

# **OD OBCOŚCI**

**Międzykulturowa edukacja nieformalna  
na przykładzie działań polskich organizacji pozarządowych**

# **DO INNOŚCI**

*Oli i Mariuszowi*

**Anna Młynarczuk-Sokołowska**

# **OD OBCOŚCI**

**Międzykulturowa edukacja nieformalna  
na przykładzie działań polskich organizacji pozarządowych**

# **DO INNOŚCI**



Wydawnictwo Akademickie Żak



Wydział Pedagogiki i Psychologii  
Uniwersytetu w Białymstoku

Recenzent:

Dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur, prof. UŚ

Redaktor prowadzący:

Ewa Różycka

Redakcja:

Anna Pilewicz

Opracowanie graficzne:

Mercurius

Projekt okładki: Ewa Pauzewicz

Zdjęcia na okładce: z archiwum autorki

© Copyright by Wydawnictwo Akademickie Żak

© Copyright by Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku  
Warszawa 2015

Wydanie publikacji współfinansował Wydział Pedagogiki i Psychologii  
Uniwersytetu w Białymstoku

ISBN 978-83-62015-90-0

Wydawnictwo Akademickie Żak

Jacek Śnieciński

ul. Gizów 6, p. 304

01-249 Warszawa

tel. 22 886 72 30

[redakcja@wydawnictwozak.com.pl](mailto:redakcja@wydawnictwozak.com.pl)

[www.wydawnictwozak.com.pl](http://www.wydawnictwozak.com.pl)

# Spis treści

<b>Wprowadzenie</b> .....	11
<b>Rozdział 1.</b> Międzykulturowa edukacja nieformalna — zarys problematyki .....	19
1.1. Edukacja całościowa współczesnym kierunkiem myślenia o edukacji .....	19
1.1.1. O idei edukacji przez całe życie .....	19
1.1.2. Edukacja całościowa a edukacja nieformalna .....	23
1.1.3. Edukacja nieformalna — płaszczyzna edukacji całościowej .....	32
1.2. Edukacja międzykulturowa próbą odpowiedzi na wyzwania wielokulturowości .....	43
1.2.1. Kultura przestrzeni edukacji .....	43
1.2.2. Istota edukacji międzykulturowej .....	59
1.2.3. Edukacja międzykulturowa w kontekście koncepcji edukacji przez całe życie .....	72
1.3. W poszukiwaniu modelu międzykulturowej edukacji nieformalnej .....	78
<b>Rozdział 2.</b> Międzykulturowa edukacja nieformalna zadaniem polskich organizacji pozarządowych .....	88
2.1. Działalność organizacji pozarządowych jako wyraz aktywności społeczeństwa obywatelskiego .....	88
2.2. Geneza i rozwój międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanej przez polskie organizacje pozarządowe .....	110
<b>Rozdział 3.</b> Zarys metodologicznych założeń badań własnych .....	121
3.1. Przedmiot i cele badań .....	121
3.2. Problemy badawcze .....	123
3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze .....	126
3.4. Charakterystyka badanej próby i terenu badań .....	128
3.5. Organizacja i przebieg badań .....	135

<b>Rozdział 4.</b> Międzykulturowa edukacja nieformalna na przykładzie działalności polskich organizacji pozarządowych w świetle badań własnych .....	139
4.1. Polskie organizacje pozarządowe realizujące międzykulturową edukację nieformalną .....	139
4.1.1. Obszary działalności .....	139
4.1.2. Twórcy i realizatorzy międzykulturowej edukacji nieformalnej ...	149
4.2. Charakter działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej podejmowanych przez polskie organizacje pozarządowe .....	158
4.2.1. Treści inicjatyw .....	158
4.2.2. Grupy docelowe .....	176
4.2.3. Formy organizacyjne działalności edukacyjnej .....	186
4.2.4. Strategie uczenia się .....	194
4.2.5. Formy i metody pracy .....	204
<b>Rozdział 5.</b> Międzykulturowa edukacja nieformalna w praktyce — egzemplifikacje działań polskich organizacji pozarządowych .....	229
5.1. Działania adresowane do dzieci .....	230
5.1.1. <i>Program kształtowania wrażliwości na odmienność „Przygody Innego”</i> (I edycja) (Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku) .....	230
5.1.2. <i>Mali odkrywcy wielokulturowości</i> (Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze) .....	235
5.1.3. <i>Nasz świat w 36 klatkach</i> (Akademicki Klub Turystyczno-Krajoznawczy, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku) .....	238
5.1.4. <i>Różnorodność przestrzeni dialogu</i> (Szkoła Podstawowa nr 26, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku) .....	242
5.1.5. <i>Międzykulturowy Klub Malucha</i> (Polskie Centrum Pomocy Międzynarodowej, Fundacja Sto Pociągów) .....	245
5.2. Inicjatywy skierowane do młodzieży .....	248
5.2.1. <i>Kroniki podlaskie</i> (Stowarzyszenie na rzecz Dzieci i Młodzieży Uczącej się Języka Białoruskiego Ab-Ba) .....	248
5.2.2. <i>Szkoła dialogu</i> (Fundacja Forum Dialogu) .....	251
5.2.3. <i>Kot(d) dla tolerancji</i> (Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Centrum Ludwika Zamenhofa) .....	253
5.2.4. <i>Uwiecznić Atlantyde — warsztaty wielokulturowe i fotograficzne</i> (Gimnazjum w Wasilkowie, Gimnazjum w Krynkach, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku) .....	257
5.2.5. <i>Hominem Quaero — Szukam człowieka</i> (Stowarzyszenie Praktyków Dramy Stop-Klatka) .....	259
5.3. Działania obejmujące osoby dorosłe .....	263
5.3.1. Multikulturowe warsztaty edukacyjno-artystyczne dla kobiet osadzonych w Areszcie Śledczym Warszawa — Grochów (Fundacja Dom Kultury) .....	263

5.3.2. <i>We love eating</i> (Fundacja dla Wolności) . . . . .	265
5.3.3. <i>Summer Camp</i> (Centrum Edukacji Obywatelskiej Polska-Izrael) . . . .	267
5.3.4. <i>Pracownia przyszłego/ej wychowawcy/czyni</i> (Instytut Badania i Rozwoju Aktywności Społecznej) . . . . .	269
5.3.5. Wolontariat europejski na rzecz uchodźców (Fundacja Dialog) . . .	272
5.3.6. Szkolenia przygotowujące do wolontariatu misyjnego w krajach globalnego Południa (Salezjański Wolontariat Misyjny Młodzi Świata — oddział w Poznaniu) . . . . .	275
<b>Rozdział 6.</b> Dylematy realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej przez polskie organizacje pozarządowe . . . . .	280
6.1. Problemy towarzyszące realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej polskich organizacji pozarządowych według opinii ich liderów . . . . .	280
6.2. Współpraca sektora pozarządowego z sektorem samorządowym w Polsce w obszarze międzykulturowej edukacji nieformalnej według opinii jej realizatorów . . . . .	291
6.2.1. Formy współpracy organizacji pozarządowych z sektorem samorządowym . . . . .	291
6.2.2. Problemy występujące podczas współpracy organizacji pozarządowych z sektorem samorządowym . . . . .	294
6.2.3. Oczekiwania liderów organizacji pozarządowych wobec sektora samorządowego . . . . .	300
6.3. Perspektywy rozwoju międzykulturowej edukacji nieformalnej podejmowanej przez polskie organizacje pozarządowe według opinii jej realizatorów . . . . .	305
<b>Wnioski z badań własnych</b> . . . . .	313
<b>Postulaty dla praktyki społeczno-edukacyjnej</b> . . . . .	319
<b>Summary</b> . . . . .	322
<b>Bibliografia</b> . . . . .	324
<b>Aneks</b> . . . . .	339
Załącznik 1. Spis badanych działań . . . . .	339
Załącznik 2. Szczegółowy wykaz badanych organizacji . . . . .	345

# Table of Contents

<b>Introduction</b> .....	11
<b>Chapter 1.</b> Intercultural non-formal education – the outline of issues .....	19
1.1. Lifelong education as a modern direction of thinking about the education .....	19
1.1.1. About the idea of a lifelong education .....	19
1.1.2. Lifelong education versus non-formal education .....	23
1.1.3. Non-formal education – lifelong education ground .....	32
1.2. Intercultural education as an attempt to respond to the challenges of multiculturalism .....	43
1.2.1. Culture as a space for education .....	43
1.2.2. The gist of intercultural education .....	59
1.2.3. Intercultural education in the context of <i>Lifelong education concept</i> .....	72
1.3. In the search of a model for intercultural non-formal education .....	78
<b>Chapter 2.</b> Intercultural non-formal education as a task of polish non-governmental organizations .....	88
2.1. The actions of non-governmental organizations as an expression of the activity of a civil society .....	88
2.2. The genesis and development of intercultural non-formal education executed by Polish non-governmental organizations .....	110
<b>Chapter 3.</b> Outline of personal research methodology .....	121
3.1. Subject matter and objectives of the research .....	121
3.2. Research problems .....	123
3.3. Methods, techniques and research tools .....	126
3.4. Characteristics of the tested sample and the area of research .....	128
3.5. Organization and the course of study .....	135
<b>Chapter 4.</b> Intercultural non-formal education on the example of polish non-governmental organizations activities in the light of personal research ...	139



4.1. Polish non-governmental organizations implementing intercultural non-formal education .....	139
4.1.1. Areas of activity .....	139
4.1.2. Creators and executors of intercultural non-formal education ....	149
4.2. The nature of intercultural non-formal education activities undertaken by Polish non-governmental organizations .....	158
4.2.1. Contents of the initiatives .....	158
4.2.2. Target groups .....	176
4.2.3. Organizational forms of educational activity .....	184
4.2.4. Learning strategies .....	194
4.2.5. Forms and methods of work .....	204
<b>Chapter 5. Intercultural non-formal education in practice – exemplifications of Polish non-governmental organizations activities .....</b>	<b>229</b>
5.1. Activities addressed to children .....	230
5.1.1. <i>Programme of shaping the sensitivity to difference „Adventures of the Other”</i> (first edition) (The Dialog Foundation, The University of Bialystok Foundation) .....	230
5.1.2. <i>Young explorers of multiculturalism</i> (The Polish Tourist and Sightseeing Society) .....	235
5.1.3. <i>Our world in 36 frames</i> (The Academic Tourist and Sightseeing Club, The University of Bialystok Foundation) .....	238
5.1.4. <i>Diversity as a space for a dialogue</i> (The Primary School No. 26 in Bialystok, The University of Bialystok Foundation) .....	242
5.1.5. <i>Intercultural toddler club</i> (The Polish Center for International Aid, The Sto Pocięch Foundation) .....	245
5.2. Initiatives for young people .....	248
5.2.1. <i>Podlasie chronicles</i> (The Ab-ba Association for Children and Young People Learning Belorussian) .....	248
5.2.2. <i>Dialogue school</i> (The Forum for Dialogue among Nations) .....	251
5.2.3. <i>Code for tolerance</i> (The University of Bialystok Foundation, The Ludwik Zamenhof Center) .....	253
5.2.4. <i>Immortalization of Atlantis</i> (The Middle School in Wasilków, The Middle School in Krynki, The University of Bialystok Foundation) .....	256
5.2.5. <i>Hominem Quaero – I search for a human</i> (Association of Drama Practitioners Stop-Klatka) .....	259
5.3. Activities involving adults .....	263
5.3.1. Multicultural educational-artistic workshops for women inmates in the Detention Centre Warsaw – Grochów (The Culture House Foundation) .....	263
5.3.2. <i>We love eating</i> (The Foundation for Freedom) .....	265
5.3.3. Summer Camp (The Poland-Israel Centre for Civic Education) ...	267
5.3.4. <i>Workroom of the future educator</i> (The Institute for Research and Development of Social Initiative) .....	269

5.3.5. European voluntary service for refugees (The Dialog Foundation) . . .	272
5.3.6. Trainings for missionary voluntary service in the countries of global South (The Salesian Missionary Voluntary Service Youth For The World – Branch in Poznan) . . . . .	275
<b>Chapter 6. Implementation dilemmas of intercultural non-formal education by Polish non-governmental organizations . . . . .</b>	<b>280</b>
6.1. Problems associated with the implementation of intercultural non-formal education of Polish non-governmental organizations in the opinion of their leaders . . . . .	280
6.2. The cooperation of non-governmental sector with the local government sector in Poland in the area of intercultural non-formal education in the opinion of its executors . . . . .	291
6.2.1. Forms of cooperation between non-governmental organizations and local government sector . . . . .	291
6.2.2. Problems encountered during the cooperation between non-governmental organizations and local government sector . . .	294
6.2.3. Expectations of non-governmental organizations' leaders towards local government sector . . . . .	300
6.3. Prospects for the development of intercultural non-formal education undertaken by Polish non-governmental organizations in the opinion of its executors . . . . .	305
<b>Conclusions from personal research . . . . .</b>	<b>313</b>
<b>Postulates for social and educational practices . . . . .</b>	<b>319</b>
<b>Summary . . . . .</b>	<b>322</b>
<b>References . . . . .</b>	<b>324</b>
<b>Anex . . . . .</b>	<b>339</b>
Appendix 1. List of researched actions . . . . .	339
Appendix 2. Detailed list of researched organizations . . . . .	345

## Wprowadzenie

Tematyka podjęta przeze mnie w książce, ze względu na zmieniającą się rzeczywistość społeczno-kulturową oraz wynikające z niej wyzwania edukacyjne, jest zarówno ważnym zagadnieniem społecznym, jak i naukowym. Jest to również obszar szczególnie mi bliski z powodu doświadczeń osobistych, zainteresowań naukowych, jak i wieloletniej działalności społecznej.

Zróżnicowanie kulturowe towarzyszyło mi „od zawsze”, gdyż wychowałam się w rodzinie niejednorodnej pod względem wyznaniowym i językowym. Wzrastanie w środowisku heterogenicznym sprawiło, że kwestie związane z odmiennością kulturową zawsze były mi bliskie. W toku studiów problematyka zróżnicowania kulturowego, poza treścią osobistego doświadczenia, stała się również przedmiotem moich zainteresowań badawczych. Jako studentka pedagogiki kulturoznawczej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, zainteresowałam się tematem współegzystencji różnych grup na pograniczu kulturowym. Ważną płaszczyzną moich eksploracji naukowych była również problematyka postaw wobec Obcego i Innego, a przede wszystkim osobowościowe, społeczne i edukacyjne uwarunkowania tolerancji. W czasie studiów, dzięki kilkuletniej aktywności w Studenckim Kole Naukowym Edukacji Międzykulturowej (w tym pełnieniu funkcji wiceprzewodniczącej), miałam możliwość nabycia dodatkowej, wykraczającej poza program, specjalistycznej wiedzy z zakresu edukacji międzykulturowej. Istotną rolę w tym zakresie odegrał udział w ogólnopolskich seminariach, konferencjach i szkoleniach. Zaangażowanie w działania koła umożliwiło mi również zdobycie umiejętności pracy organizacyjnej i dydaktycznej w obszarze edukacji międzykulturowej (przygotowywanie prezentacji dotyczących odmiennych kultur, prowadzenie warsztatów itd.). Podczas działalności w kole podjęłam pierwsze próby teoretycznej refleksji

w zakresie pisania tekstów naukowych związanych z propagowaniem idei edukacji na rzecz dialogu międzykulturowego. Zainteresowanie problematyką zróżnicowania kulturowego, a dokładnie postawami wobec odmienności narodowej i religijnej, stanowiło przedmiot moich dociekań badawczych na seminarium magisterskim. Napisana przeze mnie praca magisterska (promotor: prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz) dotyczyła postaw tolerancji młodzieży zamieszkującej wschodnie tereny Polski. Niniejsze doświadczenia pozwoliły — w moim odczuciu — zbudować solidne zaplecze umożliwiające pracę na uczelni wyższej i tym samym stanowiły ważną płaszczyznę samorozwoju.

Aktywność zawodową rozpoczęłam na piątym roku studiów jako stażystka na stanowisku asystenta w Katedrze Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Od tego czasu kontynuuję pracę w obszarze edukacji międzykulturowej. Zarówno jako teoretyk — w Katedrze Edukacji Międzykulturowej UwB, jak i praktyk — animując i angażując się w działania Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku (pełniąc zarazem funkcję wiceprezesa Zarządu) i Fundacji Dialog<sup>1</sup> (praca w charakterze doradcy międzykulturowego). Łączenie dwóch perspektyw — teoretycznej i praktycznej, pozostających w relacji dialogowej, daje mi poczucie realności, sensu i głębi podejmowanych zadań. Praca społeczna poszerza perspektywę patrzenia na problematykę, którą zajmuję się naukowo oraz dydaktycznie. Stanowi inspirację do podejmowania działań badawczych, wzbogaca przygotowywane opracowania naukowe oraz proces dydaktyczny. Wiedza i umiejętności związane z pracą naukową umożliwiają mi analizowanie i interpretację problemów społeczno-wychowawczych oraz projektowanie nowych rozwiązań metodycznych z zakresu edukacji międzykulturowej.

W ciągu pracy zawodowej miałam możliwość realizacji wielu projektów naukowo-badawczych i społecznych (rozwojowo-metodycznych). Dzięki współpracy z różnymi podmiotami podejmującymi działania edukacyjne (organizacje pozarządowe, ośrodki metodyczne, szkoły), prowadziłam między innymi szkolenia, warsztaty skierowane do rozmaitych grup wiekowych i zawodowych, realizowałam (przy współpracy ze studentami i nauczycielami) długoterminowe projekty edukacyjne. Efektem tych ostatnich

---

<sup>1</sup> Fundacja Dialog w latach 2001–2013 funkcjonowała pod nazwą — Fundacja Edukacji i Twórczości.

są m.in. następujące, recenzowane wydawnictwa naukowo-metodyczne: *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego* (2014), *Różnorodność. Twórcza Aktywność. Inkluzja w Edukacji* (2013), *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej* (2011)<sup>2</sup>. Wymienione publikacje stanowią sprawdzone narzędzia pracy w obszarze edukacji międzykulturowej oraz umożliwiają samokształcenie wszystkim zainteresowanym tą problematyką. Realizacja projektów edukacyjnych, angażujących odmienne kulturowo grupy, pozwoliła mi odkryć wielką moc międzykulturowej edukacji nieformalnej. Dzięki temu uświadomiłam sobie między innymi, jak wielkie znaczenie dla przełamywania barier w kontaktach międzyludzkich ma bezpośredni kontakt i wspólne, twórcze działanie. Przekonanie to potwierdziła kilkuletnia praca z uchodźcami z Czeczenii<sup>3</sup> oraz doradcy międzykulturowego w Fundacji Dialog<sup>4</sup>. Własne doświadczenia umożliwiły mi zaprojektowanie i realizację autorskich fakultetów na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku oraz w Centrum Edukacji Nauczycieli przy Wydziale Pedagogiki i Psychologii UwB: *Wybrane aspekty pracy z dzieckiem przynależącym do mniejszości* i *Warsztaty antydyskryminacyjne*. Celem niniejszych zajęć było wsparcie przyszłych nauczycieli w zakresie pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Kilkuletnia praca naukowa, dydaktyczna oraz organizacyjna w obszarze edukacji międzykulturowej przyczyniły się do opracowania doktorskiego projektu badawczego, dotyczącego działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej podejmowanych przez polskie organizacje pozarządowe. Projekt ten uzyskał pozytywne recenzje

---

<sup>2</sup> Treści niniejszych wydawnictw zawierają podstawy naukowe (analizy koncepcji, teorii naukowych, wnioski z badań itd.). Książki zostały sfinansowane ze środków europejskich oraz przekazane nieodpłatnie wszystkim zainteresowanym podmiotom. Są one dostępne w formie plików PDF na stronie Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku: <http://www.fundacja.uwb.edu.pl> oraz Fundacji Dialog: <http://www.mentoring.pl>.

<sup>3</sup> Z uchodźcami z Czeczenii (dzieci, młodzież, dorośli) pracuję od 2008 r., m.in. w charakterze realizatora projektów edukacyjnych oraz lektora języka polskiego jako drugiego (w tym praca wolontaryjna).

<sup>4</sup> Doradztwo międzykulturowe polega głównie na merytorycznym i organizacyjnym wspieraniu nauczycieli, edukatorów i wolontariuszy w zakresie realizacji działań na rzecz integracji polsko-czeczeńskiej. Obejmuje prowadzenie szkoleń, pomoc podczas rozwiązywania konfliktów międzykulturowych, projektowanie inicjatyw wspierających proces adaptacji uczniów cudzoziemskich itd. Praca doradcy międzykulturowego jest elementem projektu *Szkoła różnorodności*.

ekspertów zaangażowanych w prace Narodowego Centrum Nauki (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego), a tym samym dofinansowanie w postaci grantu<sup>5</sup>.

Projektując badania własne, kierowałam się założeniem, że kulturowe różnicowanie się polskiego społeczeństwa jest intensyfikującym się procesem, na co wpłynęły przemiany dokonujące się w ostatniej dekadzie XX wieku. Należą do nich przede wszystkim: transformacja ustrojowa i uznanie praw mniejszości, przyjęcie zasady personalizmu społecznego (zgodnie z którą najwięcej praw i przywilejów przypada ludziom zrzeszonym wokół różnych idei i zadań społecznych) oraz wstąpienie Polski do Unii Europejskiej i Rady Europy, a także wiążące się z tym otwarcie jej granic na migrantów z różnych krajów świata. Założyłam, że fakt istnienia różnorodnych grup kulturowych może okazać się dużym kapitałem, ale także stać się źródłem wielu otwartych i ukrytych konfliktów. To przede wszystkim od szeroko rozumianej edukacji (formalnej, nieformalnej i pozaformalnej) zależy, jaki kształt przybiorą międzykulturowe relacje. W tym kontekście priorytetem w sferze edukacji jest przygotowanie do życia w wielokulturowym społeczeństwie, nie tylko z autochtonicznymi mniejszościami, które od lat zamieszkują tereny naszego kraju, ale również z cudzoziemcami, którzy z różnych przyczyn opuszczają swoją ojczyznę (zarobkowych, zawodowych, przymusowych — uchodźstwo itd.).

Międzykulturowa edukacja nieformalna — definiowana jako planowy proces nabywania kompetencji międzykulturowej, zachodzący poza formalnymi programami kształcenia — dzięki stosowaniu różnorodnych metod i form aktywności dydaktycznej ze względu na swoją specyfikę (zakładającą działanie i bezpośredni międzykulturowy kontakt) odgrywa tu szczególną rolę. Ważnymi podmiotami (w wielu środowiskach głównymi), które podejmują inicjatywy z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej w Polsce, są organizacje pozarządowe. Ludzie zrzeszeni w fundacjach i stowarzyszeniach, działając na podstawie zasad pracy społecznej, wypełniają lukę w jej realizacji, obejmując swymi działaniami szereg grup społecznych (w tym, co jest bardzo ważne, dzieci i młodzież). Obserwując aktywność organizacji pozarządowych w Polsce, trudno nie zgodzić się ze zdaniem Jac-

---

<sup>5</sup> Niniejsza praca oparta na pracy doktorskiej jest efektem realizacji projektu badawczego pt. *Międzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce na przykładzie działalności organizacji pozarządowych* (nr umowy 4193/B/H03/2011/40).

ka Kurzępa, który pisze, że: „W Polsce dynamicznie rozwija się przestrzeń życia, zagospodarowana przez organizacje pozarządowe, na które przenosi się odpowiedzialność za istotne zadania, wchodzące w zakres czy polityki socjalnej, kulturalnej, czy edukacyjnej. Z drugiej strony, organizacje te wyszukują i zagospodarowują te segmenty życia społecznego, które w pewien sposób pozostały poza jurysdykcją instytucji i urzędów rządowych, jak i samorządowych”<sup>6</sup>.

Organizacje pozarządowe w różnych regionach Polski — w odpowiedzi na wyzwania wynikające ze zróżnicowania kulturowego danego obszaru kraju — podejmują inicjatywy dotyczące kształtowania wrażliwości na odmienną kulturę (problematyka mniejszości narodowych, etnicznych, uchodźstwa, praw człowieka, przeciwdziałania dyskryminacji, a także innych zakresów odmienności — ekonomicznej, biologicznej itp.). Realizowane są projekty i programy kierowane do uczniów szkół podstawowych, gimnazjów, szkół średnich oraz wyższych, a także do osób dorosłych pracujących zawodowo itp. Obejmują one członków grup mniejszościowych (narodowych, etnicznych, religijnych itd.) oraz grupę większościową. Cele podejmowanych działań dotyczą kształtowania wrażliwości na szeroko pojmowaną odmienność. Omawiane działania przyjmują różne formy: organizowane są cykliczne projekty edukacyjne, szkolenia dla nauczycieli, edukatorów, powstają podręczniki metodyczne, internetowe portale edukacyjne itp. Na płaszczyźnie realizowanych w Polsce inicjatyw wdrażane są innowacyjne rozwiązania metodyczne. Wykraczają one poza model tradycyjnego uczenia się, które koncentruje się na przekazie wiedzy, skłaniając się w stronę twórczej aktywności, gdzie dużą rolę odgrywa bezpośrednie doświadczenie i kształtowanie kompetencji międzykulturowej. Coraz bardziej popularne stają się programy międzynarodowe, zakładające międzynarodową współpracę. Międzykulturowa edukacja nieformalna zaczyna również rozszerzać swój zakres tematyczny, do którego włączane są aktualne i ważne społecznie zagadnienia<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> J. Kurzępa, *O potrzebie komplementarności w edukacji formalnej i nieformalnej: aplikacje teoretyczno-praktyczne*, w: *Doświadczając uczenia. Materiały pokonferencyjne. Konferencja nt. edukacji nieformalnej*, red. J. Kaczanowska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005, s. 45.

<sup>7</sup> Coraz częściej realizowane są programy, projekty i inne działania, które zakładają uwrażliwianie na różne, następujące po sobie wymiary odmienności, np. interpersonalny, społeczny, kulturowy, ekonomiczny itp.

W funkcjonowanie społeczeństw zróżnicowanych kulturowo wpisuje się wiele problemów, do których należą: brak zrozumienia i dyskryminacja Obcych i Innych, mowa nienawiści, przestępstwa motywowane uprzedzeniami itd. Wobec tego wzrasta znaczenie refleksji oraz badań nad edukacją w warunkach wielu kultur. Nie został jeszcze opracowany na podstawie danych empirycznych sposób realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej przez organizacje pozarządowe w Polsce. Analiza działań polskich organizacji pozarządowych<sup>8</sup>, które z założenia wynikają z potrzeb edukacyjnych stwarzanych przez zmieniającą się rzeczywistość społeczno-kulturową, ma ważne znaczenie z perspektywy rozwoju pedagogiki międzykulturowej oraz praktyki edukacyjnej w tym obszarze.

Książka stanowi próbę naukowego opracowania wybranych problemów związanych z realizacją międzykulturowej edukacji nieformalnej przez polskie organizacje pozarządowe. Została ona opracowana na podstawie pierwszej części rozprawy doktorskiej *Międzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce na przykładzie działalności organizacji pozarządowych*<sup>9</sup> (napisanej w Katedrze Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku pod kierownictwem prof. zw. dr. hab. Jerzego Nikitorowicza) oraz wzbogacona egzemplifikacjami działań podejmowanych przez polskie organizacje pozarządowe. Mimo naukowego charakteru, ze względu na specyfikę podjętego tematu, jej treści zawierają także przykłady dobrych praktyk edukacyjnych.

Książka składa się z sześciu rozdziałów. W pierwszym rozdziale *Międzykulturowa edukacja nieformalna — zarys problematyki*, wychodząc z założeń całościowej edukacji, wyjaśniam istotę międzykulturowej edukacji nieformalnej oraz dokonuję eksplikacji pojęć stosowanych w pracy. Drugi rozdział *Międzykulturowa edukacja nieformalna zadaniem polskich organizacji pozarządowych* rozpoczynam od prezentacji istoty działalności trzeciego sektora, który stanowi wyraz aktywności obywatelskiej, po czym

---

<sup>8</sup> Używając w pracy terminów: „organizacje pozarządowe”, „organizacje społeczne”, „organizacje non-profit”, „trzeci sektor” oraz „sektor pozarządowy”, mam na myśli fundacje i stowarzyszenia. Inne podmioty, które zgodnie z polskim prawodawstwem tworzą sektor pozarządowy, wskazuję w podrozdziale: 2.1. *Działalność organizacji pozarządowych jako wyraz aktywności społeczeństwa obywatelskiego*.

<sup>9</sup> Druga część rozprawy doktorskiej dotyczyła oceny działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej podejmowanych przez organizacje pozarządowe według opinii ich odbiorców (dzieci, młodzieży i osób dorosłych).



przedstawiam genezę i rozwój międzykulturowej edukacji nieformalnej w Polsce podejmowanej przez organizacje pozarządowe. Kolejny, trzeci rozdział *Zarys metodologicznych założeń badań własnych* zawiera podstawy metodologiczne zrealizowanego przeze mnie projektu badawczego. Czwarty rozdział *Międzykulturowa edukacja nieformalna na przykładzie działalności polskich organizacji pozarządowych w świetle badań własnych* stanowi opracowanie materiału empirycznego zebranego w toku badań w kontekście koncepcji i teorii przedstawionych w pracy. W rozdziale piątym *Międzykulturowa edukacja nieformalna w praktyce — egzemplifikacje działań polskich organizacji pozarządowych* zostały zaprezentowane instruktywne przykłady działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej adresowanych do różnych grup wiekowych, działania te zostały zrealizowane dzięki zastosowaniu innowacyjnych metod pracy charakterystycznych dla międzykulturowej edukacji nieformalnej. Ostatni z rozdziałów *Dylematy realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej przez polskie organizacje pozarządowe* poświęcony jest problemom, z którymi borykają się organizacje pozarządowe podczas realizacji działań edukacyjnych. Merytoryczną część publikacji kończą wnioski z badań własnych oraz postulaty dla praktyki społeczno-edukacyjnej.

Ze względu na problematykę książki odwołuję się w niej zarówno do polskiej, jak i anglojęzycznej literatury naukowej oraz publikacji międzynarodowych agend tworzących politykę edukacyjną na świecie, takich jak: Rada Europy, Unia Europejska, Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. Analiza zaprezentowanego materiału badawczego ukierunkowana jest głównie na opis. W mniejszym stopniu na wnioskowanie ilościowe. Prezentowane wyniki badań ilościowych stanowią punkt wyjścia dla analiz jakościowych.

Wyrażam nadzieję, że praca ze względu na podjęte w niej wątki będzie przydatna wszystkim osobom zainteresowanym edukacją międzykulturową — zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej (edukatorom, trenerom, nauczycielom, studentom, osobom pracującym w administracji publicznej, które współpracują z organizacjami pozarządowymi itd.). A wnioski z przeprowadzonych badań znajdą zastosowanie podczas wdrażania kolejnych programów i projektów mających na celu kształtowanie kompetencji międzykulturowej, oraz staną się źródłem projektowania działań służących wspieraniu organizacji pozarządowych w tym obszarze.



## Rozdział 1

# Międzykulturowa edukacja nieformalna – zarys problematyki

## 1.1. Edukacja całościowa współczesnym kierunkiem myślenia o edukacji

### 1.1.1. O idei edukacji przez całe życie

Według Jerzego Nikitorowicza edukacja jest ogółem działań sprzyjających rozwojowi człowieka w wielu wymiarach (biologicznym, psychicznym, społecznym, ekonomicznym, kulturowym i innych). Jest to proces naturalnego i zorganizowanego socjalizowania oraz wychowania, refleksyjnego wrastania w kulturę, uspołeczniania i konstruktywnego działania na rzecz rozwoju, nabywania zdolności życiowych w sferze poznawczej, emocjonalnej i działaniowej<sup>1</sup>. Edukację tworzą czynności nauczania i uczenia się<sup>2</sup>. Obecnie, w odniesieniu do społecznego i globalnego kontekstu, edukacja coraz częściej definiowana jest w kategoriach całościowego procesu (*life-*

---

<sup>1</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 501.

<sup>2</sup> M. Malewski, *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, w: *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, red. T. Aleksander, D. Barwińska, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Technologii Eksploatacji — Państwowy Instytut Badawczy, Kraków — Radom 2007, s. 47.

long education), który zakłada nieustające uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*)<sup>3</sup>.

Edukacji całożyciowej poświęca się obecnie wiele miejsca w międzynarodowych i krajowych dyskusjach, podkreślając jej rolę jako narzędzia umożliwiającego odpowiedź na wyzwania współczesnego świata warunkowane przez dynamiczne przemiany w nauce, technologii, gospodarce, a w konsekwencji w całym społeczeństwie oraz służącego wielowymiarowemu rozwojowi społeczeństw (opartych na wiedzy)<sup>4</sup>. Edukacja całożyciowa traktowana jest jako „imperatyw społecznego rozwoju”<sup>5</sup>. Tym samym akcentuje się więc również jej rolę w procesie kształtowania postaw społecznych, tożsamości jednostek, przygotowania do życia w wielokulturowych społeczeństwach oraz budowania międzynarodowej współpracy i dialogu na różnych poziomach itd.<sup>6</sup> Edukacja całożyciowa jest we współczesnych „społeczeństwach ryzyka” traktowana niejednokrotnie wręcz jako warunek przeżycia, na co zwraca uwagę John Field, analizując teorię refleksyjnej

---

<sup>3</sup> Szerzej na ten temat: A. Matlakiewicz, *Koncepcja edukacji ustawicznej w ujęciu Międzynarodowej Encyklopedii Edukacji Dorosłych i Kształcenia Zawodowego*, w: *Kształcenie ustawiczne idee i doświadczenia*, red. Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2003, s. 17–37.

<sup>4</sup> Edukacja całożyciowa ma dziś znaczenie szczególne, jednak warto zauważyć, że na jej ideę zwracali uwagę już starożytni filozofowie, tacy jak: Platon, Arystoteles, Sokrates. W XVII wieku istotę całożyciowej edukacji podkreślał Jan Amos Komeński, pisząc m.in. w dziele *Wielka dydaktyka*, że „człowiek uczy się i wychowuje od kolebki do śmierci”, czyli przez całe życie. W czasach współczesnych edukacja całożyciowa stała się przedmiotem zainteresowań badaczy w latach 20. Za prekursorskie dzieła dotyczące edukacji całożyciowej można uznać publikację *The meaning of adult education* autorstwa Eduarda C. Lindemana wydaną w 1926 r. (New Republic, New York) oraz książkę *Lifelong education* wydaną w 1929 r. (Cassel Company, London) przez Basila Yeaxlee — pioniera badań nad całożyciową edukacją i uczeniem się.

<sup>5</sup> Cyt. za J. Nikitorowicz, Źródło: notatki własne z wykładu: *Ku jakiej tożsamości Człowieka i Uniwersytetu w procesie edukacji?* — z dnia 17.01.2013 r. w ramach cyklu *Podlasie w badaniach naukowych*. Organizator: Biblioteka Uniwersytetu w Białymstoku im. J. Giedroycia.

<sup>6</sup> Szerzej na ten temat: *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczenie i uczenie się: na drodze do uczącego się społeczeństwa*, przeł. K. Pachniak, R. Piotrowski, Komisja Europejska, wydawca polskiej edycji: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.

modernizacji Ulricha Becka<sup>7</sup>. Dzięki niej możliwe jest opuszczenie zamkniętego kręgu biedy czy bezrobocia<sup>8</sup>.

Edukacja całościowa zajmuje ważne miejsce w dyskursie naukowym dotyczącym edukacji oraz odgrywa istotną rolę w działalności międzynarodowych organizacji zajmujących się projektowaniem polityki oświatowej, do których należą: Rada Europy, UE, UNESCO, OECD itd. Koncepcja edukacji, która obejmuje całe życie, zakłada zmianę paradygmatu myślenia o niej. Obala definiowanie jej w kategoriach nauki szkolnej dzieci i młodzieży oraz edukacji uzupełniającej dorosłych. Postrzega edukację jako integralny, pozostający w dialogowej relacji system, który inicjowany jest przez placówki kształcenia formalnego (przedszkola, szkoły — w tym wyższe) oraz organy wspierające proces edukacji (tj. organizacje pozarządowe, grupy nieformalne i inne podmioty prowadzące działalność edukacyjną). Jest to system obejmujący również wpływy incydentalne, stanowiące tło dla zamierzonych działań edukacyjnych<sup>9</sup>. Koncepcja edukacji całościowej obala mit edukacji jako obszaru, w obrębie którego podstawową aktywnością jest nauczanie i tym samym przesuwając akcent z „nauczania na uczenie się”<sup>10</sup>. Interaktywne, dynamiczne uczenie się pojmowane jest jako nieustająca aktywność życiowa człowieka<sup>11</sup>. Edukacja całościowa stwarza przestrzeń do wielokrotnego w niej uczestnictwa. „Daje możliwość wielokrotnego powracania do formalnych instytucji oświatowych oraz nieformalnego uczenia się, które jest jednak świadome, planowe i systematyczne”<sup>12</sup>. Nie zamyka drzwi tym, którzy ją zakończyli wcześniej niż zakłada to standardowy tok kształcenia. Umożliwia także uczenie się zgodnie z potrzebą własnego sumienia, osobistymi, społecznymi i zawodowymi dążeniami. Zmierza w kierunku traktowania edukacji (przez każdego obywatela — jako osoby i członka społeczeństwa) w kategoriach globalnego i całościowego doświadczenia, zarówno w aspekcie poznawczym, jak i prak-

---

<sup>7</sup> M. Malewski, dz. cyt., s. 64.

<sup>8</sup> Por. A. Karpińska, *W poszukiwaniu źródeł pedagogicznego sukcesu. Oferta edukacyjna dla wszystkich*, w: *Edukacja głębszego poziomu w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2005, s. 16–17.

<sup>9</sup> Szerzej na ten temat: *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia...*, dz. cyt.

<sup>10</sup> Por. M. Malewski, dz. cyt., s. 47–50.

<sup>11</sup> Tamże, s. 48.

<sup>12</sup> A. Matlakiewicz, dz. cyt., s. 25.

tycznym<sup>13</sup>. „Edukacja przez całe życie jest ustawicznym kształtowaniem istoty ludzkiej, jej wiedzy i umiejętności, lecz również jej zdolności osądu i działania (...). (...) Jest ona również specyficzną procedurą przygotowania i kształtowania osobowości. Łączy wiedzę formalną i wiedzę nieformalną, rozwój wrodzonych zdolności i nabywanie nowych kompetencji (...)”<sup>14</sup>.

Koncepcja edukacji przez całe życie jest próbą odpowiedzi na wyzwania zmieniającego się świata, który wymaga ustawicznego uczestnictwa w procesie edukacji. „Tradycyjny podział egzystencji na odrębne okresy — okres dzieciństwa i młodości, przeznaczony na edukację szkolną, okres działalności zawodowej, okres emerytury — nie odpowiada realiom życia współczesnego i tym bardziej wymaganiom przyszłości (...)”<sup>15</sup>. Edukacja powinna być czynnikiem umożliwiającym pełne uczestnictwo we współczesnych społeczeństwach. Przy czym samo nabywanie wiedzy, na co wskazuje między innymi Międzynarodowa Komisja do Spraw Edukacji dla XXI wieku, nie wystarczy. Edukacja powinna obejmować cztery komplementarne filary uczenia się: *uczyć się, aby wiedzieć* — tzn. aby zdobyć narzędzia umożliwiające zrozumienie; *uczyć się, aby działać* — aby móc oddziaływać na swoje środowisko; *uczyć się, aby żyć wspólnie* — aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej; *uczyć się, aby być* — dążenie, które jest pokrewne trzem poprzednim<sup>16</sup>.

Proces wychowania (w tym edukacji) realizuje się w różnych formach uczestnictwa w życiu społecznym<sup>17</sup>. W całościowym podejściu do edukacji zwraca się uwagę na „transformację edukacji” dzięki zwielokrotnieniu się możliwości uczenia się, jakie oferuje społeczeństwo we wszystkich dziedzinach. Idea edukacji przez całe życie wykracza poza tradycyjne rozróżnienie między edukacją podstawową i ustawiczną. Wiąże się z inną, często wysuwaną, ideą „społeczeństwa wychowującego”<sup>18</sup>. Wskazuje się na całą gamę

---

<sup>13</sup> J. Delors, *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Wydawnictwa UNESCO 1996. Wersja polska: przeł. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, s. 86.

<sup>14</sup> Tamże, s. 103.

<sup>15</sup> J. Delors, dz. cyt., s. 99.

<sup>16</sup> Szerzej na ten temat: J. Delors, dz. cyt., s. 85–98.

<sup>17</sup> J. Górniewicz, *Dylematy współczesnej teorii wychowania — potrzeba nowych odczytań i ich podręcznikowej prezentacji*, w: *Dylematy współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2007, s. 145.

<sup>18</sup> Tamże, s. 113.

możliwości uczenia się, początkowo od formalnej edukacji do jej kontynuacji dzięki uczestnictwu w różnych formach edukacji przez całe życie. Podkreśla to możliwości zdobywania kwalifikacji (dążąc do ich uznawalności) poza formalnym systemem edukacji zgodnie z potrzebami, jak i możliwościami poszczególnych podmiotów edukacji<sup>19</sup>.

W koncepcji edukacji całożyciowej wiele miejsca poświęca się edukacji nieformalnej, dobrowolnej, opartej na uczestnictwie. Edukacja nieformalna traktowana jest jako szczególny rodzaj edukacji dostępny dla każdego (bez względu na wiek, płeć, miejsce zamieszkania itd.), podejmowany w dowolnym momencie życia, w zależności od motywacji i potrzeb edukacyjnych. Dzięki swojemu charakterowi, w który immanentnie wpisane jest uczenie się poprzez doświadczenie i działanie, daje ona szerokie możliwości rozwoju jednostkowego i społecznego, między innymi, takie jak: rozwój zainteresowań, pasji, wyrównywanie szans i braków edukacyjnych itd.

### 1.1.2. Edukacja całożyciowa a edukacja nieformalna

W polskiej literaturze naukowej pojawia się problematyka edukacji nieformalnej, jednak brakuje całościowych opracowań, poświęconych tej tematyce w kontekście kształtowania się idei i uwarunkowań tego rodzaju edukacji na świecie<sup>20</sup>. O edukacji nieformalnej pisze się zazwyczaj w kontekście edukacji całożyciowej. Analiza treści publikacji naukowych z tego zakresu wskazuje natomiast, że proces edukacji nieformalnej jest traktowany dość pobieżnie, w wielu przypadkach wręcz „rozmywa się” w opisach zagadnień poświęconych edukacji przez całe życie. Wobec tego, w celu określenia istoty edukacji nieformalnej, ważne jest ukazanie genezy tejże edukacji, która powiązana jest z rozwojem edukacji całożyciowej.

Znaczącym okresem z perspektywy kształtowania się współczesnego podejścia do edukacji całożyciowej były późne lata 60. i 70. XX wieku, co wiązało się z szerszymi narodowymi i globalnymi zmianami społecznymi

---

<sup>19</sup> Tamże, s. 99–113.

<sup>20</sup> Może to wynikać między innymi z sytuacji, iż pierwotna koncepcja edukacji nieformalnej narodziła się w krajach zachodnich. Była przejmowana i niekiedy dopracowywana w krajach rozwijających się (np. w Indiach). Wobec tego możemy znaleźć tam bogaty zasób piśmiennictwa na ten temat. Obecnie na świecie (również w Polsce) podkreśla się wagę edukacji nieformalnej, lecz w nieco innym kształcie niż pierwotnie, na co zwracam uwagę w niniejszym podrozdziale.

w krajach rozwiniętych, jak i rozwijających się. Można wymienić ich następujące przyczyny: kryzys edukacyjny, gospodarczy, ekonomiczny oraz szybki rozwój nauki i techniki (w tym rewolucja informacyjna)<sup>21</sup>. Właśnie wtedy okazało się, że system edukacji formalnej jest niewystarczająco prężny i elastyczny, aby sprostać wyzwaniom stwarzanym przez współczesny świat. Wiele osób związanych z oświatą, uważając, że system szkolny nie odpowiada wyzwaniom społecznym, proponowało nie tylko jego reformę, ale formułę deskolaryzacji społeczeństwa<sup>22</sup>. W dyskusjach na temat edukacji pojawiały się tego typu wypowiedzi: „Placówki kształcenia formalnego są oderwane od środowiska, tworzą getta, dzielą uczniów, funkcjonują na bazie nauczania niż uczenia się, hamują nagradzanie, używają metod, które nie są częścią naturalnych procesów uczenia się”<sup>23</sup>. Zaczęto wówczas powszechnie wskazywać na rozróżnienia między dydaktycznym podejściem do edukacji (opartym na przekazie wiedzy) i dialogowym (stawiającym w centrum uczestnictwo i działanie). Podjęto dyskusję na temat różnic między edukacją, która udomawia i edukacją, która wyzwala — między dążeniem do zdobycia kwalifikacji i dążeniem do uczenia się. W obszarze rozwoju edukacji okres ten nazwany został przez badaczy czasem heterodoksji, przeciwieństw „erą anty-szkolną”<sup>24</sup>. Jako próba odpowiedzi na wyzwania ówczesnego świata pojawił się wtedy dyskurs edukacji nieformalnej oraz całościowej (zespolone w późniejszym czasie).

Alan Rogers zauważa, że zainteresowanie ideą edukacji nieformalnej istniało już w późnych latach 50. XX wieku<sup>25</sup>. Termin „edukacja nieformalna” (w kontekście ówczesnej debaty o edukacji nieformalnej) został użyty po raz pierwszy przez Philipa Coombsa w 1967 r. we wprowadzeniu do raportu dla International Institute for International Planning (Międzynarodowy In-

---

<sup>21</sup> Szerzej na ten temat: A. Rogers, *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education?*, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Hong Kong 2004, s. 93 i nast.

<sup>22</sup> E. Faure, *Uczyć się, aby być*, przeł. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1975, s. 82.

<sup>23</sup> C.S. Brembeck, T.J. Tompson, *New strategies for educational development: the cross-cultural search for non-formal alternatives*, DC Heath, Lexington 1973, s. 53.

<sup>24</sup> D.R. Evans, *Technology in non-formal education: a critical appraisal*, „Comparative Education Review” 1976, no 20, s. 307.

<sup>25</sup> Problematykę edukacji nieformalnej w latach 50. podejmowali: Harold F. Clark, Harold S. Sloan, Henry Chauncey oraz Edward W. Weidner i Matthew B. Miles. Szerzej na ten temat: A. Rogers, dz. cyt., s. 71–72.



stytut Międzynarodowego Planowania) UNESCO, dotyczącego planowania rozwoju edukacji. Rok później ukazała się praca tego samego autora pod tytułem *The World Educational Crisis* (*Światowy Kryzys Edukacyjny*), która zawierała rozdział dotyczący edukacji nieformalnej: *Non-formal education: to catch up, keep up, and get ahead* (*Edukacja nieformalna: dogonić, nadążyć i wyprzedzić*). Główny dyskurs dotyczący edukacji nieformalnej rozpoczął się około 1968 r.<sup>26</sup>

Był to czas, kiedy wyłaniał się paradygmat mniejszych szans zakładający wyrównywanie możliwości grup marginalizowanych oraz akcentujący potrzebę reformowania struktur edukacyjnych. Edukacja nieformalna — ze względu na swoje cechy — w poglądach wielu teoretyków była traktowana jako panaceum na problemy społeczne oraz odpowiedź na kryzys edukacji formalnej. W dyskusjach na temat nowoczesnej edukacji podkreślano jej rolę jako alternatywy dla edukacji formalnej oraz czynnika zmian społecznych. Edukację nieformalną postrzegano jako bardziej wszechstronną i szybką w odbiorze, bardziej elastyczną, otwartą na eksperymenty i innowacje, tańszą, a także istotniejszą w swoich treściach oraz umożliwiającą docieranie do grup, do których system formalny nie był w stanie dotrzeć. Dlatego też, jak pisze Alan Rogers, edukacja nieformalna „była konstruowana w sposób podkreślający, iż jest bardziej pozytywną i pożądaną stroną równania, uczeniem się raczej niż nauczaniem, edukacją, a nie tylko nauką szkolną, wyzwoleniem, rozwojem i transformacją społeczną, a nie udomawianiem, dyscypliną i reprodukcją”<sup>27</sup>. Wiązało się to z umieszczeniem edukacji nieformalnej i formalnej w dwóch przeciwnych obozach. Akcentowano, że edukacja formalna nie miała tych wszystkich pożądaných i zarazem pozytywnych cech, które miała edukacja nieformalna<sup>28</sup>. Rossa Maria Torres pisze, że „koncept edukacji nieformalnej narodził się z niedoskonałości formalnego systemu. (...) Edukację nieformalną postrzegano jako przestrzeń innowacji i zróżnicowania, natomiast edukację szkolną jako sztywną, statyczną i odporną na zmiany (...)”<sup>29</sup>. Ówczesne podejście do edukacji, jak i reformatorska moc edukacji nieformalnej szybko stała się przedmiotem ostrej

<sup>26</sup> A. Rogers, dz. cyt., s. 71–72.

<sup>27</sup> Tamże, s. 93.

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> R.M. Torres, *The politics of non-formal education in Latin America*, Praeger, New York 1990, s. 50.

krytyki. W toku debaty na temat edukacji nieformalnej, trwającej do 1986 r., postawiono wiele pytań dotyczących tego typu edukacji, które oscyływały wokół jej istoty oraz reformatorskiej mocy. Określały one jej rolę w systemie oświaty oraz miejsce w procesie reformowania struktur edukacyjnych<sup>30</sup>.

Równoległe rozwijał się wówczas dyskurs na temat edukacji całościowej. Na początku lat 70., biorąc pod uwagę zmieniającą się sytuację na świecie i wynikające z niej potrzeby, a także dynamiczną dyskusję na temat edukacji nieformalnej, UNESCO zaproponowało koncepcję edukacji całościowej opartą na paradygmacie uczenia się przez całe życie. Charakterystyczne dla nowego języka było całościowe ujmowanie edukacji — jako procesu całościowego, który formalną i nieformalną edukację traktował komplementarnie (nie przeciwstawne). Przy czym, w tym ujęciu, szkoła pełniła funkcję podstawową, pierwszoplanową. Rola edukacji nieformalnej (w konserwatywnym rozumieniu *anti-formal*), została podważona. Edukacja nieformalna znalazła swoje miejsce w koncepcji edukacji całościowej jako jeden z obszarów uczenia się, przy czym sam termin „edukacja nieformalna” był wyraźnie unikany. Edukacja całościowa została uznana za wzorcowy koncept nadający kształt współczesnej edukacji oraz dominującą zasadę reform oświatowych. Ten kierunek myślenia znalazł odzwierciedlenie w opracowanym pod auspicjami UNESCO w 1972 r. raporcie Edgarda Faure’a *Uczyć się, aby być*<sup>31</sup>. W tym samym czasie (w 1974 r.) pojawiła się trójstopniowa kategoryzacja edukacji autorstwa Philipa H. Combsa i Manzoora Ahmeda, którzy utożsamiali edukację z „ideą ciągłego uczenia się bez wyjątku gdzie, jak i kiedy” ten proces się odbywa. Przyjmując takie podejście do edukacji, nadali oni następujące ramy procesowi uczenia się, wyodrębniając trzy komplementarne oraz przenikające się typy edukacji: formalną, nieformalną oraz pozaformalną/incydentalną<sup>32</sup>. Niniejsza kon-

---

<sup>30</sup> W trwających do 1986 r. dyskusjach na temat edukacji nieformalnej w systemie ówczesnej edukacji wyłoniły się cztery nurty: *Zwolennicy* — postrzegali edukację nieformalną jako wszystkie edukacyjne działania poza systemem formalnym (*extra-formal*); *Ideolodzy* — opisywali edukację nieformalną jako przeciwstawną formalnemu systemowi edukacji (*anti-formal*); *Empirycy* — postrzegali edukację nieformalną jako zbieżną z edukacją formalną (*para-formal*); *Pragmatycy* — widzieli elementy edukacji nieformalnej wewnątrz systemu edukacji formalnej (*intra-formal*). Szerzej na ten temat: A. Rogers, dz. cyt., s. 69–148.

<sup>31</sup> E. Faure, dz. cyt.

<sup>32</sup> A. Rogers, dz. cyt., s. 74–79.

cepcja stała się użytecznym narzędziem analitycznym oraz planowania. Od tamtego czasu w publikacjach wydawanych przez teoretyków, jak i gremia międzynarodowe, powszechnie zaczęto analizować związki pomiędzy formalnym i nieformalnym podejściem do edukacji oraz akcentować potrzebę ich łączenia. Przykładem takiego stanowiska jest między innymi raport wydany przez UNESCO w 1986 r. *Formal and non-formal education: co-ordination and complementarity* (*Edukacja formalna i nieformalna — koordynacja i komplementarność*)<sup>33</sup>.

Dyskurs „ujednoliconej” edukacji przez całe życie, której jedną z płaszczyzn stała się edukacja nieformalna, ugruntował swoje miejsce w dyskusji na temat współczesnej edukacji w latach 90. Sprzyjały temu wyzwania społeczne związane z problemem bezrobocia, wzrostem konkurencyjności czy też budowania współpracy międzynarodowej. Wobec tego priorytetem stało się kształtowanie społeczeństw opartych na wiedzy, społeczeństw uczących się. Obecnie najistotniejsze ramy znaczeniowe koncepcji edukacji całożyciowej (w tym nieformalnej), z perspektywy międzynarodowej polityki edukacyjnej, wyznaczają prace Komisji Europejskiej i UNESCO. Od lat prowadzone są badania diagnostyczne dotyczące edukacji całożyciowej, obejmujące edukację formalną, nieformalną i pozaformalną. Wydawane są publikacje holistycznie analizujące edukację przez całe życie, jak i poświęcone analizie poszczególnych jej płaszczyzn. Do ważnych raportów Komisji Europejskiej możemy zaliczyć wydane w latach 90. *Białą* i *Niebieską Księgę*. Komisja Europejska zamieściła w niniejszych dokumentach postulaty dotyczące długoterminowego inwestowania w sektor edukacyjny. Podkreśliła potrzebę zmian w zakresie edukacji formalnej w kierunku wymagań współczesnego świata oraz potencjał edukacji nieformalnej. W 2000 r. Komisja Europejska przyjęła dokument *Memorandum o kształceniu ustawicznym*, którego treść dotyczy całożyciowego wymiaru edukacji oraz potrzeby komplementarnego traktowania edukacji formalnej i nieformalnej w społeczeństwach postindustrialnych<sup>34</sup>. Również UNESCO zabrało ważny głos na arenie międzyar-

---

<sup>33</sup> *Formal and non-formal education: co-ordination and complementarity*, UNESCO, Regional Office for Education in Asia and the Pacific, Bangkok 1986, zob. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED272682.pdf> (dostęp: 05.07.2008).

<sup>34</sup> *A Memorandum on LifeLong Learning*, Commission Staff Working Paper, Commission of the European Communities, Brussels 30.10.2001, SEC (2000) 1832, zob. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> (dostęp: 10.07.2008).

dowej, wskazując na potrzebę synergii pomiędzy poszczególnymi rodzajami i formami edukacji, wiedzą teoretyczną, umiejętnościami wspólnego bycia i życia<sup>35</sup>. W 2003 r. za sprawą Rady Europy został opracowany raport: *Study on the links between formal and non-formal education (Studium związków pomiędzy edukacją formalną i nieformalną)*<sup>36</sup>.

W ciągu lat zrealizowano na świecie wiele projektów badawczych mających na celu dokonanie diagnozy działań z zakresu edukacji nieformalnej, co stanowiło niezwykle trudne zadanie. Najważniejszym wnioskiem z badań było stwierdzenie, iż termin „edukacja nieformalna” obejmuje dużą grupę różnych programów. Wielu badaczy podjęło próby klasyfikacji analizowanych inicjatyw, rozpoczynając od próby zdefiniowania edukacji nieformalnej. Frederick H. Harbison wyodrębnił cztery kategorie inicjatyw, uwzględniając ich cele i obszar oddziaływań. Należą do nich: *usprawnienie istniejącej siły roboczej; edukacja zawodowa i szkolenia prowadzące do włączenia w sektor ekonomiczny; społeczno-kulturalne programy; inne*. James Lynch dokonał podziału programów edukacji nieformalnej na następujące grupy: *programy służące produktywnemu zatrudnieniu; programy dla zrównoważenia formalnej edukacji; programy służące mobilizacji społeczności*. Gabriel Carron i Roy A. Carr-Hill zidentyfikowali cztery główne grupy działań: *paraformalne* — przy systemie formalnym, podstawowe, uzupełniające, wyrównawcze, zaradcze, drugiej szansy, zaprojektowane w celu wzmocnienia formalnej edukacji (edukacji podstawowej) w ten czy inny sposób; *profesjonalne/zawodowe/zajęciowe* — szkolenia zaprojektowane w celu zapewnienia dodatkowych umiejętności związanych z pracą, których nie mogą zagwarantować formalne systemy edukacji zawodowej i szkoleń; *osobiste szkolenia rozwojowe* — osobista edukacja i doskonalenie po edukacji podstawowej; *powszechne/lub progresywna edukacja* zmierzająca ku transformacji społecznej<sup>37</sup>.

Po transformacji ustrojowej oraz wstąpieniu Polski w struktury europejskie zaczęto podkreślać w europejskim ujęciu znaczenie edukacji całości-

---

<sup>35</sup> J. Delors, dz. cyt., s. 85.

<sup>36</sup> *Study on the links between formal and non-formal education*, European Council, Directorate of Youth and Sport, Strasbourg 2003, zob. [http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth\\_Policy/docs/Education\\_Training\\_Learning/Research/COE\\_formal\\_and\\_nonformal\\_education.pdf](http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Education_Training_Learning/Research/COE_formal_and_nonformal_education.pdf) (dostęp: 10.05.2008).

<sup>37</sup> Tamże, s. 105–122.

ciowej w teorii, jak i w praktyce edukacyjnej. W tym kontekście na polskim gruncie pojawił się również termin „edukacja nieformalna”. Obecnie, zgodnie z postulatami Unii Europejskiej i Rady Europy, ten rodzaj edukacji ma szczególne znaczenie w procesie aktywizowania do samorozwoju różnych grup społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem tych o mniejszych szansach (działania na rzecz inkluzji społecznej).

Nie oznacza to oczywiście, że we wcześniejszych latach na płaszczyźnie refleksji naukowej oraz praktyki edukacyjnej nie zajmowano się problematyką edukacji, którą można by określić mianem „nieformalna”. W latach 80. Edmund Trempała zaproponował koncepcję edukacji równoległej, która w swoich ogólnych założeniach odnosi się do zbieżnego procesu<sup>38</sup>. Różnic pomiędzy edukacją nieformalną a równoległą można dopatrywać się przede wszystkim na płaszczyźnie ich uwarunkowań oraz celów. Pierwsza wyrasta z paradygmatu mniejszych szans. Wiąże się z kryzysem edukacyjnym na świecie, poszukiwaniem alternatywy dla edukacji formalnej oraz włączaniu grup zagrożonych ekskluzją społeczną. Istota oraz cele tej drugiej determinowane były przez ówczesną polską rzeczywistość polityczno-społeczną. Z upływem czasu terminy „edukacja równoległa” i „edukacja nieformalna” zaczęto stosować zamiennie<sup>39</sup>. Obecnie coraz częściej, na płaszczyźnie teorii i praktyki edukacyjnej, używa się terminu „edukacja nieformalna” zamiast „równoległa”<sup>40</sup>.

Idee edukacji nieformalnej możemy znaleźć w pracach oraz działaniach (analizując biografie) przedstawicieli inteligencji polskiej: Ludwika Krzy-

---

<sup>38</sup> Za prekursora koncepcji edukacji równoległej w Polsce można uznać Edmunda Trempałę, który jest autorem oraz redaktorem licznych prac naukowych na ten temat: *Edukacja równoległa w polskim systemie oświatowym*, t. 1 i 2, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1985; *Edukacja równoległa jako element globalnego systemu kształcenia i wychowania: diagnoza i prognoza*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1988; *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna): poglądy, doświadczenia, propozycje*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993.

<sup>39</sup> W tekście z 1999 r. *Edukacja ustawiczna — wymóg współczesności*, opublikowanym w książce *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, red. A. Przeclawska i W. Theiss; E. Trempała używa określenia „edukacja nieformalna” jako jednego z synonimów „edukacji równoległej”, „nieszkolnej”.

<sup>40</sup> Moje doświadczenia wynikające ze współpracy z organizacjami pozarządowymi wskazują, że ich działacze posługują się terminem „edukacja nieformalna”. Termin „edukacja równoległa” praktycznie nie funkcjonuje.

wickiego, Floriana Znanięckiego, Stanisława Ossowskiego, Tadeusza Kotarbińskiego czy Ryszarda Wroczyńskiego<sup>41</sup>. Zdaniem Barbary Fatygi, za prototypowe dla rozwoju edukacji nieformalnej w Polsce (we współczesnym rozumieniu) można uznać tajne Towarzystwo Filaretów, skupiające w latach 1817–1823 młodzież studiującą w Wilnie. Cele Towarzystwa wiązały się z ideą patriotyzmu, pracy społecznej oraz samokształcenia. Drugą istotną z perspektywy rozwoju edukacji nieformalnej organizacją było założone przez Filaretów również tajne, patriotyczne Zgromadzenie Filaretów składające się także z młodzieży wileńskiej<sup>42</sup>. Od tego czasu tworzyły się różne grupy, realizujące w warunkach niewoli postulaty edukacji nieformalnej, między innymi w formach kółek samokształceniowych i stowarzyszeń. Do czasu odzyskania niepodległości życie naukowe i obywatelskie funkcjonowało zgodnie z założeniami edukacji nieformalnej. Jako przykład tego typu działalności możemy wymienić organizacje, takie jak: Towarzystwo Miłośników Historii i Zabytków Krakowa (1897), Polskie Towarzystwo Ludoznawcze (1895), Polskie Towarzystwo Filologiczne (1893). Kolejnym przykładem mogą być akcje podejmowane przez arystokratki na rzecz wsi (nauczanie wiejskich dzieci czy zakładanie szkół dla dziewcząt i kobiet). Warto też wspomnieć o tajnych kompletach organizowanych podczas II wojny światowej na rzecz kształcenia dzieci i młodzieży od szkoły podstawowej po studia wyższe. Poza tym na uwagę zasługuje działalność organizacji młodzieżowych, takich jak działający do dziś Związek Harcerstwa Polskiego (1918) czy Związek Młodzieży Wiejskiej RP Wici (1928)<sup>43</sup>.

Transformacja ustrojowa i rozwijające się społeczeństwo obywatelskie stworzyły dla edukacji nieformalnej nowe możliwości i nadały jej znacznie szerszy zakres. W procesie jej realizacji istotną rolę (w wielu środowiskach pierwszoplanową) zaczęły odgrywać organizacje pozarządowe — powoływane i prowadzone przez samych obywateli. Wraz z przystąpieniem do Unii Europejskiej i Rady Europy do poszerzenia oferty edukacji nieformalnej przyczyniły się programy edukacyjne oferowane przez te organy. W kontekście europejskiej polityki oświatowej jedną z jej ważniejszych płaszczyzn stały się działania mające na celu wyrównywanie szans grup o mniejszych

---

<sup>41</sup> Por. B. Fatyga, *Edukacja nieformalna w Polsce: historia i formy współczesne*, w: *Doświadczając uczenia...*, dz. cyt., s. 20.

<sup>42</sup> Tamże.

<sup>43</sup> Tamże, s. 20.

możliwościach. Ważną inicjatywą Komisji Europejskiej było wdrożenie w latach 90. międzynarodowych programów umożliwiających uczenie się w różnym wieku i o zakresach tematycznych poza obowiązkowymi programami kształcenia<sup>44</sup>. Obecnie, patrząc z perspektywy edukacji nieformalnej, niezwykle istotne są programy, takie jak: *Młdzież w działaniu*<sup>45</sup> oraz *Grundtvig*<sup>46</sup>. Priorytetem niniejszych programów jest wspieranie rozwoju osób o mniejszych szansach (ze względu na: poziom sprawności intelektualnej i fizycznej, miejsce zamieszkania, przynależność kulturową itd.)<sup>47</sup>.

Z upływem czasu, w obrębie edukacji nieformalnej, zaczęły pojawiać się nowe treści — dotyczące różnych, aktualnych problemów społecznych.

---

<sup>44</sup> Należą do nich m.in. programy: *Młdzież, Leonardo da Vinci*. Obecnie ich kontynuację stanowią m.in. programy: *Młdzież w działaniu, Grundtvig*, które są integralną częścią programu *Uczenie się przez całe życie*. Szerzej na ten temat: <http://www.llp.org.pl/> (dostęp: 04.02.2013).

<sup>45</sup> W ramach programu *Młdzież w działaniu* funkcjonują następujące akcje adresowane do młodzieży i osób z nią pracujących: Akcja 1: *Młdzież dla Europy* (realizacja różnego rodzaju inicjatyw skupionych wokół problematyki demokracji); Akcja 2: *Wolontariat europejski* (praca wolontaryjna w innych krajach (w różnych obszarach) mająca na celu rozwój osobisty i zawodowy); Akcja 3: *Młdzież w świecie* (realizacja wymian międzynarodowych, wymiana doświadczeń, dobrych praktyk); Akcja 4: *Systemy wsparcia młodzieży* (odbywanie staży, współpraca pomiędzy organizacjami zajmującymi się pracą z młodzieżą); Akcja 5: *Wsparcie europejskiej problematyki współpracy w zakresie problematyki i działań młodzieżowych* (młodzież może realizować projekty wspierające dialog pomiędzy młodymi ludźmi a osobami odpowiedzialnymi za tworzenie polityki młodzieżowej w Europie). Szerzej na ten temat: <http://www.mlodziez.org.pl> (dostęp: 15.07.2010).

<sup>46</sup> Program *Grundtvig* skierowany jest do różnego typu organizacji zajmujących się niezawodową edukacją dorosłych — ich słuchaczy i pracowników. Dotyczy niezawodowej edukacji osób dorosłych i wspiera współpracę na poziomie europejskim w tym obszarze. Szerzej na ten temat: <http://www.grundtvig.org.pl> (dostęp: 04.02.2013).

<sup>47</sup> W odniesieniu do działań mających na celu włączenie grup o mniejszych szansach, w niektórych krajach europejskich (np. Niemcy) używany jest termin „pedagogika inkluzyjna”. Wskazują na to wypowiedzi osób zajmujących się edukacją nieformalną w Niemczech (zarówno naukowców, jak i praktyków). Źródło: notatki własne z paneli dyskusyjnych: *Perspektywy międzynarodowej pracy z młodzieżą; Szanse i wyzwania dla międzynarodowej pracy z młodzieżą w domach spotkań*, które odbyły się podczas polsko-niemieckiej konferencji na rzecz promowania edukacji nieformalnej pt. *Kompetencja międzykulturowa — kompetencja kluczowa. Perspektywy międzynarodowej pracy z młodzieżą*, 12–14.11.2012 r. w Krzyżowej; organizator: Międzynarodowy Dom Spotkań Młodzieży w Krzyżowej.

Ważnym postulatem oświatowym na poziomie europejskim stało się rozwijanie współpracy na płaszczyźnie międzynarodowej i kształtowanie kompetencji międzykulturowej umożliwiających funkcjonowanie w zróżnicowanym kulturowo świecie<sup>48</sup>.

### 1.1.3. Edukacja nieformalna – płaszczyzna edukacji całożyciowej

Obecnie podkreśla się, iż „(...) okres nauki obejmuje całe życie, a wszystkie rodzaje wiedzy przenikają się i wzbogacają wzajemnie (...). (...) Edukacja formalna i nieformalna nie są wcale przeciwstawne, wręcz przeciwnie, powinny się wzajemnie wzbogacać (...)”<sup>49</sup>. Edukacja całożyciowa postrzegana jest jako kierunek myślenia o współczesnej edukacji, koncepcja polityczna oraz strategia na rzecz krajów uprzemysłowionych<sup>50</sup>. Rola edukacji nieformalnej we współczesnym podejściu do kształcenia jest nieco inna niż przed laty. Stanowi ona jedną z płaszczyzn edukacji całożyciowej, zajmując również ważne miejsce w polityce międzynarodowych organizacji, takich jak UE, Rady Europy, UNESCO, ONZ itd. Obecnie mamy do czynienia z sytuacją, gdzie programy edukacji nieformalnej pręźnie się rozwijają. W praktyce edukacja nieformalna może obejmować działania edukacyjne od tych na małą skalę po programy na poziomie narodowym; od kontekstualnych do programów standardowych; od edukacji dorosłych do edukacji dzieci; od programów czasowych, wprowadzających do nauki formalnej, do stałej alternatywy dla nauki; programy szkolne — od podstawowej nauki pisania i czytania do zaawansowanego rozwoju przez liczne szkolenia zawodowe; od programów państwowych do programów agencji komercyjnych; od oddzielnych działań edukacyjnych do ćwiczeń praktycznych w szkołach<sup>51</sup>.

Mimo uznania i włączenia dyskursu o edukacji nieformalnej do dyskursu o edukacji przez całe życie istnieje wiele trudności związanych ze zdefiniowaniem tego terminu. W literaturze naukowej, metodycznej oraz w dokumentach międzynarodowych organizacji brakuje precyzyjnych cha-

---

<sup>48</sup> Deklaracja ateńska. Edukacja międzykulturowa: zarządzanie różnorodnością, wzmacnianie demokracji (Rada Europy, 2003 r.).

<sup>49</sup> J. Delors, dz. cyt., s. 102–103.

<sup>50</sup> Szerzej na ten temat, m.in.: *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Albert C. Tuijnman (ed.), 2nd ed., Tarrytown, N.Y. Pergamon, London — New York 1996.

<sup>51</sup> A. Rogers, dz. cyt., s. 233.



rakterystyk edukacji nieformalnej, jak i również jednolitości jej rozumienia. W literaturze najczęściej można znaleźć odwołania do najstarszej klasyfikacji Philipa Coombsa i Manzoora Ahmeda z 1974 r., którzy ustrukturyzowali pojęcie edukacji całożyciowej, umiejscawiając proces nauczania i uczenia się w trzech komplementarnych i przenikających się obszarach. Wyodrębnili następujące rodzaje edukacji:

1. Edukacja formalna (*formal education*) — to wysoce zinstytucjonalizowany, klasyfikowany chronologicznie, zbudowany hierarchicznie system edukacji, obejmujący okres od najniższych klas szkoły podstawowej aż do studiów wyższych.
2. Edukacja nieformalna (*non-formal education*) — to każde zorganizowane, systematyczne działanie edukacyjne, prowadzone poza strukturą systemu formalnego, służące zapewnieniu wybranych sposobów uczenia się poszczególnym podgrupom ludności, zarówno dorosłym, jak i dzieciom.
3. Edukacja pozaformalna (*informal education*) — proces trwający całe życie, w którym człowiek nabywa wiedzę, gromadzi spostrzeżenia, kształtuje umiejętności i poglądy przez codzienne doświadczenia i zetknięcie z otoczeniem — w domu, w pracy, przez zabawę, przykłady i postawy członków rodziny i przyjaciół; przez podróżowanie, czytanie gazet i książek, słuchanie radia, oglądanie filmów lub programów telewizyjnych. Edukacja pozaformalna jest niezorganizowana i często niesystematyczna, jednak stanowi istotną część życiowego procesu uczenia się danego człowieka — włączając w to osoby poddane nauce szkolnej na wysokim poziomie<sup>52</sup>.

Z analizy treści tekstów naukowych, deklaracji, książek, strategii rozwoju edukacji międzynarodowych agend, a także publikacji metodycznych wynika, że w poszczególnych krajach istnieje zgodność, co do rozumienia terminu „edukacja formalna” (szkolna, obowiązkowa), mimo różnic organizacyjnych w zakresie funkcjonowania systemu edukacji tego typu. Kwestia definiowania edukacji nieformalnej i pozaformalnej pozostaje jednak problematyczna w zakresie terminologicznym i znaczeniowym. Terminy te są niejednoznacznie rozumiane zarówno w Polsce, jak i w innych krajach europejskich. Wielu badaczy widzi potrzebę rekonceptualizacji pojęć kryjących się pod nimi<sup>53</sup>.

<sup>52</sup> A. Rogers, dz. cyt., s. 74–76.

<sup>53</sup> Fakt ten potwierdza analiza treści literatury przedmiotu oraz wnioski z dyskusji na temat edukacji nieformalnej, podejmowanych w środowisku akademickim.

Na płaszczyźnie nauk społecznych, w pedagogice, antropologii czy socjologii, wciąż toczy się międzynarodowa dyskusja, w toku której badacze odkrywają nowe znaczenia i konteksty edukacji nieformalnej bądź próbują zastąpić ten termin innym — bardziej odpowiednim. Wiele trudności w ustaleniu jednoznacznego terminu przysparzają różne konteksty społeczne, polityczne, gospodarcze, jak i tradycje edukacyjne.

Pod hasłem „edukacja formalna” (ang. *formal education*) zarówno w angielskiej, jak i polskiej literaturze przedmiotu, opisywana jest edukacja szkolna, która odbywa się w instytucjach oświatowych (takich jak szkoły, uniwersytety itp.). Jest ustrukturyzowana hierarchicznie, przebiega etapowo przez poszczególne szczeble, wyznaczone przez jednolity system edukacyjny, i kończy się otrzymaniem świadectwa/dyplomu potwierdzającego zdobyte kwalifikacje<sup>54</sup>. Niejasności i problemy w przypadku definiowania edukacji nieformalnej i pozaformalnej pojawiają się na poziomie warstwy znaczeniowej (różnorodność definicji), stosowanej terminologii oraz tłumaczenia tych terminów na języki obce. Dwa angielskie terminy *non-formal* i *informal*, ważne z perspektywy rozważań dotyczących płaszczyzn edukacji całościowej, można tłumaczyć jako „nieformalny”. Zarówno termin *non-formal*, jak i *informal*, implikują przeciwieństwo<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> Zob. m.in. P. Brander, R. Gomes, E. Ken, *Kompas. Edukacja o prawach człowieka z młodzieżą*, przeł. D. Grzemny, K. Mazur, K. Narkiewicz, Stowarzyszenie dla dzieci i młodzieży SZANSA, CODN, Głogów — Warszawa 2005; J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław 2001; B. Chrostowska, *Edukacja nieformalna jako katalizator inkluzji społecznej*, w: *Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*, red. K. Białobrzaska, S. Kawula, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2006.

<sup>55</sup> Dwa przedrostki *in* oraz *non* w języku angielskim są przedrostkami negatywnymi, które oznaczają „brak” lub „przeciwieństwo” (np. *non-existent* = nieistniejący, *incomplete* = niekompletny). Przedrostek *non* oznacza również bycie „poza” (np. *non-governmental* = pozarządowy). Wydaje się więc, iż naturalnym tłumaczeniem terminu *informal* byłby polski odpowiednik „nieformalny”, a słowo *non-formal* powinno być tłumaczone jako „pozaformalny”. Należy jednak pamiętać, że tłumacząc terminy obcojęzyczne na język polski, nie powinniśmy odnosić się jedynie do kwestii lingwistycznych, ale przede wszystkim łączyć wybrany termin z jego znaczeniem. Odwołując się do analizy treści angielskiej literatury przedmiotu, zasadne wydaje się tłumaczenie terminu *informal education* (edukacja niezinstytucjonalizowana, niezamierzona) jako „edukacja pozaformalna”. Natomiast skoro edukację zorganizowaną, nieszkolną określa się mianem

Trześciowa analiza tekstów anglojęzycznych wskazuje, że termin *non-formal* jest terminem określającym edukację nieformalną, natomiast termin *informal* — edukację pozaformalną (incydentalną). W polskich tłumaczeniach i interpretacjach pojawia się wiele ujęć. Często termin „edukacja pozaformalna” przypisywany jest edukacji nieformalnej. Natomiast termin „edukacja pozaformalna” — edukacji nieformalnej (*non-formal education*). Na przykład Józef Kragul edukację nieformalną rozumie jako całożyciowy proces, w toku którego człowiek nabywa wiedzę, umiejętności, kształtuje postawy, natomiast edukację pozaformalną jako każdą zorganizowaną działalność, która odbywa się poza formalnym systemem kształcenia<sup>56</sup>. Mieczysław Malewski niniejszym terminom nadaje odmienne znaczenie. Termin „edukacja nieformalna” łączy z edukacją pozaszkolną, natomiast „edukacja pozaformalna”, zdaniem badacza, odnosi się do edukacji zachodzącej w codzienności<sup>57</sup>. Zdarza się również, że celowo zamiast terminu „edukacja nieformalna” (*non-formal education*) używa się terminu „edukacja pozaformalna” (*informal education*). Może to być związane z chęcią uniknięcia jego niejasności, kontestacyjnego, a nawet, dla niektórych, negatywnego zabarwienia. Taka sytuacja powoduje brak jasności terminów<sup>58</sup>.

Wielość definicji występujących w literaturze wymusza podjęcie próby ich uporządkowania, ze wskazaniem różnic pomiędzy edukacją nieformalną i pozaformalną. W prekursorskiej klasyfikacji Coombsa i Ahmeda edukacja pozaformalna (*informal*) wiąże się z całożyciowym procesem socjalizacji, gdzie nabywanie wiedzy, kształtowanie postaw i umiejętności odbywa się spontanicznie i jest niezamierzone. Natomiast edukacja nieformalna (*non-formal*) jest zorganizowaną działalnością<sup>59</sup>. Paul Fordham definiuje edukację pozaformalną (*informal*) jako proces zachodzący w codziennych sytuacjach, bez intencji uczącego się. W przypadku edukacji nieformalnej

---

*non-formal education*, w języku polskim powinno to odpowiadać terminowi „edukacja nieformalna”.

<sup>56</sup> J. Kargul, dz. cyt., s. 7.

<sup>57</sup> Cyt. za: A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego, Toruń 2005, s. 71 i nast.

<sup>58</sup> A. Rogers, dz. cyt., s. 164.

<sup>59</sup> M. Ahmed, P. H. Coombs, *Education for the rural development: case studies for planners*, Praeger, New York 1975, s. 8.

wskazuje na intencjonalność podejmowania aktywności edukacyjnej<sup>60</sup>. Podobnie terminy te definiuje Tim Simkins, pisząc, że edukację pozaformalną możemy definiować jako uczenie się, które zachodzi w toku życia codziennego. Natomiast edukacja nieformalna ma miejsce poza formalnym systemem (poza działalnością szkolną) i w większości przypadków nie prowadzi do zdobycia przez uczącego się certyfikatu, dyplomu bądź oceny<sup>61</sup>. Mark Smith natomiast krytycznie odnosi się do trójstopniowego podziału, wyodrębniając edukację formalną (*formal education*) i edukację pozaformalną (*informal education*). Procesy edukacji nieformalnej i incydentalnej/pozaformalnej wpisuje w obręb jednego pojęcia *informal education*<sup>62</sup>.

Ciekawe ujęcie edukacji nieformalnej i pozaformalnej zaproponował Rogers, odwołując się do socjologicznej teorii organizacyjnej i psychologicznej teorii dynamiki grup. Definiuje on edukację nieformalną jako częściowo zdekontekstualizowaną i częściowo skontekstualizowaną (elastyczna nauka szkolna), edukację pozaformalną określa jako głęboko skontekstualizowaną, zindywidualizowaną, istniejącą na małą skalę (edukacja oparta na uczestnictwie)<sup>63</sup>. Analiza niniejszych stanowisk wskazuje na spontaniczny i niezamierzony charakter edukacji pozaformalnej oraz celowy i planowy charakter edukacji nieformalnej oraz podkreśla cechy każdej z nich.

W odniesieniu do edukacji nieformalnej występuje wiele definicji, w których akcentowane są różne jej aspekty (charakter procesu uczenia się, metody, formy itd.). Jest ona również opisywana w różnych kategoriach. Barbara Fatyga pisze, że „edukacja nieformalna jest rozumiana szeroko jako te sposoby uczenia się, które istnieją poza systemem edukacji formalnej”<sup>64</sup>. Niniejsza definicja wskazuje na wielość rodzajów uczenia się poza szkołą, które mogą przyjmować różne formy organizacyjne działalności edukacyjnej. Manuela de Bios-Reymond uważa, że „edukacja nieformalna to pewien kierunek rozwoju. Proces, w trakcie którego transformacji ulegają koncepcje uczenia się, rozumianego jako jeden z ważniejszych sektorów życia ludzkiego, i edukacji

---

<sup>60</sup> P.E. Fordham, *Informal, non-formal and formal education programmes' in YMCA, YMCA George Williams College, London 1993.*

<sup>61</sup> T. Simkins, *Non-formal education and development. Some critical issues*, Department of Adult and Higher Education, University of Manchester, Manchester 1977.

<sup>62</sup> M. Smith, *Lifelong learning*, w: *The encyclopaedia of informal education*, 1996, 2001, zob. <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm> (dostęp: 17.12.2008).

<sup>63</sup> A. Rogers, dz. cyt., s. 285.

<sup>64</sup> B. Fatyga, dz. cyt., s. 19.

rozumianej jako społeczny sposób organizacji procesu kształcenia<sup>65</sup>. Swoje postrzeganie edukacji nieformalnej autorka przedstawionej tu definicji komentuje w następujący sposób: „Kiedyś edukacja nieformalna dotyczyła raczej osób dorosłych i jej celem było zrekompensowanie niewykorzystanych bądź straconych szans edukacyjnych<sup>66</sup>.”

Autorka niniejszej definicji zwraca uwagę na ewolucję w myśleniu o edukacji nieformalnej i jej znaczenie we współczesnym świecie. Zaznacza również zmianę paradygmatyczną w podejściu do edukacji<sup>67</sup>. Następnie wskazuje na jej cechy, twierdząc, że edukacja nieformalna: „(...) jest dobrowolna, a kształcenie przebiega na wielu polach, jak praca młodzieży, kluby młodzieżowe, związki sportowe, wolontariat, szkolenia i inne przedsięwzięcia, służące zdobywaniu wiedzy i doświadczenia. Programy edukacji nieformalnej są co prawda mniej ustrukturyzowane, ale ma też ona o wiele mniejszą »zdolność do certyfikacji« co sprawia, że jej społeczna i finansowa pozycja jest słabsza<sup>68</sup>.” Według treści zawartych w podręczniku *Kompas. Edukacja o prawach człowieka z młodzieżą*, wydanego przez Radę Europy, „edukacja nieformalna odnosi się do każdego planowego programu edukacji osobistej i społecznej młodych ludzi, który jest tak zaplanowany, aby kształtować różne umiejętności i kompetencje poza formalnym programem kształcenia<sup>69</sup>.” Dwie ostatnie definicje opisują edukację nieformalną jako aktywność, której podmiotem jest młodzież. Omawiany rodzaj edukacji bardzo często określany jest mianem „uczenia się przez praktykę<sup>70</sup>” ze względu na stosowane metody, formy i kontekst, w którym odbywa się proces uczenia oraz bazowanie na osobistych doświadczeniach uczestników. John F. Hilliard zwraca uwagę, że „charakter edukacji nieformalnej nawiązuje do jej starożytnego etosu, który charakteryzował się przydatnością w życiu, uczeniu się przez uczestnictwo, przyjemności, wykorzystywaniu jako nośników za-

---

<sup>65</sup> M. de Bios-Reymond, *Studium związków pomiędzy edukacją formalną i nieformalną*, w: *Doświadczać uczenia...*, dz. cyt., s. 25.

<sup>66</sup> Tamże.

<sup>67</sup> Tamże, s. 28.

<sup>68</sup> Tamże, s. 29.

<sup>69</sup> P. Brander, R. Gomes, E. Ken, dz. cyt., s. 22.

<sup>70</sup> B. Chrostowska, *Edukacja nieformalna jako katalizator inkluzji społecznej*, w: *Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*, red. K. Białobrzaska, S. Kawula, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2006, s. 231.

równie sztuki, jak i konceptów nauk ścisłych”<sup>71</sup>. To ujęcie opisuje specyfikę edukacji nieformalnej, wskazując na immanentnie wpisane w nią kategorie.

Na płaszczyźnie literatury od lat pojawiają się charakterystyki porównawcze edukacji formalnej i nieformalnej. Przed laty były one konstruowane w celu ukazania przewagi edukacji nieformalnej nad formalną. Z biegiem lat — wraz ze zmianą myślenia o edukacji formalnej i nieformalnej, ujmowania ich jako przeciwstawnych — intencją twórców tego typu zestawień porównawczych stało się ukazanie specyfiki tych dwóch rodzajów edukacji. Istotę edukacji nieformalnej — dzięki wyodrębnieniu jej charakterystycznych cech — obrazuje zamieszczone następujące zestawienie porównawcze, stanowiące wynik treściowej analizy literatury przedmiotu. Warto zauważyć, iż jest to zestawienie prezentujące tak zwane czyste typy, które w praktyce edukacyjnej na wielu płaszczyznach znajdują wspólne punkty.

**Tabela 1. Charakterystyka porównawcza edukacji formalnej i nieformalnej**

Lp.	Cecha	Edukacja formalna	Edukacja nieformalna
1.	Inicjatorzy	Podmioty zajmujące się edukacją/kształceniem obowiązkowym działające na szczeblu międzynarodowym, narodowym, regionalnym, lokalnym (ministerstwa edukacji, departamenty edukacji, kuratoria itd.).	Podmioty zajmujące się edukacją nieobowiązkową (tj. międzynarodowe agendy; organizacje pozarządowe o zasięgu międzynarodowym, krajowym i lokalnym; nieformalne grupy wolontariuszy; lokalni animatorzy, pasjonaci itd.).
2.	Realizatorzy	Wykwalifikowani w danej dziedzinie profesjonaliści, nauczyciele, bazujący głównie na wiedzy akademickiej zdobytej w toku kształcenia formalnego. Ich rola polega głównie na przekazywaniu wiedzy.	Zarówno osoby mające wykształcenie formalne w danym obszarze (trenerzy, specjaliści, animatorzy), jak i niemające wykształcenia specjalistycznego (amatorzy, pasjonaci, wolontariusze). Ich rola polega głównie na stymulowaniu procesu edukacyjnego.
3.	Uczestnicy	Dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, młodzież, dorośli (studenci, doktoranci).	Wszystkie grupy wiekowe, ludzie o różnym poziomie wykształcenia, różnych zainteresowaniach itd.

<sup>71</sup> J.F. Hilliard, *Elements of an action program*, w: *New strategies for educational development: the cross cultural search for non-formal alternatives*, red. C.S. Brambeck, T.J. Thombsen, DC Heath, Lexington 1973, s. 137–146.

Lp.	Cecha	Edukacja formalna	Edukacja nieformalna
4.	Motywacja odbiorcy	Przed wszystkim zewnętrzna, związana z wypełnieniem obowiązku szkolnego (w przypadku kształcenia szkolnego) bądź programu studiów.	Głównie wewnętrzna, wynikająca z dobrowolności uczestnictwa w tego rodzaju edukacji.
5.	Cele	Obligatoryjnie ustalone, zgodne z realizowanym w danym kraju programem kształcenia. Mogą również uwzględniać specyfikę danego środowiska lokalnego i szkoły. Zakładają przygotowanie do radzenia sobie w dorosłym życiu.	Dostosowywane do potrzeb danej grupy, mają prowadzić do zmian określonych przez inicjatorów działań, wiążą się z nabywaniem nowych kompetencji, kształtowaniem postaw itd.
6.	Treści	Dominują tu jednolite dla wszystkich, osadzone w poszczególnych dyscyplinach akademickich, wyznaczone przez podstawę programową, odpowiadające na uniwersalne potrzeby społeczne. Realizowane według precyzyjnie opracowanych programów.	Różnorodne, stanowią próbę odpowiedzi na specyficzne potrzeby uczestników, są warunkowane przez zmieniającą się sytuację społeczno-kulturową i ekonomiczną. Realizowane według mniej lub bardziej sformalizowanych programów i projektów bądź bez nich.
7.	Formy organizacyjne działalności edukacyjnej	Jednolite, skoncentrowane na nauczaniu odbywającym się w toku zajęć obligatoryjnych oraz dodatkowych (praca na podstawie organizacji klasowo-lekcyjnej).	Różnorodne i wieloaspektowe, oparte na aktywnym uczestnictwie i praktycznym działaniu (warsztaty edukacyjne, workcampy, szkolenia, wymiany międzynarodowe itd.).
8.	Strategie uczenia się	Skoncentrowane na nauczaniu, przekazywaniu wiedzy w relacji nauczyciel–uczeń.	Skoncentrowane na uczestnictwie, doświadczeniu, działaniu i praktyce. Punkt wyjścia stanowi wiedza i doświadczenia uczestników.
9.	Formy pracy	Stosowane są: indywidualna, grupowa i zbiorowa forma pracy. Dominuje forma zbiorowa.	Indywidualna, grupowa i zbiorowa forma pracy. Do najczęściej stosowanych należy grupowa forma pracy.
10.	Metody pracy	Przeważają metody podające, wymagające głównie intelektualnego zaangażowania, koncentrujące się na kształtowaniu elementu poznawczego postaw społecznych.	Bazę procesu uczenia się stanowią metody aktywizujące, praktyczne, umożliwiające kształtowanie pełnych i zintegrowanych postaw społecznych: angażujące zarówno intelekt, emocje oraz sferę działania.

Lp.	Cecha	Edukacja formalna	Edukacja nieformalna
11.	Miejsce pracy	Zazwyczaj instytucja lub placówka przeznaczona i przystosowana do podejmowania działań edukacyjnych (przedszkole, szkoła, uniwersytet).	Dobierane w zależności od potrzeb uczestników, podejmowanych treści i kontekstu sytuacyjnego.
12.	Relacja uczestnik–przewodzący	Oparta na stylu autorytarnym, widoczna jest hierarchia w relacji nauczyciel–uczeń.	Relacja konstruowana na podstawie zasad stylu demokratycznego, pozbawiona hierarchiczności.
13.	Styl współpracy w grupie	Zakładający rywalizację o osiągnięcia w nauce, które wpływają na pozycję jednostki w grupie.	Koncentruje się na zasadach demokracji i partnerstwa, wszyscy mają równą pozycję niezależnie od swojej wiedzy i doświadczeń.
14.	Sposób ewaluacji osiągnięć uczestników	Ma ścisłą strukturę, opiera się na odgórnie ustalonych zasadach, jest sprawowany przez nauczycieli oraz organy dokonujące ewaluacji zewnętrznej.	Bazuje głównie na autoewaluacji, której forma i zasady mogą być ustalane przez uczestników przy współpracy z realizatorami.
15.	Okres realizacji działań	Wieloletni cykl, trwający zazwyczaj od przedszkola po studia wyższe, który przebiega w określonym obligatoryjnie wymiarze godzin. Uczestnicy zazwyczaj raz rozpoczynają i kończą udział w tym cyklu.	Cykl, który może trwać zarówno kilka lat, miesięcy, tygodni czy dni. Uczestnicy mogą rozpocząć i zakończyć w nim uczestnictwo w dowolnym momencie życia.
16.	Certyfikacja i jej uznawalność	Kończy się uzyskaniem świadectwa lub dyplomu formalnie uznawanego na terenie danego kraju, UE oraz częstokroć w różnych krajach świata.	Może (lecz nie musi) kończyć się uzyskaniem świadectwa, dyplomu bądź certyfikatu potwierdzającego uczestnictwo w danym przedsięwzięciu edukacyjnym. Zazwyczaj nie są one formalnie uznawane, jednak w wielu przypadkach stanowią ważny dokument podwyższający, uzupełniający kwalifikacje uczestników itp.

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy treści literatury naukowej oraz metodycznej (do której odwołuję się w niniejszym rozdziale), a także doświadczeń z realizacji oraz uczestnictwa w programach i projektach z zakresu edukacji nieformalnej (w szczególności międzykulturowej)

Podsumowując niniejsze rozważania, terminy „edukacja formalna”, „nieformalna” oraz „pozaformalna” (incydentalna), rozumiem w następujący sposób:



### **Edukacja formalna**

To planowy, długotrwały, obligatoryjny proces, który zachodzi w wyspecjalizowanych placówkach edukacyjnych. Obejmuje dzieci, młodzież oraz dorosłych. Podstawę procesu edukacji formalnej stanowi nabywanie wiedzy na podstawie specjalistycznych programów opracowanych zgodnie z obowiązującymi wytycznymi. Działania edukacyjne mają służyć osiągnięciu odgórnie założonych ogólnych celów. W procesie edukacji formalnej dominują metody oparte na przekazie wiedzy i intelektualnym poznaniu oraz zbiorowa forma pracy. Widoczna jest hierarchia w relacji uczestnik–prowadzący oraz rywalizacja pomiędzy jej odbiorcami. Zazwyczaj uczestnicy edukacji formalnej raz ją rozpoczynają i kończą. Edukacja formalna podlega ewaluacji na podstawie ściśle ustalonych zasad. Kończy się uzyskaniem świadectwa bądź dyplomu potwierdzającego nabytą wiedzę oraz kwalifikacje.

### **Edukacja nieformalna**

Jest to planowy, zazwyczaj grupowy proces uczenia się, który jest inicjowany przez podmioty zajmujące się edukacją nieobligatoryjną (organizacje pozarządowe, domy pracy, kluby osiedlowe itd.) oraz niezależne jednostki (aktywistów, wolontariuszy). Edukacja nieformalna obejmuje dzieci, młodzież i dorosłych. Jest dobrowolna, może trwać maksymalnie do kilku lat, rozpoczynać się i kończyć w dowolnym momencie życia. Podstawą tego rodzaju edukacji jest aktywne uczenie się. Jego ramy zazwyczaj wyznaczają mniej lub bardziej sformalizowane programy lub projekty (bądź niepisane pomysły inicjatorów). W toku edukacji nieformalnej dominuje grupowa forma pracy. Relacje pomiędzy uczestnikami (uwzględniając prowadzącego) opierają się na zasadach partnerstwa, są pozbawione hierarchiczności i rywalizacji. Osiągnięcia uczestników podlegają głównie autoewaluacji, której kryteria mogą być ustalane wspólnie przez uczestników i prowadzącego. Uczestnictwo w edukacji nieformalnej może kończyć się uzyskaniem świadectwa, dyplomu bądź certyfikatu potwierdzającego udział w danym przedsięwzięciu edukacyjnym, który zazwyczaj formalnie nie jest uznawany, jednak w wielu przypadkach stanowi ważny dokument wskazujący na dodatkowe kompetencje często wykraczające (choć nie jest to regułą) poza programy edukacji formalnej.

### **Edukacja pozaformalna (incydentalna)**

Spontaniczny, nieorganizowany proces uczenia się, który zachodzi w ciągu codziennego życia dzięki wpływom naturalnych i instytucjonalnych środowisk wychowawczych (dom, szkoła, grupa rówieśnicza, organizacje pozarządowe itd.). Proces stanowi naturalne tło edukacji formalnej i nieformalnej.

Edukacja formalna, nieformalna oraz pozaformalna pozostają w relacji dialogowej, konstruując tym samym cykl uczenia się przez całe życie. Doświadczenia zdobyte w ramach każdej z nich wzajemnie się przenikają i uzupełniają. Te trzy rodzaje edukacji możemy traktować jako płaszczyznę nabywania wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw oraz kompetencji dotyczących wielu obszarów funkcjonowania społecznego. Inicjatywy z zakresu edukacji nieformalnej mogą dotyczyć (i dotyczą) całej gamy tematów: kwestii środowiska naturalnego, języków obcych, sztuki, sportu czy też zagadnień związanych z relacjami międzykulturowymi.

Na świecie możemy spotkać się z różnymi modelami relacji pomiędzy edukacją formalną a nieformalną i zarazem podmiotami prowadzącymi te rodzaje edukacji. W Polsce system edukacji nieformalnej rozwija się w stronę współpracy z systemem edukacji formalnej. Obecnie w naszym kraju można również zaobserwować, na co zwraca uwagę Fatyga, modę na edukację nieformalną. Powoduje to, że edukacja nieformalna niejako tylnymi drzwiami wchodzi do systemu głównie jako metoda pracy z uczniami, wychowankami lub podopiecznymi<sup>72</sup>. Na przykład w Niemczech, gdzie system edukacji nieformalnej należy do rozwiniętych, podmioty edukacji nieformalnej w dużej mierze funkcjonują niezależnie od podmiotów edukacji formalnej. Doświadczenia uczestników zdobywane w toku edukacji nieformalnej stanowią niejednokrotnie cenny wkład do procesu edukacji formalnej (np. praktyczna znajomość języków obcych). Istnieje również możliwość ich potwierdzenia za pomocą wielu różnych certyfikatów<sup>73</sup>. Innym przykładem mogą być szkoły zakładane i prowadzone przez stowarzyszenia, w których dzięki aktywności wolontaryjnej

---

<sup>72</sup> B. Fatyga, dz. cyt., s. 22.

<sup>73</sup> Wskazują na to wypowiedzi osób zajmujących się edukacją nieformalną w Niemczech (zarówno naukowców, jak i praktyków). Źródło: notatki własne sporządzone podczas paneli dyskusyjnych, które odbyły się w ramach polsko-niemieckiej konferencji na rzecz promowania edukacji nieformalnej pt. *Kompetencja międzykulturowa...*

uczniów i społeczności lokalnej (w tym członków innych organizacji pozarządowych) dodatkowo realizowane są programy i projekty mieszczące się w obszarze edukacji nieformalnej.

W dzisiejszych czasach trudno mówić o występowaniu „czystych typów” edukacji formalnej i nieformalnej oraz rozłączności doświadczeń zdobywanych w toku tych dwóch rodzajów edukacji. Edukacja formalna i nieformalna wzajemnie się uzupełniają, wpływają na siebie i podlegają dyfuzji. Wielu teoretyków i praktyków zauważa potrzebę formalnej certyfikacji i uznawalności kompetencji nabytych w toku edukacji nieformalnej. Obecnie w krajach europejskich istnieje wiele certyfikatów potwierdzających udział w edukacji nieformalnej<sup>74</sup>. W tym kontekście nasuwa się pytanie, które pozostawiam otwarte: *W jakim stopniu — w sytuacji formalnego uznawania edukacji nieformalnej — edukacja ta zachowuje swoją specyfikę i pozbawiony przymusu, autonomiczny charakter?*

## 1.2. Edukacja międzykulturowa próbą odpowiedzi na wyzwania wielokulturowości

### 1.2.1. Kultura przestrzeni edukacji

Przestrzeń szeroko rozumianej edukacji jest przestrzenią kulturową. Edukacja stanowi swoisty „ekran kultury”<sup>75</sup>. W dobie przemian społeczno-kulturowych edukacja staje się więc ekranem wielokulturowości. Niepodważalny jest fakt, iż proces edukacji zachodzi w warunkach spotkania międzykulturowego. „Kultura stanowi wyzwanie dla edukacji i daje podstawę do działań edukacyjnych, a efektem jest rozwijająca się i wzbogacająca tożsamość człowieka i grupy, kreowana poprzez aktywność i twórcze działania”<sup>76</sup>. To przede wszystkim od edukacji zależy, jaki kształt przybiorą relacje międzykulturowe w klasie szkolnej, środowisku lokalnym, regionalnym, narodowym i w globalnym świecie. Alina Szczurek-Boruta zauważa, że kultura jest nośnikiem wartości i podsta-

---

<sup>74</sup> Jako przykład takiego certyfikatu można podać: *Youth Pass certificate*. Jest on przyznawany uczestnikom programu *Młodość w działaniu*.

<sup>75</sup> Cyt. za: J. Nikitorowicz, Źródło: notatki własne z wykładu, *Ku jakiej tożsamości Człowieka i Uniwersytetu...*, dz. cyt.

<sup>76</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa...*, dz. cyt., s. 11.

wą edukacji. Współcześnie kulturę coraz częściej ujmuje się całościowo, globalnie, uwzględniając kultury lokalne, regionalne, narodowe, kulturę elitarną i popularną<sup>77</sup>.

W dobie ponowoczesności, nieustających przemian społeczno-kulturowych, rozwoju nauki i refleksji humanistycznej pojęcie kultury ciągle zmienia swój zakres znaczeniowy, a w jego obrębie pojawiają się wciąż nowe kategorie semantyczne. Nie tylko już, jak pisze Barbara Olszewska-Dyoniziak, „(...) socjologiczne i psychologiczne, ale także językoznawstwa, ekologii, biologii, fizyki, matematyki etc.”<sup>78</sup>. Różnice w definiowaniu kultury są znaczne. Wynikają one z akcentowania odmiennych kwestii, które są priorytetowe dla danej dziedziny naukowej. W zależności od nauki możemy wyodrębnić definicje antropologiczne, filozoficzne, historyczne, socjologiczne, psychologiczne itd.

W naukach społecznych terminu „kultura” używa się obecnie w szerokim rozumieniu — zarówno etnicznym, jak i nieetnicznym. Wielu teoretyków jest zdania, iż charakterystyczne normy, wartości i określone uniwersa znaczeniowe, wiążące się z jednostkami lub zespołami ludzkimi, można rozpatrywać jako grupy kulturowe lub podkultury<sup>79</sup>. Zgodnie z takim stanowiskiem pojęcie „kultura” stosowane jest zarówno w odniesieniu do kultur grup mniejszości narodowych lub etnicznych, jak i osób niewierzących, z niepełnosprawnością, o odmiennej orientacji psychoseksualnej, rolników, licznych zwyczajów, perspektyw i ducha różnych grup oraz stowarzyszeń itd. Wobec tego o kulturze mówić można zarówno na przykład w sensie artystycznym czy biurokratycznym<sup>80</sup>. Debrah Tannen uważa, że również kobiety i mężczyźni reprezentują dwie odrębne kultury, a więc kontakt

---

<sup>77</sup> A. Szczurek-Boruta, *Wprowadzenie*, w: *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych)*, Wyd. Etnologii i Nauk o Wychowaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Oficyna Wydawnicza Impuls, Katowice — Cieszyn — Warszawa 2011, s. 90.

<sup>78</sup> B. Olszewska-Dyoniziak, *Społeczeństwo i kultura*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Warszawa 1994, s. 119.

<sup>79</sup> P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa — przewodnik. Pojęcia — literatura — adresy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 11. Zob. również: J. Mucha, *Wielokulturowość etniczna i nieetniczna*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, nr 14–15, s. 41–50.

