

JOANNA SACHARCZUK¹

ALINA SZWARC²

Edukacja i inne procesy wspierające kształtowanie kompetencji międzykulturowych – ujęcie teoretyczne i praktyczne

Streszczenie

W niniejszym artykule, przez pryzmat szeroko rozumianej edukacji, podejmujemy próbę analizy jednego z niezwykle istotnych i potrzebnych współczesności zagadnień, jakimi są kompetencje międzykulturowe. Zakładamy, że w procesie ich kształtowania, poza doborem realizowanych treści, niezwykle istotne są same metody pracy. Powyższą tezę popieramy przykładem projektu „Kochana nasza klaso” realizowanego przez Dariusza Szada-Borzyszkowskiego w Zakładzie Karnym w Białymstoku. Takie działania mogą stanowić interesującą ofertę skierowaną do uczestników przedsięwzięć międzykulturowych opierających się na edukacji, angażujących w elementy wychowawcze i socjalizacyjne. Są też niezwykle skuteczne w działalności resocjalizacyjnej.

¹ Joanna Sacharczuk, Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku, Polska, e-mail: joannasacharczuk@tlen.pl, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6031-1167>.

² Alina Szwarc, Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku, Polska, e-mail: a.szwarc@uwb.edu.pl, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3075-5872>.

Słowa kluczowe:

edukacja, wychowanie, socjalizacja, resocjalizacja, kompetencje międzykulturowe

Abstract

In this article, through the prism of broadly understood education, we attempt to analyze one of the extremely important and needed contemporary issues, which are intercultural competences. We assume that in the process of shaping them, in addition to content selection, methods of education are also very important. The above thesis is supported by the example of the „Kochana nasza klasa” project implemented by Dariusz Szada-Borzyszowski at the prison in Białystok. Such activities can constitute an interesting offer addressed to participants of intercultural activities, based on education, involving in educational and socialization elements. They are also extremely effective in social rehabilitation activities.

Keywords:

education, upbringing, socialization, social rehabilitation, intercultural competences

1. WPROWADZENIE

Edukacja, obok wychowania i socjalizacji, stanowi jedną z tych dziedzin naszego życia, która wydaje się ważna w zasadzie dla większości ludzi – nie dotyczy już bowiem tylko nauczycieli, uczniów i ich rodziców, ale również polityków, pracodawców, osób aktywnie uczestniczących w przestrzeni publicznej. Stanowi ona szczególnie istotny komponent życia społecznego, który w naszym kraju bardzo trafnie określają takie pojęcia, jak dynamika i przemiany. Zmiany w edukacji wynikają przede wszystkim z konieczności nadążania za zmianami w otaczającym nas świecie. I wydaje się, że dzięki nim system edukacyjny powinien być coraz lepszy. Niestety okazuje się, iż edukacja wciąż nie spełnia potrzeb i oczekiwań społeczeństwa, o czym świadczą chociażby opinie różnych środowisk o efektach ostatniej reformy systemu oświaty. Zbigniew Kwieciński uważa, że to właśnie system edukacyjny w Polsce stanowi „problem o najwyższym stopniu trudności” (Kwieciński, 2018, s. 17), a przyszłość i dalszy rozwój Polski zależą będzie od fundamentalnego przeglądu tego systemu. „Dzieje się tak dlatego, że aktualny system edukacji jest niespójny, przednowoczesny i nękany przez wiele patologii. Potrzebna jest ogólnie przyjęta zmiana modelu myślenia o edukacji – zmiana

paradygmatu – któremu powinno towarzyszyć tworzenie instytucji strategicznej na najwyższym szczeblu. Instytucji, która konsekwentnie wdrażałaby wieloletni program zmian w systemie edukacji” (Kwieciński, 2018, s. 17). I choć w zasadzie od zawsze w literaturze zwraca się uwagę na konieczność ciągłego analizowania i dokonywania zmian w tej dziedzinie naszego życia, wiele kwestii w myśleniu o edukacji pozostaje bez zmian. Stąd w artykule, przez pryzmat teoretycznych rozważań nad edukacją, wychowaniem, socjalizacją i resocjalizacją, poddajemy analizie praktyczne odniesienia do niniejszych procesów, przybliżając jedno z działań realizowanych w ramach projektu „Zrozumieć innych – poznać siebie” prowadzonego przez reżysera Dariusza Szada-Borzyszkowskiego w Zakładzie Karnym w Białymstoku. Analizowane przedsięwzięcie jest przykładem na to, iż działalność edukacyjna, realizowana poprzez artystyczne metody, może stanowić doskonałą płaszczyznę kształtowania kompetencji międzykulturowych, niezbędnych w dzisiejszym świecie. Dzięki zastosowaniu odpowiednich metod, ale i starannym dobraniu treści, takie działania mogą okazać się ogromnym sukcesem nie tylko w procesie socjalizacji, ale i w praktyce resocjalizacyjnej. Jak wiadomo – edukacja nie odnosi się tylko do oświaty. Równie ważną rolę odgrywa w szkolnictwie wyższym oraz w pozaszkolnych środowiskach wychowawczych, socjalizacyjnych i resocjalizacyjnych.

2. PROCESY WSPIERAJĄCE KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWYCH – RYS TEORETYCZNY

2.1. EDUKACJA W KONTEKŚCIE TRADYCJI I ZMIAN

Tadeusz Lewowicki już na początku lat 90. ubiegłego wieku pisał, iż systemy edukacji z wielu powodów spotkać się mogą z niezadowoleniem społeczeństwa. Jednym z nich jest dysfunkcjonalność, co szczególnie widoczne jest w działalności szkolnictwa, które w małym stopniu przygotowuje do życia społecznego, zawodowego, ale i do samokształcenia oraz samorozwoju. To, jak pisze Tadeusz Lewowicki (1994, s. 29), właśnie takie słabości edukacji od zawsze były powodem jej krytyki i stanowiły jednocześnie ważny argument w postulatach dotyczących permanentnego doskonalenia i przebudowy systemu edukacji. Stąd autor refleksji poddaje wiele życiowych kwestii, które – pomimo upływu lat i wielu dokonanych w oświacie zmian – nadal stanowić mogą swoiste idee potrzebnych i dziś przemian edukacyjnych. Wśród nich na szczególną uwagę współcześnie zasługują:

- Dostosowanie treści edukacji do potrzeb rzeczywistości, zarówno w wymiarze społecznym, jak i indywidualnym.
- Uwzględnianie przemian funkcji edukacji i oświaty, zwłaszcza w zakresie źródeł oraz sposobu przekazu informacji (wyjście poza typowe instytucje edukacyjne).
- Zadbanie o to, by edukacja postrzegana była jako interesująca, przyjemna, ale i spełniająca pragnienia i oczekiwania zarówno dzieci, młodzieży, jak i dorosłych.
- Uspołecznienie i demokratyzacja oświaty, co zwiększyłyby zarówno kompetencje, jak i obowiązki społeczeństwa wobec edukacji.
- Poszukiwanie i wdrażanie sposobów reagowania oświaty na otaczające zmiany (strategii rozwojowych, potrzeb, zmiany w zakresie wiedzy naukowej), które ułatwią elastyczność systemu edukacji (Lewowicki, 1994, s. 30–33).

