



EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

2022, nr 1 (16)

Edukacja Międzykulturowa

Rada Naukowa:

José L. da Costa (University of Alberta, Edmonton, Kanada), Jim Cummins (University of Toronto, Kanada), Hana Červinková (Maynooth University, Irlandia), Ludmiła L. Choruża (Київський університет імені Бориса Грінченка, Ukraina), Sixto Cubo Delgado (Universidad de Extremadura, Hiszpania), Manuel Lucero Fustes (Universidad de Extremadura, Badajoz, Hiszpania), Ian Hancock (University of Texas, USA), Zenon Jasiński (Uniwersytet Opolski), Bronislava Kasáčová (Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Słowacja), Piet Kommers (University of Twente, Holandia), Hristo Kyuchukov (Freie Universität Berlin, Niemcy), **Tadeusz Lewowicki (przewodniczący Rady)**, Włodimir I. Ługowij (Національна академія педагогічних наук України, Ukraina), Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), William New (Beloit College, WI, USA), Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku), Marian Nowak (Katolicki Uniwersytet Lubelski), Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski), Idzi Panic (Uniwersytet Śląski), Irina A. Pisarjenko (Российский Государственный Педагогический Университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Rosja), Jana Raclavská (Ostravská univerzita v Ostravě, Republika Czeska), Halina Rusek (Uniwersytet Śląski), Andrzej Sadowski (Uniwersytet w Białymstoku), Graciela Slesaransky-Poe (Arcadia University, USA), Mirosław Sobecki (Uniwersytet w Białymstoku), Lech A. Suchomłynow (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Ukraina), Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki), Marta M. Urlińska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Christoph Wulf (Freie Universität Berlin, Niemcy)

Zespół Redakcyjny:

Ewa Ogrodzka-Mazur (redaktor naczelny), Alina Szczurek-Boruta (zastępca redaktora naczelnego, redaktor tematyczny), Barbara Grabowska, Aniela Różańska, Jolanta Suchodolska, Anna Szafrńska, Łukasz Kwadrans (redaktorzy tematyczni), Adam Mikrut (redaktor statystyczny), Urszula Klajmon-Lech (redaktor językowy – język polski), Agata Cieniała (redaktor językowy – język angielski), Anton Dragomiletskii (sekretarz redakcji)

Adres Redakcji:

„Edukacja Międzykulturowa”

Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ul. Bielska 62, 43–400 Cieszyn

tel. 33 854 62 02; <https://us.edu.pl/wydzial/wsne/nauka-i-badania/serie-wydawnicze/edukacja-miedzykulturowa/>

Recenzenci: Laura de la Trinidad Alonso Díaz, Tomasz Bajkowski, Jaroslav Balvín, Krystyna Bleszyńska, Hynek Böhm, Pavol Dancák, Wioleta Danilewicz, Piotr Długosz, Przemysław Paweł Grzybowski, Halina Grzymała-Moszczyńska, Andrej Harbatski, Anna Józefowicz, Soňa Kariková, Eleftherios Klerides, Artur Konopacki, Leszek Korporowicz, Mariusz Korczyński, Kazimierz Kossak-Głowczewski, Adela Kożyczkowska, Dariusz Kubinowski, Urszula Markowska-Manista, Josef Malach, Hanna Mamzer, Stefan Mieszalski, Jolanta Miluska, Tadeusz Miluski, Dorota Misiejuk, Jolanta Muszyńska, Renata Nowakowska-Siuta, Inetta Nowosad, Anna Odrowąż-Coates, Jelena Petrucijová, Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Petro Sauch, Krzysztof Sawicki, Tadeusz Siwek, Swietłana Sysojewa, Jolanta Szempruch, Barbara Weigl, Teresa Wilk, Dariusz Wojakowski, Radosław Zenderowski

Redaktorzy naukowci tomu: Alina Szczurek-Boruta, Jolanta Suchodolska

Redaktor prowadzący: Paweł Jaroniak

Redaktor techniczny: Ryszard Kurasz

Korekta: Zespół

Projekt logo: Tadeusz Lewowicki

Projekt okładki: Krzysztof Galus

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe GRADO

Toruń 2022

ISSN 2299-4106

Wydanie publikacji dofinansowane przez Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wersją pierwotną tekstu jest jego wersja drukowana

Wersja elektroniczna jest publikowana na licencji Open Access CC BY-NC-ND 4.0

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową: tel. 56 664 22 35; e-mail: marketing@marszalek.com.pl

Wydawnictwo Adam Marszałek, ul. Lubicka 44, 87–100 Toruń

tel. 56 664 22 35, e-mail: info@marszalek.com.pl, www.marszalek.com.pl

Drukarnia, ul. Warszawska 54, 87–148 Łysomice, tel. 56 678 34 78



Spis treści

Wprowadzenie	11
---------------------------	-----------

Artykuły i rozprawy

Jerzy Nikitorowicz

Dramaty tożsamości wpisane w pogranicze kultur. Implikacje edukacyjne	21
---	----

Adela Kożyczkowska

(Nie-)Polak, (nie-)Niemiec – Ślązak, czyli o rozpoznaniu własnej etniczności	39
--	----

Halina Rusek

Dziedzictwo i pamięć. Szkic o nieobecnej kulturze polskich Żydów	50
--	----

Julia Anastazja Sienkiewicz Wilowska

Sytuacja edukacyjna, społeczna i ekonomiczna Żydówek w powiecie wałeckim (Prusy Zachodnie) w okresie od XVIII do początków XX wieku	64
---	----

Celina Czech-Włodarczyk

Ludność rdzenna w kanadyjskim systemie edukacji – próba pogodzenia z przeszłością, aktualna sytuacja i planowane działania	76
--	----

Aleksandra Boroń

Lizbona – tożsamość międzykulturowego miasta	88
--	----

Komunikaty z badań

Alina Szczurek-Boruta

- Doświadczenia z okresu dzieciństwa i ich znaczenie w dorosłości –
przyczynek do badań nauczycieli przedszkoli i szkół z polskim
językiem nauczania na Zaolziu w Republice Czeskiej 101

Mariusz Korczyński

- Wrażliwość międzykulturowa polskich emigrantów w Anglii
w porównaniu z obywatelami Wielkiej Brytanii i Polski
zamieszkałymi w kraju pochodzenia 119

Jolanta Muszyńska i Szymon Cyprian Czupryński

- Indywidualny kapitał społeczny i jego znaczenie dla dobrostanu
emocjonalnego studentów w czasie pandemii COVID-19 135

Sylwia Jaskulska, Mateusz Marciniak,

Barbara Jankowiak i Michał Klichowski

- Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19
w doświadczeniach polskich uczniów i uczennic:
codzienność i wizja przyszłości szkoły 151

Praktyka edukacyjna

Elżbieta Wiącek

- Czy Smok Wawelski woli sushi? Semiosfera wizji wielokulturowego
miasta XXI wieku w pracach artystycznych uczniów krakowskich
szkół 167

Renata Pater i Joanna Olszewska-Gniadek

- Rozwijanie inteligencji wielorakich i kompetencji kluczowych
dzieci w kontekście edukacji nieformalnej. Studium przypadku
konkursu „Słoneczniki” 186

Artykuły recenzyjne

Anna Szafrńska

- Joanna Sacharczuk: *Pamięć społeczna z perspektywy edukacji regionalnej. Analiza doświadczenia biograficznego białostoczan pochodzenia polskiego i żydowskiego urodzonych przed II wojną światową. Studium porównawcze pamięci społecznej licealistów z Polski i Izraela* 199

Andrzej Radziewicz-Winnicki

- Leszek Pawelski i Marek Rembierz red. *Ponad podziałami. Wspólne perspektywy i dążenia w polsko-ukraińskiej współpracy naukowej* 204

Alina Szczurek-Boruta

- Idiomatyczność w ujęciu kultury, edukacji i wychowania.
Artykuł recenzyjny książki Doroty Misiejuk: *Kontekst kulturowy wychowania. Wielokulturowość a standard społeczny stosunków międzykulturowych w perspektywie pedagogicznej* 213

Kronika

Honorata Czajkowska

- Dzieciństwo w wielokulturowych przestrzeniach: socjalizacyjne, edukacyjne oraz inkluzyjne konteksty,*
Wrocław 18–19 listopada 2021 r. 221

Bibliografia

- Prace z edukacji wielo- i międzykulturowej wydane w 2021 roku 229

- Nota o autorach 233

Contents

Introduction	11
---------------------------	-----------

Articles and Treatises

Jerzy Nikitorowicz

Identity dramas written into the cultural borderland. Educational implications	21
--	----

Adela Kożyczkowska

Neither a Pole nor a German – a Silesian – about recognizing one's own ethnicity	39
--	----

Halina Rusek

Heritage and memory. An essay on the absent culture of Polish Jews	50
---	----

Julia Anastazja Sienkiewicz Wilowska

The educational, social and economic situation of Jewish women in Wałcz County (West Prussia) from the 18 th to early 20 th century	64
---	----

Celina Czech-Włodarczyk

Indigenous Peoples in the Canadian education system – an attempt to reconcile to the past, the current situation and planned activities	76
---	----

Aleksandra Boroń

Lisbon – the identity of an intercultural city	88
--	----

Research Reports

Alina Szczurek-Boruta

- Childhood experiences and their significance in adulthood –
a supplement to the studies among teachers from
kindergartens and schools with Polish as the teaching
language in Zaolzie in the Czech Republic 101

Mariusz Korczyński

- Intercultural sensitivity of Polish emigrants in England, compared
to British and Polish citizens living in their countries of origin 119

Jolanta Muszyńska and Szymon Cyprian Czupryński

- The meaning of individual social capital for the emotional
well-being of students during the COVID-19 pandemic 135

Sylvia Jaskulska, Mateusz Marciniak,

Barbara Jankowiak and Michał Klichowski

- Distance education during the COVID-19 pandemic
in the experiences of Polish students: everyday life and a vision
of school's future 151

Educational Practice

Elżbieta Wiącek

- Does the Wawel Dragon prefer sushi? The semiosphere
of the vision of a multicultural city in the 21st century
in the artistic works of school students from Krakow 167

Renata Pater and Joanna Olszewska-Gniadek

- The developing of children's multiple intelligences and key
competences in the context of non-formal education.
A case study of the competition "Słoneczniki [Sunflowers]" 186

Reviewing Articles

Anna Szafrńska

Joanna Sacharczuk:

Pamięć społeczna z perspektywy edukacji regionalnej.

Analiza doświadczenia biograficznego białostoczan pochodzenia polskiego i żydowskiego urodzonych przed II wojną światową.

Studium porównawcze pamięci społecznej licealistów z Polski i Izraela

[Social memory from the standpoint of regional education.

An analysis of the biographical experience of Białystok residents of Polish and Jewish origin born before World War II.

A comparative study of the social memory of secondary school learners from Poland and Israel] 199

Andrzej Radziewicz-Winnicki

Leszek Pawelski and Marek Rembierz eds.

Ponad podziałami. Wspólne perspektywy i dążenia w polsko-ukraińskiej współpracy naukowej

[Above divisions. Common prospects and pursuits in the Polish-Ukrainian scientific collaboration] 204

Alina Szczurek-Boruta

Idiomatyczność w ujęciu kultury, edukacji i wychowania

[Idiomatycity in the approach of culture and education] –

a reviewing article of Dorota Misiejuk: *Kontekst kulturowy*

wychowania. Wielokulturowość a standard społeczny

stosunków międzykulturowych w perspektywie pedagogicznej

[The cultural context of education. Multiculturalism versus the social standard of intercultural relations in the pedagogical perspective] 213

Chronicle

Honorata Czajkowska

*Childhood in multicultural spaces: socializing, educational
and inclusive contexts*, Wrocław 18–19th November, 2021 221

Bibliography

**Works on multi- and intercultural education published
in Poland in 2021** 229

Biographical notes 233

Wprowadzenie

Zawartość studiów i esejów w niniejszym tomie – z tej racji, iż Autorami są przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, m.in. socjologii, antropologii, pedagogiki, w tym różnych jej subdyscyplin, jak również praktyki edukacyjnej – wskazuje na „gorące” kategorie i pola, które są bądź mogą i powinny stać się przedmiotem refleksji edukacji międzykulturowej.

„Edukacja Międzykulturowa” to czasopismo redagowane od 2012 roku przez Zakłady Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań oraz Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, aktualnie przez pracowników Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Do tej pory wydawane jako półrocznik, od 2022 roku jako kwartalnik. W niniejszym numerze widoczne są silne odwołania do pedagogiki międzykulturowej, pedagogiki porównawczej, pedagogiki społecznej oraz do pedagogiki kultury jako podłoża aksjologiczno-normatywnego działań edukacyjnych. Mamy tu do czynienia zarówno z penetracjami teoretycznymi, jak i teoretyczno-empirycznymi. Głównymi kategoriami analiz oraz badań Autorzy uczynili tożsamość (kulturową, narodową, etniczną); pamięć; wielokulturowość, międzykulturowość miejsca – miasta; doświadczenia nauczycieli z okresu dzieciństwa; wrażliwość międzykulturową; kapitał indywidualny, dobrostan psychiczny; doświadczenia szkolne grup zróżnicowanych, pogłębiające nierówności społeczne i efektywność edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19.

Artykuły zgromadzone w tym tomie mają charakter interdyscyplinarny, transdyscyplinarny, wpisują się w poglądy Jerzego Szackiego, który pisał „żaden poważny problem nie daje się rozwiązać bez przekroczenia w takim lub innym stopniu granic dyscypliny, do jakiej w wyniku szeregu życiowych przypadków przypisany jest aktualnie zajmujący się w nim uczonej” (Szacki, 1999, s. 122).

Autorzy podejmują w nich próby odczytania naukowych dyskursów o dramatach tożsamości, o psychicznych, społecznych, kulturowych, środowiskowych i cywilizacyjnych uwarunkowaniach funkcjonowania jednostek, grup i zbiorowości. Testy są przeglądem istniejących baz z zakresu psychologii, socjologii, nauk o kulturze, filozofii, antropologii, historii, nauk politycznych

i wskazania ich implikacji dla myślenia i działania pedagogicznego. Jest to lektura zachęcająca Czytelnika do podejmowania refleksji i polemiki z Autorami.

Osią rozważań podjętych w tekstach zgromadzonych tym tomie jest zanurzenie człowieka w kilku kontekstach: czasu, społecznym i kulturowym¹.

Czas „oddaje sposoby, za pomocą których społeczeństwa konceptualizują i wyrażają problem trwania i przemijania, postrzegają i wartościują zmianę, porządkują życie społeczne według relacji następstwa i równoczesności” (Tarkowska, 1998, s. 109). Podstawową osobliwość czasu społecznego stanowi fakt, że „jest on jednocześnie podporządkowany dwóm różnym układom: kulturze i systemowi społecznemu” (Radzewicz-Winnicki, 2009, s. 37). W określonym czasie społecznym – zdaniem Andrzeja Radzewicza-Winnickiego – „wyraża się pewien profil kulturowy i odsłaniają wzory aprobowanych i dezaprobowanych norm i wartości. To one właśnie tworzą określony imperatyw, stanowiący przesłanki ku wyzwoleniu się aktywności bądź bierności, indywidualizmu czy też preferowania postaw prospołecznych, tradycjonalizmu albo nowoczesności” (Radzewicz-Winnicki, 2009, ss. 37–38).

Świat współczesny podlega rozmaitym pozytywnym i negatywnym zmianom. Przemiany te odzwierciedlają się w teorii pedagogicznej i praktyce edukacyjnej. Całościowa analiza zanurzenia człowieka w kontekstach czasowym i społeczno-kulturowym pokazuje, w jak dużym stopniu jego osobista przeszłość, aspiracje, plany, działania, projekty, marzenia są powiązane z tym, w jakim kierunku zmierza rozwój otoczenia i świata.

Autorzy poszczególnych tekstów zgromadzonych w tym tomie poszukują odpowiedzi na pytania o możliwe, prawdopodobne, pożądane wizje świata i koncepcje człowieka. Swoją uwagę kierują w stronę edukacji międzykulturowej. Właśnie edukację międzykulturową Tadeusz Lewowicki uznaje za ważny element przygotowania do życia w wielokulturowym świecie. Píše: „Edukacja międzykulturowa służyć ma zapobieganiu, a jeśli trzeba – przeciwnięzaniu izolacji, stygmatyzacji i autostygmatyzacji, kłopotom w integracji społecznej i problemom tożsamościowym, które towarzyszą czy bywają skutkiem edukacji wielokulturowej. W teorii i praktyce edukacji międzykulturowej nie ma dążeń do dominowania, osłabienia lub rugowania którejś

¹ Psycholodzy w swoich analizach koncentrują się na czasowym (horyzontalny wymiar rozwoju) i społeczno-kulturowym (wertykalny wymiar rozwoju) kontekście rozwoju człowieka. Przyjmują, iż warunkiem prawidłowego funkcjonowania człowieka tu i teraz oraz pomyślnego jego rozwoju w przyszłości jest integracja wszystkich perspektyw (Brzezińska, 2000, ss. 34–35).

kultury. Podobnie wielowymiarowa tożsamości nie ma zagrażać któremuś z wymiarów (któreś ze sfer) tożsamości – ma uwalniać od jednowymiarowej, niejako zmonopolizowanej tożsamości, wzbogacać tożsamość” (Lewowicki, 2014, s. 32).

W dziale „Artykuły i rozprawy” znalazło się sześć tekstów: Jerzego Nikitorowicza, Adeli Kożyczkowskiej, Haliny Rusek, Julii Anastazji Sienkiewicz Wilowskiej, Celiny Czech-Włodarczyk oraz Aleksandry Boroń.

Otwiera go artykuł wybitnego twórcy i przedstawiciela polskiej edukacji międzykulturowej Jerzego Nikitorowicza. W swoim tekście pt. *Dramaty tożsamości wpisane w pogranicze kultur. Implikacje edukacyjne*, odwołując się do koncepcji pogranicza (pozytywnego *efektu pogranicza*) oraz autorskiej Teorii Wielozakresowej i Wielowymiarowej Tożsamości ukazuje dylematy i dramaty jednostki, rodziny i społeczności funkcjonującej na pograniczu kultur etniczno-wyznaniowych, odczytuje trajektorię losu Emilii Moszczańskiej Kosiur Niewęgłowskiej przedstawionej przez Grzegorza Dżusa w książce pt. *Banderowka* (2020). Wskazuje na znaczenie prowadzenia dialogu wewnętrznego dla edukacji.

Inspiracją dla rozważań Adeli Kożyczkowskiej nad problemem etnicznego rozpoznania człowieka jest książka Zbigniewa Rokity pt. *Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku*. Kontekst teoretyczny opracowania tworzą dwie tezy wyprowadzone z koncepcji Hannah Arendt i Martina Heideggera. Na tle przeprowadzonych analiz Autorka stwierdza, że etniczność to nic innego jak wiedza na temat swojej rodziny, wspólnoty i pokoleniowo zamieszkiwanej ziemi. Samo zaś rozpoznawanie etniczności przebiegać może w trzech etapach: tożsamości anegdotycznej, tożsamości atrakcyjnej, tożsamości kleconej.

Głównym problemem badawczym opracowania Haliny Rusek jest pytanie o to, czy dzisiaj już nieobecna w przestrzeni społecznej lokalnej społeczności kultura polskich Żydów uznawana jest za jej dziedzictwo kulturowe? Osią artykułu jest kultura żydowska obecna do czasu II wojny światowej w dwóch świętokrzyskich „żydowskich miasteczkach” (we Włoszczowie i Chmielniku), będących przeciwstawnymi przykładami budowania tożsamości kulturowej i społecznej miasta w kontekście – w pierwszym przypadku – prawie całkowitej nieobecności kultury żydowskiej i w drugim przypadku, jej szerokiej rewitalizacji. Na tle wyników badań własnych Autorka pisze, iż „pożądane jest w procesie przywoływania z przeszłości – tu kontrowersyjnej – nieobecnej kultury, pojawienie się społecznych liderów nazwanych liderami dziedzictwa kulturowego. Osób zdolnych organizacyjnie zainicjować działania wsparte określoną podstawą ideologiczną” (Rusek, w tym tomie, s. 50).

Julia Anastazja Sienkiewicz Wilowska w swoim artykule analizuje sytuację edukacyjną, społeczną i ekonomiczną Żydówek w powiecie wałęckim (Prusy Zachodnie) w okresie od XVIII do początków XX wieku. Jak pisze, „dotychczas powstało niewiele publikacji dotyczących gmin żydowskich funkcjonujących na tych terenach” (Sienkiewicz Wilowska, w tym tomie, s. 64). Autorka, korzystając między innymi z materiałów archiwalnych, ówczesnej prasy żydowskiej, pruskich rozporządzeń prawnych, wskazuje na nakazy religijne i prawodawstwo pruskie, jako czynniki w największym stopniu warunkujące sytuację edukacyjną, społeczną i ekonomiczną kobiet żydowskich w okresie od XVIII do początków XX wieku, a także na stopniową asymilację ludności żydowskiej, postępującą aż do II wojny światowej, która położyła kres obecności Żydów na tych terenach.

Artykuł Celiny Czech-Włodarczyk poświęcony jest teoretycznym rozważaniom na temat edukacji ludności rdzennej zamieszkującej tereny Kanady. Autorka wskazuje na nadużycia, do których dochodziło w szkołach: przemoc fizyczna, psychiczna i seksualna itd., na działania prowadzone obecnie przez rząd kanadyjski na poziomie federalnym i prowincjonalnym zmierzające do poprawy dostępu ludności rdzennej do systemu edukacji na wszystkich szczeblach.

Aleksandra Boroń w artykule pt. *Lizbona – tożsamość międzykulturowego miasta* zwraca uwagę na specyfikę tożsamości Lizbony – międzykulturowego miasta, zaangażowanego w dialog integrujący społeczności lokalne oraz w procesy komercyjnego wykorzystywania owego dialogu prowadzące do rewitalizacji i gentryfikacji miejskich przestrzeni.

Zamieszczone w czasopiśmie kolejne opracowania to relacje i komunikaty z badań empirycznych przeprowadzonych w różnych grupach demograficznych, zawodowych, społecznych.

Artykuł Aliny Szczurek-Boruty prezentuje wyniki badań ilościowych i jakościowych przeprowadzonych wśród nauczycieli pracujących w przedszkolach i szkołach z polskim językiem nauczania zlokalizowanych na terenie tzw. Zaolzia – w Republice Czeskiej. Autorka doświadczenia nauczycieli poddaje analizie z perspektywy konstruktywistycznej wizji dziecka obecnej w pedagogice oraz koncepcji strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczenia Marii Tyszkowej (zaliczanej do nurtu konstruktywistycznego). Zaprezentowane w artykule ujęcie problemu i wyniki przeprowadzonych badań – jak stwierdza – „stanowią bardziej przestrzeń do stawiania pytań niż formułowania odpowiedzi. Uzyskane wyniki, można potraktować jako przyczynek do dalszych badań na większej próbie, także badań porównawczych wśród nauczycieli polskich i czeskich” (Szczurek-Boruta, w tym tomie, s. 113).

Mariusz Korczyński celem badań uczynił ustalenie różnic w poziomie wrażliwości międzykulturowej polskich emigrantów zarobkowych w Anglii, w porównaniu z obywatelami Wielkiej Brytanii i Polski zamieszkającymi w kraju pochodzenia. Wrażliwość międzykulturowa rozumiana jest w tym tekście jako wskaźnik kompetencji do komunikacji międzykulturowej wyrażający się gotowością do dialogu z osobą odmienną kulturowo. Badania przeprowadzono na terenie Anglii i Polski, z wykorzystaniem Skali Wrażliwości Międzykulturowej (ISS) autorstwa Guo-Ming Chen i William J. Starosty, zaadaptowanej do warunków polskich. Wyniki przeprowadzonych badań ujawniły m.in., że najwyższy poziom gotowości do dialogu z osobą odmienną kulturowo prezentują badani obywatele Wielkiej Brytanii, uzyskując w większości analizowanych wymiarów wyniki wysokie i przeciętne w górnym ich zakresie. Najniższy zaś badani obywatele Polski zamieszkali w kraju pochodzenia.

Wśród komunikatów i badań znalazły się dwa ukazujące doświadczenia pandemii COVID-19 i związane z tym nowe problemy, m.in. izolacja społeczna negatywnie wpływająca na kondycję psychospołeczną studentów, edukacja zdalna pogłębiająca istniejące wcześniej nierówności.

Jolanta Muszyńska i Szymon Cyprian Czupryński w swoim tekście koncentrują się na indywidualnym kapitale społecznym i jego znaczeniu dla dobrostanu emocjonalnego studentów w czasie pandemii COVID-19. W artykule prezentują wyniki badań zrealizowanych w 2021 roku wśród studentów Uniwersytetu w Białymstoku. Celem badania było określenie znaczenia indywidualnego kapitału społecznego dla dobrostanu emocjonalnego studentów. „Dobrostan emocjonalny został zdefiniowany jako globalna ocena jakości życia jednostki. Indywidualny kapitał społeczny jako potencjalne zasoby sieci osobistych i społecznych jednostki, z których »korzysta« ona w różnych sytuacjach życiowych. Badanie ujawniło zależność pomiędzy indywidualnym kapitałem społecznym studentów a ich dobrostanem emocjonalnym” (Muszyńska i Czupryński, w tym tomie, s. 135).

Autorzy ostatniego już tekstu umieszczonego w dziale „Komunikaty z badań”: Sylwia Jaskulska, Mateusz Marciniak, Barbara Jankowiak i Michał Klichowski koncentrują się na doświadczeniach polskich uczniów i uczennic (grup zróżnicowanych pod względem płci, wieku, miejsca zamieszkania) związanych z edukacją zdalną w czasie pandemii COVID-19. Wyniki badań wskazują na różnice doświadczeń szkolnych chłopców i dziewcząt oraz osób uczących się na wsiach i w miastach oraz są przesłanką do interpretacji w kierunku pogłębiania przez edukację zdalną istniejących wcześniej nierówności.

