

Międzykulturowe uczenie się w doświadczeniu polskich nauczycieli po wybuchu wojny w Ukrainie w 2022 r.

Monika Popow¹ 



Abstrakt

Artykuł podejmuje zagadnienie międzykulturowego uczenia się nauczycieli po wybuchu wojny w Ukrainie w 2022 r. Do analizy wykorzystuję trzy kategorie – międzykulturowego uczenia się, kompetencji międzykulturowej oraz zdarzenia krytycznego – które wprowadzone są jednocześnie ze względu na szczególny kontekst społeczno-polityczny, w jakim znaleźli się nauczyciele. Z analizy wynika, że uczenie zachodzi przede wszystkim na poziomie budowania wiedzy o Innym oraz budowania zaangażowania. Nauczyciele nie przenoszą jednak doświadczeń na poziom ogólny ani ich nie profesjonalizują.

Słowa kluczowe

uczenie się, międzykulturowe uczenie się, nauczyciele, zdarzenie krytyczne, kompetencja międzykulturowa

Intercultural Learning in the Experience of Polish Teachers after the Outbreak of the War in Ukraine, 2022

Abstract

The article addresses the issue of teachers intercultural learning after the outbreak of war in Ukraine in 2022. For the analysis, I use three categories – intercultural

¹ Pomorska Szkoła Wyższa w Starogardzie Gdańskim, monika.popow@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-6763-7474>

learning, intercultural competence and a critical incident – which are introduced simultaneously because of the particular socio-political context in which the teachers found themselves. The analysis shows that intercultural learning occurs primarily at the level of building knowledge about the Other and building engagement. However, teachers do not transfer the experience to the general level or do not professionalize it.

Key words

learning, intercultural learning, teachers, critical incident, intercultural competence

Celem niniejszego artykułu jest analiza doświadczenia międzykulturowego uczenia się wśród gdańskich nauczycieli wobec zdarzenia krytycznego – wybuchu wojny w Ukrainie w 2022 r¹. Do analizy wykorzystuję trzy kategorie – międzykulturowego uczenia się, kompetencji międzykulturowej oraz zdarzenia krytycznego – które wprowadzone są jednocześnie ze względu na szczególny kontekst społeczno-polityczny, w jakim znaleźli się nauczyciele.

Uczenie się w kontekście prezentowanego badania rozumiem jako uświadomione i nieuświadomione nabywanie wiedzy, kompetencji i umiejętności przez jednostkę w spotkaniu z inną kulturą. Jest to proces zachodzący na styku kultur, a zatem dotyczący materii uczenia się międzykulturowego. Bliska jest mi definicja Aliny Szczurek-Boruty (2012, s. 112), która pisze:

uczenie się międzykulturowe to uczenie się o tym, jak postrzegamy siebie i innych ludzi, naszych znajomych, przyjaciół oraz tego, jak razem działamy. Dotyczy także więzi, jakie możemy stworzyć między sobą, a wszystko to po to, by nieustannie kreować własną tożsamość, promować równość, tolerancję i integrację.

W efekcie nabywamy kompetencję międzykulturową, która dotyczy zarówno naszej świadomości, jak i umiejętności poruszania się w środowisku międzykulturowym. Interesuje mnie, jak proces ten przebiega wśród nauczycieli, którzy nagle, na masową skalę, rozpoczęli pracę z uczniami z doświadczeniem uchodźstwa. Uważam,

¹ Artykuł powstał na podstawie badania własnego realizowanego wspólnie z dr Magdaleną Muszel z Uniwersytetu Gdańskiego. Współautorstwo obejmuje opracowanie narzędzia badawczego oraz realizację wywiadów.

że doświadczenie to może mieć znaczenie dla przyszłości naszej pracy z wielokulturowością. Możemy przypuszczać, że przemiany w polskim społeczeństwie, będące konsekwencją wybuchu wojny w Ukrainie, będą miały długotrwałe oddziaływanie w obszarze edukacji. Ukraińskie dzieci, które nagle trafiły do polskich szkół, niezależnie, czy w nich pozostaną, będą posiadać doświadczenie uczenia się towarzyszące doświadczeniu uchodźstwa. Nauczyciele, z kolei, na szeroką skalę doświadczyli pracy w środowisku wielokulturowym, nie mając wcześniej przygotowanego wsparcia (por. Pyżalski i in., 2022). Dla wszystkich uczestników procesu edukacyjnego wybuch wojny oraz jego konsekwencje układają się w szereg doświadczeń krytycznych znaczących w kontekście ich biografii (Teusz, 2002, 2004; Tripp, 1996).

Artykuł składa się z sześciu części, w tym krytycznego ujęcia uczenia się w kontekście międzykulturowości, teoretyzacji kontekstu społecznego jako zdarzenia krytycznego, przedstawienia metodologii oraz wyników analizy i podsumowania.

Uczenie się w kontekście międzykulturowości – spojrzenie krytyczne

Międzykulturowość jest pojęciem mocno zakorzenionym we współczesnej humanistyce. Tadeusz Lewowicki definiuje ją jako osadzoną w tradycji edukacji wielokulturowej oraz nakierowaną na wzajemne wzbogacanie kultur, poszukiwanie wspólnych orientacji aksjologicznych, kształtowanie postaw otwartości oraz współpracy. Jego zdaniem realizuje ona model pedagogiki pozytywnej, konstruktywnej (Lewowicki, 2011, s. 33). Koncentrując się na rozwijaniu świadomości kulturowej, tolerancji i umiejętności porozumiewania się w różnorodnych środowiskach i społecznościach, edukacja międzykulturowa porusza tematykę związaną między innymi ze zmieniającymi się wyzwaniem edukacji międzykulturowej, a także codzienną praktyką szkoły (Szempruch, 2021), kompetencjami nauczycieli (Kitlińska-Król, 2013; Smoter, 2023; Szczurek-Boruta, 2013), czy też budowaniem wielokulturowego społeczeństwa (Augustyniak, 2023; Cudowska, 2022; Majbroda, 2023).

Refleksja nad edukacją międzykulturową jest również krytycznym namysłem nad jej tożsamością oraz potencjalnymi zadaniami i celami jakie przed sobą stawia. Pytania te powiązane są ze szczególnymi zadaniami, które przed edukacją międzykulturową stawiane są współcześnie. Świadomość jaką w naukach społecznych i humanistycznych nabyliśmy dzięki rozwojowi perspektyw krytycznych, teorii feministycznej, postkolonialnej, edukacji globalnej, a także przemianom społecznym, takim jak działalność ruchów antyrasistowskich, czy też pojawienie się w przestrzeni

publicznej dyskursu praw imigrantów, sprawiły, że oczekiwania wobec edukacji międzykulturowej wzrosły, a w pole jej zainteresowań włączone są również założenia edukacji antydyskryminacyjnej i równościowej (Grzybowski, 2023, s. 185).

Badani przeze mnie nauczyciele doświadczali uczenia się w dynamicznie zmieniającym się kontekście społecznym. Pomocne może być w tym miejscu włączenie pojęcia transnarodowości. Pojęcie transkulturowego uczenia się jest w literaturze anglosaskiej rozumiane w podobny sposób, jak krytyczne ujęcie edukacji międzykulturowej w Polsce (por. Freitag-Hild, 2018). Jest ono elementem transnarodowej przestrzeni społecznej, w ramach której dynamicznie wytwarzają się relacje pomiędzy ludźmi i różnorodnymi grupami społecznymi. Jak pisałam w tekście poświęconym tej koncepcji, ujęcie transnarodowości pozwala uchwycić złożoność sytuacji uczącego się w środowisku wielokulturowym, w tym odmiennosc procesów adaptacji wśród migrantów, oraz zrozumieć relacje i sieci jakie są konstruowane w kraju przyjmującym, wynikające z różnic z kapitale społecznym i kulturowym, reprodukcję kulturową oraz ekonomiczne uwarunkowania migracji (Popow, 2017, s. 83). W analizowanym przypadku pozwala to ujrzeć szkołę zanurzoną w całości funkcjonowania uczniów i rodziców – uchodźców wojennych.

