemu, żeby też dociekał i starał się spojrzeć na sytuację z perspektywy drugiej, trzeciej osoby, po prostu warto spróbować patrzeć z boku na wszystko z jakimś takim większym dystansem. Do tego nie wszystko, co się dzieje, odbierać emocjonalnie, mimo, że wiadomo, że sytuacje są różne. Ale wydaje mi się, że takie zrozumienie. Chciałbym, jakbym mógł, zmieniać jakieś rzeczy na świecie, tak po prostu pstryknięciem palca. Przedmiot, który mieliśmy z panem, powinien być obowiązkowy od początku edukacji<sup>78</sup>. Wydało mi się, że w świecie, gdzie są te fake newsy, ludzie często nie sprawdzają informacji i rodzą się stereotypy – np. mówimy, że muzułmanin to tylko bije swoje żony i nie pozwala im wychodzić z domu. (Polak, 21 lat, W1).*

Polski student mieszka blisko granicy polsko-niemieckiej. Szczególnie pozostały mu w pamięci dwa spotkania: jedno online z Niemcem, a drugie z Afgańczykami na małej wyspce, znajdującej się pomiędzy polskim Gubinem a niemieckim Guben<sup>79</sup>. To drugie spotkanie uświadomiło studentowi z Zielonej Góry, że różnice między ludźmi mogą dotyczyć poważnych tematów, takich jak np. ocena osoby Putina.

*Był właśnie jeden gość właśnie z Afganistanu, który jak zaczęliśmy rozmawiać na temat konfliktu ukraińsko-rosyjskiego, wypowiedział się, że on generalnie to szanuje Putina. Wszyscy moi polscy znajomi z wielkim zdziwieniem popatrzyli na siebie [...]. I się pytam, co ma na myśli? Czy może to rozwinąć? Bo moim zdaniem, brzmi to trochę dziwnie. I on powiedział, że nie chodziło mu o konflikt, tylko o osobę Putina, że, to co powie, to faktycznie robi. Powiedział, że najedzie Ukrainę, to najechał. [...] Zdziwiłem się, że on myśli w takich kategoriach. (Polak, 21 lat, W1).*

---

<sup>78</sup> Student I roku resocjalizacji z kryminologią na Uniwersytecie Zielonogórskim, uczestniczył w zajęciach „Podstawy komunikacji i kultury języka” prowadzonych przez autora niniejszej pracy.

<sup>79</sup> Jest to tzw. Wyspa Teatralna położona w nurcie rzeki Nysy, na którą można dotrzeć od strony obu miast. Na wyspie znajdował się teatr, otwarty w roku 1874, który prawie bez zniszczeń przetrwał II wojnę światową i padł ofiarą podpalaczy w roku 1945. W historycznym miejscu jest dziś ponownie odbudowany portal, na którym znajdują się oryginalne pozostałości kolumn dawnego teatru. Wyspa na Nysie stała się parkiem dla pieszych i rowerzystów, z zadbanym wyposażeniem, siedziskami i placem zabaw w cieniu starych drzew. Tutaj także nieformalnie spotykają się młodzi ludzie z Polski, Niemiec, Ukrainy i innych krajów- zob. <https://touristinformation-guben.de/pl/zwiedzanie/atracje-turystyczne-w-gubinie/article-theaterinsel-gubin.html> [dostęp: 07.09.2024]. Po inwazji Rosji na Ukrainę 28 lutego 2022 Polacy i Niemcy zorganizowali spotkanie ekumeniczne Solidarni z Ukrainą: <https://fb.watch/tZWZwjn69m/> [dostęp: 07.09.2024].

Student jest ciekawy świata i wrażliwy na różnice, więc dopytywał o islam:

*Opowiadali nam, jak to jest u nich [...]. **O religii też próbowałem porozmawiać, bo byłem ciekawy religii muzułmańskiej. [...] Bariera językowa była troszeczkę problematyczna, bo ani oni, ani my za dobrze nie mówiliśmy po angielsku. Więc tam nie dowiedziałem się zbyt wiele, ale na przykład to, że do dziewczyn, jak gdzieś je wrywają, mówią „habibi”<sup>80</sup>. To jest podobnie jak u nas, kiedy chcemy poderwać w klubie jakąś dziewczynę i mówimy wtedy do niej „księżniczko” – coś w tym stylu, tak mi się wydaje.** (Polak, 21 lat, W1).*

Różni ludzie oraz ich inny punkt widzenia ważne są także dla uczennicy z Ukrainy, dla której wartością jest słuchanie drugiego człowieka:

*Ja w ogóle **ślucham człowieka**, bo interesuję się różnymi poglądami. Bardzo mnie ciekawi, jak patrzą różnie ludzie na sytuację. Patrzę, **ślucham**, potem **ślucham kogoś** innego na ten temat i potem już sama robię na tej podstawie albo na podstawie swojego myślenia jakieś wnioski.* (Ukrainka, 17 lat, W9).

Strategię funkcjonowania młodej osoby z Ukrainy opartej na rozumieniu Innego poprzez usłyszenie i poznanie jego poglądów potwierdza psycholożka i terapeutka, która dodatkowo zwraca uwagę na ważny aspekt spotkania i rozumienia innej osoby - pokonanie strachu. Ewa Woydyłło mówi: „Sama się z tym mozołę i mogę zaświadczyć, że im więcej rozumiem innych ludzi, tym stają się mi bliżsi i bardziej znajomi – a wtedy, proszę państwa, przestaję się ich bać. Gdy zaś ja sama nie czuję strachu, to, jakoś magicznie, oni też mnie się nie boją. Rezultat nazywa się współlistnieniem, a ono potencjalnie otwiera drogę do następnych etapów zwanych współdziałaniem, współpracą i w końcu po prostu współżyciem” (2023, s. 132).

## **Młodzi Polacy i Ukraińcy wzajemnie o sobie**

Polka, uczennica szkoły średniej, nie widzi dużej różnicy pomiędzy młodymi Polakami a młodymi Ukraińcami. Zwraca uwagę na spontaniczność jednych i drugich w bezpośrednim kontakcie. Również polski student w ogóle nie zauważa różnic pomiędzy jedną a drugą grupą, a polska studentka docenia pracowitość sąsiadów z Ukrainy.

---

<sup>80</sup> **Habibi** to słowo pochodzące z języka arabskiego, które oznacza „kochanie”, „ukochany”; w krajach arabskich (również w Izraelu) używane jest także w relacji przyjacielskiej.

Wydaje mi się, że **mamy bardzo dużo cech wspólnych**, dlatego, że jesteśmy jednak bardzo blisko od siebie i w porównaniu do Włoch, no to geograficznie **po prostu jesteśmy sąsiadami**, więc mamy dużo cech wspólnych. Raczej za bardzo się nie różnimy. Pamiętam pierwsze spotkania, **Ukraińcy byli otwarci i od razu z uśmiechem do mnie podchodzili**. Cześć, mam na imię tak i tak. Ty jak masz na imię? Ja też bardzo lubię, jak ktoś tak do mnie podchodzi z takim fajnym nastawieniem, więc od razu odpowiadałam, jak mam na imię i pytałam, skąd jesteś? I zaczynaliśmy fajną rozmowę. Pozytywną i w Polsce rzadko to się zdarza, moim zdaniem. (Polka, 16 lat, W3).

Tak szczerze to ciężko mi stwierdzić, czy widzę faktycznie jakieś różnice. (Polak, 21 lat, W1).

To może właśnie nawet **bym ich [Ukraińców] doceniła, że są bardzo pracowici**, że podejmują się prac, których może zwykły Polak by nie zrobił, bo musiałby ubrudzić ręce, czy po prostu zrobić coś poniżej jego honoru. A te osoby po prostu przyjeżdżają i pracują i podejmują się każdej pracy jeszcze dorywczej, więc raczej bym szła w tym kierunku, że **są chyba jeszcze bardziej pracowici niż my**. (Polka, 21 lat, W2).

Z kolei ukraiński nastolatek zwraca uwagę na fakt, że:

w Ukrainie Ciebie bardziej **uczą tego, że musisz umieć coś zrobić. Musisz potrafić przygotować obiad, naprawić rower, posadzić drzewo, zbudować dom**. Musisz potrafić robić coś ręcznie i praca fizyczna, szczególnie chłopacy i dziewczyny bardziej w kuchni albo ogólnie po domu. Natomiast tutaj generalnie **dzieci z tego, co zauważyłem, mają trochę więcej do wyboru, więcej wolności w tym samym wieku**. No i w momentach, kiedy coś się staje, czyli np. coś się zepsuło, rower albo trzeba naprawić plecak, to mój kolega z Polski ma problem. A ja już od razu wiem o co chodzi, co mam zrobić. (Ukrainiec, 16 lat, W8).

Ukrainki cenią czystość polskich miast, dobroć ludzi oraz dostrzegają elementy polskiego katolicyzmu w przestrzeni publicznej:

Wszędzie **są kwiatki, tak czysto jest**. No i to wszystko mnie zaskoczyło. No i chyba tylu ludzi mnie zaskoczyło, bo tu są bardzo dobrzy. **Ludzie**, którzy wszędzie, w jakimkolwiek czasie **chcą pomagać**. Takie pomocny. (Ukrainka, 13 lat, W12).

I kiedy przyjechałam do Polski i **zobaczyłam katolicyzm** w tym sensie, że zobaczyłam **te wszystkie siostry chodzące w habitach**, czy jak to się nazywa i zobaczyłam np. franciszkanów. Wtedy byłam młoda, więc nie wiedziałam, że franciszkanie nadal istnieją. Myślałam, że to jest jakiś średniowieczny mit. Jak zobaczyłam ich, to miałam wrażenie, że

*zobaczyłam mistyczną postać. Ale nie pamiętam, kiedy to się stało po raz pierwszy. Po prostu pamiętam takie uczucie, że ja pamiętam, jak zarejestrowałam jakiegoś Franciszka. (Ukrainka, 21 lat, W7).*

Kontakt między młodymi Polakami i Ukraińcami owocuje przyjaźniami, które się pamięta i o których mówi się ze wzruszeniem. Stracie przyjaciela towarzyszą łzy. Dostrzegamy ogromną emocjonalność młodej osoby z Polski, która zaprzyjaźniła się z Ukraińcem, który musiał z najbliższą rodziną przeprowadzić się do USA.

*Pamiętam, że na początku wojny do szkoły przyjechał taki chłopiec w moim wieku. Też chodził właśnie wtedy do piątej klasy. Nazywał się Taras. Chodził do innej klasy, a ja tam miałam swoich kolegów i do tej klasy właśnie też ten kolega. **Przez kilka miesięcy bardzo się jakoś poznawaliśmy.** Prawie cały czas spędzaliśmy ze sobą czas, jeszcze z moimi koleżankami. **Po kilku miesiącach przyszedł do mnie zapłakany i powiedział mi, że razem z mamą i ciocią przeprowadzają do Chicago, bo tam mają rodzinę (tata został na Ukrainie).** Przeprowadził się tam. Mieszka tam. Ostatnio z nim nawet pisałam. **Ale bardzo się z nim zaprzyjaźniłam i mi samej było bardzo przykro, jak się dowiedziałam o jego wyjeździe i sama się nawet popłakałam, bo bardzo, bardzo dobry kontakt złapaliśmy i nagle musiał się przeprowadzić.** (Polka, 12 lat, W15).*

Dwie ukraińskie nastolatki doświadczyły niemiłych sytuacji, które mogą świadczyć o niewystarczającej edukacji antydyskryminacyjnej i równościowej w polskich szkołach i o braku wrażliwości rówieśniczej nastolatków, którzy wykrzykiwali ksenofobiczne hasła: „Polska dla Polaków” oraz dorosłych Polaków, którzy najpierw przyjęli Ukraińców do swojego domu a potem z niego wyrzucili, czym mogli przyczynić się do pogłębienia już istniejącej traumy wojennej – zespołu stresu pourazowego (PTSD).

*No i dla mnie na głowę spadła sytuacja, która bardzo mi zdziwiło, ale tego się bałam bardzo, że kiedy byłam w parku ze swoimi koleżankami i siostrami i tam siedzieli chłopcy, no gdzieś 17 – w takim wieku jak ja i oni tam sobie papieroski palili, tam rozmawiali coś i usłyszeli, że my rozmawiamy po ukraińsku między sobą i zaczęli do nas mówić *Rozmawiajcie po polsku, jesteście w Polsce, Polska dla Polaków. I to było bardzo nieprzyjemne.* (Ukrainka, 17 lat, W9).*

Nikt z obserwujących sytuację Polaków nie wstawił się za Ukrainkami, nie wykazał się odpowiedzialnością i wrażliwością. Ważna była reakcja Ukraińców, którzy po całym zajściu poinformowali przyjazną im osobę polską nauczycielkę.

S1: *Czy ktoś zareagował z tych Polaków, powiedział np. przestańcie, co wy mówicie?*

S2: *Nikt nic nie mówił.*

S1: *A czy Wy jakoś zareagowaliście na tę sytuację?*

S2: *Powiedzieliśmy, że nie rozumiemy po polsku. Oni zaczęli mówić po angielsku. Mówiliśmy, że my i po angielsku nie rozmawiamy. Oni zaczęli mówić, że my stupid girls i coś takiego.*

S1: *Czy to się potem powtórzyło?*

S2: *Tylko jeden raz.*

S1: *A czy udało ci się porozmawiać z jakimś dorosłym, żeby powiedzieć mu, że takie coś się wydarzyło?*

S2: *Z Panią Małgorzatą rozmawiałam. (Ukrainka, 17 lat, W9).*

Smutną historię pierwszego zakwaterowania w Warszawie opowiedziała ukraińska uczennica ze szkoły podstawowej. Dwukrotnie razem z mamą zostały wyrzucone przez Polkę z warszawskiego mieszkania. Dojrzałość nastolatki przejawia się m.in. w racjonalizacji sytuacji i akceptacji aktualnego stanu rzeczy.

*Nie chcę nazywać jej imienia, żeby nic nie było [...]. Coś tam nie pykło i ona nas wyrzuciła. Ale przepraszam - będę zdenerwowana. To my wtedy walizy zebrali, ale ona za parę dni znów nas przyjechała na kilka dni, potem coś nie, to i ona już do nas w spółnicach wygnała... **No i nocą ona nas wygnała.** I ja tam była zdenerwowana, ale mnie tam uspokoili, uspokojali. **Tak miało się stać i już jest. Tak jest.** (Ukrainka, 14 lat, W11).*

## **Stereotypy**

Stereotypy upraszczają widzenie różnorodności i dyskredytują ją jako wartość, często utrudniają spotkanie i dialog, a tym samym raczej nie służą rozwojowi wrażliwości międzykulturowej. Pojawiają się w każdej grupie narodowościowej i wyrażają niezaspokojone potrzeby, ambicje, a czasem są częścią procesu przechodzenia z etnocentrycznego widzenia świata ku etnorelatywizmowi. Często pojawiają się

w fazie defensywnej, kiedy człowiek stara się chronić swój światopogląd w obliczu dostrzeganego (nierzadko subiektywnie) zagrożenia.

Słowo „stereotyp” pochodzi z połączenia greckiego *stereos* – trwałe, stęgały z *typos* – wzorec, odcisk. Nas interesuje stereotyp społeczny, który dotyczy grupy oraz tworzy się i utrzymuje dzięki niej. Można go nazwać tendencją do uproszczonego postrzegania grup społecznych, narodowościowych czy etnicznych. Postrzeganie może być rozumiane nie tylko jako percepcja zmysłowa, ale także towarzyszący jej proces myślowy (Hamer, 1994, s. 19). Stereotypy i uprzedzenia psycholodzy społeczni wiążą ściśle z postawą reprezentowaną przez człowieka. Wyróżniają trzy składniki postawy: behawioralny, afektywny i poznawczy. Większość autorów uznaje, że stereotypy odpowiadają poznawczemu komponentowi postaw, uprzedzenia – afektywnemu, a zachowanie odnoszą do dyskryminacji.

Przykładem, odnoszącego się szczególnie do grup mniejszościowych w danym społeczeństwie, jest stereotyp etniczny (Pawlak, 2001), czyli schematyczny obraz danej grupy etnicznej lub wyobrażenie cech jej członków związane z przynależnością do danej grupy, zwykle zabarwione wartościująco. Źródłem takich stereotypów są łatwe do przyjmowania i zrozumienia przesady i niechęć do mniejszości (Sztompka, 2012; Bonilla-Silva, 1996).

Wytwarzanie stereotypów zawsze wymaga istnienia dwóch grup wchodzących ze sobą w kontakt, konstytuujących się na przeciwległych biegach zaimków: „my” i „oni”. Takie elementy kulturowe grupy, jak: język, obyczaje, religia, dziedzictwo kulturowe, stają się podstawą kategoryzacji społecznych, prowadzą do podziału na „swoich” i „obcych”, „innych”. „My” myślimy jakoś o innych, a „oni” myślą jakoś o nas. Stereotypy mogą być źródłem uprzedzeń. Czerniejewska podkreśla, że zrozumienie funkcji stereotypów pozwala zmieniać postawy na pozytywne w stosunku do Innego, rozbudza ciekawość świata, inspirowanie do kontaktów z innymi ludźmi, uwrażliwia, zachęca do poszukiwania korzeni własnej tożsamości, umożliwia głębsze poznanie rzeczywistości (2006, s. 284).

Studentka z Ukrainy stawia znak równości pomiędzy wzajemną stereotypizacją Polaków i Ukraińców. Wymienia katalog stereotypów o Ukraińcach, z którymi się spotkała w Polsce. Dostrzegamy tutaj m.in. instrumentalne traktowanie kobiet.

*Jeśli jest stereotyp, że Polacy nie lubią Ukraińców, to taki sam jest stereotyp, że Ukraińcy mają coś do Polaków. **Zauważyłam stereotyp wśród Polaków, że Ukraińcy są wyjątkowo biedni i przyjeżdżają tutaj zabierać coś Polakom, kolejny, że Ukraińcy zawsze łamią prawo. Też jest taki stereotyp, że oni są agresywni. Też zauważyłam taki stereotyp, bo najczęściej jak mówi się o jakichś bandach, to słyszę coś takiego, że znowu ci Ukraińcy, chociaż mogli to nawet nie być Ukraińcy. [...] Są też stereotypy, że Ukrainki są ładne, że sprzątaczkami, że dziwki. Przepraszam, ale tak mówią. Stereotypy rzadko kiedy bywają pozytywne.***

(Ukrainka, 21 lat, W7).

Polski student zauważa stereotypowe postrzeganie pracujących w Polsce Ukraińców, którzy nie mówią dobrze po polsku. Nie akceptuje takiego myślenia:

*Gdzieś tam słyszę, że strasznie się denerwują (Polacy) z powodu tego, że **Ukraińcy na przykład pracują w usługach i tutaj jest wtedy jakby konflikt pod względem bariery językowej. I to jest np. taka jedna rzecz, która często jest powielana i niej mówią, tworzy się wtedy stereotyp, z którym się spotykam i bardzo go nie lubię, kiedy go słyszę.***

(Polak, 21 lat, W1).

Ukraiński nastolatek również spotkał się ze stereotypem agresywnych rodaków:

*Na przykład też słyszałem o Ukraińcach, o nas często, że **jesteśmy tacy nie wiem, bardziej agresywni.*** (Ukrainiec, 16 lat, W8).

O Ukraińcach, którzy nie szanują drugiego człowieka i uważają się za „nadludzi” mówi nastolatek z Polski, który jednocześnie dodaje, że to samo można powiedzieć o Polakach:

*No właśnie taki, że w ogóle **nie szanują drugiego człowieka. Że się czują takimi nadludźmi w naszym kraju. [...] No też można tak o Polakach powiedzieć.*** (Polak, 14 lat, W16).

Polska licealistka potwierdza, że stereotyp karmi się uogólnieniem bez konkretów:

*Słyszałam stereotyp, że **Ukraińcy niszczą bardzo dużo zabytków u nas w Polsce. Nikt nie podał jednak żadnego przykładu. No raczej niefajne, skoro ktoś już mówi, że tak się dzieje. No to chciałabym poznać jakiś przykład, ale przykładu nie ma. Więc myślę, że może być to równie dobrze wzięte znikąd. I jest to przykład typowego stereotypu, który tak naprawdę nic w rzeczywistości nie ma.*** (Polka, 16 lat, W3).

Polska licealistka ma jednak dobre wieści dla swoich rodaków – usłyszała o nich dobre słowa w Norwegii od Norwega. Uznała to za komplement. Gdyby jednak przejrzeć się naturze tego poglądu o polskich pracowniach, możemy z całą pewnością stwierdzić, że odnosi się on do wybranych osób, a nie całej populacji Polaków pracujących w Norwegii.

*Ostatnio byłam w Norwegii, to usłyszałam bardzo fajny komplement, że w Norwegii dużo osób ma zdanie o Polakach, że są bardzo pracowici. I naprawdę zrobiło mi to dzień, bo słyszałam różne stereotypy, że kradniemy samochody, że za dużo pijemy i tak dalej. Ale tego, że jesteśmy bardzo pracowici jeszcze nie słyszałam i było widać, że pan, który mi to powiedział, Norweg, miał naprawdę bardzo duży uśmiech na twarzy i było to takie szczere. Było widać w jego oczach, że naprawdę miał do czynienia z Polakami i sam się przekonał o tym. (Polka, 16 lat, W3).*

Temat stereotypów narodowych i etnicznych ukraińsko-polskich jest nośny i jeszcze niezbadany, zwłaszcza po wybuchu wojny<sup>81</sup>. Ciekawie więc zapowiada się projekt badawczy *Witamy w Polsce! Analiza integracji młodych Polaków i Ukraińców po 24.02.2022 r.*, który realizują Joanna Getka z Uniwersytetu Warszawskiego i Halyna Naienko z Kijowskiego Uniwersytetu Narodowego. Badaczki zamierzają sprawdzić, co Polacy i Ukraińcy wiedzą o sobie nawzajem. „My w sumie o sobie bardzo mało wiemy. Mamy wyobrażenia wykreowane na podstawie powszechnie funkcjonujących stereotypów. Poza barszczem, wyszywkami i szarawarami nie wiemy wiele więcej. Starsi kojarzą jeszcze pomarańczową rewolucję czy Majdan” - mówi prof. Joanna Getka z Uniwersytetu Warszawskiego<sup>82</sup>.

---

<sup>81</sup> Od wielu lat pojawiają się opracowania, które analizują wzajemne postrzeganie się Polaków i Ukraińców na przestrzeni wspólnych dziejów, np. J. Silecki (2008). *Stereotyp Polaka w tradycyjnym światopoglądzie Ukraińców*. „Postscriptum Polonistyczne”, 1 (1), ss. 135-146; K. Brataniec (2016). *Narody i ich stereotypy a wizerunek Ukraińców w świadomości zbiorowej Polaków*. „Państwo i Społeczeństwo”, (XVI), nr 1, ss. 59-74; P. Popieliński, Ł. Budzyński (2019), *Postrzeganie wybranych grup narodowych i etnicznych przez studentów ukraińskich. Wyniki badania socjologicznego*. „Facta Simonidis”, nr 1 (12), ss. 261-280; K. P. Jurek (2019). *Stereotypy na temat Ukraińców funkcjonujące w Polsce*. [W:] *Imigranci z Ukrainy w Polsce. Potrzeby i oczekiwania, reakcje społeczne, wzywania dla bezpieczeństwa*. Wrocław: Wydawnictwo AWL, ss. 31-42; A. Maliszewska (2015). *Wściekły banderowiec czy wojownik o wolność?: stereotyp Ukraińca w Polsce w oczach mniejszości ukraińskiej*. [W:] *Kultury Wschodniosłowiańskie Oblicza i Dialog: Polska, Rosja, Ukraina*, t. 5, ss. 175-186; J. Załęcki (2017). *Postawy Polaków wobec Rosjan i Ukraińców w kontekście współczesnych konfliktów politycznych*. „Roczniki Nauk Społecznych”, t. 45, nr 2, ss. 155-175.

<sup>82</sup> <https://trojka.polskieradio.pl/artukul/3387031,projekt-witamy-w-polsce-co-mlodzi-polacy-i-ukraincy-wiedza-o-sobie-nawzajem> [dostęp: 29.08.2024].

#### 4.2.2. Różnorodne oblicza patriotyzmu

Wojna wyzwala myślenie o ojczyźnie jako nadrzędnej wartości. Centrum Dialogu im. Juliusza Mieroszewskiego przeprowadziło badania, z których wynika, że dla młodych Polaków patriotyzm łączy się z miłością, wiernością i dumą narodową, podczas gdy dla młodych Ukraińców ma on wymiar lojalności i aktywnego wsparcia rozwoju kraju. W sytuacji agresji zewnętrznej 50% młodych Ukraińców deklaruje gotowość do wstąpienia do wojska, w Polsce odsetek ten wynosi 36%. Większość badanych Ukraińców, mimo trudności wojennych, nie planuje stałej emigracji, w przeciwieństwie do mniejszej liczby młodych Polaków, którzy częściej rozważają życie za granicą. Młodzi Polacy skupiają się głównie na życiu codziennym, podczas gdy Ukraińcy często debatuje o polityce i wojnie. Różnice w wyborze źródeł informacji także są zauważalne: Polacy preferują Facebooka i YouTube'a, a Ukraińcy – Telegram. Młodzi Ukraińcy mają znacznie większe zainteresowanie historią swojego kraju. Oba narody postrzegają Rosję i Białoruś jako kraje nieprzyjazne, a Ukraińcy częściej niż Polacy uważają Polskę za przyjazną. Wśród Ukraińców panuje duża zgoda co do wstąpienia kraju do Unii Europejskiej i NATO, co odbiega od bardziej podzielonych opinii w Polsce (Stabilność vs. Niepewność, 2024<sup>83</sup>).

Nastolatek z Polski podaje prostą i precyzyjną definicję swojego patriotyzmu. Zaimki wskazujące „to”, „ta”, „tym” wyraźnie podkreślają świadomość własnej tożsamości i swojego pochodzenia młodego człowieka:

*Patriotyzm to jest ta wiedza, że jest się tym Polakiem, a nie kimś innym.* (Polak, 14 lat, W16).

Z kolei polska studentka zauważa inne rozumienie patriotyzmu przez osoby, których kraje bezpośrednio są uwikłane w konflikty zbrojne. Dziewczyna mówi o „nowoczesnym patriotyzmie”, którego kluczowymi elementami są otwartość i różnorodność:

*Na pewno patriotyzm jest większy u osób, które nie są bezpieczne w swoim państwie. Taka sytuacja jest w Ukrainie czy teraz w Izraelu. Te narodowości po prostu muszą walczyć o swój kraj. Więc na pewno dla nich patriotyzm jest czymś bardziej szczególnym niż dla nas,*

---

<sup>83</sup> Badanie objęło młodzież w wieku 18-26 lat z obu krajów. Respondenci mieli okazję wyrazić swoje poglądy na tematy takie jak: poczucie bezpieczeństwa, patriotyzm, przyszłość w kraju i za granicą, a także integrację Ukrainy z Unią Europejską i NATO. Wyniki badania dostarczają cennych wglądów w to, jak młode pokolenia widzą swoją przyszłość oraz przyszłość stosunków polsko-ukraińskich: <https://mieroszewski.pl/programy/badania-opinii-publicznej/stabilnosc-vs-niepewnosc> [dostęp: 07.09.2024].

*którzy mamy już od wielu lat niepodległość. Dla mojej przyjaciółki Sofii to jest sprawa, mam wrażenie, ważniejsza niż dla mnie [...]. Myślę, że też **warto tutaj wprowadzić pojęcie nowoczesnego patriotyzmu – powinniśmy odejść od jakiejś takiej bratobójczej wizji, ale pomyśleć o otwartym i różnorodnym narodzie, i że fajnie być różnym, bo to jest coś fajnego, nas wyróżniającego. No ale i tak żyjemy w grupie i fajnie, że podkreślasz swoje różnice, ale też nie ma co się zbytnio separować od innych narodowości [...].*** (Polka, 21 lat, W2).

Studentka z Ukraina mocno identyfikuje się z Ukrainą w całości:

*Przede wszystkim **identyfikuję się jako Ukrainka.** [...] Niektóre osoby mogłyby się zidentyfikować jako urodzony w Ukrainie, ale o innej narodowości. **Ja jestem Ukrainką w całości.*** (Ukrainka, 21 lat, W7).

Polska nastolatka docenia lojalność Ukraińców wobec swojej ojczyzny:

*Widzę na przykład, że też **patriotyzm jest bardzo dużą wartością dla Ukraińców.** [...] Widać to bardzo mocno, że **są bardzo lojalni wobec swojego kraju** i widać, jak bardzo są oddani. **Ile osób idzie walczyć za swój naród.*** (Polka, 16 lat, W3).

Polski uczeń z Podlasia zapytany, czy gdyby musiał walczyć za ojczyznę, podjąłby pozytywną decyzję, udziela ostrożnej odpowiedzi, powtarzając trzy razy „nie wiem”:

S1: *Gdybyś był w takiej sytuacji, że Twoja ojczyzna potrzebuje pomocy, a byłbyś pełnoletni po odpowiednim wyszkoleniu i miał odpowiednią kategorię, czy poszedłbyś walczyć?*

S2: *Po prostu **nie wiem**, czy jestem w stanie na to odpowiedzieć, bo wie pan, to jest jakby o wiele łatwiej powiedzieć niż zrobić. Wiele ludzi mówi o tak, poszedłbym walczyć z ruskimi, gdyby dostali powołanie do wojska. A ja? **Nie wiem** jakbym się w takiej sytuacji zachował. Po prostu **nie wiem.*** (Polak, 12 lat, W4).

Nastolatek z Wielkopolski jednoznacznie opowiada się za obowiązkiem obrony swojego kraju i jego kultury. Wagę tej decyzji podkreśla trzykrotny zaimek „mój”:

*To jest **mój kraj i moja kultura** [...], to jest w końcu **moje**, muszę tego bronić. [...] Czy stanąłbym na froncie? Myślę, że tak, że jednak bym musiał. Miałbym takie coś z tyłu głowy, że muszę.* (Polak, 14 lat, W16).

Z kolei trochę starsza od swojego kolegi polska licealistka ze Szkoły w Chmurze, również z Wielkopolski, jednoznacznie manifestuje, że w momencie wybuchu wojny będzie uciekała, bo według niej polska kultura jest czymś więcej niż geografią i materią:

*Myślę, że jeżeli na przykład zdarzyłoby się, że wybuchłaby wojna w Polsce, to bym uciekała. Uwielbiam Polskę, jeżeli chodzi na przykład o przyrodę. Polska jest piękna, mamy morze, mamy góry. Jednak nie chciałabym ginąć za położenie geograficzne tak naprawdę. A kultura myślę, że zostanie w Polakach, nawet jeżeli się przeniosą.* (Polka, 16 lat, W3).

Szczególnym wyrazem miłości do ojczyzny jest tęsknota, której doświadczają młodzi Ukraińcy. Polskie miasto i jego architektura kojarzą się Ukraince z Kijowem:

*I patrzę na architekturę, na to też patrzę. I czasem tak idę sobie i patrzę i przypominam sobie jak to wygląda w Kijowie. Tak na przykład byłam w Krakowie, poczułam atmosferę, jakbym była w Kijowie. Nie wiem, czemu. Trochę tęsknię.* (Ukrainka, 14 lat, W14).

#### 4.2.3. Wartości w życiu polskich i ukraińskich uczniów i studentów

Zgodnie z modelem rozwoju wrażliwości międzykulturowej Bennetta (2004), który szczegółowo został opisany w rozdziale teoretycznym niniejszej dysertacji, wrażliwość międzykulturową definiujemy w kontekście etapów indywidualnego rozwoju - pogłębiania się wiadomości i wzrastania wycucia w sytuacjach, gdy mamy do czynienia z różnicami kulturowymi.

W procesie kształtowania wrażliwości międzykulturowej Polaków i Ukraińców: uczniów i studentów, przechodzenia z etapów etnocentrycznych (zaprzeczenie, defensywa, minimalizacja) do etapów etnorelatywistycznych (akceptacja, adaptacja, integracja) wsparciem dla pedagogów, nauczycieli, wykładowców może być fenomenologia wartości Józefa Tischnera. Nauczyciel i pedagog mogą jedynie aktywnie towarzyszyć uczniowi, praktykując zasadę wierności i zaufania wobec siebie jako osoby. Konsekwencją tego procesu może być pojawienie się zaufania i bezpieczeństwa edukacyjnego. Mając jednak na uwadze strukturę dramatu egzystencjalnego, o którym pisze Tischner, wynik tej współpracy jest nieprzewidywalny i niemożliwy do pełnego kontrolowania (Tischner, 1996, s. 41-45). Co więcej, tam, gdzie w logice oddziaływań wychowawczych (świadomie lub nieświadomie) pomija się sferę aksjologii, nie ma miejsca na budowanie relacji opartej na zaufaniu między nauczycielem (wykładowcą) a uczniem (studentem), a najgłębszy proces wychowawczy nie nastąpi. Brak płaszczyzny aksjologicznej pomiędzy Ja i Ty skutkuje

brakiem relacji lub powstaniem relacji powierzchownej. To z kolei uzasadnia, dlaczego procesy edukacyjno-wychowawcze są tak wymagające i trudne do realizacji w praktyce oraz dlaczego często przybierają formę działań pozornych i moralnie nieautentycznych (Tischner, 1966, s. 1334-1345).

Szymon Dąbrowski podkreśla, że propozycja Tischnerowskiego modelu wychowania pokazuje, że kiedy uczestnicy spotkania ujawniają swoje wartości może wyłonić się indywidualna i subiektywna perspektywa nauczyciela i ucznia (Dąbrowski, 2024). W tym momencie obie strony stają się partnerami w dramatycznym porządku. Z jednej strony nauczyciel zaczyna zdawać sobie sprawę z wzajemności w relacji z uczniem, w której zarówno sukcesy, jak i porażki ucznia stają się jego zwycięstwem. Co więcej, wychowawca zaczyna rozumieć, że jego szczerość i autentyczność stają się treścią przekazu, ale także formą uzasadnienia tego, co, jak i co mówi. Z drugiej strony uczeń, reagując na działania i postawę nauczyciela, musi skonfrontować to, co otrzymuje i nabywa, z własną sferą wartości i przekonań. W ten sposób weryfikuje swój stosunek do tego, co zewnętrzne, a także konfrontuje się z samym sobą. Porządek dramatyczny objawia się tu jako przestrzeń nieznana, niepewna, niemożliwa do kontrolowania i planowania, a przez to otwarta na to, co aksjologiczne i egzystencjalne. Z powyższej propozycji wyłania się specyficzna etyka wychowania, będąca odpowiedzią na wyzwania wychowawcze.

Najgłębszym przesłaniem pedagogiki Tischnera nie jest nadzieja związana z przekonaniem, że każda walka zakończy się zwycięstwem. Wręcz przeciwnie. Jest nią rodząca się świadomość, że odwaga i wewnętrzna zgoda na podjęcie tej walki świadczą o procesie ciągłego dojrzewania i zdobywania przez człowieka niezależności (Tischner, 2005, s. 91-92).

Autentyczna działalność edukacyjna w tym sensie opiera się przede wszystkim na wspólnym doświadczeniu tego, co ważne, ale niekoniecznie spójne czy jednakowe dla wszystkich uczestników. Jednak tym, co decyduje o możliwości relacji wychowawczej, jest moment komunikacji i spotkania się tego, co ważne dla mnie i dla Ciebie. Warto przyjrzeć się, co jest ważne dla młodych Polaków i Ukraińców.

12-letni uczeń z Polski zwraca uwagę na to, że wartość jest czymś ważnym i że powinna wносить istotny element do naszego życia:

*Wartość rozumiem to jako coś ważnego, coś co może wnieść jakąkolwiek rzecz do Twojego życia. (Polak, 12 lat, W4).*

Zarówno dla osób z Polski, jak i z Ukrainy wartościami są: rodzina i zapewnienie jej bytu oraz miłości i szczęścia:

*Ważne są dla mnie: **miłość no i rodzina**. I mieć pracę, żeby nie być bez domu, mieć swoją rodzinę, mieć mamę, tatę. (Ukrainka, 13 lat, W12).*

Student z Polski dodaje jeszcze swoje życiowe cele oraz wiarę w siebie

***Rodzina** na przykład. Myślę, że ważne jest zapewnienie jakby **dobrego bycia** dla siebie i dla rodziny, najbliższych osób i żeby zadbać o ich szczęście, to są takie moje największe wartości i zaraz po tym gdzieś tam wydaje mi się, że są jakieś **moje cele**. Że to jakby **wiara w siebie**. To jest też bardzo ważne dla mnie. (Polak, 21 lat, W1).*

System aksjologiczny badanych osób oprócz dominującego czynnika afektywnego, zawiera również elementy kognitywne i świadomościowe. Studentka z Ukrainy zwraca uwagę na intelekt oraz refleksję. Oprócz tego ceni jeszcze poczucie sprawiedliwości oraz bycie w porządku wobec innych.

*Ja uważam, że jedną bardzo ważną wartością jest **intelekt**. Drugą bardzo ważną wartością jest **poczucie sprawiedliwości**. Myślę, że. [...] Nie można powiedzieć, że to jest wartość **bycia w porządku wobec innych**. Trudno to określić jednym słowem. [...] Ja myślę, że w ogóle **refleksja** jest dla mnie taką bardzo ważną wartością. Refleksja dla mnie jest bardzo ważną wartością. Refleksja nad tym, że każdy nasz wybór codzienny jest świadomym wyborem, który buduje naszą identyfikację. I nieważne, czy to jest rozmawianie po rosyjsku, czy to jest kupowanie czekolady Milka, która jest sponsorowana przez Rosję. To wszystko jest. To jest ciąg wyborów, który wpływa jakoś na świat. To nie jest tak, że istniejemy po prostu w zamkniętym kubku albo w zamkniętej szklance i po prostu robimy sobie, co chcemy. Mi się wydaje, że taka refleksja i **samoświadomość** są bardzo ważne. (Ukrainka, 21 lat, W7).*

Polska studentka zwraca uwagę, że system wartości może zmieniać się w czasie, kiedy człowiek dojrzeje i doświadcza różnorodnych sytuacji. Czasem zmianie systemu wartości towarzyszy zmiana osób, z którymi jesteśmy w relacjach. Dziewczyna ceni owartość, ambicję, dobroć serca i życzliwość. Szczególnie te dwie ostatnie są kluczowe w budowaniu empatycznych relacji z innymi ludźmi.

*Jak miałam 15 lat, to na to [wartości] aż tak nie zwracałam na to uwagi. Wtedy nie było to dla nastolatków ważne. Widać to po tym, że tamte znajomości się zakończyły. Innymi wartościami kierowały się tamte osoby. Ale myślę, że najważniejszymi dla mnie wartościami są: bycie **otwartym**, otwartym na nowe możliwości i na nowe osoby, mieć otwarty umysł. Lubię, jak ktoś jest **ambitny**. I myślę, że ważne jest taka **dobroć serca** i takie patrzenie po prostu **życzliwie** na drugą osobę. I wierzę, że ta energia wraca. (Polka, 21 lat, W2).*

Dla polskiego szóstoklasisty ważna jest rozmowa, szczególnie z osobą starszą, bo rówieśnicy skupiają się przede wszystkim na żartach. W wypowiedzi ucznia dostrzegamy opozycję sposobów komunikacji w zależności od adresata komunikatu: z tatą prowadzona jest „rozmowa” (dwukrotne powtórzenie „rozmawiam”), a z kolegami potoczne „gadanie”:

*Wie pan, ja bardzo lubię sobie czasami po prostu **usiąść i tak porozmawiać**. Jak już tak **rozmawiam**, no to **rozmawiam** najczęściej ze swoim **tatą**, bo jak **gadam** ze swoim **kolegą**, to bardziej żartujemy sobie. Nie mówię, że to jest złe, ale czasami jakby taka dyskusja po prostu się przyda. (Polak, 12 lat, W4).*

Nastolatka z Polski na najważniejszą wartość w swoim życiu uznaje ruch (taniec):

*Myślę, że każdy inaczej widzi wartość, bo każdy coś innego wartościuje. Dla mnie wartością jest na przykład ruch związany a **tańcem**. [...] Taniec też sprawia, że fizycznie mam po prostu lepszą kondycję niż niektórzy, więc jeżeli ktoś mnie zacznie gonić na ulicy, to myślę, że uda mi się uciec gdzieś w jakieś bezpieczne miejsce. [...] W przypadku innych narodowości wartości mogą być zupełnie inne. (Polka, 16 lat, W3).*

Dla tej samej nastolatki wartością jest dążenie do celu oraz odkrywanie motywacji wewnętrznej i pozytywnego myślenia:

*Tak naprawdę wartością dla mnie jest **dążenie do celu**. Myślę, że ostatnio bardzo dużo o tym myślę. Że tak naprawdę, jeżeli się uprę, to dojdę do celu. Tylko **muszę mieć bardzo dużo motywacji w sobie**. I rzeczywiście działa takie myślenie o tym. **Towarzyszy temu pozytywne myślenie**, żeby być optymistą. Myślę, że to jest też bardzo duża część mnie.*

(Polka, 16 lat, W3).

## Tolerancja

Tolerancja jest postawą otwartości wobec interkulturowego dialogu z Innym, uchodźcą, cudzoziemcem, migrantem. To dzięki niej młody człowiek może rozwijać swoje kompetencje międzykulturowe w oparciu o świadomość międzykulturową, wrażliwość międzykulturową i sprawność międzykulturową (Chen i Starosta, 1996). Celem edukacji ku tolerancji jest przygotowanie młodego człowieka do pozytywnego emocjonalnego doświadczania, doceniania i zrozumienia osoby reprezentującej inny język, tradycje, wyznanie czy sposób postrzegania i interpretowania określonych wartości i sytuacji.

Polska uczennica Szkoły w Chmurze wyjaśnia, czym według niej jest tolerancja. Dziewczyna zwraca uwagę na kontekst wychowywania w domach, które ma ogromny wpływ na postawę młodych ludzi:

***Tolerancja to jest zdolność akceptacji: ludzi, kultury. Tak naprawdę wszystkiego. Dla mnie tolerancja jest myślę, że łatwa i jest czymś fajnym od najmłodszych lat. Jednak dla osób, które wychowują się w rodzinach, gdzie tolerancja nie jest wpajana, myślę, że może być bardzo trudne, żeby z różnymi kulturami, osobami współżyć i je zaakceptować.***

(Polka, 16 lat, W3).

Studentka z Ukrainy, podobnie jak jego młodsza koleżanka z Polski tolerancję sytuuje obok akceptacji:

***Tolerancję rozumiem w taki sposób, że to jest umiejętność przyjmowania człowieka i jego akceptacji, że na przykład akceptujesz, że ktoś nie lubi kotów, a ty jesteś strasznym fanem kotów, masz w domu cztery koty i ty musisz zaakceptować to, że osoba na przykład nie lubi kotów.*** (Ukrainka, 21 lat, W7).

Zarówno dla uczennicy z Ukrainy, jak i studentki z Ukrainy wartością jest szacunek do siebie i do drugiej osoby. Towarzyszą mu: tolerancja i szczerłość:

***Szacunek i tolerancja – cenię te wartości u innych i u siebie. Jakbym kiedyś nie doceniała siebie, mówiła, że jestem zła i tak dalej. Ale inni, osoby z mojej klasy, tam na Ukrainie mówili, że jestem bardzo miła. Jeśli mogę pomóc, pomagam. I oni powiedzieli, że jestem bardzo miła i wszystkim pomagam. Jeżeli komuś jest źle i on chce porozmawiać z osobą jakąś tam, to oni mówią, że ty możesz pójść do niej.*** (Ukrainka, 14 lat, W11).

*To uważam, że **szczerłość i respekt**. Bo staram się być szczerą z ludźmi i bym chciała, żeby oni ze mną też byli szczerzy. A szacunek, to po prostu jaki by człowiek nie był, musimy się zachowywać odpowiednio i **mieć szacunek wobec innych ludzi**. (Ukrainka, 19 lat, W6).*

Polska studentka, mimo że otacza się osobami tolerancyjnymi, dostrzega Polaków, którzy nie są tolerancyjni. Chciałaby to zmienić:

*Ja raczej jestem dosyć świadoma i **widzę, że Polacy nie są zbyt tolerancyjni**. No chociaż to też zależy od osoby. Chciałabym, żeby byli, ale no patrząc na to, jaka partia rządzi w tym państwie i jakie są często poglądy, to raczej średnio wypadamy. **Więc chciałabym, żeby byli bardziej tolerancyjni, ale raczej nie są**. Chociaż co innego też w moim środowisku, bo otaczam się osobami, które są tolerancyjne. (Polka, 21 lat, W2).*

Ta sama studentka jest zwolenniczką dostosowania się cudzoziemców do kultury i religii obowiązujących w państwie goszczącym:

*Myślę, że to wynika z tego, że chyba sami nie lubimy jak ktoś np. w naszym pokoju czy w naszym domu zachowuje się tak, jakbyśmy nie chcieli, żeby się zachowywał. To jest jednak nasza przestrzeń, więc **wyjeżdżając do innego kraju czy do kraju, gdzie panuje inna religia i kultura, ważne jest to, żebyśmy my się dostosowali, bo my jesteśmy gośćmi, a nie oni. My jesteśmy u kogoś. W drugą stronę to działa. Żebyśmy też pewnie chcieli, żeby te osoby akceptowały naszą kulturę**. Tak na przykład latem bardziej się rozbieramy niż ubieramy. Jak byłam w Tunezji w zeszłym roku, to zwracałam na to uwagę, żeby ubrać długą spódnicę, zakryć ramiona i nie chodzić z odkrytym brzuchem. Więc po prostu starałam się dostosować. (Polka, 21 lat, W2).*

Zdaniem młodego Polaka, tolerancja nie zakłada rezygnacji z własnych poglądów. W byciu tolerancyjnym pomaga osobiste doświadczenie spotkania z osobą różną od nas. Nastolatek mówi o członku rodziny, który należy do grupy osób LGBT:

S1: *Jesteś tolerancyjnym człowiekiem?*

S2: *Myślę, że tak. No mam jakby swoje poglądy. **No bo człowiek tolerancyjny też musi mieć swoje poglądy. Jestem tolerancyjny na przykład w stosunku do osób LGBT**. Jestem tolerancyjny z tego powodu, że na przykład właśnie mam w rodzinie takie osoby. Mama nie ma z tym problemu. Ale tata nie wyobraża sobie, żeby dziecko miało na przykład dwóch ojców. (Polak, 14 lat, W16).*

Edukacja ku tolerancji musi opierać się na rzetelnej wiedzy o Innym, jego kulturze, musi być pełna, rzeczowa i przekonująca. Osobiste spotkanie z osobą odmienną w klasie, szczególnie z osobą migrującą, z młodym człowiekiem z doświadczeniem wojny w Ukrainie, osobą cudzoziemską lub będącą przedstawicielem mniejszości etnicznej, religijnej czy seksualnej, zwłaszcza spotkanie wywołujące pozytywne doznania, prowadzi do zaniku lęku, niepewności, niechęci przed tym, co inne, nieznanie. Poprzez wspólne działanie mamy możliwość bliższego poznania siebie i drugiego człowieka. Właśnie wtedy często przekonujemy się, że różnice kulturowe nie są tak znaczące i że warto poznać Innego, jego świat, wartości, sposób myślenia, ubierania się, gotowania, smakowania. To uważne zaangażowanie się w interakcje z Innym może prowadzić do przyjemności z interakcji, kształtować w młodym człowieku pewność w interakcji oraz wyzwalać szacunek dla różnic kulturowych (Chen i Starosta, 1996).

### **Zaufanie**

Zaufanie jest zarówno atrybutem indywidualnym, jak i społeczno-kulturowym. Jako cecha indywidualna sprzyja aktywności, z kolei jako komponent wzoru kulturowego służy współpracy, tworzeniu więzi i sieci społecznych.

Na pewno „rozwijaniu zaufania sprzyja tworzenie przestrzeni interakcji, umożliwiających dekonstruowanie mitów oraz urealnienie Innego, a tym samym rozumienie jego doświadczeń, potrzeb, sposobów funkcjonowania w określonych sytuacjach. Zaufanie sprzyja spójności społecznej umożliwiającej tworzenie relacji społecznych, a następnie kontynuowanie ich w ramach satysfakcjonujących stosunków społecznych, sprzyja efektywności wymiany zasobów oraz satysfakcjonującemu funkcjonowaniu w codziennych rutynowych aktywnościach” – pisze Ewa Bielska (2022, s. 47).

Młodzi Polacy i Ukraińcy zaufanie traktują jako ważną kategorię życiową. Ukrainka mówi, że jest to „bardzo głębokie słowo”. Według Polki zaufanie rozwija się w czasie, więc nie jest natychmiastową reakcją i wzmacnia się (lub nie) w kontekście różnych życiowych wydarzeń:

*Dla mnie zaufanie osobiście jest takim **bardzo głębokim słowem, które wymaga pracy.***  
(Polka, 21 lat, W2).

***Zaufania nabiera się z czasem.** Więc po prostu daną osobę trzeba poznać bez zwracania uwagi na to, czy jest inna czy nie. Ale jak ją poznajesz, to ta osoba staje się dla Ciebie coraz*

*mniej inna, więc w sumie już wtedy inna nie jest. To ma sens. W zaufaniu czas ma duże znaczenie, bo w relacji możemy napotkać różne wydarzenia i sytuacje. Jeśli wiem, że na danej osobie mogę polegać i ta osoba ze mną jest, to tym bardziej jej ufa. Im więcej jest takich sytuacji, to zaufanie się gruntuje. Więc zaufanie jest raczej związane z czasem spędzonym z tą osobą.* (Ukrainka, 21 lat, W7).

Potrzebę zdobywania zaufania poprzez stopniowe poznawanie drugiego człowieka i pracowania nad nim podkreśla polska uczennica z liceum. Nie ocenia tego, tylko mówi, że tak ma. Zwraca również uwagę na potrzebę zaufania wobec samego siebie:

*Myślę, że moje zaufanie trzeba zyskać, czyli też nie ufam osobom, które dopiero co poznałam. Nie wiem czy to dobrze, czy to źle. Na razie sprawdza mi się to, że najpierw testuję osoby, czyli sprawdzam, czy są warte tego zaufania i rzadko mnie takie osoby wtedy zawodzą. Pozwalam ufać sobie. Żeby też się nie zamykać jakoś i żeby korzystać z życia. Bo wiadomo, że nie wszystko zawsze pójdzie po mojej myśli, ale trzeba się podnieść i iść dalej.* (Polka, 16 lat, W3).

Studentka z Ukrainy oraz student z Polski z tego samego kierunku studiów musieli odrobić zajęcia z wychowania fizycznego. Wspólne zadanie, spędzony razem czas sprawiły, że pojawiła się pomiędzy nimi przestrzeń zaufania, dzięki której wybrzmiała osobista historia dziewczyny:

*W ogóle jestem osobą, że bardzo ufam ludziom i dla mnie nie ma takiego problemu z zaufaniem. I mam tak, że jeżeli nie wiem, co mówić, to zaczynam mówić coś bardzo prywatnego. I też miałam taki przypadek z Krzysztofem, jak musieliśmy odpracować wf. W pewnym momencie nie wiedziałam już, co powiedzieć. I wtedy opowiedziałam Wiesz co, moja babcia miała operację. Ona ma cukrzycę. Ja chyba też będę miała. A on taki był spoko, powiedział, że rozumie. Potem mówiłam sama do siebie. O Boże i po co ja to powiedziałam? A jeśli chodzi o moich znajomych, to z zaufaniem jest różnie. Mam znajomych z Ukrainy, którzy ufają bardziej, a niektórzy, którzy boją się na przykład Polaków, bo może mają nie taki wysoki poziom polskiego. Myślę, że nie dogadają się albo po prostu obawiają się. Moja przyjaciółka miała jakąś wycieczkę ze swoją grupą studentów na uczelni. Kiedy w grupie były jeszcze dwie Ukrainki, było jej łatwiej. A teraz została sama i już czuje się nieswojo. I u mnie różnie też bywało: czasami jest dobrze, czasami tak nie za bardzo.* (Ukrainka, 19 lat, W6).

Ufa się osobom, na które można liczyć, które umieją słuchać i nie próbują nauczać:

*Zaufanie to jest takie coś, na ile możesz być pewnym człowieka. Czy na przykład jesteś pewien, że **możesz drugiej osobie wszystko powiedzieć**. Albo na przykład dać jej coś do wykonania, coś do zrobienia, a ona to zrobi. [...] No najbardziej ufam chyba dziewczynie<sup>84</sup>, bo można jej powiedzieć absolutnie wszystko i ty nie będziesz miał z tego lekcji.*

(Ukrainiec, 16 lat, W8).

Nastolatek z Polski zwraca uwagę, że zaufanie jest podstawą relacji i związane jest z emocjonalnym doświadczeniem bycia wspieranym przez drugiego człowieka. Dodaje, że w jego przypadku postawa zaufania do drugiego człowieka ewaluowała:

*Dla mnie jest ono taką rzeczą po prostu jedną z ważniejszych. Bo **bez zaufania nie zbuduję relacji**. [...] Ktoś tak na mnie może polega emocjonalnie. Bo kiedyś miałem tak, że się szybko otwierałem przed obcymi. Nawet i to, że miałem takie szybkie bardzo otwarcie przy osobach, których kompletnie nawet nie znałem. A teraz mam już tak, że bardziej się próbuję wstrzymać, żeby pamiętać o tym, żeby się nie przejechać. (Polak, 14 lat, W16).*

Polski student potwierdza, że zaufanie jest podstawą każdej relacji, zwłaszcza trudnej i obciążonej kontekstem np. politycznym. Respondent przywołuje swój internetowy kontakt w czasie gry z Rosjaninem, z którym, byli w jednej drużynie. Pragmatyzm i wspólny cel stały się ważniejsze i one wyznaczyły przestrzeń zaufania młodym graczom.

*Wydaje mi się, że to jest **podstawa każdej relacji**. Ciężko ufać osobie, którą się dopiero poznało. Tak jak np. spotykam się z Rosjanami online. Nawet ostatnio grałem w grę Counter - Strike. On powiedział, że jest z Rosji, a ja powiedziałem, że jestem z Polski i nic. **Normalnie graliśmy, mieliśmy jakby luz**. Chwilę rozmawiałem na temat wojny. Rosjanie są przekonani, że to Ukraina pierwsza napadła na Rosję. To jest propaganda, propaganda, propaganda. Mimo wszystko nie miałem problemów z tym, żeby np. z nim o tym pogadać. **Ale ufaliśmy sobie, bo byliśmy w jednej drużynie**. No, bo gdyby go (zaufania) nie było, to raczej byśmy sobie tylko uprzykrzając tę grę i albo specjalnie gdzieś tam przegrywali albo strzelali nawet do siebie. Będąc w jednej drużynie, walczyliśmy razem ramię w ramię. (Polak, 21 lat, W1).*

---

<sup>84</sup> Chłopak jest w relacji z Polką.

W kontekście trudnych momentów w budowaniu wzajemnej relacji opartej na zaufaniu i szacunku sytuuje się także skomplikowana polsko-ukraińska historia. Polski uczeń ze szkoły podstawowej mówi o potrzebie przebaczenia w kontekście Wołynia. Przyznaje równocześnie, że nie zna dobrze historii i nie wie, jakie Polacy przejawiali zachowania w stosunku do Ukraińców w przeszłości.

*Że nadal nie mają do nas takiego szacunku i nie przeprosili. Co my zrobiliśmy to nie wiem, nie uczyłem się, nie mieliśmy takich tematów na historii, ale znam rzeź wołyńską. **Wiem, że to była naprawdę wielka tragedia, wielkie wydarzenie w dziejach historii Polski, za którą do tej pory nie zostaliśmy tam jakoś przeproszeni***<sup>85</sup>. (Polak, 14 lat, W16).

Zaufanie opiera się na zrozumieniu i empatii. Należy spróbować postawić się w sytuacji drugiej osoby i przyjąć jej punkt widzenia:

*Wydaje mi się, że do zaufania przede wszystkim potrzebne jest **zrozumienie**. Tutaj punkty widzenia wszystkich osób są ważne i życzyłbym każdemu, żeby starał się postawić się na miejscu trzeciej osoby i wyobraził sobie jej sytuację. **Ważne jest czasem patrzenie z boku na wszystko, z jakimś takim większym dystansem**. Nie należy brać wszystkiego emocjonalnie, mimo że wiadomo, że sytuacje są różne.* (Polak, 21 lat, W1).

Współczesne badania mówią o kryzysie zaufania w relacjach między ludźmi. Polacy i Polska na arenie międzynarodowej nie wypadają dobrze. Pytanie o zaufanie pomiędzy Polakami i Ukraińcami jest cały czas otwarte. Warto je zadawać różnym grupom społecznym. Wiemy, że aktualny stosunek Polaków do Ukraińców jest inny niż ten z lutego czy marca 2022 roku. Badanie z przełomu czerwca i lipca 2024 roku, przeprowadzone przez Europejską Radę ds. Stosunków Zagranicznych (European Council on Foreign Relations) pokazuje, że w przypadku Polski tylko 15% badanych stwierdziło, że jest ona „bardzo solidnym” sojusznikiem, 45% oceniło nas jako „raczej solidnego” partnera, 6% ankietowanych nie miało zdania, a 25% stwierdziło, że jesteśmy „raczej niepewnym sojusznikiem”, 10% Ukraińców uznało Polskę za „bardzo niepewnego partnera”. Najlepszy wynik w tym badaniu osiągnęły Litwa i Wielka Brytania. Wyżej od Polski uplasowały się

---

<sup>85</sup> 26 listopada 2024 roku w trakcie spotkania ministrów spraw zagranicznych Polski i Ukrainy ustalono, że nie ma żadnych przeszkód do prowadzenia przez polskie instytucje we współpracy z właściwymi instytucjami ukraińskimi prac poszukiwawczych i ekshumacyjnych na terytorium Ukrainy:

<https://www.gov.pl/web/dyplomacja/spotkanie-ministrow-spraw-zagranicznych-polski-i-ukrainy2>  
[dostęp: 27.11.2024].

także Francja i Niemcy<sup>86</sup>. Młodzi Polacy również bardzo krytycznie oceniają kondycję relacji polsko-ukraińskich. Co więcej, równie krytycznie oceniają samą Ukrainę i Ukraińców. 23% młodych Polaków (18-26 lat) uważa, że relacje naszego kraju z Ukrainą przebiegają pozytywnie. Jednak tylko 5% ocenia je jako bardzo dobre, a 18% jako dobre<sup>87</sup>. Jak to wygląda oczyma młodych respondentów w niniejszym badaniu?