<sup>80</sup> L. Gęsiak, *Wielokulturowość. Rola religii w dynamice zjawiska*, Kraków 2007, Wydawnictwo WAM, s. 20–21.

i zarazem komunikacja kobiety z mężczyzną to sytuacja międzykulturowości<sup>81</sup>. Jeśli założymy, że kultura oznacza zwyczaję jakiejś konkretnej grupy, sposób życia, jakieś ugrupowanie społeczne czy stowarzyszenie, będzie można powiedzieć, że każdy we współczesnym społeczeństwie ma swoją kulturę. Przyjmując ten tok rozumowania, można dojść do paradoksalnego stwierdzenia, na co zwraca uwagę ks. Leszek Gęsiak, że nawet społeczeństwa względnie monoetniczne, takie jak Islandia, są wielokulturowe, ponieważ mogą występować w nich grupy i stowarzyszenia skupione wokół jakiejś klasy, koncepcji, relacji mężczyzna–kobieta, wartości religijnych, ideologicznych czy politycznych<sup>82</sup>. Wobec tego zasadne wydaje się mówienie o występowaniu kultur etnicznych, jak i nieetnicznych oraz zróżnicowaniu kulturowym w sensie etnicznym i nieetnicznym.

Na globie ziemskim żyje od około 3000 do 7000 grup etnicznych i narodowych, a ludzie porozumiewają się aż w 6000 języków<sup>83</sup>. W poglądach Heinricha Rickerta nie istnieją już „ludzie natury” — wolni od uwikłań kulturowych, a wszelkie społeczeństwa są społeczeństwami kulturowymi<sup>84</sup>. Kulturowe wpływy i uwarunkowania możemy dostrzec w każdym aspekcie ludzkiego życia: ikonosferze codzienności, architekturze, sztukach pięknych, muzyce, stylu ubierania się itd. Kultura istnieje zarówno w świadomości, jak i poza nią i tym samym determinuje ludzkie myślenie i zachowania społeczne. Mówiąc językiem Geerta Hofstede’a, „stanowi ona kolektywne oprogramowanie ludzkiego umysłu, które odróżnia członków jednej grupy od drugiej”<sup>85</sup>.

Ks. Leon Dyczewski wskazuje, że kultura jest zawsze czyjąś kulturą, to konkretni ludzie są jej twórcami, wyrażają się przez nią i się w niej komunikują<sup>86</sup>.

<sup>81</sup> W.B. Gudykunst, Y.Y. Kim, *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*, w: *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Steward, PWN, Warszawa 2005, s. 494.

<sup>82</sup> L. Gęsiak, dz. cyt., s. 20.

<sup>83</sup> J. Ambrosewicz-Jacobs, *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Wyd. II, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2004, s. 19–21.

<sup>84</sup> Szerzej na ten temat: H. Rickert, *Człowiek i kultura*, w: *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. G. Godlewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003, s. 25–27.

<sup>85</sup> G. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000, s. 40.

<sup>86</sup> L. Dyczewski, *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1996, s. 11.

Przy czym nie jest ona czymś, co się bezwiednie „wchłania”<sup>87</sup>. „Poruszania się” po własnej kulturze oraz wyrażania się w niej człowiek uczy się już od najmłodszych lat, w toku procesu enkulturacji. W ten sposób poznaje jej poszczególne elementy i jednocześnie nabywa kompetencję kulturową, rozumianą jako całokształt zdolności określających kulturowe zachowanie człowieka<sup>88</sup>. Kultura przyczynia się do utrwalania, upowszechniania oraz wzmacniania podobieństw i różnic behawioralnych, wytwarzając swoisty cykl sprzężenia zwrotnego między rzeczywistymi zachowaniami a teoretycznym pojmowaniem tych zachowań przez jednostkę jako kultury<sup>89</sup>. W procesie enkulturacji jednostka uczy się nie tylko tego, jak należy się zachować, ale również interpretować zachowania innych. Ta wiedza wiąże się z doświadczaniem silnych reakcji emocjonalnych (akceptacji lub odrzucenia), z formułowaniem sądów moralnych w kategoriach dobry–zły, właściwy–niewłaściwy, a także z dokonywaniem ocen dotyczących osobowości<sup>90</sup>. Człowiek najczęściej fakt istnienia odmiennych kultur dostrzega w warunkach różnicy. Dopiero gdy zauważy odmienny sposób ubierania się, mówienia, myślenia, pojmowania czasu czy preferowane kulinaria, uświadamia sobie, że istnieją odmienne kultury<sup>91</sup>.

Biorąc pod uwagę proces różnicowania się współczesnych społeczeństw (w tym społeczeństwa polskiego) i wciąż rozwijający się dyskurs edukacyjny dotyczący różnic, odmienności, akceptacji z perspektywy rozważań edukacyjnych, istotne jest przyjęcie szerokiego, antropologicznego definiowania kultury, które ujmują ją jako wytwór celowej refleksji i działalności ludzkiej<sup>92</sup>. Szerokie rozpatrywanie kultury umożliwia całościowe uchwycenie obszarów, w których istnieje różnica pomiędzy kulturami, pozwala na zauważenie sfer wzajemnego oddziaływania kultur, kierunków poznawania

---

<sup>87</sup> E. Baldwin, B. Longhurst, S. McCracken, M. Ogborn, *Wstęp do kulturoznawstwa*, Wyd. I, przeł. M. Kaczyński, J. Łoziński, T. Rosiński, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2007, s. 28.

<sup>88</sup> J. Bednarski, *Enkulturation*, w: *Słownik etnologiczny*, red. Z. Staszczak, PWN, Poznań 1987, s. 75 — 77.

<sup>89</sup> D. Matsumoto, L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 23.

<sup>90</sup> Tamże.

<sup>91</sup> J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 120.

<sup>92</sup> Całościowe ujmowanie kultury pojawia się m.in. w pracach: W. Burszty, J. Gajdy, J. Szczepańskiego.

odmiennej kultury i zarazem doświadczeń międzykulturowych. Kultura pojmowana całościowo, na co wskazuje Donald W. Klopff, obejmuje następujące wymiary: *artefakty* — czyli rzeczy wytwarzane przez ludzi w celu poprawienia warunków życia, tworzenia cywilizacji (żywność, odzież, narzędzia, sposoby transportu itp); *socjofakty* — praktyki realizowane w celu organizowania życia (kodeks praw i obowiązków regulujących stosunki społeczne; niepisane obyczaje związane z formami grzeczności i wzajemnymi stosunkami pomiędzy ludźmi); *mentefakty* — poznawcze i afektywne czynniki, które wpływają na sposób myślenia i postrzegania świata (potrzeby, wartości, przekonania, postawy i tym podobne procesy myślowe itp.)<sup>93</sup>.

Wymienione elementy kultury możemy osadzić na *modelu kultury jako góry lodowej*. Koncepcja, leżąca u podstaw tego modelu, zakłada, że kulturę można przedstawić obrazowo jako górę lodową, co daje podłoże do analizy procesu jej poznawania. Powyżej poziomu wody można zobaczyć jedynie bardzo niewielką część tej góry, która osadzona jest na znacznie większej, ale niewidocznej części znajdującej się poniżej poziomu wody<sup>94</sup>. Odwołując się do klasyfikacji Klopffa, warto zauważyć, że na wierzchołku znajdują się widoczne, dystynktywne elementy kultury — artefakty. Trudniej jest dostrzec natomiast fundament tej góry, którą stanowią socjofakty i mentefakty. Widoczne elementy kultury, na co wskazuje koncepcja, są jedynie odzwierciedleniem tych niewidocznych, funkcjonujących w dużej mierze poza świadomością człowieka. Używając psychoanalitycznego języka Carla Gustava Junga, można stwierdzić, że stanowią wyraz zbiorowej nieświadomości<sup>95</sup>. Żeby zrozumieć to, co w kulturze dostrzegalne, widoczne, należy zejść pod wodę i dokonać trudu poznania fundamentów, z których wyrastają dostrzegane przez nas wytwory, zjawiska<sup>96</sup>. Tylko świadoma interpretacja umożliwia trafne czytanie symboli i zachowań kulturowych. Przy czym należy pamiętać, na co zwraca uwagę Jerzy Nikitorowicz, że nie ma ani w per-

<sup>93</sup> Szerzej na ten temat: D.W. Klopff, *Intercultural encounters. Fundamentals of intercultural communication (fifth edition)*, Morton Publishing Co., Englewood, Colorado 2001.

<sup>94</sup> *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy nr 4*, T-kit, Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg 2000. Wersja polska: Narodowa Agencja Programu *Młodzię*, Warszawa 2002, s. 19.

<sup>95</sup> W ujęciu K.G. Junga nieświadomość zbiorowa zawiera całe duchowe dziedzictwo ewolucji ludzkości. Zob. D. Sharp, *Leksykon pojęć C.G. Junga*, Wydawnictwo Wrocławskie, Wrocław 1991, s. 112.

<sup>96</sup> *Uczenie się...*, dz. cyt.

spektywie jednostki, ani narodów uniwersalnego systemu wartości, wzorów kulturowych<sup>97</sup>.

Ważną perspektywą patrzenia na kulturę, która „programuje” zachowania oraz dążenia ludzkie, jest koncepcja psychologicznych wymiarów kultury, cytowanego wcześniej Geerta Hofstede’a. Niniejsza koncepcja jest wynikiem szerokich badań empirycznych<sup>98</sup>. Hofstede podstawą pomiaru w toku swoich dociekań badawczych uczynił wartości. W efekcie analiz materiału empirycznego wyodrębnił pięć wymiarów różnic kulturowych: *dystans władzy*, *hierarchiczność* (stopień hierarchizacji krajów, wielość szczebli i podział władzy); *indywidualizm — kolektywizm* (rodzaj struktury społecznej i więzi międzyludzkich, rola grupy i zakres oczekiwań wobec niej); *męskość — kobiecość* (płeć w społeczeństwie, podział ról, zadań); *unikanie niepewności* (stopień unikania niejasnych sytuacji, tworzenie norm, umów społecznych oraz zakres ich respektowania); *orientacja czasowa odległa — bliska* (podejmowanie decyzji w odniesieniu do tradycji, przeszłości lub do teraźniejszości i przyszłości)<sup>99</sup>. Koncepcja Hofstede’a pozwala uchwycić różnice pomiędzy kulturami w interpretacji i postrzeganiu świata oraz stanowi cenne źródło rozważań na temat wielości i odmienności kultur, między innymi w przestrzeni edukacji.

Proces przygotowania jednostki do funkcjonowania w warunkach różnicy tłumaczą Janet i Milton Benettowie. Biorąc pod uwagę fakt różnorodności kultur występujących na świecie, badacze przyjęli założenie, że zaakceptowanie różnic międzykulturowych jest bardzo trudne. Ludzie nie są z natury życzliwi odmiennym grupom i osobnikom z naszego gatunku. Wielu z nich odczuwa związane z tym zagrożenie. Łatwiej i bez wysiłku przychodzą stosunki antagonistyczne. Benettowie stwierdzili, że nieradzenie sobie z różnicami jest dla ludzi dużym problemem, a wrażliwość międzykulturowa nie jest stanem naturalnym. W kontekście tym badacze przedstawili stadialną *koncepcję rozwoju wrażliwości międzykulturowej*. Zgodnie z jej założeniami wrażliwość międzykulturowa oznacza w istocie „uczenie się tego, jak roz-

---

<sup>97</sup> J. Nikitorowicz, *Relatywizacja wzorów kulturowych w społeczeństwie wielokulturowym*, w: *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, Wydawnictwo Verba, Lublin 2006, s. 149.

<sup>98</sup> Uczestnikami projektu Hofstede’a było 116000 pracowników firmy IBM. Badania zostały przeprowadzone w 53 krajach (później dodano jeszcze 16 krajów postkomunistycznych). Szerzej na ten temat: G. Hofstede, *Kultury i organizacje...*, dz. cyt.

<sup>99</sup> Szerzej na ten temat: G. Hofstede, dz. cyt.



poznawać i radzić sobie z zasadniczymi różnicami między kulturami w postrzeganiu świata<sup>100</sup>. Treści koncepcji ukazują mechanizmy obronne wobec odmienności kulturowej. Bennettowie opisują rozwój wrażliwości międzykulturowej w kontekście indywidualnego rozwoju jednostki. Opracowana przez nich koncepcja opisuje cykl pogłębiającej się świadomości i wzrastającego wycucia w sytuacji różnicy kulturowej. Rozpoczyna się od etapów etnocentrycznych i przechodzi do etnorelatywistycznych. W pierwszych Bennettowie wskazują na zaprzeczanie różnicom kulturowym przez izolację i separację, obronę wyrażającą się w oczernianiu, wywyższaniu i odwróceniu oraz minimalizację bazującą na fizycznym i transcendentnym uniwersalizmie. Etapy etnocentryczne mogą być traktowane jako sposoby unikania różnicy kulturowej przez kwestionowanie jej istnienia bądź przez budowanie koncepcji obronnych przeciw niej lub przez minimalizowanie jej znaczenia. W drugich prezentują akceptację przez respektowanie różnic w zachowaniach, światopoglądach i wartościach, leżących u podstaw tych różnic, oraz kładą nacisk na adaptację i integrację, których ostatnim etapem jest konstruktywna marginalizacja, zakładająca stan totalnej autorefleksji, umożliwiającej funkcjonowanie w obrębie różnych światopoglądów. Stadia etnorelatywistyczne stanowią sposoby poszukiwania różnicy kulturowej bądź przez uznanie jej ważności dzięki przyjęciu perspektywy pozwalającej na uwzględnienie lub wreszcie przez oparcie na tym pojęciu definicji tożsamości<sup>101</sup>. Koncepcja Bennettów jest ciekawą próbą ukazania zmian psychologicznych, jakie zachodzą podczas kontaktu z odmiennością. Stanowi najpełniejsze opracowanie teoretyczne dla prowadzenia działań edukacyjnych mających na celu rozwijanie kompetencji międzykulturowej.

Spółeczna przestrzeń człowieka ma charakter wieloaspektowy i tym samym synergiczny. Łączy w sobie różnorodność kulturową (w sensie etnicznym) oraz zróżnicowania nieetniczne. Marian Golka pisze, że bogactwo ludzkiego życia w zakresie odmienności jest prawie że nieskończone<sup>102</sup>. Tak naprawdę każda cecha społeczno-kulturowa może stanowić kryterium postrzegania siebie i innych w kategoriach odmienności. Należą do nich m.in. właściwości:

<sup>100</sup> *Uczenie się...*, dz. cyt., s. 30.

<sup>101</sup> Tamże, s. 30–32.

<sup>102</sup> M. Golka, *Imiona wielokulturowości*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2010, s. 11.

- biologiczne (płeć, wiek, kolor skóry, oczu, włosów, sprawność/niepełnosprawność fizyczna lub umysłowa);
- ekonomiczne (pozycja majątkowa i jej następstwa);
- społeczne (przynależność do danej grupy narodowościowej lub etnicznej i związany z nią status);
- kulturowe (posiadanie i wyrażanie swojej tożsamości kulturowej i religijnej oraz związanych z nią odrębności)<sup>103</sup>.

Wymienione cechy sprawiają, że ludzie dokonują rozróżnień na Ja — On i My — Oni. Podział ten pozwala ustalić, kto jest członkiem danej grupy (My), a kto należy do grupy odrębnej (Oni). W tym kontekście, postrzeganie odmienności może odnosić się do dwóch zasadniczych kategorii:

- *Obcy* — to termin wieloznaczny — może dotyczyć obcokrajowców, outsiderów, nowo przybyłych, imigrantów czy intruzów, których niegdyś określano mianem „barbarzyńców” (gr. *bárbaros*, łac. *barbarus* — cudzoziemiec) itd. Jest to osoba odmienna, zaliczana zawsze do kręgu Oni, nieznana lub znana w niewielkim stopniu. Brak wiedzy na jej temat może prowadzić do nieufności wobec niej oraz wzbudzać negatywne emocje i poczucie zagrożenia. Ponadto Obcy także nie mają wiedzy koniecznej do pełnego zrozumienia środowiska przyjmującego oraz komunikacji z tworzącymi je ludźmi<sup>104</sup>.
- *Inny* — ten termin opisuje natomiast osobę odmienną, lecz znaną i — mimo występujących różnic — rozumianą. W związku z tym — przewidywalną, niezagrażającą. Inny może zaliczać się zarówno do kręgu My (Inny bliski — osobiście, bezpośrednio znany i rozumiany, np. członek rodziny, z którego odmiennością udało się już oswoić), jak i Oni (Inny daleki przebywający poza kręgiem My, nieznanym osobiście i bezpośrednio, lecz rozumiany, przynajmniej pozornie). Inny, w odróżnieniu od Obcego, częściej budzi ciekawość, zainteresowanie, wywołując chęć nawiązania kontaktu w celu bliższego poznania<sup>105</sup>.

<sup>103</sup> Szerzej na ten temat: J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, dz. cyt., s. 104–109; P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa...*, dz. cyt., s. 10; M. Golka, dz. cyt., s. 85; Z. Bauman, *Socjologia*, Zysk i Sk-a Wydawnictwo, Poznań 1996, s. 44; E. Czykwin, *Dlaczego ludzie nie lubią „obcych” i „innych”*, w: *Warto zapytać o kulturę. Obcy — Inny — Swój*, red. K. Czyżewski, Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego, Białystok — Sejny 2008.

<sup>104</sup> W.B. Gudykunst, Y.Y. Kim, dz. cyt., s. 498–500.

<sup>105</sup> P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa...* dz. cyt., s. 12.

Obcość i Inność są zjawiskami zależnymi od kontekstu, poziomu kompetencji międzykulturowej (w tym komunikacyjnych), umiejętności przewidywania oraz postaw partnerów interakcji z różnych kręgów czy środowisk kulturowych. Ani bycie Obcym/Innym, ani postrzeganie ludzi czy grup jako Obcych lub Innych nie jest sytuacją czy dyspozycją stałą, lecz uwarunkowaną okolicznościami, kontekstem umiejętnością przewidywania oraz postawami partnerów interakcji. Bycie Obcym lub Innym bądź postrzeganie innych ludzi czy grup jako Innych czy Obcych nie jest cechą stałą, przypisaną raz na zawsze. Jest to cecha, którą ma się w pewnych warunkach, a której się nie ma w odmiennych okolicznościach<sup>106</sup>. Obcym bądź Innym może być chłopiec z niepełnosprawnością fizyczną w klasie, w której większością są zupełnie sprawni fizycznie uczniowie, Czeczen przebywający w Polsce oraz Polak przebywający w Czeczenii, jak i Chińczyk zamieszkujący jedną z dzielnic, w której większość stanowią Polacy.

Przemysław Paweł Grzybowski, nawiązując do sytuacji szkolnej, dokonał typologii Obcych. Wart podkreślenia wydaje się fakt, że wymienione kategorie Obcych znajdują odzwierciedlenie na każdej płaszczyźnie życia społecznego oraz przyczyniają się do szerokiego spojrzenia na problematykę odmienności. Grzybowski wymienia następujące kategorie Obcych:

- *osoby z niepełnosprawnością fizyczną* — kategoria najmniej problematyczna, bo coraz bardziej popularna dzięki koncepcjom szkół integracyjnych; nie budzi ona oporów społecznych i jest uznawana za *bezpieczną*;
- *osoby z niepełnosprawnością umysłową* — osoby opóźnione w rozwoju, autystyczne, mające problemy z nadpobudliwością (w odróżnieniu od źle wychowanych) lub zahamowane itp., naznaczeni stygmatem *wariata* nie są mile widziani ze względu na nieprzewidywalność i nieestetyczność;
- *nienasi* — imigranci, obcokrajowcy, osoby o kolorze skóry, kształcie oczu, akcencie, pochodzeniu, wyglądzie zewnętrznym i ubiorze (np. zależnym od wyznawanej religii) niezwykłym dla danego środowiska; także osoby dojeżdżające, co utrudnia lub uniemożliwia integrację ze środowiskiem; subiektywnie uznawaną za najgroźniejszą podkategorię są tu Obcy dobrze znani ze stereotypowych obrazów (np. etniczni sąsiedzi o złych notowaniach wskutek zaszłości historycznych);
- *tradycyjnie wykluczeni* — członkowie subkultur (dresiarze, skini, hip-hopowcy itp.), bezdomni, narkomani, alkoholicy, nosiciele wirusa HIV

<sup>106</sup> J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, dz. cyt.; Z. Bauman, dz. cyt., s. 49.

- i chorzy na AIDS, osoby w trakcie lub po konflikcie z prawem, członkowie rodzin patologicznych i niepełnych (także rozwodnicy), zróżnicowanych etnicznie, obciążonych złą tradycją, osoby adoptowane bądź dokonujące adopcji, samotne matki i ojcowie, nieślubne dzieci, uczennice w ciąży i/lub ojcowie ich dzieci, starcy; do tej grupy zalicza się również, w dzisiejszej polskiej rzeczywistości, osoby mające niekorzystny wizerunek w opinii publicznej ze względu na nadużycia w związku z pełnionymi funkcjami (np. politycy, urzędnicy, duchowni);
- *ubodzy* — osoby o niskim statusie materialnym, członkowie biednych rodzin wielodzietnych (widoczne niedostatki w ubiorze, wyposażeniu szkolnym, uczestnictwie w płatnych rozrywkach, imprezach w szkole i poza nią, niepłacenie składek);
  - *zdolni, piękni i bogaci* — osoby wyróżniające się w środowisku ze względu na swą wiedzę, umiejętności (w tym uczniowie zdolni, prymusi, protegowani), status materialny, pozycję społeczną itp., będącą przedmiotem zazdrości i/lub podziwu — w zależności od okoliczności;
  - *pozbawieni wymaganej społecznie wiedzy* — ludzie nieznający dominującego języka w mowie i/lub piśmie (np. Romowie, Wietnamczycy), analfabeci, illetryści, innowiercy, uchodzący za bluźniących przeciwko *prawdziwej wierze*, bo nieznający bądź nieprzestrzegający jej dogmatów i rytuałów;
  - *osobnicy o określonej płci* — odpowiednio chłopcy i mężczyźni, dziewczynki i kobiety wraz z ich ideologicznymi (najczęściej wzajemnie negatywnymi) obrazami (w kontekście feminizmu i maskulinizmu) określonych etosów zawodowych, osoby dominujące bądź zdominowane przez przedstawicieli płci pod wpływem tradycji religijnej (np. poligamiści, kobiety muzułmańskie);
  - *geje i lesbijki, bi* — oraz *transseksualiści* — ujawniający swą orientację seksualną lub ukrywający ją i w związku z tym dopuszczani do pełnego funkcjonowania w systemie bądź objęci zakazem zatrudniania (np. instruktorzy harcerscy), często bez względu na realia identyfikowani jako niebezpieczni zbrojnicy i pedofile;
  - *aktywiści* — zaangażowani w publiczną (zwykle społeczną) działalność polityczną, religijną, wolontariaty itd., uważani za koniunkturalistów, konformistów, nawiedzonych, naiwnych — zależnie od okoliczności; jedną z ciekawszych kategorii są tu osoby zaangażowane w działalność uchodzącą za bezprawną bądź prawnie wątpliwą (np. wolnomyśliciele, uczestnicy ruchów New Age, antyglobaliści, terroryści);

- *najemnicy* — z racji pełnionych funkcji w sferach publicznych lub wojskowych, uwikłani np. w wojnę w Iraku, Afganistanie czy inne misje wojskowe;
- *byli Obcy* — osoby, które w odpowiednich okolicznościach wyszły z Obcości, kończąc z nią z własnej woli lub pod wpływem nacisków środowiska;
- *osoby podejrzewane lub posądzane o Obcość w opisanych kontekstach*;
- *krewni, przyjaciele, znajomi Obcych rozmaitych kategorii*<sup>107</sup>. Scharakteryzowane różnice istniejące pomiędzy ludźmi, wiążące się z przynależnością do danej grupy społeczno-kulturowej oraz wynikające z owej przynależności tożsamościowej, występują w mniejszym bądź większym stopniu w każdym społeczeństwie, stwarzając jednocześnie możliwość konfliktu. Samo pojęcie „grupa społeczna” zakłada, że istnieją jakieś kryteria odróżniania jednego zbioru ludzi od drugiego. Kiedy dokonujemy kategoryzacji ludzi na grupy, w sposób naturalny zwracamy uwagę na różnice. Różnice te mogą istnieć realnie bądź tylko w naszej wyobraźni. Niezależnie od tego, w jakim stopniu znajdują one odzwierciedlenie w rzeczywistości, mogą stanowić źródło konfliktów międzygrupowych<sup>108</sup>.

Biorąc pod uwagę charakter stosunków społecznych zachodzących w warunkach kulturowego zróżnicowania społeczeństwa, można wyróżnić dwa dystynktywne modele tych stosunków: wielo- i międzykulturowy. Wielokulturowość dotyczy sytuacji, w której różne grupy — narodowe, etniczne, religijne i inne — żyją na tym samym terytorium, niejako obok siebie, a nie ze sobą. Nie oznacza to jednak, że wchodzi one ze sobą w interakcje. Kontakty, do których pomiędzy nimi dochodzi, są zazwyczaj przypadkowe i odbywają się dzięki sprzyjającym okolicznościom. Odmienność postrzegana jest często w negatywnych kategoriach (wręcz jako zagrożenie) i stanowi czynnik usprawiedliwiający dyskryminację. Mniejszości mogą być biernie tolerowane, nie są akceptowane ani doceniane. Istniejące prawo antydyskryminacyjne nie działa w praktyce społecznej. Przedstawiciele różnych grup kulturowych, żyjąc obok siebie, ograniczają się do wymuszonych fizyczną bliskością kontaktów, które nie wymagają pozytywnego zaangażowania emocjonalnego. Społeczeństwo składa się z wielu odseparowanych od

<sup>107</sup> P. P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa — konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 44–45.

<sup>108</sup> W.G. Stephan, C.W. Stephan, *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 159.

siebie enklaw, reprezentujących i troszczących się o własne interesy (w obrębie różnych instytucji społecznych). Wyraźnie zauważalne są tendencje izolacyjne, konflikty i napięcia na płaszczyźnie większość–mniejszość, przy czym większość dąży do zasymilowania mniejszości. Stosunki społeczne ujmowane są w odniesieniu do grup i ich interesów. Sytuacja i prawa jednostek stanowią sprawy drugorzędne.

Międzykulturowość wiąże się natomiast z sytuacją, w której różne grupy kulturowe, żyjące na tym samym terytorium, wchodzą ze sobą w interakcje, charakteryzujące się otwartością, regularnością i trwałością. Towarzyszy im wymiana oraz wzajemne poszanowanie, zrozumienie dla poszczególnych stylów życia, uznawanych wartości i norm. Umożliwia to tworzenie trwałej struktury społecznej ponad różnicami (bez dążenia do ich eliminacji). Zróżnicowanie kulturowe postrzegane jest w kategoriach czynnika aktywizującego rozwój społeczny, polityczny i gospodarczy. Stosunki międzyetniczne przybierają postać aktywnej tolerancji i opierają się na dążeniu do nawiązywania i utrzymywania sprawiedliwych relacji, w ramach których każdy ich uczestnik traktowany jest na równi z innymi. Przedstawiciele różnych grup kulturowych współgzystują i współpracują ze sobą, starając się rozwiązywać konflikty na drodze negocjacji stanowisk i osiągnięcia kompromisu. Nadrzędnym celem jest integracja międzykulturowa. Stosunki społeczne rozpatruje się z perspektywy jednostek, którym przyznaje się prawo do posiadania i wyrażania własnej tożsamości, odmienności oraz odrębności, byle tylko nie naruszały praw innych<sup>109</sup>.

---

<sup>109</sup> C. Camilleri, cyt. za: P.P. Grzybowski, *Edukacja europejska. Od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009. Wielokulturowość i międzykulturowość w literaturze przedmiotu są opisywane w różnych aspektach. Poza przedstawionym ujęciem niniejsze kategorie ujmowane są jako: ideologia — idea, doktryna, filozofia czy podstawa aktywności społecznej znajdująca wyraz na przykład w treściach programów szkolnych; praktyka polityczna polegająca na realizowaniu zasad danej ideologii, aktywności społecznej, której przedmiotem są grupy społeczne lub jednostki charakteryzujące się cechami kulturowymi, różniącymi się od kultury dominującej. Szerzej na ten temat: P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa — konteksty*, dz. cyt., s. 38–55. Poza tym możemy również spotkać się z takimi kategoriami opisu wielokulturowości, jak: poziom empirycznego stanu rzeczy — wiążący się z faktem widocznego zróżnicowania kulturowego oraz identyfikacją członków poszczególnych grup z własną tożsamością; poziom świadomości społecznej w sensie istnienia niesformalizowanych norm, wartości,



Rycina 1. Model postrzegania Innego i interakcji z Nim J. Nikitorowicza

Źródło: J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, dz. cyt., s. 106.

Potencjalne kierunki interakcji w warunkach różnicy — wyzwania, szanse, jak i niebezpieczeństwa oraz zagrożenia, które decydują o występowaniu społeczeństw funkcjonujących na zasadach wielo- i międzykulturowości, ukazuje *koncepcja postrzegania Innego i interakcji z Nim* autorstwa Nikitorowicza. Omawiana koncepcja odnosi się do jednostkowych postaw i doświadczeń związanych z postrzeganiem Odmienności/Inności, zarysowuje ich konsekwencje dla funkcjonowania społeczeństw, a także wyznacza zadania i kierunki oddziaływań edukacyjnych. Płaszczyzną rozważań w omawianej koncepcji jest fakt występowania wielości kultur, wyrażający

---

praktyk kulturowych itd.; system ideologiczny — uznający ten stan rzeczy za społecznie funkcjonalny i zachęcający do podejmowania lub kontynuowania działań praktycznych (głównie politycznych), mających go podtrzymać. Szerzej na ten temat: J. Mucha, *Wielokulturowość etniczna i nieetniczna*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, nr 14–15, s. 31–32.

się przez odmienne idee, wartości, potrzeby, postawy, oczekiwania, jak również stereotypy i uprzedzenia. Zróżnicowanie kulturowe traktowane jest tu w kategoriach procesualnych — jako rozwijające się zjawisko.

U jej podstaw leży założenie, że Odmienność/Inność w naturalny sposób stwarza możliwość konfliktu, który może być cenny, wzbogacający, wiodący do twórczych wniosków i rozwiązań bądź niszczący, prowadzący do regresji. Spotkanie, konfrontacja międzykulturowa mogą być źródłem negatywnych emocji, frustracji i zachowań dyskryminujących bądź zaciekawienia, pozytywnych odczuć i partnerskich relacji. Postrzeganie Obcego i Innego (bliskiego i dalekiego) — jako ciekawego, stymulującego i wartościowego — sprzyja interakcjom opartym na wzajemnym uznaniu, szacunku i ukierunkowuje na współpracę oraz współdziałanie (rycina 1).

Inny kierunek, często zbliżony do poprzedniego i poprzedzający go, bazuje na postrzeganiu Obcego i Innego jako otwartego na dialog, kompromisu i porozumienia oraz dbającego jednocześnie o tradycję, szanującego wartości rodzinne, co sprzyja zaciekawieniu odmiennością, wymianie wartości, tolerancji, a w efekcie ukierunkowuje na dialog i negocjacje. Umożliwia on tworzenie społeczeństwa, które zakłada szacunek dla odmienności i tworzy mechanizmy społeczne wspierające i podtrzymujące odrębność kulturową z możliwością adaptacji niektórych elementów kultury mniejszości do systemu kultury większości<sup>110</sup>. Natomiast gdy Obcy i Inny jest postrzegany jako mało znaczący, zacofany, z niską samooceną, w efekcie powoduje to asymilację i może prowadzić do wchłonięcia jednostki przez określoną grupę<sup>111</sup>. W tym też nurcie — na wyższym poziomie niechęci i marginalizacji — Obcy i Inny może być postrzegany jako niezrozumiały, niepokojący, wzbudzający lęk i zagrożenie, co może wyzwalać zachowania agresywne, antagonizmy. Funkcjonowanie takiego typu postaw wiąże się z narzucającym Obcemu i Innemu własnego obrazu świata, marginalizowaniem jego kultury i dominowaniem nad nim oraz zmierza ku kreowaniu społeczeństwa separatystycznego, ksenofobicznego i nacjonalistycznego<sup>112</sup>.

---

<sup>110</sup> Szerzej na ten temat: J. Nikitorowicz, *Wielokulturowość — wyzwanie dla edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja zorientowana na XXI*, red. J. Gajda, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.

<sup>111</sup> J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, dz. cyt., s. 105.

<sup>112</sup> Tamże.



Warunkiem nawiązywania twórczych relacji z Obcymi i Innymi jest wykroczenie poza etnocentryczny punkt widzenia, zgodnie z którym Obcy i Inny jest odbierany jako gorszy, odstający od normy przyjętej przez kulturę, do której przynależymy. Wiąże się to z przekonaniem o wyższości kultury własnej grupy i traktowaniem zasad, norm, wartości, które wyznacza, jako właściwych, a wszystkich innych jako niewłaściwych. Tendencja do oceniania Obcych i Innych według własnych standardów kulturowych jest naturalna, jednak utrudnia kontakty z nimi<sup>113</sup>. Relacje międzykulturowe stają się twórcze, gdy przyjmujemy postawę bliższą relatywizmowi kulturowemu i próbujemy interpretować zachowania Obcych i Innych w kontekście ich kultury. Wtedy nie rozpatrujemy odmiennych cech kulturowych w kategoriach dobra/zła, nie wartościujemy. Postrzegamy je po prostu jako inne<sup>114</sup>. Takiemu podejściu towarzyszy ciekawość poznawcza, wyrażająca się w chęci poznawania Obcego bądź Innego. Dzięki niej jesteśmy w stanie postrzegać Obcego bądź Innego jako interesującego i wartościowego. Żeby zrozumieć odmiennie sposoby myślenia czy zachowania potrzebny jest świadomy wysiłek.

David W. Johnson i Roger T. Johnson zauważają, że różnice między jednostkami to potencjał do zaistnienia pozytywnych lub negatywnych konsekwencji. Głównym czynnikiem decydującym o tym, czy będą one negatywne, czy pozytywne, jest rodzaj struktury współzależności wewnątrz grupy. Im większa jest różnorodność odbiorców działań edukacyjnych i osób, które z nimi pracują, tym większa powinna być ich pozytywna współzależność<sup>115</sup>. Pluralizm i różnorodność mają wiele wartości pozytywnych. Przyczyniają się do witalności społeczeństwa: są źródłem energii i kreatywności. Różnice między współpracownikami przyczyniają się do większych osiągnięć i produktywności, kreatywnego rozwiązywania problemów, wzrostu kognitywnego i moralnego myślenia, większej zdolności do wykorzystania perspektyw, a także do ogólnego rozwoju w interakcji i pracy z rówieśnikami z różnych kulturowych i etnicznych środowisk<sup>116</sup>.

<sup>113</sup> W.B. Gudykunst, Y.Y. Kim, dz. cyt., s. 497.

<sup>114</sup> Tamże, s. 497–498.

<sup>115</sup> D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Cultural diversity and cooperative learning*, w: *Cooperative learning and strategy for inclusion. Celebrating diversity in the classroom*, W. Putnam ed., Paul H. Bookers Publishing Co, Baltimore — London — Sydney 2010, s. 68.

<sup>116</sup> D.W. Johnson, R.T. Johnson, dz. cyt.

Scharakteryzowane koncepcje skłaniają do spojrzenia na kulturę oraz inne aspekty różnorodności świata ludzkiego jako na przestrzeń edukacji. Pozwalają dostrzec, iż szeroko rozumiana kultura i edukacja wzajemnie się warunkują. Pozwalają zauważyć, że „(...) kultura powinna być otwarta na kontakt z inną kulturą, gdyż to interakcje między nimi pozwalają na pełne zrozumienie i nadanie wartości własnej kulturze, określenie własnego miejsca i obowiązku wobec niej, co umożliwi jej rozwój i doskonalenie, a tym samym rozwój otwartych indywidualnych postaw”<sup>117</sup>. Uświadamiają, że w sytuacji, gdy różnica pomiędzy kulturą dominującą a kulturą uczestników procesu edukacji jest znaczna, istnieje duże prawdopodobieństwo błędnego oceniania ich zachowań, możliwości oraz doboru metod pracy itd.<sup>118</sup> Wskazują, że działania pedagogiczne nie posłużą budowaniu demokratycznego i sprawiedliwego społeczeństwa, jeśli będą miały na celu wyłącznie przygotowanie uczestników edukacji do dopasowania się do dominujących norm i nauczenie się funkcjonowania w obrębie istniejących grup społecznych, charakteryzujących się wieloma podziałami (na wiek, pochodzenie, rasę)<sup>119</sup>. Umożliwiają jednoczesne zauważenie zadań i kierunków współczesnej edukacji, która dokonuje się w przestrzeni różnic międzyludzkich i międzykulturowych. Wyznaczają trajektorie kształtowania się kompetencji międzykulturowej, u której podstaw leży przechodzenie od interpretowania innych ludzi w kategoriach zagrażających Obcych, do postrzegania ich w aspekcie inspirujących Innych<sup>120</sup>. Są czynnikiem wskazującym na potrzebę przygotowania do życia w warunkach różnicy, zgodnie z prawem każdego człowieka „do bycia Innym”, co daje podstawy do budowania międzykulturowego porozumienia<sup>121</sup>.

---

<sup>117</sup> J. Nikitorowicz, *Wielokulturowość wschodniego pogranicza Polski w przeszłości i współcześnie*, w: *(Złudne) obietnice wielokulturowości*, red. J. Królikowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 267.

<sup>118</sup> Por. L. Delpit, *Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym: nasze największe wyzwanie na przyszłość*, w: *Szkoła wielokulturowa — organizacja pracy i metody nauczania*, red. A. Grudzińska, K. Kubin, Forum na Rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2010, s. 29.

<sup>119</sup> Por. A. McGee Banks, J.A. Banks cyt. za: Ch.A. McGee Banks, J.A. Banks, *Pedagogika na rzecz równego traktowania: zasadniczy element edukacji wielokulturowej*, w: *Szkoła wielokulturowa...*, dz. cyt., s. 47.

<sup>120</sup> J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, dz. cyt., s. 105 i nast.

<sup>121</sup> S. Ciges, G. Lopez, cyt. za: G. Dietz, *Multiculturalism, interculturality and diversity in education. An anthropological approach*, Waxman, Münster — New York — München — Berlin 2009, s. 74.

### 1.2.2. Istota edukacji międzykulturowej

Różnorodność kulturowa od lat znajduje odzwierciedlenie w szeroko rozumianej edukacji zarówno w sposób spontaniczny, jak i celowy oraz zorganizowany. W pierwszym przypadku stanowi wyraz tożsamości jej podmiotów, w drugim natomiast przejawia się dzięki podejmowaniu prób odpowiedzi na potrzeby społeczne. Wynikają one z egzystowania na jednym terytorium różnych grup (narodowych, etnicznych, religijnych i wyznaniowych), do których należą między innymi: kultywowanie tożsamości grup mniejszościowych, kształtowanie postaw tolerancji, akceptacji wobec Obcego i Innego oraz różne sposoby organizowania stosunków społecznych. Na wieloletnią genezę edukacji w warunkach wielu kultur zwraca uwagę między innymi Tadeusz Lewowicki pisząc, że przejawy wielokulturowości w szeroko pojmowanej działalności edukacyjnej znane są od wieków i istniały już w czasach starożytnych. Były to zarówno działania polegające na podtrzymywaniu własnej oświaty i kultury przez społeczności żyjące w obrębie wspólnych państw, jak i próby czerpania z dorobku innych kultur i włączania ich elementów do kultury własnej społeczności<sup>122</sup>.

Dziś za optymalne rozwiązanie edukacyjne w warunkach różnorodności kulturowej uznaje się edukację międzykulturową. Edukacja międzykulturowa w polskim dyskursie publicznym pojawiła się dopiero na początku lat 90. XX wieku wraz z dokonującą się transformacją ustrojową. Znaczące dla kształtowania się współczesnych koncepcji edukacji i zarazem określenia ideologii oświatowych w Polsce i innych krajach świata — w warunkach istnienia wielu kultur — były rozwiązania podejmowane przez wielokulturowe społeczeństwa w XX wieku. Istotne w tym kontekście było: wdrożenie, już w okresie międzywojennym, koncepcji wielokulturowej oświaty w USA; działania podejmowane tuż po II wojnie światowej w Stanach Zjednoczonych, mające na celu przygotowanie Amerykanów do studiów i pracy za granicą; aktywność sięgającego lat 60. Ruchu Praw Obywatelskich i dążenie do równości rasowej; działania podejmowane w Europie w latach 70., które wiązały się również z wprowadzeniem koncepcji wielokulturowej edukacji

<sup>122</sup> T. Lewowicki, *Wielokulturowość i edukacja — zagadnienia ogólne, ujęcia porównawcze*, w: *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*, red. T. Lewowicki, F. Szloska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Instytut Technologii Eksploatacji — Państwowy Instytut Badawczy, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Akademia Podlaska, Warszawa — Radom 2009, s. 18.

(jako wynik obecności dzieci imigrantów)<sup>123</sup>. Niniejsze rozwiązania wycho-  
dziły naprzeciw takim potrzebom i problemom, jak: równe traktowanie,  
kultywowanie własnej tożsamości, języka i kultury, dialog międzykulturo-  
wy, a także dyskryminacja, marginalizacja, wykluczenie społeczne i kultu-  
rowe. Opierały się głównie na paradygmacie wielokulturowości i zarazem  
edukacji wielokulturowej, który uznawał, oceniał i promował różnorodność  
w społeczeństwach pluralistycznych i jednocześnie włączał grupy mniejszo-  
ściowe w nurt kultury dominującej, najpierw do tygła narodów, za czym  
opowiadali się asymilacjoniści, a następnie do społeczeństwa odzwiercia-  
dlającego różnorodność grup, czego chcieli integracjoniści<sup>124</sup>.

Edukacja wielokulturowa wyszła naprzeciw potrzebom językowym dzieci  
należących do mniejszości, kładła nacisk na przekazywanie wiedzy na temat  
dziedzictwa kulturowego grup i jednostek, uznając je za wartość dla całej  
ludzkości, oraz na wzajemne postawy i przeciwdziałanie wszelkim formom  
dyskryminacji. Zwróciła również uwagę na nadanie programom nauczania  
wymiaru globalnego, wielokulturowego, którego zadaniem było: odzwiercie-  
dlenie prawdy o świecie, wzbogacenie świadomości dzieci i młodzieży przez  
włączanie dorobku kultury mniejszości do osiągnięć całej ludzkości, popra-  
wa kontaktów międzygrupowych w szkole i społeczeństwie<sup>125</sup>. Mimo wielu  
osiągnięć realizacja koncepcji edukacji wielokulturowej w sferze edukacyjnej  
i zarazem społecznej nie przyniosła oczekiwanych rezultatów. W niektórych  
społecznościach zapoczątkowała tendencje separatystyczne.

Z biegiem czasu edukacja wielokulturowa, traktowana jako model roz-  
wiązań oparty na dążeniu do objęcia kontrolą przez państwo dynamiki  
kulturowej społeczeństwa i dostosowywania systemu oświaty do potrzeb  
różnych grup kulturowych, spotkała się z krytyką wielu środowisk. Zarzu-  
cano jej nadmierne koncentrowanie się na sprawach zachowania kulturowej  
tożsamości, pomijanie problemów związanych ze wzajemnymi stosunkami  
pomiędzy grupami mniejszościowymi a środowiskiem dominującym oraz  
chęć asymilacji mniejszości przez uwypuklanie i często napiętnowanie róż-  
nic, a później ich zacieranie<sup>126</sup>.

---

<sup>123</sup> Szerzej na ten temat: J. Ambrosewicz-Jacobs, dz. cyt., s. 71.

<sup>124</sup> Tamże, s. 73–74.

<sup>125</sup> J. Ambrosewicz-Jacobs, dz. cyt., s. 74.

<sup>126</sup> Szerzej na ten temat: P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa — przewodnik...*,  
dz. cyt., s. 51–59. W niniejszym opracowaniu Grzybowski zauważa również, że mo-

W kontekście zaistniałej sytuacji pojawiła się potrzeba wypracowania modelu edukacji, który wprowadzałby nową jakość do praktyki edukacyjnej i przede wszystkim zwracałby uwagę na kwestię współistnienia kultur w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo na podstawie zasady „bycia ze sobą, a nie obok siebie”. Modelem umożliwiającym przechodzenie od Re-akcji na odmienność w warunkach wielości kultur do Inter-akcji pomiędzy członkami różnych grup kulturowych. To rozwiązania, które pozwoliłyby na wykraczanie poza ramy wielokulturowości (która w sferze społecznej, jak i edukacyjnej ogranicza się do Re-akcji na odmienność) i stwarzałyby przestrzeń do budowania międzykulturowości (zakładającej Inter-akcje oparte na wzajemnym poszanowaniu)<sup>127</sup>. Ostatnie dekady XX wieku i początek XXI, na co wskazuje Grzybowski, wiążą się z ewolucją modelu edukacji wielokulturowej i podejmowaniem prób zastąpienia go nowym, opartym na odmiennej aksjologii i polityce społecznej (wynikającej z dostrzegania potrzeb oraz oczekiwań jednostek i grup), modelem edukacji międzykulturowej<sup>128</sup>.

Nikitorowicz zauważa, że „edukacja międzykulturowa jest swoistą odpowiedzią wobec faktu zaistnienia społeczeństw wielokulturowych, faktu ustawicznych migracji, konieczności wymiany informacji, zmian i przeobrażeń w systemie wartości jednostek i grup, rozpadu wzorów, dylematów identyfikacji, nadawania rangi tożsamości kulturowej grupy i ambiwalencji tożsamościowej”<sup>129</sup>. Zwraca również uwagę na ewolucję w podejściu do edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego, pisząc, że: „Edukacja międzykulturowa właśnie przechodzi od zauważonej już wielości do interakcji kultur, czyli od pasywnych działań dostosowawczych do Inter-akcji i przygotowuje do współpracy oraz wzajemnego korzystania z dorobku ludzi różnych ras,

---

del edukacji wielokulturowej wywodzi się z industrialnej fazy kapitalizmu i ideologii modernizmu, zakładającej politykę różnicowania oraz asymilacji, zmierzającą do wykluczenia grup mniejszościowych przez grupę dominującą, afirmującą nadzieję na doprowadzenie do sytuacji kulturowego pluralizmu w społeczeństwie, w którym istnieje wyraźnie określona grupa dominująca.

<sup>127</sup> Por. L. Korporowicz, *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*, w: *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 64–72.

<sup>128</sup> P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa...*, dz. cyt., s. 59.

<sup>129</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa*, oprac., w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 934.

narodowości, wyznań, kultur”<sup>130</sup>. Jest bardziej demokratyczna i egalitarna, bardziej oddana społeczeństwu. Jest wyzwaniem wartym wysiłku<sup>131</sup>. Edukacja międzykulturowa wykracza więc poza dostosowanie edukacji do zjawiska wielokulturowości. Wielokulturowość traktuje jako fakt, natomiast międzykulturowość jako zadanie i wyzwanie edukacyjne. Jej zadaniem jest wychowanie ku wielokulturowości<sup>132</sup>. W rozumieniu edukacji międzykulturowej w sytuacji wielokulturowości różne kultury, grupy narodowe, religijne, językowe itd. istnieją obok siebie, a relacje społeczne ograniczają się do systemu wzajemnych Re-akcji dalekich od konstruktywnych Inter-akcji. Jest to wynikiem funkcjonowania wielu negatywnych, niezwyfikowanych stereotypów i uprzedzeń. Różnorodność postrzegana jest jako zagrożenie, co powoduje występowanie antagonizmów i zjawiska dyskryminacji. Natomiast w przypadku międzykulturowości kategorią regulującą stosunki społeczne i zarazem komunikację międzykulturową jest Inter-akcja<sup>133</sup>. Warunkiem budowania międzykulturowych relacji jest mobilizacja sił społecznych, ekonomicznych, politycznych, a przede wszystkim doprowadzenie do przemian mentalności osób uczestniczących w kontaktach zróżnicowanych środowisk<sup>134</sup>. Mają one więc szansę zaistnieć dzięki kształtowaniu, w toku szeroko rozumianej edukacji, kompetencji międzykulturowej jej członków<sup>135</sup>.

W literaturze naukowej funkcjonuje wiele definicji opisujących kompetencję międzykulturową. W metaforyczny i tym samym całościowy spo-

---

<sup>130</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, dz. cyt., s. 292.

<sup>131</sup> S. Ciges, G. Lopez, cyt. za: G. Dietz, dz. cyt., s. 74.

<sup>132</sup> J. Nikitorowicz, *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokracji i integracji europejskiej*, w: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1999, s. 25.

<sup>133</sup> Takie rozumienie wielo- i międzykulturowości w ujęciu edukacyjnym możemy odnaleźć w tekstach: J. Nikitorowicza, T. Lewowickiego, P.P. Grzybowski. Podobne definiowanie wielokulturowości występuje również w publikacjach Rady Europy i Unii Europejskiej zob. m.in. *Uczenie się...*, dz. cyt., s. 98.

<sup>134</sup> M. Taylor, cyt. za: P.P. Grzybowski, *Edukacja europejska...*, dz. cyt., s. 80.

<sup>135</sup> W literaturze przedmiotu używa się również terminu „kompetencje międzykulturowe” — w odniesieniu do wielu dyspozycji umożliwiających funkcjonowanie w warunkach zróżnicowania kulturowego. Termin „kompetencje międzykulturowe” implikuje szeroki zakres znaczeniowy. W niniejszej pracy będę się posługiwać terminem „kompetencja międzykulturowa” w celu zachowania analogii do terminu „kompetencja kulturowa”, którym również posługuję się w publikacji.

sób, kompetencję międzykulturową definiuje Stanisław Magała. Zdaniem badacza kompetencję międzykulturową można porównać do plecaka lub zestawu narzędzi, który samodzielnie kompletują wszyscy uczący się ludzie, jeśli w jednym miejscu muszą radzić sobie z różnymi oprogramowaniami kulturowymi<sup>136</sup>. Kompetencję międzykulturową można więc określić jako zdolności do komunikowania się i współdziałania z osobami pochodzącymi z innej kultury/kręgu kulturowego, opierające się na zrozumieniu ich sposobu postrzegania świata. Każdy interlokutor jest równouprawnionym uczestnikiem procesu komunikacji w tym sensie, że może kreować nowe znaczenia ważne w danym kontekście<sup>137</sup>. Wobec tego w sferze jednostkowej priorytetem jest nabywanie wiedzy, rozwijanie świadomości i pozytywnego stosunku emocjonalnego wobec odmienności oraz umiejętności/zachowań niezbędnych i pomocnych w rozwiązywaniu problemów wynikających z funkcjonowania w warunkach różnicy<sup>138</sup>. Istotne jest również nabywanie tzw. metaorientacji. Można ją rozumieć jako swoistą „zdolność, czy gotowość do podjęcia interakcji kulturowej w obszarze, w którym nie mamy jeszcze praktycznej kompetencji, ale jesteśmy świadomi nowych wyzwań i niepełnej adekwatności dotychczasowych sposobów działania. Osoba o metaorientacji nie musi wiedzieć, czym będzie zaskoczona, ale wie, że tak się stanie i nie stanowi to powodu do niepokoju”<sup>139</sup>.

Warto zauważyć, że we współczesnym świecie szczególnym zadaniem edukacji międzykulturowej<sup>140</sup>, jest wspieranie procesu inkluzji społecznej. Wychodzenie ku problemom wykluczenia społecznego (ekskluzji), rozumia-

<sup>136</sup> S. Magała, *Kompetencje międzykulturowe*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011, s. 40.

<sup>137</sup> Por. A. Camilleri Grima, *Pedagogiczne podstawy rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej*, w: *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej*, red. R. Lewicki, I. Samuelsson, A. Camilleri Grima i inni, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2006, s. 37.

<sup>138</sup> Są to najczęściej wskazywane elementy kompetencji międzykulturowych. Zwraca na nie uwagę w swoich pracach wielu badaczy m.in. P. Boski, T. Lewowicki, S. Magała, J. Nikitorowicz, E. Ogrodzka-Mazur.

<sup>139</sup> Cyt. za: P. Boski. Źródło: notatki własne sporządzone podczas wykładu P. Boskiego *Kompetencja międzykulturowa — kompetencja kluczowa we współczesnym świecie*, który został wygłoszony podczas polsko-niemieckiej konferencji na rzecz promowania edukacji nieformalnej pt. *Kompetencja międzykulturowa — kompetencja kluczowa...*, dz. cyt.

<sup>140</sup> Rolę edukacji międzykulturowej w procesie włączania, emancypacji grup o mniejszych szansach akcentuje m.in. K.M. Bleszyńska.

nego jako wymuszony różnymi okolicznościami stan izolacji od powszechnie pożądanego i uważanego za odpowiadający oczekiwaniom status istnienia, funkcjonowania, i uczestnictwa w formach możliwości realizowania aspiracji i posiadania<sup>141</sup>. Dla pomyślności funkcjonowania współczesnych zróżnicowanych kulturowo społeczeństw, niezbędne jest włączanie grup wykluczonych z życia społecznego ze względu na występowanie cech, które różnią je od większości. Zgodnie z indywidualistycznymi koncepcjami wykluczenia społecznego cechy te określane są mianem nieadekwatności. Mogą one dotyczyć odmienności narodowej, etnicznej, statusu społecznego, płci, wieku itd.<sup>142</sup> Wart podkreślenia wydaje się fakt, że inkluzja społeczna, budowanie pozytywnych, partnerskich relacji międzykulturowych nie należą do łatwych zadań, jest to jednak pewien kierunek, który wyznacza współczesny świat.

Edukacja międzykulturowa odwołuje się do pojęcia kultury i wskazuje na istnienie równoprawnych kultur. Kultury te podlegają transformacjom w wyniku procesu transmisji wartości i wzorów, a każda forma poznania Obcych i Innych z perspektywy własnego osadzenia kulturowego jest elementem rozwoju<sup>143</sup>. Porzuca „kolonizowanie świadomości” przez jakąś kulturę i traktuje je wszystkie jako równorzędne<sup>144</sup>. W koncepcji edukacji międzykulturowej podstawową kategorią (właściwą postmodernizmowi) jest „nieredukowalna różnica” (w ogóle między różnymi grupami ludzi — o różnych kolorach skóry, narodowości, kultur, wierzeń itd.)<sup>145</sup>. W rozumieniu edukacji międzykulturowej każda cecha społeczno-kulturowa może stanowić kryterium postrzegania siebie i innych w kategoriach różnic, odmienności i zarazem czynnik Obcości/Inności. Dlatego też działania edu-

---

<sup>141</sup> T. Pilch, *Źródła i mechanizmy wykluczenia społecznego*, w: *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn — Warszawa — Toruń 2011, s. 88.

<sup>142</sup> E. Kantowicz, *Społeczne włączanie i integracja — wyzwaniem dla pedagogów i pracowników socjalnych*, w: *Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów i diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*, red. K. Białobrzeska, S. Kawula, Wydawnictwo Akademickie Akapit, Toruń 2006, s. 13.

<sup>143</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa...*, dz. cyt., s. 290.

<sup>144</sup> T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, współudział: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 31.

<sup>145</sup> Tamże.



kacyjne powinny uwzględniać różnice kulturowe oraz te warunkowane pozaetnicznie.

Edukacja międzykulturowa traktuje różnicę nie jako wartość samą w sobie, lecz jako konstytutywną cechę istoty ludzkiej oraz czynnik wzajemnego rozwoju<sup>146</sup>. Istotą edukacji międzykulturowej nie jest zacieranie różnic, ale świadomość ich istnienia, a także poznawanie, akceptowanie, przyjmowanie cech innej kultury<sup>147</sup>. Edukację międzykulturową postrzega się w kategoriach edukacji „spotkania kultur” lub „edukacji konfliktu”<sup>148</sup>. Wiąże się to zarówno z dialogiem w warunkach spotkania kultur, jak i poszukiwaniem prób twórczego rozwiązywania konfliktów. Idea edukacji międzykulturowej oparta jest na paradygmacie „współistnienia”, który zakłada „możliwość własnego rozwoju w wyniku dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, negocjacji, kooperacji. Przywraca on wiarę w moc człowieka, w jego moc wewnętrzną i jego wrażliwość na potrzeby Innego. Bycie »między« nakłada na jednostkę przyjęcie normatywnych funkcji kultury, oparcie się na własnych możliwościach twórczych, wykorzystanie własnego umysłu i serca, ich mocy twórczej”<sup>149</sup>. Paradygmat współistnienia stanowi podstawę koncepcji edukacji międzykulturowej i wyznacza zarazem jej główny cel oraz zadanie, odnoszące się do przygotowywania ogółu społeczeństwa do życia w postnowoczesnym świecie, którego immanentną cechą jest zróżnicowanie<sup>150</sup>.

Ważnym zadaniem edukacji międzykulturowej jest rozwijanie wielopłaszczyznowej tożsamości jednostki oraz stymulowanie procesu samopoznania. Jest to realizowanie fundamentalnego postulatu głoszącego, że początkiem wszelkiego ludzkiego, świadomego działania jest wiedza o tym, kim jestem. Samoświadomość człowieka, jego poczucie własnej godności i tożsamości stanowią kryterium wartościowania i oceniania Innych oraz gotowości (chęci) do porozumienia<sup>151</sup>. Edukacja międzykultu-

<sup>146</sup> P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa — przewodnik...*, dz. cyt., s. 60.

<sup>147</sup> T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu...*, dz. cyt., s. 31.

<sup>148</sup> Tamże.

<sup>149</sup> Zob. J. Nikitorowicz, *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*, w: *Region — Tożsamość — Edukacja*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2005, s. 26.

<sup>150</sup> T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu...*, dz. cyt., s. 31.

<sup>151</sup> K. Olbrycht, *Edukacja wielokulturowa — w kontekście koncepcji kulturowych wymiarów globalizacji Arjuna Appaduraia*, w: *Teorie i modele badań międzykulturowych*,

rowa motywuje do „wychodzenia na pogranicza kulturowe, wzbudzanie potrzeb poznawczych i emocjonalnych, takich jak: zdziwienie, odkrywanie, dialog, negocjacja, wymiana wartości, tolerancja”<sup>152</sup>. Umożliwia bycie w relacji z samym sobą, własną kulturą oraz Obcymi i Innymi. Zakłada zaciekawienie odmiennością. Spotkanie i dialog z Obcym i Innym traktuje jako szansę na poznanie drugiego człowieka oraz na samopoznanie<sup>153</sup>. Przechodzenie od myślenia o innych w kategoriach zagrażających Obcych do interesujących Innych<sup>154</sup>. Środowisko kulturowe czyni znaczącym czynnikiem, który różnicuje efektywność działań wychowawczych. Dlatego jej zasadniczym celem jest przygotowanie człowieka do życia w warunkach zróżnicowania kulturowego<sup>155</sup>. Do jej szczegółowych celów zaliczyć można:

1) w sferze postaw:

- rozpatrywanie społeczeństwa jako kompleksu współistniejących i krzyżujących się grup oraz jednostek wchodzących na granice swojej odrębności i odmienności;
- budzenie tolerancji i opanowania w reakcjach na różnicę oraz mimo zdziwienia poszanowanie jej pod każdym względem;
- budzenie wrażliwości na inne kultury oraz ich integralne wartości i wzory wzbogacające kulturę ogólną;
- wyzbywanie się poczucia wyższości kulturowej, nacjonalizmów i etnicyzmów, uprzedzeń i stereotypów, tendencji do egotyzmu i ksenofobii;
- przeciwdziałanie wszelkim formom ksenofobii, dyskryminacji, rasizmu, wrogości itp. wobec Obcych i Innych;
- empatia, otwartość wobec świata, zaangażowanie na rzecz pokoju, równości, braterstwa i solidarności w każdym środowisku oraz opowiadanie się za sprawiedliwym światem bez wysiłku, ucisku i głodu.

---

red. T. Lewowicki, A. Szczyrek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur, Uniwersytet Śląski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Cieszyn — Warszawa 2006, s. 117.

<sup>152</sup> J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2005, s. 126.

<sup>153</sup> A. Różańska, *Poznajemy Innego, pozbywamy się stereotypów i kształtujemy tolerancję*, w: *Dzieci w procesie kształtowania...*, dz. cyt., s. 128.

<sup>154</sup> D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990 nr 4, s. 109.

<sup>155</sup> M. Sobecki, *Pedagogika społeczna a edukacja międzykulturowa. Na drodze ku synergii*, „Pedagogika Społeczna” 2011, nr 1, s. 7–8.

2) w sferze umiejętności:

- dostrzeganie, rozróżnianie i rozumienie odmienności kulturowych oraz własnej godności i wartości w kontaktach z Obcymi i Innymi;
- samoakceptacja mimo (na przekór) dostrzeganych różnic; postrzeganie inności jako wzbogacającej i bodźczącej, ciekawej oraz absorbującej, a niezagrożającej i wrogiej;
- zauważanie, poznawanie i rozumienie Obcych i Innych jako nieuniknionych sąsiadów;
- opuszczanie centrum własnej kultury, wewnętrzne bogacenie się przez znoszenie barier i granic; świadome wychodzenie na pogranicza i styki kulturowe w ramach komunikowania międzykulturowego;
- rozpoznawanie przejawów nierówności, niesprawiedliwości, dyskryminacji, marginalizacji, rasizmu, stereotypów i uprzedzeń względem Obcych i Innych;
- poszukiwanie porozumienia w różnych sferach przez podejmowanie interakcji, dialogu, negocjacji i wymiany wartości z Obcymi i Innymi;
- sprzyjanie i wzmacnianie wzajemnych stosunków między różnymi społecznościami, zwłaszcza między grupami większości i mniejszości kulturowych czy etnicznych; uruchamianie mechanizmów pomocowych w rozwiązywaniu problemów wynikających ze zróżnicowania, związanych z uprzedzeniami, negatywnymi postawami i stereotypami; pokojowe współistnienie mimo różnic, sprzecznych interesów oraz wynikających z nich napięć i konfliktów.

3) w sferze świadomości:

- obiektywna równorzędność i równouprawnienie wszystkich kultur;
- własna tożsamość, wartość, odrębność, niezależność, własne korzenie kulturowe, tradycje, obyczaje;
- więź grupowa, rodzinna, etniczna, lokalna, kulturowa, regionalna, narodowa, ponadnarodowa, globalna;
- ekologizm (w kontekście środowiska naturalnego i społeczeństwa)<sup>156</sup>.

Koncepcje edukacji międzykulturowej charakteryzują się dużym zróżnicowaniem. Poszukiwanie modelu/modelów edukacji międzykulturowej staje się ważnym wyzwaniem edukacyjnym, przedmiotem wie-

---

<sup>156</sup> M. Taylor, cyt. za: P.P. Grzybowski, *Edukacja europejska...*, dz. cyt., s. 80–81.

lu studiów<sup>157</sup>. W polskiej literaturze przedmiotu możemy znaleźć wielość sposobów opisywania edukacji międzykulturowej<sup>158</sup>. Akcentowane są jej różne elementy: realizowane treści, cele oraz przebieg procesu tej edukacji. Pojawiają się ujęcia wąskie i szerokie, lokalne, regionalne oraz globalne. Ten stan rzeczy ilustrują wybrane ujęcia zaprezentowane w dalszej części tego podrozdziału.

Według pierwszej w Polsce definicji edukacji międzykulturowej, opracowanej w 1990 r. przez Danutę Markowską, edukacja międzykulturowa to „proces oświatowo-wychowawczy, którego celem jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych — od subkultur we własnej społeczności począwszy, aż po kultury odległych przestrzennie społeczeństw — oraz przygotowanie do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur. Prowadzić to ma, drogą krytycznej refleksji, ku wzmocnieniu własnej tożsamości kulturowej”<sup>159</sup>. Nikitorowicz definiuje edukację międzykulturową jako wszelkie procesy formalnej i nieformalnej edukacji, mające wpływ na kształtowanie zasad i postaw otwartych interakcji między przedstawicielami różnych kultur, w efekcie nabywanie umiejętności dialogowego rozwiązywania konfliktów i urzeczywistniania dialogowego współistnienia<sup>160</sup>. Według Jolanty Ambrosewicz-Jacobs edukacja międzykulturowa zwraca uwagę na różnorodność kulturową w życiu codziennym i daje zarówno tym, którzy się uczą, jak i tym, którzy nauczają, możliwość uzyskania i doświadczenia kompetencji międzykulturowej, tj. postaw i umiejętności wymaganych w wielokulturowym świecie<sup>161</sup>. Mirosław Sobecki jest natomiast zdania, że „przez edukację międzykulturową należy rozumieć wszystkie

---

<sup>157</sup> E. Ogrodzka-Mazur, *Szanse i bariery edukacji międzykulturowej na pograniczu polsko-czeskim. Przyczynek do obrazu pracy nauczycielskiej*, w: *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*, t. 2, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyń — Toruń — Warszawa 2009, s. 137.

<sup>158</sup> Edukacja międzykulturowa na płaszczyźnie naukowej zaczęła się rozwijać w Polsce po transformacji ustrojowej. Jej początki wiążą się z realizacją badań dotyczących funkcjonowania jednostek i grup na pograniczach kulturowych. Z biegiem czasu, w obrębie naukowej refleksji (wraz z dokonującymi się przemianami społeczno-kulturowymi) zaczęły pojawiać się nowe wątki tj. szkolne funkcjonowanie uchodźców, migrantów, metody integracji cudzoziemców ze społeczeństwem przyjmującym itd.

<sup>159</sup> D. Markowska, dz. cyt.

<sup>160</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa...*, dz. cyt., s. 502.

<sup>161</sup> J. Ambrosewicz-Jacobs, dz. cyt., s. 75–76.

te oddziaływania, które dotyczą kultur i ich elementów, będących w stanie interakcji (dyfuzji bądź interferencji) oraz zmierzają do takiego kreowania aktów pedagogicznych, że ich efektem jest powstawanie właściwych postaw jednostek i grup wobec odmienności kulturowej oraz świadome, refleksyjne zakorzenienie we własnym dziedzictwie kulturowym<sup>162</sup>. Konkludując warto podkreślić, że zaprezentowane stanowiska wskazują, iż edukacja międzykulturowa dąży do nawiązywania pozytywnych relacji z Obcym i Innym.

Proces edukacji międzykulturowej całościowo ujmuje *holistyczna koncepcja edukacji międzykulturowej* Nikitorowicza<sup>163</sup>. Wyznacza ona poziomy jej realizacji, cele oraz treści. Zadaniem koncepcji jest wyjaśnienie procesu edukacji międzykulturowej w powiązaniu z uwarunkowaniami środowiskowymi, kulturowymi, aktywnością własną wychowanków oraz instytucji podejmujących działania o charakterze edukacyjno-wychowawczym. Koncepcji przyświeca założenie, iż w dążeniu do wspólnej kultury ogólnonarodowej, ogólnoludzkiej zasadniczą rolę odgrywa kształtowanie tej rodzinnej, etnicznej czy etniczno-regionalnej. Na tym etapie następuje bowiem budowanie więzi z „ojczyzną prywatną”, ze światem pierwszego zakorzenienia przez kształtowanie pozytywnego odniesienia do takich rdzennych wartości, jak: język, system wartości, wyznawana religia, zasiedloność terytorialna, genologia historyczna, tradycje, obyczaje, zasady i normy zachowań. Zadaniem edukacji międzykulturowej jest zauważanie Obcych i Innych w różnych sferach, prowadzenie dialogu kultur, co pozwala zauważyć i określić siebie, rozwijać tożsamość rodzinno-parafialną, lokalną, regionalną, narodową, państwową ku kontynentalnej, planetarnej.

Istotnym elementem holistycznej koncepcji edukacji międzykulturowej Nikitorowicza są procesy kształtowania się tożsamości jednostki, które szczegółowo wyjaśnia opracowana przez badacza *koncepcja tożsamości międzykulturowej*<sup>164</sup>. Zgodnie z jej założeniami tożsamość człowieka funkcjonującego w warunkach wielokulturowości (pluralizmu kulturowego) opiera się na łączeniu tego, co indywidualne z tym, co społeczne, tego, co rodzinne

<sup>162</sup> M. Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007, s. 27.

<sup>163</sup> J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, dz. cyt., s. 200–232.

<sup>164</sup> Niniejsze założenia wynikają z *Koncepcji tożsamości międzykulturowej* Nikitorowicza, szerzej na ten temat: *Kreowanie tożsamości dziecka...*, dz. cyt., s. 60–103.

i lokalne z tym, co globalne i uniwersalne, tego, co swojskie z tym, co inne, a nawet obce.

Kształtowanie tożsamości międzykulturowej jest procesem złożonym, zależnym zarówno od siły identyfikacji z kulturą rodzimą lub kulturami rodzimymi (w przypadku wieloetniczności), od procesów asymilacji i integracji międzykulturowej, jak też od wysiłków autokreacyjnych jednostki (jej tożsamościowej narracji). Tożsamość ta podlega ciągłej autorefleksji związanej z przynależnością do wielu różnych grup, środowisk czy kategorii społecznych. Kształtuje się w toku interakcji między jednostką a jej kulturowo zróżnicowanym otoczeniem. Jej fundamentem jest poczucie zakorzenienia w różnych typach społeczności (lokalnej, regionalnej, narodowej itd.). Istotą procesu kreowania tożsamości międzykulturowej jest podtrzymywanie tożsamości przypisanej, ale nie przez jej zamykanie, lecz otwieranie na inne kultury. Tożsamość międzykulturowa to „(...) twórczy wysiłek podmiotu łagodzący napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej (...), a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z interakcji i doświadczeń uczestnictwa w kulturze i strukturach społecznych (...)”<sup>165</sup>. Zdaniem włoskiego prozaika i eseisty Claudio Magrisa tego typu tożsamość przypomina matrioszkę (drewnianą lalkę w lalce) — jedna jej warstwa zawiera się w drugiej<sup>166</sup>.

U podstaw holistycznej koncepcji edukacji międzykulturowej leży zatem:

- uwzględnienie kultury rodziny, grupy rodzinnej, społeczności lokalnej oraz parafialnej, a także nadanie jej znaczenia jako wartości własnej, niezbywalnej, nośnej konstrukcji oraz podstawy tożsamości;
- zauważenie Innego i jego kultury obok nas, wykazanie naturalnego zdziwienia z powodu ich obecności i podjęcie próby poznania oraz zrozumienia.

Koncepcja edukacji międzykulturowej wyznacza kierunki działalności edukacyjnej, opierające się na następujących założeniach:

---

<sup>165</sup> J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, dz. cyt., s. 386.

<sup>166</sup> A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Niziołek, „Tożsamość to matrioszka”. *Rola działań edukacyjnych i społeczno-artystycznych w kształtowaniu tożsamości międzykulturowej*, w: *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, red. J. Nikitorowicz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 275.

1. Kultura jako zjawisko społeczne, normatywne, historyczne i pokoleniowo zmienne, symboliczne, funkcjonalne, strukturalne i psychologiczne powinna być rozpatrywana także z punktu widzenia jednostki i jej doświadczeń zakorzenionych w środowisku społecznym. Człowiek przetwarza zastany materiał kulturowy i nadaje mu swoiste indywidualne znaczenie.
2. Inność, odmiennność, obcość kulturowa istnieje i nie jest czymś do usunięcia czy zawłaszczenia, jest za to szansą doświadczania odmienności i umożliwia życiowy rozwój człowieka. Szczególna rola przypisana jest edukacji, która zapoznawałaby z ideami i zasadami szacunku oraz uznania wzajemnego, a w efekcie kreowałaby postawy tolerancji.
3. Wzajemne oswajanie, uwrażliwianie i pokojowe współistnienie jest możliwe dzięki aktywnemu uczestnictwu w procesie odkrywania siebie i Innych. Idea dialogu jest immanentną częścią edukacji, tym bardziej powinna być realizowana w edukacji międzykulturowej, która polega na dostrzeganiu odmienności i wyłączości człowieka, jego poznawaniu na drodze bezpośredniego, podmiotowego, humanistycznego podejścia.
4. Kształtowanie tożsamości człowieka współczesnego jest procesem niekończącym się, dynamicznym, zależnym od kontekstu, nastawionym w dużej mierze na przyszłość, wielokierunkowym, ponadczasowym, niekiedy działającym w odrębnych, sprzecznych kierunkach.

Przedstawione założenia ukierunkowują działania edukacyjne na zauważanie Innych w różnych sferach, co pozwala dostrzec i określić siebie. Zgodnie z holistyczną koncepcją edukacji międzykulturowej w procesie edukacji międzykulturowej zawierają się następujące przesłanki:

1. *Naturalne wpisanie w kulturę — naznaczenie kulturowe* — w momencie przyjscia na świat każda jednostka zostaje naturalnie wpisana w kulturę. Dokonuje się to przez bezpośrednią obserwację członków tejże kultury i ma charakter naśladowniczy i nieuświadomiony. Na kulturę dziedziczną należy patrzeć z punktu widzenia jednostki, biorąc pod uwagę jednostkowe doświadczenia, indywidualne wartości i potrzeby, gdyż każda jednostka przetwarza zastany materiał kulturowy i nadaje mu indywidualne znaczenie.
2. *Etnocentryzm i uniwersalizm* — każda kultura powinna być analizowana przez pryzmat własnych norm i wartości. Nie należy kształtować jej według standardów uniwersalistycznych, ale tak, aby je zauważyć i zrozumieć. Kluczową kwestią dla efektywności procesu edukacji, oprócz zna-

jomości kultury własnej i kultury odbiorcy komunikatu, jest zauważanie podobieństw i refleksja nad nimi.

3. *Tolerancja i uznanie* — cechą budowania postawy tolerancji, której podłożem jest uznanie praw innych osób, jest wysiłek ich poznania, zrozumienia i współpracy, mimo istniejących i zauważalnych różnic, bez potrzeby rezygnacji z wartości. Tolerancja możliwa jest wtedy, gdy jednostka przekonana jest o sile własnych wartości i nie obawia się ich utraty.
4. *Dialog i akulturacja* — w procesie kreowania tożsamości i poszukiwania własnego miejsca istotne znaczenie ma przejście do dialogu i wzajemnego uwrażliwiania na różnice, a przede wszystkim do intencjonalnego dialogu kultury lokalno-regionalnej z globalno-universalną.

Wzajemne osvajanie się, uwrażliwianie i pokojowe współistnienie jest możliwe dzięki aktywnemu uczestnictwu w trzech rodzajach dialogu: informacyjnym (polegającym na przekazie wiedzy wywołującym ciekawość poznawczą i porozumienie), negocjacyjnym (którego celem jest poszukiwanie wzajemnego zrozumienia, kompromisu, otwartości, wyjścia naprzeciw wspólnym stanowiskom), a także w dialogu traktowanym jako imperatyw (czyli warunek rozwoju i pokoju, któremu towarzyszy refleksyjność, samoświadomość, aktywna wymiana myśli, tolerancja, zaangażowanie w proces wzajemnego wzbogacania się, otwartość).

Tak rozumiana edukacja międzykulturowa obejmuje swoim oddziaływaniem grupę większościową i mniejszościowe (autochtonów i imigrantów), a w ich obrębie dzieci, młodzież, dorosłych w procesie edukacji całozyciowej.

### **1.2.3. Edukacja międzykulturowa w kontekście koncepcji edukacji przez całe życie**

Całozyciowe podejście do edukacji międzykulturowej coraz częściej pojawia się w literaturze przedmiotu, jak również jego założenia są respektowane w projektowaniu działań edukacyjnych. Edukacja międzykulturowa może przebiegać zarówno spontanicznie, bez ujęcia w formalne ramy programów (w rodzinie lub społeczności lokalnej), jak i planowo oraz programowo w powiązaniu z polityką społeczną państwa (np. w szkole czy środkach masowego przekazu). Niezależnie od sposobu jej realizacji idea pozostaje taka sama<sup>167</sup>.

---

<sup>167</sup> B. Maj, *Podstawowe środowiska wychowawcze wobec idei edukacji międzykulturowej*, w: *Wielokulturowość — międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*, red. A. Szerląg, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 279.



Analizując treści współczesnych podejść do edukacji międzykulturowej, możemy traktować ją jako całościowy proces oraz mówić o międzykulturowej edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej/incydentalnej, które wzajemnie przenikają się i uzupełniają.

Alina Szczurek-Boruta zwraca uwagę na fakt, że „edukacja międzykulturowa wykracza poza tradycyjny podział na edukację wstępną i dalsze kształcenie. Właściwy wymiar i sens tak rozumianej edukacji to transkulturowy proces wzajemnego uczenia się, doświadczenie całościowe zarówno w aspekcie poznawczym, jak i praktycznym każdego człowieka jako osoby i członka społeczeństwa, pozwalające uczącym się zdobyć narzędzie rozumienia, oddziaływać na środowisko, uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej”<sup>168</sup>. Całościowe podejście do edukacji, zdaniem Nikitorowicza, warto uznać za najlepszą strategię edukacyjną, biorąc pod uwagę zmienność, dynamizm oraz nieprzewidywalność społeczeństw wielokulturowych. Edukacja całościowa, zakładająca uczenie się przez całe życie, umożliwia kształtowanie i modyfikację postaw ludzkich z następującymi postulatami:

- *być sobą* — uczyć się, aby być sobą (wiedzieć o sobie, mieć poczucie wartości własnej tożsamości, kształtować umiejętności kierowania własnym rozwojem, samorealizacją i zarządzaniem tożsamością);
- *doświadczać Innych* — w wyniku interakcji uczyć się żyć razem, nabywać umiejętności harmonijnego współbycia i interakcji, wzbogacania się sobą, swoją różnorodnością (zauważać innych, poznawać, współpracować, starać się zrozumieć i porozumiewać);
- *wiedzieć o sobie i Innych* — uczyć się, aby wzajemnie się poznawać i umieć opanować negatywne emocje (nabyć zdolność rozumienia kulturowej różnorodności oraz przestrzegać zasad obustronnych relacji i kontaktu kulturowego);

---

<sup>168</sup> A. Szczurek-Boruta, *Młodzież jako uczestnik kształcenia ustawicznego — aktualne doświadczenia edukacji międzykulturowej na pograniczu polsko-czeskim*, w: *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*, red. T. Lewowicki, F. Szloska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Instytut Technologii Eksploatacji — Państwowy Instytut Badawczy, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Akademia Podlaska, Warszawa — Radom 2009, s. 152.

— *działać wspólnie* — uczyć się, aby działać na rzecz zachowania pokoju i kreowania warunków życia w pokoju (nabyć umiejętność efektywnego działania w warunkach kulturowej niejednorodności)<sup>169</sup>.

Niniejsze postulaty przyczyniają się do budowania międzykulturowych, pozytywnych relacji społecznych, przy czym w ich realizację powinny być zaangażowane wszystkie warstwy społeczne<sup>170</sup>. „Nie można bowiem określać mianem »międzykulturowego« społeczeństwa, które funkcjonowałoby tylko w ramach określonych sektorów, tj. wyłącznie przez grupy mniejszościowe czy większościowe, każdą zamkniętą w sferze własnych dążeń, interesów i problemów”<sup>171</sup>. Idąc tym tropem, warto zauważyć, że edukacja międzykulturowa powinna również obejmować wszystkie grupy wiekowe. Przy czym, jak pisze Mark Taylor, jej proces zorientowany jest przede wszystkim na system stosunków panujących wśród dzieci i młodzieży. Zdaniem badacza takie ukierunkowanie edukacji międzykulturowej uzasadnia fakt, iż to właśnie one będą w ogromnej większości członkami przyszłych społeczeństw międzykulturowych<sup>172</sup>. Trudno nie zgodzić się z tym stwierdzeniem, biorąc pod uwagę wnioski, będące wynikiem badań empirycznych, dotyczących kształtowania się negatywnych stereotypów i uprzedzeń wśród dzieci, a także tych ukazujących poziom dystansu społecznego dzieci, młodzieży i dorosłych wobec Obcych i Innych.

Naukowe eksploracje wskazują, że już trzylatki mają uproszczony i nasycony negatywnym wartościowaniem obraz ludzi starszych. Natomiast dzieci w wieku od siedmiu do trzynastu lat przejawiają stereotypy i uprzedzenia dotyczące różnych grup (wiekowych, etnicznych, językowych itp.)<sup>173</sup>. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym negatywnie postrzegają między innymi: Romów,

---

<sup>169</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacyjne wyzwania społeczeństwa wielokulturowego w kontekście mitologii kresów wschodnich*, w: *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*, red. W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2012, s. 73–74.

<sup>170</sup> P.P. Grzybowski, *Edukacja europejska...*, dz. cyt., s. 86.

<sup>171</sup> Tamże.

<sup>172</sup> Podają za: P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa — przewodnik...*, dz. cyt., s. 63.

<sup>173</sup> Zob. wnioski z badań: D. Davidson, P. Cameron, D. Jergovic, zob. w: B. Weigl, *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży. Studium empiryczne*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1999; Zob. również: E. Chromiec, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

Żydów, Rumunów oraz osoby czarnoskóre<sup>174</sup>. Wiek od czterech do siedmiu lat to czas kształtowania się umiejętności dostrzegania odmienności innych ras i grup etnicznych, a więc dobry moment do wprowadzania tematyki związanej z odmiennością do programów edukacyjnych<sup>175</sup>. Wyniki z badań dotyczących postaw młodzieży wobec odmienności również wskazują na wysoki dystans społeczny do wybranych grup. Należą do nich: Romowie, Czeczeni, muzułmanie, Świadkowie Jehowy oraz osoby orientacji homoseksualnej. Wyniki te wskazują również na to, że osoby uczestniczące w zajęciach, których celem jest uwrażliwianie na odmienność, przejawiają niższy poziom dystansu społecznego wobec Obcych i Innych<sup>176</sup>. Podsumowując, można wnioskować, że niepodejmowanie działań traktujących o równości wszystkich ludzi oraz zakładających kształtowanie pozytywnego stosunku do Obcych i Innych może prowadzić do krystalizowania się stereotypów i uprzedzeń oraz występowania wysokiego poziomu dystansu społecznego wobec odmienności.

Kolejnym wyzwaniem jest animowanie inicjatyw edukacyjnych mających na celu rozwój zainteresowań odmiennością, stworzenie możliwości wykraczania poza negatywne stereotypy, uprzedzenia i zarazem rozwijanie kompetencji międzykulturowych, skierowanych do osób dorosłych, które ukończyły już edukację formalną. Wyniki badań sondażowych wciąż świadczą o wysokim dystansie dorosłych członków społeczeństwa polskiego wobec Romów, Żydów czy Niemców. Porównując dociekania badawcze przeprowadzone na przestrzeni lat, można zauważyć, co jest pociesające, że poziom niechęci zmniejsza się<sup>177</sup>. Oferta edukacyjna skierowana do tej

<sup>174</sup> D. Misiejuk, *Stereotypy i uprzedzenia w klasie szkolnej*, w: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995; B. Weigl, B. Maliszewicz (red.), *Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi. Program edukacji wielokulturowej w polskiej szkole*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1998.

<sup>175</sup> L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, s. 544, Warszawa 1971.

<sup>176</sup> Zob. m.in. wyniki badań zawarte tekście: T. Kasprzak, B. Walczak, *Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej. Raport z badania*, w: *Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej*, red. A. Jasińska-Kania, K.M. Staszyńska, Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego, Białystok 2009.

<sup>177</sup> Wskazują na to prowadzone od lat badania Centrum Badania Opinii Społecznej, których wynikiem są między innymi następujące raporty: *Dystans społeczny czy tolerancja*

grupy wiekowej może obejmować spotkania dyskusyjne, imprezy kulturalne czy festiwale dotyczące wielokulturowości oraz umożliwiające kontakt międzykulturowy, jak i różnego rodzaju kursy, szkolenia, projekty edukacyjne. Niezwykle trudnym zadaniem jest kształtowanie świadomości pozytywnych aspektów wynikających ze zróżnicowania kulturowego wśród osób o skryształizowanych, negatywnych poglądach, dotyczących obecności grup mniejszościowych, zwłaszcza członków odległych społeczeństw, posługujących się diametralnie odmiennym od większościowego kodem kulturowym. Szczególnie ważną kwestią jest kształcenie nauczycieli i edukatorów do pracy w warunkach wielokulturowości, które obejmowałoby metodykę pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo i umożliwiałoby odpowiedź na następujące pytania: Jak korzystać z potencjału różnorodności w warunkach wielokulturowości? Jak projektować programy i zajęcia edukacyjne? Jak mówić o odmiennych kulturach? Jakie metody pracy stosować na poszczególnych etapach edukacji? Jak rozwiązywać sytuacje trudne, wynikające z funkcjonowania w warunkach wielokulturowości?<sup>178</sup>.

Wnioski z badań, przeprowadzonych między innymi przez Krystynę Błęszyńską, wskazują, że kadra pedagogiczna dostrzega potrzebę nabywania specyficznych kwalifikacji i predyspozycji niezbędnych do pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo, do których można zaliczyć: znajomość języków obcych, prawnych uregulowań sytuacji uczniów obcokrajowców, kompetencje kulturowe, znajomość problematyki migracji i uchodźstwa, jak również kształtowanie postaw otwartości, cierpliwości, empatii i tolerancji. Tym samym autorka niniejszych badań zwróciła uwagę na fakt, iż większość badanych niezbyt pozytywnie oceniło swoje przygotowanie, wskazując na nieadekwatne programy kształcenia nauczycieli, brak odpowiednich programów metodycznych oraz słaby dostęp do form doksztalcenia. Poczuciu braku kompetencji towarzyszyło również odczuwanie osamotnienia w obliczu problemów

---

*i otwartość? Postawy wobec wyznawców prawosławia, protestantyzmu, judaizmu i islamu* (Warszawa 2001); *Stosunek Polaków do innych narodów* (2001); *Przejawy dystansu społecznego wobec innych narodów i religii* (2007); *Stosunek do mniejszości narodowych* (1999); *Stosunek Polaków do przedstawicieli mniejszości narodowych mieszkających w Polsce* (1994); zob. <http://www.cbos.pl> (dostęp: 11.06. 2012).

<sup>178</sup> Na występowanie niniejszej potrzeby wskazują treści zawarte w publikacjach naukowych, wskazania zawarte w publikacjach międzynarodowych gremiów zajmujących się edukacją (Komisja Europejska, Rada Europy, UNESCO) oraz moja kilkuletnia współpraca z nauczycielami i edukatorami oraz ośrodkami metodycznymi.

towarzyszących pracy z uczniami cudzoziemskimi<sup>179</sup>. Przygotowanie do pracy jedynie w warunkach homogeniczności kulturowej oraz realizacji treści monokulturowych w sytuacji, gdy przestrzeń przedszkoli i szkół staje się coraz bardziej zróżnicowana, nie odpowiada wyzwaniom współczesnego świata.

W kontekście dynamicznych przemian społeczno-kulturowych oraz problemów, które implikują, pojawia się wiele istotnych kwestii do refleksji i projektowania edukacji międzykulturowej. Na niektóre z nich, formułując pytania, zwrócił uwagę Nikitorowicz. Należą do nich: „Dokąd może prowadzić bezmyślne uleganie wzorcom ideologicznym? Co czynić, aby wpisanie kulturowe nie było zniewalające, nie prowadziło do wyłącznie do przejmowania tych wzorów, ale także pozwalało na kreowanie własnej ścieżki rozwoju w wolności i odpowiedzialności za wybór? Jak korzystać jednocześnie z dziedzictwa kulturowego i podejmować jego krytykę, kształtować nowe potrzeby, rozwijać aspiracje, budować autonomiczny, odpowiedzialny świat, jak przywrócić wiarę w wartości uniwersalne, etykę opartą na odpowiedzialności i sumienności?”<sup>180</sup>.

W tym kontekście edukacja międzykulturowa może być definiowana jako całościowy proces nabywania kompetencji międzykulturowej, który odbywa się w toku edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej/incydentalnej. Przygotowuje on do radzenia sobie w interakcjach z Obcymi i Innymi w zakresie kulturowym (z uwzględnieniem różnic biologicznych, społecznych i ekonomicznych itd.) oraz nawiązywaniu z Nimi partnerskich relacji<sup>181</sup>. Edukacja międzykulturowa jest czynnikiem rozwoju wielopłaszczyznowej tożsamości jednostki przy uwzględnieniu wartości rdzennych (rodziny, wspólnoty parafialnej, społeczności lokalnej itp.). Może zachodzić na poziomie lokalnym, regionalnym, narodowym i ponadnarodowym.

Idea edukacji międzykulturowej postrzegana w kontekście całościowym nie jest łatwa do implementacji i realizowania. Jest swoistym wyzwaniem

---

<sup>179</sup> K.M. Bleszyńska, *Dzieci imigrantów i uchodźców jako grupa zagrożona wykluczeniem edukacyjnym*, w: *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyń — Warszawa — Toruń 2011, s. 182.

<sup>180</sup> J. Nikitorowicz, *Wykluczenie tożsamościowe w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym wyzwaniem dla edukacji międzykulturowej — konteksty relatywizmu i poprawności politycznej*, w: *Pedagogika międzykulturowa...*, dz. cyt., s. 23.

<sup>181</sup> Niniejsza definicja stanowi autorskie ujęcie. Została opracowana na podstawie treści literatury przedmiotu oraz własnych doświadczeń związanych z pracą w obszarze międzykulturowej edukacji nieformalnej.

edukacyjnym, które wyznacza współczesny świat. Treści, cele, założenia, które są zbieżne z ideą edukacji międzykulturowej, występują w koncepcjach edukacji na rzecz praw człowieka, antyrasistowskiej, antydyskryminacyjnej, rozwojowej, o Holokauście, wychowania międzynarodowego, planetarnego czy globalnego. Sytuacja wygląda podobnie w przypadku edukacji wielokulturowej<sup>182</sup>. Występowanie wielu obszarów pedagogicznej refleksji oraz praktyki edukacyjnej, które w wielu miejscach łączą się z ideą edukacji międzykulturowej, należy uznawać za optymistyczny fakt, świadczący o rozwoju zainteresowania niniejszą tematyką wśród osób zajmujących się edukacją.

### 1.3. W poszukiwaniu modelu międzykulturowej edukacji nieformalnej

Międzykulturowa edukacja nieformalna jest planowym procesem nabywania kompetencji międzykulturowej, który zachodzi poza formalnymi (tj. szkolnymi, obligatoryjnymi) programami kształcenia. Jego celem jest przygotowanie do radzenia sobie w interakcjach z Obcymi i Innymi w zakresie kulturowym (z uwzględnieniem różnic biologicznych, społecznych i ekonomicznych) oraz nawiązywania z Nimi partnerskich relacji<sup>183</sup>. Inicjatorami międzykulturowej edukacji nieformalnej są podmioty zajmujące się edukacją nieobligatoryjną (nieszkolną): międzynarodowe agendy, ośrodki kultury, ośrodki wychowania pozaszkolnego, organizacje pozarządowe (o zasięgu międzynarodowym, krajowym, regionalnym i lokalnym) oraz ruchy społeczne, grupy nieformalne itd.<sup>184</sup> Realizatorami działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej są natomiast osoby mające zarówno formalne wykształcenie, jak i niemający go amatorzy, pasjonaci oraz wolontariusze. Odbiorcami międzykulturowej edukacji nieformalnej są różne grupy wiekowe, zawodowe, narodowe, etniczne itd. (w tym mniejszości autochtoniczne, imigranci i uchodźcy). Uczestnictwo w niej jest z zasady dobrowolne, warunkowane wewnętrzną motywacją uczestników.

---

<sup>182</sup> P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa — przewodnik...*, dz. cyt., s. 71.

<sup>183</sup> Niniejsza definicja, jak i charakterystyka międzykulturowej edukacji nieformalnej stanowią ujęcie autorskie. Zostały one opracowane na podstawie analizy literatury naukowej, metodycznej dokumentów wspólnotowych i własnych doświadczeń, wynikających z uczestnictwa w działaniach edukacyjnych z tego zakresu (realizowanych w Polsce i innych krajach świata), a także obserwacji niektórych z nich.

<sup>184</sup> Por. M. Taylor, cyt. za: P.P. Grzybowski, *Edukacja europejska...*, dz. cyt., s. 86.

Główny cel międzykulturowej edukacji nieformalnej jest zbieżny z celem edukacji formalnej tego typu<sup>185</sup>. Ma ona służyć przygotowaniu do interakcji z Obcym i Innym bliskim i dalekim, co umożliwi budowanie międzykulturowości i jednoczesne rozwijanie tożsamości jej uczestników. Szczegółowe cele międzykulturowej edukacji nieformalnej są ukierunkowane na potrzeby danej grupy — odnoszą się bezpośrednio bądź pośrednio do potrzeb edukacyjnych oraz zainteresowań jej członków. Treści międzykulturowej edukacji nieformalnej, czyli zbiór wiedzy przekazywanej, nabywanej i tworzonej w toku działań edukacyjnych<sup>186</sup> dotyczą szeroko rozumianej problematyki odmienności kulturowej (kultury, sytuacji, problemów Obcego i Innego bliskiego i dalekiego, postaw wobec odmienności itd.). Są one czynnikiem nabywania kompetencji międzykulturowej i tym samym rozwoju samoświadomości własnej tożsamości kulturowej.

Warto zwrócić uwagę na fakt, iż międzykulturowa edukacja nieformalna nie ogranicza się tylko do przekazu i nabywania wiedzy, ale jest czynnikiem jej tworzenia. Ma to miejsce w szczególności, gdy jej uczestnicy poznają siebie, własną wielopłaszczyznową tożsamość oraz nadają znaczenie i sens sytuacjom międzykulturowym, które zachodzą w toku międzykulturowego uczenia się. Treści międzykulturowej edukacji nieformalnej mogą być realizowane na podstawie programu bądź założeń projektu edukacyjnego (mniej lub bardziej sformalizowane), przy wykorzystaniu różnych form organizacyjnych pracy edukacyjnej charakterystycznych dla edukacji nieformalnej. Należą do nich: warsztaty edukacyjne, szkolenia, workcampy, wymiany międzynarodowe itp. Formy organizacyjne działalności edukacyjnej, stosowane w toku międzykulturowej edukacji nieformalnej, mogą występować w różnych konfiguracjach, konstruując specyficzne działania edukacyjne. Ich cechą znaną jest zapewnianie swobody i samodzielności działania<sup>187</sup>.

Działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej mogą obejmować kilkudniowy, miesięczny lub kilkutygodniowy cykl<sup>188</sup>. Jednostka może uczestniczyć w nich w dowolnym momencie życia (według potrzeb).

---

<sup>185</sup> Tamże.

<sup>186</sup> Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. V, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 88; cyt. za: A. McGee Banks, J.A. Banks, zob. Ch.A. McGee Banks, J.A. Banks, dz. cyt., s. 47.

<sup>187</sup> Por. W. Okoń, dz. cyt., s. 308.

<sup>188</sup> Mogą być one również realizowane w toku wieloaspektowych projektów łączących kilka wymienionych elementów.

Tego typu edukacja opiera się na nowym sposobie uczenia się, który zyskuje coraz szersze uznanie. U jej podstaw leży mobilizowanie uczestników procesu edukacji do aktywności. Daje ona możliwość uczenia się przez uczestnictwo, interakcje, doświadczenie i działanie. Stosowana w jej toku metodyka pracy polega głównie na interakcji pomiędzy uczestnikami działań edukacyjnych a konkretnymi sytuacjami, których doświadczają. Działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej stwarzają wiele okazji do uczenia się przez działanie praktyczne i gromadzenie doświadczeń w toku różnorodnych prac<sup>189</sup>. W jej trakcie ma miejsce aktywne uczenie się, które odpowiada założeniom wielu koncepcji pedagogicznych. Jedną z nich jest oparta na metodzie eksperymentalnej *koncepcja uczenia się przez praktykę* Johna Deweya, którą konstruuje pięć kompatybilnych stopni:

1. *Odczuwanie trudności* — ten etap polega na tworzeniu sytuacji edukacyjnych, które umożliwiają doświadczenie danego problemu.
2. *Wykrycie trudności i jej określenie* — celem tego etapu uczenia się jest zdefiniowanie problemu związanego z daną sytuacją edukacyjną.
3. *Poszukiwanie rozwiązania problemu* — podstawowym zadaniem tego etapu jest wysuwanie hipotez dotyczących możliwości rozwiązania danej sytuacji edukacyjnej.
4. *Wyprowadzenie wniosków* — ten etap polega na logicznej weryfikacji postawionych hipotez.
5. *Dalsze obserwacje i eksperymenty* — celem tego etapu są dalsze eksperymenty prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia przypuszczenia przez empiryczną weryfikację hipotez, czyli próbę wyciągnięcia wniosków zawierających pozytywne lub negatywne przeświadczenie<sup>190</sup>.

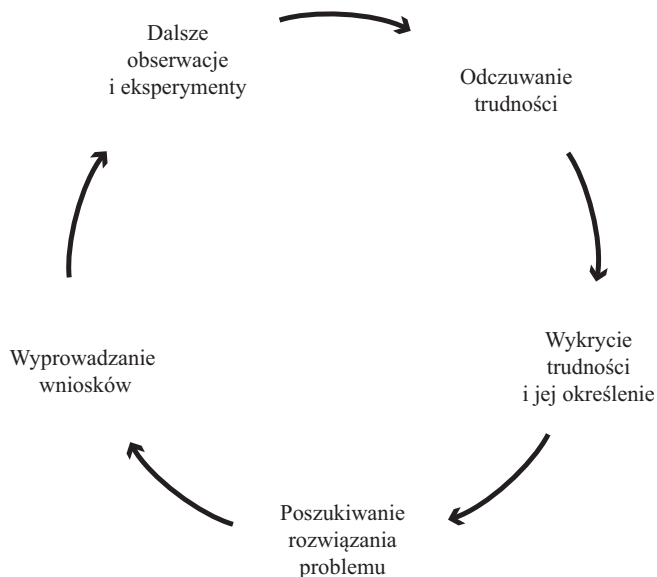
Istotne jest, aby w toku uczenia się były obecne wszystkie wymienione tutaj elementy. Zaletą uczenia się przez działanie jest to, że stwarza ono możliwość utrzymania równowagi między umysłową a praktyczną stroną

---

<sup>189</sup> Na uczenie się przez działanie i doświadczenie w edukacji międzykulturowej (zarówno formalnej, jak i nieformalnej) zwracają uwagę: A. Klimowicz, *Gry dydaktyczne i projekt w edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, red. A. Klimowicz, CODN, Warszawa 2004, s. 35 oraz P. Aleksandrowicz, *Międzynarodowe spotkania młodzieży najlepszym sposobem na poznanie odmiennych kultur*, w: *Edukacja międzykulturowa. Poradnik...*, dz. cyt., s. 40.

<sup>190</sup> J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, przeł. R. Czapliska-Muternilchowa, Książnica Atlas, Lwów-Warszawa 1930.





Rycina 2. Tok uczenia się przez praktykę Johna Deweya

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Dewey, dz. cyt.

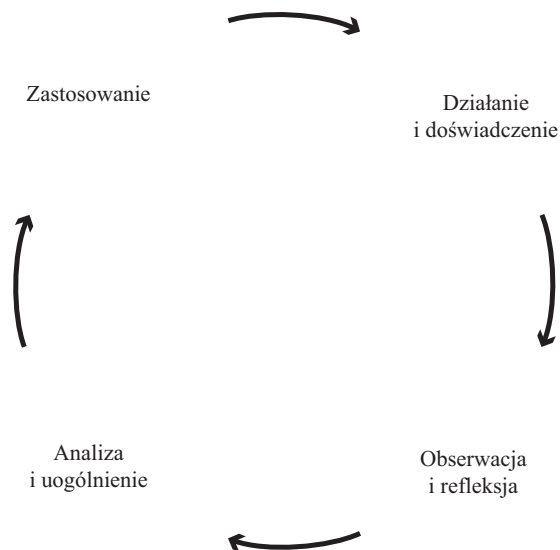
doświadczenia. Uczenie się w praktyce umożliwia doświadczanie różnych sytuacji edukacyjnych, wcielanie w czyn licznych pomysłów, będących efektem wcześniejszego namysłu i działania<sup>191</sup> (rycina 2).

Kolejną z koncepcji, zakładających uczenie się przez doświadczenie i działanie, stosowanych w trakcie międzykulturowej edukacji nieformalnej, jest koncepcja uczenia się przez doświadczenie autorstwa Davida A. Kolba<sup>192</sup>. Niniejsza koncepcja ilustruje proces uczenia się w toku, którego punkt wyjścia do rozważań stanowią subiektywne doświadczenia uczestników danej sytuacji edukacyjnej. Zgodnie z jej założeniami uczenie się jest cyklem, na który składa się:

1. *Działanie i doświadczenie* — celem tego etapu jest stworzeniem takiej sytuacji edukacyjnej, która umożliwi uczestnikom procesu edukacji doświadczenie, przeżycie tego, czego mają się nauczyć, zrozumieć. Na tym etapie ważne jest zarówno doświadczenie konkretnej sytuacji edukacyjnej, jak i jej efekty.

<sup>191</sup> J. Dewey, *Szkoła a społeczeństwo*, przeł. R. Czaplińska-Muternilchowa, red. J.M. Śnieciński, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 96.

<sup>192</sup> D.A. Kolb, *Experiential learning: experience as a source of learning and development*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New York 1984.



Rycina 3. Cykl uczenia się przez doświadczenie Dawida A. Kolba

Źródło: opracowanie własne na podstawie: D.A. Kolb, dz. cyt.

2. *Obserwacja i refleksja* — podstawowym celem tego etapu jest refleksja uczestników nad doświadczeniem — przyjrzenie się temu, co wydarzyło się podczas zaistniałej sytuacji edukacyjnej, oraz emocjom jej towarzyszącym.
3. *Analiza i uogólnienie* — celem tego etapu jest wyciągnięcie wniosków z doświadczenia danej sytuacji edukacyjnej oraz skonfrontowanie ich z wiedzą teoretyczną (koncepcjami, teoriami, wynikami badań), ukazującymi oraz wyjaśniającymi pewne problemy, mechanizmy, które są wpisane w rzeczywistość społeczną.
4. *Zastosowanie* — celem tego etapu jest przełożenie wniosków i wiedzy z poprzednich etapów na praktyczne rozwiązania stosowane w codziennym życiu przez planowanie zastosowania zdobytej wiedzy i/lub ćwiczenie nowych umiejętności już podczas danej inicjatywy edukacyjnej<sup>193</sup> (rycina 3).

Podczas uczenia się zgodnie z zasadami tej koncepcji ważne jest, aby w każdym działaniu edukacyjnym był obecny element doświadczenia, dzia-

<sup>193</sup> D.A. Kolb, dz. cyt.

łania, refleksji oraz analizy. Czynnikiem efektywnego uczenia się jest więc przejście przez wszystkie etapy wskazane przez autora. Przy czym istnieje możliwość rozpoczęcia nauki w dowolnym punkcie cyklu.

Międzykulturowa edukacja nieformalna daje możliwość aktywnego zaangażowania odbiorców działań edukacyjnych, preferujących następujące style uczenia się.

