

KINGA KONIECZNY-PIZOŃ

## **Nauczyciel w doświadczeniu *Innego***

**Streszczenie:** W opracowaniu autorka pragnie zwrócić uwagę na spotkania nauczyciela z *Innym* w przestrzeni edukacyjnej, w odniesieniu do koncepcji edukacji międzykulturowej. *Innym*, czyni dziecko z układu ryzyka, które charakteryzuje się wzrastaniem w trudnych warunkach socjalno-bytowych oraz zmaganiem się z kryzysami rozwojowymi okresu dzieciństwa i dorastania. Uwzględniając klasyfikację typów nauczycieli w ujęciu Zbigniewa Zaborowskiego, autorka interpretuje narrację spotkań *Innych* (dzieci z układu ryzyka) z nauczycielami wyzwajającymi, obojętnymi, konfliktowymi, rzeczowymi, a także z nową kategorią pedagoga utworzoną na podstawie dziecięcych opowieści (typ umęczony).

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, dziecko z układu ryzyka, *Inny*, edukacja międzykulturowa

### **Wprowadzenie**

Przestrzeń edukacyjna projektowana w klasie szkolnej jest wspólnym miejscem spotkania z *Innym*, o którym stanowi indywidualne, wyjątkowe i osobiste wyposażenie jednostki, a także immamentne odkrywanie różnic oraz doświadczanie podobieństw „jesteśmy Inni wobec innych – ja wobec nich, oni wobec mnie” (Kapuściński, 2007, s. 43).

Spotkanie z *Innym* jest zaproszeniem do świata jego przeżyć, relacji, systemu wartości, kultury. Doświadczenie relacji w dialogu z *Innym* pozwala na dokonywanie rekonstrukcji własnych wyobrażeń o sobie, wzbogacenie samoświadomości oraz stanowi zachętę do zdobywania wiedzy, działania i życia z drugim człowiekiem (Adamska-Staroń, 2009).

W opracowaniu kategorię *Inności* pojmuję w kontekście odniesienia się do określonego zachowania, predyspozycji biopsychofizycznych jednostki, które częściowo wynikają ze wzrastania w danej kulturze. Postawa wobec *Innego* definiowana jest poprzez sposób spostrzegania, akceptowania różnicy i jest wynikiem edukacji korespondującej z określonym segmentem danej kultury. Przestrzeń edukacyjna „mieszcząca” wiele tożsamości ludzkich jest

środowiskiem wielokulturowym, budowanym przez indywidualną „kulturę” i odmienność każdego ucznia, ponadto nieodłączną cechą klasy szkolnej jest jej międzykulturowość (Grzybowski, 2008). Międzykulturowość i wielokulturowość projektuje możliwość realizowania aktywnego rozwoju nauczyciela i uczniów w konstruowanym przez nich „małym społecznym świecie” oraz pozwala na zaspokajanie potrzeb psychicznych poszczególnych podmiotów.

W artykule pragnę skoncentrować się na doświadczaniu spotkania nauczyciela z *Innym* w środowisku szkolnym. *Innym* czynię dziecko z układu ryzyka, czyli dziecko pochodzące z trudnych, zaniedbanych środowisk wychowawczych, o niskim statusie ekonomicznym, często jednolitych kulturowo, charakteryzujące się ubogim i mało zróżnicowanym repertuarem przeżyć i zinternalizowanym schematem nieadekwatnych wymagań i oczekiwań. Dziecko z układu ryzyka jest również dodatkowo obciążone przez aktualny etap i fazę w cyklu rozwoju, korespondujące ze stałością zmian w obszarze fizycznym i psychicznym (Brzezińska, 2003). Doświadczanie *Innego* przez nauczyciela w opracowaniu zostanie ujęte poprzez perspektywę dziecka z układu ryzyka, mając na względzie koncepcję edukacji jako relacji międzyosobowej (Blake, Smeyers, Smith i Standish, 2003, ss. 38–56).