***Ja powiedziałabym, że Polacy nie ufają Ukraińcom i szczerze mówiąc, mi się wydaje, że istnieje jakieś dziwne przekonanie o tym, że Ukraińcy przyjeżdżają tutaj specjalnie, żeby zabrać wszystkim pracę. Takie rzeczy, co jest dziwne dla mnie. Słyszałam kiedyś historię, w której dziewczyna Polka narzekała na to, że Ukrainki przyjeżdżają i zabierają im ubrania, co jest absurdalne, szczerze mówiąc. Ale nie wiem, czy jest zaufanie. Nie wiem, trudno mi powiedzieć. Ja nie odczułam tego zaufania za bardzo, zwłaszcza, że **niestety nadal istnieją takie konteksty, w których ja też nie mam czasem zaufania do niektórych Polaków**. Bo na przykład widzę jakiegoś Polaka, który wygląda jak przedstawiciel tych osób, którzy mogą mnie zaatakować za to, że jestem Ukrainką i ja nie mam do nich zaufania, bo ja myślę sobie dobra, teraz nie będę rozmawiać po ukraińsku, nie zaatakuje mnie.*** (Ukraińska, 21 lat, W7).

Polska nastolatka jest optymistką i widzi szansę na rozwijanie i pogłębianie polsko-ukraińskiego zaufania. Zdaniem dziewczyny, dobrą strategią jest niesłuchanie plotek, ale wspólne działanie na co dzień, np. w szkole:

***Myślę, że Polacy coraz bardziej ufają Ukraińcom, bo na początku wojny zadawaliśmy sobie pytania, jak to będzie wyglądać, jak tak naprawdę przyjedzie bardzo dużo osób tej narodowości. Zaczynały się znowu plotki, które okazały się w większości nieprawdziwe. Więc myślę, że idzie to jak najbardziej w dobrą stronę i im więcej osób ma do czynienia z Ukraińcami, przekonuje się, że to też są ludzie, że jesteśmy na tyle blisko siebie, że mamy podobne poglądy, podobnie funkcjonujemy. Jesteśmy naprawdę dwoma bardzo podobnymi narodami, więc myślę, że idzie to w dobrą stronę. I bardzo się cieszę, bo słyszałam też od swoich znajomych różne takie obawy, że jak przyjdzie do nas osoba z innego kraju do klasy, to od razu się stanie to i tamto. **Ale jak ludzie zaczynają funkcjonować na co dzień z tymi*****

---

<sup>86</sup> Sondaż ECFR. Kogo Ukraińcy uważają za niezawodnych sojuszników? Nie Polaków, *Rzeczpospolita*, 4 lipca 2024; <https://www.rp.pl/spoleczenstwo/art40759701-sondaz-ecfr-kogo-ukraincy-uwazaja-za-niezawodnych-sojuszniow-nie-polakow> [dostęp: 22.08.2024].

<sup>87</sup> To tylko kilka kluczowych wniosków z raportu *Stabilność vs. Niepewność. Młodzi Polacy i Ukraińcy o sobie i sąsiadach* (maj 2024) przygotowanego przez Centrum Dialogu im. Juliusza Mieroszewskiego: [https://mierszewski.pl/upload/2024/05/pl-stabilnosc-vs\\_-niepewnosc-www.pdf](https://mierszewski.pl/upload/2024/05/pl-stabilnosc-vs_-niepewnosc-www.pdf) [dostęp: 22.08.2024].

*ludźmi, to się przekonują, że mamy naprawdę tyle wspólnego, że te obawy naprawdę były znikąd.* (Polka, 16 lat, W3).

Dziewczyna ma świadomość, że ten sam wróg (Rosja) łączy i wierzy w ostateczną wygraną Ukrainy i we wspólne świętowanie tańcami, trunkami i tortem:

*Mamy wspólnego wroga. Łączymy siły, żeby go zwalczyć. I to też myślę, że jednoczy. A jak już tego wroga nie będzie, to będziemy świętować. [...] No skoro obydwie kraje mają upodobanie do alkoholu, to myślę, że jakiś tam alkohol się pojawi. Ale jeśli jeszcze ja nie będę pełnoletnia, a wojna skończy się na tyle wcześnie, że nie będę mogła jeszcze pić, to myślę, że po prostu **spotkamy się i choćby tortem to uwieńczymy jakoś. Jakimiś tam zabawami, tańcem i tak dalej.*** (Polka, 16 lat, W3).

Ukraiński nastolatek dodaje, że dla niego najważniejsze jest zaufanie pomiędzy osobami, a nie narodami, które jego zdaniem nie jest zbyt duże:

*Znaczy, że jeden do drugiego. **Między każdą osobą jest zaufanie**, więc raczej nie jest jakieś duże, jeżeli chodzi ogólnie o naród i naród, ale jeżeli między konkretnymi osobami to już zależy.* (Ukraińiec, 16 lat, W8).

### **Wiara, religijność**

Młodzi Polacy i Ukraińcy nie są jednolitą grupą, jeśli chodzi o stosunek do wiary, religijności i kościoła. Reprezentują różnorodne postawy motywowane zarówno dekalogiem, chrześcijańską miłością bliźniego, potrzebą serca, ale też obowiązkiem narzuconym przez rodziców czy pragmatyzmem – potrzebą otrzymania sakramentów umożliwiających np. zawarcie związku małżeńskiego.

Dla polskiego nastolatka ważne są Dekalog i wpisana w niego chrześcijańska miłość bliźniego. Młody człowiek uważa, że wartości wpisane w Dekalog są uniwersalne i nie ograniczają się tylko do osób wierzących. Przykazanie miłości jest alternatywą wobec nienawiści, której jest coraz więcej na świecie.

*Jestem **chrześcijaninem** i właśnie to jest dla mnie wartością. To mi pokazuje, jakim powinienem być człowiekiem. To są moje jakby wartości, że no właśnie, **kochać bliźniego swego**, jak siebie samego. Sądzę, że nawet jeśli nie jesteś osobą wierzącą, to właśnie te wartości, które są w Dekalogu, mogłyby Ci się przydać. Bo po prostu są to takie podstawowe*

wartości nawet dla osoby niewierzącej. [...] Ja staram się tego przykazania właśnie miłości do bliźniego swego trzymać, no bo wie pan, jak wygląda obecnie świat. [...] Wszędzie wojny, nienawiść. Wie pan, o co mi chodzi? Później mamy wojnę palestyńsko – izraelską. Nie będę się po żadnej ze stron stawiał, bo nie mam odpowiedniej wiedzy, jeśli chodzi o to.

(Polak, 12 lat, W4).

Inny uczeń z Polski wyraźnie rozróżnia narzucony przez rodziców (ojca) obowiązek bycia wyznawcą chrześcijaństwa i uczestniczenia w lekcji religii a osobistą potrzebą modlitwy w kościele, np. przy okazji oczekiwania na tramwaj:

No, ja jestem wychowywany w domu, gdzie panuje ta religia w bardzo dużym stopniu. [...] **Tak mam narzuconą religię.** [...] tak czy siak, że **zapisany muszę być na religię.** [...] tata mi powiedział, że jak chce o tym pogadać, czy jestem wierzący, czy niewierzący, muszę przeczytać najpierw całą Biblię i dopiero wtedy możemy porozmawiać, żeby mieć jakąś wiedzę na ten temat. Dopiero wtedy mogę coś się wypowiadać na temat mojej religii. [...] **No czasami nie wiem sobie. Pójdę tak od siebie. Po prostu.** Nie, że niedziela czy coś. Idę na przystanek tramwajowy. **Mam za 10 minut tramwaj. Jestem przy kościele, to sobie pójdę się pomodlić.** (Polak, 14 lat, W16).

Ten sam chłopak z pragmatyzmem pochodzi do praktyk religijnych, które są środkiem do celu, np. zawarcia związku małżeńskiego w kościele, w którym czuje wyjątkową aurę:

[...], ale teraz **muszę zrobić bierzmowanie**, to znaczy, że teraz jest na to czas i to znaczy, że teraz najlepiej to zrobić, bo **do ślubu to potrzebuję** i tak dalej. [...] Chciałbym mieć na pewno ślub kościelny. [...] **W kościele jednak jest ta aura [...]. Jest to po prostu uczucie**, że jest to jednak takie prawdziwe. (Polak, 14 lat, W16).

Kolejny nastolatek z Polski zestawia obok siebie swoją religijność z polskością:

Wie pan, dla mnie tak trochę jakby ważniejsza jest **religia**, bardziej niż moja polskość. Ale nie mówię, że **polskość** nie jest dla mnie ważna. (Polak, 12 lat, W4).

Z kolei studentka z Ukrainy, agnostyczka, zauważa, że religijność Ukraińców jest mniej konfesyjna i „bardziej na luzie” niż Polaków i że religia nie jest zbyt popularna wśród młodych ludzi w Ukrainie:

*Od razu chciałabym podkreślić, że **jestem agnostykiem** i jako osoba niewierząca nie mam za bardzo prawo wypowiadać się z punktu widzenia osoby wierzącej, aczkolwiek mi się wydaje, że **sprawy religii w Ukrainie są troszkę bardziej na luzie**. Raczej wśród młodych osób religia nie jest za bardzo popularna.* (Ukrainka, 21 lat, W7).

Z kolei inna Ukrainka mówi wprost:

*Ja po prostu **nie wierzę** w Boga.* (Ukrainka, 17 lat, W9).

Relacje kościoła i państwa w oczach studentki z Ukrainy inaczej wyglądają w Polsce i w Ukrainie. Zdaniem respondentki, w Polsce religia stała się „kwestią polityczną” (kwestią „wewnętrzną”) a w Ukrainie stanowi element wzmacniający społeczeństwo przeciwko Rosji (kwestia „zewnętrzna”).

*Aczkolwiek **trzeba zrozumieć kontekst kulturowy postrzegania religii**, dlatego, że jeśli w Polsce religia zamieniła się w bardzo polityczną kwestię, to u nas to jest polityczną kwestią, aczkolwiek tylko na zasadzie relacji ukraińsko-rosyjskich. To nie jest polityczna kwestia na zasadzie osobistej polityki państwowej, lewicowej, prawicowej. **To jest trochę inny kontekst i też u nas troszkę inaczej się patrzy na przykład na chodzenie do cerkwi**. To trochę inaczej to po prostu wygląda. Również obchodzenie świąt wygląda trochę inaczej.* (Ukrainka, 21 lat, W7).

Nastolatek z Ukrainy podzielił się osobistą obserwacją na temat relacji pomiędzy wiarą a postępowaniem:

***Na przykład może być taka sytuacja, że człowiek nie robi czegoś złego po prostu dlatego, że ma wiarę**. Czyli na przykład jest sytuacja, gdzie człowiek będzie chciał wszystko zepsuć, rozwalić, ale przykazanie Boga mu to zabrania i nie może tego zrobić. Muszę postąpić tak i tak. Odpowiednio do tego. To też człowieka wychowa. Będzie miał jakiś szacunek do innych. Natomiast jeśli wiara będzie kazała zabijać wszystkich, to oni będą zabijali wszystkich, kto im przeszkadza, bo będą mieli na to pozwolenie.* (Ukrainiec, 16 lat, W8).

Ten sam chłopak ma pozytywne doświadczenia bycia goszczonym w domu ludzi religijnych. Tak opisuje swoje spostrzeżenia:

***Bóg kazał pomagać, bo kazał się dzielić i dlatego teraz u nich jesteśmy**. Bo mi się wydaje, że osoby niewierzące powiedzą a po co mi oni (w znaczeniu Ukraińcy)? Ja mieszkam, ja żyję, moje życie, inni niech szukają przytułku gdzie indziej.* (Ukrainiec, 16 lat, W8).

Według ukraińskiego nastolatka wiara czasem może ograniczać decyzyjność człowieka i jego niezależność:

*Są pewne różnice. Kiedy oni się zachowują bardziej spokojnie (ludzie wierzący w Boga), nie wyrażają się na jakiś tam temat, bo tak kazano. Natomiast w moim przypadku ja mam szacunek do siebie w pierwszej kolejności. **Natomiast Bóg kazał robić czasem inaczej i ja rozumiem.** Jednak, jeśli mi coś nie będzie pasowało, to od razu to powiem, a nie będę myślał o tym, że ojej, dostanę potem jakąś karę. Nie, ja chcę powiedzieć wprost, że człowiek nie ma racji. Powiem, że człowiek nie ma racji. Ale na przykład pani Nowak (nazwisko goszczącej zostało zmienione) powie ok., dobra, masz rację. (Ukrainiec, 16 lat, W8).*

Młody Ukrainiec mocno wierzy w swoje sprawstwo – zasygnalizował je choćby powtarzającym się na początku wypowiedzi zaimkami „ja”, „sam”. Nie wierzy w determinizm ani predestynację. Dowiadujemy się także, że chłopak chce pozostać w Polsce. Mimo że mówi o samodecydowaniu jako ważnym i pozytywnym elemencie swojego życia, jego słowom towarzyszą pojęcia militarne, co może wskazywać na fakt, że młody człowiek cały czas jest w traumie (być może nieuświadomionej):

***Ja, ja sam** steruję swoim życiem. **Sam mogę** wybierać, co ze mną będzie dalej. [...] **Ja** nie chcę stąd wyjeżdżać. I jeśli już gdzieś jest napisane, że mnie walnie bomba, to ona walnie mnie w Polsce. Może tak, może nie. Nikt nie wie o przyszłości absolutnie nic.*

(Ukrainiec, 16 lat, W8).

Nastolatka z Polski łączy wymiar utylitarny z religijnym wolnego od szkoły dnia świątecznego:

*Zazwyczaj uważam święta jako dni wolne, **żeby też odpocząć, ale też uznaję to za aspekt religijny**, że np. mogę odwiedzić moich przodków na cmentarzu. (Polka, 12 lat, W5).*

#### **4.2.4. Język jako ważne narzędzie w rozwijaniu wrażliwości międzykulturowej**

Uczennica z Ukrainy wyraża zadowolenie, że jej koleżanka z Polski interesuje się językiem ukraińskim. Tutaj realizuje się w praktyce edukacja nie tylko międzykulturowa, ale transkulturowa, ponieważ okazuje się, że niektóre słowa ukraińskie wchodzą do użycia w języku Polaków. Edukacja rówieśnicza i wspólne uczenie się kształtują wrażliwości międzykulturową osób zaangażowanych w interakcję. W ten sposób młodzi ludzie rozwijają swoje emocje w celu zrozumienia i docenienia różnic kulturowych, co przyczynia się do ich skutecznych zachowań w komunikacji międzykulturowej. Wypełniają się wszystkie

wymiary Skali Wrażliwości Międzykulturowej Chena i Starosty: zaangażowanie w interakcję, szacunek dla różnic kulturowych, uważność w interakcji, a to wszystko prowadzi do doświadczania przyjemności i pewności w interakcji. A to prowadzi do poczucia własnej wartości, otwartości umysłu i empatii (Chen, Starosta, 2000, s. 4).

Uczennica z Ukrainy dzieli się historią swojej polskiej koleżanki, którą uczyła słów ukraińskich:

*Bardzo przyjemnie to jest, bo **miałam taką koleżankę, która często mnie się pytała, jak to się nazywa po ukraińsku.** Nauczyła się osiem kolorów po ukraińsku. I jeszcze pytała, jak się pisze jej imię po ukraińsku. I potem na Instagramie miała tam po ukraińsku napisane swoje imię. **Bardzo przyjemne, że ktoś tak z jakąś ciekawością odnosi się do tego.***

(Ukrainka, 14 lat, W14).

Nie tylko młodzi Polacy wyrażają chęć komunikacji w języku ukraińskim. Szczególną wrażliwością międzykulturową wykazał się polski trener pływania, na którego zajęcia uczęszcza nastolatka z Ukrainy:

*Na Ukrainie trenowałam pływanie i w Polsce też to robię. Chcę opowiedzieć o sytuacji, jaka miała miejsce na polskim basenie. My jeszcze stoimy zmęczeni po ostatnim ćwiczeniu i **trener zaczął mówić po ukraińsku do tych osób, które miały płynąć.** Następne ćwiczenie. I my tak stoimy. Pytamy się trenera, o co chodzi, co się stało. Trener mówi po ukraińsku? On mówi: **tak nauczyłem się, bo wiedziałem, że ktoś tam przyjdzie z Ukrainy, więc pomyślałem, że warto się nauczyć. I nauczył się.** Mówił, szukał właściwych słów. Nie umiał tego tak najlepiej, ale coś tam te dzieci go rozumiały. **I potem te dzieci trochę uczył po polsku. Zaczął im tłumaczyć, co jest po polsku, żeby już się z tym nie męczyć, z tym językiem ukraińskim.***

(Ukrainka, 14 lat, W14).

Relacje interpersonalne pomiędzy Polakami i Ukraińcami również wpływają na konieczność korzystania z języka, np. ukraińskiego i rosyjskiego przez dorosłego Polaka. O relacji swojej ukraińskiej mamy z polskim partnerem mówi nastolatka z Ukrainy:

*Bo jak ja już mówiłam, mama ma chłopaka, Marcina z Polski. **Ja z nim rozmawiam nie po polsku, tylko mieszam ukraiński z rosyjskim.** On zawsze rozumie, co ja mówię. I niekiedy też mówi po ukraińsku. (Ukrainka, 14 lat, W10).*

Młoda Polka opowiada o sposobach komunikacji nie tylko werbalnej w sytuacji, kiedy nie zna się języka innego niż własny:

S1: *A jaki był język Waszej komunikacji?*

S2: *Bo w sumie moja mama średnio umie mówić po angielsku, zna tylko podstawy, więc **bardziej taka mowa niewerbalna**. Dobrze mówię? Tak? Na przykład umiesz zapytać, ile to kosztuje? Więc później ten pan pokazuje na kalkulatorze, przekreśla i wpisuje swoją cenę. **Więc raczej tak albo macha ręką, albo jakąś minę robi, więc raczej w tym kierunku**. Ale czasem też tłumaczę, chociaż to też jest trudno czasem tłumaczyć, bo te osoby mają często, chociaż nie zawsze niższy poziom tego angielskiego niż ja czy moja siostra, które uczymy się tyle lat. Więc czasem nawet moja mama się łatwiej dogada niż ja, bo to już wtedy takim jadą po prostu poziomem.* (Polka, 21 lat, W2).

Sfera językowa jest szczególną przestrzenią popełniania błędów leksykalnych i frazeologicznych – np. używania słowa w nieodpowiednim kontekście. Zabawną sytuację relacjonuje polska studentka:

*Mam śmieszną sytuację, bo pracowałam w zeszłym roku w meksykańskiej restauracji i często właśnie osoby kuchenne to były osoby innych narodowości i mieliśmy takiego chłopaka o imieniu **Sasza, który pochodził z Ukrainy**. Tak średnio mówił po polsku. Można było się dogadać, ale widać, że po prostu były to jego początki. **Raz poszedł sobie zapalić papierosa i potem mówił, że jest napalony**. On myślał, że to jest poprawna wersja, że jest napalony. I on tak do wszystkich podchodził i po prostu mówił jestem napalony. Podchodził do wszystkich, do szefa, do szefowej i już. **Wytłumaczyliśmy mu, że tak się nie mówi. Zrobiło mu się głupio, wszyscy razem z nim z tego się teraz śmiejemy, że cały czas był napalony**.* (Polka, 21 lat, W2).

Często brak znajomości słów prowadzi do trudnych momentów komunikacyjnych. Młoda Ukrainka mówi, że działa to w dwie strony:

***Troszeczkę jest trudno dogadywać się, ponieważ nie znam takich słówek i jeżeli coś nie tak powiem, to oni mogą się śmiać. Ale to już ok., bo oni (Polacy) też mogą powiedzieć po naszymu, ale też nie prawidłowo.*** (Ukrainka, 14 lat, W11).

Potwierdza to kolejna nastolatka z Ukrainy:

*Język może być przeszkodą. Na przykład nie wiem, jak powiedzieć jakieś słówko i tak zastanawiam się, może wiem, jak to powiedzieć albo myślę, jak to powiedzieć po angielsku na przykład. I też czasem jest taka niezręczna cisza. I jeszcze czasem nie mogę być tak otwarta przez to do osób z innych krajów, jak na przykład do osób z Ukrainy. Bo kiedy mówię po ukraińsku, to mogę o wiele więcej powiedzieć, a na przykład po polsku tak niezbyt wiele. (Ukrainka, 14 lat, W14).*

A wtedy, kiedy pojawia się stres komunikacyjny ze względu na niezrozumienie, nastolatka z Ukrainy wypracowała sobie własną strategię radzenia sobie z sytuacją:

*W takich sytuacjach po prostu się stresuję i wtedy staram skoncentrować na oddychaniu. Kiedyś tak powiedziała mi jedna nauczycielka, żeby skoncentrować się na swoim oddechu i to czasem pomaga. Potem dalej mówię. (Ukrainka, 14 lat, W14).*

Mimo różnorodnych błędów językowych popełnianych przez Ukraińców, najważniejszy jest efekt komunikacyjny związany ze zrozumieniem komunikatu. Kluczowe to było w pierwszych dniach po wybuchu wojny, kiedy setki tysięcy Ukraińców przybyło do Polski. Taką sytuację opisuje młoda Ukrainka, która docenia bezinteresowną pomoc Polki, którą rozumiała, ale której nie była w stanie odpowiedzieć.

*Ja pamiętam, że przyjechaliśmy do hotelu w Wągrowcu i tam była taka jedna pani, która przynosiła nam jedzenie po prostu, bo chciała tak. I pierwszy raz ze mną zagadała. Ja tak trochę zrozumiałam, co ona powiedziała, ale nic jej nie powiedziałam.*

(Ukrainka, 14 lat, W10).

Młodzi respondenci zauważają potrzebę opowiadania własnej historii. W trakcie opowiadania i słuchania historii mogą się rozwijać składowe skali wrażliwości międzykulturowej: uważność w interakcji, pewność w interakcji, przyjemność z interakcji, zaangażowanie w interakcję oraz szacunek dla różnic kulturowych (Chen, 2010). Do snucia opowieści potrzebna jest jednak znajomość języka.

Wydaje mi się, że każdy chciałby o sobie opowiadać, ale najgorsze jest to, kiedy ktoś jest taki cichy, taki skryty. Ukraińcy często odpowiadają tylko tak, nie tak. Takie krótkie odpowiedzi. Wtedy gorzej rozmawia z taką osobą, bo nie ma tematów. (Polka, 12 lat, W15).

Nieznajomość języka obcego może być barierą komunikacyjną, którą można pokonać uruchamiając własną kreatywność lingwistyczną i tworząc hybrydy językowe. O takiej sytuacji wspomina student z Polski:

*Do mojej rodzinnej wioski (Nowa Wieś, lubuskie) przyjechał właśnie Anglik rodowity i wtedy poczułem, że to jest ta bariera językowa. Ale mimo wszystko poszliśmy sobie na ryby. [...] Chciałem od niego podbierak pożyczyć, bo wtedy on go używał. Więc zapytałem się taty, jak powiedzieć to i to, żeby on mi dał. I wtedy **powiedziałem give mi podbierak**. To chyba było zbyt skomplikowane słowo dla mnie, więc wydaje mi się, że to była taka najwcześniejsza sytuacja, pierwsza taka, którą pamiętam. (Polak, 21 lat, W1).*

W nauce języka obcego ważne jest wsparcie innych osób. Nastolatka z Ukrainy opowiada o swoich etapach uczenia się języka polskiego, na których ważnymi nauczycielami byli jej rodzice. Tata dziewczyny do nauki języka polskiego wykorzystywał swoje dokumenty – nieświadomie praktykował strategię pragmatyczną nauczania języka polskiego jako obcego. „Bezpośrednią zaletą materiałów autentycznych jest naturalność użycia języka; dają one wrażenie uczestnictwa w realnym wydarzeniu komunikacyjnym. [...] Ich siła polega na tym, że przekazują wycinek prawdziwego życia, a ponieważ dotyczą sytuacji rzeczywistych, są nieocenionym źródłem wiedzy o kraju” – mówi Katarzyna Bączar, anglistka i germanistka z Uniwersytetu Rzeszowskiego (Bączar, 2023, s. 36).

***Tata mi pomaga z językiem.** On mówi na przykład to dawaj, my usiądziemy za stołem i poczytamy. A ja mówię dobrze. I my wzięli podręcznik z polskiego. Według mnie on jest tak podobny do naszego języka, tylko różne są literki. No i ja zaczęłam czytać dwa lata temu, tylko czasem literki mylę. **On przyniósł swoje dokumenty różne.** I ja zaczęłam czytać dokumenty. On powiedział wtedy: to już rozumiem, o co tu chodzi, jak ty czytasz. [...] Jeżeli ja nie rozumiałam, to mama mówiła, powtarzała to w kółko. Może tam nieprawidłowo powtarzała, ale coś tam powtarzała. (Ukrainka, 14 lat, W11).*

Inny pomysł na nauczanie języka obcego ma student z Polski. Razem z koleżanką Ukrainką wykorzystywali tzw. „łamańce językowe”:

*I pamiętam, że też ćwiczyliśmy **po prostu przez jakieś łamańce językowe**. Szedł Sasza suchą szosą, czy coś, a ona mi wtedy mówiła po ukraińsku. Te ukraińskie były trudne dla mnie, dla niej polskie były trudne. (Polak, 21 lat, W1).*

Nastolatek z Polski ma świadomość, że komunikowanie się po polsku jest wyzwaniem dla wszystkich stron i że język polski jest narzucony a nie wybrany. Empatyzuje jednak ze swoimi ukraińskimi kolegami, którzy nie mają taryfy ulgowej na lekcjach języka polskiego:

*Ten język został im narzucony z góry po prostu, bo przyjechali do nas, no to został im narzucony, więc muszą się z tym mierzyć. [...] Bo nasi nauczyciele bardzo od nich wymagają tego polskiego, tak że np. pani od polskiego bardzo narzuciła im ten polski. Muszą pisać, muszą wszystko i to idzie. Ale no został im tam ostro narzucony ten polski akurat według mnie szybko bardzo. (Polak, 14 lat, W16).*

### **Język a tożsamość**

Badania psycholingwistyczne wskazują z jednej strony, że osoby, które zaczynają myśleć w języku kraju, w którym mieszkają, osiągają najwyższy stopień integracji na poziomie tożsamości. Badania Ukraińców w Polsce pokazują, że zmiana tożsamości narodowej, wywołana zmianą kraju, w jakim przebywa jednostka, wiąże się z postrzeganiem osoby jako obcej dla tego środowiska. Problem z określeniem własnej tożsamości narodowej często wiąże się z kontaktem z różnymi kulturami w rodzinie, na dowód czego Levchuk cytuje wypowiedzi swoich respondentów: „50% – Ukrainka, 20% – Rosjanka, 30% – Polka”, „Trudno powiedzieć. Ojciec pochodzi z Rosji, mama jest Ukrainką, pradziadek był Polakiem” (Levchuk, 2018, s. 2010). Ilustrują one problem w odnalezieniu własnej tożsamości, spowodowany obecnością wielu kultur w rodzinie.

A z drugiej strony, kiedy podejmujemy decyzje w języku dla nas obcym, mniej przejmujemy się ich etycznym aspektem niż gdy dokonujemy tych wyborów w języku ojczystym. Potwierdzają to badania psychologa Michała Białka z Uniwersytetu Wrocławskiego. Naukowiec przekonuje, że często wybory, które podejmuje się w obcym języku, są bardziej racjonalne, pozbawione emocji, ale co za tym idzie – również błędów, które z tymi emocjami są związane. Aby mieć bardziej świadomy wgląd w ważne decyzje, które podejmujemy, może czasem warto spojrzeć na nie w innym świetle – zastanowić się nad tym samym zagadnieniem, ale w innym języku, który znamy (Białek, Paruzel-Czachura, Gawronski, 2019).

Ciekawie wygląda sytuacja językowa osób, które przybyły z Ukrainy po wybuchu wojny i swoją przyszłość naukową i zawodową wiążą z Polską. Zaczynają myśleć o ważnych dla nich kwestiach po polsku:

S1: *W jakim języku myślisz?*

S2: *To takie trudne pytanie, bo czasami myślę po ukraińsku, czasami po rosyjsku i czasem po polsku. I się zastanawiam, kiedy oglądam jakieś filmiki na TikToku i rozumiem, o co tam chodziło i myślałam, że to jest po polsku. Przewijam jeszcze raz. A to było po ukraińsku. Ale po prostu, jakby rozumiem wszystko i mam już to w głowie i nie zauważam może różnicy już.*

S1: *Czy są jakieś takie sfery Twojego życia, w których pojawia się myślenie w języku ukraińskim, rosyjskim i polskim? Czy mogłabyś przyporządkować momenty, kiedy włączają się w głowie Tobie słowa ukraińskie, polskie i rosyjskie.*

S2: *To polskie bardziej mam, kiedy się uczę i rozmawiam na uczelni. Bo jest tak, że rozumiem słowo i po prostu już nie mogę powiedzieć po ukraińsku i mówię po polsku, bo nawet mieszkam w akademiku z dziewczyną z Ukrainy i jeszcze jedną dziewczyną z Polski. No to rozmawiamy z Ukrainką tak jakby gwarą ukraińsko- polsko- rosyjską. I jeszcze dodajemy kilka słów po angielsku i się dogadujemy, bo rozumiemy się. I nie czuję takiej potrzeby, żeby tłumaczyć sobie, co muszę mówić. A po rosyjsku, to zauważyłam, że może nie wszyscy, ale jakoś większość ludzi Ukraińców, którzy znają język rosyjski, **kiedy są wkurzeni**, to bardziej mówią po rosyjsku. I dla mnie jest taka asocjacja, że rosyjski jest taki, nie powiedziałabym, że **zły język, ale taki jakby agresywny**. Kiedy nie znam słowa po polsku, to mogę powiedzieć coś po ukraińsku i mam wtedy czas, żeby przetłumaczyć coś sobie w głowie.*

S1: *W jakim języku mówicie między sobą w rodzinie?*

S2: *No to mój tata i jego strona jest taka patriotyczna, więc mówią po ukraińsku. Jak przyjechałam do babci od strony taty, to bałam się rozmawiać po rosyjsku. No to babcia nawet tak mówiła do mnie, że jestem taką od słowa Moskwa, że jestem „Moskowiczka” – to musiało być coś takiego. I było mi nieprzyjemnie, niemiło z jej strony w ogóle. Ale tak już przyzwyczaiłam się, że z nią trzeba po ukraińsku. (Ukrainka, 19 lat, W6).*

Ukraińcy czują potrzebę mówienia po ukraińsku nawet ci, dla których naturalnym językiem komunikacji w Ukrainie był rosyjski. Jest to kwestia tożsamościowa. Paweł Levchuk w swojej działalności badawczej zajmuje się wielojęzycznością migrantów wojennych z Ukrainy w Polsce. Wyniki jego badań pokazują jednoznacznie, że zdecydowana większość respondentów ma pozytywny stosunek do języka polskiego, negatywny ma jedynie 3% badanych. Niektórzy uważają język polski za ważny język w UE oraz język awansu społecznego. Pomimo, że język polski należy do grupy języków zachodniosłowiańskich, ukraiński zaś do wschodniosłowiańskich, językowi ukraińskiemu jest znacznie bliżej do polskiego niż np. do rosyjskiego. Słownictwo używane w języku ukraińskim różni się od polskiego jedynie w 30%, co zapewnia dość dobre rozumienie się Polaków i Ukraińców. Można więc powiedzieć, że język polski i ukraiński, mimo że należą do odmiennych grup językowych, to wykazują wysokie podobieństwo strukturalne, a przede wszystkim leksykalne – dzieląc ok. 70% wspólnej leksyki o podobnym brzmieniu i znaczeniu<sup>88</sup>.

Dla 13-latki z Ukrainy język polski nie jest taki trudny, jak wcześniej jej mówiono:

*Myślałam, że jest on trudniejszy i wszyscy tak mówili, że on jest trudny, że nie tak podobny do ukraińskiego, ale kiedy przyjechałam, to okazał się łatwy.* (Ukrainka, 13 lat, W12).

Ponad 60% Ukraińców prezentuje pozytywne nastawienie do języka ukraińskiego i chęci korzystania z niego. Neutralny stosunek do języka ukraińskiego deklaruje tylko 14% respondentów, a negatywny – 7,8%. Natomiast co czwarty badany ma negatywny stosunek do języka rosyjskiego (Levchuk, 2022, s. 86-87). Powyższe wyniki różnią się od tych z 2018 roku, kiedy dominującym językiem był rosyjski, nawet mimo zmiany miejsca zamieszkania respondenta. „Często nawet w akademikach studenci z Ukrainy szukają „bratniej duszy”, która będzie znała język rosyjski, rzadziej ukraiński” – pisał Levchuk (2018, s. 214).

Zauważamy to w słowach studentki z Ukrainy:

*Uświadamiam sobie, że chcę rozmawiać po ukraińsku i to jest potrzebne. I tak między sobą Ukraińcy mówią więcej po ukraińsku. Ale tak w ogóle to gwarą – takim językiem pomiędzy*

---

<sup>88</sup> *Які європейські мови найближчі між собою*; [gazeta.ua/articles/istoriya-movi/\\_aki-yevropejski-movi-naj-blizhchi-mizh-soboyu/701681](https://gazeta.ua/articles/istoriya-movi/_aki-yevropejski-movi-naj-blizhchi-mizh-soboyu/701681) [dostęp: 05.10.2024].

*ukraińskim a rosyjskim* – to zależy też, z kim rozmawiam, bo miałam przyjaciółkę z Ukrainy, ale ze strony rosyjskiej Dniepra – to ona mówi wyłącznie po rosyjsku i kiedy byłam z nią, to też mówiłam taką gwarą, ale bardziej po rosyjsku. Jednak zauważyłam, kiedy byłam u nich w domu, to nagle zaczyna rozmawiać po ukraińsku, bo jej mama mówi po ukraińsku. Wtedy zorientowałam się, że umie po ukraińsku. Ale dla mnie to brzmiało bardzo dziwnie. (Ukrainka, 19 lat, W6).

Do wybuchu wojny językowa mapa Ukrainy była dość skomplikowana – w niektórych regionach używało się tylko ukraińskiego, w innych tylko rosyjskiego, w jeszcze innych – obu równolegle. Czasami prowokowało to niezręczne sytuacje – na przykład na zachodzie kraju Polak zwracający się do gospodarzy po rosyjsku mógł być poproszony, by mówił raczej po polsku (zwłaszcza w Galicji). Im dalej na wschód, tym bardziej przydawał się rosyjski. Na Krymie natomiast język ukraiński był traktowany wręcz wrogo. Mapa zasięgu języka ukraińskiego była w pewnym sensie odzwierciedleniem dawnych granic Pierwszej Rzeczypospolitej. Od 24 lutego 2022 roku widzimy wypieranie języka rosyjskiego z terytorium całej Ukrainy. Ciekawa jest relacja języka rosyjskiego i ukraińskiego w perspektywie Ukraińców. Rozumienie ww. języków często jest związane z miejscem pochodzenia/zamieszkania: Zachodnia lub Wschodnia Ukraina.

*U mnie tata jest z Tarnopola i tam wszystkie mówią po ukraińsku. I on mówi po ukraińsku, a nie po rosyjsku. I mówię tak i tak będzie. [...] Teraz może tam gdzieś słówka rosyjskie wychodzą, ale bardziej polsko-ukraińskie. Ale u mnie mama bardziej tak po rosyjsku mówi i pisze, ponieważ uczyła się w szkole rosyjskiej.* (Ukrainka, 14 lat, W11).

Inna uczennica z Ukrainy wskazuje na istniejącą cały czas mapę językową w Ukrainie i na swoją strategię lingwistyczną:

*Bo my mamy na Ukrainie także osoby, które mieszkają bliżej do Kijowa, rozmawiają czysto po ukraińsku. Bo ogólnie mamy w szkołę nauczycielkę, panią Irminę [asystentka międzykulturowa] i ona rozmawia z nami po ukraińsku. Ale ja rozmawiam połączonym ukraińsko – rosyjskim, bo daleko mieszkalam i ogólnie prawie całe życie mówiłam po rosyjsku. I dlatego my nazywamy ziemniaki kartoflem, ale słyszałam, że po ukraińsku nazywają bulwą.* (Ukrainka, 14 lat, W10).

Kijów manifestuje zdystansowanie się wobec języka rosyjskiego, wprowadzając np. w szkołach zamiast języka wroga możliwość uczenia się innych języków obcych:

*Ja miałam angielski od pierwszej klasy i potem w 8 albo 9 mogłabym mieć jeszcze rosyjski, ale chyba nie będzie, bo **wiem, że moje koleżanki zamiast rosyjskiego uczą się albo niemieckiego, hiszpańskiego albo francuskiego.*** (Ukrainka, 14 lat, W14).

Studentka z Ukrainy, która uczyła się w polskiej szkole średniej jeszcze przed 2022 z perspektywy czasu uświadomiła sobie o ograniczającej funkcji języka rosyjskiego, którego musiała się uczyć w szkole jako dziecko:

***On mnie mentalnie ogranicza [język rosyjski]. W tym sensie, że ograniczenie się ukraińskiej młodzieży do rosyjskich mediów ogranicza nas przed całym światem, innymi mediami, które oferują inny punkt spojrzenia i może bardziej ciekawe wartości do przyjęcia. Ograniczenie się do jednego tylko środowiska najczęściej powoduje bardzo mocną degradację.***

(Ukrainka, 21 lat, W7).

Młoda Ukrainka bardzo krytycznie wypowiada się na temat języka rosyjskiego:

*Na szczęście ja tego (języka rosyjskiego) sukcesywnie się pozbyłam jeszcze przed pełną skalą inwazją, bardzo świadomie. Był w bardzo nieprzyjemnym dla mnie kontekście. Był językiem socjalizacji, kiedy byłam dzieckiem. Jako dziecko byłam bardzo introwertyczna, przez co na potrzeby socjalizacji korzystałam z tego popularnego języka, czyli rosyjskiego. Aczkolwiek w pewnym momencie, kiedy moja tożsamość wykształciła się poza poziom dwunastolatka, ja zrozumiałam, że być może trzeba się zastanowić nad tym, jakie konotacje ma język, z którego ja korzystam i czy to jest ok. **Jeszcze przed inwazją, postanowiłam się pozbyć tego języka i przestałam słuchać rosyjskiej muzyki, czytać rosyjskie książki, korzystać z rosyjskich mediów. I absolutnie rosyjski jest wykreślony z mojego życia, z czego bardzo się cieszę.*** (Ukrainka, 21 lat, W7).

Wśród Ukraińców, którzy przybyli do Polski po inwazji Rosji na Ukrainę, są też osoby z Ukrainy, które nadal używają języka rosyjskiego, bo jest im łatwiej:

*Bo jak idę do pani Ireny [asystentka międzykulturowa] coś powiedzieć, to ja mówię czysto po ukraińsku, ale **ogólnie tak w życiu, to rozmawiam bardziej po rosyjsku i dla mnie to bardzo łatwo jest.** U mnie wszystkie gry, wszystko jest po rosyjsku.* (Ukrainka, 14 lat, W10).

W niektórych sytuacjach język rosyjski jest traktowany w sposób pragmatyczny a jego znajomość może pomóc na egzaminie ósmoklasisty lub maturalnym z języka obcego – uczeń cudzoziemski może wybrać język, którego nie ma oficjalnie w szkole. Wtedy dyrekcja szkoły jest zobowiązana do załatwienia wszystkich formalności.

*W naszej szkole na Ukrainie ja uczyłam się rosyjskiego i angielskiego, bo my mieliśmy lekcje rosyjskiego do piątej klasy, a teraz zamiast rosyjskiego mają niemiecki. A ja w ogóle nigdy nie miałam niemieckiego. To tylko pierwszy rok, że ja uczę się niemieckiego. Jak pani robi mi bardzo łatwe kartkówki, to dobrze. **Ale egzamin będę pisała z rosyjskiego**, bo jakaś przyjaciółka mojego kolegi pisała z hiszpańskiego. **I dowiedziałam się, że to zależy od pani dyrektor. Spytałam się i pani dyrektor pozwoliła.** To ja będę z rosyjskiego pisać.*

(Ukrainka, 14 lat, W10).

Ukraińska studentka uważa, że nieużywanie języka rosyjskiego jest przejawem jej tożsamości – ukraińskości. Wypowiada się z pozycji osoby, która na co dzień mieszka za granicą i nie doświadcza wojny w takim stopniu, jak ci, którzy zostali w Ukrainie. Szanuje więc sytuację, kiedy osoby w Ukrainie używają języka rosyjskiego. Można powiedzieć, że postawa młodej Ukrainki mieści się w przestrzeni wrażliwości i empatii, wobec tego, czego nie rozumiemy i co ewidentnie różni się z naszymi przekonaniem.

*To będzie kontrowersyjna odpowiedź, ale **dla mnie moja ukraińskość wyraża się w tym, żeby nie korzystać z rosyjskiego.** Ja uważam, że to jest minimum, które może robić osoba, która mieszka za granicą. Bo ja uważam, że to są dwa różne konteksty. Osoba, która mieszka w Ukrainie, tak naprawdę ciągle jest w walce, nie ma prądu, żyje w złych warunkach. Do takich ludzi ja nie mam żadnych pretensji. Cokolwiek sprawia, że czują komfortowo, jest w porządku. Ale osoby, które wyjechały za granicę, mają czas na refleksję i mają czas na to, żeby się zastanowić nad tym, jakie konotacje nasz pobyt za granicą i nasze istnienie prowadzą za sobą. **Mi się wydaje, że wybór językowy jest świadomym wyborem tożsamościowym.** Ja nie za bardzo rozumiem osoby, które ignorują swoją ukraińską tożsamość. Trzeba się zastanowić, jak to świadczy o nas, kiedy nas zabijają ze względów etnicznych i narodowościowych, a jednocześnie gadamy w języku naszego agresora. Jakie konotacje to za sobą niesie? Mi się wydaje, że ta refleksja jest bardzo ważna.*

(Ukrainka, 21 lat, W7).

Ukraińskie rodziny często muszą podjąć decyzję, w jakim języku będą się komunikować między sobą. Język przywołuje skojarzenia związane z przeszłością, dawnym porządkiem historyczno-politycznym, jedzeniem:

***Bo moja babcia jest z Rosji.** Babcia ze strony mamy. I ona przyjechała do Ukrainy. Tak często przyjeżdżała, bo tutaj mieszkali jej dziadkowie i została tutaj już w Ukrainie. I ma*

męża też z Ukrainy. **Ona się nie nauczyła już języka ukraińskiego**, żeby tak perfekcyjnie mówić. Ale też mówię taką gwarą. [...] Po prostu rozmawia więcej po rosyjsku. I nie wiem, jak teraz uważa, ale wcześniej **mówiła, że Sojuz (ros. Союз – związek, czyli określenie na Związek Socjalistycznych Republik Radzieckich) był taki fajny, że można jeszcze raz**. Ona tam mieszkała i jadła tam jakąś ikrę (kawior). Nie powiedziałbym, że były kłótnie, ale takie sprzeczki może trochę. (Ukrainka, 19 lat, W6).

Na styku kultur pojawia się zjawisko mieszania języków, swoistej hybrydyzacji. Niektórzy Ukraińcy cały czas mieszają ukraiński z rosyjskim. Mieszankę obu języków nazywają *surzhyk*<sup>89</sup> (Levchuk, 2020). Eksperci podkreślają, że „Może być bowiem tak, że ktoś zadeklaruje, że chce rozmawiać po ukraińsku, w trakcie rozmowy, aby wyrazić jakieś myśli czy uczucia, będzie jednak potrzebował przejść na język rosyjski lub *surzhyk*” (Baran, Grzymała-Moszczyńska, i in., 2023, s. 120). Często ma to związek z aspektami tożsamościowymi osób posługujących się danym językiem lub mieszanką języków.

*Mieszkam w akademiku z dziewczyną z Polski. No to gadamy z nią też już gwarą. I ona studiuje angielską filologię. No to jest tak, że po polsku, po ukraińsku, po rosyjsku i jeszcze po angielsku. I jest tak, że na przykład kładziemy się spać i my z Elizą z Ukrainy mówimy jej dobranoc, a ona nam odpowiada po ukraińsku. [...] No i nauczyłam ją takich swoich słówek po ukraińsku, które dla mnie coś znaczą i nie mogę dobrać ich odpowiednika po polsku. Często są to przekleństwa.* (Ukrainka, 19 lat, W6).

Inna studentka z Ukrainy łączenie słów z różnych języków nazywa slangiem i traktuje je bardzo utylitarnie. W wypowiedzi Ukrainki można zauważyć doświadczenie transkulturowości, o którym Noriko Takei-Thunman pisała w ten sposób: „Życie w obcym języku, otaczanie się nim i używanie go, wyostrza wrażliwość na język w ogóle, a także na własny język ojczysty. Język ojczysty przestaje być przejrzystym medium komunikacji”<sup>90</sup> (Takei-Thunman, 2011, s. 7 [tłum. własne]).

---

<sup>89</sup> *Surzhyk* (pol. „surżyk”, ukr. *суржук* – dosłownie „mieszanka różnych ziaren z żytem”) – elementy dwóch lub więcej języków, połączone sztucznie, bez przestrzegania norm języka literackiego; żargon, *lingua franca*.

<sup>90</sup> „To live in a foreign language, surrounded by it and using it, sharpens the sensibility toward language in general, and also toward own mother tongue. The mother tongue ceases to be a transparent medium of communication”.

*To jest bardzo ciekawa kwestia. Ostatnio się zastanawiałam nad tym. Ciągłe nad tym się zastanawiam, bo bardzo lubię pomyśleć sobie o takich rzeczach. Myślę zawsze **po ukraińsku**. Aczkolwiek zauważyłam bardzo ciekawą obserwację, kiedy rozmawiam sama do siebie. **Każdy z nas pewnie rozmawia sam do siebie, kiedy jest sam w pokoju. Ja najczęściej łączę języki. Ja mówię po ukraińsku, ale dodaję jakieś słówka polskie, z których najczęściej korzystam.** Na przykład jakiś slang i dodaję też angielski slang. Aczkolwiek kontynuuję myśleć po ukraińsku, nawet bez względu na to, że codziennie znajduję się w otoczeniu polskojęzycznym. I tutaj właśnie myślę, że warto byłoby podkreślić, że bardzo dużo osób z Ukrainy, kiedy przyjeżdża do Polski, pozostaje w kontekście lingwistycznym albo ukraińskim, albo rosyjski. U mnie sytuacja wygląda inaczej, dlatego że wszyscy przyjaciele, których mam w Polsce, mówią albo po polsku, albo po ukraińsku.* (Ukrainka, 21 lat, W7).

### **Homonimia międzyjęzykowa**

Studentka z Ukrainy przedstawiła ciekawe zjawisko homonimii międzyjęzykowej, czyli występowania w językach polskim i ukraińskim słów, które w obu językach brzmią podobnie, lecz znaczą coś zupełnie innego. Powstanie polsko-ukraińskich par homonimów międzyjęzykowych bywa spowodowane tym, że jednostki leksykalne obu języków mają wspólne praindoeuropejskie lub prasłowiańskie źródło pochodzenia. W procesie rozwoju wyrazy te zachowały swoje podobne brzmienie, ale rozeszły się w znaczeniu leksykalnym. Homonimy międzyjęzykowe mogą również powstawać wskutek procesu przejścia słów z języka polskiego do ukraińskiego i odwrotnie. Niekiedy homonimy międzyjęzykowe mogą powstawać w wyniku przypadkowej zbieżności w brzmieniu słów dwóch języków, np. mecz (spotkanie dwóch drużyn lub dwóch zawodników, podczas którego drużyny lub zawodnicy grają w grę sportową i starają się pokonać przeciwnika) – *меч* (dawna broń biała w postaci obusiecznego prostego długiego brzeszczotu z rękojeścią). W literaturze lingwistycznej tego typu niefortunności komunikacyjne mają różnorodną terminologię. Najpopularniejsze jest określenie „fałszywi przyjaciele”, wprowadzone w 1928 r. przez francuskich naukowców<sup>91</sup>. Studentka podała następujące przykłady homonimicznych par międzyjęzykowych:

---

<sup>91</sup> Zob. M. Koesslera, J. Derocquigny (1928), *Les faux amis ou Les trahisons du vocabulaire anglais: Conseils aux traducteurs (Fałszywi przyjaciele lub zdrada słownictwa angielskiego: rady dla tłumaczy)*, Paris, Vuibert: <https://archive.org/details/lesfauxamisoules00kssl/page/n5/mode/2up> [dostęp: 07.09.2024].

sklep – *склен* (grobowiec, krypta)

owoce – *овочі* (warzywa)

piwnica – *пивниця* (knajpa, pub)

zakaz – *заказ* (zamówienie)

zapomnieć – *запам'ятати* (zapamiętać)

Do wyżej wymienionych warto dodać jeszcze dwa zestawy homonimów międzyjęzykowych. Jedna para słów pojawiała się często w czasie przeprowadzania wywiadów: *czuć* a *чуту* – w języku polskim najpopularniejsze znaczenie nawiązuje do odbierania wrażenia za pomocą zmysłów, a w języku ukraińskim znaczy to po prostu słuchać. A drugim zestawem homonimów autor niniejszej dysertacji ma do czynienia dosyć często podczas swojej pracy w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN - np. w trakcie oprowadzania grup ukraińskich nie należy używać polskiego słowa Żyd – w Ukrainie brzmi ono obraźliwie, kojarzy się z pogromami. Znacznie lepiej powiedzieć *євреї* (jewrej).

W nauczaniu języka obcego często wsparciem jest trzeci język, w kontekście ukraińskim najczęściej będzie to rosyjski, ale także angielski. Wykorzystanie języka rosyjskiego stanowi wyzwanie etyczne i tutaj jest przestrzeń edukacyjna do zagospodarowania przez wrażliwość osoby nauczającej języka. Z kolei język angielski mógłby stać się narzędziem usprawniającym komunikację, ale okazuje się, że jego znajomość zarówno wśród młodych Polaków, jak i Ukraińców nie jest na wysokim poziomie. Potwierdza to w rozmowie studentka z Ukrainy.

*To najpierw, kiedy przyjechałam, to poszłam do liceum No to ja przyszłam i powiedziałam: Hello! My name is Ania. I have younger angry sister. No coś tam starałam się mówić po angielsku, ale nie uczyłam się angielskiego. A jeżeli porównać znajomość angielskiego wśród młodzieży z Ukrainy i Polski, to moim zdaniem jest mniej więcej równo. Ale mamy dziewczynę Polkę, która studiuje tutaj filologię angielską. To ona mi właśnie dzisiaj będzie pomagała z angielskim. [...] Mieszkalam w małym mieście i miałam tylko angielski i ukraiński. Nigdy nie uczyłam się rosyjskiego. (Ukrainka, 19 lat, W6).*

Słownictwo z języka angielskiego wspiera komunikację również innej ukraińskiej uczennicy ze szkoły podstawowej:

*Kiedy brakuje mi słów, korzystam z angielskiego. Albo staram się wytłumaczyć i jest śmieszne, jak coś pokazuję. To jest takie śmieszne i nastawia tak pozytywnie.*

(Ukrainka, 14 lat, W14).

Nowoczesne technologie z wykorzystaniem translatora online ułatwiają porozumienie się między osobami z różnych krajów. Ważne było to szczególnie w pierwszych tygodniach wojny, kiedy żadna ze stron nie była przygotowana do skutecznej komunikacji. Zarówno polscy nauczyciele, jak i uczniowie od pierwszego momentu spotkania się z uczniem z Ukrainy angażowali się w interakcję, byli uważni.

*Od razu poszłam do szkoły. I kiedy pierwszy raz przyszłam, to ja w ogóle nie wiedziałam, gdzie iść, co mam robić. Mnie pani dyrektor doprowadziła do mojej klasy i **tam był jeden pan, który na telefonie włączył tłumacza i zaczął na tym tłumaczu mówić, że ja jestem twoim nauczycielem**, ale ja po prostu tak siedziałam, ale rozumiałam, co on do mnie mówi. Ale on tłumaczył. A ja przez te 10 minut cały czas rozumiałam, co on do mnie mówił.*  
(Ukrainka, 14 lat, W10).

Ciekawe badania wrażliwości międzykulturowej w kontekście używania języków obcych przeprowadzono wśród polskich i gruzińskich nastolatków wielojęzycznych przez naukowców z Uniwersytetu Opolskiego oraz z Tbilisi State University. Badaczki porównywały poziom wrażliwości międzykulturowej u nastolatków wielojęzycznych pochodzących z dwóch krajów postkomunistycznych: Polski (N=293) i Gruzji (N=240). Polscy uczniowie wykazali się znacznie niższym poziomem wrażliwości międzykulturowej, pomimo większego doświadczenia w posługiwaniu się językiem obcym. Gruzini wielojęzyczni nastolatki wykazali się większym pozytywnym afektem, zarówno ilościowo, jak i jakościowo (przeważające pozytywnie oceniane wspomnienia znaczących spotkań kulturowych). W obu grupach angielski dominował jako język obcy związany z wrażliwością międzykulturową. Autorki badania wskazują kilka przyczyn, które wpływają na wyższy poziom wrażliwości międzykulturowej gruzińskich nastolatków. Wśród nich wskazują na uwarunkowania kulturowe i historyczne. Również znajomość co najmniej dwóch lub trzech języków obcych uczestników badania mogła wpłynąć na wynik badania.

Zdaniem badaczek, mózg nastolatka ze względu na swoją neuroplastyczność jest otwarty na nowe doświadczenia, szczególnie związane kontaktami z innymi kulturami - to one wspierają proces nauki języka i mogą w dużym stopniu przyczynić się do wzmacniania

wrażliwości międzykulturowej nastolatka, co z kolei może prowadzić do większego zaufania i akceptacji społecznej. Nastolatkwie zarówno z Gruzji, jak i z Polski przypisywali pozytywną wartość spotkaniom międzynarodowym. Pozytywne emocje wiązały się ze spotkaniami z obcokrajowcami w domu lub podczas podróży do innych krajów, czy to na wakacjach, czy w celach naukowych. Wydaje się, że większość uczestników badania doskonale zdawała sobie sprawę ze znaczenia znajomości języków obcych, co pomogło im w podniesieniu poziomu wrażliwości międzykulturowej. Badania ujawniły także, że człowiek powinien zdawać sobie sprawę z różnorodności i wyjątkowości kultur, własnych i obcych. Ta poznawcza konsekwencja wrażliwości międzykulturowej stanowiła ważną konkluzję polsko-gruzińskich badań. Obie grupy wskazywały na praktyczne i wymagające strony spotkań kulturowych – praktykę języka angielskiego, samodzielność czy doskonalenie umiejętności komunikacji z obcokrajowcami (wyrażające się podobnym poziomem zaangażowania w interakcję). Postawy neutralne/niezdecydowane opierały się głównie na braku wiedzy o innych kulturach. Co ciekawe, gruzińscy uczniowie mieli mniej szans na poznanie obcokrajowców za granicą, podczas gdy ich polscy koledzy mieli większe możliwości zetknięcia się z wielokulturowym środowiskiem za granicą, choć w mniejszym stopniu w domu. Jednak Gruzini wydawali się bardziej cieszyć z takich spotkań (Piechurska-Kuciel, Rusieshvili, 2020, s. 12-15).

O radości ze spotkania z wykorzystywaniem różnych kompetencji językowych dobrze wiedzą młodzi Polacy i Ukraińcy, którzy znają swoje umiejętności, są asertywni i wiedzą, że znajomość języków obcych jest ważna w życiu zawodowym i w rozwijaniu własnych pasji, poszerzaniu horyzontów i że zapewnia nowe doświadczenia kulturowe. W ten sposób rozwija się tożsamość globalnego nastolatka, który jest „bardzo pragmatyczny, łatwo się komunikuje. Jest maksymalnie tolerancyjny dla różnicy i odmienności. [...] Cechuje go nieprawdopodobnie rozwinięta zdolność do empatii kulturowej. Potrafi żyć różnicą kulturową. Żyjąc w danej kulturze (tymczasowo), staje się nią” (Melosik, 2007, s. 54-55).

Polski uczeń ze szkoły podstawowej rozwija się nie tylko obcując z językiem angielskim poprzez słuchanie poleconej mu przez ojca klasyki, ale również korzystając z dodatkowych lekcji języka hiszpańskiego:

*Moja mama ma taką przyjaciółkę. Ona mieszka w Anglii i przyjechała do nas. Kilku Anglików przywiozła ze sobą. Ja normalnie z nimi gadam, gadam, gadam, gadam po angielsku. Nie mówię tego, by się chwalić, tylko by opisać taką sytuację. Umieję gadać lepiej po angielsku niż niektórzy moi koledzy w mojej klasie. [...] **Na przykład, kiedy słucham Pink Floyd lub the Beatles, to chcę wiedzieć, o czym śpiewają.** [...] Mój tata jakoś świetnie tego angielskiego nie umie. Słuchałem sobie czegoś i wtedy zapytał Szymon, Ty to zrozumiesz? Jak się skupię, to rozumiem. Odpowiedział Super! Według mnie bez znajomości języka, wie pan, po prostu jakby się słucha, ale nie słucha. Wie pan, o co mi chodzi? [...] Ja się uczę jeszcze hiszpańskiego. Nie idzie mi dobrze, **Pani, jak się pytała, dlaczego chcesz się nauczyć hiszpańskiego, to ja powiedziałem zgodnie z prawdą, żebym mógł sobie to wpisać do CV. To zwiększa moją, można powiedzieć wartość.** (Polak, 12 lat, W4).*

Zdaniem studentki z Ukrainy, język angielski otwiera możliwości innych doświadczeń kulturowych oraz zapewnia pluralizm poznawczy – dzięki pojawiającym się innym punktom widzenia odnośnie tych samych spraw, tematów, problemów.