1. *Empiryczny* — styl aktywny oparty na doświadczeniu. Preferowany przez osoby uczące się najefektywniej, gdy zaangażowane są w działanie.
2. *Analityczny* — styl refleksyjny, oparty na wyciąganiu wniosków. Uczenie się przez ocenę skutków oraz przemyślenie tego, co się wydarzyło.
3. *Teoretyczny* — styl teoretyczny, oparty na konkluzji. Uczenie się oparte na konceptualnym modelu lub teorii.
4. *Pragmatyczny* — styl pragmatyczny, oparty na planowaniu. Uczenie się oparte na dostrzeganiu związku między rozwiązaniem zadania a problemem<sup>194</sup>.

Międzykulturowa edukacja nieformalna stanowi swoisty trening kompetencji i komunikacji międzykulturowej. Umożliwia, zgodnie z *koncepcją treningu kompetencji i komunikacji kulturowej* Davida Pinto, uczenie się w następujących etapach:

1. Uświadomienie sobie własnych norm i skryptów zachowań, które mogą wpływać na zaistniałe nieporozumienie.
2. Uświadomienie sobie analogicznych założeń i przesłanek drugiej strony interakcji.
3. Dochodzenie do zrozumienia, jak poradzić sobie z realnymi problemami, które zostają zdefiniowane w terminach realnych różnic kulturowych<sup>195</sup>.

Uczestnictwo w międzykulturowej edukacji nieformalnej, poza korzystaniem z własnych doświadczeń, stwarza przestrzeń do przyglądania się swoim reakcjom i zachowaniom oraz pozwala uczyć się rozwiązywać problemy, wynikające z funkcjonowania w warunkach różnic. Jest płaszczyzną

---

<sup>194</sup> Por. M. Brywczyńska, *Co każdy trener wiedzieć powinien?* w: *Warsztaty kompetencji międzykulturowych — podręcznik dla trenerów*, red. M. Lipińska, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacyjnej Uniwersytetu Warszawskiego, Międzynarodowe Centrum Aktywizacji Zawodowej, Warszawa 2008, s. 23.

<sup>195</sup> Cyt. za: P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, PWN, Warszawa 2009, s. 594.

konstruowania nowych — użytecznych ze społecznego punktu widzenia — skryptów zachowań lub zmiany wcześniej nabytych<sup>196</sup>. Czynnie włącza jej uczestników w proces kreowania i definiowania znaczeń (wiedzy). Podważa założenie, że proces uczenia się koncentruje się na przekazywaniu faktów. Umożliwia jej odbiorcom (w różnym wieku, o różnych profesjach, zainteresowaniach) odczuwanie i doznawanie analizowanych problemów, przez odwoływanie się do wiedzy, pochodzącej z przeżyć i obserwacji (zewnętrznych doznań zmysłowych oraz wewnętrznych refleksji)<sup>197</sup>. Istotnym jej założeniem jest spójność pomiędzy wiedzą zdobytą przez jej uczestników a ich przyszłym działaniem. Przyczynia się do kreowania warunków, w których uczestnicy będą mogli przyswajać informacje, krytycznie się im przyglądać, a następnie tworzyć ich własne rozumienie, szukając jednocześnie zastosowań społecznych dla powstałej w ten sposób wiedzy<sup>198</sup>.

Międzykulturowa edukacja nieformalna służy pogłębianiu przemyśleń jej odbiorców na temat kultury oraz problemów Obcych i Innych, przewartościowaniu sposobu ich postrzegania oraz pracy nad postawami i zachowaniami. Szczególną uwagę zwraca się na kształtowanie pozytywnego stosunku emocjonalnego wobec odmienności<sup>199</sup>. Międzykulturowa edukacja nieformalna w przeciwieństwie do tradycyjnego uczenia się „z zewnątrz” pozwala uczyć się „od środka”, czyli z Obcymi i Innymi oraz od Obcych i Innych. Uczenie się traktuje jako wielokulturowe spotkanie<sup>200</sup>.

Międzykulturowa edukacja nieformalna umożliwia stosowanie różnych form pracy. W jej procesie zastosowanie znajdują następujące formy: indywidualna (uczestnicy realizują swoje zadania, uczą się indywidualnie), grupowa (praca w małych grupach), jak i zbiorowa (bierze w niej udział cała grupa)<sup>201</sup>. Podczas wykorzystywania wszystkich wymienionych form

---

<sup>196</sup> Por. W. Okoń, dz. cyt., s. 56.

<sup>197</sup> Na podstawie interpretacji hasła: K.M. Czarniecki, *Doświadczenie*, w: *Nowy leksykon metodologiczny*, red. K.M. Czarniecki, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2009, s. 45.

<sup>198</sup> Por. założenia pedagogiki równego traktowania zaprezentowane przez: J.A. Banks cyt. za: A. McGee Banks, J.A. Banks zob. Ch.A. McGee Banks, J.A. Banks, dz. cyt., s. 47.

<sup>199</sup> A. Klimowicz, dz. cyt., s. 35.

<sup>200</sup> Terminu „wielokulturowe spotkanie” w kontekście edukacji w warunkach różnicy używają m.in. Ch.A. McGee Banks, J.A. Banks zob. Ch.A. McGee Banks, J.A. Banks, dz. cyt., s. 45.

<sup>201</sup> Por. W. Okoń, dz. cyt., s. 326–327.

istotne jest/może być wsparcie trenera, specjalisty, mentora itd. Biorąc pod uwagę, iż międzykulturowa edukacja nieformalna ma zazwyczaj charakter kooperatywny (choć to nie jest regułą), ostatnia z wymienionych form, mająca wieloletnią tradycję, ma największe znaczenie<sup>202</sup>.

Idea międzykulturowej edukacji nieformalnej umożliwia uczenie się wspólne, kooperatywne, oparte na zasadach partnerstwa. Nie ogranicza się ono, na co zwraca uwagę Joanne W. Putnam, jedynie do pracy w małych grupach. U jego podstaw leży współpraca. Współpraca to coś więcej niż psychologiczne bycie blisko siebie, prowadzenie dyskusji nad wybranym tematem, pomaganie innym i dzielenie się materiałem z innymi, chociaż te elementy są ważne dla pracy grupowej<sup>203</sup>. David W. Johnson zauważa, że aby zajęcia miały charakter grupowy, ważne są: pozytywna współzależność; indywidualna odpowiedzialność; bezpośrednia interakcja; umiejętności społeczne<sup>204</sup>.

Międzykulturowa edukacja nieformalna jest procesem zamierzonym, który wzbogacają spontaniczne interakcje wywierające wpływ o charakterze edukacyjnym. Stwarza więc ona przestrzeń do wdrażania wielu metod pracy<sup>205</sup>, które oddziałują na intelekt, emocje i zachowania, odpowiadając na różne style uczenia się. W toku międzykulturowej edukacji nieformalnej szczególne znaczenie ma transformatywne stosowanie metod, które charakteryzują się równoprawnym traktowaniem kultur uczestników edukacji oraz uwzględnianiem ich doświadczeń życiowych<sup>206</sup>. Takie podejście daje możliwość samodzielnego zdobywania i kreowania wiedzy, która będzie przydatna i zrozumiała<sup>207</sup>. Można je łączyć z dialogowym, interaktywnym definiowaniem edukacji. W literaturze przedmiotu istnieje niewiele klasy-

---

<sup>202</sup> Na przestrzeni lat praca grupowa stanowiła ważny element wielu koncepcji i działań pedagogicznych. Odgrywała np. istotną rolę w pedagogice i działaniach Komeńskiego, Deweya czy podczas uczenia się w szkołach talmudycznych.

<sup>203</sup> *Cooperative learning and strategy for inclusion...*, dz. cyt., s. 75.

<sup>204</sup> D.W. Johnson, R.T. Johnson, dz. cyt. s. 75.

<sup>205</sup> Termin „metoda pracy” rozumiem jako zespół czynności świadomie realizowany przez osoby zaangażowane w działania edukacyjne, dzięki którym możliwe jest osiągnięcie zakładanych celów edukacyjnych.

<sup>206</sup> W literaturze pedagogicznej brakuje klasyfikacji i typologii metod charakterystycznych dla edukacji międzykulturowej (zarówno formalnej, jak i nieformalnej), w szczególności będących wynikiem analiz badań empirycznych.

<sup>207</sup> Por. J.A. Banks cyt. za: A. McGee Banks, J.A. Banks zob. Ch.A. McGee Banks, J.A. Banks, dz. cyt., s. 53.

fikacji i typologii metod specyficznych dla edukacji międzykulturowej (zarówno formalnej, jak i nieformalnej).

Interesujące typologie metod, umożliwiających kształtowanie kompetencji międzykulturowej, możemy znaleźć na płaszczyźnie psychologii międzykulturowej. Najpopularniejszym ujęciem, na co zwraca uwagę Paweł Boski, jest podział zaproponowany przez Williama B. Gudykunsta, Mitchella R. Hammera, Sandrę M. Fowler i innych. Według badaczy metody umożliwiające międzykulturowe uczenie się można podzielić na dwie zasadnicze grupy:

1. *Metody oddziaływań dydaktycznych* — polegające na przekazywaniu informacji, porad, a także instrukcji.
2. *Metody doświadczeniowe* — osobiście angażujące uczestników, będące źródłem emocji, z którymi niejednokrotnie trudno sobie poradzić. Są to: ćwiczenia, odgrywanie ról według przygotowanych scenariuszy, gry symulacyjne itd. Stosowanie metod doświadczeniowych ściśle związane jest z procesem grupowym. Oznacza to, że analiza doświadczeń grupowych, interpersonalnych oraz intrapersonalnych w trakcie aranżowanych sytuacji międzykulturowych staje się główną płaszczyzną uczenia się<sup>208</sup>.

Inny podział metod stosowanych w psychologii międzykulturowej to podział na:

1. *Metody ogólnokulturowe* — do których można zaliczyć przekazywanie ogólnej wiedzy dotyczącej różnorodności kulturowej, np. informacji na temat wymiarów kultur.
2. *Specyficznokulturowe* — przekazywanie wiedzy na temat innych krajów i relacji między narodami (np. Polski, Francji) dla mieszkańców obu krajów będzie przykładem materiału specyficznie kulturowego<sup>209</sup>.

Międzykulturowa edukacja nieformalna umożliwia uczenie się w specjalnie przygotowanych salach dydaktycznych, mieszczących się w placówkach, instytucjach, organizacjach podejmujących działania o charakterze edukacyjnym (domach pracy twórczej, organizacjach pozarządowych, świetlicach, muzeach itd.). W zależności od podejmowanej tematyki, potrzeb uczestników oraz czynników sytuacyjnych pozwala na uczenie się poza nimi — w innych miejscach (na podwórku, w plenerze czy restauracji).

---

<sup>208</sup> Cyt. za: P. Boski, dz. cyt. s. 581–582.

<sup>209</sup> Tamże.

W toku międzykulturowej edukacji nieformalnej relacje w grupie pomiędzy uczestnikami opierają się na zasadach partnerstwa oraz demokracji. Wszyscy mają równą pozycję bez względu na poziom wiedzy, doświadczenia itd. Międzykulturowa edukacja nieformalna kwestionuje obraz osoby prowadzącej jako „przekaznika wiedzy” otoczonego biernymi odbiorcami<sup>210</sup>. Relacje z prowadzącymi mają interaktywny charakter, pozbawione są hierarchiczności oraz są konstruowane na zasadach partnerstwa i równości. Prowadzący pełni funkcję mentora, osoby stymulującej proces uczenia się. Międzykulturowa edukacja nieformalna, ze względu na swój „fakultatywny charakter”, nie nosi piętna „szkolnej obowiązkowości”, która skłania nieraz (z czystej przekory) do odrzucania treści zawartych w programach szkolnych. Lepiej sprzyja bezpośrednim stosunkom między jej uczestnikami, co ułatwia komunikację, tym bardziej że przekazywane treści mogą być uzgadnianie we współpracy z adresatami działań odpowiednio do ich potrzeb i charakterystycznych cech środowiska, w którym odbywa się ten rodzaj edukacji<sup>211</sup>.

Formę ewaluacji osiągnięć uczestników ustalają osoby odpowiedzialne za realizację danej inicjatywy. Możliwe jest wspólne podejmowanie decyzji wraz w uczestnikami. Dominują różne formy autoewaluacji, umożliwiające sprawdzenie własnych osiągnięć edukacyjnych. Uczestnictwo w międzykulturowej edukacji nieformalnej może kończyć się uzyskaniem świadectwa, dyplomu bądź certyfikatu, który zazwyczaj nie jest formalnie uznawany, lecz może stanowić ważny dokument świadczący o nabyciu nowej wiedzy, umiejętności oraz kompetencji.

---

<sup>210</sup> Por. J.A. Banks cyt. za: A. McGee Banks, J.A. Banks zob. Ch.A. McGee Banks, J.A. Banks, dz. cyt., s. 53.

<sup>211</sup> M. Taylor, cyt. za: P.P. Grzybowski, *Edukacja europejska...* dz. cyt., s. 86.

## Rozdział 2

# Międzykulturowa edukacja nieformalna zadaniem polskich organizacji pozarządowych

### 2.1. Działalność organizacji pozarządowych jako wyraz aktywności społeczeństwa obywatelskiego

Sektor pozarządowy ze swojej natury odnosi się do „tego, co poza rządem” i obejmuje dużą i niezmiernie zróżnicowaną grupę instytucji oraz zjawisk samoregulacji społecznej<sup>1</sup>. Organizacje pozarządowe cechują się sformalizowanym i niekomercyjnym charakterem, strukturalną niezależnością od władz publicznych, samorządnością oraz dobrowolnością członkostwa<sup>2</sup>.

Wobec obszaru działalności organizacji pozarządowych stosuje się często następujące określenia: „sektor non-profit” oraz „trzeci sektor”<sup>3</sup>. Pierwsze z nich odnosi się do niezarobkowego funkcjonowania organizacji pozarządowych. Drugie natomiast jest używane w celu zaznaczenia, że wypełniają one miejsce pomiędzy państwem a rynkiem, odznaczając się

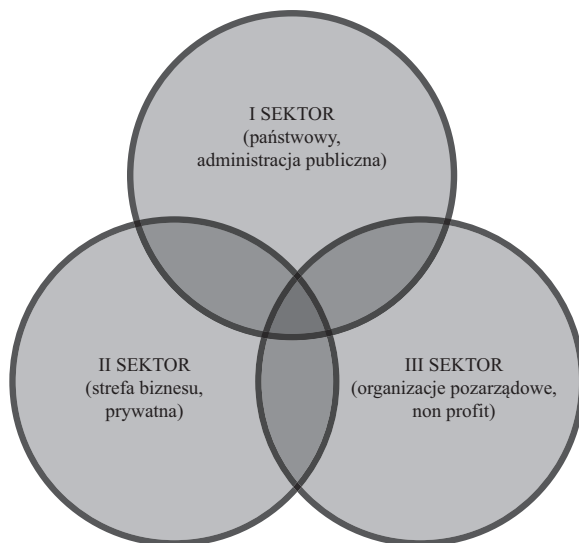
---

<sup>1</sup> P. Gliński, *Przemiany sektora obywatelskiego po roku 2000 — analiza wybranych wyników badań empirycznych*, w: *Samoregulacja społeczeństwa polskiego: III sektor i wspólnoty lokalne w jednoczącej się Europie*, red. P. Gliński, B. Lewenstein, A. Siciński, IFiS PAN, Warszawa 2004, s. 57.

<sup>2</sup> B. Rysz-Kowalczyk, *Organizacje pozarządowe*, w: *Leksykon polityki społecznej*, red. B. Rysz-Kowalczyk, Oficyna Wydawnicza Aspra-Jr, Warszawa 2001, s. 104.

<sup>3</sup> Tamże.





**Rycina 4. Płaszczyzny funkcjonowania państw demokratycznych**

Źródło: opracowanie własne na podstawie B. Rysz-Kowalczyk, dz. cyt., s. 104.

wyraźnie odmiennym stylem działalności zarówno w porównaniu do administracji, jak i przedsiębiorstw prywatnych. Do innych określeń organizacji pozarządowych oraz sfery ich aktywności, występujących w literaturze przedmiotu, należą: anglojęzyczne — *non-governmental organizations* (NGO), *voluntary service*, *independent sektor* oraz polskie — *organizacje społeczne*, *sektor dobrowolny*, *ochotniczy*, *instytucji społecznie użytecznych*, *obywatelskich*<sup>4</sup> (rycina 4).

W państwach demokratycznych, funkcjonujących na zasadach społeczeństw obywatelskich, coraz częściej zwraca się uwagę na współpracę pomiędzy sektorem państwowym, strefą biznesu oraz organizacjami pozarządowymi.

Organizacje pozarządowe w Polsce mają wielowiekową tradycję. Od lat były one obecne w życiu publicznym kraju. Organizacje o charakterze społecznym istniały również w czasie zaborów oraz po odzyskaniu przez Polskę niepodległości<sup>5</sup>. Aż do końca lat 40. stanowiły ważny element infrastruktury

<sup>4</sup> Por. I. Szczepaniak-Weicha, *Sektor pozarządowy na polu pomocy społecznej: realizacja zasady pomocniczości — wyzwania i bariery*, w: *Pomoc społeczna. Praca Socjalna. Teoria i praktyka*, t. 2, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierz Wielkiego, Bydgoszcz 2003, s. 521.

<sup>5</sup> Szerzej na ten temat: podrozdział 1.1.2. *Edukacja całonocowa a edukacja nieformalna*.

społecznej. W okresie komunizmu ich działalność stała się dość specyficzna ze względu na to, iż nie były one samodzielными podmiotami podejmującymi inicjatywy społeczne. Aktywność organizacji pozarządowych w tym okresie była podporządkowana i kontrolowana przez państwo<sup>6</sup>. Obecnie sektor pozarządowy stanowi podstawowy element rodzącego się w naszym kraju społeczeństwa obywatelskiego i tym samym staje się nowym, ważnym aktorem społecznym<sup>7</sup>. Piotr Gliński zauważa, że po 1989 r. rozwój społeczeństwa obywatelskiego w Polsce przebiegał głównie dzięki organizacjom pozarządowym. Do innych społeczno-instytucjonalnych obszarów rozwoju należały: wspólnoty lokalne, instytucje quasi-samorządowe, ruchy społeczne, nieformalne struktury więziotwórcze, wspólnoty religijne i parafialne, indywidualne postawy obywatelskie. Badacz zauważa, że społeczeństwo obywatelskie w Polsce cechuje stosunkowo niewielka skala i enklawowy charakter. Potencjał obywatelski w Polsce jest wciąż niewykorzystany i ma tym samym szansę rozwoju<sup>8</sup>.

Organizacje pozarządowe funkcjonują na podstawie zagwarantowanego przez konstytucję prawa do samoregulacji członków społeczeństwa, umożliwiające zrzeszanie się i organizowanie pokojowych zgromadzeń, w celu rozwoju jednostkowej oraz zbiorowej aktywności obywatelskiej. Swobodę działań z tego zakresu określa zasada pomocniczości państwa — która wpisana jest w preambułę konstytucji<sup>9</sup>.

Regulacje prawne dotyczące aktywności obywateli w trzecim sektorze (oraz te związane z prawną ochroną wolontariuszy) zawarte są w Ustawie z dnia 7 kwietnia 1989 r. Prawo o stowarzyszeniach (z późniejszymi zmianami)<sup>10</sup>; Ustawie z dnia 6 kwietnia 1984 r. o fundacjach (z późniejszymi zmianami)<sup>11</sup> oraz Ustawie z dnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego

---

<sup>6</sup> E. Leś, *Organizacje niezależne w Polsce i na świecie*, w: *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim*, red. M. Załuska, J. Boczoń, Progress, Katowice 1998 s. 138–139.

<sup>7</sup> B. Lewenstein, H. Palska, *Organizacje pozarządowe na scenie publicznej okresu transformacji: dynamika rozwojowa i relacje z władzą — analiza badań jakościowych*, w: *Samoregulacja społeczeństwa polskiego...*, dz. cyt., s. 80.

<sup>8</sup> P. Gliński, *Idealna wizja polskiego społeczeństwa obywatelskiego. Jak mogłoby być i dlaczego tak nie jest?*, „Trzeci Sektor. Społeczeństwo obywatelskie” 2012, nr 26, s. 8.

<sup>9</sup> Art. 2 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r.

<sup>10</sup> Ustawa z dnia 7 kwietnia 1989 r. Prawo o stowarzyszeniach (Dz.U. 2001, nr 79, poz. 855 z późn. zm.).

<sup>11</sup> Ustawa z dnia 6 kwietnia 1984 r. o fundacjach (Dz.U. z 1991 r., nr 46, poz. 203 z późn. zm.).

go i o wolontariacie (z późniejszymi zmianami)<sup>12</sup>. Zgodnie z prawną definicją organizacji pozarządowej, która weszła w życie wraz z uchwaleniem ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, do trzeciego sektora, poza jego rdzennymi elementami, takimi jak: stowarzyszenia i fundacje, należą także: ochotnicze straże pożarne, związki zawodowe, partie polityczne, organizacje samorządu gospodarczego, koła łowicze, komitety społeczne, pracownicze kasy pożyczkowe itd. Blisko około 130 tysięcy podmiotów<sup>13</sup>.

Od lat największą grupę organizacji pozarządowych tworzą stowarzyszenia i fundacje<sup>14</sup>. Zgodnie z definicją, zawartą w ustawie Prawo o stowarzyszeniach, stowarzyszenie jest „dobrowolnym, samorządnym, trwałym zrzeszeniem o celach niezarobkowych”<sup>15</sup>. Samodzielnie określa ono swoje cele, programy działania i struktury organizacyjne oraz uchwała akty wewnętrzne dotyczące jego działalności. Swoją aktywność opiera na pracy społecznej jego członków. Cechy fundacji zostały natomiast zdefiniowane w Ustawie z dnia 6 kwietnia 1984 r. (nie podaje spójnej definicji). Według niniejszego aktu prawnego fundacja jest: osobą prawną powołaną do realizacji celów społecznie i gospodarczo użytecznych, w szczególności, takich jak: ochrona zdrowia, rozwój gospodarki i nauki, oświata i wychowanie, kultura i sztuka, opieka i pomoc społeczna, ochrona środowiska oraz opieka nad zabytkami, to działalność na zasadzie niedochodowej, czerpiącej środki społeczne na swoje funkcjonowanie z majątku własnego, ofiarności publicznej lub działalności gospodarczej<sup>16</sup>. Fundacje, podobnie jak stowarzyszenia, płaszczyzną swojej aktywności czynią te obszary, w których administracji publicznej poruszać się trudniej ze względu na różne okoliczności<sup>17</sup>.

---

<sup>12</sup> Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. z 2010 r., nr 234, poz. 1536 z późn. zm.).

<sup>13</sup> Art. 3.1 Ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. 2010, nr 234, poz. 1536 z późn. zm.); zob. również: M. Gumkowska, J. Herbst, *Organizacje pozarządowe. Najważniejsze pytania, podstawowe fakty 2008*, Stowarzyszenie Klon/Jawor, Warszawa 2008, s. 4.

<sup>14</sup> Ponad 80% polskich organizacji pozarządowych ma formę stowarzyszenia zob. M. Gumkowska, J. Herbst, dz. cyt., s. 9.

<sup>15</sup> Art. 2 Ustawy z dnia 7 kwietnia 1989 r., dz. cyt.

<sup>16</sup> Art. 1 i nast. Ustawy 6 kwietnia 1984 r., dz. cyt.

<sup>17</sup> M. Załuska, *Prawne i organizacyjne...* dz. cyt., s. 54.

Tworzenie organizacji społecznych bywa zawsze wyrazem woli pewnej grupy ludzi jednoczących się wokół określonego problemu bądź potrzeb<sup>18</sup>. Funkcjonują one na podstawie zasad personalizmu społecznego, które są domeną państw demokratycznych. Zgodnie z tymi zasadami należy pozostawić jak najwięcej swobód wspólnotom bliskim człowiekowi — rodzinie, grupom zorganizowanym wokół pewnej troski, miejscu pracy, gminie czy regionowi. Nie należy stawiać państwa w pozycji uprzywilejowanej. Na wyższy szczebel powinny być przenoszone jedynie takie zadania, których nie można wykonać na szczeblu niższym. Wiąże się to z uniwersalną zasadą pomocniczości (subdyscyplinowości), wyrastającą z zasad personalizmu społecznego. Owa zasada cementuje ustrojowe podstawy nowoczesnych państw<sup>19</sup>. Witold Toczyński pisze, że „Zasada pomocniczości tworzy dla organizacji pozarządowych ustrojową osłonę; jest zapoznanym olśnieniem współczesnej demokracji, gdyż zdano sobie sprawę z ogromnych możliwości uruchomienia kapitału społeczności lokalnych wtedy, gdy są one przekonane, że pracują dla siebie<sup>20</sup>. Dzięki tej zasadzie organizacje pozarządowe można uznać za niezbywalny, pozytywny i konstruktywny element ustrojowy. Chodzi o upodmiotowienie obywatela lub grupy, w której działa, aby mógł on stać się kreatorem swego losu. Jest ona ważnym narzędziem ułatwiającym współuczestnictwo, co jest gwarantem wolności i przygotowania decyzji dotyczących praw ludzi i całego społeczeństwa. W literaturze przedmiotu zasada pomocniczości ujmowana jest na trzy sposoby:

- wspólnoty, zwane wyższymi, mają słuchać niższych — należy uprzywilejować tę najmniejszą wspólnotę, gdyż to ona jest najbliższa ludziom i ich problemom;
- wspólnota wyższa jako pomocnicza interweniuje tylko wówczas, gdy niższa nie może sobie poradzić z danym problemem;
- każdy typ wspólnoty otrzymuje tylko tyle kompetencji, ile potrzebuje, aby móc rozwiązać kwestie, które z racji ich rozmiarów czy natury można rozstrzygnąć jedynie na tym poziomie<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> Tamże, s. 35.

<sup>19</sup> W. Toczyński, *Rola organizacji pozarządowych w odrodzeniu społeczeństwa obywatelskiego*, w: *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie...*, dz. cyt., s. 12.

<sup>20</sup> Tamże, s. 15.

<sup>21</sup> Tamże, s. 15–16.

Organizacje są nieodłącznym elementem demokratycznego społeczeństwa. Wraz z przyjęciem ładu demokratycznego w Polsce „na scenie lokalnej zrodziło się zapotrzebowanie na nowy typ działalności — zorganizowanie inicjatywy rozwoju społeczności lokalnych. Są one odmienne od tradycyjnej działalności w grupach samopomocowych bądź grupach nacisku o określonej orientacji. Zasadniczy cel takich organizacji polega na poszukiwaniu w imieniu gminy nowych sposobów, bardziej elastycznego, tańszego sposobu zaspokojenia potrzeb lokalnych”<sup>22</sup>. Barbara Lewenstein oraz Hanna Palska zauważają, że w literaturze socjologicznej przypisuje się organizacjom pozarządowym zróżnicowane znaczenie w życiu społecznym.

W kontekście klasycznego ujęcia, reprezentowanego przez Charlesa Alexa de Tocqueville’a, ich rola polega na tym, że stwarzają one obywatelom możliwość ekspresji własnych poglądów, potrzeb, interesów, poza wielką polityką i poza strukturami administracji rządowej. Natomiast nieco inne, szersze rozumienie roli i znaczenia organizacji pozarządowych w nowoczesnych społeczeństwach charakteryzuje koncepcja polityki nieinstytucjonalnej niemieckiego socjologa Clausa Offe, zgodnie z którą obszar polityki obejmuje również analizę zachowań tych aktorów społecznych, których działania sytuują się w sferze polityki nieinstytucjonalnej. Działanie te stanowią emancypację społeczeństwa obywatelskiego. Ich aktorzy pośredniczą między władzą a społeczeństwem — w zależności od siły wpływu, tj. zdolności aktywizowania swoich członków i mobilizacji opinii publicznej — w różnym stopniu uczestniczą we władzy<sup>23</sup>. Organizacje społeczne dążą do dynamizowania i przekształcania otoczenia dzięki aktywności organizacyjnej, wprowadzenia zmiany społecznej, rozumianej jako usprawnienie, przekształcenie, modyfikacja czy mobilizacja<sup>24</sup>.

Biorąc pod uwagę perspektywę pedagogiczną, działalność organizacji pozarządowych jest związana z założeniami koncepcji edukacji środowiskowej i tym samym pracy środowiskowej, skoncentrowanej na organizowaniu społeczności lokalnej wokół zadań społeczno-wychowawczych.

---

<sup>22</sup> W. Toczyński, dz. cyt., s. 30.

<sup>23</sup> B. Lewenstein, H. Palska, *Organizacje pozarządowe*, dz. cyt., s. 81.

<sup>24</sup> A. Radziejewicz-Winnicki, *Modernizacja środowisk wychowawczych w procesie zmiany społecznej*, w: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998, s. 104–112.

U ich podstaw leży wzmacnianie społeczne, czyli proces rozwijania wiedzy, umiejętności i pewności siebie oraz docierania do miejscowych zasobów i sił — środowiskowe działanie dzięki dobrowolnemu i wspólnemu zaangażowaniu ludzi w celu realizacji określonych potrzeb lokalnych<sup>25</sup>. Organizacje pozarządowe są czynnikiem zmiany społecznej, przeobrażenia środowiska oraz swoistymi środowiskami wychowawczymi<sup>26</sup>. Rola organizacji społecznych była podkreślana przez pedagogów już przed laty. Między innymi Helena Radlińska zwracała uwagę na znaczenie jednostek, grup oraz ruchów społecznych, które wyrażają się i mogą się wyrażać w twórczym działaniu, określając je mianem „sił ludzkich (sił działających), sił społecznych”<sup>27</sup>. Podstawą koncepcji społeczno-pedagogicznych Radlińskiej jest człowiek — źródło, twórca i główny podmiot społeczeństwa, który m.in. potrafi pracować (oddziałując na innych) na rzecz wspólnego dobra (zmiany społecznej)<sup>28</sup>.

Powstawanie i działalność organizacji pozarządowych, u których podstaw leży budowanie powiązań między obywatelami, w imię wspólnej sprawy oraz wartości, takich jak: przywiązanie do demokratycznych procedur, współdziałanie w skali lokalnej, budowanie kultury politycznej ludzi podobnie myślących, skłanianie ich do wiary w działanie obywatelskie, które określa się mianem społeczeństwem obywatelskiego lub cywilnego<sup>29</sup>.

Piotr Gliński zauważa, że społeczeństwo obywatelskie charakteryzuje określona właściwość rezydualna. Wobec tego lokuje się ono (a więc struktury je tworzące, w tym organizacje pozarządowe), zawsze w „sferze pośredniej” pomiędzy małymi grupami o charakterze pierwotnym (takimi jak rodzina) a wielkimi strukturami (takimi jak państwo) czy gramsciań-

---

<sup>25</sup> W. Theiss, *Edukacja środowiskowa — wprowadzenie*, w: *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, red. W. Theiss, B. Skrzypczak, CWAL, Warszawa 2006, s. 12–31.

<sup>26</sup> Szerzej na temat środowisk wychowawczych: J.A. Pielkowska (red.), *Środowisko wychowawcze jako przedmiot badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Słupsk 1997; G. Grajewska, *Opiekuńczo-wychowawcze możliwości szkoły*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 2; B. Smolińska-Theiss, *Wychowanie w szkole*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 8; T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.

<sup>27</sup> H. Radlińska, *Istota i zakres służby społecznej*, w: *Radlińska*, red. W. Theiss, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997, s. 96–133.

<sup>28</sup> Tamże, s. 127.

<sup>29</sup> W. Toczyński, dz. cyt., s. 13.

skie społeczeństwo polityczne<sup>30</sup>. Cechą społeczeństwa obywatelskiego jest niezależność, wyrażająca się w tworzeniu licznych komórek społecznych obdarzonych określonymi kompetencjami, które zapewnią ochronę każdego obywatela oraz autonomicznych grup przed „samowolą interwencjonalizmu państwowego”<sup>31</sup>. Społeczeństwo obywatelskie cechuje się również atrybutem terytorialności: wyobrażonej bądź realnej. W takim rozumieniu miejsce jest uporządkowaną strukturą znaczeń, która ma tendencje do rozszerzenia obszaru, do którego się ta struktura odnosi<sup>32</sup>. „Poszerzając bazę świadczenia usług społecznych, dają ludziom możliwość wyboru, a oferując coraz szersze możliwości pomocy, otwierają się na autentyczne potrzeby odbiorców. Stwarzają też konkurencję, przez co wymuszają lepszą jakość świadczeń”<sup>33</sup>.

Trzeci sektor nie dąży do uzyskania czy zdobycia władzy. Tworzące go organizacje realizują pewną misję, tzn. działają w imię wartości lub społecznie pożytecznych celów. Zasady ich działalności, poza przepisami prawa, powinny być normowane przez swoisty kodeks etyczny, który konstruuje demokratycznie ustalone zasady. Taki kodeks, tworzący jednocześnie *Kartę zasad organizacji pozarządowych*, został opracowany podczas I Ogólnopolskiego Forum Inicjatyw Pozarządowych we wrześniu 1996 r. oraz zaktualizowany w ramach projektu *Jawnie — Przejrzystość — Odpowiedzialnie* w 2010 r. Wtedy też uzyskał on akceptację Walnego Zebrania Ogólnopolskiej Federacji Organizacji Pozarządowych. Zawiera on następujące zasady:

- *dobro wspólne* — misja organizacji powinna być podstawowym wyznacznikiem podejmowanych przez nie działań;
- *legalizm* — organizacje pozarządowe działają w ramach obowiązującego w demokratycznym państwie prawa, wpływając w ramach demokratycznych procedur na jego doskonalenie;
- *niezależność* — organizacje pozarządowe są samorządne i niezależne; zasady ich funkcjonowania określają wewnętrzne mechanizmy, zarówno na poziomie poszczególnych organizacji, jak i branż;

<sup>30</sup> P. Gliński, *Przemiany sektora obywatelskiego...*, dz. cyt., s. 57.

<sup>31</sup> W. Toczyński, dz. cyt., s. 13.

<sup>32</sup> J. Kruczevska, *Tradycje w przestrzeni lokalnej społeczeństwa obywatelskiego*, w: *Samoregulacja społeczeństwa polskiego...*, dz. cyt., s. 304.

<sup>33</sup> W. Toczyński, dz. cyt., s. 13.

- *jawność* — działalność merytoryczna organizacji pozarządowych jest działalnością jawną ze względu na posiadane przez nie środki publiczne bądź powierzone im przez osoby prywatne;
- *odpowiedzialność* — organizacje pozarządowe w każdym aspekcie swojej działalności biorą pod uwagę społeczne skutki swoich działań i ich wpływ na społeczność i środowisko naturalne;
- *rzetelność* — organizacje pozarządowe planują swoje działania na podstawie analizy potrzeb swoich beneficjentów i regularnie ewaluują swoją skuteczność w odpowiadaniu na nie;
- *rozliczalność* — organizacje pozarządowe przeznaczają całe wypracowane dochody na realizację zadań statutowych oraz — w rozsądnych granicach — na rozwój organizacji;
- *partnerstwo* — organizacje pozarządowe współdziałają z innymi podmiotami na zasadach partnerstwa, stawiając wyżej współpracę, wzajemność i solidność niż konkurencję, izolację i indywidualny sukces;
- *podział władz* — każda organizacja pozarządowa, tworząc swoje struktury organizacyjne, powinna przynajmniej rozróżniać w swoim statucie funkcje zarządzające od nadzorczych. W zależności od potrzeb organ nadzorczy powinien pełnić funkcje programowe i kontrolne;
- *unikanie konfliktów interesów* — w organizacjach pozarządowych szczególną wagę przywiązuje się do przejrzystych relacji osób zaangażowanych w pracę organizacji, zarówno zawodowo, jak i wolontarystycznie<sup>34</sup>.

Respektowanie niniejszych zasad jest czynnikiem zarówno etycznego funkcjonowania organizacji pozarządowych, jak i przyczynia się do kreowania ich pozytywnego wizerunku w społeczeństwie.

Organizacje pozarządowe stwarzają wiele możliwości obywatelom wtedy, gdy funkcjonuje ich dynamiczna i trwała sieć, która pełni funkcję pośrednika pomiędzy obywatelem, gminą i państwem. W takiej sytuacji „anonimowość, bezradność, alienacja, człowieka-obywatela, jego samotność w tłumie, stanie się mniej dokuczliwa, a życie społeczne bogatsze i nacechowane więk-

---

<sup>34</sup> *Karta zasad działalności organizacji pozarządowych* została zaprezentowana oraz przekazana w wersji papierowej uczestnikom dyskusji dotyczącej niniejszego tematu, która odbyła się w Białymstoku w październiku 2010 r. Organizatorem spotkania był białostocki Ośrodek Wspierania Organizacji Pozarządowych.



szym poczuciem bezpieczeństwa i przyjaznością<sup>35</sup>. Zadaniem organizacji pozarządowych, niezależnie od profilu działalności, powinno być:

- zaspokajanie potrzeb indywidualnych i społecznych w małej grupie, w szczególnej atmosferze życzliwości i solidarności;
- przyjęcie czynnej postawy obywatelskiej w zakresie spraw tzw. ludzkich i lokalnych, a wymagających załatwienia w poczuciu wspólnego dobra;
- propagowanie pluralizmu i różnorodności życia społecznego;
- tworzenie sektora realizacji zadań indywidualnych i społecznych, alternatywnego wobec rządowego, swoboda w wyborze metod pracy, dająca dużą elastyczność w zaspokajaniu potrzeb indywidualnych klientów;
- stworzenie mechanizmów współdziałania społecznego w podejmowaniu decyzji, dotyczących różnych problemów i poziomów funkcjonowania nowoczesnego społeczeństwa;
- duże poczucie niezależności i podmiotowości<sup>36</sup>.

Organizacje pozarządowe pełnią liczne funkcje w społeczeństwie obywatelskim, które odnoszą się do potrzeb, zainteresowań oraz aspiracji osób stowarzyszonych, a także tych związanych z realizacją potrzeb szerszej społeczności. Według Małgorzaty Załuskiej do pierwszej grupy, odnoszącej się do potrzeb osób stowarzyszonych, można zaliczyć następujące funkcje:

- *afiliacyjną* — wynikająca z pierwotnej i naturalnej potrzeby przynależności człowieka do określonej grupy społecznej, z którą mógłby się utożsamiać;
- *ekspresyjną* — ma znaczenie psychospołeczne. Polega na umożliwieniu ludziom realizacji potrzeb najwyższego rzędu, tj. potrzeb samorealizacji;
- *pomocową* — związana jest ściśle z ideą samopomocy i pomocy charytatywnej. Dotyczy problemu zaspokojenia najbardziej podstawowych potrzeb człowieka.

Funkcje odnoszące się do potrzeb szerszej społeczności to:

- *integracyjna* — ich udziałem jest proces budowania więzi społecznych, zbliżania jednostek i społeczności lokalnych, a także całych narodów;
- *opiekuńczo-wychowawcza* — ukierunkowana jest na kształtowanie osobowości dzieci i młodzieży. Związana z pomocą w wyrównywaniu ich

---

<sup>35</sup> W. Toczyński, dz. cyt., s. 13.

<sup>36</sup> Tamże, s. 13.

- braków w sferze psychofizycznej, warunków życia oraz na tworzenie optymalnych warunków rozwoju;
- *normalizacyjna* — działalność organizacji pozarządowych zauważalna jest w niemal wszystkich dziedzinach życia, są jednak obszary szczególnego jej nasilenia. Aktywność ta pojawia się wszędzie tam, gdzie występuje mniejsze zainteresowanie służb publicznych, w dziedzinach, w których państwo nie dostrzega problemów, bagatelizuje je bądź nie jest w stanie ich rozwiązać;
  - *grupy nacisku* — związana jest z jednym z ważniejszych celów działalności organizacji pozarządowych, czyli obroną podstawowych wartości społeczeństwa demokratycznego: wolności, pluralizmu, poszanowania interesów wszystkich grup społecznych i wspólnego dobra;
  - *uspołecznienia państwa* — stanowi ona pewnego rodzaju podsumowanie funkcji przedstawionych wcześniej. Związana jest bowiem z urzeczywistnieniem demokracji<sup>37</sup>.

Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim są z założenia ważnymi podmiotami oddziaływania na państwo oraz system. Według poglądów Waltera Eberlei możemy wyodrębnić trzy główne instrumenty tego oddziaływania:

1. *Zjednoczenie zwolenników* — podejmowane są działania, których celem jest przekonanie do swoich racji części swoich obywateli i zachęcenie ich do aktywności o charakterze politycznym.
2. *Szeroka kampania publiczna* — jej celem jest kształtowanie opinii publicznej w konkretnej sprawie tak, aby wprowadzić dany problem do politycznego uniwersum dyskusji i w konsekwencji sprowokować podjęcie działań w danej sprawie przez osoby znaczące.
3. *Lobbing polityczny* — zmierzać ma do osiągnięcia bezpośredniego i rozstrzygającego wpływu politycznego w konkretnej sprawie, będącej przedmiotem zainteresowania sektora<sup>38</sup>.

Organizacje pozarządowe tworzą aktywni i zaangażowani ludzie. Osoby stojące na ich czele oraz kierujące działalnością tychże podmiotów, określa

---

<sup>37</sup> W. Eberlei, cyt. za: M. Załuska, *Prawne i organizacyjne ramy działalności organizacji pozarządowych*, w: *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie...*, dz. cyt., s. 38–42.

<sup>38</sup> B. Lewenstein, H. Palska, *Organizacje pozarządowe...*, dz. cyt., s. 83.

się mianem przywódców lub liderów. „Przywództwo jest związane z umiejętnością przekształcania określonych wizji w rzeczywistość. Łączy się także z prowadzeniem innych ku wyznaczonym celom. Idealny przywódca to osoba, za którą ludzie chcą podążać. Przeciwstawiany jest szefowi, któremu ludzie muszą się podporządkować”<sup>39</sup>. Można by długo wymieniać cechy osobowościowe lidera<sup>40</sup>. Bezdyskusyjny pozostaje fakt, iż lider powinien być nowatorem i twórcą, postępować zawsze ze swoją wizją, nawet kiedy nie jest do końca akceptowana i rozumiana przez ogół. Przekonanie innych do swoich racji oraz przyłączenie ich do własnej grupy jest swoistym sprawdzianem zdolności przywódczych lidera. Cechą wzmacniającą tą zdolność bywa charyzma. Człowiek obdarzony charyzmą potrafi opowiadać o swoich wizjach tak, że roznieca zapał i tym samym z dużą siłą zachęca do działania<sup>41</sup>.

Bardzo ważną dla organizacji pozarządowych grupę stanowią wolontariusze — ludzie działających dobrowolnie, ochotniczo. W klasycznym rozumieniu grupę wolontariuszy tworzą zazwyczaj osoby aktywne, pragnące czynić coś dla innych i wpływać na życie publiczne (oczywiście możemy również spotkać się z innymi motywacjami)<sup>42</sup>.

We współczesnym świecie wolontariat ma różne oblicza. Trudno dziś skonstruować uniwersalną definicję wolontariatu. W Europie obserwujemy dwa wymiary zmiany zachodzącej w postrzeganiu, organizowaniu i praktykowaniu wolontariatu. Pierwszy z nich to formalizowanie pracy ochotniczej i tym samym nabywanie przez nią cech quasi-zatrudnienia. Drugi wiąże się natomiast z przeniesieniem akcentu z korzyści odbiorców na korzyści ogólnospołeczne, a zwłaszcza pozamaterialne korzyści samych wolontariuszy<sup>43</sup>.

---

<sup>39</sup> M. Załuska, *Spoleczne uwarunkowania angazowania się w działalność organizacji pozarządowych. Czynniki motywujące do działań pozarządowych*, w: *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie...*, dz. cyt., s. 91.

<sup>40</sup> M. Załuska wymienia następujące cechy osobowościowe i umiejętności przywódcy: pozytywny stosunek do świata, sympatia do ludzi, uczciwość, wewnętrzna dyscyplina, myślenie twórcze, umiejętność rozmowy, zdolność oceny problemów, umiejętność organizowania spotkań itd. Szerzej na ten temat: M. Załuska, *Spoleczne uwarunkowania...*, dz. cyt., s. 94.

<sup>41</sup> Tamże, s. 93.

<sup>42</sup> Tamże, s. 95.

<sup>43</sup> M. Rymsha, M. Dudkiewicz, *Współczesne oblicza wolontariatu*, „Trzeci Sektor. Oblicza Wolontariatu” 2011, nr 23, s. 4.

Ciekawym wątkiem jest postrzeganie swojej działalności przez osoby związane z trzecim sektorem. Według badań Galii Chimiak, dotyczących motywacji działaczy organizacji pozarządowych, w większości przypadków „odnajdują się” oni w nowo pełnionych rolach, mimo wielu ograniczeń (w wymiarze osobistym dotyczą one głównie spraw finansowych)<sup>44</sup>. Praca w trzecim sektorze nadaje ich życiu głęboki sens. Stan ten sprawia, że biograficznego i tożsamościowego znaczenia nabiera wątek samorealizacji jako uzasadnienie dla wyboru przez nich tej właśnie drogi życiowej<sup>45</sup>. Józef Górniewicz zauważa, iż „samorealizacja jest czynnikiem, który popycha ludzi do działania, a także psychologicznym skutkiem tegoż działania, czyli poczuciem spełnienia w jakiejś formie aktywności”<sup>46</sup>.

Państwo jest silne wolą swoich obywateli. Obywatelska wspólnota jest źródłem, z którego czerpie siłę publiczna władza państwowa i samorządowa<sup>47</sup>. Istnienie i rozwój organizacji pozarządowych jest ściśle związany z dynamizmem kształtowania się społeczeństwa obywatelskiego, jego elementarną ideą jest bowiem wzrost niezależności i samorządności lokalnej. Przybiera ona postać procesu, w ramach którego grupy społeczne, społeczności lokalne, różnego rodzaju stowarzyszenia i fundacje stają się coraz bardziej autonomicznym i równorzędnym partnerem formalnych instytucji społecznych<sup>48</sup>.

<sup>44</sup> Autorka wyróżnia dziesięć rodzajów motywacji działaczy trzeciego sektora. Należą do nich m.in.: *motywacja wewnętrzna* — samourzeczywistnienie, poczucie własnej wartości; *motywacja aksjologiczna* — misja, służba na rzecz społeczności; *motywacja zewnętrzna* — przyjaźń, towarzyski charakter; *motywacja racjonalna* — nabycie umiejętności i wiedzy, nowe doświadczenie, pożytek; *motywacja wynikająca z frustracji* — rozwiązywanie osobistych problemów; *motywacja altruistyczna* — altruizm, bezinteresowność. Szerzej na ten temat: G. Chimiak, *Motywacje społeczników działających w organizacjach pozarządowych w Polsce. Próba typologii*, w: *Samoregulacja społeczeństwa...*, dz. cyt., s. 106–134.

<sup>45</sup> H. Palska, B. Lewenstein, *Biografia społecznika*, w: *Samoregulacja społeczeństwa...*, dz. cyt., s. 145.

<sup>46</sup> J. Górniewicz, *Źródła samorealizacji, czyli wybuch supernowej na firmamencie szczęścia*, w: *Droga do samorealizacji, czyli w poszukiwaniu tożsamości*, red. J. Górniewicz, K. Rubacha, C&T, s. 30, Toruń 1993.

<sup>47</sup> W. Toczyński, dz. cyt., s. 13.

<sup>48</sup> M. Balicki, *Organizacje pozarządowe czynnikiem wspierającym pluralizm kulturowy w społeczeństwie obywatelskim*, w: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1999, s. 206.

Współpraca z organizacjami jest zadaniem samorządu terytorialnego wszystkich szczebli (lokalnego, regionalnego, centralnego)<sup>49</sup>. Według art. 5., wprowadzonej w 2003 r. Ustawy o pożytku publicznym i wolontariacie, organy administracji publicznej powinny prowadzić działalność w sferze realizacji zadań publicznych we współpracy z organizacjami pozarządowymi oraz innymi wymienionymi w ustawie podmiotami, prowadzącymi działalność pożytku publicznego (w tym z podmiotami kościelnymi i wyznaniowymi). Ze względu na charakterystyczne dla danego obszaru problemy i potrzeby, szczególne znaczenie ma współpraca samorządów lokalnych z organizacjami pozarządowymi. Samorząd terytorialny definiowany jest jako: „ukształtowany w strukturze państwa i powstały z mocy prawa związek lokalnego społeczeństwa, powołany do samodzielnego wykonywania administracji publicznej i wyposażony w materialne środki umożliwiające wykonywanie nałożonych na niego zadań”<sup>50</sup>.

Ustawa o pożytku publicznym i wolontariacie nakłada wymóg uchwalenia przez samorządy terytorialne rocznych programów współpracy z organizacjami pozarządowymi; określa formy i zasady tej współpracy oraz zlecanie organizacjom pozarządowym zadań publicznych<sup>51</sup>. Współpraca pomiędzy samorządami a organizacjami pozarządowymi nie należy do wzorcowych, jednak poprawia się, na co wskazują wyniki prowadzonych w Polsce od lat badań. Stowarzyszenia i fundacje odgrywają w realizacji zadań publicznych wciąż zbyt małą rolę. Podobny jest ich wpływ na decyzje lokalnych władz. Treści zawarte w Raporcie Stowarzyszenia Klon/Jawor *Barometr współpracy między organizacjami pozarządowymi i samorządem*<sup>52</sup> świadczą o tym, że wśród ponad 1400 gmin i powiatów w Polsce około 20% samorządów wciąż nie respektuje, wynikającego ze wspomnianej wcześniej ustawy, obowiązku uchwalania corocznych programów współpracy z trzecim sektorem. Natomiast wydatki na organizacje pozarządowe stanowią ok. 0,5–0,6 % ogółu wydatków gmin.

---

<sup>49</sup> Art. 5 Ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 r., dz. cyt.

<sup>50</sup> M. Chmaj, *Ustrój samorządu terytorialnego w Polsce*, Oficyna Wydawnicza Wyższej Szkoły Handlu i Prawa im. Ryszarda Łazarskiego, Warszawa 2005, s. 15.

<sup>51</sup> Art. 5 ust. 1, 2, 3, 4 Ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 r., dz. cyt.

<sup>52</sup> Niniejsze wyniki pochodzą z danych Ministerstwa Finansów oraz raportu badawczego Stowarzyszenia Klon/Jawor *Barometr ze współpracy między organizacjami pozarządowymi i samorządem*, cyt. za: *Organizacje pozarządowe i samorząd, czyli partnerstwo na papierze* (notatka prasowa), <http://media.ngo.pl/files/media.ngo.pl> (dostęp: 7.01.2013).

Jerzy Boczoń, analizując sytuację współpracy organizacji pozarządowych z sektorem publicznym, zauważył, że przedstawiciele obu sektorów wykazują świadomość konieczności współpracy. Zachowują jednak wobec siebie rezerwę i pewną nieufność<sup>53</sup>. Należy pamiętać, że „Ani zastąpienie sektora społecznego przez rząd, ani rządu przez sektor społeczny, nie ma takiego sensu jak współpraca obydwu”<sup>54</sup>.

Obserwacje własne, jak i wyniki badań społecznych wskazują, że niniejszy model współpracy coraz bardziej przyjmuje się w codziennej praktyce działania urzędów. Jednak wciąż organizacje pozarządowe bywają traktowane wyłącznie jako wykonawcy decyzji lub zadań urzędów, znacznie rzadziej zaś są włączane w proces decyzyjny lub definiowania zadań<sup>55</sup>. „Doświadczenia krajów o ugruntowanej demokracji, jak i zasada racjonalnego działania wskazują, że współpraca pomiędzy poszczególnymi sektorami jest nie tylko korzystna, ale i konieczna nie tylko z punktu widzenia partykularnych interesów poszczególnych podmiotów biorących udział w działaniu społecznym, jak i społeczeństwa jako całości. Nie byłoby możliwe wykorzystanie rodzącego się potencjału inicjatyw obywatelskich bez szerokiego i trwałego wsparcia ze strony sektora publicznego”<sup>56</sup>.

Organizacje pozarządowe są podmiotami, których podstawy funkcjonowania tworzy nienastawiona na zysk praca społeczna, wolontarystyczna. Zgodnie z polskim prawodawstwem, na rzecz realizacji swoich celów statutowych, organizacje pozarządowe mogą zatrudniać pracowników<sup>57</sup>. Mają one również możliwość prowadzenia działalności gospodarczej<sup>58</sup> oraz odpłatnej działalności pożytku publicznego. Działalność gospodarcza nie może jednak stanowić ich podstawowej formy działalności, ale pomocową, wspierającą.

---

<sup>53</sup> J. Boczoń, *Możliwości współpracy sektora pozarządowego z publicznym*, w: *Organizacje pozarządowe ...*, dz. cyt., s. 117.

<sup>54</sup> J. Hopkins Lester, cyt. za: J. Boczoń, *Możliwości współpracy...*, dz. cyt., s. 104.

<sup>55</sup> J. Przewłocka, *Współpraca organizacji pozarządowych i administracji publicznej w roku 2009. Raport z badań*, Wyd. Stowarzyszenie Klon/Jawor, Warszawa 2011, s. 7–8, zob. [http://administracja.ngo.pl/files/administracja.ngo.pl/public/badania/barometr\\_2009.pdf](http://administracja.ngo.pl/files/administracja.ngo.pl/public/badania/barometr_2009.pdf) (dostęp: 10.03.2011).

<sup>56</sup> J. Boczoń, *Możliwości współpracy...*, dz. cyt., s. 104.

<sup>57</sup> Art. 2. Ustawy z dnia 7 kwietnia 1989 r., dz. cyt.; Art. 5. Ustawy o fundacjach z dnia 8 kwietnia 1984 r., dz. cyt.

<sup>58</sup> Prowadzenie działalności gospodarczej przez stowarzyszenia ma swoje podstawy w art. 34. Ustawy z dnia 7 kwietnia 1989 r., dz. cyt. Działalność gospodarczą fundacji reguluje natomiast art. 5. Ustawy z dnia 6 kwietnia 1984 r., dz. cyt.

Dochód z niej w całości musi być przeznaczony na realizację celów statutowych. Odpłatna działalność jednostek pożytku publicznego jest działalnością społecznie użyteczną, prowadzoną przez organizacje pozarządowe w sferze zadań publicznych<sup>59</sup>. Organizacje pozarządowe mogą również starać się o status organizacji pożytku publicznego, który przyznaje im następujące przywileje: możliwość otrzymywania 1% podatku dochodowego od osób fizycznych, które zdecydują się na wsparcie danej organizacji za pomocą odpowiedniego wpisu w deklaracji PIT; otrzymywanie zleceń realizacji zadań publicznych od organów administracji publicznej; zwolnienie z podatków: dochodowego od osób prawnych, od nieruchomości, od czynności cywilnoprawnych; zwolnienie z opłat skarbowych i sądowych; prawo do nieodpłatnego informowania o ich działalności przez jednostki publicznej radiofonii i telewizji<sup>60</sup>.

Organizacje pozarządowe mają prawo do otrzymywania darowizn oraz pozyskiwania na swoje działania środków z różnych źródeł. Do tych ostatnich możemy zaliczyć:

- *fundusze z budżetu państwa* — organizacje pozarządowe wyręczają państwo w wielu bardzo ważnych działaniach na rzecz różnych grup społecznych, wobec tego państwo dysponuje pewną pulą środków na rzecz sektora pozarządowego;
- *fundusze z budżetu gminy* — w normalnych warunkach gmina powinna być najbardziej zainteresowana i zaangażowana inicjatywami przygotowywanymi przez aktywnych obywateli, gminy dysponują również pulą środków, o które mogą starać się organizacje pozarządowe;
- *środki zagraniczne* — w krajach wspólnotowych funkcjonuje duża liczba rozmaitych programów wsparcia dla organizacji pozarządowych, w znacznej części są to fundusze pomocowe Unii Europejskiej;
- *zbiórki publiczne, aukcje, sprzedaż cegiełek* — stanowią w wielu przypadkach wkład do budżetu organizacji pozarządowych, w szczególności są organizowane w ramach konkretnych działań pomocowych;
- *majątek założycielski* — prawo nie narzuca wysokości majątku założycielskiego organizacji społecznych, dlatego niewielka ich liczba posiada znaczny majątek od początku istnienia<sup>61</sup>.

<sup>59</sup> Określa je art. 8. Ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 r., dz. cyt.

<sup>60</sup> Art. 20. i nast. Ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 r., dz. cyt.

<sup>61</sup> J. Boczoń, *Finansowanie sektora pozarządowego*, w: *Organizacje pozarządowe...*, dz. cyt., s. 127–128.

Środki, pozyskiwane przez organizacje pozarządowe, są zazwyczaj przekazywane w następujących formach:

- *dotacja* — jest najprostszą i najmniej wymagającą formą dofinansowania działalności organizacji pozarządowych; stosuje się ją przy pokrywaniu drobnych kosztów związanych z bieżącą działalnością;
- *grant* — jest najciekawszą i najbardziej dynamiczną formą współfinansowania działań organizacji pozarządowych; jest przyznawany w ramach konkursów najlepszym projektom w swojej kategorii; ta forma zmusza do stałego poszukiwania innowacyjnych pomysłów i podnoszenia kwalifikacji;
- *kontrakt* — jest najbardziej dojrzałą formą stworzenia podstaw finansowych organizacji pozarządowych; jest to przeniesienie ustawowych zobowiązań sektora publicznego wobec społeczeństwa na organizacje wraz z kompetencjami i finansowym zabezpieczeniem tego przedsięwzięcia;
- *nagrody i wyróżnienia* — ciekawą formą wsparcia dla organizacji pozarządowych mogą stać się specjalnie ufundowane nagrody, celem ustanowienia takich nagród jest z pewnością dowartościowanie ludzi zaangażowanych w działalność prospołeczną oraz inspirowanie, szczególnie młodego pokolenia, do jej podejmowania.

Poza tym osoby zrzeszone w stowarzyszeniach mają możliwość corocznego „zasilania” budżetu organizacji przez gromadzenie środków finansowych pochodzących ze składek członkowskich<sup>62</sup>.

W procesie rozwoju sektora pozarządowego istotne jest strukturalne wspieranie jego podmiotów. Funkcję taką mogą pełnić zarówno podmioty publiczne, jak i organizacje pozarządowe. Można wyróżnić kilka rodzajów struktur funkcjonujących w Polsce, których zadaniem jest wspieranie organizacji pozarządowych. Należą do nich: agendy publiczne o charakterze pełnomocnika do spraw współpracy z organizacjami pozarządowymi, organizacje parasolowe oraz centra wspomagające<sup>63</sup>. *Pełnomocnik do spraw współpracy z organizacjami pozarządowymi* to stanowisko, które może być powołane na każdym szczeblu administracji publicznej, tj. przez wójta, burmistrza, prezydenta, wojewodę czy ministra. Praca pełnomocnika daje szansę na lepszy przepływ informacji pomiędzy władzą a przedsta-

---

<sup>62</sup> Tamże, s. 131–133.

<sup>63</sup> J. Boczoń, *Możliwości współpracy sektora pozarządowego z publicznym*, w: *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie...*, dz. cyt., s. 111.



wicielami organizacji pozarządowych<sup>64</sup>, przybliżanie ich sytuacji, potrzeb i problemów. *Organizacje parasolowe, struktury federacyjne* zaś są to stowarzyszenia, organizacje bądź związki stowarzyszeń, których członkami są organizacje pozarządowe (nie poszczególni obywatele). Są to struktury, na których czele stoi niezależny zarząd. Dzięki tego typu podmiotom organizacje mają szansę sprawnego komunikowania się. Dzięki temu, że organizacje pozarządowe zrzeszają się według danego obszaru zainteresowań, mają szansę uzupełniania się w zakresie swojej aktywności, partnerskiego podejmowania inicjatyw itd. Poza tym federacje skupiające kilkanaście, kilkadziesiąt, a nawet kilkaset organizacji mają większą siłę w zakresie wywierania wpływu społecznego i politycznego<sup>65</sup>. *Centra wspomagające* to niezależne organizacje podejmujące rozmaite aktywności, które mają na celu prowadzenie działań umożliwiających wsparcie poszczególnych organizacji oraz sektora pozarządowego jako całości. Prowadzą nieodpłatne konsultacje, szkolenia, poradnictwo prawne dla działaczy trzeciego sektora itd. Są to podmioty wyspecjalizowane w tego typu działaniach, które dobrze znają problemy trzeciego sektora, gdyż same są jego częścią<sup>66</sup>. Gliński pisze, że sektor pozarządowy w Polsce wciąż się zmienia — powstają nowe, upadają stare struktury. Przypomina on wciąż zmieniający się wewnętrznie wielki ruch społeczny niż zbiór jednorodnych organizacji<sup>67</sup>. Problemатyczne jest zatem zdiagnozowanie jego stanu.

Według raportu badawczego Stowarzyszenia Klon/Jawor w 2012 r. w Polsce zarejestrowanych było ponad 80 tysięcy organizacji pozarządowych: 11 tysięcy fundacji i 72 tysiące stowarzyszeń (nie licząc Ochotniczych Straży Pożarnych). Nie oznacza to jednak, jak słusznie zauważają autorzy raportu, że właśnie tyle organizacji prowadzi realne działania. W oficjalnych statystykach znajduje się trudna do oszacowania liczba organizacji, które w rzeczywistości już nie istnieją lub nie prowadzą żadnych działań, jednak oficjalnie nie zostały zlikwidowane (są to tzw. martwe dusze). Realizatorzy podjęli próbę weryfikację danych rejestrowych, nie dała jednak ona jednoznacznych wyników. Badaczom udało się ustalić, że działa 53% organizacji wy-

---

<sup>64</sup> Tamże, s. 112.

<sup>65</sup> Tamże, s. 113.

<sup>66</sup> Tamże, s. 116.

<sup>67</sup> P. Gliński, *Przemiany sektora obywatelskiego po roku 2000 — analiza wybranych wyników badań empirycznych*, w: *Samoregulacja społeczeństwa...*, dz. cyt., s. 57.

losowanych do badania, a 13% zakończyło lub zawiesiło swoją działalność. Z przedstawicielami 34% organizacji mimo wielokrotnych prób kontaktu telefonicznego, listownego, mailowego i bezpośredniego (z wykorzystaniem danych kontaktowych dostępnych w rejestrze REGON oraz portalu Bazy.ngo.pl) nie udało się nawiązać kontaktu. Nie wiadomo więc, czy podmioty te nadal prowadzą działania<sup>68</sup>. Na podstawie przeprowadzonej weryfikacji, autorzy raportu szacują odsetek działających organizacji na ok. 60–80% danych rejestrowych, zaś wedle szacunków GUS-u z 2008 r. kształtuje się on na poziomie 75%. Rozróżnienie na organizacje działające i nie działające nie jest jednak jednoznaczne: wśród organizacji samodzielnie definiujących się jako działające były i takie, które aktywność podejmowały tylko sporadycznie lub też ich działania były prowadzone przez jedną osobę. Można więc stwierdzić, że w Polsce działa około 60 tysięcy aktywnych podmiotów<sup>69</sup>.

Tylko 22% organizacji działa w rytmie codziennym, angażując przynajmniej część swoich pracowników lub wolontariuszy we wszystkie dni robocze w godzinach pracy<sup>70</sup>. Według wyników badań tego samego stowarzyszenia w 2010 r. w Polsce było również około 60 tysięcy aktywnych organizacji pozarządowych<sup>71</sup>.

Analizując kształt przeciętnej polskiej organizacji pozarządowej, interesujący wydaje się fakt, że niewiele z nich przypomina dużą, prężnie działającą strukturę (jak Polska Akcja Humanitarna, Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy). Statystyczna polska organizacja pozarządowa liczy nie więcej niż sześć lat, nie zatrudnia pracowników i nie ma rezerw finansowych<sup>72</sup>. Trzonem polskiego sektora pozarządowego są stowarzyszenia zajmujące się sportem, turystyką lub hobby. Jest to główne pole działań ponad jednej trzeciej wszystkich polskich organizacji (poza OSP). Organizacji zajmujących

---

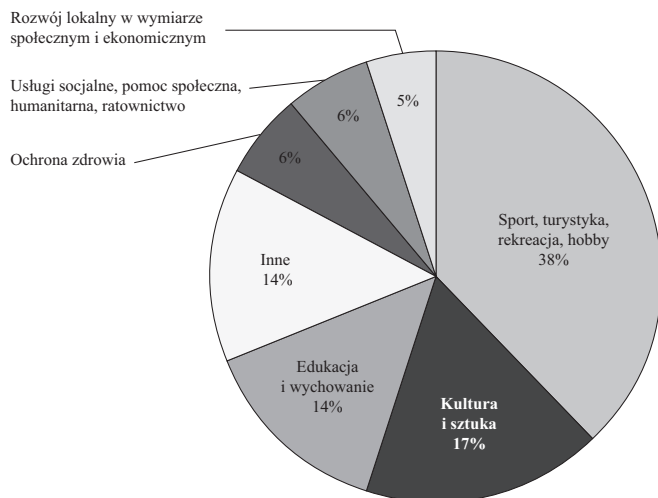
<sup>68</sup> J. Przewłocka, P. Adamiak, A. Zając, *Życie codzienne organizacji pozarządowych w Polsce*, Stowarzyszenie Klon/Jawor, Warszawa 2012, s. 10, zob. <http://www.ngo.pl/CodzienneZycieNGO> (dostęp: 17.04.2013).

<sup>69</sup> Tamże.

<sup>70</sup> Tamże, s. 18.

<sup>71</sup> J. Przewłocka, J. Herbst (współpraca), *Organizacje pozarządowe. Najważniejsze pytania, podstawowe fakty 2010*, Stowarzyszenie Klon/Jawor, Warszawa 2011, s. 5–6, zob. <http://civicpedia.ngo.pl/files/civicpedia.pl/public/raporty/pomaranczowka2010.pdf> (dostęp: 15.03.2011).

<sup>72</sup> M. Gumkowska, J. Herbst, *Organizacje pozarządowe. Najważniejsze pytania, podstawowe fakty 2008*, Stowarzyszenie Klon/Jawor, Warszawa 2008, s. 8.



**Wykres 1. Główne obszary działalności polskich organizacji pozarządowych**

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Przewłocka, P. Adamiak, A. Zajęc, dz. cyt.

się kulturą i sztuką czy edukacją oraz wychowaniem jest ponaddwukrotnie mniej, a pięciokrotnie mniej tych skupionych na usługach socjalnych i pomocy społecznej<sup>73</sup>. Wykres 1 przedstawia odsetek polskich organizacji pozarządowych, deklarujących dany obszar jako najważniejszy i tym samym główne obszary działalności polskiego sektora pozarządowego<sup>74</sup>:

Najwięcej organizacji w stosunku do liczby mieszkańców zlokalizowanych jest w województwach: mazowieckim, dolnośląskim, warmińsko-mazurskim, pomorskim, lubuskim i zachodniopomorskim. Mazowsze, w któ-

<sup>73</sup> J. Przewłocka, J. Herbst (współpraca), *Organizacje pozarządowe...*, dz. cyt., s. 9–10.

<sup>74</sup> Możemy spotkać się z różnymi klasyfikacjami porządkującymi obszary działalności organizacji pozarządowych. W ogólnopolskiej bazie NGO obecnie funkcjonują następujące kategorie: 1. Przewycięzanie trudnych sytuacji życiowych, działalność wspierająca; 2. Ochrona zdrowia; 3. Ochrona praw; 4. Przeciwdziałanie bezrobociu, rozwój gospodarczy; 5. Nauka, kultura, ekologia; 6. Działalność międzynarodowa, wspólnoty lokalne, aktywność społeczna; 7. Tożsamość, tradycja narodowa; 8. Sport, turystyka, wypoczynek; 9. Bezpieczeństwo publiczne; 10. Inne. Międzynarodowa Klasyfikacja Instytucji non-profit zawiera natomiast następujące kategorie podziału: 1. Kultura i rekreacja; 2. Edukacja i badania naukowe; 3. Opieka zdrowotna; 4. Pomoc społeczna; 5. Ochrona środowiska; 6. Rozwój społeczny; 7. Usługi prawne i polityka; 8. Organizacje filantropijne; 9. Organizacje międzynarodowe; 10. Religia; 11. Stowarzyszenie i związki zawodowe; 12. Pozostałe.

rym zarejestrowanych jest niemal 15 tysięcy stowarzyszeń i fundacji, swoją czołową pozycję zawdzięcza przede wszystkim Warszawie — w stolicy zlokalizowane są dwie trzecie wszystkich organizacji tego regionu (9,5 tysiąca)<sup>75</sup>.

Od początku lat 90. dało się zauważyć stały wzrost liczby nowo powstających organizacji (zwłaszcza stowarzyszeń). W roku 2000 nastąpiło apogeum tego procesu. W całej Polsce zarejestrowano blisko 6 tysięcy stowarzyszeń oraz 400 fundacji. W późniejszym okresie liczba powstających organizacji wzrosła, jednak nigdy już nie udało się osiągnąć tempa z przełomu wieków. Obecnie w całym kraju rocznie rejestruje się średnio ok. 4 tysięcy nowych stowarzyszeń i niemal tysiąc fundacji<sup>76</sup>. Przyczyn takiego stanu rzeczy możemy jedynie domniemywać. W celu rozwoju sektora pozarządowego w Polsce niezbędna jest polityka służąca wspieraniu oraz rozwojowi młodych organizacji, którym niejednokrotnie ciężko jest pozyskać jakiegokolwiek środki na swoje działania.

Wojciech Gola, analizując wyniki diagnoz społecznych przeprowadzonych przez Janusza Czapińskiego i Tomasza Panka w latach 2007–2009, pisze, że kondycja społeczeństwa obywatelskiego w Polsce jest na niskim poziomie. Niniejsze eksploracje wskazują, że tylko co piąty dorosły Polak wykazywał minimalną aktywność w przestrzeni publicznej, wyrażającą się między innymi przez: zakładanie organizacji pozarządowych, działalność w nich czy udział w zebraniach publicznych. W porównaniu do innych krajów europejskich Polska wypada słabo<sup>77</sup>. Z wyników badań zawartych we wcześniej omawianym raporcie badawczym Stowarzyszenia Klon/Jawor z 2010 r., można również wnioskować, że na tle Europy Polacy rzadko angażują się w działalność społeczną, jednak na przykład w 2010 r. można było zaobserwować zwiększenie aktywności w tym zakresie w porównaniu do poprzednich lat. W 2010 r. 16% Polaków pracowało wolontarystycznie (oznacza to wzrost o 3% w porównaniu do 2009 r. oraz o 5% w odniesieniu do roku 2008). Kluczowe czynniki różnicujące osoby zaangażowane w wolontariat to: wykształcenie, status zawodowy i wiek. W 2010 r. społecznie pracowała ponad jedna czwarta Polaków z wykształceniem wyższym i zaledwie jedna siódma z wykształceniem średnim i niższym. Ponadprzecięt-

---

<sup>75</sup> J. Przewłocka, J. Herbst (współpraca), *Organizacje pozarządowe...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>76</sup> Tamże, s. 7–8.

<sup>77</sup> W. Gola, *Relacje organizacji pozarządowych z sektorem publicznym*, „Pedagogika Społeczna” 2011, nr 3–4, s. 279.

na aktywność widoczna jest wśród osób najmłodszych (22% wolontariuszy w grupie osób poniżej 25. roku życia) oraz uczniów i studentów (29%). Rola wykształcenia (osiągniętego lub właśnie zdobywanego) jest niezmienna od wielu lat<sup>78</sup>.

Co ciekawe, w Polsce sama znajomość znaczenia pojęcia „organizacje pozarządowe” jest nie najlepsza. W 2007 r. tylko jedna na trzy osoby знаła ten termin i wiedziała, co on oznacza. Kolejne 30% zetknęło się z tym terminem, ale nie było pewne, do czego się odnosi, a jeszcze mniej, bo tylko 5% Polaków znało pojęcie „trzeci sektor” (a 13% z nim się zetknęło). Znajomość konkretnych działań społecznych (tj. inicjatyw podejmowanych przez wybrane fundacje i stowarzyszenia) wyglądała dużo lepiej. W 2010 r. tylko 10% Polaków biorących udział w badaniu powiedziało, że nie spotkało się z działaniami organizacji pozarządowych<sup>79</sup>. Nawiązując do przedstawionych wyników badań, można stwierdzić, że rola organizacji pozarządowych w Polsce nie jest wystarczająco dostrzegana. Toczyński pisze, że nie jest ona również wystarczająco doceniana, gdyż organizacje społeczne są „(...) postrzegane jako konsumenci społecznych funduszy czy też zabiegający o sponsorowanie. Rzadko rozumie się ich znaczenie we wciąganie do głównego nurtu budowania demokratycznej tkanki społecznej (...)”<sup>80</sup>.

Podsumowując niniejsze rozważania, należy zauważyć, że prawo do dobrowolnego zrzeszania się należy do fundamentalnych praw człowieka, natomiast swoboda działalności i angażowanie się obywateli w życie społeczne jest fundamentem demokracji. Organizacje, których nie można zaliczyć ani do struktur administracji państwowej czy samorządowej, ani do obszaru gospodarczego, konstruują *stricte* obywatelski sektor pozarządowy. Faktem jest, iż w Polsce sektor ten — w porównaniu do innych krajów Europy i świata — znajduje się na dość wczesnym etapie rozwoju. Warto jednak pamiętać o tym, że w ciągu przeszło już dwudziestu lat funkcjonowania ładu demokratycznego w Polsce, w różnych obszarach działalności organizacji społecznych udało się wiele osiągnąć, zrealizować wiele wartościowych społecznie inicjatyw oraz wypracować *gros* innowacyjnych rozwiązań.

---

<sup>78</sup> J. Przewłocka, J. Herbst (współpraca), *Organizacje pozarządowe. Najważniejsze pytania, podstawowe fakty 2010*, dz. cyt., s. 12.

<sup>79</sup> Tamże, s. 29.

<sup>80</sup> W. Toczyński, dz. cyt., s. 17–18.

## 2.2. Geneza i rozwój międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanej przez polskie organizacje pozarządowe

Rozwój aktywności polskich organizacji pozarządowych w obszarze realizacji idei międzykulturowej edukacji nieformalnej związany jest z przyjęciem ładu demokratycznego. Ważnym czynnikiem, warunkującym działalność trzeciego sektora w tym zakresie, poza oficjalnym stanowiskiem państwa wobec różnorodności kulturowej, jest również przeobrażanie się kulturowego krajobrazu kraju. Choć realizacja idei międzykulturowej edukacji nieformalnej — w porównaniu do innych obszarów działań organizacji pozarządowych — należy do dość nowych zadań, jej początków (holistycznie rozpatrując edukację międzykulturową) możemy dopatrywać się na przestrzeni lat, analizując działania mniejszościowych organizacji o profilu kulturalno-oświatowym, edukacyjnym czy społeczno-politycznym.

W okresie II Rzeczypospolitej (1918–1939) liczba mniejszości narodowych i etnicznych szacowana była na około 36%<sup>81</sup>. Relacje w zróżnicowanym kulturowo polskim społeczeństwie, zależnie od okresu i terytorium kraju, wyrażały się zarówno w przykładach współdziałania, jak i konfliktach pomiędzy grupami odmiennymi narodowo, etnicznie czy religijnie<sup>82</sup>. W tym okresie na terenie kraju dynamicznie rozwijał się ruch pozarządowy i tym samym aktywność organizacji mniejszościowych. Istniejące organizacje, które skupiały członków mniejszości narodowych, etnicznych czy

---

<sup>81</sup> Udział Polaków w ogólnej liczbie mieszkańców II RP sięgał około 64%. Do najliczniejszych mniejszości należeli: Ukraińcy (16%) i Żydzi (10%). Dość liczną grupę stanowili Białorusini (6%) oraz Niemcy (4%). Pozostałych kilka procent wypełniały inne mniej liczne mniejszości narodowe i etniczne (Ormianie, Tatarzy, Romowie, Łemkowie itd.). Zob. P. Sadura, *Wielokulturowa przeszłość Polski i Podlasia a polityka historyczna III RP*, w: *Diagnoza postaw młodzieży województwa Podlaskiego wobec odmienności kulturowej*, red. A. Jasińska-Kania, K. M. Staszyńska, Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego, Białystok 2009, s. 28–42.

<sup>82</sup> W drugiej połowie lat 30. władze rozpoczęły dążenia do ograniczenia wpływu mniejszości narodowych na politykę, o czym świadczy malejąca liczba ich przedstawicieli w sejmie. Za pomocą manipulacji spisem powszechnym próbowano zaniżyć oficjalną liczebność mniejszości, utrudniano im również zakładanie szkół. Podjęte działania miały nakłonić mniejszości do przyjęcia postaw propanstwowych, co zmierzało w kierunku asymilacji. Szerzej na ten temat: P. Sadura, dz. cyt., s. 27–43.

wyznaniowych i religijnych, podejmowały głównie działania na rzecz podtrzymania własnej tożsamości, dziedzictwa oraz języka. W wielu przypadkach miały charakter narodowościowy<sup>83</sup>.

Do działających w czasie II RP organizacji mniejszościowych można zaliczyć między innymi: Organizację Mniejszości Rosyjskiej (1918–1939); Żydowskie Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe Tarbut (1924–1937); Związek Kulturalno-Oświatowy Tatarów RP (okres międzywojenny; do jego założeń nawiązuje dziś Związek Tatarów Rzeczypospolitej Polskiej); Związek Młodzieży Tatarskiej (1936–1939); Litewskie Towarzystwo Oświatowe Rytas (1913–1938); Litewskie Towarzystwo Naukowe (1907–1938).

Druga wojna światowa oraz wiążący się z nią Holokaust, a także zamiany terytorialne wynikające z traktatu jałtańskiego sprawiły, że Polska stała się krajem niemalże homogenicznym. W latach 1946–1989 mniejszości narodowe i etniczne stanowiły już jedynie około 3% ogółu ludności<sup>84</sup>. W okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej głoszone ideę, iż Polska jest monolitem kulturowym. Kulturowano ideę państwa narodowego. W Konstytucji z 1952 r. nie występowało pojęcie mniejszości narodowej czy etnicznej. Na płaszczyźnie polityki propagowano paradygmat uniformizacji pamięci i wypierania treści niezgodnych z oficjalną doktryną jednolitości ludności kraju<sup>85</sup>. Mniejszości narodowe i etniczne przestały istnieć oraz odgrywać jakąkolwiek rolę polityczną czy społeczną<sup>86</sup>.

Okres reżimu komunistycznego spowodował ogromny spadek aktywności społecznej. Część organizacji pozarządowych została zlikwidowana, część włączono w ideologiczne struktury<sup>87</sup>. Funkcjonujące w okresie komunizmu organizacje pozarządowe nie były samodzielnymi podmiotami podejmującymi inicjatywy społeczne. Ich działalność została poddana ścisłej kontroli politycznej i administracyjnej oraz ograniczona. Dotyczyło to

---

<sup>83</sup> Mam tu na myśli liczne organizacje o charakterze politycznym.

<sup>84</sup> Szerzej na ten temat: P. Madejczyk (red.), *Mniejszości narodowe w Polsce. Państwo i społeczeństwo polskie a mniejszości narodowe w okresie przełomów politycznych (1944–1989)*, Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1998.

<sup>85</sup> Tamże, s. 20–23.

<sup>86</sup> S. Chasbijewicz, *W poszukiwaniu utraconej Rzeczypospolitej. Polska jedno- czy wielokulturowa?*, w: *W stronę nowej wielokulturowości*, red. B. Kusek, J. Sanetra-Szeliga, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków 2010, s. 18.

<sup>87</sup> *Organizacje pozarządowe*, zob. Oficjalny portal Rzeczypospolitej Polskiej, <http://www.poland.gov.pl/organizacje,pozarzadowe,128.html> (dostęp: 01.07.2012).

zwłaszcza tych dziedzin, w których państwo komunistyczne przypisywało sobie misję kreowania rzeczywistości.

Ewa Leś zauważa, że działalność trzeciego sektora w latach 1950–1989 stanowiła specyficzny przekątnik polityki państwa komunistycznego<sup>88</sup>. Organizacje społeczne były w zdecydowanej większości „pararządowymi” agendami i faktycznie zostały pozbawione swojej największej siły: definiowania i zaspokajania potrzeb społecznych niezależnie od rządu. Ten okres charakteryzował zatem brak politycznych, prawnych i finansowych możliwości dla istnienia rzeczywiście niezależnych inicjatyw obywatelskich. Główną ich funkcją była polityczna mobilizacja, a świadczenie usług społecznych i obrona interesów różnych grup społecznych pełniła rolę drugoplanową. Ten paradoks umożliwił rządowi komunistycznym oficjalne popieranie inicjatyw obywatelskich i równoczesne sprawowanie nad nimi kontroli<sup>89</sup>.

W czasie komunizmu władze dopuszczały działalność niektórych organizacji skupiających mniejszości, ale ograniczały ich aktywność do sfery kulturalno-oświatowej<sup>90</sup>. Pojawiające się inicjatywy obywatelskie dotyczące różnorodności kulturowej miały charakter folklorystyczny, nie była poddawana analizie kwestia różnic kulturowych, tożsamości, historii czy problematyki postaw wobec Obcego i Innego. Koncentrowały się głównie na występach zespołów tanecznych, teatralnych oraz chórów. W sferze oficjalnego dyskursu społecznego zagadnienia odmienności były w zasadzie nieobecne<sup>91</sup>. Konsekwencją takiego stanu rzeczy była nie tylko postępująca utrata dziedzictwa etnicznego grup mniejszościowych i stopniowe wyzbywanie się przez jednostki własnej tożsamości, ale również internalizacja osobistej i społecznej *gorszości*, kompleksów, osłabienie poczucia własnej godności i wartości.

Do organizacji, które mimo wielu ograniczeń działały w okresie PRL na rzecz podtrzymywania i popularyzowania kultur mniejszości, można zaliczyć między innymi: Ukraińskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne (1956–1990; przekształcone w Związek Ukraińców w Polsce); Rosyjskie Towarzy-

---

<sup>88</sup> E. Leś, *Organizacje niezależne w Polsce i na świecie*, w: *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie...*, dz. cyt., s. 132–133.

<sup>89</sup> Tamże, s. 138–139.

<sup>90</sup> A. Jasińska-Kania, S. Łodziński, *Wykluczeni z narodu: mniejszości narodowe, migranci, uchodźcy*, w: *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*, red. M. Jarosz, Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2008, s. 248–255.

<sup>91</sup> Tamże.



stwo Kulturalno-Oświatowe (1956–1975; obecnie Rosyjskie Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe w Polsce); Białoruskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne w Polsce (zostało założone w 1956 r. i działa do dziś); Litewskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne (1956–1989; obecnie Stowarzyszenie Litwinów w Polsce); Żydowskie Towarzystwo Kultury (1947–1950; po zlikwidowaniu autonomii Żydów zostało włączone do Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego Żydów w Polsce — istnieje do dziś)<sup>92</sup>. Powstawanie organizacji skupiających mniejszości w latach 50. jest wynikiem chwilowej odwilży w restrykcyjnym traktowaniu mniejszości<sup>93</sup>. Na początku lat 70. sytuacja zmieniła się drastycznie. Mirosław Sobiecki zauważa, że w tym okresie w oficjalnej polityce zaczęto w sposób szczególny forsować tezę o jednolitości narodowej Polski, co miało być jednym z największych politycznych sukcesów PRL<sup>94</sup>. Decyzją władz partyjno-państwowych zlikwidowano wiele organizacji pozarządowych (np. Rosyjskie Towarzystwo Społeczno-Oświatowe).

Przyjęcie ładu demokratycznego po roku 1989 i wiążące się z nim obalenie tezy o homogeniczności Polski uruchomiło wiele procesów społecznych. Uznanie praw mniejszości i zasady personalizmu społecznego, zgodnie z którą najwięcej swobód przypada ludziom zrzeszonym wobec różnych idei i zadań społecznych<sup>95</sup>, sprawiły, że zróżnicowane kulturowe stało się bardziej widoczne w przestrzeni publicznej. Wielokulturowość społeczeństwa polskiego stała się „wielokulturowością ujawnioną”, dostrzegalnym faktem społecznym<sup>96</sup>. Tym samym również w sferze świadomościowej społeczeństwa zaczął przeobrażać się kulturowy kształt kraju.

---

<sup>92</sup> Niniejsze dane pochodzą z analizy stron internetowych wymienionych organizacji i/lub danych zamieszczonych w bazie NGO zawierającej informacje na temat polskich fundacji, stowarzyszeń, zob. <http://bazy.ngo.pl/> (dostęp: 10.06.2012).

<sup>93</sup> J. Nikitorowicz, *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, s. 275.

<sup>94</sup> M. Sobiecki, *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1997, s. 18.

<sup>95</sup> Balicki zauważa, że w związku z przyjęciem tej zasady po 1990 r. w Polsce nastąpił wręcz lawinowy wzrost odsetka ludności należącej do różnych organizacji dobrowolnych. Szerzej na ten temat: M. Balicki, *Organizacje pozarządowe czynnikiem wspierającym pluralizm kulturowy w społeczeństwie obywatelskim*, w: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobiecki, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1999, s. 204.

<sup>96</sup> M. Kempny, A. Kopciak, S. Łodziński, *U progu wielokulturowości. Nowe wyzwania społeczeństwa polskiego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 7.

Mniejszości narodowe, etniczne, religijne i wyznaniowe (jak również psychoseksualne, światopoglądowe) otrzymały swoje prawa i zaczęły z nich korzystać<sup>97</sup>. Zapoczątkowało to proces, który socjologowie nazywają „mobilizacją etniczną”<sup>98</sup>, wiążący się z upodmiotowieniem się grup mniejszościowych i poszukiwaniem oraz manifestowaniem przez nie własnych tożsamości grupowych. Wyrażało się to (i wyraża) m.in. w powstawaniu ruchów skupiających mniejszości, tworzeniu i aktywności organizacji pozarządowych, realizacji programów i projektów edukacyjnych oraz działań mających na celu propagowanie kultur mniejszościowych, przywracaniu pamięci o wieloetnicznym dziedzictwie Polski sprzed II wojny światowej. Po transformacji ustrojowej w tworzenie organizacji społecznych oraz prowadzenie działań związanych z realizacją idei międzykulturowej edukacji nieformalnej, poza członkami grup mniejszościowych, zaczęło angażować się wiele osób przynależących do grupy większościowej. Tę grupę aktywistów tworzyli (i tworzą) pasjonaci odmiennych kultur, edukatorzy, nauczyciele oraz wolontariusze pragnący rozwijać swoje zainteresowania i nabywać nowe umiejętności.

Po 1989 r. również polski system edukacji zaczął podlegać procesowi przekształcania się na poziomie ideologicznym, merytorycznym, jak i organizacyjnym<sup>99</sup>. W Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty

---

<sup>97</sup> Prawa te zagwarantowały m.in. *Konstytucja RP* z 1997 r.; Ustawa z dnia 9 listopada 2000 r. o repatriacji (Dz.U. Z2004, nr 53, poz. 532); Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym (Dz.U. z dnia 31 stycznia 2005 r.).

<sup>98</sup> Termin ten dotyczy procesów reprodukcji etniczności odbywających się przeważnie w perspektywie zmiany pokoleniowej przez różne formy aktywizacji grup mniejszościowych. Szerzej na ten temat: M. Dziewierski, B. Pastwa, *Mobilizacja etniczna Ukraińców. Przypadek wsi Mokre*, w: *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*, red. K. Krzysztofek, A. Sadowski, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2001, s. 212.

<sup>99</sup> W polskim ustawodawstwie oświatowym uwzględniono przesłanki dotyczące poszanowania odmienności kulturowej, przeciwdziałania dyskryminacji oraz tworzenia własnych instytucji edukacyjnych przez mniejszości. Przyjęte prawodawstwo stworzyło ramy prawne do rozwijania tożsamości mniejszościowych i prowadzenia działań sprzyjających międzykulturowej integracji. Zob. m.in. następujące akty prawne: Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty; Rozporządzenie MEN z dnia 4 października 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia i placówek oraz organizacji dodatkowej

znalazł się zapis określający organizacje pozarządowe mianem organów wspierających system oświaty<sup>100</sup>. W tym kontekście zaczęto dostrzegać rolę organizacji pozarządowych jako podmiotów stwarzających ciekawą ofertę działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej (i nie tylko) poza szkołą i tym samym wachlarz inicjatyw wspierających, uzupełniających edukację formalną. Z organizacjami pozarządowymi w obszarze międzykulturowej edukacji nieformalnej zaczęły współpracować również inne organy zajmujące się edukacją bądź potrzebujące wsparcia edukacyjnego (ośrodki metodyczne, ośrodki dla cudzoziemców, świetlice socjoterapeutyczne itd.). Między innymi dzięki współpracy z fundacjami i stowarzyszeniami wiele placówek (głównie szkół) zaczęło wprowadzać autorskie działania dotyczące różnorodności kulturowej.

Wstąpienie Polski w struktury europejskie i otwarcie się jej granic na migrantów z krajów europejskich oraz Azji i Afryki<sup>101</sup> nadało dynamiki różnicowaniu się kulturowemu polskiego społeczeństwa<sup>102</sup>. „Mamy dziś do czynienia z intensyfikacją migracji, na co wpłynęło utrzymywanie się wie-

---

nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym.

<sup>100</sup> Zob. art. 2a niniejszej ustawy.

<sup>101</sup> Część osób decyduje się na zmianę miejsca zamieszkania z własnej, nieprzymuszonej woli, aby zapewnić sobie i swojej rodzinie awans ekonomiczny czy społeczny w nowym miejscu. Do tej kategorii imigrantów należą jednostki poszukujące pracy, a także ludzie, których przyczyną przyjazdu do Polski są aspiracje zawodowe. Specyficzną kategorią imigrantów, którzy zmieniają kraj osiedlenia w poszukiwaniu bezpiecznych warunków egzystencji są uchodźcy.

<sup>102</sup> Według spisu powszechnego z 2011 r. do grup mniejszościowych, charakteryzujących się największą liczebnością, należą: Ślązacy (435 750), Niemcy (74 465), Ukraińcy (38 387), Białorusini (36 399), Kaszubi (17 746), Romowie (12 560), Rosjanie (8 203), Łemkowie (7 086), Litwini (5 599), Wietnamczycy (3 585). zob. *Raport z wyników badań. Narodowy Spis Powszechny Ludności i mieszkań*, pod kierunkiem merytorycznym L. Nowak, Główny Urząd Statystyczny, Departament Badań Demograficznych, Departament Pracy, Departament, Departament Handlu i Usług, Warszawa 2013, [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud\\_raport\\_z\\_wynikow\\_NSP2011.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud_raport_z_wynikow_NSP2011.pdf) (dostęp: 15.04.2013).

loaspektowych różnic pomiędzy krajami”<sup>103</sup>. „Migranci pochodzą z coraz większej liczby miejsc o różnych uwarunkowaniach gospodarczych, społecznych i kulturowych”<sup>104</sup>. Wobec tego w sferze edukacji priorytetem stało się przygotowanie do życia w wielokulturowym społeczeństwie, już nie tylko z mniejszościami, które od lat zamieszkują tereny kraju, ale również z cudzoziemcami, którzy z różnych przyczyn opuszczają granice swego kraju. Z Obcymi i Innymi, których decyzję o opuszczeniu miejsca zamieszkania uwarunkowały aspiracje zawodowe czy chęć zapewnienia sobie i swojej rodzinie awansu ekonomicznego, jak i z tymi, którzy poszukują bezpiecznych warunków egzystencji (problem uchodźstwa)<sup>105</sup>. Otwieranie się granic sprawiło, że wagi nabrało również przygotowanie do spotkania i komunikacji z ludźmi, którzy mieszkają w innych krajach Świata (w tym Europy). W procesie rozwoju międzykulturowej edukacji nieformalnej ważną rolę zaczęła odgrywać polityka Unii Europejskiej i Rady Europy, która wiąże się z propagowaniem wartości europejskich, takich jak: tolerancja, równość, solidarność oraz różnorodność kulturowa. W związku z członkostwem w Unii Europejskiej i Radzie Europy Polska zobowiązała się do respektowania założeń wspólnotowych dokumentów, które odnoszą się do projektowania szeroko rozumianej edukacji. Stwarzają one jednocześnie przestrzeń i ramy prawne do realizowania działań kształtujących wrażliwość na odmienność. Obok nich, dokumenty wspierające tego typu inicjatywy, zostały ustanowione m.in. przez takie organizacje międzynarodowe, jak: UNESCO, ONZ, UNICEF. Należą do nich między innymi:

- Powszechna deklaracja praw człowieka (ONZ, 1948);
- Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (Rada Europy, 1950 r.);
- Konwencja genewska dotycząca statusu uchodźcy (ONZ, 1951);
- Konwencja praw dziecka (ONZ, 1989);

---

<sup>103</sup> Por. W. Danilewicz, „*Jestem tu, ale tam*” — transnarodowe ujęcie zjawiska migracji w rodzinie, w: *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, red. W. Danilewicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2009, s. 222.

<sup>104</sup> W. Danilewicz, *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2010, s. 61.

<sup>105</sup> Status uchodźcy w Rzeczypospolitej Polskiej nadaje się cudzoziemcowi, który spełnia warunki do uznania za uchodźcę określone w Konwencji Genewskiej i Protokole Nowojorskim, zob. art. 13. Ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.

- Międzynarodowy pakt praw obywatelskich i politycznych (ONZ, 1966 r.);
- Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych (Rada Europy, 1992 r.);
- Biała księga kształcenia i doskonalenia „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa” (Unia Europejska, 1995);
- Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych (Rada Europy, 1995);
- Deklaracja europejskich ministrów edukacji: Polityka edukacyjna na rzecz demokracji obywatelskiej i spójności społecznej: wyzwania i strategię dla Europy (Rada Europy, 2000);
- Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia — wspólne cele do roku 2010 (Unia Europejska, 2002);
- Deklaracja — Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim (Rada Europy, 2003);
- Deklaracja ateńska. Edukacja międzykulturowa: zarządzanie różnorodnością, wzmacnianie demokracji (Rada Europy, 2003).

Niniejsze akty prawne dały podstawę do tworzenia na poziomie krajowym regulacji prawnych, umożliwiających równe społeczne funkcjonowanie wszystkich grup, bez względu na różnice występujące w zakresie narodowości, przynależności etnicznej, religijnej itd. W polskim prawie obecne są regulacje niezbędne do tworzenia programów edukacyjnych uwrażliwiających na odmienność. Stwarzają one możliwość ich projektowania i realizacji przez organizacje pozarządowe (jak i inne podmioty zajmujące się edukacją). Należą do nich między innymi:

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r.;
- Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym z 2005 r.;
- Uchwała Rady Ministrów w sprawie ustanowienia wieloletniego Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce z 2003 r.;
- Rozporządzenie MEN z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym.

Identyfikacja organizacji, które zajmują się międzykulturową edukacją nieformalną, jest niezwykle trudnym zadaniem szczególnie ze względu na rozwój i zmienność sektora pozarządowego w Polsce oraz brak badań i opracowań naukowych poświęconych tej tematyce. Kilkuletnia obserwacja aktywności polskich fundacji i stowarzyszeń, jak i bezpośrednie zaangażowanie w działania trzeciego sektora wskazują, że ich obszar działalności dotyczy głównie edukacji i wychowania, kultury i sztuki, integracji i aktywizacji społecznej oraz ochrony praw człowieka<sup>106</sup>. Analiza stron internetowych niniejszych organizacji daje podstawę do stwierdzenia, że za cele statutowe przyjmują one prowadzenie działań edukacyjnych skierowanych do różnych grup wiekowych i zawodowych. Sytuują się one na następujących płaszczyznach:

- upowszechnianie wiedzy (w różnych formach) na temat innych kultur oraz problemów Obcego i Innego (w tym w kontekście historycznym);
- kształtowanie wrażliwości na szeroko rozumianą odmienność (narodową, etniczną, płciową itd.), postaw tolerancji i akceptacji odmienności;
- przeciwdziałanie różnym formom dyskryminacji;
- wspieranie (przez edukację) procesu integracji osób odmiennych kulturowo;
- budowanie dialogu międzykulturowego z uwzględnieniem wartości rdzennych;
- wspieranie różnych instytucji, organizacji w zakresie realizacji działań edukacyjnych między innymi przez działalność szkoleniową, wydawniczą.

Przedstawione obszary mają charakter orientacyjny. Organizacje pozarządowe, realizujące inicjatywy z zakresu międzykulturowej edukacji nie-

---

<sup>106</sup> Niniejsze kategorie nawiązują do tych funkcjonujących w ogólnopolskiej bazie NGO w latach 2008–2010. Mają one umowny charakter. Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że brakuje opracowań naukowych dotyczących realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej przez polskie organizacje pozarządowe. W dostępnych opracowaniach można znaleźć artykuły dotyczące pojedynczych inicjatyw pozarządowych. Są one zazwyczaj prezentowane jako przykłady dobrych praktyk. W 2011 r. ukazały się jedyne znane mi badania o pokrewnej tematyce (autor Elżbieta Chromiec). Ich główna część dotyczy praktykowania szeroko rozumianego dialogu międzykulturowego (kultura, sztuka, edukacja itd.), na przykładzie aktywności trzech polskich fundacji: Shalom, Borussia, Pogranicze. Szerzej na ten temat: E. Chromiec, *Dialog międzykulturowy w działalności polskich organizacji pozarządowych okresu transformacji systemowej*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2011.

formalnej, często ten obszar aktywności uznają za jeden z kilku, a nawet z wielu.

Andrzej Sadowski pisze, że „jeżeli poszczególne państwa nie uwzględnią zasadniczych potrzeb kulturowych społeczeństwa, narasta zagrożenie ich rozpadu”<sup>107</sup>. Nawiązując do tego stwierdzenia, warto zauważyć, że nieocenzurowana jest oddolna aktywność samych obywateli z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej w różnych regionach Polski. Działalność, która bezpośrednio bądź pośrednio, w większym bądź mniejszym stopniu stanowi próbę odpowiedzi na wyzwania, wynikające ze specyfiki zróżnicowania kulturowego środowiska lokalnego oraz wielokulturowej Europy i świata. Organizacje społeczne podejmują inicjatywy niezwykle zróżnicowane tematycznie (kultura mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych; problematyka uchodźstwa, odmienności ekonomicznej, biologicznej; antydyskryminacja).

Inicjują one różnorodne akcje społeczne, krótko- i długoterminowe działania (projekty i programy), skierowane do: dzieci, młodzieży i dorosłych. Obejmują uczniów szkół podstawowych, gimnazjów, szkół średnich oraz studentów, a także osoby dorosłe pracujące zawodowo itp., członków grup mniejszościowych (narodowych, etnicznych, religijnych itd.) oraz grup większościową. Realizowane działania przyjmują różne formy organizacyjne, do których należą: warsztaty edukacyjne, szkolenia dokształcające, wizyty studyjne, wycieczki, prace rekonstrukcyjne, pokazy filmów, konferencje, debaty, spotkania dyskusyjne, wymiany międzynarodowe, workcampy itd. Powstają podręczniki metodyczne, internetowe portale edukacyjne itp. Na płaszczyźnie realizowanych w Polsce inicjatyw — między innymi dzięki możliwości międzynarodowej współpracy i komunikowania się — wdrażane są innowacyjne formy i metody stosowane w edukacji międzykulturowej. Coraz bardziej popularne stają się programy międzynarodowe, zakładające międzynarodową współpracę. Ważną rolę w tym zakresie odgrywają również oferowane przez Unię Europejską i Radę Europy programy edukacyjne (*Młodzież w działaniu*, w tym Wolontariat Europejski, *Grundtvig* itd.)<sup>108</sup>.

---

<sup>107</sup> A. Sadowski, *Zróżnicowanie kulturowe a społeczeństwo obywatelskie*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, nr 14–15, s. 33.

<sup>108</sup> Ważnym założeniem programów *Młodzież w działaniu* oraz *Uczenie się przez całe życie*, które są realizowane w różnych krajach wspólnotowych (oraz w niektórych krajach spoza UE), jest upowszechnianie założeń edukacji nieformalnej oraz budowanie dialogu

Prowadzone inicjatywy wykraczają poza model tradycyjnego uczenia się koncentrującego się głównie na przekazie wiedzy, skłaniając się w stronę twórczej aktywności, gdzie dużą rolę odgrywa uczenie się przez bezpośrednie doświadczenie. Stanowią swoistą próbę odpowiedzi na potrzeby grup, do których są kierowane.

W polskim demokratycznym społeczeństwie, w zakresie realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej (jak i innych sferach) szczególna rola przypada obywatelom zrzeszonym w organizacjach pozarządowych. W niektórych środowiskach trzeci sektor w tym obszarze odgrywa pierwszoplanową rolę<sup>109</sup>.

Z własnych obserwacji i doświadczeń, będących rezultatem kilkuletniej współpracy ze szkołami oraz innymi podmiotami zajmującymi się edukacją (w różnych miejscach Polski), wynika, że brakuje działań z zakresu edukacji międzykulturowej inicjowanych przez podmioty samorządowe.

Przemiany społeczno-kulturowe, demograficzne oraz polityczne sprawiają, że obecnie obserwujemy w naszym kraju rozwój inicjatyw z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej. W wielu środowiskach zainteresowanie problematyką zróżnicowania kulturowego jest bardzo cenione, a międzykulturowa edukacja nieformalna jest „modna” zarówno w zakresie realizacji, jak i uczestnictwa. Jest to jeden z ważnych czynników rozwoju tego rodzaju edukacji. Edukacja nieformalna zaczyna rozszerzać swój zakres tematyczny, metodyczny, pojawiają się w jej obrębie coraz ciekawsze pomysły. Do zalet realizowanych inicjatyw można również zaliczyć duże zaangażowanie ich twórców.

---

międzykulturowego. Program *Młodość w działaniu* adresowany jest do młodych ludzi w wieku 13–30 lat oraz pracowników organizacji młodzieżowych. Umożliwia realizację inicjatyw edukacyjnych dotyczących równych tematów, od szczebla lokalnego po międzynarodowy. Z kolei celem drugiego programu jest wspieranie różnorodnych działań edukacyjnych, rozszerzanie współpracy europejskiej i wymiany w dziedzinie edukacji. Obejmuje on różne grupy osób uczących się przez całe życie — od przedszkoli po uniwersytety trzeciego wieku. Programy te zawierają różne komponenty.

<sup>109</sup> Z pogłębionych wywiadów przeprowadzonych przez Chromiec wśród liderów trzech polskich organizacji pozarządowych (*Borussia, Shalom i Pogranicze*), które działają w obszarze dialogu międzykulturowego, wynika, że ich aktywność w dużej mierze ma uwarunkowania osobiste, tj. wywodzenie się z grupy mniejszościowej, wieloletnie zainteresowania problematyką wielokulturowości. Szerzej na ten temat: E. Chromiec, *Dialog międzykulturowy...*, dz. cyt., s. 135–168.