### **Nauczyciel w edukacji międzykulturowej**

Niewątpliwie współistnienie nauczycieli i uczniów w przestrzeni szkoły implikuje wielość i złożoność nierzadko zdominowanych instytucjonalnie interakcji. Mogą one wzbudzać silne emocje, prowadzić do zaspokajania mniej lub bardziej świadomych potrzeb, czy też ukazywać transparentność realizowanych w dialogu ról. W dyskursie pedagogicznym pojęcie interakcji odnosi się zarówno do dialogu sokratejskiego, mentorskiego, do relacji akcentującej podmiotowość partnerów (Krasuska-Betiuk, 2015, s. 54), jak i doświadczenia *Innego*. Wzajemne spotkanie w bachtinowskim ujęciu *Ja–Inny* pozwala na zaistnienie tożsamości, czyli zbudowanie świadomości i samoświadomości (Ulicka, 2001, s. 35). Interakcje *Ja–Inny* osadzone są w indywidualnych kodach kulturowych, właściwych dla grup społecznych, z których się wywodzą (Hałas, 2006, s. 110), oraz stanowią odbicie relacji budowanych w makroświecie (Szczurek-Boruta, 1996). Doświadczenie, nie tyle istnienia wspólnych obszarów, co uświadomienie odmiennych stanowisk, opinii, wartości może konstruować samowiedzę, a obecność różnic traktuje o fundamencie edukacji międzykulturowej, konstytuującej się wokół przyswajania odmienności, inności i różnorodności kultur funkcjonujących w obrębie bliskiego

sąsiedztw, jak i kultur odległych krajów. Współistnienie z *Innym* stanowi model działalności kulturowej, oświatowej, poznawczej egzemplifikowany poprzez teorię i praktykę edukacji międzykulturowej. Jerzy Nikitorowicz definiuje edukację międzykulturową poprzez „(...) ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności” (Nikitorowicz, 2003, s. 9). Rola nauczyciela w edukacji międzykulturowej zawieszona jest pomiędzy utrzymywaniem i akcentowaniem „nieredukowanych różnic” w kontekście odmienności płci, narodowości czy kultur (Lewowicki, 2000, s. 30) a projektowaniem sytuacji umożliwiających jednostce – *Innemu* wyjście poza utrwalone determinanty zachowań, konwencji wraz z aktywnym wprowadzaniem dialogu opartego na wymianie międzykulturowej (Nikitorowicz, 2001, s. 101).

Kreowanie rozwoju ucznia w kontekście wzajemnego spotkania z nauczycielem, akcentując kontekst międzykulturowości, powinien zatem opierać się m.in. na symetryczności interakcji, znajomości indywidualnych potrzeb jednostki, a także na budowaniu atmosfery wzajemnego zrozumienia się i dobrostanu psychicznego (Grzybowski, 2008, ss. 67–68).

## **Badania własne**

W niniejszym artykule koncentruję się nad przedstawieniem wycinka badań jakościowych przeprowadzonych wśród dzieci z układu ryzyka w wieku od 10 do 14 lat w kontekście ich spostrzegania osoby nauczyciela. W trakcie badań interesowało mnie, jaki obraz nauczyciela jest reprezentowany przez dzieci z układu ryzyka w odniesieniu do typologii nauczycieli zaproponowanej przez Zbigniewa Zaborowskiego (Zaborowski, 1972). Grupa badanych została wyodrębniona na podstawie analizy dokumentacji osób (Teczka Rodziny, system POMOST Std<sup>1</sup>) korzystających ze wsparcia Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Bytomiu, gdzie głównym kryterium wyboru było występowanie w rodzinie czynnika ryzyka, odpowiadającego przemocy w rodzinie, bezrad-

---

<sup>1</sup> POMOST Std jest systemem informatycznym wspomagającym zarządzanie działaniami z obszaru pomocy społecznej poprzez gromadzenie i przetwarzanie informacji o osobach będących beneficjentami ośrodków pomocy społecznej.