Edukację można oczywiście analizować z wielu różnych perspektyw. Jak uważa Kazimierz Denek (2004, s. 16), niezależnie od przyjętego sposobu interpretacji w myśleniu o współczesnej edukacji, niezwykle istotne są takie zagadnienia, jak: cywilizacja informacyjna, rozwój gospodarczy, czas, rynek pracy, wartości i cele kształcenia. O ile jeszcze trzydzieści lat temu wśród najważniejszych kwalifikacji i umiejętności edukacyjnych wyróżniano abstrakcyjne myślenie, system rozumowania, eksperymentowanie, umiejętność współpracy, to dziś stawia się na zapewnienie wysokiego poziomu wiedzy, na kształtowanie aktywnych uczestników życia społecznego i takich cech, jak: dociekliwość, krytycyzm i kreatywność. W wielu raportach edukacyjnych na pierwszym miejscu stawia się sprawy rozwoju społeczeństwa informacyjnego i przemian cywilizacji naukowo-technicznej, które to wyznaczają kształt współczesnego społeczeństwa, decydują o jego przekształcaniu. Trzeba pamiętać, iż tylko wtedy nasze społeczeństwo będzie dobrze funkcjonować, kiedy skoncentrujemy się na wartościach kultury ogólnej oraz na rozwijaniu umiejętności przydatnych do efektywnej pracy. To między innymi z tych powodów naczelnym celem dążeń społecznych i edukacyjnych jest tworzenie uczącego się ustawicznie społeczeństwa (Denek, 2004, s. 16).

Kultura ogólna, poza powyższymi aspektami, z perspektywy wartości edukacyjnych, ale i podjętej tematyki kompetencji międzykulturowych, jest ważna z jeszcze jednego powodu. Stanowi bowiem źródło, z którego wywodzi się koncepcja tak zwanej nowej kultury uczenia się (Morbitzer, 2018, s. 7). Należy ona do grupy kultur z pozytywnymi celami i przesłaniami, a warunkiem jej trwania i kształtowania jest pielęgnowanie i dbanie o rozwój wartości kultury i świata już od najmłodszych lat życia. „Nowa kultura uczenia się odwołuje się

bowiem do takich podstawowych wartości, jak odpowiedzialność, współpraca, rzetelność, prawda. Nowa kultura uczenia się zakłada – po pierwsze – maksymalną aktywność uczących się osób – stąd »uczenie się«, a nie »nauczanie«, które zostaje zredukowane do minimum, po wtóre – traktowanie uczenia się jako stylu funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie, gdzie uczenie się jest wewnętrznym imperatywem, płynącym z zainteresowań i ciekawości poznawczej, jest także radosnym i twórczym procesem dążenia do prawdy, formułowania pytań, współpracy, odkrywania i wzmacniania własnego potencjału intelektualnego, ujawniania i realizacji pasji” (Morbitzer, 2018, s. 16). Wydaje się więc, iż w realizacji założeń nowej kultury uczenia się szczególne miejsce zajmują dwa kluczowe elementy edukacyjne: same treści kształcenia oraz sposoby ich realizacji. Takie założenia pojawiały się już w literaturze naukowej, bowiem odnaleźć je można w poglądach wielkich uczonych, znakomitych prekursorów myśli pedagogicznej. Jednym z nich jest Bogdan Suchodolski (1968, 1987). Autor takie podejście w realizacji edukacji odnosi do poszukiwania samego sensu uczenia się, do motywacji. Jak pisze: „aspiracje i potrzeby kształceniowe nie rodzą się więc samorzutnie. Wymagają warunków i systematycznej troski. To, co w tym zakresie powinniśmy umieć, dotyczy treści i metod kształcenia. Gdy treści są jałowe, a metody niewłaściwe, aspiracje gasną, potrzeby wymierają” (Suchodolski, 1987, s. 224). Z tego wynika, iż niezwykle istotne dla rozwoju sił duchowych każdej jednostki jest dostosowanie nie tylko samych treści, ale i określonych metod. W swoich rozważaniach dotyczących edukacyjnej koncepcji „człowieka przyszłości” Suchodolski poświęcił wiele uwagi właśnie tym zagadnieniom. Jak pisał, to rekonstrukcja tych elementów edukacyjnych może być powodem zmiany charakteru szkoły jako instytucji, ale i całej edukacji, zwłaszcza tej, która opiera się o formy pozaszkolne. Zdaniem Suchodolskiego „być może nawet sposób, w jaki prowadzona będzie praca kształceniowa, jest ważniejszy niż treści, na których będzie się ona opierać. Można bowiem przyjąć zasadę wymienialności takich lub innych treści, można opracować programy wariantowe, można pójść bardzo daleko w indywidualizowaniu programu wykształcenia, ale sposób kształcenia nie pozostawia nam żadnej innej alternatywy. Musi być takim sposobem, dzięki któremu można by uzyskiwać optymalne wyniki w zakresie inspirowania i rozwijania sił duchowych każdej jednostki” (Suchodolski, 1987, s. 259).

Tadeusz Lewowicki właśnie w edukacji, a dokładnie w wiedzy jako jej „narzędziu”, poszukuje dróg prowadzących do sprostania wyzwaniom, jakie stawia przed nami świat. Jednak – jak zauważa – poważną barierą w procesie przygotowywania ludzi do podejmowania tych wyzwań, a jednocześnie powodem, pretekstem rodzącej się krytyki wobec samego systemu edukacji jest zbyt silne