Dział „Praktyka edukacyjna” otwiera artykuł Elżbiety Wiącek pt. *Czy Smok Wawelski woli sushi? Semiosfera wizji wielokulturowego miasta XXI wieku w pracach artystycznych uczniów krakowskich szkół*. W tekście zastosowano perspektywę semiotyczną do analizy prac plastycznych uczniów krakowskich szkół nadesłanych na konkurs „Miasto wielokulturowe w XXI wieku”. Przyjmując założenie, że „warunkiem dla semiotyki miasta są społeczne procesy prowadzące do uznania przedmiotów w przestrzeni miejskiej za znaki” (Wiącek, w tym tomie, s. 167), Autorka podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie: jakie znaki i kody konstytuują semiosferę konkursowych prac? Wyniki przeprowadzonej analizy wskazują, że uczestnicy konkursu w twórczy sposób użyli znaków zakorzenionych w tradycji Krakowa, modyfikując ich znaczenie poprzez umieszczenie ich w nowych układach syntagmatycznych ze znakami z innych kodów kulturowych. Prace uczniów są świadectwem interakcji międzykulturowych zachodzących w warunkach wielokulturowości i międzykulturowości Krakowa. Wskazują na proste zwielokrotnienie różnorodnych „pakietów kulturowych”, na przeplatanie się wielości elementów, jakie składają się na całość przestrzeni międzykulturowej.

Renata Pater i Joanna Olszewska-Gniadek w swoim opracowaniu na tle studium przypadku – konkursu „Słoneczniki” – ukazują działania edukacyjne prowadzone w instytucjach kultury na terenie Krakowa, których celem jest rozwijanie inteligencji wielorakich i kompetencji kluczowych u dzieci. Zauważają, że wielość i różnorodność ofert kulturalnych jest niewątpliwie zaletą, ale i problemem.

Przedkładany Czytelnikom tom czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” zawiera także artykuły recenzyjne trzech publikacji: Joanny Sacharczuk pt. *Pamięć społeczna z perspektywy edukacji regionalnej. Analiza doświadczenia biograficznego białostoczan pochodzenia polskiego i żydowskiego urodzonych przed II wojną światową. Studium porównawcze pamięci społecznej licealistów z Polski i Izraela*; Leszka Pawelskiego i Marka Rembierza red. *Ponad podziałami. Wspólne perspektywy i dążenia w polsko-ukraińskiej współpracy naukowej* oraz Doroty Misiejuk pt. *Kontekst kulturowy wychowania. Wielokulturowość a standard społeczny stosunków międzykulturowych w perspektywie pedagogicznej*, jak również kronikę wybranych ważnych wydarzeń oraz wykaz prac z edukacji międzykulturowej wydanych w 2021 roku.

W imieniu zespołu redakcyjnego i Rady Naukowej czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” pragniemy podziękować wszystkim Recenzentom i Autorom za twórczy namysł nad problematyką wielo- i międzykulturowości. Wydanie tego numeru czasopisma stało się możliwe dzięki niezwyklej przy-

chyłności i pomocy władz akademickich Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz Wydawnictwa Adam Marszałek.

Redaktorzy naukowci
Alina Szczurek-Boruta
Jolanta Suchodolska

Bibliografia

- Brzezińska, A. 2000. *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Lewowicki, T. 2014. Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa – konteksty rodzime (polskie), europejskie i globalne. W: Lewowicki, T., Ogniewjuk, W., Ogrodzka-Mazur, E. i Sysojeva, S. red. *Wielokulturowość i edukacja*. Warszawa – Cieszyn – Kijów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki.
- Radziewicz-Winnicki, A. 2009. Idea postępu w czasie społecznym Katedry Pedagogiki Ogólnej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w ośrodku akademickim w Cieszynie. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Urban, J. red. *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Konteksty teoretyczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szacki, J. 1999. Głos w „Dyskusji panelistów”. W: Flis, A. red. *Wyzwania wobec nauk społecznych u progi XXI wieku*. Kraków: Universitas.
- Tarkowska, E. 1998. Czas społeczny. W: Kwaśniewicz, W. red. *Encyklopedia socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY



Dramaty tożsamości wpisane w pogranicze kultur. Implikacje edukacyjne

Streszczenie: Obok pozytywnego *efektu pogranicza*, który jest częściej w literaturze przedmiotu prezentowany, w niniejszym tekście ukazane są dylematy i dramaty jednostki, rodziny i społeczności funkcjonującej na pograniczu kultur etniczno-wyznaniowych. Podstawę metodologiczną stanowi koncepcja interpretacji pogranicza i wielozakresowej tożsamości, poprzez którą odczytuję trajektorię losu Pani Emilii Moszczańskiej Kosiur Niewęgłowskiej przedstawionej przez Grzegorza Dżusa w książce z 2020 roku *Banderowka*.

Narracja bohaterki pozwoliła przedstawić proces kształtowania się tożsamości rodzinnej, jednostkowej i społecznej, w którym dominowały ustawicznie pytania: kim jestem, kim być, jak być, wobec doświadczania podejrzliwości, bezsilności, lęków i upokorzenia. Autor zwraca uwagę na problem dialogu wewnętrznego narratora, wskazuje na jego wartość w kontekście edukacyjnym i humanistycznym, podkreśla, jak trudna, ale istotna w procesie kształtującej się tożsamości jest mediacja trzech zakresów tożsamości, wyzwala się ze stygmatu obcości doświadczanego ze wszystkich stron.

Słowa kluczowe: tożsamość, tożsamość rodzima, tożsamość jednostkowa, tożsamość społeczna, pogranicze kultur, wspólnota, poczucie obcości

Założenia wprowadzające

Analizując pogranicze kultur mamy możliwość przedstawiania dowodów na wyzwianie pozytywnego *efektu pogranicza*, czyli otwierania i wzbogacania jednostkowych i/lub grupowych tożsamości. Lech Witkowski zwrócił uwagę, że nasycenie różnicami nie pozwala na izolowanie się i w efekcie prowadzi do celebrowania różnicy, dopuszczania do głosu mniejszości (Witkowski,

1995, s. 13). Szanując zasady i wartości kształtujących się społeczeństw liberalno-demokratycznych, pogranicze kultur należałoby potraktować jako modelowe środowisko, w którym to w sposób naturalny zachodzą procesy mniej lub bardziej świadomych zapożyczeń, możliwość uświadomienia rodzimych wartości kulturowych oraz zauważenia i poznania odmiennej kultury. W takich społecznościach ma miejsce możliwość niwelowania stereotypów i uprzedzeń, kształtowania otwartego spojrzenia na dokonywane zmiany i modyfikacje tożsamościowe. Można dostarczyć wiele dowodów na to, że idea Michała Bachtina „otwarcia ku pograniczu” (Witkowski, 1997, s. 179) przyczyniła się do budowania pozytywnych relacji, kształtowania kultury współistnienia z możliwością rozbudowywania wartości i zasad kultury własnej, ukierunkowania ku ustawicznemu dialogowi kultur itp. W tym kontekście fenomen pogranicza kultur w obecnych warunkach wielokulturowości staje się miejscem tworzenia nowego człowieka o specyficznej świadomości społeczno-kulturowej, świadomości ustawicznie wzbogacającej się w dialogu wewnętrznym i zewnętrznym, czemu winny sprzyjać zasady i wartości społeczeństwa demokratycznego (Sobecki, Misiejuk, Muszyńska i Bajkowski, 2019).

W niniejszym tekście chciałbym zwrócić uwagę nie na wskazaną wyżej jasną, wartościowaną pozytywnie, stronę pogranicza kultur, a na problemy, dylematy i dramaty, jakie wynikają z życia na nim w warunkach wojennych, na stygmatyzowanie ludzi urodzonych na terytorium styku i przejścia kulturowego, na problemy, których nie są w stanie uniknąć wobec społecznego ich postrzegania, sytuowania przez rządzących, stosowania wobec nich manipulacji, izolacji, deportowania z miejsca wielowiekowego zasiedlenia. Uważam, że ten problem był i jest szczególnie istotny w kształtujących się społeczeństwach demokratycznych, w których podmiotowa realizacja ról społecznych coraz częściej jest kontestowana wobec dynamiki i zmienności światopoglądowej, przejawianych sympatii ideologicznych, konfliktów wynikających ze zmian we władzach rządzących itp.

Do realizacji powyższego celu skorzystałem z interpretacji pogranicza w aspekcie terytorialnym (zasiedlenie określonego terytorium co najmniej przez dwie odmienne wyznaniowo i/lub etnicznie grupy), w aspekcie treści kultury i ich przepływu między grupami, reakcji na siebie i interakcji z sobą oraz w aspekcie osobowym (wielość kultur w jednym człowieku, otwartość czy zamknięcie kulturowe) (Nikitorowicz, 2018, 2020). Zauważając aspekty terytorialne, treściowe, interakcyjne i osobowe pogranicza, wskazuję na wynikające z nich dramaty tożsamościowe, które są naturalnie wpisane w po-

granicze i ujawniają się wyraźnie (budzą się z uśpienia) w określonym czasie, warunkach i okolicznościach, w sytuacji narastającego konfliktu wartości, zmienności zasad i wzorów funkcjonowania. Moim zdaniem szczególny dylemat wynika z konfliktu wartości rodzimej kultury z wartościami panującej władzy, co przyczynia się do dramatów w procesie godzenia tożsamości dziedziczonej, indywidualnej oraz tożsamości ról społeczno-kulturowych. Ujawniająca się sprzeczność oczekiwań i potrzeb, narzucanie odmiennych zasad, karanie i niepozwalanie na kultywowanie tradycji, ukierunkowuje ku przeciwstawianiu się zniewoleniu i podejmowaniu różnych form walki.

Podstawę metodologiczną, na bazie której dokonuję analizy i interpretacji problemów tożsamościowych stanowi, oprócz wskazanego wyżej pogranicza, Teoria Wielozakresowej i Wielowymiarowej Tożsamości (TWiWT). Traktuję ją jako matrycę interpretacyjną, poprzez którą odczytuję trajektorię losu Pani Emilii Moszczańskiej Kosiur Niewęglowskiej (Dżus, 2020) naznaczonej piętnem wojny i w efekcie deportowanej z ziemi ojczystej wraz z rodziną. Podjąłem próbę przedstawienia twórczego wysiłku podmiotu, który łągodzi napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakorzenienia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami i grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi, a elementami zmiennymi, wynikającymi z reakcji i interakcji, ról i pozycji społecznych oraz doświadczeń uczestnictwa w wielokulturowej przestrzeni, w czasie międzywojennym, wojennym (II wojna światowa) i powojennym. Trzecim zakresem tożsamości, na który zwracam uwagę, prezentując narrację Pani Emilii, jest świadomość stawania się takim jakim chce być narratorka, która ustawicznie mediuje między tradycją a zmieniającymi się warunkami społecznymi, nakazywaną, zajmowaną i kształtowaną pozycją społeczną i rolami z niej wynikającymi. W efekcie powstał zbiór charakterystycznych właściwości o różnej jakości w postaci nakładających się na siebie trzech zakresów (dziedzicznym, indywidualnie kształtowanym i społecznie warunkowanym).

Narracja ukazuje sposób myślenia, przejawiania aktywności, rozumienia i interpretowania zjawisk i wydarzeń oraz przeżyć z nimi związanych. Narrację Pani Emilii traktuję jako rozliczenie się z doświadczonym w latach młodości światem rodzinno-familijno-parafialnym, w którym ukształtował się jej pierwszy zakres tożsamości. W ten zakres dziedziczony, nacechowany wzniosłością, poczuciem swojskości, wagą i szacunkiem do tradycji i wartości kultury rodzimej, wkraczają brutalnie sytuacje niszczące uznawane zasady funkcjonowania w zróżnicowanym środowisku wielokulturowym. Jednocze-

śnie z prowadzoną narracją odbywa się interpretacja informacji, sytuacji, wydarzeń, generowanych przez umysł i zachowanych w pamięci. Przedstawia to, czego doświadczyła w swoim kulturowym kręgu (młodzieńcza witalność, wydarzenie rodzinne, miłość, małżeństwo, rodzina, dziecko itd.). Jakby chciała się rozliczyć się tą przeszłą tożsamością, przekazać swoją historię zapisaną w pamięci innym. Z jednej strony pozbyć się jej, „wyrzucić” z siebie, z drugiej ocalić od zapomnienia, przestrzec innych o tym, w jakich sytuacjach i okolicznościach może mieć miejsce zniszczenie człowieczeństwa. Nie wyraża przy tym ocen, nie domaga się rozliczenia, zadośćuczynienia, a skupia się na rekonstruowaniu i refleksjach. Przedstawiane fakty, zdarzenia, stany emocjonalne ukazują to, co jakby obecnie widzi, słyszy, myśli, odczuwa, przeżywa. Jej aktywne zaangażowanie w toczące się codzienne życie w czasach zniewolenia ideologicznego, ustawicznych zmian władzy, jest tak prezentowane, jakbyśmy brali w tym udział jako uczestnik lub bezpośredni obserwator, „tu i teraz” oraz „tworzą w twarz”.

Sądę, że prowadzona w pracy Dżusa (2020) autonarracja, tak jak to określił Jerzy Trzebiński (2002), nadaje kształt życiu człowieka jako pewien sposób rozumienia rzeczywistości. Autonarracja Pani Emilii stanowi oś konstrukcyjną jej historii, rodziny i społeczności w strumieniu toczących się wydarzeń. W obecnych warunkach narastających konfliktów na tle wyznaniowym i etnicznym uważam za szczególnie wartościowe z edukacyjnego punktu widzenia podjęcie namysłu nad tym, czy na pograniczu kultur istnieje możliwość godzenia racji oraz tradycji odmiennych, prawdy mojej i innych. Podejmuję próbę zwrócenia uwagi na to, w jakich warunkach możliwy był i jest dialog i porozumienie, w jakich okolicznościach może mieć miejsce, kto i jakie działania winien podjąć, aby spowodować dialog wewnętrzny i otworzyć na zewnętrzny. Andrzej Nikitorowicz (2014) zwrócił uwagę, że w Polsce dokonuje się niezwykle w swoim przebiegu eksperyment kulturowy związany ze zmianą postrzegania z homogenicznego kulturowo na zróżnicowany. Ukazuje konstruowanie tożsamości przez ukraińską mniejszość w województwie podlaskim w warunkach wschodniego pogranicza. Ta mniejszość odkrywa i konstruuje swoją odrębność w stosunku do białoruskiej mniejszości narodowej oraz w stosunku do dominującej polskiej. Nie ulega wątpliwości, że współczesny człowiek coraz częściej funkcjonuje na pograniczach kultur, coraz częściej świadomie selekcjonuje i synkretyzuje. „Nieuprawianie terenu »pomiędzy« dopuszcza instrumentalne traktowanie kwestii kultury (i kultur), ignorancję i powrót do kategorii zużytych, »przeterminowanych« i z tego powodu szkodliwych” (Czajka, 2012, s. 13). Z jednej strony ma miejsce rozbudo-

wywanie, wzbogacanie się tożsamościowe; z drugiej troska o nieprzerwanie ciągłości trwania i rozwoju kultury odziedziczonej. Olga Tokarczuk w rozmowie z Aleksandrą Pawlicką (2017, s. 17) zwróciła uwagę, że problemem jest polityka prowadzona przez władzę, tworzenie alternatywnej historii, która przedstawia tylko te fakty, które pasują do ideologicznej wizji. „Budowanie na kłamstwie, na przekłamaniach, niedomówieniach oraz wypieranie faktów i jawne im zaprzeczanie tworzy fałszywą, płytką tożsamość, która prowadzi do totalnej nerwicy i zaburzeń”. Tak więc proces życiowy stał się pasmem poszukiwania i odkrywania siebie, radzenia sobie z wielu trudnymi wyborami, w wyniku czego tożsamość ustawicznie staje się, o ile jej bycie jest kwestią starań i pracy.

Napięcia i konflikty na pograniczu kultur

Życie na pograniczu kultur zapamiętane z panieńskich, młodych lat Pani Emilii, to przestrzeń oswojona, własna, w której dobrze się czuła i realizowała. Ta przestrzeń ustawicznie kurczy się, zmienia się w coraz bardziej ciasną, nieprzyjazną, wrogą, pełną napięcia i ustawicznego życia w strachu przed obcymi i swoimi. Ukazuje swoje życie w czasie, który był wyznaczany porami roku, warunkami, które niosła przyroda, a następnie dramatyczne zmiany, które wprowadzały kolejne władze na jej ziemi zamieszkiwanej od wieków. „Moja rodzina żyła tu niemal od zawsze. Zjawili się na długo przed chrystianizacją tej ziemi i nim postawiono gdzieś około XII wieku w gęstwinie prastarego lasu dębową cerkiewkę ... stanęli nad Sanem nim powstały tutaj zręby pierwszej państwowości ... Osiedli tu, nim mieszkających w Łazach zwykli zwać Łozowskimi i nim mieszkańców Moszczan ochrzczono Moszczańskimi. Tak też nazywali się rodzice: Łozowska Barbara i Moszczański Mikołaj. ... Mimo kataklizmów wszelakich ich ojcowiznę stanowiły ziemie nad płynącym z wolna Sanem, gdzieś między Jarosławiem a położonym u podnóża gór wysokich grodem Przemysławem” (Dżus, 2020, s. 8).

Życie na wsi nacechowane było codziennością rutynowych prac, w których uczestniczyła z radością, mając możliwość doświadczać poczucia wspólnoty i radości świętowania. Znacząca dla pierwszego zakresu tożsamości odziedziczonej jest narracja związana z uroczystością składania wieńców na symbolicznym grobie powstańców ukraińskich w Pikulicach. „Co to była za radość. Miałam lat szesnaście i nigdy dotychczas nie przeżywałam czegoś podobnego. Nastroju nie psuły nawet masy wojska i policji państwowej, stojące szpalarami wzdłuż trasy pochodu” (Dżus, 2020, s. 19). „Do wielkiego święta,

rozpieraną energią, szykowali się młodzi we wsi już od dawna. Wieczorami, gdy z codzienną harówką w obejściach był już jako taki spokój, każdy gnał do „Proświty”. Nikogo nie brakło. ... Szykowaliśmy ozdoby dla strojenia wozów, wypłacaliśmy wieńce, szyliśmy prapory. Na ten dzień haftowano najpiękniejsze koszule, serdaki wyszywałyśmy kiecki. Jezu, jakże się staraliśmy. Zaraźliwa euforia ogarnęła wszystkich” (Dżus, 2020, s. 20).

Uroczystości rocznicowe w Pikulicach pod Przemyślem, w miejscu, gdzie stał pomnik i oddawano hołd powstańcom walczącym o wolną Ukrainę w 1918 roku miały szczególne znaczenie identyfikacyjne, internalizacyjne i eksternalizacyjne. „Na ten dzień z gór schodzili się Łemkowie, Bojkowie czy barwni Huculi, bo każdy miał tu kogoś z bliższych albo dalszych krewnych. Nie było na obszarze Galicji zamieszkałej przez Rusinów wioski, jaka nie wystawiłaby w pochodzie na ten dzień delegacji” (Dżus, 2020, s. 19). „Pierwsza kontrola czekała przy zjeździe na Przemyśl. ... Wkoło połamane wieńce, utytłane chorągwie. Trakt wyściełało igliwie oraz płatki różnokolorowych kwiatów. ... funkcjonariusze dopadli kolejnych zaprzęgów. Od razu jęły fruwać wieńce i prapory” (Dżus, 2020, s. 21).

Relacjonując uroczystą procesję spod unickiej katedry w Przemyślu podkreśla: „...ze czterdzieści zespołów... Chórzyści jak jeden w strojach narodowych, haftowanych skrzącymi się w słońcu kolorami. Nawet mężczyźni w garniturach, z tłumu kłębiącego się wzdłuż trasy przemarszu, w większości nosili ukraińskie soroczki. Widziałam delegacje proświty, piastunów, szły góralskie chóry w huculach wyszywanych koralami. Ślicznie to wyglądało. Gdy tylko jeden zespół rozpoczął pieśń przerywał, kontynuował ją następny, i melodia jako echo szła hen, aż po horyzont. Kilometrami niesło śpiew chóralny falami i miało to w sobie coś z nieskończoności. Muzyka przekształciła pochód w jeden rozśpiewany żywioł”. „Brzmiały mocne głosy mężczyzn i kobiet tak pięknie, że teraz już nikt chyba nie potrafi tak śpiewać. Czułam jak od tych pieśni wirowało powietrze i jakaś nuta tęsknoty uciskała w krtani. Mimo że sama działałam w różnorodnych chórach, a muzyka stanowiła nieodzowny element całej naszej społeczności to nie tylko od święta, ale i w codziennym życiu, to dziś słuchałam z rozdziawioną buzią jak zahipnotyzowana niemal. Mieliśmy to we krwi. Kochaliśmy śpiewać. Życie, które jak sądziłam, jest dopiero przede mną, wydawało się być wspaniałą, pasjonującą przygodą. Wokół tyle się działo. Byłam szczęśliwa, tak jak każdy dzieciak to potrafi” (Dżus, 2020, s. 26).

„Całą drogę z katedry aż do samych Pikulic, gdzie stał pomnik i czekała usypiana mogiła, niesliśmy narodowe wieńce skryte w gęstym tłumie. Inaczej

zaraz odebrała by je władza, robiąca co tylko, by nie dopuścić do złożenia choćby kwiatów. Im bliżej kurhanu, tym kontrolowali zawzięciej, a każdy budzący podejrzenia z miejsca był aresztowany. Kontrowersyjne przedmioty podlegały konfiskacie i były od ręki na miejscu przez funkcjonariuszy niszczone” (Dżus, 2020, s. 24). „Maszerowali w ten dzień dumni i w euforii niemal, śpiewając ile sił w płucach: *Scze ne wmerła Ukraina*”. A oni? Oni by nawet papieża zadusili za dobre słowo o unitach i za to, że rozumiał, iż chcą mieć własny obrządek, we własnym języku i w swych cerkwiach móc się modlić” (Dżus, 2020, s. 25).

Na bazie rekonstrukcji tych wydarzeń zauważamy problem całej społeczności, kilku wspólnot, które mimo cech odrębności, łączy idea szacunku i oddania hołdu młodym ludziom walczącym o niepodległość. W wypełnieniu przesłania, które im przyświeca, nic i nikt nie jest w stanie przeszkodzić (masy wojska, policji, niszczenie wieńców, niedopuszczanie do składania itd.). Ta i inne uroczystości, ich chronienie i kultywowanie, są naturalnie „wpisane” w tożsamość miejsca, doświadczeń, losów i przeżyć, w poczucie godności, szacunku, obrony swojej odrębności oraz uznanych symboli i rytuałów. Ta narracja jest egzemplifikacją losu jednostki i społeczności uwikłanej w tragiczne doświadczenia historyczne tego regionu. Ukazuje swojego rówieśnika pobitego przez policjantów za przypięty do koszuli mały tryzub w błękitnej kokardzie. „...zerwali mu metalowy znaczek i wlekli za kołnierz, jak małego psiaka” (Dżus, 2020, s. 25). „Chłopak w swej najlepszej koszuli, pokrytej hałyckim haftem bordowo-czarnych kwadracików, do wielkiej uroczystości szykował się od dawna i wzorem pozostałej kawalerki przypiął nie wiadomo skąd zdobyty znaczek. Wcześniej rozpierany radością, na myśl o idących wydarzeniach, po raz pierwszy miał szczęście wziąć udział w obchodach.” Zwraca uwagę na jego tragiczny los sieroty. Za zarobione pieniądze kupował książki, organizował rocznicowe wieczornice, wygłaszał odczyty, występował w kółku teatralnym. Był za biedny, aby spełnić marzenia związane z nauką i studiami. W czasie wojny został wcielony do ukraińskiej partyzantki i zginął na Słowacji uciekając przed Sowietami.

Aktywne uczestnictwo w kontynuowaniu tradycji to jeden z najstarszych i najbardziej powszechnych sposobów urealnienia poczucia wartości i znaczenia w procesie identyfikacji z rodzimą społecznością. Nieistotne było zmęczenie – biegli wszyscy do świetlicy zjednoczeni chęcią przygotowania wieńców i uczestniczenia w święcie. Zapominali o udrękach, kłopotach, upokorzeniu, kontroli, więzieniu, karach itd. Łączyła ich świadomość wspólnoty, więzi i silne przeżycie świętowania. Im bardziej byli ignorowani i karani

przez władzę, która niszczyła ich tradycje, tym bardziej odwoływali się do nich, odczuwali i bronili się, wspierając nawzajem. Chłopak „czując wsparcie, kark wyprostował” (Dżus, 2020, s. 32). Istotna była etyka zachowania innych; jeżeli nie przestaniecie szarpać, oskarżymy was o napaść. „Ja znam dobrze prawo i wiem, że w takie dni jak dzisiaj wolno nam je nosić. Może mnie aresztujcie, a nie czepiliście się dzieciaka?” (Dżus, 2020, s. 32). „A jakżesz to władzę uwierało, boć to Rzeczypospolita przecież, a miejscowi powstali, by o niepodległość walczyć. Kłuło w oczy. Bolało. Wiadomo, że nazajutrz służby wieńce usuną, ale też, że ukradkiem pojawią się nowe. Wojsko równie zawzięcie niszczyło cerkwie i kurhany, jakie herojom na cmentarzach sypała nasza młodzież. Mieliśmy taki w Łazach, naprzeciwko domu. Sporo wówczas zabrali i w śledztwie pobili. Skatowanych wysłali do więzień, usuwali z uczelni, nękali kontrolami rodziny, zastraszali sąsiadów. W ogóle trudny czas dla młodych – ani nauki, ani pracy jakiej. Nie mniejszość, a większość, która nigdy miała nie mieć: sołtysów, prezydentów, wojewodów... Żaden od nas do takich szczytów nie doszedł” (Dżus, s. 24).

Dramaty tożsamościowe w kontekście konfliktów na pograniczu kultur

Tożsamość narodowa Pani Emilii kształtuje się w kontekście doświadczeń, chociażby takich – jesteśmy większością a traktowani jako mniejszość, w kontekście wydarzeń niosących cierpienie fizyczne i psychiczne. Jej zakres tożsamości odziedziczonej charakteryzuje, moim zdaniem, wskazanie Charlsa Taylora (1989, s. 27) „Moja tożsamość jest określona przez zobowiązania i identyfikacje, które zapewniają ramy i horyzont, w obrębie którego mogę próbować ustalić w każdym konkretnym przypadku, co jest dobre lub cenne, co powinno zostać zrobione, co apróbuję lub czemu się sprzeciwiam. Jest to więc horyzont, w ramach którego zajmuję określone stanowisko”. Jej zakres tożsamości indywidualnej i tożsamości ról w społeczności jest kształtowany w kontekście doświadczanych upokorzeń wynikających z odmienności zarówno wyznaniowej, jak i etnicznej oraz zniewolenia i cierpienia najbliższych.