ności w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i w prowadzeniu gospodarstwa domowego, alkoholizmowi oraz narkomanii. Badaniami realizowanymi od października do grudnia 2018 roku, zostało objętych ośmioro dzieci z układu ryzyka, uczęszczających do klas IV–VI na terenie miasta Bytomia, za pomocą wywiadu biograficznego (Szczepański, 1971, s. 8). Przedstawione wyniki badań stanowią rezultat prowadzenia prac badawczych związanych z przygotowaniem rozprawy doktorskiej i ze względu na ograniczenia publikacyjne w opracowaniu jako egzemplifikację wybranego problemu prezentują narrację odnoszącą się do wątku „behradności nauczycielskiej w tyglu przemocy” (na podstawie analizy wywiadów z: Danielem<sup>2</sup>, 10 lat, Markiem, 11 lat, Dawidem, 12 lat, oraz Krzysztofem, 10 lat). Narracje dzieci z układu ryzyka odnosiły się również do: „kryzysu autorytetu moralnego (wychowawczego) nauczyciela” (wywiad z Anną, 10 lat), „oskarżeń wysuwanych w kierunku nauczycieli” (wywiad z Moniką, 10 lat) oraz „kompetencji nauczyciela przedmiotów plastycznych” (wywiady z Gabrielą, 10 lat, Justyną, 10 lat).

Zbigniew Zborowski w odniesieniu do tworzonych pomiędzy nauczycielem a uczniem relacji interpersonalnych uwzględniających aspekt wychowawczy oraz dydaktyczny interakcji i parametry strukturalne oraz konstelacyjne wyróżnił 4 typy postaw (Zaborowski, 1972, s. 34):

- **typ wyzwalający** – nauczyciel akceptuje uczniów, odnosi się do nich z życzliwością oraz zaufaniem i traktuje ich jak swoich współpartnerów. Uczniom, którzy przejawiają trudności w nauce, zaniedbanym wychowawczo, kreuje warunki do zmian postaw i zachowań, redukując ich lęk i podnosząc samoocenę. Nauczyciel o typie wyzwalającym stosuje częściej niż kary wzmocnienia pozytywne, budując bliskie relacje z uczniami, pozbawione jednak zbytnej poufałości;
- **typ rzeczowy** – nauczyciel poprawnie realizuje zadania o charakterze dydaktyczno-wychowawczym, jest w miarę sprawiedliwy, jednak nie dostrzega indywidualnych potrzeb oraz problemów uczniów ani też nie dąży do nawiązania z nimi relacji;
- **typ obojętny** – pedagog nie interesuje się szczególnie uczniami oraz wynikami ich pracy. Nie dba o samopoczucie dzieci znajdujących się w klasie szkolnej; interweniuje tylko i wyłącznie w momencie wystąpienia poważnych problemów;
- **typ konfliktowy** – nauczyciel prowadzi otwartą walkę z uczniami w mniej lub bardziej widoczny sposób. Narzuca im swoje opinie, decy-

<sup>2</sup> Imiona dzieci zostały zmienione na potrzeby badań własnych.

zje, poglądy. Może wywoływać u uczniów trudne emocje (lęk, smutek, strach, niepokój) oraz zaburzenia zachowania.

### **Nauczycielska bezradność w tyglu przemocy**

Narracje zawierające wątek przemocy odnoszą się zarówno do przemocy rówieśniczej, jak i przemocy stosowanej ze strony nauczyciela:

(...) pani się za bardzo rządzi i krzyczy. Np. rządzi się jak mówi, że mamy narysować to, a ktoś chce coś innego. Jak rządzi to krzyczy. Jak wchodzimy do klasy, proszę zająć miejsca i oni [uczniowie] zaczynają się rozpakowywać, to ona krzyczy, że wpiersz się przywitamy, i mamy się spakować. No i jak się przywitamy to potem mamy się przygotować. Teraz to już mniejsza ilość się myli, kogo nie było to się myli (Daniel);

(...) jak nie jesteśmy grzeczni to czytamy regulamin na całej lekcji albo stoimy na baczność i jedna osoba czyta regulamin na głos (Krzysztof);

jedna pani M. mnie wkurzała. Ona zawsze nie wiadomo, co zrobi, np. za późno się rozpakuje to się drze (Marek);

(...) wychowawca powiedział, jak będzie jeszcze jedna taka akcja to będą punkty ujemne (...) rozmawiał dzisiaj z Wojtkiem, bo mieliśmy przerwę na wf i powiedział pan Sławek – [zastanowienie się] już nie pamiętam o czym nam mówił i powiedział nam abym ja i Wojtek zostali w sali. Wytłumaczył Wojtkowi, że jak będzie mnie zaczepiał i bił to będzie miał minus piętnaście albo minus pięćdziesiąt (...) niezbyt się tym przejął (Marek).