Perspektywa transnarodowości pozwala nam jednocześnie spojrzeć na rolę nauczycieli w kraju przyjmującym jako aktywnych podmiotów działania, odpowiedzialnych za procesy adaptacji i integracji w złożonej rzeczywistości społecznej. Kluczowym pytaniem staje się, na ile wypełniają oni postulaty edukacji międzykulturowej. Pytanie to pedagogzy zadają sobie już od kilku lat. Wystarczy przywołać prace Aliny Szczurek-Boruty (2011, 2013) oraz Urszuli Markowskiej-Manisty i Ewy Dąbrowy (2016), które analizowały postawy nauczycieli wobec ucznia jako Innego w polskiej przestrzeni edukacyjnej. Tym bardziej interesujące jest pytanie, jak postawy oraz proces międzykulturowego uczenia się nauczycieli kształtowały się wobec masowego napływu uczniów cudzoziemców. Napływ uczniów – uchodźców z Ukrainy to pierwsze dla polskiej szkoły masowe doświadczenie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji oraz uchodźstwa. Jak pokażę w kolejnej części artykułu, doświadczenie ujmowane jest przez nauczycieli jako zdarzenie krytyczne.

Zdarzenie krytyczne jako element uczenia się w szkolnej rzeczywistości

Współcześnie badania nad procesami uczenia się ukształtowane są poprzez tradycję krytycznego namysłu nad szkołą oraz sformalizowanymi modelami kształcenia

i nauczania (Kargulowa, 2011, s. 124-134). Badania koncentrują się zatem przede wszystkim na procesie dydaktycznym (Kansanen i Meri, 1999), strategiach i stylach uczenia się (Kolb, 1976; Reid, 1995), doświadczeniu uczenia się w grupach społecznych (Mumford, 1987) oraz społecznościach (Kurantowicz, 2007). Rola uczenia się zajmuje też ważne miejsce w pedagogice krytycznej oraz emancypacyjnej jako jedna z naczelnych kategorii dla teoretyzacji, między innymi edukacji bankowej (Freire, 2000). Przyjmuje się, że uczenie się to wieloaspektowy proces, który zachodzi w różnorodnych nieformalnych przestrzeniach, w różnych okresach życia i poprzez różnorodne doświadczenia (Popow, 2016, 2017). Z tego też powodu uznają je za proces złożony i różnorodny. Dla zrozumienia tych koncepcji przydatne jest odwołanie do socjokulturowej teorii uczenia się, zgodnie z którą proces ten osadzony jest w kulturze, która wpływa na rozumienie tego procesu oraz jego przebieg. Jerome Bruner (2006, s. 122) tak pisze na ten temat:

w istocie uwzględniając niedawne odkrycie na temat uczenia się człowieka, największą skuteczność osiąga się wtedy, gdy jest ono partycypacyjne, proaktywne, wspólne, kooperatywne i nastawione raczej na tworzenie znaczeń niż na ich przyjmowanie w gotowej postaci – nawet nauk przyrodniczych, matematyki i języków w takich szkołach nauczamy efektywniej niż w bardziej tradycyjnych.

Złożoność sytuacji społeczno-politycznej, w jakiej znaleźli się nauczyciele, wymaga spojrzenia na proces uczenia się z wykorzystaniem kategorii oddającej trudność, a czasem wręcz traumę doświadczenia nauczycieli. Stąd też moja propozycja, aby do analizy procesu uczenia się włączyć kategorię zdarzenia krytycznego, wykorzystywaną w literaturze przedmiotu do analizy procesu uczenia się wobec napotykaných trudności (Derakhshan i Nazari, 2023; Nazari i De Costa, 2022). Mam świadomość, że analizować można sam proces uczenia się, w tym jednak wypadku waga doświadczenia nauczycieli wymaga wprowadzenia dodatkowej kategorii. Kontekst uczenia się był niezwykle.

Gdy chodzi o pojęcie zdarzeń krytycznych, Kirsten Fitzgerald (2000, s. 190) przyjmuje, że są to: „odrębne zdarzenia lub wydarzenia, które dotyczą dwóch lub więcej osób; nie są one ani inherentnie negatywne, ani pozytywne, są jedynie odrębnymi zdarzeniami lub wydarzeniami, które wymagają jakiejś uwagi, działania lub wyjaśnienia; są to sytuacje, którym należy przypisać znaczenie”. W pedagogice kategoria zdarzenia krytycznego wykorzystywana jest do analizy doświadczenia uczenia się, a ujmuje się ją na przykład jako okazję do refleksji (Szymczak, 2010). Staje się

ona wówczas elementem procesu „stawania się nauczycielem” (Kwaśnica, 2003), czy też kategorii „konstruktywistycznego nauczyciela (Dylak, 2010; Klus-Stańska, 2006; Szymczak, 2010); podkreśla ona, iż osadzając zawód ten zmagają się z wyzwaniami nieustannie zmieniającej się współczesności. Nauczyciel jest wówczas organizatorem i inspiratorem doświadczenia uczenia się uczniów i całej szkolnej społeczności. W podobny sposób rolę nauczyciela definiuje Bruner (1966, s. 174), który pisze, że powinien on być partnerem uczestniczącym w wewnętrznym dialogowaniu ucznia, kimś, na czyim uznaniu mu zależy i czyje kwalifikacje chciałby przejąć. Zdarzenie krytyczne jest zatem okazją do zbudowania nowej wiedzy, czy też wdrożenia innych, adekwatnych do kontekstu narzędzi, może być zatem doświadczeniem pozytywnym, powodującym zmianę. Takie znaczenie nadaje mu nauczyciel refleksyjny (Gołębniak, 2003; Szymczak, 2010).

W przypadku wybuchu wojny zdarzenie krytyczne ma charakter traumatyzujący. Z psychologicznego punktu widzenia, pojawia się ono nieoczekiwanie, destabilizując rzeczywistość jednostki. Zdarzenia krytyczne zatrzymują dotychczasową aktywność, mobilizując zasoby do przewycięzania trudności (Teusz, 2004), mogą też być punktami zwrotnymi (Krawczyk-Bocian, 2013). W przypadku badanych przeze mnie nauczycieli wybuch wojny zdestabilizował rzeczywistość zarówno prywatną, jak i zawodową. Strach i niepewność, a jednocześnie odpowiedzialność i konieczność organizowania wsparcia na długie tygodnie stały się elementem ich rzeczywistości, wytrącając z codziennego rytmu i zmieniając kulturę szkoły. W doświadczeniu nauczycieli zdarzenie krytyczne, jakim był wybuch wojny, rozpoczęło serię innych zdarzeń, jakie stały się elementem ich szkolnej rzeczywistości. Nie mówimy zatem jedynie o konsekwencjach jednego traumatyzującego zdarzenia, ale o serii zdarzeń, które składają się na doświadczenie uczenia w sytuacji kryzysu i międzykulturowości (Falkheimer i Heide, 2006).

Istotnym kontekstem dla rozumienia procesu uczenia się nauczycieli wobec zdarzeń krytycznych jest instytucjonalny chaos w jakim się znaleźli. Brak systemowego wsparcia oraz przygotowania, które przełożyły się na poczucie uwikłania w rozgrywki polityczne oraz pozostawienia samym sobie z problemem edukacji i integracji dzieci uchodźczych to czynnik stresu, który przełożył się na codzienne doświadczenia szkolne. Potwierdzają to obserwacje Przemysława Grzybowski (2023), który przeprowadził zbliżone do mojego badanie nauczycieli po wybuchu wojny w Ukrainie. Wśród badanych przez niego nauczycieli brak było dostrzegania pozytywnych stron pogłębienia się różnorodności kulturowej szkoły. Wymieniane przez nich zjawiska

traktowane były wyłącznie jako problemy, których źródeł szukano w nieprzygotowaniu systemowym (narzucone przez ministerstwo i kuratorium wytyczne), problemach instytucjonalnych (rozwiązania przyjęte w danej placówce) oraz osobistych doświadczeniach, postawach, poziomie zaangażowania emocjonalnego i ekonomicznego w pracę w szkole. Jak pisze Grzybowski (2023, s. 185):

nauczyciele dostrzegli zupełny brak przygotowania systemu, instytucji i osób do radzenia sobie z nowymi zjawiskami – podobnie jak w czasie pandemii, wskutek czego najczęściej byli zdani na improwizowanie oraz rozwiązywanie problemów niekiedy na zasadzie działań antysystemowych, bo czekanie na wytyczne „z góry” trwa, a potrzeby klasy szkolnej należy zaspokajać natychmiast.