Jarosław Hrycak (2000) zwrócił uwagę, że to I wojna światowa silnie zdyktowała kwestię narodową. Okazała się najsilniejszą interwencją nowoczesnego świata w tradycyjne życie wsi. Od młodych chłopaków ze wsi oczekiwano, że powinni oddać życie za ojczyznę. Ale niezbyt wiedzieli za jaką i co było ich ojczyzną. Tak więc Ukraińcy walczyli po przeciwnych stronach frontu w szeregach wrogich armii, używając swojego języka, śpiewając takie

same pieśni i uznając podobne zwyczaje. Właśnie to miało wielkie znaczenie dla kształtującej się świadomości narodowej wśród żołnierzy. Dowództwo austriackie wyraziło zgodę na utworzenie legionu (Ukraińscy Strzelcy Siczowi – ususy – USS). Walczyli więc. Wielu było gotowych walczyć nawet przeciwko Habsburgom, gdyby wymagał tego interes narodowy, szczególnie ci, którzy trafili do niewoli rosyjskiej. Uznano ich jednak za zdrajców. Bezustanne dylematy tożsamościowe: **kim jestem – kim być wobec otaczających ze wszystkich stron wrogów?** Przeplatały się sympatie proaustriackie i proniemieckie, a na Ukrainie Nadnieprzańskiej Symon Petlura wzywał do wypełniania obowiązków wobec państwa rosyjskiego, co z pewnością było podyktowane chęcią zapobieżenia antyukraińskim represjom. Wielka tragedia tożsamościowa narodu; z jednej strony wątpił w zwycięstwo Rosji, z drugiej uważał, że ukraińskim interesem jest przyłączenie się do Rosji. W narracji Pani Emilii jest mowa o strzelcach siczowych, o składaniu wieńców pod pomnikiem w Pikulicach, miejscem wiecznego spoczynku tych, którzy podjęli walkę o wolną Ukrainę. Pani Emilia jako młoda dziewczyna dobrze to pamięta i puentuje; byliśmy u siebie większością, poniżaną i zastraszaną, ale jak młodemu zabronisz zakazanego owocu, dumy, śpiewów, obrządku we własnym języku. „Coraz silniej rozbudzona świadomość narodowa podsycala atmosferę wyczuwalnej wrogości. Rosło napięcie” (Dżus, 2020, s. 22). „Poza godnością niewiele mieli do stracenia, więc doznane upokorzenia w sercu zapadły na zawsze. Stamtąd żadna siła nie mogła ich wyrzeć. Kiełkowała nienawiść...” (Dżus, 2020, s. 25).

Narratorka wpisuje swoją biografię w miejsce, czas i relacje. Swoją autobiografię konstruuje w kontekście kulturowym, religijnym, politycznym i społecznym. W narracji ma miejsce pogłębiona autorefleksja, własna ocena, autokomentarze w kontekście trudnych i traumatycznych doświadczeń życiowych. Analizując konstruowane przez nią opowiadanie, skupiam się przede wszystkim na problemie tożsamościowym; tożsamości rodzimej, tożsamości indywidualnie kształtującej się i tożsamości oczekiwanej (narzucanej – nakazywanej) przez władzę, rządzących. Właśnie w tym postrzegam szczególną wartość edukacyjną niniejszej narracji; ustawiczne próby samookreślenia się, przeżywanie konfliktu tożsamościowego, zmienne postrzeganie przez społeczność, odporność na zadawanie ran, „wytrzymywanie” stygmatu gorszego, kojarzonego z czymś złym, wobec którego nie ma żalu i litości, gdyż zasługuje na potępienie jako członek wrogiej społeczności itp. Jak zauważył Zdzisław Cackowski (1997, s. 69): „W świecie ludzkim natomiast każda granica, każde ograniczenie jest wyzwaniem, jest koniecznością i obowiązkiem

ich przewycięzania. Człowiek jest więc istotą ciągle przekraczającą swoje granice, istotą ciągle transcendującą je i dlatego właśnie tylko człowiek tak dramatycznie odczuwa wszelkie swoje ograniczenia”.

Z narracji wyraźnie wynika, że w kształtującej się tożsamości dominowało odczuwanie marginalizacji. „Praca przed wojną była, ale tylko dla Polaków. Narastał żal, że oni młodzi, ambitni, wykształceni, a stanowiska dla głupszych, lecz co najważniejsze – swoich. Polak miał urzędy. Żydzi zawłaszczyli handel, a to też było przecież niezłe towarzystwo. A my co?” (Dżus, 2020, s. 36). Rodzice mówili, że lepiej było za cesarza, a teraz to jedynie gorycz i upokorzenie. Tak pamięta młode lata i w tym widzi ucieczkę młodych w walkę o samostanowienie, „kto chce żyć w kraju, gdzie cię mają za nic”. Świadczy o tym bezpośrednio i pośrednio wiele opisywanych zdarzeń. Między innymi „Wejście Niemców i Rosjan”, „Żydzi w domu”. Po spaleniu synagogi w Radymnie w ich domu znalazło schronienie kilka rodzin żydowskich, znajomych ojca. Donos syna greckokatolickiego księdza z sąsiedniej parafii stał się przyczyną pogromu, którego była świadkiem. „Wśród Niemców i Rosjan biegali Ukraińcy poprzebierani w polskie kurtki mundurowe. ... Stałam, a liczba biedoty z okolicznych przysiółków wabionych nadzieją łatwego wzbogacenia wciąż rosła i rosła. Atakowali nieszczęśników, nie żałując obelg, i rabowali w gorączce, co im wpadło w łapy. ... Złość i bezsilność, bo co można zrobić? Przecież nie przemówisz takim do rozumu” (Dżus, 2020, s. 74). Tragedia rozgrywała się w nowej strefie radzieckiej, ale nie interesowała przybyłych Sowieci. Sprawiali wrażenie, jakby to nie była ich sprawa. „Kiedy bruk już wyścielili bielą ksiąg podartych, a porozbijane walizy świeciły pustkami, uformowali z Żydów regularną kolumnę i wśród przekleństw ohydnych, wygnali załęcznionych na drogę. Ich śladem, w skowycie, podobna chmarze wielkich much natrętnych, potoczyła się cała ta czerni rozentuzjasmowana” (Dżus, 2020, s. 74).

Powyższe opisy wydobyte z pamięci, jak też wiele innych, ukazują jak silny był antysemityzm u sąsiadów, który ujawnił się w kontekście zmiany polityki władzy, jako nieodparta, nieludzka chęć zagarnięcia ich dobrami. Po tym wydarzeniu ukazuje jak „kwitła” w środowisku zawiść, przejawy zazdrości i obarczanie ich rodziny winą, że Żydzi u nich znaleźli schronienie. Siostry były oskarżane w szkole, że są Żydami, że wszystko mają żydowskie, nawet święte obrazy. Te fragmenty z autobiografii wydają się szczególnie istotne wobec ciągle aktualnych uprzedzeń i stereotypów wobec Innego. Ukazują jak szybko i z jaką siłą budowano oskarżenia, odnawiano i kształtowano nowe uprzedzenia, klasyfikowano, naznaczano, operowano stygmatem Żyda wobec każdego kto zachował się tak, jak przystoi człowiekowi. Moc i dynamika

stygmatu ujawniała się w pełni jako ciemna strona człowieka, usypiając jej jasną stronę wobec aprobaty i przyzwolenia władzy oraz zawłaszczenia świadomościowego przez panującą ideologię.

Implikacje edukacyjne dramatów tożsamościowych

W narracji Pani Emilii szczególnie istotne edukacyjnie wydają się sytuacje związane ze zmianą władzy, ukazanie jak zawsze wpływały na powierzchnię wszelkiego typu męty. „Nastał ich czas. Bandyta, nierób czy najgorszy pijanica wreszcie mógł stać się kimś ważnym i dymić po wiosce” (Dżus, 2020, s. 209). Po wejście Sowietów młodzi uciekali do UPA lub się kryli gdzie mogli, broniąc się przed wcieleniem do wojska. Nielicznym udało się zataić służbę w jednostkach niemieckich i esesowską przeszłość ukrywać do końca życia. Nikogo nie osądza, ukazuje tylko fakty służby w SS „Galizien”, potem w Armii Czerwonej. Opisuje wizytę kolegi męża w oddziale „Nachtigall”. „Mundur niemiecki, ale przysięgę składałem na wierność Ukrainie. Nie Hitlerowi... – Widzisz Anton. Musisz wiedzieć, kim jesteś. Kim chcesz być... Dla Niemców jesteśmy sondrgruppe »Nachtigall«.. słowiki... ale dla naszych... słyszałeś o Drużynach Ukraińskich Nacjonalistów?” (Dżus, 2020, s. 107). Wskazywał, że na szkolenie wywieźli ich do Niemiec, które zagłuszali śpiewem swoich piosenek. Wskazywał, że coraz mniej spraw na tym świecie wydaje mu się jasnych. Wcześniej służba w polskim wojsku, później szkolenie u Niemców, z nadzieją na wolność i niepodległość Ukrainy. Zwracał uwagę na brak wiary w Niemców, ale Sowietci są jeszcze gorsi. Cisną się na usta pytania: Jak wobec tego mieli znaleźć swoje miejsce, jak żyć, widzieć siebie i najbliższych w tym świecie wobec wielu doświadczeń manipulacji, poniżenia i upokorzenia? Czy te przeżywane dylematy mogą tłumaczyć i można w ich kontekście zrozumieć zachowania i działania przedstawiane w autonarracji? Na przykład to, że po bestialstwie Sowietów, pogromach, witali Niemców z nadzieją, walczyli u ich boku. „W Winnicy wybili żydowskich komunistów i tych, jakich miejscowi posądzali o zdradę. Wywlekani z domów kończyli pod płotem, bo to przecież żydokomuna była kwintesencją wroga” (Dżus, 2020, s. 116). Po zabójstwie brata przez swoich Pani Emilia zaś pyta: Co trzeba zrobić, chcąc rozbudzić w nich bestie? Bili komunistów, to sprawa oczywista, ale czy żelazna dyscyplina panująca w UPA mogła pchnąć tych dzieciaków, by mordować swoich? Z gorącymi głowami nabitymi ideami chcieli pewnie wierzyć, że nie giną darmo. Ja w sobie tej wiary od dawna nie miałam. Co więcej, dręczyło mnie raczej kim ja tak naprawdę jestem?

Ojciec Pani Emilii był znanym i cenionym w regionie inżynierem. Pracował dla Zamojskich. Budował dwory, młyny, pałace, unickie cerkwie, przebywając często poza domem. Zapamiętała go przy kreślarskiej desce w jego kancelarii – miejscu świętym. Na matce, Barbarze Moszczańskiej spoczywało utrzymanie całego gospodarstwa, wytwórni dachówek, a przede wszystkim opieka nad pięciorgiem dzieci (najstarszy syn wyjechał do Kanady). Była we wsi pierwszą gospodynią i społeczniką szanowaną przez każdego. Odbierała porody, przynosiła do cerkwi, w imieniu ubogich płaciła za ochrzzczenie itp. **„Mówili o mamie, że jest z polskiej rodziny, lecz żyjąc tu od urodzenia, stała się Ukrainką. Wcześniej nikt nie wymagał, żeby mu się spowiadać z tego, składać jakieś deklaracje, więc chyba nawet nie myślała o tym. Była kobietą jak te wszystkie w Łazach”** (Dżus, 2020, s. 441). Dramat tożsamościowy narratorki oddaje powrót ze wsi do swojego mieszkania w mieście, po wkroczeniu Sowietów. Mocującą się z zamkiem, gdyż klucze nie pasowały, nowa właścicielka z pogardą określiła ją banderówką, podkreślając, że teraz wszystko to jej, dostała od gminy, a Ty wynocha stąd. Okazało się, że była nauczycielką! „Jaka ze mnie, u diaska, „banderówka”, i co ja niby z nimi miałam mieć wspólnego. Już nawet nie tyle mnie męczył stracony dobytek, co nie mogłam dojść do siebie po tym, co się nasłuchiłam. Zupełnie jakoby mi kto w twarz napluł” (Dżus, 2020, s. 234).

„...Anton (mąż Pani Emilii), matkę też miał Polkę. On od zawsze czuł się i chciał być Polakiem. Dziwne, bo dzieciństwo przecież spędził w Łazach i wśród przyjaciół miał niemal samych Ukraińców. Dla młodych jednak długo nie miało znaczenia, kto jest Polakiem, Ukraińcem, a kto wśród nich jest Żydem. Tworzyli zgraną paczkę przyjaciół i trzymali się razem” (Dżus, 2020, s. 441). Mąż Anton przedstawiany jest bardzo różnie. Mają miejsce ciepłe wspomnienia z jego życiorysu (przemyskie gimnazjum, służba w Korpusie Ochrony Pogranicza, zwalczanie bolszewizmu i ukraińskiego terroru, jako podoficer KOP na ukraińskim weselu, tęskniący za śpiewem itd.). „Anton przed wojną był przecież w polskim wojsku zawodowym, a czapkę z orłem w koronie ciągnął przez granicę, nawet gdy musiał nocą uciekać przed Ruskami. Minęło kilka lat i ten sam mundur wywoływał, jeśli nie strach, to przynajmniej zaniepokojenie. Wiedzieliśmy co potrafią wyrabiać, dowodzeni przez NKWD-yistów, żołnierze ludowego wojska” (Dżus, 2020, s. 332). W książce przedstawiono te zbrodnicze działania wymieniając pacyfikowane wsie. W statystykach wojskowych zamordowani mieszkańcy tych wsi stawali się banderowcami. „Takich Zawadek, Karłykiwów i Wysłików było wiele, bo mszcząc się za Wołyń, to na nas Polacy brali krwawy odwet” (Dżus, 2020, s. 333).

Z wypowiedzi narratorki wyłania się kilka punktów zwrotnych etapu jej biografii. Pierwszym z nich jest zamążpójście, bez własnej woli. Drugim, ustawiczne konflikty z mężem i ich przewycięzanie. Trzecim – z jednej strony przeżywanie rozstania z mężem i obciążanie siebie winą, z drugiej zaś niwelowanie tego obciążenia niegodziwym zachowaniem męża, brakiem zainteresowania życiem rodziny i jej trudną sytuacją. Czwartym są więzi z rodziną pochodzenia, troska o rodziców, więzi i obawa o los brata. Te wszystkie etapy były przesycane ustawicznymi pytaniami tożsamościowymi i w każdym z nich bohaterka autonarracji czuje się samotna i musi radzić sobie sama. Niejednokrotnie powstawały pytania: skąd czerpała siły w pokonywaniu poważnych życiowo problemów, dlaczego nie załamała się, co powodowało, że dawała sobie rady w sytuacjach bardzo trudnych, w warunkach ustawicznych konfliktów i walki o symbole narodowe oraz władzę. Czyżby wojna i zagrożenie deportacją wyzwalały u człowieka nowe i nieznane wcześniej reakcje, postawy i przekonania, które być może w warunkach pokoju nigdy nie zaistniałyby? Emmanuel Lévinas zwrócił uwagę, że wojna zniewala i pozbawia ludzkiej godności. Jest to coś, czego się doświadcza, a czego nie można w pełni zrozumieć. Wojny doświadcza się poprzez ból istnienia, to bycie, które jest złem i bezsensem; złem i bezsensem, którego człowiek doznaje i który dźwiga na sobie (Kamińska, 2012).

Mąż narratorki, mimo świetnych opinii przełożonych i sympatii kolegów, służbę musiał opuścić, gdy ujawniły się „korzenie” przodków. Po ślubie, opuściwszy strażnicę, ciągnęło go w stronę naszych, wspomina Pani Emilia. Wskazuje, że w ich rodzinie dominowały kłótnie i oskarżenia z powodu niepodjęcia przez męża pracy, rezygnacji z niej, biesiadowania z kolegami, zdrady, ustawiczne „ucieczki” z domu, niepodjęcie obowiązków rodzinnych, opieki nad córką itp. „Mimo dwudziestu trzech lat czułam, jakbym była wrakiem, a młode lata miała już dawno za sobą. Tyle wstydu mi narobił” (Dżus, 2020, s. 185). Buntował się przeciw wszystkim i wszystkiemu, wskazując, że nie będzie się Szwabom wysługiwać. Potem nie wiedział, z kim i o co walczyć, i jako były polski żołnierz został przez Sowieców wysłany na pierwszą linię frontu, gdzie nie miał szans na przeżycie. Refleksyjne i pouczające są fragmenty w książce dotyczące rozpamiętywania pożegnania z mężem, świadomości, co go czeka na pierwszej linii frontu. „Pielęgnowane poczucie krzywdy, naprzemiennie z wyrzutami, nie pozwalały na uporządkowanie myśli w skołatanej głowie. Dzień i noc prowadziłam nieustanny dialog. Odtwarzałam słowo po słowie, po raz nie wiem który, rozważając, co powinnam powiedzieć lub co chciałam usłyszeć” (Dżus, 2020, s. 225).

Sądzę, że „rozszczepiona” tożsamość narodowa męża ukierunkowywała go ustawicznie ku frustracji i depresji. Nie rozwiązał tego problemu nie tylko on, ale także bardzo wielu młodych ludzi, a także państw, na tym i innych pograniczach kulturowych. „Za 80 tysięcy zgładzonych na wschodzie głowę położyło 20 tysięcy galicyjskich cywili. Kiedyś? Kto by tam roztrząsał: czy jest Polakiem, Łemkiem, Bojkiem czy Rusinem? A tak... trzeba było wybierać. Nikt nie rozpamiętywał przyczyny rozpętania piekła” (Dżus, 2020, s. 333). Niektórym dopasowanie się do nowych warunków i sytuacji przychodziło bardzo łatwo, co kilkakrotnie ukazywała Pani Emilia. „Wcześniej, jak trzeba było, mienił się Ukraińcem, a teraz nagle przeistoczył w Polaka” (Dżus, 2020, s. 230).

Na szczególną uwagę zasługuje rekonstrukcja rzeczywistości dotyczącej zniszczenia kultury materialnej i jednocześnie duchowej tego pogranicza kulturowego. Między innymi zniszczenie zabytkowej cerkwi, to, jak podpuszczeni przez władzę „nowonawożeni” osadnicy rozebrali cerkiew, wcześniej rozkradając wyposażenie, święte ikony. „Mimo kataklizmów i wojen cerkiew istniała w Łazach co najmniej od początków XIII wieku, czyli niemalże od zarania jakiejkolwiek państwowości” (Dżus, 2020, s. 324). Odchodziło coś, co wydawać by się mogło, że nie miało prawa nigdy odejść. „Ginęło sacrum, które w tych dniach najtrudniejszych miało być opoką” (Dżus, 2020, s. 324).

Uwagi końcowe

Mając na uwadze implikacje edukacyjne, chciałbym zwrócić uwagę na **zniszczonej wspólnotę, kształtowane od pokoleń więzi i wartość kultywowanych tradycji**. To wszystko, co sprzyjało rozwojowi człowieka, co prowadziło do lepszego rozumienia siebie i innych, co uczyło aktywności, nabywania umiejętności współpracy i współdziałania w grupie. Oprócz świątyni, której rolę wspomina narratorka w aspekcie modlitwy i wewnętrznego przymusu, aby w dzień święty być razem, wskazuje na świetlicę, „dysputy pod dachem czytelní”, wymianę gazet i książek, ustawiczne wzbogacanie księgozbioru, samodoskonalenie, wieczory poezji, spotkania, chór, teatr, mitingi itp. Miting dawał siłę i wzmacniał świadomość, iż w tak ciężkich czasach tworzą społeczność. Zespoleni kulturą poprzednich pokoleń, wiarą i oparciem w Chrystusowej cerkwi, mimo normalnych wśród ludzi animozji czy zdarzających się jak w każdym środowisku konfliktów, byli i stanowili wspólnotę. Narratorka zwraca uwagę, że nawet dla takich specjalistów od manipulacji jak Sowietci, problemem było poróżnienie ich. Zwraca uwagę, że społeczność

jako wspólnota miała swój las, dzięki czemu wybudowano szkołę, czytelną. Odbływały się w niej próby chóru, funkcjonował teatr, który wyjeżdżał z przedstawieniami. O repertuarze decydowali sami. Jak wskazuje, wieczory poezji, polityczne dysputy, czytelnictwo literatury, spotkania i rozmowy na różne tematy sprawiały, że nie byliśmy jak te woły robocze. „Nawet jeśli człek na co dzień nie miał co do gęby włożyć, rozumiał, że w życiu są i inne dobra” (Dżus, 2020, s. 246).

Obecnie zastanawiamy się i ubolewamy nad tym, że coraz mniejszym zainteresowaniem cieszy się czytelnictwo, coraz mniej Polaków czyta książki, że spada dążenie do samodoskonalenia, samorealizacji. A Pani Emila w swojej rekonstrukcji przeżytej rzeczywistości wskazuje na powszechne dążenie do samodoskonalenia, pragnienie stawania się lepszym, organizację kursów gotowania, szycia, lekcje zachowania przy stole itp. „Chłonęli tę wiedzę jak przepustkę do innego świata” (Dżus, 2020, s. 246). Refleksje Pani Emilii w wielu miejscach przytłaczają wobec współczesnych problemów zaniedbania w zakresie kształtowania i korzystania z kapitału ludzkiego. Wskazuje, że zniszczono wszystko, co przez wieki funkcjonowało i sprzyjało rozwojowi człowieka oraz kształtowanej przez niego kultury. Jedni, obawiając się drugich, powodowali coraz szerszy zakres zniszczeń. Nikt nie był już w stanie nad tym panować i doprowadzić do zgody i porozumienia. „Latami żyliśmy w ułudzie, że są na tym świecie pewne zasady i prawa, że można na coś liczyć, czegoś pragnąć, w coś wierzyć. To, co obecnie wyrabiali, uzmysłowiło, że tak nie jest” (Dżus, 2020, s. 431). Jej złość i rozgoryczenie po zabiciu brata, jak wskazuje, wszystko odmieniła. Ukraińskich powstańców, mimo że byli to sąsiedzi i bliscy, przestaliśmy traktować jako naszych obrońców. Jednak to, co było najgorsze, jak wspomina, to bandyctwo stosowane z każdej strony. „...bandyctwo wciąż mnie przerażało. Jak noc przychodziła, człek ze strachu nie wiedział, w jaką dziurę uciec” (Dżus, 2020, s. 365). Wielu wybrało taką drogę. Wskazuje, że większość milicji pomocniczej tak funkcjonowała. Bywało tak, że na jednym posterunku, przy akowcu siedział komunista z byłym esesmanem. Bandyctwa można było doświadczać z każdej strony. „Chyba sama przed sobą nie chciałam się przyznać, lecz mimo żalu za straconym domem, odczuwałam ulgę, opuszczając Łazy. Koniec strachu. Dziś nikt nie przyjdzie szarpać, bić, rabować...” (Dżus, 2020, s. 451).

Doświadczenia narratorki oddają wyraźnie życie całej społeczności i jej dramat tożsamościowy oraz liczne dramaty tożsamości osób reprezentujących odmienne wyznaniowo i etnicznie grupy. Prace przedstawiające tematykę związaną bezpośrednio czy pośrednio z Ukraińską Powstańczą Armią,

znane pokoleniu wojennemu i powojennemu, nasycone były całą gamą emocji negatywnych. Określono je literaturą „czarnej nienawiści”, bez ludzkiej twarzy. W tej książce nie ma nic z fikcji literackiej i nic bez ludzkiej twarzy. Dominuje w niej indywidualne spojrzenie, własna interpretacja, refleksje, w kontekście pokonywania ustawicznych zagrożeń, walki o życie i przeżycie na skonfliktowanym pograniczu kulturowym. Dramaty tożsamości ukazane w przedstawionej narracji autobiograficznej Pani Emilii wydają się pytać o to, czy można było uniknąć barbarzyństwa, czy następne pokolenia można uchronić od prześladowań i uczestnictwa w ludobójstwie. Zwracał na to uwagę już Albert Schweitzer (1981, 1971) – laureat Pokojowej Nagrody Nobla, twórca zasady czci do życia, etyki poszanowania życia. Podobnie wskazywał Bohdan Korzeniewski, podkreślając, że barbarzyństwo posługuje się swoim systemem wartości, krańcowo różnym od naszego. „Tam gdzie my stawiamy np. na wolność, ono umieszcza posłuch, tam gdzie my okazujemy litość, ono stosuje okrucieństwo, tam gdzie my przejawiamy współczucie, ono popisuje się głośną i brutalną drwiną” (Korzeniewski, 1993, s. 12).

Uważam, że zawsze był i będzie problem honoru danego narodu i problem wstydu, momentów haniebnych w historii i godnych czci. Uważam, że rolą edukacji jest wsparcie w rozliczaniu się z różnymi okresami, rozliczaniu się w takim wymiarze, jaki uważamy za słuszny i zgodny z narodowym sumieniem i pamięcią zbiorową. Pamięć o pewnych wydarzeniach może bowiem nabrać cech niezbywalnej wartości rdzennej, na co zwracał uwagę Jerzy J. Smolicz (1990), podkreślając, że jej trwanie warunkuje zachowanie kultury i silne poczucie tożsamości narodowej. Jednak obok głównego nurtu jest „pamięć przeciwna”, traktowana często jako pamięć grup mniejszościowych, która nie zawsze jest uwzględniana w głównej, dominującej pamięci państwa. Posiada ona swoje źródło w społeczności lokalnej, w bezpośrednich doświadczeniach tej społeczności. Pozwalają one zwrócić uwagę na inne doświadczenia, które są najczęściej pomijane przez główny nurt pamięci. Istotna więc z edukacyjnego punktu widzenia jest dbałość o to, aby nie dominowała jedna pamięć, aby mogły istnieć i być prezentowane inne jej formy reprezentowane przez członków grup mniejszościowych, aby nie powstało przekonanie, że na zawsze jest się skazanym na piętno obcości, na co zwrócił uwagę Michał Głowiński (2010, s. 116), „...że nigdy nie opuszczę kręgu obcości, w jakim wbrew własnej woli się znalazłem, że na zawsze pozostanę napiętnowany”.