W rozmowie uczniowie koncentrują się na opisie nauczycieli, którzy nie są w stanie obronić ich przed przemocą spotykaną w szkole ze strony rówieśników czy osób z klas wyższych ze względu na podejmowanie bezskutecznych działań (minusowe punkty, uwaga w dzienniczku), ignorowanie problemu (opór psychologiczny)<sup>3</sup>: *i to jest najgorsze, że Pani nie daje punktów ujemnych. Tylko za brak mundurka daje – 1. Pani powiedziała, że nie będzie dawać punktów za zachowanie, bo ma dużo na głowie, czy też jego minimalizowanie:*

---

<sup>3</sup> Ignorowanie, jako forma biernego oporu, który jest obronnym mechanizmem psychologicznym polegającym na odchodzeniu z relacji i prezentowaniu zachowań negatywistycznych wobec wysuwanych przez partnera próśb, żądań, wymagań: Strelau, J. red. 2000. *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom 1. *Podstawy psychologii*. Gdańsk: GWP, ss. 616–617.

Krzysztof: *Jak się bijemy to nasza pani przychodzi na zajęcia to się pyta, dlaczego?, Jaki powód?*

Badaczka: *a czy ona daje wam jakieś rozwiązania?*

K: *No mówi, że mamy nie zwracać na nich uwagi, każdy ma pójść w swoją stronę.*

B: *i czy to skutkuje?*

K: *No przecież to na krótki czas, a potem znów ktoś zaczepia.*

Niewątpliwie przemoc występująca wśród uczniów może być sytuacją rodzącą u nauczycieli poczucie bezradności. „Bezradność jest warunkowana cechami relacji społecznych, z ich wielowariantowością, hierarchicznością pozycji. Jednocześnie, jako kategoria interpretacji oddziaływań wychowawczych, bezradność może służyć demaskowaniu pozorów i złudzeń w wychowaniu i wypełniać ważną funkcję kulturową, ukierunkowując poznawcze doświadczenia pedagogów oraz ich działalność praktyczną” (Polak, 2012, s. 38). Wymienione sposoby radzenia sobie nauczycieli z przemocą w szkole nawiązują do reagowania na sytuację bezradności poprzez różne formy ucieczki od problemu – pedagodzy wycofują się z kontaktów lub też starają się wchodzić w mnogość interakcji, szukając sposobu na zminimalizowanie dyskomfortu (Polak, 2012, s. 49) w narracji, nauczyciele wywołujący u dzieci przykre stany emocjonalne charakteryzowani są poprzez następujące czasowniki: *patrzy i pyta, nie pozwala, nie wiadomo, co robi, drze się, rządzi się, mówi i sama udziela odpowiedzi, musimy robić arcydzieła, krzyczy, męczy się i nie wie, co powiedzieć*. Zarysowują one hierarchiczną relację nauczyciel – uczeń, gdzie nauczyciel stanowi nadzór nad dziećmi, opierając się na poczuciu władzy, posłuszeństwa, kontroli, chęci przyłapania dziecka na błędzie oraz nieprzewidywalności, a także obnażają jego nieprzygotowanie pedagogiczne do pełnienia zawodu nauczyciela.

Jedną z klasyfikacji pełnionych funkcji zawodowych przez nauczyciela jest typologia stworzona przez Stefana Wołoszyna i odnosząca się do realizowania oddziaływań o charakterze: opiekuńczym, dydaktycznym, wychowawczym oraz edukacyjno-kulturalnym, związana ze współdziałaniem z środowiskiem pozaszkolnym (Wołoszyn, 1993, s. 444).