*Bardzo jestem wdzięczna za angielski i za to jaki świat angielski mi otworzył. Dlatego, że jakby dziwnie to nie brzmiało, **angielski otwiera możliwości poznania innych doświadczeń kulturowych i przede wszystkim on otwiera inne punkty spojrzenia**, których ja nigdy nie doznałam. Gdybym nie znała angielskiego, nigdy w życiu nie wiedziałabym na przykład o niektórych konfliktach wewnętrznych osób z Afryki. Teraz mam możliwość po prostu wejścia do Twittera i zaobserwowania różnorodnych dyskursów. Ja bardzo lubię śledzić dyskursy osób nie tylko czarnoskórych, a jak oni też mówią *colors of color, black people* i różnego rodzaju etnicznych. Dla mnie to jest niesamowicie ciekawe, jak bardzo może się różnić punkt spojrzenia na rasę i na stosunek do osób czarnoskórych w zależności od regionu, z którego oni pochodzą. Mentalność osoby czarnoskórej w Ameryce oraz postrzeganie ras są absolutnie inne niż osoby z Afryki. Nigdy w życiu tego nie wiedziałam, bo nie umiałam rozmawiać po angielsku. To jest niesamowicie ciekawe dla mnie. (Ukrainka, 21 lat, W7).*

Polski nastolatek ze szkoły podstawowej wyobraził sobie sytuację, kiedy znajduje się w kraju, którego język jest mu obcy (porównał sytuację do tej, w której znaleźli się jego koledzy i koleżanki z Ukrainy). Włączyła się empatia. Byłby sfrustrowany, ale równocześnie bardzo pragmatyczny i nauczyłby się języka kraju, w którym przebywa:

*Tak, na pewno byłbym sfrustrowany. Jakbym wyjechał powiedzmy do Niemiec na dłuższy okres, to bym musiał się nauczyć tego niemieckiego. Ale jeśli chodzi o taki krótki pobyt czy wakacje, no to wydaje mi się, że takie podstawowe słówka wystarczą.* (Polak, 12 lat, W4).

Znajomość języka kraju, w którym się przebywa: mieszka, uczy, pracuje jest cenną kompetencją, dzięki której nie tylko sprawniej przebiega komunikacja z drugim człowiekiem, ale budują się relacje z mieszkańcami – przekonuje po dwóch latach pobytu w Polsce studentka z Ukrainy:

*Już po dwóch latach czuję się jakbym umiała prawie wszystko. Już mam trochę wyższy poziom języka polskiego i mogę dogadywać się z ludźmi. No nawet mam już tutaj [Zielona Góra] koleżanki. I ostatnio nawet spacerowałam z Dorotą.* (Ukrainka, 19 lat, W6).

Polski język młodzieżowy funkcjonuje w wypowiedziach ukraińskich uczniów, np. słowo „fajni/fajnie” – w krótkiej wypowiedzi nastolatki z Ukrainy pojawia się dwukrotnie:

*Nie ma takich dużych różnic między ukraińską szkołą a polską. Tutaj są **fajni** nauczyciele i że tak **fajnie** się zachowują. No i na Ukrainie też nic się nie różni.* (Ukrainka, 13 lat, W12).

## **Wulgaryzmy**

Sferą językową, która jest bardzo żywa i w której szczególnie odnajdują się młodzi ludzie są wulgaryzmy. Wielu polskich i ukraińskich nastolatków szybko znalazło swój wspólny język właśnie dzięki wulgaryzmom, które nie tylko pełniły funkcję ekspresywną, ale przede wszystkim informatywną.

Uczennica z Ukrainy zwraca uwagę, że w języku polskim jest mniej wulgaryzmów niż w języku ukraińskim i/lub rosyjskim:

*Przekleństwa. **Ogólnie w polskim takich słów bardzo mało**, bo takie jedno słówko, które można powiedzieć trzy razy w różnych sytuacjach i w każdej oznaczają coś innego. **A w ukraińskim bardzo dużo różnych takich słów**, że nawet nie mogłam niektórych przetłumaczyć koleżankom, bo w polskim nie mają tego słówka. [...] Ukraińcy używają bardzo dużo określeń wulgarnych. Najczęściej dotyczą powiedzenia czegoś obraźliwego na kogoś. Na przykład *нуздець*<sup>92</sup> i *нуждик*<sup>93</sup>.* (Ukrainka, 17 lat, W9).

---

<sup>92</sup> ПИЗДЕЧЬ – słowo ukraińskie oznaczające „pierdolić”

<sup>93</sup> ПИЖДИК – ros. wulgarne określenie na osobę homoseksualną, polski odpowiednik „ciota”

Obserwację dziewczyny potwierdza trochę młodszy od niej uczeń szkoły średniej również z Ukrainy:

*Więcej przekleństw mają raczej Ukraińcy. W Polsce ma się dużo odmian, **natomiast my mamy więcej ogólnie słów wulgarnych.*** (Ukrainiec, 16 lat, W8).

Nastolatek, kiedy przyjechał do Polski, zdziwił się, że Polacy przeklinają na tak dużą skalę:

***Wiele razy słyszałem, że Polacy nie używają przekleństw, że ogólnie za granicą w stronę Zachodu nie używają przekleństw. No i się przekonałem, że tak nie jest.*** (Ukrainiec, 16 lat, W8).

Ten sam młody człowiek podkreśla, że język ukraiński największą liczbę wulgaryzmów przejął z języka rosyjskiego:

***Przekleństwa przeważnie są w języku rosyjskim, bo to jest twardy język.** Słyszałem taką tezę, że my nie mamy przekleństw, tylko mamy bardzo barwne sposoby, żeby powiedzieć człowiekowi, gdzie ma iść albo kim jest, albo czego mu życzymy.* (Ukrainiec, 16 lat, W8).

Uczeń z Ukrainy tłumaczy funkcjonalność wulgarnych słów, które – jego zdaniem – najczęściej towarzyszą tragicznym wydarzeniom i służą ekspresji emocji:

***Czasami to ułatwia Tobie powiedzieć, co czujesz.** Albo na przykład wytłumaczyć jakąś sytuację, że jest na przykład tragiczna, a ty nie wiesz, co powiedzieć. Będiesz w stanie albo krzyczeć, albo przeklinać. Nic więcej. Wątpię, że będziesz w stanie coś zrobić. Więc zdecydowanie pełnią taką funkcję. Ubarwiają może język w czarne farby, ale okej.* (Ukrainiec, 16 lat, W8).

Z kolei uczeń z Polski zwraca uwagę na fakt, że wulgaryzmy często są katalizatorem trudnych stanów emocjonalnych i pozwalają je zneutralizować. Młody człowiek dostrzega także pewną prawidłowość w posługiwaniu się nimi – używa ich tylko w obecności mamy:

***Na przykład jak jestem zły, no to coś tam czasami mi się palnie albo jak wrócę ze szkoły do domu zmęczony, to coś mamie opowiadam, bo się wkurzyłem. To z mamą mogę sobie tak pogadać luźniej.** [...] Tak bardzo luźno. A od strony taty, to muszę być jak w zegarku. Także bardzo muszę być ułożony.* (Polak, 14 lat, W16).

Wulgarne słowa często są domeną grup młodzieży, więc dzięki ich używaniu z łatwością można nawiązać kontakty i zdobyć uznanie wśród rówieśników. Czasem zastępują inne słowa neutralne, których się nie zna lub nie pamięta.

*Za pomocą wulgaryzmów komunikuję się zarówno z Ukraińcami, jak i Polakami. Tak, bo to też pomaga na jedną falę z nimi wejść. Bo na przykład czasami, przez brak czytania książek, mogę mieć problem z jakimś polskim słowem. Nie sądzę, że mam za wielki zapas słów, więc czasami używam wulgaryzmów. To pomaga. Na przykład używam polskiego słowa, którego łagodniejsza wersja brzmi: spierniczaj, spadaj. Chodzi oczywiście o wulgaryzm spierd..... To jest klasyk. Pomaga bardziej w tym sensie, jeżeli Ty na przykład się nie zgadzasz z człowiekiem, bo on nie ma racji, a Ty mu próbujesz wytłumaczyć, tłumaczysz raz, drugi i trzeci, człowiek nie rozumie. I wtedy tracę cierpliwość i mówię spierd.... (Ukrainiec, 16 lat, W8).*

#### **4.2.5. Praktyki kulinarne w kontekście różnic kulturowych**

Młodzi Polacy i Ukraińcy lubią mówić o jedzeniu i o swoich doświadczeniach smakowych związanych nie tylko z kuchnią polską czy ukraińską. Różnice kulturowe w jedzeniu dotyczą tego, kto z kim je, co jest jedzone i w jaki sposób żywność jest konsumowana. W kontekście grup wielokulturowych kwestie te mogą potencjalnie odegrać kluczową rolę w integracji i frakcjonowaniu zespołu. Osoba, której zaproponowano niesmaczne lub niedopuszczalne w jej kulturze jedzenie staje przed dylematem, jak się zachować i co zrobić, by nikogo nie urazić, ale także dobrze się czuć ze swoimi wyborami. Jest to obszar szczególnej wrażliwości międzykulturowej.

#### **Polskie i ukraińskie smaki**

Wypowiedzi młodych ludzi z Ukrainy dotyczące polskiego jedzenia przedstawiają kontinuum doświadczeń: od całkowitej nieznajomości polskiej kuchni, przez jej niechęć aż po afirmację:

*Wie pan co, nigdy nie byłam w domu Polaka, tylko chyba u Krzysztofa. Ale wtedy nie jadłam, bo on gotował makaron z pomidorami i z czymś. Ale nigdy nie jadłam polskiego dania. I gotuję sama – mieszkam w akademiku. (Ukrainka, 19 lat, W6).*

*Przyznam się szczerze ja **nie lubię kuchni polskiej**. (Ukrainka, 21 lat, W7).*

*I tak wszystkie **dla mnie podoba się z waszej kuchni**. (Ukrainka, 14 lat, W11).*

W wypowiedziach uczniów i studentów z Polski i Ukrainy można zauważyć różnorodność polskich i ukraińskich smaków rozpiętych pomiędzy polskim schabowym, gołąbkami, żurkiem, ryżem, makaronem, zupą mleczną a ukraińskim czarnym chlebem jedzonym z cebulą i słoniną oraz pielmieni lepione przez babcię:

*[...] Schabowe bardzo dobre, aczkolwiek bardzo suche. [...] U nas też są na przykład takie kotlety, ale zawsze są czymś polane.* (Ukrainka, 21 lat, W7).

Studentka z Ukrainy uwielbia gołąbki robione przez babcię – dzieli się przepisem. Wspomnienie babci pokazuje silny związek jedzenia z kulturą własnego kraju oraz wyraża nostalgię i tęsknotę za znanymi smakami:

*Z ukraińskich potraw **najbardziej lubię może gołąbki**, ale nie takie zwykłe [...]. **Moja babcia dodaje zmielone mięso, ryż, kapustę, zmielone orzechy włoskie i wszystko umieszcza w liściach kapusty** a potem jak kotlety piecze w piekarniku.* (Ukrainka, 19 lat, W6).

Smak polskiego żurku wyraźnie łączy doznania jedzących go Ukrainek:

*Przerażający dla mnie był żurek, **kiedy po raz pierwszy go zobaczyłam. Ale uważam, że jest bardzo dobry.*** (Ukrainka, 21 lat, W7).

*Dla mnie **podoba się żurek**. Kupujemy gotowy w sklepie albo w słoiku, albo w takich opakowaniach.* (Ukrainka, 14 lat, W11).

*Bardzo mi się **podoba żurek**. Przyjechałam do Polski i po raz pierwszy spróbowałam. Bardzo mi się **spodobał**. [...] Moja mama też często robi taki właśnie żurek z moim tatą. Normalne w domu żurek je się albo z chlebem, albo z ziemniakami, bo wtedy się **bardziej człowiek naje**.* (Ukrainka, 14 lat, W14).

Zmysłowa natura jedzenia i napojów jest nierozdzielnie związana z ich konsystencją, zapachem, smakiem. Ich różnorodność może wywołać poczucie obcości, strachu oraz inne reakcje instynktowne, którym towarzyszy obrzydzenie lub wstręt. Konsekwencje takich reakcji mogą być różne, od wycofania się i separacji, przez niemożność ukrycia wstrętu, po dodatkowe obciążenie psychiczne związane z próbą opanowania reakcji.

Szczególnie jedzenie z innej niż własna kultura może wydawać się dziwne lub obrzydliwe na poziomie emocjonalnym. Czasem jest to przejaw neofobii żywieniowej, czyli lęku lub niechęci do próbowania nowej lub nieznanej żywności. Nieznane wcześniej zapachy, smaki oraz sposoby jedzenia i łączenia produktów mogą prowadzić do wyraźnego zdziwienia. I tak na przykład studentka z Ukrainy nie wyobraża sobie makaronu na słodko. W jej wypowiedzi padają bardzo mocne hiperbole nacechowane emocjonalnie: „absolutnie nienormalne”, „nigdy w życiu nie spróbuję niektórych rzeczy”, „to jest straszne”. Oddajmy głos Ukraince:

Odkryłam, że Polacy normalnie na co dzień jedzą ryż albo makaron z jakimiś słodkimi rzeczami, co jest **absolutnie nienormalne**, moim zdaniem. **Nie mogę do tego się przyzwyczaić.** [...] Ja nie rozumiem, **jak to można jeść.** Przecież ryż to jest słone jedzenie, makaron to też jest słone jedzenie. „**Każdy naród może jeść co chce, ale ja nigdy w życiu nie spróbuję niektórych rzeczy,** np. właśnie makaronu z truskawkami. To jest straszne. Pamiętam, kiedy przyjechałam do polskiego gimnazjum, miałam styczność po raz pierwszy z polskim jedzeniem w szkolnej stołówce. Wiadomo, jakie jedzenie w stołówce. I tam po raz pierwszy zobaczyłam właśnie ten ryż z cynamonem i z jabłkiem. (Ukrainka, 21 lat, W7).

Również zupa mleczna z kluskami jest nie do pomyślenia dla uczennicy z Ukrainy, która swoje zdziwienie sygnalizowała pytaniami retorycznymi:

Mieliśmy dylemat z Kingą, czy była to zupa mleczna z makaronem? O właśnie, z czym? A jak już to w rodzinie jem z ryżem albo z bułką lub makaronem. **Usłyszałam od koleżanek, że tutaj na stołówce zupę mleczną gotują nie z makaronem, że tam coś dodają, nie wiem, co.** Mleko i coś. Nie makaron, nie makaron. Chyba pani Wiesia mówiła o małych kluskach. U nas zupa mleczna to mleko z makaronem. (Ukrainka, 14 lat, W10).

Z kolei w Ukrainie zupa mleczna może być nie tylko z makaronem, ale także z kaszą gryczaną – informuje ukraiński uczeń:

W Polsce nie spotkałem się z osobami, które jedzą na przykład kaszę gryczaną zalewaną mlekiem albo makaron z mlekiem. (Ukrainiec, 16 lat, W8).

Różnice w nawykach żywieniowych mogą generować granice między „nami” i „nimi”. Wymiary tożsamości etnicznej są często ściśle powiązane ze spożyciem tradycyjnej żywności (Laroche i in., 2005) i związanymi z nią rytuałami służącymi jako środek „konkretyzacji” i praktykowania tożsamości narodowej (Avieli 2005). Jednym z takich ważniejszych tożsamościowych rytuałów Ukraińców jest spożywanie prawie do każdego posiłku chleba:

I też bardzo ciekawą kwestią jest to, że ostatnio gadałyśmy z moimi przyjaciółkami, że ja **zawsze muszę mieć chleb do każdego posiłku słonego.** To jest u nas norma. Chleb jest do wszystkiego. Tutaj moje przyjaciółki się przeraziły, bo jak się okazało, to w polskiej kuchni tak nie jest. (Ukrainka, 21 lat, W7).

„Chleb stanowi artykuł żywności każdego prawie człowieka na kuli ziemskiej” – czytamy w publikacji z 1911 roku wydanej przez nauczycieli – piekarzy z Krakowa (Długoszewski, Horowski, 1911, s. 111). Autorzy – praktycy zwracają uwagę, że „rozmaite narody w różnych okresach czasu przyczyniały się różnymi sposobami do rozwoju piekarstwa i udoskonalały tę gałąź przemysłu, dzięki czemu stanął on na tej wyżynie, na jakiej go dzisiaj widzimy” (Długoszewski, Horowski, 1911, s. 113). Z ogromną wrażliwością uświadamiają czytelnikowi, że „aby ocenić dobroć chleba, trzeba wiedzieć, z czego jest upieczony, z jakiego rodzaju i gatunku mąki, jakie są w nim dodatki, w jaki sposób go sporządzono, a nawet w jakim piecu był pieczony. Baczyć trzeba również na jego zapach, zewnętrzny wygląd i smak. Trzeba zwrócić uwagę na jego skórkę, miękisz, na kleistość i porowatość miękiszu” (Długoszewski, Horowski, 1911, s. 113). Krakowscy piekarze wspominają o kilku ciekawych zwyczajach związanych z chlebem. I tak na przykład, żeby ciasto wyrosło, trzeba wodę nalewać prawą ręką (wtedy ze studni), potem „wszelkie czynności około wyrabiania i pieczenia chleba uskutecznia się prawą ręką. Gdyby się ktoś pomylił, chleb nie wyrośnie, popęka lub utworzy się zakalec. [...] W piecu chlebowym nie można palić drzewem kradzionym, bo się chleb nie wydarzy [...]. Po wsadzeniu chleba podskakuje kobieta przed piecem trzy razy, obraca się naokoło siebie i posyła w stronę otworu pieca chlebowego trzy całusy. Gdyby zapomniała to uczynić, chleb darnym nie będzie, spłaszczy się w piecu, powstanie zakalec, nie będzie żyzny. Nawet pomiotło do wymiatania pieca ma swój przywilej. Należy je zrobić ze słomy, która leży na stole w wigilię Bożego Narodzenia” (Długoszewski, Horowski, 1911, s. 114-115). Proces przygotowania i wypieku chleba przypomina budowanie relacji między ludźmi w oparciu o wrażliwość.

Wszechobecność chleba oraz tłuste jedzenie dominują w jadłospisie Ukraińców podkreśla nastolatek z Ukrainy. Ten stereotyp realizuje się np. w jego życiu, bo zna wielu Ukraińców, którzy tak nie jedzą:

***Mamy nieco bardziej tłuste jedzenie. Na przykład taki stereotypowy Ukrainiec je barszcz ze słoniną i czarnym chlebem. [...] W Ukrainie śniadanie i obiad mają być pożywne, więc najczęściej są czasami tłuste. Czyli właśnie ten sam barszcz, do którego dodaje się je często śmietanę. I już taka maksymalnie stereotypowo, to muszą być jeszcze czarny chleb, słonina i sól. Uwielbiam to wszystko strasznie.*** (Ukraińiec, 16 lat, W8).

Z kolei polskie śniadania i kolacje wydają się bardzo podobne – dominują kanapki – zauważa ten sam respondent:

***Stereotypowo polskie śniadanie i kolacja to są kanapka i herbata. Przynajmniej ja tego doświadczyłem.*** (Ukrainiec, 16 lat, W8).

Jedzenie często staje się azylem. I tak na przykład pizza stała się ważnym wentylem bezpieczeństwa dla nastolatki z Ukrainy pierwszego dnia pobytu w Polsce:

*A pierwsze dla mnie pozytywnie było, kiedy tylko przyjechałam do Polski i przejechaliśmy tam, gdzie u nas są zajęcia z języka polskiego do tej piwnicy i tam była pani z moją ciocią, pani Polka, wolontariuszka i ona zamówiła nam pizzę i my uspokoili się i porozmawiali.* (Ukrainka, 17 lat, W9).

Mózg człowieka może być tak zaprogramowany, że konkretny produkt stanowi źródło szczęścia, wzmacnia i pomaga w trudnych chwilach. Nastolatka z Polski mówi o „taktycznej czekoladzie”:

***Zawsze zabieram ze sobą w góry taktyczną czekoladę. Tak to nazywam, bo jak zjem kawałek czekolady na trasie gdzieś tam w górach, to od razu jestem nowa. Mam bardzo dużo energii i włącza mi się taki speed.*** (Polka, 16 lat, W3).

Różnorodności mączne są obecne zarówno w kuchni polskiej, jak i ukraińskiej. Czasem trudno zorientować się, jaką rzeczywistość kulinarną opisuje dana nazwa potrawy. Nastolatek z Ukrainy próbuje nam to wytłumaczyć:

*Bo **pyzy** to są takie kuleczki z ciasta, z tego, co kojarzę gotowane na parze wodnej. A **pierogi** to jest półkole ciasta z czymś w środku. Albo mięsem, albo ziemniakami, albo jakimiś owocami, np. jagodami. Ja jeszcze odróżniam jeszcze takie **pielmieni** - nieduże kuleczki ciasta z mięsem w środku.* (Ukrainiec, 16 lat, W8).

Niektóre nazwy potraw stanowią kłopotliwe wyzwania komunikacyjne. Studentka z Ukrainy próbuje wytłumaczyć, dlaczego pierogi są ruskie:

*W Polsce próbowałam pierogi ruskie, ale nie powiedziałabym, że mamy inne. **Ale że ruskie to jest jak taka kijowska Ruś a nie Rosja. Ruś Kijowska to Ukraina. Jak przyszedł ten jakiś***

Oleg<sup>94</sup> i powiedział, że to będzie Kijów, że to matka ziemi ruskich, a Rosja to Moskwa. (Ukrainka, 19 lat, W6).

Rodzime „pampuszki” przypominają Ukraince przestrzenie, do których tęskni – wyraża to dwukrotne powtórzenie czasownika „kocham”:

**Kocham pampuszki.** To jest taki chleb wymazany czosnkiem, takim sosem zrobionym z czosnku. **Kocham** wręcz takie kawiarenki, gdzie mogę jeść też je na słodko. To jest chyba jedyne takie danie w Ukrainie, które może być w wersji słonej i słodkiej w naszej kuchni. Przypominają pierogi<sup>95</sup>. Są troszkę większe i grubsze, a pierogi są troszkę mniejsze. Tak samo jak np. pielmieni. Po prostu się różnią kształtem. Na słodko mogą być np. z wiśniami. (Ukrainka, 21 lat, W7).

Z kolei dla nastoletniej Ukrainki z Kijowa symbolem dnia rozpoczęcia inwazji, ale także gościnności Polaków stały się pączki<sup>96</sup>. Dziewczyna zapamiętała pierwszy moment w Polsce po przekroczeniu granicy 24 lutego 2022 roku – towarzyszyły mu właśnie pączki. Pączki także przywołują miłe wspomnienia z Ukrainy – sklepiku z pączkami, który znajdował się niedaleko szkoły.

*My spali. [...] Do autobusu weszły jakieś osoby z Polski i przyniosły nam wodę i pączki. Tam był wtedy „dzień pączka”<sup>97</sup>. Wszystkim dawali. Ja tak wstaję i myślę: O co chodzi? Gdzie jestem? Co się stało? Jeść? A on mówi: „bierzcie, bierzcie, bierzcie” [...] I wtedy to było bardzo miłe z waszej strony. Przyjęliście nas z otwartymi rękami i sercem, a później daliście nie tylko jedzenie, ubrania, ale życie. Pamiętam, jak chodziłam po pączki po lekcjach i w czasie. Jeden raz tak się zdarzyło, że się spóźniłam na lekcję.* (Ukrainka, 14 lat, W11).

---

<sup>94</sup> Oleg Mądry (ur. ok. 845 r.) – książę Rusi, który z przyczyn geopolitycznych przeniósł stolicę swego państwa z Nowogrodu Wielkiego do Kijowa, co dało początek Rusi Kijowskiej; zmarł w 912 roku – podanie ludowe głosi, że ukąsiła go żmija - zob. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Oleg\\_M%C4%85dry](https://pl.wikipedia.org/wiki/Oleg_M%C4%85dry) [dostęp: 07.09.2024].

<sup>95</sup> W Polsce z ciasta drożdżowego na parze robi się pyzy, a w niektórych rejonach Polski mówi się na nie także: kluski parowe, parowańce, paruchy, ruchańce, buchty.

<sup>96</sup> Pączki są na tyle popularne na Ukrainie, że we Lwowie w Święta Bożego Narodzenia jest organizowane Święto Pączka.

<sup>97</sup> Pełnoskalowa inwazja Rosji na Ukrainę rozpoczęła się 24 lutego 2022 roku w czwartek – wtedy zgodnie z polską tradycją obchodzono tzw. tłusty czwartek, stąd pączki rozdawane Ukraincom.

Nastolatek z Ukrainy lubi pączki, ale spożywa je widelcem, by się nie pobrudzić:

*Pączki? Tak, oczywiście. Jadłem i uwielbiam. Ja jem widelcem, bo ja strasznie nie lubię tego uczucia klejących się rąk.* (Ukrainiec, 16 lat, W8).

Temat słodczy wywołuje wśród osób objętych badaniami prawdziwą radość. Studentka z Ukrainy zakochana jest w rodzimych słodczych znanej marki „Roshen”:

*Kocham wszystkie słodcze. Firma naszego byłego prezydenta Poroszenki<sup>98</sup> produkuje słodcze, torty, wafelki – wszystkie one stały się częścią ukraińskiej kuchni. Według mnie od lat produkują najlepsze słodcze w kraju i produkują tak niesamowicie dobre ciastka, że każda osoba, która przyjeżdża do Ukrainy, musi iść do sklepu i kupić tam kijowski tort. [...] To jest najśmieszniejsze, że tam nie ma żadnych identyfikatorów, że jest kijowski, nie jest zrobiony z takich typowo kijowski składników, po prostu się tak nazywa, ale jest przepyszny.* (Ukrainka, 21 lat, W7).

Uczeń z Ukrainy próbuje sprecyzować, czym charakteryzuje się tort kijowski. Przy okazji mówienia o przysmaku, możemy dostrzec smutek młodego chłopaka, który na określenie perspektywy czasowej używa epitetu „straszenie”:

*Mógłbym powiedzieć, że to jest biskwit z orzechami i posypany orzechami. Strasznie dawno go nie jadłem.* (Ukrainiec, 16 lat, W8).

Tęsknota za smakami wyraża głębszą tęsknotę za tym, co znane i bezpieczne, zwłaszcza w sytuacji niepewnej, w przestrzeni jeszcze nieoswojonej. Słyszymy to w wypowiedzi polskiej nastolatki:

*Krówki. Krówki. Pamiętam, że jak byłam w Anglii, to szukałam czegoś karmelowego i tak sobie zatęskniłam za krówkami. Wtedy pomyślałam: Ale bym zjadła krówkę. I rzeczywiście, krówki są megafajne i myślę, że nie ma niczego, co zastępuje krówki w innych krajach. Raczej są takie zbite karmelowe rzeczy, mniej ciągnące się.*

(Polka, 16 lat, W3).

Szarlotka jest uniwersalna i przekracza polsko-ukraińską granicę, jednak – zdaniem Ukraińca – najsmaczniejsza jest w Polsce:

---

<sup>98</sup> Korporacja cukiernicza „Roshen” – największe ukraińskie przedsiębiorstwo zajmujące się produkcją wyrobów cukierniczych, założone w 1996 roku przez Petra Poroszenkę, od którego nazwiska pochodzi nazwa przedsiębiorstwa – zob. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Roshen> [dostęp: 07.09.2024].

*Szarlotkę. Na Ukrainie mamy, ale nie taką smaczną.* (Ukrainiec, 14 lat, W13).

*Koleżanka z klasy mi kiedyś przyniosła ciasto. No na Ukrainie takie coś nie jadam, a kiedy ona przyniosła, to mi się tak spodobało, że ileś tam u niej zjadłam.* (Ukrainka, 14 lat, W10).

Słodyczne wyrażają również wdzięczność Ukraińców wobec Polaków:

*Koleżanka właśnie często wraca z Ukrainy, to nam przywozi krówki. Pewnie nie są to krówki, ale coś na wzór naszych krówek.* (Polka, 21 lat, W2).

*Jadłem parę rzeczy, dlatego że moja babcia wynajmuje mieszkanie Ukrainkom i one czasem gdzieś tam przynosiły jakieś jedzenie [...]. I wydaje mi się, że jest dużo słodczy, zwłaszcza dominują cukierki z czekolady.* (Polak, 21 lat, W1).

Różnice w materialnych artefaktach związanych z jedzeniem i napojami są powiązane z procesami integracji społecznej i różnicowania w grupach wielokulturowych. Dzielenie się jedzeniem symbolizuje wzajemny szacunek i współpracę i może działać jako skuteczny sposób jednoczenia członków zespołu. Może być forum okazywania szacunku dla różnic kulturowych i troski o dobro drugiego człowieka.

Posiłek otrzymany od koleżanki wzmacnia wzajemne relacje. Ukrainka wykazała się wrażliwością międzykulturową (pewnie nieświadomie) przygotowując posiłek dla polskiej koleżanki bez mięsa:

*Koleżanka z Ukrainy zrobiła kaszę z bakłażanem. To było takie danie na uniwersytet do zabrania ze sobą, więc to musiało być takie lekkie, treściwe i konkretne, żeby to się ani nie zepsuło w przewożeniu, ani w temperaturze. Było to bardzo dobre. Ja lubię kaszę, więc fajnie, że nie było w tym mięsa, a ja nie jem mięsa, więc było mi miło.* (Polka, 21 lat, W2).

Znawcy tematu podkreślają, że jedzenie odgrywa ważną rolę w różnicowaniu. Wyniki wielu badań wskazują, że preferencje żywieniowe, głęboko zakorzenione w kulturze, mogą jednoznacznie podkreślać różnicę. „Obca” żywność często wywołuje niekorzystne reakcje fizyczne, silne emocje wstrętu, powoduje sprzeczne przekonania religijne i prowadzić do niepokoju dotyczącego praktyk społecznych w sposób, jakiego nie powodują inne różnice kulturowe (na przykład w zakresie wartości)<sup>99</sup>.

---

<sup>99</sup>Ciekawe badania wśród pracowników niemiecko-indyjskiej międzynarodowej korporacji przeprowadzili naukowcy z University of London. Według nich jedzenie w kontekście grup zróżnicowanych kulturowo może służyć jako środek do rozważenia różnic i dostosowania kulturowego. W ten sposób jedzenie odgrywa ważną

## Jedzenie i napoje jako ważna część kultury materialnej

Jedzenie i napoje jako kojarzone z tożsamością, znaczeniem i symboliką, mają potencjał reprezentowania kultury. W tym kontekście należy się zastanowić, w jaki sposób różnice kulturowe w jedzeniu i napojach mogą wpływać na integrację młodych ludzi z Polski i Ukrainy. Jest to ważne zadanie, które jeszcze jawi się przed nami.

Szczególną potrawą, wymagającą postawy wrażliwości międzykulturowej jest barszcz. To właśnie w nim, jak w soczewce, można zaobserwować różnice kulturowe pomiędzy Polakami a Ukraińcami oraz różnorodne punkty widzenia (smakowania) tej samej zupy i jej zawartości. Polski student ze względu na szacunek dla Ukraińców, zjadł ich barszcz, który jednak nie wpisał się w jego gusta kulinarne – swoją postawą wykazał się wrażliwością międzykulturową.

*Zjadłem jedną zupę i to chyba był właśnie barszcz ukraiński. Wydaje mi się, że to chyba akurat jest ukraińska zupa. Tak to. No ja ogólnie nie byłem fanem jakiegoś barszczu, tak ogólnie czerwonego, ale zjadłem go i pomyślałem sobie no może to raczej nie są moje gusta – dlatego że było bardzo dużo wszystkiego w tej zupie. Była bardzo taka treściwa i to jest w porządku, ale gdzieś tam raczej nie była to w moich gustach. Wydaje mi się, że były w niej ziemniaki i chyba fasola, coś takiego. No i pewnie jak barszcz to buraki. I ta fasola mnie na przykład bardzo zdziwiła, bo to była taka duża [...]. **Zjadłem, żeby to nikomu nie było przykro.** (Polak, 21 lat, W1).*

Polak ze szkoły podstawowej również nie przepada za barszczem ukraińskim a ten polski kojarzy z celebracją wigilii Bożego Narodzenia oraz podziałem obowiązków kulinarnych podczas przyrządzania innych potraw na wigilijny stół:

*I co tam ma śmietanę? Nie smakuje mi ten ukraiński. Wolę ten polski. [...] Oczywiście my mamy taki. Zależy, bo babcia robi z uszkami, my robimy bez. Tym bardziej, że to **zawsze** jest nasz. Że mama, tata i ja zawsze robimy pierogi, **zawsze** robimy barszcz. **Zawsze** robimy taką*

---

rolę zarówno w integracji, jak i nauce kulturowej. Badacze podkreślają, że chociaż więzi społeczne powstają dzięki jedzeniu i picciu, należy uznać, że jedzenie i picie może także zagrozić tożsamości lub stanowić niedopuszczalne obciążenie prowadzące do wycofania się lub tworzenia podgrup. „Umieszczenie” różnicy kulturowej „na stole” sprawia, że kultura jest zarówno widoczna, jak i wyraźna, dostarcza materiału, dzięki któremu można zarówno dostrzec, jak i negocjować różnice; zob. Cultural difference on the table: food and drink and their role in multicultural team performance (2015), „International Journal of Cross Cultural Management”, 15 (3), ss. 305-328.

sałatkę. Karpia **zawsze** robi babcia. To, że u nas takie role są **zawsze**, że tam ci robią to, ci robią tamto, ci robią jeszcze coś innego. U nas **zawsze** tak bardzo te grzyby i barszcz to tak najbardziej. (Polak, 14 lat, W16).

W krótkiej wypowiedzi ucznia modulant „zawsze” powtórzony sześć razy wprowadza nie tylko element powtarzalności czasu sakralnego (Boże Narodzenie) w teraźniejszości, może oznaczać także pragnienie trwania w rodzinnej tradycji przyrządzania poszczególnych potraw przez poszczególnych członków rodziny.

Ukraińcy kochają swój wyjątkowy i bardzo treściwy barszcz, nie rozumiejąc fenomenu polskiego barszczu, w którym – ich zdaniem - prawie nic nie ma i jest bardzo słony. Są uszka, ale brakuje np. fasoli, ziemniaków i kapusty. A na koniec śmietany lub majonezu.

**Kocham barszcz, ale barszcz ukraiński.** Nie ten barszcz, który się robi w Polsce, co jest dla mnie kolejną bardzo ciekawą sprawą. **Barszcz polski składa się z samej ciecicy i jest bardzo kwaśny**, czego ja nie rozumiem. U nas barszcz jest wypełniony składnikami: kapustą, ziemniakami, mięsem, fasolą. (Ukrainka, 21 lat, W7).

Młoda Ukrainka dziwi się, że tzw. „uszka” dodawane są do barszczu. Ponownie w jej narracji pojawia się wspomnienie babci z Ukrainy:

*A ja cały czas myślałam, że macie taki sam, ale kiedy usłyszałam, że coś tam dodajecie, jakieś uszka... To są takie jakby z ciasta... No u nas barszcz składa się z buraków, ziemniaków, dodaje się tam jeszcze kapustę, niektórzy dodają takie coś. [...] **Moja babcia gotuje z fasolą, a moja mama z tym nie gotuje.** To zależy. Dodajemy do tego śmietanę albo majonez. **Ale no ja bez majonezu jeść to nie mogę.** (Ukrainka, 14 lat, W10).*

Dla nastolatka z Ukrainy polski barszcz jest za słony i ze względu na swoją ubogą zawartość niepożywny, a tego młody człowiek oczekuje od jedzenia:

*Z mojego doświadczenia polski barszcz to jest w takim kartonowym opakowaniu. Nalewa się go do kubeczka, potem podgrzewa i się pije. **Nie smakował mi. Jest strasznie, strasznie, strasznie słony.** Natomiast u nas barszcz jest gotowany z ziemniakami, marchewką. Jest to taka bardziej pożywna zupa. Choć barszcz to barszcz i on jest słodszy. Ukraiński jest nieco słodszy od polskiego. (Ukrainiec, 16 lat, W8).*

Najlepszy barszcz kojarzony jest przez Ukraińca z przygotowującą go mamą:

***Mama robi u nas najlepszy barszcz. To jest burak, marchewka. Ziemniaki nie są boby, tylko fasola, mięso. I chyba jeszcze kapusta. Na koniec dosyć często dodają śmietanę. I na przykład, jeżeli chcesz, to takie już maksymalnie stereotypowe, no to to muszą być jeszcze: czarny chleb, słonina i sól.*** (Ukraińiec, 16 lat, W8).

Gotowość doświadczania różnorodnych smaków jest również elementem wrażliwości międzykulturowej wyrażanym np. przez konsumpcję czegoś nowego. Licealistka mimo braku wcześniejszego doświadczenia w picu herbaty z mlekiem i całkowitego zdziwienia, wyrażonego choćby dwukrotnym powtórzeniem frazy „nie do pomyślenia” oraz pytaniem retorycznym, taką kompozycją, spróbowała mieszanki. Uczennica z Polski ewidentnie rozwija swoje emocje w celu zrozumienia i docenienia różnic kulturowych, mimo że nie rozumie fenomenu herbaty z mlekiem. Wie, że dla osoby z Wielkiej Brytanii, jest to zupełnie normalne zjawisko.

*Na pewno rzecz, która mnie bardzo zdziwiła, to było, jak mój wujek, który jest z Anglii, dodał mleka do herbaty. Brzmi to śmiesznie, bo jest to niby taka mała rzecz, ale dla mnie to jest po prostu **nie do pomyślenia**. Jak może herbata razem funkcjonować z mlekiem? Dla mnie jest to **nie do pomyślenia**. Na obozie sportowym tydzień temu kolega też był z Anglii i zrobił to samo. Do teraz nie umiem jakoś sobie wyobrazić jak tak można. Ale wiadomo, każdy też ma inne kubeczki smakowe. Różnice w jedzeniu wynikają też z wychowywania się w innym kraju, spożywania zupełnie innego jedzenia, co powoduje, że przyzwyczajasz się do zupełnie innych smaków. Więc pomimo że ja tego nie rozumiem, to wiem, że dla innej osoby jest to zupełnie normalne.* (Polka, 16 lat, W3).

Rozmowa o jedzeniu prowadzi do refleksji na temat tożsamości i stereotypów – jedzenie przekracza granice, ale niestety bardzo często kulinarne spotkanie z reprezentantem innego kraju jest powierzchowne – za kebabem nie idą w parze chęć poznania kultury arabskiej ani potrzeba spotkania się z Innym. Mówi o tym student z Polski:

*Fenomenem według mnie jest fakt, że **potrafimy jako Polacy** (nie mówię o wszystkich, tylko chodzi mi o osoby, które gdzieś tam mają skłonności do ksenofobii albo rasizmu) **na przykład źle mówić o danych kulturach albo krajach świata, a nagle idziemy np. na tureckiego kebaba** albo na jakiegoś Chińczyka czy coś w tym stylu.* (Polak, 21 lat, W1).

Wrażliwość międzykulturowa wiąże się nie tylko z jedzeniem potraw z innych krajów, ale również zainteresowanie kulturą tego kraju – w przypadku polskiej uczennicy miłość do włoskiej kuchni stała się motywatorem do nauki języka włoskiego:

*Ale jak mam tylko czas, to chętnie robię jakieś makarony. Bardzo lubię kuchnię włoską. Robię na przykład makaron ze szpinakiem lub serami. [...] **Oj tak, no nie ukrywam, że uczę się włoskiego w szkole. [...] Ale kuchnia włoska też przekonała mnie, żeby iść w tę stronę.** Język też jest bardzo fajny do nauki, czyli nie jest za trudny i w ogóle brzmienie włoskiego bardzo mi się podoba.* (Polka, 16 lat, W3).

Jedzenie przywołuje wspomnienia doświadczanej wcześniej różnorodności i inności. Kojarzy się na przykład z pięknym górskim widokiem. Oznacza to, że każda próba przyrządzenia tego posiłku gdzie indziej kończy się fiaskiem. Mówi o tym, wspominając wyjątkowe danie z górskich szlaków, nastolatka z Polski:

*Mam takie danie. Nie pamiętam, w jakim kraju to było, ale pamiętam, że to było za granicą, w jakichś bardzo pięknych górach. Do teraz mam w głowie obrazy po prostu tych gór. Było precudownie. **Było to coś na zasadzie placka, ale był on zrobiony z jajek i z ziemniaków,** czyli było to wytrawne jedzenie, ale wyglądało jak placek. I pamiętam, że jak wróciłam do Polski, to poprosiłam mamę, żeby zrobiła to danie i ku zdziwieniu nie smakowało tak dobrze. Więc myślę, że po prostu to zdjęcie, to miejsce było na tyle urokliwe, że zapamiętałam to danie tak fajnie. Takie dobre. Też myślę, że zmęczenie się nałożyło i też smakowało inaczej. **Mama próbowała przez kolejne miesiące odtworzyć jak najlepiej tamto danie. Wyglądało identycznie, ale po prostu miejsce jedzenia tego placka na tyle było urokliwe, że zapamiętałam zupełnie inne smaki.*** (Polka, 16 lat, W3).

### **Tożsamość grupowa a alkohol**

Tożsamość grupowa może być definiowana nie tylko przez konsumpcję, ale także przez abstynencję, na przykład w praktykach religijnych Hindusów, muzułmanów i chrześcijan. Odrzucenie mięsa lub alkoholu może być potężnym narzędziem kulturowym wzmacniającym i podkreślającym zbiorową tożsamość określonej grupy.

W wielu (choć nie we wszystkich) kulturach ważną rolę relacyjną odgrywa alkohol, który od wieków był używany jako katalizator budowania relacji, tworzenia koalicji i więzi między partnerami biznesowymi. Picie alkoholu prowadzi do skutków behawioralnych

i psychologicznych: z jednej strony upośledzenia czuciowo-ruchowego, a z drugiej do wzrostu towarzyskości i rozmowności. Być może z powodu tych skutków alkohol często jest uważany za ważny element wspomagający komunikację zespołową (Erickson i Stull, 1998). Na decyzję o piciu/niepiciu alkoholu mogą mieć wpływ indywidualne wybory (np. stan zdrowia, styl życia), a także kultura, w tym normy kultury narodowej i religii. Podczas gdy w niektórych kulturach, np. islamskiej, odradza się lub zabrania picia alkoholu, w innych jest ono akceptowane, a nawet członkowie danej kultury są zachęceni do wnoszenia toastów, także w ramach życia organizacyjnego (Schweitzer i Kerr, 2000). Decyzja o niepiciu może mieć konsekwencje dla pracy zespołowej: jeśli członkowie zespołu nie biorą udziału we wspólnym piciu alkoholu, prawdopodobnie stracą możliwość dzielenia się plotkami i innymi doświadczeniami zespołowymi (Erickson i Stull, 1998). Nieprzyłączenie się do rytuałów związanych z piciem może zostać zinterpretowane przez kolegów jako przejaw braku zaufania, na przykład w Japonii (Schweitzer i Kerra, 2000).

Student z Polski podkreśla, że wspólne spożycie alkoholu może towarzyszyć spotkaniu i ułatwiać rozmowy na „różne tematy”:

*I tam sobie właśnie **siedzieliśmy razem** z tymi Afgańczykami i **piliśmy wódkę**. I **rozmawialiśmy na różne tematy**.* (Polak, 21 lat, W1).

Nie wiemy, czy spotkani na Wyspie Teatralnej w Gubinie Afgańczycy byli muzułmanami<sup>100</sup> i nie wiemy, czy picie przez nich alkoholu było elementem akulturacji i sposobem wyrażenia szacunku wobec częstujących wódką Polaków.

Z kolei licealistka z Polski ma mieszane uczucia, jeśli chodzi o alkohol, zwłaszcza gdy myśli o jego dostępności dla osób niepełnoletnich:

*Ja szczerze mówiąc nie piję, ale mam znajomych, którzy piją. I rzeczywiście widzę, dlaczego Polska jest uważana za pijący kraj. Wiele osób z różnych krajów kojarzy Polskę z krajem, gdzie się bardzo dużo pije od bardzo młodego wieku, co jest nefajne. [...] Widziałam już jedenastolatki pijące, niestety. Słyszałam o nawet młodszych dzieciach, które piją. Jest to*

---

<sup>100</sup> Mimo że Afganistan jest krajem wieloetnicznym (Pasztuni 42%, Tadžycy 27%, Hazarowie 9%, Uzbegy 9%, Ajmakowie 4%, Turkmeni 3%, Beludżowie 2%, inni 4%), ponad 90% mieszkańców kraju wyznaje islam, przede wszystkim odłamu sunnickiego, ok. 10-20% to wyznawcy odłamu szyickiego, ok. 1% to wyznawcy hinduizmu, buddyzmu, Sikhowie i inni – zob. <https://www.gov.pl/web/indie/afganistan-ie> [dostęp: 07.09.2024].

*bardzo przykre i myślę, że nie powinno się tak absolutnie dziać. Myślę, że powinno być coś wprowadzone u nas w kraju, żeby po prostu zapobiec takim sytuacjom.* (Polka, 16 lat, W3).

Picie alkoholu i etykietowanie grup narodowościowych jako „pijaków” może być krzywdzące. Licealistka przestrzega przed stereotypami:

***Szczerze mówiąc, nie mam pijącego znajomego z Ukrainy, więc też nie za bardzo wiem, jak to u nich wygląda z piciem, ale słyszałam, że też potrafią dużo wypić. Ale myślę, że też mogą być takie stereotypy, więc wolalabym sama najpierw zobaczyć, niż od razu im to przypisywać. Tylko słyszałam, że tak być może tak.*** (Polka, 16 lat, W3).

Na pewno pozytywnym elementem kulturowym związanym z piciem alkoholu jest wznoszenie toastów związanych z celebrowaniem świąt czy innych uroczystych momentów. I tutaj różnorodność podejść ze względu na kraj jest ogromna. Młoda Polka dostrzega w tym nawet jakąś magię:

*Widziałam na własne oczy i myślę, że fajnie jakoś zapieczętować taką fajną rzecz jak wzięcie ślubu przez znajomych. I jest to magiczne na swój sposób. Ale trzeba mieć też takie wyczucie, kiedy trzeba przestać i pić z umiarem.* (Polka, 16 lat, W3).

Według nastolatka z Ukrainy kultura picie alkoholu jest większa w Ukrainie:

***Bo tutaj (w Polsce) wśród młodzieży przeważnie jest tak, żeby się napić i dobrze się bawić. U nas często pije się okazji świąt, jak są jakieś takie wielkie wydarzenia, to wtedy jest (alkohol) obowiązkowo też na stole. Wznosi się obowiązkowo toast. Wino jest bardziej wśród kobiet, a wśród facetów wódka.*** (Ukrainiec, 16 lat, W8).

Licealista z Ukrainy zwraca uwagę na podobieństwo kulturowe pomiędzy młodymi Polakami i Ukraińcami, którzy piją alkohol, by dobrze się bawić:

***Wśród ludzi młodych jednakowo. Czyli i tam i tu alkohol funkcjonuje dlatego, żeby się napić i mieć dobrą zabawę. [...] Tylko że w Ukrainie na przykład częściej jest stosowany taki alkohol, bardziej lekki, bym powiedział. Czyli na przykład takie Revo<sup>101</sup>. Żeby nie było, to jest energetyk z alkoholem.*** (Ukrainiec, 16 lat, W8).

---

<sup>101</sup> Revo Alco Energy – ukraiński energetyczny napój alkoholowy (8,5%), tzw. energetyk z witaminami i naturalnym sokiem; napój został wprowadzony na rynek ukraiński w 2007 roku; istnieje wersja bezalkoholowa Revo Energy.

Rola alkoholu w interakcjach społecznych i międzykulturowych potwierdza, że jedzenie i napoje mogą zarówno sprzyjać integracji, jak i podziałom lub też przyczyniać się do wycofywania się i frakcjonowania: grupy mogą podzielić się na tych, którzy przyłączają się do rytuałów picia alkoholu oraz na tych, którzy tego nie robią.

#### 4.2.6. Postrzeganie szkoły

Szkoła jest, jak mówi Grzymała-Moszczyńska, przestrzenią do zszywania tego, co się pruje i właśnie w szkole jest miejsce, by uczyć się wrażliwości oraz tolerancji: „Szkoła jest wymarzoną, bo naturalnym miejscem integracji międzykulturowej, ale pod warunkiem, że świadomie się taki model kształtuje. I nie mówię tylko o kwestiach językowych, ale o czymś poważniejszym – o świadomym zszywaniu ze sobą różnych kultur” (Grzymała-Moszczyńska, 2024, s. 35).

„Świadome zszywanie ze sobą różnych kultur” może oznaczać wzmacnianie wrażliwości międzykulturowej, czyli zdolności człowieka do rozwijania emocji w celu zrozumienia i docenienia różnic kulturowych” (Chen, 2014, s. 5). Uczennica z Ukrainy widzi możliwości i potencjał polskiej szkoły, by tego uczyć:

*Myślę, że wrażliwości **można się nauczyć**. Można być **wrażliwym**, bo to nie jest nic złego, ale jest to też takie **emocjonalne coś**, o czym czasami się nie chce z innymi rozmawiać, żeby inni też słuchali.* (Ukrainka, 14 lat, W14).

#### Pierwszy dzień w polskiej szkole

Nastolatek z Ukrainy, który przybył do polskiej szkoły na początku marca mile wspomina powitanie przez polskich uczniów, którzy byli wobec niego bardzo wrażliwi i opiekuńczy. Pierwsze pytania dotyczyły pochodzenia i samopoczucia:

*Generalnie to było chyba dwa tygodnie po przyjeździe i to był pierwszy dzień w szkole. I generalnie to było tak, że nie wiedziałem, gdzie mam pójść, gdzie mam się znaleźć. Po prostu wiedziałem, że tu jest klasa. Nie wiedziałem, jak wygląda pani, nie wiedziałem ani nic. **I siedziałem, i podbiegli do mnie koleżanki z klasy**. Z niektórymi nadal się zadaje i właśnie zaczęli mnie pytać, że kim jestem i jak się czuje. Też się zapytałem od razu, gdzie mogę odłożyć rzeczy i co mamy za lekcję, bo słabo się w tym orientowałem. **No więc powiedzieli wszystko**.* (Ukrainiec, 16 lat, W8).

Miłe przyjęcie w polskiej szkole przez uczniów i nauczycieli potwierdza kolejny głos młodej osoby z Ukrainy, która lepiej się czuje w polskiej niż w ukraińskiej szkole:

*Wydaje mi się, że może to tylko moja szkoła, **ale mi tu jest lepiej**. Tak, mam lepszy kontakt ze swoimi kolegami z klasy, koleżankami też. **A nauczyciel jak dla mnie jest lepszy niż w mojej szkole**. (Ukrainka, 14 lat, W14).*

Uczennica z Ukrainy zwraca uwagę na pozytywne reakcje polskich rówieśników i chęć natychmiastowego przyłączenia nowych osób do wspólnych dla młodych ludzi mediów społecznościowych. Polscy uczniowie angażowali się w interakcję z nowymi kolegami i koleżankami z uważnością i szacunkiem.

*Do mnie wszyscy, no moje kolegi, koleżanki doszły i od razu pytały, czy mam Instagrama, czy Telegram<sup>102</sup>, czy Messenger. **Ze mną usiadła koleżanka i bardzo w pierwszym dniu ona mnie pomagała**. To od niej ja przepisałam tam wszystkie lekcje. (Ukrainka, 13 lat, W12).*

### **Nauczyciele**

Młodzi Ukraińcy zwracają uwagę na różnice w relacjach nauczyciel – uczeń. Zdaniem osób objętych badaniem, większą relacyjnością i bezpośredniością w relacjach uczeń-nauczyciel odznaczają się polscy nauczyciele:

*Jeśli chodzi o to, co mnie najbardziej zdziwiło, **najbardziej zdziwił mnie stosunek nauczyciela do uczniów, a później do nauczyciela**. Bo generalnie to jest tak, że możesz na spokojnie porozmawiać z nauczycielem, że nauczyciel jest jakby Twoim kolegą, ale jakby nie w czasie lekcji. Przecież lekcje to jasne. Natomiast nie jest tak, że zawsze nauczyciel jest wyżej od ucznia i uczeń musi się musi dostosowywać do nauczyciela. Jeśli powiedział coś, musisz się do tego dostosować. Wielu nauczycieli zezwala siedzieć na ławkach lub na parapecie, jeśli są zamknięte okna. [...] Ale np. w przypadku, gdy w Ukrainie tak zrobiłeś, to możesz dostać uwagę, co może oznaczać, że nie masz szacunku wobec nauczyciela. (Ukrainiec, 16 lat, W8).*

Inaczej widzi nauczyciela polska uczennica ze szkoły podstawowej. Ze smutkiem opowiada o polskich nauczycielach, którzy oddzielają się od uczniów sztucznymi barierami, np. biurkiem i bezrefleksyjnie wpisują uwagi:

---

<sup>102</sup> Najpopularniejszy ukraiński komunikator.

*Nauczyciele często oddzielają się tym biurkiem i tym komputerem od nas i niektórym nauczycielom wpisanie samej obecności i tematu do dziennika zajmuje czasami nawet 15 minut. Wtedy musimy siedzieć i nic nie mówić. I kiedy zaczyna być głośno w klasie, to nauczyciele wtedy dają nam uwagi – nie wiadomo z jakiego powodu. To tylko o nich świadczy. Tylko to bym zmieniła. Raczej tak to to wszystko jest ok. (Polka, 12 lat, W15).*

Niezbyt dobre wrażenie zrobił na dziewczynie z Ukrainy nauczyciel fizyki w polskiej szkole średniej, któremu zabrakło wyobraźni i wrażliwości. Odgłos pękających balonów osobie znajdującej się w traumie wojennej przypominał wojenne wybuchy i wywołał silną reakcję emocjonalną<sup>103</sup>.

*Najpierw myślałam, że jest różnica, ale teraz już takiej dużej nie widzę różnicy, bo i w Ukrainie, i w Polsce są takie nauczyciele, że nie za bardzo dobrze zachowują się według uczniów. Bo chodziłam, przyjechałam do Polski, potem poszłam do liceum i miałam takiego pana z fizyki. No to była klasa Ukraińców i nauczyciele mówili po polsku i **jakiś Ukrainiec przyniósł baloniki i ten pan po prostu zaczął w nie strzelać, tak tyk, tyk. I to były takie dźwięki, jak takie wybuchy. No to po prostu popłakałam się.** I w Ukrainie też była taka pani wykładowczyni w koledżu, też z fizyki. Nie wiem, dlaczego oni tacy. Mnie się zdaje, że ona miała po prostu jakieś zaburzenia. I chodzi mi o biegunowość. No to najpierw ona taka na poważnie coś mówi, a potem nagle śmieje się i potem nie i coś tam znowu na poważnie mówi i nie mogłam się dostosować do jej humorów. (Ukrainka, 19 lat, W6).*

Uczennica z Ukrainy opowiada traumatyczną historię o nauczyciele muzyki z ukraińskiej szkoły, która stosowała przemoc psychiczną wobec ucznia:

*A jak tak sobie pomyślisz o Polsce, jak widzisz, że do klasy ktoś się spóźnił, to widzisz różnicę w reakcji nauczyciela polskiego na spóźnienie. Jeżeli na przykład dziecko spóźni się w Ukrainie, to nauczyciel może nakrzyczeć na ucznia. Była pani od muzyki, a ja nie znałam piosenki, to ona w dzienniku uwagi napisała tam, dwa czy trzy razy uwagę napisała. Później ona do mnie przyszła z moją nauczycielką (wychowawczynią) i mówię jej, że nie pamiętam aż tak bardzo tekstu. Wtedy było bardzo ciemno, byłam zdenerwowana. **I ona powiedziała, że jestem głupia i że będę pracować na zawodzie (w znaczeniu fizycznie), nie pójdiesz***

---

<sup>103</sup> Ukraińcy cały czas żyją w traumie wojennej i odczuwają zespół stresu pourazowego, czego dowodem jest również historia, którą opowiedziała autorowi niniejszej rozprawy jedna z uczestniczek szkoły „Cultural Heritage” organizowanej na przełomie lutego i marca 2023 roku przez UAM w Poznaniu. Studenci z Ukrainy po przyjeździe na miejsce spotkania w Pałacu w Dębnie od razu zapytali, gdzie znajdują się schrony.