Bibliografia

- Cackowski, Z. 1997. *Ból, lęk, cierpienie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Czajka, A. 2012. Wstęp. W: Czajka, A. red. *Kultury świata w dialogu*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW, ss. 9–30.
- Dżus, G. 2020. *Banderowka*. Olsztyn: Wydawnictwo „Rozpisani”.
- Gadamer, H.G. 2004. *Prawda i metoda*. Warszawa: PIW.
- Głowiński, M. 2010. *Kręgi obcości. Opowieść biograficzna*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Hrycak, J. 2000. *Historia Ukrainy 1772–1999. Narodziny nowoczesnego narodu* (tłum. K. Kotyńska). Lublin: Wydawnictwo Instytutu Europy Środkowo-Wschodniej.
- Kamińska, A. 2012. *Wrażliwość a podmiotowość. Teoria Emmanuela Lévinasa i praktyka Janusza Korczaka*. Kraków: Instytut Wydawniczy „Maximum”.
- Korzeniewski, B. 1993. *Książki i ludzie*. Warszawa: PIW.
- Nikitorowicz, A. 2014. *Ukraińcy Podlasia. Dylematy tożsamościowe*. Kraków: Wydawnictwo „Nomos”.
- Nikitorowicz, J. 2018. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikitorowicz, J. 2020. *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Schweitzer, A. 1981. *Z mojego życia...* Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Schweitzer, A. 1971. *Życie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Smolicz, J.J. 1990. *Kultura i nauczanie w społeczeństwie etnicznym*. Warszawa: PWN.
- Sobecki, M., Misiejuk, D., Muszyńska, J. i Bajkowski, T. red. 2019. *Człowiek pogranicza. Wyzwania humanistycznej edukacji*. Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Taylor, Ch. 1989. *Sources of the Self*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tokarczuk, O. 2017. Diabelskie poczucie bezsilności (rozmawia A. Pawlicka). *Newsweek*, 20–26.02.2017, nr 9.
- Trzebiński, J. 2002. Autonarracje nadają kształt życiu człowieka. W: Trzebiński, J. red. *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: GWP, ss. 1–42.
- Urlińska, M.M. red. 1995. *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

- Witkowski, L. 1997. *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: IBE.
- Witkowski, L. 2009. *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Wyd. III. Łódź: Wydawnictwo WSEZ.
- Witkowski, L. 1995. Ambiwalencja tożsamości z pogranicza kulturowego. W: Urlińska, M.M. red. *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń: Wydawnictwo UMK, ss. 11–23.

Identity dramas written into the cultural borderland. Educational implications

Abstract: In addition to the positive borderline effect, which is often presented in the literature, this text presents the dilemmas and tragedies of the individual, family and community, taking place on the border of cultures, religions and ethnicities. The methodological basis is the concept of the interpretation of the borderland and multi-range identity, through which I read and describe the fate of Emilia Moszczańska Kosiur Niewęgłowska presented by Grzegorz Dżus in the book “Banderowka”, published in 2020. The narration of the book’s main character allowed for presenting the process of shaping the family, individual and social identity. In this process, in the face of experiencing suspicion, helplessness, fear and humiliation, such questions dominate as: Who am I? Who am I to be? How am I to be? The author draws attention to the problem of the narrator’s internal dialogue, points to its value in the educational and humanistic context. He emphasizes how difficult but important, in the process of shaping identity, is the mediation of three areas of identity and the liberating oneself from the stigma of alienation experienced from all sides.

Keywords: identity, indigenous identity, individual identity, social identity, borderline of cultures, community, sense of alienation

Translated by Andrzej Nikitorowicz



(Nie-)Polak, (nie-)Niemiec – Ślązak, czyli o rozpoznaniu własnej etniczności

Streszczenie: Inspiracją dla artykułu jest książka Zbigniewa Rokity *Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku*, która pozwoliła autorce podjąć namysł nad problemem etnicznego rozpoznania człowieka, jako podstawy konstruowania tożsamości etnicznej. Kontekst teoretyczny tworzą dwie tezy: pierwsza (za Hannah Arendt) mówiąca, że człowiek zawsze zjawia się w świecie jako ktoś nowy, jako przybysz i dla urealnienia swego człowieczeństwa potrzebuje on działać i mówić; druga (za Martinem Heideggerem) dotycząca „prawdy bycia”, która dowodzi, że zamieszkanie człowieka w świecie jest skomplikowane. Próba zrozumienia związku pomiędzy etnicznym rozpoznaniem a tożsamością pozwoliła autorce sformułować tezę, że etniczność to nic innego jak wiedza na temat swojej rodziny, wspólnoty i pokoleniowo zamieszkiwanej ziemi. Samo zaś rozpoznawanie etniczności przebiegać może w trzech etapach: (1) tożsamości anegdotycznej; (2) tożsamości atrakcyjnej; (3) tożsamości kleconej.

Słowa kluczowe: Śląsk, śląskość, etniczność, tożsamość, Zbigniew Rokita

Wprowadzenie

Spis powszechny z roku 2021 ożywił aktywność wielu osób na rzecz uznania politycznych praw mniejszości etnicznych i narodowych. Celem tego oddolnego ruchu było/jest rozbudzenie świadomości Polaków, że ich państwo jest wieloetniczną wspólnotą obywatelską. Dla samych zaś mniejszości to okazja do upomnienia się o uznanie w obrębie wspólnoty obywatelskiej. Dobrą egzemplifikacją tego politycznego zaangażowania jest uchwała Parlamentu Młodych Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 20 listopada 2021 roku o regionie śląskim. Podczas jej procedowania Krzysztof Krukowka powiedział: „Naj-

wyższy czas przywrócić szacunek ze strony państwa polskiego dla Ślązaczek i Ślązaków. Niech ta uchwała będzie głosem nas, młodych ludzi, którzy pragną nadania mniejszości śląskiej praw, które po prostu im się należą. Bo my řy sům ukrytům njymjeckům uopcjům, my tyż do kůńca řy sům Polokami, my sům Ślůnzoki” (Krukowka, 2021).

W niniejszym artykule interesuje mnie śląskość jako egzemplifikacja etniczności, która domaga się głosu i wysłuchana w przestrzeni publicznej. Trwanie Ślązaków potrzebuje spełnienia dwóch warunków: (1) formalnego działania państwowego, które pozwala zachować etniczną tożsamość śląską i (2) jednostkowej aktywności, której celem jest etniczne rozpoznanie siebie. Osiągnięcie pierwszego jest możliwe tylko w sytuacji uznania przez państwo polskie Ślązaków za grupę etniczną, posługującą się własnym językiem, co zagwarantuje m.in. młodym Ślązakom prawo do edukacji śląskiej w formalnym systemie oświatowym i zabezpieczy żywotność języka śląskiego. Drugie jest zdecydowanie trudniejsze do osiągnięcia, gdyż wymaga od człowieka Ślązaka etnicznego rozpoznania siebie m.in. w historyczności własnej wspólnoty, co jest niezwykle trudnym wyzwaniem egzystencjalnym, czego przykładem jest książka Zbigniewa Rokity pt. *Kajś. Opowieść o Górnyim Ślasku* (2020). W książce autor dotyka najistotniejszego egzystencjalnie imperatywu odszukania/odpamiętania siebie w świecie i w sobie, co wprost zmusza do szukania odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?” i zyskiwania – krok po kroku – pewności, że dociera się do prawdy o sobie i jest się gotowym tę prawdę opowiedzieć światu. Nie chodzi jednak o byle jaką prawdę, lecz o to, że już samo bycie – jak pisze Martin Heidegger – powołuje człowieka do strzeżenia swojej prawdy (!) (Heidegger, 1977c, s. 104). Kłopot w tym, że nie można strzec tego, do czego nie posiada się dostępu.

Inspiracją tego artykułu jest wspomniana książka *Kajś...* Zbigniewa Rokity. Jej czytanie skłoniło mnie do postawienia pytania: Jak etniczne rozpoznanie (re)konstruuje człowieczą tożsamość? Artykuł składa się z trzech części: pierwsza poświęcona jest sprawie człowieka, który – jak pisała Hannah Arendt (1994, ss. 210–213) – zawsze zjawia się w świecie jako ktoś nowy, jako przybysz i domaga się dotarcia do prawdy o swoim byciu; druga dotyczy etnicznego rozpoznania w kontekście Heideggerowskiej „prawdy bycia” (Heidegger, 1977c), co pozwala ukazać etniczność jako szczególny rodzaj wiedzy o sobie poprzez wiedzę o swoich bliskich, o swojej etnicznej wspólnotie i o swojej etnicznej ziemi; ostatnia część tekstu jest próbą odpowiedzi na postawione pytanie problemowe.

O człowieku, który w świecie zjawia się zawsze jako ktoś nowy...

Hannah Arendt napisała, że człowiek zjawia się w świecie zawsze jako ktoś nowy; że jest on przybyszem, a nawet obcym w istniejącym już uprzednio świecie, który został stworzony przez tych, którzy byli w nim wcześniej (Arendt, 1994, ss. 210–213; Arendt, 2000, s. 13). Niezależnie jednak od siły pragnienia starych, by nowym stworzyć nowy świat, „w naturze ludzkiej – jak pisze autorka – leży to, że każde nowe pokolenie wzrasta w starym świecie, w związku z czym przygotowanie nowego pokolenia do nowego świata może znaczyć jedynie to, że chce się wytrącić z rąk przybyszów ich własną szansę na to, co nowe” (Arendt, 1994, s. 213).

Istotowym wymiarem ludzkiej egzystencji jest jej światowość i fakt, że to nie człowiek, a ludzie zamieszkują świat, który dzięki temu staje się wspólny. Ma to określone znaczenie dla egzystencji człowieka, gdyż tylko ludzie mogą tworzyć dzieje swojej wspólnoty czy też – szerzej ujmując – historyczność swego świata (Arendt, 2000, s. 13 i 202).

Ludzka egzystencja to właściwie relacja człowieka do świata istniejącego teraz i tego istniejącego przed człowiekiem, jak i tego, który będzie istniał po jego śmierci. Temporalne ujęcie relacji człowieka do świata odsłania dwie kwestie: (1) niszczącą siłę świata, wobec której człowiek wymaga ochrony ze względu na jego ludzki rozwój; (2) niszczącą siłę człowieka w każdym nowym pokoleniu, wobec której świat potrzebuje ochrony ze względu na jego historyczny wymiar. To właśnie ta dialektyka wzajemnie zagrażających sobie sił wytwarza podstawowe warunki ludzkiej egzystencji (Arendt, 1994, s. 202 i 221–222; Arendt, 2000, s. 14 i 202). Stąd zapewne świat – będąc jakby z natury rzeczy starszym od człowieka – kształtuje i czyni jego życie ludzkim poprzez stwarzane określonych warunków egzystencji, tylko po to, aby człowiek mógł w określony sposób egzystować pośród innych ludzi. I jednocześnie ten sam świat – także jakby z natury rzeczy – musi się chronić przed człowiekiem, aby ludzie z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości mogli koegzystować w historyczności i aby mogli oni ową historyczność formować, lecz w taki sposób, aby człowiek i świat „nie zagubili” swych historycznych natur.

Ale też każde rozpoznanie świata – każda próba jego zrozumienia – ma swoje korzenie w myśleniu o człowieku i w człowieku. To w człowieku bowiem tworzy się jego myślenie o świecie (Heidegger, 1977b, s. 146) i jednocześnie człowiek jest w świecie dlatego, że w nim zamieszkuje (Heidegger, 1977a, s. 317). Ludzka egzystencja to zatem związanie człowieka ze światem,

co jest skomplikowane, gdyż człowiek nie zamieszkuje w świecie tylko dlatego, że świat został już stworzony, jak zauważa Hannah Arendt (1994), czy też wybudowany, jak pisze Martin Heidegger (1977a). Zamieszkiwanie świata – owo Heideggerowskie bycie-w-swiecie – jest wymagające z tej przyczyny, że pojawienie się człowieka w świecie jest wynikiem jego rzuconia w świat. Dzieje się tak niezależnie od tego, czy człowiek w ogóle chce być rzucony w świat i niezależnie od tego, kiedy i w jaki świat wpada. Ale skoro człowiek już jest w świat rzucony i skoro zamieszkał, to musi (wy)budować świat dla siebie: a buduje dlatego, że zamieszkał – pisze Martin Heidegger (1977a, s. 320) – a nie odwrotnie: człowiek nie zamieszkuje świata dlatego, że został on już wybudowany. Jak przekonuje autor (Heidegger, 1977a, s. 320) – człowiek sam musi (wy)budować dla siebie świat, skoro w nim zamieszkał, bo jeśli dla nowego przybysza nowy świat wybudują ci, którzy byli w nim wcześniej, to świat nie czyniłby człowieka w pełni ludzkim; nie przygotowywałby go do swoistej odpowiedzialności za zamieszkanie/za (wy)budowanie, lecz – jak to zgrabnie ujmie Hannah Arendt (1994, ss. 221–222) – przygotowałby człowieka do życia tak, jak to czynią wszystkie zwierzęta.

Tam, gdzie ludzie są razem, tam w mowie i poprzez mowę może się odsłaniać „człowiecze kto”. Razem ludzie mogą tworzyć unikalną historię ludzkiego życia czy też – inaczej ujmując – wytwarzać swą historyczność. Ludzie wobec tego muszą być razem, muszą to „razem” realizować w sferze publicznej, do czego potrzebują mowy i działania. Oznacza to, że człowiek – jakby sam z siebie – nie może kształtować żadnego z wymiarów swej światowości. Człowiek tylko jako ludzie może „robić”, „widzieć”, „doświadczać”, „nabierać sensu”, a więc może stwarzać nie tylko społeczne warunki własnej egzystencji, lecz także jej psychiczne wymiary. Człowiek wszystko to może o tyle, o ile może mówić, a właściwie rozmawiać. Stawką w grze jest bowiem wspólny świat – a nie świat indywidualny – w którym każdy zajmuje inne miejsce. I tylko we wspólnym świecie ujawnić się może ontologiczny sens bycia widzialnym i słyszalnym. Ponadto każdy czerpie swe znaczenie z faktu, że widzi i słyszy z innego miejsca. Stąd też mówienie i działanie to jedyne sposoby życia ludzi. Życie bez mowy i działania to życie umarłe dla świata. Człowiek, którego pozbawiono możliwości mówienia i działania, człowiek, który stał się niewidzialny i niemy dla świata, przestaje żyć życiem ludzkim, bo nie przeżywa już swego życia pośród ludzi (Arendt, 2000, s. 8, 64, 194–195, 198 i 201–202).

O człowieku, który musi rozpoznać siebie i w sobie, i w świecie...

Martin Heidegger pisał, że człowiekowi musi chodzić o coś więcej, niż tylko o zwykłe zamieszkanie w świecie. Człowiekowi chodzić musi/powinno o zamieszkanie w prawdzie bycia. I choć bycie człowieka polega wyłącznie na byciu w świecie, to prawda bycia tworzy się na tzw. „istocie człowieka” i jednocześnie nie zależy od człowieka jako takiego. W tym też sensie dziejowość człowieka wprost pochodzi z prawdy bycia (Heidegger, 1977c, s. 105, 107, 109 i 121).

Jak zatem jest możliwe zamieszkiwanie (bycie) w świecie i budowanie tego świata (jako następstwo bycia w nim), zwłaszcza, jeśli chodzi o tak trudną sprawę, jaką jest bycie w świecie etnicznym (tu: śląskim) i budowanie świata etnicznego (tu: śląskiego), nie tylko w rzeczywistości zewnętrznej, lecz przede wszystkim w sobie? Lektura *Kajś...* daje czytelnikowi do myślenia, zwłaszcza wtedy, gdy autor pisze: „Czuję się i Polakiem, i Ślązakiem. Tym drugim od kilku lat. I szukam odpowiedzi, czym jest ta śląskość. Może czyścem? Poczuciem odrębności od polskości i niemieckości, zawieszeniem między nimi. I ja teraz obserwuję jak ta śląskość się tworzy” (Rokita, 2020, s. 193). Tak więc czasami człowiek, pytając „Kim jestem?”, jako ktoś etniczny (tu: jako ktoś śląski) sprawą pierwszej wagi czyni rozpoznanie tego, czym jest „to”, do „czego” się owo „jestem” odnosi.

Pytanie „Kim jestem?” odsyła do pytania o tożsamość. Pytając o tożsamość, trzeba – jak się wydaje – pytać o prawdę bycia człowieka, lecz tej nie można negocjować ze światem, czy nawet z ludźmi. Nie można także „na” prawdę bycia głosować tak, jak to ma miejsce podczas wyborów parlamentarnych czy samorządowych. Prawda bycia to ten rodzaj prawdy, który – jak przekonuje Zbigniew Rokita – człowiek ustala za pośrednictwem faktów, które mają związek z innymi ludźmi, tymi którzy są aktualnie i tymi, którzy byli przed nim. Autor nie jest w swym osądzie odosobniony, gdyż to samo stanowisko zajmuje Hannah Arendt, która pisała, że prawda dotycząca faktów „zawsze ma związek z innymi ludźmi: dotyczy zdarzeń i okoliczności, w które uwikłanych jest wielu; ustalona została przez świadków i zależy od składanych świadectw; istnieje tylko o tyle, o ile się o niej mówi, nawet jeśli ma to miejsce nie w sferze publicznej, lecz prywatnej” (Arendt, 1994, s. 280). Skoro tak, to prawda bycia musi być powiązana z możliwością mówienia o niej. Dla prawdy bycia tak ujętej, istotne wydaje się właśnie to, że nie tylko istnieje ona wtedy, gdy się o niej mówi, ale sama stać się musi mową, aby my-

ślenie w niej i o niej – a przecież myślenie u Heideggera łączy bycie z istotą człowieka – osiągnęło możliwości mowy (Heidegger, 1977c, s. 106).

Jeśli powiązać prawdę bycia człowieka z problemem jego tożsamości, to dostrzegalny staje się proces docierania do wiedzy, która będzie przesądzać o naturze tożsamości, gdyż ta nie tyle potrzebuje formy, ile wymaga treści, a tych dostarcza wiedza (Rokita, 2020, s. 18). Osobista ontologia etniczności Zbigniewa Rokity – bo o tym fenomenie właściwie mowa – to proces etnicznego rozpoznania siebie, który dostarcza autorowi możliwych podpowiedzi do pytania: „Kim jestem?” Rozpoznać tu można trzy zasadnicze etapy: (1) tożsamości anegdotycznej, (2) tożsamości atrakcyjnej, (3) tożsamości klecanej.

Tożsamość anegdotyczna to pierwsza faza rozpoznawania własnej etniczności, której podstawę stanowi opowieść o własnej rodzinie, co autorowi pozwoliło „urozmaicić” i powiązać siebie – na zasadzie „nieszczególnego afektu” – ze swymi etnicznymi (tu: śląskimi) przodkami. Nie zaskakuje, że etniczne rozpoznanie zostało zredukowane do aktu urozmaicenia siebie poprzez stylizowaną etniczność. Prawda o etnicznym byciu zastąpiona została anegdotą rodzinną. I choć tożsamość tworzona na anegdotycznej opowieści – jak dowodzi Zbigniew Rokita – nie może mieć dla człowieka większego znaczenia (Rokita, 2020, s. 15), to jednak pozwala „schować przed zapomnieniem” to, co odżywiać może ową kroplę etnicznej (tu: śląskiej) krwi (Rokita, 2020, s. 19).

Tożsamość atrakcyjna to drugi etap rozpoznania własnej etniczności. Zbigniew Rokita sięga po wzorec gotowy, po tożsamość kresową (lwowską), która wydała mu się bytem „atrakcyjnym”, choć „pieruńsko prostym, z gotową instrukcją obsługi” (Rokita, 2020, ss. 15–16). Jej używania uczyła bowiem szkoła poprzez dostarczanie uczniom wiedzy o Kresach, a te tłumaczyli najwięksi z największych, bo Mickiewicz, Miłosz, Sienkiewicz. Tożsamość jako coś gotowego, w co człowiek może „wskoczyć”, nie wytrzymuje jednak próby konfrontacji z tym, co rzeczywiście znaczy (a tu znaczy „kresowe”). I choć sam akt konfrontacji nie tylko odsłania fałsz takiej tożsamości, to wprost prowadzi do podziału/rozdziału prawdy i fałszu o niej. Odsłaniający się w tym podziale Foucaultowski „przymus prawdy” (Foucault, 2002, ss. 10–16) zmusza człowieka do arbitralnego wyboru, który ani nie jest pozbawiony przymusu, ani nie jest pozbawiony przemocy. Uzmysłowanie sobie tego podziału w aspekcie historyczności (człowieka i jego wspólnoty) odsłania, na czym polega ów przymus/konieczność dokonania wyboru i czym jest w istocie owa przemoc, którą na człowieku wywierają jego etniczni przodkowie. Przeniesienie podziału/rozdziału prawdy i fałszu na poziom historyczności ponownie

pozwała odnieść problemem etniczności (tu: śląskiej) do Heideggerowskiej „prawdy bycia”, która – co pozwala zrozumieć myśl Michela Foucaulta (2002) – wiąże prawdę (a właściwie wolę prawdy) z wiedzą (a właściwie z wolą wiedzy), która „narzuca podmiotowi poznającemu (...) pewną pozycję, pewien sposób patrzenia i pewną funkcję” (Foucault, 2002, s. 13). W opowieści Zbigniewa Rokity to arbitralne rozstrzygnięcie pomiędzy prawdą i fałszem, jest w istocie rzeczy rozstrzygnięciem etnicznym: z jednej etniczności wyklucza, w inną włącza¹.

Tożsamość klecona jest właściwa trzeciemu etapowi rozpoznania własnej etniczności. Zbigniew Rokita w tej fazie podejmuje ontologicznie ważną tożsamościową robotę, którą sam nazywa „kleceniem dziejów” (Rokita, 2020, s. 13), „kleceniem śląskiej tożsamości” (Rokita, 2020, s. 18), „dokopywaniem się do jakiś korzeni” (Rokita, 2020, s. 19), „lepieniem” (Rokita, 2020, s. 296). I chociaż na początku tej pracy autor „umawiał się z samym sobą, że jest Ślązakiem” (Rokita, 2020, s. 19), to umowa domagała się uprawomocnienia jakiegoś „certyfikatu na śląskość”. Początkowo uprawomocnienie było dość wątpliwe, gdyż jedynym dostępnym źródłem wiedzy było kilka starych fotografii, kilka przedmiotów z przeszłości i fragmenty pamięci babci (Rokita, 2020, s. 19). Dojmujący na początku tego etapu jest głód wiedzy o swojej rodzinie, o swojej wspólnotcie, o ziemi, którą rodzina i wspólnota zamieszkiwały i o społeczno-kulturowym świecie, który wszyscy razem współbudowali w przeszłości. Ten uciążliwy głód wiedzy był/jest w istocie ontologicznym głodem autora; jest to głód boleśnie egzystencjalny i nie da się go zaspokoić byle czym. Stąd właściwie cała książka Zbigniewa Rokity jest opowieścią o jego docieraniu do wiedzy, która czasami jest trudna historycznie [tak, jak ta wiedza o swastykach znajdujących we własnym domu rodzinnym (Rokita, 2020, s. 85)]; czasami jest zmitologizowana] tak, jak ta wiedza o Śląsku wytwarzana w PRL (Rokita, 2020, ss. 131 i nn.)] i do dziś dostępna w tekstach Kazimierza Kutza z tego okresu (Rokita, 2020, ss. 166 i nn.); czasami jest to wiedza niewygodna dla tej czy innej władzy, gdyż bez litości odsłania zbrodnie tej władzy na ludności etnicznej [tak, jak ta wiedza o sowieckich zbrodniach na cywilnej ludności Gliwic (Rokita, 2020, ss. 112–114 i. 297)] czy o powojennym obozie koncentracyjnym na Zgodzie, który istniał w komunistycznej Polsce, ale z którym do dziś „mają kłopot” kolejne polskie władze (Rokita, 2020, ss. 209 i nn.); czasami jest to wiedza niebezpieczna dla mniej-

¹ Ten wątek odsłania dyskursywny wymiar tożsamości etnicznej. Jego rozwinięcie wymaga jednak odrębnego namysłu, lecz formuła tekstu nie pozwala na jego podjęcie.

szości etnicznej, gdyż naraża na polityczny gniew ze strony władzy i wówczas jest to wiedza, którą się milczy albo którą się pamięta „po cichu, ostrożnie i tylko w gronie zaufanych” [(tak, jak ta wiedza o niemieckiej przeszłości, która była zabójcza dla Ślązaków w czasach peerelowskich (Rokita, 2020, ss. 91–92 i 105)]. Jest to też wiedza o tym, co zniknęło, bo władza zdecydowała, że niewygodne dla niej ślady powinno się usunąć z powierzchni ziemi, gdyż nieobecność śladów zaświadcza, że niektóre światy nigdy się nie wydarzyły [dlatego zniknąć musiały mogiły z niemieckimi nazwiskami Ślązaków, by móc zaświadczyć, że niemieckiego Śląska nigdy nie było (Rokita, 2020, ss. 133–135)].

Tożsamość jako to, co wyłania się z etnicznego rozpoznania. Próba podsumowania

Od przełomu milenijnego – jak pisze Zbigniew Rokita – „śląskość eksploduje” i staje się coraz bardziej obecna w przestrzeni publicznej Śląska (Rokita, 2020, s. 193 i 245). Jednak alienacja Ślązaków jest wciąż wielka. I choć działają i mówią oni na rzecz Śląska publicznie – także po śląsku – to ich własne państwo nie chce (u)słyszeć ich śląskiego głosu (Rokita, 2020, s. 267 i 285). To publiczne mówienie Ślązaków – jak dowodzi *Kajś...* – jest upominaniem się o prawo do zachowania własnego dziedzictwa kulturowego. A będzie to możliwe tylko wtedy, gdy państwo uzna etniczność Ślązaków oraz obejmie ochroną ich kulturę i język, gwarantując tym samym młodym prawo do szkolnej nauki kultury i języka śląskiego.

Szkoła jest ważna ze względu na zachowanie języka śląskiego; jest ona ważna także ze względu na konieczność dostępu do śląskiej wiedzy, co dla śląskiego dziedzictwa kulturowego ma fundamentalne znaczenie. Otwiera bowiem dostęp do etniczności, której podstawowym komponentem jest wiedza m.in. o własnej przeszłości. Dostęp do takiej wiedzy powinien być niezależny od tego, jak bardzo ta wiedza jest niewygodna dla tej czy innej władzy i jak bardzo jest ona trudna, a także kłopotliwa dla samych Ślązaków. Zawiała historia Śląska spowodowała, że w wielu rodzinach przetrwało niewiele wiedzy o przeszłości, gdyż zachowały się zaledwie strzępy pamięci, ponieważ wiele ważnych spraw ulec musiało zapomnieniu. Ponadto naturalne bogactwo Śląska dodatkowo komplikowało jego dzieje, ponieważ zmieniło Śląsk w ziemię pożądaną a to przez Niemców, a to przez Polaków, a to przez Czechów. Każde z tych państw mamiło i czarowało Ślązaków, czego efektem są – przykładowo – powstania śląskie, które w polskiej historii inter-

pretowane są jako walka Polski i Niemiec o polskość lub niemieckość Śląska. W perspektywie śląskiej była to jednak bratobójcza wojna domowa pomiędzy tymi Ślązakami, którzy ulegli polskim obietnicom i tymi Ślązakami, którzy ulegli niemieckim obietnicom (Rokita, 2020, s. 50). Dramat tej sytuacji jest tym większy, że polityka wobec Śląska odbywała się „jakby ponad głowami Ślązaków”, a oni sami zostali z tego procesu wykluczeni i postawieni wobec konieczności wyboru pomiędzy jedną a drugą władzą, np. poprzez polityczny przymus/konieczność wzięcia udziału w plebiscycie. Dramatem Ślązaków jest i to, że niezależnie od tego, pomiędzy jakie państwa ich ziemia była/jest rozdzielona, to od blisko stu lat – jak pisał Michał Smolorz – ciągle ta czy inna władza państwowa wymyślała Ślązakom Śląsk, i przekonywała ich, że ten wymyślony „taki właśnie był, jest i będzie” (Smolorz, 2012, s. 9).