W narracjach dzieci z układu ryzyka w odniesieniu do realizowania funkcji wychowawczych pojawia się opis stosowanych metod wychowawczych w kontekście reagowania na zachowania problematyczne. Nauczyciele, chcąc wprowadzić do klasy dyscyplinę umożliwiającą przeprowadzenie zajęć dydaktycznych stosują upominanie, notoryczne zakazy, przeniesienie odpowiedzialności za zachowanie ucznia na klasę szkolną, wydają polecenia w formie

krzyku, wzmacniając tym samym zachowania negatywne u dzieci, które sprawiają trudności wychowawcze. Wzmocnienia negatywne oraz wzmocnienia pozytywne, nawiązujące w wychowaniu i nauczaniu do kar i nagród są nieodzownym elementem treningu uczenia się, także w środowisku szkolnym. W redukowaniu zachowań niepożądanych według teorii behawioralnej najczęściej stosuje się techniki i metody oparte na wygaszaniu i wzmacnianiu. Karanie zalecane jest niezmiernie rzadko i pod spełnieniem kilku warunków, ponieważ wprowadza modyfikację zachowania na krótki okres (jest to zmiana „powierzchnowa”), nie oferując innego repertuaru pozytywnych zachowań (Bąbel, 2011, ss. 27–38).

Uczniowie, opowiadając o nauczycielach, koncentrują się najczęściej na relacjonowaniu nieodpowiednio realizowanych funkcji opiekuńczych i wychowawczych. Korespondują one z identyfikowaniem się respondentów z bezradnością dziecięcą (wielokrotne podkreślanie w rozmowie różnic w wieku chłopców będących sprawcami przemocy czy też opis zabaw: *bawiłem się z kolegą, że się gilgamy tak po brzuchu* [pokazanie czynności – uzupeł. KKP], *a on z całej pety [siły – uzupeł. KKP] mnie walnął po brzuchu*) i potrzebą opieki oraz zapewnienia bezpieczeństwa ze strony dojrzałych opiekunów (nauczycieli).

Dydaktyczny aspekt działalności nauczyciela jest niemalże pomijany: uczniowie w wypowiedziach prawie nie odnoszą się do: celów zajęć, sposobu przygotowania się nauczycieli do prowadzenia lekcji, przygotowywania środków dydaktycznych, indywidualizacji procesu nauczania. Tylko w narracji Daniela pojawiła się informacja dotycząca, w jego opinii, niewłaściwego przeprowadzenia zajęć: (...) *jak przeprowadza lekcję to szybko mówi, szybko pisze (że my jej często nie rozumiemy) i dlatego niektórzy mają braki zadań jak coś zadaje*; niesprawiedliwego oceniania (...) *bo pani za jeden błąd ortograficzny obniża ocenę – to jest najgorsze*).

W nawiązaniu do typologii postaw nauczycieli zaproponowanej przez Zbigniewa Zaborowskiego, dominującymi typami nauczycieli są pedagodzy przejawiający postawy konfliktowe (3 osoby) oraz obojętne (w tym typem obojętnym są 2 nauczyciele-wychowawcy). Pojawia się również obraz nauczyciela „umęczonego”, który w opisie ucznia z układu ryzyka jest scharakteryzowany poprzez przymus wykonywania zawodu, niechęć, nieprzygotowanie do zajęć i obojętność, co określane jest przez badanego w kategorii nienormalnego zachowania: (...) *widać, że się męczy, że nie wie, co ma powiedzieć, (...) na, jakiej stronie mamy otworzyć książkę, i tak ciągle się zamyśla, nie wie co ma powiedzieć przez minuty* (Daniel).