Widać zatem, że zdarzenia krytyczne w kontekście mojego badania to zarówno doświadczenie wybuchu wojny, jak i instytucjonalny chaos, który pojawił się w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. To ważny kontekst dla rozpatrywania procesu uczenia się nauczycieli, rzutu na postrzeganie przez nich treści oraz okazji do uczenia się, a przede wszystkim rzutu na postawę nauczycieli – ich otwartość na uczniów – uchodźców, ich kulturę, wartości i uwarunkowania społeczno-kulturowe, która jest kluczowa w edukacji międzykulturowej.

Metodologia

Analizie poddane zostały indywidualne wywiady pogłębione z nauczycielami publicznych i niepublicznych szkół podstawowych oraz średnich w Trójmieście, realizowane w okresie marzec – czerwiec 2022 r. w Gdańsku. Przeprowadziłyśmy 12 pogłębionych wywiadów indywidualnych, które koncentrowały się na rekonstrukcji doświadczenia nauczycieli, z uwzględnieniem codzienności szkoły, kontaktami z polskimi i ukraińskimi uczniami oraz rodzicami.

Indywidualne wywiady pogłębione były częściowo ustrukturyzowane i realizowane zostały według wcześniej ustalonego scenariusza, sporządzonego na podstawie przeglądu literatury dotyczącej pracy nauczycieli z uczniami migrantami. Interesowało nas między innymi: Jak zmieniła się szkolna/przedszkolna rzeczywistość po wybuchu wojny? Jak wygląda ścieżka dziecka z Ukrainy w danej placówce? Jak wygląda edukacyjna codzienność nauczycieli? Jak zmienia się wiedza i doświadczenie nauczycieli? Wymienione wątki odnieść można do przedmiotu artykułu. Oprócz nich wywiad zawierał pytania o relacje z ukraińskimi i polskimi dziećmi i rodzicami, narzędzia integracji oraz realizację zapisów ustawy dotyczącej realizacji

obowiązku szkolnego w Polsce przez dzieci z Ukrainy. Częściowe ustrukturyzowanie wywiadów było konieczne w celu uzyskania odpowiedzi na te same zagadnienia przez obie badaczki.

Wywiady kodowane były zgodnie z ustalonymi wcześniej kodami w programie do analizy danych jakościowych (Atlas.ti v.9). Na potrzeby niniejszego artykułu wykorzystano kody związane z elementami procesu uczenia się, integracją, kryzysem, wiedzą oraz emocjami pozytywnymi i negatywnymi.

Od początku realizacji badania, rekonstruując różnorodność doświadczenia nauczycieli, jasne było, że potrzebne są dodatkowe kategorie analityczne, które pozwolą na ujęcie kluczowych doświadczeń nauczycieli. Analiza przeprowadzona została zatem z wykorzystaniem trzech kluczowych kategorii: uczenia się międzykulturowego wraz z podrzędną wobec niej kategorią kompetencji międzykulturowej oraz zdarzenia krytycznego. W pierwszej kolejności zebrany materiał przeanalizowany został zatem przy pomocy kategorii zdarzenia krytycznego, tak, aby ustalić, jakie doświadczenia mogą mieć dla badanych nauczycieli charakter zdarzenia uczącego (Tripp, 1996). Dopiero po zastosowaniu tej kategorii analitycznej możliwe było spojrzenie na zebrany materiał przez pryzmat uczenia się oraz kompetencji kulturowej, co również wymaga szerszego wytłumaczenia.

Do analizy doświadczenia uczenia się międzykulturowego używa się różnorodnych kategorii. Alina Szczurek-Boruta (2013) posługiwała się następującymi: *Obraz Innego, siebie i uczenia się od Innych; doświadczenia uczenia się z Innym; wartości w uczeniu się*. Lindy Mcallister i współpracownicy (2006) w swojej analizie wyróżniają następujące kategorie: *aspiracje i oczekiwania wobec doświadczenia międzykulturowego; doświadczanie szoku kulturowego; uświadamianie sobie i przezwyciężanie stereotypów, problemy i strategie komunikacji międzykulturowej; rozwijanie osobistych strategii radzenia sobie*. Ja stosuję kategorie związane z budowaniem kompetencji międzykulturowej, co pozwala na opisanie procesu uczenia się wobec szeregu doświadczeń krytycznych będących konsekwencją wybuchu wojny w bliskim sąsiedztwie oraz doświadczenia kulturowego polskich nauczycieli związanego z jednej strony z ujawniającym się w badaniu bagażem historycznym relacji Polski, Ukrainy i Rosji, a także ich dotychczasowych doświadczeń w życiu w społeczeństwie wielokulturowym, przede wszystkim z rodzinami migrantów z Ukrainy. Kompetencja międzykulturowa, rozumiana jako pożądaný efekt procesu międzykulturowego uczenia się, pozwala zweryfikować samoświadomościową narrację nauczycieli pod kątem celów i efektów uczenia się. Jest ona jednocześnie

na tyle pojemna, że pozwala ująć obszary wiedzy i umiejętności. Nawiązując do modelu stworzonego przez Ursulę Brinkmann i Oscara van Weerdenburga (2014) przyjmuję, że proces budowania kompetencji międzykulturowej zachodzi na czterech obszarach: wrażliwości międzykulturowej, komunikacji międzykulturowej, budowaniu zaangażowania i zarządzaniu niepewnością. Ten model jest dla mnie podstawowym punktem odniesienia, do którego będę, w mojej w analizie, przykładać również obszary wyróżnione przez Alinę Szczurek-Borutę oraz Mcallistera i współpracowników.

Ograniczeniem była niewielka liczba wywiadów wynikająca z trudności, jakie napotkaliśmy przy ich realizacji. W pierwszej kolejności nasze zainteresowanie kierowało się ku dyrektorom publicznych placówek jako osób odpowiedzialnych za zarządzanie procesem integracji w szkole. Wywiady miały być realizowane przy pomocy kwestionariusza częściowo ustrukturyzowanego. Nie udało nam się jednak pozyskać wystarczającej liczby badanych – spotkaliśmy się z odmowami wzięcia udziału w badaniu, często bez podania przyczyny. Zdecydowaliśmy zatem o zmianie próby badawczej oraz narzędzia, koncentrując się na nauczycielach. Badane osoby rekrutowane były poprzez metodę kuli śnieżnej, stąd też zróżnicowanie w obrębie placówek. W przypadku tej grupy badanych również napotkaliśmy na trudności w pozyskaniu osób do badania, najczęściej tłumaczone dużym przeciążeniem, aczkolwiek były one zdecydowanie mniejsze niż w grupie dyrektorów szkół. Wobec trudności w skonstrowaniu próby zdecydowaliśmy o przeprowadzeniu badania na mniejszej grupie, jednak w formie bardziej pogłębionej. Przeprowadzone wywiady były częściowo swobodne, dotyczyły też bardziej wieloznacznych kwestii, w tym subiektywnego postrzegania procesu integracji przez nauczycieli, ich roli oraz przemian jakich doświadczają poprzez doświadczenie pracy w szkole po wybuchu wojny w Ukrainie.

Niewielka liczba przeprowadzonych wywiadów decyduje o tym, że przeprowadzone badanie ma charakter eksploracyjny i wobec tego może być podstawą do przeprowadzenia w przyszłości badań na szerszej i bardziej różnorodnej próbie. W aktualnie skonstrowanej próbie brakuje odzwierciedlenia zróżnicowania głosów nauczycieli jako zróżnicowanej grupy zawodowej, w tym nauczycieli z mniejszych miejscowości oraz terenów wiejskich. Uznaję jednak, że pogłębione narracje nauczycieli dostarczają wiedzy na temat ich doświadczenia jako grupy zawodowej zgodnie z paradygmatem badań jakościowych (Urbaniak-Zajac, 2017).

W kolejnej części artykułu zaprezentowane zostaną wyniki badania.