orientowanie się na „[...] kontynuowanie tradycyjnych wzorów wychowania, duży schematyzm w metodach i formach pracy, nadmiar encyklopedycznej wiedzy o przeszłości – przy wątej wiedzy o świecie współczesnym i jego przemianach” (Lewowicki, 1994, s. 30). A więc z całą pewnością warto w myśleniu o współczesnej edukacji uwzględnić założenia nowej kultury uczenia się, w tym również poszerzania kompetencji międzykulturowych. Dotyczy to zwłaszcza planowanych treści, jak i sposobów pracy. Współcześnie wymaga się bowiem od uczestników procesu edukacji „[...] samodzielności, odpowiedzialności (za własne kształcenie i jego finalny efekt – wykształcenie), umiejętności pracy w zespole, umiejętności gospodarowania własnym czasem, dynamizmu działania, umiejętności prowadzenia dialogu, kreatywności, odwagi, zaangażowania, a także zamiłowania do odkrywania i eksperymentowania. Wymaga zatem równoległego kształtowania tych pozytywnych cech osobowościowych, należących jednocześnie do obecnie bardzo cenionych na rynku pracy tak zwanych kompetencji miękkich, które mają charakter kulturowo-społeczny i stanowią niezbędne uzupełnienie łatwo mierzalnych i możliwych do potwierdzenia różnymi dokumentami (np. prawo jazdy), dyplomami, certyfikatami, czy świadectwami tak zwanych kompetencji twardych” (Morbitzer, 2018, s. 16). Jednakże w tym modelu chodzi o coś więcej – o zmianę relacji międzyludzkich, w szczególności nową, partnerską relację podmiotów edukacyjnych, o kształtowanie umiejętności wzajemnego obdarowywania się życzliwym wsparciem. Istota takiej edukacji „[...] zawiera się w hasle: »mniej nauczania, więcej uczenia się«, co wymaga odważnych działań na miarę przewrotu kopernikańskiego: wstrzymania nauczycieli i ruszenia uczniów. [...] Nowa kultura uczenia się dostrzega i respektuje fakt, że współczesny proces edukacyjny realizowany jest w trzech przestrzeniach: tradycyjnej (tradycyjne mury szkolne), społeczno-kulturowej (np. wycieczki do centrów nauki, miejsc kultury, jak teatr, cmentarze itp., wycieczki do innych miejscowości czy rejonów przyrodniczych) oraz wirtualnej (Internet, wykorzystanie rozmaitych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej). Rozsądna harmonia między tymi trzema przestrzeniami ułatwia kształtowanie nowej kultury uczenia się (np. wspólne wyjazdy przyczyniają się do kształtowania umiejętności współpracy i empatii, górskie wycieczki kształtują odpowiedzialność, wytrwałość itp.)” (Morbitzer, 2018, s. 17). Z całą pewnością, przestrzenie te doskonale wypełnić mogą również proces kształtowania kompetencji międzykulturowych.

2.2. KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWYCH W PROCESIE SOCJALIZACJI I WYCHOWANIA ORAZ RESOCJALIZACJI I REINTEGRACJI

Rozwój osobowości i kształtowanie kompetencji międzykulturowych ma miejsce w socjalizacji, wychowaniu i łączącej oba te procesy edukacji. Nabywanie kompetencji odbywa się w środowisku społecznym, w którym jednostka podlega oddziaływaniom grupy, co w literaturze określa się mianem socjalizacji (Rosiński, 2003). Socjalizacja dotyczy zmian, jakie zachodzą w dziedzinie kontaktów społecznych człowieka z otoczeniem: „społecznie pożądane zmiany osobowości zachodzące w procesie socjalizacji polegają na kształtowaniu dodatnich cech charakteru wpływających korzystnie na współżycie międzyludzkie” (Skorny, 1987, s.17). Florian Znaniecki (Znaniecki, 1992) zwraca uwagę, że socjalizacja jest procesem wchodzenia lub wrastania w kulturę, co w innych źródłach określane jest mianem enkulturacji (Bednarski, 1987, s. 75). Wynikiem nabywania kompetencji międzykulturowych i uczenia się kultury jest upodobnienie się jednostki do otoczenia społecznego. W toku oddziaływań socjalizacyjnych człowiek biologiczny staje się istotą społeczną, integralnym członkiem danej kultury.

Od działań wychowawczych i socjalizacyjnych oczekuje się, że będą wspierały człowieka: „[...] w dostosowywaniu się do wymagań stawianych mu przez społeczeństwo i kulturę, a także we wprowadzaniu go w orbitę spraw szeroko rozumianego życia społecznego i kulturalnego” (Łobocki, 2004, s. 46). Wspólnym mianownikiem socjalizacji i wychowania jest długotrwałość, procesualność, interakcyjność oraz relatywność. Różnica polega na intencjonalności i planowości charakterystycznej dla wychowania, w odróżnieniu od socjalizacji, która jest na ogół pozbawiona działań zamierzonych i zaplanowanych. Działania socjalizacyjne często mają charakter spontaniczny i bezrefleksyjny, występują jako zjawiska współtowarzyszące wychowaniu. Warto zauważyć, że nie sposób tych zjawisk traktować rozdzielnie, bowiem oba procesy wspierają się w przystosowaniu członków społeczeństwa do konstruktywnego życia w grupie społecznej.

Wychowanie jest zamierzoną aktywnością i opiera się zdaniem Heleny Radlińskiej, na spożytkowaniu wszystkich dziedzin twórczości (Radlińska, 1961, s. 362 i nast.). Wpływowi wychowawczym podlega człowiek przez całe swoje życie, wychowanie obejmuje wszelką jego działalność, w której stykając się z innymi ludźmi i instytucjami, poddaje się ich inspiracjom, ale również wnosi własne wartości i wpływa na rzeczywistość za pomocą swoich talentów. Pogląd na wychowanie wyrażony przez Radlińską jest nadal aktualny, gdzie wychowanie: „obejmuje wspomaganie autonomicznych przebiegów rozwoju i wrastania, nasycenie gleby wrastania wartościami dorobku dotychczasowego oraz wprowadzanie

w istniejący dorobek myśli i pracy, uczenie umiejętności wyboru, stawianie celów życia i pracy, budowanie dróg do nich wiodących, usprawnianie w korzystaniu z narzędzi i sposobów dalszej twórczości” (Radlińska, 1961, s. 362). Autorka akcentuje rolę samowychowania i samokształcenia, podkreśla, że wychowanie odbywa się w trzech sferach rozwojowych, po pierwsze w toku wzrostu jednostki, następnie w toku wrastania w społeczeństwo oraz w toku wprowadzania w wartości kulturalne, gdzie jednostka nabywa kompetencje kulturowe, dzięki, którym potrafi dostrzegać dobra kultury, dokonywać selekcji, kierując się przyswojonymi wartościami. Za Aleksandrem Kamińskim można przypomnieć, że człowiek jest istotą bio-socjo-kulturalną, i chociaż te trzy sfery ludzkiej osobowości się przenikają, to jednak wymagają odrębnych sytuacji wychowawczych (Kamiński, 1975, s. 8). Konsekwencją takiego podejścia do zakresu i zadań wychowania są cztery dyrektywy: po pierwsze wychowanie dokonuje się we wszystkich fazach życia człowieka, po drugie kręgi wychowania intencjonalnego rozszerzają się poza tradycyjne środowisko wychowawcze, ta konsekwencja pociąga za sobą kolejną – pojmowanie wychowawcy również ulega zmianie, bowiem zakres jego kwalifikacji poszerza się o nowe zawody. Konsekwencją ostatnią wynikającą z zakresu i zadań wychowawczych jest nasilenie aktywności samokształceniowych (Kamiński, 1975, s. 7–12).

Socjalizacja, wychowanie i edukacja odbywają się w środowiskach wychowawczych rozumianych jako część „środowiska społecznego i kulturowego [...], które wywiera wpływ na wytwarzanie się trwałych postaw, poglądów, wiedzy, sposobów postępowania wychowanka” (Szczepański, 1993, s. 819). Szkoła oraz rodzina są zaliczane do podstawowych środowisk socjalizacyjnych, wychowawczych oraz edukacyjnych.

