

Jacek Bylica

KOMPETENCJE MIĘDZYKULTUROWE W PRACY PROFILAKTYCZNO-RESOCJALIZACYJNEJ

WSTĘP

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

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

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

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

TENDENCJE W ROZWOJU KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWYCH STUDENTÓW PEDAGOGIKI RESOCJALIZACYJNEJ

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

Tabela 1. Postęp w zakresie kompetencji międzykulturowych

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

Źródło wszystkich tabeli i wykresów: badania własne

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

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

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

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

Tabela 2. Wyjściowy i końcowy poziom kompetencji międzykulturowych

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

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

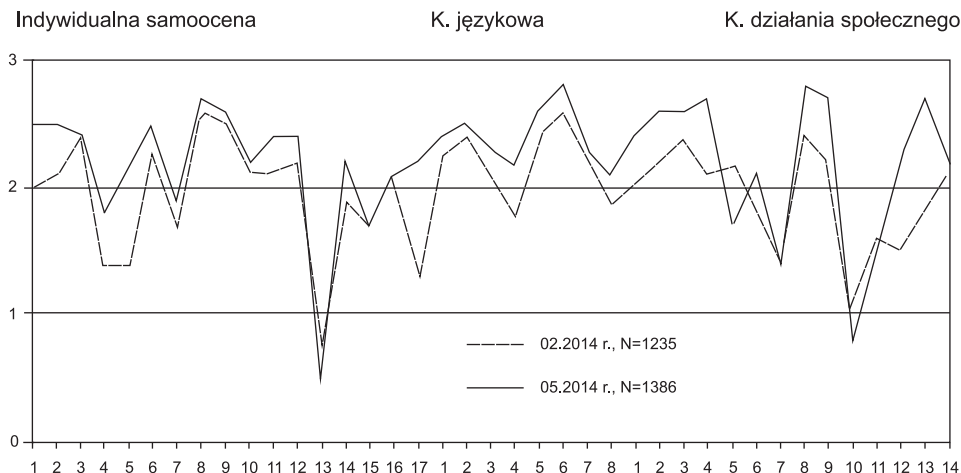
OBSZARY ORAZ KATEGORIE KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWYCH

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

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

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

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



Wykres 1. Rozwój poszczególnych obszarów kompetencji międzykulturowych w grupie I

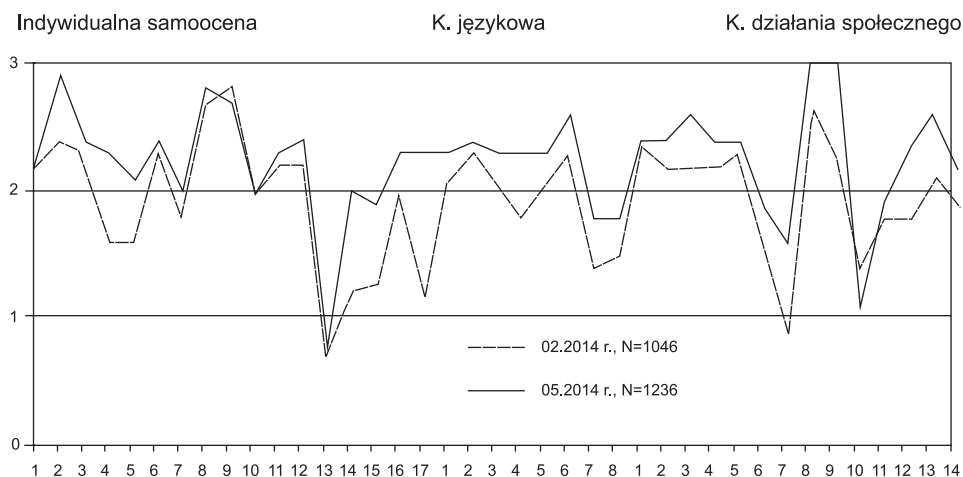
Linia przerywana obrazuje poziom kompetencji grupy I na początku kursu ($N = 1235$ pkt), natomiast linia ciągła poziom końcowy ($N = 1386$ pkt). Zauważalny jest postęp w wysokości sumarycznej 151 pkt łącznie we wszystkich trzech obszarach kompetencji. Kompetencja językowa na końcu kursu osiąga średni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

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

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

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

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



Wykres 2. Rozwój poszczególnych obszarów kompetencji międzykulturowych w grupie II

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

⁷ Tamże, s. 122.

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

PROGRESYWNE KATEGORIE KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWYCH

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

Tabela 3. Progresywne kategorie KM w obszarze indywidualnej samooceny

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

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

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

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

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

Tabela 4. Progresywne kategorie KM w obszarze kompetencji działania społecznego

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

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

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

ZAKOŃCZENIE

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

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

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