Śląskość – obok śląskiego języka – potrzebuje także śląskiej wiedzy, bez niej dostęp do etnicznego dziedzictwa staje się właściwie niemożliwy. Brak śląskiej wiedzy o Śląsku może niektórych zniechęcać oraz odstraszać od podejmowania tożsamościowej roboty i może nawet powodować, że niektórzy uznają tożsamość śląską za niepotrzebną fanaberię (por. Rokita, 2020, s. 19). Można sobie też wyobrazić, że nie dla wszystkich uznanie śląskiej etniczności jest ważne, lecz decyzja powinna zapadać świadomie, a nie w obliczu braku dostępu do języka, kultury, w tym do wiedzy o własnym dziedzictwie. Ale, można sobie również wyobrazić, że tożsamość dla wielu jest potrzebą głęboko egzystencjalną i zadaniem na całe życie. Jak pisze Zbigniew Rokita: „(...) są tacy, którzy z jakiegoś powodu potrzebują się owinąć tożsamością szczelnie, po szyję” (Rokita, 2020, s. 18).

Tak czy inaczej każda etniczność jest niczym innym jak wiedzą m.in. o przeszłości swojej rodziny, swojej wspólnoty i swojej ziemi, która staje się „swoją” tylko dlatego, że zamieszкана została przez przodków, którzy na niej współbudowali świat z innymi. Bez tej wiedzy tożsamość etniczna może się wynaturzyć i przybrać formę skrajnie radykalną (por. Rokita, 2020, s. 18), np. etnocentryczną i nacjonalistyczną; bez tej wiedzy własna etniczność jawić się może człowiekowi jako nieatrakcyjna i będzie on potrzebował jakoś się od niej uwolnić. Wreszcie wtedy, gdy etniczność zostaje zmitologizowana i zredukowana – tak jak w czasach PRL do robotniczej kultury węgla – to może się ona jawić jako etniczna stylizacja, którą co prawda dobrze ogląda się na estradzie czy w telewizorze, ale dla wielu będzie ona nie do przyjęcia w codziennym życiu. Na pytania „Czym jest śląskość?” i „Kto to jest Ślązak/Ślązaczka?” odpowiedzieć powinni sami Ślązacy i ta odpowiedź powinna być wypowiedziana oraz usłyszana publicznie i politycznie uznana. Ślązacy dla

trwania swojej kultury i języka potrzebują dziś uznania swojej etniczności przez swe państwo; potrzebują oni, aby państwo zapewniło ich dzieciom szkolną naukę języka i kultury śląskiej. Tylko uznanie przez państwo sprawi, że śląski głos będzie słyszany, a sami Ślązacy będą widzialni w przestrzeni publicznej. Odmowa w tym zakresie oznacza odebranie Ślązakom prawa do rozpoznania własnej etniczności, do mówienia o sobie i do działania na rzecz siebie, co zaś znaczyć może, że ich śląskie życie ciągle będzie życiem martwym dla świata, gdyż będzie ono mogło być tylko życiem polskim, niemieckim lub czeskim.

Bibliografia

- Arendt, H. 2000. *Kondycja ludzka*. Warszawa: Aletheia.
- Arendt, H. 1994a. Kryzys edukacji. W: Arendt, H. *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Warszawa: Aletheia, ss. 209–232.
- Arendt, H. 1994b. Prawda i polityka. W: Arendt, H. *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Warszawa: Aletheia, ss. 267–308.
- Foucault, M. 2002. *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w Collège de France 2 grudnia 1970*. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Heidegger, M. 1977a. Budować, mieszkać, myśleć. W: Heidegger, M. *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*. Warszawa: Czytelnik, ss. 316–334.
- Heidegger, M. 1977b. Czas swiatioobrazu. W: Heidegger, M. *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*. Warszawa: Czytelnik, ss. 128–167.
- Heidegger, M. 1977c. List o „Humanizmie”. W: Heidegger, M. *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*. Warszawa: Czytelnik, ss. 76–127.
- Krukowka, K. 2021. *Sprawozdania o projekcie o regionie śląskim. Maszynopis na prawach rękopisu*. (20.11.2021).
- Rokita, Z. 2020. *Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Smolorz, M. 2012. *Śląsk wymyślony*. Katowice: Antena Górnośląska.
- Uchwała Parlamentu Młodych Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 20 listopada 2021 r. o regionie śląskim. <https://www.naszraciborz.pl/files/1639553183-5--uchwala-pmrp-2021---region-slaski-.pdf> (14.12.2021).

Neither a Pole nor a German – a Silesian – about recognizing one's own ethnicity

Abstract: The inspiration for the article is Zbigniew Rokita's book "Kajś. A Tale of Upper Silesia". It allowed the author to reflect on the issue of ethnic recognition of a human being as the basis for constructing an ethnic identity. The theoretical context consists of two theses: the first one (following Hannah Arendt) says that human beings always come to this world as new, as strangers, and to make their humanity more real, they need to act and speak; the second thesis (following Martin Heidegger) refers to the "truth of being" and proves that human habitation in the world is complicated. Attempts to understand the relationship between ethnic recognition and identity allowed the author to formulate the thesis that ethnicity is nothing else but knowledge about one's family, community and the land inhabited by generations. The recognition of ethnicity itself can have three stages: 1) anecdotal identity; 2) attractive identity; 3) patched identity.

Keywords: Silesia, Silesianness, ethnicity, identity, Zbigniew Rokita

Translated by Joanna Zander



Dziedzictwo i pamięć. Szkic o nieobecnej kulturze polskich Żydów

Streszczenie: Głównym problemem badawczym opracowania są pytania o to, czy dzisiaj już nieobecna w przestrzeni społecznej lokalnej społeczności kultura uznawana jest za jej dziedzictwo kulturowe? Czy i jak kultura ta zapisała się w pamięci mieszkańców małego miasta, czy wpisuje się w kontekst edukacji regionalnej? Osią artykułu jest kultura żydowska obecna do czasu II wojny światowej w dwóch świętokrzyskich sztetlach – „żydowskich miasteczkach”: we Włoszczowie i Chmielniku. Są to dwa przeciwstawne przykłady budowania tożsamości kulturowej i społecznej miasta w kontekście prawie całkowitej nieobecności kultury żydowskiej i w drugim przypadku, jej szerokiej rewitalizacji. Z prezentowanych badań socjologicznych i antropologicznych wynika, że kontekst ten uwarunkowany jest społecznie i politycznie, a przede wszystkim pożądaną jest w procesie przywoływania z przeszłości – tu kontrowersyjnej – nieobecnej kultury, pojawienie się społecznych liderów nazwanych liderami dziedzictwa kulturowego, osób zdolnych organizacyjnie zainicjować działania wsparte określoną podstawą ideologiczną.

Słowa kluczowe: dziedzictwo, pamięć, kultura żydowska, liderzy dziedzictwa

Wprowadzenie – inspiracje

Czy dawna kultura, dzisiaj już nieobecna w przestrzeni społecznej lokalnej społeczności, uznawana jest za jej dziedzictwo kulturowe? Czy i w jakiej postaci kultura ta zapisała się w pamięci mieszkańców małego miasta? Czy i jak wpisuje się w kontekst edukacji regionalnej skierowanej do młodzieży? W związku z tymi pytaniami w moich rozważaniach pojawi się kilka splecionych ze sobą wątków: dziedzictwo kulturowe, pamięć społeczna, wielokulturowość, komunikacja międzyetniczna, edukacja międzykulturowa i regionalna.

Podłożem i bazą rozważań jest kultura żydowskiego sztetla – dawnego miasteczka, prowincjonalnej gminy żydowskiej w przedwojennej Europie Wschodniej, przesiąkniętego żydowską kulturą, która wraz z chrześcijańską raz większością, innym razem mniejszością, współtworzyła wizerunek społeczno-kulturowy i ekonomiczny tego miejsca, współwyznaczała jego wielokulturowy charakter oraz obraz i zakres międzyetnicznych stosunków.

Inspiracją do podjęcia badań nad wskazanymi wyżej – niełatwymi do zbadania – zagadnieniami stały się refleksje Marii Janion zawarte w wykładzie wygłoszonym w 1999 roku i późniejszych tekstach. Refleksje te zostały zebrane w książce o znamiennym tytule: *Do Europy tak, ale razem z naszymi umarłym* (2020). Miejsce człowieka może wyznaczać jego przyłączenie się do łańcucha istnienia pokoleń, pisze Janion. Tytułowi „nasi umarli” to przede wszystkim Żydzi. Pora, mówi autorka, rozpocząć pracę żałoby nad utraconą żydowską częścią kultury polskiej (Janion, 2020, ss. 6–7). Czy utraconą dlatego, że Żydów w naszym kraju, poza nieliczną mniejszością¹, już nie ma, a więc nie ma także kultury żydowskiej? To jednak warunek niewystarczający – samo fizyczne unicestwienie nosicieli jakiejś kultury nie prowadzi prostą drogą do zapomnienia. W przypadku kultury żydowskiej rozpatrywany problem jest bardziej złożony, rozbudowany i kontrowersyjny – dlatego trudny, ale godny uwagi socjologa i antropologa.

Na podstawie analizy coraz liczniejszych badań – zwłaszcza dominujących historycznych – rodzi się obraz polskiej kultury polskiej bez wyrażniejszych śladów kultury żydowskiej. Główna przyczyna tego tkwi, zdaniem Marcina Kuli (2004), w długotrwałej amnezji w kwestii losów Żydów jako grupy społeczeństwa polskiego. Zdaniem historyka po społeczności żydowskiej pozostała pamięć zsymbolizowana, u nielicznej części społeczeństwa pozytywna, u prawdopodobnie liczniejszej negatywna. Mieszkańcy polskich miast i miasteczek nie myśleli przez lata o niegdysiejszej obecności Żydów w tych miejscach. Pierwszą przyczyną swoistej nie-pamięci jest dystans dzielący społeczność żydowską i chrześcijańską w Polsce w okresie międzywojennym. Druga przyczyna zapomnienia to zastarzałe, negatywne stereotypy – państwo polskie odrodziło się po I wojnie światowej jako państwo narodu

¹ Według danych Narodowego spisu powszechnego, przeprowadzonego w Polsce w 2011 roku, do narodowej mniejszości żydowskiej przynależność zadeklarowało 7353 osób (w 2002 roku – 1055). Jej członkowie żyją w dużym rozproszeniu, najczęściej w dużych miastach. Zob. <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/zydzy> (15.09.2021).

polskiego, w którym liczne inne grupy etniczne traktowane były jako dodatek do życia wspólnoty państwowej, a nie jako jej część. Trzecią przyczyną amnezji, według Kuli, był fakt, że społeczność żydowska nie przeżyła. Zabrakło zatem podstawowego „nośnika” pamięci, społeczności będącej potencjalnym przedmiotem wspomnień i narracji. Amnezja zrodziła się także z niechęci wielu ludzi do budzenia upiorów, do powrotu do drażliwej w Polsce sprawy żydowskiej, niejednokrotnie wywołującej negatywne emocje. Idea „żydokomuny” nastawiała wrogo do Żydów, a to nie sprzyjało „życzliwej pamięci” (Kula, 2004).

Dla Jacka Nowaka (2017, s. 65) zapomnianie ułatwione jest poprzez naturę przechowywanej pamięci – dla najstarszego pokolenia kultura żydowska była zbyt obcą i wyzwalającą poczucie winy za jej losy w Holokauście, więc nie włączyło jej do międzygeneracyjnej transmisji pamięci. Znaczenie ma także ponowoczesny charakter społeczeństw i dominująca rola mediów w kształtowaniu opinii publicznej, które nie sprzyjają „przepracowaniu pamięci, pozwalając na banalne zapominanie Żydów”.

Stosunki polsko-żydowskie to temat rozległy i wielowątkowy, trudno byłoby więc ująć go całościowo, nawet w skróconej wersji, na łamach artykułu. W kontekście poruszanych zagadnień warto natomiast wspomnieć o kontekście kulturowym tych stosunków. Różnice w sposobach życia ludności żydowskiej i chrześcijańskiej – codziennych wzorach kulturowych, przede wszystkim religijnych, języku, zwyczajach, obyczajach, rytuałach kulturowych, obrzędowości i edukowania młodego pokolenia – mieszkańców wsi, miasteczek, miast, były tak od siebie odmienne, że relacje międzykulturowe były prawie nieobecne. Obydwie społeczności tworzyły typowe pogranicze stykowe, w którego przestrzeni żyją społeczności tak od siebie odmienne, że przenikanie elementów z jednej kultury do drugiej ma miejsce zaledwie sporadycznie i gdzie nie tworzy się synkretyczna kultura „mieszana”.

Obecnie, w badaniach z ostatnich trzech dekad, coraz intensywniej podejmowana jest problematyka „żydowska”, a między innymi obraz Żydów odzwierciedlonego w świadomości Polaków wyznaczający stosunek do tej mniejszości. Po antyżydowskich kampaniach z przełomu lat 60. i 70. ubiegłego wieku, także w latach z początku transformacji ustrojowej w Polsce, powróciła antyżydowska retoryka. Mówi się o antysemityzmie bez Żydów, ale jednocześnie w dyskursie publicznym pojawiła się silna krytyka i odrzucenie antyżydowskiej symboliki ze strony intelektualistów, liberalnych i lewicowych polityków, artystów, inteligencji świeckiej, „otwartego” Kościoła katolickiego, młodzieży szkolnej i uniwersyteckiej. Joanna Beata Michlic (2015, ss. 14–15

i 39) na podstawie swoich rozległych studiów konstatuje, iż zasadą obowiązującą w życiu publicznym stało się okazywanie szacunku dla różnorodności kultur i wyznań mniejszości, które mieszkają w Polsce wraz z całym bagażem pamięci o przeszłości.

Dziedzictwo kulturowe – pamiętanie i zapominanie

Powróćmy do postawionego na wstępie pytania: czy dawna kultura, dzisiaj już nieobecna w przestrzeni społecznej lokalnej społeczności, uznawana jest za jej dziedzictwo kulturowe? Nie jest łatwo odpowiedzieć na to pytanie nie tylko ze względu na trudną kategorię analityczną, jaką jest „kwestia żydowska”, ale także ze względu na fakt, iż termin dziedzictwo kulturowe jest dość dowolnie i często ogólnikowo stosowany, a nawet brak jest powszechnie stosowanej jego definicji. Nie wdając się w polemiczne rozważania na ten temat skonstatujmy to, co dla istoty niniejsze opracowania jest najistotniejsze, a co najtrafniej ujął Andrzej Tyszka (2004): do dziedzictwa kulturowego zaliczyć należy m.in.: potencjał demograficzny i kapitał intelektualny danej populacji wraz z zagospodarowanym przez nią terytorium, krajobraz kulturowy, kulturę rolną, infrastrukturę techniczną, potencjał gospodarczy, dorobek materialny i cywilizacyjny, ponadto całokształt kapitału kulturowego, na który składają się sztuka, literatura, nauka, ale również obyczaj i kultura polityczna. „Słowem ten sposób rozumienia dziedzictwa obejmuje wszystko, co dane pokolenie zastało jako spuściznę po przeszłości i co ustanawia warunki jego istnienia, określa szanse kontynuacji jego organicznej, materialnej, społecznej i duchowej egzystencji” (Tyszka, 2004, s. 24). Znaney problematyki zgadzają się co do tego, że jest ono zawsze wyborem, a więc efektem swego szacowania dokonywanego przez tych, którzy pragnęli zachować określone formy kulturowe, a inne odrzucili (lub ich nie kontynuowali).

Elżbieta Nieroba, Anna Czerner, Marek S. Szczepański (2010, ss. 40–41) podsumowują dosyć ożywioną dyskusję toczącą się wokół tego problemu następująco: kształt dziedzictwa kulturowego „wykuwany jest w środowisku eksperckim, przez osoby wyposażone w wiedzę i kompetencje ściśle wiążące się z dziedzictwem – muzealników, folklorystów, etnografów, konserwatorów zabytków, urbanistów i architektów. Ponadto jego losy uzależnione są od decyzji urzędniczych i politycznych, chociażby w zakresie działań promujących region”.

Wobec tego, co może stanowić dziedzictwo po nieobecnej kulturze? Prócz materialnych śladów może to być pamięć o niej, wiedza o jej treściach

i nosicielach, obecność w procesie edukacji regionalnej, a także przekonanie o zasadności i potrzebie pamiętania. Wobec przeszłej kultury, już nieistniejącej, konieczne byłoby zatem odtworzenie jej elementów, przywrócenie pamięci o niej. Proces ten nie dokona się jednak samoistnie, mogą go przede wszystkim uruchomić określone osoby – nazwijmy je liderami dziedzictwa kulturowego. To osoby, które mogą mieć wpływ na program działania różnych instytucji – między innymi kulturalno-oświatowych i edukacyjnych – mają zdolność zmobilizowania innych do współpracy i zdobycia niezbędnych środków finansowych. Liderami dziedzictwa kulturowego mogą stać się przede wszystkim samorządowi przywódcy osadzeni w określonym kontekście społeczno-politycznym. Takie osoby mogą zdecydować o tym, że dawny sztetl ożyje, a kultura żydowska zapadnie w świadomości członków społeczności lokalnej jako warta zapamiętania, godna uznania jej za ważny dla współczesności element przeszłości. Ważny dla współczesności, a więc jaki? Ważny dla dopełnienia współczesnych tożsamości, rozbudowania ich i wzbogacenia, ważny wtedy, gdy szukamy rzeczywistych podstaw tego, co nazywamy zakorzeniem, bez omijania tych fragmentów dziejów, które uznano za nieważne, niewygodne czy niewarte zapamiętania.

Sztetl – nowa kultura pamiętania

Według Aleidy Assmann (2013) na naszych oczach zrodziła się nowa kultura pamiętania, w której pamiętanie jest dobrem kulturowym oznaczającym postęp cywilizacyjny i środek przeciw nawrotom przemocy. Nowy sposób pamiętania nie odwołuje się już tylko do – jak bywało wcześniej – własnego bohaterstwa i cierpień, ale obejmuje także odpowiedzialność za własne winy i empatię wobec cierpień innych, dzięki czemu „brzemień historii może przekształcić się w wartość dla przyszłości” (Assmann, 2013, s. 16). Nowa kultura pamięci podąża tropem etycznych postulatów praw człowieka i włącza ofiary własnej przemocy do pamięci narodowej. Biorąc pod uwagę żydowski kontekst dziejów Polski, koncepcja i postulaty autorki są odpowiednie i pożądane jak w mało jakim kontekście. Tak też pamięć zapisana w formule dziedzictwa kulturowego będzie ujmowana w ramach niniejszego szkicu.

Teoretyczne dywagacje odniosę do dwóch empirycznych przykładów usytuowanych na przeciwległych krańcach skali nieobecności i obecności żydowskiego dziedzictwa w przestrzeni małych miast świętokrzyskich, dawnych sztetli – Włoszczowy i Chmielnika. Ich obecny potencjał kulturowy stanowi dobrą ilustrację sformułowanych wyżej założeń i tez.

Dziś w Polsce nie ma już Żydów – „społeczność ta została wytępiona i nie będzie już nigdy wskrzeszona” (Hertz, 2020, s. 25). W dziejach Polski rozdział żydowski jest zamknięty, jednak od tysiąca lat Żydzi byli ważnym elementem polskiego życia, byli częścią polskiej rzeczywistości i na tę rzeczywistość wpływali. Skoro kultura polskich Żydów jest przeszłością, w poznawaniu jej konieczne jest odwołanie się do wyników poszukiwań historyków. Jest to ważny postulat metodologiczny, bowiem analizy historyczne często splatają się wizją literacką i artystyczną sztetla i nierzadko zabarwione są sentymentami. Sztetl staje się charakterystycznym zjawiskiem na polskich ziemiach od ponad pięciu wieków, kiedy ludność żydowska osiadła i umacniała swoją pozycję w prywatnych, szlacheckich miastach. Miała być motorem rozwoju gospodarczego i taką rolę Żydzi pełnili przez wieki (Kaźmierczyk, 2016, ss. 357–358). Przez wieki powstawały ich mniejsze i większe skupiska, które przybierały postać swoistych enklaw, specyficznej organizacji społecznej.

Sztetl, jako forma zamieszkania licznych skupisk ludności żydowskiej, był typowy dla Polski południowej (Galicja) i wschodniej (Lubelszczyzna, Podlasie) (Bilewicz i Wójcik, 2018). Te liczne tu ośrodki były zjawiskiem powszechnym, stanowiły ogniwa pośrednie między miastem i wsią. Miano sztetla przyłgnęło także do Włoszczowy i Chmielnika, co nie budzi zdziwienia wobec faktu, że w pewnych okresach przeważała w nich ludność żydowska. Żydzi są tu obecni od około XIV wieku i znani byli przede wszystkim jako rzemieślnicy. Umacniając swoją pozycję stworzyli własną organizację terytorialną: gminę czyli kahał, która była wspólnotą religijno-kulturową skupiającą także władzę administracyjną i sądowniczą nad społecznością żydowską.

Mieszkający w sztetlach Żydzi trudnili się głównie handlem i rzemiosłem, czego wyrazem było postrzeganie Żyda z okresu międzywojennego niemal jako synonimu właściciela niewielkiego sklepu lub rzemieślnika (Rentz, 1989, ss. 208–209). Wielu Żydów należało do małomiejscowej elity lekarzy, aptekarzy i nauczycieli (Pawlina-Meducka, 1993, ss. 13–14). Utrzymywali się głównie z zajęć nierolniczych, o czym miały decydować względy religijne i obyczajowe (Gawron 2000, ss. 68–69). Centralnym miejscem miasteczka był rynek, gdzie koncentrowało się całe życie miejscowości, tu także ludność żydowska toczyła swoje odrębne od reszty mieszkańców życie, organizowała swoją oryginalną kulturę w licznych obiektach architektury żydowskiej, świeckiej i sakralnej. II wojna światowa przerwała powolny rozwój polsko-żydowskich sztetli, ich kultura została bezpowrotnie zniszczona.

We Włoszczowie, prywatnym mieście, Żydzi osiedlali się chętnie i licznie. W okresie międzywojennym Włoszczowa przybrała charakter przeciętnego

sztetla: gmina żydowska posiadała bóżnicę, dom gminny, mykwę, cheder, kosherną rzeźnię drobiu i dwa cmentarze, a nawet administrowała niektórymi obiektami w sąsiednich miejscowościach (Penkala, 1991, s. 103). Pomimo nasilających się od początku XX wieku tendencji sekularyzacyjnych, Żydzi włoszczowscy utrzymywali ortodoksyjny charakter życia religijno-społecznego. Ściśle spełniali obowiązki wiary, przywiązywali dużą wagę do ksiąg modlitewnych, dofinansowywali chadery, czyli szkoły dla chłopców (pod koniec XIX wieku było ich w mieście 38), a na początku XX wieku chętnie posyłali dzieci do elementarnych, odrębnych dla Żydów, szkół. Studia historyczne pozwalają przyznać rację Żydom, którzy nazywali siebie narodem książki – niewielu było wśród nich analfabetów. Był to także naród dbający o swoje trwanie poprzez dobroczynność „do grobu i poza grobem”, realizowaną przez wyspecjalizowane instytucje (Penkala, 1991, ss. 98–106).

W 1940 roku powstało pierwsze getto włoszczowskie, wkrótce drugie, a obydwie zostały zlikwidowane dwa lata później. Żydów z Włoszczowy i innych miasteczek Kielecczyny wywożono do obozów koncentracyjnych, głównie do Trebłinki. Okres wojenny przetrwało kilka żydowskich rodzin ukrywających się w sąsiednich wsiach. Zakończył się ważny etap w dziejach Włoszczowy, innych miasteczek, miast regionu i całego kraju. Unicestwiono sztetle, ich żydowskich mieszkańców i kulturę, którą budowali na styku z kulturą polsko-chrześcijańską.

Obraz włoszczowskiego sztetla odpowiada dokładnie obrazom tej małomiasteczkowej organizacji społeczno-kulturowej w innych miasteczkach Kielecczyny, kiedyś nazywanymi nawet żydowskimi. Dotyczy to także Chmielnika, w którym w okresie międzywojennym Żydzi stanowili znaczącą większość (w 1921 roku 83%, a przed samą II wojną światową 80%). Tak duża społeczność, o prawdopodobnie siedemnastowiecznym rodowodzie (Maciągowski, 2012, s. 34), wypracowała organizację swojego życia zapewniającą jej dosyć dynamiczny rozwój. Jak w innych miastach, także tutaj działało rozbudowane szkolnictwo wyznaniowe, będące gwarancją żydowskiej pobożności i rozbudowane szkolnictwo publiczne, obejmujące także dzieci i młodzież żydowską. Chmielnicki Żydzi także zajmowali się głównie handlem i rzemiosłem, zamieszkiwali centrum miasteczka, tu były zlokalizowane ich sklepy i warsztaty. Chmielnicki sztetl przestał istnieć, jak wszystkie podobne miasteczka, w latach drugiej wojny światowej. Prawie całe miasto zostało zamienione w getto, które zlikwidowano w 1942 roku wywożąc jego żydowskich mieszkańców głównie do obozów koncentracyjnych (Żak, 2020, s. 48).