## Rozdział 3

# Zarys metodologicznych założeń badań własnych\*

### 3.1. Przedmiot i cele badań

W celu określenia stanu międzykulturowej edukacji nieformalnej, realizowanej przez polskie organizacje pozarządowe, zaprojektowałam badania diagnostyczne, nawiązując do założeń modelu eklektycznego, który zakłada gromadzenie zarówno danych ilościowych, jak i jakościowych. Dociekania badawcze skoncentrowałam na działaniach podejmowanych przez fundacje i stowarzyszenia, podmioty, które tworzą rdzeń sektora pozarządowego w Polsce (eliminując tym samym inne komórki). Projektując założenia metodologiczne badań własnych, wzięłam pod uwagę fakt, iż badanie działań podejmowanych przez polskie organizacje pozarządowe jest zadaniem ważnym, ale jednocześnie niezwykle trudnym, na co wskazują doświadczenia wielu naukowców<sup>1</sup>.

---

\* W książce zostały zaprezentowane wyniki badań własnych dotyczące pierwszej części doktorskiego projektu badawczego pt. *Międzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce na przykładzie działalności organizacji pozarządowych*, sfinansowanego z NCN.

<sup>1</sup> Trudności w toku projektowania metodologii badań oraz probabilistycznej próby badawczej przysparza między innymi zmienny charakter oraz wewnętrzne zróżnicowanie trzeciego sektora. W przypadku badania inicjatyw o charakterze obywatelskim dużym wyzwaniem jest również dotarcie do podejmujących je organizacji zob. *Przemiany sektora obywatelskiego...*, dz. cyt., s. 57–79.

Na podstawie analizy literatury naukowej i metodycznej oraz własnych doświadczeń, związanych z realizacją międzykulturowej edukacji nieformalnej, przedmiotem badań własnych uczyniłam planowe i cykliczne działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej<sup>2</sup> realizowane przez organizacje pozarządowe w Polsce.

Badaniami objęłam te działania, które<sup>3</sup>:

- mają na celu kształtowanie kompetencji międzykulturowej, umożliwiającej radzenie sobie w relacjach z Obcymi i Innymi w wymiarze kulturowym (z uwzględnieniem różnic warunkowanych pozaetnicznie: biologicznych, ekonomicznych, społecznych, światopoglądowych) oraz nawiązywanie z nimi partnerskich relacji;
- zawierają treści dotyczące odmienności kulturowych (od tych istniejących w społeczności lokalnej aż po kultury odległych społeczeństw) oraz wrażliwości, tolerancji i akceptacji Odmienności/Inności kulturowej (z uwzględnieniem różnic biologicznych, społecznych, ekonomicznych);
- umożliwiają kształtowanie tożsamości jednostki przy uwzględnieniu wartości rdzennych (rodzinnych, wspólnoty parafialnej, lokalnej itp.) oraz europejskich i ogólnoludzkich;
- obejmują różne grupy wiekowe (dzieci, młodzież, dorośli) i społeczne (większościowa, mniejszości autochtoniczne, imigranci, uchodźcy);
- oparte są na bezpośrednim uczestnictwie;
- zakładają współpracę podmiotów edukacji na szczeblu lokalnym, regionalnym, narodowym, ponadnarodowym;
- zostały podjęte w okresie od 2008 do 2010 r.

W odniesieniu do ujętego przeze mnie przedmiotu badań sformułowałam następujące cele badań własnych<sup>4</sup>:

#### 1. Cele poznawcze:

- diagnoza działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, realizowanych przez organizacje pozarządowe w Polsce;

<sup>2</sup> Były to głównie programy i projekty edukacyjne.

<sup>3</sup> Przedmiot badań określiłam, opierając się na podstawach teoretycznych zawartych w rozdziale 1. *Międzykulturowa edukacja nieformalna — zarys problematyki*.

<sup>4</sup> Typy celów badań własnych przyjąłam za Januszem Gniteckim. Szerzej na ten temat: J. Gnitecki, *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań 2003, s. 17–19.

— krytyczna analiza działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, podejmowanych przez organizacje pozarządowe w Polsce.

2. Cele teoretyczne:

— określenie specyfiki międzykulturowej edukacji nieformalnej, realizowanej przez organizacje pozarządowe w Polsce;

— stworzenie typologii działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, realizowanej przez organizacje pozarządowe w Polsce.

3. Cele praktyczne:

— wskazanie problemów i perspektyw rozwoju międzykulturowej edukacji nieformalnej, realizowanej przez organizacje pozarządowe w Polsce;

— opracowanie praktycznych postulatów, służących usprawnieniu realizacji działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, podejmowanej przez organizacje pozarządowe w Polsce.

Zaprojektowane przeze mnie badania mają charakter diagnostyczny. Zgodnie z klasyfikacją stosowaną w naukach społecznych, zaliczają się one do grupy badań praktycznych. „Służą usprawnieniu różnorodnych działań na podstawie wiedzy teoretycznej i empirii (...). (...) Badania te wzbogacają więc nie tylko teorię, ale przede wszystkim praktykę pedagogiczną — stąd ich doniosła rola”<sup>5</sup>.

Niniejsze badania dotyczą problematyki międzykulturowej edukacji nieformalnej (nieszkolnej), jej metodyki oraz uwarunkowań środowiskowych. Sytuują się więc na pograniczu pedagogiki społecznej, międzykulturowej oraz dydaktyki.

### 3.2. Problemy badawcze

W odniesieniu do celów badań, sformułowałam następujący problem główny<sup>6</sup>:

Jaki jest stan międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanej przez organizacje pozarządowe funkcjonujące w Polsce?

Biorąc pod uwagę problem główny, wyłoniłam następujące szczegółowe problemy badawcze:

---

<sup>5</sup> M. Guziuk-Tkacz, *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011, s. 15.

<sup>6</sup> Zastosowany podział na problem główny i problemy szczegółowe stosuję za: S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006, s. 17.

1. Jakie organizacje pozarządowe funkcjonujące w Polsce podejmują działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej?
  - Jakie fundacje i stowarzyszenia realizują działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej w Polsce?
  - Jakie są główne obszary działalności organizacji pozarządowych w Polsce, które realizują międzykulturową edukację nieformalną?
2. Jakie osoby są twórcami i realizatorami działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej w Polsce w obszarze organizacji pozarządowych?
  - Kim są osoby tworzące i realizujące działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej w Polsce w obszarze organizacji pozarządowych?
  - Czym charakteryzują się osoby realizujące działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej w Polsce w obszarze organizacji pozarządowych?
3. Jaka jest specyfika działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, realizowanych w Polsce przez organizacje pozarządowe?
  - Czego dotyczą treści międzykulturowej edukacji nieformalnej, realizowanej przez polskie organizacje pozarządowe?
  - Do kogo są adresowane działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, realizowane przez organizacje pozarządowe w Polsce?
  - W jakich formach organizacyjnych działalności edukacyjnej są realizowane inicjatywy z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, podejmowane przez organizacje pozarządowe w Polsce?
  - Czym charakteryzują się strategie uczenia się z zakresu międzykulturowej edukacji, stosowane podczas działań realizowanych przez polskie organizacje pozarządowe?
  - Jakie formy pracy stosowane są w toku działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, realizowanej przez organizacje pozarządowe w Polsce?
  - Jakie metody pracy stosowane są w toku działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, realizowanej przez organizacje pozarządowe w Polsce?
4. Jakie problemy towarzyszą realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej, podejmowanej przez organizacje pozarządowe w Polsce?
5. Jakie są dostrzegalne perspektywy rozwoju międzykulturowej edukacji nieformalnej, podejmowanej przez organizacje pozarządowe w Polsce?

6. Jaka jest opinia działaczy organizacji pozarządowych na temat współpracy z sektorem samorządowym w obszarze realizacji działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej?
- Jakie są formy współpracy organizacji pozarządowych z sektorem samorządowym w Polsce w zakresie realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej?
  - Jakie są czynniki utrudniające współpracę organizacji pozarządowych z sektorem samorządowym w Polsce w obszarze realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej?
  - Jakie są oczekiwania działaczy organizacji pozarządowych wobec współpracy z sektorem samorządowym w Polsce w zakresie realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej?
7. Jakie są możliwości efektywniejszego realizowania międzykulturowej edukacji nieformalnej przez organizacje pozarządowe w Polsce?
- Jakie są płaszczyzny usprawnienia działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, realizowanej przez organizacje pozarządowe w Polsce?
  - Jakie są praktyczne możliwości usprawnienia działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, realizowanej przez polskie organizacje pozarządowe?
  - Jakie są możliwości usprawnienia realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej w Polsce w zakresie współpracy organizacji pozarządowych z sektorem samorządowym?

Zaprojektowane przeze mnie badania — ze względu na diagnostyczny charakter — nie spełniają funkcji weryfikacyjnej w odniesieniu do konkretnej teorii, w związku z tym nie zostały sformułowane hipotezy badawcze<sup>7</sup>. Badania odwołują się do koncepcji teoretycznych, które dotyczą edukacji całościowej, nieformalnej i międzykulturowej. Koncentrują się na dwóch zasadniczych wątkach związanych z realizacją międzykulturowej edukacji nieformalnej w Polsce, które dotyczą kształtu tej edukacji (z uwzględnieniem metodyki) oraz społeczno-kulturowych kontekstów obecnych w podejmowanych działaniach.

---

<sup>7</sup> Szerzej na ten temat: S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2007, s. 25.

### 3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Opracowana przeze mnie metodologiczna koncepcja badań uwzględnia kluczową — dla zapewnienia wieloaspektowego poznania analizowanych problemów — zasadę triangulacji zarówno metod i technik badawczych, jak i źródeł danych. Zaprojektowałam eklektyczny model badań umożliwiający zbieranie danych ilościowych i jakościowych<sup>8</sup>, przyjmując jednocześnie podejście ilościowo-jakościowe, zgodnie z założeniami teorii dwukontekstowej, uwzględniającej zarówno kontekst uzasadnienia, jak i odkrycia<sup>9</sup>. Heinz Hermann-Krüger podkreśla, że główne wyzwania dla badań pedagogicznych leżą właśnie w kompleksowych planach badawczych, rozwijających i stosujących koncepcję łączenia podejść ilościowych oraz jakościowych<sup>10</sup>.

W celu odnalezienia odpowiedzi na zaprezentowane problemy badawcze zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego. W badaniach własnych wykorzystałam następujące, uzupełniające się techniki badawcze:

1. Skierowane do realizatorów działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej	2. Umożliwiające obserwację realizowanych działań	3. Przeznaczone do analizy dokumentów opisujących realizowane działania
Dwuczęściowy wywiad (ilościowo-jakościowy) dotyczący realizacji działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej	Obserwacja uczestnicząca jawna	Technika treściowej analizy dokumentów
	Obserwacja uczestnicząca ukryta	
	Obserwacja nieuczestnicząca	

Źródło: opracowanie własne

<sup>8</sup> W. Dróżka, *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice. Podręcznik akademicki*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

<sup>9</sup> E. Pietruska-Madej, *Kontekst odkrycia-kontekst uzasadnienia*, w: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, red. Z. Cackowski, Wrocław — Warszawa — Kraków — Gdańsk — Łódź 1987, Wydawnictwo PAN.

<sup>10</sup> H. Hermann-Krüger, *Metody badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 188.

Badania dotyczące specyfiki działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej podejmowanych przez polskie organizacje pozarządowe polegały na prowadzeniu wywiadów w grupie ich liderów, realizatorów działań edukacyjnych. Ich podstawę stanowiły wywiady składające się z dwóch części. Pierwsza miała formę skategoryzowaną i umożliwiała gromadzenie danych ilościowych, druga natomiast otwartą — zawierała dyspozycje do wywiadu swobodnego i pozwalała na gromadzenie informacji o charakterze jakościowym. Zastosowanie dwuczęściowego wywiadu umożliwiło zdobycie bogatych informacji na temat działań, podejmowanych przez organizacje społeczne w obszarze międzykulturowej edukacji nieformalnej.

W toku procesu badawczego zastosowałam także technikę obserwacji uczestniczącej jawnej i ukrytej oraz obserwację nieuczestniczącą<sup>11</sup>. Wymienione typy obserwacji podczas przebiegu realizowanych działań umożliwiły mi zebranie informacji wykraczających poza te bezpośrednio uzyskane od ich realizatorów i odbiorców (np. przygotowanie merytoryczne i organizacyjne realizatorów, zaangażowanie odbiorców badanych inicjatyw itp.).

Kolejną techniką uzupełniającą, którą wykorzystałam w trakcie badań dotyczących realizowanych działań, była technika treściowej analizy dokumentów. Badaniom własnym poddałam treści dokumentów (w formie papierowej i elektronicznej) opisujące realizowane działania (programy, projekty itp.), co umożliwiło mi ich głębsze poznanie.

---

<sup>11</sup> W pierwszym przypadku badacz staje się uczestnikiem badanej zbiorowości. Szerzej na ten temat: L. Sołoma, *Metody i techniki badań socjologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2005, s. 53. Obserwacja uczestnicząca jawna ma miejsce wtedy, gdy badający informuje respondentów o swojej roli i celu badań. Ukryta natomiast zachodzi wówczas, kiedy badana grupa nie jest świadoma roli, jaką odgrywa badacz, nie jest również poinformowana o badaniu. Obserwacja nieuczestnicząca prowadzona jest jakby z ukrycia, badający widzi i obserwuje interesujący go obiekt, ale sam nie uczestniczy w życiu i funkcjonowaniu danej grupy społecznej. Szerzej na ten temat: M. Guziuk, *Podstawy metodologiczne prac promocyjnych (nauki społeczno-pedagogiczne)*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn 2004, s. 75.

W celu zebrania materiału badawczego w odniesieniu do przyjętych założeń teoretycznych opracowałam następujące narzędzia badawcze:

1. Skierowane do realizatorów-liderów działań z międzykulturowej edukacji nieformalnej	2. Umożliwiający obserwację realizowanych działań	3. Przeznaczone do analizy dokumentów opisujących realizowane działania
Dwuczęściowy kwestionariusz wywiadu	Arkusze obserwacji uczestniczącej jawnej	Przewodnik do analizy dokumentów
	Arkusze obserwacji uczestniczącej ukrytej	
	Arkusze obserwacji nieuczestniczącej	

Źródło: opracowanie własne

### 3.4. Charakterystyka badanej próby i terenu badań

#### Dobór organizacji pozarządowych i realizatorów międzykulturowej edukacji nieformalnej

Badania wśród osób podejmujących działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, związanych z polskimi organizacjami pozarządowymi, zostały przeprowadzone w celowo dobranych typach organizacji, na terenie miast różniących się od siebie w zakresie struktury zróżnicowania kulturowego: w Białymstoku, Poznaniu i Warszawie (zob. teren badań)<sup>12</sup>. Do badań zostały zaklasyfikowane fundacje i stowarzyszenia — ze względu na fakt, iż stanowią one najliczniejszą grupę wśród wszystkich podmiotów sektora pozarządowego i tym samym tworzą jego rdzeń. Kolejnym kryterium, decydującym o doborze organizacji społecznych, był obszar tematyczny ich działalności statutowej. Do badań zostały wybrane w zdecydowanej większości podmioty, których aktywność statutowa mieści się w obszarze: edukacji i wychowania, kultury i sztuki, integracji i aktywizacji społecznej, praw człowieka oraz zakłada realizację idei edukacji międzykulturowej. Na potrzebę celowego doboru organizacji — w ramach realizowanego przeze mnie projektu badawczego — wskazywała również (ze względu na podjętą tematy-

<sup>12</sup> W sytuacji gdy odbiorców danej inicjatywy edukacyjnej można było spotkać w innej placówce niż organizacja prowadząca działanie (np. szkole, świetlice), co było uwarunkowane miejscem jej realizacji, badania odbywały się na jej terenie.



kę) konieczność bezpośredniego dotarcia do realizatorów międzykulturowej edukacji nieformalnej, związanych z organizacjami pozarządowymi.

Dobór grupy realizatorów miał celowy, incydentalny charakter<sup>13</sup>. Podstawowym kryterium celowego doboru realizatorów międzykulturowej edukacji nieformalnej było bezpośrednio zaangażowanie w realizowane inicjatywy, co wiązało się z pełnieniem przez badane osoby określonej funkcji, tj. inicjatora, koordynatora, trenera. Incydentalny dobór próby umożliwia natomiast badanie osób, które są dostępne<sup>14</sup>. Przyjęcie takiego kryterium doboru próby badawczej podyktowane zostało specyfiką funkcjonowania sektora pozarządowego, charakteryzującego się wciąż swoistą „nieuchwytnością”.

W badaniach wzięło udział łącznie 65 liderów związanych z 65 różnymi polskimi organizacjami pozarządowymi<sup>15</sup>. Starałam się dotrzeć do wszystkich organizacji pozarządowych (zgodnie z wyznaczonymi kryteriami ich doboru), które działają na terenie Białegostoku, Poznania i Warszawy<sup>16</sup>.

### **Charakterystyka badanych organizacji pozarządowych**

Spółród wszystkich zaklasyfikowanych do badań podmiotów prawie połowa, bo aż 47% mieści się i działa w centralnej Polsce, na terenie Warszawy. Warszawa jest miejscem szczególnie ważnym z perspektywy rozwoju trzeciego sektora w Polsce. Jest tam zlokalizowanych aż 2/3 wszystkich polskich organizacji pozarządowych. Z kolei 27% badanych organizacji mieści się na terenie Poznania i tam skupia swoją aktywność. W Białymstoku natomiast znajduje się i działa 26% organizacji objętych badaniami. Dokładnie połowa (50%) badanych jednostek funkcjonuje w prawnej formie fundacji, druga

---

<sup>13</sup> Zgodnie z zasadami celowego doboru próby jednostki dobiera się w taki sposób, aby utworzona grupa była miniaturą interesującej badacza populacji. Szerzej na ten temat: M. Guziuk, *Podstawy metodologiczne...*, dz. cyt., s. 46.

<sup>14</sup> P. Guilford, *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 1964, s. 186.

<sup>15</sup> W badaniu wzięli udział przedstawiciele Europejskiego Forum Studentów AEGEE z Białegostoku i Poznania oraz działacze Amnesty International z Poznania i Warszawy. Podczas podawania liczby organizacji, które wzięły udział w badaniu, podmioty te zostały potraktowane jako niezależne ze względu na teren działalności oraz podejmowanie odmiennych działań.

<sup>16</sup> W metodologii badań pedagogicznych przyjmuje się, że próba duża liczy ponad 100 jednostek, mała natomiast 30, zob. m.in. M. Guziuk, *Podstawy metodologiczne...*, dz. cyt., s. 45.

w stowarzyszeniach. Badane organizacje należą do dość młodych stażem. Tylko 5% badanych organizacji powstało przed transformacją ustrojową. Należą do nich: Białoruskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne, Światowa Organizacja Wychowania Przedszkolnego Organisation Mondiale pour l'Education Prescolaire (oddział w Warszawie) oraz Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze (oddział w Białymstoku). W latach 1989–2000 powołano do życia 22% badanych organizacji. Natomiast aż 73% badanych fundacji i stowarzyszeń powstało po roku 2000. Z tego ponad połowę stanowią organizacje założone po roku 2005. Do najmłodszych spośród nich, których data założenia przypada na rok 2010, należą warszawska Fundacja Georgiae Faveo oraz działające w Poznaniu Stowarzyszenie Dni Równości i Tolerancji. Okres powołania badanych organizacji pozarządowych, realizujących międzykulturową edukację nieformalną, wiąże się z ogólną tendencją dotyczącą dynamiki zakładania w Polsce organizacji pozarządowych o różnym profilu. Od roku 2000 liczba powoływanych do życia organizacji dynamicznie wzrastała<sup>17</sup>.

Spośród badanych podmiotów 67% ma swoją siedzibę w wynajmowanych lokalach, stanowiących własność miast, na terenie których działają. Są to lokale znajdujące się w starych kamienicach, biurach oraz pomieszczenia w szkołach i domach kultury. Aż 23% działaczy badanych organizacji zadeklarowało, że ich organizacja została zarejestrowana w mieszkaniu prywatnym, jednakże w praktyce nie stanowi ono ich siedziby. Wybrany adres został podany tylko na potrzeby zarejestrowania organizacji. Ta grupa organizacji pozarządowych podejmuje działania w różnych miejscach (w zależności od potrzeb i specyfiki realizowanej inicjatywy). W różnych miejscach również działacze spotykają się

---

<sup>17</sup> Wnioski z badań przeprowadzonych przez Stowarzyszenie Koln/Jawor wskazują, że najczęściej organizacji pozarządowych powstało w Polsce w 2000 r. W późniejszych latach ich liczba wzrastała, lecz już nigdy nie udało się osiągnąć stanu sprzed przełomu wieków. Zob. podrozdział 2.1. *Działalność organizacji pozarządowych jako wyraz aktywności społeczeństwa obywatelskiego*. Można również wnioskować, iż czynnikiem motywującym do zakładania organizacji podejmujących międzykulturową edukację nieformalną po roku 2005 było wstąpienie w struktury europejskie oraz polityka Unii Europejskiej promująca wartości, takie jak: dialog międzykulturowy, integracja międzynarodowa, tolerancja itd., a także zmiany w polskim prawodawstwie sprzyjające podejmowaniu inicjatyw na rzecz dialogu. Zob. podrozdział 2.2. *Geneza i rozwój międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanej przez polskie organizacje pozarządowe*.

w sprawach organizacyjnych (w mieszkaniach prywatnych, pubach, restauracjach itd.). Cztery podmioty mają swoją siedzibę w budynku/lokalu użyczonym nieodpłatnie. Trzy pomieszczenia zostały użyczone dzięki życzliwości władz uczelni wyższych (przy których działają te organizacje), jedno z nich udostępnił członek organizacji. Tylko dwie spośród badanych organizacji dysponują siedzibą stanowiącą ich własność. Aż 89% organizacji jako pierwszoplanowe źródło środków na podejmowane działania wskazało granty/dotacje pochodzące ze środków publicznych (m.in. z takich źródeł, jak: urząd miasta, urząd marszałkowski, ministerstwa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego), różnego rodzaju organizacji (Narodowa Agencja Programu *Młdzież w działaniu*, Fundacja im. Stefana Batorego). Głównym źródłem finansowania działalności 7% organizacji są środki pochodzące z darowizn. W przypadku 3% badanych organizacji są to środki własne. Tylko jedna z organizacji funkcjonuje dzięki środkom uzyskanym od sponsorów (nie ma innych źródeł finansowania). Zdecydowana większość badanych osób nie była w stanie określić budżetu organizacji z ostatniego roku finansowego. Budżet wskazało 17% badanych. Mieścił się on w przedziale od 5 000 do 800 000, co wskazuje na dużą rozbieżność w zakresie posiadanych środków finansowanych, którymi dysponowały badane podmioty.

Badane organizacje opierają swoją działalność głównie na nieodpłatnej pracy społecznej. Aż 73% organizacji nie zatrudnia pracowników na podstawie umowy o pracę, na etatach. Z kolei 15% zatrudnia od 1 do 5 pracowników etatowych, natomiast 5% od 6 do 10 osób. Powyżej 10 osób na etatach pracuje tylko w 7% badanych fundacji i stowarzyszeń. Zgodnie z zapisami znajdującymi się w statutach organizacji 27% podmiotów może prowadzić lub prowadzi działalność gospodarczą, pomocniczą, subsydiarną w stosunku do działalności statutowej. Komentarze badanych wskazywały, iż częścię organizacji mają zapis w statucie umożliwiający prowadzenie takiej działalności niż realnie ją prowadzi. Natomiast 11% świadczy odpłatną działalność pożytku publicznego, która koncentruje się m.in. na prowadzeniu kursów, szkoleń, doradztwa (np. prawnego, międzykulturowego), sprzedaży wydawnictw (czasopism, książek). Z kolei 20% organizacji ma status organizacji pożytku publicznego, co daje im m.in. możliwość otrzymywania 1% podatku dochodowego od osób fizycznych zainteresowanych przekazaniem środków za pomocą odpowiedniego wpisu w deklaracji PIT.

### **Charakterystyka badanych liderów organizacji pozarządowych**

Grupę badanych realizatorów-liderów, związanych z organizacjami poddanymi badaniu, tworzyły głównie kobiety. Stanowiły one aż 77% spośród wszystkich badanych osób. Z kolei 23% liderów podejmujących działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej to mężczyźni. Przeważająca część badanych kobiet, jak i mężczyzn, cechuje się młodym wiekiem. Interesujący jest fakt, iż spośród wszystkich badanych 43% to osoby, które nie ukończyły trzydziestego roku życia. Kolejną liczną grupę wiekową (34%) stanowiły osoby do czterdziestego roku życia. Natomiast 16% spośród wszystkich badanych to osoby w wieku czterdziestu lat, natomiast pięćdziesiąty rok życia ukończyło zaledwie 5% realizatorów. Mimo młodego wieku przeważającej grupy działaczy organizacji pozarządowych aż 42% badanych osób działa w trzecim sektorze od 5 do 10 lat, 23% powyżej 10 lat, a 21% badanych w działania trzeciego sektora angażuje się od 2 do 4 lat. Z kolei 2 lat działalności nie przekroczyło 14% społeczników. Interesujący jest fakt, iż zdecydowana większość, bo aż 91% osób zajmujących się międzykulturową edukacją nieformalną to obywatele Polski, polskiej narodowości. Natomiast 8% to członkowie autochtonicznych grup mniejszościowych. Tylko 1% liderów to migranci, niebędący obywatelami Polski. Większość badanych to absolwenci studiów wyższych, humanistycznych. Aż 85% to osoby z wykształceniem wyższym, magisterskim. Spośród wszystkich badanych 5% ma wykształcenie specjalistyczne trzeciego stopnia i tym samym tytuł doktora nauk humanistycznych, a 10% badanych stanowią osoby mające wykształcenie średnie.

Na uwagę zasługuje fakt, iż wykształcenie realizatorów międzykulturowej edukacji nieformalnej, którzy ukończyli studia wyższe, często bezpośrednio bądź pośrednio wiąże się z tematyką podejmowaną w toku ich aktywności społecznej. Przeważająca część badanych miała możliwość zdobycia w toku studiów wiedzy dotyczącej kultury, zróżnicowania kulturowego Polski, Europy i świata, problematyki stosunków międzyludzkich i międzykulturowych oraz edukacji i wychowania. W grupie osób, które ukończyły studia wyższe magisterskie oraz trzeciego stopnia, znajdują się: pedagodzy (13%), absolwenci różnych filologii: polskiej, angielskiej, niemieckiej itd. (11%), antropologowie (8%), historycy (7%), politologowie (7%), teolodzy (6%), psycholodzy (6%). Wymienione profesje należą do najczęściej występujących.

W grupie pozostałych 29% działaczy są absolwenci całej gamy kierunków humanistycznych. Należą do nich: europeistyka, etnologia, etnografia, socjologia, aktorstwo, archeologia, filmoznawstwo, prawo, kulturoznawstwo, turystyka i rekreacja itd. Tylko 3% stanowią osoby, które ukończyły kierunki inne niż „typowo humanistyczne” tj. ekonomia, informatyka, marketing i zarządzanie. Grupę osób z wykształceniem średnim tworzą absolwenci liceów zawodowych bądź ogólnokształcących. Większość z nich jest w toku studiów. Część osób badanych była w toku studiów doktoranckich. Liczna grupa osób badanych ukończyła również dodatkowe studia, szkolenia, kursy, oraz uczestniczyła w innych formach podnoszenia kwalifikacji, które przyczyniają się m.in. do podwyższenia jakości pracy w trzecim sektorze. W grupie badanych — 6% ukończyło drugi kierunek studiów, 9% studia podyplomowe. Prawie połowa, bo 46% spośród wszystkich badanych, zrealizowała różnorodne, dodatkowe kursy i szkolenia (potwierdzone certyfikatem, świadectwem), uczestniczyła w wizytach studyjnych, wymianach międzynarodowych itd. Do najczęstszych form podnoszenia kwalifikacji należą kursy trenerskie i szkolenia metodyczne, m.in. kursy trenerskie z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji, praw człowieka, szkolenia z zakresu mediacji międzykulturowych, metod i sposobów pracy wykorzystywanych w edukacji nieformalnej dzieci, młodzieży i dorosłych, np. drama, coaching.

### **Teren badań**

Do badań zostały zaklasyfikowane organizacje działające na terenie trzech polskich miast: Białegostoku, Poznania i Warszawy, charakteryzujących się odmiennym nacechowaniem demograficznym i kulturowym. Taki wybór stworzył możliwość diagnozy szerokiej gamy różnorodnych działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, problemów i wyzwań związanych z ich prowadzeniem. Umożliwił również zgromadzenie opinii odbiorców przynależących do różnych grup społecznych (wiekowych, narodowościowych, etnicznych) na ich temat itd.

Wybierając Białystok, miasto położone w północno-wschodniej Polsce (woj. podlaskie), liczące blisko 300 000 mieszkańców<sup>18</sup>, kierowałam się fak-

---

<sup>18</sup> *Stan i struktura ludności oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2010 roku. Stan w dniu 31 XII*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2011, zob. [http://www.stat.gov.pl/gus/5840\\_655\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/5840_655_PLK_HTML.htm) (dostęp: 09.06.2012).

tem, iż jest on swoistym pograniczem kulturowym<sup>19</sup>. Białystok od wieków stanowił i stanowi mozaikę wyznaniową, religijną i narodową oraz etniczną. Od początku swego istnienia funkcjonował na styku rozmaitych narodowości, religii i kultur. Obok rdzennych mieszkańców tej ziemi, zasiedlali ją z różnych przyczyn i w różnych okresach przybysze reprezentujący wiele narodowości i wyznań. Żyjące na jednym terytorium ludności: litewska, białoruska, ukraińska, żydowska, rosyjska wniosły niepowtarzalny wkład do dziedzictwa kulturowego narodu polskiego<sup>20</sup>. Obecnie na terenie Białegostoku żyją katolicy i prawosławni, Polacy, Białorusini, Litwini, Ukraińcy, Romowie, Rosjanie i Tatarzy. Ostatnie lata wzbogaciły krajobraz kulturowy Białegostoku o nowy element, jakim są uchodźcy z Czeczenii oraz imigranci, zagraniczni studenci, wolontariusze itp.

Kolejnym z wybranych do badania miast był Poznań. Jedno z najstarszych miast w Polsce, mieszczące się w środkowo-zachodniej części kraju, które liczy ponad 550 000 mieszkańców<sup>21</sup>. Przed laty miasto było ważnym ośrodkiem kształtującej się kultury i państwowości polskiej, jednym ze stołecznych i religijnych ośrodków państwa Piastów w X i XI wieku, pełniło funkcję siedziby władców Polski<sup>22</sup>. Poznań jest miastem o relatywnie niskim stopniu zróżnicowania kulturowego, w porównaniu do innych miast, które są zlokalizowane w zachodniej Polsce, na tzw. ziemiach odzyskanych (np. Wrocław). Jego tereny zamieszkuje mniejszość żydowska, niemiecka, Ormianie, Romowie itd. W mieście mieszkają również (czasowo lub na stałe), cudzoziemcy z różnych zakątków świata oraz polscy repatrianci z Kazachstanu.

Ostatnim miastem, które zostało wybrane do realizacji badań była Warszawa. Warszawa — stolica kraju położona w centralnej Polsce (woj.

---

<sup>19</sup> Zob. m.in. J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi, Ukrainy wobec integracji europejskiej: tożsamość, plany życiowe, wartości*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2000; J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość...*, dz. cyt. ; J. Nikitorowicz, *Edukacja wobec problemu kształtowania człowieka pogranicza*, „Test” 1996, nr 1,.

<sup>20</sup> H. Parańianowicz, *Zamiast wstępu*, w: *Białystok miasto przyjazne? Mniejszości narodowe i wyznaniowe w dziejach ziemi podlaskiej*, red. H. Parańianowicz, Instytut Historii, Wydział Historyczno-Socjologiczny Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2004, s. 6.

<sup>21</sup> *Stan i struktura ludności...*, dz. cyt.

<sup>22</sup> *Poznań. Miejski informator multimedialny*, zob. <http://www.poznan.pl/palatium/> (dostęp: 14.08.2011).

mazowieckie), licząca ponad 1 720 398<sup>23</sup> mieszkańców, jest miastem najbardziej zaludnionym i zróżnicowanym kulturowo (tzw. centrum multi-kulti<sup>24</sup>). Poza tym, na jej terenie żyją mniejszości narodowe, etniczne, religijne i wyznaniowe: Żydzi, Tatarzy, Karaimi, Ormianie, Niemcy, Romowie, Rosjanie, Ukraińcy, prawosławni, muzułmanie, wyznawcy judaizmu itp. Od czasu wejścia Polski do Unii Europejskiej z roku na rok rośnie liczba imigrantów, uchodźców itp. Obecnie Warszawę zamieszkują liczne grupy narodowe i etniczne: Wietnamczycy, Czeczeni, Irańczycy, imigranci z Indii, Turcji, Afryki itd. Są to ludzie, których decyzję o przyjeździe do Polski uwarunkowały różne czynniki (zawodowe, ekonomiczne, poszukiwanie bezpiecznych warunków egzystencji itp.). Warszawa dysponuje także największym w Polsce budżetem przeznaczonym na działalność organizacji pozarządowych.

Zaprezentowane kryteria doboru organizacji pozarządowych, grup badanych osób oraz terenu naukowych eksploracji stanowią jedną z wielu możliwości pozwalających na realizację badań międzykulturowej edukacji nieformalnej prowadzonej przez polskie organizacje pozarządowe.

### 3.5. Organizacja i przebieg badań

Badania właściwe zostały poprzedzone badaniami pilotażowymi, których celem była weryfikacja narzędzi badawczych oraz ustalenie ich trafności i rzetelności. Pilotaż badań został zrealizowany w okresie od marca do maja 2010 r. (w grupie realizatorów i odbiorców) na terenie Bialegostoku. Następnie w okresie od listopada 2010 do lutego 2012 r. zostały przeprowadzone badania właściwe<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> *Stan i struktura ludności...*, dz. cyt.

<sup>24</sup> Jest to określenie potoczne, podkreślające wielokulturowość miast. Występuje ono w tekstach publicystycznych.

<sup>25</sup> Już w 2007 r. rozpoczęłam obserwacje inicjatyw z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej na terenie miast objętych badaniami, a także prowadzenie rozmów/wywiadów z ich realizatorami oraz odbiorcami. W ich toku sporządzałam notatki. Treści notek z obserwacji oraz wypowiedzi liderów oraz odbiorców działań organizacji pozarządowych zostały wykorzystane w pracy doktorskiej. Pisząc artykuły dotyczące niniejszego tematu, początkowo posługiwałam się terminem „edukacja równoległa” zob. m.in. A. Młynarczyk, M. Sokołowski, *Ze sobą, a nie obok siebie. Edukacja równoległa w procesie kształtowania postaw tolerancji*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 5.

Organizacje, spośród których zostali wyłonieni realizatorzy i odbiorcy działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, zostały wyodrębnione na podstawie analizy danych zawartych w ogólnopolskiej bazie NGO, prowadzonej przez Stowarzyszenie Klon/Jawor<sup>26</sup>. Sporządzenie ich listy wymagało dokładnej weryfikacji danych kontaktowych oraz analizy statutów znajdujących się na stronach internetowych. Łącznie przeanalizowałam dane około kilku tysięcy organizacji. Spośród organizacji, których działalność statutowa dotyczy edukacji i wychowania, kultury i sztuki, integracji i aktywizacji społecznej, ochrony praw człowieka i pomocy społecznej<sup>27</sup>, wykluczyłam kilkaset podmiotów, biorąc pod uwagę następujące czynniki: brak informacji o działalności statutowej, brak danych kontaktowych, działalność niezwiązaną z międzykulturową edukacją nieformalną. W efekcie do udziału w badaniach zakwalifikowałam łącznie 199 organizacji (w tym fundacje i stowarzyszenia), działających na terenie Białegostoku, Warszawy i Poznania.

Kilkakrotne próby kontaktu mailowego i telefonicznego z 97 podmiotami spośród organizacji zakwalifikowanych do badań się nie powiodły. Można wnioskować, że do przyczyn tego stanu rzeczy należą: niefunkcjonowanie wielu podmiotów (w porównaniu ze stanem zarejestrowania), zawieszenie działalności przez niektóre organizacje (tymczasowe bądź długotrwałe), sporadyczna częstotliwość aktywności, dezaktualizacja danych kontaktowych (w przypadku kontaktu mailowego), brak czasu na odpowiedź lub brak zainteresowania udziałem w badaniu. Badacze zajmujący się problematyką działalności organizacji pozarządowych w Polsce często spotykają się z opisanymi sytuacjami. Jest to naturalny stan rzeczy we wstępnym okresie kształtowania się sfery trzeciego sektora, co wciąż występuje w naszym kraju<sup>28</sup>.

Łącznie nawiązałam kontakt ze 102 przedstawicielami różnych organizacji pozarządowych z Białegostoku, Poznania i Warszawy. Z tego 4 organizacje odmówiły udziału w badaniu. Z kolei 8 osób, które zadeklarowały, że podejmują działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej i scharakteryzowały je podczas rozmowy telefonicznej, jednoznacznie wyrażając chęć udziału w badaniu, ostatecznie nie uczestniczyły w nim. Przy-

---

<sup>26</sup> Baza NGO zawiera nie tylko dane organizacji pozarządowych, ale również innych podmiotów, których działalność związana jest z sektorem pozarządowym.

<sup>27</sup> Niniejsze kategorie nawiązują do tych funkcjonujących w bazie NGO w 2010 r.

<sup>28</sup> Szerzej na ten temat: P. Gliński, *Przemiany sektora obywatelskiego ...*, dz. cyt., s. 67.



czyną takiego stanu rzeczy było wielokrotne przekładanie umówionego terminu spotkania (ze względu na różne obowiązki, wyjazdy itd.) bądź nieodpowiadanie na wiadomości. Natomiast 6 działacze organizacji pozarządowych, z którymi został nawiązany kontakt stwierdziło, że od dłuższego czasu nie podejmuje żadnych działań. Spośród zapytanych — 18 osób zadeklarowało, że mimo to, iż w celach statutowych ich organizacji znajduje się zapis dotyczący podejmowania działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, nie realizują tego typu inicjatyw. Koncentrują się natomiast na innych płaszczyznach swojej aktywności statutowej.

Łącznie zostało przeprowadzonych 65 wywiadów z działaczami z 65 różnych polskich organizacji pozarządowych na temat 115 działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej<sup>29</sup>. Równolegle zostały zgromadzone dokumenty opisujące inicjatywy podjęte przez badane organizacje tj. papierowe i elektroniczne wersje programów i projektów, foldery informacyjne, informacje promocyjne zamieszczane na stronach www itd. Łącznie 115 tego typu dokumentów. Treści wszystkich wywiadów oraz dokumentów zostały poddane jakościowej i ilościowej analizie.

Przeprowadzenie badań wśród realizatorów międzykulturowej edukacji nieformalnej, podejmowanej przez polskie organizacje pozarządowe, okazało się zadaniem bardzo trudnym i pracochłonnym, lecz niezwykle inspirującym. Wiele czasu wymagało umówienie się na spotkanie w celu przeprowadzenia badania. Nawiązanie kontaktu z wieloma realizatorami wiązało się z podejmowaniem kilku prób. Większość osób, które wzięły udział w badaniu, z pasją i wielkim zaangażowaniem opowiadało o swoich inicjatywach. Można było zaobserwować poczucie sensu i wiary w to, co robią oraz że ich aktywność jest czynnikiem samorozwoju i samorealizacji. Warto zauważyć, że badania zostały zrealizowane przede wszystkim dzięki życzliwości, dobrej woli i postawie obywatelskiej działaczy organizacji pozarządowych. W polskim prawodawstwie nie istnieją regulacje prawne zobowiązujące organizacje pozarządowe do współpracy w obszarze uczestnictwa w badaniach prowadzonych np. przez szkoły wyższe. Na uwagę zasługuje to, że na terenie Warszawy w zdecydowanej większości przypadków badania realizowałam w weekendy (!!!).

---

<sup>29</sup> W grupie 32 realizatorów badanie przeprowadziłam samodzielnie. Byli to głównie działacze warszawskich organizacji. Wśród 33 białostockich i poznańskich działaczy organizacji pozarządowych badanie przeprowadziły przeszkolone osoby.

Równoległe do badań, w grupie realizatorów i odbiorców, były prowadzone obserwacje (uczestnicząca jawna i ukryta, nieuczestnicząca) wybranych inicjatyw edukacyjnych. Łącznie dokonałam obserwacji 20 działań. Ta płaszczyzna naukowych eksploracji była ważnym doświadczeniem poznawczym i emocjonalnym. W szczególności w sytuacji obserwacji aktywnego uczestnictwa imigrantów i uchodźców w inicjatywach edukacyjnych, ich aktywnego dzielenia się z innymi osobami elementami własnej kultury.

Po zrealizowaniu badań materiał empiryczny został poddany analizie ilościowej i jakościowej. W przypadku danych ilościowych zastosowałam analizę jednozmianową. Dane jakościowe zostały natomiast poddane analizie treściowej z zastosowaniem doraźnych metod wydobywania sensów<sup>30</sup>. Służyło to tworzeniu typologii oraz prowadzeniu narracji, popartej egzemplifikacjami z praktyki społecznej, które dotyczyły realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej przez polskie organizacje pozarządowe. Prezentacja wyników analizy danych ilościowych stanowiła punkt wyjścia do przedstawienia rezultatów analiz danych jakościowych, które umożliwiły wejście „w głąb” podejmowanych problemów.

---

<sup>30</sup> S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, przeł. S. Zabielski, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2014, s. 206—207.

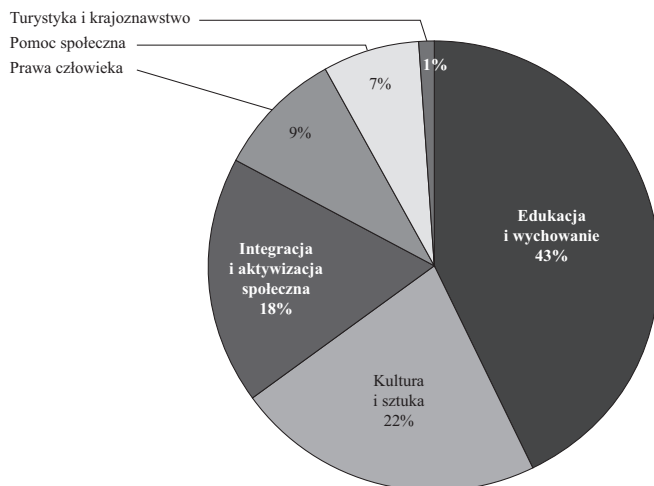
## **Międzykulturowa edukacja nieformalna na przykładzie działalności polskich organizacji pozarządowych w świetle badań własnych**

### **4.1. Polskie organizacje pozarządowe realizujące międzykulturową edukację nieformalną**

#### **4.1.1. Obszary działalności**

Charakter aktywności organizacji pozarządowych wiąże się z przyjętymi przez nie misją i celami statutowymi, które wytyczają kierunki ich działalności i tym samym znajdują odzwierciedlenie w podejmowanych inicjatywach. Działalność organizacji społecznych ma prowadzić do zmiany społecznej, która zazwyczaj zachodzi powoli w trakcie długotrwałego, rozłożonego w czasie procesu. Częstokroć organizacje społeczne próbują realizować swoją misję oraz cele, obierając więcej niż jedną ścieżkę aktywności, co przekłada się na całą gamę różnorodnych działań o charakterze społecznym.

Liderzy badanych organizacji pozarządowych poproszeni o wskazanie głównego obszaru aktywności ich organizacji podali następujące, główne płaszczyzny aktywności podmiotów, z którymi są związane: edukacja i wychowanie (43%); kultura i sztuka (22%); integracja i aktywizacja społeczna (18%); prawa człowieka (9%); pomoc społeczna (7%); turystyka i krajoznawstwo (1%). Niniejszy stan rzeczy ilustruje wykres 2.



**Wykres 2. Główne obszary działalności organizacji pozarządowych realizujących międzykulturową edukację nieformalną**

Źródło: badania własne

Warto zwrócić uwagę na fakt, iż prawie 43% liderów organizacji pozarządowych, które realizują międzykulturową edukację nieformalną, za główny obszar swoich działań uznało edukację i wychowanie. Należą do nich m.in.: Fundacja Edukacji Międzykulturowej, Stowarzyszenie Jeden Świat, Fundacja Forum Dialogu Między Narodami, Polsko-Niemieckie Towarzystwo Edukacyjne, Stowarzyszenie Dialogu Międzykulturowego Euroforum Polska, Stowarzyszenie Wspólnota Polska. Spośród organizacji, których główny obszar aktywności stanowi edukacja i wychowanie, zdecydowana większość ukierunkowana jest na prowadzenie różnorodnych działań edukacyjnych dotyczących wybranego aspektu bądź aspektów międzykulturowej edukacji nieformalnej. Wskazują na to treści następujących wypowiedzi:

*Realizujemy cel statutowy, jakim jest przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na pochodzenie etniczne, narodowe, jak i inne cechy (...) (wypowiedź działacza białostockiego stowarzyszenia).*

*(...) Jesteśmy organizacją pozarządową zajmującą się działalnością na rzecz zbliżenia pomiędzy Polakami a Żydami (...) (wypowiedź liderki warszawskiej fundacji).*

*Nasza organizacja zajmuje się propagowaniem idei i kultury międzynarodowego języka esperanto (...) (wypowiedź aktywisty z poznańskiego stowarzyszenia).*

W działalności części organizacji, które zajmują się edukacją i wychowaniem, edukacja międzykulturowa stanowi jedną z kilku płaszczyzn ich aktywności edukacyjno-wychowawczej. Oznacza to, że te podmioty traktują edukację międzykulturową jako jeden z kilku obszarów swojej pracy. Do innych należą m.in. działania ogólnorozwojowe, prowadzone za pomocą metod wypracowanych przez twórców światowej pedagogiki, oraz typowo rekreacyjne. W tej grupie znalazły się organizacje, które zajmują się edukacją i wychowaniem zarówno dzieci, młodzieży, jak i dorosłych np. Fundacja Sto Pociągów, Fundacja Art of Living, Polski Komitet Wychowania Przedszkolnego OMEP (Organisation Mondiale pour l'Education Prescolaire). Poza tym warto zauważyć, że działania z zakresu edukacji międzykulturowej na stałe wpisują się w programy większości omawianych organizacji. Tylko pojedyncze jednorazowo realizowały projekty dotyczące edukacji międzykulturowej. Tak było w przypadku jednej z warszawskich organizacji. W planach tego podmiotu jest jednak miejsce na kontynuację podjętego działania, na co wskazuje treść wypowiedzi jej działaczki:

*(...) To był nasz pierwszy projekt dotyczący edukacji międzykulturowej. Miasto zwróciło się do nas, żeby go zrealizować (...). (...) Potrzeba tego typu działań jest duża — więc dlaczego nie — myślę, że w przyszłości będziemy je kontynuować.*

W przypadku organizacji, których główny obszar aktywności wiąże się z kulturą i sztuką, integracją oraz aktywizacją społeczną, prawami człowieka, pomocą społeczną oraz turystyką i krajoznawstwem, realizacja międzykulturowej edukacji nieformalnej stanowi również jedną z kilku płaszczyzn ich aktywności.

Ten stan rzeczy ilustrują następujące wypowiedzi:

*Zajmujemy się przede wszystkim wspieraniem dzieci z tzw. kultury tybetańskiej. Również edukacją na ten temat. W tej chwili nasze prace skupiają się na pomocy sierocińcowi Bon Children's Home (...)* (wypowiedź liderki poznańskiej fundacji).

*Prowadzimy działania na rzecz integracji uchodźców (...). Oferujemy poradnictwo prawne, organizujemy zbiórki odzieży, edukujemy (...)* (wypowiedź działacza warszawskiej fundacji).

*Edukacja to jedna z płaszczyzn naszej pracy. (...) Kolejne działania to działania społeczne, ale też charytatywne. Są to akcje zbierania żywności (...), odzieży i wysyłania ich na Ukrainę (...)* (wypowiedź lidera poznańskiego stowarzyszenia).

### **Typy polskich organizacji pozarządowych ze względu na dominujące obszary aktywności**

Biorąc pod uwagę główne założenia działalności badanych organizacji pozarządowych, które zawarte są w misji oraz ich celach statutowych oraz realnie podejmowane przez nie działania, przyjmując holistyczne rozumienie edukacji międzykulturowej — w nawiązaniu do treści holistycznej koncepcji edukacji międzykulturowej Jerzego Nikitorowicza — można wyodrębnić typy podmiotów. Warto jednak zauważyć, że misja, cele statutowe, jak i działania niektórych organizacji cechują się zróżnicowaniem, które odnosi się do kilku płaszczyzn i form aktywności. Zaprezentowane podmioty zostały wyłonione na podstawie dominującego obszaru pracy poszczególnych organizacji.

**1. Organizacje podtrzymywania i rozwoju tożsamości, języka i dziedzictwa kulturowego grup mniejszościowych** — tę grupę stanowią podmioty koncentrujące się na pielęgnowaniu i rozwijaniu tożsamości grup mniejszościowych: w zakresie językowym, narodowym, etnicznym, wyznaniowym i religijnym. Zakładają one kształtowanie kompetencji językowej oraz innych zdolności, niezbędnych do zachowania tożsamości danej grupy i uczestnictwa w życiu danej wspólnoty. Dążą również do integracji członków grup mniejszościowych, przeciwdziałają poczuciu obcości osób je tworzących, dbają o ich dziedzictwo materialne i duchowe oraz przybliżają kulturowej grupie dominującej istotę ich tożsamości i przynależności.

Przykład organizacji koncentrujących się na tego typu aktywności stanowią podmioty działające na rzecz mniejszości białoruskiej, ukraińskiej, romskiej itd. Do tej grupy organizacji należą m.in.: Białoruskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne; Fundacja Bahtałe Roma; Stowarzyszenie na rzecz Dzieci i Młodzieży Uczącej się Języka Białoruskiego Ab-Ba.

Charakter tego typu działalności oddają treści następujących wypowiedzi:

*(...) Głównie zajmujemy się zachowaniem tradycji, utrzymaniem poczucia i rozwoju tożsamości białoruskiej (...). Nasze działania kierowane są do Białorusinów, Polaków i wszystkich zainteresowanych (...)* (wypowiedź aktywistki białostockiego stowarzyszenia).

*Działamy na rzecz społeczności romskiej — na polu kultury, edukacji, w szkołach publicznych (...)* (wypowiedź liderki poznańskiej fundacji).

*Nasz cel i misja to pomoc dzieciom i młodzieży uczącej się białoruskiego, organizacja zajęć pozalekcyjnych (...). (...) Tak, część naszych inicjatyw umożliwia również uczestnictwo dzieciom, młodzieży, też dorosłym ze społeczności lokalnej* (wypowiedź aktywistki białostockiego stowarzyszenia).

**2. Organizacje propagowania wielokulturowości regionu, kraju, Europy i świata** — ta grupa podmiotów zakłada podejmowanie działań dotyczących wielokulturowego bogactwa i historii własnego regionu, Polski, Europy i świata (w tym polskiej kultury). Ich celem jest ukazanie wielokulturowości jako potencjału, wartości oraz źródła wzbogacających doświadczeń. Są one ukierunkowane na rozwijanie ciekawości poznawczej, otwartości i kompetencji międzykulturowych.

Tę grupę tworzą następujące organizacje m.in.: Fundacja Dom Kultury, Stowarzyszenie Akademia Podlasiaka, Stowarzyszenie Szukamy Polski.

Omawiany rodzaj aktywności ilustrują zamieszczone wypowiedzi:

*Naszą misją i celem jest promocja multikulturalizmu w aspekcie edukacyjnym* (wypowiedź liderki warszawskiej fundacji).

*Nasze działania dotyczą upowszechniania kultury, tradycji regionu* (wypowiedź działaczki białostockiego stowarzyszenia).

*(...) Skupiamy się na kwestiach kultury, dziedzictwa RP, dziedzictwa jagiellońskiego (Polska wielu kultur), ochrony dziedzictwa (...)* (wypowiedź społecznika z białostockiego stowarzyszenia).

**3. Organizacje budowania dialogu na poziomie międzynarodowym** — ta grupa podmiotów dąży do budowania więzi i porozumienia międzykulturowego na poziomie międzynarodowym: pomiędzy mieszkańcami krajów sąsiadujących oraz innych usytuowanych w Europie i na świecie. Tworzą ją organizacje dążące do nawiązywania dialogu polsko-białoruskiego, polsko-ukraińskiego oraz Polaków z obywatelami różnych krajów UE (Hiszpanią, Portugalią, Niemcami) i świata (np. Izrael, Gruzja, Turcja).

Przykład organizacji mieszczących się w tej grupie stanowią: Stowarzyszenie Społeczno-Kulturalne Polska-Ukraina; Europejskie Forum Studentów AEGEE; Fundacja dla Wolności. Opisany typ aktywności potwierdzają następujące wypowiedzi:

*(...) Jest to pewna nisza, jeśli chodzi o współpracę z Ukrainą. (...) Jesteśmy głęboko przekonani, że jest potrzebna organizacja, która będzie budowała mosty pomiędzy społeczeństwem lokalnym a różnymi regionami na Ukrainie (...)* (wypowiedź lidera poznańskiego stowarzyszenia).

*Główny cel organizacji to ogólnoeuropejska chęć poznania innych kultur, obalania stereotypów (...)* (wypowiedź aktywistki białostockiej fundacji).

*Zajmujemy się głównie organizacją wymian międzynarodowych z różnymi krajami (...). (...) Każda wymiana międzynarodowa umożliwia poznanie się i prowadzenie dialogu* (wypowiedź społecznika z warszawskiej fundacji).

**4. Organizacje wspierania Obcego i Innego kulturowo** — podmioty tworzące tę grupę centralną ideą swojej działalności czynią wspieranie Obcego i Innego. Zakładają podejmowanie licznych działań umożliwiających poprawę położenia osób, przynależących do odmiennych grup kulturowych, które znalazły się w trudnej sytuacji życiowej. Starają się zapewnić im wielopłaszczyznowe wsparcie: socjalne, dotyczące integracji i adaptacji społecznej, związane z ochroną praw człowieka, upowszechnianiem ich kultury, religii itd. Do podejmowanych działań próbują włączać również Obcych i Innych.

Do tej grupy organizacji można zaliczyć podmioty wspierające imigrantów i uchodźców na terenie Polski, jak i organizacje inicjujące działania za granicą np. w krajach afrykańskich. Przykładem tego typu podmiotów są m.in. Fundacja Ocalenie, Salezjański Wolontariat Misyjny Młodzi Światu, Stowarzyszenie Centrum Inicjatyw Międzykulturowych.

Na niniejszy rodzaj aktywności wskazują treści następujących wypowiedzi:

*(...) Naszym celem jest wspieranie integracji uchodźców i imigrantów. Świadczymy wsparcie socjalne, prawne oraz prowadzimy działania propagujące ich kultury — imprezy kulturalne, szkolenia dla nauczycieli i edukatorów (...)* (wypowiedź lidera warszawskiej fundacji).



*Organizujemy wolontariat misyjny w Afryce i Ameryce Południowej. Przygotowujemy wolontariuszy do pracy misyjnej i zbliżenia się z lokalną kulturą/ludźmi (...)* (wypowiedź aktywistki poznańskiego stowarzyszenia).

*(...) Prowadzimy zajęcia z języka polskiego dla uchodźców w ośrodku, organizujemy prezentacje ich kultur (...)* (wypowiedź działaczki warszawskiego stowarzyszenia).

**5. Organizacje ochrony praw człowieka i przeciwdziałania dyskryminacji** — ta grupa podmiotów zakłada prowadzenie działań na rzecz ochrony praw człowieka oraz przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć, przynależność narodową, etniczną, religijną itd. Za podstawę swojej aktywności przyjmują podejmowanie inicjatyw, w których wątek równego traktowania bez względu na różnice między ludźmi oraz przestrzegania praw człowieka odgrywa pierwszoplanową rolę.

Do tej grupy należą m.in. organizacje, takie jak: Stowarzyszenie Dni Równości i Tolerancji; Stowarzyszenie Amnesty International; Stowarzyszenie na Rzecz Kultury i Dialogu 9/12.

Omawianą specyfikę działalności ilustrują następujące wypowiedzi:

*Zajmujemy się przeciwdziałaniem dyskryminacji, zwalczaniem stereotypów. Działamy, żeby walczyć ze stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją względem mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i zwiększyć wśród Polaków wiedzę na ich temat* (wypowiedź aktywistki poznańskiego stowarzyszenia).

*Monitorujemy przestrzeganie praw człowieka w Polsce i na świecie, prowadzimy warsztaty edukacyjne na rzecz praw człowieka, antydyskryminacyjne* (wypowiedź działaczki warszawskiego stowarzyszenia).

*Prowadzimy działania antydyskryminacyjne głównie dla młodzieży (...)* (wypowiedź społecznika z białostockiego stowarzyszenia).

**6. Organizacje upowszechniania kultury Obcego i Innego bliskiego i dalekiego** — do tej grupy należą podmioty, które zajmują się upowszechnianiem wiedzy oraz kształtowaniem pozytywnego stosunku emocjonalnego wobec Obcego i Innego bliskiego i dalekiego. Są skoncentrowane na rozwijaniu postaw zaciekawiania konkretną kulturą (wybranego kraju

np. afrykańskiego, azjatyckiego, kaukaskiego) bądź kulturami przynależącymi do danego kręgu (np. kultury azjatyckie, arabskie). Ukazując pozytywne aspekty odmiennych kultur, próbują wykraczać poza negatywne stereotypy i dotyczące ich uprzedzenia.

Do tej grupy należą takie organizacje, jak: Stowarzyszenie Kultury Arabskiej Arabia; Fundacja Georgiae Faveo; Fundacja Edukacji Międzykulturowej.

Taki charakter aktywności egzemplifikują treści następujących wypowiedzi liderów organizacji pozarządowych:

*Działamy na rzecz integracji polsko-arabskiej, głównie na terenie Wielkopolski. Zależy nam na polepszeniu stosunków polsko-arabskich, przybliżeniu świadomości międzykulturowej (wypowiedź działaczki poznańskiego stowarzyszenia).*

*Nasza fundacja powstała z fascynacji Gruzją. Prowadzimy działania przybliżające kulturę gruzińską (...) (wypowiedź liderki warszawskiej fundacji).*

*Realizujemy projekty przybliżające dzieciom, nauczycielom świat odmiennych kultur (...) (wypowiedź aktywistki warszawskiej fundacji).*

**7. Organizacje propagowania idei języka jako narzędzia poznania i dialogu** — w tej grupie znajdują się podmioty, które zajmują się nauczaniem oraz promowaniem konkretnego języka (np. hiszpański, arabski) bądź grupy języków (romańskie, słowiańskie) oraz esperanto. W ich aktywności język postrzegany jest jako nośnik kultury, narzędzie komunikacji międzykulturowej oraz czynnik umożliwiający pogłębianie wiedzy na temat polskiej kultury i historii oraz innych kultur i narodów.

Do tej grupy należą m.in. takie organizacje, jak: Fundacja Języków i Kultur Sfera; E-senco Towarzystwo Kulturalno-Społeczne im. Ludwika Zamenhofa. Opisany rodzaj aktywności charakteryzują treści następujących wypowiedzi:

*Nasza misja dotyczy promocji kultur i języków romańskich (...). Język jest nośnikiem kultur, umożliwia ich poznawanie, dialog (...) (wypowiedź działaczki poznańskiej fundacji).*

*Nasza działalność skupia się na promowaniu międzynarodowego języka i kultury Esperanto (...) (wypowiedź liderki poznańskiego stowarzyszenia).*

**8. Organizacje upamiętniania dziedzictwa żydowskiego, budowania relacji polsko-żydowskich i polsko-izraelskich** — ta grupa podmiotów zakłada przywracanie pamięci i dbanie o materialną i duchową spuściznę kultury żydowskiej, edukowanie o wspólnej przeszłości polsko-żydowskiej, powiązaniach kulturowych będących wynikiem dyfuzji kultur oraz kulturze żydowskiej. Koncentruje się również na prowadzeniu działań, które przeciwdziałają antysemityzmowi, dążą do budowania dialogu polsko-żydowskiego i polsko-izraelskiego.

Tę grupę organizacji tworzą m.in.: Centrum Edukacji Obywatelskiej Polska-Izrael; Towarzystwo Przyjaciół Kultury Żydowskiej; Fundacja Forum Dialogu Między Narodami.

Działalność badanych organizacji w tym obszarze potwierdzają treści takich wypowiedzi, jak:

*Realizujemy działalność kulturalną i edukacyjną dotyczącą tylko kultury żydowskiej (...)* (wypowiedź działaczki białostockiego stowarzyszenia).

*(...) Jesteśmy organizacją pozarządową zajmującą się działalnością na rzecz zblżenia pomiędzy Polakami a Żydami, przeciwdziałaniem przejawom antysemityzmu i ksenofobii, a także edukacją na rzecz tolerancji* (wypowiedź liderki warszawskiej fundacji).

*Zajmujemy się edukacją o mniejszości żydowskiej i Izraelu* (wypowiedź działaczki warszawskiego stowarzyszenia).

**9. Organizacje wielozakresowego wspierania dzieci, młodzieży i dorosłych oraz upowszechniania wartości ogólnoludzkich** — tę grupę tworzą organizacje, których cele statutowe oraz misja sformułowane są szeroko, co pozwala podejmowanie działań sytuujących się na pograniczach scharakteryzowanych wcześniej obszarów tematycznych. Ich aktywność związana jest ze wspieraniem dzieci, młodzieży i dorosłych w zakresie edukacji i wychowania, pomocy społecznej, integracji i aktywizacji społecznej itd. W toku działalności tych organizacji jest miejsce na propagowanie idei dialogu, tolerancji, międzyludzkiego i międzykulturowego porozumienia. Specyfikę realizowanych w danym okresie działań determinują różne czynniki, m.in. dostrzegane potrzeby społeczne oraz motywacja członków organizacji.

Do tej grupy należą organizacje, takie jak: Fundacja Dialog; Stowarzyszenie Jeden Świat; Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.

Występowanie tego typu działalności potwierdzają treści następujących wypowiedzi:

*Nasz cel to aktywizacja, edukacja, integracja społeczna i działania na rzecz społeczności lokalnej: dzieci, młodzieży i dorosłych (...) (wypowiedź działacza białostockiej fundacji).*

*Misją stowarzyszenia jest promocja pokoju i porozumienia między ludźmi. Kwestia międzykulturowości jest tu kluczowa (wypowiedź aktywistki z poznańskiego stowarzyszenia).*

*Zadaniem fundacji jest wspieranie działań Uniwersytetu, podejmowanych przez jego pracowników, ale też pomysłów osób spoza niego — nauczycieli, animatorów kultury, które chcą działać (...) (wypowiedź działaczki białostockiej fundacji).*

Analiza materiału empirycznego wskazuje, że polskie organizacje pozarządowe, które podejmują międzykulturową edukację nieformalną, różnią się od siebie pod względem założeń tematyczno-ideowych określających ich misje, cele statutowe i podejmowane działania. Na podstawie wyników badań, rozpatrując edukację międzykulturową holistycznie (w nawiązaniu treści do *holistycznej koncepcji edukacji międzykulturowej* Nikitorowicza), można stwierdzić, że zakładana działalność badanych organizacji skoncentrowana jest w większości przypadków na wybranym elemencie międzykulturowej edukacji nieformalnej (tj. rozwijaniu i podtrzymywaniu tożsamości mniejszościowej, propagowaniu wiedzy na temat innych kultur, przeciwdziałaniu dyskryminacji itd.). Wiele organizacji traktuje edukację międzykulturową jako jeden z kilku obszarów działalności (inne to: pomoc socjalna, prawna, aktywność kulturalna itd.). Tylko dwie spośród wszystkich badanych organizacji, które realizują działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, zawierają w swojej nazwie hasło „edukacja międzykulturowa” (Fundacja Edukacji Międzykulturowej, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej)<sup>1</sup>, wskazując przez to na swój ob-

---

<sup>1</sup> Jest to ogólnopolska organizacja skupiająca naukowców. Osoby z nią związane nie podejmują działań zgodnych z przedmiotem moich badań.

szar aktywności. Organizacje te koncentrują się głównie na edukacji międzykulturowej (różne jej aspekty), jednakże zgodnie z treścią statutów tych podmiotów dopuszczają również realizację inicjatyw w innych zakresach (np. działalność kulturalna), traktując je jako subsydialne. Warto zauważyć, że w przypadku organizacji, które szeroko zdefiniowały swoje cele statutowe oraz misję, dopuszczalne jest — w każdej chwili — poszerzenie obszaru podejmowanych działań. Niektóre podmioty, na przykład te, które zajmują się edukacją i wychowaniem, jak wskazują własne obserwacje, przed laty nie podejmowały działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej. Koncentrowały się wtedy na innych działaniach związanych z aktywnością edukacyjną i wychowawczą. W sytuacji gdy do tych organizacji dołączyły osoby zainteresowane daną problematyką (np. uchodźstwa) bądź pojawiły się oferty grantowe (samorządowe i europejskie), stwarzające możliwość realizacji edukacji międzykulturowej, rozpoczęto pracę w tym obszarze.

Mimo dużej różnorodności — w zakresie realizowanej misji oraz celów statutowych badanych organizacji — wspólnym elementem łączącym ich funkcjonowanie jest podejmowanie działań, służących kształtowaniu wrażliwości na odmienność i tym samym pokonywanie drogi od obcości do inności.

#### **4.1.2. Twórcy i realizatorzy międzykulturowej edukacji nieformalnej**

Każdą społeczną inicjatywę konstruuje zadania o odmiennym charakterze, co wymaga wieloaspektowego zaangażowania dużej grupy osób. Społeczniczy, osoby zaangażowane w działalność organizacji pozarządowych stanowią ich napędową siłę. Żadnego działania społecznego nie da się zrealizować w pojedynkę. Każda oddolna inicjatywa wymaga pracy o grupowym charakterze, współpracy i uzupełniania się podczas podejmowanych aktywności i wyzwań. O specyfice realnej działalności każdej organizacji pozarządowej decyduje przede wszystkim zespół ludzi z nią związanych, którzy projektują i wcielają w życie społeczne inicjatywy, tworząc tym samym ich ofertę, z której mogą korzystać osoby w różnym wieku, o różnych profesjach i zainteresowaniach — w dowolnym momencie swego życia. To dzięki ich zaangażowaniu, nieraz opartym na pracy wolontaryjnej, dostępnych jest w Polsce wiele atrakcyjnych (z perspektywy odbiorcy) oraz społecznie pożytecznych inicjatyw.

Analiza materiału empirycznego wskazuje, że inicjatywy z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowane były przez zespoły osób o zróżnicowanych kwalifikacjach, kompetencjach, doświadczeniach i motywacji. Podczas prowadzonych działań poszczególne osoby pełniły funkcje, które wzajemnie się uzupełniały i nakładały — tworząc tym samym jeden edukacyjny system. O zaangażowaniu w działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej osób o różnych kompetencjach, pełniących odmienne funkcje, najlepiej świadczy następująca wypowiedź jednej z działaczek poznańskiego stowarzyszenia:

*(...) projekt realizowały wykwalifikowane, doświadczone trenerki, doświadczone wolontariuszki i goście spoza organizacji (...).(…) Projekty wymagają zazwyczaj „wielu rąk do pracy”. Osób, które chcą działać i dać z siebie dużo. Inaczej nie dałoby się za wiele zrobić (...).*

Praca w ramach podejmowanych inicjatyw skupiała wielu różnych ludzi, co wpływało na jej grupowy charakter. Ten stan rzeczy dobrze ilustruje krótka wypowiedź jednego z badanych działaczy organizacji pozarządowych:

*Nasze inicjatywy realizowane są przez zespoły ludzi o różnych kwalifikacjach i doświadczeniach (...). Tego wymagają nasze projekty i poszczególne zadania. Za niektóre działania odpowiadają pojedyncze osoby — częściej jest to jednak praca zespołowa, która wymaga dobrego „zgrania się” (...).*

We wszystkich badanych organizacjach główną grupą osób, która była odpowiedzialna za rozpoczęcie i prowadzenie inicjatyw z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, byli ich członkowie. Odgrywali oni ważną, liderką rolę, jednak poza ich zaangażowaniem niezwykle istotną podczas realizacji oddolnych działań była aktywność wolontariuszy (86% wskazań), trenerów/edukatorów (44% wskazań), specjalistów/ekspertów (5% wskazań) oraz gości — tj. członków mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych, osób z innych organizacji pozarządowych itd. (6% wskazań).

### **Liderzy-członkowie organizacji pozarządowych**

To osoby formalnie związane z daną organizacją, które mają cechy liderkie (tj. charyzmę, umiejętność zaangażowania innych itd.). Tę grupę tworzą zarówno działacze mający wykształcenie wyższe, dodatkowe kwalifikacje

(np. dydaktyczne, trenerskie) i doświadczenia wiążące się z podejmowanymi działaniami, jak i pasjonaci, amatorzy, niemający formalnego wykształcenia i ukończonych kursów, szkoleń w danym zakresie, kierujący się w swojej społecznej aktywności intuicją oraz pasją. Liderzy-członkowie organizacji społecznych w toku realizowanych działań odgrywają różne role często pokrywające się ze sobą, tj. koordynatora, trenera, wolontariusza. Działania realizowane przez tę grupę mają charakter wolontaryjny, jak i odpłatny. Zależy to od charakteru podejmowanej inicjatywy oraz środków, jakimi dysponuje dana organizacja.

W toku badanych działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej członkowie-liderzy danej organizacji odgrywali pierwszoplanową rolę. Potwierdza to m.in. następująca wypowiedź liderki białostockiej fundacji:

*(...) za inicjowanie projektów odpowiadamy przede wszystkim my — osoby, które od lat, a nawet niektóre od początku związane są z Fundacją (...). To my piszemy wnioski, zachęcamy do naszych akcji wolontariuszy — i staramy się, aby organizacja działała (...).*

Podjęcie głównej odpowiedzialności za animowanie i prowadzenie inicjatyw społecznych przez członków-liderów organizacji pozarządowych (w tym ich założycieli), które kształtują profil ich pracy, jest naturalną sytuacją, co wiąże się ze specyfiką działalności w trzecim sektorze, skupiającego ludzi o podobnych zainteresowaniach, dążeniach oraz potrzebach.

Egzemplifikacją specyfiki działalności w polskich organizacjach pozarządowych ich członków-liderów są treści zamieszczone tutaj wypowiedzi. Wskazują one na funkcjonowanie działaczy trzeciego sektora w kilku rolach.

*(...) Mam wykształcenie wyższe i doświadczenie również w tej dziedzinie. Dużo doświadczenia z prowadzenia edukacji nieformalnej, różnymi metodami i na różne tematy (...). Piszę projekty — angażuję do nich różnych ludzi — raz mniej, czasem więcej. Zajmuję się też prowadzeniem warsztatów (...)* (wypowiedź aktywistki poznańskiej fundacji).

*To ja odpowiadam za realizację projektów (...). (...) Poza tym, że koordynuję EVS jestem również trenerką i wolontariuszką (...). To, co robię w danym momencie, zależy od potrzeb i możliwości organizacji* (wypowiedź działaczki poznańskiego stowarzyszenia).

*(...) Od kilku lat działam w naszej organizacji: koordynuję projekty, prowadzę szkolenia jako trenerka. (...) Różnie to bywa: czasem jest to praca w ramach projektu, gdzie są pieniądze na wynagrodzenie, albo typowo społecznie — wolontariat (...). (wypowiedź liderki warszawskiego stowarzyszenia).*

## Wolontariusze

Są to zazwyczaj młode osoby: uczniowie szkół średnich, studenci, absolwenci wyższych uczelni. Ich wykształcenie bądź ścieżka kształcenia związane są z różnymi profilami (humanistyczny, ścisły itd.). Część z nich od lat działa w trzecim sektorze (pełniąc również inne funkcje np. koordynatora, trenera), niektórzy mają pojedyncze doświadczenia wynikające z zaangażowania w dany projekt czy akcję społeczną. Motywowani różnymi czynnikami nieodpłatnie angażują się w działania organizacji pozarządowych. Należą do nich: potrzeba pomocy innym, chęć zdobycia doświadczeń w pracy w danej organizacji bądź z konkretną grupą itd. Charakter podejmowanych przez wolontariuszy zadań zależy od potrzeb danej organizacji, jak motywacji, umiejętności i możliwości ich samych. Do tej grupy, poza obywatelami Polski, należą również wolontariusze z różnych krajów Europy i świata, uczestnicy programów międzynarodowych (np. Wolontariat Europejski).

Istotę pracy wolontariuszy podczas realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej w trzecim sektorze, charakteryzują następujące wypowiedzi działaczy organizacji pozarządowych:

*(...) Mogę powiedzieć, że wolontariusze na każdym etapie są zaangażowani, dlatego że każdy projekt próbujemy mimo środków finansowania zrealizować w najmniej angażujący środki finansowane sposób (...). (wypowiedź działacza poznańskiego stowarzyszenia).*

*(...) To ja bym określiła nas wszystkich jako wolontariuszy, z większym lub mniejszym doświadczeniem, część z nas jest już po studiach, kilka osób w organizacji też przy okazji realizuje doktorat. Oprócz tego współpracujemy z takim gronem od 15 do 30 studentów, to są ludzie, których rekrutujemy z filologii hiszpańskiej głównie, ale nie tylko, też z innych filologii u nas, bo w ogóle wywodzimy się z tego środowiska UAM-u i z Wydziału Neofilologii, z Koła Naukowego Hispanistów, więc to wszystko tak się ładnie łączy. Więc to są głównie studenci, doktoranci, ogólnie wolontariusze (...). (wypowiedź aktywistki z poznańskiej fundacji).*



*(...) Praca wolontariuszy europejskich w naszej organizacji to już tradycja. (...) W trakcie ostatnich projektów to były osoby, które przebywały w Poznaniu na EVS-sie, czyli na wolontariacie europejskim, i to było sześć takich osób i do tego mieliśmy kilka osób, które zajmują się EVS-ami albo były też na EVS-sie w innych krajach (...)* (wypowiedź liderki poznańskiego stowarzyszenia).

Wolontariusze stanowią istotne wsparcie podczas projektów prowadzonych przez większość badanych polskich organizacji społecznych, jak i w codziennej ich pracy. Angażują się w podejmowane inicjatywy, w zależności od potrzeb związanych z ich sprawną realizacją, ich kompetencji i motywacji: począwszy od pracy typowo organizacyjnej (tj. rozwieszanie plakatów czy ustawianie krzesel), przez tworzenie koncepcji projektów społecznych, kończąc na ich nieodpłatnej, nieraz kilkumiesięcznej, realizacji. Najczęściej jednak wolontariusze wykonują pracę organizacyjną. Jest to związane z tym, że funkcję wolontariuszy pełnią zazwyczaj osoby młode, które dopiero rozpoczynają działalność w trzecim sektorze i nie mają jeszcze kompetencji umożliwiających wykonywanie zadań o charakterze merytorycznym. Ten stan rzeczy dobrze opisuje następująca wypowiedź liderki warszawskiej fundacji:

*Zaplecze techniczne to najczęściej wolontariusze, z kolei zajęcia prowadziły osoby, które po prostu się na tym znają (...) ci, którzy po prostu umieją to robić (...).*

Obecnie poza aktywnością czysto altruistyczną wolontariuszom często zależy na nabywaniu kompetencji przydatnych w dalszej działalności w trzecim sektorze i/bądź pracy zawodowej. Pracując wolontaryjnie, wykonują wiele zadań, które umożliwiają poznanie działalności danej organizacji od podstaw: krok po kroku. Z czasem powierzane są im coraz bardziej odpowiedzialne i skomplikowane zadania.

Nabywanie umiejętności realizacji działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, poza pomocą działaczy trzeciego sektora, wspierają również programy grantowe (np. *Młódzież w działaniu*). Umożliwiają one młodym, początkującym wolontariuszom realizację własnych projektów od podstaw: na co składają się zarówno zadania o charakterze organizacyjnym, jak i merytorycznym. Charakter pracy wolontariuszy w polskich organizacjach pozarządowych, które podejmują międzykulturową edukację nieformalną, wyraziście ilustruje następująca wypowiedź działaczki warszawskiego stowarzyszenia:

*Pomagają nam wolontariusze. Dzielimy się z nimi swoimi obowiązkami — to nie jest tak, że wydzielam im jakieś specjalne obowiązki, np. zapakuj książki — robią to, co my. Ostatnio dziewczyny pomagały nam w pakowaniu kopert, rozwieszaniu plakatów, później poszły do nas na staż, zrobiły swój projekt. Czasami szukamy wolontariuszy na kilka dni, jak organizujemy jakąś imprezę. Nie jesteśmy w stanie sami wszystkiego zrobić (...).*

### Trenerzy i edukatorzy

Są to osoby szkolące, edukujące, które prowadzą szkolenia, warsztaty lub inne działania o charakterze edukacyjnym. Mają merytoryczną wiedzę z danego obszaru tematycznego (często ekspercką) oraz umiejętności projektowania i ewaluacji zajęć edukacyjnych/szkoleń, a także pracy z grupą (w tym radzenie sobie z trudnymi sytuacjami). Ważnym atutem wielu trenerów i edukatorów są doświadczenia praktyczne, dotyczące interakcji lub pracy z daną grupą, za pomocą danej metody itd. Często są to osoby spoza danej organizacji, zatrudniane na potrzeby realizacji konkretnych działań, rzadziej pracujące wolontaryjnie.

Działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej wymagają często zaangażowania trenerów/edukatorów. W szczególności te adresowane do osób dorosłych (nauczycieli, aktywistów) — oparte na warsztatach, szkoleniach bądź których elementem są warsztaty lub szkolenia. Wiele osób związanych z polskimi organizacjami pozarządowymi, ma kompetencje trenerskie oraz doświadczenia praktyczne. Wskazuje na to m.in. następująca wypowiedź działaczki poznańskiego stowarzyszenia:

*Podczas tego, jak i innych projektów prowadziłam szkolenia dla nauczycieli i innych osób, które pracują z cudzoziemcami (...). To był główny jego element (...). (...) Jestem certyfikowaną trenerką, ukończyłam też kilka wartościowych kursów dla trenerów. W naszej organizacji szkoleniami zajmują się głównie ja.*

Wiele inicjatyw społecznych, ze względu na ich specyfikę (w tym tematykę), wymaga jednak zaangażowania (najczęściej zatrudniania), trenerów/edukatorów „z zewnątrz” (spoza organizacji). Ilustracją tego faktu jest następująca wypowiedź działaczki warszawskiego stowarzyszenia:

*Ten projekt był realizowany przez specjalnie zatrudnioną do tego celu osobę, i trenerów, wtedy jeszcze z innych organizacji (...). Były to kompetentne osoby do*

*tego, żeby przeprowadzić szkolenia dla nauczycieli, które mają też wiele doświadczeń w pracy z uchodźcami. Właśnie na takim profilu pracy szkoleniowej nam zależało (...).*

Funkcję trenerów i edukatorów pełnią niekiedy osoby, które naukowo zajmują się daną problematyką i mają udokumentowane kompetencje trenerskie, na co wskazuje m.in. treść następującej wypowiedzi aktywistki z warszawskiej fundacji:

*Podczas projektu pracowali trenerzy profesjonalnie przygotowani, zajmujący się naukowo i praktycznie edukacją międzykulturową (...). Były to psycholożki, które wiedzą, jak pracować z dziećmi. Które są świetne w teorii i praktyce. To osoby, które mają na co dzień praktykę trenerską (...).*

Podczas badanych działań osoby o tego typu profilu zawodowym nie stanowiły jednak licznej grupy trenerów/edukatorów.

### **Specjaliści/eksperci**

Tę grupę tworzą osoby, które mają wykształcenie kierunkowe oraz wiedzę specjalistyczną z zakresu konkretnej dziedziny (naukowcy, osoby zajmujące się od lat daną tematyką) i/bądź umiejętności praktyczne (np. związane z malarstwem, śpiewem, tańcem). Zarówno w swojej pracy zawodowej, jak i podczas działań, prowadzonych przez organizacje pozarządowe, pełnią ekspercką funkcję. Specjaliści/eksperci mogą, lecz nie muszą mieć umiejętności trenerskich. Zazwyczaj są to osoby angażujące się odpłatnie w realizowane działania, rzadziej pracujące społecznie.

Udział specjalistów/ekspertów w działaniach społecznych dobrze ilustruje następująca wypowiedź działaczki poznańskiego stowarzyszenia:

*Są zapraszani profesjonaliści, tzn. często są to ludzie z faktycznym uniwersyteckim wykształceniem artystycznym czy naukowym. Mogą być to pisarze, którzy piszą dzieła autentycznie esperanckojęzyczne (...). W zależności od potrzeb (...).*

Ważną rolę podczas działań prowadzonych przez organizacje pozarządowe odgrywają eksperci/specjaliści, którzy poza specjalistycznym wykształceniem w danym obszarze mają również praktyczne doświadczenia, dotyczące obcowania z daną grupą narodową, etniczną, religijną itd. Udział

osób mających przygotowanie tego typu, niewątpliwie wzbogaca przebieg realizowanych działań. Sprawia, że analizowane zagadnienia wydają się bardziej autentyczne, interesujące i „żywsze”. Ten stan rzeczy ilustruje następująca wypowiedź działaczki poznańskiego stowarzyszenia:

*Z reguły byli to profesjonalści z wykształceniem też w temacie. Na przykład warsztaty dotyczące międzykulturowości prowadziła osoba, która jest arabistką z wykształcenia, ma doświadczenie, jeździ do krajów arabskich (...). Ma wiele ciekawych spostrzeżeń związanych z kulturą arabską. Potrafi fachowo interpretować różnice kulturowe. Z reguły jest to ciekawe dla uczestników, sprawia, że to, o czym mówi, jest realne i nie jest „suche” (...).*

Specjaliści/eksperci odgrywają szczególną rolę podczas warsztatów i szkoleń adresowanych do nauczycieli i liderów społeczności lokalnych. Dzieje się tak dlatego, że uczestnicy prowadzonych przez nich działań mają możliwość dzielenia się nabytą wiedzą i umiejętnościami po zakończeniu danej inicjatywy, z innymi osobami, z którymi współpracują podczas pracy zawodowej czy podejmowanych inicjatyw społecznych. Ten stan rzeczy wyraziście egzemplifikuje m.in. treść wypowiedzi działaczki poznańskiej fundacji:

*Za zajęcia odpowiadały osoby, które zajmują się edukacją międzykulturową. Z wykształcenia były psychologami międzykulturowymi (...). Świetnie orientowały się w psychologii dziecka i pracy z dziećmi — znały wiele ciekawych metod (...). Zależało nam na profesjonalistach w swojej dziedzinie, bo projekt zakładał dzielenie się z innymi zdobytą wiedzą i umiejętnościami (...).*

## Goście

Do tej grupy należą osoby, które mają wiedzę i/lub ważne doświadczenia, biorąc pod uwagę założenia i treści realizowanych działań. Mogą to być zarówno osoby mające wiedzę specjalistyczną, jak i doświadczenia praktyczne związane z pobytem w danym kraju, pracy z konkretną grupą cudzoziemców oraz członkowie mniejszości: narodowych, etnicznych, religijnych itd. Ich rola w działaniach organizacji społecznych ma zazwyczaj uzupełniający charakter i wzbogaca tym samym realizowane treści oraz ich przebieg. Zapraszani goście ze względu na honorowy charakter uczestnictwa w inicjatywach pozarządowych zazwyczaj nie wiążą swojego udziału z otrzymaniem honorarium.

Dzięki uczestnictwu gości w inicjatywach organizacji pozarządowych ich odbiorcy mają szczególną okazję weryfikacji swojej wiedzy i opinii na dany temat podczas dyskusji i rozmów. Poza tym udział w działaniach społecznych osób, przynależących do grup mniejszościowych (etnicznych, narodowych itd.), daje wyjątkową szansę poznania sytuacji danej grupy „od wewnątrz” i tym samym zweryfikowania mitów i negatywnych stereotypów związanych z ich kulturową przynależnością i sytuacją. Ten stan rzeczy dobrze ilustruje następująca wypowiedź aktywistki poznańskiego stowarzyszenia:

*W warsztatach uczestniczyli gościnnie (...), przedstawiciele i przedstawicielki grup narodowych, etnicznych i religijnych, którym warsztaty były poświęcone (muzułmanie, Żydzi, Ukraińcy oraz Romowie). (...) To była dobra okazja do tego, żeby uczyć się od osób, które należą do mniejszości (...). Porozmawiać z nimi, obalić błędne przekonania (...).*

Gościnny udział członków grup mniejszościowych w działaniach organizacji pozarządowych jest nieraz również niepowtarzalną okazją do poznania indywidualnych, często dramatycznych historii z ich życia, co bez wątpienia oddziałuje na sferę emocjonalną. Ilustrację tego stanu rzeczy stanowi treść następującej wypowiedzi liderki warszawskiego stowarzyszenia:

*Po zrealizowanym warsztacie zapraszaliśmy gości, np. uchodźców, imigrantów, których historia pojawiła się na warsztatach (...). (...) Uczestnicy mogli bezpośrednio poznać ich losy. Przez co stać się bardziej wrażliwi na sytuację cudzoziemców (...).*

Na podstawie analizy wyników badań można stwierdzić, że inicjatywy pozarządowe z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej skupiają osoby w różnym wieku (młodzież, studenci, dorośli), o zróżnicowanych kwalifikacjach, kompetencjach, doświadczeniach i motywacji. W grupie realizatorów można znaleźć zarówno profesjonalnie przygotowanych działaczy-liderów organizacji pozarządowych, jak i wolontariuszy niemających żadnego doświadczenia związanego z pracą edukacyjną czy organizacyjną. Deklaracje badanych osób wskazują na to, że relatywnie rzadko, w porównaniu do innych grup, w inicjatywach polskich organizacji pozarządowych brali udział specjaliści/eksperti oraz goście spoza danej organizacji. Może to wynikać ze specyfiki badanych działań.

Zaangażowanie w realizację międzykulturowej edukacji nieformalnej osób pełniących funkcje (wolontariuszy, trenerów, ekspertów/specjalistów czy gości) jest wielkim potencjałem zarówno w zakresie merytorycznym, jak i organizacyjnym. Umożliwia wzajemne wspieranie się i uzupełnianie na wielu płaszczyznach. Na uwagę zasługuje fakt, iż działacze organizacji pozarządowych, trenerzy/edukatorzy charakteryzują się bardzo dobrym przygotowaniem merytorycznym oraz doświadczeniem w pracy w danym obszarze (zob. również podrozdział 3.4. *Charakterystyka badanej próby i terenu badań*). W kręgu liderów organizacji, realizujących międzykulturową edukację nieformalną, są zarówno osoby, które mają kwalifikacje, kompetencje oraz motywację do pełnienia różnych funkcji (trenera/edukatora, eksperta/specjalisty). Zazwyczaj specyfika zespołu zaangażowanego w dane działanie edukacyjne jest związana z założeniami i potrzebami wynikającymi z istoty tego przedsięwzięcia.

Treści wypowiedzi wielu badanych działaczy polskich organizacji pozarządowych wskazują na kierowanie się w swojej aktywności pasją i emocjonalnym zaangażowaniem, co może stanowić czynnik motywujący do pracy oraz wpływać na jakość podejmowanych inicjatyw.

Silne zaangażowanie oraz poczucie misji działaczy polskich organizacji pozarządowych dobrze egzemplifikuje treść następującej wypowiedzi liderki poznańskiej fundacji:

*Nie mamy kasy, bo ludzie nie do końca, przede wszystkim samorządy, władze oświatowe, widzą potrzebę realizacji tego typu inicjatyw, ale nie do końca się tym przejmujemy, bo mamy dużo czasu i energii, więc realizujemy ten projekt głównie wolontariacko, w tym sensie, że trenerki pracujące przy tym nie dostają wynagrodzenia za tę pracę (...).*

## **4.2. Charakter działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej podejmowanych przez polskie organizacje pozarządowe**

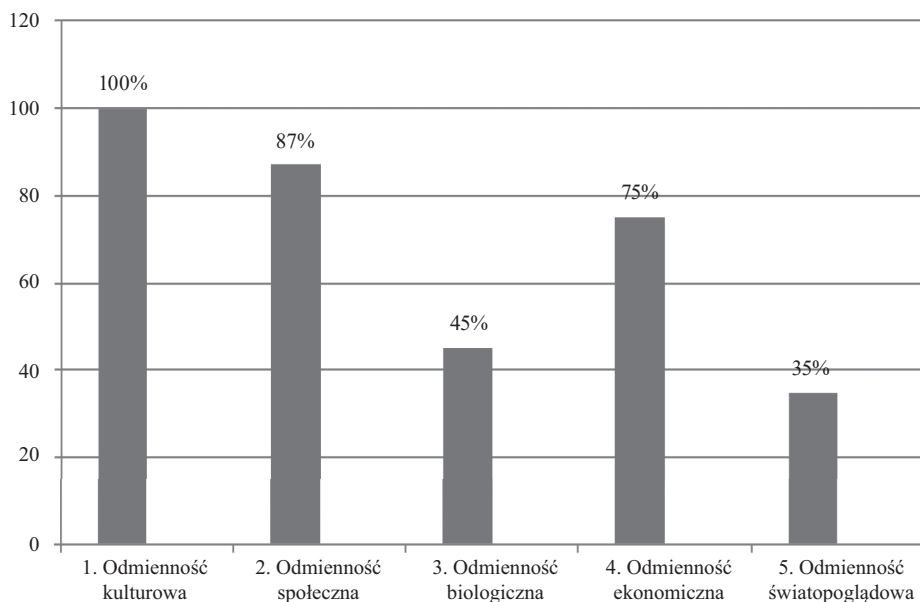
### **4.2.1. Treści inicjatyw**

Głównymi determinantami działań, na które decydują się polskie organizacje pozarządowe, jest ich misja oraz cele statutowe. Wyznaczają one kierunki podejmowanych inicjatyw i tym samym uprawniają do podejmowania prób dofinansowania planowanych projektów. Z założenia tematyka dzia-

łań prowadzonych przez organizacje pozarządowe powinna odpowiadać na aktualne potrzeby istniejące w danym środowisku lokalnym, kraju i na świecie (w przypadku działań międzynarodowych) oraz być poprzedzona ich rzetelną diagnozą.

### Dobór treści działań

Analiza materiału empirycznego wskazuje na szeroki zakres treści realizowanych w toku inicjatyw z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, podejmowanej przez polskie organizacje pozarządowe. Wszyscy badani liderzy zaangażowani w działania polskiego trzeciego sektora zadeklarowali, że w trakcie realizowanych inicjatyw poruszana była problematyka dotycząca odmienności kulturowej, co wiązało się z analizą zagadnień, związanych z tożsamością mniejszości narodowych i etnicznych oraz wiążących się z nią odrębności. Te treści stanowiły główną płaszczyznę pracy podczas wszystkich typów badanych działań, adresowanych do różnych społecznych. Poza treściami dotyczącymi odmienności kulturowej ważną grupę



**Wykres 3. Treści działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej podejmowanych przez polskie organizacje pozarządowe**

Źródło: badania własne.

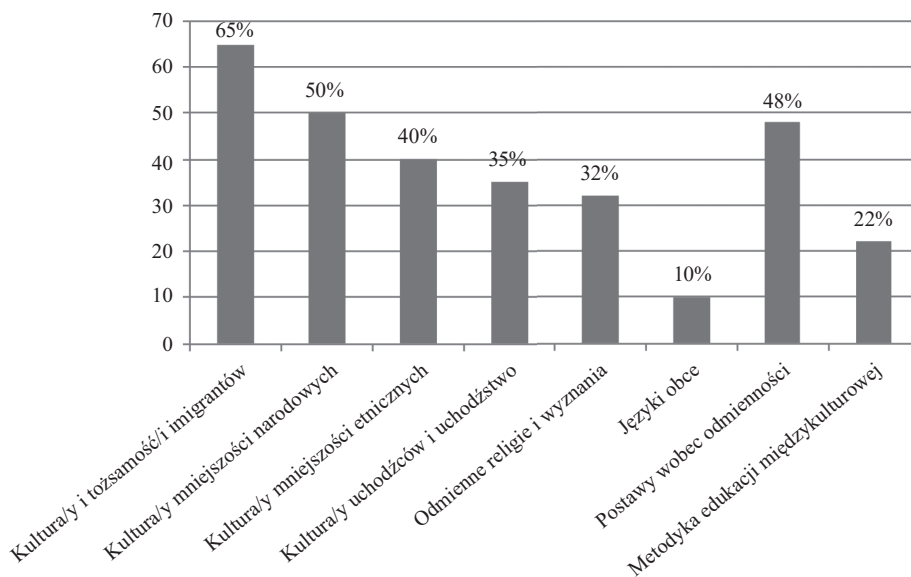
zagadnień stanowiły kwestie wiążące się z odmiennością społeczną, rozumianą jako wynik przynależności do danej grupy narodowej lub etnicznej i związanym z nią statusem — na co wskazuje 87% deklaracji badanych aktywistów. Z kolei 45% wskazań świadczyło o podejmowaniu tematyki dotyczącej różnic w zakresie biologicznym (związanych z płcią, wiekiem, kolorem skóry, oczu, włosów oraz kwestią niepełnosprawności fizycznej lub umysłowej). Na realizację zagadnień traktujących o odmienności ekonomicznej człowieka, wyrażającej się przez określoną pozycję majątkową i wynikające z tego następstwa, wskazuje 75% deklaracji. Natomiast 35% badanych liderów stwierdziło, że w trakcie podejmowanych przez ich organizację inicjatyw poruszano również tematykę odmienności światopoglądowej, która odnosi się do sposobu interpretacji świata, wyznawanej ideologii, doktryny oraz przekonań politycznych.

Zakres tematyczny treści podejmowanych w trakcie działań polskich organizacji pozarządowych, które realizują międzykulturową edukację nieformalną, ilustruje wykres 3.

### **Treści dotyczące odmienności kulturowej**

Odnosząc się do treści dotyczących odmienności kulturowej i społecznej, aż 65% badanych stwierdziło, że realizowane działania wiązały się z wybranymi elementami kultury/r i tożsamości imigrantów (Afrykanów, Azjatów). Tę tematykę częściej podejmowano w Warszawie niż w Białymstoku i Poznaniu. Równo połowa badanych zadeklarowała, iż realizowane inicjatywy z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej obejmowały również treści związane z wybraną kulturą/kulturami i tożsamością/tożsamościami autochtonicznych mniejszości narodowych (białoruska, litewska, ukraińska itd.). Nieco mniej wskazań, bo 40% świadczyło o wyborze treści dotyczących kultury/kultur i tożsamości mniejszości etnicznych (głównie romska i tatarska). Warto zwrócić uwagę, że na realizację tematyki, związanej z kulturami mniejszości narodowych i etnicznych, wskazywała większość działaczy organizacji pozarządowych mieszczących się w Białymstoku, co może wiązać się z rdzennie wielokulturową specyfiką miasta. Z kolei 35% badanych zadeklarowało podejmowanie problematyki dotyczącej kultury/kultur uchodźców oraz kwestii związanych z funkcjonowaniem w roli „przymusowego migranta”. Tę grupę osób tworzyli głównie działacze z Białegostoku i Warszawy. Realizowane treści najczęściej odnosiły się do kultury i sytu-





**Wykres 4. Charakter treści działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, związanych z odmiennością kulturową, podejmowanych przez polskie organizacje pozarządowe**

Źródło: badania własne.

acji Czeczenów (inne osób z: Afganistanu, Pakistanu, Nigerii). Kolejne 32% deklaracji odnosiło się do poruszania zagadnień związanych z religiami i wyznaniem (buddyzm, hinduizm, islam, prawosławie, protestantyzm). Natomiast 10% wskazań świadczy o analizie wątków obejmujących specyfikę języków obcych (hiszpański, arabski, gruziński, romski) oraz sztucznego języka esperanto. Podejmowanie działań obejmujących kwestie postaw wobec odmienności (w tym związanych z mechanizmami i przeciwdziałaniem dyskryminacji) zadeklarowała prawie połowa, bo 48% badanych. Z kolei 22% działaczy organizacji pozarządowych stwierdziło, że treści inicjatyw realizowanych przez ich organizację wiązały się również z metodyką edukacji międzykulturowej i metod pracy z daną grupą.

Specyfikę treści, związanych z odmiennością kulturową podejmowanych w trakcie działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej przez polskie organizacje pozarządowe, ilustruje wykres 4.

Analiza materiału empirycznego wskazuje, że wątki dotyczące odmiennych kultur, religii, wyznań i związanych z nimi tożsamości, a także języ-

ków obcych i postaw wobec odmienności — w toku większości podejmowanych działań — należały do przewodnich i tym samym konstruowały „tematyczny rdzeń” realizowanych inicjatyw, determinując ich specyfikę. Zagadnienia, dotyczące odmienności biologicznej, ekonomicznej oraz wyrażania odmiennego światopoglądu, najczęściej odgrywały rolę drugoplanową — dopełniającą podejmowane zagadnienia. Służyły bardziej dogłębnemu wyjaśnianiu analizowanej problematyki. Na przykład realizatorzy szkoleń skierowanych do nauczycieli i edukatorów pt. *Dzieci i młodzież wietnamska w polskim systemie edukacji* (część projektu *Festiwal filmowy Pięć Smaków*; organizator: Fundacja Arteria), podejmując tematykę kulturowej przynależności imigrantów z Wietnamu, zwracali uwagę na ich sytuację społeczno-ekonomiczną oraz kwestię antropologicznych cech tej grupy, co stanowiło uzupełnienie analizowanych zagadnień. Treści wiążące się z ekonomicznymi, biologicznymi oraz psychologicznymi aspektami odmienności stanowiły ważny element inicjatyw poświęconych uchodźcom (głównie z Czeczenii, ale i innych krajów m.in. Afganistanu, Pakistanu, Nigerii) oraz działań przygotowujących do udziału w międzynarodowych programach wolontaryjnych (EVS, wolontariat misyjny).

Z analizy treści materiału empirycznego wynika, że mimo deklaracji, dotyczących realizacji wielu wątków tematycznych wiążących się z odmiennością kulturową, religijną i wyznaniową, nie wszystkie zagadnienia były poddawane szczegółowej analizie. Niektóre z nich, jak wskazywali badani liderzy, zostały jedynie zasygnalizowane, co wiąże się ze specyfiką podejmowanych inicjatyw bądź ograniczeniami czasowymi. Kwestia realizacji treści dotyczących odmienności kulturowej wyglądała nieco inaczej w przypadku inicjatyw dotyczących postaw, które wiązały się najczęściej z przybliżeniem ich uczestnikom mechanizmów dyskryminacji i sposobów przeciwdziałania jej. W toku tych działań pierwszoplanowe wątki wiązały się z postawami. Natomiast tematyka różnic biologicznych, społecznych, ekonomicznych oraz kulturowych stanowiła płaszczyznę rozważań. W ramach działań międzynarodowych (wymiany międzynarodowe, wolontariat międzynarodowy, workcampy), poza zaplanowanymi tematami inicjatyw, ważny aspekt pracy stanowiły spontanicznie pojawiające się wątki związane z kulturową i religijną przynależnością ich uczestników.

Treści analizowanych inicjatyw koncentrowały się głównie na tym, co odmienne i charakterystyczne dla danej mniejszości narodowej, etnicznej, religijnej itd. bądź grupy/grup mniejszościowej/ych w nietnicznym sen-

sie. Podczas wielu działań, w różnych momentach ich przebiegu poruszano również problematykę podobieństw międzykulturowych i międzygrupowych, co odgrywa ważną rolę w procesie kształtowania kompetencji międzykulturowej. Analiza podobieństw pomiędzy poszczególnymi kulturami, grupami społecznymi i ich sytuacją oraz historią jest czynnikiem, który sprawia, że uczestnicy inicjatyw edukacyjnych, dostrzegając podobieństwa na różnych płaszczyznach, w symboliczny bądź bezpośredni sposób zbliżają się do siebie. Zachęca to również do podejmowania, nawiązywania i podtrzymywania międzykulturowych relacji.

### Typy podejmowanych działań

Odwołując się do analizy materiału empirycznego, biorąc pod uwagę treści przewodnie dla poszczególnych działań, nawiązując do założeń holistycznej koncepcji edukacji międzykulturowej Jerzego Nikitorowicza, która w całościowy sposób wyznacza tematyczne obszary działań w obrębie edukacji międzykulturowej, możliwe jest wyróżnienie zaprezentowanych tutaj typów inicjatyw, podejmowanych przez polskie organizacje pozarządowe.

**1. Inicjatywy dotyczące tożsamości i dziedzictwa kulturowego grup mniejszościowych** — zaliczają się do nich działania, których treści obejmują problematykę symbolicznego i materialnego dziedzictwa mniejszościowych grup narodowych, etnicznych, wyznaniowych, religijnych i językowych (w tym imigrantów i uchodźców). Umożliwiają one pielęgnowanie i kształtowanie tożsamości mniejszościowych i kompetencji, niezbędnych do uczestnictwa w życiu danej wspólnoty narodowej, etnicznej, wyznaniowej, religijnej i językowej. Stwarzają również płaszczyznę międzykulturowego spotkania, co umożliwia uwrażliwianie członków grupy większościowej na odmienność.

Przykładami tego typu inicjatyw są: *Klub wielokulturowy* (Towarzystwo Przyjaciół I Społecznego Liceum im. Maharadży Jam Saheba Digvijay Sinhji); *Opowieści z doliny Terek* (Stowarzyszenie Praktyków Kultury); Statutowe działania przybliżające kulturę romską (Fundacja Bahtałe Roma).