Zdarzenia krytyczne w doświadczeniu nauczycieli

Na zdarzenia krytyczne w doświadczeniu badanych nauczycieli należy spojrzeć w dwojnasób. Po pierwsze doświadczeniem krytycznym jest wybuch wojny w Ukrainie. Badani opisują go jako wydarzenie przerażające, budzące niepewność i lęk o ich własne bezpieczeństwo. Nauczyciele w wywiadach wracają do okresu początku wojny, opisując go z jednej strony jako moment dużej mobilizacji przy organizacji zbiórek, noclegów oraz wsparcia dla przybywających każdego dnia matek z dziećmi. Opisują również swoją niepewność oraz współczucie odczuwane wobec doświadczeń uchodźców wojennych. W jednym z wywiadów pojawia się wręcz lęk przed poznaniem tych doświadczeń, a co za tym idzie, przed poznaniem samych uczniów:

- Są u nas trzy dziewczynki ze wschodu Ukrainy, nie wiemy dokładnie skąd ani co tam się wydarzyło, one nie mówią.
- Nie pytacie? Nie wiecie, z jakiego miasta pochodzą?
- Nie chcemy, te dzieci mogły przeżyć traumę, nie wiemy nawet jak o to zapytać. To jest wschód Ukrainy, tam wszystko mogło się wydarzyć.
- A rodzice? Macie z nimi kontakt?
- No właśnie słaby, chciałybyśmy jakoś te mamy zachęcić, ale może u nich ten kontakt ze szkołą jest inny (K_7_szkoła prywatna).

Drugi rodzaj zdarzeń krytycznych związany jest z codziennym doświadczeniem badanych nauczycieli po przybyciu do polskich szkół uczniów – uchodźców. W tym obszarze w narracjach badanych nauczycieli przeważały zdarzenia negatywne związane z obszarami wychowania, dydaktyki i współpracy z rodzicami. Problemy najczęściej opisywane przez nauczycieli obejmowały przeważnie:

- **kłopoty z porozumiewaniem się z uczniami i rodzicami** – były to przede wszystkim wszelkie kwestie związane z brakiem znajomości języka ukraińskiego lub rosyjskiego, skutkujące problemami z porozumieniem się z uczniami oraz z matkami. W tym obszarze najczęściej opisywane zdarzenia krytyczne to nieporozumienia prowadzące do niewypełnienia poleceń przez uczniów, kłopoty z nawiązaniem relacji z uczniami, brak umiejętności przekazania rodzicom ważnych kwestii, co skutkowało dla dzieci negatywnymi konsekwencjami;
- **trudności w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi** – w tym obszarze pojawiały się zdarzenia krytyczne związane z sytuacjami kryzysowymi, wywiązującymi się na lekcji, zachowaniami niepożądanymi, problemami z diagnozowaniem uczniów lub też brakiem odpowiednich

- diagnoz, koniecznością pracy wraz ze specjalistami z uczniami, z którymi nauczyciele nie potrafili się porozumieć;
- **organizację lekcji** – zdarzenia krytyczne w tym obszarze dotyczyły zarządzania czasem na lekcji, planowaniem lekcji, z brakiem umiejętności prezentacji materiału w wielojęzycznej klasie, angażowaniem w roli tłumaczy uczniów z Ukrainy, którzy dłużej przebywali w Polsce;
 - **brak wiedzy w obszarze międzykulturowości, w tym w obszarze międzykulturowej dydaktyki oraz psychologii międzykulturowej** – ten rodzaj zdarzeń krytycznych związany był z brakiem zrozumienia różnic kulturowych, przejawiającym się w niezrozumieniu i ocenianiu zachowania uczniów i rodziców, nieznajomości niepolskiej kultury szkoły, brakiem znajomości kodów kulturowych;
 - **obarczenie rolą osoby odpowiedzialnej za integrację w szkole** – ten rodzaj zdarzeń krytycznych pojawiał się w narracjach nauczycieli, którzy posiadali wcześniejsze doświadczenia związane z edukacją międzykulturową (np. przebyte szkolenie) lub też znali język ukraiński lub rosyjski. W ich przypadku zdarzenia krytyczne dotyczyły obarczenia odpowiedzialnością za proces integracji w szkole, przejawiający się w przydzieleniu im zadań związanych z wywiadem diagnostycznym, organizacją lekcji języka polskiego, organizacją procesu dydaktycznego itp.

W początkowym okresie pracy badani nauczyciele nastawieni byli przede wszystkim na przetrwanie i przeprowadzenie nowoprzybyłych dzieci oraz klasy przez doświadczenie trwającej blisko polskiej granicy wojny oraz nagłej konieczności integracji. Narracje nauczycieli cechuje duży ładunek emocjonalny, związany przede wszystkim z poczuciem bezsilności oraz poczuciem braku odpowiednich kompetencji. Badani nauczyciele mówią zatem o zagubieniu szkoły jako instytucji wobec nagłej konieczności stosowania specjalistycznej wiedzy z obszaru międzykulturowości. Brak wiedzy i narzędzi, odbierany jest jako brak przygotowania całej grupy zawodowej przez instytucję państwa, opisywany w innych wywiadach w kategoriach wyalienowania. Jest to sytuacja stresująca, związana z niepewnością, mogącą wręcz prowadzić do zanegowania własnej wiedzy i umiejętności.

Wnioski te zbliżone są do obszarów problemowych, które wyodrębnił Przemysław Grzybowski w swoim badaniu: trudności w komunikacji, nuda i zniechęcenie uczniów –uchodźców, którzy nie rozumieli polskich lekcji, nieporozumień kulturowych, różnic w poziomie wiedzy i umiejętności, szok kulturowy i brak zaufania

do szkoły i nauczycieli, trauma i zespół stresu pourazowego i brak przygotowania nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej (Grzybowski, 2023, s. 181-185). W przypadku jego badania pojawiły się jeszcze trudności związane z zaszłościami historycznymi i odmiennym ujęciem polsko-ukraińskiej historii, które nie wystąpiły w naszym badaniu.

Interesowało mnie, jak wobec zdarzeń krytycznych, badani nauczyciele doświadczają oraz kształtują proces uczenia się. Spojrzałam na niego poprzez pryzmat uogólnionych kategorii wykorzystanych w dotychczasowej literaturze przedmiotu. Analizowana w tej części kategoria zdarzenia krytycznego zastosowana została jako punkt odniesienia dla wykorzystanych kategorii opisujących doświadczenie międzykulturowego uczenia się.

Międzykulturowe uczenie się w doświadczeniu nauczycieli

Pierwszym obszarem budowania kompetencji międzykulturowej w procesie uczenia się jest **wrażliwość międzykulturowa**. Jego kluczowymi składowymi jest świadomość oraz reagowanie na sygnały. W codziennej praktyce nauczycieli jest to obszar związany z postawami i przekonaniem, czyli kategoriami Obrazu Innego, siebie i uczenia się od Innych.

Badani nauczyciele dużo uwagi poświęcali przekonaniom na temat kultury ukraińskiej, ukraińskiej kultury wychowania oraz ukraińskiej kultury szkoły. Dominowało przekonanie, że dzieci i rodzice z Ukrainy są inni niż Polacy. Inność dotyczy ich zachowania, w tym kwestii zachowań niepożądanych, sposobu komunikowania się, współpracy:

Te dzieci zachowują się inaczej niż nasze. Jest u nas na przykład chłopiec, który sobie wychodzi w trakcie lekcji ze szkoły i idzie do domu. Rodzice nie rozumieją, że uczeń nie może tak sobie wyjść – wyszedł, to wyszedł, poszedł do domu. My mamy inne przepisy, dzieci nie wychodzą same, jeśli nie są zwolnione przez rodziców. Duży mamy z tym problem (K_5_szkoła publiczna).

Wobec zdarzenia krytycznego, jakim jest wybuch wojny, nauczyciele deklarują, że starają się wykazać zrozumieniem i empatią; diagnozowane przez nich jednak różnice kulturowe rozumiane jako problemy z dostosowaniem się do reguł, są jednak dla nich źródłem problemów, a w skrajnych przypadkach szoku kulturowego, a więc codziennego doświadczania zdarzeń krytycznych. W przytoczonej narracji nauczycielka przypisuje diagnozowane zachowanie właściwościom kultury ukraińs-

kich uczniów oraz rodziców, co można powiązać z mechanizmem stereotypizacji. W skrajnych przypadkach dochodzi do uruchomienia stereotypów dotyczących Ukraińców i Rosjan.