*wyżej, nie będziesz miała swojej firmy i tak dalej, tylko w dół. Ja wtedy bardzo silnie się stresowałam aż rozplakałam się. To się działo na przerwie. Naprawdę dla mnie tak było wtedy nieprzyjemnie i ja płakałam. Później była lekcja z tą panią, ostatni dzień szkoły. Była miła i na wszystkich krzyczała. I na następny dzień, my stoimy i śpiewamy piosenkę a ja rozplakała się, ale dalej śpiewała. Jeden pan mnie odprowadził do drzwi. Zapytał się, co się stało. Ja mówię, że ja boję się pani od muzyki. No i on mówił jesteś w porządku. Wtedy ja uspokoiła się tam i wróciłam do sali. [...] Ja teraz tak boję się wszystkich nauczycieli. Boję się, że oni będą jak ta pani, naprawdę. Kiedy w szkole w Warszawie [dziewczyna zanim przybyła do Orli, była przez pewien czas w Warszawie] była muzyka, bałam się, że pani będzie krzyczeć, że jako coś nie tak zrobię, ona będzie krzyczeć. U mnie już panika była. A tutaj [w Orli] naprawdę jest to inaczej. Pani może pokrzyczeć, jeżeli ktoś ją tutaj denerwuje. Ale to jest bardzo miła pani. [...] Można powiedzieć, że nauczyciel jest bardziej taki spokojny. Nie krzyczy na nas. Czasem mogą podwyższyć ton. (Ukrainka, 14 lat, W11).*

Inna uczennica z Ukrainy pozytywnie wypowiada się o ukraińskich nauczycielach – swoich rodzicach, którzy byli lubiani przez swoich uczniów:

*No bo tata jest matematykiem na Ukrainie, pracował jako matematyk, a mama pracowała jako nauczycielka języka ukraińskiego. Nie chcieli tutaj nostryfikować dyplomów, żeby tutaj pracować w szkole, bo język polski jest dla nich bardzo ciężki. Oni uczyli w mojej szkole i wszyscy mi mówili, że byli najlepszymi nauczycielami, że przykro im, że oni odeszli z tej szkoły. (Ukrainka, 13 lat, W12).*

Nauczyciele polscy nie mieli (i nadal nie mają) dostatecznego przygotowania glottodydaktycznego (ani międzykulturowego), by efektywnie współpracować z uczniami z doświadczeniem migracyjnym. Z pomocą przychodzą im asystenci międzykulturowi, o których więcej informacji pojawiło się w II rozdziale rozprawy doktorskiej. Uczennica z Ukrainy wypowiada się pozytywnie o asystentce międzykulturowej:

*W tamtym roku to była taka pani z Ukrainy i ona miała swoją salę, do której przychodziliśmy. I tak wszyscy Ukraińcy przychodzili do niej i mogliśmy z nią rozmawiać. W tym roku jej nie ma i wydaje mi się, że jest bardzo źle, bo tak przychodziłam i mogłam spytać o jakąś pomoc, np. kiedy miałam coś źle ze sprawdzianem albo pomagała komuś innemu z młodszych klas. (Ukrainka, 14 lat, W14).*

Studentka z Polski cieszy się z wykładowczyni, która jest otwarta na potrzeby studentów i razem z nimi organizuje nie tylko przestrzeń merytoryczną zajęć, ale także architektoniczną miejsca, w którym zajęcia się odbywają:

*No jest jedna taka cudowna wykładowczyni [...]. Tylko ona też wyznaje **podobne wartości co my**. Jest **bardzo lewicowa**, więc to widać. Ona się np. pyta nas, jak byśmy chcieli, żeby wyglądały nasze zaliczenia. Łał. Wow! Wcześniej spotkałam się z tym tylko u Ciebie na zajęciach. Na pierwszych zajęciach ta prowadząca zapytała, jak byśmy chcieli, żeby te zajęcia wyglądały. Jedna dziewczyna zaproponowała, że to tak głupie siedzieć do siebie plecami. Może usiądziemy w kręgu? No super. Chociaż my to już w gimnazjum mieliśmy. I ona nam sama mówiła, że ona ma trudności, żeby swoje poglądy w system wdrożyć. Bo ona jest sama. Jest mało osób wyznających takie poglądy, więc ona walczy czasem z wiatrakami. **A co najlepsze, na te zajęcia i tak przychodzi cała sala**. Zawsze, bo wiedzą, że ona jest **dobrą osobą**. Można ją lubić, można jej nie lubić, ale i tak ona ma pełną salę. (Polka, 21 lat, W2).*

Chłopak z Ukrainy zauważa niechętny stosunek Ukraińców do pomocy psychologicznej, np. do korzystania z poradni psychologiczno-pedagogicznych w szkołach:

*Polacy na przykład bardziej są otwarci do psychologów. Dosyć dużo spotykam osób (Polaków), którzy mówią chodzę do psychologa. **Natomiast w Ukrainie, jak tam byłem, to psycholog, to było tabu dla niektórych, bo ktoś idzie do psychologa, oznacza: nie radzisz sobie człowieku, po prostu jesteś taki słaby**. (Ukraińiec, 16 lat, W8).*

W ukraińskiej szkole dyżurujący uczniowie są zaangażowani w skargę na swoich kolegów i relacjonowanie tego, co oni zrobili w trakcie apelów na forum przed całą społecznością szkolną i przed dyrektorem szkoły:

*My mamy tak, że szkołę podstawową kończymy po dziewiątej klasy, a potem możemy pójść do klasy wyższej, ale ja ogólnie nie wiem, czy będę pisać egzaminy. Ja zawsze chciałam po dziewiątej pójść, bo nie lubiłam szkoły. W polskiej szkole nauczyciele na przerwy wychodzą na dyżur, no a my mieliśmy, że uczniowie to robili, bo od szóstej klasy do jedenastej było tak, że jeden tydzień jedna klasa ma dyżur, np. szósta, później następny tydzień siódma. W naszej szkole co poniedziałek zbierała się cała szkoła i był apel – dyrektor coś ogłasza, rozdawane są jakieś nagrody za konkursy i **w taki dzień jak poniedziałek zawsze jeden uczeń z klasy ze specjalnego zeszytu czytał, co złego zrobiły inne osoby. Muszą to robić (te zapisy w zeszycie) dyżurujące osoby**. Następnie czyta się je przy dyrektorze, który później dyrektor*

**robi jakąś karę.** Bardzo polubiłam dyżury, żeby chodzić do sklepu, bo był naprzeciwko sklepu (bardzo blisko, dwie minuty drogi). A tam w sklepie zawsze była pizza. A ja byłam człowieka, który jest zawsze głodny. Dlatego chciałam bardzo jeść i tam takie pizze fajne były. (Ukrainka, 14 lat, W10).

Częste migracje uczniów i ich rodziców z miejsca na miejsc w Polsce (zmiana szkoły, otoczenia) mogą również niekorzystnie wpływać na psychikę młodego człowieka (była o tym mowa w rozdziale dotyczącym stresu i traumy) – to wymaga od nauczyciela wrażliwości w zrozumieniu tej sytuacji.

**To u mnie w Polsce moja czwarta szkoła.** Jak tylko przyjechałam do Polski, to mieszkałam w Wągrowcu, ale nie chodziłam tam do szkoły. Jeździłam najpierw samochodem do jednego miejsca, ale już nie pamiętam nazwy, ale pamiętam, że chodziłam do szkoły w Policach. **Ogólnie przyjeżdżałam samochodem do jednego miejsca i później od tego miejsca autobusem jeździłam do szkoły.** A później zmieniłam szkołę przez to, że mieszkaliśmy u mamy Marcina. Marcin to chłopak mojej mamy. On jest Polakiem i mieszkaliśmy tam. **Po pewnym czasie mama już nie chciała tam mieszkać i pojechaliśmy do cioci, bo moja ciocia też jest w Polsce** - przyjechaliśmy do Polski razem. Tam poszłam do szkoły, do której chodziłam tylko dwa miesiące, bo szkoła była bardzo niedobra. Nie spodobało mi się tam i później przeprowadziliśmy do Popowa Kościelnego. W tej szkole jest 1000 razy lepiej. (Ukrainka, 14 lat, W10).

### **Organizacja pracy szkoły**

Uczniowie ukraińscy zauważają inną organizację zasad pracy i funkcjonowania szkoły:

*Jest różnica, bo po pierwsze nauczyłam się w polskiej szkole, że nie powinno się przechodzić do innych klas (sali lekcyjnej). Że po prostu siedzimy w jednej klasie i to nauczyciel przychodzi do nas. Na przykład, kiedy jest matematyka, to nauczyciel matematyki przychodzi do naszej klasy. Potem odchodzi do swojej sali. Kiedy jest plastyka na przykład, to przychodzi nauczyciel do nas, plastyki. [...] No i różni się tym, co dzieje się na przerwach. W ukraińskiej szkole było wesoło. **Tutaj jest bardziej spokojnie, dzieci zachowują się ciszej. Tam bardziej rozrywkowo.** (Ukrainka, 13 lat, W12).*

*Moim zdaniem, w Ukrainie jest tak, że często cię się sprawdzają, częściej masz te jakieś kartkówki, sprawdziany, a w Polsce po prostu myślą, że to Ty możesz decydować, czy chcesz tego się nauczyć czy nie.* (Ukrainka, 19 lat, W6).

Uczennica z Ukrainy nie może przyzwycząć się do większej liczby zajęć w polskiej szkole podstawowej. Wyraża to dwukrotne powtórzenie „nie mogę”. Trzykrotnie pojawia się partykuła „nie” oraz modulant „po prostu”:

*Mamy oceny do 12, ale to i tak się nie bardzo różni np. jeżeli w Polsce jest ocena 6, to na Ukrainie jest ocena 12, jeżeli ocena 4, to jest ocena 8 na Ukrainie. Mielśmy mniej lekcji jakoś na Ukrainie. Jak przyszłam i patrzę w poniedziałek – 8 lekcji. **Nie, ja nie mogę i po prostu nie mogę** nadal się przyzwycząć do tego trochę, że mam tak dużo lekcji. Kiedy moi koledzy, którzy zostali jeszcze na Ukrainie, to oni mają tak 6, 7 lekcji. Jeszcze uczymy się do dziewiątej klasy albo do 11.* (Ukrainka, 14 lat, W14).

Niektórzy ukraińscy uczniowie przez dwa lata funkcjonowali w systemie szkolnictwa ukraińskiego w formie zdalnej<sup>104</sup>. O wyzwaniach związanych z łączeniem edukacji stacjonarnej w polskiej szkole z edukacją zdalną opowiada uczennica z Ukrainy:

*Bo kiedyś u nas było łączenie wideo, ale teraz to się zmieniło. Ja nie mogę, ponieważ mam wtedy lekcje w szkole tutaj. Jeżeli tutaj szybciej skończę zajęcia, to mogę jeszcze się połączyć. **A jeśli nie, to nauczyciele wrzucają dla mnie materiał. I ja sama to wszystko robię.** Czytam, zapisuję tematy, zadania. Teraz lekcje w Ukrainie zaczynają się od ósmej albo dziewiątej i trwają tak aż do 15/16. Może być 10 lekcji, może być 8, 7, 9 lekcji. Zależy. Druga tura online po południu była kiedyś. Klasa była podzielona na pierwszą i drugą grupę. To było na początku wojny. To oni [uczniowie w Ukrainie] po prostu sobie chodzą do szkoły, tak jak wtedy, gdy wojny nie było. [...] W Ukrainie wakacje są od pierwszego czerwca. Ja uczyłam się zdalnie. **I dla mnie wrzucali materiał i ja to wszystko sama pisałam w zeszytach.** Później robiłam zdjęcia dla nich i wrzucałam online. A oni dawali mu oceny. W Ukrainie skończyłam już ósmą klasę i za rok w 9. klasie będę miała egzaminy, a tutaj kończę siódmą i pójdę do ósmej. Jeżeli nie byłoby wojny, to pisałabym egzaminy. Tutaj pod koniec czerwca kończę szkołę i pojedę do domu na Ukrainę na dwa miesiące, a później wrócę do Orli z powrotem. Bo tak to my jeździmy.* (Ukrainka, 14 lat, W11).

---

<sup>104</sup> Rozporządzenie MEN nakładające obowiązek szkolny w polskiej placówce oświatowej od 1 września 2024 roku diametralnie zmienia tę sytuację.

Od 1 września 2024 roku uczniowie ukraińscy zostali objęci obowiązkiem rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązkiem szkolnym i obowiązkiem nauki (szkoły ponadpodstawowe) – analogicznie jak uczniowie polscy. Zarówno wśród Polaków, jak i Ukraińców pojawiają się różne opinie na ten temat.

***U nas w Polsce jest obowiązek szkolny, więc muszą chodzić. No bo, jak nie, wtedy mogą być za to kary i tak dalej. [...] No to muszą gdzieś iść do tej szkoły, żeby się kształcić.***

(Polak, 14 lat, W16).

***Aczkolwiek według mnie to jest jak najbardziej poprawne, ponieważ wtedy ludzie będą mieli wiedzę chociaż jakąś podstawową i będą znali język. Bo nieraz się spotykam z problemem takim, że człowiek nie potrafi wyrazić się, a jest w Polsce nawet dłużej niż ja.***

(Ukrainiec, 16 lat, W8).

***Myślę, że już słysząc w moim głosie, że nie jestem zadowolona ani trochę. Dlaczego? Bo tak samo jak z moim trybem nauczania – uczę się w domu. Myślę, że każdy powinien mieć możliwość uczenia się na taki sposób, jaki chce, jaki mu odpowiada, bo każdy się różni i powinniśmy uczyć się tak, żeby to po prostu miało to efekty i żeby sobie ułatwić naukę, a nie tylko utrudniać.***

(Polka, 16 lat, W3).

Organizacja systemu polskiego szkolnictwa wyższego i studenckie zwyczaje mogą zaskakiwać Ukraińców. Studentka z Ukrainy nie rozumie postępowania niektórych polskich studentów, którzy nie wykonują samodzielnie zadań i ściągają od innych. Zasmuciło ją także zachowanie polskiej koleżanki, która na egzaminie zajęła miejsce przy nie swoim komputerze oraz wymagała pomocy od co najmniej dwóch osób. Ukrainka doświadczyła także niezbyt życzliwej postawy wykładowcy, który nie zagregował na ww. sytuację, nie zaproponował np. dłuższego czasu pisania „sprawdzianu”.

***No to mam koleżankę i ona nigdy nie jest przygotowana do zajęć, a zawsze chce od kogoś odpisać. [...] Ona zawsze pisze do mnie, coś tam pyta, a ostatnio mieliśmy taki sprawdzian z informatyki i było powiedziane, że zaczynamy o 12.15, a oni zaczęli o 15 minut wcześniej. Ja ledwo zdążyłam. Trochę się spóźniłam i ta koleżanka zajęła moje miejsce przy moim komputerze i już nie miałam humoru. W ten sposób minęła połowa zajęć. Ona mówiła do mojej innej koleżanki, żeby jej pomogła. A potem ta koleżanka już była zirytowana. I ta moja koleżanka już mówiła do mnie i prosiła o pomoc, a ja byłam taka, nie powiem, że wkurzona, ale było mi bardzo przykro, bo jeszcze ten komputer nie włączał się i musiałam czekać długo.***

*Ale w końcu zdążyłam wszystko zrobić. Ale pani też tak nie bardzo miło zachowywała się, bo nawet nie powiedziała, że mogę zostać 5 minut dłużej.* (Ukrainka, 19 lat, W6).

#### **4.2.7. Osoby znaczące w życiu młodych Polaków i Ukraińców**

W rozwijaniu wrażliwości międzykulturowej młodych ludzi szczególną rolę mogą pełnić osoby znaczące, które obdarzą młodego człowieka zaufaniem i uznaniem. Termin „osoba znacząca” wprowadził amerykański psychiatra Harry Stack Sullivan, by określić nim osobę, której zdanie i opinie są szczególnie istotne w rozwoju samowiedzy i kształtowaniu osobowości (Colman, 2009, s. 481). Do pewnego stopnia pojęcie może być tożsame z autorytetem. Podstawowa różnica wiąże się z faktem, że „autorytet” – to osoba mająca wpływ, którego dziecko oczekuje i chce. Osoba znacząca zaś pojawia się niejako niezależnie od woli dziecka, wywierając wpływ pozytywny lub negatywny” (Domagała-Zyśk, 2004, s. 70-71). Anna I. Brzezińska uważa osobę znaczącą za wzór moralny. Według badaczki:

- mamy do czynienia z nią ze względu na dużą częstotliwość kontaktów oraz/lub na istotną wagę tych kontaktów; zapewnia ona zaspokajanie naszych ważnych potrzeb;
- łączy nas z nią wyjątkowa więź emocjonalna, oparta na bliskości, zaufaniu, zrozumieniu;
- identyfikujemy się z osobą znaczącą i przejmujemy jej sposób wartościowania, spojrzenia na świat (Brzezińska, 2013, s. 35-36).

Lucyna Bakiera i Barbara Harwas-Napierała zauważają, że oddziaływanie osoby znaczącej zostawia trwały ślad w strukturach psychicznych oraz zachowaniu jednostki i ma fundamentalne znaczenie dla przebiegu rozwoju psychospołecznego, zarówno w dzieciństwie, adolescencji, jak i w dorosłości. Z tego względu można uznać, że jest to osoba przyczyniająca się do zmian rozwojowych danej jednostki (Bakiera, Harwas-Napierała, 2016, s. 12).

Oddziaływanie osób znaczących może mieć charakter zarówno pozytywny, jak i negatywny (może wzmacniać człowieka lub jemu szkodzić). Literatura wymienia szereg osób znaczących w życiu człowieka. Klaudia Żernik omawia rolę i znaczenie rodziców. Badaczka zauważa, że szczególnym zadaniem mamy „jest wytworzenie silnego połączenia emocjonalnego między członkami rodziny (Żernik, 2018, s. 16) oraz że „rola ojca w wychowaniu dziecka jest gwarancją jego właściwego rozwoju psychospołecznego (Żernik, 2018, s. 21).

Irena Międlar (Międlar, 2019, s. 44-54), Karolina Sławińska i Martyna Probachta (Sławińska, Probachta, 2019, s. 55-67), Barbara Chojnacka (Chojnacka, 2023, s. 63-81) zastanawiają się nad rolą dziadków w wychowaniu i przekonują, że stanowią oni ważne ogniwo wychowawcze. Z kolei Magdalena Gadamska i Krzysztof Jamroży piszą o znaczącej roli rodzeństwa (Gadamska, Jamroż, 2019), s. 68-83). Iwona Rzeszutek zwraca uwagę na rolę mentora (Rzeszutek, (2019), s. 128-137) a Ewelina Brzyszczyk omawia identyfikację dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z bohaterami bajek, seriali animowanych oraz filmów fantasy (Brzyszczyk, (2019, s. 138-146). Iwona Karnas przekonuje, że ważne miejsce wśród osób znaczących znajduje się dla nauczyciela (Karnas, 2019, s. 95-103) a Weronika Baracz zwraca uwagę na szczególną rolę katechety jako świadka (Baracz, 2019, s. 120-127). Pod koniec wieku przedszkolnego oraz na początku wieku szkolnego nauczyciel jest dla dziecka dużym autorytetem, a zarazem osobą znaczącą, która ma istotny wpływ na kontakty dziecka z otoczeniem i ustosunkowanie się do niego, a w konsekwencji na rozwój osobowości dziecka (Guz, Trębska, 1991).

W wielu badaniach dotyczących roli nauczyciela podkreśla się, że dla najmłodszych właśnie on jest bardzo dużym autorytetem. M. Lejman (1983) wyróżnia autorytet moralny określony przez normy zachowania i postępowania w stosunku do dzieci oraz autorytet intelektualny oparty na wiedzy i specjalności zawodowej nauczyciela.

Z kolei Andrzej Janowski (1980) badał wpływ osobowości nauczyciela na społeczne zachowania się uczniów. Wyniki jego badań pokazują, że w klasach pracujących w sposób demokratyczny uczniowie są bardziej aktywni niż uczniowie klas kierowanych autokratycznie. W tych pierwszych kształtują się również korzystniejsze stosunki społeczne między uczniami, oparte na wzajemnej życzliwości, chęci pomocy, zdolności współdziałania i współpracy. W tym kontekście warto wspomnieć o cechach dobrego nauczyciela (Kargulowa, 1991, s. 51), który:

- uznaje prawo dziecka do wypowiedzania własnego zdania, do zadawania pytań na każdy temat oraz prawo do mówienia o swoich problemach;
- interesuje się pasjami swoich uczniów, ma życzliwy stosunek do nich oraz wspólnie bawi się z nimi i wykonuje różne zadania;
- akceptuje dzieci takimi, jakie są oraz szanuje ich prawa.

Ewa Domagała-Zyśk, Tomasz Knopik i Urszula Oszwa podkreślają, że skuteczną szansą na sukces szkolny młodych ludzi jest ich wychowanie w środowisku osób znaczących (Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa, 2017, s. 24). Dzieci, które przeżywają trudności w relacjach z osobami znaczącymi, nie umieją nawiązywać właściwych kontaktów interpersonalnych, m.in. z nauczycielami i innymi rówieśnikami. Najczęściej „osobą znaczącą” dla młodych Polaków i Ukraińców jest mama, na którą zawsze mogą liczyć i od której otrzymują wsparcie i uznanie:

*Na pewno moja **mama**. (Polka, 16 lat, W3).*

***Mama** oczywiście, **mama** bez wyjątku. Nawet nie muszę myśleć: **mama**. (Ukrainka, 21 lat, W7).*

***Czasem mam wrażenie, że po prostu moja mama to jest jakby jej rola życia. I że ona tylko super wypełnia tą funkcję<sup>105</sup>. Zawsze wiem, że mogę na nią liczyć i zadzwonić do niej. **Mnie** zawsze wspiera i mówi, że ze wszystkim sobie dam radę. Jak miałam kryzys na uczelni, to właśnie ona mi powiedziała, że kto jak nie Ty, na pewno sobie dasz radę, więc fajnie. Też mnie motywuje do działania. [...] **Dla mnie ona jest autorytetem**. (Polka, 21 lat, W2).***

Mama jest pozytywną osobą i wzorem do naśladowania – młoda Ukrainka chciałaby tak jak mama być komunikatywna wśród swoich koleżanek. Oprócz pozytywnej roli mamy, w słowach uczennicy z Ukrainy pobrzmiewa nuta smutku związana z trudnościami w znalezieniu koleżanek w szkole.

*Moja mama jest bardziej taka pozytywna. Ja też jestem pozytywna. Jeżeli znam grupę bardzo dobrze, to mogę być w relacji z nimi pewna. Moja mama jest taka, że jej pewność nie zależy od grupy. **Mama zawsze nawiąże gdzieś kontakt z kimś. No zawsze. Ja chciałabym być jak ona, ponieważ w szkole tutaj było mi bardzo ciężko znaleźć koleżanki. A gdyby moja mama była w moim wieku, to już by całą klasę znalazła. Ona jest bardzo taka rozrywkowa. I rozmowna. Rozmowna – lubi z każdym porozmawiać.** (Ukrainka, 14 lat, W11).*

Studentka z Ukrainy swoje relacje z matką nazywa specyficznymi i opiera je na rozmowie. Jest wdzięczna za to, że mama nie daje jej gotowych odpowiedzi – rad i za to, że wysłała ją do polskiej szkoły jeszcze przed wojną. Określa ją metaforycznie jako „miejsce stabilności”:

---

<sup>105</sup> W tym momencie Studentka się wzruszyła i popłynęły jej łzy.

*Moje relacje z matką są bardzo specyficzne. Kiedy pytam się o radę, prosi mnie o to, żebym sama się zdecydowała. Ona chce, żeby ja sama podejmowała decyzje. **Matka jest moim miejscem stabilności.** Jest miejscem, do którego zawsze wracam i osobą, z którą ja nie jestem najbliższą. W tym sensie, że ona nie wie o mnie wszystkiego. Ale to jest moja matka. Ja czuję się z nią najbardziej komfortowo i w momentach, kiedy ja potrzebuję z kimś pogadać, to zawsze dzwonię do niej. Myślę, że pomaga mi codziennie poprzez to, że jest razem ze mną. W sensie psychologicznym, bo nie mieszkamy w tym samym nawet kraju. Ona wspierała mnie przez długi czas finansowo i zainwestowała w to, żebym przyjechała do Polski z myślą, że to zmieni moje życie na coś lepszego w przyszłości. To była dla niej taka inwestycja. Ja doceniam tę inwestycję pieniężną. Inwestycję czasową, inwestycję wysyłkową, nawet jeśli nie uważam, żeby to była najlepsza decyzja w tamtym momencie. **Ale ja doceniam po prostu jej miłość do mnie i jej wysiłek dla swoich dzieci.** (Ukrainka, 21 lat, W7).*

Oprócz mamy „osobą znaczącą” – autorytetem dla młodych osób z Ukrainy i Polski jest również tata, z którym dobrze się rozmawia i który poświęca się dla całej rodziny:

*Z rodziny to są **tata, mama.** Autorytetem jest dla mnie **rodzina.** (Ukrainka, 14 lat, W11).*

*Znaczącą? Mam, ale nie uważam, że to jest jakby mój ideał i że tego pragnę. **No ale to jest mój tata. Wiele zrobił dla mnie i w ogóle dla rodziny i po prostu jest spoko. Fajnie się gada z nim.** (Ukrainka, 19 lat, W6).*

*Nie wiem, jak to powiedzieć, że **mój tata jest takim autorytetem.** Wydaje mi się, że to po prostu jakby taki instynkt. Poprzez spoglądanie uczymy się różnych zachowań od swoich rodziców. Zawsze mi się wydawało i tak mi się nadal wydaje, że właśnie mój tata wszystko robi dobrze i zna się na muzyce. Ja się pytam Tata, poleciałbyś mi coś na wieczór. (Polak, 12 lat, W4).*

Nastolatka z Ukrainy zdziwiła się, że w Polsce często to właśnie ojcowie a nie mamy spacerują ze swoimi dziećmi. Inaczej to wygląda w Ukrainie:

*Ja zauważyłam to, że **więcej ojców spaceruje ze swoimi dziećmi.** U nas chyba wszędzie tylko matki spacerują swoimi dziećmi. A tutaj ojcowie. [...] Dzieci są matki, a ojciec ma własną pracę. Matki siedzą w domu ze swoimi dziećmi i zajmują się nimi. (Ukrainka, 17 lat, W9).*

Potwierdza to inny ukraiński nastolatek. Dodatkowo zaznacza, że na początku nie rozumiał fenomenu czułości polskiego ojca wobec swojego dziecka:

*Czasem miałem takie myśli, że nie rozumiem, o co chodzi, że jak tak można, że nie. Widziałem, np. że ojciec normalnie długo się przytulał z dzieckiem. Jeszcze chodzi o to, że mają jakieś takie relacje na takim poziomie. I mnie to trochę przeraziło. Ja tak czasem mam, że zastanawiam się, czy coś, czego wcześniej nie poznałem, a co mnie mocno dziwi, normalne teraz jest, bo nie wiem. **U nas w ogóle jakoś to jest bardziej napięte, szczególnie, jeśli chodzi o relacje rodziców z chłopakami.** (Ukrainiec, 16 lat, W8).*

Ukraińscy rodzice troszczą się o swoje dzieci i ich komfort psychiczny w nowym państwie i w nowej rzeczywistości szkolnej. Chcą zadbać o to, by ich dziecko dobrze poznało język polski oraz nawiązało kontakty z polskimi rówieśnikami.

*Po przyjeździe do Polski poszłam do liceum, ale nie chciałam tam iść, bo myślałam, że szybko wrócę na Ukrainę. Najpierw była po prostu grupa przygotowawcza i potem poszłam już do drugiej klasy i skończyłam ją. Ale potem (może w październiku w trzeciej) już więcej nie poszłam, bo nie widziałam sensu. Bo miałam jeszcze równoległe zdalnie nauczanie w Ukrainie. Zdałam więc maturę latem w systemie ukraińskim, a w Polsce jeszcze miałam uczyć się dwa lata. Ale też w domu był taki jakby skandal, że dlaczego rzuciłam, że dlaczego nie chodzę dalej... **Rodzice mówili Ania, nie znasz języka polskiego. W szkole będziesz miała kolegów.** (Ukrainka, 19 lat, W6).*

Ważną osobą dla uczennicy z Ukrainy była jej przyrodnia siostra. Ukrainka jest świadoma również tego, że ona sama staje się „znacząca” dla młodszych członków rodziny. Takie myślenie może być wyrazem odpowiedzialności młodej dziewczyny:

*Mój tato ma nową żonę i żona już ma córkę i ta córka jest starsza ode mnie o rok albo dwa lata i kiedy była młodsza, to **zawsze ona była dla mnie autorytetem.** Zawsze pytałam, co ona robi, kim będzie. Niestety, nie rozmawiam z nią już drugi rok. Ale ja się cieszę, że ja jestem autorytetem. Siostra mojej mamy ma pięcioro dzieciaków, a moja mama jeszcze ma dwóch braci. Oni wszyscy mają dzieciaki. **I ja jestem najstarsza z wszystkich.** Zawsze jestem „ja”, **bo zawsze wszyscy za mną chodzą. Pytają o mnie, nawet u cioci jak przyjeżdżam, to wszystkie za mną chodzą.** (Ukrainka, 14 lat, W10).*

Student z Polski zwraca uwagę, że osobiste doświadczenie związane z rozwodem rodziców, które doprowadziło go do kryzysu w czasie dorastania i sprawiło, że zamiast rodziców „znaczącymi” stały się osoby z grupy rówieśniczej:

*W momencie, w którym rodzice wzięli rozwód i z ojcem już nie miałem aż tak dużego kontaktu, doświadczyłem kryzysu dorastania i potrzebowałem faktycznie gdzieś tych wzorców. I akurat nie skupiałem się na konkretnych osobach, tylko wydaje mi się, że tak skacząc z różnych grup do innych, poznając nowych ludzi coraz bardziej widziałem na przykład, że ktoś robił coś, co mi się podobało, bo na przykład był pozytywny i pomoc niósł innym. I starałem się np. iść w to, może nie tyle co wcielać albo udawać kogoś – tę osobę, ale po prostu brać, czerpać z tego jak najwięcej. **I tak się staram właśnie ze wszystkiego czerpać jak najwięcej – z doświadczenia, np. jak widzę, że robią coś, co mi się podoba.** I wtedy też sobie myślę, że też bym tak chciał. (Polak, 21 lat, W1).*

Nastolatek z Ukrainy zauważa różnicę między „osobą znaczącą” a „autorytetem” i „idolem”. Afirmuje samego siebie, określając się tym ostatnim. Oprócz mamy, taty, pojawia się też rodzeństwo – siostra:

*Osoba ważna to jest po prostu ta, na której Ci zależy. To jest zdecydowana większość osób, z którymi się zadaje. Z kolei autorytetem są zdecydowanie rodzice. No i w jakimś stopniu siostra. **Ja jestem osobą strasznie zakochaną w sobie, więc prawdopodobnie dla siebie ja sam jestem idolem.** (Ukrainiec, 16 lat, W8).*

Kolejną ważną „osobą znaczącą” w biografii pytanych osób jest nauczyciel. Studentka z Polski zwraca uwagę na różnice pomiędzy nauczycielami w gimnazjum, którym się chciało i nauczycielami z liceum, dla których nie relacje z wychowankami, ale zrealizowanie podstawy programowej i przygotowanie do matury były najważniejsze. Studentka braku interakcji międzyludzkich doświadcza także na studiach.

*Trafiłam na takiego nauczyciela, jakim jesteś. Właśnie o tym z moją przyjaciółką Alicją rozmawialiśmy. Mam porównanie jak wygląda i wyglądała moja wychowawczyni z liceum, a jak w gimnazjum. Jest kompletna przepaść. **W liceum nauczyciele się w ogóle nami się nie interesowali i byliśmy zakompleksione.** Dla nich najważniejsza była tylko matura. **Teraz na studiach to samo. Czuję, że jesteśmy pozostawieni sami sobie.** Niestety, międzyludzkie interakcje w ogóle nie są ważne. Mam wrażenie, że właśnie gimnazjum stawialiśmy na to, że kultura jest ważna, i żeby być okay w stosunku do innych. Bo jak bez tego budować cokolwiek, jak bez tego zdobywać wiedzę? (Polka, 21 lat, W2).*

Student z Polski dostrzega u wykładowcy te cechy, które według niego przynależą do kategorii „autorytetu”. Ceni także wychowawcę z Domu Kultury, z którym może porozmawiać o osobistych sprawach i który dostrzega progres w młodym człowieku.

Wychowawca z Gubina obdarzył uznaniem studenta z Zielonej Góry – okazał się wrażliwy wobec jego kultury, historii, życiowej sytuacji.

*No ja na przykład nawet jak rozmawialiśmy o panu, to też wspomniałem właśnie w takich kategoriach, że na przykład bardzo mi się podobały te zajęcia<sup>106</sup> i gdzieś tam widziałem, że ma pan wiele cech, które wydaje mi się, że są bardzo dobrym materiałem na autorytet. Tak samo wychowawca z Domu Kultury, z którym pojechałem ostatnio się spotkać z Jurkiem Owsiakiem. Ostatnio też rozmawialiśmy sobie na ławce przed Domem Kultury w Gubinie o tym wszystkim i **powiedział, że w sumie to jest dumny z tego, że widzi progres po tylu latach u mnie, że gdzieś tam pokonałem niektóre jakieś swoje wady i przekulem to pracę w jakieś dobre cele.** (Polak, 21 lat, W1).*

Licealistka z Polski za osobę znaczącą – autorytet uznaje trenera, który pomógł jej wrócić do tańca i który przekonał ją o jego wartości terapeutycznej. Małgorzata Siekańska podkreśla, że właśnie „Trenerzy często stanowią dla zawodników ważne źródło wsparcia emocjonalnego. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji trudnych i kryzysowych” (Siekańska, 2015, s. 165). W kontakcie z „osobą znaczącą” pomagają rozmowa i zrozumienie.

*Bardzo dużo pomógł mi trener. Jaki miałam przerwę w tańcu, to próbował mnie namówić, żeby wróciła. **Próbował mnie zrozumieć.** Ja też nie za bardzo chciałam o tym rozmawiać. Chciałam sama sobie z tym poradzić, ale jakoś też do mnie trafiał na swój sposób. **Myślę, że po prostu to, jak mi pomagał w zrozumieniu tańca jest też magiczne, więc no zawsze będzie moim autorytetem.** (Polka, 16 lat, W3).*

Uznanie ze strony innych ludzi, zwłaszcza tych znaczących, odgrywa ogromną rolę w budowaniu pewności siebie oraz wzmacnianiu wrażliwości międzykulturowej dzieci, nastolatków i studentów. Mirosława Nowak-Dziemianowicz przekonuje, że „Uznanie jest zarówno społeczną potrzebą każdego z nas, jak i warunkiem naszej samorealizacji, naszego rozwoju, pracy nad własną tożsamością. Istniejemy społecznie, istniejemy z innymi tylko poprzez uznanie i dzięki niemu. Uznanie to „ja” w oczach innych ludzi. To ich o mnie opinia, ich szacunek, ich akceptacja, ich demonstrowane, komunikowany respekt” (2018, s. 173). Badaczka „uznanie” traktuje jako projekt etyczny i postuluje wcielić w życie koncepcję uznania wypracowaną przez Axela Honnetha. Według Nowak-Dziemianowicz Honneth

---

<sup>106</sup> Student Uniwersytetu Zielonogórskiego mówi o zajęciach z podstaw komunikacji i kultury języka, w których uczestniczył w I semestrze w roku akademickim 2023/2024.

„Pokazuje, iż bez drugiego człowieka nie istniejemy, nie możemy się rozwijać, realizować, normalnie funkcjonować. W każdym momencie naszego życia przyglądamy się w oczach innych ludzi, w oparciu o ich opinie budujemy poczucie własnej wartości, ich oczekiwania wyznaczają często ścieżki naszych decyzji” (2018, s. 173). Trzy podstawowe formy uznania to: zaufanie do samego siebie, poczucie godności osobistej i poczucie własnej wartości. Nowak-Dziemianowicz konkluduje: „Nasza potrzeba uznania może być zaspokojona tylko wówczas, kiedy nasi najbliżsi obdarzą nas podstawowym zaufaniem, bezwarunkową akceptacją. Ta relacja stanowi także warunek naszych dojrzałych relacji z innymi, naszych więzi społecznych w przyszłości oraz naszej społecznej partycypacji” (2018, s. 177).

#### **4.3. Wnioski z badań**

Przywołując z rozdziału teoretycznego pojęcie metody pentabazy, możemy dokonać zarówno deskrypcji, jak i eksplikacji naszego obiektu – wrażliwości międzykulturowej uczniów i studentów z Polski i Ukrainy w czterech wymiarach: czasowym, przestrzennym, energetycznym i informacyjnym. Wymiar czasowy wskazuje na tendencję zmienności wobec stałości w procesie funkcjonowania analizowanego zjawiska. Związki z innymi obiektami (pojęciami, wartościami, sytuacjami) odzwierciedla wymiar przestrzenny: od nawiązywania ścisłych kontaktów z otoczeniem do dystansowania się wobec niego lub/i odwrotnie. Procesy wymiany pomiędzy obiektem a środowiskiem opisuje wymiar energetyczny. Wymiar informacyjny przedstawia miarę zróżnicowania analizowanych obiektów. Natomiast sam obiekt analizy systemowej pełni funkcję integracyjną. Wszystkie elementy tak rozumianej metody pentabazy odnajdujemy w sytuacji osób z doświadczeniem migracji, które przybyły do Polski po 24 lutego 2022 roku. W kontekście rozwoju wrażliwości międzykulturowej szczególnie wymiar energetyczny wydaje się tym, który odpowiada za polsko-ukraińskie relacje i za procesy interakcji oparte na otwartości, pozytywnym nastawieniu, zaangażowaniu w dialog międzykulturowy, rozumiejącym odczuwaniu i współodczuwaniu, o przeżywaniu i współprzeżywaniu. Czas działa na korzyść głębszego zaangażowania się we wspólne działania młodych Polaków i Ukraińców w różnorodnych przestrzeniach szkół i uczelni oraz wzmacniania gotowości do interakcji z Innym, wypełnionej uważnością i szacunkiem dla różnic kulturowych.

Specyficzna ze względu na wiek i organizację procesu edukacji grupa osób objętych badaniami pozwoliła na uzyskanie kompleksowego obrazu młodych Ukraińców i Polaków w kontekście rozwijania emocji w celu zrozumienia i docenienia różnic kulturowych.

Wyniki badań pokazują wrażliwość wobec Innego, różnorodność sposobów postrzegania świata zarówno 12- i 13-latków, uczniów szóstej klasy, którzy z ogromną otwartością mówili o swoich spotkaniach z rówieśnikami z Ukrainy, jak i 14-, 16- i 17-latków, którzy zauważają wyzwania w obustronnych relacjach, ale cenią współpracę i umieją odnaleźć się w różnorodnych kontekstach edukacyjnych (np. inna organizacja funkcjonowania systemu szkół podstawowych i średnich w Polsce i Ukrainie) i kulturowych (np. inna rola ojca w relacjach z dziećmi) oraz 19- i 21-letnich studentów, którzy prezentują większą elastyczność emocjonalną i aksjologiczną. Postawa wrażliwa pomaga im określić własne drogi rozwojowe, miejsce w świecie, sprzyja głębszemu poznaniu siebie oraz umożliwia odkrywanie własnych tożsamości. Zebrane narracje młodych ludzi z Polski i Ukrainy pokazują, że są oni świadomi występowania różnic kulturowych, zauważają je oraz posiadają umiejętność ich interpretacji w różnych sytuacjach.

Proces zbierania danych – przeprowadzania wywiadów z uczniami i studentami z Polski i Ukrainy – rozpoczął się 16 miesięcy po rozpoczęciu pełnoskalowej inwazji Rosji na Ukrainę (czerwiec 2023). Był to moment ważny, jeśli myślimy zarówno o procesie przechodzenia z postawy etnocentrycznej do kontaktów etnorelatywnych, jak również moment szczególny, jeśli weźmiemy pod uwagę świadomość poszczególnych etapów szoku kulturowego w kontekście traumy i zespołu stresu pourazowego oraz zmieniających się postaw Polaków wobec ukraińskich Sąsiadów.

Mieliśmy już za sobą ciekawość i euforię Ukraińców oraz spontaniczny altruizm Polaków – czas, kiedy Ukraińscy uchodźcy nie dostrzegali zbyt wielu negatywnych aspektów życia w Polsce, a Polacy jednoznacznie opowiadali się za bezwarunkową pomocą. Potem wkraczaliśmy w fazę rozpoznawania rzeczywistości, w której obecne były frustracja i irytacja, przechodzące powoli w strategię akulturacji. Aktualnie znajdujemy się przed wyzwaniem związanymi z pomysłami na integrację. Szkoła stanowi ważną przestrzeń różnorodnych aktywności, które mogą łączyć nie tylko polskich i ukraińskich uczniów, ale także ich rodziców i opiekunów. Nauczanie wrażliwe kulturowo stało się koniecznym elementem funkcjonowania polskiego szkolnictwa na wszystkich jego poziomach. Wyższe uczelnie rozpoczęły proces adaptacji swoich programów i kierunków – szczególnie specjalności nauczycielskich, by wyposażyć przyszłych nauczycieli w kompetencje międzykulturowe, dzięki którym komunikacja z Innym wzmocniona zostanie nie tylko wiedzą, ale przede wszystkim empatyczną wrażliwością międzykulturową budującą

przestrzeń inkluzji i pozytywnej interakcji, w której drugi człowiek stanie się podmiotem a nie przedmiotem relacji. Dopiero wtedy będziemy mogli mówić o etnorelatywnych etapach rozwoju wrażliwości międzykulturowej: akceptacji, adaptacji i integracji. Różnice i różnorodność kulturowa stają się częścią transkulturowej tożsamości. Nastolatek z Wielkopolski formułuje własną definicję empatii, zestawiając ją z miłością oraz wzajemnością: „Taką definicją empatii jest miłość w stosunku do drugiego człowieka. Bo ten człowiek kocha tę osobę, to jakby się ją odwzajemnia” (Polak, 14 lat, W16). Słowa młodego Polaka wypełnione są wrażliwością, dzięki której jest gotowy spotkać się z Innymi.

W rozmowach z młodymi Ukraińcami wyróżnił się nowy wizerunek uchodźców – liderów swojego życia. Ukraińcy nie chcą być postrzegani jako ofiary wojny, ale jako osoby, które biorą odpowiedzialność za swój los i swoją aktualną sytuację<sup>107</sup>. Uczą się języka polskiego, zdają egzaminy na koniec ósmej klasy, maturę, podejmują studia i myślą o pozostaniu w Polsce i znalezieniu dobrej pracy odpowiadającej ich kwalifikacjom. Nie zapominają jednak o swoich korzeniach i często, chociażby poprzez smaki ulubionych potraw, wracają do domów w Ukrainie, do babci, która robi najlepsze pielmeni. Ich tożsamość staje się transkulturowa. Wrażliwie włączają się do społeczności polskich szkół, uczelni, organizacji pozarządowych. Młodzi Polacy i Ukraińcy są w procesie budowania relacji opartych na empatycznym postrzeganiu tego, co różni ich w sferze wartości, religijności, edukacji, stosunku do ojczyzny, praktyk kulinarnych, ważnych osób w życiu. Wiedzą, co ich łączy i budują na tym początek swoich znajomości. Dzięki wsparciu nauczycieli oraz innych dorosłych, dostrzegają różnice między kulturami, o których szczerze mówią i w bezpiecznej przestrzeni konfrontują je ze swoimi wyobrażeniami i potrzebami. Towarzyszą temu odważne dyskusje, humor i uśmiech (także śmiech). Pojawiają się również tęsknota, smutek i trudne emocje. Wtedy z pomocą przychodzą asystenci międzykulturowi, którzy zachęcają rodziców ukraińskich uczniów, by z otwartością i zaufaniem przyjęli ekspercką pomoc szkolnego psychologa czy pedagoga.

Mocną stroną zebranych materiałów jest to, że oddają one głos dzieciom i młodzieży z Polski i Ukrainy – młodym ludziom, którzy często nieprzygotowani emocjonalnie znaleźli się w jednej przestrzeni klasy i szkoły, głos niezapośredniczony przez ramy anonimowych

---

<sup>107</sup> Agnieszka Gromkowska-Melosik oraz Aleksandra Boroń (2022) podkreślają w swojej książce *Ukraińskie uchodźczynie wojenne*, że wiele z ich rozmówczyń doświadczyło emancypacji.

ankiet czy perspektywę badacza. Poprzez analizę przeprowadzonych wywiadów udało się pokazać, jakimi niebywałymi zasobami mentalnymi i kompetencjami dysponują osoby objęte badaniami.

Można oczywiście zadać pytanie o to, jak typowe były osoby, z którymi przeprowadzono wywiady. Uczciwa odpowiedź brzmi – nie wiadomo. Nie zmniejsza to jednak wagi osiągniętych wyników – uważnienia głosu młodych ludzi, którzy mogli opowiedzieć o swoich spostrzeżeniach dotyczących tego, co dla nich jest ważne, co konstruuje ich tożsamość, o swojej wrażliwości międzykulturowej. Wyniki badań pokazują, że kształtowanie wrażliwości międzykulturowej wymaga uwzględnienia komponentów kognitywnego i afektywnego, by nie utrwaląc stereotypowego przeciwstawiania racjonalności i emocjonalności życia.

Wyniki badań otwierają dyskurs o tym, jak młode osoby (dzieci, młodzież, studenci) z różnych kultur postrzegają swoją tożsamość w kontekście nowej kultury, w jaki sposób widzą siebie, swoich sąsiadów, jakie działania warto podjąć, żeby nie zatraciły swojej podmiotowości i sprawczości. Takie podejście jest nie tylko wartościowsze z perspektywy osób cudzoziemskich, ale i z perspektywy kraju przyjmującego, który może bardziej skutecznie kierować do nich działania integrujące i pomocowe.

W kontakcie z osobami z doświadczeniem przymusowej migracji nie warto pytać przede wszystkim o to, co przeżyły w związku z wojną, przed którą schroniły się w Polsce, a raczej o to, co jest dla nich ważne, jak widzą siebie, swoją kulturę i tożsamość w kontekście Polski oraz Polaków oraz czego potrzebują, żeby przeżyć tu i teraz, czyli w bezpiecznym kraju goszczącym. Polska szkoła jawi się wtedy jako najlepsze miejsce do wzajemnych interakcji pomiędzy dziećmi i młodzieżą z Ukrainy i Polski. Jej prymarnym zadaniem staje się edukowanie w duchu otwartości na inne kultury oraz pogłębianie świadomości kulturowych różnic pomiędzy różnorodnymi grupami uczniów, bowiem ta świadomość stanowi niezbywalną podstawę każdego dialogu prowadzącego do skutecznej i przyjaznej dla wszystkich stron komunikacji międzykulturowej.

## ROZDZIAŁ V. DOBRE PRAKTYKI, REKOMENDACJE I KIERUNKI PRZYSZŁYCH BADAŃ

Polska edukacja w Polsce po 24 lutego 2022 zmienia się bardzo szybko z ekskluzywnej w inkluzywną. Zmiany dotyczą nie tylko szkół podstawowych, ale także średnich i wyższych. Nauczyciele i wykładowcy stają się „kompetentnymi interkulturowymi rozmówcami” (Zarzycka, 2018, s. 535), którzy uczą się nauczać wrażliwie kulturowo i budują (oraz multiplikują) wiele strategii takiego podejścia. Tworzą również materiały dydaktyczne i programy oraz projekty, które stwarzają szansę skutecznej i wrażliwej integracji uczniów polskich z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracji. Współpraca szkół z organizacjami pozarządowymi pokazuje, że im większa liczba podmiotów łączących edukację formalną z nieformalną, tym efektywniejsze rezultaty związane z rozwijaniem kompetencji międzykulturowych młodych ludzi i wzmacnianiem w nich wrażliwości międzykulturowej.

### 5.1. Przegląd dobrych praktyk<sup>108</sup>

Na mapie polskich województw podejmujących różnorodne działania wzmacniające m.in. wrażliwość międzykulturową Polaków i Ukraińców szczególne miejsce zajmuje Dolny Śląsk ze swoją stolicą. Wrocławskie Centrum Rozwoju Społecznego we współpracy z Departamentem Edukacji Urzędu Miejskiego Wrocławia od momentu wybuchu wojny co roku aktualizuje *ABC Szkolny pakiet startowy. Poradnik dla rodziców i opiekunów*<sup>109</sup>, po to, aby zarówno uczniowie, jak i dorośli wychowawcy mieli dostęp do aktualnych informacji dotyczących zasad funkcjonowania w polskim systemie edukacji. W publikacji są zawarte informacje nie tylko o ścieżce edukacji w Polsce, organizacji roku szkolnego, czyli egzaminach czy przerwach od nauki. Autorzy przybliżają też kwestie, które być może są oczywiste z polskiej perspektywy, takie jak: czym jest świetlica szkolna, apel, strój galowy, czym jest dziennik elektroniczny. Bezpłatna broszura przygotowana jest do ściągnięcia w trzech językach: polskim, ukraińskim i angielskim<sup>110</sup>.

---

<sup>108</sup> Por. J. Niewiński (2023). Jak wzmacniać wrażliwość międzykulturową polskich i ukraińskich uczniów przegląd dobrych praktyk. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 11(23) /2023, ss. 305–317 oraz J. Niewiński (2023). *Polska szkoła po 24 lutego 2022 roku – wyzwania, dobre praktyki oraz rekomendacje dla budowania inkluzywnej szkoły*, [W:] Magda-Adamowicz, M., Pasterniak-Kobyłecka, E., Famuła-Jurczak, A. red. *Edukacja wczoraj, dziś, jutro*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 106-124.

<sup>109</sup> <https://wielokultury.wroclaw.pl/publikacje/szkolny-pakiet-startowy-2024/> [dostęp: 01.10.2024].

<sup>110</sup> <https://wielokultury.wroclaw.pl/abc-polskiej-szkoly-nowa-edycja-poradnika-dla-uczniow-obcojezycznych/> [dostęp: 01.10.2024].

W ramach „Wrocławskiej Strategii Wielokulturowej” realizowany jest program „Ambasadorzy i Ambasadorki Dialogu” (Wrocławskie Centrum Rozwoju Społecznego), którego celem jest wzmacnianie kompetencji międzykulturowych nauczycieli, edukatorów, opiekunów świetlic, bibliotek itd. zainteresowanych tematyką otwartości, przeciwdziałaniem dyskryminacji, rozwijaniem atmosfery dialogu w swoim otoczeniu<sup>111</sup>. Ambasador dialogu pełni rolę reprezentanta swojej instytucji, ma możliwość wzięcia udziału w cyklicznych spotkaniach i warsztatach organizowanych przez Wrocławskie Centrum Rozwoju Społecznego, podczas których może wymieniać się wiedzą i dobrymi praktykami z innymi uczestnikami programu. W połowie września 2023 roku został zainaugurowany cykl spotkań „Międzykulturowy Wrocław to sprawa nas wszystkich”. Udział w nim wzięli przedstawiciele ponad 30 wrocławskich organizacji pozarządowych oraz instytucji i wydziałów Urzędu Miejskiego Wrocławia działających w obszarze dialogu międzykulturowego. W Przejściu Dialogu odbywają się spotkania wrocławskich mniejszości narodowych i etnicznych. Organizatorami wydarzenia są: Wrocławskie Centrum Rozwoju Społecznego, Fundacja Kalejdoskop Kultur, Związek Ukraińców w Polsce i Związek Karaimów Polskich. Gmina Wrocław tylko w 2024 roku przekazała organizacjom pozarządowym ponad 1 mln 200 tys. złotych na realizację zadań publicznych: „Międzykulturowe miejsca spotkań w społecznościach lokalnych”<sup>112</sup> oraz „Wzmacnianie kompetencji międzykulturowych”<sup>113</sup>.

Warto wspomnieć o projekcie badawczo-edukacyjnym „Ukrainian Teaching Materials 2022” dla wrocławskich przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej z 2022 roku realizowanym przez Instytut Pedagogiki na Uniwersytecie Wrocławskim, który miał na celu wsparcie rozwoju umiejętności językowych u dzieci uchodźczych w ich języku ojczystym oraz w języku polskim, a także wsparcie nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych w tej pracy poprzez przekazanie im odpowiednio przygotowanych pakietów metodycznych (Kondracka-Szala, i in., 2024, s. 177-193).

---

<sup>111</sup> <https://wielokultury.wroclaw.pl/projekty/ambasadorzydialogu/> [dostęp: 01.10.2024].

<sup>112</sup> Zadanie miało służyć realizacji wizji Wrocławia jako miasta dialogu międzykulturowego, czyli wspólnoty mieszkańców, którzy żyją we wzajemnym szacunku bez względu na pochodzenie, odrębność kulturową, język czy religię.

<sup>113</sup> Celem realizacji zadania publicznego było wsparcie i wzmocnienie kompetencji międzykulturowych służb publicznych, pracowników instytucji i jednostek publicznych, społeczności szkolnych i lokalnych.

Wrocławska Fundacja Edukacji Europejskiej i Współpracy Międzynarodowej Freya razem z Instytutem Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Liceum Ogólnokształcącym nr XV we Wrocławiu oraz norweską organizacją Beatus Cras Bergen zorganizowała konferencję „Szkoła wieloCOOLturowa” jako miejsce szacunku, inspiracji i dialogu. Konferencja była okazją do usłyszenia o kilku perspektywach tworzenia i prowadzenia szkoły wielokulturowej. Dyrektorka Bogumiła Mandat mówiła, jak ważne jest elastyczne podejście do codziennych wyzwań, włączanie aspektów psychologicznych w podejmowaniu decyzji, obserwowanie nowinek ze świata w obszarze edukacji czy technologii oraz czerpanie z inspirujących przykładów, tak, aby zarządzanie szkołą wielokulturową było procesem dającym poczucie sensu i sprawstwa. Z kolei psycholożka Dorota Marczyk-Wyrębkiewicz zwróciła uwagę, że dzieci pochodzą z grup migranckich o różnej charakterystyce (np. reemigranci, dzieci rodzin emigrantów, imigranci i uchodźcy), wobec czego uczniowie mają różnorodne potrzeby i etapy, jakie przechodzą w polskiej szkole. Każdemu z tych etapów powinna odpowiadać elastyczna reakcja psychologa i pedagoga szkolnego. Wicedyrektorka LO nr XV, Joanna Cwynar podzieliła się refleksją dotyczącą zarządzania klasą wielokulturową w kontekście pracy wychowawcy klasy przygotowawczej, do której uczęszczają przez pierwszy rok uczniowie niemówiący po polsku. Wymaga ona codziennej uważności, pomysłowości w tworzeniu zgranego zespołu uczniów. Pochwalano obecność asystentów międzykulturowych, dzięki którym zarówno uczniom, jak i opiekunom łatwiej jest wejść w kontakt z polskojęzycznymi nauczycielami czy zrozumieć zawile procedury administracyjne.

Z kolei wrocławska Fundacja Ukraina w ramach projektu „Save Ukraine” finansowanego przez Save the Children International jesienią 2023 roku zorganizowała we Wrocławiu trzydniowe szkolenie *Profesjonalny asystent międzykulturowy. Rozwijanie Umiejętności Asystentów Międzykulturowych w zakresie wspierania dzieci i młodzieży z Ukrainy oraz ich rodzin*. Składało się ono z trzech bloków tematycznych zatytułowanych: wsparcie psychologiczne, metodyka uczenia dzieci z doświadczeniem migracji oraz współpraca ze środowiskiem szkolnym i rodzicami. W szkoleniu uczestniczyli nie tylko asystenci międzykulturowi, ale także polscy i ukraińscy nauczyciele<sup>114</sup>. Również we Wrocławiu w październiku 2024 roku odbyło się I Wrocławskie Forum Asystentek i Asystentów Międzykulturowych, w trakcie którego można było dokładnie zapoznać się

---

<sup>114</sup> Uczestnikiem szkolenia był autor niniejszej dysertacji.

z *Wrocławskimi Standardami Pracy Asystentów Międzykulturowych*<sup>115</sup> (nowatorskim podejściem do pracy w szkołach), dowiedzieć się, jakie są wyniki najnowszych badań na temat roli asystentów w placówkach oświatowych, wziąć udział w panelu dyskusyjnym na temat wyzwań i perspektyw dla asystentów międzykulturowych oraz spotkać się z innymi profesjonalistami z branży, wymienić doświadczenia i nawiązać cenne kontakty. Organizatorem wydarzenia była Fundacja Ukraina. Współpracowali z nią Uniwersytet Wrocławski, Wrocławskie Centrum Rozwoju Społecznego, Fundacja Dom Pokoju, Fundacja Kalejdoskop Kultur, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej oraz Departament Edukacji Miasta Wrocław, dyrektorzy szkół z Dolnego Śląska oraz asystenci międzykulturowi z Wrocławia i okolicznych miejscowości.

Rozwijanie wrażliwości międzykulturowej może odbywać się z wykorzystaniem muzyki i śpiewu<sup>116</sup>. Potwierdza to działanie wrocławskiej Fundacja Bente Kahan, która wiosną 2022 roku po wybuchu wojny w Ukrainie stworzyła śpiewnik *Mamy frajdę*. Stał się on początkiem projektu muzyczno-integrującego dla dzieci polskich i ukraińskich mieszkających we Wrocławiu. W ramach działania Fundacja przygotowała cztery koncerty, w czasie których zaprezentowane zostały w języku polskim, ukraińskim i jidysz tradycyjne piosenki żydowskie. Początkowo miał być tylko jeden koncert przygotowany z okazji Międzynarodowego Dnia Dziecka 2022 roku wraz z orkiestrą West Side Sinfonietta Narodowego Forum Muzyki we Wrocławiu. W styczniu 2023 roku Fundacja Bente Kahn podjęła decyzję o kontynuowaniu tego unikalnego projektu z udziałem polskich i ukraińskich dzieci. Odbyły się więc trzy kolejne koncerty we Wrocławiu: na Wyspie Słodowej, w Narodowym Forum Muzyki i w Synagodze pod Białym Bocianem. Oprócz tego dzieci zaśpiewały też w Centrum Kultury Görlitz Kulturforum – w dawnej synagodze w Görlitz. Następnie Fundacja postanowiła zebrać wykonywane utwory i opracować śpiewnik, który został rozesłany do zainteresowanych szkół i przedszkoli nie tylko we

---

<sup>115</sup> <https://wielokultury.wroclaw.pl/publikacje/wroclawskie-standardy-pracy-asystentek-i-asystentow-miedzykulturowych-2024/> [dostęp: 22.10.2024].

<sup>116</sup> Na aspekt doświadczania międzykulturowości przez muzykę zwrócili uwagę uczestnicy seminarium naukowo-metodycznego pt. „Muzyczna edukacja międzykulturowa”, które w październiku 2024 roku zorganizowała Katedra Edukacji Muzycznej Akademii Muzycznej im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu we współpracy z Laboratorium Edukacji Muzycznej z Uniwersytetu im. Adam Mickiewicza. Warto przywołać chociażby dwa tytuły wystąpień: *Elementy edukacji międzykulturowej w audycjach umuzykalniających Marii Wieman*, *Piosenka jako narzędzie wzmocnienia kompetencji wielokulturowej*. Autor niniejszej dysertacji zabrał głos w trakcie dyskusji nad znaczeniem kluczowych pojęć: „wielokulturowość” i „międzykulturowość”.

Wrocławiu<sup>117</sup>. Teksty piosenek umieszczone są w śpiewniku w trzech językach: oryginalnym jidysz, polskim i ukraińskim. Oprócz nut są tam kody QR, po zeskanowaniu których można otrzymać nagrania podkładów muzycznych do poszczególnych utworów. Taki zamysł sprawia, że ze śpiewnika korzystać może każdy, zarówno osoby z wykształceniem muzycznym, jak i amatorzy. Warto zacytować słowa jednej z piosenek, która może być przesłaniem na wzmacnianie wrażliwości międzykulturowej i rozwijanie współpracy międzykulturowej nie tylko pomiędzy Polakami i Ukraińcami, ale innymi różnymi. Autorem tekstu jest Moris Winczewski, właściwie Lipa Bencjon Nowachowicz – żydowski poeta z Kowna i Nowego Jorku, prozaik i publicysta piszący w języku rosyjskim, hebrajskim i jidysz, a także działacz socjalistyczny. Początkowo pisał po rosyjsku i hebrajsku, a następnie od 1877 r. w języku jidysz.

My jesteśmy wszyscy braćmi,

oj, oj, wszyscy braćmi,

razem śpiew nasz głośniej zabrzmi,

oj, oj, oj.