Dziedzictwo kulturowe i pamięć

Centrum współczesnej Włoszczowy przypomina to przedwojenne – rynek zachował dawny układ, odchodzą od niego prawie te same jak dawniej uliczki. Kamieniczki otaczające rynek przypominają te dawne, choć ich nowoczesny wizerunek zatarł pamięć o przedwojennych tradycjach architektonicznych i ich żydowskich właścicielach. Próżno w mieście szukać materialnych śladów żydowskiej kultury, choć uważny obserwator zauważy tablicę umieszczoną z inicjatywy ZBOWID-u na ścianie budynku urzędu gminy, oddającą hołd obywatelom polskim narodowości żydowskiej – ofiarom hitlerowskiego terroru. Z dwóch żydowskich cmentarzy zachował się jeden, zdewastowany, zapomniany przez mieszkańców i jak się wydaje, przez zarządzającą nim gminę żydowską. I tu pojawiła się w 2012 roku tablica, umieszczona przez członków Stowarzyszenia Stop Podziałom, upamiętniająca miejsce i informująca o istnieniu w nim od XVIII wieku do 1942 roku starego cmentarza żydowskiego. Miejsce drugiego cmentarza w centrum miasta zajmuje parking. Nie wiele wiadomo o synagodze, nie zachowały się jej plany, szkice ani zdjęcia. Zamieniona na stolarnię, spłonęła w pożarze prawdopodobnie w latach 50. ubiegłego wieku, a w latach 70. została ostatecznie rozebrana (Nowak i Staniaszek, 2019, ss. 53–55). Mienie pożydowskie, w ramach możliwości, jakie dawało im ustawodawstwo, po części przejęli pozostali mieszkańcy miasta². Nad żydowską przeszłością na długie lata zapadła głęboka cisza. Także obecnie, w warunkach ustrojowych sprzyjających odrodzeniu regionalnemu, społeczność miasta, poza niewielkimi wyjątkami, nie korzysta z tej sposobności. Kilkoro mieszkańców Włoszczowy podjęło próbę odtworzenia przeszłości miasta jako dawnego sztetla i upamiętnienia jego dawnych mieszkańców – Żydów. Liderem tej grupy jest miejscowy wydawca i regionalista Michał Staniaszek, który twierdzi, że zajął się tą problematyką z poczucia konieczności odkrycia coraz bardziej zapominanych dziejów miasta, spychania pewnych ich aspektów, jak przesiąknięcie żydowską kulturą, w niepamięć³. Mówi, że jego działania wiążą się z chęcią znalezienia równowagi w tekstach i opraco-

² Po zakończeniu II wojny światowej nieruchomości pozostałe po wywiezionych z miast, miasteczek i wsi Żydach zostały przejęte jako mienie opuszczone w tymczasowy zarząd państwowy poprzez Główny Urząd Tymczasowy Zarządu Państwowego przy Ministerstwie Skarbu (działający poprzez Okręgowe Urzędy Likwidacyjne), www.eli.gov.pl/api/acts/DU/1945/97/text (15.09.2021).

³ Z wywiadu z Michałem Staniaszkiem, czerwiec 2020.

waniach związanych z historią regionalną. „Odczuwam nadal silny niedosyt miejsca poświęconego żydowskiemu włoszczowianom i ich roli, w opracowaniach regionalnych”⁴. Niemalym osiągnięciem tej grupy lokalnych działaczy jest zgromadzenie materiałów dotyczących żydowskiej przeszłości miasta oraz wydania kilku opracowań zawierających przyczynki dotyczące historii żydowskiej społeczności we Włoszczowie (patrz Bibliografia). Innym włoszczowianinem o zacięciu regionalnym jest emerytowany nauczyciel geografii Paweł Ameryk. W książce *Opowieść o Włoszczowie* (2009) pisze o relacjach Polaków z Żydami, twierdząc, że wiedzę na ten temat czerpał z opowieści mieszkańców miasta, mówi: „to się wie”. Podkreśla, że od dawna nie słyszy się rodzinnych opowieści o włoszczowskich Żydach, bo młodsze pokolenia nie interesują się tą tematyką. Jego zdaniem nikt w mieście nie zabiegał, żeby to zmienić, a dla wielu mieszkańców – tych szczególnie, którzy skorzystali niegdyś na podziale mienia pożydowskiego – lepiej jest o żydowskiej przeszłości miasta nie pamiętać. Ale w rozmowie Ameryk wspomina także kilka polskich rodzin, które ukrywały rodziny żydowskie lub pojedyncze osoby przed wywiezieniem ich do obozów koncentracyjnych. Tylko jedna z tych osób otrzymała tytuł Sprawiedliwy Wśród Narodów Świata, pozostałe osoby nie zabiegały o to⁵.

Z obserwacji, treści wywiadów, treści internetowych stron różnych instytucji i publikacji oraz analizy prasy – czyli badań prowadzonych przeze mnie od 2019 roku⁶ wynika, że we Włoszczowie nie podejmuje się instytucjonal-

⁴ Z wywiadu z Michałem Staniaszkiem, październik 2021.

⁵ Z wywiadu z Pawłem Amerykiem, grudzień 2020.

⁶ Metodologiczne podstawy badań, których częściowe wyniki zostały wykorzystane w niniejszym artykule, uległy zasadniczej zmianie w trakcie ich prowadzenia od 2019 roku. Wobec wprowadzenia ograniczeń w działalności większości instytucji publicznych i w zakresie kontaktów społecznych w związku z pandemią wywołaną wirusem COVID-19, koniecznym stało się zweryfikowanie metod i technik badawczych i doboru prób badawczych. Prowadziłam badania z dystansu „kowidowego” – wywiady online lub telefonicznie (pięć wywiadów z ekspertami – regionalistami i osobami inicjującymi działania na rzecz zachowania dziedzictwa kulturowego badanego regionu oraz dwoma nauczycielami); 20 wywiadów z najstarszymi mieszkańcami Włoszczowy oraz 170 ankiet przeprowadzonych z uczniami Liceum Ogólnokształcącego we Włoszczowie online na platformie Teames (w aplikacji Forms). Nie powiodły się wywiady mailowe z większą liczbą nauczycieli, nie zareagowali bowiem na prośbę o udzielenie odpowiedzi na określone pytania. W tym nieoczekiwanym kontekście ważną podstawą badań stała się – i uważam, że powinna być szeroko wykorzystywana – metoda netnograficzna, już dobrze znana w metodologii różnych nauk (jako podstawę zob. Kozinetz, 2012). Dzięki

nych działań, które przypominałyby przeszłość miasta jako sztetla i jego polsko-żydowskiej kultury. Takich treści nie zawierają zasoby Izby Regionalnej mieszczącej się w Bibliotece Publicznej ani też oferta Domu Kultury⁷. Kalendarz Imprez Starostwa Powiatowego na rok 2020 i wykaz działań podjętych przez starostwo w 2021 roku w żadnym punkcie nie nawiązują do omawianej problematyki⁸.

Inaczej jest w Chmielniku, mieście, które stało się w prezentowanych badaniach drugim, przeciwnym Włoszczowie, przykładem empirycznym. Położony niedaleko Kielc był do czasu II wojny światowej jednym z największych skupisk ludności żydowskiej⁹. Był dużym sztetlem, który doczekał się obecnie udokumentowania, odtworzenia tego, co po nim zostało, a przede wszystkim włączenia jego dziedzictwa do edukacji regionalnej młodego pokolenia. Odtwarzanie polsko-żydowskiego dziedzictwa rozpoczęło w Chmielniku w 2001 roku, w którym świętowano 450-lecie utworzenia miasta. Jednym z punktów programu był dzień kultury żydowskiej, który zdaniem organizatorów i regionalistów, na początku odbierany był z dystansem i obawami przed „powrotem do przeszłości, obawami przed wizytą dawnych mieszkańców i upomnieniem się o swoje dobra przejęte przez powojennych mieszkańców miasta” (Żak, 2020, s. 74). Z czasem zaakceptowano coroczne Spotkania z kulturą żydowską, a także to, że wyremontowano synagogę oraz cmentarz żydowski i wreszcie otwarcie w 2014 roku w dawnej synagodze Ośrodka Muzealno-Edukacyjnego „Świątokrzyski Sztetl”. Obok muzeum z dostarczonymi przez mieszkańców żydowskimi pamiątkami, bogatą dokumentacją dotyczącą chmielnickich Żydów w przeszłości i obecnie, Ośrodek prowadzi działania edukacyjne, na które składają się tematyczne lekcje i warsztaty¹⁰.

ki tej metodzie zebrałam materiały dostępne online, a dotyczące badanych zagadnień w Chmielniku. Tu, obok dwóch wywiadów, do dyspozycji miałam wiele szczegółowych, dobrze opracowanych, materiałów zastanych. Kolejnym etapem będą badania sondażowe wśród mieszkańców, w tym uczniów szkół średnich, Chmielnika.

⁷ <http://biblioteka-wloszczowa.pl/>; <http://www.dkwloszczowa.pl/> (1.10.2021).

⁸ <http://www.powiat-wloszczowa.pl/p,101,kalendarz-impiez-i-uroczystosci> (3.07.2021).

⁹ Pod koniec XIX wieku Żydzi w Chmielniku stanowili 78,2% – w liczbie 8440 mieszkańców było ich 6602. Takie proporcje utrzymały się do lat 40. XX wieku (zob. Żak, 2020, s. 45).

¹⁰ http://www.swietokrzyskisztetl.pl/asp/pl_start.asp?typ=14&menu=328&stro-na=1&sub=5 (3.07.2021).

Określenia: „zorganizowano”, „otwarto” są nieprecyzyjne, bowiem wymagają dopełnienia: z inicjatywy i za sprawą dawnego (1993–2014) burmistrza Chmielnika Jarosława Zatorskiego. To jego właśnie należałoby nazwać liderem dziedzictwa kulturowego, inspiratorem, ale także dzięki zajmowaniu najwyższego stanowiska we władzach samorządowych głównym sprawcą opisanych wyżej działań. Na pytanie, jaka motywacja leżało u podstaw tych działań, Zatorski wymienił kilka motywów: powinność oddania zacierającej się w pamięci obecnych pokoleń prawdy o historii miasta, jego żydowskiej przeszłości, której chciał oddać jego zdaniem należną cześć. Twierdzi także, że ważnym kontekstem była promocja miasta, które zyskało interesujący i oryginalny rys jako miasto odnoszące swoją teraźniejszość do przeszłości. Mieszkańcy zareagowali początkowo niechęcią i milczeniem, ale dzięki powstaniu Chmielnickiego Stowarzyszenia Kulturalnego coraz więcej osób rozpoczęło współpracę z tą jednostką – „coraz bardziej zwiększaliśmy społeczność zainteresowanych”¹¹.

Rozmach podjętych inicjatyw częściowo przerwały nowe wybory samorządowe w 2015 roku i rezygnacja z uczestniczenia w nich Zatorskiego. Uważa on, że skończył się wtedy dobry, odpowiedni klimat do kontynuowania działań z zakresu chronienia żydowskiego dziedzictwa kulturowego, a zatem dokonania wyboru określonych treści i elementów dziedzictwa, które uznaje się za ważne i godne upamiętnienia. Postanowiono dokonać nowych wyborów w tym zakresie. Świadczą o tym, fakty takie jak likwidacja w Chmielniku zespołów muzyki i tańca żydowskiego, bardziej negatywne niż pozytywne nastawienie mieszkańców do żydowskiego dziedzictwa, w tym młodzieży powtarzającej negatywne stereotypy etniczne.

Zatorski twierdzi, że kontekst społeczno-polityczny jest jednym z najważniejszych czynników wpływających na możliwości z tym związane. Najważniejszym czynnikiem natomiast, jak wynika z jego wypowiedzi, jest zaangażowanie i gotowość władz samorządowych do podjęcia określonych działań, a przede wszystkim do podjęcia wysiłku finansowo-organizacyjnego. Obecnie Zatorski robi to samo, co robił w Chmielniku, w Busku-Zdroju „Odszedłem z Chmielnika, ale pasja pozostała. Mam misję oddania hołdu dawnym mieszkańcom”.

Powróćmy do pytania rozpoczynającego moje refleksje. Czy dawna kultura żydowska jest elementem dziedzictwa kulturowego dwóch małych miast, które niegdyś były nazywane żydowskimi? W przypadku Włoszczowy na-

¹¹ Z wywiadu z Jarosławem Zatorskim przeprowadzonego we wrześniu 2021 roku.

leżałoby odpowiedzieć negatywnie – zabrakło tu działań ze strony władz samorządowych, które mogłyby wpłynąć na wybór treści składających się na lokalne dziedzictwo. Zabrakło lidera tego dziedzictwa, a co za tym idzie, instytucjonalnych inicjatyw wspierających proces przywrócenia pamięci o nieobecnej kulturze. W Chmielniku pojawiła się taka osoba – burmistrz, co pozwoliło na zbudowanie ważnego, instytucjonalnego wsparcia jego zamiarów i działań. W tym drugim kontekście także teza o znaczeniu kontekstu społecznego dla kreowania kształtu dziedzictwa znalazła pozytywną ilustrację. Powyższe konstatacje uznają za hipotezy kolejnych etapów badań, które nie mogą zakończyć się na obecnym etapie: niezbędne jest rozstrzygnięcie tego, czy i jakie miejsce zajmuje żydowska kultura w pamięci i świadomości mieszkańców dwóch różniących się środowisk, czy i jak jest wartościowana? Czy istnieje w jakimkolwiek zakresie przekaz pokoleniowy treści tego dziedzictwa w środowisku pozbawionym do niego odwołań i tam, gdzie elementy żydowskiej przeszłości zostały wybrane i włączone do lokalnego dziedzictwa kulturowego? To ważne pytania badawcze, a zaprezentowany wyżej tekst należy uznać za zaledwie kontekst, pole problemowe do badań, wymagające szerszego opracowania i pogłębienia.

Bibliografia

- Ameryk, P. 2009. *Opowieść o dawnej Włoszczowie (pisana ze środka miasta)*. Włoszczowa: Wydawca Drukarnia Kontur.
- Assmann, A. 2013. *Między historią a pamięcią. Antologia*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bilewicz, M. i Wójcik, A. 2013. Antysemityzm na gruzach sztetl. Stosunek polskiej młodzieży do Żydów w miastach i miasteczkach południowej i wschodniej Polski. *Ars Inter Cultures*. 2. file:///C:/Users/HR/AppData/Local/Temp/bilewicz_wojcik_antysemityzm_na_gruzach_sztetl-1(1).pdf.
- Gawron, E. 2000. *Vlotsheve. Żydzi we Włoszczowie w latach 1867–1942*. Włoszczowa: Włoszczowskie Towarzystwo Krzewienia Kultury.
- Hertz, A. 2020. *Żydzi w kulturze polskiej*. Warszawa: Biblioteka Więzi.
- Janion, M. 2020. *Do Europy tak, ale razem z naszymi umarłymi*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Każmierczyk, A. 2016. Żydzi w miastach prywatnych. Wybrane aspekty. *Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych*. T. LXXVII (specjalny), ss. 357–378.

- Kozinetz, R.V. 2012. *Netnografia. Badania etnograficzne online*. Warszawa: Wyd. PWN.
- Kula, M. 2004. Amnezja – choroba tylko częściowo zawiniona. *Tygodnik Powszechny*. 39.
- Maciągowski, M. 2012. Z dziejów synagogi w Chmielniku. Ośrodek Muzealno-Edukacyjny Świętokrzyski Sztetl. *Rocznik Muzeum Narodowego w Kielcach*. T. 27, ss. 34–46.
- Michlić, J.B. 2015. *Obcy jako zagrożenie. Obraz Żyda w Polsce od roku 1880 do czasów obecnych*. Warszawa: Wydawnictwo ŻIH.
- Nieroba, E., Czerner, A. i Szczepański, M.S. 2010. *Flirty tradycji z popkulturą. Dziedzictwo kulturowe w późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Nieroba, E., Czerner, A. i Szczepański, M.S. 2009. Wprowadzenie. W: Niedoba, E., Czerner, A. i Szczepański, M.S. red. *Między nostalgią a nadzieją. Dziedzictwo kulturowe jako dyskursywny obszar rzeczywistości społecznej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Nowak, J. 2017. Pamięć kulturowa i zapominanie o Żydach. *SENSUS HISTORIAE*. XXVII, (2), ss. 63–76.
- Nowak, C. i Staniaszek, M. 2019. *Włoszczowskie różnaitości czyli silva rerum*. Włoszczowa: Wyd. Kontur.
- Pawlina-Meducka, M. 1993. *Kultura Żydów w województwie kieleckim (1918–1939)*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Penkala, A. 1992. *Żydowskie ślady w województwie kieleckim i radomskim*. Radom: Wydawnictwo Tramp.
- Rentz, R. 1989. Społeczność żydowska w miasteczkach Kielecczyny w okresie międzywojennym. W: Guldon, Z. red. *Ludność żydowska w regionie świętokrzyskim. Materiały sesji naukowej w Starachowicach 17. X. 1987 r.* Kielce: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Rentz, R., 1994. *Życie codzienne w miasteczkach województwa kieleckiego 1918–1939*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Ślubińska, E. 2018. Szkolnictwo polskie i żydowskie w nawiązaniu do prac nadesłanych na konkurs: „Nasi sąsiedzi – Żydzi”. W: Dziarmaga, A., Kowczńska-Kalita, D. i Majcher-Ociesa, E. red. „Nasi sąsiedzi – Żydzi” *Z dziejów relacji polsko-żydowskich na Kielecczyźnie w XX wieku*. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej, Gmina Chmielnik.
- Tomaszewski, J. 1985. *Rzeczpospolita wielu narodów*. Warszawa: Czytelnik.
- Tysza, A. 2004. Dziedzictwo kultury jako dowód tożsamości. W: Bednarek, S. i Repch, E. red. *Edukacja kulturowa dzieci i młodzieży szkolnej. Koncepcje i propozycje*. Wrocław: Wydawnictwo DTSK Silesia.

Żak, P. 2020. *Przeszłość to dziś, a dziś to dalej... O spotkaniach z kulturą żydowską*. Busko-Zdrój: Towarzystwo Miłośników Buska-Zdroju.
www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/zydzi.
www.eli.gov.pl/api/acts/DU/1945/97/text.
www.dkwloszczowa.pl/.
www.powiat-wloszczowa.pl/p,101,kalendarz-impres-i-uroczystosci.

Heritage and memory. An essay on the absent culture of Polish Jews

Abstract: The main research problem of the study is the question whether a culture that is already absent from the social space of a local community is the community's cultural heritage. Has such a culture been remembered by the inhabitants of a small town and how does it fit into the context of regional education? The axis of the article is the Jewish culture that was present until World War II in two shtetls – "Jewish towns" – in the Świętokrzyskie region: in Włoszczowa and Chmielnik. These are two opposite examples of building a town's cultural and social identity in the context of the almost complete absence of the Jewish culture and, in the second case, its extensive revitalization. The presented sociological and anthropological research shows that this context is socially and politically conditioned, and (above all) that in order to recall an absent culture from the controversial past, the emergence of social leaders, called leaders of cultural heritage, is desirable. They are organizationally able to initiate activities supported by a sound ideological basis.

Keywords: heritage, memory, remembrance, Jewish culture, heritage leaders

Translated by Halina Rusek



Sytuacja edukacyjna, społeczna i ekonomiczna Żydówek w powiecie wałęckim (Prusy Zachodnie) w okresie od XVIII do początków XX wieku

Streszczenie: W artykule analizuję funkcjonowanie kobiet w społecznościach żydowskich na terenie powiatu wałęckiego (Kreis Deutsch Krone), znajdującego się do końca 1945 roku w granicach Prus Zachodnich. Teren ten, położony początkowo między Prusami Zachodnimi a Pomorzem, a potem między kilkoma pruskimi prowincjami, szczególnie sprzyjał osadnictwu żydowskiemu. W efekcie na przykład w położonym w powiecie wałęckim Mirosławcu (Märkisch Friedland) na przełomie XVIII i XIX wieku ludność żydowska stanowiła aż 55%. Dotychczas powstało niewiele publikacji dotyczących gmin żydowskich funkcjonujących na tych terenach. Tekst ma charakter historyczny, w jego opracowaniu korzystałam między innymi z materiałów archiwalnych, ówczesnej prasy żydowskiej, przywołuję także pruskie rozporządzenia prawne. W rezultacie przeanalizowałam sytuację ekonomiczną, prawną, ale w szczególności edukacyjną kobiet żydowskich mieszkających na tych terenach, uwzględniając dwa rodzaje czynników, które ją warunkowały – nakazy religijne, a z drugiej strony prawodawstwo pruskie. Omawiam także przemiany oraz ich przyczyny, którym podlegało funkcjonowanie kobiet w tych społecznościach w okresie od XVIII do początków XX wieku, a także stopniową asymilację ludności żydowskiej, postępującą aż do II wojny światowej, która położyła kres obecności Żydów na tych terenach.

Słowa kluczowe: „edykt emancypacyjny”, Kreis Deutsch Krone, powiat wałęcki, Prusy Zachodnie, szkolnictwo żydowskie, Żydówki

Wprowadzenie

Powiat wałęcki, przed II wojną światową Kreis Deutsch Krone, to teren, który zamieszkały był przez sporą społeczność żydowską. Jej historia na tych tere-

nach zaczęła się pod koniec XVI wieku. Był to teren sprzyjający ówczesnie osadnictwu żydowskiemu, zarazem historycznie ciekawy, jako obszar graniczny między Prusami Zachodnimi i Pomorzem, a potem między kilkoma pruskimi prowincjami. Takie położenie było korzystne dla rozwoju handlu. Dotychczas powstało niewiele publikacji dotyczących gmin żydowskich istniejących w tych okolicach. Najważniejszą była znajdująca się w granicach powiatu wałęckiego gmina Mirosławiec (Märkisch Friedland). Mirosławiec był na przełomie XVIII i XIX wieku przez dwadzieścia pięć lat miejscem aktywności jednego z najznamienitszych ówczesnych rabinów – Akivy Egera, późniejszego rabina Poznania. Eger założył w Mirosławcu jesziwę, która cieszyła się ogromnym zainteresowaniem uczniów pochodzących często spoza okręgu. Funkcjonowanie gmin żydowskich na tych terenach to zatem problem ważny i warty przeanalizowania, szczególnie zaś sytuacja kobiet żydowskich, włącznie z jej aspektem edukacyjnym. Decydowały o niej bowiem z jednej strony nakazy religijne, z drugiej prawo pruskie, obowiązujące na tym terenie. W artykule chcę przeanalizować wpływ obu tych czynników na egzystencję miejscowych kobiet żydowskich. Opracowanie ma charakter historyczny, korzystałam z różnych źródeł, między innymi z ówczesnej prasy żydowskiej oraz materiałów archiwalnych.

Edykty i rozporządzenia określające sytuację członków gmin żydowskich na terenie Prus Zachodnich

Na przełomie XVIII i XIX wieku na terenie powiatu wałęckiego, tak jak w całych Prusach, Żydzi zaliczani do „Schutzjuden”¹ byli tolerowani i objęci częściową ochroną. Przyznawano im wówczas prawo pobytu, tak zwany „list protekcyjny” – „Schutzbrief”, nazywany też „listem opiekuńczym” czy „listem ochronnym”. Sprawiał on, iż osoby, którym je przyznano, były uznawane za „miejscowych” Żydów. Nie oznaczało to jednak pełni przywilejów. „Schutzbrief” dawał możliwość stałego zamieszkania w danym mieście wraz z rodziną oraz prowadzenia handlu, nie obejmował natomiast działalności rolniczej i rzemieślniczej. Przyznanie „Schutzbrief” nie następowało także automatycznie przez sam fakt zamieszkania czy urodzenia się w danym mieście. Nadto „Schutzbrief” był udzielany tylko mężczyznom. Wiele kobiet nie posiadało niemalże żadnych praw.

¹ „Schutzjuden”, www.zih.pl.

Jak wskazują Jürgen Gramnez i Sylvia Ulmer (2015), posiadanie statusu „Schutzjuden” nie było wymagane do zawarcia ślubu, ale właściwie okazywało się niezbędne, by znaleźć kandydatkę do małżeństwa i później utrzymać rodzinę. Kobiety nie mogły same występować z prośbą o status osoby tolerowanej, więc musiały znaleźć objętego ochroną mężczyznę, żeby móc założyć rodzinę i własne gospodarstwo domowe. Skoro nie miały szans na prowadzenie handlu ani na zatrudnienie, w zasadzie nie były w stanie samodzielnie się utrzymać. Jeśli zatem nie wyszły za mąż za posiadającego „Schutzbrief” Żyda, musiały pozostać z rodzicami w domu (Gramnez i Ulmer, 2015). Decydowało to w efekcie o ich życiu i przyszłości. Dla młodej kobiety, a właściwie jej ojca i braci, najważniejszą sprawą stawało się więc znalezienie odpowiedniego kandydata na męża.

Ponadto, jak zauważają Gramnez i Ulmer, synowie Żydów objętych ochroną mogli pracować w rodzinnych firmach, jednak po osiągnięciu pełnoletniości albo gdy chcieli założyć własną rodzinę, musieli osobno starać się o „Schutzbrief”. Był to zatem sposób kontroli liczebności Żydów zamieszkujących dany teren i prowadzonej przez nich działalności, a zarazem wiązało się to dla samych zainteresowanych ze znacznymi problemami praktycznymi. Często nadawano im bowiem „Schutzbrief” poza miejscem zamieszkania i wtedy musieli się wyprowadzić. Jeśli objęty ochroną Żyd zmarł, wdowa nierzadko kontynuowała prowadzoną przez niego działalność. Dopiero wtedy zyskiwała samodzielność finansową i niezależność. Czasem udawało się przekazać „list ochronny” synowi lub przyszłemu zięciowi, co pozwalało córce na zawarcie małżeństwa. Nie tylko sama ta reguła stanowiła utrudnienie, ale także związane z nią koszty. W ramach „ochrony” Żydzi musieli początkowo co roku, a potem co kwartał, płacić specjalny podatek od ochrony/uznania („Schutzgeld”).

Przyznanie konkretnemu mężczyźnie przez władze Landu (Landsregierung) przywileju, nie oznaczało automatycznie zgody na osiedlenie się w danym mieście. Zasięgały one bowiem zazwyczaj opinii miejskiego magistratu, który nierzadko odmawiał przyznania „koncesji”. Było to spowodowane obawą przed zwiększaniem się w danym mieście konkurencji, także dla działalności prowadzonej przez chrześcijan. Jeśli jednak Landsregierung zgodziła się nadać „Schutzbrief”, to miejscowy magistrat musiał przychylić się do takiej decyzji. Początkowo Żydzi nie mogli także nabywać ziemi. Potem pozwolono im wykupywać domy, które następnie mogli przekazywać swoim dzieciom (Gramnez i Ulmer, 2015).