Jednocześnie badani nauczyciele w wielowymiarowy sposób postrzegają uczniów i rodziców z Ukrainy, co pokrywa się z wynikami uzyskanymi przez Alinę Szczurek-Borutę. Badaczka przypisuje tę deklarację relatywizmowi społecznemu, który może wzmacniać tolerancję i szacunek dla odmienności kulturowej (Szczurek-Boruta, 2012, s. 147). Podobnie jak w jej badaniu nauczyciele wykazywali obojętność wobec odmienności oraz pewnego rodzaju „ślepotę” na różnorodność tożsamości. W wywiadach zauważyć można tendencję do stosowania uogólnionej kategorii „dobra dziecka” oraz „człowieczeństwa” („Jakoś się dogadamy, jesteśmy w końcu do siebie podobni”). Wiązać się to może z powinnością przypisywaną roli nauczyciela (Lewowicki, 2010; Merton, 2002; Szczurek-Boruta, 2013). Ignorowanie różnic kulturowych w powiązaniu z barierami komunikacyjnymi, opisanymi poniżej, sprawia jednak, że nauczyciele nie wychwytyją międzykulturowych sygnałów, czyli tego, co nie jest powiedziane wprost, a wynika właśnie z kultury. Co ważne, nauczyciele mówią przede wszystkim o uczeniu się nowej dla nich kultury krajów, z których pochodzą uczniowie, nie wspominają jednak o uczeniu się od uczniów i rodziców.

Jako czynnik decydujący dla faktu, czy uruchomiona zostanie kompetencja związana z aktywnym wykorzystywaniem wrażliwości międzykulturowej, wskazywana jest empatia. Niejednokrotnie z analizowanych wywiadów wynika, że poziom zaawansowania procesu integracji w szkole zależy od poziomu empatii zaangażowanych nauczycieli. To, w jaki sposób przebiega proces integracji w klasie, jest zależne od kompetencji społecznych oraz osobistej empatii nauczyciela, co czyni ten proces przypadkowym. Z całą pewnością jednak postawa „bycia człowiekiem” jest postrzegana jako decydująca. Jedna z badanych nauczycielek opisała to w następujący sposób:

My nie do końca znamy sytuację materialną naszych uczniów. Niby dzieciaki są fajnie poubierane, mają śniadanie, ale potem okazuje się, że nie do końca. Gdzieś tam ostatnio tama pękła podczas rozmowy z mamą i okazało się, że jej największym marzeniem jest mieć patelnię i własną pościel, żeby nie spać pod samą kołdrą. Wczoraj więc pojechaliśmy do yska i kupiliśmy, co było trzeba, jakieś środki się w szkole na to znalazły (K_6_publiczna).

W takich przypadkach nauczyciele reagują w podobny sposób, jak często ma to miejsce z polskimi rodzinami, które znajdują się w potrzebie. To jednak, co sprawia, że

doświadczenie to postrzegają jako krytyczne jest poczucie, że zarówno rodziny, jak i nauczyciele są pozostawieni z problemami sami sobie.

Badani przytaczają przykłady postaw innych nauczycieli, którzy stawiają uczniom uchodźcom nierealne oczekiwania. Jednocześnie jednak podkreślają, że jako grupa zawodowa nie posiadają narzędzi do profesjonalnej pracy z klasą, w której są uczniowie uchodźcy. Badana nauczycielka kontynuuje:

– Nasza psycholog jest super, ale ma taką barierę językową, że od razu powiedziała tej mamie, że jej gabinet jest zawsze otwarty i K. może do niej przyjść, ale ona takiej pełnocennej terapii nie jest w stanie przeprowadzić, dlatego znalazłyśmy jej inną. Ja bym oczekiwała, żeby moja pani pedagog miała od jakiejś naszej miejskiej instytucji listę miejsc, gdzie takie dziecko możemy wysłać. Tego nam brakuje bardzo. To jest takie zamiatanie i zrzucanie na nas obowiązku, zamiatanie pod dywan i czarowanie rzeczywistości.

– A co z kompetencjami waszej kadry takimi miękkimi, międzykulturowymi?

– Różnie jest. Według mnie warto, żeby każda rada pedagogiczna przechodziła raz na pół roku takie szkolenie z kompetencji miękkich, bo zdarzają się komentarze, które nie powinny padać, typu „ty już jesteś dwa miesiące w Polsce i nic nie mówisz po polsku? Nie udawaj”. Ja znam osobę, która to powiedziała i pamiętam, jak organizowałam kurs angielskiego dla nauczycieli i jak jej było ciężko (...). Jest różnie. Niektórzy naprawdę potrafią się przejąć (K_6_publiczna).

Zdanie się na przypadek, empatię i liczenie na to, że nauczyciele sobie poradzą bez zewnętrznego wsparcia to systemowy problem, który badani nauczyciele przypisują instytucjom zarządzającym oświatą. Zdają sobie sprawę, że „szczęśliwy traf” nie może być główną przesłanką sukcesu edukacyjnego ani zdrowia psychicznego dzieci. Mimo iż empatyczna postawa jest przypisywana etosowi zawodu nauczyciela, badani sprzeciwiają się zbudowaniu na niej całości koncepcji pracy z uczniami z doświadczeniem uchodźstwa. To swoiste odwrócenie perspektywy w międzykulturowym uczeniu się, gdzie dużą wagę przywiązuje się do rozwijania postawy wrażliwości międzykulturowej. W przypadku badanych nauczycieli dominuje jednak przekonanie, że zrzucano na nich, jako grupę zawodową z definicji empatyczną i działającą na rzecz dobra dziecka, odpowiedzialność za wypracowanie narzędzi integracji (to odczucie dominuje zwłaszcza w grupie osób obarczonych odpowiedzialnością za integrację w szkole), nie dając konkretnych narzędzi. Brak ten identyfikują nie tylko jako przeszkodę w rozwijaniu wrażliwości międzykulturowej, ale przede wszystkim jako podstawowe źródło wymienionych wcześniej zdarzeń krytycznych. W ana-

lizowanych przypadkach sytuację polepszyło przeznaczenie środków na dodatkowe lekcje języka polskiego, jednak w dalszym ciągu nie rozwiązało to problemów z wychowaniem, metodyką, czy też wsparciem nauczycieli w pracy.

Drugim obszarem jest **komunikacja międzykulturowa**, czyli proces konstruowania rzeczywistości społecznej, na który składa się ciągły proces negocjowania i współtworzenia znaczeń, będący odpowiedzią na dynamiczny kontekst społeczno-kulturowy. W przypadku badanych nauczycieli komunikacja międzykulturowa realizowana jest w praktyce dydaktycznej oraz wychowawczej, jest ona jednak często improwizowana, jak miało to miejsce w przypadku badanej nauczycielki z klas 1-3:

Ja miałam takiego X, z którym najpierw nie mogłam się porozumieć. Mama przyszła do szkoły, zapisała go i wyszła (...) Nic mu nie uzupełniła, była z panią sąsiadką, tak twierdziła, że to jest pani sąsiadka, która była tłumaczem. I więcej już nie przyszła. Później na moje wezwania przychodziła i zrobiłam w taki sposób, że w pewnym momencie trochę się zmartwiłam, przyuważyłam, jak odbierała tego chłopca ze świetlicy i mówię, że poproszę jakiś numer telefonu. A ona, że właśnie chciała mój numer telefonu. A ja mówię: proszę pani, u nas w Polsce się nie daje numerów telefonu, podejrzewam, że na Ukrainie też, my mamy dziennik elektroniczny i tak się porozumiewamy z rodzicami. Widziałam, że ona bardzo słabo mówi, ciągle, że nie rozumie i nie rozumie, a ja rozmawiałam z nią przez google translatora. Za każdym razem, jak chciałam z nią porozmawiać to sobie włączałam i to faktycznie działa. Tak samo z tym chłopcem było. Przez to, że mam dzieci z Białorusi i bardzo dobrze rosyjski znają te dzieci, ten jeden chłopczyk Y pomagał mi w porozumieniu z tym X. I to była taka fajna relacja, że dzieci białoruskie pomagały temu chłopcu w mówieniu (K_9_publiczna).