Bo gdy razem zaśpiewamy,

oj, oj, oj, zaśpiewamy,

to nie będzie żadnych granic,

oj, oj, oj.

Refren: Oj, oj, oj, oj, oj ...

Przyjaciółmi raz na zawsze,

oj, oj, raz na zawsze,

bo w przyjaźni nic nie straszne,

oj, oj, oj.

---

<sup>117</sup> Autor niniejszej rozprawy również otrzymał wydrukowany śpiewnik *Mamy frajdę* i z powodzeniem wykorzystuje go w prowadzonych przez siebie zajęciach integrujących młodych ludzi z Polski i Ukrainy. Śpiewnik wydano w ramach projektu „Nauka o Holokauście dla lepszej przyszłości” (przeciwdziałanie ksenofobii i wykluczeniu), sfinansowanego ze środków Gminy Wrocław.

Przecież się kochamy wszyscy,

oj, kochamy wszyscy

i jesteśmy sobie bliscy,

Oj, oj, oj.

Refren: Oj, oj, oj, oj, oj ...

Przyjacielu, podaj rękę,

oj, oj, podaj rękę

i zaśpiewaj tę piosenkę,

oj, oj, oj.

Kwiaty pachną, słońce świeci,

oj, oj, słońce świeci,

zaśpiewają wszystkie dzieci,

oj, oj, oj.

Refren: Oj, oj, oj, oj, oj ...

(Mamy frajdę, 2023, s. 66-71)

Działania podejmowane przez organizacje pozarządowe oraz inne instytucje stanowią przykład szerokiego myślenia nie tylko o edukacji międzykulturowej, ale również o międzynarodowym dialogu. W obecnej sytuacji migracyjnej świata idea ta wyznaczać może ścieżkę działań w obszarze edukacyjno-społecznym dzieci i młodzieży w jego kontekście rodzinnym i kulturowym.

Wiele raportów i badań sytuacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracyjnym po roku 2022 wskazuje na to, że wciąż nierozwiązanym problemem na poziomie systemowym jest wspieranie działań prointegracyjnych w szkołach (Tędziągolska, i in., 2022, 2023; Pyżalski, i in., 2022; Gajewska, i in., 2023). Wnioski z nich płynące wskazują na to, że działania te nadal są powierzchowne i intuicyjne, a sytuacja społeczna uczniów z Ukrainy jest niekorzystna, gdy doświadczają separacji, wykluczenia i konfliktów. Potwierdza to Lidia Bugiera, przedstawicielka zielonogórskiego Ośrodka Doskonalenia

Nauczycieli, która w trakcie Forum Spójności zorganizowanym na Uniwersytecie Zielonogórskim<sup>118</sup> wskazała na potrzebę tworzenia przestrzeni do rozwoju relacji między dziećmi polskimi i ukraińskimi (zapobieganie alienacji i izolacji) oraz inkluzji uczniów z Ukrainy i budowanie postaw akceptacji dla wielokulturowości i wielonarodowości. Centrum Edukacji Obywatelskiej konstatuje, że można zaprosić uczniów ukraińskich do udziału w inicjatywach samorządu uczniowskiego, szkolnych klubów wolontariatu – zmiana pozycji z biorcy na dawcę pomocy, wzmacnianie sprawczości (Tędziągolska, i in., 2022, s. 18). Fundacja Szkoła z Klasą podkreśla, że szczególnie pożądane są działania wykraczające poza podkreślanie narodowości i skupione na nawiązywaniu relacji na innych poziomach: hobby, zainteresowania, mocne strony. Warto budować te pozytywne relacje, mimo poczucia tymczasowości. Dobrym pomysłem jest uruchomienie wsparcia rówieśniczego, np. przydzielenie uczniowi z Ukrainy do pomocy rówieśnika z Polski lub z Ukrainy, który już się zaadaptował (Pyżalski, i in., 2022, s. 44) – Centrum Edukacji Obywatelskiej wprowadza pojęcie „opiekuna rówieśniczego” dla nowoprzyjętych uczniów oraz zwraca uwagę na potrzebę dobrego przygotowania ich do pełnienia tej roli a potem superwizowania (Tędziągolska, i in., 2022, s. 13). Literatura przedmiotu używa także określenia „mentoring rówieśniczy”. Polega on na partnerskiej relacji wsparcia między mentorem a podopiecznym. Mentorami są zazwyczaj uczniowie nieco starsi lub rówieśnicy, którzy dobrze radzą sobie w szkole, są aktywni i komunikatywni. Ich zadaniem jest wspieranie swoich kolegów i swoje koleżanki, którzy z różnych powodów mają trudności w funkcjonowaniu w placówce. Trudności te mogą dotyczyć: nauki, zachowania, nawiązywania relacji z rówieśnikami, zmiany szkoły, niepełnosprawności lub bariery językowej. Metoda ta przynosi korzyści zarówno mentorom, rozwijającym swoje umiejętności społeczne, jak i podopiecznym, którzy otrzymują wsparcie w trudnych sytuacjach. Mentorami dla swoich młodszych kolegów z Ukrainy mogą stać się również uczniowie ukraińscy, u których proces integracji i adaptacji przebiegał szybciej.

---

<sup>118</sup> Forum Spójności pt. „Edukacja Ukraińców w Polsce. Szanse i zagrożenia” zostało zorganizowane przez Pracownię Spójności Społecznej na Uniwersytecie Zielonogórskim w styczniu 2023 roku: <https://fb.watch/i55eZtCAAA/> [dostęp:16.01.2023] – było to ważne wydarzenie integrujące różne podmioty zajmujące się integrowaniem ukraińskiej społeczności w województwie lubuskim.

Niekonwencjonalną inicjatywę, rozwijającą i wzmacniającą polsko-ukraiński dialog zaproponowała, wcześniej już wspomniana organizacja Save the Children, zajmująca się prawami dziecka na świecie, docierająca co roku do dziesiątek milionów dzieci w około 120 krajach. Na początku października 2024 roku rozpoczęła kampanię „Ściąga z gadania”, która wspiera integrację ukraińskich uczniów w polskich szkołach. „Poznajcie pierwsze w historii ściagi, które zamiast dat czy wzorów zawierają polskie i ukraińskie zwroty ułatwiające komunikację”<sup>119</sup> – czytamy na stronie kampanii. Zachęca ona młodzież z Polski i Ukrainy do znalezienia wspólnego języka poprzez krótkie vlepy, które w formie naklejek po polsku, ukraińsku, pisanymi cyrylicą, alfabetem łacińskim, czasem tylko fonetycznie, można bezpłatnie pobrać na stronie kampanii a potem przykleić w różnych miejscach w przestrzeni szkoły. Inspiracje do wyrażeń użytych w kampanii zostały zaczerpnięte od uczniów Warszawskiej Szkoły Ukraińskiej: SzkoUA oraz polsko-ukraińskiego słownika slangu dla młodzieży. Wśród tekstów/wyrazów pojawiają się np.: „**jak życie**”/„**jak žyttia**”?, „**бувай**”/„**на пазе**”, „**rel**”/„**toczniak**”, „**ściaga**”/„**szpora**”<sup>120</sup>.

Ciekawym materiałem z 2022 roku wydanym przez Fundację Otwartej Edukacji z Białegostoku jest pakiet metodyczny *W stronę integracji uczniów polskich i ukraińskich*<sup>121</sup> prezentujący, zweryfikowane przez praktykę pomysły na zajęcia skierowane do dzieci i młodzieży w różnym wieku z grup zróżnicowanych kulturowo (ze szczególnym uwzględnieniem zespołów polsko-ukraińskich).

Ważne scenariusze lekcji (warsztatów) dotyczących sposobów zaopiekowania się różnymi emocjami dzieci w związku z wojną zaproponowała Amnesty International: dla młodszych *Jak rozmawiać o wojnie* oraz dla starszych *Wojna w Ukrainie a prawa człowieka*<sup>122</sup>. Z kolei Szkoła Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności przygotowała poradniki *Ukraińscy uczniowie w naszej klasie* dla nauczycieli języka polskiego, matematyki, historii i WOS-u, biologii oraz wychowawców<sup>123</sup>.

---

<sup>119</sup> <https://sciagazgadania.pl/o-kampanii/> [dostęp: 15.10.2024].

<sup>120</sup> <https://sciagazgadania.pl/sciagi/> [dostęp: 15.10.2024].

<sup>121</sup> Opiekę merytoryczną i naukową nad publikacją sprawowała jej redaktorka dr hab. Anna Młynarczuk-Sokołowska z Uniwersytetu w Białymstoku: <http://www.otwartaedukacja.org.pl/wp-content/uploads/2022/11/A.-Mlynarczuk-Sokolowska-red.-W-strone-integracji-uczniow-polskich-i-ukrainskich.pdf> [dostęp: 10.10.24].

<sup>122</sup> <https://www.amnesty.org.pl/solidarni-z-ukraina/> [dostęp: 01.10.2024].

<sup>123</sup> <https://szkolaedukacji.pl/ukrainscy-uczniowie/> [dostęp: 01.10.2024].

Wiele szkół i organizacji pozarządowych wypracowało własne pomysły na współpracę oraz integrację uczniów z Polski i Ukrainy. Niektóre z nich warto multiplikować i budować na ich podstawie strategię pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym. W Szkole Podstawowej nr 1 im. Karola Marcinkowskiego w Murowanej Goślinie (Wielkopolska) uczniowie ukraińscy wymyślili, że mogą uczyć języka ukraińskiego swoich polskich rówieśników. Inicjatywa ta jest dowodem prawdziwej sprawczości młodych ludzi. Pomocą nauczycieli stały się mamy uczniów z Ukrainy, którzy przybyli do Murowanej Gośliny kilka lat przed wojną. Z kolei Liceum Ogólnokształcące im. gen. Hieronima Dekutowskiego Zaporza z Lublina w ramach corocznego festiwalu Ukraina w centrum Lublina organizuje konkurs wiedzy i umiejętności dla uczniów ukraińskich i polskich pt. „Ukraina – terra (in) cognita” (w tym roku odbędzie edycja XVII – pomysłodawczynią jest nauczycielka geografii Iwona Kryczka, która jest także edukatorką organizującą pracę nauczycieli z uczniami z doświadczeniem migracji w ramach ogólnopolskiego programu Ośrodka Rozwoju Edukacji Uczeń z doświadczeniem migracji w szkole. Konkurs ma na celu zachęcenie młodych osób do realizacji wspólnych polsko-ukraińskich projektów, przygotowanie młodzieży do przyszłej współpracy ludzi z obu stron granicy oraz budowanie dialogu międzykulturowego, przełamywanie stereotypów na temat sąsiadów, dążenie do, zrozumienia, pojednania obu narodów, poznanie dziedzictwa kulturowego Ukrainy i Polski (literatura, architektura, muzyka, sport, kino, kuchnia, teatr).

Wiele inicjatyw wzmacniających wrażliwość międzykulturową dzieci i młodzieży z Polski i Ukrainy dotyczy kulinariów. Posiłki jako obiekty graniczne, odgrywają rolę zarówno w zachęcaniu do integracji, jak i podkreślaniu różnic. Dynamika ta oznacza, że członkowie grupy muszą aktywnie zarządzać różnicami kulturowymi, aby się zaangażować. Poznawanie różnorodnych aspektów związanych z jedzeniem i piciem w wielu kulturach przyczynia się do wypracowania podejścia wrażliwego na wielokontekstowość oraz do uwzględnienia różnych sposobów percepcji otaczającej nas rzeczywistości, które są niezbędne dla holistycznego zrozumienia zjawisk kulturowych. Zespół Szkół „Manager” w Grudziądzu zorganizował kulinarne warsztaty integracyjne polsko-ukraińskie. Młodzież miała np. okazję nauczyć się sztuki lepienia pierogów pod okiem doświadczonych mistrzów kuchni polskiej i ukraińskiej<sup>124</sup>. Jest to świetny pomysł na „smaczną” integrację całej

---

<sup>124</sup> Projekt został zrealizowany w czerwcu 2023 roku w ramach programu Integracja Społeczna Młodych Menedżerów sfinansowanego ze środków Narodowego Instytutu Wolności – Centrum Społczeństwa Obywatelskiego w ramach Rządowego Programu Fundusz Młodzieżowy na lata 2022- 2033.

społeczności uczniowskiej, który wciela w życie nie tylko postulaty budowania klasy wielokulturowej, ale realizuje międzykulturowość w praktyce, opartą na wzajemnej interakcji oraz uczenia się przez doświadczenie i wspólne działanie.

Realizowanie celów związanych z integracją zespołu klasowego na poziomie szkoły może odbywać się w ramach programów wychowawczo-profilaktycznych. Każda szkoła obowiązkowo realizuje program wychowawczo-profilaktyczny, który obejmuje: treści i działania o charakterze wychowawczym skierowane do uczniów oraz treści i aktywności o charakterze profilaktycznym skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców. Taki uwzględnia zadania kształtujące wśród młodych ludzi zasady współżycia społecznego, tolerancji, wzajemnego poszanowania tożsamości kulturowej. To od rady pedagogicznej zależą ostateczne zapisy w programie wychowawczo-profilaktycznym.

Pewne usystematyzowane działania ukierunkowane na cel, jakim jest integracja społeczności uczniowskich, są proponowane do wdrażania w ramach projektów realizowanych na poziomie regionalnym lub krajowym i zwykle mają charakter pilotażowy, wdrożeniowy. Na przykład działanie Szkoła dostępna dla wszystkich pt. Prowadzenie działań integracyjnych uczniów i ich rodzin z doświadczeniem migracji, w tym uchodźców z Ukrainy jest programem adresowanym do nauczycieli specjalistów, którzy przechodzą cykl szkoleniowy oparty na uczeniu się w działaniu. Po zapoznaniu się z takimi strategiami edukacyjnymi, jak np. metoda preparowania tekstów, metoda międzykulturowego portfolio, zwiększanie interakcji w grupie zróżnicowanej kulturowo, realizują etap interwencji, podczas którego wdrażają je w praktykę w swojej szkole<sup>125</sup>.

Szczególną przestrzenią współpracy młodych ludzi z Polski i Ukrainy są szkoły branżowe i techniczne. Właśnie z myślą o nich Fundacja Szkoła z Klasą oraz Ambasada Stanów Zjednoczonych Ameryki przygotowały dwuletni program „Impuls. Szkolny Warsztat Zmian” skierowany do nauczycieli szkół technicznych i branżowych z całej Polski, którzy pracują z uczniami z Ukrainy. Celem programu jest rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli oraz budowanie społeczności opartej na wymianie doświadczeń i wzajemnym wsparciu, a także kształtowanie u uczniów postaw obywatelskich, wzmacnianie poczucia sprawczości oraz rozwijanie kompetencji społecznych. Od 2024 do 2026 roku 40

---

<sup>125</sup> W projekcie opracowywane są także materiały przeznaczone dla poszczególnych grup odbiorców i te na bieżąco są udostępniane na stronie internetowej IBE oraz stronie [asa.ibe.edu.pl](http://asa.ibe.edu.pl) [dostęp: 15.10.2024].

nauczycieli z 20 szkół branżowych i technicznych weźmie udział w kompleksowych szkoleniach obejmujących takie zagadnienia jak: przywództwo adaptacyjne, wspieranie partycypacji uczniowskiej, wzmacnianie ich sprawczości w pracy z grupą wielokulturową, wykorzystywanie metodologii design thinking i metody agile do zarządzania projektami oraz rozwijanie kompetencji międzykulturowych. Fundacja Szkoła z Klasą w ramach programu oferuje również wsparcie merytoryczne w realizacji autorskich projektów społecznych z uczniami z Polski i z Ukrainy, materiały edukacyjne i metodyczne m.in. na temat edukacji międzykulturowej i integracji. Po zakończeniu dwuletniego doświadczenia pracy z projektami społecznymi, nauczyciele będą mogli skorzystać z uczestnictwa w dodatkowym, trzecim roku działań sieciujących. Wspólnie stworzą przestrzeń na wymianę doświadczeń, wzajemne wsparcie oraz pogłębienie umiejętności wprowadzania nauczania projektowego do codziennej praktyki edukacyjnej w grupach polsko-ukraińskich. Zdobyte kompetencje zostaną jeszcze bardziej zintegrowane z codzienną pracą dydaktyczną, przynosząc długofalowe korzyści uczniom i całej społeczności szkolnej<sup>126</sup>.

Ważnym ogniwem instytucjonalnym wspierającym nauczycieli we wzmacnianiu szkoły na wrażliwość międzykulturową dzieci i młodzieży w całej Polsce są Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli. Warto skupić się na ofercie programowej dwóch z nich: poznańskim i zielonogórskim. Od początku wybuchu wojny Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli z całej Polski przygotowują bogaty harmonogram kursów i szkoleń dedykowanych nauczycielom. W roku szkolnym 2022/2023 w poznańskim ODN-ie odbyły się następujące aktywności: *Diagnoza potrzeb ucznia z doświadczeniem migracyjnym; Pakiet powitalny dla uczniów z doświadczeniem migracji w Twojej szkole; Wielokulturowa szkoła. Jak pracować z uczniem z doświadczeniem migracyjnym?; Jak integrować uczniów z doświadczeniem migracji w szkole?; Dziecko z doświadczeniem migracji w edukacji elementarnej; Zespół do spraw uczniów z doświadczeniem migracji w Twojej szkole; Jak komunikować się z dziećmi z rodzin ukraińskich?; Podstawy nauczania języka polskiego jako obcego; Nauczanie języka polskiego jako drugiego z uwzględnieniem treści przedmiotowych; Aktywizacja języka drugiego i wielojęzyczności dla nauczycieli; Nauczanie przedmiotów ścisłych z uwzględnieniem kwestii językowych*. W roku szkolnym 2024/2025 zaplanowano język ukraiński dla początkujących, szkolenia dotyczące obowiązku szkolnego

---

<sup>126</sup> Więcej o programie: <https://www.szkoлакласа.org.pl/obszary/impuls-szkolny-warsztat-zmian/> [dostęp: 15.10.2024].

uczniów z Ukrainy, zarządzania różnorodnością w klasie międzykulturowej, potrzeb uczniów z doświadczeniem uchodźstwa w polskiej szkole, współpracy z rodzicami uczniów cudzoziemskich, spotkania asystentów międzykulturowych z wielkopolskich szkół. Jak widać, tematyka szkoleń jest bardzo bogata i komplementarna: od diagnozy potrzeb uczniów z doświadczeniem migracyjnym, przez metodykę nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego, języka edukacji szkolnej; pojawiają się również zagadnienia dotyczące wielokulturowości, wielojęzyczności oraz integracji<sup>127</sup>. Część zajęć prowadzona jest przez ekspertów z Migrant Info Point<sup>128</sup>. Wydali oni ważną publikację *Jak prowadzić działania dla dzieci i młodzieży promujące szacunek do różnych kultur?*<sup>129</sup> (Skrzypczak, 2024), skierowaną do osób pracujących w instytucjach publicznych i organizacjach pozarządowych, które planują działania dla dzieci i młodzieży w środowisku wielokulturowym. W publikacji znajdziemy m.in. propozycje aktywności, które mogą być dostosowane do różnych grup etnicznych i narodowych. Pojawia się też propozycja tworzenia klubów konwersacyjnych języka polskiego dla dzieci i młodzieży. Od 2024 roku Migrant Info Point dzięki finansowaniu POP Fund (Fundusz Polskich Organizacji Pozarządowych) prowadzi kursy języka polskiego w różnych miastach województwa wielkopolskiego: w Grabowie nad Prosną, Koninie, Lesznie, Pile, Pobiedziskach, Rawiczu Suchym, Lesie i Wągrowcu. Grupy pracują na różnych poziomach zaawansowania, z różnymi podręcznikami.

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze już 14 czerwca 2022 r. zorganizował forum edukacyjne „Migracje-Integracja-Tożsamość”, w czasie którego mówiono o dobrych praktykach w pracy z dziećmi cudzoziemskimi oraz dzielono się dobrymi praktykami w zakresie planowania i wdrażania działań edukacyjnych służących integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy na poziomie lokalnym i regionalnym. Przedstawiono m.in. projekt „Synergia – wsparcie uczniów obcojęzycznych”, realizowany we współpracy z Zielonogórskim Towarzystwem Edukacyjnym Civitas (beneficjentami działania są

---

<sup>127</sup><https://kursy.odnpoznan.pl/search?tags=ucze%C5%84%20z%C5%9Bwiadczeniem%20migracyjny> m [dostęp: 06.10.2024].

<sup>128</sup> Migrant Info Point – miejsce stworzone w 2013 roku z myślą o cudzoziemcach z Poznania i okolic, w którym mogą uzyskać informację, wsparcie i poradę prawną, kurs języka polskiego. Oferta szkoleniowa skierowana jest również do osób z doświadczeniem migracyjnym – obywateli Ukrainy, zwłaszcza tych, którzy znaleźli się w Polsce w związku z prowadzonymi działaniami wojennymi na terenie ich kraju: <https://migrant.poznan.pl/> [dostęp: 06.10.2024].

<sup>129</sup><https://migrant.poznan.pl/wp-content/uploads/2024/07/Jak-prowadzic-dzialania-promujace-szacunek.pdf> [dostęp: 06.10.2024].

szkoły z Zielonej Góry: Szkoła Podstawowa nr 10, Szkoła Podstawowa nr 18, Szkoła Podstawowa nr 26, Chrześcijańska Szkoła Podstawowa Salomon, Szkoła Podstawowa nr 1 w Nowej Soli oraz Szkoła Podstawowa nr 2 w Nowogrodzie Bobrzańskim) oraz program dla nauczycieli Metodyczne podstawy nauczania dzieci cudzoziemskich języka polskiego jako obcego. W czerwcu 2022 roku zorganizowano także dla ponad 300 uczniów (7-9 lat) z oddziałów przygotowawczych zielonogórskich szkół podstawowych tygodniowe działania w ramach programu ułatwiającego adaptację dzieci z Ukrainy w środowisku lokalnym pt. „Mozaika różnorodności”<sup>130</sup>. W grudniu 2023 placówka rozpoczęła realizację ważnego projektu „Pomagamy dzieciom z Ukrainy. Narzędziownik nauczyciela i wychowawcy”.

W kwartalniku lubuskich nauczycieli „Grono” Joanna Augustyniak z Akademii Pomorskiej w Słupsku zmieściła kompendium wspierające pracę nauczycieli z uczniem odmiennym kulturowo. Badaczka zwraca uwagę na konieczność poznania kultury ucznia oraz wstępnego wywiadu z rodzicami, w czasie którego nauczyciel dowie się m.in. w jaki sposób prawidłowo wymawia się imię i nazwisko nowego ucznia, jaka jest sytuacja rodzinna, jakie są wcześniejsze doświadczenia edukacyjne młodego człowieka. Augustyniak wylicza także przykłady skutecznych rozwiązań na poziomie szkoły, m.in. opracowywanie materiałów dwujęzycznych, w tym broszury informacyjne dla rodziców i uczniów (Augustyniak, 2022, s. 3-5)<sup>131</sup>.

Po 24 lutego 2022 roku wiele działań, w tym realizowanych projektów i prowadzonych szkoleń miało charakter „interwencjonizmu międzykulturowego”, o którym była mowa w rozdziale dotyczącym szkoły (Gromkowska-Melosik, 2022, s. 228). W tym kontekście warto odnotować inicjatywę Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego realizującego krajowy „Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli w czasie pandemii”<sup>132</sup>, który okazał się możliwy do zastosowania również w kontekście wojny w Ukrainie. Program opierał się przede wszystkim na prowadzeniu ogólnodostępnych warsztatów dla dyrektorów szkół, nauczycieli, pedagogów, psychologów pod wymownymi tytułami, np.: *Jak się zachować, kiedy na wojnie ginie rodzic ukraińskiego ucznia; Stres traumatyczny spowodowany wojną; Ukraiński uczeń – kultura, doświadczenia, relacje*. W trakcie wspólnej rozmowy poruszano takie zagadnienia, jak: przygotowanie się

---

<sup>130</sup> [https://odn.zgora.pl/grono/grono\\_11.pdf](https://odn.zgora.pl/grono/grono_11.pdf), s. 5 [dostęp: 06.10.2024].

<sup>131</sup> Więcej przykładowych rozwiązań oraz wskazówki dotyczące pracy z dzieckiem odmiennym kulturowo znajduje się w lubuskim kwartalniku [https://odn.zgora.pl/grono/grono\\_11.pdf](https://odn.zgora.pl/grono/grono_11.pdf) [dostęp: 06.10.2024].

<sup>132</sup> <https://pwpp.uksw.edu.pl/o-programie/> [dostęp: 06.10.2024].

do reakcji na graniczne sytuacje lękowe; wyzwalanie momentów podwyższonej troskliwości wobec osieroconej osoby i siebie wzajemnie; reagowanie na zachowania obronne uczestników traumatycznego wydarzenia<sup>133</sup>. Materiały edukacyjne po polsku i ukraińsku dla uczniów, rodziców (prawnych opiekunów), nauczycieli, wychowawców, pedagogów, psychologów, dyrektorów oraz innych specjalistów (np. *Jak tworzyć atmosferę dialogu w szkole?*) są ogólnodostępne i można z nich korzystać w codziennej pracy z uczniami z doświadczeniem migracji<sup>134</sup>. Ważnym efektem programu jest monografia zbiorowa pod redakcją dra Michała Palucha *Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym*<sup>135</sup>.

Niektóre działania o charakterze interwencyjno-kryzysowym oraz w zakresie pomocy humanitarnej zastąpione zostały działaniami ułatwiającymi – głównie uchodźcom z Ukrainy – poprawę jakości życia i integrację. Z bardziej spontanicznych nabrały one też cech instytucjonalnych. W Katowicach powołano do życia „Spilno Hub” (ukr. *СПІЛНО* – RAZEM), w którym zatrudniono ekspertów międzykulturowych znających język ukraiński. Jest to przestrzeń przyjazna integracji społeczności polskiej i uchodźczej, która powstała w ramach porozumienia pomiędzy Miastem Katowice a Funduszem Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci – UNICEF. Działa tam np. klub integracyjno-edukacyjny dla młodzieży ukraińskiej – „Krok do polskiej edukacji”. Głównym celem inicjatywy jest wspieranie młodych ludzi z Ukrainy kończących kolejne etapy edukacji w znalezieniu pracy lub nowych pomysłów na kształcenie. Ważne jest także wyrównywanie szans edukacyjnych ukraińskiej młodzieży oraz podnoszenie poziomu kompetencji psychologicznych i społecznych w celu lepszej integracji z polskim systemem edukacji. Podobna przestrzeń edukacyjna powstała w Gdyni. „Spilno Gdynia” tak przedstawia swoją misję: „SPILNO znaczy wspólnie. SPILNO Gdynia to miejsce powstałe z potrzeby serca, w trudnych czasach, z myślą o ludziach, którzy w Gdyni znaleźli swój nowy dom. To nasza tradycja – Miasto Morza i Marzeń budowali ludzie, którzy w Gdyni zaczynali do nowa. Dlatego tak bardzo zależy nam, aby każdy, kto chce w naszym mieście znaleźć swój dom, jak najszybciej poczuł się tu u siebie. Tak właśnie dzieje się w SPILNO Gdynia”<sup>136</sup>. Dostrzegamy w tekście silny kontekst lokalności i tradycji.

---

<sup>133</sup> <https://pwpp.uksw.edu.pl/> [dostęp: 06.10.2024].

<sup>134</sup> <https://pwpp.uksw.edu.pl/materialy-edukacyjne/> [dostęp: 06.10.2024].

<sup>135</sup> <https://pwpp.uksw.edu.pl/wp-content/uploads/2022/12/Lekcje-pokoju-w-czasie-powojennym.pdf> [dostęp: 06.10.2024].

<sup>136</sup> <https://edukacja.gdynia.pl/spilno-gdynia/> [dostęp: 25.10.2024].

Dobre praktyki pojawiają się także na poziomie szkół wyższych i dotyczą zarówno oferty szeroko rozumianych studiów ukrainistycznych, ale także działalności edukacyjnej i wydawniczej. Najstarszym ośrodkiem studiów ukrainistycznych w Polsce, który kontynuuje tradycje jeszcze przedwojenne, jest Uniwersytet Warszawski. Katedra Ukrainistyki (dziś Instytut Ukrainistyki) została założona przez prof. Przemysława Zwolińskiego, absolwenta Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, wybitnego polskiego językoznawcę, który zajmował się zagadnieniami onomastyki, słowotwórstwa i historii języków słowiańskich. W roku akademickim 2024/2025 w ramach studiów stacjonarnych pierwszego stopnia można wybrać ukrainistykę z językiem angielskim. Z kolei Wydział Lingwistyki Stosowanej zaprasza maturzystów na europejskie studia ukrainistyczne, których misją jest łączenie technik komunikowania się i wiedzy o uniwersalnym znaczeniu z zachowaniem szacunku dla tożsamości historyczno-kulturowej regionów i państw, ze szczególnym uwzględnieniem miejsca Ukrainy we współczesnej Europie. Wydział Lingwistyki Stosowanej od 2013 roku wydaje czasopismo „*Studia Ucrainica Varsoviensia*”<sup>137</sup>, poświęcone aktualnym problemom ukrainistyki, badaniom z zakresu szeroko rozumianego językoznawstwa, literaturoznawstwa i kulturoznawstwa. Wyniki badań prezentowane na łamach wydawnictwa mają charakter interdyscyplinarny i wykraczają poza ramy tradycyjnych dyscyplin naukowych.

Z kolei jeszcze przed wybuchem wojny w Krakowie na Uniwersytecie Jagiellońskim w 2005 roku powstała Katedra Ukrainoznawstwa wydzielona ze struktur organizacyjnych Instytutu Rosji i Europy Wschodniej jako samodzielna jednostka. W 2021 r. Katedra Ukrainoznawstwa zmieniła nazwę na Zakład Studiów Polsko-Ukraińskich. Prowadzone są tam badania interdyscyplinarne z dziedziny nauk humanistycznych i społecznych, integrujące np. nauki o kulturze i religii, historię, nauki o sztuce, religioznawstwo, literaturoznawstwo, filozofię, nauki o polityce i administracji, nauki o bezpieczeństwie oraz nauki o komunikacji społecznej i mediach. „W sferze działalności naukowo-badawczej w Zakładzie Studiów Polsko-Ukraińskich koncentrujemy się na kwestiach dialogu międzykulturowego, procesów etnicznych i tożsamościowych w przeszłości i we współczesnym świecie, społeczno-politycznych przemianach w Europie”<sup>138</sup> – czytamy na stronie Zakładów Studiów Polsko-Ukraińskich. Wśród głównych kierunków badań

---

<sup>137</sup> <https://studiauavar.pl/> [dostęp: 05.10.2024].

<sup>138</sup> [https://ukrainoznawstwo.uj.edu.pl/pl\\_PL/zaklad/o-nas](https://ukrainoznawstwo.uj.edu.pl/pl_PL/zaklad/o-nas) [dostęp: 05.10.2024].

wymienia się m.in. następujące zagadnienia: komunikacja międzykulturowa, problemy adaptacji migrantów (procesy migracyjne i przemiany tożsamościowe), wielokulturowość, wielojęzyczność oraz polityka językowa w Europie oraz w Ukrainie, studia postkolonialne i posttotalitarne nad kulturą i społeczeństwem przestrzeni postsowieckiej, Polska i Ukraina w procesie tranzycji społeczno-politycznej, współczesne stosunki polsko-ukraińskie w kontekście integracji europejskiej, euroatlantyckiej Polski i Ukrainy. Od 2006 roku przy Zakładzie Studiów Polsko-Ukraińskich działa Koło Naukowe Studiów Polsko-Ukraińskich UJ „Wernyhora”. Celem działalności tej organizacji studenckiej jest pogłębianie zainteresowań tematyką ukraińską wśród studentów UJ i młodzieży szkół średnich oraz polepszanie stosunków polsko-ukraińskich. W swojej działalności Koło współpracuje z wieloma podmiotami Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz z innymi ośrodkami uniwersyteckimi, a także licznymi organizacjami polskimi i ukraińskimi, podejmującymi tematykę Ukrainy oraz Europy Środkowo-Wschodniej. Na Wydziale Studiów Międzynarodowych i Politycznych UJ można wybrać trzyletnie studia polsko-ukraińskie oraz od roku akademickiego 2024/2025 studia pierwszego stopnia „relacje międzykulturowe” z dwoma specjalizacjami: „komunikacja międzykulturowa” albo „mediacje i praca z mniejszościami”. Wśród przedmiotów obowiązkowych pojawiają się m.in.: psychologia międzykulturowa, mniejszości etniczne i narodowe w Polsce, religie świata, antropologia kultury, edukacja antydyskryminacyjna, międzykulturowe badania porównawcze a wśród przedmiotów fakultatywnych m.in.: wielokulturowość Kanady, język japoński, współcześni Romowie, relacje międzykulturowe – perspektywa biznesowa, procesy transkulturacji w perspektywie porównawczej, globalna współpraca humanitarna i rozwojowa, negocjacje w warunkach wielokulturowości, stereotypy etniczne w mediach i kulturze, polityka integracyjna, psychologia migracji i akulturacji, Music in Cultures, różnorodność kulturowa – problemy i wyzwania oraz trening wrażliwości (między) kulturowej. Z kolei na Wydziale Filologicznym UJ można studiować filologię ukraińską z językiem rosyjskim (rok akademicki 2024/2025). Filologia ukraińska jest także na innej krakowskiej uczelni – Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej.

Od podstaw języka ukraińskiego można uczyć się na Wydziale Neofilologii UAM w Poznaniu – w ramach Instytutu Filologii Wschodniosłowiańskich. Tutaj także działa Zakład Ukrainistyki. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu od 2013 roku wydaje

„Studia Ukrainica Posnaniensia”<sup>139</sup>. Celem czasopisma jest publikacja efektów szeroko rozumianych badań ukrainistycznych, które są adresowane zarówno do polskich, jak i zagranicznych znawców, a także miłośników kultury ukraińskiej. Artykuły publikowane są w języku ukraińskim, polskim i angielskim z abstraktami w każdym z powyższych języków, dzięki czemu periodyk posiada zasięg międzynarodowy. Warto zwrócić uwagę na ważne inicjatywy koordynowane m.in. przez prof. dr. hab. Agnieszkę Gromkowską-Melosik z Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM. Pierwsza dotyczy dwóch edycji konkursu „W zwykłych słowach wielka MOC” organizowanych w 2022<sup>140</sup> i 2023<sup>141</sup> roku przez Zakład Edukacji Wielokulturowej i Badań nad Nierównościami Społecznymi. Udział w nim wzięli studenci oraz doktoranci Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Istotą było stworzenie zbioru utworów literackich/poetyckich dla dzieci z Ukrainy, które na skutek działań wojennych wyemigrowały ze swojej ojczyzny i mieszkają w Polsce. Oba tomy zawierają dwie wersje językowe: polską i ukraińską. Gromkowska-Melosik zaprosiła również ukraińskie dzieci z Poznania, Puszczykowa i Kalisza do ekspresji plastycznej. „Każdy kolorowy obraz – wypełniony symbolami, postaciami, przedmiotami, roślinami i zwierzętami, przedstawiający różnego typu zdarzenia jego bohaterów – był dla nas przejmującym dowodem przeżyć dziecka podczas wojny i na obczyźnie. [...] Każdy obraz był przejmujący i dla jego odbiorców stanowił formę międzykulturowego mikrowydarzenia” (Baroń, Gromkowska-Melosik, 2022, s. 234) – mówi kierowniczka Zakładu Edukacji Wielokulturowej i Badań nad Nierównościami Społecznymi. Druga inicjatywa dotyczy międzynarodowej szkoły letniej Migration from Ukraine in media coverage – people, frames, narratives zorganizowanej w 2023 roku, której uczestnikami byli studenci z Belgii, Hiszpanii, Holandii oraz doktoranci z Ukrainy<sup>142</sup>. Należy jeszcze wspomnieć o polsko-ukraińskim projekcie „Razem. Emocje ukryte w języku” zrealizowanym przez Laboratorium Edukacji Muzycznej Wydziału Studiów Edukacyjnym UAM w Poznaniu w ramach programu FundAkcja. Główne działania polegały na integracji młodych Polaków i Ukraińców poprzez wspólne napisanie piosenek o strachu i wdzięczności po polsku i ukraińsku, a potem ich wspólnym wykonaniu i w nagraniu

---

<sup>139</sup> <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sup/issue/view/2864> [dostęp: 05.10.2024].

<sup>140</sup> [https://press.amu.edu.pl/pub/media/productattach/b/a/bajki\\_pl.ukr\\_cz.1\\_2022\\_-\\_amup.pdf](https://press.amu.edu.pl/pub/media/productattach/b/a/bajki_pl.ukr_cz.1_2022_-_amup.pdf) [dostęp: 05.10.2024].

<sup>141</sup> [https://press.amu.edu.pl/pub/media/productattach/b/a/bajki\\_pl.ukr\\_cz.2\\_2023\\_-\\_amup.pdf](https://press.amu.edu.pl/pub/media/productattach/b/a/bajki_pl.ukr_cz.2_2023_-_amup.pdf) [dostęp: 05.10.2024].

<sup>142</sup> [https://amu.edu.pl/\\_data/assets/pdf\\_file/0017/472004/Summer-School-Migration-from-Ukraine-in-media-coverage-people,-frames,-narratives-1.pdf](https://amu.edu.pl/_data/assets/pdf_file/0017/472004/Summer-School-Migration-from-Ukraine-in-media-coverage-people,-frames,-narratives-1.pdf) [dostęp: 05.10.2024].

w profesjonalnym studiu nagraniowym<sup>143</sup>. „W jednej piosence spotykają się dwa języki, tak jak obecnie w przestrzeni edukacji, dziecięcych zabaw i doświadczeń społecznych spotykają się dwie kultury. Czujemy wdzięczność, że nie jesteśmy sami i mimo różnic razem możemy doświadczać świata, a przede wszystkim przyjaźni. Warto o tym rozmawiać i śpiewać. Na dwa języki”<sup>144</sup> – czytamy w komentarzu do piosenki *Wdzięczność*. „Bądź blisko mnie, a ja będę blisko Ciebie” – śpiewają młodzi Polacy i Ukraińcy<sup>145</sup>. Efektem projektu jest napisany w dwóch wersjach językowych komiks pt. *Emocje w języku ukryte*<sup>146</sup>, który może być mądrym materiałem dydaktycznym możliwym do wykorzystania w pracy z dziećmi w przedszkolu i szkole podstawowej. Tam pojawiają się ważne słowa, które mają moc: „Zawsze macie prawo do tego, aby być smutnym lub szczęśliwym, albo odczuwać jeszcze inną emocję. I to jest normalne, nie ma w tym nic złego! [...] Jeśli macie dobry dzień i jesteście szczęśliwi, to cieszcie się tym, tak jak Ty dzisiaj, Basiu. Jeśli zaś jesteście smutni, też sobie na to pozwólcie! To nic złego być czasem smutnym, bo każda emocja jest ważna”.

Na Uniwersytecie Wrocławskim w Instytucie Filologii Słowiańskiej już w 1995 roku powołano do życia specjalizację – filologia ukraińska. W 2001 roku wyodrębniono Zakład Ukrainistyki, a w roku akademickim 2018/2019 została uruchomiona nowa specjalność FUZJA (Filologia Ukraińska z Językiem Angielskim). W ramach filologii ukraińskiej można także studiować ukrainistykę z modułem nauczycielskim (2024/2025). We Wrocławiu powstaje Centrum Współpracy Polsko-Ukraińskiej.

Z kolei w Lublinie na Uniwersytecie im. Marii Curie-Skłodowskiej na Wydziale Filologicznym w roku akademickim 2024/2025 można było w ramach ukrainistyki wybrać jedną z dwóch specjalności: język ukraiński w obsłudze administracyjno-celnej i turystycznej lub język ukraiński w biznesie. W Lublinie pod koniec maja 2023 roku utworzono „Akademicko-Analityczny Trójkąt Lubelski”, będący zorganizowaną strukturą współpracy instytucji akademickich i analitycznych z Polski, Litwy i Ukrainy zajmujących się badaniem stosunków międzynarodowych. W grupie uniwersytetów stronami porozumienia i partnerami współpracy są: Instytut Nauk o Polityce i Administracji UMCS,

---

<sup>143</sup> Nagrania zostały zrealizowane przy wsparciu Parku Naukowo-Technologicznego UAM.

<sup>144</sup> <https://tiny.pl/7gn24hph> [dostęp: 22.10.2024].

<sup>145</sup> Zespół wokalny stworzyły: Zofia Rybicka, Zofia Pawlak, Nina Roszak, Maja Orlikowska, Martyna Szczurek, Dawid Korczak, Kalina Waśko, Katarzyna Forecka-Waśko, Ewa Sykulska. Za nagranie był odpowiedzialny Bartłomiej Gumny a kierowniczkami całości Katarzyna Forecka-Waśko i Ewa Sykulska.

<sup>146</sup> Autorką komiksu jest Aleksandra Puszko a tłumaczką Oleksandra Khmuliowska.

Faculty of Public Governance and Business, Mykola Romero University z Wilna, Faculty of Political Science and Diplomacy, Vytautas Magnus University z Kowna, International Relations Faculty, Ivan Franko University z Lwowa i Institute of International Relations, Taras Shevchenko National University z Kijowa. Do ośrodków analitycznych, które podpisały deklarację należą: Instytut Europy Środkowej (IEŚ) w Lublinie, National Institute of Strategic Studies, Foreign Policy Council „Ukrainian Prism”, Centre for Strategic Studies i Institute of World Policy. Inicjatorem podpisania deklaracji jest Instytut Nauk o Polityce i Administracji UMCS przy współpracy z Instytutem Europy Środkowej w Lublinie. „Należy podkreślić unikalną formułę organizacji *Akademicko-Analitycznego Trójkąta Lubelskiego*. Jest to struktura integrująca instytucje akademickie i analityczne z właściwymi im odrębnymi, ale uzupełniającymi się perspektywami badania współczesnych stosunków międzynarodowych. Uzgodnione zostały formy organizacji i aktywności *Trójkąta*. Planowane jest m. in. przygotowywanie wspólnych raportów, ekspertyz, cyklicznych konferencji i publikacji, prowadzenie wspólnych badań i wnioskowanie o granty na takie badania, rozwijanie współpracy w zakresie edukacji”<sup>147</sup> – czytamy na stronie UMCS.

Ciekawe aktywności w ramach współpracy polsko-ukraińskiej realizuje Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu. Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej przyznała uczelni ponad 800 tys. zł na współpracę z instytucjami partnerskimi z Ukrainy. Finansowanie pochodzi z programu NAWA Solidarni z Ukrainą, adresowanego do polskich uczelni należących do sojuszy Uniwersytetów Europejskich i stanowiącego odpowiedź na problemy, przed jakimi po wybuchu wojny w 2022 r. stanęły ukraińskie uniwersytety, pozbawione możliwości prowadzenia w pełni działań związanych z misją uczelni wyższych. W 2024 r. UMK jako członek konsorcjum YUFE (*Young Universities for the Future of Europe*) wsparcie przeznaczył na realizację różnorodnych zadań, w tym na sfinansowanie ponad 150 mobilności pracowników uczelni ukraińskich. Oprócz tego we wrześniu 2024 roku zostały zrealizowane warsztaty w zakresie kształcenia przez całe życie „Lifelong Learning, European heritage in times of cultural changes”, spotkanie sieciujące „BioYUFE” oraz warsztaty dotyczące dobrostanu studentów związane z mappingiem usług wsparcia dla studentów w YUFE w kontekście międzynarodowym<sup>148</sup>.

---

<sup>147</sup> <https://www.umcs.pl/pl/akademicko-analityczny-trojkat-lubelski,29151.htm> [dostęp: 05.10.2024].

<sup>148</sup> <https://portal.umk.pl/pl/article/akademickie-zblizenie-z-ukraina> [dostęp: 05.10.2024].

Na spotkania dialogiczne twarzą w twarz stawia Instytut Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego<sup>149</sup>, który pod koniec września 2024 roku zaprosił piętnaście psycholożek z Iwano-Frankowska w Ukrainie. Delegację tworzyły osoby, przebywające w Polsce w ramach projektu RITA realizowanego przez Fundację Edukacja dla Demokracji<sup>150</sup>. Uczestniczki wizyty wzięły udział w warsztacie psychologicznym, prowadzonym przez dr. hab. Iwonę Grzegorzewską, prof. UZ. Prelekcja dotyczyła tematu udzielania pierwszej pomocy psychologicznej dzieciom-ofiarom działań wojennych. Z kolei Wydział Nauk Ścisłych i Przyrodniczych UZ co roku organizuje forum dla polskiej i ukraińskiej społeczności fizyków, którego tematyka obejmuje szeroki zakres zagadnień, od fizyki po astronomię, zarówno w dziedzinie badań teoretycznych, jak i eksperymentalnych, w tym problemy związane z technologiami kwantowymi. Na przykład w trakcie spotkania, które miało miejsce pod koniec października 2024 roku, odbyły się dwie sesje związane z projektem Regionalna Inicjatywa Doskonałości, który jest efektem współpracy pomiędzy Instytutem Automatyki, Elektroniki i Elektrotechniki oraz Instytutami Fizyki, Astronomii i Inżynierii Mechanicznej<sup>151</sup>.

Interesującą inicjatywę wspólnego dialogu polsko-ukraińskiego wciela w życie Dom Ukraiński w Przemysłu prowadzony przez Związek Ukraińców w Polsce<sup>152</sup>. Od 2023 roku organizuje tygodniowe warsztaty „Dialogi w Domu” skierowane do liderów i animatorów działań społecznych z Polski i Ukrainy, osób działających w obszarze integracji

---

<sup>149</sup> Współpraca Uniwersytetu Zielonogórskiego z uczelniami ukraińskimi odbywa się na szeroką skalę. Do tej pory podpisano 15 bilateralnych umów, których celem jest umocnienie już prowadzonych działań oraz inicjowanie nowych form współpracy. UZ podpisał też 8 umów typu „Erasmus”, pozwalających na przyjmowanie m.in. studentów zza wschodniej granicy oraz „Horyzont Europa”, finansujący badania naukowe i innowacje. Intensywna współpraca UZ z Uniwersytetem Kijowskim im. Tarasa Szewczenki trwa od 2017 r. W jej ramach organizowane są konferencje, w które szczególnie angażują się Instytut Nauk Prawnych i Instytut Filozofii. Inne ukraińskie uczelnie, z którymi współpracuje UZ, to: Instytut Badań Sztuki Współczesnej Akademii Narodowej Akademii Sztuk Ukrainy, Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny w Krzywym Rogu, Politechnika Lwowska i inne: <https://dwz.uz.zgora.pl/uczelnie-partnerskie> [dostęp: 05.10.24].

<sup>150</sup> Program RITA realizowany jest w krajach Europy Wschodniej, Azji Centralnej oraz Kaukazu Południowego. Dofinansowanie mogą otrzymać partnerskie projekty polskich organizacji i ich partnerów z wymienionych krajów: <https://programrita.org/o-programie/> [dostęp: 05.10.2024].

<sup>151</sup> <https://if.uz.zgora.pl/konferencje/wcpp24> [dostęp: 15.10.2024].

<sup>152</sup> Dom Ukraiński w Przemysłu jest organizacją pozarządową i stanowi centrum kultury, dialogu i edukacji. Jest miejscem spotkań oraz rozwoju międzykulturowego polsko-ukraińskiego pogranicza. Od 2014 r. funkcjonuje tam Klub Ukraińskich Kobiet, który prowadzi regularne warsztaty, spotkania, koncerty, organizuje akcje charytatywne i społeczno-kulturalne. Klub jest otwarty na przedstawicieli różnych narodowości i grup wiekowych, por. <https://ukrainskidom.pl/nasze-dzialania/klub-ukrainskich-kobiet/> [dostęp: 01.10.2024].

w środowiskach wielokulturowych, emigranckich, mniejszościowych, nauczycieli oraz osób z potrzebą wzmocnienia w zakresie dialogu polsko-ukraińskiego. Program warsztatów realizowany jest według założeń metodologicznych Nansen Center for Peace and Dialogue i uczestnicy współtworzą bezpieczną przestrzeń do rozmowy na tematy ważne i trudne, także te, które ich dzielą, dowiadują się, dlaczego słuchanie ma znaczenie, zdobywają kompetencje komunikacyjne ważne w pracy w środowisku różnorodnym, dokonują refleksji nad własną tożsamością, wartościami i postawami, uczą się nowych narzędzi do prowadzenia dialogu oraz transformacji konfliktu, przyglądają się roli facylitatora dialogu oraz ćwiczą dialog w praktyce. Ta sama instytucja swoimi działaniami wzmocnia tożsamość narodową i etniczną Ukraińców w Polsce. Od czerwca 2024 roku Związek Ukraińców w Polsce realizuje projekt „KOMMunity-UA”, którego celem jest stworzenie platformy wymiany i wsparcia dla ukraińskich organizacji, grup nieformalnych oraz i aktywistów działających w Polsce. Projekt ma na celu wzmocnienie współpracy i rozwój społeczności ukraińskiej poprzez kluczowe działania: mapowanie ukraińskich organizacji, grup nieformalnych i aktywistów w Polsce – zbieranie informacji o lokalizacji i działalności ukraińskich organizacji oraz tworzenie bazy kontaktów; badanie kondycji organizacji – analiza stanu ukraińskich organizacji, grup nieformalnych i aktywistów w Polsce, obejmująca badania ilościowe i jakościowe. Zwieńczeniem działań będzie raport zawierający usystematyzowane dane i rekomendacje, które wspomogą rozwój i współpracę w ramach społeczności ukraińskiej.

Z kolei Centrum Dialogu im. Juliusza Mieroszewskiego od 2023 roku organizuje dwa razy w roku dla młodych naukowców, ekspertów, działaczy społecznych oraz dziennikarzy z Polski, Ukrainy i Białorusi „Trialog Sąsiedzki”. To wyjątkowe wydarzenie jest krokiem do zrozumienia relacji Polski, Ukrainy i Białorusi. Oferuje unikalną okazję do odkrycia wspólnej historii tych trzech krajów, zgłębiania wzajemnych relacji i rzetelnego diagnozowania problemów istniejących między Polską, Ukrainą a Białorusią. Edycja jesienna (2024) oferowała unikalną możliwość uczestnictwa w zajęciach prowadzonych w trzech językach: polskim, ukraińskim i białoruskim. Naukowcy mogli mówić w swoich językach ojczystych. To była wyjątkowa szansa na naukę i wymianę doświadczeń w międzynarodowym środowisku. „Współpraca trzech sąsiednich narodów jest możliwa, jeśli wykazujemy się otwartością na odmienną perspektywę i wrażliwość, chęcią

zrozumienia innych oraz głębszego poznania historii i wzajemnych relacji”<sup>153</sup> – powiedział jeden z uczestników „Dialogu Sąsiedzkiego”. Centrum Mieroszewskiego co roku organizuje także „Polsko-Ukraińską Szkołę Przekładu Słowa na Słowa”. Jest to inicjatywa dla początkujących tłumaczy, którzy dopiero zaczynają swoją przygodę z tłumaczeniem. Zajęcia są prowadzone w formie interaktywnych sesji umożliwiają praktyczne ćwiczenie tłumaczeń oraz otrzymanie od razu informacji zwrotnej od ekspertów. Uczestnicy pracują również w grupach, dzieląc się swoimi doświadczeniami i wymieniając się pomysłami z innymi uczestnikami warsztatów. Dzięki indywidualnym konsultacjom każdy uczestnik ma szansę rozwijać swoje umiejętności pod okiem mentora, a po ukończeniu półrocznego cyklu spotkań warsztaty wieńczy publikacja antologii z przekładami uczestników, co stwarza niepowtarzalną szansę na zadebiutowanie w świecie literatury<sup>154</sup>. Jednym z celów działalności Centrum Mieroszewskiego jest prowadzenie programów stypendialnych, które oferują naukowcom możliwość rozwoju akademickiego. Stypendia są przyznawane na określony czas – można je uzyskać na okres trzech miesięcy, jeden semestr lub cały rok akademicki, w zależności od potrzeb stypendysty oraz charakteru prowadzonej przez niego działalności. Są trzy rodzaje stypendiów: „Badaj w Polsce” (wielowymiarowe badania nad dziedzictwem Europy Środkowej i Wschodniej dla naukowców spoza Polski), „Miesiąc w Polsce” (program dla badaczy z Ukrainy, Armenii, Azerbejdżanu, Białorusi, Gruzji, Mołdawii lub Rosji), „Badaj w Ukrainie” (program skierowany do badaczy z Ukrainy prowadzących, pomimo wojny, działalność naukową na Ukrainie)<sup>155</sup>. Centrum Dialogu organizuje także konkursy grantowe na dofinansowanie przedsięwzięć na rzecz dialogu i porozumienia Polaków z narodami Europy Wschodniej. W latach 2023-2024 odbyły się dwie edycje Otwartego Konkursu, na który napłynęło w sumie 240 wniosków. Dofinansowanie w I edycji otrzymało 44 organizacje i/lub osób prywatnych a w II edycji 48 projektów. Na różnorodne działania przeznaczono prawie 3 mln złotych<sup>156</sup>.

Dobre praktyki w polsko-ukraińskiej współpracy można zaobserwować od kilku lat. Fundacja Edukacja dla Demokracji od 2017 roku organizuje specjalistyczne warsztaty „Swatka” dla polskich i ukraińskich szkół i nauczycieli, którzy chcą nawiązać współpracę

---

<sup>153</sup><https://mieroszewski.pl/programy/program-spoleczno-edukacyjny/szkoly-letnie-i-zimowe/trialog-sasiedzki-2024> [dostęp: 05.10.2024].

<sup>154</sup><https://mieroszewski.pl/programy/program-translatorski/polsko-ukrainska-szkola-przekladu/edycja-2> [dostęp: 05.10.2024].

<sup>155</sup> <https://mieroszewski.pl/stypendia/naukowe> [dostęp: 05.10.2024].

<sup>156</sup> <https://mieroszewski.pl/konkurs> [dostęp: 05.10.2024].

międzynarodową. Podczas czterodniowego szkolenia nauczyciele z Polski poznają potencjalnych partnerów z Ukrainy, dowiadują się jak wygląda system oświaty w Ukrainie oraz wspólnie z wybraną szkołą partnerską podejmują próbę napisania własnego projektu wymiany szkolnej. Przed wojną spotkania organizowane były naprzemiennie raz w Polsce, raz w Ukrainie. W trakcie intensywnego szkolenia uczestnicy poznają też praktyczne aspekty przygotowania i realizacji projektów międzykulturowych. Jest to również okazja do wzmocnienia swoich kompetencji współpracy w różnorodnym środowisku i nawiązania bezpośrednich kontaktów z osobami z Ukrainy. W 2024 roku do współpracy w organizowaniu szkolenia zostało zaproszone lwowskie Laboratorium Edukacji Obywatelskiej „Poszuk”<sup>157</sup>. Fundacja Edukacja dla Demokracji (FED) w latach 2024-2025 w partnerstwie z ukraińską organizacją Toczka realizuje projekt „Supporting local communities towards Europeas integration” („Wsparcie ukraińskich społeczności lokalnych w drodze do Eurointegracji”). Celem inicjatywy jest wzmocnienie zdolności instytucjonalnej i odporności ukraińskich społeczności lokalnych z obwodów chersońskiego, donieckiego i zaporoskiego, które szczególnie ucierpiały w wyniku rosyjskiej agresji, i które potrzebują wsparcia, aby lepiej odpowiadać na potrzeby swoich mieszkańców. W ramach projektu FED wzmacnia się wiedzę na temat procesu eurointegracji i związanych z nim wyzwań, wspiera współpracę między przedstawicielami władz lokalnych i organizacji pozarządowych, dzieli się polskim doświadczeniem.

Budowanie międzykulturowych kontaktów i współpracy pomiędzy młodzieżą z Polski, Niemiec i Ukrainy odgrywa obecnie szczególną rolę w działaniach Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży (PNWM). W wyniku rosyjskiej agresji wielu ukraińskich nauczycieli i edukatorów oraz innych osób organizujących projekty międzynarodowe – przebywa aktualnie w Polsce i w Niemczech. Chcąc wykorzystać potencjał i zaangażowanie tych osób na rzecz budowania współpracy trójstronnej, PNWM powołała do życia projekt „Lihtar /Ліхтар”<sup>158</sup> (pol. latarnia). W 2022 roku do projektu przyłączyła się niemiecka placówka kształceniowa Bredbeck (koło Bremy), która oferuje warsztaty dla organizatorów wymian trójstronnych, sieciuje organizacje i rozwija projekty współpracy transgranicznej. W 2023 roku do wspólnych polsko-ukraińsko-niemieckich działań włączyła się Fundacja „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego, która razem

---

<sup>157</sup> <https://fed.org.pl/swatka-polsko-ukrainska-zgloszenia-do-24-maja-2024/> [dostęp: 06.10.2024].

<sup>158</sup> <https://krzyzowa.pl/pl/projekty/projekt-likhtar/o-projekcie> [dostęp: 06.10.2024].

z Klubem Inteligencji Katolickiej, Plast – National Scout Organization of Ukraine, Kreisau-Initiative e. V zorganizowała w sierpniu 2024 roku dla edukatorów z Ukrainy, którzy mieszkają w Polsce, Niemczech i w Ukrainie seminarium „Dialog w wyzwaniach” a w październiku 2024 roku polsko-niemiecko-ukraińską wymianę liderów młodzieżowych pracujących z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem uchodźstwa, migracji albo przesiedlenia wewnętrznego. Spotkanie miało na celu zapewnienie młodym aktywistom z Polski, Niemiec i Ukrainy (17-26 lat) niezbędnych narzędzi do wzajemnego zrozumienia i współpracy z dziećmi oraz młodymi ludźmi z doświadczeniem uchodźstwa i migracji. Główne cele wymiany obejmują rozwój umiejętności przywódczych u młodych uczestników oraz uzyskanie międzynarodowego doświadczenia i praktycznej wiedzy. Projekt koncentrował się także na tym, jak pozostawać odpornym, kreatywnym i jak wzmacniać wzajemną wrażliwość, budując przestrzeń współczucia i nadziei. Ważnym elementem działania było wykorzystanie sztuki jako narzędzia do rozmowy o wojnie i jej skutkach. Projekt wyposażył ukraińskich, polskich i niemieckich nauczycieli, edukatorów i młodych liderów w narzędzia do rozwijania kompetencji międzykulturowych i aktywnego przyczyniania się do wsparcia dzieci i młodzieży w trudnych sytuacjach życiowych. W 2025 planowane jest seminarium kontaktowe dla nauczycieli z Polski, Niemiec i Ukrainy Z dwóch zrób trzy.