W wielokulturowym społeczeństwie postuluje się mówienie o wychowaniu międzykulturowym, które jak podkreśla Brunon Bartz „[...] zajmuje się przygotowaniem ludzi do pracy i zgodnego współżycia w społeczeństwie etnicznego pluralizmu” (Bartz, 1997, s. 9). Wychowanie międzykulturowe kształtuje świadomość międzykulturową, w następstwie czego pojawia się międzykulturowa tożsamość, która rozumiana jest jako: „świadomość własnych cech, które składają się na poczucie odrębności, jak i podobieństwa z innymi, przy jednoczesnym poczuciu ciągłości w czasie i świadomości, że się jest wciąż tą samą osobą, mimo zmieniających się warunków i własnego rozwoju” (Nikitorowicz, 2002, s. 47).

Przed każdym środowiskiem wychowawczym stoją specyficzne cele, których wymiernym efektem są kompetencje międzykulturowe. Szczególną rolę w kształtowaniu kompetencji kulturowych przypisuje się rodzinie, jako podstawowej społeczności, w której przenikają się w sposób naturalny procesy socjalizacji

i wychowania. Zdaniem Stanisława Kawuli rodzina jest pierwotną grupą społeczną naturalną, opartą na związkach o przewadze więzi osobistych, gdzie między członkami grupy zachodzi bezpośrednia interakcja (Kawula, 1997, s. 47–51). Rodzina jest podstawową grupą społeczną, która jest spotykana najpowszechniej i to od zamierzchłych czasów. Obok rodziny naturalnym miejscem wychowawczym jest środowisko lokalne oraz grupy rówieśnicze.

W przeciwieństwie do środowiska rodzinnego, które jest naturalnym kręgiem rozwoju społecznego jednostki, szkoła jest intencjonalną sferą wychowawczą. Jest to środowisko specjalnie zorganizowane w celach wychowawczych i edukacyjnych. Stałym elementem instytucjonalnego środowiska wychowawczego jest klasa szkolna. Wspólnota szkolna jest grupą, która podlega procesom wychowawczym i socjalizacyjnym.

Szczególne miejsce odgrywa edukacja w procesie resocjalizacji, również w obszarze kształtowania kompetencji międzykulturowych. We współczesnej literaturze wyraźnie akcentowany jest fakt, iż od dawna praktyka resocjalizacyjna prowadzona w instytucjach penitencjarnych skoncentrowana jest na zewnętrznej kontroli organizacyjnej, a nie na celach edukacyjno-poprawczych, co sprawia, iż edukacja jest w tej działalności marginalizowana (Bałandynowicz, 2017, s. 22). Jeśli więc praktyka resocjalizacyjna – w najszerszym ujęciu – ma na celu nie tylko modyfikację zachowań, ale i zmianę przynależności społecznej wraz z kształtowaniem umiejętności zaspakajania potrzeb zgodnie z normami społecznymi oraz autoresocjalizację (Pytka, 2008, s.74.), warto podjąć refleksję nad rolą edukacji w tym procesie. Przede wszystkim z tego względu, iż to edukacja stanowić może swoiste panaceum na wiele problemów, które często pojawiają się toku tak trudnych procesów. Dotyczy to zwłaszcza reintegracji społecznej, polegającej na włączaniu osoby do społeczeństwa, które gotowe jest przede wszystkim zaakceptować i stworzyć odpowiednie warunki do jej funkcjonowania – z zachowaniem jej wewnętrznej wolności, odpowiedzialności, ale prawa wyboru. Jak pisze Andrzej Bałandynowicz, reintegracja to „włączenie osoby do społeczeństwa, które potrafi zaakceptować, zrozumieć i tworzyć określone warunki do funkcjonowania takich osób, aby z punktu etycznego zapewnić wolność wewnętrzną, prawo do wyboru, odpowiedzialność jednostki, prawo do zaciągania zobowiązań. Reintegracja stanowi więc ponowną integrację człowieka ze światem społeczności, następującym po okresie przeżyć traumatycznych, zachwiania psychicznego lub izolacji” (Kieszkowska, 2015, s. 50). Z tego też powodu, w procesie uczenia się szczególnego poszanowania wymaga godność człowieka, bowiem „[...] wówczas jednostka, która spotyka się z szacunkiem, odzyskuje wartość personalistyczną i może dobrowolnie uznać konieczność poprawy swojej

sytuacji. Sens humanizowania warunków i sposobu odbywania kary izolacyjnej pozwala osiągać pozytywne rezultaty w psychofizycznym rozwoju skazanego pod warunkiem przekraczania granic życia wolitywno-duchowego uwzględniającego odpowiedzialność i zaufanie jako trajektorię zachowań afektywnych wobec ofiary i wspólnoty społecznej (Bałandynowicz, 2017, s. 23–24). Stąd szczególną uwagę w całej działalności probacyjnej zwraca się na strategię metod, a zwłaszcza na staranną jej organizację. Niezwykle istotną bowiem rolę w tej organizacji odgrywa refleksyjna dyskusja nad samą sytuacją życiową skazanego. Jak zauważa Andrzej Bałandynowicz (2015, s. 26), powinna ona przebiegać na trzech poziomach, jako: dyskusja o sytuacji skazanego, dyskusja nad efektami działań osoby poddanej probacji w społeczeństwie oraz dyskusja o odczuciach i reakcjach skazanego na otaczającą rzeczywistość społeczną.

Poszerzone podejście metodyczne stanowi niekwestionowaną zaletę pedagogiki resocjalizacyjnej. Z pewnością przyczyniło się to również do dynamicznego rozwoju w Polsce na przełomie XX i XXI wieku nowego nurtu metodycznego i teoretycznego, zwanego „twórczą resocjalizacją” czy „kreującą pedagogiką resocjalizacyjną” (Konopczyński, 2015, s. 77). Koncepcja, której autorem jest Marek Konopczyński, w zdecydowanie większym wymiarze zwraca uwagę na resocjalizacyjne znaczenie wspierania rozwoju zarówno osobowego, jak i społecznego osób nieprzystosowanych społecznie. Koncepcję tę doskonale określa więc twórcze postępowanie resocjalizacyjne, którego celem jest nie tyle korektywna zmiana społecznych sposobów funkcjonowania osób objętych resocjalizacją, ile rozwój strukturalnych czynników procesów poznawczych i twórczych nieprzystosowanych społecznie. Efektem takiego twórczego postępowania ma być rozwijanie ich potencjałów, ale i uzyskiwanie przez nich nowych kompetencji i umiejętności, ukształtowania nowych parametrów ich tożsamości społecznej i indywidualnej (Konopczyński, 2009, s. 157, 2015, s. 85). Takie postępowanie wymaga oczywiście stosowania odpowiednich metod, które w twórczej resocjalizacji rozumiane są jako „psychopedagogiczne sposoby wywierania wpływu na rozwój czynników strukturalnych oraz mechanizmów procesów poznawczych i twórczych wychowanków, które pozwalają wykreować nowe parametry ich tożsamości” (Konopczyński, 2009, s. 157–158). Niezwykle istotny w procesie twórczej resocjalizacji jest staranny i adekwatny dobór odpowiednich metod oddziaływań, który podyktowany jest wieloma kryteriami. W literaturze istnieje wiele podziałów i klasyfikacji takich metod. Biorąc pod uwagę zakres, można wyróżnić metody: inspirujące, aktywizujące oraz kreujące; pod względem przedmiotu oddziaływań: metody aktywizowania emocjonalnego, motywacyjnego oraz poznawczego. Tym grupom metod przyporządkowane są odpowiednie techniki oddziaływań, które generalnie można podzielić na trzy grupy:

metodyczne techniki rozwijające, utrwalające i adaptujące. To owe techniki, będące cechami uświadomionej i powtarzalnej działalności, która ukierunkowana jest na osiągnięcie zamierzonego celu, pełnią zasadniczą rolę w procesie twórczej resocjalizacji. Na szczególną uwagę zasługuje Metoda Teatru Resocjalizacyjnego (MTR), jak i Metoda Resocjalizacji przez Sport (MRS) oraz pełniące funkcję wspomagającą takie działania, jak: drama, muzyka, plastyka, socjodrama i psychodrama, które są bardzo interesującym, ale i wszechstronnym sposobem oddziaływania na nieprzystosowanych społecznie. Jak pisze Marek Konopczyński, niezwykle wartościowe w resocjalizacji mogą okazać się różne sposoby łączenia powyższych metod. To w efekcie „[...] ich stosowania wzmocnieniu mogą ulec te parametry tożsamości wychowanków, które zostały wykreowane przez metody twórczej resocjalizacji, oraz te struktury i funkcje osobowe, których metody twórczej resocjalizacji nie usprawniły” (Konopczyński, 2009, s. 247).

Aktywność twórcza, jak pisze Janina Florczykiewicz, staje się obszarem wyzwalań wewnętrznych mechanizmów korygujących, narzędziem modyfikacji struktur osobowościowych, zachodzących bez zewnętrznej interwencji, czyli jest środkiem wyzwalającym autoreSOCJALIZACJĘ „w miejsce pytań o przyczyny i charakter zaburzeń należy poszukiwać sposobów społecznego wsparcia i uruchomienia mechanizmów prowadzących do optymalnego funkcjonowania, rozumianych jako realizacja osobowych kompetencji, dających poczucie spełnienia” (Florczykiewicz, 2011, s. 10). Ujęcie procesu resocjalizacji, jako systemu sprzężeń między twórczością, strukturą „ja”, dobrostanem psychicznym a zachowaniem, wskazuje nowy wymiar postrzegania roli twórczości Resocjalizacja w tym ujęciu wspomaga jednostkę w przewyciężaniu ograniczeń wynikających z kumulacji niekorzystnych czynników rozwojowych, ukierunkowując na osiągnięcie poczucia sensu życia, wydobycie indywidualnego potencjału jednostki, uświadomienie jej własnych wartości i zasobów.

Twórcza praca resocjalizacyjna dotyczy nie tylko wprowadzania zmian społecznych sposobów funkcjonowania wychowanków, ale również wpływa na rozwój procesów poznawczych, afektywnych i behawioralnych osób nieprzystosowanych społecznie. Efektem wprowadzenia twórczego oddziaływania resocjalizacyjnego jest rozwój potencjału przez uzyskanie nowych kompetencji i umiejętności. Efektem podejmowanych zmian jest konstruktywny sposób rozwiązywania sytuacji problemowych. Celem podejmowanych działań twórczej resocjalizacji jest wykształcenie kompetencji autostymulowania własnego rozwoju oraz kompetencji do komunikacji z innymi osobami. Rezultatem tego jest podejmowanie zachowań akceptowanych społecznie.

3. KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWYCH – OD TEORII DO PRAKTYKI

Problemem kompetencji międzykulturowych zajmują się różne nauki i dyscypliny, kompetencje obecne są w edukacji, pracy zawodowej, polityce, zarządzaniu. Etymologicznie słowo kompetencja wywodzi się od łacińskiego słowa *competentia*, oznacza odpowiedniość, zgodność. Kompetencjami określa się właściwość, zakres uprawnień, pełnomocnictw instytucji albo osoby do realizowania określonego działania, jest to zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności (Kopaliński, 1989, s. 271). Samo pojęcie kompetencji można odnieść do „zespołu specyficznie ludzkich zdolności, odnośnie do języka, komunikacji i kultury, co odpowiada wyróżnieniu trzech typów kompetencji: językowej, komunikacyjnej i kulturowej. Wszystkie one bazują na naszych, podobnie specyficznie ludzkich, zasobach biologiczno-psychologiczno-intelektualnych, pozostając kluczowymi w życiu indywidualnym i społecznym każdego z nas” (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019 s. 371). Żeby kompetencja międzykulturowa mogła się ukształtować, potrzebne są następujące warunki, otwartość poznawcza, potrzeba, ciekawość i motywacja oraz warunki: sprzyjające doświadczeniu, takie jak interakcje międzyludzkie, źródła sprzyjające zdobywaniu wiedzy, w tym książki, przekazy medialne itp.

Katarzyna Gajek (Gajek, 2011, s. 205–218) przez kompetencje międzykulturowe rozumie zdolność do efektywnej pracy na pograniczu różnych kultur. Zwraca uwagę, że w ich zakres wchodzi posiadany zasób wiedzy i umiejętności praktycznych dotyczących dyspozycji do podejmowania właściwych decyzji komunikacyjnych w relacjach z osobami należącymi do obcego kręgu kulturowego. Kompetencje międzykulturowe obejmują znajomość „narzędzi” komunikacyjnych, ale też określony sposób percepcji świata, ukierunkowany na rozszerzanie myślenia na swój temat i innych osób. Marta Bem zwraca uwagę, że w coachingu, oprócz trzech podstawowych składników kompetencji kulturowych: wiedzy, postaw i umiejętności, uwzględnia się inne dopełniające elementy, w tym: doświadczenie, osobowość, zdolności, temperament oraz intelekt (Bem, 2017, s. 293). Z kolei w nurcie psychologiczno-pedagogicznym badania kompetencji akcentują takie atrybuty, jak: samoświadomość, świadomość celu działania i jego konsekwencji oraz odpowiedzialność. Maria Czerepaniak-Walczak pisze, że o powodzeniu nabywania kompetencji międzykulturowych decydują trzy elementy: umiejętność adekwatnego zachowania się, świadomość celów zachowania oraz przyjęcie odpowiedzialności za skutki swojego zachowania (Czerepaniak-Walczak, 1995, s. 137). Autorka podkreśla aspekt dyspozycji osobowościowych współwystępujących z mechanizmami społecznymi.