Ograniczenia praw obywatelskich, których doświadczali Żydzi, potwierdzają niektóre dokumenty znajdujące się w niemieckich archiwach. Zacho-

wała się na przykład prośba Hanne Hendel (złożona przez kobietę!), o przyznanie w Człopie (Schloppe) w 1801 roku „Schutzbrief” dla niej i jej świeżo poślubionego małżonka (Kohnke, Braun, Jehle i Reinke, 1999, s. 517). Początkowo, ponieważ wiele miast, tak jak Mirosławiec czy Tuczno (Tütz), było miastami prywatnymi, sporo praw i przywilejów zależało od osoby właściciela, jego stosunku do Żydów i planów związanych z rozwojem gospodarczym posiadanych miejscowości. Sytuacja Żydów na tych terenach nie była zatem w XVIII i na początku XIX wieku dobra, podobnie jak w innych częściach Prus. Tak było już w okresie wcześniejszej czasowej przynależności tego terenu do Polski. Wtedy także za uzyskiwane przywileje Żydzi musieli płacić, nieraz znaczne sumy.

W tym kontekście szczególnie zła okazywała się sytuacja kobiet. Jeśli nie wyszły za mąż za objętego ochroną Żyda, nie miały żadnych praw. Nie uczęszczały do szkół, często nie mogły w ogóle się kształcić lub w bardzo ograniczonym zakresie, w ramach edukacji domowej, jednak na prywatną naukę stać było tylko najzamożniejszych. W obrębie ortodoksyjnej wspólnoty rola kobiet ograniczała się do zajmowania się domem, mężem i bardzo licznym zazwyczaj potomstwem, co skądinąd w jakimś stopniu było także udziałem kobiet nieżydowskich.

W 1812 roku cesarz Fryderyk Wilhelm II wydał tak zwany edykt emancypacyjny [„Edikt betreffend die bürgerlichen Verhältnisse der Juden in dem Preussischen Staate”], który nadawał miejscowym Żydom (posiadającym już wcześniej General-Privilegien, Naturalisations-Patenten, Schutzbrieffen lub Konzessionen) i ich rodzinom prawa obywatelskie, pod warunkiem przyjęcia nazwiska i posługiwania się w sytuacjach formalnych językiem niemieckim². Nadal nie mogli oni jednak piastować stanowisk w administracji publicznej i sądach, przywilej nie dotyczył także Żydów „wędrownych” i „żebrzących”³.

Dokument ten nie precyzuje sytuacji kobiet, a jak stwierdza Tim Rapley, „badanie tekstu polega w takiej samej mierze na koncentrowaniu uwagi na tym, co ten tekst »mówi« – w jaki sposób są w nim konstruowane pewne argumenty, idee czy pojęcia – jak i na tym, co nie zostało w nim powiedziane – na przemilczeniach, brakach, czy opuszczeniach” (Rapley, 2010, ss. 213–214). Zatem w przypadku edyktu cesarza Fryderyka Wilhelma II warto zauważyć, iż zwrot „i ich rodzinom” sugeruje, że prawa te obejmowały zarówno dzieci (w tym – być może? – córki), jak i współmałżonki. Były to więc niejako zależ-

² <http://www.verfassungen.de/preussen/gesetze/judenedict12.htm> (16.09.2021).

³ www.jhi.pl/Betteljuden (16.09.2021).

ne prawa obywatelskie, co pokazuje, że kobiety nie były traktowane w pełni podmiotowo.

Sytuacja edukacyjna kobiet

Sytuację kobiet poprawił częściowo wydany w 1818 roku przez cesarza Fryderyka Wilhelma II edykt głoszący, że dzieci żydowskie powinny obowiązkowo uczęszczać do szkoły powszechnej. Rok później ukazało się rozporządzenie o konieczności poszerzenia dostępności szkoły żydowskiej tak, żeby mogły do niej uczęszczać wszystkie dzieci objęte obowiązkiem szkolnym, także dziewczynki. Dobrze ilustrują to dzieje żydowskiej edukacji w Mirosławcu. Początkowo w tym mieście kształceni byli jedynie żydowscy chłopcy, w chederze, a później niektórzy także w jesziwie prowadzonej przez rabina Akivę Egera. W efekcie kształcenie miało religijny charakter. Od XVII wieku funkcjonowała także miejska szkoła ewangelicka, która na początku XIX wieku miała trzy, a potem cztery klasy. Jednak dziewczęta pochodzące z rodzin ewangelickich nie uczęszczały do niej jeszcze w XVIII wieku. Prywatna szkoła (ewangelicka) prowadzona przez Antona w XVIII wieku oferowała naukę języka niemieckiego, ortografii, geografii, historii i geometrii, ale do niej także uczęszczali tylko chłopcy.

Po wydaniu edyktu przez Fryderyka Wilhelma II, w 1819 roku w Mirosławcu została utworzona powszechna szkoła żydowska, otwarta także dla dziewcząt (Lindenberg, 1855). Była ona, jak na ówczesne czasy, bardzo nowoczesna, czego dowodzą chociażby programy nauczania oraz analizy Izabeli Jarosińskiej (2016) na temat dziewiętnastowiecznej edukacji polskich dziewcząt w różnych zaborach – w domu i na pensji. Autorka ta pokazuje, że kształcenie ówczesnie koncentrowało się w dużym stopniu na przekazaniu podstaw historii i geografii Polski, pracach manualnych, urządzaniu domu, ogrodnictwie i zabawach ruchowych. Na tym tle kształcenie Żydówek w Mirosławcu po 1818 roku wydaje się radykalnie odmienne. Plan lekcji zawierał geografię, historię, matematykę, nauki ścisłe, język niemiecki, hebrajski, łaciński i francuski (Lindenberg, 1855, ss. 18–19). Była to pierwsza tego typu placówka w Prusach. Dzieci mogły po niej kontynuować edukację w średnich klasach powszechnego gimnazjum. Z listy uczniów z roku 1855, zamieszczonej na końcu publikacji *Geschichte der israelischen Schule zu Märkisch Friedland von B. Lindenberg, Lehrer* wynika, że około połowę dzieci uczęszczających do szkoły powszechnej stanowiły dziewczęta!

W latach 40. XIX wieku żydowskie szkoły prywatne założono także w Człopczie (Schloppe), Wałczu (Deutsch Krone) i Tucholi (Tuchel). Zarazem

w niektórych miejscowościach dla żydowskich uczniów dostępne były szkoły ewangelickie. W miejscowościach tych Żydzi ponosili koszty związane z utrzymaniem szkół chrześcijańskich tylko wtedy, gdy ich dzieci uczęszczały do nich (Jehle, 1998, s. 776). Edykt wydany przez cesarza Fryderyka Wilhelma II, dotyczący obowiązku szkolnego, był zatem pierwszym krokiem w kierunku uzyskiwania przez Żydówki praw edukacyjnych, szerzej – obywatelskich.

Skądinąd sytuacja prawna i edukacyjna kobiet żydowskich nie odbiegała znacząco od sytuacji kobiet w innych państwach europejskich. Na przykład wedle Kodeksu Napoleona (*Kodex Napoleona z przypisami. Xiąg trzy*, 1810) z 1804 roku prawa kobiet były znacząco ograniczone: panny pozostawały pod „opieką” najbliższego męskiego krewnego, a mężatki – męża; nie mogły samodzielnie rozporządzać swoim majątkiem. Podobne zasady na podstawie Kodeksu Napoleona powtórzył Kodeks cywilny Królestwa Polskiego z 1826 roku. Pełnię praw obywatelskich polskie kobiety zyskały dopiero w 1918 roku, a więc ponad sto lat po „edykcie emancypacyjnym”. Zarazem jednak trzeba pamiętać, że każdy z tych dokumentów powstawał na innym terenie i był wynikiem działania odmiennych uwarunkowań społecznych, politycznych i historycznych. W sytuacji Żydówek na terenie Prus Zachodnich na regulacje państwowe, które określały sytuację wszystkich Żydów (nie tylko kobiet) i sankcjonowały ograniczenia ich praw, nakładały się bowiem zasady religijne, określające rolę kobiety w rodzinie i zarazem szerzej – w społeczności.

Zasady religijne i społeczne regulujące życie kobiet żydowskich

O kobietach żydowskich w powiecie wałeckim jako o indywidualnych osobach wiadomo niewiele. Bardzo trudno przedstawić je inaczej, niż przez postaci ich mężów, ojców czy synów, albo – jeszcze bardziej pośrednio – przez zasady religijne określające ich udział w rytuałach, obrzędach i zwyczajach o charakterze religijnym. Jak chociażby zawieranie związków małżeńskich, ważne zarówno ze względów praktycznych (nabycie części praw obywatelskich), jak i religijnych, które ściśle określały rytuał zaślubin. Musiały one odbywać się pod baldachimem na placu przed synagogą, ponieważ w samej synagodze kobiety i mężczyźni mieli wyznaczone odrębne miejsca. Panna młoda w otoczeniu innych kobiet i pan młody z towarzyszącymi mu mężczyznami, przybywali na miejsce w dwóch osobnych pochodach. Na koniec, zgodnie z ortodoksyjną tradycją, młoda mężatka była ubierana w perukę (Nickel, 1981, ss. 192–193).

Tak było w Mirosławcu za czasów Egera, wyznawcy judaizmu ortodoksyjnego. Konsekwencją przestrzegania ortodoksyjnych nakazów, regulujących cielesne kontakty między małżonkami, była wielodzietność rodzin żydowskich. Jako że w trakcie miesiączkowania kobieta uważana jest za nieczystą, do kontaktów między małżonkami nie powinno dochodzić już na 12 godzin przed spodziewaną miesiączką, w jej trakcie, a także do momentu rytualnego obmycia się w mykwie, które powinno nastąpić siedem dni po ustaniu krwawienia⁴. W praktyce możliwość utrzymywania stosunków z mężem pokrywa się z dniami płodnymi kobiety. Zarazem wedle ortodoksyjnego judaizmu, powołującego się na Biblię, „sam Bóg stwierdził: »Nie jest dobrze, żeby mężczyzna był sam...« (Rdz 2,18) oraz nakazał ludziom: »Bądźcie płodni i mnożcie się...« (Rdz 9,1)”⁵.

Gminy wspierały swoich najuboższych członków w wychowaniu licznego potomstwa, mimo to utrzymanie rodziny w sytuacji, gdy jedynie mężczyzna pracował (zgodnie z zasadą powinien on utrzymać żonę i dzieci), było dużym wyzwaniem. Z drugiej jednak strony w tradycyjnych wspólnotach bardzo często mężczyźni przez większość czasu zajęci byli modlitwą i studiowaniem Tory. Jeśli odnosili w tym zakresie wyraźne sukcesy, byli zwolnieni z innej aktywności. Utrzymywali ich wtedy rodzice, niekiedy, jak w przypadku Egera, zamożny teść, a nierzadko jednak żona. Wówczas na kobiety spadała konieczność zarobienia jakichkolwiek pieniędzy na utrzymanie rodziny. Dawało im to pewną niezależność finansową, choć wykonywały najczęściej mało poważane i najgorzej płatne prace, niekiedy parały się drobnym handlem. Ich niezależność była zatem w dużym stopniu pozorna. Nie dotyczyło to także kobiet niezamężnych⁶. Poza tym, oczywiście, zajmowały się domem i dziećmi, chociaż bardziej zamożne rodziny żydowskie zatrudniały opiekunki. Na przykład w czasopiśmie „Der Israelit” (20.07.1885) zachowało się nadesłane z Tuczna ogłoszenie, informujące o poszukiwaniu kobiety żydowskiej, która mogłaby natychmiast rozpocząć prowadzenie domu i podjąć się opieki nad

⁴ [https://www.jhi.pl/psj/nid\(d\)a](https://www.jhi.pl/psj/nid(d)a) (1.09.2021).

⁵ www.jhi.pl/małżeństwo (1.09.2021).

⁶ Dotyczy to przede wszystkim kobiet żyjących na przełomie XVIII i XIX wieku w małych miasteczkach, w ortodoksyjnych gminach. Nieco inaczej niekiedy wyglądała w tym samym czasie sytuacja Żydówek mieszkających w dużych miastach niemieckich, choćby w Berlinie. Przykładem może być tu chociażby Rahel Varnhagen, której monografię poświęciła Hannah Arendt (2013). Varnhagen prowadziła w Berlinie salon literacki, pisała przede wszystkim liczne listy i pamiętniki. Miała więc szanse na uniezależnienie, „emancypację” i zarazem odegrała ważną rolę w kulturze.

czwórką dzieci. W efekcie status społeczny i ekonomiczny kobiet żydowskich był nierówny. Wiadomo, że część z nich musiała pracować, o czym przesądzała ich trudna sytuacja materialna.

Charakter obowiązków, które związane były ze sferą domową, wskazuje na rolę kobiety żydowskiej w rodzinie i we wspólnocie. Miała ona trzy obowiązki (hebr. *micwot*) – zapalanie świec szabatowych, oddzielanie części chały szabatowej i zachowywanie czystości rytualnej (korzystanie z mykwy). Na kobiecie spoczywał też w dużej mierze obowiązek dbania o koszerność potraw, przestrzeganie rytuałów, co decydowało o tym, że tradycje były przekazywane także matrylinearnie. Mężczyźni mieli obowiązków znacznie więcej (ponad dwieście).

To na kobiecie, ponieważ to ona zajmowała się dziećmi, w znacznym stopniu spoczywał obowiązek ich wychowania religijnego i zgodnego z tradycją (zob. Lisek, 2018, s. 79). Wydaje się zatem paradoksalne, iż kobiety żydowskie najczęściej nie były kształcone religijnie, nie znały hebrajskiego, choć miały pełnić rolę przekazicielki tradycji (Lisek, 2018, s. 79). Jak pisałam, hebrajskiego uczyli się tylko chłopcy, ci, którzy uczęszczali do chederu, a potem ewentualnie także do jesziwy. Dla kobiet dostępna była Cene-rene, czyli tak zwana „Biblia kobieca”, spisana w jidysz, opracowana w XVI wieku przez Jankewa ben Jicchoka Aszkenazego z Janowa Lubelskiego. Przez 300 lat była dla kobiet podstawowym źródłem wiedzy, zawierała oryginalny tekst biblijny, legendy, anegdoty, zarazem udostępniała kobietom wiedzę wcześniej adresowaną wyłącznie do mężczyzn (Lisek, 2018, ss. 65–69). Skądinąd Żydzi na terenie powiatu wałęckiego posługiwali się przypuszczalnie na co dzień jidysz. Wedle wspomnień Bruno Nickela mirosławieccy Żydzi „mówili ówczesnie żydowsko-niemieckim dialektem, który składał się w dużej części ze słów niemieckich i hebrajskich oraz pojedynczych nieznanych idiomów, był wypowiadany ze swoistą melodią (Nickel, 1981, s. 192). W XIX wieku, po edykcie emancypacyjnym, językiem urzędowym stał się oczywiście niemiecki (zob. Alabrudzińska, 2019, s. 112).

Początki procesów asymilacyjnych i ich wpływ na sytuację kobiet

W XIX wieku sytuacja kobiet żydowskich stopniowo ulegała zmianie. Gminy żydowskie zaczęły się wyludniać. Złożyło się na to wiele przyczyn, najważniejsze zmiany dokonały się jednak w efekcie wydania w 1812 roku przez cesarza Fryderyka Wilhelma II wspomnianego edyktu emancypacyjnego. Wedle danych z 1840 roku, a więc ponad dwadzieścia lat po wydaniu edyk-

tu, większość Żydów mieszkających w okręgu waleckim posiadała prawa obywatelskie (Jehle, 1998, s. 126). W sumie posiadało je 2081 mieszkańców żydowskiego pochodzenia, w porównaniu z jedynie ośmioma, którzy nie posiadali takich praw. Fakt, że podawano taką samą generalną liczebność Żydów w tych miastach, wskazuje, że być może kobiety także uwzględniono w tych statystykach – jako posiadające pośrednie prawa obywatelskie przynależne wcześniej tylko męskim członkom ich rodzin.

Nadeszły też nowe prądy z Berlina. Część żydowskich mieszkańców powiatu postanowiła tam wyjechać, część zostawała, ale odchodziła od odłamu ortodoksyjnego i się asymilowała, jak rodzina Reé, która pod koniec XIX wieku nabyła majątek w Zdbowie, położonym trzy kilometry od Tuczna, a Paul Reé, filozof i lekarz, był wieloletnim przyjacielem Friedricha Nietzschego i partnerem Lou Andreas-Salomé. Nadal jednak niektórzy Żydzi przekazywali datki, nawet na cele tak, wydawałoby się, odległe od życia w Prusach, jak wspieranie w Jerozolimie uczonych w Torze, nadsyłali ogłoszenia do różnych czasopism żydowskich, między innymi do „Der Israelit”, które w podtytule miało „Central Organ für das orthodoxe Judenthum”, wydawanego we Frankfurcie nad Menem w latach 1860–1938. Kobiety także wpłacały datki i były wymieniane w tym czasopiśmie jako ofiarodawczynie, co jest wyraźnym sygnałem pewnej zmiany ich społecznego statusu. Trudno jednak rozstrzygnąć, czy były to pieniądze zarobione przez mężów i przekazane w imieniu żon, czy posiadały one własne, a jeśli tak, to w jaki sposób je zarabiały.

Wiceburmistrzem Tuczna i zarazem przełożonym gminy żydowskiej na początku XX wieku był Herz Pincsohn. W „Allgemeinezeitung des Judenthums” z 5 kwietnia 1901 roku zachowała się wzmianka dotycząca rocznicy ślubu, którą świętował wraz z żoną. Piastowane przez Pincsohna stanowisko wiceburmistrza pokazuje, jak ważną był osobą w lokalnej społeczności, a pośrednio – jak w tym czasie układały się relacje żydowsko-niemieckie. Zwłaszcza od początków XIX wieku tożsamość niemieckich Żydów była „podwójna”, niejednoznaczna i skomplikowana, odczuwali bowiem silne związki z niemiecką kulturą oraz posługiwali się językiem niemieckim⁷. Sytuacja Pincsohna, który z jednej strony był przełożonym miejscowej gminy żydowskiej, a z drugiej wiceburmistrzem miasta, pełnił więc funkcje administracyjne w dwóch społecznościach, pokazuje to bardzo dobrze.

⁷ Szczegółowo analizuje relacje Żydów z Niemcami od 1743 do 1933 roku Amos Elon (2013). Rozważa on między innymi kwestie tożsamościowe, trudne wybory związane z asymilacją.

Z kolei o żonie Herza, Clarze, wiadomo, iż była aktywną członkinią żydowskiego stowarzyszenia kobiecego. Nie udało mi się odnaleźć żadnych informacji dotyczących tego stowarzyszenia. Analogiczne działało ówczesnie na pewno w Szczecinie. Wiadomo, że żydowska kobieca organizacja dobroczynna [Frauenverein] działała także w Mirosławcu, ponieważ matka doktora medycyny i filozofii, Izaaka Johanna Jacoba Sachsa urodzonego w 1803 roku w tym mieście, była przez ponad 25 lat jej członkinią (Allgemeine Zeitung des Judenthums, 1838, z. 9, s. 36). Sachs był autorem wielu publikacji z zakresu medycyny, między innymi wydanej w 1830 roku książki *Medyczny obraz życia kobiety w stanie zdrowia i choroby, z punktu widzenia psychologicznego, intelektualnego i moralnego. Podręcznik dla niemieckich kobiet*⁸. To jego matka, która, jak podaje biograf, była kobietą mądrą i zaangażowaną w opiekę nad chorymi i ubogimi, zaszczepiła w nim potrzebę niesienia pomocy chorym i potrzebującym⁹, co było zgodne z celami kobiecych stowarzyszeń dobroczynnych. Zazwyczaj jednak zajmowały się one pomocą ubogim, chorym, często także kobietom ciężarnym oraz niezamożnym, pomocą dzieciom z najbiedniejszych rodzin. Niewątpliwie zaangażowanie w działalność charytatywną stanowiło formę udziału w życiu społecznym.

Podsumowanie

Na temat kobiet żydowskich żyjących w omawianym okresie na terenie powiatu waleckiego zachowały się – zazwyczaj bardzo skąpe – informacje właściwie jedynie wtedy, gdy były żonami ważnych członków gminy (rabin, przewodniczący gminy) lub gdy zginęły w czasie Zagłady i pozostały związane z tym dokumenty. Należy jednak odnotować, że ich sytuacja, determinowana przez dwa czynniki: prawne i religijne, w okresie dwóch stuleci zmieniała się, wraz z powszechnym obowiązkiem edukacyjnym, zyskaniem praw obywatelskich, możliwością wyboru miejsca osiedlenia i wykonywanego zawodu oraz wraz z postępującą asymilacją. Na początku XX wieku w Prusach wiele było wykształconych, niezależnych kobiet pochodzenia żydowskiego. Zmiany emancypacyjnie nie mogły się jednak w pełni dokonać ze względu na wybuch

⁸ *Aerztliches Gemälde des weiblichen Lebens im gesunden und krankhaften Zustande, aus psychologischem, intellectueller und moralischem Standpunkte. Ein Lehrbuch für Deutschlands Frauen von Dr J.J. Sachs.*

⁹ „Sachs' medizinischer Almanach für das Jahr 1848”, Berlin, 1848, s. LXXII. Publikacja zawiera także biografię Sachsa.

II wojny światowej i Zagładę, która położyła kres funkcjonowaniu lokalnych społeczności żydowskich na tych terenach.

Bibliografia

- Akten-Inventar Synagogen-Gemeinde Märkisch Friedland. 1909. *Gesamtarchiv der Deutschen Juden: Mitteilungen des Gesamtarchivs der Deutschen Juden*, 1.
- Alabrudzińska, E. 2019. Problem tożsamości i poczucia lojalności Żydów pochodzących z zaboru pruskiego na przykładzie Alfreda Cohna (1901–1961). *Zapiski Historyczne*. 84 (3), ss. 101–122.
- Allgemeine Zeitung des Judenthums*, 20.01.1838, 9.
- Amos, E. 2013. *Bez wzajemności. Żydzi – Niemcy 1743–1933*. Warszawa: Wydawnictwo Nisza.
- Arendt, H. 2013. *Rahel Varnhagen*, Sejny: Wydawnictwo Pogranicza.
- Gramenz, J., Ulmer, S. 2015. *Schutzjuden. Die Schutzjuden, ihre Rechte und Pflichten*, <http://www.juden-in-mecklenburg.de/Geschichte/Schutzjuden>. (20.9.2015)
- Jarosińska, I. 2016. *Edukacja nie-sentymentalna. Kształcenie kobiet różnych stanów w XIX wieku*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Jehle, M. red. 1998. *Die Juden und die jüdischen Gemeinden Preussens in amtlichen Enquêtes des Vormärz*. T. 2. München: K.G. Saur.
- Kodex Napoleona z przypisami. Xiąg trzy*. 1810. Warszawa: Drukarnia XX. Piarów.
- Kohnke, M., Braun, B., Jehle, M. i Reinke, A. red. 1999. T. II: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, część I: Ältere Zentralbehörden bis 1808/10 und Brandenburg-Preußisches Hausarchiv. W: Jersch-Wenzel, S., Rürup, R. (zebr. przez) *Quellen zur Geschichte der Juden in den Archiven der neuen Bundesländer*. München: Wydawnictwo K.G. Saur.
- Lindenberg, Bernhard, L. 1855. *Geschichte der israelischen Schule zu Märkisch Friedland von B. Lindenberg, Lehrer*. Bonn: Karl Georgi.
- Lisek, J. 2018. *Kol isze – głos kobiet w poezji jidysz (od XVI w. do 1939 r.)*. Sejny: Fundacja Pogranicze.
- Nickel, B. 1981. Die Juden fühlten sich in Märkisch Friedland wohl. W: Ruprecht, K. red. *Deutsch Krone. Stadt und Kreis*. Hannover: Druckhaus Benatzky.
- Nickel, B. 1981. Eine jüdische Hochzeitsfeier. W: Ruprecht, K. red. *Deutsch Krone. Stadt und Kreis*. Hannover: Druckhaus Benatzky, ss. 192–193.

Rapley, T. 2010. *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sachs' medizinischer Almanach für das Jahr 1848, Berlin, 1848, s. LXXII.

„Schutzjuden”, www.zih.pl.

www.jhi.pl/Betteljuden.

[www.jhi.pl/psj/nid\(d\)a](http://www.jhi.pl/psj/nid(d)a).

www.jhi.pl/małżeństwo.

www.verfassungen.de/preussen/gesetze/judenedict12.htm.

The educational, social and economic situation of Jewish women in Wałcz County (West Prussia) from the 18th to early 20th century

Abstract: In this article, I analyze the functioning of women in Jewish communities in the Wałcz County (Kreis Deutsch Krone), which was part of West Prussia until the end of 1945. This area, located initially between West Prussia and Pomerania and later between several Prussian provinces, was particularly conducive to Jewish settlement. As a result, for example in Mirosławiec (Märkisch Friedland), located in the Wałcz district, at the turn of the 18th and 19th centuries, the Jewish population constituted as much as 55%. So far, few publications have been written about the Jewish communities functioning in that area. The text is of a historical nature; in the course of its preparation, I have made use of archival materials, the Jewish press of the time, and I have also referred to Prussian legal regulations. As a result, I have analysed the economic, legal and, in particular, educational situation of Jewish women living in the area, taking into account two types of factors that conditioned it – religious orders and Prussian legislation. I also discuss the changes and their causes, to which the functioning of women in these communities was subjected in the period from the 18th to the beginning of the 20th century, as well as the gradual assimilation of the Jewish population, progressing until World War II, which put an end to the presence of Jews in this area.

Keywords: “emancipation edict”, Kreis Deutsch Krone, Wałcz county, West Prussia, Jewish schooling, Jewish women

Translated by Grzegorz Kołodziej



Ludność rdzenna w kanadyjskim systemie edukacji – próba pogodzenia z przeszłością, aktualna sytuacja i planowane działania

Streszczenie: Artykuł jest poświęcony teoretycznym rozważaniom na temat edukacji przedstawicieli ludności rdzennej zamieszkujących tereny Kanady. Edukacja ta w przeszłości była prowadzona w szkołach państwowych z internatem przez księży i zakonnice, głównie dla dzieci First Nations, w wieku od czterech do szesnastu lat, które kierowane były tam przymusowo, siłą zabierane od rodziców. W szkołach dochodziło do wielu nadużyć: przemocy fizycznej, psychicznej i seksualnej, której doświadczyło około 150 tys. dzieci; część z nich nigdy nie wróciła do domów rodzinnych. Szkoły te zniszczyły psychikę wielu młodych ludzi i wpłynęły na ich późniejsze życie. Dopiero w roku 2005 rząd Kanady oficjalnie przeprosił Ocalałych i ich rodziny za krzywdy, jakich doznało kilka pokoleń ludności rdzennej w czasie 120 lat przymusowej edukacji, nawracania i integracji ze społeczeństwem białych kolonizatorów. Obecnie rząd kanadyjski, chcąc wynagrodzić wyrządzone w przeszłości krzywdy, prowadzi działania na poziomie federalnym i prowincjonalnym zmierzające do poprawy dostępu ludności rdzennej do systemu edukacji na wszystkich szczeblach.