Wymienione różnorodne edukacyjne pomysły interakcji z drugim człowiekiem są dobrym sposobem „do rozwinięcia pozytywnej emocji w kierunku zrozumienia i docenienia różnic kulturowych, które promują odpowiednie i skuteczne zachowanie w komunikacji międzykulturowej” (Chen, Starosta, 2000, s. 4). W ten sposób kształtuje się wrażliwość międzykulturowa, o której M. J. Bennett mówi jako zdolności przekształcenia własnej postawy nie tylko poznawczo, lecz także emocjonalnie i behawioralnie. Człowiek przechodzi z etapu zaprzeczenia do etapu integracji w procesie rozwoju kompetencji międzykulturowych. Osoby wrażliwe międzykulturowo są w stanie integrować różnice kulturowe przez stopniowe przezwyciężanie problemów negowania lub ukrywania istnienia różnic kulturowych. Realizuje się wtedy w praktyce wrażliwość interkulturowa rozumiana jako proces przesuwania się od etnocentryzmu do etnorelatywizmu (Bennett, 2013).

## 5.2. Rekomendacje dla instytucji i nauczycieli

Niestety, cały czas jesteśmy świadkami niedostatku usystematyzowanych, planowych działań ukierunkowanych na integrację społeczności uczniowskich, które obejmują uczniów polskich oraz ich rówieśników, którzy przybyłych z Ukrainy po 24 lutego 2022 roku. Stosowane praktyki są raczej intuicyjne i mają charakter „integracji okolicznościowej”. Sam model integracyjny przyjmowania uczniów ukraińskich do polskich szkół i klas, tzn. włączanie ich do ogólnodostępnych oddziałów, których struktura narodowościowa uczniów jest zróżnicowana, nie gwarantuje prawidłowego przebiegu procesu integracji w szkołach czy klasach. Wydaje się, że niezbędne są działania strategiczne, uwzględniające przygotowanie klasy przyjmującej, zaangażowanie dyrektorów, rodziców, społeczności ukraińskich, celowe inicjowanie aktywności polegających na partnerstwie i współpracy.

Tworząc rozwiązania, mające na celu integrację ukraińskich dzieci i młodzieży w polskiej szkole, należy pamiętać, aby w codziennej pracy zwłaszcza z tą grupą uczniów i uczennic, często mocno strauumatyzowanych<sup>159</sup>, skupiać się nie na deficytach, ale na możliwościach i istniejącym potencjale (podejście oparte na zasobach, ang. *asset – based approach*). „Przykładowo, brak znajomości języka polskiego – obcego dla zdecydowanej większości uchodźców – nie jest obiektywnym deficytem, a jedynie potencjalną trudnością powstałą z uwagi na nowy kontekst, w którym znaleźli się uchodźcy; kontekst, na którego nie mieli żadnego wpływu” – zwracają uwagę autorzy pierwszych rekomendacji z marca 2022 roku” (Di Maggio, i in., 2022, s. 13). Brak rozwiązań sprzyjających integracji uczniów może być symptomatyczne dla większej liczby szkół i placówek w Polsce. Wydaje się zatem, że szczególnemu monitorowaniu należałoby poddać działania szkół, ukierunkowane na realne włączenie i integrację uczniów przybyłych z Ukrainy.

---

<sup>159</sup> Wskazówki do pracy z dziećmi z Ukrainy znajdują się w materiałach przygotowanych przez Fundację HumanDoc *Jak wesprzeć i pracować z dzieckiem po traumie wojennej*: <https://humandoc.pl/wp-content/uploads/2022/07/Brief-UA-SK.pdf> oraz *Czy rozmawiać z dziećmi o wojnie?* <https://humandoc.pl/wp-content/uploads/2022/03/Czy-rozmawiac-z-dziecmi-o-wojnie.pdf> [dostęp: 18.01.2023]. Przydatny może też być krótki internetowy informator o nauczaniu dzieci i młodzieży dotkniętych traumą, stworzony przez organizację *Understood* od wielu lat zajmującą się pomocą dzieciom spotykającym się z trudnościami w systemie edukacji. W Polsce pracą z dziećmi doświadczonymi traumą, od blisko 30 lat zajmuje się organizacja SOS Wioski Dziecięce, która stworzyła kompleksowy raport na ten temat.

Muzeum Migracji w Gdyni w 2019 r. stworzyło rekomendacje dla szkół i nauczycieli oraz rekomendacje systemowe do pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole<sup>160</sup>. Wśród tych pierwszych pojawiają się następujące postulaty: rozpocznij od przygotowania społeczności przyjmującej (metoda Żywej Biblioteki), pokaż ucznia z doświadczeniem migracji jako ważną osobę w społeczności szkolnej (np. zorganizowanie punktu wymiany językowej: Polacy uczą polskiego, a Ukraińcy ukraińskiego), zaangażuj rodziców i opiekunów swoich uczniów (np. organizacja festynu szkolnego), korzystaj z dobrych praktyk i dostępnym form przeciwdziałania dyskryminacji<sup>161</sup> (np. uczestnictwo w szkoleniach organizowanych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej).

Z kolei rekomendacje systemowe koncentrują się na działaniach ponadregionalnych. Może to być np.: stworzenie sieci specjalistów pracujących z osobami z doświadczeniem migracji (asystenci międzykulturowi<sup>162</sup>), zwiększenie dostępności materiałów do nauczania języka polskiego jako obcego, bezpłatny dostęp do szkoleń oraz studiów podyplomowych z zakresu glottodydaktyki, wzmocnienie indywidualnego podejścia do uczniów z doświadczeniem migracyjnym (dodatkowe godziny nauczania języka polskiego, dostosowanie wymagań egzaminacyjnych oraz arkuszy), powołanie koordynatora ds. pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym, wsparcie rodziców dzieci z doświadczeniem migracji (np. *Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców*, wydany przez Biuro Edukacji m. st. Warszawy w ośmiu językach: polskim<sup>163</sup>, ukraińskim<sup>164</sup>, rosyjskim, angielskim, wietnamskim, białoruskim, czeczeńskim, arabskim<sup>165</sup>).

Fundacja Szkoła z Klasą (Pyżalski, i in., 2022, s. 45) oraz Centrum Edukacji Obywatelskiej (Tędziągolska, i in., 2022, s. 13, 16) zwracają uwagę na potrzebę przygotowania nauczycieli do pracy w grupie wielokulturowej poprzez zapewnienie im profesjonalnych szkoleń, wyposażających w odpowiednie narzędzia i materiały do pracy z uczniem doświadczonym migracją. Istotne są także otwartość nauczycieli i ich

---

<sup>160</sup> <https://www.pcen.gda.pl/files/userfiles/2020-04/3390.pdf> [dostęp 01.10.2024].

<sup>161</sup> Niedawno ukazał się uaktualniony podręcznik *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski* (2024) w ramach projektu *Kalejdoskop Równości*, opracowany przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej a wydany w partnerstwie ze Stowarzyszeniem Willa Decjusza z Krakowa.

<sup>162</sup> Na Uniwersytecie Warszawskim od roku akademickiego 2022/2023 Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji organizuje bezpłatne studia podyplomowe „Asystentura międzykulturowa w szkole”.

<sup>163</sup> [https://um.warszawa.pl/documents/21449838/31019856/21\\_pakiet\\_powitalny-wersja\\_polska.%20pdf/9783487a-2f36-5db9-d3e4-fdde8eaf1e5d?t=1634497616855](https://um.warszawa.pl/documents/21449838/31019856/21_pakiet_powitalny-wersja_polska.%20pdf/9783487a-2f36-5db9-d3e4-fdde8eaf1e5d?t=1634497616855) [dostęp: 01.10.2024].

<sup>164</sup> [https://edukacja.um.warszawa.pl/documents/66399/44898846/Powitalny-ukr-2022\\_03.pdf/8d003101-8104-8f0d-2c91-ca3aaefde84e?t=1646297774566](https://edukacja.um.warszawa.pl/documents/66399/44898846/Powitalny-ukr-2022_03.pdf/8d003101-8104-8f0d-2c91-ca3aaefde84e?t=1646297774566) [dostęp: 01.10.2024].

<sup>165</sup> <https://um.warszawa.pl/waw/wcies/-/zespól-ds-nauczania-dzieci-cudzoziemskich> [dostęp: 01.10.2024].

zaangażowanie w wykonywaną pracę (uwzględniające indywidualne podejście do ucznia). Przygotowanie wiąże się także z udostępnianiem odpowiednich materiałów dydaktycznych oraz pracą przy pomocy odpowiednich metod. Należy także na bieżąco dokonywać modyfikacji programów kształcenia w taki sposób, by były one bardziej przystępne dla uczniów z doświadczeniem migracji. Priorytetem wydaje się także postulat wielu środowisk nauczycielskich, by do programów nauczania wprowadzić elementy edukacji międzykulturowej, aby promować wśród wszystkich uczniów zrozumienie i szacunek dla różnorodności kulturowej (Baran, Grzymała-Moszczyńska, i in., 2023, s. 125).

W pracy w klasie różnorodnej kulturowo kluczowe są materiały przygotowane z myślą o nauczycielach oraz uczniach polskich oraz cudzoziemskich. Od pierwszych miesięcy inwazji Rosji na Ukrainę Fundacja Szkoła z Klasą zaprasza do korzystania ze swoich zasobów w ramach kompleksowego programu o znaczącej nazwie „Razem w Klasie”. Na stronie Fundacji możemy przeczytać o głównych założeniach inicjatywy, która ma na celu „zapewnienie wsparcia i narzędzi edukacyjnych dla szkół i innych placówek, do których uczęszczają uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Budujemy wsparcie systemowe w sytuacjach kryzysowych. Stworzyliśmy ten program, aby móc wspólnie z Wami, nauczycielkami i nauczycielami, budować mosty między różnymi kulturami i doświadczeniami dzieci i młodzieży. Koncentrujemy się na tworzeniu przyjaznego i integracyjnego środowiska, które będzie wspierające dla każdego ucznia i uczennicy. Uważamy, że szkoła może być przestrzenią, w której każda młoda osoba, bez względu na pochodzenie i trudne doświadczenia, może pielęgnować swoje talenty i posiadać równe szanse rozwoju”<sup>166</sup>. W ramach programu nauczyciele mogą korzystać m.in. z: kompleksowego pakietu bezpłatnych materiałów edukacyjnych o integracji, o tym, jak radzić sobie ze stresem, o zabawie w edukacji i barierze językowej, wielu interaktywnych propozycji aktywności dla całej klasy, z wykorzystaniem dołączonych pomocy dydaktycznych, np. piłeczek sensorycznych, kart uważności, wielkoformatowych kolorowanek i wielu innych. Wśród oferowanych materiałów kluczowe wydają się dwie części poradnika *Razem w Klasie. Przewodnik dla szkół*<sup>167</sup>, zawierające nie tylko wiedzę merytoryczną, ale także pytania do refleksji oraz propozycje aktywności, które można przeprowadzić wraz z uczniami w trakcie różnych zajęć niezależnie od poziomu

---

<sup>166</sup> <https://www.szkolazklasa.org.pl/obszary/razem-w-klasie/> [dostęp: 03.10.2024].

<sup>167</sup> <https://www.szkolazklasa.org.pl/jak-budowac-spolecznosc-rodzicow-w-klasie-wielokulturowej/> [dostęp: 03.10.2024].

edukacyjnego. Obowiązkową lekturą dla każdego nauczyciela powinien być poradnik *Od wielokulturowej do międzykulturowej klasy*, który powstał z myślą o wszystkich osobach, które chciałyby pozyskać i zintegrować wiedzę o pracy z wielokulturowymi grupami dzieci i młodzieży. To kompendium wiedzy, w którym znajdują się koncepcje naukowe, objaśnienia zjawisk, a także przykłady z życia szkoły. Autorką publikacji jest psycholożka Dominika Cieślikowska. Poradnik został przetłumaczony na języki angielski i ukraiński. Wszystkie trzy wersje można pobrać, wraz z innymi publikacjami dotyczącymi pracy z uczniami z doświadczeniem migracji i uchodźstwa ze strony internetowej Fundacji Szkoła z Klasą<sup>168</sup>.

Chętni nauczyciele są zaproszeni także do uczestniczenia w bezpłatnych webinarach i kursach online, dzięki którym mogą dowiedzieć się, jak efektywnie wykorzystywać oferowane materiały edukacyjne. Istnieje także możliwość otrzymania bezpłatnego wsparcia indywidualnego w formie konsultacji z doświadczonymi trenerami wielokulturowymi. Autor niniejszej rozprawy doktorskiej wiele razy korzystał z materiałów oferowanych w ramach programu „Razem w Klasie”. Dzięki nim poznał strategie integracji uczniów z różnymi doświadczeniami migracji i uchodźstwa w szkole, techniki budowania pozytywnej dynamiki grupy międzykulturowej oraz sposoby przełamywania barier językowych w procesie edukacji. Nauczycielka języka polskiego, historii i wiedzy o społeczeństwie, terapeutka pedagogiczna w Szkole Podstawowej nr 1 im. Janusza Korczaka we Wronkach napisała: „Program Razem w Klasie skłania do refleksji, pomaga w wywołaniu uśmiechu na twarzach uczennic i uczniów, dba o relację i uważność – świetna inicjatywa dla wszystkich szkół”<sup>169</sup>.

Od wielu lat polscy nauczyciele (szczególnie ci, którzy praktykowali w gimnazjach a teraz pracują w szkołach podstawowych) zintensyfikowali swoją gotowość do uczestniczenia w szkoleniach, kursach czy studiach podyplomowych (nierzadko opłacanych przez siebie) wzmacniających kompetencje międzykulturowe, pedagogiczne i psychologiczne, ułatwiające pracę z uczniami i uczennicami z różnorodnych środowisk kulturowych, społecznych, reprezentujących specjalne potrzeby i znajdujących się w gronie osób z różnymi niepełnosprawnościami. Na pewno wartą odnotowania jest wieloletnia

---

<sup>168</sup><https://www.szkołazklasa.org.pl/materialy/od-wielokulturowej-do-miedzykulturowej-klasy/> [dostęp: 03.10.2024].

<sup>169</sup> <https://www.szkołazklasa.org.pl/obszary/razem-w-klasie/> [dostęp: 03.10.2024].

inicjatywa Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie pt. „Uczeń z doświadczeniem migracji w polskiej szkole”. Co roku do projektu zapraszani są nauczyciele konsultanci, doradcy metodyczni (języka polskiego, historii, matematyki, biologii, chemii, geografii, fizyki, nauczania wczesnoszkolnego) oraz przedstawiciele placówek doskonalenia nauczycieli. Wydział Rozwoju Kompetencji Kluczowych Ośrodka Rozwoju Edukacji powołuje zespół 16 ekspertów, po jednym z każdego województwa, wspomagających pracę szkół podstawowych w zakresie wsparcia ucznia z doświadczeniem migracyjnym. Zadaniem zespołu jest przeszkolenie 160 liderów i liderek szkolnych projektu – dyrektorów i nauczycieli szkół podstawowych – do realizacji zagadnień w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, ze szczególnym zwróceniem uwagi na sposoby budowania szkolnego zespołu wsparcia edukacyjnego dla dzieci cudzoziemskich, metodykę nauczania języka polskiego jako obcego oraz języka edukacji szkolnej oraz inne zagadnienia dotyczące wielokulturowości i strategii akulturacyjnych<sup>170</sup>.

Różnorodność kulturowa w klasach to duże wyzwanie szczególnie dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Praca z uczniem doświadczonym przymusową migracją oraz traumą wojenną wymaga od nich wrażliwości międzykulturowej oraz stałej gotowości do rozwijania swojego warsztatu metodycznego oraz kompetencji pedagogicznych i międzykulturowych. Najważniejsze zadania, jakie stoją przed nauczycielami dotyczą przede wszystkim: wsparcia języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji oraz dobrostanu szkolnego wśród wszystkich uczniów zróżnicowanym kulturowo zespole klasowym. W pierwszym przypadku należałoby pomyśleć, by podstawy w zakresie glottodydaktyki stały się ważnym elementem kształcenia przyszłych nauczycieli. Każdy nauczyciel, bez względu na to, jakiego przedmiotu uczy, korzysta z języka polskiego, który jest narzędziem komunikacji. Z kolei celem programu mentoringu rówieśniczego jest, z jednej strony wspieranie młodszych/nowych uczniów w procesie adaptacji do środowiska szkolnego, z drugiej zaś – promowanie umiejętności przywódczych i mentorskich wśród bardziej doświadczonych uczniów. Programy mentoringu rówieśniczego mogą przynieść

---

<sup>170</sup>Autor rozprawy doktorskiej należy do zespołu ekspertów regionalnych i prowadzi ww. szkolenia dla nauczycieli z Wielkopolski. Wartością spotkań jest ich praktyczny wymiar – czynne uczestnictwo grona pedagogicznego polega m.in. na dzieleniu się swoimi doświadczeniami oraz pomysłami na różne sytuacje problematyczne. Jest to również czas refleksji nad wyzwaniami i potrzebami w zakresie diagnozy językowej oraz wsparcia w nauce języka szkolnej edukacji zwłaszcza w kontekście aktualnej sytuacji pracy z uczniami z Ukrainy, którzy nie znają języka polskiego lub znają go w ograniczonym stopniu.

wiele pozytywnych rezultatów zarówno dla podopiecznych, mentorów, jak i całej społeczności szkolnej. Podopieczni poprawiają swoje wyniki w nauce, rozwijają także kompetencje społeczne i emocjonalne. David Tuohy podkreśla, że aby doprowadzić do zmiany postaw uczniów, muszą oni przebywać w miniaturowym społeczeństwie (szkole integrującej), w którym żyją i znajdują poparcie wartości nie występujące w szerszych społeczeństwach. Według niego, zadaniem szkoły jest zintegrowanie w jedną społeczność grup o bardzo różnej tożsamości religijnej, etnicznej, językowej, nawet intelektualnej. Autor wprowadza pojęcie „kultury szkoły”, która nie ma nic wspólnego z jakością nauczania i wynikami, ale z tym „jak szkoła traktuje wkład tych różnych podgrup w szkolną społeczność, bowiem to jest wskaźnik, z jakiej perspektywy patrzy na dystrybucję bogactwa w społeczeństwie” (Tuohy, 2002, s. 138).

Ważnym elementem tworzącym kulturę szkoły jest również jej przestrzeń – miejsce rozumiane dosłownie, np. jako klasa czy korytarz oraz miejsce w znaczeniu ontologicznym jako przestrzeń edukacyjna, wychowawcza i opiekuńcza. „Z pedagogiczną intencją dokonywana kreacja miejsca wychowania może być wychowaniem. Można zatem powiedzieć, że miejsce wychowuje i utożsamia je z wychowaniem, rozumieć je podmiotowo i mówić o miejscu wychowującym. [...] Człowiek staje się sobą z wychowawczą pomocą miejsca” – przekonuje autorka koncepcji „pedagogiki miejsca” Maria Mendel (Mendel, 2006, s. 26-27). Szkoły powinny zadbać więc o bezpieczną i przyjazną przestrzeń dla polsko-ukraińskich interakcji. Fundacja Szkoła z Klasą w ramach programu „Razem w Klasie” zorganizowała dwie edycje konkursu grantowego „Przestrzenie Dobrostanu” (rok szkolny 2022/2023<sup>171</sup> oraz 2023/2024<sup>172</sup>), w ramach którego przyznała wsparcie finansowe na realizację projektów umożliwiających zmianę i dostosowanie przestrzeni szkolnej, która będzie służyła większej dbałości o dobrostan psychiczny oraz integrację uczniów z Polski i Ukrainy we wspólnej szkole. Projekty zakładały zaangażowanie społeczności szkolnej w formie międzykulturowego zespołu projektowego, składającego się z dwojga nauczycieli i minimum 18 uczniów, z których  $\frac{2}{3}$  stanowiły dzieci i młodzież z Ukrainy. W pierwszej edycji spośród 400 szkół, które przeszły do drugiego etapu, granty w wysokości 10 tys.

---

<sup>171</sup> <https://www.szkolazklasa.org.pl/obszary/razem-w-klasie/granty/> [dostęp: 03.10.2024].

<sup>172</sup> <https://www.szkolazklasa.org.pl/obszary/razem-w-klasie/przestrzenie-dobrostanu/> [dostęp: 03.10.2024].

złotych otrzymało 20 szkół z całej Polski (najwięcej szkół podstawowych<sup>173</sup>), które przeznaczyły pieniądze m.in. na zorganizowanie stref relaksu i odpoczynku w bibliotekach, salach i na korytarzach, integracji, w których uczniowie będą mogli spędzić czas czytając książki czy grając w gry planszowe, miejsca odpoczynku i relaksu na świeżym powietrzu. W drugiej edycji granty w wysokości 8 tys. złotych przyznano 35 szkołom z miejscowości do 30 tys. mieszkańców (podobnie, jak w pierwszej edycji, najwięcej było szkół podstawowych<sup>174</sup>), w których co najmniej 5% wszystkich uczniów stanowiły osoby z Ukrainy. Dodatkowo szkołom, którym przyznano grant, zaoferowano: materiały edukacyjne, możliwość uczestnictwa w webinarze z design thinking, pomagającym w sposób partycypacyjny zaplanować i zrealizować grant oraz w webinarze wspierającym pracę w klasach wielokulturowych, warsztaty wspomagające proces implementacji dla grup projektowych a także indywidualne konsultacje i wsparcie Fundacji Szkoła z Klasą przez cały okres trwania projektu. Należałoby kontynuować ten ważny projekt, dzięki któremu dzieci i młodzież z Polski i Ukrainy (oraz inne dzieci cudzoziemskie) mogą ze sobą współpracować przy działaniu na rzecz szkoły i klasy. Rozwijają najważniejsze składowe wrażliwości międzykulturowej: zaangażowanie w interakcję, empatię, owartość umysłu oraz poczucie własnej wartości (Chen, Starosta, 2000, s. 4). Inne organizacje pozarządowe mogą zaadaptować wypracowany przez Fundację Szkoła z Klasą ten model integracyjny.

Warto otoczyć opieką i wsparciem środowisko rodzinne uczniów cudzoziemskich. Można np. oferować uchodźcom międzypokoleniowe warsztaty adaptacyjne (wspólne dla dzieci, młodzieży i ich rodziców/opiekunów/dziadków), które pomogłyby Ukraińcom zrozumieć dynamikę procesów akulturacji oraz sposoby radzenia sobie z trudnościami. Przedstawiałyby także podstawowe różnice między Ukrainą a Polską.

Organizacje pozarządowe oraz inne podmioty niezwiązane z władzą centralną w ciągu pierwszych dwóch lat od wybuchu wojny zrobiły wiele dobrego zarówno w sferze przedsięwzięć pomocowych, jak i edukacyjnych. Nadszedł czas, by pomyśleć o ukierunkowaniu kolejnych działań z jeszcze większą inkluzywnością wspólnych zespołów

---

<sup>173</sup> Były to szkoły z: Puszczykowa, Swarzędza, Bydgoszczy, Kalisza, Bolesławca, Kołobrzegu, Biłgoraju, Gdańska (2), Elbląga, Lublina, Zamościa, Warszawy (2), Kościerzyny, Oleszyc, Brodnicy, Michałowic, Ochabów Małych, Świętochłowic.

<sup>174</sup> Były to szkoły z: Mosiny, Suchego Lasu, Środy Wielkopolskiej, Wroniek, Grodziska Wielkopolskiego, Plewisk, Krzyżowej, Kościerzyny, Jelcz-Laskowic (2), Górowa Iławckiego, Pszczółek, Pionek, Biłgoraju (2), Wołowa, Prószkowa, Żukowa, Oleszyc, Bolszewa, Sulejówka, Józefowa, Prochowic, Mszczonowa, Ustronia, Zaborowa, Barda, Kępna, Namysłowa, Górska, Mławy, Jugowic, Brzegu Dolnego, Piastowa, Milanówka.

dwukulturowych. Kluczowe wydaje się podejście promowane przez Carlosa Panka: „Ważne jest również unikanie sytuacji, w których polska organizacja planuje wydarzenie dla określonej grupy, nie zapraszając reprezentantów z danego środowiska. Włączanie i reprezentacja to kluczowe czynniki tworzenia środowiska, w którym wszyscy czują się wartościowi i szanowani. Poprzez aktywne zaangażowanie przedstawicieli różnych środowisk organizacje mogą zapewnić, że ich inicjatywy są inkludujące i kulturowo wrażliwe” (Panek, 2023, s. 26). Aktywności edukacyjne w formie szkoleń, projektów, warsztatów powinny być skierowane nie tylko dzieci, młodzieży i studentów. Mądra pedagogizacja polskich i ukraińskich dorosłych może sprzyjać zmianie stereotypu uchodźcy (np. poprzez kampanie społeczne, edukację rodziców, dziennikarzy, warsztaty pracy z odmiennością, m.in. dla urzędników) oraz modyfikacji postaw Polaków i Ukraińców wobec osób odmiennych kulturowo. Niezależnie od typu organizacji czy instytucji oraz potencjalnych odbiorców różnorodnych działań konieczne jest przeciwdziałanie dezinformacji i *fake newsom*.

Maria Baran, psycholożka międzykulturowa z Uniwersytetu SWPS w Warszawie i Halina Grzymała-Moszczyńska, psycholożka i religioznawczyni z Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie, rekomendują tworzenie programów wolontariackich, w których uczestniczyliby tzw. „lokalni eksperci” – osoby znające polskie realia i pragnące pomóc Ukraińcom w załatwieniu codziennych spraw. „Taki program nie musiałby być dla wolontariuszy bardzo obciążający – każdy chętny mógłby bowiem deklarować rodzaj zadania, z jakim jest w stanie pomóc oraz swoją dyspozycyjność np. w danym miesiącu” – podkreślają psycholożki (Baran, Grzymała-Moszczyńska, i in., 2023, s. 127).

W raporcie European Institute for Comparative Cultural Research (Europejskiego Instytutu Porównawczych Badań Kulturowych) *Sharing diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe* (*Dzieląc się różnorodnością. Narodowe podejścia do dialogu międzykulturowego w Europie*) podkreśla się, że „Dialog międzykulturowy to proces obejmujący otwartą i pełną szacunku wymianę lub interakcję między osobami, grupami i organizacjami o różnym pochodzeniu kulturowym lub światopoglądzie. Wśród jego celów znajdują się: rozwijanie głębszego zrozumienia różnych perspektyw i praktyk; zwiększanie uczestnictwa oraz wolności i zdolności do dokonywania wyborów; wspieranie równości; i wzmacnianie procesów twórczych” (Sharing diversity, 2008, s. 12). Według dokumentu dialog międzykulturowy jest fundamentem edukacji międzykulturowej, która nie powinna odnosić się tylko do „zwykłej” tolerancji wobec innych. Należy dążyć do

osiągnięcia stanu „podzielanej wspólnie przestrzeni” (*shared space*) obejmującej zdolności twórcze poszczególnych osób, które przekształcają wyzwania i własne spostrzeżenia w procesy innowacyjne i nowe formy ekspresji (Sharing diversity, 2008, s. 12). Ta wizja wymaga strategii wykraczających poza promocję dobrych praktyk. Władze europejskie, krajowe i lokalne, w tym szczególnie organizacje pozarządowe, szkoły i wyższe uczelnie mogłyby współpracować w ramach czteroetapowego podejścia:

- a) **mapping roads** (wyznaczanie dróg) – obejmuje identyfikację praktyk wykluczających lub dyskryminujących określonych grup społecznych oraz planowanie poprawy warunków społeczno-ekonomicznych, koniecznych, aby dialog międzykulturowy miał szansę zaistnieć;
- b) **breaking down walls** (burzenie murów) – dotyczy usuwania barier w dochodzeniu do równości, walki z uprzedzeniami, ze stereotypami, a także wspierania aktywności osób, które w sferze polityki, ekonomii i kultury proponują alternatywne rozwiązania (inne od tych przyjętych jako główny nurt aktywności instytucji europejskich);
- c) **building bridges** (budowanie mostów) – polega na rozwijaniu międzykulturowych umiejętności poprzez edukację, sztukę, programy w mediach, które dostarczają narzędzi umożliwiających partycypację w dialogu międzykulturowym;
- d) **sharing spaces** (dzielenie się przestrzenią) – zakłada tworzenie takich miejsc, gdzie można by „w sposób zgodny nie zgadzać się ze sobą” tak, by zrozumieć różne sposoby widzenia świata oraz dążyć do wypracowania nowych form działań (Sharing diversity, 2028, s. 12).

Na jakim etapie jesteśmy dzisiaj w Polsce? Czy polska szkoła jest przestrzenią, w której grupy mniejszościowe, migranci, Inni mają szansę zaistnieć ze swoimi tożsamościami? Czy jest gotowość do burzenia murów i walki z uprzedzeniami i stereotypami? Czy społeczność szkolna wypracowała strategię budowania mostów i dzielenia się wspólną przestrzenią? Wyniki tego badania pokazują, że istnieje wiele polityk i działań ukierunkowanych na mapowanie dróg i budowę mostów oraz że konieczne są większe wysiłki na rzecz burzenia murów i tworzenia przestrzeni wspólnych nie tylko w szkole, ale także w innych przestrzeniach edukacyjnych.

Szkoła, która zmienia się na naszych oczach, musi wzmacniać wrażliwość międzykulturową uczniów, nauczycieli i rodziców oraz rozwijać w nich specyficzne składowe wrażliwości międzykulturowej: poczucie własnej wartości, samokontrolę, otwartość umysłu, empatię, zaangażowanie w interakcję i nieosądzanie innych. Do tego zestawu amerykańskich badaczy należy dodać dialog, który jest kluczowym fundamentem komunikacji międzykulturowej i kultury pokoju. Agnieszka Piejka mówi, że kultura pokoju „sama w sobie jest między innymi umiejętnością prowadzenia dialogu; dialogu, który jest czymś zasadniczo innym niż sprawność w prowadzeniu rozmowy i forsowaniu własnych argumentów” (Piejka, 2018, s. 31). Z kolei Raúl Fornet-Betancourt w swojej filozofii wyraźnie akcentuje, że opiera się na nim (dialogu) człowieczeństwo: „dialog jest źródłową substancją, z której człowiek – wraz z przynależną mu wieloznacznością – rozwija swoje człowieczeństwo i wyróżnia swoją sytuację w świecie” (Fornet-Betancourt 2011, s. 292). Filozof dodaje, że w międzykulturowym dialogu każda ze stron powinna doświadczać sensowności swojego mówienia oraz „bycia-potrzebnym-nawzajem, które oznacza możliwość przeżycia przez każdego zarówno tego, jak on potrzebuje innego, jak i tego, jak on jest potrzebny innym” (2011, s. 299). Konieczka-Śliwińska podkreśla, że „celem edukacji międzykulturowej jest zatem nie tylko kształtowanie u uczniów umiejętności rozumienia odmienności kulturowych, ale także przygotowanie ich do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur” (2004, s. 299). Izabela Skórzyńska już kilkanaście lat temu, żywiła przekonanie, że praktyki edukacyjne projektu wielokulturowego mają swoje ograniczenia, których rozwiązaniem może być interkulturowość zmierzająca ku transkulturowości „wyrosłej z zaawansowanej wymiany międzykulturowej jako zupełnie nowej jakości i nowej kategorii opisu kulturowości współczesnego świata” (2004, s. 87).

Zmiana strukturalna społeczności uczniowskiej z homogenicznej na wielokulturową niesie ze sobą wiele różnych wyzwań o charakterze dydaktycznym, społecznym, a w konsekwencji może wpływać na subiektywne postrzeganie przez dzieci i młodzież ich zadowolenia z bycia uczniem. Trudne doświadczenia, silne emocje, jakie przeżywają dzieci uchodźcze, a do tego trudności szkolne wynikające z bariery komunikacyjnej oraz różnic kulturowych, w tym różnic w systemach edukacyjnych to czynniki, które nie pozostają bez wpływu na poczucie dobrostanu wszystkich uczniów polskich szkół. W tym kontekście należy nieustannie pamiętać o wzmacnianiu kompetencji nauczycieli specjalistów: psychologów, pedagogów, logopedów, terapeutów pedagogicznych pełniących szczególną rolę w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

A co trzeba zrobić na poziomie szkół wyższych? Niestety, studia pedagogiczne nadal nie przygotowują przyszłych nauczycieli w wystarczającym stopniu do pracy z dzieckiem o odmiennej niż polska kulturze pochodzenia. Niezwykle istotne wydaje się więc, jak najszybsze włączenie do programu obligatoryjnych zajęć w ramach specjalizacji nauczycielskich na wszystkich kierunkach przygotowujących do nauczania poszczególnych przedmiotów, ścieżek dotyczących pracy z uczniem cudzoziemskim. „Jedynie nauczyciel, który wyzbył się stereotypowego postrzegania i uprzedzeń, będzie zdolny pracować efektywnie z uczniem innego pochodzenia kulturowego. Zdobyta podczas studiów wiedza (wykłady, ćwiczenia, warsztaty) pozwoliłaby nauczycielowi zwiększyć świadomość jego oddziaływania na ucznia” – podkreśla Magdalena Bartoszak (2022, s. 299). Propozycję takich zajęć wymyślił autor niniejszej rozprawy doktorskiej, który zgłosił swój projekt w Ogólnopolskim Konkursie na Inicjatywę Dydaktyczną organizowanym dla doktorantów i studentów polskich uczelni przez Fundację na Rzecz Jakości Kształcenia, którą powołano 12 lat temu w Warszawie na wniosek Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. Pod koniec listopada 2024 roku w gmachu Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie odbyła się uroczysta Gala Akademicka, w trakcie której ogłoszono wyniki konkursu<sup>175</sup>. Doktorantowi przyznano I miejsce za pomysł innowacji dydaktycznej – sylabus zajęć pt. *Wprowadzenie do empatycznej komunikacji międzykulturowej*. Nagrodzony projekt ma formę karty przedmiotu możliwej do zaproponowania uczelniom wyższym (zwłaszcza kierunkom pedagogicznym, ale też innym, przygotowującym studentów do zawodu nauczyciela).

Zarówno polskie szkoły średnie, jak i uczelnie wyższe coraz częściej włączają się w transgraniczną międzykulturową współpracę z uczelniami z innych krajów (np. w ramach programu „Erasmus+”). Dobra praktyka rozwija się na przykład na Europejskim Uniwersytecie Viadrina we Frankfurcie nad Odrą. Od wielu lat uczelnia pielęgnuje kontakty z polskimi szkołami. Jej przedstawiciele odwiedzają szkoły średnie w Polsce i organizują w nich spotkania informacyjne, na których uczniowie mogą zapoznać się nie tylko z bogatą ofertą dydaktyczną Uniwersytetu Viadrina, ale także dowiedzieć się więcej na temat życia studenckiego na polsko-niemieckiej granicy oraz rozwiązać wszelkie wątpliwości dotyczące rekrutacji, finansowania studiów czy wymagań językowych wobec kandydatów. Spotkania z uczniami często prowadzone są przez ambasadorów Viadriny, czyli absolwentów uczelni,

---

<sup>175</sup> <https://pjk.edu.pl/studenckie-inicjatywy-dydaktyczne-sid/> [dostęp: 26.11.2024].

k którzy dzielą się swoim doświadczeniem z młodszymi kolegami. Co roku dla polskich licealistów odbywa się „Polski Dzień Informacyjny” obejmujący m.in.: informacje na temat oferty studiów, procesu rekrutacji oraz bezpłatnych kursów przygotowujących do studiów na Viadrinie<sup>176</sup>. Uniwersytet we Frankfurcie nad Odrą szczególnie blisko współpracuje ze szkołami należącymi do programu Szkoły: „Partnerzy Przyszłości (PASCH)”. W ramach tej współpracy nie tylko maturzyści polscy, ale również ukraińscy, którzy kończą szkołę średnią w Polsce i przystępują do polskiego egzaminu dojrzałości, mają okazję wzięcia udziału w próbnym tygodniu studiów na Viadrinie (tzw. *Schnupperstudium*<sup>177</sup>).

Ważną przestrzenią do zaopiekowania i rozwijania jest wspólne i interdyscyplinarne kształcenie w zakresie dialogu międzykulturowego i wrażliwości międzykulturowej polskich, ukraińskich i niemieckich studentów, którzy podejmują studia nauczycielskie. W lipcu 2023 r. na Europejskim Uniwersytecie Viadrina powołano nową instytucję badawczą – Viadrina Center of Polish and Ukrainian Studies (VCPU)/ Centrum Studiów Polskich i Ukraińskich Viadrina<sup>178</sup>. VCPU koncentruje się na interdyscyplinarnych badaniach nad historią Polski i Ukrainy oraz współczesnością, także w kontekście niemieckim. Głównym celem działania Centrum jest uzyskanie kompleksowego zrozumienia historycznych i współczesnych procesów społecznych, gospodarczych i kulturowych w Polsce i na Ukrainie na tle europejskim i globalnym. Tematy badań placówki obejmują np. historyczne doświadczenia rozwiązywania konfliktów i współistnienia, współczesne wyzwania migracji i dekolonizacji, transformację rynku od 1989 r., dwujęzyczność sytuacyjną i kulturę popularną, wojny pamięci i pojednanie. Szczególną uwagę poświęca się wieloetnicznemu dziedzictwu regionu, w tym społecznościom żydowskim i muzułmańskim.

Przyszły nauczyciel musi zrozumieć, że niezwykle istotna w procesie nauczania jest umiejętność budowania relacji i zaufania. Ważne jest, by traktować różnorodność kulturową jako integralną część procesu edukacyjnego czy to w szkole podstawowej, średniej czy na uczelni. Student przygotowujący się do profesji nauczycielskiej powinien uczestniczyć w programach ukierunkowanych na kształtowanie inteligencji emocjonalnej, która jest właściwością wspomagającą efektywne funkcjonowanie człowieka. Eksperci dowodzą

---

<sup>176</sup>[https://www.europa-uni.de/pl/internationales/projekte-und-veranstaltungen/polnischer\\_infotag/Program-Polskiego-Dnia-Informacyjnego-2024.pdf](https://www.europa-uni.de/pl/internationales/projekte-und-veranstaltungen/polnischer_infotag/Program-Polskiego-Dnia-Informacyjnego-2024.pdf) [dostęp: 06.10.2024].

<sup>177</sup> <https://www.europa-uni.de/de/internationales/Projekte/BIDS/index.html> [dostęp: 06.10.2024].

<sup>178</sup> <https://www.vcpu.europa-uni.de/en/profile/index.html> [dostęp: 05.10.2024].

związków między inteligencją emocjonalną a dobrostanem psychicznym (poczuciem szczęścia, spełnienia i satysfakcji życiowej) i zdrowiem fizycznym (Matczak, Knopp, 2013). Wykazuje się także korelację między inteligencją emocjonalną a altruizmem i empatią (Charbonneau, Nicol, 2002). Z całą pewnością zarówno uczniowie, jak i nauczyciele o wyższej inteligencji emocjonalnej lepiej funkcjonują w szkole. Zdaniem niektórych badaczy, włączanie emocji w procesy poznawcze wspomaga generowanie pomysłów i kreatywność, a zrozumienie emocji umożliwia przyjmowanie różnych punktów widzenia oraz ogląd problemu z odmiennych perspektyw (Matczak, Knopp, 2013). Przede wszystkim jednak, jak podkreśla Katarzyna A. Knopp, „inteligencja emocjonalna sprzyja funkcjonowaniu społecznemu w środowisku szkolnym. Osoba obdarzona nią w wysokim stopniu jest otwarta na emocje własne i innych ludzi, lepiej je kontroluje oraz reguluje i w konstruktywny sposób wykorzystuje uzyskiwane na tej drodze informacje” (Knopp, 2022, s. 420). Można również przyjąć, że uczniowie o wysokiej inteligencji emocjonalnej lepiej sobie radzą z adaptacją w nowej szkole. Knopp podkreśla, że szczególnie środowisko szkolne, interakcje między uczniami i uczniami, uczniami i nauczycielami, nauczycielami i nauczycielami, kształtują inteligencję emocjonalną i są naturalnym jej treningiem. „W wyniku tego każdy członek społeczności szkolnej przechodzi swoisty trening zdolności emocjonalnych. Im lepiej funkcjonuje szkoła, tym lepiej stymuluje rozwój emocjonalny” – podkreśla psycholożka (Konopp, 2022, s. 422). Istnieją specjalistyczne programy mające na celu podwyższenie inteligencji emocjonalnej, np. PATHS przeznaczony dla uczniów szkół podstawowych. Jego głównym celem jest uczenie rozpoznawania i wyrażania emocji oraz rozwijanie zdolności rozwiązywania problemów i samokontroli (Elias, i in., 1997).

Nauczyciel na dziś i jutro to ten, który w swojej codziennej praktyce zachęca uczniów do rozwijania pozytywnych emocji w kierunku zrozumienia i szacunku dla różnic kulturowych, zachęca młodego człowieka do otwartości umysłu, empatii i zaangażowania się w interakcję z Innym bez osądzania i stereotypizowania (Chen, Starosta, 2000, s. 4). Tylko wtedy Polacy i Ukraińcy prawdziwie zaangażują się w interakcję, będą w niej pewni i uważni, sprawi im ona także przyjemność. W zakończeniu tej części rozprawy, należy jeszcze raz mocno podkreślić, że nauczyciel, uwzględniający w swojej pracy z uczniami różnice kulturowe, może stworzyć „wspólną przestrzeń” zapraszającą wszystkich uczniów do „wspólnoty uczących się”, przyczynić się do tego, że doświadczenia życiowe uczniów zostaną dowartościowane jako część „oficjalnego programu nauczania” i razem ze swoimi podopiecznymi włączyć się w walkę przeciwko zastanej rzeczywistości.

W kontekście tego rozdziału oraz prowadzonych badań w ramach niniejszej rozprawy doktorskiej należy pomyśleć o wypracowaniu rekomendacji dla praktyki edukacyjnej i dydaktycznej w zakresie pracy z uczniem i studentem cudzoziemskim i migrującym oraz sposobów realizowania w szkołach i na uczelniach elementów edukacji międzykulturowej ze szczególnym uwzględnieniem wrażliwości międzykulturowej<sup>179</sup>. Najważniejszymi jej składowymi można uczynić zbiór poniższych postulatów zachęcających nauczycieli, wykładowców i innych specjalistów związanych z edukacją do:

1. Pracy z całą klasą (z różnorodną grupą). Istotne jest świadome prowadzenie działań integracyjnych, rozmawianie z całym zespołem o różnorodności, wielokulturowości, empatii, tolerancji i zasadach traktowania nowych uczniów (np. inne kryteria oceniania prac z języka polskiego, elastyczna formuła zaliczania przedmiotu).
2. Rozwijania kompetencji międzykulturowych wśród uczniów i studentów (zrozumienie własnej kultury, ale też odmienności, kształtowanie otwartości itd.).
3. Zadbania o potrzeby emocjonalne uczniów i studentów cudzoziemskich. Istotne jest wczesne rozpoznanie sytuacji młodych osób oraz pogłębienie świadomości kadry pedagogicznej co do zachowań wymagających dalszej diagnozy (np. stres pourazowy, zaburzenia psychiczne, uzależnienia behawioralne, szok kulturowy).
4. Rozpoznawania wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych uczniów i studentów cudzoziemskich. Wielu uczniów i studentów z doświadczeniem migracji ma inny od uczniów polskich poziom wiedzy i umiejętności, co wynika m.in. z różnic programowych w systemie edukacji ich kraju pochodzenia. Szczególnie w szkole podstawowej potrzebna jest diagnoza poziomu wiedzy i umiejętności w momencie rozpoczęcia nauki w placówce, przeprowadzona w języku zrozumiałym dla uczniów.
5. Uważnego reagowania na pojawiające się trudności edukacyjne i psychospołeczne wśród wszystkich dzieci i młodzieży z Ukrainy i z Polski w danym zespole.

---

<sup>179</sup> Wypracowane rekomendacje dla praktyki nauczycielskiej są połączeniem doświadczenia doktoranta i jego praktyki nauczycielskiej jako polonisty w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji z wrocławskimi standardami pracy asystentów międzykulturowych wypracowanymi przez Fundację Ukraina, Uniwersytet Wrocławski (Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych), Wrocławskie Centrum Rozwoju Społecznego, Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej, Fundację Kalejdoskop Kultur, Fundację Dom Pokoju przy wsparciu merytorycznym Departamentu Edukacji Miasta Wrocław:

<https://wielokultury.wroclaw.pl/publikacje/wroclawskie-standardy-pracy-asystentek-i-asystentow-miedzykulturowych-2024/> [dostęp: 18.10.2024].

6. Zauważania i doceniania postępów wszystkich uczniów w klasie oraz studentów na uczelniach.
7. Dostosowania treści kształcenia i formy sprawdzania wiedzy i umiejętności do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów i studentów, którzy nie znają w stopniu wystarczającym języka polskiego.
8. Wypracowania w konsultacji z rodzicami polskich i cudzoziemskich uczniów szkolnych dokumentów w kilku językach uwzględniających kwestię różnorodności, tolerancji, empatii (m.in. statut, wewnętrzny system oceniania itd.).
9. Wprowadzenia tutoringu/mentoringu rówieśniczego.
10. Wsparcia uczniów i studentów cudzoziemskich w zgłaszaniu przejawów przemocy, konfliktów, agresji, dyskryminacji.
11. Zadbania o wrażliwy kulturowo kontakt z rodzicami uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Rodzice z doświadczeniem migracji przeżywają ogromne trudności związane z barierą językową. Potrzebują zrozumiałych dla siebie informacji o zasadach funkcjonowania szkoły w Polsce, wsparcia w procesie rekrutacji oraz wypełniania dokumentacji szkolnej.
12. Uwrażliwienia całej kadry pedagogicznej (dydaktycznej) na kwestię potencjalnie gorszej sytuacji socjalno-bytowej rodzin z doświadczeniem migracji.
13. Zachęcenia rodziców z doświadczeniem migracji do zaangażowania się w życie szkoły (np. udział w wycieczkach, trójce klasowej).
14. Relacyjnej pracy ze wszystkimi rodzicami uczniów w klasie. Wychowawcy, komunikując się ze wszystkimi rodzicami, powinni mieć na celu wzmocnienie postawy akceptacji różnorodności. Dołączenie do społeczności szkolnej rodziców z doświadczeniem migracji może wpłynąć na współpracę i relacje pomiędzy dorosłymi w danej klasie. Wychowawcy powinni być uważni na atmosferę interakcji pomiędzy rodzicami, gdyż może ona wpływać na relacje między dziećmi.
15. Współpracy z całą kadrą pedagogiczną, szczególnie z pedagogiem i psychologiem. Nieoceniona może być pomoc asystenta międzykulturowego w zakresie objaśniania norm kulturowych i zebranych informacji o sytuacji uczniów. Każdy członek społeczności szkolnej pełni istotną rolę w tworzeniu środowiska sprzyjającego międzykulturowości.
16. Wspierania organizacji zajęć dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym, mających na celu wyrównanie różnic programowych z krajów ich pochodzenia.

17. Przygotowania długoterminowych i zaplanowanych działań integracyjnych w szkole we współpracy z rodzicami.
18. Organizacji zajęć wspierających podtrzymanie tożsamości kulturowej uczniów oraz studentów cudzoziemskich (np. zorganizowanie klubu języka ukraińskiego, wspólne gotowanie).
19. Pracy na rzecz doceniania wartości międzykulturowości szkoły i uczelni wyższej przez społeczność szkolną i akademicką oraz środowisko lokalne przy różnych okazjach.
20. Wsparcia uczniów i studentów z doświadczeniem migracji w rozwijaniu kompetencji językowych, w tym troska o tożsamość językową kraju pochodzenia.
21. Zadbania o przyjazną i bezpieczną przestrzeń szkoły, klasy, uczelni wyższej (rezygnacja z niepotrzebnych sygnałów głosowych, w tym próbnych alarmów, mogących wywołać skojarzenia z wojną). Na adaptację kulturową dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji pozytywnie wpływa też międzykulturowy charakter przestrzeni szkolnych i uczelnianych (np. poprzez reprezentowanie w niej różnych kultur uczniów i studentów).
22. Nieustannego (samo) doskonalenia się w zakresie edukacji międzykulturowej, rozwiązywania konfliktów bez przemocy (NVC) oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Warto promować kompleksowy program Szkoła Różnorodności realizowany przez Polskie Forum Migracyjne, w ramach którego można odbyć specjalistyczny i certyfikowany kurs online składający się z 12 modułów – znajdują się tam kwestie związane m.in. ze wsparciem uczniów ze specjalnymi potrzebami, pierwszą pomocą psychologiczną, integracją uczniów z doświadczeniem migracyjnym w szkole, mową nienawiści w środowisku szkolnym, pierwszą pomocą psychologiczną u osób z doświadczeniem migracji, superwizją i dbaniem o swój dobrostan w pracy z dziećmi i młodzieżą (również ze studentami) z doświadczeniem migracji w różnorodnych przestrzeniach edukacyjnych<sup>180</sup>.

---

<sup>180</sup> Bezpłatny kurs online dla osób pracujących z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym można odbyć po polsku, ukraińsku, rosyjsku lub angielsku: <https://szkola-roznorodnosci.org/> [dostęp: 18.10.2024].

### 5.3. Możliwe kierunki przyszłych badań

Ukraińska badaczka, Nella Nyczkało, z uznaniem odnosi się do pedagogiki rozwijanej przez polskich naukowców. Stwierdza: „Metodologicznie cenne są uzasadnienia wyodrębnienia kierunku w pedagogice, który polscy badacze nazywają pedagogiką międzykulturową. Takie podejście sprzyja uzasadnieniu paradygmatu współistnienia, a to z kolei tworzy możliwość wzajemnego rozwoju w wyniku dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, negocjacji, kooperacji, przywraca wiarę w człowieka, w jego moc wewnętrzną i jego wrażliwość na potrzeby Innego. Bycie „między” wyrosło z zauważenia kogoś i czegoś, kreuje dialog ze sobą i z Innym, nakładając na jednostkę przyjęcie normatywnych funkcji kultury. W takiej edukacji wymagania nie są kierowane od instytucji do jednostek, ale od jednostek do instytucji i dotyczą godności i uznania. Problem ten związany jest z godnością człowieka, jego osobowościowym rozwojem” (2009, s. 73).

Kluczowe słowa z cytowanego fragmentu artykułu, szczególnie te odnoszące się do: „paradygmatu współistnienia”, „wzajemnego rozwoju”, „dialogu, porozumienia, negocjacji, kooperacji”, „wiary w człowieka”, „dialogu ze sobą i z Innym”, „bycia między”, „godności i uznania”, „mocy wewnętrznej” oraz „wrażliwości na potrzeby Innego” podkreślają wagę podjętej w niniejszej rozprawie doktorskiej eksploracji wrażliwości międzykulturowej dzieci, młodzieży i studentów z Polski i Ukrainy.

Na podstawie przeprowadzonych badań oraz analizy jedynie niektórych aspektów edukacji międzykulturowej powstaje obiektywna potrzeba uzasadnienia nowych kierunków badań w zakresie pedagogiki porównawczej. Do nich odnieść należy przede wszystkim wrażliwość międzykulturową związaną z rozpoznaniem i docenieniem różnic kulturowych i ich wpływem na rozwój całościowej edukacji, wyzwania strategii akulturacyjnych, inkluzyjnej polityki migracyjnej, interdyscyplinarnej współpracy transgranicznej oraz edukacji regionalnej. Jaką ma być edukacja w społeczeństwie informacyjno-technologicznym, w którym coraz więcej przestrzeni praktycznie we wszystkich sferach życia oddaje się sztucznej inteligencji w warunkach różnic kulturowych? W jaki sposób pracować z dziećmi i młodzieżą cudzoziemską, którzy w wyniku wojny lub innych konfliktów zbrojnych muszą uciekać ze swojego kraju? Jak pracować ze skutkami PTSD? Jak integrować, a nie neutralizować, asymilować, separować i marginalizować? Kwestie te powinny być uwzględnione przez perspektywiczne kierunki badań w dziedzinie pedagogiki porównawczej.

Zdaniem autora rozprawy, w warunkach ciągłości procesów migracyjnych, które dotyczą wszystkich grup społecznych z różnych krajów świata, trzeba wzmocnić badania w zakresie pedagogiki migracji (Guziuk-Tkacz, 2023) i pedagogiki transkulturowej (Guziuk-Tkacz, 2021), zwłaszcza w kontekście pracy z dzieckiem z doświadczeniem migracji i uchodźstwa oraz kształcenia ogólnego i zawodowego osób z doświadczeniem migracyjnym wywodzących się z różnorodnych grup narodowych, etnicznych, o różnej tożsamości i różnego wieku oraz ich dzieci w warunkach społeczno-kulturowo-tożsamościowych innych państw. Szczególnie warto zająć się następującymi zagadnieniami: metodami wsparcia, opieki i upodmiotowienia imigrantów, wymianą myśli i dyskursów w obrębie społeczeństw i społeczności migracyjnych. Jesteśmy na dobrej drodze w procesie rozwijania dydaktycznej praktyki oraz naukowej refleksji nad imigracją szczególnej troski oraz transkulturową diagnozą psychopedagogiczną potrzeb, oczekiwań i możliwości osób uchodźczych. Już w 2009 został wydany akademicki podręcznik dla studiów medycznych *Pielęgniarstwo transkulturowe* (Majda, Ogórek-Tęcza, Zalewska-Puchała, 2022). Autorki objaśniają założenia największych na świecie religii, a także przedstawiają zasady postępowania wobec przedstawicieli różnych grup narodowościowych. Publikacja przeznaczona jest w szczególności dla studentów pielęgniarstwa, którzy chcą jak najlepiej zadbać o swoich przyszłych pacjentów. Anna Majda i Joanna Zalewska-Puchała w swoim tekście zwracają uwagę, że postawa wrażliwości międzykulturowej powinna być jednym z elementów kompetencji zawodowych, nabywanych w procesie kształcenia podstawowego i podyplomowego przez studentów studiów medycznych, w tym pielęgniarstwa (Majda, Zalewska-Puchała, 2011, s. 253-258) i położne (Majda, Zalewska-Puchała, 2012, s. 416-422), w zakresie zapewnienia profesjonalnej opieki uwarunkowanej kulturowo. Należy tworzyć i realizować programy szkoleniowe propagujące świadomość międzykulturową wśród pielęgniarek, z wykorzystaniem interaktywnych metod nauczania i znajomości zasad treningu umiejętności.

Cały czas wyzwaniem na polu pedagogicznym (dydaktycznym) są zagadnienia związane z migracją i imigracją w wymiarze socjokulturowym, pragmatycznym, moralno-normatywnym i opiekuńczo-wychowawczym (wyzwania dla pedagogów w epoce transkulturowości i społeczeństwach polietnicznych). Należy pogłębić badania nad etapami i modelami akulturacji i procesu przystosowywania się imigrantów dobrowolnych i przymusowych do życia i funkcjonowania w nowych realiach kraju przyjmującego (wsparcie pedagogiczne i monitoring procesów przystosowawczych i integracyjnych

w kontekście *healthy migrant effect*<sup>181</sup>). Jak na razie niewiele polskich uczelni przygotowuje swoich studentów do pracy z osobami doświadczonymi migracją i uchodźstwem – dobrą praktykę można znaleźć na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, który w programie studiów na Wydziale Nauk Społecznych ma obligatoryjne wykłady i ćwiczenia pt. *Pedagogika migracji i praca z dzieckiem z doświadczeniem migracji i uchodźstwa*.

Warto również podjąć badania dotyczące barier psychospołecznych na emigracji oraz sposobów minimalizowania ich negatywnych oddziaływań. Sfera diagnozowania potrzeb i możliwości imigrantów oraz kwestia doboru metod i technik terapii pedagogicznej stanowią prawdzie wyzwanie zarówno dla refleksji akademickiej, ale jeszcze większe dla praktyki (np. w szkołach). W interdyscyplinarnych (np. pedagogiczno-psychologiczno-socjologicznych) zespołach (co najmniej) dwukulturowych (polsko-ukraińskich) należy podjąć temat uchodźców i kwestii ASD i PTSD w kontekście opieki i wsparcia psychopedagogicznego.

W połowie października 2024 roku polski rząd ogłosił główne założenia strategii migracyjnej Polski na lata 2025-2030, nad którą specjalny zespół pracował od lutego 2024 roku<sup>182</sup>. Przyjęty dokument pod nazwą: *Odzyskać kontrolę. Zapewnić bezpieczeństwo*<sup>183</sup> wyznacza kierunek strategiczny Polski w zakresie migracji i polityki migracyjnej, a efektem prac nad strategią będą projekty nowych aktów prawnych, w tym ustawy o cudzoziemcach, które pozwolą na usunięcie luk prawnych oraz na stworzenie spójnego i skoordynowanego systemu na miarę zmieniającej się rzeczywistości migracyjnej w Polsce i w Unii Europejskiej. Dokument zawiera osiem obszarów interwencji polityki publicznej zatytułowanych: misja, cele, funkcje oraz wymiar instytucjonalny polityki migracyjnej, dostęp do terytorium, dostęp do ochrony krajowej i międzynarodowej, warunki dostępu do rynku pracy, migracje edukacyjne, integracja, obywatelstwo i repatriacja, diaspora polska. Warto zwrócić uwagę na kilka zapisów bezpośrednio związanych z tematyką niniejszej

---

<sup>181</sup> *Healthy migrant effect* (efekt zdrowego imigranta) – hipoteza wyjaśniająca różnice w zdrowiu między migrantami a osobami urodzonymi w danym kraju: osoby młodsze i zdrowsze decydują się na migrację i po przybyciu do kraju przyjmującego ich stan zdrowia jest lepszy od stanu zdrowia rodzimej ludności.

<sup>182</sup> Za opracowanie strategii migracyjnej Polski odpowiada Międzyresortowy Zespół ds. Migracji, stanowiący organ pomocniczy Prezesa Rady Ministrów do spraw koordynacji działań administracji publicznej w zakresie polityki migracyjnej państwa i zarządzania procesami migracyjnymi. Efektem przedmiotowych prac będą propozycje rozwiązań do wprowadzenia zarówno w krótkiej, jak i dłuższej perspektywie czasowej.