Treści inicjatywy, dotyczących tożsamości i dziedzictwa kulturowego grup mniejszościowych, koncentrowały się na zagadnieniach istotnych z perspektywy rozwijania tożsamości konkretnej grupy narodowej bądź etnicznej oraz propagowania elementów jej kultury, na co wskazuje m.in. następująca wypowiedzi liderki białostockiego stowarzyszenia:

*Postanowiliśmy zebrać wspomnienia naszych rodzin — Białorusinów, którzy mieszkają na Podlasiu. Wyjeżdżaliśmy do Teremisek, gdzie pracowaliśmy nad projektem, oglądaliśmy zdjęcia i filmy, uczyliśmy się pieśni (...).*

Wśród tych inicjatyw znalazły się również takie, które koncentrowały się na tożsamościach i wybranych elementach kilku grup mniejszościowych, co ilustruje m.in. wypowiedź aktywistki warszawskiego stowarzyszenia:

*Zajęcia odbywają się w grupach tematycznych np. kultura chińska, czeczeńska, afgańska, tybetańska (...). (...) Pracują w grupach mieszanych, np. młodzież ormiańska, chińska, ukraińska, polska. W trakcie zajęć poznają swoje kultury (...).*

W wielu przypadkach uczestnictwo w inicjatywach tego typu jest istotną szansą nabywania wiedzy na temat własnej kultury (bywa, że jedyną) i kształtowania poczucia przynależności do wspólnoty narodowej i/bądź religijnej. Dzieje się tak w szczególności w przypadku uchodźców, którzy w swoim kraju pochodzenia nie mieli możliwości nabywania wiedzy i rozwijania związku z własną kulturą. Egzemplifikacją tego stanu rzeczy jest następująca wypowiedź tybetańskiego aktywisty:

*Oni podczas zajęć mogą też poznać swoją kulturę, bo nieraz jej nie znają. (...). (...) Sami przygotowują imprezy, na które zapraszają swoich nauczycieli, rówieśników i mieszkańców Warszawy. (...) Młodzież tybetańska, będąc w Tybecie, niewiele wiedziała na jego temat. Oni mówią, że się stresują, jak nie znają odpowiedzi na pytania dotyczące Tybetu (...).*

Efekty niektórych działań były prezentowane szerszemu gronu odbiorców, czego przykładem jest treść następującej wypowiedzi społecznika z warszawskiego stowarzyszenia:

*Młodzież czeczeńska przy wsparciu animatorów kultury przygotowywała spektakl oparty na oryginalnej bajce czeczeńskiej (...). Spektakl był skierowany do wszystkich zainteresowanych — oczywiście jego odbiorcami byli Polacy (...).*

**2. Inicjatywy związane z kulturą Obcego i Innego bliskiego** — tę grupę tworzą działania, które koncentrują się na kwestiach dotyczących kultury i kulturowego dziedzictwa Obcego i Innego bliskiego, tj. mieszkańca danej

społeczności lokalnej, miasta, regionu czy Polski. Wiążą się głównie z wybranymi elementami kultury, tożsamości, religii i wyznania autochtonicznych mniejszości, które od lat zamieszkują poszczególne regiony Polski. Obejmują również problematykę wybranych elementów kultury grupy dominującej i tym samym wątki dotyczące podobieństw międzykulturowych. Realizowane są na płaszczyźnie lokalnej, regionalnej, narodowej oraz międzynarodowej.

Projekty tego typu to: *Poznaj sąsiada* (Stowarzyszenie Społeczno-Kulturalne Polska-Ukraina); *Kroniki Podlaskie* (Stowarzyszenie na rzecz dzieci i młodzieży uczących się języka białoruskiego Ab-Ba); *Wielokulturowa Warszawa* (Stowarzyszenie na rzecz Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego Pro Humanum).

Działania związane z kulturą Obcego i Innego bliskiego poświęcone były wybranym elementom ich kultur, kanonu kulturowego oraz języka. Wiele z nich odnosiło się również do dodatkowych, pobocznych treści, które wiązały się np. z historią danej grupy, jej językiem itd. Ilustruje to m.in. następująca wypowiedź działacza poznańskiego stowarzyszenia:

*Treści dotyczyły historii Ukrainy, literatury ukraińskiej, języka ukraińskiego i współczesności ukraińskiej. To jest ta szeroko pojęta kulturowa odmienność, to znaczy nagle dajemy dzieciakom świadomość czy pojęcie o tym, że obok nas żyją ludzie, którzy mówią w języku bardzo podobnym do nas, jest to język słowiański, ale zapisują to w innym alfabecie — cyrylicą.*

Podczas niektórych inicjatyw, mieszczących się w tej kategorii, kluczową rolę odgrywały miejsca (tj. świątynie, pomniki, dawne budynki mieszkalne) ważne z perspektywy mniejszości, które żyją w danej społeczności lokalnej. Problematyka związana z miejscami stanowiła punkt wyjścia bądź główną płaszczyznę poznawania Obcego i Innego bliskiego. Tego typu inicjatywy opisują następujące słowa aktywistki warszawskiego stowarzyszenia:

*(...) Projekt polegał na opracowaniu ścieżek wielokulturowych związanych z wielokulturowością Warszawy (...). Później w oparciu o te ścieżki odbywały się wycieczki (...). Dotyczyły one mniejszości narodowych i etnicznych — oraz miejsc z nimi związanych (...).*

**3. Inicjatywy koncentrujące się na kulturze oraz sytuacji Obcego i Innego dalekiego** — do tej grupy zaliczają się działania, które odnoszą się do

treści dotyczących kultury Obcego i Innego dalekiego — mieszkańca innego kraju, kontynentu, a także imigranta i uchodźcy, charakteryzującego się diametralnie odmienną od większościowej przynależnością kulturową. Ukazują one różnice i podobieństwa pomiędzy kulturą Obcego i Innego dalekiego a kulturą lokalną, regionalną, narodową.

Przykładami inicjatyw zaliczających się do tej grupy są: Warsztaty dotyczące kultur Afryki oraz sytuacji dzieci ulicy w szkołach (Fundacja Usłyszeć Afrykę); Warsztaty dla dzieci dotyczące kultur dalekich krajów (Fundacja Edukacji Międzykulturowej); Nauka grania i śpiewania piosenek indyjskich (Fundacja Dom Lotosu).

Treści inicjatyw koncentrujących się na kulturze oraz sytuacji Obcego i Innego dalekiego, wielokrotnie miały ukazać różnorodność kulturową świata jako ciekawą i inspirującą oraz zachęcić tym samym ich uczestników do jej głębszego poznawania. Potwierdza to m.in. treść wypowiedzi działaczki warszawskiej fundacji:

*(...) Zajęcia dla dzieci dotyczyły krajów azjatyckich. Kultury chińskiej, wietnamskiej, Tybetu, Kirgistanu — tu dotyczyły w szczególności islamu (...). Mieliśmy też zajęcia poświęcone Afryce (...). To było uczenie się poprzez dawanie „impulsów” — pokazywanie różnorodności jako ciekawej.*

Wiele z nich koncentrowało się na ukazaniu wybranych elementów konkretnej kultury, która powszechnie uznawana jest za egzotyczną. Ten stan rzeczy dobrze ilustruje wypowiedź liderki warszawskiej fundacji:

*(...) Spotykaliśmy się, żeby uczyć się grania i śpiewania piosenek indyjskich. Podczas spotkań mieliśmy koncert muzyki i pokaz tańców indyjskich oraz degustację potraw indyjskich. Były też warsztaty lepienia z gliny (...). Lepiliśmy bogów indyjskich (...). To czysta egzotyka dla wielu (...).*

Niejednokrotnie pozwalały one wykroczyć poza stereotypy związane z postrzeganiem Obcego i Innego, na co wskazują słowa liderki warszawskiej fundacji:

*(...) Pokazujemy ich radość życia, ich talenty, to co potrafią, ich świat i ich marzenia. Obalamy stereotyp Innego, który jest biedny, zacofany i nieporadny. (...) Dziewczyny przywiozły chustę dwóch różnych plemion, zbudowały chatę — atrapę.*

*Przywiozły bardzo dużo rzeczy z Ugandy, pokazywały, jak ubiera się jedno plemię, a jak ubiera się inne plemię. Mówiły o ich trybie życia, o zwyczajach, obrzędach, o tym, jaki wpływ na ich tryb życia mają upały.*

**4. Inicjatywy dotyczące kultur Obcych oraz Innych bliskich i dalekich** — ta grupa inicjatyw koncentruje się na treściach dotyczących zarówno Obcego i Innego bliskiego, jak i dalekiego. Zakłada realizację zagadnień odnoszących się do odmiennych kultur, religii, wyznań itd. według następującego porządku: od odmienności bliskiej do dalekiej, a także w przypadkowy sposób.

Do tej grupy należą projekty, takie jak: *Objazdowe, szkolne, warsztaty multikulturowe II* (Fundacja Dom Kultury); *Wielkopolska Żywa Biblioteka* (Instytut Badań i Rozwoju Aktywności Społecznej); *Program Kształtowania Wrażliwości na Odmiennosc „Przygody Innego”* (Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku).

Treści wielu inicjatyw dotyczących kultur Obcych oraz Innych bliskich i dalekich związane były z różnorodnością istniejącą w danym środowisku lokalnym, co znajduje odzwierciedlenie m.in. w następującej wypowiedzi liderki warszawskiej fundacji:

*W dzielnicach Białołęka, Bielany, Targówek i Żoliborz mieszka wiele osób z mniejszości kulturowych i religijnych. Na co dzień spotyka się te osoby (...). Czasami ich odmiennosc rzuca się w oczy, jak w przypadku Afrykańczyków czy Czechenów, innym razem nie wyróżniają się między sobą w ogóle, tak jak Żydzi (...). (...) Projekt obejmował problematykę kultury i zwyczajów młodzieży, historii i kultury ich koleżanek i kolegów z innych kręgów kulturowych, religijnych i etnicznych (...).*

Do tej grupy należały również działania, których tematyka rozpoczynała się od wybranych elementów kultur mniejszości autochtonicznych zamieszkujących w danym mieście, kończąc na kulturach charakterystycznych dla wybranych krajów Unii Europejskiej. Potwierdza to m.in. następująca wypowiedź działaczki poznańskiego stowarzyszenia:

*To była biblioteka, która miała na celu pokazanie różnych osób z krajów Unii Europejskiej, ale też takich osób, które miały doświadczenia w byciu gdzieś w jakichś krajach europejskich albo miały doświadczenia w uczestnictwie w projektach, gdzie też była różna młodzież z krajów europejskich, w ten sposób to sobie*

*zaplanowaliśmy (...). (...) W tym przypadku to również osoby, które w większości należały do mniejszości narodowych (...). Tutaj przede wszystkim oprócz tych warsztatów to było uczenie się poprzez bezpośredni kontakt z przedstawicielem danej grupy (...)*

Inicjatywy wiążące się z kulturami Obcych oraz Innych bliskich i dalekich — poza treściami dotyczącymi zróżnicowania kulturowego charakterystycznego dla danego środowiska lokalnego, Polski czy UE — obejmowały również zagadnienia Obcych i Innych egzotycznych tj. mieszkańców odległych krańców świata. Ich układ jest stopniowy: od odmienności bliskiej po daleką. Egzemplifikacją tego stanu rzeczy jest treść następującej wypowiedzi działaczki białostockiej fundacji:

*(...) Program obejmował problematykę odmienności i obcości „bliskiej” i „dalekiej” Obcego/Innego, który mieszka obok, uczęszcza z dziećmi do tej samej szkoły, klasy, idąc dalej aż po kultury dalekich krajów (...). Dzieci mogły poznać elementy kultur dalekich, które nie są obecne w ich szkole czy mieście (...).*

**5. Inicjatywy dotyczące postaw wobec Obcego oraz Innego bliskiego i dalekiego** — do tej grupy można zaliczyć inicjatywy, których treści odnoszą się do problematyki dyskryminacji Obcego oraz Innego bliskiego i dalekiego, a także jej przeciwdziałania. Do zagadnień poruszanych w ich toku należą: mechanizmy funkcjonowania stereotypów, uprzedzeń, dyskryminacji; skutki zachowań dyskryminujących oraz sposoby jej przeciwdziałania. W trakcie ich trwania akcentowane są kwestie postaw wobec odmienności. Problematyka odmiennych kultur, religii, wyznań oraz odmienności w zakresie biologicznym, ekonomicznym itd. stanowi tu jedynie płaszczyznę rozważań.

Projekty tego typu to: Warsztaty antydyskryminacyjne dla grup szkolnych (Stowarzyszenie na Rzecz i Dialogu 9/12); *Hominem Quaero* — *szukam człowieka* (Stowarzyszenie Praktyków Kultury Stop-Klatka); Warsztaty antydyskryminacyjne (Stowarzyszenie Kobiet Konsola).

Treści inicjatyw dotyczących postaw wobec Obcego oraz Innego bliskiego i dalekiego mogą odnosić się do wybranych elementów jednej kultury, co umożliwia weryfikację negatywnych stereotypów i uprzedzeń z nią związanych i tym samym pozwala kształtować postawy otwarte. Potwierdza to następująca wypowiedź działacza białostockiego stowarzyszenia:



*Pierwszy projekt skupiał się na odmienności jako takiej (...). Miał na celu rozpoznanie istniejących stereotypów i uprzedzeń (...). (...) Pojawiały się tematy dotyczące islamu, dotyczące kultury muzułmańskiej (...).*

Działania należące do tej grupy koncentrują się również na wielu różnych cechach, które mogą być źródłem negatywnych stereotypów i nierównego traktowania, na co wskazuje treść wypowiedzi liderki warszawskiego stowarzyszenia:

*Nasze działania zawsze dotyczą dyskryminacji jako takiej i wskazania mechanizmu dyskryminacji. W sumie rzadko skupiamy się tylko na jednej cesze, staramy się mówić o różnych formach dyskryminacji i różnych jej przejawach i wskazywać przykłady dotyczące różnych przejawów odmienności.*

Występują również w konfiguracji z innymi blokami tematycznymi, czego przykładem jest wypowiedź działaczki poznańskiego stowarzyszenia:

*Był blok poświęcony edukacji antydyskryminacyjnej, w którym poruszane były kwestie odmienności jako takiej i rozwinięciem tego bloku była też kwestia stereotypów, efektu pierwszego kontaktu, dyskryminacji i jej przeciwdziałania itd. Były też treści dotyczące praw człowieka, prawa do odmienności sformalizowanej prawnie (...).*

**6. Inicjatywy dotyczące historii, dziedzictwa i kultury żydowskiej oraz relacji polsko-żydowskich** — tę grupę działań tworzą inicjatywy, których treści dotyczą wspólnej polsko-żydowskiej przeszłości i dziedzictwa, Holocaustu, kultury żydowskiej oraz powiązań kulturowych, będących wynikiem przenikania się kultur. Zakładają one również nawiązywanie relacji polsko-izraelskich oraz wątki społeczno-kulturowej specyfiki Izraela.

Do tej grupy należą m.in. następujące projekty: *Instrukcja powrotu macewy* (Towarzystwo Inicjatyw Twórczych E); *Szkoła dialogu* (Forum Dialogu Między Narodami); Summer Camp — obejmujący prace na cmentarzu przy ulicy Wschodniej w Białymstoku (Centrum Edukacji Obywatelskiej Polska — Izrael).

Inicjatywy dotyczące historii i kultury żydowskiej oraz relacji polsko-żydowskich tworzą specyficzną grupę działań, gdyż w dużej mierze ich treści związane są przeszłością. Nieraz dotyczą kwestii trudnych zarówno dla Po-

laków, jak i Żydów. Ten stan rzeczy opisuje m.in. następująca wypowiedź działaczki warszawskiego stowarzyszenia:

*Projekt miał przyczynić się do poszukiwania odpowiedzi na pytania trudne i niewygodne — dotyczące np. polsko-żydowskiej historii. Stopniowe zagłębianie się w lokalną historię pogłębia nie tylko wiedzę, ale i poczucie odpowiedzialności za ludzi: tych, którzy opowiadają i tych, których animatorzy próbują skłonić do słuchania, namówić do działania, na zakrzętnięcie się wokół pamięci własnego podwórka.*

Wiele inicjatyw należących do tej kategorii tworzą działania, w których główne treści to zagadnienia dotyczące Holocaustu. Niektóre z nich związane są przede wszystkim z problematyką Zagłady. Inne wątki, poruszane podczas ich trwania (np. dotyczące judaizmu i kultury żydowskiej), należą do pobocznych. W toku tego typu inicjatyw coraz częściej zwraca się jednak uwagę na analizę faktów dotyczących życia mniejszości żydowskiej przed II wojną światową, co ułatwia zrozumienie tragedii Holocaustu. Ich treści koncentrują się nieraz także na wykraczaniu poza stereotypowy obraz mniejszości żydowskiej. Potwierdza to m.in. wypowiedź działaczki warszawskiej fundacji:

*(...) Pokazujemy, czym była żydowska Warszawa (...). Warto pokazać życie, żeby zrozumieć, czym była zagłada (...). Sporo jest rzeczy dotyczących religii, ale niekoniecznie pokazywanej w sposób stereotypowy. To nie jest tak, że każdy Żyd obchodzi szabat tak samo, że wszyscy są religijni i jest to dla nich bardzo ważne (...).*

Część inicjatyw zaklasyfikowanych do tej grupy poprzedzona jest merytorycznym wprowadzeniem, związanym z tematyką kultury i historii polskich Żydów, judaizmu i relacji polsko-żydowskich itd. oraz innymi zagadnieniami, co stanowi wstęp do ich pogłębiania przez bezpośrednie doświadczenie m.in. w międzynarodowych zespołach (np. polsko-izraelskich). Możliwość doświadczenia historii stwarzają nieraz prace rekonstrukcyjne (np. renowacje dawnych synagog, cmentarzy żydowskich itd.). Ten stan rzeczy egzemplifikują słowa działaczki białostockiego stowarzyszenia:

*W trakcie dwutygodniowego pobytu wolontariusze prowadzili prace porządkowe na cmentarzu żydowskim przy ulicy Wschodniej w Białymstoku oraz odnawiali znajdujące się na nim macewy. Ponadto mieli okazję poznać historię i kulturę Podlasia (...).*

**7. Inicjatywy koncentrujące się na kulturowej przynależności uczestników** — do tej grupy należą działania obejmujące treści dotyczące wybranych elementów kultur uczestników danej inicjatywy. Ich realizacja ma służyć wzajemnemu poznaniu się i integracji. Podejmowanie tematyki przynależności kulturowej odbiorców danej inicjatywy ma zazwyczaj miejsce w trakcie działań o charakterze międzynarodowym (wymian, workcampów, programów wolontaryjnych).

Przykłady inicjatyw mieszczących się w tej grupie to: *Let's meet in the kitchen* (Europejskie Forum Studentów AEGEE, „Oddział w Białymstoku”); projekt polsko-niemiecki (Polsko-Niemieckie Towarzystwo Społeczno-Edukacyjne); *We love eating* (Fundacja dla Wolności).

Działania, które koncentrują się na kulturowej przynależności uczestników inicjatyw, odnoszą się do zagadnień, które stwarzają płaszczyznę nawiązywania międzynarodowych kontaktów i międzykulturowej integracji. Ilustracją tego stanu rzeczy jest wypowiedź działacza poznańskiego stowarzyszenia:

*To była inicjatywa, która w efekcie pozwalała poznawać się ludziom nawzajem, tworzyć grupy znajomych polsko-niemieckich na bazie projektu polsko-niemieckiego realizowanego w Polsce i Niemczech.*

Wielokrotnie nie należą one do trudnych i problematycznych. Ich zadaniem jest zbliżenie uczestników danego działania do siebie, w przyjemnych warunkach. Potwierdza to treść wypowiedzi aktywistki warszawskiej fundacji:

*(...) Podczas warsztatów nauczyliśmy się razem, jak robić prawdziwe włoskie lasagne, makaron domowy, tiramisu i limoncello, a wieczorem przygotowywaliśmy przysmaki swoich regionów (...). Wszystko to było wsparte grami integracyjnymi.*

**8. Inicjatywy koncentrujące się na roli języka w kontekście komunikacji międzykulturowej i propagowania wiedzy na temat odmiennych kultur** — w tej grupie znajdują się inicjatywy, których istotą jest rola języka w procesie komunikacji międzykulturowej oraz poznawania odmiennych kultur. Ich realizacji przyświeca założenie, iż język stanowi narzędzie komunikacji międzykulturowej oraz czynnik umożliwiający pogłębianie wiedzy na temat innych kultur i narodów, a także polskiej kultury i historii.

Dotyczą konkretnego języka (np. hiszpański), grupy języków (np. romańskie, słowiańskie) bądź sztucznego języka esperanto.

Przykłady inicjatyw, należących do tej grupy, to: *Projekt Republika Feminy* (Fundacja Kultur i Języków Sfera); *Europejski Serwis Wolontariacki* (Białostockie Towarzystwo Esperantystów); *Lekcje Esperanto* (E-senco Towarzystwo Kulturalno-Społeczne im. Ludwika Zamenhofa).

Działania, koncentrujące się na roli języka w kontekście komunikacji międzykulturowej i propagowania wiedzy na temat odmiennych kultur, związane są ze specyfiką danego języka bądź języków i traktują go/je jako nośnik kultury. Nieraz stanowią wprowadzenie do analizy zagadnień traktujących o kulturze bądź kulturach wybranego kraju/krajów. Ten stan rzeczy ilustruje m.in. wypowiedź działaczki poznańskiej fundacji:

*Były to ogólnie kwestie kulturoznawcze, ale też literaturoznawcze, nawet czasami były językoznawcze. Także wykłady dla dużego grona osób, potem warsztaty dla ograniczonej grupy, ok. 20 osób. Były takie warsztaty językowo-kulturowe, jedne dotyczyły Meksyku, a drugie Hiszpanii.*

Inicjatywy należące do tej grupy skupiają się również na nauce swobodnego komunikowania się i dzielenia się informacjami na temat wybranych elementów kultur osób je reprezentujących. Wtedy ich zakres odpowiada potrzebom uczestników danego działania. Potwierdzają to słowa działaczki białostockiego stowarzyszenia:

*Spotkania odbywały się dzięki wolontariuszom z różnych krajów (...). (...) Brało w nich udział kilkadziesiąt osób. Można było podczas nich rozmawiać w różnych językach: angielskim, hiszpańskim, rosyjskim, esperanto. W naturalny sposób dawało to możliwość poznawania innych kultur (...).*

Część działań należących do tej kategorii dotyczy nauki i propagowania idei tolerancji nierozłącznie związanych ze sztucznym językiem esperanto. Wiążą się one również z ukazywaniem potencjału różnorodności świata. Na ten fakt wskazuje m.in. wypowiedź lidera poznańskiego stowarzyszenia:

*Treści dotyczyły pokazywania różnorodności, korzeni języka jako efektu różnorodności — język esperanto powstał jako próba radzenia sobie z tym problemem, miał być połączeniem tych wielu języków.*

**9. Inicjatywy przybliżające problematykę wielo- i międzykulturowości oraz metodykę edukacji międzykulturowej** — ta grupa działań łączy treści obejmujące kulturę, religię oraz sytuację Obcego i Innego bliskiego i/lub dalekiego oraz metodykę pracy w obszarze edukacji międzykulturowej. Treści tych przedsięwzięć dotyczą wybranych elementów kanonu kulturowego/kanonów kulturowych grup mniejszościowych, religii, sposobów mówienia o odmienności oraz metod, form pracy i projektowania działań edukacyjnych.

Przykłady tego typu inicjatyw to: *Kultury uchodźców — różnice kulturowe i sposoby radzenia sobie z nimi* (Fundacja Dialog); *Warsztaty międzykulturowe* (Fundacja FilmGramm); *Pracowania przyszłego/ej wychowawcy/czyni* (Instytut Badania i Rozwoju Aktywności Społecznej).

Inicjatywy, które związane są z problematyką wielo- i międzykulturowości oraz metodyką edukacji międzykulturowej, służą zazwyczaj przygotowaniu danej grupy (nauczycieli, wolontariuszy, studentów itd.) do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Umożliwiają nabywanie ogólnej wiedzy i praktycznych umiejętności związanych z metodyką edukacji międzykulturowej, czego przykładem są słowa działaczki poznańskiej fundacji:

*Głównym celem inicjatywy było wyposażenie w wiedzę i umiejętności dotyczące szeroko pojętego społeczeństwa obywatelskiego, w tym edukacji oraz kwestii międzykulturowych osób, które chcą być nauczycielami/nauczycielkami w przyszłości. To były osoby głównie z kierunków pedagogicznych, ale także ze specjalności nauczycielskich, ale także takie, które po prostu chciały się zajmować edukacją pozaformalną. Celem było danie im wiedzy i umiejętności przeprowadzenia tego typu ćwiczeń dotyczących edukacji międzykulturowej, przede wszystkim metodami aktywnymi.*

Przedsięwzięcia te mogą też być ukierunkowane na przygotowanie do pracy z konkretną grupą/grupami (cudzoziemców, mniejszości narodowych itd.). Dotyczą wybranych elementów jej kultury/kultur oraz obejmują kwestie metodyki pracy z nią — w różnych zakresach, tj. realizacji programów edukacyjnych uwrażliwiających na odmiennosc, powadzenia zajęć przedmiotowych z języka polskiego jako obcego itd. Na podejmowanie tego typu działań polskich organizacji pozarządowych wskazuje m.in. treść następującej wypowiedzi działaczki białostockiej fundacji:

*Szkolenie dotyczyło problematyki uchodźczej i kultur krajów pochodzenia uchodźców. Obejmowało również kwestie sytuacji szkolnej uchodźców i metody pracy z dziećmi i młodzieżą uchodźczą (...).*

Do tej grupy inicjatyw należą również działania dotyczące wybranej kultury/kultur i metodyki pracy z konkretną grupą wiekową. Ten stan rzeczy ilustruje wypowiedź aktywistki z warszawskiej fundacji:

*Zajęcia poświęcone były zagadnieniom wielokulturowości oraz metodyce edukacji międzykulturowej wśród dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych. Zajęcia były również okazją do oglądu stereotypów, z jakimi spotykają się Afrykanie w Polsce oraz tych, z którymi może spotkać się nauczyciel, prowadząc zajęcia o innych kulturach (...).*

Na podstawie analizy wyników badań można stwierdzić, że treści realizowane w toku inicjatyw z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej odpowiadają holistycznemu jej definiowaniu. Wskazuje na to podejmowanie przez badane organizacje działań dotyczących różnych zagadnień: począwszy od problematyki kultur, problemów Obcych i Innych bliskich (rdzennych mieszkańców danej społeczności lokalnej, miasta, regionu czy Polski) po problematykę Obcych i Innych dalekich (obywateli obcych krajów, kontynentów). Analiza materiału empirycznego wskazuje również na to, że specyfika zróżnicowania kulturowego danego miasta miała wpływ na dobór treści podejmowanych działań oraz stanowiła ważny czynnik różnicujący ich charakter. Treści badanych działań dotyczyły głównie kultur oraz problemów występujących na terenie miast ich realizacji. Jednak się do nich nie ograniczały, o czym świadczy podejmowanie przez organizacje działające na terenie Białegostoku, Poznania i Warszawy inicjatyw o charakterze międzynarodowym, związanych z problemami Obcego i Innego dalekiego (wymiany międzynarodowe, workcampsy, długoterminowy wolontariat międzynarodowy).

Najszerze spektrum działań pod względem tematycznym miały warszawskie organizacje pozarządowe działające na terenie tzw. polskiego *centrum multikulti*. Była to tematyka kultur mniejszości narodowych, etnicznych, imigrantów, uchodźców, odmiennych religii itd. Wątki tematyczne, podejmowane przez białostockie organizacje, wiązały się głównie z kulturą mniejszości mieszkających na terenie miasta. Pojawiały się tam również za-

gadnienia dotyczące kultur uchodźców, rzadziej imigrantów. Treści realizowane w toku poznańskich inicjatyw dotyczyły różnorodnych zagadnień, przypominając mozaikę. Trudno jest więc wyodrębnić wątki dominujące. Na terenie wszystkich objętych badaniami miast były realizowane działania o tematyce dyskryminacji, jej konsekwencji oraz sposobów przeciwdziałania. Nie stanowiły one jednej dużej puli odrębnych inicjatyw. Wątki, których istotą było przeciwdziałanie dyskryminacji, pojawiały się natomiast w toku wielu badanych działań jako kompatybilny element innych treści ogólnie- bądź specyficznie-kulturowych.

Sytuacja wygląda podobnie w przypadku działań traktujących język jako narzędzie komunikacji międzykulturowej, umożliwiające poznawanie odmiennych kultur i inicjatyw międzynarodowych, które dają możliwość odkrywania odmienności i propagowania elementów własnej kultury. Inicjatywy dotyczące elementów kultury żydowskiej, relacji polsko-żydowskich i polsko-izraelskich były realizowane głównie na terenie Białegostoku i Warszawy. Badane inicjatywy, bez względu na tematykę, dawały odbiorcom możliwość rozwijania wybranych elementów kompetencji międzykulturowej bądź metaorientacji wspierającej proces nawiązywania pozytywnych relacji z Obcymi i Innymi. Stanowiły również płaszczyznę kształtowania własnej wieloaspektowej tożsamości przez symboliczny oraz bezpośredni kontakt z odmiennością.

Analiza treści wypowiedzi badanych liderów organizacji pozarządowych wskazuje, że podejmowane działania w większości przypadków zostały zaprojektowane na podstawie wcześniejszego rozpoznania potrzeb istniejących w danej społeczności lokalnej oraz tych związanych z międzykulturową integracją. Czynności diagnostyczne wiązały się głównie z analizą wcześniejszych doświadczeń inicjatorów działań edukacyjnych, które dotyczyły realizacji inicjatyw edukacyjnych oraz ich obserwacji i swobodnych rozmów z członkami poszczególnych grup narodowych i etnicznych. Żadna z badanych osób nie wskazywała na prowadzenie szczegółowych diagnoz za pomocą specjalnie przygotowanych narzędzi, stanowiących podstawę podjętych działań metodycznych. Można więc wnioskować, że inicjatywy badanych organizacji w dużej mierze podjęte zostały w sposób intuicyjny. Tym samym warto podkreślić, odwołując się do założeń prakseologii, że każde fachowe działanie sytuujące się w obszarze praktyki edukacyjno-społecznej wymaga szczegółowego rozpoznawania potrzeb istniejących w danej grupie, środowisku lokalnym, instytucji itd. Diagnoza jest czynnikiem projek-

towania i realizacji inicjatyw, które stanowią próbę odpowiedzi na realne potrzeby występujące w danej społeczności lokalnej, w Polsce, Europie oraz na świecie. Projektowanie działań na podstawie rzetelnych diagnoz może wzbogacić ofertę międzykulturowej edukacji nieformalnej oraz zapobiegać „dublowaniu się” działań podejmowanych przez polskie organizacje pozarządowe.

#### 4.2.2. Grupy docelowe

Międzykulturowa edukacja nieformalna ma miejsce w przestrzeni różnic międzyludzkich i międzykulturowych, które się na siebie nakładają i uzupełniają. Z założenia adresowana jest do różnych grup społecznych (wiekowych, narodowych, religijnych itd.). Inicjatywy polskich organizacji pozarządowych powinny więc obejmować grupy mieszane pod względem: narodowym, etnicznym i religijnym itd. Powinny być adresowane do dzieci, młodzieży i dorosłych; w tym — obejmować jednostki różniące się od siebie pod względem osobowościowym, statusem społecznym czy światopoglądem.

#### **Odbiorcy międzykulturowej edukacji nieformalnej ze względu na przynależność kulturową**

Analiza materiału zebranego w toku badań empirycznych wskazuje, że działania mieszczące się w obszarze międzykulturowej edukacji nieformalnej były adresowane do grup, których członkowie charakteryzowali się niejednorodną przynależnością narodową i etniczną. W wielu przypadkach wiązało się to również ze zróżnicowaną tożsamością wyznaniową i religijną oraz czynną znajomością języka mniejszościowego<sup>2</sup>.

Biorąc pod uwagę strukturę etniczną i narodową grup docelowych, 55% wskazań świadczyło o podejmowaniu inicjatyw skierowanych do grup zróżnicowanych pod względem narodowym i etnicznym, obejmujących członków grupy większościowej oraz mniejszości autochtoniczne zamieszkujące tereny kraju. Należą do nich głównie: Białorusini, Litwini, Romowie, Tatarzy, Ukraińcy. Do tej grupy należały działania, które zakładały udział członków dwóch narodowości: większościowej i mniejszościowej (rdzennej mniejszości narodowej lub etnicznej). Taka sytuacja miała miejsce w przy-

---

<sup>2</sup> Termin „język mniejszościowy” rozumiem jako język, którym posługują się mniejszości narodowe, etniczne oraz imigranci i uchodźcy.



padku cyklicznych działań przybliżających kulturę romską prowadzonych przez poznańską Fundację Bahtałe Roma, co ilustruje wypowiedź liderki tej organizacji:

*(...) Odbiorcy to Romowie i Polacy. Prowadzimy działania w szkołach, ale też skierowane do dorosłych (...).*

Do tej grupy należą również inicjatywy adresowane do członków grupy dominującej oraz kilku autochtonicznych mniejszości (narodowych i etnicznych). Są to działania, które nie zakładały żadnych przynależnościowych ograniczeń. Przykładem tego typu inicjatyw są *Wakacyjne spotkania z wielokulturowością Białegostoku*, zorganizowane przez białostocką Fundację Oikonomos, co potwierdza wypowiedź aktywistki białostockiej fundacji:

*(...) Półkolonie skierowane były do dzieci i młodzieży w wieku 9–15 lat, różnych wyznań i narodowości (...).*

Jako przykład można podać także inicjatywę *Różnorodność przestrzeni dialogu* zorganizowaną przez Szkołę Podstawową nr 26 w Białymstoku i Fundację Uniwersytetu w Białymstoku. Ten fakt znajduje odzwierciedlenie w następującej wypowiedzi działaczki białostockiej fundacji:

*(...) Konkurs jest kierowany do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z województwa podlaskiego — polskich, z mniejszości narodowych, etnicznych oraz uchodźców (...). Nie zakładamy żadnych ograniczeń. W projekcie mogą wziąć udział dzieci przynależące do różnych narodowości, religii, posługujący się różnymi językami. Zależy nam właśnie na uczestnikach przynależących do wielu grup (...).*

Czterdzieści siedem procent deklaracji wskazuje na realizację inicjatyw adresowanych do Polaków oraz cudzoziemców (w tym imigrantów i uchodźców), którzy zdecydowali się wziąć udział w danej inicjatywie edukacyjnej. Do tej grupy należą przedstawiciele różnych narodowości. Znajdują się w niej obywatele krajów europejskich (tj. Francja, Hiszpania, Niemcy, Włochy), azjatyckich (np. Armeńczycy, Gruzini, Hindusi, Izraelczycy, Wietnamczycy), afrykańskich (np. Kenijczycy, Zambijczycy). Przykładem tego typu działania stanowił projekt *Integracja uchodźców w małych środowiskach*

zorganizowany przez warszawską Fundację Polskie Forum Migracyjne, co znajduje odzwierciedlenie w wypowiedzi jej liderki:

*(...) to był projekt obejmujący Polaków i Czechenów — jego głównym celem było promowanie postaw tolerancji i zrozumienia dla siebie nawzajem wśród cudzoziemców ubiegających się o status uchodźcy oraz goszczącej cudzoziemców społeczności lokalnej (...).*

Innym projektem obejmującym Polaków i cudzoziemców kilku narodowości (obywateli krajów położonych na kilku kontynentach), którzy motywowani różnymi powodami przebywali w Polsce, było działanie *Co nas łączy, co nas różni. Białystok i jego mieszkańcy w oczach obcokrajowców*, podjęte przez Fundację Uniwersytetu w Białymstoku. Potwierdza to następująca wypowiedź aktywistki niniejszej organizacji:

*(...) W projekcie brali udział obcokrajowcy z różnych krajów, którzy studiowali, mieszkali albo np. byli na EVS-sie w Białymstoku oraz nasi studenci. W grupie obcokrajowców był np. Turek, Czechen, Brazylijczyk, Litwin (...). Zróżnicowany skład narodowy determinował także specyfikę projektu Euroforum Polska Training (...).*

Wspomniany projekt zorganizowany został przez działające w Warszawie Stowarzyszenie Dialogu Międzykulturowego *Euroforum Polska*, co potwierdza treść następującej wypowiedzi jego działaczki:

*(...) Uczestnicy projektu to młodzi ludzie: studenci, doktoranci, pracownicy naukowi z krajów Unii Europejskiej, tj. Polski, Francji, Hiszpanii oraz Kaukazu, Armenii, Azerbejdżanu, Gruzji (...).*

Czterdzieści jeden procent wskazań dotyczy realizacji działań w grupach osób jednolitej przynależności narodowej lub etnicznej (tj. Polaków, mniejszości narodowych bądź cudzoziemców) z udziałem osób prowadzących i/ lub koordynatorów inicjatyw bądź gości pełniących funkcję merytoryczną (innej niż uczestnicy przynależności kulturowej). Treści wypowiedzi badanych działaczy polskich organizacji pozarządowych wskazują jednak, że w przypadku inicjatyw, w których większość stanowili członkowie grupy większościowej, podczas rekrutacji nie zakładano ograniczeń związanych z przynależnością narodową i etniczną. Rekrutacja miała otwarty charak-

ter. Przykładem inicjatywy, w której uczestniczyły osoby zajmujące się edukacją, przynależące do grupy większościowej, jest szkolenie *Żyliśmy razem przez wieki, czyli Żydzi i Polacy w Białymstoku*, zorganizowane przez białostocką Fundację Dialog. Taki stan rzeczy wyraziście ilustruje następująca wypowiedzi działaczki tej fundacji:

*(...) W szkoleniu uczestniczyli i edukatorzy Polacy. W trakcie szkolenia były też spotkania z przedstawicielami mniejszości żydowskiej, wyjazd do ŻIH-u, możliwość uczestnictwa w sztuce dotyczącej kultury i tradycji żydowskiej (...).*

Innym przykładem inicjatywy, mieszczącej się w tej grupie, jest działanie *Nauka grania piosenek indyjskich*, zrealizowane przez warszawską Fundację Dom Lotosu, co egzemplifikuje następująca wypowiedź aktywistki związanej z tą Fundacją:

*W tych spotkaniach brały udział osoby zainteresowane, które chciały poznać odmienne pieśni, kulturę, medytację (...). (...) Byli to Polacy. Zajęcia prowadzili Hindusi (...).*

Kolejnym działaniem, w którym udział wzięły osoby o jednakowej przynależności narodowej, był projekt podlaskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego *Mali odkrywcy wielokulturowości*. Znajduje to odzwierciedlenie w wypowiedzi jego aktywistki:

*W projekcie wzięły udział dzieci z białostockich podstawówek. Mimo to że oferta była otwarta, nie były to dzieci z mniejszości (...).*

Przynależność narodowa i etniczna uczestników międzykulturowej edukacji nieformalnej w wielu przypadkach łączyła się z występowaniem różnicowań w zakresie językowym, religijnym i wyznaniowym. Przynależność religijna i wyznaniowa odbiorców działań, podejmowanych przez polskie organizacje pozarządowe, nie stanowiła jednak głównego kryterium ich rekrutacji. Żadna z analizowanych inicjatyw nie została zaprojektowana tylko i wyłącznie z myślą o konkretnej grupie wyznaniowej i religijnej (tj. katolikach, muzułmanach, prawosławnych). W przypadku realizacji niektórych inicjatyw różnice, wiążące się z wyrażaniem odmiennej tożsamości wyznaniowej i religijnej, stanowiły dodatkowy i — jak się okazało w ich toku —

ważny element procesu uczenia się. Tak było m.in. w przypadku projektu *Nasz świat w 36 klatkach*<sup>3</sup>, zorganizowanego przez Akademicki Klub Turystyczno-Krajoznawczy i Fundację Uniwersytetu w Białymstoku, projekt adresowany był do dzieci polskich i czeczeńskich. Podczas jego trwania uczestnicy inicjatywy narodowości czeczeńskiej zgodnie z zasadami islamu w południe odbywali modlitwę, co było czynnikiem rozbudzającym ciekawość polskich dzieci oraz stanowiło przyczynek do rozmów na temat religii i różnic kulturowych. Tego typu sytuacje można uznać za dodatkową wartość uczestnictwa w działaniach polskich organizacji pozarządowych, które mieszczą się w obszarze edukacji międzykulturowej.

### Wiek odbiorców międzykulturowej edukacji nieformalnej

Analiza materiału badawczego świadczy o tym, że działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej były kierowane do różnych grup wiekowych, co jest zgodne z założeniami tego rodzaju edukacji. Wypowiedzi działaczy organizacji pozarządowych — realizatorów badanych inicjatyw — wskazują, że podejmowane działania były kierowane przedsięwzięć z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej adresowanych do dzieci (w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym i szkolnym). Nieco więcej, bo 41% deklaracji, dotyczy realizacji inicjatyw, w toku których młodzież (gimnazjalna i licealna) stanowiła główną grupę docelową. Aż 86% deklaracji świadczy o podejmowaniu działań adresowanych do osób dorosłych, co wskazuje na fakt, iż jest to najliczniejsza grupa odbiorców inicjatyw polskich organizacji pozarządowych z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej.

**1. Dzieci w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym i szkolnym.** Jest to najmniej liczna grupa odbiorców międzykulturowej edukacji nieformalnej. Tworzą ją zarówno dzieci polskiej narodowości, jak i przynależące do mniejszości narodowych, etnicznych oraz dzieci imigrantów i uchodźców zamieszkujących tereny Polski. Grupę tę charakteryzuje wewnętrzne zróżnicowanie pod względem językowym, wyznaniowym i religijnym. Jest to

---

<sup>3</sup> Więcej na temat projektu zob. A. Młynarczuk, *Dylematy integracji dzieci czeczeńskich na przykładzie sytuacji szkolnej*, w: *Procesy migracji w społeczeństwie otwartym. Perspektywa edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2009.

również grupa niejednorodna w zakresie znajomości języka polskiego oraz wiedzy na temat otaczającej ją rzeczywistości społeczno-kulturowej. Jej członkowie znajdują się w różnych sytuacjach życiowych (często trudnych). Zdarza się, że zachowania dzieci, przynależących do grup mniejszościowych, są niezrozumiałe dla ich rówieśników, a oni sami (w szczególności imigranci i uchodźcy) postrzegani przez pryzmat stereotypów i uprzedzeń. Uczestnictwo dzieci w inicjatywach z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej wymaga zgody wychowawców, nauczycieli oraz rodziców.

Działania adresowane do dzieci w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym i szkolnym podejmowane są przez działaczy polskich organizacji pozarządowych na terenie placówek edukacyjnych (różnych typów) w trosce o rozwijanie wrażliwości na odmienność już od najmłodszych lat. Wskazuje na to m.in. następująca wypowiedź aktywistki białostockiej fundacji:

*(...) Program był realizowany w grupach dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, w zwykłych i integracyjnych przedszkolach i szkołach podstawowych (...). (...) W placówkach edukacyjnych jest coraz więcej cudzoziemców, są też mniejszości. Ważne, żeby postawy kształtować już od najmłodszych lat.*

Niektórzy działacze polskich organizacji pozarządowych realizowali działania adresowane do dzieci, biorąc pod uwagę fakt, iż właśnie do tej grupy wiekowej skierowana jest najmniejsza liczba inicjatyw. Brakuje ich zarówno w przedszkolach, szkołach, różnego rodzaju placówkach o charakterze opiekuńczo-wychowawczym, a także organizacjach pozarządowych. Ilustracją tego stanu rzeczy jest treść następującej wypowiedzi liderki warszawskiej fundacji:

*(...) Wychodzę z założenia, że trzeba zwrócić się do tych, do których działań tego typu brakuje. Dla młodzieży działania są organizowane — np. przez CODN (...). (...). Niewiele jest warsztatów dla dzieci w przedszkolach i szkołach (...).*

Przykłady inicjatyw adresowanych do dzieci to: warsztaty dotyczące kultur dalekich krajów (Fundacja Edukacji Międzykulturowej); *Pilotażowy Program Kształtowania Wrażliwości na Odmienność „Przygody Innego”* (Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku); *Mali odkrywcy wielokulturowości* (Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze Oddział Podlaski).

**2. Młodzież gimnazjalna i licealna.** To grono odbiorców tworzą osoby przynależące do grupy większościowej oraz mniejszości narodowych i etnicznych różnych wyznań i religii, posługujące się wieloma ojczystymi językami. Młodzież uczestnicząca w inicjatywach z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej kształci się w szkołach o różnych profilach (humanistycznych, technicznych). Znajomość języka polskiego, poziom kompetencji międzykulturowej tej grupy odbiorców nie należy do jednolitych. Uczestnictwo młodzieży w międzykulturowej edukacji nieformalnej jest zarówno wynikiem jej własnych zainteresowań problematyką zróżnicowania kulturowego, chęcią poznania Obcego oraz Innego bliskiego i/bądź dalekiego (jego kultury, tradycji, języka, sytuacji życiowej itd.), jak i mobilizacji nauczycieli, pedagogów, działaczy organizacji pozarządowych itd. Może mieć ono również charakter pracy wolontaryjnej warunkowanej chęcią pomocy Obcym i Innym i/bądź ukierunkowanej na zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności. Osoby, przynależące do grup mniejszościowych, borykają się niejednokrotnie z przejawami nierównego traktowania oraz mają mniejsze szanse rozwoju.

Inicjatywy z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, adresowane do młodzieży gimnazjalnej i licealnej, były niejednokrotnie realizowane przez polskie organizacje pozarządowe w celu stworzenia młodym ludziom dodatkowej płaszczyzny samorozwoju, co potwierdza m.in. treść następującej wypowiedzi działaczki aktywistki białostockiego stowarzyszenia:

*(...) W projekcie brali udział uczniowie starszych klas szkoły podstawowej i gimnazjum oraz liceum (...). (...) Były to osoby zainteresowane tematem, którym zależało na tym, żeby jak najwięcej wynieść z projektu dla siebie. I to było ważne dla nas — jako organizatorów (...).*

Inicjatywy polskich organizacji pozarządowych adresowane do młodzieży były podejmowane również w celu rozwijania zainteresowań wielokulturowością oraz kształtowania konstruktywnych wzorców spędzania czasu wolnego. Egzemplifikacją tego stanu rzeczy jest wypowiedź działacza białostockiej fundacji:

*(...) W projekcie brali udział gimnazjaliści z dwóch podlaskich miejscowości, z różnych rodzin. Również z problemami (...). (...) Projekt miał na celu zaciekawiać*

*uczniów wielokulturowością regionu, zachęcić ich do jej poznawania (...). To była również lekcja fotografowania — i przy okazji tego, jak wykorzystywać fotografię w ciekawy sposób po projekcie — np. w czasie wolnym.*

Działania edukacyjne skierowane do młodzieży podejmowane były również z myślą o rozwijaniu ich poczucia zakorzenienia we własnej kulturze, co jest istotnym czynnikiem kształtowania tożsamości młodzieży. Potwierdza to m.in. treść niniejszej wypowiedzi działacza warszawskiego stowarzyszenia:

*(...) Główna część inicjatywy skierowana była do młodzieży czeczeńskiej, która przygotowywała spektakl (...). (...) Była to dla nich też możliwość poznawania własnego dziedzictwa (...).*

Przykłady inicjatyw adresowanych do młodzieży to: Projekt *Kroniki Podlaskie* (Stowarzyszenie na rzecz Dzieci i Młodzieży Uczącej się Języka Białoruskiego Ab-Ba)<sup>4</sup>; projekt *Uwiecznić Atlantyde* — warsztaty wielokulturowe i fotograficzne (Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku); Projekt *Opowieści z doliny Terek* (Stowarzyszenie Praktyków Kultury).

**3. Osoby dorosłe.** Jest to najliczniejsza i zarówno najbardziej zróżnicowana grupa odbiorców międzykulturowej edukacji nieformalnej. Należą do niej osoby znajdujące się w okresie wczesnej, średniej, jak i późnej dorosłości. Zarówno członkowie grupy dominującej, jak i grup mniejszościowych oraz cudzoziemcy (imigranci i uchodźcy), co wiąże się z występowaniem różnic kulturowych, językowych, religijnych i wyznaniowych. Ta grupa odbiorców funkcjonuje na co dzień w różnych rolach społecznych i zawodowych, które niejednokrotnie pokrywają się ze sobą. Są to: liderzy lokalnych społeczności, edukatorzy, nauczyciele, a także mieszkańcy społeczności lokalnych (w tym wolontariusze). Do tej grupy należą również osoby o mniejszych szansach (np. uchodźcy, kobiety osadzone w zakładzie karnym).

Inicjatywy adresowane do osób dorosłych umożliwiały tej grupie poznanie odmiennych kultur dzięki międzykulturowym spotkaniom skoncen-

---

<sup>4</sup> Więcej na temat projektu zob. *Oj dawno, dawno*, Stowarzyszenie na rzecz Dzieci i Młodzieży Uczących się Języka Białoruskiego Ab-Ba, Białystok 2011.

trowanym wokół danego tematu, co znajduje odzwierciedlenie w następującej wypowiedzi działaczki białostockiej fundacji:

*To osoby w wieku 25–30 lat — studenci, doktoranci. Z każdego kraju zbieramy określoną grupę ludzi (...). (...) Dzięki temu możliwe jest wspólne spędzanie czasu i ciekawa nauka poprzez działanie.*

Dawały również szansę nabywania kompetencji potrzebnych w przyszłej bądź aktualnej pracy zawodowej. Wskazuje na to wypowiedź liderki poznańskiej fundacji:

*Była to inicjatywa skierowana do grupy studentów i studentek kierunków pedagogicznych i specjalności nauczycielskich oraz po części nauczycieli i nauczycielek, którzy mają mały staż pracy — kilka osób takich się zdarzyło (...).*

Bardzo często były ukierunkowane na podwyższanie kwalifikacji osób, które mają mniejsze lub większe doświadczenie związane z realizacją inicjatyw mieszczących się w obszarze edukacji międzykulturowej, co egzemplifikują słowa działaczki poznańskiego stowarzyszenia:

*(...) To projekt treningu skierowany do osób z doświadczeniem trenerskim i edukacyjnym (...). Grupą docelową były osoby z doświadczeniem trenerskim i edukacyjnym — dorośli. (...) Takie, które mają już pewne doświadczenia związane z pracą szkoleniową i edukacyjną (...).*

Przykładowe inicjatywy, w których główną grupą docelową były osoby dorosłe to: Pracownia przysłego wychowawcy/przyszej wychowawczynie (Instytut Badania i Rozwoju Aktywności Społecznej); *Galeria Tolerancji — Akademia dialogu międzykulturowego* (Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych Mikuszewo); *Let's meet in the kitchen* (Europejskie Forum Studentów AEGEE Oddział w Białymstoku).

Treści wypowiedzi realizatorów analizowanych działań wskazują, że wiele inicjatyw powstało z myślą o grupach o mniejszych szansach, m.in. uchodźcach i imigrantach (w słabym stopniu znających język polski), kobietach osadzonych w zakładzie karnym (*Multikulturowe warsztaty edukacyjno-artystyczne dla kobiet osadzonych Areszcie Śledczym Warszawa — Grochów*, Fundacja Dom Kultury). To potwierdza fakt, iż międzykulturo-



wa edukacja nieformalna jest również traktowana jako narzędzie inkluzji społecznej oraz świadczy o respektowaniu postulatów UE i RE dotyczących wspierania grup o mniejszych szansach.

Poza tym warto zauważyć, iż w przypadku inicjatyw edukacyjnych zakładających pracę wolontaryjną (głównie wolontariat długoterminowy) osoby, które zdecydowały się na uczestnictwo w nich, funkcjonują zarówno w roli realizatorów, jak i odbiorców danego działania. Dzieje się tak, gdyż z jednej strony realizują one konkretne zadania, z drugiej natomiast uczą się, zdobywając wiedzę, podnosząc swoje kwalifikacje oraz nabywając nowe umiejętności.

Międzykulturowa edukacja nieformalna z założenia powinna być adresowana do ogółu społeczeństwa. Tym samym obejmować dzieci, młodzież oraz dorosłych, różne grupy zróżnicowane pod względem narodowym, etnicznym, wyznaniowym oraz religijnym. Jej odbiorcami powinni być ludzie o zróżnicowanych profesjach, motywacji i zainteresowaniach, pełniący rozmaite funkcje społeczne, a także znajdujący się w różnych, często skomplikowanych sytuacjach życiowych. Wyniki własnych analiz badawczych świadczą o tym, że adresaci międzykulturowej edukacji nieformalnej to osoby przynależące do różnych grup społecznych. Przy czym najmniej liczna grupa odbiorców działań badanych organizacji pozarządowych to dzieci. Można wnioskować, że ten stan rzeczy jest spowodowany niewielką liczbą organizacji pozarządowych ukierunkowanych na pracę z dziećmi. A także rozwijającą się dopiero w Polsce metodyką pracy w obszarze edukacji międzykulturowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Znacznie więcej działań adresowanych jest do młodzieży w wieku gimnazjalnym oraz licealnym. Najliczniejszą grupę odbiorców stanowią osoby dorosłe, w szczególności nauczyciele, edukatorzy, liderzy społeczności lokalnych. Można wnioskować, że niniejsza sytuacja wynika z potrzeby ustawicznej edukacji osób zajmujących się pracą edukacyjną oraz społeczno-edukacyjną. Jest rezultatem konieczności stawiania czoła wyzwaniom generowanym przez dynamiczne przemiany społeczno-kulturowe, co wymaga nabywania kompetencji związanych z aktywnością zawodową w procesie uczenia się przez całe życie.

W tym kontekście warto zaakcentować, że ważne jest projektowanie rozwiązań umożliwiających liderom organizacji pozarządowych realizację większej liczby działań adresowanych do różnych grup społecznych (w tym wiekowych) oraz wykraczających poza kontekst lokalny (realizacja dzia-

łań ogólnopolskich, międzynarodowych). Jest to ważne przede wszystkim z tego powodu, że często stanowią one jedyną próbę odpowiedzi na potrzeby danej grupy oraz konieczność integracji międzykulturowej, istniejące w danym środowisku. W szczególności istotne jest podejmowanie szerszego spektrum inicjatyw skierowanych do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W kontekście zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej priorytetem jest kształtowanie wrażliwości na odmienność już od najwcześniejszych lat życia dziecka.

### 4.2.3. Formy organizacyjne działalności edukacyjnej

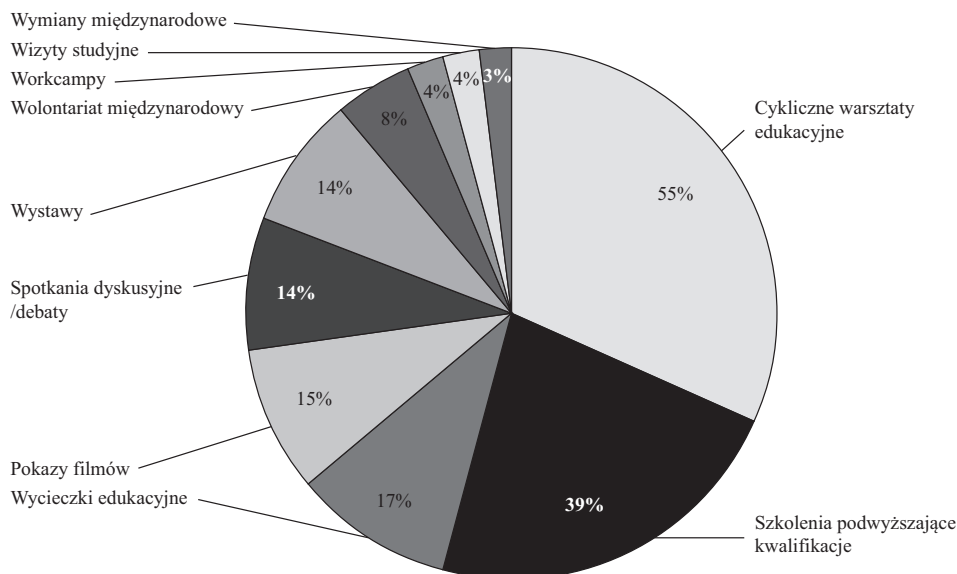
Międzykulturowa edukacja nieformalna ze względu na swój charakter, który zakłada aktywne uczenie się, z założenia prowadzona jest w wielu formach organizacyjnych, które mogą występować w różnych konfiguracjach. Wykorzystywanie różnorodnych form organizacyjnych sprawia, że podejmowane działania nie należą do monotonna i zachęcają do udziału w nich.

Na podstawie analizy materiału empirycznego można stwierdzić, że wybór form organizacyjnych pracy edukacyjnej, stosowanych w ramach inicjatyw z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, podejmowanych przez polskie organizacje pozarządowe, zaciekawia swoim bogactwem. W ramach analizowanych inicjatyw stosowanych było wiele form organizacyjnych działalności edukacyjnej, do których należą: warsztaty edukacyjne (55% wskazań), szkolenia podwyższające kwalifikacje (39% wskazań), wycieczki edukacyjne (17% wskazań), pokazy filmów (15% wskazań), spotkania dyskusyjne/debaty (14% wskazań), wystawy (14% wskazań), wolontariat międzynarodowy (8% wskazań), workcampy (4% wskazań), wizyty studyjne (4% wskazań), wymiany międzynarodowe (3% wskazań). Ten stan rzeczy ilustruje wykres 5.

Większość realizowanych inicjatyw składała się z kilku form organizacyjnych działalności edukacyjnej. Na bazie analizy materiału empirycznego, biorąc pod uwagę formy organizacyjne, które determinowały specyfikę poszczególnych inicjatyw, można wyróżnić scharakteryzowane tutaj typy działań.

### Cykliczne warsztaty edukacyjne

Ich główny element stanowią następujące po sobie zajęcia edukacyjne, które opierają się na aktywnym uczestnictwie i działaniu. Mogą one stanowić



**Wykres 5. Formy organizacyjne działalności edukacyjnej, stosowane w toku działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, podejmowanych przez polskie organizacje pozarządowe**

Źródło: badania własne

podstawę projektów bądź programów edukacyjnych. Są kierowane do dzieci, młodzieży, jak i dorosłych. Zakładają nabywanie wiedzy i umiejętności z danego obszaru tematycznego (dotyczących wybranych elementów danej kultury, przeciwdziałania dyskryminacji itd.). Uzupełnieniem cyklicznych warsztatów edukacyjnych mogą być wycieczki edukacyjne, pokazy filmów, spotkania dyskusyjne/debaty itd. Mogą one kończyć się otwartymi spotkaniami podsumowującymi, prezentacją prac plastycznych, fotograficznych, przedstawień teatralnych itd.

Przykładem inicjatyw z tego zakresu są następujące projekty: *Kot(d) dla tolerancji*<sup>5</sup> (Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku); *Projekt Prawa człowieka — edukacja — działanie* (Amnesty International — Poznań); *Multikulturowe warsztaty dla podopiecznych DDPS przy Walecznych* (Fundacja Dom Kultury); *Uwiecznić Atlantydeę — warsztaty wielokulturowe i fotograficzne* (Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku; Gimnazjum w Wasilkowie).

<sup>5</sup> K. Niziołek (red.), *Kot(d) dla tolerancji*, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2010.

Podjmowanie przez polskie organizacje pozarządowe inicjatyw z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, podczas których główną formę organizacyjną stanowiły warsztaty edukacyjne, ilustrują treści następujących wypowiedzi ich realizatorów:

*(...) Warsztaty (...) zrealizowane zostały na przełomie marca i kwietnia 2010 w trybie siedmiu cotygodniowych, trzygodzinnych spotkań. (...) Stwarzały one okazję do spotkania z innością i otwarcia uczestników na doświadczenie różnicy, umożliwiały kształtowanie kompetencji międzykulturowych: wrażliwości na drugiego człowieka, otwartości poznawczej i tolerancji wobec odmienności. Warsztaty zbudowane zostały na połączeniu nowatorskich, interaktywnych technik dydaktycznych wykorzystujących sztukę (plastyka, literatura, teatr) oraz naukę w terenie, bezpośrednio w miejscach, w których spotykamy się z kulturową odmiennością (...)* (wypowiedź działaczki białostockiej fundacji).

*(...) Cały projekt to cykl multikulturowych warsztatów (...). Uczestnicy naszych warsztatów mieli okazję nie tylko poznania wybranej kultury, ale również jej przedstawicieli. Animatorami warsztatów byli bowiem artyści — przedstawiciele danych kultur, od lat mieszkający w Warszawie i mówiący dobrze po polsku (...). Odbyły się takie warsztaty tematyczne jak: „Podróż do Kaukazu”, „Spotkanie z Afryką”, „Tradycyjne Święta Żydowskie” i „Tajemnice kaligrafii japońskiej” (...)* (wypowiedź działaczki warszawskiej fundacji).

*(...) Podstawą projektu były warsztaty edukacyjne. Na początku maja 2010 roku odbyły się pierwsze spotkania (...). Motywem przewodnim inauguracyjnych warsztatów była fachowa obsługa aparatu fotograficznego (...). Kolejnym etapem były warsztaty terenowe (...), później odbyły się warsztaty dotyczące poszczególnych kultur: białoruskiej, żydowskiej, tatarskiej, romskiej (...)* (wypowiedź działacza białostockiej fundacji).

### **Szkolenia podwyższające kwalifikacje**

Składają się one z następujących po sobie zajęć o charakterze edukacyjnym. Mogą obejmować różne tematy (np. tematyka ogólnokulturowa; specyficzna kulturowo np. kultura czeczeńska; metodyka edukacji międzykulturowej). Są adresowane do młodzieży i osób dorosłych (wolontariuszy, studentów, nauczycieli, pracowników administracji publicznej, sektora pozarządowego itd.). Zakładają wyposażenie uczestników w wiedzę i umiejętności niezbęd-

ne do podejmowania działań, mających na celu uwrażliwienie na odmienność i/bądź pracy w warunkach różnicy.

Przykłady inicjatyw z tego zakresu stanowią działania: *Jedno jest niebo dla wszystkich i jedno słońce nad nami, czyli żydowskie, białoruskie i romskie impresje* (Fundacja Dialog); *Multitrening — szkolenie skierowane do straży granicznej i policji* (Fundacja Ocalenie); Szkolenie dla nauczycieli dotyczące kultury czeczeńskiej i edukacji międzykulturowej (Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej).

Realizację międzykulturowej edukacji nieformalnej przez polskie organizacje pozarządowe w formie szkoleń podwyższających kompetencje potwierdzają następujące wypowiedzi działaczy trzeciego sektora:

*(...) Był to projekt adresowany do nauczycieli i edukatorów. Jego celem było przeszkolenie uczestników w zakresie wielokulturowości regionu oraz metod, które można stosować w szkołach, ucząc o wielokulturowości (...)* (wypowiedź aktywistki z białostockiej fundacji).

*Zależało nam na tym, żeby zorganizować szkolenie dla osób, które spotykają się z uchodźcami i cudzoziemcami w swojej pracy. Celem szkolenia było rozwijanie wrażliwości międzykulturowej, przekazanie wiedzy na temat różnic kulturowych, procesów integracji (...)* (wypowiedź działaczki warszawskiej fundacji).

*(...) Zrealizowaliśmy trzydniowe szkolenie pod kątem uczniów wietnamskich. (...) Bardzo konkretnie — jak rozwiązywać konkretne problemy. Inne kwestie — aspekt poznawczy — obejmowały zagadnienia typu: jak zrealizować zajęcia, jak uczyć o innych kulturach, metody, jak korzystać z naszych materiałów* (wypowiedź liderki warszawskiej fundacji).

### Projekty konkursowe

W tego typu projektach podejmuje się liczne aktywności umożliwiające samodzielną pracę i/bądź przy wsparciu innych osób (nauczycieli, edukatorów, wolontariuszy, rodziców) w celu przygotowania się do udziału w konkursie (nabywanie wiedzy, stworzenie prac plastycznych, literackich, przedstawień artystycznych itd.). Są to inicjatywy skierowane do dzieci i młodzieży. Mogą dotyczyć różnych tematów związanych z problematyką międzykulturowości (dziedzictwa lokalnego, dialogu kultur, problematyki postaw). Często są poprzedzone warsztatami edukacyjnymi, spotkaniami z Obcymi i Innymi,

świadkami międzykulturowej historii itd. Kończą się nagrodzeniem uczestników konkursu (np. wyróżnieniem najlepszych prac połączonym z otrzymaniem nagród: od symbolicznego dyplomu po kosztowny sprzęt komputerowy czy wyjazdy międzynarodowe).

Przykładem projektów mieszczących się w tej kategorii są: *Historia i kultura Żydów Polskich* (Fundacja Shalom); *Poznaj sąsiada w obiektywie — moje spotkania z Ukrainą* (Stowarzyszenie Społeczno-Kulturalne Polska-Ukraina); *Różnorodność przestrzeni dialogu* (Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Szkoła Podstawowa nr 26 w Białymstoku).

Realizację międzykulturowej edukacji nieformalnej przez polskie organizacje pozarządowe w formie projektów konkursowych potwierdzają następujące wypowiedzi badanych liderów:

(...) Organizujemy cykliczne konkursy. Jeden z nich to: „Historia i kultura Żydów polskich”. To konkurs dotyczący historii i kultury Żydów. W ramach konkursu są nadsyłane prace indywidualne, monografie miejscowości, filozofia żydowska... Zainteresowani poszukują śladów działalności żydowskiej w społeczności polskiej (...). Im bardziej zaangażowany jest nauczyciel, tym bardziej udana jest praca (wypowiedź działaczki warszawskiej fundacji).

Celem konkursu jest prezentacja Ukrainy oczami zainteresowanych. Ukraina to magiczne miejsce, które z pewnością zachwyci swoją tradycją, kulturą, ale również i nowoczesnością (...) (wypowiedź działacza poznańskiego stowarzyszenia).

(...) To już kolejna edycja naszego konkursu. (...) Polegał on na tym, że w szkołach odbywały się zajęcia edukacyjne poświęcone wielokulturowości, które miały przybliżyć dzieciom tę problematykę i pomóc w przygotowaniu prac konkursowych (...). Różnych plastycznych, fotograficznych, literackich (...) (wypowiedź liderki białostockiej fundacji).

### **Wieloaspektowe projekty/programy edukacyjne**

Są to inicjatywy składające się z kilku lub wielu form organizacyjnych działalności edukacyjnej (warsztaty edukacyjne, wycieczki edukacyjne, spotkania dyskusyjne/debaty), które ułożone w różnych konfiguracjach tworzą dany projekt lub program. Ich odbiorcą może być jedna lub jednocześnie kilka różnych grup: wiekowych, narodowych, zawodowych itd. Treści tych inicjatyw mieszczą się zazwyczaj w jednym obszarze tematycznym, tj. kwes-

tii postaw wobec odmienności, wybranych elementów danej kultury, różnic międzykulturowych. Oprócz działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, przedsięwzięcia tego typu mogą również obejmować realizację innych zadań np. wsparcie socjalne grup mniejszościowych, poradnictwo prawne.

Przykładami inicjatyw z tego zakresu są następujące projekty: *Galeria Tolerancji — Akademia dialogu międzykulturowego* (Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych Mikuszewo); *Hominem Quaero — szukam człowieka* (Stowarzyszenie Praktyków Dramy Stop-Klatka); *Ku wzbogacającej różnorodności* (Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku).

Podjęmowanie przez polskie organizacje pozarządowe wieloaspektowych projektów/programów z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, ilustrują treści następujących wypowiedzi działaczy trzeciego sektora:

*(...) Projekt miał na celu rozwój społeczeństwa obywatelskiego i wzmocnienie demokracji poprzez długofalowe i kompleksowe działania na rzecz edukacji o różnorodności. Obejmował szkolenie grupy edukatorów i edukatorek przygotowujące do prowadzenia zajęć z zakresu praw człowieka i warsztatów na temat dialogu międzykulturowego, prowadzenie strony internetowej zawierającej m.in. materiały metodyczne, wydanie podręcznika na temat prowadzenia zajęć z edukacji międzykulturowej (...) (wypowiedź działaczki poznańskiego stowarzyszenia).*

*(...) Program skierowany był do młodzieży. Polegał na pracy metodą dramy nad problemami dyskryminacji, rasizmu, ksenofobii i konfliktów na tle różnic kulturowych. Realizowaliśmy warsztaty dramatyczne, teatralne i dziennikarskich w pięciu warszawskich szkołach średnich. W ramach podsumowania miał miejsce pokaz przedstawień teatralnych dotyczących zagadnień związanych z dyskryminacją (...) (wypowiedź aktywistki z warszawskiego stowarzyszenia).*

*Projekt obejmował szereg działań edukacyjnych. Odbyły się szkolenia skierowane do wolontariuszy — przyszłych pedagogów, warsztaty w szkołach podstawowych dotyczące kultury polskiej i czeczeńskiej. Warsztaty kulinarne mające na celu integrację rodziców oraz pozalekcyjne warsztaty tańca czeczeńskiego. Na koniec miało miejsce podsumowanie projektu, gdzie dzieci i rodzice prezentowali to, czego się nauczyli, doświadczyli (...) (wypowiedź liderki białostockiej fundacji).*

## Workcamps

Są to międzynarodowe obozy dla wolontariuszy odbywające się w danym kraju (w Polsce bądź poza jej granicami). Dotyczą wybranego tematu (np. dziedzictwa żydowskiego) i tym samym koncentrują się na pracy nad konkretnym zadaniem (np. porządkowaniem cmentarza żydowskiego). Często połączone są z metodycznie zaplanowanym poznawaniem kultury kraju goszczącego (w toku różnych spotkań, wizyt studyjnych) oraz kultur uczestników (np. podczas wycieczek, wieczorów międzykulturowych). Oprócz zaplanowanego nabywania wiedzy, umożliwiają poznawanie Obcych i Innych w spontaniczny sposób w codziennych interakcjach.

Przykładem workcampów są: Summercamp (obejmujący prace porządkowe na cmentarzu żydowskim przy ulicy Wschodniej w Białymstoku) (Centrum Edukacji Obywatelskiej *Polska-Izrael*); Workcamps (Centrum Promocji Wolontariatu).

Organizowanie działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej przez polskie organizacje pozarządowe w formie workcampów egzemplifikują następujące wypowiedzi ich liderów:

*(...) W trakcie dwutygodniowego pobytu wolontariusze prowadzili prace porządkowe na kirkucie (...) oraz odnawiali znajdujące się na nim macewy (...) (wypowiedź liderki białostockiego stowarzyszenia).*

*Nasze workcamps są bardzo międzynarodowe — głównym celem jest integracja międzykulturowa. Młodzi ludzie pracują wspólnie, wykonując różne prace. Podczas nich odbywają się zawsze wieczory międzykulturowe albo spotkania na temat kultury krajów pochodzenia (...) (wypowiedź działaczki warszawskiego stowarzyszenia).*

## Wymiany międzynarodowe

Są to inicjatywy umożliwiające wyjazd za granicę oraz goszczenie mieszkańców innych krajów w Polsce. Mogą dotyczyć wielu tematów (np. kuchni, tańca, dziedzictwa materialnego danej grupy, kraju). Skierowane są do młodzieży i dorosłych. Ich głównym zadaniem jest integracja uczestników przez poznawanie elementów ich kultur — w sposób zaplanowany (zorganizowane spotkania, warsztaty, wycieczki itd.) i incydentalny, spontaniczny.

Przykłady wymian międzynarodowych zrealizowanych przez polskie organizacje pozarządowe to: *Let's meet in the kitchen* (Europejskie Forum



Studentów AEGEE); *We love eating* (Fundacja dla Wolności); *Międzynarodowa Wymiana Polsko-Izraelska* (Towarzystwo Przyjaciół Kultury Żydowskiej).

Organizację działań mieszczących się w obszarze międzykulturowej edukacji nieformalnej przez polskie organizacje pozarządowe w formie wymian międzynarodowych potwierdzają treści następujących wypowiedzi ich działaczy:

*(...) To była wymiana międzynarodowa zorganizowana w ramach programu „Młodzież w działaniu”. Wzięli w niej udział studenci z trzech krajów: Polski, Hiszpanii i Włoch (...)* (wypowiedź liderki białostockiego stowarzyszenia).

*(...) Ludzie z Fundacji uczestniczyli w wymianie „We love eating” organizowanej przez włoską organizację. Razem z młodzieżą z Portugalii, Rumunii, Słowenii, Szwecji, Węgier i Włoch gotowaliśmy regionalne potrawy i poznawaliśmy zwyczaje żywieniowe i kulturowe uwarunkowania jedzenia (...)* (wypowiedź działacza warszawskiej fundacji).

### **Długoterminowy wolontariat międzynarodowy**

Umożliwia pracę na rzecz Obcych i Innych w obszarze edukacji poza granicami ojczystego kraju. Zazwyczaj biorą w nim udział młodzi ludzie. W zależności od projektu działania dotyczące międzykulturowej edukacji nieformalnej mogą należeć do pierwszo- lub drugoplanowych zadań jego uczestnika. W pierwszym przypadku jego głównym zadaniem jest prowadzenie zajęć edukacyjnych, w drugim — dodatkowym, uzupełniającym. Przed rozpoczęciem danej inicjatywy (często również w toku) jej uczestnicy biorą udział w szkoleniach przygotowujących do pracy, które mają na celu podwyższenie ich kwalifikacji oraz kształtowanie kompetencji międzykulturowej. W ten sposób poznają kulturę grupy, z którą będą pracować, metodykę pracy oraz społeczne realia życia w kraju, do którego zamierzają wyjechać. Poza tym ważnym elementem programów opartych na wolontariacie jest współpraca z innymi uczestnikami, którzy charakteryzują się odmienną przynależnością kulturową, co umożliwia poznawanie innych kultur, języka, a także wymianę wartości.

Przykładami tego typu działań są m.in. Wolontariat Misyjny (Fundacja Salezjański Wolontariat Misyjny Młodzi Światu); projekty podejmowane w ramach programu European Voluntary Service (Stowarzyszenie Centrum Promocji Wolontariatu).

Egzemplifikacje podejmowania działań przez polskie organizacje pozarządowe, które mieszczą się w obszarze międzykulturowej edukacji nieformalnej, w formie długoterminowego wolontariatu międzynarodowego, stanowią następujące wypowiedzi ich działaczy:

*(...) Wysyłamy, gościmy, koordynujemy te projekty w ramach European Voluntary Service, pomagamy organizacjom, w których pracują wolontariusze. (...) Od lat zajmujemy się EVS-em. To program międzynarodowy, w dużej mierze poświęcony edukacji międzykulturowej (...)* (wypowiedź działaczki poznańskiej fundacji).

*Zajmujemy się organizacją wolontariatu długoterminowego. Mamy status organizacji wysyłającej i goszczącej Programu „Młodzież w działaniu” (...)* (wypowiedź liderki warszawskiego stowarzyszenia).

*Realizujemy różne projekty z EVS-u. Między innymi dotyczą one pracy z uchodźcami w ośrodku dla uchodźców (...). Nasi wolontariusze na co dzień spotykają z uchodźcami (...)* (wypowiedź aktywistki białostockiej fundacji).

Charakter opisanych form organizacyjnych działalności edukacyjnej tworzących inicjatywy z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej jest znamieny dla edukacji nieformalnej w ogóle. Analiza materiału empirycznego wskazuje, że dobór niniejszych form organizacyjnych cechuje się adekwatnością do podejmowanych treści. Stosowane formy umożliwiają aktywne, oparte na uczestnictwie uczenie się. Stanowią tym samym czynnik, który przeciwdziała odczuwaniu znudzenia uczestnictwem w danym przedsięwzięciu edukacyjnym. Na uwagę zasługuje fakt, iż sposób organizacji inicjatyw z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej umożliwia zaangażowanie różnych sfer aktywności człowieka: poznawczej, emocjonalnej i zachowawczej, co przyczynia się do kształtowania pełnych i zintegrowanych postaw otwartości i tym samym kompetencji międzykulturowej.

#### 4.2.4. Strategie uczenia się

Kolejnym elementem warunkującym specyfikę międzykulturowej edukacji nieformalnej, podejmowanej przez polskie organizacje pozarządowe, są strategie uczenia się stosowane w trakcie realizowanych inicjatyw. Z reguły strategie uczenia się charakterystyczne dla tego rodzaju edukacji wykracza-

ją poza suchy przekaz wiedzy, koncentrując się na twórczym działaniu. Wynika to z zakładanych celów działań edukacyjnych, ich treści, stosowanych form organizacyjnych działalności edukacyjnej oraz metod i form pracy.

Na podstawie analizy deklaracji badanych liderów polskich organizacji pozarządowych oraz treści ich wypowiedzi, biorąc pod uwagę pierwszoplanowe aktywności w trakcie działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, można wyodrębnić następujące strategie uczenia się, charakterystyczne dla realizowanych działań edukacyjnych: uczenie się przez działanie i praktykę (67% wskazań), uczenie się przez doświadczenie (64% wskazań), uczenie się przez uczestnictwo i interakcje (45% wskazań). Warto podkreślić, że w każdej z tych grup występuje różnorodność i bogactwo czynności uczestników działań edukacyjnych. Specyficzną cechą każdego z tych rodzajów uczenia się jest swoista przewaga pewnego rodzaju aktywności nad innymi, z czego wynika, że niniejszy podział nie ma rozłącznego charakteru.

### **Uczenie się przez działanie i praktykę**

Podstawą tego rodzaju uczenia się jest działanie oraz wykonywanie zadań praktycznych. Uczestnictwo w inicjatywach opartych na działaniu i praktyce zakłada nabywanie wiedzy i nowych umiejętności w toku tej aktywności oraz wykonywania zadań praktycznych. Nieodłącznym elementem tego rodzaju uczenia się jest stosowanie metod pracy, które aktywizują i angażują działaniową sferę człowieka.

Uczenie się przez działanie i praktykę znalazło zastosowanie podczas inicjatyw adresowanych do wszystkich grup wiekowych (dzieci, młodzież, dorośli). Zakładało one wykonywanie różnych zadań, rozwiązywanie sytuacji problemowych w toku warsztatów, wymuszających aktywność uczestników inicjatyw edukacyjnych (np. nauka tańca). Stwarzały one przestrzeń do aktywności ruchowej oraz różnych zadań opartych m.in. na wykonywaniu prac twórczych (np. rysunki, rzeźby). W toku inicjatyw edukacyjnych pojawiały się różne aktywności, które stanowiły integralny element tego rodzaju uczenia się. Ten stan rzeczy potwierdza m.in. następująca wypowiedź liderki warszawskiej fundacji:

*To jest na pewno poznawanie przez działanie. Jest bardzo dużo aktywności angażujących różne sfery. Jedne dzieci są bardziej aktywne plastycznie, inne ruchowo. Wykorzystujemy różne formy, bo dzieci są bardzo różne (...). Podczas projektu*

*dzieci tworzyły prace, za pomocą form plastycznych (plakat, rzeźba), związanych z wielokulturowością oraz brały udział w warsztatach tanecznych (...)*

Podczas aktywności inicjowanych przez polskie organizacje pozarządowe nauka przez działanie i praktykę była możliwa zarówno podczas wykonywania zadań o charakterze grupowym, dzięki wsparciu osób odpowiedzialnych za proces uczenia się (trenerów, edukatorów itd.), jak i samodzielnej pracy. Egzemplifikacją tego stanu rzeczy jest wypowiedź działaczki warszawskiej fundacji:

*Działanie było obecne tak naprawdę na każdym etapie projektu. Warsztaty były tak zaplanowane, żeby zachęcać do działania, pod opieką profesjonalistów, ale i samodzielnego (...). (...) Młodzież samodzielnie poszukiwała informacji na temat życia w przedwojennej Warszawie (...).*

Niejednokrotnie wprowadzenie do samodzielnego uczenia się przez działanie i praktykę stanowiły równie aktywne warsztaty, czego przykładem są słowa liderki białostockiej fundacji:

*Bez działania nie byłoby prac konkursowych. Ich przygotowanie wymagało aktywności ze strony nauczycieli, jak i dzieci. Najpierw odbywały się warsztaty oparte na wspólnej aktywności, później cały proces tworzenia prac (...). Dzieci mogły wybrać odpowiadającą im ścieżkę tj. zdecydować czy efektem ich działania będzie zdjęcie, praca plastyczna czy literacka (...).*

Przykład inicjatyw z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, opartych na uczeniu się przez działanie i praktykę, podjętych przez polskie organizacje pozarządowe, stanowią następujące przedsięwzięcia: *Projekt przybliżający kulturę polską dzieciom afroamerykańskim* (Fundacja Ambasadorowie Kultury); *Szkoła dialogu* (Fundacja Forum Dialogu Między Narodami); *Ku wzbogacającej różnorodności* (Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Fundacja Dialog).

### **Uczenie się przez doświadczenie**

Pierwszoplanową rolę podczas tego rodzaju uczenia się odgrywa doświadczenie uczestników danej inicjatywy edukacyjnej (skonstruowane z ich wiedzy, obserwacji, przeżyć itd.), które nabyte zostało: w jej toku — dzięki

uczestnictwu w zadaniach edukacyjnych (głównie symulacyjnych), w trakcie pracy zawodowej i/bądź aktywności edukacyjnej lub doświadczeń życiowych. Podczas uczenia się przez doświadczenie najbardziej zaangażowana jest sfera emocjonalna. Uczenie się przez doświadczenie może przybierać scharakteryzowane tutaj formy.

**1. Uczenie się przez analizę własnych doświadczeń.** Dzięki tej strategii uczestnicy działań edukacyjnych — na różnych etapach realizowanych działań — mają możliwość *odwoływania się do własnych doświadczeń*, związanych z wybranymi aspektami różnicowania kulturowego (tj. relacji międzykulturowych, realizacji inicjatyw edukacyjnych, pobytu w obcym kraju). Umożliwia to analizę i dokładniejsze zrozumienie wybranych problemów, ważnych z perspektywy danego działania edukacyjnego, jak i jego uczestników. Odwoływanie się do doświadczeń uczestników działań edukacyjnych może stanowić punkt wyjścia do rozważań na podjęty temat bądź jego główną płaszczyznę.

W badanych inicjatywach z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej uczenie się przez odwoływanie się do własnych doświadczeń miało różne zastosowania. Stwarzało m.in. szansę lepszego zrozumienia problemów związanych z relacjami międzykulturowymi bądź metodyką pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Wskazuje na to treść wypowiedzi działaczki warszawskiego stowarzyszenia:

*(...) Ważne jest tu korzystanie z własnych doświadczeń, omawianie ich, wyjaśnianie wątpliwości (...). (...) Często jest tak, że osoby, które pracują z cudzoziemcami, nie wiedzą, jak tłumaczyć ich zachowania. Dobór odpowiednich metod też nie jest taki oczywisty (...).*

Ta strategia uczenia się dawała również możliwość poszukiwania rozwiązań ważnych problemów społecznych analizowanych w trakcie danej inicjatywy edukacyjnej. Ten stan rzeczy ilustruje wypowiedź liderki poznńskiego stowarzyszenia:

*(...) Warsztaty pozwoliły na analizę mechanizmów dyskryminacji w odniesieniu do spostrzeżeń, refleksji uczestników (...). Ważnym elementem również było poszukiwanie sposobów radzenia sobie z nią (...).*

Uczenie się przez analizę własnych doświadczeń pozwalało również ukierunkowywać przebieg prowadzonych zajęć oraz konfrontację różnych punktów widzenia, co potwierdzają słowa działaczki warszawskiej fundacji:

*(...) Rozmowa na temat doświadczeń w pracy edukacyjnej osób, które brały udział w szkoleniu, to bardzo ważny element całego szkolenia. To umożliwia ukierunkowanie zajęć, ale też wymianę pomysłów (...). (...) To okazja do tego, żeby osoby, które pracują z uchodźcami, mogły posłuchać siebie — czasami też ponarzekać i skorzystać ze swoich doświadczeń (...).*

Uczenie się dzięki analizie własnych doświadczeń znalazło zastosowanie m.in. podczas takich działań polskich organizacji pozarządowych, jak: *Warsztaty antydyskryminacyjne* (Stowarzyszenie Kobiet Konsola); projekty *Euroforum Polska Training* (Stowarzyszenie Dialogu Międzykulturowego Euroforum Polska); szkolenia *Praca z uczniem cudzoziemskim* (Polska Akcja Humanitarna, Centrum Pomocy Uchodźcom i Repatriantom).

**2. Uczenie się przez doświadczenie sytuacji problemowych.** Ta strategia uczenia się zakłada tworzenie sytuacji edukacyjnych, które umożliwiają uczestnikom doświadczenie analizowanych problemów. Polegają one na *symulowaniu sytuacji związanych z problematyką zróżnicowana kulturowego* (np. szok kulturowy, kontakt międzykulturowy, funkcjonowanie w roli Obcego i Innego). Uczenie się przez doświadczanie analizowanych problemów najczęściej oparte jest na wcielaniu się w rolę Obcego lub Innego. Może również zachodzić dzięki wykonywaniu zadań odwołujących się do emocji bądź bezpośredniej współpracy z Obcym i Innym. W toku tego rodzaju uczenia się szczególną rolę odgrywają gry symulacyjne i zadania dramowe.

Podczas tego typu działań edukacyjnych, zrealizowanych przez polskie organizacje pozarządowe, uczenie się przez doświadczanie analizowanych problemów stwarzało m.in. możliwość znalezienia się w sytuacji spotkania międzykulturowego i poznania mechanizmów towarzyszących kontaktom międzykulturowym. Ilustracją tego stanu rzeczy jest następująca wypowiedź liderki warszawskiego stowarzyszenia:

*Podczas projektu uczestnicy brali udział w grach, dzięki którym mogli znaleźć się w hipotetycznej sytuacji spotkania międzykulturowego. Doświadczyć, z czym się wiąże brak znajomości odmiennej kultury, języka, komunikatów niewerbalnych (...).*

Omawiana strategia uczenia się umożliwiała znalezienie się w wielu różnych sytuacjach, których doświadczają mniejszości narodowe, etniczne, cudzoziemcy itd., co daje szansę lepszego zrozumienia ich położenia. Wskazują na to m.in. słowa działaczki białostockiej fundacji:

*Uczestnicy szkolenia mieli okazję wcielić się w rolę uczniów, którzy pochodzą z innego kraju, którzy nie znają języka. Zobaczyć na „własnej skórze”, jak to jest (...).*

Ta strategia uczenia się umożliwiała także poznawanie trudnych sytuacji, których doświadczają osoby funkcjonujące w roli Obcego lub Innego (np. uchodźcy). Egzemplifikacją tego stanu rzeczy jest treść następującej wypowiedzi liderki poznańskiego stowarzyszenia:

*(...) Oni mogli doświadczyć sytuacji osób, o których czasami by nie pomyśleli (...). To było (...) Uczenie się przez doświadczenie. Nie tylko na poziomie poznawczym — że się coś na przykład przeczyta (...).*

Uczenie się przez doświadczenie analizowanych problemów stanowiło strategię edukacyjną podczas następujących inicjatyw: *Edukacja dla gościnności* (Amnesty International, Poznań); *Hominem Quaero — szukam człowieka* (Stowarzyszenie Praktyków Dramy Stop-Klatka); *Kultury uchodźców — różnice kulturowe i sposoby radzenia sobie z nimi* (Fundacja Dialog).

**3. Uczenie się przez nabywanie doświadczeń.** Ta strategia uczenia się zakłada gromadzenie doświadczeń na wielu płaszczyznach (interpersonalnej, lingwistycznej, metodycznej) w toku partycypacji w inicjatywach edukacyjnych, opartych na uczestnictwie i działaniu. Ważnym uzupełnieniem metodycznie zaplanowanego procesu nabywania doświadczeń są nieformalne kontakty międzykulturowe.

Podczas międzykulturowej edukacji nieformalnej, podejmowanej przez działaczy trzeciego sektora, uczenie się przez nabywanie doświadczeń miało przede wszystkim zastosowanie podczas inicjatyw adresowanych do młodzieży i osób dorosłych. Ta strategia uczenia się stwarzała m.in. szansę nabywania wiedzy i umiejętności w trakcie pracy grupowej. Ilustracją tego stanu rzeczy jest wypowiedź działaczki warszawskiego stowarzyszenia, dotycząca projektu skierowanego do młodzieży:

*(...) Młodzież ma okazję zdobyć wiele doświadczeń podczas wspólnej pracy. Nauczyć się organizować spotkania, dużo dowiedzieć się też o swojej kulturze (...).*

Ten rodzaj uczenia się dzięki pracy w międzynarodowych zespołach dawał również szansę poszerzenia perspektywy patrzenia na analizowane problemy, co znajduje odzwierciedlenie w treści wypowiedzi liderki warszawskiej fundacji:

*(...) Ludzie z własnej nieprzymuszonej woli chcą wynieść 200%, bo zależy im na własnym rozwoju poprzez doświadczenie zdobyte w działaniu, podczas międzynarodowego szkolenia, w międzykulturowym zespole (...).*

Dzięki zastosowaniu strategii uczenia się przez nabywanie doświadczeń, odbiorcy działań polskich organizacji pozarządowych mogli również nabywać ważne z perspektywy zawodowej umiejętności oraz twórczo rozwijać się dzięki kontaktom z Innymi. Taką możliwość mieli m.in. uczestnicy długoterminowych projektów opartych na wolontariacie, które zakładały uczenie się przez nabywanie doświadczeń. Fakt ten egzemplifikuje wypowiedź działaczki białostockiej fundacji:

*(...) Uczenie się polega głównie na zdobywaniu doświadczeń w trakcie codziennej pracy. Wolontariusze pracowali z dziećmi i przede wszystkim w ten sposób uczyli się. Mogli też sprawdzić siebie, czy tak naprawdę mają do tego predyspozycje i czego jeszcze muszą się nauczyć (...).*

Uczenie się przez nabywanie doświadczeń znalazło zastosowanie podczas wielu inicjatyw polskich organizacji pozarządowych. Należą do nich m.in. takie działania, jak: *Klub wielokulturowy* (Towarzystwo Przyjaciół I Społecznego Liceum im. Maharadży Jam Saheba Digvijay Sinhji); *Euroforum Polska — training* (Stowarzyszenie Dialogu Międzykulturowego Euroforum Polska); *European Voluntary Service* (Centrum Inicjatyw Młodzieżowych Horyzonty).

#### **4. Uczenie się przez doświadczenie według koncepcji Davida A. Kolba.**

Zgodnie z niniejszą strategią uczenie się jest cyklem, który konstruuje takie elementy: działanie i doświadczenie, obserwacja i refleksja, analiza i uogólnienie, zastosowanie. Mogą one kolejno po sobie następować bądź



rozpoczynać się od wybranego z nich — w dowolnym momencie. Punktem wyjścia do rozważań w procesie uczenia się wg koncepcji Davida A. Kolba są subiektywne doświadczenia uczestników. Niniejsza koncepcja, w klasycznym rozumieniu, znajduje głównie zastosowanie podczas warsztatów edukacyjnych i szkoleń.

Podczas działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, realizowanych przez polskie organizacje pozarządowe, strategia uczenia się przez doświadczenie według koncepcji Kolba miała przede wszystkim zastosowanie w tracie pracy z młodzieżą i osobami dorosłymi. Treści wypowiedzi badanych liderów trzeciego sektora wskazują, że niniejsza koncepcja stosowana była głównie w trakcie warsztatów i szkoleń. Ten stan rzeczy ilustruje m.in. następująca wypowiedź liderki poznańskiego stowarzyszenia:

*To był cykl szkoleniowy, podczas którego były używane metody aktywne i my te wszystkie warsztaty, które prowadzimy, staramy się opierać na metodzie uczenia się przez doświadczenie, czyli przede wszystkim na cyklu Kolba, gdzie najpierw tworzymy jakąś sytuację doświadczenia, uczestnicy/uczestniczki doświadczają jakichś emocji czy odczuwają jakieś emocje, później jest element omówienia tych emocji, wyciągnięcia z tego ogólnej wiedzy i takie przejście do możliwości zastosowania tej wiedzy w praktyce, czyli to jest z grubsza model Kolba i my się staramy wszystkie warsztaty opierać na tym modelu (...).*

Jej implementacja do praktyki edukacyjnej wykraczała również poza klasyczne zastosowanie, była bowiem wdrażana w m.in. w trakcie długoterminowych programów wolontaryjnych (EVS). Znajduje to potwierdzenie w wypowiedzi działaczki poznańskiej fundacji:

*To jest cykl Kolba, ewidentnie. Doświadczenie, próba refleksji i wyciągnięcia wniosków i potem eksperymentowanie, jakby wdrażania nowego sposobu, czasami nowego sposobu myślenia w życie (...).*

Strategia uczenia się przez doświadczenie wg cyklu Kolba stanowiła podstawę pracy m.in. w trakcie: warsztatów antydyskryminacyjnych (Stowarzyszenie Kobiet Konsola); cyklu szkoleniowego *Pracownia przyszłego wychowawcy/przyszłej wychowawczynie* (Instytut Badań i Rozwoju Aktywności Społecznej).

### Uczenie się przez uczestnictwo i interakcje

Ta strategia uczenia się jest oparta na uczestnictwie w inicjatywach edukacyjnych i towarzyszących im interakcjach. Działania edukacyjne uwzględniające tę strategię uczenia się zakładają realizację treści, które są wyznaczone przez jego ramy. Nie stanowią one jednak zamkniętej całości. Istotną cechą podejmowanych zagadnień jest możliwość ich spontanicznego ukierunkowywania według potrzeb i pomysłowości uczestników danej inicjatywy. Ważnym elementem tej strategii uczenia się są spontaniczne, międzykulturowe interakcje sprzyjające integracji ludzi o odmiennej kulturowej przynależności. Również takie, które odbywają się w kularach realizowanych inicjatyw. Strategia ta jest znamienna przede wszystkim dla wymian międzynarodowych workcampów oraz długoterminowego wolontariatu międzynarodowego.

Elastyczny dobór treści podejmowanych podczas inicjatyw, opartych na uczeniu się przez uczestnictwo i interakcje, dobrze ilustruje następująca wypowiedź liderki białostockiej fundacji:

*(...) Uczestnicy pracowali według ramowego planu pracy. Każdy dzień był ustalony (...). (...) To, czym się zajmowali się danego dnia i o czym rozmawiali, zależało również od nich. Każdy z nich mógł zgłosić swój pomysł, propozycję dotyczącą tego, co będą robić.*

Na integracyjny walor inicjatyw bazujących na omawianej strategii uczenia się wskazuje treść niniejszej wypowiedzi działaczki warszawskiego stowarzyszenia:

*Każdy workcamp zakłada integrację osób, które w nim uczestniczą. Są organizowane wieczory międzykulturowe, różne spotkania. Nie koncentrują się one tylko na pracy (...).*

Uczenie się przez uczestnictwo i interakcje wspiera również proces samorozwoju uczestników działań edukacyjnych, co ilustrują słowa działaczki poznańskiej fundacji:

*Wolontariat ma to do siebie, że wolontariusz ma swój zakres obowiązków, ale też dużo czasu, żeby poznawać język, kulturę kraju, w którym jest w relacjach z innymi (...).*

Uczenie się przez uczestnictwo i interakcje znalazło m.in. zastosowanie w trakcie: Wymiany międzynarodowej *Let's meet in the kitchen* (Europejskie Forum Studentów AEGEE); Workcampów (Centrum Promocji Wolontariatu); European Voluntary Service (Stowarzyszenie Jeden Świat).

Warto zwrócić uwagę, iż w trakcie badań pojawiły się nieliczne, lecz interesujące wypowiedzi, wskazujące na występowanie niekonwencjonalnych — związanych z filozofią jogi — rodzajów uczenia się stosowanych w toku międzykulturowej edukacji nieformalnej. Badani działacze organizacji pozarządowych w następujący sposób scharakteryzowali strategie uczenia się stosowane w trakcie podejmowanych przez nich działań edukacyjnych:

*Jest to uczenie się i poznawanie innych kultur i światopoglądów przez medytację, taniec, muzykę i inne rzeczy. Jeśli puszczasz na przykład wykład dotyczący filozofii sahadża joga i słuchasz go na poziomie medytacji, to chłonisz go na poziomie wibracyjnym, medytacji, nie na poziomie mentalnym. W ten sposób znajdziesz odpowiedź na wszystkie pytania świata (...). Nie jest to edukacja uczelniana przez sam przekaz wiedzy (wypowiedź aktywistki z warszawskiej fundacji).*

*Podstawa naszych działań to wyciszenie się i wsłuchiwanie się w siebie. Organizujemy warsztaty dla dzieci, młodzieży, dorosłych. Włączając elementy twórczego rozwoju, korzystamy z innych kultur (...)* (wypowiedź liderki białostockiej fundacji).

Na podstawie analizy materiału empirycznego można wnioskować, że strategie uczenia się, stosowane w toku międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanej przez polskie organizacje pozarządowe, są integralnie związane z ideą uczenia się przez działanie i praktykę, doświadczenie oraz uczestnictwo i interakcje. Przedstawiona wcześniej charakterystyka została sporządzona na podstawie cech znamienych dla danej strategii stosowanej w trakcie podejmowanych działań. Na podstawie materiału empirycznego można stwierdzić, iż wykorzystywane strategie uczenia się nie były jednak rozłączne, lecz zachodziły na siebie — łącząc się i uzupełniając. Miało to miejsce w szczególności w przypadku złożonych, wieloaspektowych inicjatyw, które zostały skonstruowane z wielu działań, a ich adresatem była więcej niż jedna grupa. Interesujący jest fakt, iż osoby związane z polskimi organizacjami pozarządowymi, które realizują międzykulturową edukację nieformalną, w różny sposób interpretują idee uczenia się przez doświadczenie, co wiąże się z podejmowaniem prób wypracowywania własnych me-

to realizacji działań edukacyjnych, respektujących wybrane jej założenia. Można więc wnioskować, że ta strategia uczenia cieszy się znacznym zainteresowaniem. Na uwagę zasługują również niekonwencjonalne sposoby pracy wiążące się z filozofią jogi stanowiące, bez wątpienia, ciekawy wkład do międzykulturowej edukacji nieformalnej.

#### 4.2.5. Formy i metody pracy

Istotnym elementem procesu międzykulturowej edukacji nieformalnej, który kształtuje jego przebieg i tożsamość oraz jest czynnikiem determinującym stosowane podczas działań polskich organizacji pozarządowych strategie uczenia się, są formy i metody pracy.

Na wstępie warto zauważyć, że pytania dotyczące form i metod pracy stosowanych w trakcie międzykulturowej edukacji nieformalnej początkowo wydawały się zaskakujące dla liderów polskich organizacji pozarządowych. Wskazuje na to fakt, iż przed udzieleniem odpowiedzi na zadane pytania, dotyczące rodzajów stosowanych form i metod pracy, w wielu przypadkach pojawiały się komentarze świadczące o nieposługiwaniu się metodyczną terminologią. Oto przykłady niektórych z nich:

*(...) nie zastanawiam się, jakie metody stosujemy. Po prostu organizujemy warsztaty, spotkania (...);*

*(...) ciężko powiedzieć (...); tu nie ma co się bawić w czyste klasyczne formy, trzeba dotrzeć do człowieka (...);*

*(...) trochę nie wiem, jak odpowiedzieć na to pytanie... bo, jakby otworzyć książkę pod tytułem metody dydaktyczne, to wszystkie stosujemy; trudno mówić o metodach w takim wieku. Dzieci mogły wszystkiego doświadczyć (...).*

Można wnioskować, że przyczyną tego typu wypowiedzi był brak pedagogicznego przygotowania przez większość badanych liderów organizacji pozarządowych, a także stricte pragmatyczna orientacja aktywności wielu z nich, niekiedy stroniąca od używania metodycznych terminów i systematyzacji. W trakcie badań okazało się, że działaczom trzeciego sektora nie sprawia większego problemu wskazanie i opis stosowanych w trakcie działań edukacyjnych form i metod pracy. Treści wypowiedzi liderów polskich organizacji pozarządowych wskazują na to, że większość z nich w profesjonalny sposób stosuje formy i metody pracy dydaktycznej. W dużej mierze polegając na swojej intuicji — bez odwoływania się do zasad metodyki. Co

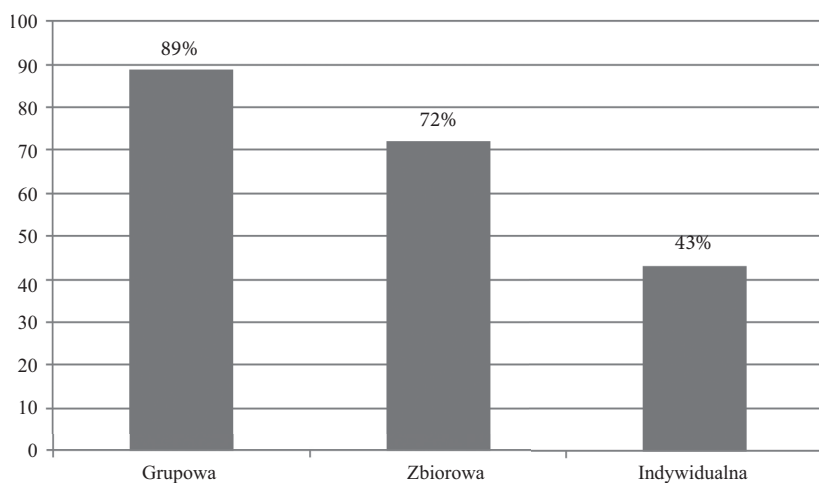
oczywiście nie świadczy o braku profesjonalizmu i fachowego organizowania inicjatyw edukacyjnych.

### Formy pracy

Badani działacze organizacji pozarządowych zadeklarowali, że w trakcie inicjatyw z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, adresowanych do wszystkich grup wiekowych (dzieci, młodzież, dorośli), stosowane były: indywidualna, grupowa i zbiorowa forma pracy. Według opinii badanych najczęściej wykorzystywano grupową formę pracy (89% deklaracji). Z podobną częstotliwością stosowano formę zbiorową (72% wskazań). Najrzadziej wdrażano formę indywidualną (43% wskazań). Ilustracją tego stanu rzeczy jest wykres 6.