Wobec nauczycieli o typie wyzwających (2 nauczycieli) istotne dla dzieci z układu ryzyka było podkreślenie realizowania przez nich funkcji wychowawczych, korespondujących z możliwością przeprowadzenia z pedagogiem rozmowy, tworzeniem warunków do podejmowania samodzielnych decyzji (*Albo jak się uczymy muzyki [piosenki] to pani mówi, kto chce?, kto jest chętny? a nie wskazuje – Daniel – jak nie wyjdiesz to dostaniesz jedynekę*), wzmacnianiem pozytywnym (*Pani z angielskiego nas chwali, jak się muzyki [piosenki] na przykład nauczymy, to mówi brawo i mówi pięknie się nauczyłeś. Chwali nas po prostu*). Wielokrotnie podkreślany w wywiadach był również aspekt wychowawczy związany z wydzielaniem czasu na lekcji dla kontaktu nauczyciela z dziećmi oraz wzajemnego kontaktu rówieśniczego w klasie szkolnej.

### **Podsumowanie**

Przytoczone fragmenty narracji badanych pozwoliły na ukazanie kategorii *Innego* w relacji wychowawczej, opiekuńczej i dydaktycznej z nauczycielem. Agata Cudowska twierdzi, że „Doświadczenie *Innego* wpisane jest w procesy edukacyjne i kreuje aksjologiczną przestrzeń wychowania, a jego akceptacja otwiera na przeżywanie świata wartości, na urzeczywistnianie wolności, odpowiedzialności, sprawiedliwości i wspólnego dobra. (...) Niezbędne są gotowość wychowawcy do budowania aksjologicznie nasyconej przestrzeni spotkania z *Innym*, a także chęć przewycięzania w wychowanku poczucia lęku, osamotnienia czy wykluczenia” (Cudowska, 2017, s. 32). W odniesieniu do aspektu wychowawczego *Inny* (dziecko z układu ryzyka) w spotkaniu z nauczycielem doznaje głównie nieprzewidywalności, nieufności, wymogu posłuszeństwa i immamentnego podporządkowania się ustalonym regułom i wartościom, egzekwowanym przez system ujemnych punktów. Dziecko z układu ryzyka wobec procesu wychowania konfrontuje się z niezrozumieniem jego potrzeb, realizacją nieadekwatnych oczekiwań oraz z przyjmowaniem odpowiedzialności za siebie i innych, *Innych* w kontekście rozwiązywania problemów i kreowania postaw życiowych. *Inny* nie otrzymuje również możliwości stworzenia warunków do pełnego ukazania swoich zasobów i potencjałów, przeciwnie – często akcentowane są słabe strony. Pojawiający się w narracjach nauczyciele-wychowawcy, charakteryzujący się obojętną postawą w relacji z dzieckiem, nie mają potrzeby akceptowania jego wartości i doświadczenia rozwoju w kontakcie ze swoistym niepowtarzalnym światem. Nauczyciel spostrzegany przez ucznia w kategorii umęczony nie stanowi dla



dziecka poczucia bezpieczeństwa, nie buduje dialogu akcentującego prawa do odmienności i zrozumienia.

Rozpatrywanie spotkania z *Innym* w obszarze dydaktycznym koresponduje z zaakceptowaniem znaczeń wykreowanych przez ucznia na bazie jego doświadczeń oraz rodzajów pracy charakteryzujących się różnymi obszarami i procesami powstawania wiedzy. Takie rozumienie relacji z Innym polegałoby na wprowadzeniu systemowych zmian zarówno w kwestiach filozoficznych, jak i treściach i metodach kształcenia (Rzeźnicka-Krupa, 2013, s. 43). W narracji dzieci z układu ryzyka realizowanie funkcji dydaktycznej przez nauczyciela stanowi niemalże nieeksplorowany przez nie obszar. Pojawiają się jednak propozycje informujące o potrzebach: wydłużenia czasu pracy nad rozwiązywaniem danego problemu, inicjowania pracy zespołowej, nauki kreatywnego myślenia i wyjścia poza schematyczność postaw nauczyciela. Otrzymany w toku badań materiał potwierdza tezę Milтона Bennetta o uczeniu się wrażliwości międzykulturowej. Opisywane typy postaw nauczycieli są bliskie występowaniu zachowań zaprzeczania, obrony i minimalizacji, które charakteryzują fazę etnocentryczną, koncentrującą się na interpretacji zdarzeń i działań z perspektywy własnej kultury (Bennett, 1987, ss. 179–186). Postawioną hipotezę może potwierdzać również fakt nieuwzględniania w narracjach uczniów funkcji edukacyjno-kulturalnej pedagoga. Podjęta w opracowaniu tematyka ukazuje konieczność uwrażliwienia nauczycieli na istniejący w środowisku szkolnym kontekst międzykulturowości w najbliższej przestrzeni klasy szkolnej.