Aneta Rogalska-Marasińska, analizując kompetencje pożądane w działaniach edukacyjnych i wychowawczych, proponuje spojrzeć na nie jako na takie kategorie aktywności człowieka, które: „łączy się (w realizacjach praktycznych) i kojarzy się (w namyśle teoretycznym) z umiejętnością kontrolowania i/lub radzenia sobie ze złożonymi sytuacjami życiowymi lub zawodowymi. Dochodzenie do właściwych rozwiązań wymaga umiejętności korzystania z różnorodnych informacji, swobodnego odwoływania się do własnej wiedzy i adekwatnego wykorzystywania nabytych sprawności. Jednocześnie wiąże się z chęcią, potrzebą i zaangażowaniem we własny rozwój” (Rogalska-Marasińska, 2017, s. 370).

Sławomir Magala przedstawia kompetencje międzykulturowe w sposób metaforyczny, pisze o nich: „jak o plecaku lub zestawie narzędzi, który samodzielnie kompletują wszyscy uczący się ludzie, jeśli w jednym miejscu muszą radzić sobie z różnymi oprogramowaniami kulturowymi” (Magala, 2011, s. 40). Kompetencje są potrzebne każdemu człowiekowi, który spotyka się z ludźmi należącymi do innych kręgów kulturowych czy społecznych. Dzieje się tak w wielokulturowej szkole, miejscu pracy, środowisku lokalnym, w rodzinie. We współczesnym rozumieniu wielokulturowości ważna staje się także obok etniczności, narodowości, religii sfera mikro. Zatem idea kształtowania kompetencji międzykulturowych dotyczy również kontaktów z osobami niepełnosprawnymi, przewlekle chorymi, osobami z innych subkultur, ludźmi przebywającymi w więzieniach i po odbytych karach, z odmienną orientacją seksualną, płcią itp. Kompetencje międzykulturowe mogą rozwijać wszyscy, bez względu na pochodzenie etniczne i społeczne, wymagają one jednak pracy nad kształtowaniem otwartej, elastycznej osobowości, dużej motywacji do nauki i poznawania nowych kultur, poszerzania wiedzy specyficznej dla regionu oraz ćwiczenia zdolności komunikacyjnych (Wiśniewski, 2016, s. 35). Kiedy komunikację międzykulturową traktujemy jako komunikację międzyludzką, wówczas ważny staje się każdy człowiek. Zdobyte kompetencje można wykorzystać do interakcji z osobami z innych kultur, ale nie tylko, również do kontaktów z osobami różnych warstw społecznych, płci, orientacji seksualnych, pokoleń, z osobami dokonującymi odmiennych od naszych wyborów życiowych. Kompetencje międzykulturowe są nam potrzebne, by lepiej zrozumieć siebie i innych, żebyśmy potrafili nawiązywać i pogłębiać relacje interpersonalne, budować satysfakcjonujące życie, abyśmy nie kierowali się stereotypami i uprzedzeniami, by innym ludziom żyło się przy nas bezpiecznie.

Doskonałą ścieżką kształtowania kompetencji międzykulturowych jest teatr, bowiem posiada moc wyzwiania w każdym z nas odwagi do poszerzania przestrzeni myślowej. Pomaga w poszukiwaniu sensu życia i wartości, jest drogą do samorealizacji. Działania teatralne stwarzają doskonałe warunki do rozwijania

kompetencji międzykulturowej na kilku poziomach. Przykładem pracy nad rozwijaniem kompetencji międzykulturowych w praktyce są działania podejmowane przez reżysera i społecznika Dariusza Szada-Borzyszkowskiego³. Przez wiele lat realizował projekty teatralne w środowisku więziennym, większość w Zakładzie Karnym w Białymstoku. Przy realizacji przedstawienia „Nasza klasa”, nawiązującego do dramatu Tadeusza Słobodzianka o tym samym tytule, powstał film dokumentalny *Kochana nasza klaso* rejestrujący najważniejsze momenty pracy nad spektaklem.

Do analizy projektu „Nasza klasa” realizowanego w latach 2011–2012 w ramach przedsięwzięcia „Zrozumieć innych – poznać siebie”⁴ posłużyłyśmy się modelem wymiarów kompetencji międzykulturowych zaproponowanym przez Gerstana Russella, który wyróżnił komponent poznawczy, emocjonalny i komunikatywny/behawioralny (Mazur, 2012, s. 184; Bem, 2017, s. 305). W obszarze kognitywnym uwaga skupia się wokół uczenia się norm i standardów kulturowych, ważne są oddziaływania edukacyjne i wychowawcze. Podstawą jest poznawanie wiedzy o nas samych, o własnej kulturze w myśl zasady, żeby zrozumieć innych, musimy najpierw poznać siebie. Na początku projektu pojawiło się skonfrontowanie oczekiwań reżysera i skazanych. Na pierwszym spotkaniu osadzeni, którzy brali pierwszy raz udział w tego typu przedsięwzięciu, siedzieli z założonymi rękoma, cieszyli się, że mogli opuścić cele, a jedyną refleksją, była myśl o korzyściach wynikających z udziału w zabawie teatralnej w postaci wyjść, wycieczek, większych szansach na przepustki, możliwościach awansu w formalnej strukturze. Celem pracy na tym etapie kształtowania kompetencji było poszerzanie świadomości wyznawanych wartości i norm, którymi więźniowie kierują się w życiu, własnych preferencji, ale także ujawnienie sposobów myślenia i zachowania utrudniających komunikację jak stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja oraz ułatwiających jak empatia, konstruktywne, zdrowe myślenie i asertywne zachowanie. Początkowe oczekiwania i nastawienia w trakcie trwania projektu uległy zmianie, pojawiły się nowe wartości i nowe sposoby myślenia o sobie samym i otaczającym świecie.

³ Więcej na temat projektów teatralnych realizowanych przez Dariusza Szada-Borzyszkowskiego we współpracy z Zakładem Karnym w Białymstoku Sacharczuk, Gromadzka, (2014). Teatr w resocjalizacji na przykładzie działań podejmowanych w białostockim środowisku więziennym. W: K. Sawicki. K. Konaszewski (red.) *Środowiskowy wymiar niedostosowania. Teorie-badania-praktyka*. Białystok: Agencja Wydawnicza Ekopress.

⁴ Badania n temat kompetencji międzykulturowych przeprowadzone zostały w 2019 roku na podstawie analizy reportaży *Kochana nasza klaso* dostępnego na stronie: <http://bialystok.tvp.pl/7815800/kochana-nasza-klaso> (15.12.2019) oraz na podstawie wywiadu przeprowadzonego z reżyserem Dariuszem Szada-Borzyszkowskim.