Opisane tu tłumaczenie przez innych uczniów pojawia się we wszystkich wywiadach. W analizowanym fragmencie nauczycielka postrzega ten proces jako pozytywną wymianę pomiędzy dziećmi oraz pomoc dla nich samej, nie uwzględniając edukacyjnych oraz wychowawczych skutków obsadzenia dzieci w dorosłej roli tłumacza. Pomoc dzieci staje się czynnikiem, od którego zależy nie tylko komunikacja, ale też minimalne nawet włączenie nowoprzybyłego dziecka do życia klasy. Opisane zjawisko porównać można do procesu parentyfikacji dzieci, czyli odwrócenia ról osoby dorosłej i dziecka. To swoiste „unauczycielnienie” dzieci z Europy Wschodniej było powszechne w doświadczeniu badanych nauczycieli i opisywane jest jako jedyne w tamtym czasie wyjście z sytuacji.

W przytoczonym przypadku nauczycielka posłużyła się narzędziami, jakie były dla niej dostępne, czyli internetowym translatozem oraz pomocą rosyjskojęzycznych

dzieci. Komunikacja z matką ograniczyła się do przekazywania informacji, możemy przypuszczać też, że była jednostronna. W dalszej części wywiadu nauczycielka opisuje jednak, że dzięki zaangażowaniu wolontariuszy oraz jednej z nauczycielek, udało im się zorganizować lekcje języka polskiego dla rodziców, co korzystnie wpłynęło na proces uczenia się dzieci, mogły bowiem ćwiczyć język polski w domu. Zderzenie z rodzicami, którzy nie rozumieją, prawdopodobnie doświadczają złożonego procesu stawania się uchodźcą, są wycofani, jest dla nauczycieli doświadczeniem trudnym. Asymetryczna relacja komunikacyjna nie pozwala na wypełnienie w relacji z rodzicem roli współ-wychowawcy dziecka, ponieważ rodzice nie rozumieją ani języka, ani kontekstu. Na poziomie komunikacji mamy zatem do czynienia z nieodebraniem komunikatu, co uniemożliwia wypełnienie roli przez jego nadawcę.

Nauczyciele próbują dostosować swoją komunikację lub też na własną rękę dokonywać tłumaczeń materiałów dydaktycznych. Najczęściej jednak bariera komunikacyjna sprawia, że nauczyciele kapitulują, a komunikacja staje się podstawową płaszczyzną, w której doświadczają porażki. Opisują sytuacje, w których tłumaczą uczniom i rodzicom trudności czy też wymagania, nie mając pewności, czy zostały one zrozumiane:

Tłumaczyliśmy matce, co jest potrzebne, żeby dziecko trafiło do poradni, mama się uśmiechała, nie wiadomo było, czy rozumiała, ale do czerwca dokumenty dziecka do poradni nie trafiły. Potem mama tłumaczyła się, że nie rozumiała (K_2_szkola publiczna).

Sytuacja opisana została przez badaną w kategoriach bezsilności, negatywne skutki poniosło przede wszystkim dziecko. W nauczycielskich narracjach wyczuć można rozdrażnienie postawą rodziców, którzy nie biorą odpowiedzialności za edukację i wsparcie dzieci w polskiej szkole. Wycofanie rodziców w sytuacjach komunikacyjnych interpretowane jest w kategoriach kulturowych, podobnie jak dzieje się to w przypadku zachowania dzieci. Trudno szukać tutaj elementów komunikacji międzykulturowej rozumianej jako poznawanie i rozumienie różnic. Mamy raczej tutaj do czynienia z próbą komunikacji w ogóle.

Trzeci obszar to **budowanie zaangażowania**, w którym nauczyciele przejawiają dużą aktywność. Znaczenie ma tutaj przytoczona kategoria dobra dziecka oraz poczucie obowiązku moralnego. Nauczyciele wiele wysiłku wkładają w znalezienie wspólnych płaszczyzn porozumienia pomiędzy dziećmi. Organizują w tym celu wydarzenia, warsztaty, zachęcają dzieci do poznawania wzajemnie swoich kultur. Ro-

rozumieją zatem wagę wspólnego doświadczenia w procesie budowania zrozumienia i współpracy międzykulturowej:

Mieliśmy już zbiorki, dzieci zbierały zeszyty dla ukraińskich kolegów, potem zorganizowaliśmy międzynarodowy festyn kulinarny. Polskie dzieci przyniosły polskie potrawy, mieliśmy ukraińskie. Każdy mógł dowiedzieć się czegoś nowego, trochę poznać te dzieci i mamy, bo z nimi mamy jeszcze większą barierę niż z dziećmi (K_1_publiczna).

Nauczyciele posługują się prostymi narzędziami, często osadzonymi w filantropii, ale też potrzebach swoich społeczności, albowiem pomoc przez cały czas jest ukraińskim rodzinom potrzebna. Budowanie zaangażowania bezpośrednio powiązane jest z doświadczeniem zdarzenia krytycznego. Nauczyciele podkreślając rolę człowieczeństwa mówią o konieczności pomocy potrzebującym i wsparcia ich wobec traumatyzującego doświadczenia wojny. Od początku jej wybuchu zaangażowani byli w organizację zbierek oraz poszukiwanie mieszkań, mobilizując do wsparcia uczniów i ich rodzin swoje sieci kontaktów oraz zasoby. Zaangażowanie wzrasta w miarę poznawania uczniów. Z czasem nauczycielom coraz sprawniej przychodzi budowanie relacji. Wiedzą w czym dobrzy są poszczególni uczniowie, na znaczeniu traci też postrzeganie ich przez pryzmat odmienności kulturowej. Gdy nauczyciele nauczą się kontaktu, uczeń Ukrainiec staje się „naszym uczniem”. Ten oddolny system wsparcia jest zresztą typowy dla działania polskiej szkoły. Wolontariat jest powszechnie wykorzystywany jako forma współpracy ze środowiskiem lokalnym (Calek, 2021) oraz budowania kompetencji społecznych uczniów (Stepaniuk, 2021). W tym wypadku jednak budowanie zaangażowania realizowane jest w trybie kryzysowym, przy znacznym zaangażowaniu zasobów emocjonalnych nauczycieli. Rzeczywistość, w której nauczyciele budują i zarządzają zaangażowaniem szkolnych społeczności, jest niepewna, co podwyższa poziom stresu wszystkich zaangażowanych osób.

Ostatnim obszarem analizy jest właśnie **zarządzanie niepewnością**, które można odnieść do zaproponowanej przez Mcallister i współpracowników (2006) kategorii rozwijania osobistych strategii radzenia sobie. Głównym narzędziem jest tworzenie własnych struktur uczenia się, bazujących najczęściej na wiedzy tych, którzy wcześniej mieli kontakt z edukacją międzykulturową poprzez, na przykład, udział w warsztatach lub szkoleniach. Nauczyciele, obsadzeni w roli osób odpowiedzialnych za integrację, przygotowują narzędzia diagnostyczne i dydaktyczne, upowszechniają i oceniają informacje o dostępnych szkoleniach oraz na bieżąco śledzą

zmieniającą się sytuację prawną, konsultując się między sobą w kwestii interpretacji przepisów. W jednym z przypadków okazało się, że większa liczba szkół błędnie interpretuje zapis w rozporządzeniu, którego nikt wcześniej nie sprawdził. Osobą, która sprawdziła dokładnie przepisy była nauczycielka, dla której zdarzeniem krytycznym było nieprzyjęcie dziecka do szkoły:

Na początku wojny był taki zapis, że nie można zapisać do klasy więcej niż czworo dzieci. Przyszła do nas mama z Charkowa i chciała zapisać chłopca do klasy bodajże szóstej i ja jej mówię, że nie mamy miejsc. Ona w płacz, ja w płacz, zapisała to dziecko w końcu do jakiejś innej szkoły (...). Ja się wściekłam i zaczęłam czytać to rozporządzenie i czytam, że to dotyczy klas 1-3. Dzwonię do mojej dyrektorki i mówię, weź to przeczytaj, może ktoś to źle interpretuje. Ona podzwoniła po innych dyrektorach i faktycznie okazało się, że nikt nie wiedział, że chodzi o 1-3 (...). Jak minister mówi w telewizji, że maksymalnie czworo dzieci, to nikt tego nie sprawdza, w jakich konkretnie klasach (K_10_publiczna).