Stosowanie trzech form pracy podczas działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, realizowanych przez polskie organizacje pozarządowe, egzemplifikują treści następujących wypowiedzi liderów polskich organizacji pozarządowych:

*Podczas szkolenia pracowaliśmy zbiorowo, w grupach, ale część ćwiczeń to była refleksja indywidualna (...). (...) Większość ćwiczeń to była praca grupowa (wypowiedź liderki poznańskiego stowarzyszenia).*



**Wykres 6. Formy pracy stosowane w toku międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanej przez polskie organizacje pozarządowe**

Źródło: badania własne

*(...) Formy indywidualne oraz grupowe były przemieszane, stosowane na przemian w zależności od podejmowanych zagadnień, potrzeb uczestników (...) (wypowiedź działaczki białostockiej fundacji).*

Indywidualna, grupowa i zbiorowa forma pracy stosowane były przemienne, w zależności od etapu realizacji danego działania, jego celu i specyfiki. Forma grupowa stanowiła podstawę większości badanych działań: cyklicznych warsztatów edukacyjnych, szkoleń podwyższających kompetencje, workcampów, wymian międzynarodowych, oraz długoterminowych programów opartych na wolontariacie. Ilustrują to zaprezentowane tutaj wypowiedzi:

*Zazwyczaj stosowana była forma grupowa, uczestnicy pracowali w dwóch grupach (...). Były też elementy pracy indywidualnej dla chętnych czy też zainteresowanych (wypowiedź aktywistki z białostockiego stowarzyszenia).*

*Była to raczej forma grupowa (...). Uczniowie pracowali w określonych grupach. (...) Ale występowała też indywidualna, bo warsztaty były bardzo zróżnicowane, sięgające do różnych form (wypowiedź działaczki warszawskiej fundacji).*

Realizatorzy międzykulturowej edukacji nieformalnej akcentowali społeczny, edukacyjny oraz integracyjny wymiar pracy grupowej stosowanej podczas podejmowanych działań, na co wskazują następujące wypowiedzi:

*Pracowaliśmy w grupach i prawie zawsze tak pracujemy. Praca grupowa jest efektywna — łączy uczestników, stwarza wiele możliwości (...) (wypowiedź działaczki poznańskiego stowarzyszenia).*

*Zdecydowanie praca w grupach. Dzięki niej młodzież angażuje się, umożliwia ona wspólne poszukiwanie informacji, uczenie, wspólne działanie (...) (wypowiedź działaczki warszawskiej fundacji).*

*Dzieci pracowały wspólnie, w grupie, tworzyły coś razem i uczyły się, że każdy element w tej grupie jest ważny (wypowiedź działaczki białostockiego stowarzyszenia).*

Forma grupowa pełniła zazwyczaj funkcję wprowadzającą do realizacji podejmowanych zadań oraz umożliwiała ich podsumowywanie. Pełniła

również ważną, dopełniającą funkcję podczas pracy za pomocą formy indywidualnej i zbiorowej. Forma zbiorowa była zazwyczaj wykorzystywana podczas szkoleń, warsztatów o charakterze edukacyjnym i wymian międzynarodowych. Rzadziej w czasie workcampów, długoterminowych projektów wolontaryjnych i innych typów inicjatyw.

O stosowaniu formy zbiorowej w toku badanych inicjatyw świadczą następujące wypowiedzi:

*Praca zbiorowa miała miejsce przede wszystkim podczas prelekcji wprowadzających w tematykę szkolenia, również podczas pokazów filmów uczestnicy pracowali w zbiorowy sposób, np. dyskutując, komentując itd. (...) (wypowiedź liderki warszawskiej fundacji).*

*Jeśli chodzi o osoby, które przekazywały nam swoją wiedzę, opowiadały o doświadczeniach z pobytu w krajach Trzeciego Świata, kulturze, obyczajach, to na pewno forma zbiorowa, czyli właściwie taka prelekcja otwarta dla wolontariuszy (...) (wypowiedź działaczki poznańskiej fundacji).*

*W trakcie projektu, część pracy wiązała się z pracą zbiorową. Np. kiedy uczestnicy dzielili się swoimi refleksjami na forum (...). (wypowiedź działacza białostockiej fundacji).*

Forma indywidualna była zazwyczaj stosowana w ramach projektów konkursowych, cyklicznych warsztatów edukacyjnych i szkoleń podwyższających kompetencje, których uczestnicy samodzielnie wykonywali powierzone im zadanie, np. uzupełniali karty pracy, przygotowywali prezentacje wybranych elementów własnych kultur czy autorskie prace plastyczne.

Ten stan rzeczy ilustrują treści następujących wypowiedzi liderów polskich organizacji pozarządowych:

*Każdy indywidualnie przygotowywał prace do konkursu. Wcześniej były prowadzone w szkołach warsztaty dotyczące wielokulturowości (...) (wypowiedź aktywistki z białostockiej fundacji).*

*Młodzież po warsztatach z profesjonalnym fotografem, które dotyczyły technik fotograficznych, i dotyczących wielokulturowej spuścizny regionu samodzielnie robiła zdjęcia (...) (wypowiedź działaczki białostockiej fundacji).*

*Mieliśmy karty pracy, za pomocą których uczestnicy szkolenia pracowali samodzielnie. Później je wspólnie omawialiśmy. W ten sposób poznawali, jak je zastosować w praktyce (...) (wypowiedź liderki poznańskiego stowarzyszenia).*

Na podstawie analizy materiału empirycznego można stwierdzić, że w toku inicjatyw z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, realizowanych przez polskie organizacje pozarządowe, w różnych formach organizacyjnych działalności edukacyjnej, najczęściej stosowaną formą pracy była forma grupowa — charakterystyczna dla edukacji nieformalnej w ogóle. Można wnioskować, że jest to związane z tym, że z perspektywy międzykulturowej edukacji nieformalnej ta forma pracy jest szczególnie ważna zarówno ze względu na wysoką efektywność, jak i szczególne walory, wiążące się z budowaniem relacji międzykulturowych. Praktyka edukacyjna, jak i treści zawarte w literaturze przedmiotu świadczą o tym, że rezultaty pracy grupy są zazwyczaj bardziej efektywne niż poszczególnych jednostek. Na taki stan rzeczy wpływa możliwość korzystania z szerokiego zakresu wiedzy i doświadczeń — nie jednej, ale kilku jednostek. Poza tym praca w grupie daje poczucie sprawnego i efektywnego działania, przez co wzmacnia, a nawet jest czynnikiem podwyższającym samoocenę poszczególnych jej członków. Praca grupowa umożliwia nawiązywanie bardziej pozytywnych relacji wśród uczestników różniących się od siebie w zakresie etnicznym i nieetnicznym<sup>6</sup>. Umożliwia tworzenie przestrzeni do międzykulturowych spotkań i refleksji. Stwarza możliwość uczenia się z Obcym i Innym oraz od Obcego i Innego. Stymuluje zarówno prowadzenie międzykulturowego dialogu, jak i kreowanie międzykulturowych więzi. W tym kontekście — pracy grupowej — można przyznać priorytetową rolę w procesie międzykulturowej edukacji nieformalnej.

Mimo wielu walorów grupowej formy pracy, zgodnie z zasadami dydaktyki, w procesie edukacji nie powinna być ona stosowana w odosobnieniu<sup>7</sup>. W trakcie badanych inicjatyw często wykorzystywano również formę zbiorową, a także (co prawda rzadziej) indywidualną. Stawianie w centrum

---

<sup>6</sup> Wskazują na to wnioski z badań przeprowadzonych przez Davida W. Johnsona i Rogera Johnsona opublikowanych w książce D.W. Johnson, R. Johnson, E. Holubec, *Cooperation in the classroom*, MN: Interaction Book Company, Edina 1984, cyt. za: *Cooperative learning and strategy for inclusion...*, dz. cyt., s. 78.

<sup>7</sup> Por. W. Okoń, dz. cyt., s. 325.



formy grupowej, przy jednoczesnym wprowadzaniu formy zbiorowej i indywidualnej, wydaje się uzasadnione, biorąc pod uwagę założenia i cele międzykulturowej edukacji nieformalnej. Takie łączenie form pracy umożliwia sprawne nabywanie wiedzy, umiejętności i tym samym kształtowanie kompetencji międzykulturowej. Różnicowanie form kształtuje również umiejętności pracy zarówno indywidualnej, grupowej, jak i zbiorowej, co ma szczególne znaczenie zarówno w przypadku dzieci, młodzieży, jak i dorosłych.

### Metody pracy

Treści wypowiedzi liderów polskich organizacji pozarządowych wskazują na to, że podejmowane działania cechowała szeroka gama stosowanych metod, co dobrze ilustruje m.in. następująca wypowiedź jednej z działaczek poznańskiego stowarzyszenia:

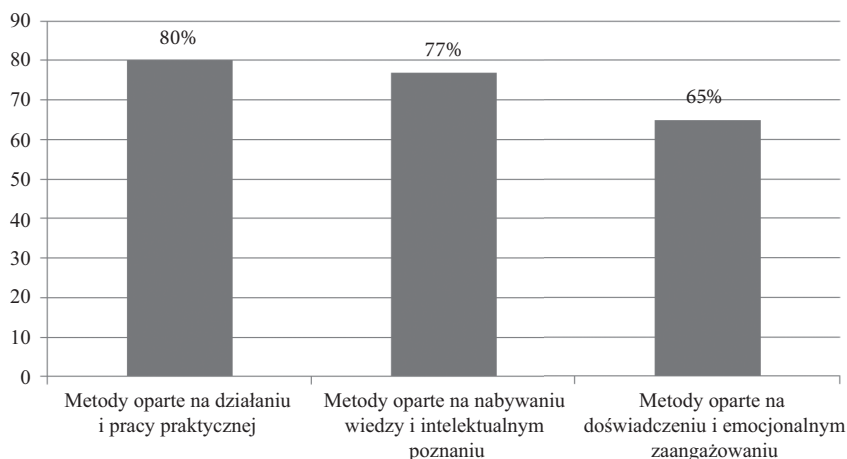
*Różne metody... Dużo opieramy się na symulacji i wcielaniu się w różnego typu role, ale również, tak jak wcześniej wspomniałam, były prezentacje i kwestionariusze pracy indywidualnej, praca grupowa, burza mózgów itd.*

Analiza materiału empirycznego wskazuje, że najczęściej stosowano metody oparte na działaniu i pracy praktycznej. Wskazało je aż 80% badanych liderów polskich organizacji pozarządowych. Deklaracje badanych świadczą o tym, że równie często wykorzystywano metody oparte na nabywaniu wiedzy i intelektualnym poznaniu. Wskazuje na to 77% deklaracji. O stosowaniu w trakcie działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, podejmowanej przez polskie organizacje pozarządowe, metod opartych na doświadczeniu i emocjonalnym zaangażowaniu świadczy 65% wskazań ich liderów. Ten stan rzeczy ilustruje zamieszczony wykres 7.

Poddając analizie rodzaje metod pracy, stosowanych w toku działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, za kryterium różnicowania przyjmując poszczególne płaszczyzny postaw społecznych (poznawczą, emocjonalną i behawioralną), które są angażowane jako pierwszoplanowe podczas pracy za ich pomocą, można wyodrębnić następujące typy metod<sup>8</sup>:

---

<sup>8</sup> Niniejsza typologia stanowi ujęcie autorskie. Została wypracowana na podstawie treści analizy literatury naukowej i metodycznej z zakresu edukacji międzykulturowej oraz doświadczeń własnych, wynikających z wieloletniej pracy praktycznej w obszarze



**Wykres 7. Typy metod stosowanych w toku międzykulturowej edukacji nieformalnej podejmowanej przez polskie organizacje pozarządowe.**

Źródło: badania własne

oparte na nabywaniu wiedzy i intelektualnym poznaniu; oparte na doświadczeniu i emocjonalnym zaangażowaniu; oparte na działaniu i pracy praktycznej. W każdej z tych grup występuje zróżnicowanie w zakresie aktywności osób odpowiedzialnych za prowadzenie procesu uczenia się, jak i odbiorców działań edukacyjnych. Cechą charakterystyczną każdej z nich jest natomiast przewaga zaangażowania jednej ze sfer nad innymi, co wiąże się z tym, że podział ten nie ma rozłącznego charakteru.

### **1. Metody oparte na nabywaniu wiedzy i intelektualnym poznaniu.**

Do tej grupy należą metody, które służą nabywaniu wiedzy i kształtowaniu świadomości analizowanych problemów, głównie dzięki zaangażowaniu

---

edukacji międzykulturowej. Działalność praktyczna polegała na prowadzeniu szkoleń skierowanych do nauczycieli i edukatorów, realizacji warsztatów w białostockich szkołach (podstawowych, gimnazjach i średnich), Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców w Białymstoku itd. Charakterystyka poszczególnych metod pracy zawartych w niniejszej publikacji została opracowana na podstawie typologii Wincentego Okonia (szerzej na ten temat: W. Okoń, dz. cyt., s. 254–274), treści zawartych w książce: *Drama stosowana jako narzędzie społecznej interwencji. Teoretyczne i praktyczne aspekty metody*, red. K. Markowska-Byczek, Stowarzyszenie Praktyków Dramy Stop-Klatka, Warszawa, 2007 (definicja metody dramy stosowanej) oraz własnych refleksji.

sferę intelektualnej. Ich stosowaniu służą różne środki przekazu (tj. werbalny, audiowizualny, pisany). Do metod tych należą: pogadanka, dyskusja, wykład, praca z tekstem, burza mózgów.

Metody oparte na przekazie wiedzy i intelektualnym poznaniu były wdrażane podczas większości inicjatyw: cyklicznych warsztatów edukacyjnych, szkoleń podwyższających kwalifikacje, projektów konkursowych, workcampów oraz międzynarodowych projektów wolontaryjnych. Zazwyczaj pełniły funkcję wprowadzającą, uzupełniającą bądź umożliwiały podsumowywanie realizacji wykonywanych zadań przy wykorzystaniu metod opartych na działaniu i pracy praktycznej oraz doświadczeniu i emocjonalnym zaangażowaniu.

#### • Pogadanka

Polega ona na rozmowie prowadzącego z uczestnikami danego działania edukacyjnego. Istotnym elementem pogadanki jest stawianie pytań, na które osoba prowadząca zna odpowiedzi. Metoda ta pełni kilka zasadniczych funkcji. Jest stosowana w celu wprowadzenia w tematykę zajęć i przygotowania grupy do pracy. Służy stworzeniu atmosfery gotowości do pracy. W tym kontekście może również obejmować powtórzenie nabytej już wiedzy. Wykorzystywana jest w toku zajęć, aby wprowadzić nowe treści oraz utrwalić nabytą już wiedzę przez zaktywizowanie uczestników do pracy, stworzenie możliwości odwołania się do własnych doświadczeń itd. Służy także utrwaleniu nabytych już treści za pomocą ich analizy, konfrontacji w ramach jakichś większych całości, np. zagadnień, działań.

Pogadanka najczęściej znajdowała zastosowanie w przypadku pracy z dziećmi. Na przykład była wykorzystywana podczas działania *Gruzja nad Wisłą* (Fundacja Georgiae Faveo). W przypadku tego działania jej zadaniem było wprowadzenie uczestników w tematykę zajęć oraz rozpoczęcie pracy dydaktycznej. Ten stan rzeczy ilustruje następująca wypowiedź działaczki warszawskiej fundacji:

*Ważne było zasygnalizowanie problemu, zaciekawienie dzieci światem poprzez pogadanki (...). (...) One chętnie się włączały, przedstawiały swoje pomysły i dziecięcy punkt widzenia (...).*

Pogadanka była również wielokrotnie stosowana podczas projektu *Mój wielokulturowy Białystok* (Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznaw-

cze) w celu przedyskutowania aktualnie podejmowanych zagadnień, jak i podsumowania nabytej wiedzy. Wskazuje na to następująca wypowiedź aktywistki białostockiego stowarzyszenia:

*(...) Podczas wycieczki były prowadzone z dziećmi rozmowy — takie pogadanki na temat konkretnej kultury (...). Po wycieczce odbywały się zajęcia, gdzie zaczynałiśmy od pogadanek. W ich trakcie też był czas, żeby porozmawiać z dziećmi, np. podsumowując jakieś zadanie, kończąc konkretny wątek.*

### • Dyskusja

To metoda oparta na wymianie zdań między prowadzącym a uczestnikami danego działania edukacyjnego bądź tylko między jego odbiorcami. Istotnym elementem dyskusji jest przytaczanie argumentów potwierdzających zdanie jej uczestników oraz znalezienie wspólnego stanowiska. Dyskusja służy poszukiwaniu wspólnego rozwiązywania problemu, kształtowaniu przekonań uczestników działań edukacyjnych oraz uzupełnianiu wiedzy.

Dyskusja była wykorzystywana podczas cyklicznych warsztatów edukacyjnych oraz szkoleń podwyższających kwalifikacje. Stanowiła m.in. nierozłączny element projektu *Spotkania integracyjne przybliżające kulturę arabską* (Stowarzyszenie Kultury Arabskiej Arabia), podczas których dzięki dyskusji analizowane były wybrane zagadnienia dotyczące kultury arabskiej. Znajduje to odzwierciedlenie w słowach inicjatorki niniejszego działania:

*Dużo miejsca poświęcaliśmy dyskusjom na temat kultury arabskiej, stereotypów z nią związanych oraz życia w krajach arabskich. Mówiliśmy o roli i pozycji kobiet w kulturze arabskiej, różnicach kulturowych, różnych mitach, które powszechnie krążą — i często nie mają nic wspólnego z rzeczywistością (...).*

Dyskusja stanowiła ważny element Programu Dla Tolerancji *To, co wspólne to, co różne* (Towarzystwo Inicjatyw Twórczych E), który stwarzał możliwość przedyskutowania problemów wpisanych w działalność osób zajmujących się problematyką zróżnicowania kulturowego w danym środowisku lokalnym w Polsce. Ten stan rzeczy ilustruje następująca wypowiedź liderki warszawskiego stowarzyszenia:

*Stworzyliśmy naszym liderom możliwość wypowiedzenia się, dyskusji na różne nurtujące ich tematy, związane z tym, co robią (...). Ważnym założeniem programu było właśnie danie im takiej możliwości (...).*

Dyskusja była również metodą, która znalazła zastosowanie podczas projektu *Lekcje Esperanto* (Stowarzyszenie Szukamy Polski), czego egzemplifikację stanowi treść wypowiedzi lidera białostockiej fundacji:

*(...) Po przedstawieniu prezentacji był czas na dyskusję. Każdy mógł zadawać pytania, zgłaszać problemy do dyskusji (...). (...) To była dobra okazja, żeby podzielić się swoimi przemyśleniami, przedyskutować to, co problemowe, niejasne (...).*

W tym przypadku dyskusja umożliwiała wyrażanie siebie, swoich myśli, poglądów oraz pełniła weryfikacyjną funkcję w kontekście podejmowanej problematyki.

#### • Wykład

Istotą tej metody jest bezpośrednie lub pośrednie przekazywanie wiedzy danej grupie odbiorców działań edukacyjnych. Wykład może przybierać kilka form: konwencjonalną, kiedy to dana grupa treści przekazywana jest bezpośrednio jako gotowa całość nadająca się do przyswojenia; problemową, wtedy stanowi ilustrację jakiegoś problemu, jego pojawiania się, konsekwencji, rozwiązania itd., konwersacyjną, która umożliwia zaangażowanie jego odbiorców do wypowiadania się i/lub wykonywania zadań praktycznych i tym samym przeplatanie różnych zadań z fragmentami mówionymi.

Wykład był wykorzystywany głównie podczas inicjatyw realizowanych w formie wieloaspektowych projektów edukacyjnych, cyklicznych warsztatów edukacyjnych oraz szkoleń podwyższających kwalifikacje i workcampów. W ich toku wykład przybierał klasyczną bądź interaktywną formę (z udziałem uczestników). W większości przypadków wykładom towarzyszyły prezentacje multimedialne stanowiące tło realizowanych treści. Prowadzone wykłady charakteryzował różny czas trwania. W wielu przypadkach pełniły one funkcję wprowadzającą do dalszej pracy za pomocą innych metod.

Wykład znalazł zastosowanie podczas inicjatywy adresowanej do nauczycieli i edukatorów *Jedno jest niebo dla wszystkich i jedno słońce nad nami, czyli żydowskie, białoruskie i romskie impresje* (Fundacja Dialog). Podczas projektu miał miejsce cykl spotkań poświęconych wielokulturowości Polski (ze szczególnym uwzględnieniem Podlasia). Wykłady dotyczące poszczególnych kultur stanowiły wtedy wprowadzenie do zajęć. Egzemplifikacją tego stanu rzeczy jest wypowiedź aktywistki białostockiej fundacji:

*Zajęcia zaczynały się od prezentacji multimedialnej — czyli półgodzinnego wykładu na temat kultury, której dotyczyły zajęcia: żydowskiej, romskiej, białoruskiej. Prowadziła je osoba, która dobrze zna tę kulturę. Później nauczyciele brali udział w warsztatach, robili prace plastyczne związane z kulturą, o której była mowa.*

Wykłady stanowiły również element projektu *Wielkopolska Żywa Biblioteka* (Instytut Badań i Rozwoju Aktywności Społecznej). W tym przypadku były one tłem stanowiącym wprowadzenie do doświadczenia międzykulturowości przez kontakt z Obcym i Innym. Potwierdza to treść następującej wypowiedzi działaczki poznańskiego stowarzyszenia:

*Część projektu to wykłady poświęcone wielokulturowości. Inny jego element, powiązany z poprzednim, to żywa biblioteka — w której można było skorzystać z „żywych książek”. Porozmawiać z nimi, zapytać o różne rzeczy.*

#### • Praca z tekstem

Polega ona na analizie słowa pisanego (treści zawartych w kartach pracy, książkach, czasopismach, stronach www itd.), które są źródłem nowej wiedzy, czynnikiem utrwalenia już nabytej oraz badania problemów społecznych.

Osoby odpowiedzialne za realizację działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej stosowały pracę z tekstem głównie w przypadku warsztatów edukacyjnych, szkoleń doształcających oraz projektów konkursowych. Analizie były poddawane zazwyczaj treści tekstów źródłowych, książek tematycznych oraz kart pracy, specjalnie opracowanych na potrzeby zajęć.

Podczas działań polskich organizacji pozarządowych praca z tekstem stanowiła jedną z wielu lub kilku metod pracy. Dzięki analizie treści tekstów ich uczestnicy mieli możliwość poznawania wielu zagadnień dotyczących m.in. historii i kulturowego dziedzictwa danej grupy oraz problemów Obcego i Innego. Na przykład kultury białoruskiej, czego ilustrację stanowi wypowiedź działacza białostockiej fundacji:

*Gimnazjaliści odczytywali dany fragment tekstu dotyczący wesela białoruskiego i obrzędów z nim związanych. Później rozmawiali na ten temat — o dawnych tradycjach, zwyczajach, po czym uczyli się tańca białoruskiego (...).*

Praca z tekstem stanowiła również płaszczyznę nabywania wiedzy na temat historii i tradycji żydowskiej podczas inicjatywy *Szkoła dialogu* (Fun-

dacja Forum Dialogu Między Narodami), na co wskazują słowa działaczki warszawskiej fundacji:

*Młodzież na wiele sposobów odkrywała przedwojenne życie — za pomocą wywiadów ze świadkami historii, starych fotografii i tekstów źródłowych — opisujących relacje polsko-żydowskie (...).*

Poza tym umożliwiała również poznawanie problemów osób przynależących do odmiennych kultur, co miało miejsce m.in. podczas realizacji projektu *Hominem Quaero — szukam człowieka* (Stowarzyszenie Praktyków Kultury Stop-Klatka). Jego uczestnicy analizowali m.in. historie cudzoziemców charakteryzujące proces adaptacji do nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Ten stan rzeczy egzemplifikuje wypowiedź działaczki warszawskiego stowarzyszenia:

*(...) Podczas projektu młodzież pracowała na podstawie prawdziwych historii imigrantów. Dzięki temu mogła zrozumieć — jak to jest znaleźć się w obcym kraju, gdzie kultura jest zupełnie inna, a ludzie posługują się nieznanym językiem (...).*

### • **Burza mózgów**

To metoda, która polega na zespołowym poszukiwaniu rozwiązania danego zadania edukacyjnego. Jest stosowana zarówno w przypadku pracy zbiorowej, jak i grupowej. W drugim przypadku stwarza atmosferę międzygrupowej rywalizacji.

Burza mózgów była wykorzystywana w przypadku większości realizowanych inicjatyw z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, podejmowanych przez polskie organizacje pozarządowe (różne ich typy). Stosowano ją na różnych etapach podejmowanych działań.

W wielu przypadkach burza mózgów stanowiła wprowadzenie w tematykę realizowanych zajęć. Działo się tak w przypadku programu edukacyjnego *Przygody Innego*, co ilustruje treść wypowiedzi działaczki białostockiej fundacji:

*Podczas większości zajęć na początku była pogadanka i burza mózgów. W ten sposób zaczynaliśmy rozmowę wprowadzającą w temat zajęć. Praca z małymi dziećmi wymaga takich metod. Dzięki nim dzieci zaczynają mówić — „rozkręcają się” (...).*

Ta metoda znajdowała zastosowanie również podczas warsztatów edukacyjnych adresowanych do młodzieży, podczas których młodzi ludzie poszukiwali m.in. efektywnych sposobów reagowania na zachowania dyskryminujące. W ten sposób burza mózgów była stosowana m.in. w trakcie *Warsztatów antydyskryminacyjnych w szkołach średnich* (Stowarzyszenie Przeciw Antysemityzmowi i Ksenofobii Otwarta Rzeczpospolita). Wskazują na to słowa działacza tej organizacji:

*Młodzież próbowała podać przykłady reagowania na dyskryminację (...). (...) Gromadzili po prostu swoje pomysły. Później rozmawiali na ten temat.*

Burza mózgów była również integralnym elementem większości szkoleń podwyższających kwalifikacje skierowanych do osób dorosłych. Działo się tak w przypadku szkoleń przygotowujących do wolontariatu misyjnego w krajach globalnego Południa (Salezjański Wolontariat Misyjny Młodzi Świata), co ilustruje wypowiedź liderki tej organizacji:

*(...) W trakcie szkoleń również gromadzone były pomysły dotyczące tego, jak zachować się w trudnych sytuacjach oraz jakie formy pracy mogą być przydatne podczas pracy na misji — typowo pomocowej i edukacyjnej (...).*

## **2. Metody oparte na doświadczeniu i emocjonalnym zaangażowaniu.**

Tę grupę tworzą metody, które oddziałują głównie na sferę emocjonalną uczestników działań edukacyjnych. Można je określić mianem doświadczeniowych. Umożliwiają one kontakt z odmiennymi wartościami kulturowymi, dziedzictwem oraz ich przeżywanie. Stwarzają także możliwość doświadczania analizowanych problemów przez wchodzenie w role. W tej grupie znajdują się następujące metody: symulacyjna, drama stosowana, impresyjna, ekspresyjna.

### **• Metoda symulacyjna**

Polega na odtwarzaniu złożonych sytuacji problemowych, które występują w życiu społecznym oraz poszukiwaniu ich konstruktywnych rozwiązań w drodze analizy danej symulacji.

Podczas działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, realizowanej przez polskie organizacje pozarządowe, metoda symulacyjna była stosowana głównie w trakcie szkoleń podwyższających kwa-



lifikacje i warsztatów edukacyjnych. Dzięki tej metodzie m.in. uczestnicy szkolenia *Kultury uchodźców — różnice kulturowe i sposoby radzenia sobie z nimi* (Fundacja Dialog) mogli doświadczyć problemów wpisujących się w funkcjonowanie w roli ucznia-uchodźcy z Czeczenii w polskiej szkole. Do problemów tych należą m.in. nieznanostwo języka i polskiej kultury, trudności adaptacyjne, stres akulturacyjny. Stało się to możliwe dzięki symulacji lekcji, odbywającej się w polskiej szkole, prowadzonej przez Czeczenkę w jej ojczystym języku (obcym dla nich), podczas której polscy nauczyciele i edukatorzy wcielali w rolę uczniów-uchodźców z Czeczenii. Rolę tej metody podczas szkolenia ilustruje następująca wypowiedź aktywistki z białostockiej fundacji:

*Dzięki temu warsztatowi nauczyciele mieli okazję zobaczyć, jak to jest uczestniczyć w lekcji, kiedy się nie zna języka (...), kiedy jest się Innym (...). Tak jak czują się uczniowie z Czeczenii — zaczynając edukację w nowym kraju.*

Inne ważne zastosowanie metody symulacyjnej polegało na prowadzeniu gier, które miały na celu symulowanie spotkania dwóch kultur, co stanowiło podstawę do analizy mechanizmów towarzyszących kontaktom międzykulturowym. Gra symulacyjna znalazła m.in. zastosowanie podczas szkolenia przygotowującego do udziału w programie *European Voluntary Service* adresowanego do polskich wolontariuszy (Centrum Promocji Wolontariatu). Podczas działania przyszli wolontariusze europejscy mieli możliwość doświadczenia sytuacji kontaktu międzykulturowego, co jest wpisane w pracę wolontariusza w obcym kraju. Istotę zastosowania tej metody ilustruje treść wypowiedzi działaczki warszawskiej organizacji:

*(...) Wolontariusze również uczestniczyli w symulacjach, dzięki którym doświadczały kontaktu międzykulturowego, co miało ich przygotować mentalnie do wolontariatu w obcym kraju. (...) To było w głównej mierze poradzenie sobie z szokiem kulturowym, również rozwój kompetencji międzykulturowych, czasami właśnie tematy dyskryminacji, uprzedzeń, stereotypów i też treści na temat takiego życia codziennego tamtejszych ludzi, elementów i zasad, jakie funkcjonują w danej kulturze, w danym kręgu kulturowym. No i te odmienności dotyczyły tak naprawdę i tego aspektu biologicznego, bo też nietrudno zauważyć te różnice między Polakami a mieszkańcami kontynentu afrykańskiego (...).*

**• Drama stosowana**

Jej podstawą jest wchodzenie w role, dzięki którym uczestnicy działań edukacyjnych mają możliwość obserwowania i przeżywania reakcji wpływających z odgrywanej roli oraz ich osobistych doświadczeń. Drama stosowana daje możliwość analizowania sytuacji problemowych, nazywania emocji, które im towarzyszą, lepszego zrozumienia siebie i innych oraz trenowania nowych zachowań i umiejętności.

Podczas działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, realizowanych przez polskie organizacje pozarządowe, drama stosowana była wykorzystywana głównie w toku cyklicznych warsztatów edukacyjnych, szkoleń podwyższających kwalifikacje i wieloaspektowych projektów edukacyjnych. Niniejsza metoda miała przewodni charakter podczas projektu edukacyjnego *Hominem Quaero — szukam człowieka*, zrealizowanego przez Stowarzyszenie Praktyków Dramy Stop-Klatka. Jej edukacyjne zastosowanie potwierdzają słowa realizatorki niniejszego działania:

*Cały projekt odbywał się za pomocą dramy stosowanej. Ta metoda zakłada wchodzenie w role osób dyskryminowanych, oddziałuje przede wszystkim na emocje. Umożliwia obserwowanie siebie — swoich zachowań, odczuć.*

Metoda ta była również wykorzystywana podczas działania *Galeria Tolerancji — Akademia Dialogu Międzykulturowego*, adresowanego do nauczycieli i edukatorów (Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych Mikuszewo). Ilustruje to następująca wypowiedź działaczki niniejszej fundacji:

*W praktyce ćwiczyliśmy zastosowanie różnych metod, które mogą być przydatne osobom, które uczestniczyły w programie.*

Znalazła ona również zastosowanie podczas projektu *Prawa człowieka — edukacja, działanie* (Amnesty International, Poznań). Dzięki czemu jego uczestnicy mogli poznać problemy cudzoziemców doświadczających prześladowań ze względu na przynależność narodową oraz przekonania polityczne. Mówi o tym działaczka tej organizacji:

*Stosowaliśmy też techniki dramatowe. Uczestnicy projektu wchodzili w role osób, których prawa były łamane. Zmuszonych do opuszczenia swojego kraju. Mogły więc bliżej poznać ich sytuację.*

### • Metoda impresyjna

Ta metoda umożliwia uczestnictwo w odpowiednio eksponowanych wartościach: społecznych, moralnych, kulturowych oraz estetycznych przez kontakt z wytworami sztuki (w tym dziedzictwem kulturowym). Metoda impresyjna związana jest z takimi aktywnościami uczestników działań edukacyjnych, jak: gromadzenie informacji, uczestnictwo, indywidualne działania, refleksja nad postawami i własnym postępowaniem podczas konfrontacji ze sztuką.

W toku badanych inicjatyw jej wykorzystanie stwarzało możliwość kontaktu z dziedzictwem kulturowym, artefaktami twórczości charakterystycznymi dla danego narodu i/bądź kręgu kulturowego. Miała ona zastosowanie m.in. w przypadku projektu Festiwal filmowy *Pięć Smaków* (Fundacja Artetia), co egzemplifikuje treść wypowiedzi działaczki warszawskiej fundacji:

*Film przenosił uczestników w tamte realia kulturowe. Pokazywał odmienne realia. Często zaskakujące, szokujące. Obraz, dźwięk, multimedialny przekaz oddziałują na zmysły. Poruszają emocje (...).*

Metoda impresyjna była również ważnym elementem procesu uczenia się podczas działania *Pieśni i tańce naszego regionu* (Stowarzyszenie Akademii Podlasiaka). Wskazują na to słowa działaczki białostockiego stowarzyszenia:

*Dzieci miały okazję w sposób aktywny poznać pieśni charakterystyczne dla kultur pogranicza (...). Odbywało się to poprzez kontakt z muzyką, śpiewam (...).*

Znalazła też zastosowanie podczas inicjatywy *Ku wzbogacającej różnorodności* (Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku), co opisuje wypowiedź działaczki białostockiej fundacji:

*Elementem programu były spotkania towarzyszące, które przybliżyły w sposób bezpośredni wybrane kultury np. tańce czeczeńskie (...).*

### • Metoda ekspresyjna

Polega na tworzeniu sytuacji edukacyjnych, w których uczestnicy eksponują, doświadczają i przeżywają wartości etyczne, kulturowe i społeczne, wyrażając tym samym siebie. Metoda ekspresyjna może być stosowana w formie

przedstawienia teatralnego, happeningu, przygotowania filmu, organizacji wystawy prac plastycznych, fotograficznych itd.

Metoda ekspresyjna stanowiła ważny element pracy w trakcie projektów, dotyczących problematyki postaw wobec Obcego i Innego i/lub wybranych elementów danej kultury. Ta metoda była wykorzystywana w działaniach polskich organizacji pozarządowych w projekcie *Kot(d) dla tolerancji* (Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Centrum im. Ludwika Zamenhofs w Białymstoku). W trakcie działania uczestnicy tworzyli pantomimę dotyczącą wartości, tj. poszanowania, tolerancji. Ilustruje to wypowiedź liderki białostockiej fundacji:

*(...) Warsztat miał służyć kształtowaniu w nich postaw otwartości na różne sposoby komunikowania się (...). (...) Praca nad pantomimą była kluczowym punktem warsztatu (...).*

Omawiana metoda znalazła również zastosowanie podczas inicjatywy *Opowieści z doliny Terek* (Stowarzyszenie Praktyków Kultury). Głównym elementem projektu było przygotowanie przedstawienia teatralnego, ukazującego elementy kultury czeczeńskiej: zwyczaje, wierzenia oraz wartości ogólnoludzkie — sprawiedliwość, uczciwość. Potwierdzają to następujące słowa działacza warszawskiego stowarzyszenia:

*(...) Spektakl, który przygotowywali Czeczeni, oparty był na oryginalnej bajce czeczeńskiej, to historia trzech braci (...). (...) Obecne są w niej ludzkie wybory, dylematy i zachowania wynikające z kultury (...).*

**3. Metody oparte na działaniu i pracy praktycznej.** Tę grupę tworzą metody, które przez aktywne działanie i pracę praktyczną, angażując sferę behawioralną, służą kształtowaniu ważnych umiejętności z perspektywy relacji z Obcym/Innym i/bądź pracy w obszarze edukacji międzykulturowej. Do tej kategorii metod należą: metoda warsztatowa, wytwórcza, problemowa, indywidualnych przypadków, pracy praktycznej, gry i zabawy dydaktyczne.

#### • **Metoda warsztatowa**

Jej istotą jest aktywne uczestnictwo w zajęciach. Dzięki metodzie warsztatowej uczestnicy inicjatyw edukacyjnych uczą się wzajemnie, rozwiązując

konkretne zadania w toku działania. Osoba prowadząca odgrywa rolę moderatora w procesie uczenia się.

Metoda warsztatowa podczas działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, realizowanych przez polskie organizacje pozarządowe, służyła poznawaniu wybranych elementów danej kultury/kultur, języka/języków, nabywaniu umiejętności radzenia sobie z dyskryminacją oraz stosowania w praktyce wybranych metod pracy, charakterystycznych dla edukacji międzykulturowej itd. Metoda ta znalazła zastosowanie w trakcie cyklicznych warsztatów edukacyjnych, wymian międzynarodowych, workcampów oraz długoterminowych projektów wolontaryjnych. W trakcie projektu *Pieśni i tańce naszego regionu* (Stowarzyszenie Akademia Podlasia) możliwe było dzięki działaniu zapoznanie uczestników tej inicjatywy z charakterystycznymi dla Podlasia pieśniami i tańcami, o czym mówi jego inicjatorka:

*Dzieci przez około rok przygotowywały pieśni, tańce regionu (...). Efektem była ich prezentacja na festiwalu. (...) Spotykaliśmy się regularnie. Wymagało to pracy i zaangażowania w trakcie aktywnej, warsztatowej nauki.*

Omawiana metoda w podobnym celu była również wykorzystywana podczas działania *Nauka grania i śpiewania piosenek indyjskich* (Fundacja Dom Lotosu), czego egzemplifikacją jest następującej wypowiedź liderki warszawskiej Fundacji:

*Podczas spotkań uczestnicy uczyli się grania i śpiewania piosenek indyjskich (...). (...) Klimat spotkań był bardzo swobodny i przyjemny. Spotykaliśmy się wieczorami, po codziennych zajęciach, pracy.*

Podczas realizacji projektu *Praca z uczniem cudzoziemskim* (Polska Akcja Humanitarna, Centrum Pomocy Uchodźcom i Repatriantom), praca warsztatowa służyła nabywaniu umiejętności stosowania w praktyce metod charakterystycznych dla edukacji międzykulturowej. Ten stan rzeczy ilustruje treść następującej wypowiedzi działaczki warszawskiej fundacji:

*(...) Część szkolenia była poświęcona metodom stosowanym podczas pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo. Uczestnicy mogli je poznać od podstaw — uczestniczyć w warsztacie prowadzonym za ich pomocą (...).*

Znalazła również zastosowanie podczas nauki sztucznego języka esperanto, propagującego idee tolerancji i dialogu międzykulturowego w ramach projektu *Lekcje Esperanto* (Stowarzyszenie Szukamy Polski). Wskazuje na to następująca wypowiedź lidera białostockiej organizacji:

*(...) Zajęcia z Esperanto były ukierunkowane na komunikację. Podczas lekcji ważna była tzw. nauka praktyczna, warsztatowa (...).*

#### • **Metoda wytwórcza**

Polega na tworzeniu prac z różnych materiałów (np. mas plastycznych, wełny, drewna, koralików) lub wykonywaniu społecznie użytecznych prac (np. w organizacjach pozarządowych, szkołach).

Metoda wytwórcza w trakcie działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej była stosowana głównie w toku cyklicznych warsztatów edukacyjnych, szkoleń podwyższających kwalifikacje oraz długoterminowego woltariatu międzynarodowego. Polegała głównie na własnoręcznym tworzeniu artefaktów charakterystycznych dla danej kultury i/lub kultur. Po czym były one często eksponowane podczas wystaw. Dzięki jej wykorzystaniu uczestnicy działań edukacyjnych tworzyli biżuterię charakterystyczną dla różnych kultur, co miało miejsce m.in. podczas projektu *Multikulturowe warsztaty edukacyjno-artystyczne dla kobiet osadzonych w Areszcie Śledczym Warszawa — Grochów* (Fundacja Dom Kultury). Opisują to słowa liderki warszawskiej fundacji:

*Osadzone tworzyły biżuterię romską z gliny samoutwardzającej się, ornamenty ormiańskie, wyplatana biżuterię kolumbijską (...).*

Metoda wytwórcza służyła również tworzeniu judaików: menora, hamsa, podczas projektu *Żyliśmy razem przez wieki, czyli Żydzi i Polacy w Białymstoku* (Fundacja Dialog). Egzemplifikacją zastosowania tej metody w niniejszym celu jest wypowiedź działaczki białostockiej fundacji:

*Nauczyciele robili menory, hamsy z gliny, malowali je też na kafelkach (...). Te prace były gromadzone na podsumowanie projektu (...).*

Dzięki metodzie wytwórczej dzieci uczestniczące w projekcie *Plener dziecięcy z twórczością Anny Krepstul* (Stowarzyszenie Wspólnota Polska), stworzyły ręcznie haftowane serwety, przygotowywały dania charakterys-

tyczne dla odmiennych kultur. Ilustruje to treść następującej wypowiedzi działaczki białostockiego stowarzyszenia:

*Podczas zajęć z haftu artystycznego (...) dzieci poznawały tradycyjne techniki haftu (...). (...) Ponieważ wiele tatarskich dań ma formę pierogów, dzieci je lepiły (...).*

#### • Metoda problemowa

Polega ona na poszukiwaniu praktycznych rozwiązań danej sytuacji problemowej. Praca z pomocą tej metody polega na wytwarzaniu sytuacji problemowej, formułowaniu problemów i pomysłów ich rozwiązania, weryfikację pomysłów rozwiązania, porządkowanie i stosowanie uzyskanych wyników w nowych zadaniach o charakterze praktycznym bądź teoretycznym.

Metoda problemowa podczas działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, realizowanych przez polskie organizacje pozarządowe, znalazła zastosowanie głównie w trakcie szkoleń podwyższających kwalifikacje. Jej wykorzystanie polegało na poszukiwaniu rozwiązań analizowanych problemów, które wiązały się z funkcjonowaniem w warunkach różnicy kulturowej. Metoda ta odgrywała ważną rolę podczas szkolenia *Praca z uczniem cudzoziemskim* (Polska Akcja Humanitarna, Centrum Pomocy Uchodźcom i Repatriantom). Dzięki niej — na podstawie diagnozy sytuacji szkolnej i życiowej — uczestnicy poszukiwali praktycznych rozwiązań umożliwiających wspieranie dzieci-uchodźców. Ilustruje to wypowiedź realizatorki niniejszego działania:

*(...) Nauczyciele przyglądali się sytuacji dzieci-uchodźców. Trochę na zasadzie wczuwania się, identyfikowali problem (...). Mówili „o rany, ja nie wiedziałam”. Będę teraz wiedziała, rozumiała, starała się pomóc (...).*

Metoda problemowa znalazła również zastosowanie podczas warsztatów antydyskryminacyjnych w szkołach (Stowarzyszenie Amnesty International, Warszawa). Dzięki jej wykorzystaniu młodzież analizowała różne strategie zachowania się w sytuacji dyskryminacji, starając się wybrać te optymalne z punktu widzenia jednostki, co egzemplifikują słowa działaczki warszawskiej organizacji:

*(...) Poza tematyką bezpośrednio poświęconą dyskryminacji był również czas na to, żeby porozmawiać o sposobach reagowania na dyskryminację — praktycznych, możliwych do zastosowania w życiu codziennym (...).*

### • **Metoda indywidualnych przypadków**

To metoda polegająca na analizie danego przypadku i poszukiwaniu rozwiązań trudności, dylematów z nim związanych. Podstawą pracy za pomocą tej metody jest opis konkretnej sytuacji, często opatrzonej pytaniami, na które należy odpowiedzieć w celu rozwiązania analizowanej sytuacji problemowej.

W trakcie inicjatyw z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, prowadzonych przez polskie organizacje pozarządowe, metoda indywidualnych przypadków miała zastosowanie głównie podczas cyklicznych warsztatów edukacyjnych i szkoleń podwyższających kwalifikacje. Na przykład uczestnicy projektu edukacyjnego *Galeria Tolerancji — Akademia dialogu międzykulturowego* (Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych Mikuszewo) analizowali indywidualne przypadki dotyczące spotkań z Obcymi i Innymi, poszukując źródeł nieporozumień wynikających z różnic międzykulturowych. Opowiada o tym działaczka poznańskiego stowarzyszenia:

*Analiza sytuacji konkretnych osób daje możliwość przyjrzenia się jej specyfice. Poza tym skłania do refleksji, dalszej pracy (...). (...) Z pomocą karty „Moja historia” uczestnicy Akademii analizowali indywidualne losy osób, które spotykały się w swoim życiu z różnymi problemami ze względu na swoją przynależność kulturową. Na tej podstawie można było rozmawiać i wyciągać wnioski (...).*

Natomiast w toku projektu edukacyjnego *Hominem Quaero — szukam człowieka* (Stowarzyszenie Praktyków Dramy Stop-Klatka), młodzież na podstawie analizy indywidualnych przypadków, które dotyczyły wybranych sytuacji z życia osób odmiennych kulturowo, związanych z nierównym traktowaniem, próbowała zdiagnozować problem, a następnie za pomocą techniki dramowej *stop-klatka* przemodelować zaistniałą sytuację. Potwierdzają to następujące słowa działaczki warszawskiego stowarzyszenia:

*Analiza indywidualnych przypadków daje podstawę do rozmów na temat sytuacji spotkania kultur, mechanizmów i wyzwań z tym związanych (...). (...) Na podstawie analizy indywidualnych historii osób doświadczających dyskryminacji pracowaliśmy w trakcie projektu.*

### • **Metoda pracy praktycznej**

Polega na podejmowaniu różnych aktywności, które służą nabywaniu nowych doświadczeń i umiejętności.



Metoda praktyczna miała zastosowanie głównie w toku długofalowego międzynarodowego wolontariatu oraz workcampów. W większości tego typu inicjatyw odgrywała pierwszoplanową rolę. Wykorzystując pracę praktyczną, uczestnicy danej inicjatywy edukacyjnej mieli możliwość poznawania specyfiki pracy z daną grupą, dziedzictwa kulturowego danego narodu oraz doskonalenia umiejętności językowych itd. Metoda praktyczna należała do przewodnich podczas projektu wspierającego uchodźców z Czechenii zrealizowanego w ramach European Voluntary Service zainicjowanego przez Fundację Dialog. Wskazuje na to treść następującej wypowiedzi działaczki białostockiej fundacji:

*Wolontariusze pracowali przez pół roku w ośrodku dla uchodźców. Organizowali czas wolny, plastyczne zajęcia dla dzieci, spotkania kulturalne dotyczące kultury uchodźców. Dzięki temu mogli poznać kulturę czeczeńską, wiele nauczyć się, sprawdzić też swoje umiejętności, poznać ograniczenia (...).*

Stanowiła również rdzeń międzykulturowego workcampu, zorganizowanego przez Fundację Centrum Wolontariatu. Liderka warszawskiej fundacji w następujący sposób scharakteryzowała jej zastosowanie w trakcie niniejszego działania:

*(...) Workcampy są bardzo międzynarodowe — głównym celem jest integracja międzykulturowa, a zadania różne. Młodzi ludzie (głównie) pracują wspólnie, wykonując różne prace. Podczas tych naszych o tematyce międzykulturowej były odnawiane np. cmentarze żydowskie (...). Daje to możliwość poznania się nawzajem, poznania elementów innych tradycji np. żydowskiej.*

#### • Gry i zabawy dydaktyczne

Metoda ta polega na wykonywaniu czynności mających cechy gier bądź zabaw umożliwiających uczenie się, któremu towarzyszy odczuwanie przyjemności. W przypadku gier niezbędne jest przestrzeganie pewnych ściśle określonych reguł.

Gry i zabawy dydaktyczne były stosowane podczas działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej podejmowanych przez polskie organizacje pozarządowe głównie w trakcie inicjatyw adresowanych do dzieci. Klasyczne gry i zabawy dydaktyczne były wykorzystywane m.in. podczas warsztatów dotyczących kultur dalekich krajów (Fundacja Edukacji Mię-

dzykulturowej), w celu zaciekawienia dzieci różnorodnością świata, na co wskazuje treść następującej wypowiedzi działaczki warszawskiej fundacji:

*(...) Te zajęcia mają bardzo różny charakter — tj. opowiadanie baśni, zajęcia plastyczne, gry i zabawy muzyczne (...). (...) To na pewno poznanie przez działanie, zabawę. (...) Każde zajęcia poświęcone są jakiemuś krajowi — one zakładają komponent poznawczy lub warsztaty. Jak to są 6-latki, bierzemy mapę i odbywamy podróż do jakiegoś kraju. Zajęcia są poświęcone ryżowi — to są zajęcia związane z elementem kultury, np. co jedzą ich rówieśnicy, co czyta się dzieciom w innych krajach, jakie są zabawy. Można tego doświadczyć.*

Innowacyjną propozycję gry terenowej opracowali działacze Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego, na potrzeby realizacji projektu *Mali odkrywcy wielokulturowości*. Jej podstawą był questing, którego edukacyjne zastosowanie w następujący sposób opisała realizatorka omawianego projektu:

*Questing to zabawa edukacyjna, turystyczno-krajoznawcza. Odbywa się dzięki questom, czyli wierszowanym tekstom ze wskazówkami, dzięki którym można poznawać miasto, odkrywać jego tajemnice i dobrze się bawić. Zachęca ona przede wszystkim do działania.*

Gry i zabawy dydaktyczne podczas inicjatyw adresowanych do młodzieży i dorosłych przybierały głównie postać tzw. energizerów, czyli luźnych ćwiczeń mających na celu „rozruszanie” i integrację ich uczestników. Ich celem było podniesienie poziomu energii w grupie oraz wzmocnienie pozytywnej motywacji do pracy. Energizery w większości analizowanych działań nie dotyczyły tematyki podejmowanych inicjatyw. W pojedynczych przypadkach wiązały się z ich problematyką. Stosowanie energizerów egzemplifikuje następująca wypowiedź działaczki poznańskiego stowarzyszenia:

*(...) W trakcie szkolenia zawsze wprowadzamy jakieś energizery — żeby rozruszać grupę — oderwać się na chwilę od pracy. Świetnie jest, jak można wyjść na zewnątrz — i przy okazji trochę się dotlenić (...).*

Analiza materiału empirycznego wskazuje, że w trakcie inicjatyw z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej podejmowanych przez pol-

skie organizacje pozarządowe stosowano różne metody oddziałujące na intelekt, sferę emocjonalną oraz behawioralną. Najczęściej wykorzystywane były metody oparte na działaniu i pracy praktycznej. Równie często działacze polskich organizacji pozarządowych wykorzystywali metody oparte na nabywaniu wiedzy i intelektualnym poznaniu. Nieco rzadziej uczestnicy inicjatyw edukacyjnych pracowali za pomocą metod bazujących na doświadczeniu i emocjonalnym zaangażowaniu. Wdrażanie wszystkich stosowanych metod opierało się na założeniu równoprawnego traktowania kultur ich uczestników, z uwzględnianiem ich doświadczeń życiowych, w związku z tym można je określić mianem transformatywnych. Nawiązując do treści typologii metod stosowanych w psychologii międzykulturowej, można stwierdzić, że w badanych inicjatywach znalazły zastosowanie zarówno metody oddziaływań dydaktycznych (polegające na przekazywaniu informacji, porad, a także instrukcji), jak i doświadczeniowe (osobiście angażujące uczestników, będące źródłem emocji, z którymi niejednokrotnie trudno sobie poradzić). Stosowano także metody ogólnokulturowe (do których można zaliczyć przekazywanie ogólnej wiedzy dotyczącej różnorodności kulturowej np. informacji na temat wymiarów kultur) i specyficzno-kulturowe (przekazywanie wiedzy na temat innych krajów i relacji między narodami np. Polski i Izraela dla mieszkańców tych krajów jest przykładem materiału specyficznie kulturowego).

Wykorzystywane metody umożliwiały uczestnikom uczenie się przez nabywanie wiedzy, doświadczenie analizowanych problemów oraz działanie. Wypowiedzi liderów polskich organizacji pozarządowych wskazują na potrzebę stosowania metod aktywizujących w trakcie podejmowanych działań, które stwarzają płaszczyznę międzykulturowego działania. Na uwagę zasługuje fakt, iż wykorzystywane metody odpowiadały specyfice poszczególnych inicjatyw oraz podejmowanym w ich toku treściom, a także możliwościom percepcyjnym uczestników. Dzięki adekwatnemu doborowi metod możliwe stało się zarówno przybliżanie dzieciom w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wybranych kwestii związanych ze skomplikowanymi problemami społecznymi, jak i szkolenie osób zajmujących się od lat problematyką zróżnicowania kulturowego.

W toku działań podejmowanych przez organizacje pozarządowe warto zwrócić większą uwagę na wykorzystywanie takich metod, jak: drama stosowana, ekspresyjna, należących do tej grupy metod, które były stosowane relatywnie rzadziej w porównaniu do pozostałych grup. Analiza efektów

wielu działań edukacyjnych, jak i własne doświadczenia wynikające z pracy społeczno-edukacyjnej wskazują, że angażowanie sfery emocjonalnej przynosi istotne efekty edukacyjne w zakresie rozwoju wrażliwości na odmienność oraz zmiany postaw wobec Obcego i Innego (zob. m.in. warsztat edukacyjny *Niebieskoocy* realizowany przez Jane Elliott).

## Rozdział 5

# Międzykulturowa edukacja nieformalna w praktyce – egzemplifikacje działań polskich organizacji pozarządowych

W tej części książki zostały scharakteryzowane instruktywne przykłady działań podejmowanych przez polskie organizacje pozarządowe. Dobór zaprezentowanych inicjatyw ma w dużej mierze subiektywny charakter. Główne jego kryterium stanowiło zastosowanie innowacyjnych metod pracy oraz form organizacyjnych działalności edukacyjnej<sup>1</sup>. Poza tym charakterystyka poszczególnych działań uwzględnia inne, wybrane elementy zaprezentowanego w pracy modelu międzykulturowej edukacji nieformalnej, które są czynnikiem determinującym ich specyfikę. Należą do nich: charakter grup uczestników, formy organizacyjne działalności edukacyjnej oraz treści i cele działań. Analizowane inicjatywy odnoszą się również do głównych elementów logiki projektowania działań edukacyjno-społecznych, takich jak: identyfikacja problemu, cele, działania i efekty<sup>2</sup>. W związku z postrzeganiem międzykulturowej edukacji nieformalnej w kontekście całościowym kategorią porządkującą prezentowane działania jest wiek ich odbiorców. W tym kontekście warto dodać, że te spośród zaprezentowanych w kolejnych podrozdziałach inicjatyw edukacyjnych, które zostały zreali-

---

<sup>1</sup> Niektóre z nich zostały krótko scharakteryzowane w rozdziale 4.

<sup>2</sup> W przypadku niektórych działań ich inicjatorzy nie prowadzili ewaluacji — wobec tego nie zostały zaprezentowane jej wyniki.

zowane na Podlasiu, miałam okazję tworzyć od podstaw bądź uczestniczyć w nich jako obserwator. Przedstawione przykłady mogą stanowić źródło inspiracji do projektowania i wdrażania własnych działań w placówkach zajmujących się edukacją i wychowaniem (przedszkola, szkoły, organizacje pozarządowe itd.) oraz dla liderów społeczności lokalnych.

## 5.1. Działania adresowane do dzieci

### 5.1.1. Program kształtowania wrażliwości na odmiennosc „Przygody Innego” (I edycja)

(Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku)

Program adresowany jest do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Powstał na Podlasiu, jednak treści programowe umożliwią realizację działania w różnych miejscach Polski. Pilotaż działania został zrealizowany w latach 2010–2011 w podlaskich przedszkolach i szkołach<sup>3</sup>. Inicjatywa jest wciąż aktualna i prowadzona w różnych placówkach edukacyjnych na terenie kraju. Głównym celem programu jest kształtowanie wrażliwości na odmiennosc, która umożliwia radzenie sobie w interakcjach z Obcymi i Innymi, którzy różnią się od dzieci w wielu zakresach (biologicznym, społecznym i kulturowym) oraz nawiązywanie z nimi partnerskich relacji. U jej podstaw leżą: świadomość prawa każdego człowieka do bycia Innym, emocjonalna gotowość do wchodzenia w interpersonalne kontakty z Obcymi i Innymi, a także umiejętność respektowania zasad równego traktowania wszystkich ludzi.

Program jest wynikiem wieloletnich obserwacji zmieniających się realiów edukacyjnych, doświadczeń związanych z pracą w podlaskich przedszkolach, szkołach, Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców w Białymstoku, a także rozmów z nauczycielami i edukatorami. Podczas aktywności edukacyjnej inicjatorce działania dostrzegły potrzebę opracowania programu adresowanego do najmłodszych dzieci, adekwatnego do ich możliwości percepcyjnych oraz umożliwiającego przeżycie ciekawej

---

<sup>3</sup> Inicjatywa została doceniona na poziomie lokalnym i międzynarodowym. Pilotaż programu zdobył I miejsce w konkursie Wojewody Podlaskiego „Inicjatywa Społeczna Roku 2010” (kategoria: Edukacja i Sport) oraz Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP.

przygody w przestrzeni różnic międzyludzkich i międzykulturowych<sup>4</sup>. Miało to być działanie umożliwiające włączenie do procesu edukacji elementów własnej przynależności kulturowej. Do podlaskich placówek edukacyjnych od lat uczęszczają dzieci przynależące do mniejszości autochtonicznych (Białorusini, Ukraińcy, Romowie itd.) oraz cudzoziemcy z Czeczenii, Ukrainy i Gruzji. Istotne jest więc kształtowanie kompetencji umożliwiających wzajemne poznawanie się, radzenie sobie w codziennych interakcjach oraz nawiązywanie partnerskich relacji. U podstaw tworzenia programu, w związku z aktami o charakterze rasistowskim, które miały miejsce w ostatnich latach na terenie Białegostoku, leżała również potrzeba profilaktyki zapobiegającej mowie nienawiści i problemowi dyskryminacji (wraz z jej skrajnymi przejawami). Ważnym czynnikiem powstania programu była analiza literatury przedmiotu i tym samym specyfiki kształtowania się postaw (w tym stereotypów i uprzedzeń) wśród dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Fundament teoretyczny programu stanowią koncepcje naukowe i wnioski z badań empirycznych. Należą do nich przede wszystkim: Koncepcja postrzegania Innego i interakcji z Nim (Jerzy Nikitorowicz); Koncepcje „góry lodowej” w kontekście poznawania odmiennej tożsamości i kultury; wnioski z badań na temat kształtowania się stereotypów i uprzedzeń wśród dzieci (Denise Davidson, Patricia Cameron, Kimberly K. Powlishta itd.) oraz koncepcje dotyczące rozwoju dziecka (Jean Piaget, Lev S. Wygotski, Erik H. Erikson itd.). U podstaw programu leży założenie, że różnorodność jest potencjałem, który może być źródłem doświadczeń, wzbogacającym osobowość i życie społeczne, jak i również stanowić powód niszczących konfliktów. Postrzeganie Obcego i Innego jako ciekawego, stymulującego i wartościowego, sprzyja interakcjom opartym na wzajemnym uznaniu, szacunku oraz ukierunkowuje na współpracę i współdziałanie<sup>5</sup>. Natomiast, gdy Obcy i Inny jest postrzegany jako gorszy, mało znaczący, wyzwała to zachowania agresywne, antagonizmy i dominację<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Program *Przygody Innego* tworzyłam od podstaw, pełniąc rolę koordynatora działań merytorycznych, jak i organizacyjnych.

<sup>5</sup> Szerzej na ten temat: J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 105 i nast.

<sup>6</sup> Szerzej na ten temat: *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2011, s. 21.

Podstawą jego realizacji są autorskie **bajki międzykulturowe** opracowane przez nauczycieli i edukatorów. Bajki międzykulturowe wpisują się w kanon bajek psychoedukacyjnych i zarazem w nurt biblioterapii wychowawczej (rozwojowej). Bajka międzykulturowa jest utworem skierowanym do dzieci, którego zadaniem jest uwrażliwianie na różnice istniejące pomiędzy ludźmi a różnych zakresach: biologicznym, ekonomicznym, społecznym i kulturowym, które są permanentnie wpisane w każdą rzeczywistość społeczną. Treści zawarte w bajkach międzykulturowych pozwalają przede wszystkim poznać problemy osób funkcjonujących w roli Obcego i Innego oraz zrozumieć prawo każdego człowieka do tego, że może się różnić. Umożliwiają one poznawanie odmiennych kultur, dostrzeganie różnorodności świata, rozwijanie ciekawości poznawczej i chęci wchodzenia w interakcje z Obcym i Innym. Dzięki zadawanym w ich toku pytaniom oraz wprowadzaniu aktywizujących gier i zabaw możliwe jest aktywne uczenie się. Oto fragment jednej z bajek:

*W pewnym dużym mieście znajduje się szkoła, która niczym nie różni się od innych szkół funkcjonujących w tym mieście. Codziennie w okolicach tej szkoły słychać gwar i hałas dzieci, które spieszą się na lekcje. Budynek szkoły stoi nieopodal ruchliwej ulicy, co zmusza idących do niej uczniów do większej uwagi. O wypadek przecież nietrudno. Szkołę otaczają ciemnobrązowe bloki, jeden podobny do drugiego, stoją, smutno uśmiechając się do pędzących wciąż przed siebie przechodniów. Kilkanaście metrów za szkołą stoi budynek, który nieco różni się od innych osiedlowych budowli. Mieszkańcy osiedla pamiętają, jak jeszcze kilkanaście lat temu mieszkali tu robotnicy pracujący w pobliskiej fabryce. Potem przez kilka lat hotel stał pusty. Kilka miesięcy temu wprowadzili się tam nowi mieszkańcy. Wiadomo tylko, że to uchodźcy (...).*

1. Opisz, jak wygląda Twoja droga do przedszkola/szkoły? Jakie budynki mijasz w drodze do szkoły?<sup>7</sup>

W każdej z bajek występuje postać Innego. Inny to 12-letni chłopiec, który w bajkach pełni rolę eksperta, czasami też głównego bohatera. Słucha on zwierzeń bohaterów, doświadcza różnych trudnych sytuacji związanych z odmiennością, przedstawia konkretne sposoby rozwiązań sytuacji kon-

<sup>7</sup> K. Szostak-Król, *Na uchodźczym szklaku*, w: *Przygody Innego. Bajki...* dz. cyt., s. 48.





**Zdjęcie 1. Zajęcia z pacynką Inny**

Źródło: fot. Anna Młynarczuk-Sokołowska

fliktowych. Jest także autorytetem, który ukazuje małym odbiorcom bajek pozytywne aspekty różnorodności świata. W trakcie zajęć postać Innego reprezentuje pacynka o imieniu Inny, która uczestniczy w każdym spotkaniu.

Na potrzeby programu *Przygody Innego* powstały następujące bajki: *Leśne przygody Innego* — odmienność biologiczna; *Inny i strach przed ciemnością* — problem sprawności i niepełnosprawności fizycznej; *Inny i poszukiwanie skarbów* — odmienność ekonomiczna; *Spotkanie Innego ze Strażnikiem Myśli* — odmienność religijna; *Wizyta Innego w cygańskim taborze* — odmienność etniczna; *Inny na uchodźczym szlaku* — odmienność i problemy uchodźców; *Podróż Innego do Krainy Smoka* — odmienność kulturowa (Inny daleki), problemy imigrantów.

Praca, której elementem są bajki międzykulturowe, przebiega według następującego porządku: zajęcia prowadzone przy wykorzystaniu bajki międzykulturowej, wzbogacane aktywizującymi metodami oraz następujące po nich zajęcia wzmacniające, których celem jest utrwalenie wiedzy z poprzedniego spotkania oraz poszerzenie jej o nowe, pokrewne treści. W trakcie realizacji programu ważną rolę odgrywają również spotkania dodatkowe z Obcymi i Innymi, płaszczyzną tych spotkań jest bezpośrednia interakcja. Oprócz metodycznie zaplanowanego uczenia się dają one możliwość zadawania pytań, oswojenia się z innym językiem i obecnością osób

przynależących do odmiennych kultur, jak i również przełamania lęku oraz wykroczenia poza negatywne stereotypy i uprzedzenia. Program zakłada wykorzystanie indywidualnej, zbiorowej i grupowej formy pracy, ze szczególnym uwzględnieniem tej ostatniej, która rozwija umiejętności pracy w grupie, dzielenie się doświadczeniami i współdziałanie. Rozpoczynają go warsztaty, które mają na celu wstępną diagnozę postrzegania Obcego i Innego (za pomocą rysunku i pogadanki) oraz integrację grupy. Kończą ją zajęcia podsumowujące, które pozwalają na podsumowanie nabytej wiedzy i umiejętności oraz określenie za pomocą tych samych technik zmian w postrzeganiu Obcego i Innego.

W trakcie pilotażu programu zajęcia, realizowane na podstawie bajek międzykulturowych i ćwiczeń wzmacniających, umożliwiały dzieciom dzielenie się własnymi spostrzeżeniami oraz włączanie elementów własnej kultury do procesu uczenia się. Zajęcia pozalekcyjne w formie spotkań z Obcymi i Innymi, dotyczących ich kultury (wizyta czeczeńskiego zespołu Lowzar i wolontariuszki z Niemiec), dawały szansę rzeczywistego spotkania z osobami przynależącymi do odmiennych grup narodowych. Spotkania te pozwoliły na wykroczenie poza negatywne stereotypy i uprzedzenia oraz kształtowanie pozytywnego stosunku wobec Obcego i Innego na drodze bezpośrednich interakcji. Zajęcia pozalekcyjne stwarzały również przestrzeń dla aktywnego uczestnictwa rodziców. Metody pracy stosowane w trakcie realizacji programu umożliwiały swobodne, twórcze działanie, skłaniały do myślenia. Dzieci z zaangażowaniem słuchały bajek, brały udział w grach i zabawach dydaktycznych, wykonywały prace plastyczne, zadania ruchowe oraz wypowiadały swoje opinie na tematy podejmowane podczas zajęć.

Program *Przygody Innego* ukierunkowany jest przede wszystkim na poznawanie kultur i problemów Obcego i Innego przez odwoływanie się do emocji oraz działanie. Umożliwia opieranie się na własnej przynależności kulturowej (rodzinnej, lokalnej, regionalnej, narodowej). Dzięki bezpośrednim i pośrednim kontaktom z odmiennością jest czynnikiem rozwoju własnej świadomości cech tożsamościowych i kompetencji międzykulturowej. Przygotowuje do radzenia sobie w relacjach z Obcymi i Innymi oraz nawiązywania z nimi pozytywnych relacji.

Ewaluacja pilotażu programu, przeprowadzona za pomocą swobodnych wywiadów oraz techniki uzupełniającej w postaci rysunku pt. *Ja i Inny*, wskazuje na to, że działanie przyczyniło się do rozwoju świadomo-

ści dzieci oraz ich wrażliwości na odmienność. Po zakończeniu projektu przeważająca część dzieci miała świadomość prawa każdego człowieka do tego, żeby się różnić; wskazywała problemy osób, które powszechnie funkcjonują w roli Obcego i Innego, oraz odznaczała się empatią. Podstawą do tego typu wniosków jest porównanie efektów diagnozy wstępnej z końcową.

W 2015 r. został zrealizowany pilotaż drugiej edycji programu edukacyjnego *Przygody Innego*. Tym razem Inny opowiadał o swoich przygodach dotyczących spotkań z cudzoziemcami<sup>8</sup>.

### 5.1.2. *Mali odkrywcy wielokulturowości* (Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze)

To projekt adresowany do dzieci w wieku szkolnym oraz młodzieży, zamieszkujących teren Białegostoku. Powstał jako alternatywa dla tradycyjnej formy zwiedzania i poznawania dziedzictwa kulturowego regionu. Inicjatorzy działania podczas wieloletniej pracy turystyczno-edukacyjnej dostrzegli, że klasyczna forma zwiedzania i tym samym poznawania dziedzictwa kulturowego — oparta na przekazie wiedzy i biernym podążaniu za przewodnikiem — nie należy do atrakcyjnych z perspektywy dzieci i młodzieży. W związku z tym postanowili wypracować autorskie scenariusze oparte na nowatorskiej **metodzie questingu**, dzięki której możliwe stało się aktywne zwiedzanie i uczenie się przez działanie: zakładające wieloaspektowe zaangażowanie uczestników oraz elementy rywalizacji, co motywuje uczestników questingowych wycieczek do działania. Podstawę projektu *Mali odkrywcy wielokulturowości* stanowił cykl wycieczek odbywających się z wykorzystaniem metody questingu, która jest stosowana zarówno w edukacji, jak i turystyce. Podstawą działania były scenariusze questingowe, które umożliwiały aktywne odkrywanie wielokulturowego dziedzictwa miasta, poznawanie postaci z nią związanych oraz promowanie idei dialogu międzykulturowego.

Scenariusze questingowe zawierały rymowane teksty ze wskazówkami, które wyznaczały drogę zwiedzania miasta w małych grupach. Pod-

---

<sup>8</sup> W ramach działania ukazała się publikacja naukowo-metodyczna zawierająca m.in. bajki międzykulturowe. Publikację można otrzymać nieodpłatnie. Informacje dotyczące zamówienia książki są dostępne na stronach Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku (<http://www.fundacja.uwb.edu.pl>) i Fundacji Dialog (<http://www.mentoring.pl>).

czas wędrówki zadaniem dzieci było ułożenie hasła z liter „ukrytych na trasie” i dotarcie do skarbu. Grupa, która dotarła do mety jako pierwsza, wygrywała. Pierwsza questingowa wycieczka *Białystok rodu Branickich* dotyczyła poznawania zabytków miasta z okresu baroku, gdyż największy rozkwit miasta przypadł na wiek XVIII — okres panowania hetmana wielkiego koronnego, Jana Klemensa Branickiego. Dzięki jego mecenatowi Białystok przekształcił się w miasto godne siedziby magnackiego rodu, z barokowymi obiektami, które teraz zwiedzają turyści. Druga wycieczka *Białystok przemysłowy* umożliwiała poznawanie zabytków, które pod koniec XIX i na początku XX wieku znane były w zaborze rosyjskim jako główny ośrodek włókiennictwa, pozwalała także na zdobycie wiedzy na temat postaci z nim związanych (w tym osób różnej narodowości). Ostatnia — *Białystok kolebką esperanto* umożliwiała odkrycie miejsc związanych z ideą oraz twórcą uniwersalnego języka esperanto, stworzonego w XIX wieku przez białostoczanina Ludwika Zamenhofa. Oto fragment jednego z questów:

### Wyprawa odkrywców

*Białystok kolebką esperanto*

(...)

*Ma Białystok w swej historii wzniosłych faktów wiele.  
Jednym z nich jest to, że w mieście tym, mój przyjacielu,  
Żył w młodości Ludwik Zamenhof, ojciec esperanto.  
Wędruj śladem tej historii, bo naprawdę warto.*

*Szukaj wpierw kamienicy z czarnymi balkonami,  
Miejsce to jest związane z wojennymi czasami.  
Był to dom Jakuba Szapiro, esperantysty znanego,  
Przez niemieckich faszystów zamordowanego.*

*Na tablicy kamiennej znajdziesz esperanta przykłady,  
Spróbuj to przeczytać, na pewno dasz radę.  
Weź pierwszą literę ze słówka pierwszego  
Dodaj pierwsze cyfry roku i tam wpisz ją, kolego.*



**Zdjęcie 2. Aktywne poznawanie dziedzictwa Białegostoku**

Źródło: fot. Mariusz Sokołowski

*Kuba Szapiro, jak go bliscy nazywali  
Mógł się mnóstwem tekstów w esperanto pochwalić.  
Stworzył pierwszy esperancki przewodnik po mieście,  
Hołd mu zatem oddaj i ruszaj nareszcie.*

*Cofnij teraz swoje kroki w kierunku kościoła,  
Piękny pałac secesyjny obejdz dookoła.  
Mieszkał tu ród \_\_\_\_\_, co sukno produkowali<sup>9</sup>.*

Ostatnia z wycieczek kończyła się w Centrum Ludwika Zamenhofa, gdzie jej uczestnicy mogli porozmawiać na temat swoich doświadczeń z odmienną od tradycyjnej formą zwiedzania, nabytej wiedzy oraz obejrzeć wystawę dotyczącą życia i działalności twórcy języka esperanto. Była to także dobra okazja, żeby odpocząć przy herbacie.

<sup>9</sup> Źródło: *Wyprawa odkrywców, Quest: Białystok kolebką esperanto*, zob. [http://bialystok.pttk.pl/documents/n\\_e77c5\\_quest\\_esperanto.pdf](http://bialystok.pttk.pl/documents/n_e77c5_quest_esperanto.pdf).

Projekt *Mali odkrywcy wielokulturowości* dzięki metodzie questingu był płaszczyzną aktywnego poznawania wielokulturowej spuścizny miasta oraz ważnych faktów z życia postaci różnych narodowości, religii i wyznań — osób, które kształtowały jego historię.

Zespołowe zwiedzanie, odbywające się w małych grupach, dawało uczestnikom projektu możliwość działania i integracji, której sprzyjało dążenie do wspólnego celu, jakim było rozwiązanie poszczególnych zadań i dotarcie do mety. Opracowane na potrzeby projektu scenariusze wycieczek questingowych zostały zamieszczone przez inicjatorów działania na stronie internetowej ich organizacji. Dzięki temu służą wszystkim zainteresowanym możliwością korzystania z nich w praktyce edukacyjnej.

### **5.1.3. *Nasz świat w 36 klatkach* (Akademicki Klub Turystyczno-Krajoznawczy, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku)**

Inicjatywa obejmowała dzieci polskie i czeczeńskie uczęszczające do Szkoły Podstawowej nr 12 w Białymstoku. Jego cele to integracja dzieci polskich i czeczeńskich, kształtowanie postaw otwartych oraz rozwój umiejętności niezbędnych do pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo. Projekt powstał jako próba odpowiedzi na potrzebę integracji uczniów przynależących do grupy większościowej oraz cudzoziemców narodowości czeczeńskiej. Czeczeni są grupą, która charakteryzuje się znacznie odmienną od polskiej kulturą oraz religią, co generuje występowanie licznych różnic osadzonych na płaszczyźnie wartości kulturowych, relacji międzykulturowych, komunikacji niewerbalnej itd. W ich funkcjonowanie wpisuje się często również wiele trudności natury psychologicznej oraz ekonomicznej. Wielokrotnie barierą dla szkolnego funkcjonowania oraz integracji tej grupy cudzoziemców stanowi słaba znajomość języka polskiego oraz powszechnie funkcjonujące negatywne stereotypy dotyczące ich kultury, a także sytuacji życiowej. Dzieci czeczeńskie uczęszczające do polskich szkół często „trzymają się razem”, co daje im poczucie psychologicznego bezpieczeństwa. Wielokrotnie ich kontakty z rówieśnikami są ograniczone ze względu na wzajemny dystans. Wobec tego realizacja inicjatyw — integrujących dzieci polskie i cudzoziemskie — jest niezwykle ważna.

Działanie *Nasz świat w 36 klatkach* składało się z cyklicznych warsztatów integracyjnych, fotograficznych oraz wycieczki i wystawy. Zajęcia integra-



Zdjęcie 3. Warsztaty fotograficzne w plenerze

Źródło: archiwum projektu (<http://www.36-klatek.blogspot.com>)

cyjne, prowadzone z wykorzystaniem gier i zabaw dydaktycznych, miały służyć wzajemnemu poznawaniu się dzieci polskich i czeczeńskich. Podczas warsztatów fotograficznych dzieci uczyły się profesjonalnej obsługi aparatów oraz poznawały ciekawe techniki fotografowania. Służyły one przygotowaniu do wykonania głównego zadania projektowego, jakim było ukazanie za pomocą fotografii własnego świata.

Uzupełnieniem warsztatów była wycieczka do Tykocina, miejscowości ważnej z perspektywy historii i kultury żydowskiej, co umożliwiło poznanie dziedzictwa kulturowego Podlasia. Projekt zamykała wystawa ukazująca zdjęcia dzieci wykonane w trakcie projektu.

Podstawą projektu była **metoda fotografii uczestniczącej**, która polega na angażowaniu członków grup o mniejszych szansach oraz marginalizowanych w proces dokumentowania, analizowania i nadawania znaczeń doświadczonej przez nich rzeczywistości za pomocą fotografowania tych elementów otoczenia, które sami wybierają i definiują jako istotne. Fotografia uczestnicząca wspiera proces komunikacji wewnątrzgrupowej i z otoczeniem, mobilizacji działania i zmiany postaw<sup>10</sup>. Samo-

<sup>10</sup> Szerzej na ten temat: K. Niziołek, *Zdjęcia są tłumaczem. O społecznych funkcjach sztuki w kontekście mniejszościowym na przykładzie fotografii uczestniczącej*, w: *Integracja dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Nasz świat w 36 klatkach”*, K. Potoniec, A. Grzedzińska, A. Gaworek (red.), Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2008.

dzielne fotografowanie okazało się skutecznym narzędziem, przy użyciu którego dzieci mogły wypowiedzieć się na temat ich świata. Było czynnikiem komunikowania swoich potrzeb, a także mobilizującym zasoby ludzkie, społeczne i materialne na rzecz dyskusji o ich sytuacji oraz innych uchodźców z Czeczenii. Projekt przebiegał w przestrzeni różnic międzyludzkich i międzykulturowych, dzięki czemu na każdym jego etapie dzieci poznawały się zarówno w zakresie interpersonalnym, jak i kulturowym. Poprzez bezpośrednie doświadczenie nabywały wiedzę na temat swoich zainteresowań, różnic kulturowych, tradycji i religii. Podczas spotkania podsumowującego projekt można było spróbować specjałów kuchni polskiej i czeczeńskiej przygotowanych przez rodziców uczestników działania. Inicjatywa zakładała również mobilizowanie rodziców do wspólnych spacerów, których celem było uchwycenie za pomocą aparatów fotograficznych tych elementów świata dzieci, które wydają się im istotne. Wiązało się to z dostrzeganiem sytuacji, którym towarzyszyły zarówno pozytywne emocje, jak i zaduma i smutek. Analiza treści zdjęć wykonanych przez dzieci wskazuje, że postrzegają one swój świat w podobny sposób. Fotograf Piotr Sawicki w następująco wypowiedział się na temat zdjęć wykonanych przez dzieci:

*(...) Dzieci patrzą blisko. Zakres ich zainteresowań jest jeszcze niewielki. Widzą swych bawiących się kolegów i koleżanki, obserwują rodziców, golącego się mężczyznę. Widzą złamaną nogę i stary traktor, krowę, cienie... Dzięki temu patrzenie fotografa spełnia rolę rejestratora zainteresowań, realizatora filozofii życia, kreatora mniej lub bardziej rozpoznawalnej rzeczywistości (...). Patrzymy więc, co interesuje młodych Czeczenów i Polaków! To samo! Są to po prostu dzieci...<sup>11</sup>.*

Dzięki udziałowi w projekcie, dzięki wspólnemu działaniu dzieci miały możliwość wzajemnego poznania się zarówno w kontekście interpersonalnym, jak i kulturowym. Wspólne spotkania zainicjowały rozmowy dotyczące interpersonalnych cech łączących dzieci: ich zainteresowań, upodobań, ciekawych doświadczeń oraz stawianie pytań związanych z ich kulturową i religijną przynależnością. Treści swobodnych wypowiedzi dzieci wskazują, że był również początkiem szkolnych relacji koleżeńskich, które być może nie miałyby szansy zaistnieć bez uczestnictwa w działaniu. Stał się źródłem

<sup>11</sup> P. Sawicki, *Dzieci i fotografowanie*, w: *Nasz świat...*, dz. cyt., s. 15.



niezapomnianych wrażeń i emocji zarówno dla dzieci, jak i ich rodziców zaangażowanych w projekt, na co wskazuje fragment listu, który został nadesłany przez jedną z matek:

*Do organizatorów projektu „Nasz świat w 36 klatkach”<sup>12</sup>*

*Myszę, że zrozumiecie mnie równie dobrze, jak ja rozumiałam Was, czytając książkę, którą od Was otrzymałam. Na ten dar czekałam przez trzy lata mieszkania w Białymstoku. Kiedy wyjeżdżałam z Rosji w 2005 roku, czytałam, słuchałam w wiadomościach o Europie bez granic: choroba Jana Pawła II zgromadziła miliony Europejczyków w Rzymie, mecz w Niemczech zgromadził miliony europejskich kibiców, Europa, którą można przebyć siedmiomilowymi krokami... jedno państwo, jedna waluta. Gdzie więc nie ma tych granic? Nie było ich, jak czytałam efekt Waszej pracy. Czy to mało? Czy mało możemy zrobić razem? Minie dwadzieścia lat i kolejny raz z rzędu będę opowiadać kolejnemu wnukowi o przyjaciółach ich ojca żyjących w Polsce: Kacprze, Adzie, o Białymstoku. Dziękuję Wam za Wasz trud, za Wasze pragnienie współpracy z nami, za chęć zniesienia granic. Pamięć o tym przetrwa! Przetrwa długie lata. Niech ta dobroć, którą nam okazaliście, wróci do Was stukrotnie powiększona!*

Z wyrazami szacunku i ogromną wdzięcznością  
Mama Dżachara i Malidy

Efektem realizacji projektu jest album *Integracja dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Nasz świat w 36 klatkach”<sup>13</sup>*, zawierający zdjęcia dzieci oraz teksty teoretyków i praktyków zajmujących się fotografią oraz problematyką związaną z edukacją międzykulturową.

---

<sup>12</sup> Źródło: Z archiwum projektu, tłumaczenie z języka rosyjskiego: A. Potoniec i K. Potoniec.

<sup>13</sup> Niniejszy album dostępny jest na blogu projektu: <http://36-klatek.blogspot.com/>.

#### **5.1.4. Różnorodność przestrzeni dialogu (Szkoła Podstawowa nr 26, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku)**

Projekt ma charakter działania konkursowego. Jego adresatami są dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z województwa podlaskiego. Inicjatywa ma zasięg regionalny. Jest organizowana cyklicznie we współpracy Szkoły Podstawowej nr 26 w Białymstoku z Fundacją Uniwersytetu w Białymstoku. Jej celem jest kształtowanie wrażliwości na szeroko rozumianą odmienność. Działanie składa się z kilku następujących po sobie etapów. Należą do nich: aktywności wspierające przygotowanie prac konkursowych (warsztaty edukacyjne, pogadanki z nauczycielami, rodzicami, wycieczki edukacyjne), które umożliwiają zainicjowanie rozmów i refleksję na temat różnorodności, przygotowywanie prac konkursowych oraz edukacyjna impreza podsumowująca wyniki konkursu.

W ramach inicjatywy dzieci uczęszczające do przedszkoli oraz szkół podstawowych, tworzą prace literackie, plastyczne bądź wykonują fotografie dotyczące różnorodności. Co roku konkurs organizowany jest pod innym podhasłem np. *Inny bliski i daleki, Zwyczaje i tradycje domu rodzinnego, Gry i zabawy, które łączą, Przedszkole i szkoła — miejsca międzykulturowych spotkań*, które tematycznie ukierunkowuje pracę dzieci. Za pomocą różnych form ekspresji twórczej: literackiej, plastycznej oraz fotograficznej dzieci angażują się w proces przygotowywania wierszy, opowiadań, rysunków, zdjęć itp., ukazujących wybrane zagadnienia związane z różnorodnością. W ten sposób mają okazję zaprezentować to, jak widzą swoją przynależność kulturową (w tym tradycje, zwyczaje, dziedzictwo kulturowe regionu); kim jest dla nich Obcy i Inny i na jakie napotyka problemy; jaki jest ich stosunek do odmienności; jakie międzykulturowe i międzykulturowe podobieństwa dostrzegają itd.

Podsumowanie konkursu ma miejsce co roku w Szkole Podstawowej nr 26 podczas otwartej dla społeczności lokalnej imprezy edukacyjnej, która organizowana jest w okolicach Światowego Dnia Uchodźcy. Dzieje się tak ze względu na fakt, iż Szkoła Podstawowa nr 26 należy do tych placówek, które przodują w Białymstoku pod względem liczebności uczniów cudzoziemskich (są to głównie Czeczeni i Ukrainy). Jest to dobra okazja, by uczcić ich obecność. Impreza ma uroczysty charakter. W jej toku eksponowane są prace uczestników konkursu. Poza wręczeniem nagród wyróżnionym stałym jej elementem są części: artystyczna oraz edukacyjna. W trakcie spotkania dzieci mają możliwość kontaktu z twórczością i doświadczenia odmienno-



**Zdjęcie 4. Gra edukacyjna *Głowa, kolana...* w języku czecheńskim**

Źródło: fot. Anna Młynarczuk-Sokołowska

ści poprzez obserwację występów zespołów pieśni i tańca innych narodów. Niekiedy przygotowują przedstawienia o tematyce międzykulturowej, co pozwala im m.in. wejść w rolę Obcego/Innego i tym samym poczuć, jak to jest się różnić w relacjach społecznych. Udział w imprezie podsumowującej dzięki udziałowi w grach o charakterze edukacyjnym pozwala również poszerzyć wiedzę na temat różnorodności otaczającego dzieci świata.

Prace uczestników konkursu stanowią inspirację do przygotowywania różnorodnych zadań dydaktycznych, które mają służyć uwrażliwianiu na odmienność podczas imprezy. Motywują również do dyskusji na temat ich treści. Oto fragmenty prac literackich uczestników konkursu:

*Chociaż świat jest wspaniały — to wcale niedoskonały. Żyjemy na pięknej planecie, gdzie różnorodność się plecie. Chociaż mamy różne kolory skóry, to umiemy skakać do góry. Lubimy razem różne zabawy, lecz także razem rozwiązujemy trudne sprawy (...)<sup>14</sup>. Edycja pod hasłem: *Inny bliski i daleki*.*

<sup>14</sup> Źródło: z archiwum projektu.

*Rodzina i dom — miejsce, gdzie życie się zaczyna. Miejsce, o którym zawsze się pamięta. (...) Każde święto zaczynamy pocztówek pisaniem, a kończymy wspólnym kolędowaniem lub tłuczeniem jajek. W święta narodowe flagę wywieszamy, bo i naszą Polskę za dom uważamy (...)*<sup>15</sup>. Edycja pod hasłem: *Tradycje i zwyczaje domu rodzinnego*.

Co roku w trakcie spotkania podsumowującego konkurs specjalne miejsce poświęcone jest kulturze czeczeńskiej. Uczestnicy inicjatywy, jak i przybyli goście mają możliwość poznać elementy tej odległej dla wielu osób kultury. Przybliżanie kultury czeczeńskiej ma miejsce za sprawą projekcji filmów, wystąpień dzieci czeczeńskich (prezentacje, pokazy), quizów edukacyjnych itp. Tradycyjnie, co roku można zobaczyć występ zespołu tańca dziecięcego Lowzar oraz spróbować przygotowanych przez rodziców tradycyjnych czeczeńskich dań. Organizację imprezy wspierają wolontariusze z Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku i Fundacji Dialog.

Realizacja edukacji międzykulturowej poprzez twórczą aktywność wśród dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym jest odpowiednią — do możliwości percepcyjnych oraz intelektualnych najmłodszych odbiorców działań edukacyjnych — drogą poznawania odmienności. Jedną z inicjatorów konkursu w następujący sposób opisała zasadność jego organizowania:

*Istotne jest, żeby od najwcześniejszych lat przybliżać dzieciom różnorodność otaczającego je świata, zaciekawiać jej bogactwem oraz wyjaśniać, że może być ona źródłem wielu pozytywnych doświadczeń. Szkolna rzeczywistość pokazuje, że odmiennność jest często powodem odrzucenia i niechęci. Udział w konkursie umożliwia dzieciom poznawanie różnorodności w naturalny sposób — poprzez aktywność twórczą i czerpanie przyjemności z pracy twórczej. Jest to ważny element edukacji międzykulturowej najmłodszych, naturalna droga poznawania świata (...)*<sup>16</sup>.

Udział w konkursie jest dla dzieci dużym wyzwaniem — alternatywną dla zmysłowego poznawania przygodą, która przybliży świat Obcego i Innego oraz umożliwia samopoznanie. Dzięki twórczej aktywności dzieci spontanicznie, bez przymusu oraz wszelkich ram mają możliwość wypowiedzi na temat ważnych kwestii związanych z heterogenicznością ludzkiej

---

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> Źródło: badania własne.

rzeczywistości. Udział w inicjatywie daje możliwość wyboru i cieszenia się różnymi formami artystycznego wyrazu. Stanowi bodziec do namysłu na temat odmienności, własnego dziedzictwa kulturowego oraz relacji z Obcym i Innym. W twórczy sposób rozwija wrażliwość na odmiennność, co jest ważne w partnerskim funkcjonowaniu w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Budzi zainteresowanie odmiennością, pozwala dostrzec to, co łączy ludzi różniących się od siebie. Partycypacja w działaniu, dzięki twórczej aktywności, w wielu przypadkach jest pierwszym, „bezpiecznym” — bo na płaszczyźnie ekspresji twórczej — krokiem ku spotkaniu z Obcym i Innym.

Analiza treści prac dzieci (literackich, plastycznych i fotograficznych) wskazuje na szeroki zakres postrzegania problemów związanych z poszczególnymi edycjami konkursu. Udział w inicjatywie jest czynnikiem, który uruchamia bądź wzmacnia proces poznawania Obcego i Innego oraz myślenia o dialogu międzykulturowym.

#### **5.1.5. Międzykulturowy Klub Malucha (Polskie Centrum Pomocy Międzynarodowej, Fundacja Sto Pociągów)**

Inicjatywa adresowana była do najmłodszych polskich i cudzoziemskich dzieci (włącznie z niemowlętami) oraz tych pochodzących z rodzin mieszańców (pod względem narodowym i religijnym), jak i ich rodziców narodowości ukraińskiej, rosyjskiej, hiszpańskiej, ganijskiej itd., którzy mieszkają w Warszawie. Jej celem było wspieranie rozwoju małych dzieci oraz integracja dzieci polskich i imigranckich.

U podstaw opracowania projektu leżała świadomość problemów imigrantów, które wiążą się z barierą językową, rozłąką z ich krajem i bliskimi, przejawami dyskryminacji z powodu ich pochodzenia, koloru skóry itd. Cudzoziemcom, którzy z różnych powodów zdecydowali się na zmianę miejsca zamieszkania, wielokrotnie brakuje również kontaktu z lokalną społecznością. Funkcjonują nieraz obok siebie — nie mają wiedzy bądź jedynie dysponują lakonicznymi informacjami na swój temat. Zadaniem projektu było stworzenie przestrzeni do wzajemnego poznawania się, w przyjemnej atmosferze zarówno pod względem „czysto ludzkim”, jak i kulturowym. Działanie dążyło ku wzmacnianiu integracji oraz dialogu międzykulturowego cudzoziemców z mieszkańcami miasta.

W ramach programu Klubu zostały podjęte następujące działania realizowane przez dzieci, jak i ich rodziców: międzykulturowe spotkania dla

rodziców; smaki różnych kultur; zabawy w międzykulturowej grupie dla dzieci i rodziców; „bajkowanie” w różnych językach oraz międzykulturowe śpiewanie. Jedna z animatorek Międzykulturowego Klubu Malucha w następujący sposób opisała idee jego działalności:

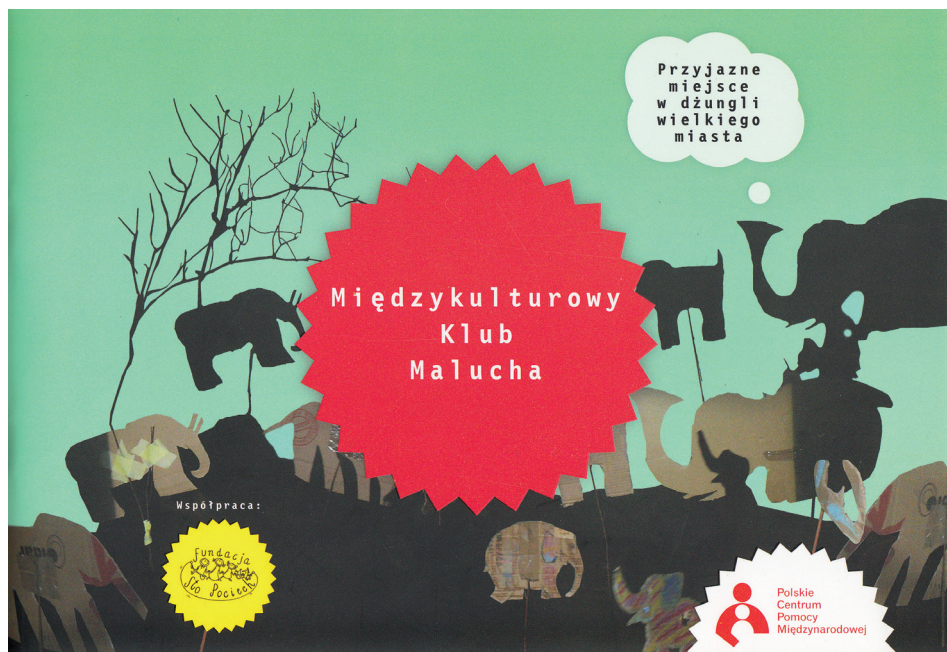
*Międzykulturowy Klub Malucha, czyli miejsce w którym spotykają się ludzie pochodzący z różnych stron świata, noszący w sobie obrazy, dźwięki, smaki, historie gdzieś spod Bombaju, Barcelony, Kijowa czy wielu jeszcze innych zakątków na ziemi, daje możliwość odbycia wspaniałych podróży i to z Maluchami na kolanach, na głowie czy brzuchu. Podróży w rozmowach, opowieściach, usłyszanych bajkach, piosenkach. I to właśnie cudowne przeżycie! Klubik to miejsce gdzie można po prostu przyjść i bez tłumaczenia się „dlaczego?”<sup>17</sup>.*

W Międzykulturowym Klubie Malucha odbyło się sześć spotkań warsztatowych dla rodziców dzieci polskich i cudzoziemskich. Każde ze spotkań miało swój przewodni tytuł. W ich trakcie uczestnicy mogli się dzielić swoimi doświadczeniami wynikającymi m.in. z kontaktu z różnymi kulturami. Rodzice uczęszczający na zajęcia rozmawiali o sobie i swoich rodzinach, podróżach bliskich i dalekich, o ich miejscach na ziemi, a także o planach na przyszłość i marzeniach. W ramach odbywającego się w Międzykulturowym Klubie Malucha działania *Smaki różnorodności*, które było integralnie związane z Dniem Międzykulturowym, rodzice przynieśli przygotowane przez siebie, charakterystyczne dla ich kultur narodowych i regionalnych dania i przekąski. Była to świetna okazja do tego, żeby spróbować przysmaków z różnych stron świata, poznać sposób ich przygotowywania oraz porozmawiać ze sobą przy bogato zastawionym stole, na którym znalazły się m.in. kluski z makiem, oliwki, papryczki z fetą, meksykańskie nachos z guacamole, węgierska kiełbasa.

Spotkania, odbywające się w ramach Międzykulturowej Grupy Zabawowej, polegały natomiast na wspólnym spędzaniu czasu podczas grupowych zabaw: dzieci i ich opiekunów. Była to szansa na oswojenie się z rówieśnikami przynależącymi do odmiennych kultur, możliwość wspólnego twórczego działania, podczas którego rodzice współtworzyli odbywające się zajęcia. *Międzykulturowe bajkowanie* to cykl spotkań z bajkami oraz praw-

---

<sup>17</sup> *Międzykulturowy Klub Malucha. Wspieranie rozwoju małych dzieci oraz integracja rodzin polskich imigranckich*, Polskie Centrum Pomocy Międzynarodowej, Warszawa 2009, s. 37.



**Zdjęcie 5. Okładka folderu podsumowującego projekt**

Źródło: archiwum projektu (<http://docplayer.pl/4704589-Międzykulturowy-klub-malucha.html>)

dziwymi historiami z różnych stron świata (Ukrainy, Rosji, Niemiec), opowiadany w językach kraju ich pochodzenia. Działanie to umożliwiło członkom Klubu przeniesienie się w świat bajki — nieraz do odległych, wyimaginowanych rzeczywistości. Słuchanie historii, swobodnie płynących z kącika bajkowego, było również okazją do uczenia się języków obcych oraz źródłem relaksu. Dzieci w przyjemnej atmosferze uczyły się nowych słówek: nazw zwierzątek i osób oraz podstawowych zwrotów w językach obcych. Z ciekawością przyswajały język i wybrane elementy danej kultury. Podczas spotkań z cyklu *Międzykulturowe śpiewanie* dzieci wraz z rodzicami śpiewały dawne piosenki — takie które pamiętają jeszcze ich babcie. Śpiewaniu piosenek o Doboszu, Katarynce czy Wojtusiu towarzyszyły tańce oraz gra na różnych instrumentach, które tworzyły orkiestrę. Wszyscy mieli możliwość zatańczyć walczyka do muzyki granej na akordeonie. Można było również bawić się instrumentami, wydobywając z nich różne dźwięki. Magiczną atmosferę, panującą podczas zajęć, potęgowała obecność starych, drewnianych, ręcznie malowanych zabawek. Oto wypowiedź jednej z matek na temat działalności Międzykulturowego Klubu Malucha:

*(...) Podoba mi się idea docierania do ludzi, którzy są w Polsce, żeby czuli się dobrze w tym kraju. Żeby mogli potem powiedzieć, że byli w miejscu, w którym są mile widziani. Jest jeszcze druga, fajna strona: możemy pracować nad tym, żeby nasze dzieci wiedziały, że są dzieci, które wyglądają inaczej, mówią inaczej i żeby reagowały na to ciekawością, a nie odrzuceniem. Żeby ta obcość była czymś fajnym, czymś takim, że wszyscy lgną do takiego Innego, bo on jest fajny, bo może czegoś nauczyć, może coś pokazać. Myślę, że zaszczepienie tego tym maluchom spowoduje, że one będą w przedszkolu, szkole i potem w dorosłym życiu, będą miały skojarzenie, że coś obcego, to coś ciekawego, a nie coś złego (...)<sup>18</sup>.*

Międzykulturowy Klub Malucha stanowił płaszczyznę wspólnej nauki, twórczego działania, gier i zabaw w międzykulturowej i międzygeneracyjnej grupie. Dzięki swobodnej formule jego działalności w programie było miejsce na włączanie do wspólnych spotkań aktualnych potrzeb i swobodnych pomysłów uczestników, co nadawało tym zajęciom specyficzny kształt. Stwarzało to możliwość wzajemnego poznawania się i międzykulturowej integracji. Dzięki uczestnictwu w działaniach Klubu imigranci mieli możliwość w bezpiecznych warunkach przedstawić elementy swoich kultur innym osobom tj. cudzoziemcom innych narodowości oraz członkom społeczeństwa przyjmującego. Dzieci z małżeństw mieszanych miały możliwość poznawania dziedzictwa kulturowego swoich rodziców.

## 5.2. Inicjatywy skierowane do młodzieży

### 5.2.1. *Kroniki podlaskie* (Stowarzyszenie na rzecz Dzieci i Młodzieży Uczącej się Języka Białoruskiego Ab-Ba)

To projekt, w którym wzięła udział młodzież przynależąca do mniejszości białoruskiej, zamieszkująca tereny Podlasia. Celem inicjatywy było ocalenie od zapomnienia historii Białorusinów mieszkających na Podlasiu oraz rozwijanie tożsamości młodzieży. Inicjatorzy projektu, przygotowując działania, kierowali się chęcią ochrony dziedzictwa kulturowego jednej z podlaskich grup mniejszościowych. Dziedzictwa osnutego wokół historii zwykłych ludzi, które bezpowrotnie odchodzi wraz z pokoleniem osób starszych. Zadania projektowe były dla jego uczestników swoistą przestrzenią kształtowania świadomości własnych cech tożsamościowych.

---

<sup>18</sup> Tamże.



Realizatorka projektu w następujący sposób scharakteryzowała czynniki jego zainicjowania:

*(...) Dlaczego? — z wielu powodów, bez znajomości historii swojej rodziny i historii trudno w ogóle budować tożsamość, a o to nam chodzi, żeby byli świadomi, kim są, żeby mieli szacunek do przodków i tego, co się odbyło. Następna sprawa — pokazanie, przekaz skierowany do rodziców, do dziadków, że to, co oni przeżyli, ma dla nas znaczenie, że my się tym interesujemy, że my chcemy o tym pamiętać. Nie, żeby rozdrapywać rany, bo to nie nasz cel, ale znajomość faktów to jest nasz obowiązek. Następna sprawa — założeniem było to, żeby jeździć z tym spektaklem i pokazać innym, że można z młodzieżą robić rzeczy nie tylko powierzchowne — prostsze jest stworzenie zespołu czy koła, ale można też robić coś poważnego, można z tym jeździć. To chyba też jest pokazanie dla tych ludzi, że my jednak pamiętamy, o tym, co się wydarzyło, i to widać po reakcjach, jak ludzie są wzruszeni, bo często wydaje się, że nikogo już nie obchodzi, co było kiedyś. Też integracja — dla nas każdy wyjazd to poznanie nowych miejsc i ludzi (...)*<sup>19</sup>.

W jej trakcie młodzi ludzie za pomocą realizacji wywiadów zbierali historie swoich rodzin — Białorusinów, którzy mieszkają na Podlasiu, a także ich sąsiadów, mieszkańców tej samej miejscowości, osób podobnych do ich rodziców, dziadków, przodków itp. Ich uzupełnienie stanowiły zdjęcia związane z poszczególnymi historiami oraz nagrania (filmy, pieśni).

Następnie na podstawie opracowanych treści zgromadzonych historii — opowieści babć, dziadków, rodziców oraz świadków wydarzeń, które miały miejsce na Podlasiu — uczestnicy projektu pracowali nad przygotowaniem **przedstawienia teatralnego** pt. *Oj dawno, dawno...*

W trakcie projektu młodzież poznawała losy swoich rodzin: historie indywidualne oraz innych osób (sąsiadów, członków społeczności lokalnej), związanych z daną miejscowością — zarówno te tragiczne, jak i komiczne. Poza czerpaniem wiedzy na temat życia poszczególnych osób, umożliwiało to również odkrywanie ludzkiego kontekstu wydarzeń historycznych, które miały miejsce na Podlasiu. Dzięki temu możliwe stało się doświadczanie historii. Wspólne rozmowy oraz spędzanie czasu stanowiły płaszczyznę odkrywania własnej tożsamości i tym samym podstawę do rozpoczęcia regularnej **pracy nad spektaklem** *Oj dawno, dawno...* Przygotowanie spektaklu wymagało

---

<sup>19</sup> Źródło: badania własne.



**Zdjęcie 6. Kronika podsumowująca projekt**

Źródło: archiwum projektu

wielu godzin pod opieką profesjonalistki zajmującej się teatrem, poświęconych opracowaniu zebranych historii w celu przełożenia ich na język teatru.

Efektem systematycznej pracy młodzieży dzięki łączeniu sił jest dojrzały teatr, który stanowi istotny wkład do działań na rzecz pamięci społecznej Białorusinów. Dzięki niemu zebrane historie ludzi, którzy bezpowrotnie odchodzą, będą wciąż żywe. Podczas przedstawienia każdy z młodych aktorów zaprezentował historię swojej rodziny — w takim języku, w jakim została opowiedziana, uwzględniając treść i formę opowieści, specyfikę języka dziadków i babć. Przedstawienie charakteryzowało się bogactwem dialektów, pięknem mówienia, uwarunkowanym używaniem oryginalnych zwrotów oraz gestów, które można było pokazać tylko na scenie. Po uroczystej premierze spektaklu grupa projektowa rozpoczęła dalszą pracę na terenie swoich miejscowości, co umożliwiałało dzielenie się zebranymi historiami swoich rodzin z ich mieszkańcami.