<sup>183</sup> <https://www.gov.pl/web/mswia/szef-mswia-o-strategii-migracyjnej-zwiekszenie-bezpieczenstwa-i-uszczelnianie-granicy> [dostęp: 18.10.2024].

rozprawy. W podstawowych celach i kierunkach pojawia się ważne zapewnienie: „Kluczem dla osiągnięcia sukcesu w zakresie polityki migracyjnej jest jej połączenie z polityką integracyjną” (Strategia, 2024, s. 4). Eksperti pracujący nad tym dokumentem słusznie zważają potrzebę systemowych pomysłów na integrację imigrantów ze społeczeństwem państwa, do którego przybywają. Dokument zwraca uwagę na fakt, że Polska przekształciła się z kraju o charakterze typowo emigracyjnym w państwo emigracyjno-integracyjne, z rosnącym napływem cudzoziemców. „Zmieniło to charakterystykę migracyjną Polski i spowodowało dodatkowe wyzwania społeczne i kulturowe, z którymi do tej pory Polska nie miała do czynienia. Na podstawie różnych statystyk można oszacować, że obecnie w Polsce mieszka pomiędzy 2,3 a 2,5 mln cudzoziemców, których pobyt można określić jako długookresowy” (tamże, s. 7). Autorzy strategii podkreślają, że „każde dziecko cudzoziemskie musi mieć zapewniony dostęp do edukacji, w tym do wsparcia w procesie integracji w środowisku szkolnym” (tamże, s. 27) oraz że „[...] bardzo istotnym aktorem polityki integracyjnej są szkoły. Nie tylko w kontekście włączenia dzieci do środowiska szkolnego, ale również integracji ich rodziców i opiekunów” (tamże, s. 30). Pojawiają się dwie znaczące obietnice: dodatkowego wsparcia szkół w procesie włączania i integracji cudzoziemców oraz rozwijania programu asystentów międzykulturowych. Część z nich jest już wcielana w życie. Przy Ministerstwie Edukacji Narodowej rozpoczął pracę Zespół do spraw integracji edukacyjnej dzieci będących obywatelami Ukrainy. Zespół we współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji oraz Fundacją na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) opracował założenia programu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z Ukrainy Szkoła dla wszystkich na lata 2024-2027<sup>184</sup>. Najprawdopodobniej będzie on składał się z trzech modułów:

Moduł I: Asystent międzykulturowy;

Moduł II: Dobrostan społeczności szkolnej;

Moduł III: Doskonalenie kadr systemu oświaty (w tym asystentów międzykulturowych).

---

<sup>184</sup> „Od 1 lipca 2024 r. minimalny poziom wynagrodzenia zasadniczego asystenta międzykulturowego wynosi 4300 zł brutto miesięcznie. Dofinansowanie na zatrudnienie asystenta będzie przyznawane na 12 miesięcy. [...] Jeden asystent międzykulturowy ma wspierać w danej szkole grupę liczącą nie więcej niż 20 uczniów z Ukrainy. Mogą w niej być uwzględnieni również uczniowie z niepełnosprawnością. W razie większej liczby uczniów dyrektor tej szkoły będzie mógł zatrudnić asystenta na każdą rozpoczętą 20-osobową grupę”: [https://tiny.pl/45f\\_wjry](https://tiny.pl/45f_wjry) [dostęp: 26.11.2024].

W *Strategii migracyjnej* mowa jest również o stworzeniu specjalnego programu integracyjnego dla Ukraińców, który będzie wzmacniał tożsamość narodową naszych sąsiadów: „Jego głównym celem będzie efektywne włączenie obywateli Ukrainy do społeczeństwa polskiego, przy założeniu utrzymywania relacji z państwem pochodzenia” (tamże, s. 29). Eksperti zwracają uwagę na kluczową dla integracji w społeczeństwie polskim znajomość języka polskiego: „[...] Dostępność kursów języka polskiego zostanie uznana za priorytet. Istotnym aktorem, który może realizować ten cel, są organizacje pozarządowe wyspecjalizowane w pracy z imigrantami. Dlatego też rozbudowane zostaną programy wsparcia organizacji prowadzących kursy języka polskiego” (tamże, s. 30).

*Strategia migracyjna Polski na lata 2025-2030* zwraca uwagę również na potrzebę kompleksowego podejścia w zakresie dostępu do edukacji wyższej dla cudzoziemców i konieczność modyfikacji obecnie funkcjonującego systemu rekrutacji obcokrajowców zainteresowanych studiowaniem i prowadzeniem badań naukowych w Polsce. Dokument wskazuje instytucję centralną – Narodową Agencję Wymiany Akademickiej, która będzie koordynowała działania w tym zakresie. „Docelowo powinna ona koordynować, monitorować i nadzorować działania państwa oraz innych podmiotów w zakresie rekrutacji, podejmowania studiów oraz prowadzenia badań naukowych przez cudzoziemców w Polsce” (tamże, s. 26).

Z uznaniem trzeba zauważyć, że w dokumencie wyraźnie podkreślone zostaje przeciwstawienie koncepcji asymilacyjnej do podejścia integracyjnego, które jest procesem dwukierunkowych i dotyczy zarówno nowoprzybyłych, jak i mieszkańców danego kraju: „Polska w swojej polityce integracyjnej nie będzie stosowała żadnych instrumentów asymilacyjnych, uznając, że integracja jest wieloetapowym i dwukierunkowym procesem, opartym na budowie prawidłowych relacji pomiędzy imigrantami a społeczeństwem państwa przyjmującego. Celem polityki integracyjnej jest włączenie cudzoziemców do społeczeństwa, co umożliwi pełne wykorzystanie ich potencjału” (tamże, s. 29).

Prace nad odpowiednimi zmianami legislacyjnymi są planowane na 2025 rok. Należy wierzyć, że odpowiednie zapisy w ustawach a potem w programach społecznych i edukacyjnych będą promowały idee edukacji międzykulturowej oraz kompetencji międzykulturowych wzmacniających wrażliwość międzykulturową i że ułatwią działania nauczycielom, wychowawcom, naukowcom, edukatorom i innym specjalistom.

Przeprowadzone badania w ramach doktoratu mogą mieć potencjalny wpływ na poszerzenie wiedzy teoretycznej w ramach pedagogiki międzykulturowej na temat znaczeń przypisywanych pojęciu wrażliwości międzykulturowej w kontekście szkolnym oraz w innych przestrzeniach edukacyjnych. Mogą także przyczynić się do dookreślenia ważnych celów i zadań pedagogiki międzykulturowej poprzez wdrażanie idei heterologii – przygotowanie młodego człowieka do międzykulturowego transferu treści kultury, zasad, wzorów i wartości (poprzez wzajemne uznanie i wyrażanie szacunku do inności, odmienności i pozytywnych wzorów komunikacji społecznej) oraz do poznawania i uczestniczenia w kulturze własnej i życiu innych kultur, wykształcenie umiejętności i gotowości do dialogu oraz wolnych od uprzedzeń spotkań między osobami z różnych obszarów kulturowych oraz uwrażliwienia na inność (empatia kulturowa). Należałoby wzmocnić wymiar praktyczny pedagogiki międzykulturowej tak, by podejście interkulturowe traktować „jako pedagogikę zorientowaną na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej, empatii, zrozumienia dla inności, jako pedagogikę dialogu i wewnętrznego rozwoju. Celem tak rozumianej dyscypliny jest kształtowanie interkulturowego rozmówcy” (Zarzycka, 2018, s. 534).

Zdobyte informacje na temat świadomości międzykulturowej mogą stanowić podstawę do kolejnych postulatów oraz nowych rekomendacji w celu wypracowania strategii edukacyjnych (dobrych praktyk) wzmacniających kompetencje międzykulturowe młodych ludzi z Polski i Ukrainy oraz wspierających ich integrację. Należałoby się także zastanowić nad wykorzystaniem założeń etnopedagogiki w budowaniu przestrzeni dialogu i wzajemnego poznawania się, dostrzegania różnicy jako wartości. Różnica staje się już nie ogólną kategorią narodową, ale elementem partykularnym związanym z regionem, lokalną tradycją, gwara, subkulturą. W 2004 roku w ramach współpracy transgranicznej został zrealizowany przez Stowarzyszenie Samorządów Euroregionu Bug polsko-ukraiński projekt „Europa bez granic: wyzwanie dla oświaty wielokulturowej”. Jego podsumowanie zorganizowano we Włodawie – mieście trzech kultur i trzech granic (Polski, Ukrainy, Białorusi). Na podstawie wniosków z konferencji wydano książkę, w której zaprezentowano unikalne doświadczenie wielokulturowej edukacji trzech narodów, poddano analizie poszczególne aspekty wzajemnych związków. (Bednarski, Majchrzyk-Mikuła, Korczyński, i in., 2004). Opisana inicjatywa przekonuje nas, że należy zintensyfikować współpracę przygraniczną, która będzie odpowiadała na realne potrzeby lokalnych społeczności i wzmacniała wrażliwość międzykulturową mieszkańców małych ojczyzn.

Doświadczenia uczniów-migrantów, ich rodziców, nauczycieli związane z realizacją obowiązku szkolnego w krajach przyjmujących są szczególnie cenne dla pedagogów międzykulturowych zainteresowanych okolicznościami obecności cudzoziemców w szkołach (Januszewska i Manista, 2017; Klorek i Kubin, 2015; Grudzińska i Kubin, 2012; Lachowicz, 2015). Wiele współczesnych publikacji na ten temat opartych jest na doświadczeniach z wcześniejszymi kryzysami uchodźczymi, które doprowadziły do licznych przemian w narodowych systemach oświaty – na przykład w Grecji (Foulidi, Papakitsos and Alexaki, 2020, ss. 265-273; Konstantinos and Paidia, 2020, ss. 81-109). Ukazują się również szczególnie cenne opracowania o edukacji migrantów w ujęciu porównawczym (Crul, Lelie, Biner, Bunar, Keskiner, Kokkali, Schneider and Shuayb, 2019, ss. 1-20; Guo-Brennan and Guo-Brennan, 2019, ss. 73-93). Kryzysy uchodźcze będące konsekwencją działań wojennych, nędzy i kataklizmów prowadzą i będą prowadzić do nowych zjawisk w systemach oświaty krajów przyjmujących. Tym bardziej warto wsłuchiwać się nawet w pojedyncze głosy osób, które na co dzień doświadczają rzeczywistości edukacyjnej.

Interdyscyplinarne opracowania naukowe o integracji uchodźców niejednokrotnie stają się podręcznikami wykorzystywanymi na zajęciach w szkołach oraz podstawą dyskusji w debatach publicznych (Ząbek, 2002; Ząbek i Łodziński, 2008). Stanowią również fundament projektów edukacyjnych realizowanych w przestrzeni publicznej oraz instytucjonalnych działań na rzecz uchodźców związanych między innymi z udzielaniem im wsparcia w poszukiwaniu zatrudnienia (Białek, Kowalska, Kownacka i Piegat-Kaczmarzyk, 2008; Cieślukowska, 2016; Czerniejewska, Main, 2008; Dąbrowa i Markowska-Manista, 2011).

Przed badaczami różnych dyscyplin naukowych, nie tylko przed pedagogami i psychologami międzykulturowymi, pojawiła się ważna interdyscyplinarna przestrzeń do eksploracji - w jaki sposób kreowanie wrażliwości międzykulturowej staje się kluczowym elementem skutecznego zarządzania różnorodnością kulturową w organizacjach wielokulturowych. W 2020 roku na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego studentka z Ukrainy postanowiła zbadać, czy przyszli menedżerowie będą potrafili w przyszłości poradzić sobie z różnorodnością kulturową

w środowisku wielokulturowym<sup>185</sup>. Ukrainka do swoich badań w ramach pracy magisterskiej zaprosiła 370 studentów, zadaniem których było udzielenie odpowiedzi na 22 pytania z kwestionariusza ankiety elektronicznej. Wyniki badań pokazują, że 82% studentów cechuje wysoki poziom wrażliwości międzykulturowej, 15% średni, a tylko 3% niski. Magistrantka zauważyła, że mimo dobrego wyniku, studentom brakuje pewności podczas interakcji międzykulturowej. Zaproponowała więc swojej uczelni przeprowadzenie dodatkowych szkoleń dla studentów poświęconych zwiększeniu poziomu wrażliwości międzykulturowej. Podzieliła się również własnym doświadczeniem kreowania wrażliwości międzykulturowej, które zdobyła w wielokulturowym zespole podczas studiów w Niemczech. Oprócz tego przedstawiła sporo przykładów z zakresu lingwistyki, kiedy różnorodność kulturowa staje się źródłem konfliktów w organizacjach wielokulturowych akcentując tym, że zarządzanie związane jest z wieloma innymi naukami, o czym menedżerowie często zapominają. Przykład krakowski pokazuje, że warto zintensyfikować badanie poziomu wrażliwości międzykulturowej na polskich uczelniach, by w odpowiedzi na uzyskane wyniki badań, przygotować odpowiednie szkolenia i zajęcia w ramach obowiązkowych bloków kształcenia nie tylko na specjalnościach nauczycielskich i pedagogicznych.

Badanie wrażliwości międzykulturowej uczniów i studentów z Polski i Ukrainy uświadamia nam, że edukacja międzykulturowa we współczesnym świecie jest koniecznością każdej szkoły, niezależnie od tego, czy to będzie szkoła podstawowa, czy wyższa i że kompetencje międzykulturowe są niezbędne do świadomego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym wielokulturowych społeczności. Jest ona drogą do pokojowego współistnienia opartego na wzajemnym poznaniu, szacunku, zaufaniu i tolerancji oraz na rozwijaniu emocji w celu zrozumienia i docenienia różnic kulturowych, co przyczynia się do skutecznych zachowań w komunikacji międzykulturowej (Chen, 2010, s. 5). Postawa wrażliwa pomaga określić młodemu człowiekowi własne drogi rozwojowe, miejsce w świecie oraz sprzyja głębszemu poznaniu siebie i odkrywaniu własnych tożsamości. Tożsamość jako praktyka kognitywna, na co wskazuje socjolog, Bronisław Misztal, oznacza poszukiwanie przez jednostkę odpowiedzi nie tylko na pytania: Kim jestem? Kim się staję? Kim nie jestem?, ale również próbę dookreślenia: Kim jestem, skoro

---

<sup>185</sup> [https://tiny.pl/tb\\_1254c](https://tiny.pl/tb_1254c) [dostęp: 06.10.2024].

jestem tak różny od innych? (Miształ, 2000, s. 158-160). Przed nauczycielami pojawiają się ważne pytania, które muszą wyznaczać refleksyjną praktykę w pracy dydaktycznej i wychowawczej: Jakie są najbardziej problematyczne różnice kulturowe między Polską a Ukrainą? Jak uniknąć pułapki minimalizacji tych różnic? W jaki sposób rozmawiać o tych różnicach w kontekście współpracy polsko-ukraińskiej oraz integracji dzieci i młodzieży?

Trzeba być optymistą i człowiekiem nadziei. Mirosław Sobecki wierzy w młodzież i jej wrażliwość. „Czy zatem stać nas dziś na realizację podstawowych założeń edukacji międzykulturowej sformułowanych jeszcze w ostatniej dekadzie minionego wieku, tym razem w szczególności wobec uchodźców? Można pokusić się o odpowiedź pozytywną związaną z niełatwym, ale jednak z optymizmem. Nadzieja w młodzieży, która w przeważającej części wyraża coraz większą wrażliwość na wizję świata, w którym przyjdzie jej żyć. Wykorzystajmy tę szansę my, którzy teraz mamy wpływ na rzeczywistość, a reprezentujemy poprzednie pokolenia. Dzięki pozytywnej energii młodych nie tylko będzie możliwa zamiana zgeneralizowanego obrazu Innego kulturowo – także uchodźcy z zagrażającego w interesującego, ale jestem przekonany, że możliwe jest zmierzanie ku realizacji bardziej ambitnych celów związanych z osiągnięciem takich etapów relacji międzykulturowych jak dialog międzykulturowy czy symbioza kulturowa w określonych wcześniej ujęciach” (Sobecki, 2024, s. 27-28).

## **Zakończenie**

Nakreślone rozważania nie oddają pełnego obrazu procesów kształtowania i rozwijania wrażliwości międzykulturowej, którym podlegają dzieci i młodzież z Polski, Ukrainy oraz z innych krajów. Pozwalają jedynie na próbę uchwycenia, opisu i interpretacji charakterystycznych cech oraz tendencji w zakresie omawianego zagadnienia, mających zarazem istotne znaczenie w podejmowaniu określonych działań edukacyjnych w społecznościach wielokulturowych oraz tych, które dopiero takie się stają. Osoby wrażliwe międzykulturowo są nie tylko uważne w interakcjach z przedstawicielami innych kultur i zdolne do doceniania i szanowania różnic kulturowych, bez względu na to, jak bardzo są one specyficzne, ale także świadome własnej tożsamości kulturowej. Taka postawa promuje właściwe i skuteczne zachowanie w komunikacji międzykulturowej.

Przeprowadzone badania dowodzą, że wrażliwość międzykulturowa może być traktowana jako nastawienie, które pomaga osobom objętym badaniem doceniać kultury inne niż własna. Uczniowie i studenci z Polski prezentują pozytywne sposoby postrzegania Innego, który nie stanowi dla nich zagrożenia, ale wydaje się ciekawy ze względu na różnice w postrzeganiu świata i wyznawanych wartości. Wypowiedzi osób z doświadczeniem migracyjnym z Ukrainy pokazują potrzebę bezpiecznej przestrzeni dla wyrażania trudnych emocji i opowiedzenia własnych historii. Polska szkoła powoli staje się miejscem wypełnionym wrażliwością i szacunkiem dla różnic kulturowych. Dzieje się to dzięki ogromnemu wysiłkowi i otwartości nauczycieli, którzy z empatią i optymizmem każdego dnia podejmują wyzwania nauczania wrażliwego kulturowo swoich uczniów. „Dlatego też dzisiaj niezmiernie ważne jest wspieranie wysiłków wkładanych w reformy programów kształcenia i zmierzających do kształtowania obywateli, którzy są zdolni wziąć odpowiedzialność za własne myślenie, którzy potrafią postrzegać odmiennych i obcych ludzi nie jako zagrożenie wymagające przyjęcia postawy obronnej, lecz jako zaproszenie do badania i rozumienia poszerzających możliwości intelektualne oraz decydujących o wzroście kompetencji obywatelskich” – przekonuje Nussbaum (2008, s. 320).

Wyższe uczelnie oraz organizacje pozarządowe otwierają się na innowacyjne działania edukacyjne i proponują polsko-ukraińskie przedsięwzięcia, w tym także kierunki studiów, dzięki którym młodzi ludzie mogą kształcić kompetencje międzykulturowe i rozwijać wrażliwość międzykulturową, dzięki której udaje się im bezpiecznie przejść z etapu etnocentrycznego od fazy defensywnej do akceptacji, adaptacji i integracji.

Przedstawione w rozprawie doktorskiej refleksje skłaniają również do formułowania nowych pytań w kontekście teorii i praktyki edukacji międzykulturowej i tym samym umożliwiają poznanie nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której obok siebie funkcjonują dzieci i młodzież z Polski i Ukrainy. Warto zapytać przede wszystkim o miejsce empatii w podstawie programowej oraz w programach nauczania. Szczególnie przed nauczycielami pojawia się ważne zadanie, by stworzyć wspólnotę młodych ludzi, którzy nie tylko będą razem chodzić do tej samej klasy, ale podejmą próbę wrażliwej interakcji opartej na otwartości, empatii i poszanowaniu różnic kulturowych.

Kończąc niniejsze rozważania, trzeba wyraźnie podkreślić, że zarówno podjęte wątki metodologiczne, jak i wybrana problematyka wraz z przedstawionymi spostrzeżeniami osób objętych badaniami, są w pewnym sensie niepełne, niedokończone i inicjują pogłębioną dyskusję w tych obszarach. Mimo zaangażowania badacza w cały proces, prowadzone badania nie przyniosły wyczerpujących, w sensie ostatecznych, odpowiedzi. Co więcej, bezpośredni kontakt z osobami objętymi badaniami, pozwolił dostrzec kolejne interesujące tematy. W efekcie, pojawiło się szereg nowych, kwestii i pytań, które poszerzają perspektywę badawczą o nowe i nieznane obszary poszukiwań.

Ciągle aktualne pozostają słowa Marthy Nussbaum: „To od nas, jako nauczycieli, zależy okazanie studentom piękna i zaangażowania życia otwartego na świat w jego całości: pokazanie, że refleksyjne obywatelstwo przynosi nam znacznie więcej satysfakcji niż takie, które polega na przytakiwaniu; że większą radość daje poznanie istot ludzkich w ich rzeczywistej różnorodności i złożoności niż żarliwa pogoń za powierzchownymi stereotypami; że to refleksyjne życie i decydowanie o sobie samym, nie zaś uleganie autorytetom rodzi autentyczną miłość i przyjaźń. Wskażmy im drogę – w przeciwnym razie przyszłość naszej demokracji okaże się mroczna” (Nussbaum, 2008, s. 94-95).

## Bibliografia

- Achremowicz, H., Adamiec, M., Górską, A., Kosior, A., Kozakoszczak, A., Savytska, L., Wajda, J. (2024). *Wrocławskie standardy pracy asystentek i asystentów międzykulturowych. Budowanie międzykulturowej społeczności szkolnej*. Wrocław: Wrocławskie Centrum Rozwoju Społecznego.
- Adrian, B. (2011). *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Augustyniak, J. (2022). *Uczeń z odmiennej przestrzeni kulturowej w mojej klasie*. „Grono”, 3(11), ss. 3-6.
- Atkinson, R., Flint, J. (2001). *Accessing Hidden and Hard-to-Reach Populations: Snowball Research Strategies*. United Kingdom: University of Surrey.
- Avieli, N. (2005). *Vietnamese New Year rice cakes: Iconic festive dishes and contested national identity*. „Ethnology”, 44, ss. 167-187.
- Bachman, P. (1996). *Communicative competence: A content specified model*. „Modern Language Journal”, 6, ss. 7-8.
- Bachtin, M. (1970). *Problemy poetyki Dostojewskiego*. Tłum. N. Modzelewska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bachtin, B. (1986). *Estetyka twórczości słownej*. Tłum. D. Ulicka. Warszawa: Biblioteka Krytyki Współczesnej.
- Bailey, J. (2008). *First steps in qualitative data analysis. Transcribing*. „Family practice”, 2, ss. 127-131.
- Bakiera, L. i Harwas-Napierała, B. (2016). *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Baracz, W. (2019). *Katecheta – nauczyciel, wychowawca, świadek: jego misja wobec rozwoju dzieci i młodzieży*. [W:] A. Śniegulska i W. Walc (red.), *Rola osób znaczących w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, ss. 120-127.
- Baran, M., Grzymała-Moszczyńska, H., Zjawieńska, M., Naritsa, V., Ovsienko, Y., Sugay, L., Pujszo, I. i Niedziałek, J. (2023). *Superbohater w spódnicy. Odporność psychiczna Ukrainek uciekających do polski przed wojną w Ukrainie – raport z badań i rekomendacje dla trzeciego sektora*. Uniwersytet SWPS, Uniwersytet Ignatianum, Centrum Badań Migracyjnych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, Fundacja Splot Społeczny.

- Baron-Cohen, S. (2014). *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*. Tłum. A. Nowak. Sopot: Smak Słowa.
- Baroń, A. i Gromkowska-Melosik, A. (2022). *Ukraińskie uchodźczynie wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Barrett, M. i Oburn, E. (2010). *Boundary Object Use in Cross-Cultural Software Development Teams*. „Human Relations”, 63, ss. 1199-1221.
- Barron, J. (2020). COVID-19: *A Teachable Moment for Intercultural Empathy (COVID-19: pouczający moment empatii międzykulturowej)*. Tłum. własne wykorzystanego fragmentu. <https://globallygrounded.com/2020/03/18/covid-19-a-teachable-moment-for-intercultural-empathy/> [dostęp: 24.07.2024].
- Bartoszak, M. (2022). *Edukacja międzykulturowa w szkołach i jej znaczenie. Wyzwania współczesnej edukacji w ramach inicjatyw UE*. [W:] S. M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE, ss. 286-304.
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and Simulation*. University of Michigan Press.
- Bauman, T. (2010). *Poznawczy status danych jakościowych*. [W:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac i K. J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 91-105.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. New York: Columbia University Press.
- Bauman, Z. (1997). *Glokalizacja, czyli komu globalizacja, a komu lokalizacja*. „Studia Socjologiczne”, 3, ss. 53–69.
- Bączar, K. (2023). *O tekstach autentycznych w nauczaniu języka obcego w szkole średniej*. „Języki obce w szkole”, 2, ss. 35-42.
- Beardsworth, A. i Keil, T. (1997). *Sociology on the Menu*. Abingdon. Oxon: Routledge.
- Bednarski, H., Majchrzyk-Mikuła, J., Korczyński, M. i Mychajło-Kozia, M. (2004). *Europa bez granic: wyzwanie dla oświaty wielokulturowej*. Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach.
- Bennett, M. J. (2013). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practices*. London: Quercus.
- Bennett, J. M. i Bennett, M. J. (2004). *Developing intercultural sensitivity. An integrative approach to global and domestic diversity*. [W:] D. Landis, L.M. Bennett, M. J. Bennett (red.), *Handbook of Intercultural Training* (wyd. 3). London, New Delhi: SAGE Thousand Oaks Publications, Inc. ss. 147-165.

- Berry, J. W. (1980). *Acculturation as varieties of adaptation*. [W:] W. Padilla (red.), *Acculturation: Theory, Models and Some New Findings*. Boulder: Westview Press, ss. 9-25.
- Berry, J. W. (2017). *Introduction to Mutual Intercultural Relations*. [W:] J. W. Berry (red.), *Mutual Intercultural Relations*. Cambridge: Cambridge University Press, ss. 1-33.
- Bhawuk, D., Brislin, R. (1992). *The Measurement of Intercultural Sensitivity Using the Concept of Individualism and Collectivism*. „International Journal of Intercultural Relations”, 16 (4), ss. 413-436
- Białek, K., Kowalska, A., Kownacka, E. i Piegat-Kaczmarzyk, M. (2008). *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Międzynarodowe Centrum Adaptacji Zawodowej.
- Białek, M., Paruzel-Czachuraa, M. i Gawronski, B. (2019). *Foreign language effects on moral dilemma judgments: An analysis using the CNI model*. „Journal of Experimental Social Psychology”, 85, ss. 1-8.
- Bielska, E. (2022). *Zaufanie jako komponent adaptacji społecznej osób w sytuacji uchodźczej – wybrane teoretyczne perspektywy studiów nad zjawiskiem*. „Studia Edukacyjne”, 65, ss. 35-49.
- Biernat, T. (2024). *Strategie przetrwania uczniów-uchodźców z Ukrainy (w percepcji nauczycieli z liceów ogólnokształcących)*. „Edukacja Międzykulturowa”, 2 (25), ss. 149-162. DOI: 10.15804/em.2024.02.10
- Bolten, J. (2006). *Interkulturowa kompetencja*. Tłum. B. Andrzejewski. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 137-140.
- Bonilla-Silva, E. (1996). *Rethinking Racism: Toward a Structural Interpretation*. „American Sociological Review”, 62(3), ss. 465-480.
- Borden, G. A. (1996). *Orientacja kulturowa. Teoria służąca rozumieniu i badaniom komunikacji międzykulturowej*. [W:] A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania (Antologia tekstów)*. Warszawa: Instytut Kultury, ss. 57-81.
- Boroń, A. i Gromkowska-Melosik, A. (2022). *Postrzeganie przez kobiety ukraińskie swojego uchodźstwa: tragedia, trauma i nadzieja. Analiza i interpretacja rezultatów badań własnych*. [W:] A. Boroń i A. Gromkowska-Melosik (red.), *Ukraińskie uchodźczynie. Tożsamość, trauma, nadzieja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 167-225.

- Boski, P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boski, P. (2008). *Wielokulturowość i psychologia dwukulturowej integracji*. [W:] H. Mamzer (red.), *Czy klęska wielokulturowości?* Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: Sage.
- Braun, V. i Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. „Qualitative Research in Psychology”, 3 (2), ss. 77-101.
- Bray, M., Adamson, B. i Mason, M. (red.) (2014). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.
- Brzezińska, A. I. (red.) (2013). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Brzyszczyk, E. (2019). *Identyfikacja dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z bohaterami bajek, seriali animowanych oraz filmów fantasy*. [W:] W. Walc i A. Śniegulska (red.), *Rola osób znaczących w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, ss. 138-146.
- Buber, M. (2004). *I and Thou. Continuum*. Tłum. R. G. Smith. Londyn: Continuum (oryginalna praca wydana w 1923).
- Buber, M. (1993). *Problem człowieka*. Tłum. J. Doktor. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe.
- Burger, H. G. (1968). *“Ethno-Pedagogy”: A Manual in Cultural Sensitivity, with Techniques for Improving Cross-Cultural Teaching by Fitting Ethnic Patterns*, Publication No. 2-0768, Southwestern Cooperative Educational Laboratory, Inc., 2nd Edition, Albuquerque, New Mexico. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED024653.pdf> [dostęp: 25.07.2024].
- Bykowski, I. (2024). *List otwarty Wielkopolskiego Kuratora Oświaty*. [https://ko.poznan.pl/aktualnosci\\_kurator/2024/07/oswiadczenie-wielkopolskiego-kuratora-oswiaty/](https://ko.poznan.pl/aktualnosci_kurator/2024/07/oswiadczenie-wielkopolskiego-kuratora-oswiaty/) [dostęp: 25.07.2024].
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Byram, M., Gribkova, B. i Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bystydzieński, J. M. (2011). *Intercultural Couples: Crossing Boundaries, Negotiating Difference*. New York: New York University Press.
- Canale, M. i Swain M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. „Applied Linguistics”, 1, ss. 1-47.
- Centrone, M. R., Gromada, A. i Posylnyi, I. (2023). *Bez wątpienia jest tu fajnie; ale prawdziwy dom, to własny dom... Badanie subiektywnego dobrostanu dzieci i młodzieży mieszkających w Polsce w obliczu wojny w Ukrainie*. UNICEF.
- Charbonneau, D. i Nicol, A. M. (2002). *Emotional intelligence and prosocial behaviours in adolescents*. „Psychological Reports”, 90, ss. 361-370.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik o analizie jakościowej*. Warszawa: PWN.
- Chen, G. M. i Starosta, W. J. (2000). *The development and validation of the intercultural sensitivity scale*. „Human Communication”, 3 (1), ss. 1-15.
- Chen, G. M. (1990). *Intercultural Communication Competence: Some Perspectives of Research*. „The Howard Journal of Communications”, 2, ss. 243-261.
- Chen, G. M. i Starosta, W. J. (1997). *A Review of the concept of Intercultural Sensitivity*. „Human Communication”, 1, ss. 1-16.
- Chen, G. M. i Starosta, W. J. (1996). *Intercultural Communication Competence: A Synthesis*. „Communication Yearbook”, 19, ss. 353-383.
- Chen, G. M. (2014). *Intercultural Communication Competence: Summary of 30-year Research and Directions for Future Study*. [W:] X. Dai i G. M. Chen (red.), *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and Its Development in Cultural Contexts and Interactions*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, ss. 14-39. <https://dokumen.pub/intercultural-communication-competence-conceptualization-and-its-development-in-cultural-contexts-and-interactions-1nbsped-9781443859950-9781443854900.html> [dostęp: 20.10.2024].
- Chen, G. M. i Starosta, W. J. (2000). *The Development and Validation of the Intercultural Communication Sensitivity Scale*. „Human Communication”, 3, ss. 1-15.
- Chodkowska, M. (2008). *W poszukiwaniu perspektyw interdyscyplinarności teorii i praktyki pedagogicznej*. „Rocznik Pedagogiczny”, 31, ss. 45-54.

- Chojnacka, B. (2023). *Dziadkowie jako znaczący inni w biograficznym doświadczeniu parentyfikacji*. „Zeszyty Naukowe KUL”, 66, 3 (263), ss. 63-81.
- Chromiec, E. (2006). *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej. Z inspiracji naukowych obszaru niemieckojęzycznego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Chrostowska, P. (2023). *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Cieśla, J. (2024). *Migracja przymusów (rozmowa z prof. Pawłem Kaczmarczykiem)*. „Polityka”, 40 (3483), 25.09-1.10.2024, ss. 30-32.
- Cieślikowska, D. (2016). *Jak rozmawiać o uchodźcach? Przewodnik dla nauczycieli i scenariusz dwóch lekcji*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacja Centrum im. Profesora Bronisława Geremka.
- Cieślikowska, D. (2023). *Od wielokulturowej do międzykulturowej klasy*. Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą, Centrum Naukowe Kopernik.
- Cieślikowska, D. (2010). *Postrzeganie społeczne*. [W:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*. Kraków: Willa Decjusza.
- Colman, A. M. (2009). *Słownik psychologii*. Warszawa: PWN, s. 481.
- Coyle, D., Hood, P. i Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge. UK: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Tłum. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Crossley, M., Watson, K. (2003). *Comparative and International Research in Education. Globalisation, Context and Difference*. London: Routledge.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J. i Shuayb, M. (2019). *How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey*. „Comparative Migration Studies”, 7, ss. 1-20.
- Cudowska, A. (2018). *Kultura szkoły stymulująca kształtowanie się uczącej wspólnoty*. „Kultura i Edukacja”, 3 (121), ss. 129-141.
- Czapiński, J. (2009). *Diagnoza społeczna*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czerniejewska, I. (2006). *O stereotypie kulturowym, czyli jak widzimy innych*. [W:] A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Czerniejewska, I. i Karczewska, J. (2024). *Nie tylko pierwszy krok. Potrzeby uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji/uchodźstwa w polskiej szkole*. Poznań: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu.
- Czerniejewska, I. i Main, I. (red.) (2008). *Uchodźcy: teoria i praktyka*. Poznań: Stowarzyszenie „Jeden Świat”.
- Daniele, T. (2019). *Ascolto attivo ed empatia. I segreti di una comunicazione efficace (Aktywne słuchanie i empatia. Sekrety skutecznej komunikacji)*. Tłum. własne wykorzystanego fragmentu. Wydawca: Franco Angeli.  
[https://www.studiotrevisani.it/wp-content/uploads/2020/12/Dispensa\\_Empatia\\_V\\_02.pdf](https://www.studiotrevisani.it/wp-content/uploads/2020/12/Dispensa_Empatia_V_02.pdf)  
[dostęp: 24.07.2024].
- Dąbrowa, E. i Markowska-Manista, U. (red.) (2011). *Praca z uczniem cudzoziemskim. Pakiet szkoleniowy dla studentów kierunków pedagogicznych*. Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy.
- Davis, M. H. (1999). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Tłum. J. Kubiak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Deardorff, D.K. (2011). *Assessing Intercultural Competence*. „New Directions for Institutional Research”, 149, ss. 65-79.
- Delors, J. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Denzin, N. K. i Lincoln, Y. S. (2014). *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. [W:] N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (red.) (red. nauk. wyd. pol. K. Podemski), *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1, ss. 19-62.
- Denzin, N. K. i Lincoln, Y. S. (2009). *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. [W:] N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Derrida, J. (1978). *Różnia*. Tłum. J. Skoczylas. [W:] M. Siemek (red.), *Drogi współczesnej filozofii*. Warszawa: Czytelnik.
- Di Maggio, A., Jacyna, M., Kolański, T., Kotrych, Z., Owczarek, A., Pujszo, P., Stolarski, P., Stysło, M., Witkowska, J. i Żurawska, W. (2022). *Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy*. Transatlantic Future Leaders Forum.

- Długoszewski, S. i Horowski, J. (1911). *Piekarstwo w teorii i praktyce. Pierwszy podręcznik w języku polskim do nauki piekarstwa*. Kraków: Drukarnia Literacka.
- Dobieszewski, J. (2020). *Inność jako wartość. Studia i szkice z filozofii kultury i okolic*. Kraków: Universitas.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T. i Oszwa, U. (2017). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9-13 lat*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Domagała-Zyśk, E. (2004). *Autonomia czy odłączenie?: rola osoby znaczącej w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Dyczewski, L. (1995). *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Dyczewski, L. (2002). *Trwałość i zmienność kultury polskiej*. Lublin: Akademia Społeczna, Wojewódzki Dom Kultury.
- Dziamski, S. (1981). *Aksjologie i jej problematyka*. [W:] S. Dziamski (red.), *Aksjologia, estetyka, etyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dwyer, J. (2003). *The Business Communication Handbook*. Frenchs Forest, N.S.W.: Pearson Education.
- Earley, P.C. i Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual Interactions across Cultures*. California: Stanford Business Books, Stanford University Press.
- Eckert, M. (2004). *Wychowanie do dialogu w społeczeństwie wielokulturowym*. [W:] B. Burda i B. Halczak (red.), *Wielokulturowość w nauczaniu historii*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, ss. 21-26.
- Eder, D., Fingerson, L. (2002). *Interviewing children and adolescents*. [W:] J. F. Gubrium i J. A. Holstein (red.), *Handbook of Interview Research*. Thousand Oaks: Sage, ss. 181-201.
- Elias, M. J. (1997). *The missing piece: making the case for greater attention to social and emotional learning in the schools*. „Education Week”, 17 (5), ss. 36-38.
- Erikson, E. H. (1994). *Childhood and Society*. W. W. Norton and Company Inc. New York.
- Erickson, K. i Stull, D. (1998). *Doing Team Ethnography: Warnings and Advice*. Thousand Oaks London New Delhi: Sage Publications.

- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* <https://school-education.ec.europa.eu/system/files/2024-04/Supporting-teacher-competence-development-for-better-learning-outcomes.pdf> [dostęp: 01.08.2024].
- Fantini, A. E. (2009). *Assessing intercultural competence: Issues and tools*. [W:] D. K. Deardorff (red.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. ss. 456-476.
- Ferguson, G.M., Bornstein, M.H. i Pottinger, A.M. (2012). *Tridimensional Acculturation and Adaptation Among Jamaican Adolescent-Mother Dyads in the United States*. „Child Development”, 83 (5), ss. 1486-1493.  
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2012.01787.x> [dostęp: 25.10.2024].
- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fornet-Betancourt, R. (2002). *An Alternative to Globalization: Theses for The Development of an Intercultural Philosophy*. [W:] L. M., Alcoff, M, Sáenz (red.), *Latin American Perspectives on Globalization: Ethics, Politics and Alternative Visions*. Rowman & Littlefield Publishers: Lantham, Oxford, N., Inc., ss. 230-236.
- Fornet-Betancourt, R. (2011). *O filozofii (międzykulturowego) dialogu w konfliktowym świecie*. [W:] S. Kruszyńska, K. Bembenek, i I. Krupiecka (red.), *Dialog. Idea i doświadczenie*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Foulidi, X., Papakitsos, E.C. i Alexaki, N. (2020.) *Existing Policies for The Education of Refugees in Greece. IJSSHE-International Journal of Social Sciences*. „Humanities and Education”, 4, ss. 265-273.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. London: Penguin.
- Gadamska, M. i Jamroż, K. (2019). *Rola rodzeństwa w edukacji dzieci i młodzieży*. [W:] W. Wiesława i A. Śniegulska (red.), *Rola osób znaczących w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, ss. 68-83.
- Gajewska, K., Krawczak-Chmielecka, A. i Nowicka, J. (2023). *Razem w Klasie. Raport*. Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą.
- Ganzien, W.A. i Ronginskaja, T. (1999). *Sistiemnoje opisanije potrebnostiej czelowieka* *Wiestnik Sankt-Pietierburgskogo Uniwersitieta*, 6/4 (N27).

- Gara, J. (2014). *Idea interdyscyplinarności i interdyscyplinarna natura wiedzy pedagogicznej*. „Forum Pedagogiczne”, 1, ss. 35-54.
- Garbowski, D. (2019). *Polak z Ukrainy*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Foksal Sp. z o.o.
- Garcia, O. i Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Palgrave MacMillan.
- Gay, G. (2013). *Teaching to and through cultural diversity*. „Curriculum Inquiry”, 43(1), ss. 48-70.
- Geddes, A., Scott, S. i Parker, C. (2018). *When the snowball fails to roll and the use of „horizontal” networking in qualitative social research*. „International Journal of Research Methodology”, 21(3), ss. 347-358.
- Geneva, G. (2012). *Culture and Communication in the Classroom*. [W:] L. A. Samovar, R. E. Porter i E. R. McDaniel (red.), *Intercultural Communication: A Reader*. Wadsworth, ss. 381-399.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2004). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gnitecki, J. (1999). *Wstęp do metodologii w badaniach naukowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Tłum. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina.
- Golińska, A. i Posmykiewicz, A. (2024). *Strategie akulturacyjne wśród międzynarodowych studentów anglojęzycznych programów zarządzania w Polsce*. „Edukacja Międzykulturowa”, 2 (25), ss. 163-176. DOI: 10.15804/em.2024.02.11
- Goodenough, W. H. i Harris, A. (2006). *Description and comparison in cultural anthropology*. Londyn: Taylor&Francis.
- Gorski, P. C. (2013). *Building a pedagogy of engagement for students in poverty*. Phi Delta Kappan, 95 (1), ss. 48-52.
- Gromkowska-Melosik, A. (2021). *Globalna tożsamość korporacyjnego lidera i edukacja międzykulturowa*. „Edukacja Międzykulturowa”, 2 (15), ss. 75-90. DOI: 10.15804/em.2021.02.04
- Gromkowska-Melosik, A. (2022). *Podstawy metodologiczne badań*. [W:] A. Boroń i A. Gromkowska-Melosik (red.), *Ukraińskie uchodźczynie wojenne Tożsamość, trauma, nadzieja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 149-166.

- Gromkowska-Melosik, A. (2022). *Psychospołeczne skutki uchodźstwa dla jednostki: trauma, szok egzystencjalny i destabilizacja tożsamości*. [W:] *op. cit.*, ss. 69-87.
- Gromkowska-Melosik, A. (2022). *Uchodźstwo ukraińskie w kontekście edukacji międzykulturowej. Interwencjonizm międzykulturowy: „W zwykłych słowach wielka moc!”*. [W:] *op. cit.*, ss. 227-235.
- Grudzińska, A. i Kubin, K. (red.) (2012). *Szkoła wielokulturowa. Organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Grzybowski, P. P. (2011). *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język narodowy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grzybowski, P. P. (2018). *Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego*. [W:] P. P. Grzybowski i G. Idzikowski (red.), *Inni, Obcy - ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, ss. 35-47.
- Grzybowski, P. P. (2023). *Szkoła różnorodna kulturowo w Polsce. Doświadczenia bydgoskich nauczycieli w pierwszym okresie wojny w Ukrainie*. „Edukacja Międzykulturowa”, 2 (21), ss. 177-189. DOI: 10.15804/em.2023.02.12
- Grzymała-Moszczyńska, H. (2024). *Zżyć, bo mocno się pruje. Rozmowa z psychologką prof. Haliną Grzymałą-Moszczyńską (rozmawiała Martyna Budna)*. „Polityka”, 6 (3450), 31.01 - 06.02.2024, ss. 35-37.
- Gudykunst, W. (2003). *Cross-Cultural and Intercultural Communication*. California.
- Gudykunst, W. (1985). *Intercultural Communication: Current Status and Proposed Directions*. „Journal of East and West Studies”, 14, ss. 99-135.
- Guest, G., MacQueen, K. M. i Namey, E. E. (2014). *Introduction to Applied Thematic Analysis*. [W:] *Applied Thematic Analysis*. SAGE Publications, ss. 3-20.
- Guo-Brennan, L. i Guo-Brennan, M. (2019). *Building Welcoming and Inclusive Schools for Immigrant and Refugee Students: Policy, Framework and Promising Praxis*. [W:] E. Arar, J. S. Brooks i I. Bogotch (red.), *Education, Immigration and Migration: Policy, Leadership and Praxis for a Changing World*. Bingley. UK: Emerald Publishing, ss. 73-93.
- Guz, S. i Trębska, A. (1991). *Stosunek sześciolatka do przedszkola i szkoły*. „Wychowanie w Przedszkolu”, 2, 3.

- Guziuk-Tkacz, M. (2023). *Pedagogika migracji – historia, założenia, cele i tożsamość subdyscypliny*. [W:] J. Górniewicz (red.), *Studia i szkice z zakresu pedagogiki ogólnej, andragogiki oraz historii oświaty o poczuciu bezpieczeństwa, migracji, ludziach dojrzających i problemach oświaty*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 63-86.
- Guziuk-Tkacz, M. (2021). *Pedagogika transkulturowa – koncepcja edukacji i wychowania będąca odpowiedzią na wyzwania współczesności*. [W:] J. Górniewicz (red.), *W gęstwinie uczuć, odnośników i oznaczeń. Szkice polemiczne z pedagogiki ogólnej i opiekuńczej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, ss. 123-146.
- Guziuk-Tkacz, M. i Siegień-Matyjewicz, A. (2015). *Leksykon pedagogiki międzykulturowej i etnopedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Hall, E. T. (1987). *Bezgłówny język*. Warszawa: Biblioteka Myśli Współczesnej.
- Hamer, H. (1994). *Demon nietolerancji*. Warszawa: WSiP.
- Hall, E. T. (1973). *The Silent language*. Publisher: Anchor.
- Hamilton, M. i Barton, D. (2000). *The International Adult Literacy Survey: What does it Really Measure?* „International Review of Education”, 46 (5), ss. 377-389.
- Hanis, J. (1995). *Tolerowanie „inności” kolegów przez uczniów w wieku wczesnoszkolnym*. [W:] A. Rosół i M. S. Szczepański (red.), *Tolerancja. Studia i szkice*. t. II. Częstochowa: Wyd. WSP w Częstochowie, ss. 75-93.
- Hantrais, L. (1995). *Comparative Research Methods*. „Social Science Research”, 13, Guildford: University of Surrey. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU13.html> [dostęp: 25.07.2024].
- Hanvey, R. G. (1975). *An Attainable Global Perspective*. Center for teaching international relations. Graduate School of International Studies: University of Denver. [https://global.fiu.edu/\\_assets/docs/hanvey-1975-an-attainable-global-perspective-ed116993.pdf](https://global.fiu.edu/_assets/docs/hanvey-1975-an-attainable-global-perspective-ed116993.pdf) [dostęp: 22.07.2024].
- Hańderek, J. (2021). *Filozofia wegańska*. Kraków: Centrum Kultury „Dworek Białoprądnicki”.
- Harbig, A. M. (2010). *Kształcenie kompetencji interkulturowej przyszłych menedżerów – rola zajęć z języka obcego*. [W:] M. Mackiewicz (red.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań: WSB.
- Harrell, M. C. i Bradley, M. A. (2009). *Data Collection Methods, Semi-Structured Interviews and Focus Groups*. RAND National Defense Research Institute.
- Heisenberg, W. (1987). *Część i całość. Rozmowy o fizyce atomu*. Tłum. K. Napiórkowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Hejmej, A. (2013). *Komparatystyka. Studia literackie – studia kulturowe*. Kraków: Universitas.
- Hejmej, A. (2015). *W wielokulturowym świecie. Perspektywy komparatystyki kulturowej*, ss. 207-219. <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/aec167eb-2a34-43db-ab4d-e59160db0693/content> [dostęp: 25.07.2024].
- Helak, M. i Szyszkowski, A. (2022). *Migranci w Polsce*. Warszawa: Polska Fundacja im. Roberta Schumana.  
[https://schuman.pl/wp-content/uploads/2022/11/Europolis-2022\\_Migranci-w-Polsce\\_raport.pdf](https://schuman.pl/wp-content/uploads/2022/11/Europolis-2022_Migranci-w-Polsce_raport.pdf) [dostęp: 22.10.2024].
- Hildebrandt, A. (2001). *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Pera Dalina*. [W:] E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*. Poznań: Wydawnictwo Eruditus, ss. 61-138.
- Hildebrand, D. von. (1982). *Fundamentalne postawy moralne*. Tłum. E. Serdyńska. [W:] D. von Hildebrand, J. Kłoczowski, J. Paściak, i J. Tishner (red.), *Wobec wartości*. Poznań: Wydawnictwo „W drodze”, ss. 11-55.
- Hofstede G., Hofstede G. J. (2007). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Holquist, M. (2002). *Dialogism*. Taylor&Francis Ltd.
- Hua, Z. (2016). *Identifying Research Paradigms*. [W:] Z. Hua (red.), *Research Methods in Intercultural Communication. A Practical Guide*. Chichester: Wiley-Blackwell, ss. 3-22.
- Jagielska-Zieleniewska, E. (1978). *Z zagadnień empatii*. „Psychologia Wychowawcza”, 5, ss. 495-505.
- Jandt, F. E. (1995). *Intercultural Communication. An Introduction*. Sage, Thousand Oaks-London-New Delhi.
- Janik-Płocińska, B. i Pawlic-Rafałowska, E. (2010). *Jak oceniać? – ocena i informacja zwrotna*. [W:] A. Bernacka-Langier, i in. (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*. Warszawa: Miasto Stołeczne Warszawa, ss. 64-65.
- Janowski, A. (1980). *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*. Warszawa: Ossolineum.
- Januszewska, E. i Manista, U. (2017). *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Jarosz, E. (2017). *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*. „Pedagogika społeczna”, 2 (64), ss. 57-81.
- Jasiński, Z. (2006). *Przemiany w polityce oświatowej i społecznej w kontekście edukacji międzykulturowej*. [W:] T. Lewowicki i E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Cieszyn – Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, ss. 39-46.
- Jazukiewicz, I. (2020). *Wrażliwość jako przedmiot refleksji pedagogicznej*. „Studia Paedagogica Ignatiana”, 9 grudnia 2020, 23 (4), ss. 159-187.
- Kabat, M. (2019). *Metoda eksplikacji i systemowa oraz ich wykorzystanie w badaniach pozytywistycznych i neopozytywistycznych*. [W:] A. Budniak i M. Mnich (red.), *Podejścia metodologiczne w pedagogice. Koncepcje – badania – wyniki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ss. 85-101.
- Kaiser, K. (2009). *Protecting respondent confidentiality in qualitative research*. „Qualitative Health Research”, 19 (11), ss. 1632-1641.
- Kalliopuska, M. (1994). *Holistyczny model empatii*. „Nowiny Psychologiczne”, 4. ss. 57-62.
- Kamiński, A. (1974). *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. [W:] R. Wroczyński i T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, ss. 49-80.
- Kamińska, A. (2017). *Negocjacje biznesowe a komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Instytut Germanistyki, Uniwersytet Warszawski.
- Kapica, E. (2009). *Paradygmat. Słownik terminów naukoznawczych. Teoretyczne podstawy naukoznawstwa*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskiej Szkoły Biznesu, s. 45.
- [https://naukoznaw.pan.pl/images/Herbut\\_i\\_Kawalec\\_-\\_2009\\_-\\_S%C5%82ownik\\_termin%C3%B3w\\_naukoznawczych\\_teoretyczne\\_podst.pdf](https://naukoznaw.pan.pl/images/Herbut_i_Kawalec_-_2009_-_S%C5%82ownik_termin%C3%B3w_naukoznawczych_teoretyczne_podst.pdf)  
[dostęp: 25.07.2024].
- Kapciak, A. (1996). *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Kultury, ss. 57-79.
- Kapuściński, R. (2007). *Lapidaria*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Kargulowa, A. (1991). *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?* Warszawa: WSiP.
- Karnas, I. (2019). *Nauczyciel jako osoba znacząca w rozwoju dziecka*. [W:] W. Walc i A. Śniegulska (red.), *Rola osób znaczących w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, ss. 95-103.
- Każmierska, K. (2018). *Doing biographical research – ethical concerns in changing social contexts*. „Polish Sociological Review”, 3(203), ss. 393-412.

- Kępiński, A. (1977). *Psychopatie*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Khorużha, L. (2018). *Polska pedagogika i edukacja międzykulturowa w recepcji ukraińskich badaczy*. „Edukacja Międzykulturowa”, 1 (8), ss. 76-85.  
DOI: 10.15804/em.2018.01.05
- Khorużha, L. (2019). *The teacher's tolerance in the intercultural environment of university (Tolerancja nauczyciela w międzykulturowym środowisku uniwersyteckim – tłum. własne)*. „Edukacja Międzykulturowa”, 2 (11), ss. 107-116.  
DOI 10.15804/em.2019.02.06
- Kim, Y. Y. (2019). *Integrative communication theory of cross-cultural adaptation*. [W:] C. Liberman, A. Rancer i T. Avtgis (red.), *Casing communication theory*. Dubuque: IA Kendall Hunt, ss. 106-116.
- Klimaszewska, J. (2008). *Człowiek wrażliwy moralnie, czyli jaki?* „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość”, 5, ss. 67-76.
- Klorek, N. i Kubin, K. (red.) (2015). *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Knopp, K. A. (2022). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu ucznia i nauczyciela*. [W:] S. M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE, ss. 416-428.
- Kobyłecka, E. (1998). *Rozpoznawanie wartości przez uczniów szkół średnich w procesie edukacji*. Gorzów Wielkopolski: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Kondracka-Szala, M., Noel, A. M. i Swałdek, W. (2024). *Projekt badawczo-edukacyjny „Ukrainian Teaching Materials 2022” dla wrocławskich przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej – prezentacja wyników badań sondażowych*. „Edukacja Międzykulturowa”, 2 (25), ss. 177-193. DOI: 10.15804/em.2024.02.12
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konecki, K. T. i Chomeczyński, P. (2012). *Słownik socjologii jakościowej*. Warszawa: Difin.
- Konieczka-Śliwińska, D. (2004). *„Ja i inni”. Rozważania wokół komunikacji międzykulturowej na przykładzie szkolnych podręczników historii*. [W:] B. Burda i B. Halczak (red.), *Wielokulturowość w nauczaniu historii*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

- Konstantinos, T. i Paidas, S. (2020). *Refugee Education Coordinators in the Greek Educational System: Their Role as Mediators in Refugee Camps*. „International Journal of Modern Education Studies”, 2, ss. 81–109.
- Korporowicz, L. (1997). *Wielokulturowość i międzykulturowość*. [W:] M. Kempny, A. Kapciak i S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa: Oficyna Naukowa, ss. 63-72.
- Korzeniowski, B. (2000). *Levinasa podróż po krainie wrażliwości*. [W:] P. Orlik (red.), *Rozdroża i ścieżki wrażliwości*. t. I. Poznań: UAM, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii.
- Kosslyn, S.M. i Rosenberg, R.S. (2006). *Psychologia. Mózg, człowiek, świat*. Tłum. B. Majczyna, M. Majczyna, K. Sikora, A. Tylikowska. Kraków: Znak.
- Kotarbiński, T. (1986). *Drogi dociekań własnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalczyk, S. (1996). *Filozofia kultury. Próba personalistycznego ujęcia problematyki*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kowalski, M. i Falcman, F. (2010). *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kownacka, E. (2007). *Praca z obcokrajowcami jako zasób psychologiczny doradcy zawodowego*. [W:] E. Kownacka, M. Piegat-Kaczmarczyk, Z. Rejmer-Ronowicz i B. Smoter, B. (red.), *Podejście wielokulturowe w doradztwie zawodowym. Praktyczny poradnik dla doradcy zawodowego pracującego z klientem odmiennym kulturowo*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, 45-47.
- Koza-Granosz, M. (2011). *Aksjologia jako dyscyplina scalająca filozofię i nauki o kulturze*. „Kultura i Historia”, 19: <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/en/archives/2101> [dostęp: 18.10.2024].
- Kozak, S. (2012). *Patologia analfabetyzmu emocjonalnego. Przyczyny i skutki braku empatii w rodzinie i środowisku pracy*. Warszawa: Difin S.A.
- Krawczak, A. (2022). *Sytuacja dzieci ukraińskich w Polsce*. [W:] M. Sajkowska i R. Szredzińska (red.), *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Królikowski, J., Krasowska-Igras, M. i Morawska, K. (2024). *Raport z badań biurkowych w projekcie „Libri” – analiza kontekstu do przygotowywanych lokalnych strategii integracji*. [W:] Desk Research. Report. Context elements and existing initiatives for

- TCN - welcoming libraries in France, Italy, Latvia, Poland, and Romania*, ss. 162-181. <https://eblida.org/wp-content/uploads/2024/10/Deliverable-2.2-Desk-Research-report-catalogue-of-initiatives-and-contents-670522ef56555.pdf> [23.10.2024].
- Kubiak, H. M. (2024). *Dzieci a wojna – o zespole stresu pourazowego*. [W:] A. Odrowąż-Coates, Z. Kwieciński i M. J. Szymański (red.), *Przesilenie. Kręgi kryzysów kontekstów edukacji – wyzwania dla pedagogiki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 91-102.
- Kubitsky, J. (2012). *Psychologia migracji*. Warszawa: Difin S. A.
- Kuciński, K. (2015). *Glokalizacja a zarządzanie*. „Kwartalnik Nauk o Przedsiębiorstwie”, 3, ss. 12-14.
- Kusio, U. (2011). *Dialog w komunikacji międzykulturowej. Ideały a rzeczywistość*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów (Niezbędnik badacza)*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Laroche, M., Kim, C., Tomiuk, M. i Bélisle, D. (2005). *Similarities in Italian and Greek multidimensional ethnic identity: Some implications for food consumption*. „Canadian Journal of Administration Sciences”, 22, ss. 143-167.
- Lachowicz, B. (red.) (2015). *Uczniowie z różnych kultur w szkole*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Lachowicz, B. (2012). *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązania starych problemów. Przykład z Coniewa*. [W:] N. Kłorek i K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Lee, N. (2001). *Childhood in Society. Growing Up in an Age of Uncertainty*. Buckingham–Philadelphia: Open University Press.
- Lejman, A. (1983). *Autorytet nauczycielki przedszkola*. „Wychowanie w Przedszkolu”, 7, 8.
- Lepczyk, A. R. (2000). *Wrażliwość a tolerancja*. [W:] P. Orlik (red.), *Rozdroża i ścieżki wrażliwości*. Poznań: UAM, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii, ss. 117-130.
- Lewowicki, T. (2012). *Oświata w warunkach wielokulturowości – od asymilacji do edukacji międzykulturowej i wielowymiarowej tożsamości*. [W:] W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz i S. Sysojewa (red.), *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. Warszawa-Białystok: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet w Białymstoku.