Wobec niejasnych przepisów, ale też chaosu i prawdopodobnie braku nawyku krytycznego czytania rozporządzeń, a także generalnie negatywnej oceny rozwiązań ministerialnych, badani nauczyciele pracowali nad własnymi zasadami weryfikacji oraz rozwiązaniami w obszarze wstępnego diagnozowania dzieci przy przyjęciu do szkoły. Szkoły nieformalnie konsultowały się między sobą i porównywały rozwiązania.

Dwa ostatnie obszary wiążą się z mobilizacją zasobów emocjonalnych i są bezpośrednio związane z doświadczaniem zdarzeń krytycznych. Badani nauczyciele zdają sobie sprawę z moralnej konieczności poradzenia sobie w zaistniałej sytuacji. Mobilizują zatem swoje zasoby, szukając rozwiązań, które pomogą im uniknąć zdarzeń krytycznych. Dosłownie zatem uczą się zarządzać niepewnością, co obniża poziom stresu oraz pomaga radzić sobie z szokiem kulturowym. Co charakterystyczne, odnoszą to doświadczenie do osobistych strategii radzenia sobie. Zarządzanie niepewnością nie jest zatem powiązane z budowaniem strategii dla szkoły jako instytucji albo szkolnej społeczności.

Z przedstawionej analizy widać zatem, że wiedza, kompetencje i umiejętności zdobyte w procesie międzykulturowego uczenia się pozostają doświadczeniem poszczególnych nauczycieli lub zespołów nauczycieli, nie są jednak uogólniane na poziom uczenia się całej instytucji. Nie są zatem elementem tworzenia roli profesjonalnego nauczyciela. Jedną z badanych ujmuje to w następujący sposób:

My nie jesteśmy do tego przygotowani. Uczymy się na szybko, jak z tymi dziećmi i rodzicami pracować, szukamy informacji w internecie, sprawdzamy,

co tam ministerstwo opublikowało, potem porównujemy między szkołami, jak rozumiemy te wymogi, ale to wszystko jest interwencja. Trudno myśleć o własnym rozwoju w takiej sytuacji (K_5_szkoła publiczna).

Badana wyraźnie zaznacza, że uczenie się w obliczu zdarzeń krytycznych nie jest rozpatrywane w kategoriach trwałości, ale jako gwarancja funkcjonowania zawodowego nauczycieli. Proces nie jest zaplanowany ani systematyczny, dotyczy również jedynie tych obszarów, które aktualnie przydają się w pracy. Doświadczenie to nie jest zatem profesjonalizowane, co oznacza, że nauczyciele nie poszerzają przy pomocy profesjonalnych narzędzi zdobytych kompetencji, za wyjątkiem tych obszarów, które uważają za kluczowe, aby w ogóle wykonywać swoją pracę. Jak zaznacza jednak Michael Fullan (2007), całość doświadczenia uczenia się nauczycieli musi być procesem profesjonalizowanym, ma bowiem wpływ na jakość świadczonej przez nich pracy. Profesjonalizacja nauczycieli, której nieodłącznym składnikiem jest uczenie się, zależna jest od oceny własnej sytuacji, poczucia realizacji oraz postrzegania swojej roli społecznej jako pozbawionej wpływu (Śliwerski, 2006). Czynniki te w przypadku moich badanych zdają się mieć wielkie znaczenie. Badani nauczyciele opisują swoje doświadczenia jako trudne, narzucone z zewnątrz, stresujące. Doświadczenie zdarzeń krytycznych jest w ich przypadku blokadą, a nie okazją do uczenia się.

Podsumowanie

Badani nauczyciele wskazują, że najwięcej uczą się o Innym – aktywnie konstruują i dekonstruują wizerunek uchodźcy oraz Ukraińca. Z analizowanych narracji wynika również, że uczą się nowej wiedzy o sobie samych, nie rozpatrują jednak tego doświadczenia w kategoriach budowania kompetencji międzykulturowej, a raczej kompetencji zawodowych, odkrywania własnego potencjału, a także osobiście, jako przełamywania siebie, odkrywania nowej wiedzy o sobie samych.

Zdarzenie krytyczne, jakim jest doświadczenie wybuchu wojny w Ukrainie, a także szereg zdarzeń krytycznych wiążących się z codziennym doświadczeniem wyzwań międzykulturowości przez nauczycieli, powoduje, że nauczyciele mobilizują się w procesie uczenia się międzykulturowego, jest to jednak w ich narracjach konieczność, a nie świadomy wybór.

Podstawowym zasobem, z którego korzystają nauczyciele jest empatia. Jest ona znacząca dla budowania wrażliwości i komunikacji międzykulturowej, co pokrywa się z założeniem, że jest ona punktem wyjścia dla budowania dialogu i zrozumie-

nia międzykulturowego (Cherng i Davis, 2019). Większość badanych przeze mnie nauczycieli nie działa jednak świadomie w ramach procesu uczenia się międzykulturowego, co jest kluczowe dla budowania świadomości międzykulturowej oraz kompetencji międzykulturowej. Uczenie się następuje w sposób nieświadomiony – w codziennym kontakcie z uczniami i rodzicami – i przypisywane jest rozwojowi osobistemu. Dwa pozostałe obszary – budowanie zaangażowania oraz zarządzanie niepewnością – występują w analizowanym materiale w sposób pełny, chociaż nadal nieświadomiony i nie prowadzony celowo. Zinternalizowane międzykulturowe uczenie się odnaleźć można jedynie w wypowiedziach osób, które miały wcześniejsze doświadczenia z integracją. Ta grupa nauczycieli posługuje się również słownikiem związanym z międzykulturowością, potrafi określić cele oraz znaczenie międzykulturowości.

Zadać należy pytanie, czy zrekonstruowany tu proces międzykulturowego uczenia się jest efektywny? Międzykulturowe uczenie się na poziomie indywidualnym jest cennym i niezbędnym w społeczeństwie wielokulturowym. Powinno być jednak procesem rozciągniętym na całą szkołę oraz społeczność, w której zanurzona jest szkoła. Nie oznacza to jednak, że proces ten nie będzie znaczący w doświadczeniu nauczycieli. Przytoczę słowa Aliny Szczurek-Boruty (2013, s. 271), która w kontekście analogicznej analizy dotyczącej uczenia się przyszłych nauczycieli pisze:

Postuluję analizę edukacji nauczycielskiej w kontekście gotowości do uczenia się od Innych i z Innymi jako normy pedagogicznej. Takie podejście sprzyja konstruktywnym zmianom w psychice i funkcjonowaniu człowieka. W rozwijaniu, wzmacnianiu potencjału rozwojowego pomocna jest edukacja dostrzegająca potrzeby jednostek, dialektykę procesów asymilacji i transgresji, odkrywająca ukrytą zasadę spójności między nimi i wreszcie określająca swoją postawę wobec nich, nadając im znaczenie i wartość. Kategoria doświadczeń niesie ze sobą dla edukacji nauczycielskiej duży potencjał nowych możliwości. Stanowi konstrukt pozwalający zrozumieć człowieka w sytuacji indywidualnej i zbiorowej. Wskazuje, że napięcia i konflikty wewnętrzne i zewnętrzne są siłą sprawczą działań ludzkich. Interesujące i pożyteczne z punktu widzenia pedagogiki jest dostrzeżenie nieuchronności konfliktu doświadczeń.

Widoczne jest, że uczenie się międzykulturowe wobec zdarzeń krytycznych, to z jednej strony proces wymuszony przez okoliczności, z drugiej możliwość zajścia zmian, prowadzących w konsekwencji do zmiany wewnętrznej jednostki. Ważne jednak, abyśmy potrafili z tej zmiany korzystać – zarówno na poziomie indywidualnym, w praktyce nauczycielskiej, jak i systemowym – w kształceniu i pracy z nauczycielami.