Na poziomie kognitywnym Szada-Borzyszkowski podejmował wysiłki w kierunku poszerzania wiedzy aktorów na temat innych grup kulturowych, zarówno o zagadnienia dotyczące uniwersalnych aspektów, takich jak: modele, wymiary kultur, szok kulturowy czy szok powrotu itp., jak i zagadnienia wyróżniające konkretne kultury. W pracy nad poszerzaniem kompetencji reżyser starał się wybierać takie tematy, nie powinny być obojętne dla skazanych, które w pewien sposób ich dotyczą, które prowokują do zmiany nastawienia, zmiany systemu wartości. Projekt „Nasza klasa” poruszał problem relacji polsko-żydowskich, w zamierzeniu było pokazanie w ich kontekście wartości człowieczeństwa, naświetlenie możliwych sposobów dokonywania wyborów w trudnych społecznie sytuacjach.

Projekt trwał około roku, jego zakończenie zależało od gotowości aktorów – więźniów, od ich dojrzałości, zmiany postaw, myślenia, odczuwania i zachowania. Praca nad sztuką nie ograniczała się do pracy nad tekstem, były to różnorodne aktywności oscylujące wokół konkretnego tematu. Więźniowie poznawali historię Żydów mieszkających w Jedwabnem, historię Holokaustu, pogromów przeprowadzonych przez Polaków na swoich sąsiadach Żydach, oglądali filmy dokumentalne odnoszące się do poruszanego tematu, czytali książki Jana Grossa. Reżyser w trakcie projektu starał się, by osadzeni mieli możliwość być w teatrze zawodowym, przeżyć spektakl od strony widza, porozmawiać z aktorami, pooglądać kulisy. Większość z nich po raz pierwszy miała kontakt z teatrem zawodowym.

Szada-Borzyszkowski mówi, że aby właściwie zanalizować tekst, trzeba poznać okoliczności, do jakich odnosi się narracja, a wiedza skazanych na tematy poruszone w projekcie była uboga. W pracy nad kompetencjami służyło to, że reżyser równolegle pracował nad treścią sztuki oraz jej kontekstem, aktorzy więźniowie zdobywali wiedzę i jednocześnie doświadczali opisanych zdarzeń.

Na poziomie afektywnym, nazywanym komponentem motywacyjnym, emocjonalnym kształtowania kompetencji, celem było ćwiczenie umiejętności radzenia sobie z emocjami i świadomość stanów emocjonalnych, jakie towarzyszą osadzonym w kontaktach międzyludzkich. Reżyser kładł nacisk na obserwowanie związku między myślami a emocjami, pozakazywał, że negatywne myślenie powoduje pojawienie się utrudniających funkcjonowanie emocji, takich jak: strach, złość, wstyd, smutek. Trening w tym obszarze polegał na korygowaniu myśli negatywnych, krytycznych, utrudniających kontakt samemu ze sobą i innymi ludźmi oraz zamienianiu tych myśli na myśli konstruktywne, realistyczne, pobudzające spokój, radość, zadowolenie. Reżyser zachęcał więźniów do obserwowania swoich stanów emocjonalnych i wyrażania emocji w trakcie trwania projektu. Poszerzanie wiedzy o innej kulturze, o relacjach polsko-żydowskich w trakcie czytania, oglądania i rozmów sprzyjało refleksji nad swoim życiem, weryfikacji celów

i priorytetów, wartości i pragnień. Jednak modyfikacje poznawcze i emocjonalne najsilniej widoczne były w trakcie odwiedzin Jedwabnego. Poszukiwali tam miejsc opisanych w sztuce Słobodzianka – fundamentów stodoły, w której spalono Żydów, śladów kina, szkoły, ulic, po których polscy mieszkańcy prowadzili na śmierć żydowskich sąsiadów. Poznawanie historii ludzi, odwiedzanie miejsc, w których żyli, uruchomiło refleksje na temat człowieczeństwa, odpowiedzialności za pamięć, bezpieczeństwa, tolerancji itp., które bez tego doświadczenia mogłyby nigdy się nie pojawić.

Trzecim poziomem kształtowania kompetencji jest rozwój konkretnych umiejętności w ramach komponentu komunikatywnego/behawioralnego. Kierunkiem pracy w tym obszarze była zmiana zachowań obojętnych, uległych i agresywnych wobec innych kulturowo na zachowania konstruktywne, asertywne i pokojowe. Rozwój prawidłowych zachowań kulturowych był możliwy dzięki uczestnictwu w rytuałach, obrzędach, codziennych sytuacjach społecznych, fizycznym kontakcie z artefaktami kultury. Celem przedsięwzięcia było stworzenie takiej sytuacji, w której aktorzy – więźniowie – będą potrafili w swoim życiu użyć tego, czego doświadczyli podczas realizacji projektu. Udział w pracy nad spektaklem „Nasza klasa” umożliwił więźniom zmianę postaw. Zdobyli oni wiedzę o życiu przedwojennych pokoleń – Polaków i Żydów, o trudnościach wynikających z sytuacji wojny, dowiedzieli się czegoś o sobie, o swoich emocjach, pragnieniach i wartościach, ale też o innych systemach aksjologicznych, o innych grupach kulturowych, o świecie współczesnym, o teatrze. Mieli możliwość przeżyć, doświadczyć kontaktu z „duchem miejsca”, dzięki czemu możliwa była transformacja emocjonalna, niezbędna do zmiany zachowania. Wobec czego istnieje prawdopodobieństwo, że przynajmniej niektórzy ze skazanych nie wrócą do więzienia.

Po zakończeniu projektu „Nasza klasa”, wielu z jego uczestników podejmowało aktywności społeczne, kontynuując zainspirowane pracą artystyczną działania. Przykładem może być sytuacja, kiedy kilku osadzonych zgłosiło się do reżysera z propozycją oczyszczenia kirkutu w Jedwabnem. Zmiany zachowania widoczne były w relacjach interpersonalnych między więźniami w trakcie i po zakończeniu projektu. Korzystne transformacje nastąpiły również w postrzeganiu siebie i swojego miejsca w świecie, aspiracji zawodowych i rodzinnych. Niektórzy więźniowie przestali grypsować, zmieniło się ich funkcjonowanie w nieformalnych strukturach więziennych.

Celem prezentacji spektaklu w teatrze zawodowym jest formalne zamknięcie projektu, ale też uświadomienie, zarówno skazanym, jaki i ludziom zgromadzonym na publiczności, że odbywanie kary za popełnione przestępstwo to jedynie część prawdy o osadzonych, że status więźnia nie determinuje całej ich tożsamości.