- Lewowicki, T. (2000). *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. [W:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur i A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ss. 21-35.
- Levchuk, P. (2020). *Larysa Masenko, „Surzhyk: Mizh movoju i jazykom”*. *Vydavnychy i dim “Kiievo-Mohylians’ka akademiia”*, Kyiv 2019, ss. 232. „Cognitive Studies | Études cognitives”, 20 (2020), Article 2288, ss. 1-4.
- Levchuk, P. (2022). *Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska uczniów szkół lwowskich z polskim językiem nauczania*. „Poradnik Językowy”, 4 (793), ss. 74-91.
- Levchuk, P. (2018). *Trójjęzyczność rosyjsko-ukraińsko-polska rosyjskojęzycznych Ukraińców mieszkających w Polsce*. „Przegląd Rusycystyczny”, 2 (162), ss. 208-218.
- Levinas, E. (1998). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*. Tłum. M. Kowalska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Levinas, E. (1994). *O Bogu, który nawiedza myśl*. Tłum. M. Kowalska. Kraków: Znak.
- Levinas, E. (1991). *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*. Tłum. A. Kuryś. Gdynia: Atext.
- Lipari, L. (2004). *Listening for the other: Ethical implications of the Buber-Levinas encounter*. „Communication Theory”, 14 (2), ss. 122-141.
- Lourenço, M. (2018). *Global, international and intercultural education: three contemporary approaches to teaching and learning*. „On the Horizon”, 26 (2), ss. 61-71.
- Łaszyn, S. (red.) (2018). *Liceum Pedagogiczne nr 2 w Bartoszycach. Klasy ukraińskie 1956-1970*. Tyrsa, Bartoszyce - Olsztyn - Nowy Jork, Iwano-Frankiwnsk-Warszawa.
- Łobocki, M. (2006). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Łobocki, M. (2011). *Metody badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łobocki, M. (1999). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łobocki, M. (2009). *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łukoszek, D. (2011). *Filozofia międzykulturowa – nowe spojrzenie na filozofię*. „Pogranicze. Studia Społeczne”, XVII, ss. 203-213.
- Magda-Adamowicz, M. i Szmałec, J. (2003). *Wrażliwość moralna dzieci w wieku 7–10 lat prawidłowo rozwiniętych i upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. „Rocznik Lubuski”, XXIX, II, ss. 103-114.

- Magala, J. S. (2011). *Kompetencje międzykulturowe*. Tłum. J. F. Dąbrowski. Warszawa: Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.
- Majda, A., Ogórek-Tęcza, B. i Zalewska-Puchała, J. (2022). *Pielęgniarstwo transkulturowe*. Podręcznik dla studiów medycznych. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Majda, A. i Zalewska-Puchała, J. (2011). *Wrażliwość międzykulturowa w opiece pielęgniarskiej*. „Problemy Pielęgniarstwa”, 19 (2), ss. 253-258.
- Majda, A. i Zalewska-Puchała, J. (2012). *Wrażliwość międzykulturowa w opiece położniczej*. „Problemy Pielęgniarstwa”, 20 (3), ss. 416-422.
- Majka-Rostek, D. (2004). *Komunikacja genderowa jako komunikacja międzykulturowa*. [W:] A. Kuczyńska i E. Dzikowska (red.), *Zrozumieć płęć II. Studia interdyscyplinarne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, ss. 258-266.
- Mall, R. A. (2016). *Intercultural Philosophy: A Conceptual Clarification*. „Confluence: Journal of World Philosophies”, 1, ss. 67-84.
- Mamy frajdę. Śpiewnik*. (2023). Wrocław: Fundacja Bente Kahan.
- Markowska-Manista, U. i Niedźwiedzka-Wardak, A. (2014). *Mniejszości wzbogacające większość. O potencjale uczniów z odmiennym kontekstem kulturowym i możliwościach jego wykorzystania w warunkach wielokulturowości w polskiej szkole*. [W:] A. Wilczyńska (red.), *Młodzież na biegunach życia społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 120-149.
- Markowki, M. P. (2010). *Wrażliwość, interpretacja, literatura*. „Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, 1/2, ss. 103-123.
- Martin, J., Nakayama T. i Carbaugh D. (2013). *The History and Development of the Study of Intercultural Communication and Applied Linguistics*. [W:] J. Jackson (red.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Londyn: Routledge, ss. 17-36.
- Matczak, A. i Knopp, K. A. (2013). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Warszawa: Liberi Libri.
- Matsumoto, D. i Juang, L. (2007). *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Matyjewicz, M. (2023). *Rola i miejsce kultury w procesie konstruowania idei etnopedagogiki*. „Doctrina. Studia Społeczno-Polityczne”, 20, ss. 225-239.

- Maziarczyk, A., Urban, P., Tomczyńska, A., Pyrtek, K., Zwierowicz, K. i Dzięgiel-Fivet, G. (2023). *Cudzoziemcy na uczelniach w Polsce. Raport 2022*. Warszawa: Ośrodek Przetwarzania Informacji - Państwowy Instytut Badawczy.
- Mazurkiewicz, P. (1996). *Tolerancja błogosławieństwo czy przekleństwo*. „Społeczeństwo Otwarte”, 10, ss. 8-13.
- May, S. i Sleeter, C. E. (red.) (2010). *Critical multiculturalism: Theory and praxis*. London, New York: Taylor & Francis e-Library.
- Mayer J. D., Salovey P. (1999). *Czym jest inteligencja emocjonalna?* [W:] P. Salovey i D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, ss. 21-70.
- Melosik, Z. (1989). *Ideał wychowawczy XXI wieku*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3, ss. 159-173.
- Melosik, Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Melosik, Z. (1997). *Różnica jako (kon)tekst pedagogiczny: ponowoczesne kontrowersje*. [W:] J. R. Hudzik i J. Mizińska (red.), *Pamięć. Miejsce. Obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, ss. 161-175.
- Mendel, M. (2006). *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*. [W:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, ss. 21-37.
- Międlar, I. (2019). *Rola dziadków w wychowaniu: przyczynek do rozważań o osobach znaczących*. [W:] A. Walc i A. Śniegulska (red.), *Rola osób znaczących w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, ss. 44-45.
- Mill, J. S. (1995). *O rządzie reprezentatywnym. Poddanie kobiet*. Tłum. J. Hołówka. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego.
- Milerski, B i Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika (etnopedagogika)*. „Leksykon PWN”. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miles, J., Gilbert, P. (2005). *A handbook of research methods for clinical and health psychology*. Oxford University Press.
- Misiejuk, D. (2005). *Kreowanie wspólnoty. Pedagogiczne aspekty rozwoju wrażliwości międzykulturowej*. [W:] A. Sajdak (red.), *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 81-87.

- Misztal, B. (2000). *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Misztal, M. (1980). *Problematyka wartości w socjologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2020). „Uważyć” głos dzieci i młodzieży ze środowisk przymusowych migrantów. Wybrane aspekty etyczne i metodologiczne badania doświadczeń udziału w Szkolnej edukacji. „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika”, XXXIX/1/2020, 451, ss. 107-139.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022). *Codziennosc polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Mocarz, M. (2011). *Interkulturowość w przewodniku turystycznym*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Motyl, K. (2013). *Wartość empatii w prowadzeniu wywiadu na tle neokolonialności badań jakościowych w pedagogice*. „Podstawy Edukacji”, 6, ss. 257-268.
- Muszyński, H. (1974). *Ideal i cele wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mydlowska, B. (2024). *Razem czy osobno? – wyzwania w kształtowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście uczniów z Ukrainy*. [W:] M. S. Kwiatkowski (red.), *Edukacja szkolna z perspektywy nauk pedagogicznych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, ss. 137-152.
- Navas, M., Garcia, M.C., Sanchez, J., Rojas, A.J., Pumares, P. i Fernandez, J.S. (2005). *Relative Acculturation Extended Model (RAEM): New contributions with regard to the study of acculturation*. „International Journal of Intercultural Relations”, 29, ss. 21–37. <https://psycnet.apa.org/record/2005-08080-002> [dostęp: 25.10.2024].
- Neuner, G. (2014). *Edukacja międzykulturowa i jej wymiary*. [W:] F. Brotto, J. Huber, K. Karwacka-Vögele, G. Neuner, R. Ruffino, R. Teutsch (red.), *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, ss. 11-41.
- Niewiński, J. (2022). *Edukacja wielokulturowa wczoraj, międzykulturowa dziś, transkulturowa jutro*. „Rocznik Lubuski”, 48 (2), ss. 67-77.
- Niewiński, J. (2022). *Ku szkole pokoju – amo ergo sum*. [W:] M. Paluch (red.), *Lekcje pokoju w czasie (po) wojennym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 59-79.

- Niewiński, J. (2022). *Międzykulturowe spotkania online – nowe wyzwania edukacyjne*. [W:] H. Chodkiewicz, I. Dąbrowska i B. Struk (red.), *Praca indywidualna i grupowa w nauczaniu tradycyjnym i zdalnym: możliwości i ograniczenia*. Biała Podlaska: Wydawnictwo ABNS JP II, ss. 187-196.
- Niewiński, J. (2023). *Polska szkoła po 24 lutego 2022 roku – wyzwania, dobre praktyki oraz rekomendacje dla budowania inkluzyjnej szkoły*. [W:] M. Magda-Adamowicz, E. Pasterniak-Kobyłecka i A. Famuła-Jurczak (red.), *Edukacja wczoraj, dziś, jutro*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 106-124.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. (2018). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Wyd. II. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nikitorowicz, J. (2020). *Jacek Bylica, Cygańska rapsodia. Transkulturowe studium rzeczywistości społecznej andrychowskich Romów – konteksty pedagogiczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, ss. 238. „Kultura i Edukacja”, 1 (127), ss. 211-225.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz, J. (2013). *Międzykulturowość jako kategoria kultury i edukacji*. [W:] L. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta i B. Grabowska (red.), *Kultura w edukacji – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 20-21.
- Nikitorowicz, J. (2024). *Pedagogika społeczna i etnopedagogika w kontekście wielokulturowego dziedzictwa Białorusi i Polski*. „Pedagogika Społeczna Nova”, 4 (7), ss. 15-27.
- Nikitorowicz, J. (1999). *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokracji i integracji europejskiej*. [W:] J. Nikitorowicz i M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok: Trans Humana, ss. 25-32.
- Nikitorowicz, J. (2000). *Spotkanie i dialog kultur. Wymiar edukacji międzykulturowej*. [W:] T. Pilch (red.), *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, ss. 85-104.

- Nikitorowicz, J. (2024). *Wspólnota tożsamościowa w kontekście funkcjonowania szkoły z klasami ukraińskimi. Historia i teraźniejszość*. [W:] I. Nowosad, M. J. Szymański i A. Tłuściak-Deliowska (red.), *Szkoła i nauczyciel. Indywidualizm a wspólnotowość*. Kraków: Impuls, ss. 87-104.
- Nikitorowicz, J. i Guziuk-Tkacz, M. (2021). *Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym*. „Edukacja Międzykulturowa”, 2 (15), ss. 21-36. DOI: 10.15804/em.2021.02.01
- Nowak, S. (2012). *Metodologia badań społecznych*. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2018). *Koncepcje uznania w perspektywie pedagogiki ogólnej jako alternatywa wobec neoliberalnej wizji współczesnego świata*. „Forum Pedagogiczne”, 1, ss. 167-182.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nowakowska-Siuta, R. (2020). *Dobre słowo skraca dystans*. The Kościuszko Foundation Poland, webinar: 14.08.2020 <https://www.youtube.com/watch?v=1Q3Xmwu8s8A> [dostęp: 20.04.2024].
- Nowosad, I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowosad, I. (2024). *Kryzys postkolonialny a proces kształtowania wysokiej jakości systemu edukacji. Przykład Singapuru*. [W:] A. Odrowąż-Coates, Z. Kwieciński i M. J. Szymański (red.), *Przesilenie. Kręgi kryzysów kontekstów edukacji – wyzwania dla pedagogiki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Nussbaum, M.C. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Tłum. Astrid Męczkowska. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nyczkało, N.G. (2009). *Edukacja międzykulturowa w kontekście badań pedagogiki porównawczej*. „Edukacja ustawiczna dorosłych”, 3 (66), ss. 72-78.
- Oberg, K. (1960). *Szok kulturowy: przystosowanie się do nowych środowisk kulturowych*. „Antropologia praktyczna”, 7, ss. 177-182 (artykuł został przedrukowany za zgodą Technical Assistance Quarterly Bulletin, publikacji Technical Information Clearing House, 20 West 40th St., New York 18, New York; przedruk z Curare. Zeitschrift für Medizinethnologie/ “Journal of Medical Anthropology”, 29 (2006) 2+3, ss. 142-146).

- Ociepka, B. (2002). *Komunikowanie międzynarodowe*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Ogrodzka-Mazur, E. (2018). *Intercultural education in Poland: current problems and research orientations*. „Kultura i Edukacja“, 2 (120), ss. 65–82.
- Ogrodzka-Mazur, E. (2007). *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Ogrodzka-Mazur, E. (2024). *Szkoła jako przestrzeń aksjologicznego (nie) współistnienia - ku wykluczaniu kulturowemu w kontekście dostrzegalnych skutków transformacji*. [W:] I. Nowosad, M. J. Szymański i A. Tuściak-Deliowska (red.), *Szkoła i nauczyciel. Indywidualizm a wspólnotowość*. Kraków: Impuls, ss. 71-85.
- Okoń, W. (1982). *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Okoń, W. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Orlik, P. (2000). *Rozum a wrażliwość*. [W:] P. Orlik (red.), *Rozdroża i ścieżki wrażliwości*. „Problemy/Dyskusje”, t. I, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, ss. 59-89.
- Orłowska, B. (2024). *Etnobezpieczeństwo*. Encyklopedia Bezpieczeństwa Narodowego <https://encyklopedia.revite.pl/articles/view/186> [dostęp: 24.07.2024].
- Orłowska B., Budzyński Ł. i Lubimow J. (2022). *Procesy inkluzji uczniów ukraińskich z doświadczeniem uchodźczym na przykładzie szkół podstawowych w Gorzowie Wielkopolskim*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe FNCE.
- Ossowska, M. (1992). *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*. Lublin: Instytut Wydawniczy „Daimonion”.
- Pamuła-Behrens, M. (2024). *Rola nauczycieli w przyswajaniu języka drugiego przez uczniów z doświadczeniem migracji*. [W:] B. Papuda-Dolińska i K. Wiejak (red.), *Współpraca bez granic – nauczyciele na rzecz wsparcia dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Materiały pokonferencyjne*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, ss. 15-24.
- Panek, C. (2023). *Rola języka i kultury w procesie integracji: Perspektywa mieszkańców zagranicznych w Krakowie: Perspektywa grupy pozaeuropejskiej*. [W:] A. K. Gajda i A. Radecka (red.), *Razem poprzez kulturę. Integracja mniejszości w Krakowie wytyczne dla instytucji kultury*. Kraków: Instytut Studiów Europejskich Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 26-28.

- Papuda-Dolińska, B. i Wiejak, K. (2024). *Współpraca bez granic – nauczyciele na rzecz wsparcia dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Materiały pokonferencyjne*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Papuda-Dolińska, B., Knopik, T., Wiejak, K., Błaszczak, W., Styrkacz, S. i Mykowska, K. (2024). *Edukacja dzieci i uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy – dobre praktyki i rekomendacje*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Parker, C., Scott, S. i Geddes, A. (2019). *Snowball Sampling, SAGE Research Methods Foundations*. University of Gloucestershire.
- Pasikowski, S. (2015). *Granice teoretycznego nasycenia*. „Rocznik Lubuski”, 41(1), ss. 33-40.
- Pasterniak-Kobyłecka, E. (2018). *Wspieranie rozwoju kompetencji aksjologicznych uczniów gimnazjum jako jedno z podstawowych zadań nauczycieli współczesnej szkoły*. [W:] M. Kabat, E. Pasterniak – Kobyłecka (red.), *Nauczyciel. Przestrzeń. Czas. Szkoła. Zadania, funkcje, role dawniej i dziś*. Zielona Góra – Poznań: Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, ss. 59-68.
- Pawlak, S. (2001). *Ochrona mniejszości narodowej w Europie*. Warszawa: Scholar.
- Pearce, W. B. i Cronen, V. E. (1980). *Communication, Action, and Meaning: The Creation of Social Realities*. New York: Praeger.
- Petrides, K. V. i Furnham, A. (2001). *Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies*. „European Journal of Personality”, 15 (6), ss. 425-448.
- Piechurska-Kuciel, E. i Rusieshvili, M. (2020). *Us and them: intercultural sensitivity of Polish and Georgian adolescent multilinguals*. „International Journal of Multilingualism”. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1820013>
- Piejka, A. (2018). *Kompetencje praktyczno-moralne nauczyciela a kształtowanie kultury pokoju*. [W:] M. Kabat i E. Pasterniak-Kobyłecka (red.), *Nauczyciel. Przestrzeń. Czas. Szkoła. Zadania, funkcje, role dawniej i dziś*. Zielona Góra – Poznań: Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Pilch, T. i Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Pilch, T. (1998). *Tolerancja-wartość społeczna i cnota indywidualna*. [W:] J. Kłoczowski, i S. Łukasiewicz (red.), *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*. Lublin: Instytut Europy Środkowo-Wschodniej.

- Piller, I. (2017). *Intercultural Communication. A Critical Introduction*. Edinburgh: Publisher: Edinburgh University Press.
- Piorunek, M. (2016). *Liczby i słowa w badaniach humanistycznych i społecznych. (Nie)dychotomiczność paradygmatów badawczych*. [W:] M. Piorunek (red.), *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – Egzemplifikacje – Dylematy metodologiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, ss. 7-16.
- Pleszczyński, J. (2018). *Aksjo- i racjomorfizm a emocjonalna i poznawcza wrażliwość*. „Kultura Współczesna”, 4 (103), ss. 91-101.
- Poczobut, R. (2012). *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*. [W:] A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Groble (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 39-62.
- Pollock, D.C. i van Reken, R.E. (2009). *Third culture kids. Growing up among worlds*. Nicholas Brealey Publishing.
- Portera, A. (2019). *Intercultural competence in education to foster European identity*. „Journal of Educational Sciences”, 2 (40), ss.14-25.
- Prot-Klinger, K. (2021). *Reakcja na katastrofę. Postępowanie psychoanalityczne*. [W:] S. Kluczyńska i J. C. Czabała (red.) *Interwencja kryzysowa. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, ss. 33-54.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2006). *Two Metaphors of a Meeting with Culture – Autobiographical Researcher's Perspective*. „Kultura i Edukacja”, 4, ss. 70-76.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2014). *Refleksyjna etnografia edukacyjna – metodologia badania szkół mniejszości wyznaniowych*. [W:] K. Kamińska, A. Kucharska (red.), *Inne szkoły? Kultura organizacyjna placówek prowadzonych przez mniejszości wyznaniowe Wrocławia*, ss. 19-31.  
[https://issuu.com/edukacjakrytyczna/docs/inne\\_szkoly-27-01.compressed](https://issuu.com/edukacjakrytyczna/docs/inne_szkoly-27-01.compressed)  
[dostęp: 14.10.2024].
- Przybyłowska, I. (1978). *Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji i możliwości jego zastosowania w badaniach socjologicznych*. „Przegląd Socjologiczny”, XXX, ss. 62-63.
- Pyżalski, J., Łuczyńska, A., Kata, G., Plichta, P. i Polesza, W. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek*. Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą.

- Rabczuk, W. (2013). *UNESCO – orędownik różnorodności kulturowej i dialogu międzykulturowego*. [W:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur i A. Gajdzica (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 20-24, 27.
- Rada Europy. (2003). *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy. Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji*. Ateny, 10–12 listopada 2003 r. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000173714> [dostęp: 14.10.2024].
- Radkowska-Walkowicz, M. i Reimann M., (red.) (2018). *Dziecko i zdrowie. Wstęp do childhood studies*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Rakoczy, M. (2018). „To nie choroba czy zespół”. *Dziecko i współczesne dyskursy wrażliwości*. „Kultura Współczesna”, 4 (103), ss. 141-156.
- Ratajczak, M. (2006). *Komunikacja międzykulturowa – wybrane zagadnienia*. [W:] M. Ratajczak (red.), *Pomiędzy kulturami. Szkice z komunikacji międzykulturowej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Rembowski, J. (1989). *Empatia: studium psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Rembowski, J. (1982). *O empatii i sposobach jej badania*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3–4, ss. 107-120.
- Rettig, T. (2017). *Intercultural Empathy: A Guide to Real Understanding Across Cultures. Intercultural Mindset (Empatia międzykulturowa: przewodnik po prawdziwym zrozumieniu między kulturami. Międzykulturowy sposób myślenia*. Tłum. własne). <https://medium.com/intercultural-mindset/intercultural-empathy-a-guide-to-real-understanding-across-cultures-f2f0decbec52> [dostęp: 24.07.2024].
- Rifkin, J. (2009). *The Empathic Civilization. The Race to Global Consciousness in a World in Crisis*. New York: Penguin.
- Ritchie, J., Lewis, J., Elam, G., Tennant, R. i Rahim, N. (2014). *Designing and Selecting Samples*. [W:] J. Ritchie i J. Lewis (red.), *Qualitative research practice: Guide for Social Science Students and Researchers*. London: SAGE Publications, ss. 77-108.
- Rongińska, T. (2011). *Metoda systemowego opisu kompetencji profesjonalnych*. „Problemy Profesjologii”, 2, ss. 11-20.
- Rongińska, T. (2016). *Metoda systemowego opisu pojęć wieloznacznych*. „Relacje. Studia z Nauk Społecznych”, 1, ss. 127-137.

- Rose, W., Coffey, A., Robinson, J., Heath, S. (2012). *Anonymisation and visual images: Issues of respect, 'voice' and protection*. „International Journal of Social Research Methodology”, 15 (1), ss. 41-53.
- Rubacha, R. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rutkowiak, J. (2012). *Moja wędrówka po naukach pomocnych pedagogice. Dynamika praktyki myślenia w tworzeniu obszarów międzydyscyplinarnych*. [W:] A. Chmielewski, M. Dudzikowa i A. Groble (red), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 199-222.
- Rzeszutek, I. (2019). *Rola mentora w życiu zawodowym podopiecznego*. [W:] A. Walc i A. Śniegulska (red.), *Rola osób znaczących w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, ss. 128-137.
- Sadowska, K i Kędzia, M. (2024). *Edukacja międzykulturowa w Niemczech (na przykładzie działalności ośrodków opieki dziennej Familienzentrum Lebenshilfe Elmshorn)*. „Edukacja Międzykulturowa”, 2 (25), ss. 83-95. DOI: 10.15804/em.2024.02.06
- Sadowski, A. (2014). *Mniejszości narodowe i etniczne RP w perspektywie społeczeństwa pluralistycznego*. „Studia Humanistyczne AGH”, 13 (3), ss. 33-46.
- Salovey P. i Sluyter D.J. (1999). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Rebis.
- Sapir, E. (1978). *Kultura, język, osobowość: wybrane eseje*. Warszawa: PIW.
- Sareen, J. (2022). *Posttraumatic Stress Disorder in Adults: Epidemiology, Pathophysiology, Clinical Manifestation, Course, Assessment and Diagnosis*. <https://www.uptodate.com/contents/posttraumatic-stress-disorder-in-adults-epidemiology-pathophysiology-clinical-manifestations-course-assessment-and-diagnosis/print> [dostęp: 22.08.2024].
- Serkowska-Mąka, J. (2019). *Szkoła dla Innego. Filozofia i pedagogika dialogu w edukacji międzykulturowej*. „Artykuły i rozprawy”, 22 (1), ss. 51-72.
- Sęk, M. (2015). *Dobór próby przy pomocy metody kuli śnieżkowej (snowball sampling)*. [W:] B. Fatyga (red.), *Praktyki badawcze*. Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW, ss. 59-76.
- Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (third edition). San Francisco: John Wiley & Sons.

- Schweitzer, M. i Kerr, J. (2000). *Bargaining under the Influence: The Role of Alcohol in Negotiations*. „Academy of Management Executive”, 14, ss. 47-56.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte* (*Sztuka słuchania i światy możliwe. Jak wydostać się z ram, których jesteśmy częścią*). Tłum. własne), Pearson Italia Spa.
- Scollon, R., Scollon, S. W. i Jones, R. H. (2011). *Intercultural Communication: A Discourse Approach* (3rd Edition). Wiley-Blackwell.
- Sharing diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe*. (2008). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Siekańska, M. (2015). *Rola osób znaczących we wspieraniu rozwoju talentów sportowych*. „Psychologia Wychowawcza”, 8, s. 153-169.
- Skarga, B. (1997). *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*. Kraków: Znak.
- Skorupka, S., Auderska, H. i Łempicka, Z. (red.) (1989). *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skrefsrud, T. A. (2022). *The Buber-Levinas Debate on Otherness: Reflections on Encounters with Diversity in School*. [W:] H. V. Kleive, J. G. Lillebø i K. W. Sæther (red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole*. Cappelen Damm Akademisk, ss. 229-247.
- Skrzypczak, A. (2024). *Jak prowadzić działania dla dzieci i młodzieży promujące szacunek do różnych kultur?* Poznań: Fundacja Centrum Badań Migracyjnych.
- Skórzyńska, I. (2004). *Kształtowanie tożsamości wielokulturowych w edukacji historycznej. Krytyka projektu*. [W:] B. Burda i B. Halczak (red.), *Wielokulturowość w nauczaniu historii*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Sławecki, B. (2012). *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*. [W:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 57-87.
- Sławek, T. (2005). *Literatura porównawcza: Między lekturą, polityką i społeczeństwem*. [W:] M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A. Z. Makowiecki i R. Nycz, (red.), *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*. t. 1. Kraków: Universitas.
- Sławińska, K., Probachta, M. (2019). *Rola dziadków w procesie wychowania wnuków: babcia i dziadek jako ważne ogniwo wychowawcze*. [W:] A. Walc i A. Śniegulska (red.), *Rola osób znaczących w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, ss. 55-67.

- Słodowa-Hełpa, M. (2017). *Między globalizacją a glokalizacją*. „Studia Oeconomica Posnaniensa”, 5 (5), ss. 7-22.
- Sobecki, M. (2024). *Uchodźstwo jako wyzwanie edukacji międzykulturowej*. „Edukacja Międzykulturowa”, 2 (25), ss. 17-29. DOI: 10.15804/em.2024.02.01
- Sorrels K., Sekimoto S. (2016). *Intercultural Communication. Globalisation and Social Justice*. SAGE Publications, Inc. Publication.
- Stamateas, B. (2023). *Pozytywnie ludzie*. Tłum. K. Zawadowska. Warszawa: Bellona.
- Stankiewicz, K. i Żurek, A. (2011). *Międzykulturowe uczenie się na kursie języka polskiego jako obcego*. „Język. Komunikacja. Informacja”, 6, ss. 187-194.
- Stecko, J. (2017). *Homo axiologicus a obojętność moralna w życiu społecznym z perspektywy etyki praktycznej*. [W:] J. Mysona-Byrska i J. Synowiec (red.), *Obojętność i wrażliwość w życiu publicznym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe. Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, ss. 103-115.
- Stoch, M. (2016). *Ekonomia wrażliwości a duch posthumanistyki*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura”, VIII (2), ss. 130-140.
- Strawińska, A. B. (2020). *Glokalizacja. Próba kulturowej definicji zjawiska*. „Białostockie Archiwum Językowe”, 20, ss. 285-302.
- Strzebińska, K. (2024). *Więcej ukraińskich uczniów, ale mniej asystentów*. „Dziennik Gazeta Prawna”. [https://tiny.pl/vbtj\\_111](https://tiny.pl/vbtj_111) [dostęp: 25.10.2024].
- Suchecka, J. (2024). *Cała nadzieja w szkole. Polska edukacja może być wspaniała*. Wydawnictwo: W.A.B.
- Swan, J., Bresnen, M., Newell, S. i Robertson, M. (2007). *The Object of Knowledge: The Role of Objects in Biomedical Innovation*. „Human Relations”, 60, ss. 1809-1837.
- Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szczurek-Boruta, A. (2013). *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szewczyk, G. B. (2016). *Literatura – kultura – dialog. Problemy i dylematy współczesnej komparatystyki literackiej*. „Transfer. Reception Studies”, I, ss. 11-27.
- Szłosek, F. (2022). *Od systemowych wizji do wojennych realiów, czyli losy ukraińskiej oświaty*. [W:] M. Paluch (red.), *Lekcje pokoju w czasie (po) wojennym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 51-58.

- Sztumska, B. (1992). *Wychowawcze aspekty tolerancji*. [W:] S. Folaron (red.), *Humanistyczne podstawy tolerancji*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, ss. 74-79.
- Sztompka, P. (2012). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Sztompka, P. (1999). *Trust: A Sociological Theory*. Cambridge University Press.
- Sztumski, J. (2005). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „ŚLĄSK”.
- Szymańska, M. i Pamuła-Behrens, M. (2018). *Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*. <https://jows.pl/artykuly/metoda-jes-pl-nauczanie-jezyka-edukacji-szkolnej-uczniow-z-doswiadczeniem-migracji> [dostęp: 22.10.2024].
- Szymański, M. J. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, M. B. (2023). *Nagroda ŁTN im. Profesor Ireny Lepalczyk za prace badawcze z zakresu pedagogiki społecznej w 2023 r.* [https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2023\\_10\\_15\\_archive.html](https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2023_10_15_archive.html) [dostęp: 18.09.2024].
- Śliwerski, B. (2022). *Wymiary edukacyjnego wzbudzenia polsko-ukraińskiego w obliczu wojny i powojnia*. [W:] M. Paluch (red.), *Lekcje pokoju w czasie (po) wojennym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 39-49.
- Świdzińska, A. i Maliszewski, W. (2019). *Afektywny wymiar kompetencji do komunikacji międzykulturowej studentów pogranicza polsko-białoruskiego*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, XXXII (2), ss. 161-173.
- Takei-Thunman, N. (2011). *Literature and Transculturality Some reflections on transcultural subject position*. [W:] N. Takei-Thunman (red.), *Cultural Translations and Transculturality. Proceedings of the Workshop, Symposium in Varberg and Kyoto*, ss. 1-10.
- Taylor, S. i Sobel, D. (2011). *Culturally Responsive Pedagogy: Teaching Like Our Students' Lives Matter*. Brill Academic Pub.
- Tędziągolska, M., Walczak, B. i Żelazowska-Kosiorek, A. (2022). *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Tędziągolska, M., Walczak, B. i Wielecki, K. M. (2023). *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego?* Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

- Thomas, A. (2003). *Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte*. „Erwägen Wissen Ethik - Streitforum für Erwägungskultur”, 14, ss. 137-228.
- Thomas, A. (1993). *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns*. [W:] A. Thomas (red.), *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Verlag für Psychologie, ss. 377-424.
- Tischner, J. (1996). *Droga Sokratesa i perć Sabaty*. „Znak”, 11, ss. 41-45.
- Tischner, J. (2005). *Etyka solidarności oraz homo sovieticus*. Kraków: Znak.
- Tischner, J. (2011). *Myślenie według wartości*. Kraków: Znak.
- Tischner, J. (1966). *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego*. „Znak”, 149, ss. 1334-1345.
- Tongco, D. C. (2007). *Purposive sampling as a tool for informant selection*. „Ethnobotany Research and Applications”, 5, ss. 147-158.  
<https://ethnobotanyjournal.org/index.php/era/article/view/126/111> [dostęp: 28.09.2024].
- Trompenaars, F. i Hampden-Turner, C. (1997). *Riding the Waves of Culture*. London: Nicholas Brearley Publishing Ltd.
- Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszka, A. (1995). *Rozmowa kultur. Założenia i rezultaty seminarium „Komunikacja międzykulturowa 1992-1993”*. [W:] A. Kapciak (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*. Warszawa: Instytut Kultury i Instytut Socjologii UW.
- Uniwersalny słownik języka polskiego PWN* (2003) (red.) S. Dubisz. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, t. 4, s. 508.
- Walc, A. i Śniegulska, A. (2019). *Rola osób znaczących w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wendland, M. (2011). *Perspektywa konstruktywistyczna jako filozoficzna podstawa rozważań nad komunikacją*. „Kultura i Edukacja”, 4, ss. 30-47.
- Welsch, W. (1998). *Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury*. [W:] R. Kubicki (red.), *Filozoficzne konteksty koncepcji rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*. Tłum. B. Susła, J. Wieteki. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, ss. 195-222.
- Wierzbicka, A. (2007). *Słowa kluczowe. Różne języki – różne kultury*. Warszawa: Wydawnictwo UW.

- Wilczek-Rużyczka, E. (2002). *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Witkowski, L. (1997). *Edukacja wobec sporów o (po) nowoczesność*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wojakowski, D. (2009). *Wielokulturowość pogranicza*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Wojdat, M. i Cywiński, P. (2022). *Miejska gościnność: Wielki wzrost, wyzwania i szanse. Raport o uchodźcach z Ukrainy w największych polskich miastach*. Warszawa: Unia Metropolii Polskich im. Pawła Adamowicza.
- [https://metropolie.pl/fileadmin/news/2022/04/Ump\\_Ukraina\\_RAPORT\\_final\\_2.pdf](https://metropolie.pl/fileadmin/news/2022/04/Ump_Ukraina_RAPORT_final_2.pdf)  
[dostęp: 22.10.2024].
- Wojtanowska, W. (2016). *Teoria wrażliwości moralnej Johna McDowella*. „Logos i Ethos”, 41, 1, ss. 73-85.
- Wojnar, I. (2016). *Humanistyczne przesłanki niepokoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Wolski, P. (2015). *Dzisiaj komparatystyka. Badania porównawcze, kryzys i literaturoznawstwo*. „Przewodnik Literacki”, 2, ss. 250-254.
- Woydyłło, E. (2023). *Nasz bieg z przeszkodami. O wrażliwości i inności*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Wyka, A. (1993). *Badacz społeczny wobec doświadczenia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Veugelers, W. (2019). *Education for democratic intercultural citizenship*. [W:] W. Veugelers (red.), *Education for democratic intercultural citizenship*. Leiden–Boston: Brill Sense, ss. 1-13.
- Ząbek, M. (red.) (2002). *Między piekłem a rajem. Problemy adaptacji kulturowej uchodźców i imigrantów w Polsce*. Warszawa: Trio, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Wydziału Historycznego UW.
- Ząbek, M. i Łodziński, S. (2008). *Przekraczający granice. Uchodźcy w Polsce – próba spojrzenia antropologicznego*. Warszawa: Polska Akcja Humanitarna i Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej.
- Zrozumienie postaw ukraińskiej młodzieży wobec zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego w Polsce*. (2024). Uniwersytet SWPS, Fundacja Instytutu Matki i Dziecka, Biuro ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce: UNICEF.

- Żardecka, M. (2017). *Wrażliwość jako zdolność dostrzegania moralnych aspektów rzeczywistości: Freud-Hildebrand-Levinas*. [W:] J. Mysona-Byrska i J. Synowiec (red.), *Obojętność i wrażliwość w życiu publicznym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe. Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, ss. 41-60.
- Żernik, K. (2018). *Rola i znaczenie rodziców w życiu dziecka*. „Nauczyciel i Szkoła”, 68 (4), ss. 13-28.
- Żyłkiewicz-Płońska, E. (2015). *Wartość szacunku wobec osób odmiennych kulturowo w opinii badanych studentów programu „Uczenie się przez Całe Życie” Erasmus z wybranych państw Unii Europejskiej*. [W:] T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszko i Ł. Kwadrans (red.), *Aksjologiczne konteksty edukacji międzykulturowej*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 117-130.

### **Źródła internetowe**

- Adaptacja kulturowa w Polsce: zalety i wyzwania. <https://fundacijaukraina.eu/adaptacja-kulturowa-w-polsce-zalety-i-wyzwania/> [dostęp: 22.07.2024].
- ABC polskiej szkoły. Nowa edycja poradnika dla uczniów obcojęzycznych. <https://wielokultury.wroclaw.pl/abc-polskiej-szkoly-nowa-edycja-poradnika-dla-uczniow-obcojezycznych/> [dostęp: 01.10.2024].
- ABC. Szkolny pakiet startowy. Poradnik dla rodziców i opiekunów. <https://wielokultury.wroclaw.pl/publikacje/szkolny-pakiet-startowy-2024/> [dostęp: 01.10.2024].
- Accessible school for all. <https://asa.ibe.edu.pl/en/> [dostęp: 15.10.2024].
- Afganistan. <https://www.gov.pl/web/indie/afganistan-ie> [dostęp: 07.09.2024].
- Akademicko-Analityczny Trójkąt Lubelski. <https://www.umcs.pl/pl/akademicko-analityczny-trojkat-lubelski,29151.htm> [dostęp: 05.10.2024].
- Akademickie zbliżenie z Ukrainą. <https://portal.umk.pl/pl/article/akademickie-zblizenie-z-ukraina> [dostęp: 05.10.2024].
- Ambasadorzy/rki Dialogu. <https://wielokultury.wroclaw.pl/projekty/ambasadorzydialogu/> [dostęp: 01.10.2024].
- Antropologia jedzenia, czyli kultura na talerzu. <https://tiny.pl/d2g4l> [dostęp: 15.10.2024].
- Centrum Mieroszewskiego od lat organizuje prestiżowe szkoły letnie, jesienne i zimowe, które łączą badaczy z Europy Środkowo-Wschodniej i innych części świata. <https://mieroszewski.pl/programy/program-translatorski/polsko-ukrainska-szkola-przekladu/edycja-2> [dostęp: 05.10.2024].

Czym jest superwizja? [https://tiny.pl/v\\_ns0z5t](https://tiny.pl/v_ns0z5t) [dostęp: 05.11.2024].

Czy rozmawiać z dziećmi o wojnie?

<https://humandoc.pl/wp-content/uploads/2022/03/Czy-rozmawiac-z-dziecmi-o-wojnie.pdf>  
[dostęp: 18.01.2023].

Etnos. <https://sjp.pwn.pl/slowniki/etnos> [dostęp: 09.10.2024].

Fit for Diversity Card Collection. <https://pnwm.org/publikacje/fit-for-diversity-card-collection/>, Warszawa, 2020 [dostęp: 30.10.2024].

Forum Dialogu. Liderzy Dialogu. <http://dialog.org.pl/liderzy-dialogu/pl/goslinscy-globlokalsi-w-ramach-tygodnia-edukacji-globalnej/> [dostęp: 22.10.24].

Forum Dialogu. Liderzy Dialogu. Jakub Niewiński. <http://dialog.org.pl/liderzy-dialogu/pl/lider/jakub-niewinski/> [dostęp: 03.09.2024].

Forum Spójności na Uniwersytecie Zielonogórskim. <https://fb.watch/i55eZtCAA/>  
[dostęp: 16.01.2023].

Fundacja „Krzyżowa” Likhtarem – Latarnią dla polsko-niemiecko-ukraińskich wymian młodzieży. <https://krzyzowa.pl/pl/projekty/projekt-likhtar/o-projekcie>  
[dostęp: 06.10.2024].

Granty 2022/2023. <https://www.szkolazklasa.org.pl/obszary/razem-w-klasie/granty/>  
[dostęp: 03.10.2024].

Hiperlokalność: Lokalna wspólnota czasów globalizacji.

<https://infuture.institute/raporty/hiperlokalnosc/> [dostęp: 22.10.2024].

Impuls. Szkolny Warsztat Zmian. <https://www.szkolazklasa.org.pl/obszary/impuls-szkolny-warsztat-zmian/> [dostęp: 15.10.2024].

Informacja i wsparcie dla cudzoziemców w Poznaniu. <https://migrant.poznan.pl/> [dostęp: 06.10.2024].

Internationale Partnerschulen / BIDS. <https://www.europa-uni.de/de/internationales/Projekte/BIDS/index.html> [dostęp: 06.10.2024].

Internetowa platforma specjalistyczno-doradcza. <https://pwpp.uksw.edu.pl/>  
[dostęp: 06.10.2024]

Jak budować społeczność rodziców w klasie wielokulturowej?

<https://www.szkolazklasa.org.pl/jak-budowac-spoiecznosc-rodzicow-w-klasie-wielokulturowej/> [dostęp: 03.10.2024].

Jak prowadzić działania dla dzieci i młodzieży promujące szacunek do różnych kultur.

<https://migrant.poznan.pl/wp-content/uploads/2024/07/Jak-prowadzic-dzialania-promujace-szacunek.pdf> [dostęp: 06.10.2024].

Jak wesprzeć i pracować z dzieckiem po traumie wojennej. <https://humandoc.pl/wp-content/uploads/2022/07/Brief-UA-SK.pdf> [dostęp: 18.01.2023].

Які європейські мови найближчі між собою. [gazeta.ua/articles/istoriya-movi/\\_aki-yevropejski-movi-naj-blizhchi-mizh-soboyu/701681](https://gazeta.ua/articles/istoriya-movi/_aki-yevropejski-movi-naj-blizhchi-mizh-soboyu/701681) [dostęp: 05.10.2024].

Klub Ukraińskich Kobiet. <https://ukrainskidom.pl/nasze-dzialania/klub-ukrainskich-kobiet/> [dostęp: 01.10.2024].

Komparastyka literacko-kulturowa. <https://www.human.umk.pl/student-kierunki-komparatystyka-literacko-kulturowa/studia/> [dostęp: 11.04.2024].

Kreowanie wrażliwości międzykulturowej kluczowym elementem skutecznego zarządzania różnorodnością kulturową w organizacjach wielokulturowych. [https://tiny.pl/tb\\_1254c](https://tiny.pl/tb_1254c) [dostęp: 06.10.2024].

Ksenofila. <https://wsjp.pl/haslo/podglad/82773/ksenofilia/5225218/postawa>) [dostęp: 30.10.2024].

<https://kursy.odnpoznana.pl/search?tags=ucze%C5%84%20z%C5%9Bwiadczeniem%20migracyjnym> [dostęp: 06.10.2024].

Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym. <https://pwpp.uksw.edu.pl/wp-content/uploads/2022/12/Lekcje-pokoju-w-czasie-powojennym.pdf> [dostęp: 06.10.2024].

Les faux amis; ou, Les trahisons du vocabulaire anglais (conseils aux traducteurs). <https://archive.org/details/lesfauxamisoules00kssl/page/n5/mode/2up> [dostęp: 07.09.2024].

Liczba uczniów uchodźców z Ukrainy w podziale na typ podmiotów według powiatu (stan na 29.03.2022). [https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711/resource/37572/table?page=1&per\\_page=20&q=&sort=](https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711/resource/37572/table?page=1&per_page=20&q=&sort=) [dostęp: 17.01.2023].

Life Stories of Syrian Refugees: A Qualitative Study. <https://doi.org/10.4236/psych.2021.1210097> [dostęp: 07.09.2024].

Materiały edukacyjne/навчальні матеріали. <https://pwpp.uksw.edu.pl/materialy-edukacyjne/> [dostęp: 06.10.2024].

Międzykulturowość online – dobra praktyka. <https://szkolatolerancji.ceo.org.pl/aktualnosci/miedzykulturowosc-online-dobra-praktyka> [dostęp: 22.10.2024].

<https://mierszowski.pl/konkurs/zglos-sie/2023> [dostęp: 03.09.2024].

Migracje - integracja –tożsamość. [https://odn.zgora.pl/grono/grono\\_11.pdf](https://odn.zgora.pl/grono/grono_11.pdf)  
[dostęp: 06.10.2024].

Młodzi Polacy i Ukraińcy o sobie i sąsiadach. [https://mierszewski.pl/upload/2024/05/pl-stabilnosc-vs\\_-niepewnosc-www.pdf](https://mierszewski.pl/upload/2024/05/pl-stabilnosc-vs_-niepewnosc-www.pdf) [dostęp: 22.08.2024].

Najczęściej zadawane pytania i odpowiedzi dotyczące ukraińskich dzieci uchodźców w polskich placówkach oświatowych. <https://www.gov.pl/web/edukacja/najczesciej-zadawane-pytania-i-odpowiedzi-dotyczace-ukrainskich-dzieci-uchodzcow-w-polskich-placowkach-oswiatowych> [dostęp: 22.09.2024].

Od wielokulturowej do międzykulturowej klasy.  
<https://www.szkolazklasa.org.pl/materialy/od-wielokulturowej-do-miedzykulturowej-klasy/> [dostęp: 03.10.2024].

Kompleksowa i odpowiedzialna strategia migracyjna Polski na lata 2025–2030.  
[https://migrant.poznan.uw.gov.pl/pl/system/files/pliki/strategia\\_migracyjna\\_polski\\_2025-2030.pdf](https://migrant.poznan.uw.gov.pl/pl/system/files/pliki/strategia_migracyjna_polski_2025-2030.pdf) [dostęp: 29.11.2024].

O kampanii. <https://sciagazgadania.pl/o-kampanii/> [dostęp: 15.10.2024].

Oleg Mądry. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Oleg\\_M%C4%85dry](https://pl.wikipedia.org/wiki/Oleg_M%C4%85dry) [dostęp: 07.09.2024].

Organizacja kształcenia dzieci z zagranicy - list Minister Edukacji Barbary Nowackiej do kuratorów oświaty, dyrektorów, nauczycieli, organów prowadzących.  
<https://www.gov.pl/web/edukacja/organizacja-ksztalcenia-dzieci-z-zagranicy---list-minister-edukacji-barbary-nowackiej-do-kuratorow-oswiaty-dyrektorow-nauczycieli-organow-prowadzacych> [dostęp: 22.09.2024].

Otwarty Konkurs to program grantowy wspierający inicjatywy na rzecz dialogu Polaków z narodami Europy Wschodniej. <https://mierszewski.pl/konkurs>  
[dostęp: 05.10.2024].

O Zakładzie Studiów Polsko-Ukraińskich.  
[https://ukrainoznawstwo.uj.edu.pl/pl\\_PL/zaklad/o-nas](https://ukrainoznawstwo.uj.edu.pl/pl_PL/zaklad/o-nas) [dostęp: 05.10.2024].

Ознайомчий путівник для батьків та учнів.  
[https://edukacja.um.warszawa.pl/documents/66399/44898846/Powitalny-ukr-2022\\_03.pdf/8d003101-8104-8f0d-2c91-ca3aaefde84e?t=1646297774566](https://edukacja.um.warszawa.pl/documents/66399/44898846/Powitalny-ukr-2022_03.pdf/8d003101-8104-8f0d-2c91-ca3aaefde84e?t=1646297774566)  
[dostęp: 01.10.2024].

Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców.  
[https://um.warszawa.pl/documents/21449838/31019856/21\\_pakiet\\_powitalny-\\_wersja\\_polska.%20pdf/9783487a-2f36-5db9-d3e4-fdde8eaf1e5d?t=1634497616855](https://um.warszawa.pl/documents/21449838/31019856/21_pakiet_powitalny-_wersja_polska.%20pdf/9783487a-2f36-5db9-d3e4-fdde8eaf1e5d?t=1634497616855)  
[dostęp: 01.10.2024].

Polska i Ukraina: porównanie systemu oświaty i przydatne materiały. [https://fed.org.pl/wp-content/uploads/2022/06/2022\\_szkoly\\_PL\\_UA.pdf](https://fed.org.pl/wp-content/uploads/2022/06/2022_szkoly_PL_UA.pdf)  
[dostęp: 22.09.2024].

Pomoc dla uchodźców z Ukrainy. <https://www.murowana-goslina.pl/255,pomoc-ukrainie>  
[dostęp: 17.09.2024].

Program Polskiego Dnia Informacyjnego. [https://www.europa-uni.de/pl/internationales/projekte-und-veranstaltungen/polnischer\\_infotag/Program-Polskiego-Dnia-Informacyjnego-2024.pdf](https://www.europa-uni.de/pl/internationales/projekte-und-veranstaltungen/polnischer_infotag/Program-Polskiego-Dnia-Informacyjnego-2024.pdf) [dostęp: 06.10.2024].

Program RITA – Przemiany w regionie. <https://programrita.org/o-programie/>  
[dostęp: 05.10.2024].

Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli.  
<https://pwpp.uksw.edu.pl/o-programie/> [dostęp: 06.10.2024].

Projekt „Witamy w Polszczy”! Co młodzi Polacy i Ukraińcy wiedzą o sobie nawzajem?  
<https://trojka.polskieradio.pl/artykul/3387031,projekt-witamy-w-polszczy-co-mlodzi-polacy-i-ukraincy-wiedza-o-sobie-nawzajem> [dostęp: 29.08.2024].

Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030 (2015):  
[https://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030\\_pl\\_2016\\_ostateczna.pdf](https://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf)  
[dostęp: 22.07.2024].

Przestrzenie Dobrostanu – granty 2023/2024.  
<https://www.szkolazklasa.org.pl/obszary/razem-w-klasie/przestrzenie-dobrostanu/>  
[dostęp: 03.10.2024].

Punkt kontaktowy oraz Zespół ds. nauczania dzieci cudzoziemskich  
<https://um.warszawa.pl/waw/wcies/-/zespole-ds-nauczania-dzieci-cudzoziemskich>  
[dostęp: 01.10.2024].

Razem w Klasie. <https://www.szkolazklasa.org.pl/obszary/razem-w-klasie/>  
[dostęp: 03.10.2024].

Roshen. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Roshen> [dostęp: 07.09.2024].

Różnice kulturowe między Polską a Ukrainą.  
<https://www.youtube.com/watch?v=ycPoeEGhc7k> [dostęp: 15.10.2024].

Solidarni z Ukrainą. <https://www.amnesty.org.pl/solidarni-z-ukraina/>  
[dostęp: 01.10.2024].

Sondaż ECFR. Kogo Ukraińcy uważają za niezawodnych sojuszników? Nie Polaków.  
<https://www.rp.pl/spoleczenstwo/art40759701-sondaz-ecfr-kogo-ukraincy-uwazaja-za-niezawodnych-sojuszni-kow-nie-polakow> [dostęp: 22.08.2024].

Specjalność glottodydaktyczna.

[https://polonistyka.amu.edu.pl/\\_data/assets/pdf\\_file/0025/392065/Specjalnosc-glottodydaktyczna.pdf](https://polonistyka.amu.edu.pl/_data/assets/pdf_file/0025/392065/Specjalnosc-glottodydaktyczna.pdf) [dostęp: 25.09.2024].

SPILNO Gdynia. <https://edukacja.gdynia.pl/spilno-gdynia/> [dostęp: 25.10.2024].

Spotkanie Ministrów Spraw Zagranicznych Polski i Ukrainy.

<https://www.gov.pl/web/dyplomacja/spotkanie-ministrow-spraw-zagranicznych-polski-i-ukrainy2> [dostęp: 27.11.2024].

Stabilność vs. Niepewność. <https://mioroszewski.pl/programy/badania-opinii-publicznej/stabilnosc-vs-niepewnosc> [dostęp: 07.09.2024].

Studenckie Inicjatywy Dydaktyczne (SID). <https://pjk.edu.pl/studenckie-inicjatywy-dydaktyczne-sid/> [dostęp: 26.11.2024].

Studia Ucrainica Varsoviensia. <https://studiauavar.pl/> [dostęp: 05.10.2024].

Studia Ucrainica Posnaniensia. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sup/issue/view/2864> [dostęp: 05.10.2024].

Superbohater w spódnicy. Odporność psychiczna Ukrainek uciekających do Polski przed wojną w Ukrainie – raport z badań i rekomendacje dla trzeciego sektora.

<https://superbohaterki.org/> [dostęp: 15.10.2024].

Summer School. „Migration from Ukraine in media coverage - people, frames, narratives”.

[https://amu.edu.pl/\\_data/assets/pdf\\_file/0017/472004/Summer-School-Migration-from-Ukraine-in-media-coverage-people,-frames,-narratives-1.pdf](https://amu.edu.pl/_data/assets/pdf_file/0017/472004/Summer-School-Migration-from-Ukraine-in-media-coverage-people,-frames,-narratives-1.pdf)

[dostęp: 05.10.2024].

Swatka polsko-ukraińska. <https://fed.org.pl/swatka-polsko-ukrainska-zgloszenia-do-24-maja-2024/> [dostęp: 06.10.2024].

System edukacji na Ukrainie. Uznawalność stopni wykształcenia i tytułów w Polsce.

<https://www.instytutpm.eu/system-edukacji-na-ukrainie-uznawalnosc-stopni-wyksztalcenia-i-tytulow-w-polsce/> [dostęp: 29.10.2024].

Szef MSWiA o strategii migracyjnej: Zwiększanie bezpieczeństwa i uszczelnianie granicy.

<https://www.gov.pl/web/mswia/szef-mswia-o-strategii-migracyjnej-zwiekszanie-bezpieczenstwa-i-uszczelnianie-granicy> [dostęp: 18.10.2024].

Szkoła dla Was - школа для вас. <https://www.gov.pl/web/edukacja/szkola-dla-was>

[dostęp: 22.09.2024].

Szkoła Różnorodności. Kurs online dla osób pracujących z dziećmi z doświadczeniem

migracji. <https://szkola-roznorodnosci.org/> [dostęp: 18.10.2024].

Szkoły zatrudniają nowy rodzaj pracowników. [https://tiny.pl/45f\\_wjry](https://tiny.pl/45f_wjry) [dostęp: 26.11.24].

Ściagi. <https://sciagazgadania.pl/sciagi/> [dostęp: 15.10.2024].

Śląska mozaika. Rola wielokulturowości w kształtowaniu regionu.

<https://www.haus.pl/wp-content/uploads/2024/10/XXIX-Seminarium-slaskie-program-nowy.pdf> [dostęp: 22.10.2024].

To wczoraj wydarzyło się w Gubinie na Wyspie Teatralnej... słowa są zbędne...

<https://fb.watch/tZWZwjn69m/> [dostęp: 07.09.2024].

Trialog Sąsiedzki to wyjątkowa szkoła, która gromadzi uczestników z Polski, Białorusi i Ukrainy. <https://mierszowski.pl/programy/program-spoleczno-edukacyjny/szkoly-letnie-i-zimowe/trialog-sasiedzki-2024> [dostęp: 05.10.2024].

Uczelnie partnerskie. <https://dwz.uz.zgora.pl/uczelnie-partnerskie> [dostęp: 05.10.24].

Uczeń z innego kręgu kulturowego i jego potrzeby. Edukacja globalna

i międzykulturowa. Systemy szkolnictwa w Europie oraz innych częściach świata.

[https://usosweb.aps.edu.pl/kontroler.php?\\_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=20-FF-UZI](https://usosweb.aps.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=20-FF-UZI) [dostęp: 20.10.2024].

Uczniowie uchodźcy z Ukrainy w podziale na typy szkół, klasy i powiaty

(stan na 16.01.2023).

[https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711/resource/44333/table?page=1&per\\_page=20&q=&sort=](https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711/resource/44333/table?page=1&per_page=20&q=&sort=) [dostęp: 17.01.2023].

Uczniowie uchodźcy z Ukrainy w podziale na typy szkół, klasy i powiaty

(stan na 01.07.2024).

[https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711/resource/59531/table?page=1&per\\_page=20&q=&sort=](https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711/resource/59531/table?page=1&per_page=20&q=&sort=) [dostęp: 17.09.2024].

Ukraińscy uczniowie w naszej klasie – poradnik dla nauczycieli.

<https://szkolaedukacji.pl/ukrainscy-uczniowie/> [dostęp: 01.10.2024].

UNESCO. 2007. UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Paris.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878> [dostęp: 14.10.2024].

Wdzięczność. Laboratorium Edukacji Muzycznej. <https://tiny.pl/7gn24hph>

[dostęp: 22.10.2024].

Workshop on Current Problems in Physics 2024.

<https://if.uz.zgora.pl/konferencje/wcpp24> [dostęp: 15.10.2024].

W polskich szkołach i przedszkolach jest 187,9 tys. dzieci i młodzieży z Ukrainy, przybyłych po wybuchu wojny.

<https://samorząd.infor.pl/sektor/edukacja/rodziceiu uczniowie/5682139,w-polskich-szkolach-i-przedszkolach-jest-1879-tys-dzieci-i-mlodziezy-z-ukrainy-przybylych-po-wybuchu-wojny.html> [dostęp: 25.09.2024].

Wrażliwość. Słownik języka polskiego <https://sjp.pl/wra%C5%BCliwo%C5%9B%C4%87> [dostęp: 23.07.2024].

Wrocławskie standardy pracy asystentek i asystentów Międzykulturowych.

<https://wielokultury.wroclaw.pl/publikacje/wroclawskie-standardy-pracy-asystentek-i-asystentow-miedzykulturowych-2024/> [dostęp: 22.10.2024].

Wsparcie MNiSW dla studentów i naukowców z Ukrainy.

<https://www.gov.pl/web/nauka/wsparcie-mnisw-dla-studentow-i-naukowcow-z-ukrainy> [dostęp: 22.09.2024].

W stronę integracji uczniów polskich i ukraińskich. Pakiet metodyczny.

<http://www.otwartaedukacja.org.pl/wp-content/uploads/2022/11/A.-Mlynarczuk-Sokolowska-red.-W-strone-integracji-uczniow-polskich-i-ukrainskich.pdf> [dostęp: 10.10.24].

Wyspa Teatralna. <https://touristinformation-guben.de/pl/zwiedzanie/atrakcje-turystyczne-w-gubinie/article-theaterinsel-gubin.html> [dostęp: 07.09.2024].

W zwykłych słowach wielka moc.

[https://press.amu.edu.pl/pub/media/productattach/b/a/bajki\\_pl.ukr\\_cz.\\_1\\_2022\\_-\\_amup.pdf](https://press.amu.edu.pl/pub/media/productattach/b/a/bajki_pl.ukr_cz._1_2022_-_amup.pdf) [dostęp: 05.10.2024].

Viadrina Center of Polish and Ukrainian Studies. <https://www.vcpu.europa-uni.de/en/profile/index.html> [dostęp: 05.10.2024].

Zagraniczne systemy szkolnictwa wyższego. Ukraina.

[https://nawa.gov.pl/images/users/623/Ukraina\\_3.pdf](https://nawa.gov.pl/images/users/623/Ukraina_3.pdf) [dostęp: 22.09.2024].

Zasady organizacji oddziałów przygotowawczych. <https://www.gov.pl/web/nauka/zasady-organizacji-oddzialow-przygotowawczych> [dostęp: 22.09.2024].