Na zakończenie warto podkreślić, że przedstawiona analiza zawiera liczne ograniczenia, których jako autorka jestem świadoma. Włączenie kilku co najmniej kategorii analitycznych (zdarzenie krytyczne, międzykulturowe uczenie się i kompetencja kulturowa) wprowadzić może interpretacyjny chaos, jednakże trudno bez nich opisać dynamikę procesu uczenia się nauczycieli w tamtym momencie społecznym i historycznym. W moim rozumieniu uczenie się międzykulturowe oraz edukacja międzykulturowa nie jest wąsko rozumianą przestrzenią wymiany pomiędzy różnymi kulturami, ale pogłębionym codziennym procesem uczenia się świadomego i nieświadomego. Mierzący się z wyzwaniem czasu wojny, różnic kulturowych oraz chaosu instytucjonalnego nauczyciele doświadczali wielu zdarzeń, mogących stać się okazją lub przeszkodą w procesie uczenia się, i właśnie wielowymiarowość ich doświadczenia starałam się oddać w niniejszym artykule.

Bibliografia:

- Alheit, P. (2011). Podejście biograficzne do całościowego uczenia się. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 14(3(55)), 7-21. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/322>
- Augustyniak, J.A. (2023). eTwinning–narzędzie do budowania społeczeństwa transkulturowego. *Edukacja Międzykulturowa*, 20(1), 156-167. <http://doi.org/10.15804/em.2023.01.11>
- Brinkmann, U., Van Weerdenburg, O. (2014). *Intercultural readiness: Four competences for working across cultures*. Springer. <https://doi.org/10.1057/9781137346988>
- Bruner, J.S. (1966). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bruner, J.S. (2006). *Kultura edukacji*. Universitas.
- Cherng, H.Y.S., Davis, L.A. (2019). Multicultural matters: An investigation of key assumptions of multicultural education reform in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 219-236. <https://doi.org/10.1177/0022487117742884>
- Cudowska, A. (2022). Wspólnota w dyskursie pedagogiki i edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*, 18(3), 33-45. <http://doi.org/10.15804/em.2022.03.02>
- D'Andrea, M., Daniels, J., Noonan, M.J. (2003). New Developments in the Assessment of Multicultural Competence: The Multicultural Awareness-Knowledge-Skills Survey--Teachers Form. W: D.B. Pope-Davis, H.L.K. Coleman, W.M. Liu, R.L. Toporek (red.), *Handbook of multicultural competencies: In counseling & psychology* (s. 154-167). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452231693.n10>
- Derakhshan, A., Nazari, M. (2023). "I am fed up with the criticisms": Examining the role of emotional critical incidents in a novice teacher's identity construction. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(4), 449-458. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00666-1>
- Dubas, E. (2017). Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się. *Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne*, 4(1), 63-87. <https://doi.org/10.18778/2450-4491.04.05>

- Dylak, S. (2010). *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. Pobrano z: www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf (09.04.2010).
- Gołębiak, B. D. (2003). Nauczanie i uczenie się w klasie. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (t. 2, s. 158-206). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzybowski, P.P. (2023). Szkoła różnorodna kulturowo w Polsce. Doświadczenia bydgoskich nauczycieli w pierwszym okresie wojny w Ukrainie. *Edukacja Międzykulturowa*, (2), 177-189. <http://doi.org/10.15804/em.2023.02.12>
- Falkheimer, J., Heide, M. (2006). Multicultural crisis communication: Towards a social constructionist perspective. *Journal of contingencies and crisis management*, 14(4), 180-189. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5973.2006.00494.x>
- FitzGerald, K., Seale, N. S., Kerins, C. A., & McElvaney, R. (2008). The critical incident technique: a useful tool for conducting qualitative research. *Journal of dental education*, 72(3), 299-304. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2008.72.3.tb04496.x>
- Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *Journal of Staff Development*, 28(3), 35-36. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396074650.pdf>
- Freitag-Hild, B. (2018). Teaching culture—Intercultural competence, transcultural learning, global education. W: C. Surkamp, B. Viebrock (red.), *Teaching English as a foreign language: An introduction* (s. 159-175). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04480-8_9
- Kansanen, P., Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *Didaktik/Fachdidaktik as Science (-s) of the Teaching profession*, 2(1), 107-116.
- Kargulowa, A. (2011). Próba zainteresowania pedagogiki ogólnej uczeniem się w sytuacji poradniczej. *Przegląd Pedagogiczny*, (1), s. 124-134. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/579>
- Kiliańska-Przybyło, G. (2019). Rozwijanie refleksyjności nauczycieli języków obcych na przykładzie techniki analizy zdarzeń krytycznych. Studium przypadku. *neofilolog*, (33), 65-76. <https://doi.org/10.14746/n.2009.33.7>
- Kitlińska-Król, M. (2013). Nauczyciele i edukacja międzykulturowa. *Chowanna*, (41(2), 275-288.
- Klus-Stańska, D. (2006). Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (s. 15-28). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kurantowicz, E., Nizińska, A., Czubak-Koch, M., Helmich-Zgoda, A., Pietrus-Rajman, A., Wrona, S. (2013). *Silver team czyli potęga doświadczenia. Innowacje w aktywizacji zawodowej osób w wieku 50+*. Dobre Kadry, Centrum Badawczo-Szkoleniowe.
- Kwaśnica, R., (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (t. 2, s. 291-319). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krawczyk-Bocian, A. (2013). *Doświadczenie zdarzeń krytycznych. Narracje biograficzne dorosłych dzieci alkoholików*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Lewowicki, T. (2011). Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 17(1), 28-38. <https://doi.org/10.15290/pss.2011.17.01.03>
- Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A., Suchodolska, J. (2011). *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*. Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Majbroda, K. (2023). Edukacja otwierająca–międzykulturowa i proekologiczna–edukacja do przyszłości?. *Edukacja Międzykulturowa*, 20(1), 31-46. <https://doi.org/10.15804/em.2023.01.02>
- Markowska-Manista, U., Dąbrowa, E. (2016). Uczeń jako „Inny” w polskiej przestrzeni edukacyjnej–krytyczne spojrzenie na szkołę w kontekście zróżnicowania kulturowego. *Edukacja Międzykulturowa*, 5, 34-51. <http://doi.org/10.15804/em.2016.02>
- Nazari, M., De Costa, P.I. (2022). Contributions of a professional development course to language teacher identity development: Critical incidents in focus. *Journal of Teacher Education*, 73(4), 366-380. <https://doi.org/10.1177/002248712111059160>
- Nikitorowicz, J. (2020). *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Popow, M. (2016). The meanings of learning as described by polish migrant bloggers. *Australian Journal of Adult Learning*, 56(3), 331-352. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120636.pdf>
- Popow, M. (2017). Uczenie się w przestrzeniach transnarodowych. Rekonstrukcja znaczeń nadawanych uczeniu się przez studentów zagranicznych w Polsce. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 20(1(77)), 77-92. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/303>
- Pyżalski, J., Łuczynska, A., Cieslikowska, D., Kata G., Plichta, P., Poleszak, W., Mróz, J.T., Wójcik, M. (2022, wrzesień). *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. Raport z badania*. Fundacja Szkoła z Klasą. <https://www.szkoлакlasa.org.pl/materialy/razem-w-klasie-dzieci-z-ukrainy-w-polskich-szkołach/>
- Smoter, K. (2023). Kształtowanie kompetencji międzykulturowych przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej z wykorzystaniem uczenia się transformatywnego. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 18(3(70)), 121-131. <https://doi.org/10.35765/eetp.2023.1870.09>
- Szempruch, J. (2021). Szkoła w społeczeństwie wielokulturowym. *Edukacja Międzykulturowa*, 15(2), 56-72. <https://doi.org/10.15804/em.2021.02.03>
- Szczurek-Boruta, A. (2013). *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Śliwowski, B. (2006). *Nauczyciel jako zarządca (Materiały z I Kongresu Zarządzania Oświatą, Łódź 27-29.09.2006)*. Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty. <https://oskko.edu.pl/kongres1/materialy/BSliwowski-Kongres.pdf>
- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Teusz, G. (2002). Logika konstruowania biografii w wywiadzie narracyjnym. *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja*, (4(20)), 89-99.
- Teusz, G. (2004). Młodzież studencka wobec krytycznych wydarzeń życiowych. W: M. Piorunek (red.), *Młodzież w świecie współczesnym. Z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji* (s. 167-186). Wydawnictwo Rys.
- Urbaniak-Zajac, D. (2018). Ilość–jakość: konsekwencje kłopotliwego kryterium rozróżniania badań empirycznych. *Źakosciowe Badania Pedagogiczne*, 2(2), 101-115. <https://wnus.usz.edu.pl/jbp/pl/issue/778/article/12418/>