Praca w trakcie projektu była źródłem wielu twórczych emocji, stanowiła również płaszczyznę integracji młodzieży wokół historii osadzonych w odległych czasach. Młodzi ludzie sprawdzili się jako aktorzy, ale również bada-

cze historii i kronikarze. Spektakl *Oj dawno, dawno...* umożliwił ukazanie mieszkańcom różnych miejscowości rozmaitych kontekstów funkcjonowania mniejszości białoruskiej na Podlasiu. Dariusz Szada-Borzyszkowski — reżyser teatralny w następujący sposób wypowiedział się na temat spektaklu:

*Jest to prawda, święta prawda i jeszcze jakaś tam prawda... Tutaj spotkanie się z prawdą najprawdziwszą z najprawdziwszych, ale to dlatego, że kilkunastu młodym ludziom chciało się do tej prawdy dotrzeć, a kilkunastu innym — znacznie starszym chciało się tę prawdę opowiedzieć.*

*Efekt — czytając i oglądając sceniczną wersję „Kronik Podlaskich”, śmiałem się, wzruszałem i płakałem dlatego, że nie ma w tych kronikarskich zapiskach ani krzty fałszu czy lakierowania rzeczywistości. Dzięki autentyczności wypowiedzi bohaterów i rzetelności zapisów młodych kronikarzy, na tle burzliwych i pogmatwanych zdarzeń historycznych zachowało się coś, co w tym literacko-teatralnym projekcie jest najważniejsze — prawda emocjonalna opisywanych sytuacji<sup>20</sup>.*

Powiązana ze spektaklem książka *Oj, dawno, dawno...*, stanowi jego istotne uzupełnienie. Jest swoistym upamiętnieniem występujących w spektaklu z nazwiska bohaterów, upamiętnieniem przodków, którzy byli twórcami historii.

### 5.2.2. Szkoła dialogu (Fundacja Forum Dialogu)

Jest to cykliczne działanie adresowane do młodzieży ze szkół ponadgimnazjalnych oraz III klas gimnazjum z małych miejscowości o bogatej historii żydowskiej<sup>21</sup>. Jego głównym celem jest poszerzanie wiedzy młodych ludzi na temat wielowiekowej obecności Żydów w Polsce oraz wkładu tej grupy w społeczny, kulturalny i gospodarczy rozwój naszego kraju. U podstaw realizacji programu leży przekonanie, że wiedza i zrozumienie są czynnikami przełamywania barier i niechęci — stanowiąc jednocześnie podstawę dialogu. Pomysłodawcy inicjatywy w następujący sposób uzasadnili potrzebę realizacji działania:

---

<sup>20</sup> Źródło: *Oj dawno, dawno...*, Stowarzyszenie na rzecz dzieci i młodzieży uczącej się języka białoruskiego Ab-Ba, Białystok 2011, s. 3.

<sup>21</sup> W 2008 r. odbyła się pierwsza edycja programu, która była realizowana w placówkach warszawskich. Od roku 2009 *Szkoła Dialogu*, prowadzona jest wspólnie z siostrzanym projektem *Szkoła Dialogu — Polska*. Szerzej na ten temat: <http://www.dialog.org.pl/programy.html>, (dostęp: 15.05.2015).

*Przed II wojną światową Żydzi stanowili ponad 10% populacji Polski. Społeczność ta była bardzo zróżnicowana, zarówno pod względem stopnia zasymilowania, wykształcenia, jak i religijności. Jest niezwykle ważne, aby młodzież знаła historię narodu żydowskiego, która jest nieodłączną częścią kultury i historii Polski. Jest to szczególnie istotne w społeczeństwie otwartym, coraz bardziej wielokulturowym, w którym ciągle jednak zdarzają się uprzedzenia i fałszywe stereotypy<sup>22</sup>.*

W ramach programu młodzież pod kierunkiem trenerów działaczy organizacji inicjującej działania odkrywa historię ludności żydowskiej, która mieszkała w jej rodzimej miejscowości przed wojną. Po czym zadaniem młodych ludzi jest samodzielne przygotowanie projektów, mających na celu ich upamiętnienie. Projekty młodzieży (w tym ich efekty) biorą udział w konkursie, którego rozstrzygnięcie ma miejsce podczas uroczystego podsumowania inicjatywy. W czasie jej trwania wszystkie uczestniczące w danej edycji programu szkoły otrzymują dyplomy *Szkoły Dialogu*, a zwycięskie projekty nagrody rzeczowe.

W trakcie warsztatów przygotowujących do samodzielnego opracowania projektów przez młodzież, organizowanych w poszczególnych szkołach na terenie Polski, prowadzący je liderzy Fundacji starają się stwarzać przestrzeń do otwartej dyskusji dotyczącej tematów, z którymi często trudno się zmierzyć w polskim społeczeństwie. Następnie młodzież dzięki swojej aktywności przy wsparciu trenerów fundacji oraz nauczycieli przygotowuje własne projekty. W toku pracy poznaje historię swojej miejscowości, odkrywając rolę mniejszości żydowskiej dla losów i dziedzictwa kulturowego danej społeczności lokalnej. Projekty opracowywane przez młodzież przyjmują różne formy działalności edukacyjnej i jednocześnie obejmują całą gamę działań. Są to m.in.: prezentacje posterów i zdjęć dotyczących dziedzictwa żydowskiego, interaktywne wycieczki, symulacje świąt i obrzędów żydowskich adresowane do społeczności lokalnej.

Praca młodzieży umożliwia odkrywanie złożonej historii polsko-żydowskiej, wspólnego dziedzictwa kulturowego, problemów oraz wyzwań związanych z budowaniem międzykulturowego dialogu. Działania młodzieży są czynnikiem kształtowania świadomości wspólnej polsko-żydowskiej historii, elementów kulturowych w zakresie dziedzictwa materialnego, językowe-

---

<sup>22</sup> Fragment opisu projektu, źródło: <http://www.dialog.org.pl/programy.html>, (dostęp: 15.05.2015).



Zdjęcie 7. Interaktywna wycieczka dotycząca relacji polsko-żydowskich w Wasilkowie

Źródło: fot. M. Sokołowski

go czy kulinariów, stanowiących efekt dyfuzji kulturowej. Do pracy dodatkowo motywuje możliwość otrzymania nagród za najlepsze projekty oraz tytułu *Szkoła Dialogu*, przyznawanego podczas uroczystej *Gali Dialogu*.

### 5.2.3. *Kot(d) dla tolerancji* (Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Centrum Ludwika Zamenhofa)

*Kolor jest bardzo pięknym kotem, szczupłym jak sznurek i bardzo, bardzo długim. Ma sierść miękką i bardzo błyszczącą. Kolor mieszka w małej leśnej jaskini, gdzie chowa się od chłodu i deszczu. Czasami, kiedy świeci słońce, idzie na spacer, ponieważ lubi poczuć ciepło na swoim ciele. Ale nie robi tego często, bo boi się odalać od jaskini. Kolor nie widzi, jest niewidomy od urodzenia. Pewnego gorącego, przyjemnego dnia Kolor zdecydował, że jest już zmęczony ciągłym przebywaniem w tym samym miejscu. Chciał poznać świat. Powędrował przez las (...)»<sup>23</sup>.*

<sup>23</sup> M.G. Raimundez, *Bajka o kocie kolorze*, w: *Kot(d) dla tolerancji. Materiały dla nauczycieli i edukatorów*, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2010, s. 9.

Bajka o Kocie Kolorze autorstwa Moisesa Gutierrez Raimundeza, której fragment został zaprezentowany, zainspirowała inicjatorów projektu do stworzenia **cyklu artystycznych warsztatów** opartych na metaforze podróży, adresowanych do młodzieży uczęszczającej do białostockich liceów. Celem projektu było kształtowanie postaw tolerancji wśród młodych ludzi. Inicjatorzy działania zdecydowali się na jego wdrożenie, biorąc pod uwagę potrzebę kształtowania postaw otwartych wśród młodzieży, która znajduje się w okresie adolescencji, czemu towarzyszy proces kształtowania się własnej tożsamości oraz niejednokrotnie negacji wartości społecznie aprobowanych. Okresowi dojrzewania towarzyszy nieraz również niechęć do edukacji, a w szczególności tej w klasycznej formie.

Historia niewidomego kota, który próbuje dowiedzieć się czegoś o sobie i o innych od napotkanych na swojej drodze zwierząt, stała się punktem wyjścia do rozważań na temat różnic kulturowych w postrzeganiu i doświadczeniu rzeczywistości oraz związanych z tymi różnicami trudności w komunikacji międzykulturowej. W treści bajki o Kocie Kolorze widoczne są problemy komunikacyjne, które znajdują odzwierciedlenie w realnej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Zwierzęta napotkane na drodze głównego bohatera nie wiedziały, jak się z nim porozumiewać. Używały określeń charakterystycznych dla osób wiedzących. Co ciekawe — to jednak nie prowadziło do zerwania kontaktu — lecz pogłębienia interakcji i przeformułowania tego, co wydaje im się oczywiste, na inny nieznaną kod komunikacyjny. Kot powrócił usatysfakcjonowany przebytą wędrówką ze względu na pozytywne doświadczenia związane ze spotkaniami.

Projekt *Kot(d) dla tolerancji* składał się z cyklu warsztatów zakładających twórczą pracę, których celem było kształtowanie kompetencji międzykulturowej. Treść bajki była przyczynkiem do realizacji cyklicznych warsztatów edukacyjnych i tym samym rozmów o różnicy osadzonej na różnych płaszczyznach, traktowanej jako inspirujący czynnik. Była również bodźcem do analizy problemów z nią związanych tj. nierówności społecznych, barier komunikacyjnych, stereotypów, uprzedzeń, dyskryminacji i szoku kulturowego. Odbywające się w trakcie projektu warsztaty zostały ujęte w dwa przeplatające się wzajemnie cykle: stacjonarny i terenowy. Pierwszy przebiegał pod hasłem: *Spotkania z kotem Kolorem*. Drugi równoległy *Wyprawy kota Kolora* składał się z wypraw do miejsc, gdzie idea wielokulturowości spotyka się z praktyką życia codziennego. Tworzyły go takie wycieczki, jak: *Kolor poznaje tajemnice zapomnianego*



**Rysunek 1. Kot Kolor**

Źródło: archiwum projektu (<http://www.fundacja.uwb.edu.pl>)

*kirkutu, Kolor z wizytą u muzułmanów, Kolor uczy się esperanto.* Podczas pierwszego warsztatu uczestnicy projektu mieli wykonać prace plastyczne ukazujące cechy kota Kolora, jakich używały do jego opisu zwierzęta w bajce. Praca miała być tak wykonana, aby była czytelna dla kogoś, kto jej nie widzi. W trakcie drugiego spotkania, uczestnicy tworzyli zabawny, humorystyczny skecz radiowy dotyczący spotkania międzykulturowego. Na trzecim — nawiązując do treści bajki — pracowały nad przygotowaniem pantomimy. Podczas kolejnego spotkania ozdabiały rzeźbę kota Kolora. W ten sposób tworzyły czytelny dla innych symbol wartości, które przyswoiły w trakcie warsztatów. Należą do nich m.in. takie wartości, jak: różnorodność, tolerancja, radość, przyjaźń. Podstawą zajęć była metoda ekspresyjna i impresyjna zakładające nowatorską, interdyscyplinarną i interaktywną pracę (aktywność plastyczna, teatralna, nauka w terenie itd.). Na każdym etapie projektu jego uczestnicy działali twórczo. Stanowił on płaszczyznę doświadczenia, współpracy, nabywania wiedzy poprzez kreatywne działanie. Otworzył przed uczestnikami nieznanne dotąd obszary wiedzy, które motywowały do dalszej pracy.

Inicjatorzy projektu opisują warsztaty następująco:

*(...) W tym miejscu należy podkreślić, że wiedza (...), przekazywana była w trakcie spotkań i wypraw w formie aktywnej, ćwiczeniowej, symulującej doświadczenie kontaktu międzykulturowego w warunkach grupy warsztatowej. Tylko w niewielkim stopniu była to wiedza „książkowa”, prezentowana w tradycyjnej, prezentacyjnej formie. Zwykle przybierała ona postać wniosków, do których, w efekcie zaprezentowanych aktywności, uczestniczki dochodziły same (...). (...) Co istotne, wśród zaproponowanych, różnorodnych form aktywności najbardziej interesujące dla uczestniczek okazały się zajęcia artystyczne (a wśród nich — teatralne, podczas których dziewczyny musiały uruchomić swoje ciało. Wydaje się, że w tym względzie warsztaty zapełniły lukę, w dostępnej im ofercie szkolnej, nie tylko w zakresie uczenia się wielokulturowości, ale także edukacji artystycznej — braku możliwości twórczej ekspresji (...)<sup>24</sup>.*

Ewaluacja projektu przeprowadzona za pomocą prostej ankiety zawierającej zarówno otwarte, jak i zamknięte pytania wskazuje, że warsztaty spotkały się z wysoką oceną (między 4 a 5, w skali od 1 do 5). Wysoką ocenę działania uczestnicy wiązali z kategorią „dobrej zabawy”. Poza tym treści ich wypowiedzi wskazują, że podejmowane w trakcie projektu aktywności były również dla jego uczestników źródłem działania, które chcieliby powtórzyć w przyszłości.

*(...) W wymiarze dydaktycznym, uczestniczki (...) deklarowały, że „czegoś się nauczyły”, zaś ich konkretne odpowiedzi ogniskowały się wokół takich kategorii, jak: wiedza o innych kulturach, wiedza o własnym mieście, wiedza o tolerancji oraz nota bene — wiedza o tym, że nie warto być uprzedzonym<sup>25</sup>. Twardym efektem realizacji projektu jest publikacja zawierająca m.in. *Kot(d) dla tolerancji. Materiały dla nauczycieli i edukatorów*<sup>26</sup>.*

---

<sup>24</sup> K. Niziołek, *Sztuka i uczenie się wielokulturowości*, w: *Kot(d) dla tolerancji*, dz. cyt., s. 64–65.

<sup>25</sup> Tamże, s. 65.

<sup>26</sup> Publikacja dostępna na stronie: <http://www.fundacja.uwb.edu.pl/>, zakładka: Publikacje.



#### **5.2.4. Uwiecznić Atlantyde – warsztaty wielokulturowe i fotograficzne (Gimnazjum w Wasilkowie, Gimnazjum w Krynkach, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku)**

Projekt adresowany był do młodzieży gimnazjalnej z Wasilkowa i Krynek pochodzącej z różnych środowisk wychowawczych (w tym dysfunkcyjnych). Celem działania było rozwijanie zainteresowań wielokulturowością Podlasia. Projekt powstał na podstawie dostrzeżonej przez inicjatorów działania potrzeby nabywania wiedzy na temat wielokulturowej spuścizny regionu przez młodzież z dwóch podlaskich miejscowości oraz budowania związku z regionem, co stanowi element kształtującej się tożsamości młodych ludzi. Jego opracowanie wiązało się również z chęcią rozwijania zainteresowań młodzieży bogactwem kulturowym regionu i stworzenia dodatkowej możliwości konstruktywnego spędzania czasu wolnego, u której podstaw leżałoby twórcze działanie. Biorąc pod uwagę społeczno-kulturową specyfikę Wasilkowa i Krynek, inicjatorzy projektu dostrzegli potrzebę zaproponowania dodatkowej oferty działań społeczno-edukacyjnych.



**Zdjęcie 8. Warsztaty wykorzystujące technikę frotażu**

W ramach inicjatywy zostały przeprowadzone cykliczne warsztaty: integrujące młodzież, fotograficzne w plenerze (umożliwiające naukę profesjonalnej obsługi aparatów fotograficznych), dotyczące wybranych elementów kultur Podlasia (białoruska, romska, tatarska, żydowska) oraz edukacyjna wycieczka śladami wielokulturowości regionu (Tykocin, Kruszyniany, Bohoniki, Krynki, Święta Woda). W trakcie projektu młodzież miała możliwość doświadczenia wielokulturowości Podlasia dzięki różnym aktywnościom sprzyjającym twórczej ekspresji: ruchowej, plastycznej oraz fotograficznej, której poświęcono najwięcej miejsca. Ważnym elementem projektu była **praca w plenerze** (warsztaty edukacyjne, zadania wykonywane samodzielnie). Młodzież poznawała wybrane elementy kultur regionu m.in. poprzez: naukę tańca (tradycyjny taniec białoruski); wykonywanie prac plastycznych przy wykorzystaniu techniki frotażu (m.in. w celu odczytywania transkrypcji na nagrobkach białostockiego kirkutu); samodzielne fotografowanie (w plenerze). Praca z aparatem umożliwiała uwiecznianie „podlaskiej Atlantydy” — w rozumieniu inicjatorów projektu — cennego dziedzictwa, które można bezpowrotnie utracić w czasach nieustannych przemian.

Dzięki twórczemu zaangażowaniu uczestnicy działania za pomocą aparatów fotograficznych rejestrowali własny sposób postrzegania wielokulturowości Podlasia i tym samym przedstawiali to, co ich zdaniem stanowi jej rdzeń. Prace wykonane przez młodzież w oryginalny sposób ukazywały głównie artefakty religii i wyznań Podlasia: krzyże, macewy, mury synagog, meczety oraz elementy ich wyposażenia.

Projekt edukacyjny *Uwiecznić Atlantyde...* zakończył się otwartą imprezą edukacyjną, skierowaną do społeczności lokalnej, która odbyła się w Gimnazjum w Wasilkowie. Podczas spotkania osoby zainteresowane mogły zobaczyć efekty pracy młodzieży zaprezentowane w formie wystawy, wysłuchać wystąpień ekspertów, podejmujących w swojej pracy problematykę wielokulturowości (naukowca, fotografa), oraz refleksji młodzieży związanych z udziałem w projekcie. Uczestnictwo w imprezie było bodźcem do rozmów na temat bogatej i różnorodnej spuścizny regionu oraz motywowało do pamiętania o wielokulturowej przeszłości i terażniejszości.

Ewaluacja projektu wskazuje na to, iż uczenie się poprzez twórcze zaangażowanie w odczuciu gimnazjalistów jest inspirującym oraz adekwatnym do potrzeb młodych ludzi sposobem realizacji edukacji międzykulturowej. Potwierdza to m.in. następująca wypowiedź jednej z uczestniczek omawianej inicjatywy:

*(...) Miłą niespodzianką, która spotkała nas już na pierwszych zajęciach, było zaangażowanie profesjonalnego, wykształconego fotografa w pracę z całą grupą. Przekazał on nam nie tylko suchą teorię, ale również w terenie zarażał swoją pasją do fotografowania (...). (...) Alfabet hebrajski, detale synagogi, frotaż, historia meczetu i kultura Tatarów, zwyczaje pogrzebowe wyznawców islamu, tańce białoruskie — wszystko to i jeszcze więcej, naprawdę zainteresowało nas, podlaską młodzież bardzo zafascynowaną własnym regionem. Zajęcia w terenie są idealnym sposobem na poznawanie walorów północnego wschodu Polski (...)<sup>27</sup>.*

### 5.2.5. *Hominem Quaero* — Szukam człowieka (Stowarzyszenie Praktyków Dramy Stop-Klatka)

Celem projektu było kształtowanie postaw i świadomości antydyskryminacyjnej wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych i osób pracujących z młodzieżą szkolną. Główna część projektu obejmowała cykliczne warsztaty prowadzone za pomocą **metody dramy stosowanej** adresowane do młodzieży uczęszczającej do warszawskich szkół średnich. Projekt obejmował również przygotowywanie przedstawień teatralnych i dziennikarskich form wypowiedzi związanych z problematyką różnicowania kulturowego i dyskryminacji w dwóch grupach roboczych: teatralnej i dziennikarskiej. Poza tym zawierał szkolenia adresowane do nauczycieli, edukatorów i innych osób zainteresowanych wykorzystywaniem w praktyce edukacyjnej metody dramy stosowanej. W ramach działania powstała również strona internetowa projektu i publikacja dotycząca metody dramy stosowanej oraz całej inicjatywy.

Metoda dramy stosowanej — będąca rdzeniem projektu — polega na wykorzystaniu prostych technik teatralnych i wielopoziomowym zaangażowaniu uczestników w proces edukacji. Jest to metoda, dzięki której możliwe jest uczenie się dzięki zaangażowaniu emocjonalnemu — z wykorzystaniem doświadczenia. Pracę za pomocą metody dramy stosowanej w następujący sposób scharakteryzowali inicjatorzy projektu:

*(...) Drama jest jak laboratorium — wchodzimy w rolę proponowaną przez prowadzącego i w bezpieczny sposób przyglądamy się sobie, swoim emocjom i przekonaniom, które wpływają na nasze myśli i zachowania. Obserwujemy procesy*

---

<sup>27</sup> I. Kotyńska, E. Możejko, *Lekcje uwieczniania Atlantydy. Refleksje uczestników projektu*, w: *Uwiecznić Atlantyde. Wielokulturowość Podlasia w edukacji nieformalnej*, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2010, s. 65.

*zachodzące w nas samych, w innych ludziach, w grupie. Uczymy się rozumieć przyczyny i konsekwencje pewnych zjawisk (...)*<sup>28</sup>.

*(...) Pracuje ciało, które przyjmuje określoną postawę, dajmy na to osoby dyskryminowanej, budząc wiążące się z tą postawą emocje, myśli, reakcje. Także widownia przestaje być bierna i może zmieniać bieg wydarzeń — przez zadane pytanie, wypowiedzenie zdania czy propozycję nowego zachowania osoby dyskryminowanej*<sup>29</sup>.

Podczas cyklicznych warsztatów młodzież przez wchodzenie w role i udział w ćwiczeniach dramowych poznawała problemy związane z różnymi formami dyskryminacji (ze względu na płeć, narodowość, wyznawaną religię itd.) oraz zagadnienia dotyczące sytuacji i kultur grup mniejszościowych, które mieszkają w Polsce (mniejszości autochtoniczne, migranci). Dzięki zastosowaniu różnych technik dramowych (improvizacja, karty ról, stymulatory, fotografia, galeria)<sup>30</sup> młodzi ludzie w bezpiecznych warunkach poznawali istotę, mechanizmy i konsekwencje dyskryminacji. Było to możliwe dzięki wcielaniu się w role osób dyskryminowanych i dyskryminujących, nabywaniu wiedzy na temat dyskryminacji, jak i sytuacji oraz kultur grup mniejszościowych (wartości, zwyczaje, tradycje), które tworzą kulturowy krajobraz Polski. Służyły temu również spotkania z osobami przynależącymi do rdzennych mniejszości oraz cudzoziemcami pochodzącymi z różnych państw świata (Białoruś, Czeczenia, Tybet, Iran). Podczas spotkań z gośćmi młodzi ludzie mogli poznać odpowiedzi na nurtujące ich pytania, związane z funkcjonowaniem w poszczególnych kulturach oraz w roli Obcego i Innego. Historie zapraszanych gości młodzież najczęściej poznawała już w trakcie warsztatów dramowych. Analizując wybrane zdarzenia z życia członków grup mniejszościowych, poszukiwała konstruktywnych rozwiązań dla sytuacji problemowych. Następnie przedstawiała je za pomocą różnych technik dramowych.

Po zakończeniu cyklu zajęć uczestnicy projektu pracowali w dwóch grupach zadaniowych: dziennikarskiej i teatralnej. Wprowadzenie do pracy w tych grupach stanowiły kilkugodzinne warsztaty teatralne bądź dziennikarskie. Następnie grupy teatralne tworzyły spektakle dotyczące problematy-

---

<sup>28</sup> Szerzej na ten temat: *Metoda dramy w przeciwdziałaniu dyskryminacji. Autorski program darmowy „Hominem quaero”*, Stowarzyszenie Praktyków Dramy Stop-Klatka.

<sup>29</sup> Tamże, s. 5.

<sup>30</sup> Tamże.



**Zdjęcie 9. Warsztaty dramowe**

Źródło: archiwum projektu (<http://www.stop-klatka.org.pl>)

ki odmienności kulturowej i dyskryminacji, rozpoczynając od podstaw, czyli przygotowania ich scenariuszy na podstawie własnych pomysłów. Młodzież wybierała tematykę spektaklu zgodnie z własnymi spostrzeżeniami, podczas wspólnych spotkań i dyskusji. Były to problemy, które młodzi ludzie uznali za ważne i którymi chcieli się podzielić ze swoimi rówieśnikami, rodzicami, opiekunami itd. Osoby należące do grup dziennikarskich przygotowywały cykl artykułów i inne formy publicystyczne związane z tematyką projektu. Dodatkowo w tworzeniu tekstów dziennikarskich pomogły uczestnikom tej inicjatywy spotkania z osobami przynależącymi do mniejszości, z którą związany był dany tekst. Podczas tej części projektu, która adresowana była do młodzieży, powstały: cztery przedstawienia teatralne; cykl artykułów dotyczących Białorusinów, Ukraińców, Rosjan, Niemców i Romów; reportaż radiowy pt. *Polacy i Ukraińcy — dyskryminują czy tolerują?*; sonda uliczna związana z dyskryminacją oraz kampania społeczna. Projekt *Hominem Qu-aero — szukam człowieka*, zakończył się wielkim finałem, podczas którego młodzież w każdej ze szkół objętych działaniem zaprezentowała efekty swojej aktywności. Grupy teatralne wystawiały przedstawienia, które były rezulta-

tem ich wspólnej artystycznej pracy; dziennikarskie natomiast zaprezentowały artykuły i inne formy wypowiedzi publicystycznej (opracowanie sondy ulicznej, reportaży radiowy itd.). Zdaniem młodzieży uczestniczącej w projekcie udział w inicjatywie umożliwił poszerzenie świadomości kwestii związanych z dyskryminacją, zmianę postaw wobec odmienności oraz nabycie umiejętności niezbędnych podczas interakcji z Obcym i Innym. Ilustracją tego stanu rzeczy są następujące wypowiedzi młodych ludzi:

*To jest jeden z pionierskich takich programów w Polsce. I uczy, jak żyć z innymi ludźmi — czego nie uczy żadna szkoła. Jak Polak wyjedzie za granicę — żeby był dojrzały nie tylko, że ma pewne wykształcenie z książek, tylko ma takie wykształcenie praktyczne. Wie, jak się zachować, wie, jak rozmawiać z innymi osobami, wie, że są też różnicowania kulturowe czy jeśli chodzi o kolor skóry (...)*<sup>31</sup>.

*Po tym projekcie typ człowieka, jakiego szukałam zmienia się radykalnie... Miałam zupełnie inne poglądy — byłam nie tyle, co płytka — ale powierzchowna*<sup>32</sup>.

*Mogliśmy zrozumieć, poczuć, jak czują się osoby dyskryminowane. Z czym zapewne niewielu z nas miało wcześniej do czynienia*<sup>33</sup>.

Po zakończeniu pracy z młodzieżą odbyły się szkolenia adresowane do nauczycieli, edukatorów i innych osób, które zajmują się problematyką dyskryminacji. Podczas ich trwania uczestnicy mogli dokładnie poznać strukturę i zasady tworzenia warsztatów darmowych, liczne techniki darmowe oraz doświadczyć dramy. Spotkania inspirowały również do projektowania własnych działań przeciwstawiających się dyskryminacji oraz propagujących otwartość na Innego i Obcego.

Dzięki metodzie dramy stosowanej młodzież w twórczy, angażujący emocje sposób poznawała wybrane elementy innych tradycji i sytuację osób odmiennych kulturowo oraz problem dyskryminacji. Projekt był szczególną okazją samopoznania w kontekście spotkania i relacji z Obcym oraz Innym. Stwarzał przestrzeń obserwacji własnych reakcji i zachowań w sytuacji różni-

<sup>31</sup> Źródło: <http://www.polskieradio.pl/13/726/Artykul/282019,Szukam-czlowieka> (dostęp: 20.11.2015).

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> Tamże.

cy kulturowej. Umożliwił uczenie się konstruktywnych wzorców zachowań koniecznych w sytuacjach, kiedy niezbędna jest reakcja na nierówne traktowanie oraz dla nawiązywania i podtrzymywania relacji międzykulturowych.

Doświadczeniowe uczenie się dzięki angażowaniu sfery emocjonalnej w bezpośredni sposób uwrażliwiało na problemy Obcych i Innych. Było czynnikiem, który wzmacniał efekty pracy projektowej. Udział w projekcie był dla młodzieży wieloaspektowym doświadczeniem. Pozwalał wchodzić w role, obserwować siebie, relacje międzykulturowe oraz problemy pojawiające się na styku kultur. Tworzenie przedstawień teatralnych i prac dziennikarskich było płaszczyzną wypowiedzi na temat ważnych problemów, które są obecne w każdej przestrzeni społecznej. Była to też szansa sprawdzenia się w roli aktorów i dziennikarzy podejmujących problematykę zróżnicowania kulturowego.

### 5.3. Działania obejmujące osoby dorosłe

#### 5.3.1. Multikulturowe warsztaty edukacyjno-artystyczne dla kobiet osadzonych w Areszcie Śledczym Warszawa – Grochów (Fundacja Dom Kultury)

Adresatkami projektu były kobiety odbywające karę pozbawienia wolności w Areszcie Śledczym Warszawa – Grochów, większość z nich to recydywistki. Celem działania było wspieranie procesu readaptacji społecznej za pomocą edukacji międzykulturowej. Inicjatorzy projektu dostrzegli, że w placówce, w której kobiety odbywały karę pozbawienia wolności, istniała potrzeba twórczej resocjalizacji i tym samym konstruktywnego zagospodarowania czasu wolnego. Wiązało się to z faktem, iż w wyniku przeludnienia, ograniczonej przestrzeni i braku interesujących zajęć w zakładzie dochodziło do pobić, samookaleczeń, prób samobójczych itd. Kobiety ze względu na odbywanie kary pozbawienia wolności znalazły się w grupie osób wykluczonych z możliwości korzystania z dóbr kultury. Poza tym większość z nich, zanim trafiła do zakładu karnego, również nie miała kontaktu ze sztuką.

Inicjatywę tworzyły cykliczne **artystyczne warsztaty edukacyjne** umożliwiające poznawanie elementów odmiennych kultur za pomocą twórczego działania. Należały do nich: warsztaty multikulturowe, multikulturowe warsztaty edukacyjno-artystyczne (w tym zajęcia taneczne, bębniarskie i plastyczne), warsztaty kulinarne różnych narodów oraz wystawa prac powstałych podczas projektu. Projekt zakładał również nagranie wideoklipu

obrazującego zajęcia taneczne i bębniarskie. Inicjatorka działania w następujący sposób opisała jego zadania:

*(...) Nasze warsztaty są atrakcyjną i inspirującą propozycją zagospodarowania wolnego czasu i ukierunkowania zainteresowań. Stanowią remedium na odizolowanie od społeczeństwa, tęsknotę za rodziną, bezczynność, nudę i samotność, a także brak perspektyw na życie po opuszczeniu zakładu. Są „artystycznym pomostem” — nawiązaniem kontaktu ze społecznością „na zewnątrz” i przez to ułatwieniem skazanym powrotu do społeczeństwa. Ułatwieniem i przygotowaniem tego powrotu<sup>34</sup>.*

Na każdym etapie inicjatywy kobiety miały szansę działać w twórczy sposób, poznając wybrane elementy kultur krajów afrykańskich, kaukaskich oraz kultury romskiej, żydowskiej i kolumbijskiej. Odbywało się to za pomocą multimedialnego pokazu połączonego z prezentacją przedmiotów związanych z daną kulturą oraz przez bezpośrednie spotkania z Innymi (m.in. Czeczenką, Senegalczykiem). Multikulturowe warsztaty edukacyjno-artystyczne umożliwiły naukę tańców charakterystycznych dla kultur innych niż polska (afrykańskiego, żydowskiego i tańca brzucha), grę na bębnach oraz samodzielne tworzenie artefaktów kultury (biżuteria). Nauka tańca i gry na bębnach pozwoliła kobietom w metafizyczny sposób doświadczyć dalekich kultur. Wykonywanie biżuterii z ornamentami charakterystycznymi dla kultur romskiej, kolumbijskiej i ormiańskiej było swoistą lekcją tworzenia artefaktów. Warsztaty kulinarne przez kreatywne przygotowywanie dań narodowych stały się płaszczyzną doświadczania różnorodności tradycyjnych specjałów. Sprzyjały one poznawaniu odmiennych kultur za pośrednictwem zmysłu smaku.

W ramach podsumowania projektu odbyła się wystawa prac stworzonych przez kobiety w trakcie trwania warsztatów. Prace więźniarek zostały zaprezentowane społeczności lokalnej. Dzięki temu osoby zainteresowane mogły odkryć ich twórczy potencjał. Spójrzeć na kobiety przez pryzmat ich kreatywności. Warsztaty bębniarskie i taneczne zostały uwiecznione za pomocą wideoklipu. Zajęcia odbywające się w ramach projektu umożliwiły rozwijanie wśród kobiet zainteresowań artystycznych oraz umiejętności konstruktywnego spędzania czasu wolnego. Prowadzone działania były

---

<sup>34</sup> Źródło: badania własne.





**Zdjęcie 10. Warsztaty tańca brzucha**

Źródło: archiwum projektu (<http://www.fundacjadomkultury.pl>)

czynnikiem rozwijania zainteresowania różnorodnością świata oraz dawały szansę kształtowania postaw otwartych wobec odmienności. Twórcza aktywność, koncentrująca się na poznawaniu Obcych i Innych, stanowiła istotny element samopoznania, readaptacji i inkluzji społecznej kobiet.

### **5.3.2. *We love eating* (Fundacja dla Wolności)**

Projekt miał charakter wymiany międzynarodowej, której pierwsza część odbyła się w Warszawie. Skoncentrowany był wokół kulinariów. Tworzył go cykl działań, które umożliwiały poznawanie kuchni pięciu narodów europejskich (tradycyjnych dań, przysmaków, przekąsek itd.). Należały do nich warsztaty kulinarne, wizyty studyjne oraz wieczory międzykulturowe poświęcone kulturom uczestników działania. Wzięli w niej udział młodzi ludzie z Portugalii, Rumunii, Słowenii, Szwecji, Węgier, Włoch i Polski. Celem inicjatywy była integracja międzynarodowa dzięki poznawaniu tradycji kulinarnych uczestników działania.

Podczas warsztatów kulinarnych uczestnicy projektu przyrządzali dania charakterystyczne dla ich kultur narodowych. Uczyli się przygotowywania



**Zdjęcie 11. Wieczór narodowy**

Źródło: archiwum projektu (<http://www.fundacjadlawolnosci.org>)

m.in. takich potraw, jak: włoskie lasagne, polski makaron domowy, tiramisu i limoncello. Wieczorami zajmowali się natomiast przyrządzaniem dań charakterystycznych dla regionów, z których pochodzą. Stanowiły one bardzo ważny element wieczorów narodowych, podczas których miały miejsce degustacje przysmaków przygotowanych przez gospodarzy danego wieczoru.

W ich trakcie odbywały się również prezentacje dotyczące kulinariów, zwyczajów żywieniowych i kulturowych uwarunkowań żywienia, a także gry i zabawy integracyjne pozwalające uczestnikom wymiany na lepsze poznanie się. Młodzi ludzie brali udział m.in. w prezentacji dotyczącej wyrabiania i pieczenia chleba oraz przygotowywania lodów Tartufo. Głównym punktem projektu była jedna ze szkół gastronomicznych, gdzie uczestnicy projektu wspólnie z jej uczniami przygotowywali regionalne dania. Po czym zorganizowali ich degustację dla mieszkańców miasta.

Projekt przebiegał w ciepłej, swobodnej atmosferze, która umożliwiała jego uczestnikom poznawanie kulinariów charakterystycznych dla krajów położonych w różnych częściach Europy. Stanowił międzykulturową płaszczyznę nabywania wiedzy na temat kulturowych uwarunkowań spożywania posiłków: związanych z nimi rytuałów i zwyczajów. Pomagał w uczeniu się funkcjonowania w międzykulturowej grupie, w posługiwaniu się wspólnym językiem komunikacji (angielskim) oraz poznawaniu języków uczestników działania. Był również szansą wykraczania poza negatywne, jak i pozytywne stereotypy, związane z poszczególnymi grupami narodowymi. Stwarzał możliwość sprawdzania się w relacjach międzykulturowych i rozwijania kompetencji międzykulturowej. Poza zaplanowanym uczeniem się przyrządzania potraw (nawzajem od siebie) inicjatywa była czynnikiem nawiązywania koleżeńskich i przyjacielskich relacji. Była więc niezwykle,

bo osadzoną w przestrzeni różnic międzyludzkich i międzykulturowych, okazją dla integracji młodych Europejczyków. Projekt wiązał się z wieloma przyjemnymi chwilami, które bez wątpienia na długo pozostaną w pamięci uczestników działania.

### 5.3.3. *Summer Camp* (Centrum Edukacji Obywatelskiej Polska-Izrael)

Celem **Summer Campu** było **porządkowanie zabytkowego cmentarza żydowskiego**, położonego w Białymstoku przy ulicy Wschodniej, oraz międzykulturowa integracja uczestników zaangażowanych w prace porządkowe. Kirkut został założony w 1890 r. Ostatni pochówek miał miejsce w 1969 r. Jest to jedyny w pełni zachowany cmentarz żydowski w Białymstoku i jednocześnie jeden z największych cmentarzy żydowskich w Polsce. Ze względu na trudną historię Żydów, związaną ze zbrodnią Holokaustu, która miała miejsce w czasie II wojny światowej oraz migracjami ludności w okresie powojennym, kirkut wymaga wsparcia w jego pielęgnacji.

W workcampie wzięli udział młodzi ludzie z Polski, Izraela, Niemiec, Wielkiej Brytanii, Francji, Ukrainy i Rosji. W ramach działania jego uczestnicy przez dwa tygodnie pracowali w międzykulturowym gronie na rzecz społeczności lokalnej, sprząając zabytkowy cmentarz żydowski oraz odnawiając znajdujące się na nim macewy. Inicjatorka działania w następujący sposób wypowiedziała się na temat potrzeby jego realizacji:

*Summer Campy organizujemy już od lat. To już kolejna edycja. Biorą w nich udział osoby z całego świata. Staramy się dbać o białostocki kirkut. To miejsce ważne dla Żydów związanych z Białymstokiem, ale nie tylko (...). Nasze Summer Campy to też możliwości poznawania Podlasia i integracji (...)<sup>35</sup>.*

Poza tym poznawali oni historię Podlasia XX wieku, uczestnicząc w spotkaniach z osobami zajmującymi się tą problematyką, biorąc udział w prezentacjach, oglądając wystawy muzealne itd. Poznawali także miejsca dotyczące historii Żydów w północno-wschodniej Polsce, uczestniczyli w uroczystościach związanych z obchodami 69. rocznicy wybuchu powstania w Białostockim Getcie. Poznawaniu historii Podlasia i dziedzictwa

---

<sup>35</sup> Źródło: badania własne.



**Zdjęcie 12. Praca w międzynarodowym zespole na kirkucie w Białymstoku**

Źródło: archiwum projektu (<http://www.bialystok.jewish.org.pl>)

żydowskiego towarzyszyły spotkania z osobami zaangażowanymi w działalność na rzecz tolerancji i międzykulturowego porozumienia. Poza systematyczną, kilkugodzinną pracą podczas workcampu ważnym jego elementem były aktywności służące wzajemnemu poznawaniu się uczestników oraz ich integracji. O rodzaju tych aktywności w dużej mierze decydowali sami uczestnicy. Były to m.in. wspólne dyskusje, zwiedzanie Białegostoku i okolic oraz wieczory kulturowe.

Udział w działaniu umożliwił wartościową pracę społeczną na rzecz upamiętniania żydowskiego dziedzictwa kulturowego, które jest również elementem polskiej historii i kultury. Dawał także możliwość spełnienia obywatelskiego obowiązku, który dotyczy szacunku do osób zmarłych i poszanowania tradycji oraz kultury różnych narodów. Działanie stwarzało przestrzeń do nabywania wiedzy na temat historii oraz kultury Podlasia — regionu kulturowo zróżnicowanego — i tym samym elementów kultury żydowskiej. Poza tym stwarzało przestrzeń do wzajemnego poznawania się uczestników z różnych krajów o różnej przynależności kulturowej. Było to możliwe zarówno podczas swobodnych rozmów towarzyszących wykony-

waniu prac porządkowych, jak i zorganizowanych aktywności poświęconych międzykulturowej integracji. Udział w summer campie umożliwiał młodym ludziom sprawdzenie się w relacjach międzykulturowych, uczył współdziałania w międzynarodowym zespole podczas pracy nad wspólnym zadaniem, służącym pielęgnacji kulturowego dziedzictwa oraz historii podlaskich Żydów polskich, którzy współtworzyli również polskie dziedzictwo i historii.

### 5.3.4. Pracownia przyszłego/jej wychowawcy/czyni (Instytut Badania i Rozwoju Aktywności Społecznej)

Podstawą realizacji niniejszej inicjatywy był **cykl warsztatów** realizowanych za pomocą **aktywizujących metod pracy** zgodnie z zasadami koncepcji **uczenia się przez doświadczenie według koncepcji Davida A. Kolba** (cykl Kolba). Inicjatywa adresowana była do studentów/studentek kierunków pedagogicznych oraz specjalności nauczycielskich. Mogli w niej również wziąć udział nauczyciele o niewielkim stażu pracy. Celem działania było rozwijanie kompetencji wychowawczych w zakresie umiejętności prowadzenia zajęć dotyczących tematyki obywatelskiej, antydyskryminacyjnej i międzykulturowej.

Niniejsza tematyka, jak i umiejętności, dotyczące prowadzenia działań z nią związanych (warsztaty, projekty), jest niezwykle ważna z perspektywy dzisiejszej dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Obecnie coraz częściej przed wychowawcami i nauczycielami pojawiają się wyzwania związane z pracą z grupami zróżnicowanymi kulturowo oraz podejmowaniem kwestii dotyczących przeciwdziałania dyskryminacji, obywatelskości, odmiennych kultur i problemów wiążących się relacjami międzykulturowymi w toku procesu edukacyjno-wychowawczego. Na wielu uczelniach wyższych coraz częściej wprowadza się przedmioty, które dotyczą przygotowania do pracy w warunkach zróżnicowania kulturowego oraz realizacji inicjatyw mieszczących się w obszarze edukacji międzykulturowej<sup>36</sup>. Niejednokrot-

---

<sup>36</sup> Na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku od lat realizowany jest przez pracowników Katedry Edukacji Międzykulturowej przedmiot — edukacja międzykulturowa, dzięki czemu studenci pedagogiki przygotowani są do pracy z Obcym i Innym oraz do projektowania działań z zakresu edukacji międzykulturowej. Poza tym pracownicy Katedry prowadzą zajęcia z edukacji regionalnej oraz autorskie fakultety dotyczące edukacyjnej pracy w warunkach zróżnicowania kulturowego (np. *Wybrane aspekty pracy z dzieckiem przynależącym do mniejszości*).



**Zdjęcie 13. W trakcie zajęć**

Źródło: archiwum projektu (<http://www.ibras.org>)

nie zdarza się jednak, że niniejsze kwestie są nieobecne w toku kształcenia akademickiego. Wobec tego absolwenci uczelni wyższych nie są gotowi do pracy w warunkach różnorodności kulturowej oraz przygotowania swoich wychowanków do spotkania z Obcym i Innym. W związku z tym wciąż aktualna jest potrzeba tworzenia oferty programów edukacyjnych, kursów, szkoleń przez ośrodki metodyczne, organizacje pozarządowe, które umożliwiają kształtowanie wśród przyszłej kadry pedagogicznej kompetencji z tego zakresu.

W ramach projektu *Pracowania przyszłego/ej wychowawcy/czyni* zostały zrealizowane treści, dotyczące kultury w kontekście modeli ważnych z perspektywy edukacji międzykulturowej (m.in. model kultury jako góry lodowej), zagadnienia komunikacji międzykulturowej oraz problemów z nią związanych (m.in. szoku kulturowego). Był blok tematyczny poświęcony edukacji antydyskryminacyjnej, podczas którego poruszano kwestie złożoności tożsamości ludzkiej (tożsamość wielopłaszczyznowa według różnych koncepcji). Kontynuację tematyki podjętej podczas niniejszego bloku

tematycznego stanowiły zagadnienia związane ze stereotypami, wpływem pierwszego wrażenia na relacje międzykulturowe oraz dyskryminacją i jej przeciwdziałaniem itd. Analizowane były również problemy dotyczące praw człowieka i ich ochrony (m.in. prawa do wolności) oraz kwestie edukacji globalnej. Poza tym został zrealizowany cykl zajęć dotyczących odmienności (ze względu na przynależność narodową, religijną), a także kultur arabskiej i romskiej. W trakcie ich trwania uczestnicy obserwowali stosowane metody pracy, dzięki czemu mieli możliwość kształtowania swego pedagogicznego warsztatu.

Udział w omawianym cyklu szkoleniowym umożliwił jego uczestnikom nabywanie wiedzy i kształtowanie umiejętności głównie dzięki uczeniu się przez doświadczenie. Inicjatorka działania w następujący sposób scharakteryzowała stosowane w jego trakcie podejście metodyczne:

*Metody aktywne stosowane podczas inicjatywy pozwalały na refleksję nad omawianym tematem — a w zasadzie to nie można było nie poczynić refleksji — ze względu na treść i rodzaje zadań. Nie było to tylko bierne odbieranie informacji, ale także uświadamianie sobie ciągle nowych rzeczy — odwoływanie się do własnego doświadczenia, postaw, przez co przyswojenie nowych informacji było bardzo proste i efektywne. (...) Pracowaliśmy na cyklu Kolba — uczenia się przez doświadczenie<sup>37</sup>.*

W trakcie inicjatywy były również stosowane metody oparte na przekazie wiedzy oraz impresyjna, polegająca na oglądaniu filmu — pełniąc funkcję uzupełniającą. Ważnym elementem cyklu szkoleniowego było zaangażowanie osób, które mają wiele doświadczeń, wynikających z bezpośrednich międzykulturowych relacji, i tym samym miały okazję poznać analizowane kultury od wewnątrz dzięki kontaktom z daną grupą (Romowie, Arabowie). Istotnym elementem uczenia się było również przedstawianie ciekawostek odnoszących się do danej kultury, zaczerpniętych właśnie z bezpośrednich interakcji z Obcymi i Innymi (np. dotyczących kwestii gender jihu, czyli feminizmu islamskiego). Uczestnicy działania mieli również możliwość poszerzania wiedzy nabytej podczas warsztatów dzięki materiałom przekazywanym przez osoby prowadzące. Udział w działaniu stwarzał niepowtarzalną szansę dzielenia się swoimi metodycznymi umiejętnościami dzięki

---

<sup>37</sup> Źródło: badania własne.

możliwości realizacji wybranych ćwiczeń zaproponowanych przez samych uczestników w grupie szkoleniowej (np. dotyczących kultury romskiej).

Inicjatywa należała do działań mających na celu podwyższenie kompetencji przyszłych nauczycieli i wychowawców. Stwarzała szansę nabywania nowej wiedzy i umiejętności niezbędnych z perspektywy pracy we współczesnych coraz bardziej zróżnicowanych kulturowo placówkach edukacyjnych. Na uwagę zasługuje fakt, iż działanie zostało przeprowadzone wolontaryjnie — dzięki społecznej pracy zespołu ludzi zaangażowanych w jego realizację.

### 5.3.5. Wolontariat europejski na rzecz uchodźców (Fundacja Dialog)

Wolontariat europejski (EVS) jest programem umożliwiającym młodym ludziom (do 30. roku życia) z krajów Unii Europejskiej, a także z niektórych krajów spoza UE (np. Turcji, Armenii, Białorusi) **pracę w charakterze wolontariuszy za granicą** przez okres nie dłuższy niż rok. W ramach tego programu przyszli wolontariusze mogą uczestniczyć (według własnych preferencji i zainteresowań) w wybranym przez siebie projekcie, zaoferowanym przez interesującą ich organizację goszczącą. Projekty skierowane do młodych ludzi są bardzo zróżnicowane. Dotyczą one takich dziedzin, jak np. kultura, działalność młodzieżowa, socjalna oraz umożliwiają pracę z różnymi grupami wiekowymi i społecznymi: dziećmi, dorosłymi, migrantami, z osobami niepełnosprawnymi itd. Nieodłącznym elementem projektów w ramach EVS jest prezentowanie elementów własnych kultur społeczności lokalnej (np. w szkołach, organizacjach pozarządowych, uczelniach wyższych) oraz praca w międzykulturowym zespole.

Poza pracą wolontaryjną uczestnicy programu są zobowiązani do nauki języka kraju, w którym przebywają, mają okazję poznawania innych kultur i języków. Mogą również brać udział w szkoleniach organizowanych przez Narodowe Agencje, Centra Współpracy „Salto”, organizacje goszczące itd. Wolontariat europejski umożliwia zdobywanie wielu doświadczeń związanych z pobytem w innym kraju w warunkach różnic geograficznych, kulturowych i politycznych oraz nabywanie kompetencji przydatnych w pracy zawodowej: językowych, dotyczących pracy z konkretną grupą, międzykulturowych. Stwarza przestrzeń dla samorozwoju, umożliwia kształtowanie się europejskiej tożsamości młodych ludzi, niejednokrotnie pozwala na





**Zdjęcie 14. Podczas obchodów Międzynarodowego Dnia Uchodźcy**

Źródło: fot. Anna Młynarczuk-Sokołowska

przekraczanie granic własnych możliwości i ograniczeń. W wielu przypadkach wpływa na wyznaczanie nowych dążeń i planów życiowych oraz otwiera drzwi do kariery.

Przykładem projektu zrealizowanego w ramach EVS-u jest wolontariat na rzecz uchodźców, który obejmował *pracę w przedszkolu dla dzieci cudzoziemskich* mieszczącym się w Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców w Białymstoku, oraz inne działania wspierające proces integracji uchodźców z Czechenii. Brali w nim udział młodzi ludzie z takich krajów europejskich, jak: Wielka Brytania, Francja i Włochy. Celem działania był samorozwój wolontariuszy przez pracę na rzecz integracji uchodźców z Czechenii. Wolontariusze europejscy pracowali codziennie z najmłodszymi mieszkańcami Ośrodka — z dziećmi do 5. roku życia — przez cztery godziny. Organizowali im czas, proponując gry i zabawy dydaktyczne, zajęcia plastyczne, muzyczne itd. Zajmowali się również prowadzeniem zajęć językowych z zakresu ich ojczystych języków (angielski, włoski, francuski), które adresowane były do wszystkich cudzoziemców zamieszkujących Ośrodek (dzieci, młodzież i dorośli). Poza pracą w Ośrodku wspierali integrację Czechenów w innych formach. Organizowali spotkania otwarte dla społeczności lokalnej, których celem było przybliżanie kultury czecheńskiej mieszkańcom Białegostoku,

wspierali pracowników Fundacji podczas realizacji kursów podwyższających kompetencje zawodowe uchodźców, spędzali wolny czas z dziećmi.

W tym celu zabierali je w wiele miejsc. Jednym z nich była pobliska galeria sztuki „Arsenał”, która umożliwiła małym Czeczenom nieodpłatny udział w warsztatach plastycznych. Warsztaty w Galerii pozwalały dzieciom kreatywnie spędzać czas wolny i dostarczały im wiele radości. Innym miejscem był pobliski las, w którym to dzieci uczestniczyły w zajęciach survivalowych, prowadzonych przez dwóch leśników. Leśnicy uczyli je przetrwania w trudnych warunkach i tym samym kształtowali niezbędne do tego umiejętności — m.in. takie jak budowanie szałasów czy wydobywanie soku z wierzby.

Scharakteryzowany projekt stwarzał możliwość nabywania wiedzy i umiejętności niezbędnych do pracy z dziećmi cudzoziemskimi w toku codziennej, systematycznej pracy dzięki aktywnemu działaniu i doświadczeniu. Umożliwiał poznawanie kultury uchodźców z Czeczenii, ich problemów (o charakterze psychologicznym, adaptacyjnym, ekonomicznym itd.) oraz budowanie własnego warsztatu pracy. Warsztatu obejmującego liczne umiejętności związane z pracą w zespole zróżnicowanym kulturowo, dziećmi w przedszkolu, organizacją czasu wolnego i imprez kulturalnych, nauczaniem języków obcych itd. Dawał szansę rozwoju własnych zainteresowań, rozwijania siebie przez wolontaryjną pracę, kontakty międzykulturowe, uczenie się języków obcych i poznawanie nowego kraju. Umożliwiał nawiązywanie nowych znajomości zarówno z innymi osobami uczestniczącymi w projekcie, Czeczenami, jak i Polakami. Był dobrą okazją do sprawdzania siebie w trudnych sytuacjach i wyciągania z nich refleksji. Jeden z uczestników omawianego projektu (Anglik) w następujący sposób opisał swoje doświadczenia:

*(...) Uczestnictwo w Wolontariacie Europejskim umożliwiło mi nabycie wielu cennych umiejętności dotyczących pracy z uchodźcami, w szczególności z dziećmi (...). (...) Podczas swojej pracy w ośrodku dobrze poznałem losy wielu Czeczenów oraz zrozumiałem część ich trudnych doświadczeń. Większość z nich, również dzieci, znalazło się w sytuacjach, których zazwyczaj ludzie żyjąc w pokojowych warunkach nie doświadczają (...). Nauczyłem się prowadzić zajęcia plastyczne, językowe, organizować im czas wolny oraz rozpoznawać dziecięce emocje i problemy. Poza tym podczas mego pobytu w Polsce bardzo dobrze poznałem kulturę i sytuację uchodźców z Czeczenii. Praca z uchodźcami, jak i samo życie w Polsce przez ponad pół roku, jest dla mnie czymś ważnym, co niejednokrotnie wspominam. Dziś, mieszkając w Anglii, staram się dalej uczyć się polskiego m.in. rozmawiając*

*z napotkanymi Polakami. Cały czas mam również kontakt z polskimi przyjaciółmi z Białegostoku. Niedawno odwiedziłem to miasto, w którym spędziłem inspirujący i ważny dla mnie czas, a w nim ośrodek, Fundację i zaprzyjaźnionych Polaków i Czechenów. Była to moja pierwsza wizyta w Polsce od czasu zakończenia wolontariatu — ale jestem przekonany, że nie ostatnia (...)*<sup>38</sup>.

### **5.3.6. Szkolenia przygotowujące do wolontariatu misyjnego w krajach globalnego Południa (Salezjański Wolontariat Misyjny Młodzi Świata — oddział w Poznaniu)**

Salezjański wolontariat misyjny polega na dobrowolnej, nieodpłatnej i długoterminowej pracy w państwach globalnego Południa, czyli w tzw. krajach rozwijających się — nazywanych również krajami Trzeciego Świata. Są to przede wszystkim kraje afrykańskie, ale również azjatyckie i te położone w Ameryce Łacińskiej, państwa należące do grupy krajów o tradycji postkolonialnej, charakteryzujące się słabym uprzemysłowieniem. Społeczne funkcjonowanie ludności, która je zamieszkuje, oparte jest w dużej mierze na dominacji tradycyjnych wzorców. W funkcjonowanie społeczne tych państw wpisują się liczne problemy, takie jak: bieda, głód, występowanie wielu chorób, wojny wewnętrzne, brak dostępu do edukacji itd. W związku z tym istnieje potrzeba wielozakresowej pomocy i wsparcia ze strony krajów znajdujących się w lepszym położeniu. Od lat ludzie skupieni wokół organizacji społecznych podejmują różne działania mające na celu poprawę sytuacji ludzi zamieszkujących kraje rozwijające się.

Programem umożliwiającym pracę na rzecz krajów rozwijających się jest Salezjański Wolontariat Misyjny. W inicjatywie może wziąć udział każdy: zarówno osoby pełnoletnie, jak i niepełnoletnie; Polacy, jak i cudzoziemcy legalnie przebywający na terenie Rzeczypospolitej Polskiej. Zadania, jakie wykonują wolontariusze, mają w dużej mierze charakter socjalny — ukierunkowany na poprawę sytuacji danej grupy. Są one najczęściej związane z indywidualnymi umiejętnościami i upodobaniami. Może to być praca w szkole, szpitalu przy budowie studni itd. Integralnym elementem wolontariatu jest prowadzenie działań z zakresu edukacji międzykulturowej, które zazwyczaj polegają na prowadzeniu zajęć (prezentacji, warsztatów, prelekcji), dotyczących kultur/y

---

<sup>38</sup> Wypowiedź spisana podczas rozmowy z uczestnikiem omawianego projektu w 2009 r. Źródło: archiwum autorki.



**Zdjęcie 15. Spotkanie promujące wolontariat misyjny**

Źródło: fot. Anna Młynarczuk-Sokołowska

państw pochodzenia wolontariuszy oraz poznawanie kultur kraju pobytu. W trakcie misji praca społeczna dokonuje się w naturalnych warunkach różnic cywilizacyjnych, międzykulturowych oraz międzyludzkich. Ten stan rzeczy odzwierciedla m.in. następująca wypowiedź jednej z wolontariuszek:

*(...) Mieszkałam z nauczycielami, w sumie dziesięć osób, w tym ze mną trzy dziewczyny. Wszyscy byli Kenijczykami, ale pochodzili z różnych plemion. Mieszkałiśmy i uczyliśmy w tym samym miejscu, jedliśmy razem i czasami nie było ła-two. Wiele wyzwań, szczególnie dla mzungu (czyli białego, a do tego wychowanego w kompletnie innej kulturze). Jednak wiele się tutaj nauczyłam i doświadczyłam. Więcej otrzymałam, niż sama dałam<sup>39</sup>.*

<sup>39</sup> Źródło: *Z pierwszej ręki*, zob. <http://swm.pl/wolontariat/z-pierwszej-reki> (dostęp: 27.05.2015).

Warunkiem przystąpienia do udziału w długoterminowym wolontariacie misyjnym jest praca społeczna w środowisku lokalnym przez okres jednego roku w ramach działań Salezjańskiego Ośrodka Misyjnego. Jej celem jest przygotowanie przyszłych wolontariuszy do rocznego, dwu- lub trzy-letniego wolontariatu na innym kontynencie, w odmiennej rzeczywistości. W tym czasie osoby, które chciałyby pracować na misji, zobowiązane są również do udziału w cyklu szkoleniowym przygotowującym do rozpoczęcia wolontariatu. Ważnym elementem przygotowania się do udziału w wolontariacie jest również praca nad sobą w zakresie duchowym.

W szkoleniach przygotowujących do udziału w wolontariacie misyjnym, które zostały zorganizowane przez Salezjański Ośrodek Misyjny, wzięli udział młodzi ludzie w wieku od 20 do 35 lat. Były to osoby pochodzące z Polski, Białorusi, Ukrainy, Nigerii i Zambii — posługujące się językiem polskim. Głównym celem działania było przygotowanie przyszłych wolontariuszy do pracy na misji w obcym kraju. W kontekście problematyki, charakterystycznej dla edukacji międzykulturowej, treści szkoleń dotyczyły wybranych kultur krajów globalnego Południa, dyskryminacji, stereotypów i uprzedzeń związanych z ich mieszkańcami, problemów adaptacyjnych oraz radzenia sobie z szokiem kulturowym. Egzemplifikacją tego faktu jest wypowiedź organizatorki omawianego cyklu szkoleniowego:

*(...) To było w głównej mierze poradzenie sobie z szokiem kulturowym, również rozwój kompetencji międzykulturowych, czasami właśnie tematy dyskryminacji, uprzedzeń, stereotypów i też treści na temat takiego życia codziennego tamtejszych ludzi, elementów i zasad, jakie funkcjonują w danej kulturze, w danych kręgu kulturowym (...). (...) Każda grupa etniczna czy narodowa charakteryzuje się różnymi tymi zasadami w danej kulturze i obyczajami, z jakimi się stykają na co dzień, więc w czasie tych prezentacji jak najbardziej tak ta osoba przez ten rok czy przez te dwa lata rzeczywiście uczestniczyła w tej danej grupie, więc miała taką bezpośrednią styczność, także jak najbardziej nam o tym później przekazuje tę wiedzę swoją (...)<sup>40</sup>.*

Podjęmowana była również problematyka dotycząca odmienności warunkowanej pozaetnicznie oraz społeczno-kulturowych realiów życia w po-

---

<sup>40</sup> Źródło: badania własne.

szczególnych krajach. Wskazuje na to treść następującej wypowiedzi organizatorki działania:

*(...) No i te odmienności dotyczyły tak naprawdę i tego aspektu biologicznego, bo też nietrudno zauważyć te różnice między Polakami a mieszkańcami kontynentu afrykańskiego. Jeśli chodzi o aspekt ekonomiczny, to również dlatego, że też my jako organizacja pomagamy ludziom tym lokalnym tam na miejscu. To też nie jest tak, że my mówimy, że tam jest bieda i ubóstwo, staramy się ujmować to pojęcie jako pojęcie względne. Bo coś dla nas może być biedą, a dla kogoś innego wręcz przeciwnie. Ale ten aspekt ekonomiczny z racji tego, że to są kraje Trzeciego Świata, tak nazywane, czyli rzeczywiście, gdzie te warunki są w naszych oczach uboższe, no to ten aspekt ekonomiczny też jak najbardziej<sup>41</sup>.*

Szkolenia były prowadzone za pomocą aktywizujących metod pracy. W ich toku uczestnicy pracowali warsztatowo, symulowali różnego rodzaju sytuacje, które mogą mieć miejsce za granicą w trakcie wolontariatu itd. Podczas szkoleń istotny był również udział osób, które ukończyły już wolontariat w danym kraju. Dzięki ich zaangażowaniu możliwa była analiza potencjalnych, trudnych sytuacji oraz poszukiwanie optymalnych rozwiązań praktycznych. Ten stan rzeczy charakteryzuje m.in. treść następującej wypowiedzi działaczki Salezjańskiego Ośrodka Misyjnego:

*(...) Ostatnio mieliśmy taki warsztat, byliśmy podzieleni na różne grupy i dana osoba nam przekazywała problemy, które można spotkać w czasie takiego wolontariatu, np. w Ghanie. Nikt sobie nie zdawał sprawy, że te problemy rzeczywiście są... One były bardzo poważne, więc jak najbardziej to jest potrzebne, żeby później to przekazać dalej tym, którzy wyjeżdżają. Nikt sobie nie zdawał sprawy, że te problemy ta osoba gdzieś tam spotkała w czasie swojej pracy, a rzeczywiście tak było. Więc staraliśmy się właśnie wspólnie je rozwiązać, znaleźć jak najlepsze wyjście<sup>42</sup>.*

Dzięki udziałowi w cyklu szkoleniowym jego uczestnicy w aktywny sposób nabywali wiedzę oraz umiejętności niezbędne do pracy na misji — w diametralnie odmiennej od polskiej rzeczywistości społeczno-kulturo-

---

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> Źródło: badania własne.

wej. Poznawali wybrane elementy kultur charakterystycznych dla krajów, do których zdecydowali się jechać oraz problemy, z którym boryka się tamtejsza ludność. Szkolenia umożliwiały wieloaspektowe przygotowanie do udziału w długoterminowym wolontariacie, w tym kształtowanie kompetencji międzykulturowej.

## Dylematy realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej przez polskie organizacje pozarządowe

### 6.1. Problemy towarzyszące realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej polskich organizacji pozarządowych według opinii ich liderów

Sektor pozarządowy w Polsce w porównaniu do innych państw świata znajduje się na początkowym etapie kształtowania się, co wiąże się z występowaniem licznych problemów związanych z kwestiami organizacyjnymi, finansowymi, polityką współpracy z organizacjami pozarządowymi itd. W związku z tym różnego rodzaju problemy wpisane są również w działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej podejmowanej przez polskie organizacje pozarządowe. Zasadne wydaje się zatem stawianie pytań dotyczących trudności, występujących na poszczególnych ich etapach (przygotowanie, realizacja, zakończenie), oraz perspektywy jej rozwoju w zakresie: organizacyjnym, merytorycznym i metodycznym.

Liderzy polskich organizacji pozarządowych wypowiedzieli się na temat problemów, pojawiających się w toku działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej, z dużym zaangażowaniem i przejęciem. Podczas wielu z nich można było zaobserwować silny związek z ideą pracy społecznej i podejmowanymi inicjatywami.

Wśród wszystkich badanych — 13% działaczy polskich organizacji pozarządowych zadeklarowało, że **nie dostrzega żadnych problemów** wiązą-



cych się z podejmowanymi działaniami. Osobom wyrażającym tę opinię trudno było jednak uzasadnić swoje stanowisko. Pojawiające się komentarze zabarwione były natomiast pewną dozą spokoju. Oto niektóre z nich:

*Jest wszystko w porządku; Nie widzę żadnych problemów, wszystko jest jak należy; My chyba mało konfliktowi jesteśmy, póki co, większych problemów nie mamy (...).*

Prawie połowa realizatorów międzykulturowej edukacji nieformalnej, bo aż 45%, za główny problem, wiążący się z realizacją inicjatyw edukacyjnych, uznała trudności finansowe. Ten stan rzeczy najlepiej odzwierciedla treść wypowiedzi działacza poznańskiego stowarzyszenia:

*Problemy finansowe przede wszystkim (...). Inne problemy też były, ale one są do pokonania bez problemu w zasadzie, kiedy jest kasa, to reszta zależy od organizacji, a jeśli organizacja jest sprawna, to daje radę, no i zwykle dawaliśmy sobie radę.*

Analiza treści wypowiedzi badanych wskazuje, że trudności finansowe dotyczą różnych płaszczyzn. Pierwszą z nich jest brak ciągłości finansowania działań, czyli tzw. funkcjonowanie od grantu do grantu. Taki stan rzeczy dobrze ilustruje następująca wypowiedź liderki poznańskiej fundacji:

*Myślę, że głównym problemem jest kwestia finansowania inicjatyw. Jesteśmy bardzo ograniczeni przez otwarte konkursy ofert (...). Nie ma pewności, że organizacja dostanie jakiegokolwiek dofinansowanie (...).*

I tu nasuwa się pytanie: Jak organizacje pozarządowe radzą sobie w sytuacji braku środków finansowych? Treści wypowiedzi badanych działaczy wskazują na to, że działacze organizacji pozarządowych stosują różne strategie radzenia sobie w takich sytuacjach. Konsekwencją braku ciągłości finansowej w zakresie dysponowania środkami na realizację planowanych działań jest — w wielu przypadkach — wolontaryjne prowadzenie placówki bądź czasowe wstrzymanie jej funkcjonowania. Podejmowanie pracy o charakterze nieodpłatnym w przypadku braku środków finansowych na działania edukacyjne potwierdza m.in. następująca wypowiedź aktywistki białostockiej fundacji:

*(...) Jak nie mamy pieniędzy — w miarę możliwości staramy się pracować społecznie.*

Zawieszanie realizacji działań, które wiążą się z celami statutowymi, w sytuacji braku funduszy potwierdza natomiast następujące zdanie działaczki warszawskiej fundacji:

*(...) Dużo wysiłku wkładam w to, żeby zajęcia odbywały się cyklicznie. A trzeba czekać na rozstrzygnięcie konkursu i nie ma działań przez jakiś czas (...).*

Kolejnym problemem o charakterze finansowym, wskazanym przez działaczkę polskich organizacji pozarządowych, są stosunkowo niewielkie dofinansowania inicjatyw edukacyjnych przyznawane w konkursach grantowych. Omawiany problem najczęściej akcentowali działacze organizacji, które realizują działania głównie ze środków samorządów lokalnych, rzadziej europejskich, a także organizacje małe, skupiające kilka osób pracujących zazwyczaj wolontaryjnie. Zdaniem realizatorów międzykulturowej edukacji nieformalnej niewielkie sumy środków na inicjatywy organizacji pozarządowych wymuszają rezygnację z części planowanych zadań, a także uniemożliwiają dotarcie do szerszego grona odbiorców. Potwierdzają to słowa liderki białostockiej fundacji:

*(...) Małe granty sprawiają, że nie mamy na przykład na wynajęcie sal. To wiąże się z tym, że trzeba odrzucić część chętnych osób. No i kwestia dotycząca wydania publikacji — żeby było więcej pieniędzy, to można by wydać więcej egzemplarzy.*

Treści wypowiedzi badanych aktywistów świadczą o tym, że znaczącym utrudnieniem finansowym są również opóźnienia w dokonywaniu przez grantodawców przelewów w umówionym terminie na mocy zawartych umów finansowych. Ten problem zgłaszali liderzy organizacji działających od lat, które mają doświadczenie w prowadzeniu inicjatywy w ramach programów europejskich. Jedna z realizatorek działań edukacyjnych, związana z warszawską fundacją zauważyła:

*Występują często opóźnienia w przelewach pieniędzy — trzeba realizować projekt, a nie ma środków. (...) Jest to bardzo trudna sytuacja. Nie ma za co zapłacić ludziom za ich pracę, kupić materiałów itd. (...). (...) Zdarza się nieraz, że ludzie pracują kilka miesięcy bez wynagrodzeń (...).*

Opóźnienia związane z przelewami środków z otrzymanych grantów stwarzały potrzebę zakładania ze swoich, czyli czasowego korzystania

ze środków, którymi dysponuje dana organizacja. Wskazuje na to m.in. wypowiedź działacza białostockiej fundacji:

*(...) Jak nie dostajemy przelewu od grantodawcy — to trzeba założyć z innych środków — bo nie ma jak „ruszyć” z projektem. Ludzie czekają często na wynagrodzenia. Nie mam innego wyboru (...).*

Jest to sytuacja dość trudna, biorąc pod uwagę fakt, iż dla wielu organizacji środki pozyskane w ramach otwartych konkursów są często jedynym, głównym źródłem finansowania.

Istotnym problemem, utrudniającym aktywność wielu organizacji, jest brak własnego wkładu, który jest wymagany w przypadku starania się o dofinansowanie podczas większości konkursów na realizację zadania publicznego (ze środków samorządowych, europejskich itd.). Ten stan rzeczy potwierdza m.in. następująca wypowiedź działaczki białostockiej fundacji:

*Problemem jest wkład własny. Organizacje nie mają na wkład własny np. w wysokości 20% grantu (...).*

Niedysponowanie własnym wkładem stanowi znaczące utrudnienie dla większości organizacji, w szczególności tych, które rozpoczynają dopiero swoją działalność bądź działają od kilku lat. Liderka skupiającej kilka osób, założonej w 2010 r. warszawskiej fundacji, tak opisuje omawiany problem:

*(...) Jesteśmy młodą organizacją. Nie możemy składać wniosków o grant — nie mamy pieniędzy. Nie chodzi nam o to, żeby zarabiać, ale mieć na nasze działania — materiały, degustację itd. My mówimy o groszowych kwestiach (...).*

Liderzy organizacji, które rozpoczynają dopiero swoją działalność, deklarowali również trudności z pozyskaniem jakichkolwiek środków na działania statutowe (samorządowe, europejskie) w związku z brakiem doświadczenia w zakresie prowadzenia działań edukacyjnych oraz pozyskiwania i zarządzania środkami finansowymi. Brak doświadczenia w wymienionych obszarach jest naturalną sytuacją na początkowym etapie działalności każdej organizacji pozarządowej. Informacje tego typu wymagane są w przypadku starań o środki od podmiotów samorządowych oraz

z UE. Stanowią one niejednokrotnie ważny i punktowany czynnik oceny składanych wniosków. Liderka warszawskiej fundacji w następujący sposób opisuje występowanie tego typu utrudnienia:

*We wszystkich formularzach trzeba wpisać realizowane projekty, numery grantów, budżet. My nic nie mamy... Dopiero zaczynamy.*

Według działacza jednego z poznańskich stowarzyszeń występowanie tego typu trudności generuje kolejny problem. Dotyczy on dominowania w trzecim sektorze dużych, prężnie działających organizacji, które skupiają wiele osób (w tym pracowników administracyjnych). To stanowisko ilustruje następująca wypowiedź:

*Problem jest w tym, że jest szereg organizacji, które wykorzystują po prostu koniunkturę i często żyją z tego. To duże organizacje, często z zapleczem biurowym, z etatowymi pracownikami, które żyją z grantów (...).*

Organizacje realizujące projekty w ramach programu *Młdzież w działaniu* wskazywały na występowanie problemowych sytuacji związanych z otrzymywaniem — w ramach konkursów grantowych — mniejszej puli środków niż zakładano, co wiąże się ze zmiennym kursem euro. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest konieczność dokładania pieniędzy z własnego konta przez daną organizację, a nawet zdarza się, że ze środków osób prywatnych. Ten stan rzeczy potwierdza m.in. następująca wypowiedź liderki warszawskiego stowarzyszenia:

*Skoki euro wiążą się z tym, że wolontariusze dostają o wiele mniej pieniędzy. Staramy się ich wspierać, ale to bardzo trudne.*

Kolejna grupa trudności to **problemy natury lokalowej** (brak lub niewystarczająca baza lokalowa). Wskazało je 12% badanych realizatorów międzykulturowej edukacji nieformalnej, związanych z polskimi organizacjami pozarządowymi. W tej grupie znalazły się zarówno organizacje działające od lat, jak i podmioty młode stażem: jednostki działające na terenie Białegostoku, Warszawy i Poznania. Niniejsze trudności wyrażają się przede wszystkim przez: niedysponowanie pomieszczeniem na siedzibę danej organizacji oraz realizację inicjatyw. Brak odpowiedniej bazy lokalowej powo-

duje różnego rodzaju utrudnienia w działalności badanych organizacji. Ten stan rzeczy wyraźnie potwierdzają następujące słowa aktywistki białostockiej fundacji:

*Salę, brak miejsca, w którym można zorganizować szkolenie/inicjatywę, to wiąże się z koniecznością odrzucania ludzi, którzy chcą uczestniczyć w szkoleniu.*

Natomiast 9% wypowiedzi badanych wskazuje, że kolejnym problemem z realizacją międzykulturowej edukacji nieformalnej, są **szttywne wymagania administracyjne**. Te problemy wiążą się z koniecznością wypełniania skomplikowanych wniosków, które znacznie utrudniają udział w otwartych konkursach grantowych. Dotyczy to głównie konkursów umożliwiających pozyskanie środków z programów europejskich. Ten problem dostrzegali w szczególności działacze podmiotów, które nie mają doświadczenia w pozyskiwaniu środków unijnych. Występowanie problemu o takim charakterze dobrze odzwierciedla następująca wypowiedź działaczki poznańskiego stowarzyszenia:

*(...) W dzisiejszych czasach, żeby wypełnić wnioski, to trzeba iść na szkolenie. Można samemu je wypełnić, ale bardzo często metodą prób i błędów, ponieważ formuły używane w formularzach są bardzo często zapisane w języku niekoniecznie dostępnym dla człowieka nieobytego z tymi sytuacjami (...).*

Problemy administracyjne wyrażają się również w istniejącej potrzebie precyzyjnego sporządzania kosztorysów podczas przygotowywania wniosków o granty, co stwarza konieczność sztywnego trzymania się zawartych w nich zapisów w sytuacji otrzymania dofinansowania danego projektu. Ten stan rzeczy ilustruje m.in. wypowiedź liderki warszawskiej organizacji:

*(...) Należy sporządzić bardzo dokładny kosztorys — czasami jest to bardzo trudne (...). Często nie da się wszystkiego przewidzieć. (...) Konsekwencje są takie, że trzeba się trzymać kosztorysu. Niewiele jest możliwości jego zmiany.*

Kolejną trudność stanowi **niewystarczająca komunikacja pomiędzy organizacjami pozarządowymi** zajmującymi się podobną problematyką w danym środowisku lokalnym. Ten problem wymieniło 7% badanych. Byli

to głównie przedstawiciele organizacji działających na terenie Warszawy. Konsekwencją wskazanego stanu rzeczy jest dublowanie się podejmowanych działań oraz niedostateczna liczna inicjatyw partnerskich. Sytuację pokrywania się działań edukacyjnych wymownie ilustrują słowa działaczki warszawskiego stowarzyszenia:

*(...) Nie ma porozumienia pomiędzy organizacjami... Później w ośrodku dla uchodźców jest więcej organizacji niż uchodźców.*

Deficyt współdziałania i inicjatyw partnerskich dobrze odzwierciedla treść następującej wypowiedź liderki warszawskiej fundacji:

*(...) Są organizacje, które robią to samo i nie wiedzą o sobie. To wynika z funkcjonowania sektora w Polsce (...). Brakuje takiej świadomości, że we współdziałaniu jest siła — że możemy coś zrobić. Te projekty nie są komplementarne. Brakuje projektów, które są kompleksowe, żeby organizacje — kilka organizacji — zrobiły jakiś projekt wspólnie, włączając to, czym się zajmują (...).*

Warszawa jest centrum aktywności pozarządowej, nie jest więc trudno o występowanie swoistego chaosu i braku komplementarności działań poszczególnych organizacji.

Kolejną grupę problemów (5%) tworzą te wiążące się z **negatywnymi postawami odbiorców działań edukacyjnych i administracji publicznej wobec członków grup mniejszościowych**. Są to postawy przejawiane przez odbiorców inicjatyw edukacyjnych (głównie młodzież) w stosunku do osób odpowiedzialnych za ich prowadzenie (całości lub części) oraz pracowników sektora samorządowego. Negatywny stosunek odbiorców tych działań wobec realizujących je członków grup mniejszościowych dobrze ilustruje wypowiedź działaczki warszawskiej fundacji:

*Jak zapraszamy gości na spotkania np. czarnoskórych, nieraz te osoby są wyśmiewane (...). (...) Na przykład w szkołach przez uczniów. Nie jest to przyjemna sytuacja (...).*

Treść tej, jak i innych wypowiedzi o podobnym charakterze można wiązać z uczestnictwem w działaniach edukacyjnych przypadkowych osób, które cechują się uprzedzeniami wobec Obcych i Innych. Tego typu problemy

należą do niezwykle trudnych (w tym z psychologicznego punktu widzenia) z perspektywy osób prowadzących działania edukacyjne i w dużej mierze to od ich umiejętności pracy z grupą zależy, czy dane działanie edukacyjne przyniesie zakładane efekty. Wymagają one również natychmiastowej reakcji liderów organizacji pozarządowych.

Odczuwanie niechęci ze strony pracowników administracji publicznej do odbiorców działań przynależących do mniejszości potwierdza treść wypowiedzi działaczki poznańskiej fundacji:

*Czujemy niechęć ze strony urzędników do Romów. Utrudnia to działalność, tworzy bariery.*

Przyczyny tego stanu rzeczy, poza indywidualnym stosunkiem do wybranych grup mniejszościowych, można wiązać z brakiem przeszkolenia urzędników w zakresie specyfiki kulturowej przynależności mniejszości narodowych i imigrantów (w tym ich problemów) oraz kwestii mechanizmów dyskryminacji. Treść wypowiedzi działaczki białostockiej fundacji wskazuje na występowanie jeszcze jednego utrudnienia, które również mieści się w obszarze omawianych problemów. Wiąże się ona z odczuwanym faworyzowaniem wybranych grup mniejszościowych w procesie przyznawania środków grantowych na realizację zadań publicznych (poziom samorządowy). Oto jej treść:

*Niektóre mniejszości są bardziej preferowane. Większe szanse mają projekty ukierunkowane na Białorusinów. Dlaczego na dwanaście projektów składanych do Urzędu Marszałkowskiego osiem dotyczy Białorusinów? Nasz projekt nie przeszedł w konkursie (...), bo byli w nim uwzględnieni Czeczenii i kultura czeczeńska. W kolejnym konkursie zamieniłyśmy Czeczenów na Białorusinów — bo taką sugestię otrzymałyśmy ze źródeł nieformalnych — i otrzymałyśmy pieniądze.*

Trudnością w toku realizowanych działań są również ograniczenia wynikające z **niewystarczającej znajomości języka polskiego przez odbiorców działań pozarządowych (cudzoziemcy) i nieporozumień międzykulturowych (wśród uczestników EVS)**. Ten problem zasygnalizowało 5% badanych. Trudności językowe, pojawiające się podczas pracy z imigrantami i uchodźcami, dobrze obrazuje m.in. następująca wypowiedź aktywistki białostockiej fundacji:

*Zdarza się, że występują problemy z komunikacją, bo pracujemy z cudzoziemcami — znają oni w różnym stopniu język polski, co jest naturalne (...).*

Niniejszy problem dotyczy również specyficznej grupy odbiorców inicjatyw realizowanych przez polskie organizacje pozarządowe, jaką stanowią wolontariusze europejscy (uczestnicy programu EVS). Mówi o tym m.in. jedna z działaczek fundacji z Białegostoku:

*Duży problem to bariera językowa. Kiedy wolontariusze przyjeżdżają, znają tylko kilka słów po polsku.*

Brak znajomości języka polskiego przez wolontariuszy jest głównym utrudnieniem w komunikacji ze społecznością lokalną oraz grupą, z którą pracują. W mniejszym stopniu jest to utrudnienie występujące podczas komunikacji z działaczami organizacji, które goszczą wolontariuszy, ze względu na występowanie wspólnego języka komunikacji, którym jest angielski. Trudności językowe, pojawiające się w trakcie projektów prowadzonych przez wolontariuszy europejskich, dobrze egzemplifikuje wypowiedź działaczki poznańskiego stowarzyszenia:

*(...) Jesteśmy w stanie wskazać jeden problem, problem z komunikacją. Dzieci i młodzież nie posługują się płynnie angielskim. Wolontariusze tak, w związku z czym konieczne było na początku zapewnienie wsparcia w postaci wolontariusza, który pełnił rolę tłumacza (...).*

Fakt współpracy podczas danego projektu wolontariuszy europejskich różnych narodowości wiąże się niekiedy z występowaniem konfliktów międzykulturowych oraz nieporozumień. Wynikają one z różnic kulturowych i/lub tzw. pamięci historycznej, która wiąże się z trudnymi dla różnych narodów historycznymi wydarzeniami. Ten stan rzeczy odzwierciedla m.in. treść wypowiedzi aktywistki białostockiej fundacji:

*Czasem problemem stają się różne aspekty ich kultury, bo kiedy pracują w jednym zespole, to się ścierają (...). Obserwowaliśmy między innymi dystans, a nawet nieporozumienia pomiędzy uczestnikami z Armenii i Turcji (...).*



Cztery procent badanych liderów trzeciego sektora za problem uznało **niewystarczającą chęć współpracy ze strony szkół** w zakresie działań prowadzonych przez ich organizację. O trudności podczas współpracy ze szkołami mówi m.in. liderka poznańskiego stowarzyszenia, które zajmuje się problematyką praw człowieka oraz postaw wobec odmienności:

*(...) Nie odkryliśmy jeszcze, dlaczego natomiast szkoły rezygnują... Wiele szkół rezygnuje. Najczęściej jako powód podają to, że nie ma czasu w ciągu semestru albo że ta tematyka nie jest jednak tak interesująca albo istotna. Czyli można w sumie powiedzieć, że rezygnują z braku zainteresowania (...). (...) W jednym z poprzednich projektów wychodziliśmy do szkół z zajęciami obywatelskimi, które można od biedy wpisać w zakres przedmiotu wiedza o społeczeństwie, szkoły były o wiele bardziej chętne (...).*

Treść kolejnej wypowiedzi działaczki warszawskiej fundacji wskazuje na występowanie podobnych trudności podczas współpracy ze szkołami:

*Mówią, że mają wiele innych rzeczy, żeby jeszcze się w to angażować. Uczestnictwo w warsztatach wymaga wyjścia ze szkoły (...). Trudno się dziwić — w szkołach jest teraz mnóstwo obowiązków.*

Problemy, na jakie napotykają realizatorzy międzykulturowej edukacji nieformalnej, dotyczą różnych kwestii związanych z prowadzeniem działań edukacyjnych. Począwszy od trudności finansowych przez sztywne wymagania administracyjne odnoszące się do składania wniosków grantowych, niewystarczającą komunikację pomiędzy organizacjami w środowisku lokalnym po kwestie związane ze współpracą ze szkołami. Do najczęściej wskazywanych przez liderów polskich organizacji pozarządowych należą trudności natury finansowej. Inne problemy to: brak bądź niewystarczająca baza lokalowa; sztywne wymagania administracyjne (związane z przygotowaniem wniosków o dofinansowanie inicjatyw); niewystarczająca komunikacja pomiędzy organizacjami pozarządowymi w środowisku lokalnym; niekorzystne postawy wobec grup mniejszościowych odbiorców działań edukacyjnych i administracji publicznej; niewystarczająca znajomość języka polskiego przez odbiorców działań pozarządowych (cudzoziemcy) i nieporozumienia międzykulturowe (wśród uczestników EVS); niewystarczająca chęć współpracy ze strony szkół w zakresie prowadzonych działań.

**Tabela 2. Główne problemy występujące podczas realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej przez polskie organizacje pozarządowe według opinii jej realizatorów**

Rodzaj problemu	Liczba wskazań (dane w %)
Brak	13
Dotyczące kwestii finansowania inicjatyw	45
Brak bądź niewystarczająca baza lokalowa	12
Sztywne wymagania administracyjne (związane z przygotowaniem wniosków o dofinansowanie inicjatyw)	9
Niewystarczająca komunikacja pomiędzy organizacjami pozarządowymi w środowisku lokalnym	7
Negatywne postawy wobec grup mniejszościowych odbiorców działań edukacyjnych i administracji publicznej	5
Niewystarczająca znajomość języka polskiego przez odbiorców działań pozarządowych (cudzoziemcy) i nieporozumienia międzykulturowe (wśród uczestników EVS)	5
Niewystarczającą chęć współpracy ze strony szkół w zakresie prowadzonych działań	4
Ogółem:	100

Źródło: badania własne

Zaskakujący może wydawać się fakt dotyczący wskazania aż przez 45% działaczy organizacji pozarządowych wielu różnych problemów natury finansowej dotyczących realizowanych działań. Ten problem artykułowali zarówno liderzy, którzy od lat działają w trzecim sektorze, jak i ci dopiero rozpoczynający swoją pracę. Były to osoby związane z organizacjami znajdującymi się w różnych sytuacjach — zarówno z tymi z długoletnim stażem, które skupiają wiele osób (w tym zatrudniają pracowników), prowadzą odpłatną działalność pożytku publicznego, mają status organizacji pożytku publicznego itd., jak i z podmiotami nowo powstałymi, prowadzonymi przez pojedyncze osoby. Ta grupa trudności jest najbardziej znaczącą barierą dla polskich organizacji pozarządowych podczas realizacji działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej. Wypowiedzi działaczy trzeciego sektora, dotyczące problemów finansowych, w wielu przypadkach zabarwione były dużą dawką emocji, tj. rozczarowaniem, bezradnością, zwątpieniem, żalem, a niekiedy złością.

## **6.2. Współpraca sektora pozarządowego z sektorem samorządowym w Polsce w obszarze międzykulturowej edukacji nieformalnej według opinii jej realizatorów**

Współpraca organizacji pozarządowych z podmiotami administracji samorządowej jest istotnym czynnikiem rozwoju międzykulturowej edukacji nieformalnej. Ważne jest, aby tworzenie oraz partycypowanie w różnych działaniach na rzecz budowania międzykulturowego porozumienia oparte było na współpracy międzysektorowej zakładającej dialog i kompromis. W obszarze realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej (jak i innych) współpraca pomiędzy organizacjami pozarządowymi a samorządem może przybierać wiele różnych form. Samorzady lokalne mają możliwość tworzenia ścieżek współpracy z organizacjami pozarządowymi (m.in. przez wdrażanie programów współpracy), na podstawie analizy potrzeb istniejących w danym środowisku lokalnym. Tylko kompatybilne działania prowadzą do osiągnięcia zmiany społecznej.

Analiza materiału empirycznego wskazuje, że spośród wszystkich badanych organizacji pozarządowych przeważająca część (83%) współpracuje z sektorem samorządowym. Zaprezentowane wyniki badań ukazują płaszczyzny współpracy organizacji pozarządowych z podmiotami administracji samorządowej, towarzyszące jej problemy, a także oczekiwania działaczy trzeciego sektora wobec sektora samorządowego.

### **6.2.1. Formy współpracy organizacji pozarządowych z sektorem samorządowym**

Główna płaszczyzna współpracy organizacji pozarządowych z podmiotami administracji samorządowej wiąże się z działaniami, które dotyczą pozyskiwania środków finansowych (dotacji, grantów) na działania statutowe. Wszyscy badani liderzy trzeciego sektora w pierwszym wskazaniu zadeklarowali podejmowanie współdziałania z samorządami w tym zakresie. Warto jednak zauważyć, że wśród osób deklarujących takie stanowisko pojawiły się wypowiedzi świadczące o tym, że interakcje międzysektorowe, związane z pozyskiwaniem środków finansowych na planowane inicjatywy, nie są traktowane przez nich (jak i innych działaczy organizacji pozarządowych) jako pełna forma współpracy. Ten stan rzeczy dobrze ilustruje treść następującej wypowiedzi liderki poznańskiej fundacji:

*Raczej pozyskujemy środki niż tworzymy współpracę. (...) Oczywiście zdarza się, że trzeba zadzwonić dopytać o coś — o zasady konkursu, umowy itd. Ale czy to jest współpraca w pełnym rozumieniu tego słowa... Dobrze by było, żeby taka realna współpraca istniała. Ze wspólnego działania płynie siła.*

W drugim wskazaniu 16% działaczy organizacji pozarządowych stwierdziło, że współpraca ich organizacji z sektorem samorządowym wiąże się z udziałem we wspólnych spotkaniach (komisjach, debatach, konferencjach) dotyczących problemów istniejących w społeczności lokalnej, spraw organizacji pozarządowych oraz dialogu społecznego. Treści wypowiedzi niektórych liderów, deklarujących tę formę współpracy z sektorem samorządowym, jednocześnie zawierały jej ocenę. Działacze organizacji pozarządowych różnie oceniali ideę oraz przebieg współpracy międzysektorowej w obszarze uczestnictwa we wspólnych spotkaniach, w szczególności w tych inicjowanych przez samorządy. Pojawiały się zarówno wypowiedzi o pozytywnym, neutralnym, jak i negatywnym zabarwieniu. Ten stan rzeczy dobrze ilustrują treści następujących wypowiedzi działaczy polskich organizacji pozarządowych:

*Organizowane są różne konferencje, spotkania, których organizatorem lub współorganizatorem jest miasto lub urząd wojewódzki. Organizacje pozarządowe są zapraszane. Mają szansę się wypowiedzieć, coraz lepiej to wygląda (...) (wypowiedź działaczki białostockiej fundacji).*

*To zaczyna się rozwijać — urzędy dostrzegają potrzebę dialogu z organizacjami pozarządowymi. Dobrze, żeby tych możliwości rozmowy było więcej. (wypowiedź działaczki białostockiej fundacji).*

*(...) Jestem zaangażowany w pracę Komisji Dialogu Społecznego i za przeproszeniem, nie mam na to parlamentarnych słów... Funkcjonuje patologia celu, o której mówiłem. Powołano tę komisję, a ta komisja... (...). (...) Będąc dziadami, musimy sięgać, gdzie się da i to jest sposób upadlający ludzi. Jest jeszcze trochę pasjonatów, którzy te tematy chcą ciągnąć, robią, mają przyjemność w tym, ale to też ubliża nam (...) (wypowiedź działacza poznańskiego stowarzyszenia).*

Z kolei 12% badanych działaczy trzeciego sektora podczas drugiego wskazania zadeklarowało, że współpraca ich organizacji z sektorem samorządowym wiąże się z udzielaniem przez podmioty samorządowe wsparcia

organizacyjnego, które wyraża się przez: 1) udostępnienie sal na potrzeby realizacji inicjatyw oraz 2) ich promocję (na stronach internetowych, wydruk i rozpowszechnianie ulotek, plakatów itd.). Egzemplifikacją występowania pierwszej z wymienionych form współpracy jest następująca wypowiedź liderki poznańskiego stowarzyszenia:

*Współpraca w naszym przypadku ma raczej formę organizacyjną, czasami korzystamy z sal z urzędu miasta (...).*

Ilustracją drugiej ze wskazanych formy współpracy jest natomiast zdanie działacza białostockiego stowarzyszenia:

*Nie możemy narzekać, miasto pomogło nam w promocji i wydruku ulotek (...).*

Interesujący jest fakt, iż w wypowiedziach badanych, podejmujących współpracę z samorządem w zakresie organizacyjnym, pojawiały się informacje świadczące o istnieniu wymogów administracyjnych utrudniających, a nawet zniechęcających do współdziałania. Ten stan rzeczy dobrze odzwierciedla opis doświadczenia działaczki poznańskiego stowarzyszenia, które dotyczy użyczenia sal przez urząd miasta:

*(...) Nie jest to proste i trzeba spełniać dużo warunków. Jest to bardzo sformalizowany proces i lepiej jest nam skorzystać na przykład z sal zaprzyjaźnionej uczelni, która ma też nowsze sale, nowszy sprzęt i gdzie ten proces jest szybszy i mniej skomplikowany.*

Niewielka grupa aktywistów trzeciego sektora (8% wskazań) zadeklarowała, że ich współpraca z podmiotami administracji samorządowej wiąże się z doradztwem merytorycznym świadczonym przez urzędników (urzędów miasta, urzędów marszałkowskich), podczas przygotowywania wniosków do konkursów na realizację zadań publicznych oraz sprawozdań ze zrealizowanych projektów. Działaczka warszawskiego stowarzyszenia w następujący sposób wyraziła swoją opinię o współpracy z samorządem w omawianym zakresie, która została podjęta przez jej organizację:

*(...) Urzędnicy są bardzo mili i pomocni. Można na nich liczyć podczas rozliczania grantów i pisania wniosków.*

### 6.2.2. Problemy występujące podczas współpracy organizacji pozarządowych z sektorem samorządowym

Spośród badanych działaczy trzeciego sektora — 10% osób zadeklarowało, że **nie dostrzega problemów** podczas współpracy z podmiotami administracji samorządowej. Na uwagę zasługuje fakt, iż część osób, które wyraziły takie stanowisko, jednocześnie akcentowała swoje zadowolenie z prowadzonej współpracy. Byli to głównie działacze warszawskich organizacji. Interesujące jest również to, iż w treściach wypowiedzi o pozytywnym charakterze pojawiły się informacje świadczące o istnieniu utrudnień natury administracyjnej podczas współpracy z samorządem. Pozytywne aspekty współpracy z sektorem samorządowym ilustrują następujące wypowiedzi liderów warszawskich organizacji:

*Naprawdę jest to fajna współpraca. Z roku na rok pojawiają się procedury współpracy z organizacjami pozarządowymi. Do tej pory trzeba było składać szereg dokumentów — tony papierów. To się naprawdę poprawia. (...). Współpraca z urzędami jest strasznie miła. Nawet ci „formaliści” są bardzo mili.*

*Atmosfera współpracy jest dobra. Piętra formalne są takie trochę „sztuka dla sztuki”.*

*Nie mogę narzekać. Mamy pozytywne doświadczenia. Jednak odformalizować to wszystko trzeba by było — stopień formalności tych działań jest bardzo sformalizowany. Kształtuje schematyczne myślenie.*

Najliczniejsza grupa badanych działaczy organizacji pozarządowych, bo aż 43% za główne utrudnienie podczas współpracy z sektorem samorządowym uznała **trudności finansowe**, które wyrażają się przez: 1) zbyt niskie dofinansowania inicjatyw; 2) brak ciągłości finansowania; 3) utrudnienia związane z otrzymaniem grantów przez młode i małe organizacje; 4) brak środków na wkład własny; 5) mało ofert umożliwiających pozyskanie środków na działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej. Występowanie trudności o charakterze finansowym wyraziście ilustruje treść wypowiedzi liderki poznańskiego stowarzyszenia:

*Nieustannie te same naprawdę. W takiej organizacji, jak chociażby nasza, żeby mieć większy dostęp do różnego rodzaju funduszy, ale one są ograniczone<sup>1</sup>.*

Treści wypowiedzi działaczy trzeciego sektora wskazują na to, że oferowane przez podmioty sektora samorządowego dotacje/granty często utrudniają bądź uniemożliwiają im realizację działań edukacyjnych w takim kształcie, w jakim zostały początkowo zaplanowane. Zbyt niskie dofinansowania wymagają rezygnacji z części planów oraz uniemożliwiają prowadzenie długofalowych, cyklicznych inicjatyw. Analizując wypowiedzi badanych liderów, można stwierdzić, iż podejmowane działania stanowią przysłowiową kroplę w morzu potrzeb. Ten stan rzeczy potwierdza m.in. wypowiedź lidera białostockiego stowarzyszenia:

*Pieniądze są za małe. Nie można zrobić dużego, długiego projektu pozwalającego na pracę z uczniami i pracę i szkolenia dla nauczycieli.*

Treści wypowiedzi liderów sektora pozarządowego świadczą o tym, że przyznawanie niewielkich dotacji/grantów organizacjom pozarządowym wymaga wielokrotnego udziału w otwartych konkursach grantowych i jest tym samym czynnikiem wywołującym poczucie niepewności. Egzemplifikacją takiego stanowiska jest m.in. wypowiedź działaczki białostockiej fundacji:

*No cóż, trzeba się ubiegać o dofinansowanie cały czas. Nie ma pewności, że projekt przejdzie, a pieniądze są małe (...).*

Kolejnym problemem wiążącym się z finansami, który występuje podczas współpracy z sektorem samorządowym, są trudności dotyczące pozyskiwania grantów przez organizacje o krótkim stażu działalności i te małe (liczące kilka realnie działających osób). Aktywistka, działającego kilka lat warszawskiego stowarzyszenia, w następujący sposób opisała swoje doświadczenia związane z omawianym utrudnieniem:

---

<sup>1</sup> Trudności finansowe to najliczniejsza grupa problemów deklarowana przez aktywistów trzeciego sektora (zob. podrozdział 6.1. *Problemy towarzyszące realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej polskich organizacji pozarządowych według opinii ich liderów*).

*(...) Oni wolą dać (miasto) dla starych organizacji. Poza tym, trzeba się dostosować do wymogów grantodawcy (...).*

Liderka, skupiającej kilka osób warszawskiej fundacji, tak opisuje trudności dotyczące pozyskiwania funduszy przez organizację, z którą jest związana:

*Trudno jest nam się przebić. Jesteśmy małą organizacją. Trudno jest pozyskać środki z urzędu miasta. Jest tyle inicjatyw. Warszawa pod tym względem jest bardzo ciężka — my staramy się zaistnieć.*

Niedysponowanie środkami na wkład własny, wymagany w większości konkursów na realizację zadania publicznego, stanowi kolejną barierę, na którą zwrócili uwagę badani liderzy. Ich wypowiedzi świadczą o tym, że jest to głównie problem organizacji liczących kilka lat i/lub skupiających kilku (realnie działających) członków. Wyrazistą ilustracją tego problemu jest wypowiedź liderki poznańskiego stowarzyszenia:

*(...) Wiele funduszy jest nieosiągalnych dla naszej organizacji ze względu na charakter jej działalności, w tym możliwość stosunkowo małego finansowanego wkładu własnego.*

Badani działacze zwrócili również uwagę, iż brakuje ofert umożliwiających pozyskiwanie środków na realizację międzykulturowej edukacji nieformalnej. Jedna z aktywistek warszawskiej fundacji w następujący sposób opisuje ten stan rzeczy:

*Nie ma za wielu możliwości pozyskiwania środków na tego typu działania.*

Z grupy badanych — 13% za główny problem uznało **niekorzystne postawy pracowników sektora samorządowego wobec organizacji pozarządowych**, które wyrażają się przez odczuwanie braku: 1) zainteresowania działalnością lokalnych organizacji; 2) zrozumienia dla idei działalności z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej; 3) dostatecznego wsparcia ze strony samorządów; 4) zaufania w stosunku do organizacji pozarządowych oraz 5) protekcyjnego traktowania organizacji pozarządowych przez administrację samorządową. Poczucie braku zainteresowania działalnością lokalnych organizacji potwierdza się m.in. w następującej wypowiedzi działacza białostockiego stowarzyszenia:



*Nie dostrzegamy zainteresowania ze strony samorządu tym, co robimy. (...) Mam wrażenie, że ludzie związani z tym sektorem są skupieni na swojej pracy, obowiązkach i tyle.*

Natomiast poczucie niezrozumienia ze strony samorządów dobrze ilustrują słowa jednej z działaczek stowarzyszenia z Poznania:

*Obserwuję brak zrozumienia dla działań dotyczących edukacji międzykulturowej (...). Organizacje zajmujące się takimi działaniami dają z siebie dużo — a to nieraz jest postrzegane jako coś dziwnego, a nawet kontrowersyjnego.*

Wypowiedzi wskazujące na niezrozumienie dla idei działalności z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej pojawiały się w przypadku organizacji zajmujących się: przeciwdziałaniem dyskryminacji (z uwzględnieniem odmienności psychoseksualnej), integracją mniejszości romskiej, przybliżających kultury Obcego i Innego dalekiego oraz żydowskiej. Odczuwanie niedostatecznego wsparcia organizacji pozarządowych przez sektor samorządowy potwierdza natomiast następująca wypowiedź działaczki stowarzyszenia z Poznania:

*(...) To, czego brakuje, to takiego wsparcia z góry, wsparcia ze strony samorządu, bo gdyby wsparcie było większe, to na pewno wspaniałe rzeczy mogłyby się dziać, jeśli chodzi o edukację międzykulturową (...).*

Poczucie braku zaufania ze strony samorządu do organizacji pozarządowych potwierdza natomiast zdanie jednego z działaczy poznańskiego stowarzyszenia:

*Często nie ufa się organizacjom pozarządowym. Brakuje takiego zaufania ze strony instytucji samorządowych (...).*

Protekcjonalne traktowanie działaczy organizacji pozarządowych przez pracowników sektora samorządowego odzwierciedla treść następującej wypowiedzi działaczki białostockiej fundacji:

*Trudno mówić o partnerstwie, urzędnicy traktują nas z góry, czasami jak jakieś zjawisko (...).*

Występowanie wskazanych problemów częściej deklarowali liderzy z Poznania niż Białegostoku i Warszawy.