## Bibliografia

- Adamska-Staroń, M. 2009. Edukacja – Inspiracja – Tworzenie. W: Szmidt, K., L. i Ligęza, W. red. *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – badanie – wsparcie*. Kraków: OTE „Kangur”, PSK, ss. 167–193.
- Bąbel, P. 2011. Terapia behawioralna zaburzeń rozwoju z perspektywy analizy zachowania. *Psychologia*. 3 (16), ss. 27–38.
- Blake, N. and Masschelein, J. 2003. Critical theory and critical pedagogy. W: Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., D. and Standish, P. red. *The blackwell guide to the philosophy of education*. Malden: Blackwell Publishing, pp. 38–57.
- Bennett, M. J. 1986. Developmental approach to training intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. 2 (10), pp. 179–186.

- Brzezińska, A. 2003. Dzieci z układu ryzyka. W: Brzezińska, A., Jabłoński, J. i Marchow, M. red. *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, ss. 11–57.
- Cudowska, A. 2017. Inny w aksjologicznej przestrzeni wychowania. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. XXXVI, ss. 25–34.
- Grzybowski, P. P. 2008. *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hałas, E. 2006. *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kapuściński, R. 2007. *Ten Inny*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kotarbiński, T. 1987. Wypowiedź w dyskusji o etyce zawodowej. W: Smoczyński, P. J. red. *Pisma etyczne*. Wrocław – Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Krasuska-Betiuk, M. 2015. Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych. *Studia z Teorii Wychowania*. 3 (12), ss. 49–77.
- Lewowicki, T. 2000. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: UŚ, ss. 21–35.
- Łobocki, M. 1994. Autorytet w wychowaniu. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 9, ss. 5–9.
- Nikitorowicz, J. 2003. Wartość etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Gajdzica, A. red. *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa: UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, ss. 35–54.
- Nikitorowicz, J. 2001. Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J., Pilch, T. i Tomiuk, S. red. *Kultury tradycyjne a kultura globalna*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 85–104.
- Polak, K. 2012. *Bezradność nauczyciela*. Kraków: UJ.
- Rzeźnicka-Krupa, J. 2013. Inny i pedagogika: doświadczanie Inności i relacja z Innym jako istotne kategorie nauk o wychowaniu. *Studia Edukacyjne*. 23, ss. 31–45.
- Strelau, J. (red. nauk.) 2000. *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom 1. *Podstawy psychologii*. Gdańsk: GWP.
- Szczepański, J. 1971. *Odmiany czasu teraźniejszego*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.

- Szczurek-Boruta, A. 1996. Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji (uwarunkowania społeczno-pedagogiczne i osobowościowe). W: Dudzikowa, M. red. *Nauczyciel – uczeń: między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 119–133.
- Ulicka, D. 2001. Niektóre problemy poetyki Bachtina. *Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacje*. 6, ss. 33–58.
- Wołoszyn, S. 1993. *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku: próba zarysowania encyklopedycznego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zaborowski, Z. 1972. *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

### **A teacher in the experience of *the Other***

**Abstract:** This article presents the teacher who meets with *the Other* in the school environment, according to the concept of intercultural education. A child from risk settings, denoted as *the Other*, is defined as growing in difficult living and housing conditions and struggling with developmental crises of childhood and adolescence. Taking into account the classification of teacher types in accordance with Zbigniew Zaborowski approach, the author interprets the narration of meetings *the Others* (children from risk setting) with liberating, uninterested, conflictual teachers, as well as with the new category of an educator created on the basis of children's stories.

**Keywords:** teacher, child from risk setting, *Other*, intercultural education

Translated by Kinga Konieczny-Pizoń