Reżyserowi zależało na pokazaniu obu grupom, że bez względu na popełnione w przeszłości błędy, zawsze jest szansa powrotu do społeczeństwa. Nie ma przeszłości, w naszej pamięci pozostają jedynie ślady tego, co wydarzyło się wcześniej, nie ma też przyszłości, żyjemy tu i teraz, możemy więc w każdym momencie decydować, jak i co chcemy pamiętać oraz w którym kierunku podążać. Dlatego między innymi spektakl z udziałem osadzonych grany był w teatrze, gdzie wśród publiczności byli dziennikarze, miłośnicy teatru, studenci, pracownicy penitencjarni, sędziwi i przede wszystkim rodziny aktorów. Widzowie mogli zobaczyć ich w zupełnie nowej roli, osadzeni mieli możliwość dać coś dobrego innym od siebie. Publiczność mogła odkryć wartościowego człowieka w skazańcu, ale też uświadomić sobie, że w niesprzyjających okolicznościach, każdy mógłby znaleźć się po tamtej stronie. Dzięki tego typu projektom rozumiemy, że szansa dana każdemu człowiekowi, bez względu na jego przeszłość, jest podarunkiem dla samego siebie. Jak pisze Hanna Mamzer: „Wrażliwość na różnice kulturowe, świadomość tego, jakie one są i jak można je wyznaczać, podnoszą poziom empatii. Wzmacnianie kompetencji kulturowych w zakresie komunikacji międzykulturowych sprzyja rozumieniu innych, osób reprezentujących najróżniej definiowane grupy i kategorie społeczne. Sprzyja to redukowaniu zjawiska »niewidzialnych grup« – takich, które są postrzegane jako niekomfortowy partner komunikacyjny, którego się unika” (Mamzer, 2018, s. 60).

4. ZAKOŃCZENIE

Kompetencje międzykulturowe są niezbędne do prawidłowej komunikacji międzyludzkiej, pomagają zredukować niepewność w sytuacjach nowych i nieznanach. Im więcej wiemy o poszczególnych osobach i sytuacjach społecznych i kulturowych, w których nawiązujemy interakcje, tym jest bardziej prawdopodobne, że wyślemy skuteczne komunikaty. Kompetencje do komunikacji międzykulturowej nabywamy w procesie socjalizacji, wychowania oraz edukacji. Dzięki nim zdobywamy umiejętności przezwyciężania barier komunikacyjnych, przeciwdziałania uprzedzeniom, agresji oraz dyskryminacji. Nabywaniu kompetencji kulturowych przez bohaterów projektu „Nasza Klasa” sprzyjała atmosfera współpracy pomiędzy osobami zaangażowanymi w twórczą działalność – reżyserem i aktorami. Rezultatem podjętych działań było wspólne wypracowanie celów, przygotowanie osadzonych do funkcjonowania w życiu społecznym, ale również nauka rozwiązywania sytuacji problemowych. Osoby poddające się wpływowi resocjalizacji poprzez działania edukacyjne, wychowawcze i artystyczne mają szansę uzyskać szerszą akceptację

społeczną, poszerzyć granice własnego rozwoju osobistego i społecznego, dzięki czemu mogą nastąpić również pozytywne zmiany w ich najbliższym środowisku, rodzinie i społeczności lokalnej.

Bibliografia

- Bałandynowicz, A. (2015). Kuratela probacyjna systemem zintegrowanych oddziaływań osobowych. środowiskowych i kulturowo-cywilizacyjnych wobec osób naruszających ład społeczny. W: K. Sawicki, R. Ćwikowski, A. Chańko (red.), *Dylematy i wyzwania współczesnej resocjalizacji*. Białystok: Alter Studio.
- Bałandynowicz, A. (2017). Wykluczenie społeczne – słowo jako symbol określające naturę człowieczeństwa. *Resocjalizacja Polska*, 14.
- Bartz, A. (1997). *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Bednarski, J. (1987). Enkulturation. W: Z. Staszczak (red), *Słownik etnologiczny*. Warszawa–Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bem, M. (2017). Modele kompetencji międzykulturowych. W: K.M. Błęszyńska (red.), *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju*. Gdańsk: Katedra.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1995). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Denek, K. (2004). Społeczeństwo informacyjne a edukacja. *Studia Edukacyjne*, 6.
- Florczykiewicz, J. (2011). *Terapia przez kreację plastyczną w resocjalizacji recydywistów penitencjarnych*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Gajek, K. (2011). Kompetencje międzykulturowe jako element kultury współczesnej organizacji – dylematy teorii i praktyki. *Problemy Zarządzania*, 2(32).
- Kamiński, A. (1975). *Pedagogika społeczna dla potrzeb pracowników socjalnych*. Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej Oddział w Warszawie.
- Kawula, S. (1997). Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo wychowawcza. W: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kieszkowska, A. (2015). Projektowanie oddziaływań wspierających w inkluzyjno-katalaktycznym modelu w procesie reintegracji społecznej. W: K. Sawicki, R. Ćwikowski, A. Chańko (red.), *Dylematy i wyzwania współczesnej resocjalizacji*. Białystok: Alter Studio.
- Konopczyński, M. (2009). *Metody twórczej resocjalizacji*. Warszawa: PWN.
- Konopczyński, M. (2015). *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kopaliński, W. (1989). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kwieciński, Z. (2018). Edukacja wobec blokad systemu kulturowego. *Edukacja Międzykulturowa*, 2.
- Lewowicki, T. (1994). *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.

- Łobocki, M. (2004). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Impuls.
- Mamzer, H. (2018). Intercultural communication skills development as a basic requirement in the multicultural world. *Edukacja Międzykulturowa*, 2.
- Mazur, B. (2012). Kompetencje międzykulturowe w opinii podlaskich menadżerów. *Współczesne Zarządzanie*, 1.
- Morbitzer, J. (2018). W poszukiwaniu nowych (meta)modeli edukacji XXI wieku. *Studia Edukacyjne*, 50.
- Nikitorowicz, J. (2002). Edukacja kreująca tożsamość rozproszoną – międzykulturową W: Z. Gawlińska, S. Scisowicz (red.), *Pedagogika wobec aktualnych problemów społecznych*. Ostrowiec Świętokrzyski: Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości.
- Pytka, L. (2008). Różne ujęcia resocjalizacji. W: B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*. Warszawa: PWN.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich.
- Rogalska-Marasińska, A. (2017). *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rosiński, D. (2003). *Nauczyciel wobec zaburzeń procesu socjalizacji u uczniów*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Sacharczuk, J., Gromadzka, K. (2014). Teatr w resocjalizacji na przykładzie działań podejmowanych w białostockim środowisku więziennym W: K. Sawicki, K. Konaszewski (red.), *Środowiskowy wymiar niedostosowania. Teorie – badania – praktyka*. Białystok: Agencja Wydawnicza Ekopress.
- Skorny, Z. (1987). *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Suchodolski, B. (1968). *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Suchodolski, B. (1987). *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szczepański, J. (1993). *Środowisko wychowawcze*. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja „Innowacja”.
- Wilczyńska, W., Mackiewicz, M., Krajka, J. (2019). *Komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wiśniewski, R. (2016). *Transgresja kompetencji międzykulturowych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Znanięcki, F. (1992). *Nauki o kulturze: narodziny i rozwój*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.