Kolejnym problemem występującym podczas współpracy organizacji pozarządowych z podmiotami sektora samorządowego, według opinii realizatorów międzykulturowej edukacji nieformalnej, są **skomplikowane procedury administracyjne towarzyszące realizacji inicjatyw edukacyjnych** (głównie pozyskiwaniu środków finansowych). Ten problem wskazało 9% badanych. Deklarowali oni, że w ich działalność wpisanych jest wiele utrudnień, które określali mianem biurokracji. W odczuciu liderów organizacji pozarządowych skomplikowane procedury formalne stanowią przeszkodę podczas starania się o środki na realizację projektów, ich prowadzenie, rozliczanie, a nawet zniechęcają działaczy trzeciego sektora do składania wniosków konkursowych na realizację zadań publicznych. Zdarza się, że osłabia to ich motywację do działania. Na występowanie utrudnień natury administracyjnej wskazuje m.in. wypowiedź działacza białostockiego stowarzyszenia:

*Biurokracja — urzędy inaczej myślą o świecie. Widzą poprzez przepisy i procedury, a taka biurokracja ponad potrzebę powoduje komplikacje. Działania utrudniają absurdalne.*

Z grupy badanych — 6% liderów polskich organizacji pozarządowych zadeklarowało, że istotnym czynnikiem utrudniającym współpracę trzeciego sektora z samorządem jest **brak polityki dotyczącej realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej oraz integracji cudzoziemców**. Ten problem artykułowali w szczególności działacze warszawskich organizacji. Oto wypowiedź liderki fundacji działającej na terenie Warszawy, słowa te egzemplifikują występowanie omawianego problemu:

*Trudno jest mówić o sprawnym systemie realizacji działań na rzecz integracji imigrantów oraz pozyskiwania środków, skoro brakuje jasnej polityki wspierającej integrację imigrantów, uchodźców (...). Tak samo wygląda sytuacja edukacji międzykulturowej — brakuje jasnych deklaracji, wskazań.*

Z kolei 5% badanych liderów trzeciego sektora uznało, że podczas współpracy z sektorem samorządowym problem stanowi dla nich również **niedostrzeżenie potrzeby realizacji działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej oraz niski poziom świadomości urzędników w za-**

**kresie tej problematyki** (rozumienie problemów imigrantów, mniejszości narodowych i etnicznych oraz zasadności realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej). Niniejsze stanowisko ilustrują następujące wypowiedzi działaczy polskich organizacji pozarządowych:

*Fundacja przez propagowanie kultury romskiej chce ubogacać kulturę Poznania, promuje miasto, ale często nie ma zrozumienia ze strony samorządowej, że jest to praca potrzebna i także z korzyścią dla miasta. Zamiast zajmować się częstymi problemami z formalnościami warto byłoby zwrócić uwagę na realne potrzeby (wypowiedź działaczki poznańskiej fundacji).*

*(...) Miasto nie rozumie projektów. Nie widzi, że jest potrzeba społeczna (...)* (wypowiedź działacza białostockiej fundacji).

Zdaniem tej grupy badanych występowanie wskazanego problemu przekłada się na istnienie niewielu form współpracy organizacji pozarządowych z podmiotami administracji samorządowej w zakresie realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej oraz niekiedy na nieadekwatną ocenę wniosków o dofinansowanie inicjatyw mieszczących się w tym zakresie. Ten stan rzeczy potwierdzają m.in. następujące słowa działaczki stowarzyszenia z Poznania:

*Wydaje mi się, że ta tematyka jest traktowana marginalnie. Za mało przywiązuje się do niej wagi. Może to też wpływać na ocenę wniosków w niektórych konkursach — w szczególności takich, w których nie mam z góry określonej tematyki.*

Pozostałe utrudnienia (14% wskazań), towarzyszące współpracy międzysektorowej wskazywane przez aktywistów polskich organizacji pozarządowych, które realizują międzykulturową edukację nieformalną, to: 1) brak koordynacji działań podejmowanych przez organizacje pozarządowe i sektor samorządowy; 2) brak w strukturach samorządowych osoby odpowiedzialnej za problematykę międzykulturowości (w tym międzykulturową edukację nieformalną); 3) zbyt wygórowane oczekiwania wobec organizacji pozarządowych w zakresie przygotowywania wniosków konkursowych i rozliczania środków grantowych; zbyt pasywność samorządów; 4) brak oferty konkursowej umożliwiającej realizację działań projektowych przez cudzoziemców; 5) długi czas oczekiwania na rozpatrywanie wniosków, złożonych w otwartych konkursach, na realizację zadań publicznych.

### 6.2.3. Oczekiwania liderów organizacji pozarządowych wobec sektora samorządowego

O wyrażenie zdania na temat oczekiwań wobec podmiotów administracji samorządowej zostali poproszeni wszyscy liderzy badanych organizacji, które realizują międzykulturową edukację nieformalną, zarówno ci, których organizacja od lat współpracuje z sektorem samorządowym, jak i ci, którzy nie podjęli jeszcze takiej współpracy (w tym przedstawiciele podmiotów, którym nie udało się jej jeszcze nawiązać). Przedstawione następujące wyniki badań są efektem analizy pierwszych wskazań działaczy trzeciego sektora.

Pośród wszystkich badanych — 14% działaczy polskich organizacji pozarządowych zadeklarowało, że nie ma **żadnych oczekiwań wobec współpracy z sektorem samorządowym**. Wśród oczekiwań realizatorów międzykulturowej edukacji nieformalnej najwięcej, bo aż 41% dotyczyło **udoskonalenia systemu finansowania inicjatyw podejmowanych przez działaczy trzeciego sektora**. Liderzy organizacji pozarządowych wskazali następujące możliwości w zakresie usprawnienia finansowania planowanych działań: 1) zwiększenie puli środków (tj. możliwość otrzymania większych grantów); 2) stworzenie odrębnego funduszu na inicjatywy z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej; 3) długotrwałe finansowanie działań. Występowanie scharakteryzowanych oczekiwań — kolejno — egzemplifikują przedstawione wypowiedzi liderów polskich organizacji pozarządowych:

*W stosunku do składanych wniosków pula środków jest zdecydowanie za mała. Warto by było ją zwiększyć. Organizacje pozarządowe prowadzą ważne społecznie działania, wyręczają w wielu sytuacjach państwowe placówki (wypowiedź aktywistki warszawskiego stowarzyszenia).*

*Dobrze, żeby były wydzielone pieniądze, żeby był oddzielny fundusz na tego typu działania, żeby to nie było z edukacją i wychowaniem (wypowiedź działaczki warszawskiej fundacji).*

*Najważniejszym z oczekiwań jest pragnienie, aby sektor samorządowy dostrzegł potrzebę edukacji międzykulturowej i działań antysykrymacyjnych, tworząc przychylne, długofalowe, programy dofinansowania i przychylną przestrzeń do współpracy lokalnej (wypowiedź działaczki poznańskiego stowarzyszenia).*

Wśród osób, które wyraziły oczekiwania związane z kwestiami finansowymi, pojawiły się wypowiedzi świadczące o tym, iż liderzy niektórych organizacji nie wyrażają potrzeby współpracy z sektorem samorządowym na płaszczyznach innych niż ta związana z finansowaniem inicjatyw. Takie stanowisko potwierdzają następujące wypowiedzi:

*Żadnych oczekiwań poza finansowymi, żeby sfinansowali jak najwięcej (...)*  
(wypowiedź działacza białostockiego stowarzyszenia).

*W tym przypadku od samorządu, miasta, oczekujemy pomocy finansowej, bo jeśli chodzi o inne sfery pomocy, to nie mam nadziei, bo nasze doświadczenia wskazują, że musimy brać się za siebie. Czasami taką pomoc otrzymujemy, ale symboliczną* (wypowiedź działaczki białostockiego stowarzyszenia).

Z grupy badanych — 10% działaczy polskich organizacji pozarządowych, które realizują międzykulturową edukację nieformalną, zadeklarowało, że oczekuje od samorządów **większej chęci komunikacji i współpracy**. W tej grupie znaleźli się głównie liderzy organizacji z Poznania. Oczekiwanie większej otwartości na komunikację samorządów z organizacjami pozarządowymi w następujący sposób wyraziła działaczka poznańskiego stowarzyszenia:

*Ja bym oczekiwała takiej otwartości na komunikację ze strony sektora samorządowego i wydaje mi się, że troszkę zaczyna się tu zmieniać, polepszać sytuacja. W każdym razie jakieś działania prowadzone są.*

Potrzebę okazywania większej chęci współpracy tak opisuje liderka kolejnego stowarzyszenia działającego na terenie Poznania:

*Oczekujemy wszelkiej chęci współpracy ze strony samorządu. Ja bym bardziej chciała, żeby nasz samorząd bardziej chętnie wchodził we współpracę np. reagowania na rzeczy, które się dzieją w Poznaniu. Kiedy coś staje się problemem i media zaczynają o tym pisać, to pojawia się reakcja ze strony samorządu. Kiedy organizacje pozarządowe jakoś reagują i zaczynają pisać, to brakuje reakcji ze strony urzędników. Abstrahując od tego braku odpowiedzi, to nie ma takiej gotowości — „no to dobra, to coś zrobimy”.*

Kolejne 7% badanych stwierdziło, że samorząd mógłby **wesprzeć organizacje pozarządowe w zakresie lokalowym** przez: 1) nieodpłatne użyczenie lokalu/budynku poszczególnym organizacjom; 2) użyczenie poszczególnym organizacjom lokalu/budynku w przystępnej cenie; 3) udostępnienie lokalu/budynku na potrzeby wszystkich zainteresowanych organizacji. Wśród działaczy organizacji pozarządowych, którzy zadeklarowali, że warto wspierać poszczególne organizacje w zakresie lokalowym przez udostępnienie (odpłatne i nieodpłatne) lokali/budynków należących do miasta, znaleźli się głównie przedstawiciele organizacji z Poznania. Rzadziej tę potrzebę zgłaszali liderzy organizacji z Białegostoku i Warszawy. Osoby wyrażające opisane stanowisko zwracały uwagę na możliwość zagospodarowania niewykorzystywanych miejsc, wskazując jednocześnie, iż to może przyczynić się do ochrony przed zniszczeniem niektórych z nich. Ten pomysł wyraziście ilustruje treść wypowiedzi jednego z liderów fundacji z Poznania:

*Na pewno to, czego mi brakuje, to lepszej polityki lokalowej (...). (...) To jest bardzo deprymujące, że widzisz lokale, które niszczej. Byliśmy, od kilku lat chodzimy, jak coś się pojawi, gdzieś coś oglądać. Jeśli widać, że lokal stał trzy lata zniszczony wilgocią, no to gdzieś zapala się żarówka, że jeżeli ta polityka byłaby lepsza, to by go ktoś wynajmował za grosze, żeby tylko nie niszczał (...).*

Wsparcie lokalowe umożliwiłoby wielu organizacjom zmianę swojej siedziby na większą bądź jej realne stworzenie. Jest to niezwykle ważne z tego względu, że część badanych podmiotów nie posiada żadnej siedziby. Adresy, pod którymi są zarejestrowane, zostały podane ze względu na formalny wymóg rejestracji organizacji oraz umożliwienie korespondowania z nią. Część z nich nie dysponuje żadną realną przestrzenią do pracy. Wypowiedzi badanych liderów organizacji pozarządowych wskazują, iż oczekiwania, związane z udostępnieniem organizacjom pozarządowym lokalu/budynku przez władze miasta, są zasadne i potrzebne, biorąc pod uwagę organizację różnego rodzaju spotkań (tj. warsztatów, konferencji, imprez kulturalnych). Omawiane oczekiwanie deklarowali liderzy działający na terenie Białegostoku, Poznania i Warszawy. W następujący sposób o potrzebie wsparcia lokalowego wypowiedziała się działaczka warszawskiej fundacji:

*(...) Przydałby się lokal, gdzie wszystkie organizacje na równych prawach mogłyby coś zorganizować np. wystawę. Stoi tu obok kamienica, którą można by zagospodarować.*

Z kolei 5% badanych działaczy polskich organizacji pozarządowych zadeklarowało, iż istotne z perspektywy ich organizacji byłoby **wsparcie ze strony samorządu podejmowanych działań w zakresie promocji**. Liderka poznańskiego stowarzyszenia tak wyraziła omawiane oczekiwanie:

*(...) Pomoc pozafinansowa też byłaby oczekiwana, w takim sensie, że chociaż pomoc promocyjna (...).*

Badani działacze, którzy oczekują wsparcia przez samorzady w obszarze promocji, deklarowali, że mogłoby ono wyrażać się przez umieszczanie informacji o planowanych i prowadzonych działaniach na portalach internetowych miast, w informatorach miejskich oraz upowszechniania ich drogą e-mailową. Takie stanowisko dobrze ilustruje wypowiedź aktywistki białostockiego stowarzyszenia:

*Co najmniej promocja naszych działań w informatorach miejskich, na stronie miasta, trudno określić jakąś inną pomoc.*

Natomiast 4% badanych działaczy trzeciego sektora stwierdziło, że ich oczekiwania wobec samorządów dotyczą **podnoszenia świadomości ich pracowników w zakresie problematyki zróżnicowania kulturowego i edukacji międzykulturowej**, tj. 1) podjęcie refleksji na temat idei i wagi edukacji międzykulturowej, 2) szersze spojrzenie na problematykę edukacji międzykulturowej (wykroczenie poza kontekst lokalny) oraz 3) uczestnictwo w szkoleniach doszkalających.

Oczekiwanie dotyczące uświadomienia sobie przez członków sektora samorządowego idei i wagi edukacji międzykulturowej we współczesnym świecie, wyraziście ilustruje treść następującej wypowiedzi działaczki jednego z poznańskich stowarzyszeń:

*Ważne jest rozpoznanie przez sektor samorządowy międzykulturowej edukacji nieformalnej jako istotnego elementu wykształcenia — uznanie jej wartości „edu-*

*kacyjnej” jako ważnej, zamiast skutecznie traktowanie międzykulturowej edukacji nieformalnej jako „rekreacji”.*

Kolejne oczekiwanie działaczy organizacji pozarządowych, czyli szerokie rozpatrywanie przez sektor samorządowy istoty i zadań edukacji międzykulturowej, wiążące się z wykroczeniem poza kontekst środowiska lokalnego, egzemplifikuje treść następującej wypowiedzi działaczki poznańskiego stowarzyszenia:

*Fajnie by było, żeby mieli taką świadomość postrzegania międzykulturowości, nie tylko tych spraw lokalnych, bo też właściwie zauważyłam, że tu chodzi o ogłaszanie różnych konkursów albo o samą kwestię przechodzenia wniosków albo nie. Najczęściej w wydziale kultury przechodzą te związane z Poznaniem. (...) My wybieramy jeszcze dalej, czyli na ten kontynent afrykański. To jest gdzieś pomijane. Te projekty są ogłaszane i realizowane, ale w kierunku tej odmienności bardziej lokalnej, tutaj żyjących w Polsce czy nawet Europie, a nie właśnie tam, gdzieś daleko, w Afryce czy Ameryce Południowej.*

Do innych oczekiwań działaczy organizacji pozarządowych wobec podmiotów sektora samorządowego (19%) należą: równe traktowanie wszystkich organizacji w konkursach grantowych (bez względu na profil działalności, staż aktywności organizacji); włączanie liderów trzeciego sektora w proces decyzyjny (polityka lokalna); zapewnienie ekspertów, specjalistów zajmujących się problematyką zróżnicowania kulturowego i edukacją międzykulturową; partnerskie traktowanie organizacji pozarządowych; wspólne organizowanie inicjatyw z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej; większa elastyczność formularzy wypełnianych w celu przystąpienia do konkursów na realizację zadania publicznego.

Zaprezentowane wyniki badań wskazują na to, iż współpraca organizacji pozarządowych, które realizują międzykulturową edukację nieformalną, z podmiotami sektora samorządowego ma fragmentaryczny charakter. Działacze polskich organizacji pozarządowych koncentrują się głównie na pozyskiwaniu od podmiotów samorządowych środków na działania statutowe. Zdaniem niektórych liderów trzeciego sektora ten rodzaj aktywności trudno jest uznać za pełną formę współpracy międzysektorowej, z czym trudno się nie zgodzić.

Warto zauważyć, iż w wypowiedziach badanych obecna była retoryka ukierunkowana na formalno-prawną sferę współpracy, co może wynikać



z funkcjonujących modeli współpracy międzysektorowej (w poszczególnych miastach). Wspólne podejmowanie, inicjowanie oraz realizacja inicjatyw stanowi swoiste wyzwanie. Poza tym, analizując wypowiedzi działaczy sektora pozarządowego, można było również odnieść wrażenie, że nie traktują oni samorządów w partnerski sposób. Pojawiały się również deklaracje świadczące o odczuwaniu braku partnerskiego traktowania ze strony samorządów. W wypowiedziach badanych liderów polskich organizacji pozarządowych można było zauważyć silną dychotomię My-Oni oraz komunikaty sygnalizujące podział na świat formalno-urzędowy i ideowo-pozarządowy. Można wnioskować, że w toku projektowania i prowadzenia współpracy międzysektorowej brakuje ducha wzajemnego zrozumienia i współdziałania.

### 6.3. Perspektywy rozwoju międzykulturowej edukacji nieformalnej podejmowanej przez polskie organizacje pozarządowe według opinii jej realizatorów

Sprawną realizacją działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej przez polskie organizacje pozarządowe wymaga stawiania pytań, dotyczących warunków ich efektywności, wiążących się z takimi obszarami aktywności, jak: metodyczny, merytoryczny i organizacyjny. W tym kontekście działacze polskich organizacji pozarządowych zostali poproszeni o przedstawienie propozycji usprawnienia podejmowanych przez ich organizację działań. Udzielenie odpowiedzi przez realizatorów międzykulturowej edukacji nieformalnej na pytanie dotyczące możliwości efektywniejszego prowadzenia międzykulturowej edukacji nieformalnej w wielu przypadkach sprawiało trudności. Treści komentarzy liderów polskich organizacji pozarządowych wskazywały, że do głównych przyczyn takiego stanu rzeczy należą: podejmowanie działań mieszczących się w różnych obszarach aktywności społecznej (międzykulturowa edukacja nieformalna jest jednym z obszarów aktywności wielu organizacji) oraz niepodejmowanie refleksji na temat potrzeb i wyzwań związanych z realizacją międzykulturowej edukacji nieformalnej.

Z grupy badanych — 9% działaczy polskich organizacji pozarządowych nie wskazało **żadnych sugestii** dotyczących podwyższenia efektywności międzykulturowej edukacji nieformalnej, twierdząc, że nie mają żadnej wizji zmian. Aż 43% badanych stwierdziło, że priorytetem jest **wzbogacenie**

**oferty podejmowanych działań oraz objęcie ich zasięgiem większej liczby osób.** Badani działacze organizacji pozarządowych (w różnym wieku, różnych narodowości, zarówno z długim stażem pracy, jak i dopiero rozpoczynający swoją aktywność itd.) wskazywali na potrzebę objęcia działaniami edukacyjnymi ogółu społeczeństwa — tj. różnych grup społecznych. Niniejszą sugestię ilustruje m.in. wypowiedź aktywistki działającej w poznańskim stowarzyszeniu:

*Edukacja międzykulturowa powinna obejmować wszystkich. Każdy powinien mieć szansę uczestnictwa w edukacji międzykulturowej: Polacy, mniejszości narodowe, etniczne, imigranci i uchodźcy. Osoby w różnym wieku. Takie są wymagania dzisiejszego świata (...). (...) Pojawiają się coraz to nowe grupy, coraz to nowe problemy.*

Międzykulturowa edukacja nieformalna, zdaniem liderów polskich organizacji pozarządowych, byłaby efektywniejsza, gdyby rozszerzyć terytorialny zakres oddziaływań organizacji pozarządowych, które działają w centrach. Egzemplifikację dostrzegania potrzeby rozbudowania oferty działań przez rozszerzenie zasięgu oddziaływań edukacyjnych stanowi treść następującej wypowiedzi działaczki warszawskiego stowarzyszenia:

*(...) Dobrze by było dotrzeć do osób z innych miast — oddalonych od centrów (...).*

Działacze polskich organizacji pozarządowych akcentowali również potrzebę poszerzenia oferty działań edukacyjnych różnego typu, w szczególności o seminaria i warsztaty edukacyjne, co potwierdzają m.in. następujące słowa działaczki stowarzyszenia z Poznania:

*(...) Potrzeba organizacji wszelkich form, czyli seminariów i wymian między narodowych i warsztatów jest duża, bo nadal jest z czym walczyć. W tym sensie uważam, że nie ma lepszego narzędzia do walki ze stereotypami i uprzedzeniami.*

Liderzy trzeciego sektora mocno akcentowali również potrzebę nadawania międzykulturowego charakteru podejmowanym inicjatywom przez realizację wymian międzynarodowych. Ten postulat ilustruje wypowiedź działacza warszawskiej fundacji:

*Warto organizować wymiany międzynarodowe. Umożliwiają one spędzanie czasu z ludźmi z innych kultur, krajów. To szansa, żeby poznać się i podczas realnego spotkania przewartościować stereotypy i uprzedzenia (...).*

Z kolei 11% badanych wskazywało na potrzebę **poszerzenia zakresu merytorycznego podejmowanych działań** o kwestie odmienności istniejącej w danym środowisku lokalnym, Polsce i świecie. Takie stanowisko trafnie odzwierciedla m.in. treść następującej wypowiedzi liderki białostockiej fundacji:

*Warto, żeby podejmowane inicjatywy bardziej całościowo dotyczyły problemów istniejących w danym środowisku, ale też Polsce i świecie (...).*

Pojawiały się również wypowiedzi wskazujące na potrzebę kształtowania postaw szacunku wobec ludzi różniących się między sobą w zakresie innym niż kulturowy. Oto przykład wypowiedzi działaczki poznańskiej fundacji, słowa te ilustrują omawianą sugestię:

*Ta edukacja międzykulturowa to powinna polegać w Polsce na edukacji dotyczącej szacunku na temat drugiego człowieka, takiego z ulicy, ze sklepu, z tramwaju, z pociągu, z przystanku. Te projekty — bardziej społeczne — są na pewno bardziej potrzebne w Polsce. My robimy to, co lubimy. W tym nie ma misji, żeby naprawiać świat albo zmieniać (...).*

Zdaniem kolejnej grupy badanych działaczy polskich organizacji pozarządowych (9%) — międzykulturowa edukacja nieformalna będzie bardziej efektywna, gdy **potencjał ekspercki istniejący w ich organizacjach będzie wykorzystywany w sposób regularny i zorganizowany**. Realizatorzy, wyrażający takie przekonanie, postulowali wprowadzanie do szkół inicjatyw proponowanych przez organizacje pozarządowe oraz angażowanie liderów trzeciego sektora do pracy innych podmiotów zajmujących się edukacją. W pierwszym przypadku czynnikiem warunkującym takie stanowisko były spostrzeżenia liderów trzeciego sektora związane z mało profesjonalnym prowadzeniem działań edukacyjnych w szkołach przez nauczycieli (zakres merytoryczny). Ten stan rzeczy dobrze ilustruje wypowiedź aktywistki z Białegostoku:

*(...) Czasami projekty ograniczają się do kreowania stereotypów. Pokazuje się np. chasyda z pejsami bez żadnego kontekstu. Takie obrazy zostają później dzie-*

*ciom w głowie. Część z nich nie będzie prawdopodobnie miała szybko okazji do zweryfikowania w rzeczywistości tego obrazu. (...) Nieraz te działania to folklor na pokaz, dzikie pola, skrzypek na dachu — płytkie treści — a nie geneza tradycji (...).*

Poza tym działacze trzeciego sektora zwrócili uwagę na mało adekwatny dobór metod stosowanych przez nauczycieli w toku inicjatyw, mających cechy edukacji międzykulturowej. Oto jedna z wypowiedzi liderki fundacji z Poznania, odnosząca się do tego stanu rzeczy:

*(...) Takie metody, jakimi się uczy wiedzy czy też umiejętności w szkołach, zupełnie nie sprawdzają się, jeżeli mówimy o nabywaniu postaw i kształtowaniu postaw — więc takie objęcie i wyróżnienie przez władze samorządowe edukacji międzykulturowej uczonej metodami aktywnymi i nakazanie, w pewnym sensie, praktykowania takich rzeczy w szkole, myślę, że byłoby super i byłoby bardziej efektywne, jeśli chodzi o rozwój edukacji międzykulturowej w Polsce.*

W drugiej ze wskazanych sytuacji działacze organizacji pozarządowych sugerowali nawiązanie współpracy pomiędzy trzecim sektorem a podmiotami samorządowymi w celu usprawnienia lokalnych działań edukacyjnych. Ten stan rzeczy dobrze ilustruje m.in. wypowiedź działaczki białostockiej fundacji:

*Efektywniej działa się wspólnie. Duży jest potencjał w społecznikach. Warto więc, żeby z niego korzystać. Często jest tak, że nie ma porozumienia, każdy w zamknięciu robi swoje, nie wychodząc na zewnątrz (...).*

Z grupy badanych — 12% zadeklarowało, że aby polepszyć efektywność realizowanych działań, niezbędne jest **zwiększenie nakładów finansowanych na podejmowane działania i udoskonalenie systemu ich finansowania**. Jedna z realizatorek, związana z poznańskim stowarzyszeniem, w następujący sposób wypowiedziała się na temat potrzeby zwiększenia dotacji grantowych:

*(...) Należałoby zwiększyć dofinansowania, w szczególności te z urzędów miasta, wojewódzkich czy marszałkowskich. Są one bardzo niskie. Trudno coś konstruktywnego zrobić za takie pieniądze. Nie mówię już o wynagrodzeniach dla osób, które robią projekt.*

Jeśli chodzi o udoskonalenie systemu finansowania inicjatyw pozarządowych, wielu osobom trudno było podać konkretne propozycje zmian. Ten stan rzeczy dobrze potwierdza wypowiedź liderki warszawskiej fundacji:

*Ciągle trzeba dostosowywać się do priorytetów określonych przez grantodawcę, projekty muszą być innowacyjne. To powoduje, że jest często trudno pozyskać środki na projekty, które chce robić organizacja. Trzeba nieraz kombinować. (...) Lepiej by było, żeby inaczej było to organizowane.*

Ciekawe rozwiązanie kwestii finansowania działań pozarządowych zaproponowała m.in. jedna z działaczek warszawskiej fundacji:

*(...) Grant dla organizacji — to jest rozwiązanie. Wtedy organizacje mogłyby robić to, co rzeczywiście jest dla nich ważne, czym się zajmują, co znają, w czym mają doświadczenia, a nie ograniczać się do wymagań grantodawcy (...).*

Z kolei 6% realizatorów międzykulturowej edukacji nieformalnej uważało, że czynnikiem, podwyższającym efektywność podejmowanych działań, może być **stworzenie bazy, portalu organizacji pozarządowych realizujących międzykulturową edukację nieformalną oraz płaszczyzny realnych spotkań**. To stanowisko potwierdza m.in. następująca wypowiedź aktywistki stowarzyszenia z Poznania:

*Bardzo ważne jest utworzenie sieci współpracy osób i organizacji zaangażowanych w edukację o różnorodności i wielokulturowości (...).*

Zdaniem badanych działaczy trzeciego sektora funkcjonowanie sieci współpracy ułatwi komunikację pomiędzy organizacjami pozarządowymi. W szczególności tymi, które działają w danym środowisku lokalnym. Wskazują na to m.in. następujące słowa realizatorki warszawskiego stowarzyszenia:

*(...) Dostęp do bazy projektów, baza osób, które realizują projekty. Nie po to, żeby ze sobą konkurować, ale żeby ze sobą współpracować. Jak mamy uczyć międzykulturowości, jak nie potrafimy dialogować? Często nie wiemy o swoich działaniach.*

Stworzenie przestrzeni do bezpośrednich spotkań również może stać się czynnikiem motywującym do współpracy ludzi zajmujących się podobną problematyką. Takie stanowisko dobrze ilustruje treść wypowiedzi działaczki stowarzyszenia z Poznania:

*(...) Myślę, że można by jeszcze polepszyć współpracę pomiędzy samymi organizacjami pozarządowymi (...). (...) Żeby też było tak, żeby były systematyczne inicjatywy, które pozwalają nam na spotykание się ze sobą i współpracę (...).*

Według opinii badanych liderów polskich organizacji pozarządowych stworzenie płaszczyzny porozumienia może prowadzić do podejmowania partnerskich inicjatyw na poziomie ogólnopolskim. Wskazuje na to m.in. wypowiedź liderki warszawskiego stowarzyszenia:

*(...) Niewątpliwie wsparcia potrzebują lokalni liderzy i animatorzy kultury — nie zawsze udaje im się wokół swoich pasji i zainteresowań zbudować silny, zintegrowany zespół — stąd też w moim odczuciu potrzeba rozbudowywania i wzmocnienia ogólnopolskich sieci organizacji i działaczy zajmujących się tematyką wielokulturowości (...).*

Kolejna propozycja zwiększenia efektywności realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej wiąże się z **udoskonaleniem wsparcia działań polskich organizacji pozarządowych przez organy administracji samorządowej w zakresie organizacyjnym i merytorycznym**. Postulat tego typu wysunęło 7% badanych. To wsparcie może wyrażać się ich zdaniem na różnych płaszczyznach i wiązać się m.in. z organizacją inicjatyw, użyczeniem lokalów, doradztwem. Ten stan rzeczy dobrze ilustrują słowa aktywistki stowarzyszenia z Poznania:

*(...) Fajnie byłoby zorganizować się w jakiś wspólny front (...). Możliwości spotykания się i wspierania organizacji pozarządowych przez samorządy. Nie tylko finansowego, ale też organizacyjnego, lokalowego przez doradztwo (...).*

Według opinii badanych wsparcie podmiotów samorządowych może wyrażać się również przez powołanie na poziomie samorządowym (tj. urząd miejski, wojewódzki) osoby odpowiedzialnej za realizację inicjatyw mieszczących się w obszarze międzykulturowej edukacji nieformalnej. Zadaniem

**Tabela 3. Czynniki rozwoju międzykulturowej edukacji nieformalnej według opinii działaczy polskich organizacji pozarządowych**

Rodzaj sugestii	Liczba wskazań (dane w %)
Brak postulatów	9
Wzbogacenie oferty podejmowanych działań oraz objęcie ich zasięgiem większego grona osób	43
Poszerzenie zakresu merytorycznego podejmowanych działań	11
Korzystanie z potencjału eksperckiego organizacji pozarządowych	9
Zwiększenie nakładów finansowanych na podejmowane inicjatywy i udoskonalenie systemu ich finansowania	12
Stworzenie bazy, portalu organizacji pozarządowych realizujących międzykulturową edukację nieformalną oraz płaszczyzny realnych spotkań	6
Udoskonalenie wsparcia działań polskich organizacji pozarządowych przez organy administracji samorządowej w zakresie organizacyjnym i merytorycznym	7
Inne	3
Ogółem:	100

Źródło: badania własne

takiej osoby byłoby organizacyjne i merytoryczne wspieranie organizacji pozarządowych. Niniejsze stanowisko ilustruje wypowiedź działaczki stowarzyszenia z Poznania:

*Dobrze, żeby w mieście był ktoś, kto zna się na takich działaniach i za nie odpowiada. Do kogo można się zgłosić w różnych sytuacjach (...).*

Inne propozycje (3% wskazań), umożliwiające podwyższenie efektywności inicjatyw mieszczących się w obszarze międzykulturowej edukacji nieformalnej, to: większa otwartość na inne kraje; współpraca z uczelniami wyższymi; ciągły samorozwój działaczy organizacji pozarządowych zajmujących się tą problematyką. Opisany stan rzeczy ilustruje treść tabeli 3.

Analiza materiału empirycznego wskazuje, że liderzy polskich organizacji pozarządowych wysunęli liczne godne uwagi postulaty, które mogłyby przyczynić się do wzmocnienia efektywności międzykulturowej edukacji

nieformalnej. Główne sugestie działaczy trzeciego sektora dotyczą: wzbogacenia oferty podejmowanych działań i objęcia ich zasięgiem większego grona osób; zwiększenia nakładów finansowych na podejmowane inicjatywy i udoskonalenia systemu ich finansowania; poszerzenia zakresu merytorycznego podejmowanych działań. Propozycje wzmocnienia efektywności międzykulturowej edukacji dotyczą głównie kwestii finansowo-organizacyjnych. W mniejszym stopniu wiążą się z wprowadzaniem udoskonaleń o charakterze merytorycznym do podejmowanych działań. Pojawiła się dość liczna grupa osób, które dostrzegły potrzebę poszerzenia oferty działań polskich organizacji pozarządowych o różnego rodzaju inicjatywy, w tym w szczególności o te o charakterze międzykulturowym. W tym kontekście pojawiły się propozycje dotyczące intensyfikacji inicjatyw międzynarodowych, które zakładają wykorzystywanie metodyki, u której podstaw leży wspólne działanie w warunkach różnicy.



## Wnioski z badań własnych

**1. Działalność poszczególnych polskich organizacji pozarządowych koncentruje się głównie na wybranym elemencie międzykulturowej edukacji nieformalnej.** Analiza materiału empirycznego wskazuje, że polskie organizacje pozarządowe, które podejmują międzykulturową edukację nieformalną, różnią się od siebie pod względem przyjętych założeń tematyczno-ideowych określających ich misje, cele statutowe i podejmowane działania. Rozpatrując edukację międzykulturową holistycznie w odniesieniu do treści *holistycznej koncepcji edukacji międzykulturowej* Jerzego Nikitorowicza, zakładana działalność badanych organizacji skoncentrowana jest, w większości przypadków, na wybranym elemencie międzykulturowej edukacji nieformalnej (np. rozwijaniu i podtrzymywaniu tożsamości mniejszościowej). Wiele organizacji traktuje międzykulturową edukację nieformalną jako jeden z kilku obszarów działalności statutowej (inne to np. pomoc socjalna, prawna, aktywność kulturalna itd.).

**2. Inicjatywy z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej stanowią wynik zespołowej pracy ludzi o różnych tożsamościach i kompetencjach.** Są rezultatem społecznej aktywności osób w różnym wieku (młodzież, studenci, dorośli), o zróżnicowanej przynależności narodowej, etnicznej, językowej, kwalifikacjach, kompetencjach, doświadczeniach i motywacji. Badane działania prowadzone były przez zespoły aktywistów składających się z: członków/liderów organizacji pozarządowych, wolontariuszy (w tym obywatele krajów innych niż Polska), trenerów, ekspertów oraz gości z ze-

wnątrz — najczęściej przez osoby zainteresowane daną problematyką, kierujące się w swojej pracy poczuciem misji. Wolontariusze wykonywali zazwyczaj zadania o charakterze organizacyjnym, natomiast pozostałe osoby zajmowały się merytoryczną stroną podejmowanych inicjatyw. Zaangażowanie zespołu ludzi umożliwiło wzajemne uzupełnianie się i wspieranie. Niejednokrotnie funkcje pełnione przez poszczególne osoby nakładały oraz uzupełniały się wzajemnie. Liderzy polskich organizacji pozarządowych, trenerzy/edukatorzy charakteryzują się bardzo dobrym przygotowaniem merytorycznym oraz doświadczeniem w pracy w danym obszarze międzykulturowej edukacji nieformalnej.

**3. Treści międzykulturowej edukacji nieformalnej odpowiadają holistycznemu definiowaniu edukacji międzykulturowej.** Wskazuje na to podejmowanie wątków dotyczących zróżnicowania kulturowego nawiązujących do problemów, które istnieją w poszczególnych środowiskach lokalnych, jak i odległych krańcach świata. Zagadnienia obecne podczas analizowanych inicjatyw dotyczyły różnych kwestii poczynając od tożsamości i dziedzictwa kulturowego grup mniejszościowych po metodykę edukacji międzykulturowej. Najczęściej wiązały się jednak z problematyką kultur i problemów Obcych i Innych, którzy funkcjonują w danym środowisku lokalnym. W toku wielu działań pojawiły się również treści związane z odmiennością warunkowaną pozaetnicznie. Wątki dotyczące odmiennych kultur należały do przewodnich i stanowiły tym samym tematyczny rdzeń podejmowanych inicjatyw. Zagadnienia związane z płaszczyznami odmienności innymi niż kulturowa odgrywały drugoplanową, dopełniającą rolę. Zrealizowane inicjatywy, bez względu na tematykę, stwarzały przestrzeń do rozwijania przez odbiorców własnej wielopłaszczyznowej tożsamości przez symboliczny i/ bądź bezpośredni kontakt z odmiennością (zob. *konceptja kreowania tożsamości międzykulturowej* Nikitorowicza) oraz kompetencji międzykulturowej.

**4. Działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej cechują się inkluzywnością i dostępnością dla różnych grup społecznych.** Obejmują członków grupy większościowej, mniejszości autochtonicznych, migrantów i uchodźców; osoby o różnych, często złożonych tożsamościach. Biorąc pod uwagę kryterium wieku, najliczniejszą grupę odbiorców międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanej przez organizacje pozarządowe stanowiły osoby dorosłe (nauczyciele, edukatorzy oraz liderzy

społeczności lokalnych). Tym samym do osób dorosłych skierowana została najszerza oferta działań, co może wynikać z potrzeby edukacji całościowej (zob. *koncepcja edukacji przez całe życie*). Wskazuje to na tendencję rozwoju międzykulturowej edukacji nieformalnej w kierunku edukacji dorosłych. Najmniej liczną grupę odbiorców stanowiły dzieci. Ten stan rzeczy może być spowodowany niewielką liczbą organizacji pozarządowych, ukierunkowanych na pracę z dziećmi, oraz rozwijającą się dopiero w Polsce metodyką pracy z dziećmi w obszarze edukacji międzykulturowej dzieci (w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym, starszym szkolnym). Wiele inicjatyw powstało z myślą o grupach mających mniejsze szanse, m.in. takich jak: uchodźcy, imigranci, wychowankowie domów dziecka, więźniarki.

**5. Dobór form organizacyjnych działalności edukacyjnej determinujących specyfikę działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej charakteryzuje pluralizm.** Działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej były realizowane w następujących formach działalności edukacyjnej: cykliczne warsztaty edukacyjne; szkolenia podwyższające kwalifikacje; projekty konkursowe; wieloaspektowe projekty/programy edukacyjne; workcampy; wymiany międzynarodowe; długoterminowy wolontariat międzynarodowy. Charakter niniejszych form organizacyjnych działalności edukacyjnej jest znamieny dla edukacji nieformalnej w ogóle. Analiza materiału empirycznego wskazuje, że dobór wymienionych form cechuje się adekwatnością do podejmowanych treści. Stosowane formy umożliwiają uczenie się aktywne, oparte na uczestnictwie. Stanowią tym samym czynnik motywujący do uczestnictwa w danym przedsięwzięciu edukacyjnym. Na uwagę zasługuje to, że sposób organizacji inicjatyw z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej umożliwia angażowanie różnych sfer aktywności człowieka: poznawczej, afektywnej i behawioralnej, co przyczynia się do kształtowania pełnych i zintegrowanych postaw otwartości i tym samym kompetencji międzykulturowej.

**6. Strategie uczenia się stosowane w trakcie działań z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej zakładają aktywną partycypację ich uczestników.** Analiza materiału empirycznego świadczy o tym, że strategie uczenia się, stosowane w toku międzykulturowej edukacji nieformalnej realizowanej przez polskie organizacje pozarządowe, są integralnie związane z ideą uczenia się przez działanie i praktykę, doświadczenie oraz uczestnic-

two i interakcje. Wykorzystywane strategie uczenia się nie były jednak rozłączne, lecz zachodziły na siebie — łącząc się i uzupełniając. Miało to miejsce w szczególności w przypadku złożonych, wieloaspektowych inicjatyw, które zostały skonstruowane z wielu działań, a ich adresatami była więcej niż jedna grupa. Interesujące jest to, że osoby związane z polskimi organizacjami pozarządowymi, które realizują międzykulturową edukację nieformalną, w różny sposób interpretują idee uczenia się przez doświadczenie, co wiąże się z podejmowaniem prób wypracowywania własnych sposobów realizacji działań edukacyjnych, respektujących wybrane jej założenia.

### **7. Działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej mają charakter grupowy, uwzględniający zasady kooperatywnego uczenia się.**

Podczas międzykulturowej edukacji nieformalnej były wykorzystywane trzy formy pracy: indywidualna, grupowa, zbiorowa. Były one stosowane naprzemiennie, w zależności od etapu realizacji danego działania oraz jego celu i specyfiki. W toku badanych inicjatyw najczęściej stosowaną formą pracy była forma grupowa charakterystyczna dla edukacji nieformalnej (często stosowano również formę zbiorową). Forma grupowa znajdowała zastosowanie w trakcie większości realizowanych działań. Z perspektywy międzykulturowej edukacji nieformalnej stosowanie grupowej formy pracy jest szczególnie ważne, gdyż umożliwia tworzenie przestrzeni do międzykulturowego spotkania oraz refleksji. Umożliwia uczenie się z Obcym i Innym oraz od Obcego i Innego. Stymuluje zarówno prowadzenie międzykulturowego dialogu, jak i kreowanie międzykulturowych więzi. W tym zakresie jest bardziej efektywna niż formy indywidualna i zbiorowa.

### **8. Metody stosowane w toku międzykulturowej edukacji nieformalnej umożliwiają kształtowanie pełnych, otwartych postaw społecznych.**

Analiza materiału empirycznego wskazuje na to, że działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej były realizowane za pomocą metod opartych na: *nabywaniu wiedzy i intelektualnym poznaniu; doświadczeniu i emocjonalnym zaangażowaniu; działaniu i pracy praktycznej*. Najczęściej stosowaną grupę metod (w różnych grupach wiekowych) stanowiły metody oparte na działaniu i pracy praktycznej. Rzadziej wykorzystywano metody należące do pozostałych grup. Metody pracy należące do wymienionych grup były stosowane w różnych konfiguracjach. Dzięki czemu umożliwiały one uczestnikom działań edukacyjnych aktywne uczenie się, wymianę zdań, odwoływanie się

do ich doświadczeń i spostrzeżeń oraz doświadczenie analizowanych problemów. Wykorzystywane metody były dostosowane do potrzeb i możliwości percepcyjnych uczestników. Dzięki ich adekwatnemu doborowi możliwe stało się zarówno przybliżanie skomplikowanych, społecznych problemów najmłodszym odbiorcom działań organizacji pozarządowych, jak i motywująca do aktywnego uczestnictwa praca z młodzieżą i dorosłymi.

**9. Międzykulturowa edukacja nieformalna staje się kompatybilnym elementem edukacji formalnej.** „Wkracza” do polskich szkół. Działania adresowane do dzieci i młodzieży zostały w większości zaprojektowane z myślą o uczestnikach procesu edukacji formalnej. Częściowo bądź w całości były realizowane na terenie placówek edukacyjnych. Odbywało się to na różnych zasadach: bez zaangażowania kadry pedagogicznej; przy bezpośrednim bądź pośrednim zaangażowaniu kadry pedagogicznej (np. wsparcie organizacyjne); w partnerstwie. Inicjatywy polskich organizacji pozarządowych często należały do jedynych cyklicznych działań z tego zakresu w danym przedszkolu lub szkole.

**10. Współpraca organizacji pozarządowych z sektorem samorządowym ma fragmentaryczny charakter.** Działacze trzeciego sektora koncentrują się głównie na pozyskiwaniu od podmiotów administracji samorządowej środków na działania statutowe. Przy czym część liderów organizacji pozarządowych nie uznaje tej formy współpracy międzysektorowej za pełną. Inne formy współpracy międzysektorowej to: udział we wspólnych spotkaniach (komisjach, debatach, konferencjach) dotyczących problemów istniejących w społeczności lokalnej, spraw organizacji pozarządowych oraz dialogu społecznego; udzielanie przez podmioty samorządowe wsparcia o charakterze organizacyjnym (udostępnienie sal na potrzeby realizacji inicjatyw; promocja działań pozarządowych (na stronach internetowych, wydruk i rozpowszechnianie ulotek, plakatów itd.); doradztwo merytoryczne świadczone przez urzędników (urzędów miasta, urzędów marszałkowskich); doradztwo podczas przygotowywania wniosków do konkursów na realizację zadań publicznych oraz sprawozdań ze zrealizowanych projektów. Zdaniem badanych liderów organizacji pozarządowych współpraca z sektorem samorządowym wiąże się z występowaniem licznych problemów (np. finansowych, administracyjnych), które utrudniają działalność polskich organizacji pozarządowych w obszarze edukacji międzykulturowej.

**11. Polskie organizacje pozarządowe, które realizują międzykulturową edukację nieformalną, borykają się z licznymi problemami.** Utrudnienia te są bezpośrednio bądź pośrednio związane z prowadzeniem działań edukacyjnych. Do problemów najczęściej wskazywanych przez liderów organizacji pozarządowych należą: trudności natury finansowej wiążące się z: brakiem ciągłości finansowania działań, czyli tzw. funkcjonowanie „od grantu do grantu”; zbyt małymi grantami; opóźnieniami w dokonywaniu przelewów przez grantodawców; brakiem środków na wkład własny do planowanych projektów. Inne to problemy natury lokalowej (niedysponowanie pomieszczeniem na siedzibę organizacji oraz realizację inicjatyw); administracyjne (tzw. biurokracja); brak komunikacji pomiędzy organizacjami zajmującymi się podobną problematyką w danym środowisku lokalnym; niekorzystne postawy pracowników sektora samorządowego wobec organizacji pozarządowych (brak zainteresowania działalnością lokalnych organizacji); brak zrozumienia dla idei działalności z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej; niedostateczne wsparcie organizacyjne i merytoryczne; brak zaufania w stosunku do nich); negatywne postawy wobec problematyki podejmowanej przez organizacje pozarządowe oraz ich odbiorców (w szczególności imigrantów, uchodźców, Romów) prezentowane przez: pracowników administracji samorządowej, nauczycieli oraz uczestników realizowanych inicjatyw.

## Postulaty dla praktyki społeczno-edukacyjnej

Sprawne działanie na rzecz osiągnięcia zmiany społecznej wymaga integracji podmiotów działających w tym samym obszarze aktywności społecznej. W kontekście deklarowanych przez działaczy polskich organizacji pozarządowych trudności, które towarzyszą realizacji międzykulturowej edukacji nieformalnej na płaszczyźnie samorządowej, priorytetem jest nie tylko włączanie liderów trzeciego sektora do procesu tworzenia rocznych programów współpracy z organizacjami pozarządowymi, ale również do innych ważnych procesów decyzyjnych, m.in. związanych z kwestiami finansowania planowanych działań. Ważne jest umożliwienie organizacjom pozarządowym cyklicznego realizowania inicjatyw edukacyjnych, które stanowią odpowiedź na istotne społeczne problemy i tym samym zmiany niedogodnego modelu funkcjonowania „od grantu do grantu”. Zasadne wydaje się rozważenie możliwości przyznawania kilkuletnich grantów organizacjom na działania statutowe, nie tylko na realizację konkretnego, pojedynczego projektu. Istotne jest również rozważenie możliwości wspierania organizacji pozarządowych przez samorządy w innych zakresach niż finansowy. W szczególności poszukiwanie możliwości lokalowego wspierania podmiotów pozarządowych. Niniejsze wsparcie może wyrażać się przez tworzenie polityki udostępniania/wynajmowania lokali organizacjom pozarządowym na dogodnych warunkach. Analizy wymagają również procedury ubiegania się o granty udzielane przez podmioty samorządowe w kontekście procedur administracyjnych oraz poszukiwanie sposobów minimalizacji tzw. biurokracji.

Zasadne jest tworzenie na poziomie lokalnym programów współpracy przy rzetelnym zaangażowaniu obydwu stron oraz systematyczne ewaluowanie jej przebiegu. Warto zadbać o to, aby poszczególne podmioty działające w środowisku lokalnym (ale nie tylko), które zajmują się problematyką edukacji międzykulturowej, wiedziały o swoim istnieniu, miały świadomość realizowanych przez siebie działań oraz podejmowały próby łączenia sił. Istotne jest wspieranie integracji różnych podmiotów, zajmujących się problematyką edukacji międzykulturowej (formalnej i nieformalnej), oraz podmiotów, zajmujących się jej wspieraniem (w tym organów tworzących politykę edukacyjną oraz integracyjną). Warto rozpocząć od stworzenia płaszczyzny wzajemnego poznawania się liderów organizacji pozarządowych, przechodząc następnie do nawiązywania kontaktów działaczy trzeciego sektora z osobami związanymi z sektorem samorządowym, systemem edukacji formalnej oraz środowiskiem akademickim (w tym z osobami przynależącymi do mniejszości). Priorytetem jest propagowanie form dialogu w postaci wspólnych spotkań, konsultacji, konferencji zarówno na szczeblu lokalnym, jak i krajowym. Zasadne jest tworzenie w poszczególnych środowiskach lokalnych bazy/internetowego forum podmiotów (samorządowych i pozarządowych), które zajmują się problematyką edukacji międzykulturowej. Mogłoby się to przyczynić do prezentacji problematyki podejmowanej podczas działań przez poszczególne organizacje, placówki oraz planów na przyszłość, stanowić swoistą płaszczyznę wymiany zdań. Poza tym, poszczególne podmioty miałyby szansę korzystania ze swojego potencjału (m.in. inicjując wspólne działania). W przypadku organizacji pozarządowych zajmujących się międzykulturową edukacją nieformalną, które niejednokrotnie funkcjonują obok siebie, przestrzeń do wymiany zdań, pomysłów, projektowania wspólnych rozwiązań trudnych problemów, mogłaby stanowić ogólnopolska federacja organizacji pozarządowych zajmujących się tą problematyką. Funkcjonowanie w ramach federacji łączącej kilkadziesiąt podmiotów dawałoby szansę wspólnego głosu, dialogu z podmiotami zajmującymi się edukacją formalną oraz organami samorządowymi, jak i administracji na szczeblu centralnym.

Priorytetem jest również tworzenie strategii współpracy poszczególnych podmiotów w zakresie realizacji edukacji międzykulturowej oraz szkoleń dotyczących jej płaszczyzn, a także sposobów inicjowania. W tym kontekście nie bez znaczenia pozostaje kompleksowe szkolenie osób z administracji samorządowej, w szczególności tych odpowiadających za przyznawanie



grantów na temat problematyki zróżnicowania kulturowego oraz edukacji międzykulturowej (w tym antydyskryminacyjnej). Ważne jest, aby osoby odpowiedzialne za los wielu działań pozarządowych miały świadomość ich wagi oraz dostrzegały zasadność ich realizacji. Biorąc pod uwagę fakt, że organizacje pozarządowe w wielu przypadkach wręcz wyręczają organy samorządowe w realizacji ważnych społecznie zadań, słuszne jest tworzenie przez podmioty samorządowe (zajmujące się edukacją: kuratoria, szkoły, ośrodki metodyczne) dialogowego modelu współpracy z organizacjami pozarządowymi, dzięki któremu będą one korzystać z potencjału eksperckiego obecnego w trzecim sektorze (i odwrotnie). Niniejsza współpraca może się odnosić m.in. do organizowania wspólnych długofalowych projektów, spotkań, konsultacji. Zasadne wydaje się doradztwo, organizowanie szkoleń adresowanych do liderów organizacji pozarządowych (w szczególności nowo powstałych podmiotów) w zakresie możliwości i sposobów aplikowania o granty oraz uzupełniania wniosków o dofinansowanie inicjatyw pozarządowych, ich rozliczania itd. W toku działań, podejmowanych przez organizacje pozarządowe, warto zwrócić większą uwagę na wykorzystywanie takich metod, jak: drama stosowana, ekspresyjna. Analiza efektów wielu działań edukacyjnych, jak i własne doświadczenia wynikające z pracy społeczno-edukacyjnej wskazują, że angażowanie sfery emocjonalnej przynosi istotne efekty edukacyjne w zakresie rozwoju wrażliwości na odmienność oraz zmiany postaw wobec Obcego i Innego (zob. m.in. warsztat edukacyjny *Niebieskoocy* realizowany przez Jane Elliott).

## Summary

The book is devoted to the implementation issues of the intercultural non-formal education by Polish non-governmental organizations, with particular emphasis on the methodological topics. The paper consists of six complementary chapters. In the first one, *Intercultural non-formal education — the outline of issues*, from the standpoint of the concept of lifelong education, the author explains the nature of intercultural non-formal education and defines the notions used in the paper. The second chapter, *Intercultural non-formal education as a task of Polish non-governmental organizations*, begins with the characteristics presentation of the third sector's actions in the framework of the civil activity idea. Afterwards, the author characterizes the genesis and development of intercultural non-formal education in Poland undertaken by non-governmental organizations. The third chapter, *Outline of personal research methodology*, includes the methodological basis implemented by the author of the research project. The next chapter, *Intercultural non-formal education on the example of Polish non-governmental organizations activities in the light of personal research*, represents the compilation of empirical material gathered in the course of study, in context of the concepts and theories presented in the paper. In the fifth chapter called *Intercultural non-formal education in practice — exemplifications of Polish non-governmental organizations activities*, the instructive examples of educational initiatives targeted at different age groups that have been applied through the use of innovative methods of work were presented. The last chapter, *Implementation dilemmas of intercultural non-formal education by Polish non-governmental organizations*, is devoted to the problems faced by non-governmental organizations in the implementation of educational activities. Substantial part of the paper finishes with the conclusions

from personal research and postulates for socio-educational practice. Despite the scientific character of the work, due to the nature of undertaken subject, it may be useful to those who are interested in intercultural education, both from the theoretical and practical side.

# Bibliografia

## **Publikacje zwarte, prace zbiorowe, czasopisma:**

- Ahmed M., Coombs P.H., *Education for the rural development: case studies for planners*, Praeger, New York 1975.
- Aleksandrowicz P., *Międzynarodowe spotkania młodzieży najlepszym sposobem na poznanie odmiennych kultur*, w: *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, red. A. Klimowicz, CODN, Warszawa 2004.
- Ambrosewicz-Jacobs J., *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2003.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, PWN Warszawa 2006.
- Balicki M., *Organizacje pozarządowe czynnikiem wspierającym pluralizm kulturowy w społeczeństwie obywatelskim*, w: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1999.
- Baldwin E., Longhurst B., McCracken S., Ogborn M., *Wstęp do kulturoznawstwa*, wyd. I, przeł. M. Kaczyński, J. Łoziński, T. Rosiński, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2007.
- Bauman Z., *Socjologia*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1996.
- Bednarski J., *Enkulturowanie*, w: *Słownik etnologiczny*, Z. Staszczak, red., PWN, Poznań 1987.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się: na drodze do uczącego się społeczeństwa*, przeł. K. Pachniak, R. Piotrowski, Komisja Europejska, wydawca polskiej edycji: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.
- Bios-Reymond M., *Studium związków pomiędzy edukacją formalną i nieformalną*, w: *Doświadczać uczenia. Materiały pokonferencyjne. Konferencja na temat edukacji nieformalnej*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005.
- Błęszyńska K.M., *Dzieci imigrantów i uchodźców jako grupa zagrożona wykluczeniem edukacyjnym*, w: *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2011.

- Boczoń J., *Finansowanie sektora pozarządowego*, w: *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim*, red. M. Załuska, J. Boczoń, Progress, Katowice 1998.
- Boczoń J., *Możliwości współpracy sektora pozarządowego z publicznym*, w: *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim*, red. M. Załuska, J. Boczoń, Progress, Katowice 1998.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, PWN, Warszawa 2009.
- Brander P., Gomes R., Ken E., *Kompas. Edukacja o prawach człowieka z młodzieżą*, przeł. D. Grzemny, K. Mazur, K. Narkiewicz, Stowarzyszenie dla dzieci i młodzieży SZANSA, CODN, Głogów — Warszawa 2005.
- Brembeck C.S., Tompson T. J., *New strategies for educational development: the cross-cultural search for nonformal alternatives*, DC Heath, Lexington 1973.
- Brywczyńska M., *Co każdy trener wiedzieć powinien?*, w: *Warsztaty kompetencji międzykulturowych — podręcznik dla trenerów*, red. M. Lipińska, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacyjnej Uniwersytetu Warszawskiego, Międzynarodowe Centrum Aktywizacji Zawodowej, Warszawa 2008.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 2003..
- Camilleri Grima A., *Pedagogiczne podstawy rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej*, w: *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej*, R. Lewicki, I. Samuelsson, A. Camilleri Grima i inni, red., Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2006.
- Chazbijewicz S., *W poszukiwaniu utraconej Rzeczypospolitej. Polska jedno czy wielokulturowa?*, w: *W stronę nowej wielokulturowości*, red. B. Kusek, J. Sanetra-Szeliga, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków 2010.
- Chmaj M., *Ustrój samorządu terytorialnego w Polsce*, Oficyna Wydawnicza Wyższej Szkoły Handlu i Prawa im. Ryszarda Łazarskiego, Warszawa 2005.
- Chromiec E., *Dialog międzykulturowy w działalności polskich organizacji pozarządowych okresu transformacji systemowej*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe, Wrocław 2011.
- Chromiec E., *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Chrostowska B., *Edukacja nieformalna jako katalizator inkluzji społecznej*, w: *Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*, red. K. Białobrzaska, S. Kawula, Wydawnictwo Akademickie Akapit, Toruń 2006.
- Ciczkowski W., *Modele badań w pedagogice*, w: *Prace promocyjne: skrypt dla uczestników seminariów licencjackiego, magisterskiego i doktoranckiego*, red. W. Ciczkowski, Olsztyn 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Coombs P., *The world crisis in education*, Oxford University Press, New York 1985.
- Czarnecki K.M., *Doświadczenie*, w: *Nowy leksykon metodologiczny*, red. K.M. Czarnecki, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2009.

- Czykwin E., *Dlaczego ludzie nie lubią „obcych” i „innych”*, w: *Warto zapytać o kulturę. Obcy — Inny — Swój*, red. K. Czyżewski, Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego, Białystok — Sejny 2008.
- Danilewicz W., *„Jestem tu, ale tam” — transnarodowe ujęcie zjawiska migracji w rodzinie*, w: *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, red. W. Danilewicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2009.
- Danilewicz W., *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2010.
- Delors J., *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Edukacja jest w niej ukryty skarb* Wydawnictwa UNESCO. Wersja polska: przeł. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
- Delpit L., *Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym: nasze największe wyzwanie na przyszłość*, w: *Szkoła wielokulturowa — organizacja pracy i metody nauczania*, red. A. Grudzińska, K. Kubin, Forum na Rzeczy Różnorodności Społecznej, Warszawa 2010.
- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, przeł. R. Czaplińska-Muternilchowa, Książnica Atlas, Lwów — Warszawa 1930.
- Dewey J., *Szkoła a społeczeństwo*, przeł. R. Czaplińska-Muternilchowa, red. J.M. Śnieciński, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Dietz G., *Multiculturalism, interculturality and diversity in education. An anthropological approach*, Waxman, Münster — New York — München — Berlin 2009.
- Dróżka W., *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice. Podręcznik akademicki*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Dyczewski L., *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1996.
- Dziewierski M., Pastwa B., *Mobilizacja etniczna Ukraińców. Przypadek wsi Mokre*, w: *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*, red. K. Krzysztofek, A. Sadowski, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2001.
- Dziubała A., *Organizacje pozarządowe w świetle badań*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Socjologii” 2008, nr 1.
- Evans D.R., *Technology in non-formal education: a critical appraisal*, „Comparative Education Review” 1976, 20.
- Fatyga B., *Edukacja nieformalna w Polsce: historia i formy współczesne*, w: *Doświadczać uczenia. Materiały pokonferencyjne. Konferencja na temat edukacji nieformalnej*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005.
- Faure E., *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975.
- Fordham P.E., *Informal, non-formal and formal education programmes’ in YMCA*, YMCA George Williams College, London 1993.
- Gajda J., *Człowiek w świecie kultury — kultura w życiu człowieka. Wprowadzenie*, w: *Kultura współczesna a wychowanie*, red. D. Kubinowski, Wydawnictwo Verba, Lublin 2006.

- Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Gęsiak L., *Wielokulturowość. Rola religii w dynamice zjawiska*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Gliński P., *Idealna wizja polskiego społeczeństwa obywatelskiego. Jak mogłoby być i dlaczego tak nie jest?*, „Trzeci Sektor. Społeczeństwo Obywatelskie” 2012, nr 26.
- Gliński P., *Przemiany sektora obywatelskiego po roku 2000 — analiza wybranych wyników badań empirycznych*, w: *Samoregulacja społeczeństwa polskiego: III sektor i wspólnoty lokalne w jednoczącej się Europie*, red. P. Gliński, B. Lewenstein, A. Siciński, IFiS PAN, Warszawa 2004.
- Głąbicka A.K., *Rola organizacji pozarządowych w społeczeństwie obywatelskim*, „Praca Socjalna” 2005, nr 1.
- Gnitecki J., *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań 2003.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zielona Góra 1993.
- Gola W., *Relacje organizacji pozarządowych z sektorem publicznym*, „Pedagogika Społeczna” 2011, nr 3–4.
- Golka M., *Imiona wielokulturowości*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2010.
- Górniewicz J., *Dylematy współczesnej teorii wychowania — potrzeba nowych odczytań i ich podręcznikowej prezentacji*, w: *Dylematy współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Akademickie Akapit, Toruń 2007.
- Górniewicz J., *Źródła samorealizacji, czyli wybuch supernowej na firmamencie szczęścia*, w: *Droga do samorealizacji, czyli w poszukiwaniu tożsamości*, red. J. Górniewicz, K. Rubacha, C&A, Toruń 1993.
- Grajewska G., *Opiekuńczo-wychowawcze możliwości szkoły*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 2.
- Grzybowski P.P., *Edukacja europejska — od wielokulturowości do międzykulturowości: koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankońskiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa — konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa — przewodnik. Pojęcia — literatura — adresy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Gudykunst W.B., Kim Y.Y., *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*, w: *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, PWN, Warszawa 2005.
- Guziuk M., *Podstawy metodologiczne prac promocyjnych (nauki społeczno-pedagogiczne)*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn 2004.
- Guziuk-Tkacz M., *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.

- Guilford Z., *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 1964.
- Hermann-Krüger H., *Metody badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Hilliard J.F., *Elements of an action program*, w: *New strategies for educational development: the cross cultural search for non-formal alternatives*, red. C.S. Brambeck, T.J. Thombsom, DC Heath, Lexington 1973.
- Hofstede G., *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu* Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000.
- Jasińska-Kania A., Łodziński S., *Wykluczeni z narodu: mniejszości narodowe, migranci, uchodźcy*, w: *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny, i etniczny*, red. M. Jarosz, Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2008.
- Johnson D.W., Johnson R.T., *Cultural diversity and cooperative learning*, w: *Cooperative learning and strategy for inclusion. Celebrating diversity in the classroom*, W. Putnam (ed.), Paul H. Bookers Publishing Co, Baltimore — London — Sydney 2010.
- Kantowicz E., *Spoleczne włączanie i integracja — wyzwaniem dla pedagogów i pracowników socjalnych*, w: *Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów i diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*, red. K. Białobrzeska, S. Kawula, Wydawnictwo Akademickie Akapit, Toruń 2006.
- Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przestanki do budowy teorii edukacji całonocnej*, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław 2001.
- Karpińska A., *W poszukiwaniu źródeł pedagogicznego sukcesu. Oferta edukacyjna dla wszystkich*, w: *Edukacja głębszego poziomu w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2005.
- Kasprzak T., Walczak B., *Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej. Raport z badania*, w: *Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej*, red. A. Jasińska-Kania, K.M. Staszyńska, Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego, Białystok 2009.
- Klimowicz A., *Gry dydaktyczne i projekt w edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczycieli*, red. A. Klimowicz, CODN, Warszawa 2004.
- Klopf D.W., *Intercultural encounters. Fundamentals of intercultural communication (fifth edition)*, Morton Publishing Co. Englewood, Colorado 2001.
- Kolb D.A., *Experiential learning: experience as a source of learning and development*, Englewood Cliffs Prentice-Hall, New York 1984.
- Komeński J.A., *Wielka dydaktyka*, przeł. K. Remerowa, Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, Warszawa — Lwów 1935.
- Korporowicz L., *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*, w: *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*,



- red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Kruczewska J., *Tradycje w przestrzeni lokalnej społeczeństwa obywatelskiego*, w: *Samoregulacja społeczeństwa polskiego: III sektor i wspólnoty lokalne w jednoczącej się Europie*, red. P. Gliński, B. Lewenstein, A. Siciński, IFiS PAN, Warszawa 2004.
- Kotyńska I., Możejko E., *Lekcje uwieczniania Atlantydy. Refleksje uczestników projektu*, w: *Uwiecznić Atlantyde. Wielokulturowość Podlasia w edukacji nieformalnej*, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2010.
- Kurzępa J., *O potrzebie komplementarności w edukacji formalnej i nieformalnej: aplikacje teoretyczno-praktyczne*, w: *Doświadczać uczenia. Materiały pokonferencyjne. Konferencja nt. edukacji nieformalnej*, red. J. Kaczanowska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005.
- Kvale S., *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, przeł. S. Zabielski, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2014.
- Leś E., *Organizacje niezależne w Polsce i na świecie*, w: *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim*, red. M. Załuska, J. Boczoń, Progress, Katowice 1998.
- Leś E., *Organizacje niezależne w Polsce i na świecie*, w: *Pomoc społeczna, praca socjalna: teoria i praktyka*, red. K. Marzec-Holka, t. II, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
- Lewenstein B., Palska H., *Organizacje pozarządowe na scenie publicznej Polski okresu transformacji: dynamika rozwojowa i relacje z władzą — analiza badań jakościowych*, w: *Samoregulacja społeczeństwa polskiego: III sektor i wspólnoty lokalne w jednoczącej się Europie*, red. P. Gliński, B. Lewenstein, A. Siciński, IFiS PAN, Warszawa 2004.
- Lewowicki T., *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki (czyli o czym warto pamiętać, czytając niniejszy zbiór opracowań)*, w: *Problemy współczesnej metodologii*, red. T. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, Wszechnica Mazurska w Olecku, Olecko 2001.
- Lewowicki T., *Wielokulturowość i edukacja — zagadnienia ogólne, ujęcia porównawcze*, w: *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*, red. T. Lewowicki, F. Szloska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Instytut Technologii Eksploatacji — Państwowy Instytut Badawczy, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Akademia Podlaska, Warszawa — Radom 2009.
- Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, współudział: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Lindeman E.C., *The meaning of adult education*, New Republick, New York 1926.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006
- Madejczyk P., red., *Mniejszości narodowe w Polsce. Państwo i społeczeństwo polskie a mniejszości narodowe w okresie przełomów politycznych (1944–1989)*, Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1998.

- Magala S., *Kompetencje międzykulturowe*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011.
- Maj B., *Podstawowe środowiska wychowawcze wobec idei edukacji międzykulturowej*, w: *Wielokulturowość — międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*, red. A. Szerłąg, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Matlakiewicz A., *Koncepcja edukacji ustawicznej w ujęciu Międzynarodowej Encyklopedii Edukacji Dorosłych i Kształcenia Zawodowego*, w: *Kształcenie ustawiczne idee i doświadczenia*, red. Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2003.
- Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H., *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego, Toruń 2005.
- Malewski M., *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, w: *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, red. T. Aleksander, D. Barwińska, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Technologii Eksploatacji — Państwowy Instytut Badawczy, Kraków — Radom 2007.
- Markowska D., *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.
- Maszkę A.W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
- Matsumoto D., Juang L., *Psychologia międzykulturowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- McGee Banks Ch.A., Banks J.A., *Pedagogika na rzecz równego traktowania: zasadniczy element edukacji wielokulturowej*, w: *Szkoła wielokulturowa — organizacja pracy i metody nauczania*, red. A. Grudzińska, K. Kubin, Forum na Rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2010.
- Metoda dramy w przeciwdziałaniu dyskryminacji. Autorski program darmowy „Hominem quaero”*, Stowarzyszenie Praktyków Dramy Stop-Klatka.
- Międzykulturowy Klub Malucha. Wspieranie rozwoju małych dzieci oraz integracja rodzin polskich imigranckich*, Polskie Centrum Pomocy Międzynarodowej, Warszawa 2009.
- Misiejuk D., *Stereotypy i uprzedzenia w klasie szkolnej*, w: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995.
- Młynarczuk A., *Dylematy integracji dzieci czecheńskich na przykładzie sytuacji szkolnej*, w: *Procesy migracji w społeczeństwie otwartym. Perspektywa edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2009.
- Mucha J., *Wielokulturowość etniczna i nieetniczna*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, z. 14–15.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003–2004.

- Nikitorowicz J., *Edukacja wobec problemu kształtowania człowieka pogranicza*, „Test” 1996, nr 1.
- Nikitorowicz J., *Edukacyjne wyzwania społeczeństwa wielokulturowego w kontekście mitologii kresów wschodnich*, w: *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*, red. W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2012.
- Nikitorowicz J., *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Nikitorowicz J., *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi, Ukrainy wobec integracji europejskiej: tożsamość, plany życiowe, wartości*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2000.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2001, 2005.
- Nikitorowicz J., *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokracji i integracji europejskiej*, w: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1999.
- Nikitorowicz J., *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*, w: *Region — tożsamość — edukacja*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2005.
- Nikitorowicz J., *Relatywizacja kulturowych w społeczeństwie wielokulturowym*, w: *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, Wydawnictwo Verba, Lublin 2006.
- Nikitorowicz J., *Wielokulturowość wschodniego pogranicza Polski w przeszłości i współcześnie*, w: *(Złudne) obietnice wielokulturowości*, red. J. Królikowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Nikitorowicz J., *Wielokulturowość — wyzwanie dla edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja zorientowana na XXI*, red. J. Gajda, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.
- Nikitorowicz J., *Wykluczenie tożsamościowe w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym wyzwaniem dla edukacji międzykulturowej — konteksty relatywizmu i poprawności politycznej*, w: *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn — Warszawa — Toruń 2011.
- Niziołek K. (red.), *Kot(d) dla tolerancji*, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2010.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2007.
- Ogrodzka-Mazur E., *Szanse i bariery edukacji międzykulturowej na pograniczu polsko-czeskim. Przyczynek do obrazu pracy nauczycielskiej*, w: *Společne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*, t. II,

- red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn — Toruń — Warszawa 2009.
- Oj dawno, dawno, Stowarzyszenie na rzecz Dzieci i Młodzieży Uczących się Języka Białoruskiego Ab-Ba, Białystok 2011.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. V, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Olbrycht K., *Edukacja wielokulturowa — w kontekście koncepcji kulturowych wymiarów globalizacji Arjuna Appaduraia*, w: *Teorie i modele badań międzykulturowych*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur, Uniwersytet Śląski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn — Warszawa 2006.
- Olszewska-Dyoniziak B., *Spółeczeństwo i kultura*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Warszawa 1994.
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006.
- Palska H., Lewenstein B., *Biografia społecznika*, w: *Samoregulacja społeczeństwa polskiego: III sektor i wspólnoty lokalne w jednoczącej się Europie*, red. P. Gliński, B. Lewenstein, A. Siciński, IFiS PAN, Warszawa 2004.
- Parafianowicz H., *Zamiast wstępu*, w: *Białystok miasto przyjazne? Mniejszości narodowe i wyznaniowe w dziejach ziemi podlaskiej*, red. H. Parafianowicz, Instytut Historii, Wydział Historyczno-Socjologiczny Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2004.
- Pielkowska J.A. (red.), *Środowisko wychowawcze jako przedmiot badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Słupsk 1997.
- Pietruska-Madej E., *Kontekst odkrycia-kontekst uzasadnienia*, w: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, red. Z. Cackowski, Wrocław — Warszawa — Kraków — Gdańsk, Wydawnictwo PAN, Łódź 1987.
- Pilch T., *Organizacja procesu badawczego*, w: *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. T. Pilch, R. Wroczyński, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław — Warszawa — Kraków — Gdańsk 1974.
- Pilch T., *Źródła i mechanizmy wykluczenia społecznego*, w: *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn — Warszawa — Toruń 2011.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Pilch T., Lepalczyk I., red., *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Radlińska H., *Istota i zakres służby społecznej*, w: *Radlińska*, red. W. Theiss, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997.
- Radziewicz-Winnicki A., *Modernizacja środowisk wychowawczych w procesie zmiany społecznej*, w: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, red. E. Ma-

- rynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.
- Raimundez M.G., *Bajka o kocie kolorze*, w: *Kot(d) dla tolerancji. Materiały dla nauczycieli i edukatorów*, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2010.
- Rickert H., *Człowiek i kultura*, w: *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. G. Godlewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003.
- Rogers A., *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education?*, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Hong Kong 2004.
- Różańska A., *Poznajemy Innego, pozbywamy się stereotypów i kształtujemy tolerancję*, w: *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych)*, Wyd. Etnologii i Nauk o Wychowaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Oficyna Wydawnicza Impuls, Katowice — Cieszyn — Warszawa 2011.
- Rymsza M., Dudkiewicz M., *Współczesne oblicza wolontariatu*, „Trzeci Sektor. Oblicza Wolontariatu” 2011, nr 23.
- Rysz-Kowalczyk B., *Organizacje pozarządowe*, w: *Leksykon polityki społecznej*, red. B. Rysz-Kowalczyk, Oficyna Wydawnicza Aspra-Jr, Warszawa 2001.
- Sadowski A., *Zróżnicowanie kulturowe a społeczeństwo obywatelskie*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, nr 14–15.
- Sadowski A., *Od miast przygranicznych do miast pogranicza*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 1996, t. V.
- Sadura P., *Wielokulturowa przeszłość Polski i Podlasia a polityka historyczna III RP*, w: *Diagnoza postaw młodzieży województwa Podlaskiego wobec odmienności kulturowej*, red. A. Jasińska-Kania, K.M. Staszyńska, Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego, Białystok 2009.
- Sielatycki M., *Metody nauczania w edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, red. A. Klimowicz, Warszawa 2004, Wyd. CODN.
- Simkins T., *Non-Formal Education and Development. Some critical issues*, Manchester 1977, Wyd. Department of Adult and Higher Education, University of Manchester.
- Smith M., hasło: *Lifelong learning*, w: *The encyklopaedia of informal education*, 1996, 2001, zob. <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm> (stan z dnia: 17.12.2008).
- Sobecki M., *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1997.
- Sobecki M., *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007.
- Sobecki M., *Pedagogika społeczna a edukacja międzykulturowa. Na drodze ku synergii*, „Pedagogika Społeczna” 2011, nr 1.

- Sołoma L., *Metody i techniki badań socjologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2005.
- Sharp D., *Leksykon pojęć C. G. Junga*, Wydawnictwo Wrocławskie, Wrocław 1991.
- Smolińska-Theiss B., *Wychowanie w szkole*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 8.
- Stephan W.G., Stephan C.W., *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Szostak-Król K., *Inny na uchodźczym szlaku*, w: *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2011.
- Szczurek-Boruta A., *Młodzież jako uczestnik kształcenia ustawicznego — aktualne doświadczenia edukacji międzykulturowej na pograniczu polsko-czeskim*, w: *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*, red. T. Lewowicki, F. Szłoska, Akademia Pedagogiki Specjalnej Instytut Technologii Eksploatacji — Państwowy Instytut Badawczy, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Akademia Podlaska, Warszawa — Radom 2009.
- Szczurek-Boruta A., *Wprowadzenie*, w: *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych)*, Wyzd. Etnologii i Nauk o Wychowaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Oficyna Wydawnicza Impuls, Katowice — Cieszyn — Warszawa 2011.
- Szczepaniak-Weicha I., *Sektor pozarządowy na polu pomocy społecznej: realizacja zasady pomocniczości — wyzwania i bariery*, w: *Pomoc społeczna. Praca Socjalna. Teoria i praktyka*, t. II, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
- Theiss W., *Edukacja środowiskowa — wprowadzenie*, w: *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, red. W. Theiss, B. Skrzypczak, CWAL, Warszawa 2006.
- Tiller T., *O uczeniu się przez doświadczenie w pracy nauczycieli*, przeł. D. Elsner, Mentor, Chorzów 1999.
- Toczyński W., *Rola organizacji pozarządowych w odrodzeniu społeczeństwa obywatelskiego*, w: *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim*, red. M. Załuska, J. Boczoń, Progress, Katowice 1998.
- Torres R.M., *The politics of nonformal education in Latin America*, Praeger, New York 1990.
- Trempała E., *Edukacja równoległa jako element globalnego systemu kształcenia i wychowania: diagnoza i prognoza*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1988.
- Trempała E., *Edukacja równoległa w polskim systemie oświatowym*, t. 1 i 2, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1985.
- Trempała E., *Edukacja ustawiczna — wymóg współczesności*, w: *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, red. A. Przeclawska i W. Theiss, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.

- Trempała E., *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna): poglądy, doświadczenia, propozycje*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993.
- Tuijnman A.C. (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training, 2nd ed.*, Tarrytown, N.Y.: Pergamon, London — New York 1996.
- Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy nr 4, T-kit*, Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg 2000. Wersja polska: Narodowa Agencja Programu Młodzież, Warszawa 2002.
- Weigl B., Maliszewicz B., (red.), *Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi. Program edukacji wielokulturowej w polskiej szkole*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1998.
- Weigl B., *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży. Studium empiryczne*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1999.
- Wojnar I., *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, w: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubin, Elipsa, Warszawa 1996.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.
- Yeaxlee B., *Lifelong education*, Cassel Company, London 1929.
- Załużka M., *Prawne i organizacyjne ramy działalności organizacji pozarządowych*, w: *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim*, red. M. Załużka, J. Boczoń, Progress, Katowice 1998.
- Załużka M., *Společne uwarunkowania angażowania się w działalność organizacji pozarządowych. Czynniki motywujące do działań pozarządowych*, w: *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim*, red. M. Załużka, J. Boczoń, Progress, Katowice 1998.
- Zaręba E., *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*, w: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.

### **Raporty, informatory:**

- A memorandum on lifeLong learning*, Commission Staff Working Paper, Commission of the European Communities, Brussels 2001, <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> (dostęp: 10.07.2008).
- Dystans społeczny czy tolerancja i otwartość? Postawy wobec wyznawców prawosławia, protestantyzmu, judaizmu i islamu*, Warszawa 2001, [www.cbos.pl](http://www.cbos.pl) (dostęp: 11.06.2012).
- Formal and non-formal education: co-ordination and complementarity*, UNESCO, Regional Office for Education in Asia and the Pacific, Bangkok 1986, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED272682.pdf> (dostęp: 05.07.2008).
- Raport z wyników badań. Narodowy Spis Powszechny Ludności i mieszkań*, pod kierunkiem merytorycznym L. Nowak, Główny Urząd Statystyczny, Departament Badań Demograficznych, Departament Pracy, Departament Handlu i Usług, Warszawa 2013, [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud\\_raport\\_z\\_wynikow\\_NSP2011.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud_raport_z_wynikow_NSP2011.pdf) (dostęp: 15.04.2013).

- O programie*, <http://www.grundtvig.org.pl> (dostęp: 04.02.2013).
- O programie*, <http://www.llp.org.pl> (dostęp: 04.02.2013).
- Organizacje pozarządowe*, Oficjalny Portal Promocyjny Rzeczypospolitej Polskiej, [http://www.poland.gov.pl/organizacje\\_pozarządowe,128.html](http://www.poland.gov.pl/organizacje_pozarządowe,128.html) (dostęp: 01.07.2012).
- Organizacje pozarządowe i samorząd, czyli partnerstwo na papierze* (notatka prasowa Stowarzyszenia Klon/Jawor), <http://media.ngo.pl/files/media.ngo.pl> (dostęp: 07.01.2013).
- Organizacje pozarządowe. Najważniejsze pytania, podstawowe fakty 2008*, opracowanie M. Gumkowska, J. Herbst, Stowarzyszenie Klon/Jawor, Warszawa 2008, <http://www.ngo.pl/files/civicpedia.pl/public/badania2008.indd.pdf> (dostęp: 21.03.2011).
- Organizacje pozarządowe. Najważniejsze pytania, podstawowe fakty 2010*, opracowanie J. Przewłocka, J. Herbst (współpraca), Stowarzyszenie Klon/Jawor, Warszawa 2011, <http://civicpedia.ngo.pl/files/civicpedia.pl/public/raporty/pomaranzczowka2010.pdf> (dostęp: 15.03.2011).
- Poznań. Miejski informator multimedialny*, <http://www.poznan.pl/palatium/> (dostęp: 14.08.2011).
- Przejawy dystansu społecznego wobec innych narodów i religii, 2007*, <http://www.cbos.pl> (dostęp: 11.06.2012).
- Stan i struktura ludności oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2010 roku. Stan w dniu 31 XII*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2011, [http://www.stat.gov.pl/gus/5840\\_655\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/5840_655_PLK_HTML.htm) (dostęp: 09.06.2012).
- Stosunek do mniejszości narodowych, 1999*, <http://www.cbos.pl> (dostęp: 11.06.2012).
- Stosunek Polaków do innych narodów, 2001*, <http://www.cbos.pl> (dostęp: 11.06.2012).
- Stosunek Polaków do przedstawicieli mniejszości narodowych mieszkających w Polsce, 1994*, [www.cbos.pl](http://www.cbos.pl) (dostęp: 11.06.2012).
- Study on the links between formal and nonformal education*, European Council, Directorate of Youth and Sport, Strasbourg 2003, [http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth\\_Policy/docs/Education\\_Training\\_Learning/Research/COE\\_formal\\_and\\_nonformal\\_education.pdf](http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Education_Training_Learning/Research/COE_formal_and_nonformal_education.pdf) (dostęp: 10.05.2008).
- Współpraca organizacji pozarządowych i administracji publicznej w roku 2009. Raport z badań*, oprac. J. Przewłocka, Stowarzyszenie Klon/Jawor, Warszawa 2011, [http://administracja.ngo.pl/files/administracja.ngo.pl/public/badania/barometr\\_2009.pdf](http://administracja.ngo.pl/files/administracja.ngo.pl/public/badania/barometr_2009.pdf) (dostęp: 10.03.2011).
- Życie codzienne organizacji pozarządowych w Polsce*, oprac. J. Przewłocka, P. Adamiak, A. Zając, Stowarzyszenie Klon/Jawor, Warszawa 2012, <http://www.ngo.pl/CodzienneZycieNGO> (dostęp: 17.04.2013).

### **Deklaracje, konwencje, akty prawne**

Deklaracja ateńska. Edukacja międzykulturowa: zarządzanie różnorodnością, wzmocnienie demokracji (Rada Europy, 2003).



- Deklaracja Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim (Rada Europy, 2003).
- Deklaracja europejskich ministrów edukacji: Polityka edukacyjna na rzecz demokracji obywatelskiej i spójności społecznej: wyzwania i strategie dla Europy (Rada Europy, 2000).
- Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia — wspólne cele do roku 2010 (Unia Europejska, 2002).
- Europejska Karta Języków Regionalnych lub Mniejszościowych (Rada Europy, 1992).
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r.
- Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (Rada Europy, 1950).
- Konwencja Genewska dotycząca statusu uchodźcy (ONZ, 1951).
- Konwencja Praw Dziecka (ONZ, 1989).
- Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych (Rada Europy, 1995).
- Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych (ONZ, 1966).
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (ONZ, 1948).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym.
- Rozporządzenie MEN z dnia 4 października 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia.
- Uchwała Rady Ministrów w sprawie ustanowienia wieloletniego Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce z 2003 r.
- Ustawa z dnia 7 kwietnia 1989 r. Prawo o stowarzyszeniach (Dz.U. 2001, nr 79, poz. 855 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 6 kwietnia 1984 r. o fundacjach (Dz.U. 991, nr 46, poz. 203 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991, Nr 95 poz. 425).
- Ustawa z dnia 9 listopada 2000 o repatriacji (Dz.U. 2004, nr 53 poz. 532).
- Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. 2010, nr 234, poz. 1536 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z dnia 21 lipca 2003 r.).
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym (Dz.U. z dnia 31 stycznia 2005 r.).
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 roku o finansach publicznych (Dz.U. 2009, nr 157, poz. 1240).

**Inne:**

- Notatki własne z dyskusji panelowych *Perspektywy międzynarodowej pracy z młodzieżą; Szanse i wyzwania dla międzynarodowej pracy z młodzieżą w domach spotkań* oraz wykładu P. Boskiego *Kompetencja międzykulturowa — kompetencja kluczowa we współczesnym świecie* sporządzone podczas polsko-niemieckiej konferencji na rzecz promowania edukacji nieformalnej pt. *Kompetencja międzykulturowa — kompetencja kluczowa. Perspektywy międzynarodowej pracy z młodzieżą*, która odbyła się 12–14.11.12 r. w Krzyżowej; organizator: Międzynarodowy Dom Spotkań Młodzieży w Krzyżowej.
- Notatki własne z wykładu J. Nikitorowicza *Ku jakiej tożsamości Człowieka i Uniwersytetu w procesie edukacji?* Wykład został wygłoszony dnia 17.01.13 r. w ramach cyklu *Podlasie w badaniach naukowych*; organizator: Biblioteka Uniwersytetu w Białymstoku im. J. Giedroycia.
- Notatki własne z wykładu A. Thomasa pt. *Długofalowe skutki udziału w międzynarodowych spotkaniach młodzieży na rozwój osobowości uczestników*, który został wygłoszony podczas polsko-niemieckiej konferencji na rzecz promowania edukacji nieformalnej pt. *Kompetencja międzykulturowa — kompetencja kluczowa...*
- Maszynopis artykułu A. Młynarczuk-Sokołowskiej, K. Niziołek, „*Tożsamość to matryoszka*”. *Rola działań edukacyjnych i społeczno-artystycznych w kształtowaniu tożsamości międzykulturowej*, który został przyjęty do druku i ukaże się w książce: *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* red. J. Nikitorowicz, (Oficyna Wydawnicza Impuls).

# Aneks

## Załącznik 1. Spis badanych działań

1. *Aktywna młodzież — szkolenie wolontariuszy organizacji polonijnych* (Stowarzyszenie Wspólnota Polska).
2. *Białostocka kawiarnia językowa* (Białostockie Towarzystwo Esperantystów).
3. *Co nas łączy, co nas różni. Białystok i jego mieszkańcy w oczach obcokrajowców* (Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku).
4. *Czułe czytanki* (Fundacja Georgiae Faveo).
5. *Dni równości i tolerancji w Poznaniu* (Stowarzyszenie Dni Równości i Tolerancji).
6. *Droga ku wzajemności* (Białoruskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne).
7. *Program Edukacja* (Fundacja Pomocy Dzieciom Tybetu Nyatri).
8. *Edukacja dla gościnności* (Stowarzyszenie Amnesty International, Poznań).
9. *Euroforum Polska — training* (Stowarzyszenie Dialogu Międzykulturowego Euroforum Polska).
10. *European Voluntary Service* (Centrum Inicjatyw Młodzieżowych Horyzonty).
11. *European Voluntary Service* (Centrum Promocji Wolontariatu).
12. *European Voluntary Service* (Fundacja Dialog).
13. *European Voluntary Service* (Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze).
14. *European Voluntary Service* (Stowarzyszenie Jeden Świat).
15. *Europejski serwis wolontariacki* (Białostockie Towarzystwo Esperantystów).

16. *Futbol przeciwko rasizmowi (działanie lokalne)* (Fundacja dla Wolności).
17. *Galeria tolerancji — Akademia dialogu międzykulturowego* (Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych Mikuszewo).
18. *Great: Global Right. Europeans Action Together* (Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych Mikuszewo).
19. *Gruzja nad Wisłą* (Fundacja Georgiae Faveo).
20. *Historia i kultura Żydów Polskich* (Fundacja Shalom).
21. *Hominem Quaero — szukam człowieka* (Stowarzyszenie Praktyków Dramy Stop-Klatka).
22. *Integracja kreatywna* (Stowarzyszenie Praktyków Kultury).
23. *Instrukcja powrotu macewy* (Towarzystwo Inicjatyw Twórczych E).
24. *Integracja uchodźców w małych środowiskach* (Fundacja Polskie Forum Migracyjne).
25. *Jedno jest niebo dla wszystkich i jedno słońce nad nami, czyli żydowskie, białoruskie, romskie impresje* (Fundacja Dialog).
26. *Festiwal filmowy Pięć Smaków* (Fundacja Sztuki Arteria).
27. *Klub dyskusyjny Ab-by* (Stowarzyszenie na rzecz Dzieci i Młodzieży Uczącej się Języka Białoruskiego Ab-Ba).
28. *Klub wielokulturowy* (Towarzystwo Przyjaciół I Społecznego Liceum im. Maharadży Jam Saheba Digvijay Sinhji).
29. *Kolonie dla dzieci imigrantów i uchodźców* (Fundacja Ocalenie).
30. *Kot(d) dla tolerancji* (Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Centrum im. Ludwika Zamenhofa w Białymstoku).
31. *Kroniki podlaskie* (Stowarzyszenie na rzecz Dzieci i Młodzieży Uczącej się Języka Białoruskiego Ab-Ba).
32. *Kultury uchodźców — różnice kulturowe i sposoby radzenia sobie z nimi* (Fundacja Dialog).
33. *Kurs mistrzowski Akademii Tolerancji* (Towarzystwo Inicjatyw Twórczych E).
34. *Ku wzbogacającej różnorodności* (Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Fundacja Dialog).
35. *Lekcje esperanto* (Stowarzyszenie Szukamy Polski).
36. *Lekcje esperanto (E-senco)* (Towarzystwo Społeczno-Kulturalne im. Ludwika Zamenhofa).
37. *Let's meet in the kitchen* (Europejskie Forum Studentów AEGEE, oddział w Białymstoku).

38. *Mali odkrywcy wielokulturowości* (Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze).
39. *Działania stałe* (Fundacja Złoty Środek).
40. *Moje okno na świat* (Fundacja Polskie Forum Migracyjne).
41. *Mój wielokulturowy Białystok* (Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze).
42. *Międzykulturowy Klub Malucha* (Polskie Centrum Pomocy Międzynarodowej, Fundacja Sto Pociach).
43. Międzynarodowy obóz letni (obejmujący prace porządkowe na cmentarzu żydowskim przy ulicy Wschodniej w Białymstoku) (Centrum Edukacji Obywatelskiej Polska — Izrael).
44. Międzynarodowa wymiana polsko-izraelska (Towarzystwo Przyjaciół Kultury Żydowskiej).
45. Multikulturowe warsztaty dla podopiecznych Dziennego Domu Pomocy Społecznej przy Walecznych (Fundacja Dom Kultury).
46. Multikulturowe warsztaty edukacyjno-artystyczne dla kobiet osadzonych Areszcie Śledczym Warszawa — Grochów (Fundacja Dom Kultury).
47. Multitrening — szkolenie skierowane do straży granicznej i policji (Fundacja Ocalenie).
48. Nauka grania i śpiewania piosenek indyjskich (Fundacja Dom Lotosu).
49. Nauka języka i poznawanie kultury arabskiej (Stowarzyszenie Kultury Arabskiej Arabia).
50. Nauka śpiewania piosenek indyjskich (Fundacja Dom Lotosu).
51. *Na wspólnej ziemi* (Fundacja Shalom).
52. *Nasz świat w 36 klatkach — warsztaty integracyjne dla dzieci polskich i czeczeńskich* (Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Akademicki Klub Turystyczno-Krajoznawczy).
53. *Objazdowe, szkolne, warsztaty multikulturowe II* (Fundacja Dom Kultury).
54. *Ogólnopolski konkurs wiedzy na temat historii i kultury Żydów Polskich* (Fundacja Shalom).
55. *Opowieści z doliny Terek* (Stowarzyszenie Praktyków Kultury).
56. *Pieśni i tańce naszego regionu* (Stowarzyszenie Akademia Podlasiaka).
57. *Plener dziecięcy z twórczością Anny Krepsztul* (Stowarzyszenie Wspólnota Polska).
58. *Poznaj sąsiada* (Stowarzyszenie Społeczno-Kulturalne Polska-Ukraina).

59. *Poznajmy się — szanujmy się* (Światowa Organizacja Wychowania Przedszkolnego OMEP, Organisation Mondiale pour l'Education Prescolaire).
60. Praca z uczniem cudzoziemskim (edycja pierwsza) (Polska Akcja Humanitarna, Centrum Pomocy Uchodźcom i Repatriantom).
61. Pracownia przyszłego wychowawcy/przyszłej wychowawczynie (Instytut Badań i Rozwoju Aktywności Społecznej).
62. Program adaptacji dla cudzoziemców i nauka polskiego (Stowarzyszenie Centrum Inicjatyw Międzykulturowych).
63. Program dla tolerancji „To, co wspólne to, co różne” (Towarzystwo Inicjatyw Twórczych Ę).
64. Program kształtowania wrażliwości na odmienność „Przygody Innego” (Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Fundacja Dialog).
65. Program szkoleniowy dotyczący wielokulturowości i praw człowieka (Helsińska Fundacja Praw Człowieka).
66. Projekt przybliżający kulturę polską dzieciom afroamerykańskim (Fundacja Ambasadorowie Kultury).
67. Prawa człowieka — edukacja, działanie (Amnesty International, Poznań).
68. Półkolonie dziecięce w Krasławiu (Stowarzyszenie Wspólnota Polska).
69. Republika Feminy (Fundacja Języków i Kultury Sfera).
70. Różnorodność przestrzeni dialogu (II edycja) (Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Szkoła Podstawowa nr 26 im. S. Staszica w Białymstoku).
71. Słownik historyczny (Stowarzyszenie Szukamy Polski).
72. Spotkania dyskusyjne towarzystwa polsko-niemieckiego (Polskie Towarzystwo Społeczno-Edukacyjne).
73. Spotkania integracyjne, przybliżające kultury arabskie (Stowarzyszenie Kultury Arabskiej Arabia).
74. Statutowe działania przybliżające kulturę romską (Fundacja Bahtałe Roma).
75. Statutowe działania (Białoruskie Kulturalno-Naukowe Centrum w Poznaniu).
76. Statutowe działania (Fundacja Cultas).
77. Statutowe działania (Fundacja Ekumeniczna Tolerancja).
78. Statutowe działania (Fundacja Tranzyt).
79. Szkolenia przygotowujące do wolontaryjnej pracy na rzecz uchodźców (pierwsza edycja) (Fundacja Dialog).

80. Szkolenia przygotowujące do wolontaryjnej pracy na rzecz uchodźców (druga edycja) (Fundacja Dialog).
81. Szkolenie dla nauczycieli dotyczące kultury czeczeńskiej i edukacji międzykulturowej (Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej).
82. Szkolenia dla wolontariuszy, mentorów, animatorów przygotowujących do pracy z wolontariuszami europejskimi (Centrum Promocji Wolontariatu).
83. Szkolenie dotyczące sytuacji uchodźców w Europie (Europejskie Forum Studentów AEGEE, oddział w Poznaniu).
84. Szkolenia przygotowujące do wolontariatu misyjnego w krajach globalnego Południa (Salezjański Wolontariat Misyjny Światu).
85. Szkolenia skierowane do polskich wolontariuszy przygotowujące do uczestnictwa w wolontariacie międzynarodowym EVS (edycja pierwsza) (Centrum Promocji Wolontariatu).
86. Szkolenia skierowane do polskich wolontariuszy przygotowujące do uczestnictwa w wolontariacie międzynarodowym EVS (edycja druga) (Centrum Promocji Wolontariatu).
87. Szkolenie wolontariuszy dotyczące pracy z uchodźcami (Fundacja Ocalenie)
88. *Szkoła dialogu* (Fundacja Forum Dialogu Między Narodami).
89. *Taniec, nauka, zabawa — wakacyjne warsztaty dla dzieci czeczeńskich* (Fundacja Dialog).
90. *Uwiecznić Atlantyde* — *warsztaty wielokulturowe i fotograficzne* (Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku; Gimnazjum im. Ks. W. Rabczyńskiego w Wasilkowie).
91. *Wakacyjne spotkania z wielokulturowością Białegostoku* (Fundacja Oikonomus).
92. Warsztaty antydyskryminacyjne (Stowarzyszenie Kobiet Konsola).
93. Warsztaty antydyskryminacyjne dla grup szkolnych (Stowarzyszenie na Rzecz Kultury i Dialogu 9/12).
94. Warsztaty antydyskryminacyjne w szkołach (Stowarzyszenie Amnesty International, Warszawa).
95. Warsztaty antydyskryminacyjne w szkołach średnich (Stowarzyszenie Przeciw Antysemityzmowi i Ksenofobii Otwarta Rzeczpospolita).
96. Warsztaty dla cudzoziemców (Fundacja Inna Przestrzeń).
97. Warsztaty dotyczące kultur Afryki oraz sytuacji dzieci ulicy w szkołach (Fundacja Usłyszeć Afrykę).

98. Warsztaty dotyczące kultur dalekich krajów (adresowane do dzieci) (Fundacja Edukacji Międzykulturowej).
99. Warsztaty dotyczące kultury żydowskiej dla dzieci z Domu Dziecka (Fundacja Shalom).
100. Warsztaty międzykulturowe (Fundacja FilmGramm).
101. Warsztaty rozwojowe połączone z uwrażliwianiem na odmiennosc (Fundacja Art of Living).
102. Warsztaty skierowane do młodzieży na temat odmiennych kultur (Fundacja Edukacji Międzykulturowej).
103. Warsztaty śpiewu białego (Stowarzyszenie Wspólnota Polska).
104. *We love eating* (Fundacja dla Wolności).
105. *Wesele czeczeńskie* (Fundacja Dialog).
106. *Wielkie Księstwo Litewskie* (Stowarzyszenie na rzecz Dzieci i Młodzieży Uczącej się Języka Białoruskiego Ab-Ba).
107. *Wielokulturowa Warszawa* (Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego Pro Humanum).
108. *Wielkopolska żywa biblioteka* (Instytut Badań i Rozwoju Aktywności Społecznej).
109. Wolontariat misyjny (Salezjański Wolontariat Misyjny Młodzi Światu).
110. Workcamp I, II, III (Stowarzyszenie Centrum Promocji Wolontariatu).
111. Wymiana międzynarodowa (Stowarzyszenie Centrum Promocji Wolontariatu).
112. *Za horyzontem* (Stowarzyszenie Centrum Inicjatyw Międzykulturowych).
113. *Żyliśmy razem przez wieki, czyli Żydzi i Polacy w Białymstoku* (Fundacja Dialog).



## Załącznik 2. Szczegółowy wykaz badanych organizacji

Lp.	Nazwa organizacji	Rodzaj organizacji	Miasto
1.	Białostockie Towarzystwo Esperantystów	Stowarzyszenie	Białystok
2.	Białoruskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne	Stowarzyszenie	
3.	Centrum Edukacji Obywatelskiej Polska-Izrael	Stowarzyszenie	
4.	Fundacja Art of Living	Fundacja	
5.	Fundacja Dialog (dawniej Fundacja Edukacji i Twórczości)	Fundacja	
6.	Europejskie Forum Studentów AEGEE, oddział w Białymstoku	Fundacja	
7.	Fundacja Oikonomus	Fundacja	
8.	Stowarzyszenie na rzecz Dzieci i Młodzieży Uczącej się Języka Białoruskiego Ab-Ba	Stowarzyszenie	
9.	Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku	Fundacja	
10.	Fundacja Złoty Środek	Fundacja	
11.	Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze	Stowarzyszenie	
12.	Stowarzyszenie Akademia Podlasiaka	Stowarzyszenie	
13.	Stowarzyszenie na rzecz Kultury i Dialogu 9/12	Stowarzyszenie	
14.	Stowarzyszenie Szukamy Polski	Stowarzyszenie	
15.	Stowarzyszenie Wspólnota Polska (oddział podlaski)	Stowarzyszenie	
16.	Towarzystwo Przyjaciół Kultury Żydowskiej	Stowarzyszenie	
17.	Amnesty International (grupa lokalna)	Stowarzyszenie	
18.	Białoruskie Kulturalno-Naukowe Centrum w Poznaniu	Stowarzyszenie	
19.	Centrum Inicjatyw Młodzieżowych Horyzonty	Stowarzyszenie	
20.	E-senco Towarzystwo Kulturalno-Społeczne im. L. Zamenhofa	Stowarzyszenie	
21.	Europejskie Forum Studentów AEGEE, oddział w Poznaniu	Fundacja	
22.	Instytut Badania i Rozwoju Aktywności Społecznej	Fundacja	
23.	Fundacja Bahtałe Roma	Fundacja	
24.	Fundacja Języków i Kultury Sfera	Fundacja	
25.	Fundacja Pomocy Dzieciom Tybetu Nyatri	Fundacja	
26.	Fundacja Tranzyt	Fundacja	

Lp.	Nazwa organizacji	Rodzaj organizacji	Miasto
27.	Salezjański Wolontariat Misyjny Młodzież Światu	Fundacja	Poznań
28.	Stowarzyszenie Dni Równości i Tolerancji	Stowarzyszenie	
29.	Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych Mikuszewo	Stowarzyszenie	
30.	Stowarzyszenie Jeden Świat	Stowarzyszenie	
31.	Stowarzyszenie Kultury Arabskiej Arabia	Stowarzyszenie	
32.	Stowarzyszenie Kobiet Konsola	Stowarzyszenie	
33.	Polsko-Niemieckie Towarzystwo Edukacyjne	Stowarzyszenie	
34.	Stowarzyszenie Społeczno-Kulturalne Polska-Ukraina	Stowarzyszenie	
35.	Amnesty International	Stowarzyszenie	Warszawa
36.	Fundacja Ambasadorowie Kultury	Fundacja	
37.	Fundacja Dom Kultury	Fundacja	
38.	Fundacja Dom Lotosu	Fundacja	
39.	Fundacja dla Wolności	Fundacja	
40.	Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej	Fundacja	
41.	Fundacja Edukacji Międzykulturowej	Fundacja	
42.	Fundacja Georgiae Faveo	Fundacja	
43.	Fundacja Ekumeniczna Tolerancja	Fundacja	
44.	Fundacja FilmGramm	Fundacja	
45.	Fundacja Forum Dialogu Między Narodami	Fundacja	
46.	Fundacja Inna Przestrzeń	Fundacja	
47.	Fundacja Kultas	Fundacja	
48.	Fundacja Ocalenie	Fundacja	
49.	Fundacja Polskie Forum Migracyjne	Fundacja	
50.	Fundacja Shalom	Fundacja	
51.	Fundacja Sto Pociech	Fundacja	
52.	Fundacja Sztuki Arteria	Fundacja	
53.	Fundacja Usłyszeć Afrykę	Fundacja	
54.	Helsińska Fundacja Praw Człowieka	Fundacja	
55.	Polska Akcja Humanitarna (Centrum Pomocy Uchodźcom i Repatriantom)	Fundacja	

<b>Lp.</b>	<b>Nazwa organizacji</b>	<b>Rodzaj organizacji</b>	<b>Miasto</b>
56.	Stowarzyszenie Centrum Inicjatyw Międzykulturowych	Stowarzyszenie	Warszawa
57.	Stowarzyszenie Centrum Promocji Wolontariatu	Stowarzyszenie	
58.	Stowarzyszenie Dialogu Międzykulturowego Euroforum Polska	Stowarzyszenie	
59.	Stowarzyszenie na rzecz Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego Pro Humanum	Stowarzyszenie	
60.	Stowarzyszenie Praktyków Dramy Stop-Klatka	Stowarzyszenie	
61.	Stowarzyszenie Przeciw Antysemityzmowi i Ksenofobii Otwarta Rzeczpospolita	Stowarzyszenie	
62.	Stowarzyszenie Praktyków Kultury	Stowarzyszenie	
63.	Światowa Organizacja Wychowania Przedszkolnego OMEP(Organisation Mondiale pour l'Education Prescolaire)	Stowarzyszenie	
64.	Towarzystwo Inicjatyw Twórczych Ę	Stowarzyszenie	
65.	Towarzystwo Przyjaciół I Społecznego Liceum im. Mahara-dży Jam Saheba Digvijay Sinhji	Stowarzyszenie	