Słowa kluczowe: ludność rdzenna, system edukacji, Kanada, Justin Trudeau – premier

Wstęp

Inspiracją do napisania tego artykułu była książka Joanny Gierak-Onoszko pt. *27 śmierci Toby'ego Obeda*, w której autorka relacjonuje losy rdzennych mieszkańców Kanady, których od początku istnienia państwowości kanadyjskiej rząd federalny poddawał przymusowej akulturacji w szkołach z in-

ternatem (*residential schools*), prowadzonych przez zgromadzenia zakonne wszystkich kościołów: katolickiego, anglikańskiego, prezbiteriańskiego, zjednoczonego kościoła Kanady oraz metodystycznego, od 1880 roku aż do roku 1996.

Książka wzbudziła w polskich czytelnikach wiele emocji i spowodowała, że runął mit mówiący o tym, że Kanada to „(...) jeden z bardziej idyllicznych krajów ludzkiej Ziemi, państwo cieszące się spokojem, ładem i dobrobytem – budowanymi i utrzymywanymi, rzecz jasna, przez białych ludzi. O ludziach, którzy zamieszkiwali ziemię kanadyjskie przed epoką białego człowieka, wiadano niewiele” (Majewski, 2019). Pomimo że Kanada, jako pierwsze państwo na świecie, wprowadziła w latach 70. XX wieku oficjalną politykę wielokulturowości, to niewielu obywateli zdawało sobie sprawę z tego, jak wielu cierpień i upokorzeń doświadczyli przedstawiciele ludności rdzennej w trakcie realizacji idei szkół rezydencjalnych. Jest to historia, o której Kanadyjczycy mało się uczą w szkołach i nie lubią o niej rozmawiać (Grzelak, 2020, s. 217). W Polsce wydarzenia przedstawione w książce wzbudzają szok i niedowierzanie, bo jak pisze w swojej recenzji Paweł Majewski: „Czytając tę książkę, chcielibyśmy wierzyć, że to, co w niej znajdujemy, jest zmyśleniem. Kiedy jednak historie o maltretowaniu i wykorzystywaniu opowiadają zgodnie tysiące ludzi, trudno podejrzewać, że jest to konfabulacja. Kanada dołączyła do wielu utraconych rajów późnej nowoczesności” (Majewski, 2019).

Współcześnie sytuacja ludności rdzennej w Kanadzie ulega zmianie, w miarę jak coraz więcej faktów z przeszłości wychodzi na jaw. Całą prawdę na temat brutalnej polityki akulturacji ludności rdzennej, zwłaszcza działalności szkół z internatem, ujawniła Komisja do Spraw Prawdy i Pojednania (*Truth and Reconciliation Commission of Canada* – TRC), działająca od 2008 roku, która w 2015 roku zakończyła swoje śledztwo i przedstawiła raport zawierający 94 zalecenia dla rządu kanadyjskiego dotyczące poprawy sytuacji ludności rdzennej. Wśród zaleceń wymienione są m.in. narodowe śledztwo w sprawie zaginionych i zamordowanych rdzennych kobiet i dzieci czy poprawa dostępu rdzennych mieszkańców do szkół oraz służby zdrowia. Publikacja właśnie tych zaleceń, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji ludności rdzennej oraz działania podejmowane przez rząd zmierzające do ich realizacji, będą podstawą przeprowadzonych na potrzeby tego artykułu analiz.

W artykule zostały wykorzystane zarówno dokumenty formalne (instytucjonalne, urzędowe, administracyjne), czyli Raport Komisji do Spraw Prawdy i Pojednania (2015), publiczne wystąpienia Justina Trudeau, obecnego premiera Kanady (po powtórным wyborze na premiera 2019 roku), jak

i dokumenty nieformalne (osobiste), czyli publikacje autorów kanadyjskich, dotyczące zwłaszcza podejścia do kwestii związanych z edukacją ludności rdzimej (*natives*). Zastosowano triangulację źródeł, aby opisać dany problem „(...) w sposób niearbitralny, oddając sprawiedliwość wszystkim jego wymiarom (Łuczewski, Bednarz-Łuczewska, 2012, s. 182). W niniejszym artykule zebrane dokumenty posłużyły do eksploracji i opisu zjawiska społecznego (Łuczewski, Bednarz-Łuczewska, 2012, s. 165), czyli opisu sytuacji edukacyjnej ludności rdzennej, a dokonana analiza przebiegała w dwóch etapach. Pierwszy polegał na analizie zebranego materiału, po to by wydobyć najważniejsze pojęcia i ustalić problematykę badawczą adekwatną dla zamierzonego tematu i tu wykorzystano metodę analityczno-porównawczą. Drugi etap badania polegał na klasycznej analizie dokumentów, służącej ustaleniu faktów i idei oraz na odkrywaniu ich sensu, w kontekście rozpatrywanego problemu (Łobocki, 2008, ss. 221–226). Jak podkreśla Łobocki, klasyczna analiza dokumentów polega na wykorzystaniu dwóch technik analizy wewnętrznej i zewnętrznej, które prowadzą badacza do ustaleniu pewnych faktów, których badacz dokonuje, opierając się głównie na własnych domniemaniach lub ocenach (Łobocki, 2008, s. 222). Zastosowana w artykule metoda wiąże się z daleko idącym subiektywizmem badacza, gdyż w opisie i interpretacji faktów opisanych w artykule autor opierał się przeważnie na własnym wyuczuciu czy intuicji, co jest akceptowane na gruncie badań pedagogicznych (Łobocki, 2008, s. 221).

Artykuł, po wstępnym opisie aktualnej sytuacji politycznej i społecznej w Kanadzie, zwiera opis edukacji ludności rdzennej oraz planowane reformy w tym zakresie.

Aktualna sytuacja polityczna i społeczna w Kanadzie

Dnia 21 listopada 2019 roku odbyły się w Kanadzie wybory parlamentarne (formalnie nazywane 43 wyborami generalnymi), w wyniku których wybrano przedstawicieli House of Common w parlamencie kanadyjskim. Partia Liberalna, pod przywództwem aktualnie urzędującego premiera Justina Trudeau, zdobyła 157 miejsc na 338 dostępnych, tracąc większość w parlamencie uzyskaną w 2015 roku, co zmusiło ją do uformowania rządu mniejszościowego. Wynik tych wyborów był zaskakujący ze względu na fakt, że w historii parlamentaryzmu kanadyjskiego dopiero po raz drugi zdarzyło się, że rząd został uformowany przez partię, która w wyborach powszechnych zdobyła mniej niż 35% głosów.

Aktualnie urzędujący premier Justin Trudeau od początku swojego urzędowania, czyli od 2015 roku, musiał mierzyć się z ogromnymi oczekiwaniami wyborców oraz falą krytyki ze strony przeciwników. W mediach często opisywany jest jako barwna postać, książę z bajki (odnosząc się do jego urody i prezencji), polityk, który w swoim sposobie sprawowania urzędu znacznie różni się od swoich poprzedników, ale także wnosi powiew świeżości do kraju zmęczonego rządami Partii Konserwatywnej (Grzelak, 2020, s. 104). Jest to pierwszy premier, który tworząc rząd, zadbał o parytety w obsadzie poszczególnych ministerstw i sprawił, że połowę z nich objęły kobiety. Jak pisze Monika Grzelak: „Trudeau nie obawiał się przyznać, że jest feministą, który przez większość życia mieszkał z ojcem i rodzeństwem. Jego matka cierpiała na chorobę dwubiegunową, o której również mówi otwarcie, dzięki czemu odbierany jest jako polityk z ludzką twarzą” (2020, s. 106). I ta ludzka twarz objawia się także w podejściu rządu do uwzględniania w podejmowanych reformach perspektywy, nie tylko rzeszy imigrantów zasilających rokrocznie gospodarkę kanadyjską, ale przede wszystkim ludności rdzennej, prawowitych mieszkańców tych terenów, którzy w trakcie ponad 150 lat panowania europejskich kolonizatorów doznali niewyobrażalnych krzywd, które teraz muszą być odkupione.

Według ostatniego spisu powszechnego z 2016 roku (kolejny odbył się w maju 2021 roku, jego wyniki zostały opublikowane częściowo, bez danych dotyczących ludności rdzennej), w Kanadzie żyje 34 460 065 ludzi, z czego 1 673 780 (czyli 4,9%) stanowią rdzenni mieszkańcy, którzy dzielą się na trzy grupy: tzw. Pierwsze Narody (ang. *First Nations*, w Europie nazywani często Indianami), Inuitów (czyli mieszkańców obszarów północnych, znajdujących się przy kole podbiegunowym, często nazywanych Eskimosami) oraz Metyśów (potomków ludzi białych i Indian). Przedstawicieli Narodów Pierwszych jest w tej mniejszości najwięcej (977 235, co stanowi 2,8% z 4,9% zaklasyfikowanych jako mieszkańcy rdzenni) (Statistic Canada, 2017). Trzeba podkreślić, że nikt w XXI wieku nie powinien używać w odniesieniu do przedstawicieli narodów rdzennych określeń Eskimos czy Indianin, ponieważ: „(...) w Kanadzie uważane są za obraźliwe i krzywdzące. Dziś mówią tak przede wszystkim osoby albo niewykształcone, albo niewrażliwe, poza nawiasem normy kulturowej. Co ważne, przyjęto, że mogą tak mówić wyłącznie ci, którzy sami się tak identyfikują” (Gierak-Onoszko, 2019, s. 309).

Warto przypomnieć, że Kanada jest państwem wielokulturowym, a deklaracja woli wprowadzenia polityki pluralizmu kulturowego została złożona przez ojca Justina Trudeau, Pierra Elliota Trudeau. O tego czasu, jak twierdzi Marta Kijewska-Trembecka: „(...) kanadyjskie wieloetniczne społeczeństwo

radikalnie zmieniło swoje oblicze, w konsekwencji istotnej transformacji uległy także międzygrupowe relacje w ramach tego społeczeństwa” (2013, s. 193). Wielokulturowość wpisana jest w DNA Kanadyjczyków, którzy „(...) są dumni ze swojej tolerancji i otwartości, a wielu z nich traktuje wielokulturowość jak rodzaj tożsamości narodowej. Wielokulturowość w wydaniu kanadyjskim jest również wpisana do Kanadyjskiej Karty Praw i Wolności, która stanowi część konstytucji” (Grzelak, 2020, s. 217).

Polscy autorzy, m.in. Anna Śliz, Marek S. Szczepański, opisują Kanadę jako przykład kraju, który w pełni realizuje politykę wielokulturowości, ale wskazują także na problemy z jej realizacją: „Kanadyjska współczesność pokazuje, że wielokulturowość nie stała się cudownym panaceum na problemy multietnicznego społeczeństwa. Współżycie w ramach jednego organizmu państwowego, silnie zróżnicowanego pod względem kulturowym, niesie ze sobą niebezpieczeństwo kulturowej (etnicznej) izolacji, antagonizmów i konfliktów. Z drugiej strony socjalizacja w wielokulturowym środowisku społecznym uczy otwartości i tolerancji, uczy zrozumienia i szacunku dla inności” (2013, s. 104). Warto podkreślić jednak, że Kanadyjczycy, pomimo że nie posiadają żadnego wyrazistego elementu kultury narodowej, który mógłby ich jednoczyć, jak np. język czy religia, nauczyli się nie tylko akceptować różnice, ale przede wszystkim promować je lub wręcz świętować, słynna polityka trzech c: *customs, clothing, cooking*, czyli zwyczaje, ubiory i jedzenie – promowanie kultur poprzez festiwale etniczne, określane czasem paradami etnicznymi, w czasie których różne grupy prezentowały to, co uznawały za wyjątkowe w swojej kulturze, zwyczajach, tradycji.

Zaraz po pierwszym wyborze Justina Trudeau na premiera powstała strona internetowa Polimeter Trudeau (Licznik Trudeau), która pokazuje, które obietnice, złożone względem swoich wyborców, dotyczące wszystkich działów gospodarki, życia społecznego, grup defaworyzowanych rząd premiera spełnił, nad którymi pracuje, a których nie zrealizował. Jedną z obietnic, jaką złożył Trudeau względem ludności rdzennej, było zobowiązanie uwzględnienia w wewnętrznym ustawodawstwie Kanady do końca 2020 roku zapisów Deklaracji Praw Ludów Tubylczych (*Declaration on the Right of Indigenous People*) ustanowionej przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych 13 września 2007 roku. Warto podkreślić, że jest to bardzo ważna deklaracja, którą odrzucał każdy kolejny rząd kanadyjski od roku 2006, głosując także przeciwko jej przyjęciu na Zgromadzeniu Ogólnym ONZ w 2007 roku. Ostatecznie w dniu 15 czerwca 2021 roku Deklaracja uzyskała zgodę parlamentu kanadyjskiego i stała się obowiązującym prawem. Obecnie

na 47 obietnic, jakie Justin Trudeau złożył względem mniejszości, zwłaszcza przedstawicieli ludności rdzennej, w grudniu 2019 roku (po powtórny wyborze na stanowisko) tworząc rząd mniejszościowy, do marca 2022 roku spełnił 16 (co stanowi 34% wszystkich 47 obietnic), częściowo zrealizowanych jest 22 (co stanowi 47%), a niezrealizowanych, czy wręcz „złamanych” pozostaje 9 (co stanowi 19%) (Polimeter Trudeau).

W grupie zrealizowanych obietnic znalazły się przede wszystkim działania zmierzające do wzmocnienia strategii antyrasistowskiej, poprzez podwojenie funduszy federalnych na realizację projektów mających na celu usuwanie barier w zakresie zatrudnienia, zaangażowania społecznego i sprawiedliwości społecznej dla ludności rdzennej czy wsparcie finansowe dla projektów lokalnych dotyczących inkluzji i walki z rasizmem. Zrealizowane zostały także założenia Aktu Języków Ludności Rdzennej, którego celem jest wspieranie, rewitalizacja i podtrzymywanie dziedzictwa językowego. Akt ten został przyjęty przez Parlament w czerwcu 2019 roku (Bill C-91), a przepisy go regulujące zostały wprowadzone do ustawodawstwa poszczególnych prowincji i od sierpnia 2021 roku mają zapewnione środki finansowe na realizację. Częściowo zrealizowanych obietnic względem mniejszości jest wiele, warto tu wspomnieć niektóre z nich, które dotyczą m.in.: utworzenia policji Narodów Pierwszych (składającej się z przedstawicieli tej grupy) i uznania jej za formację równorzędną federalnej i prowincjonalnej policji; ustanowienia strategii na rzecz walki z bezrobociem młodzieży rdzennej; poprawy dostępu do ochrony zdrowia; realizacji wszystkich zaleceń Komisji Prawdy i Pojednania; wprowadzenia w życie działań Komisji w sprawie zaginięć i morderstw kobiet i dziewczynek z ludności rdzennej. Częściowa realizacja obietnic oznacza, że na przykład zostało wprowadzone odpowiednie ustawodawstwo, ale nie zabezpieczono środków finansowych na ich realizację. Niezrealizowane pozostają: założenie, że 5% wszystkich kontraktów na poziomie federalnym będzie realizowana przez przedsiębiorstwa i biznesy prowadzone przez przedstawicieli ludności rdzennej; zachowanie dziedzictwa kulturowego, dbanie o pamiątki i szczątki oraz podtrzymywanie tradycji i zwyczajów ludności rdzennej.

Bieżąca polityka edukacyjna i założenia systemu edukacji na poziomie federacji i prowincji dotyczące ludności rdzennej

W Kanadzie system edukacji odzwierciedla system społeczno-polityczny panujący w Kanadzie. W sprawach edukacji rząd federalny przyznaje prawo do

stanowienia ustaw w zakresie edukacji i sprawowania kontroli nad systemem edukacji rządom prowincji, których jest trzynaście.

Nadzór nad systemem edukacji, w myśl Aktu Konstytucyjnego Kanady z 1867 roku i poszczególnych regulaminów wydawanych na jego podstawie, sprawują departamenty lub ministerstwa edukacji powołane w poszczególnych jurysdykcjach, ale także rady szkół, powiernicy, dyrektorzy, nauczyciele, uczniowie i rodzice, doradcy szkolni. Każda z tych instytucji ma zasadniczy wpływ na funkcjonowanie placówek szkolnych zarówno w szerszej perspektywie prowincji, jak i węższej – poszczególnych szkół (Constitution Act, 1867 to 1982).

Na poziomie federacji istnieje także Stowarzyszenie Kanadyjskich Rad Szkolnych (*Canadian School Board Association* – CBSA), w którego ramach działa Komitet Edukacji Ludności Rdzennej, dzięki któremu w 2014 roku ustanowiono Deklarację działań na rzecz Narodów Pierwszych, Metysów i Inuitów (*CBSA Charter of Commitment, First Nations, Métis and Inuit Education*, FNMI). Deklaracja ta powstała przed opublikowaniem zaleceń Komisji ds. Prawdy i Pojednania, ale jest ona zbieżna z wnioskami i zaleceniami dotyczącymi edukacji ludności rdzennej zawartymi w raporcie końcowym tej komisji z 2015 roku. Komitet CSBA ds. Edukacji Tubylczej zajmuje się kwestiami edukacji ludności rdzennej na poziomie krajowym, stara się opracować i wspierać działania oraz dyskusje na temat poprawy jakości i efektywności kształcenia przedstawicieli ludności rdzennej. W 2018 roku Komitet opublikował raport na temat sytuacji edukacyjnej ludności rdzennej w poszczególnych prowincjach, opisał zmiany podejmowane w programach kształcenia oraz przytoczył przykłady dobrych praktyk w zakresie uwzględniania potrzeb przedstawicieli FNMI w poszczególnych szkołach. Przedstawił także szereg zaleceń i rekomendacji, których wprowadzenie ma znacząco poprawić sytuację uczniów wywodzących się z grup ludności rdzennej zarówno w szkołach podstawowych, średnich i wyższych publicznych oraz tych znajdujących się na terenie rezerwatów.

Edukacja młodzieży rdzennej ma zasadnicze znaczenie dla ich przyszłości i przyszłości Kanady. Ludność tubylcza stanowi 4,9% populacji Kanady. Według Statistic Canada prawie połowa ludności tubylczej ma mniej niż 25 lat, a przyrost naturalny jest wyższy wśród ludności rdzennej niż pozostałych mieszkańców Kanady. Populacja ta prawdopodobnie wzrośnie z 4,9% do 5,3% populacji kanadyjskiej lub 2,2 mln do 2031 roku. Wykształcenie ma zasadnicze znaczenie dla szans ludności rdzennej na zatrudnienie, ponieważ poziom zatrudnienia i mediana całkowitego dochodu rosną wraz z poziomem wykształcenia. Z około 5 mln kanadyjskich uczniów na poziomie od przedszkola

do dwunastej klasy, około 450 tys. stanowią uczniowie będący przedstawicielami rdzennych mieszkańców Kanady. W raporcie zostały podkreślone działania, które są realizowane we wszystkich trzynastu jurysdykcjach, które powoli wprowadzają: zmiany uwzględniające sytuację ludności rdzennej w programach nauczania, w takich dziedzinach, jak nauki społeczne; realizują konkretne tematy na lekcjach, takie jak wpływ szkół rezydencjalnych na życie pokoleń ludności rdzennej; wprowadzenie materiałów dydaktycznych będących dziełem przedstawicieli ludności rdzennej do programów nauczania, takich jak: literatura, dzieła sztuki, muzyka; uwzględnianie lektoratów z języka ludności rdzennej (CSBA, 2018, ss. 4–7). Działania te wydają się jednak zbyt wolne i niewystarczające do tego, aby zagwarantować równy dostęp do wysokiej jakości edukacji przedstawicielom ludności rdzennej, których historia, kultura i język będą podstawą tworzenia programów edukacyjnych, a nie jedynie ich marginalnym elementem.

Reformy, działania, inicjatywy edukacyjne względem przedstawicieli ludności rdzennej

W roku 2015 w opublikowanych 94 zaleceniach Komisji ds. Prawdy i Pojednania znalazły się też takie, które dotyczyły *stricte* edukacji ludności rdzennej (punkty 6–12 oraz 62–65) (Truth and Reconciliation Commission of Canada Calls to Action, 2015, ss. 2–3 i 7–8). Zalecenia dotyczyły działań, jakie rząd federalny musi podjąć względem obecnego pokolenia dzieci i młodzieży, m.in.: konieczności wyrównywania różnic w poziomie edukacji i zatrudnienia pomiędzy przedstawicielami ludności rdzennej a nierdzennej; wyrównania różnic w finansowaniu szkół na terenie rezerwatów, a tymi znajdującymi się poza rezerwatami; zapewnienia, że język ludności rdzennej będzie uznawany za przedmiot, za który przyznawane są punkty (kredyty); wprowadzaniu do edukacji programów uwzględniających dziedzictwo kulturowe; dostęp rodziców i społeczności lokalnych do zarządzania i kontroli nad szkołami; wprowadzenia edukacji przedszkolnej dla dzieci z rodzin rdzennych. Zalecenia dotyczyły także działań, jakie rząd ma podjąć względem pokolenia Ocalałych – uczestników szkół z internatem, co stanowić miało formę rekompensaty za doznane krzywdy, m.in.: zapewnienie odpowiednich środków finansowych na utworzenie szkół ponadśrednich edukujących przyszłych nauczycieli, którzy w swoich praktykach uwzględnialiby spuściznę kulturową ludności rdzennej oraz metody nauczania odmienne o tych uznawanych w państwach europejskich; zamieszczenie w programach kształcenia historii

ludności rdzennej i jej udziału w historii Kanady, także informacji na temat szkół rezydencjalnych; przeznaczenie publicznych środków na utworzenie szkół religijnych, w których będzie przekazywana wiedza na temat praktyk religijnych i wierzeń ludności tubylczej; utworzenie wspólnej komisji, której działania miałyby koncentrować się na wspieraniu procesu pojednania pomiędzy ludnością rdzenną i nierdzenną.

Tak wyglądały zalecenia, ale o tym, jak wygląda obecnie edukacja dzieci ludności rdzennej, na przykład na północy kraju, możemy przeczytać m.in. w artykule Agaty Wosik, która w sposób dosadny opisuje prowizoryczny charakter szkół podstawowych: „(...) w budynku są permanentne problemy z ogrzewaniem, zamarzają rury, ściany są zawilgotniałe i zagrzybione, część budynku zamknięto z powodu wycieku paliwa. Nie ma sali gimnastycznej czy biblioteki” (Wosik, 2017). Sytuacja lokalowa szkół zmienia się na poziomie średnim, gdyż szkoły drugiego etapu edukacyjnego znajdują się jedynie w większych aglomeracjach miejskich, na terenach zurbanizowanych, zamieszkiwanych w mniejszości przez ludność rdzenną. Zatem jak pisze Wosik: „Nastolatki chcące kontynuować naukę na wyższych poziomach, zmuszone są do zostawienia swojej rodziny i wyjazdu do większych ośrodków, w których znajdują się szkoły średnie. Dla wielu z nich oderwanie od lokalnych społeczności jest traumatyczne. Dzieci mieszkają w wynajętych pokojach u obcych ludzi i najzwyczajniej brakuje im opieki rodziców. Tęsknią za domem, a do tego często nie radzą sobie z presją i stresem w dużym mieście. Wielu spotyka się z rasistowskimi zaczepkami” (Wosik, 2017).

Ciekawe przemyślenia na temat edukacji rdzennej zawarli w swojej książce pt. *First Nations Education Policy in Canada: Progress or Gridlock?* Jerry Paquette i Gérald Fallon. Przegląd literatury oraz programów kształcenia, jakich dokonali prowadzi autorów do wniosku, że nauczyciele w swojej codziennej praktyce dydaktycznej i programach nauczania nadal próbują kształtować światopogląd uczniów rdzennych, prowadząc lekcje w oparciu o: znajomość języka angielskiego, liczenie i kanadyjskie standardy obywatelskie wywiedzione z tradycji i wartości europejskich, postrzegane jako „racjonalno-technologiczne podejście do nauczania i uczenia się” (Paquette i Fallon, 2010, s. 36). Podkreślają oni, że poza zaangażowaniem władz prowincji i federacji w przeprowadzeniu koniecznych reform oraz zmiany metod pracy samych nauczycieli, potrzebne jest także zaangażowanie samych przedstawicieli społeczności rdzennej.

W ostatnim czasie w Kanadzie ukazało się bardzo dużo publikacji na temat edukacji ludności rdzennej (Goulet i Goulet, 2015; Raptis, 2016; Tanaka,

2017; Carr-Stewart, 2019), które wskazują nie tylko dewastujący wpływ kolonializmu i polityki edukacyjnej rządu na edukację kolejnych generacji tej ludności (zwłaszcza w szkołach z internatem), ale także na konsekwencje tych działań w życiu codziennym Ocalałych oraz problemów, jakich doświadczają współcześnie (bezrobocie, alkoholizm, samobójstwa). Publikacje te mają też pobudzić czytelnika do rozważań dotyczących praktyk edukacyjnych ludności rdzennej, dla których edukacja jest doświadczeniem całościowym, odbywającym się w wielu różnych kontekstach. Autorzy publikacji, często sami pochodzący z ludności rdzennej, zachęcają nauczycieli, aby w swoich codziennych działaniach uwzględniali także nowe sposoby uczenia się, które obejmują nie tylko intelektualne, ale także dotykowe, emocjonalne i duchowe formy wiedzy tak ważne dla przedstawicieli ludności rdzennej. Jest to podejście, które może pozwolić na podmiotowe podejście do uczniów wywodzących się z ludności rdzennej, uwzględniające ich bogate dziedzictwo kulturowe.

Podsumowanie

Podsumowując warto zauważyć, że wiele działań, jakie rząd premiera Trudeau podejmuje na rzecz poprawy sytuacji edukacyjnej ludności rdzennej ma niestety charakter wyłącznie deklaracyjny i bardzo wybiórczy. Najczęściej realizowanymi działaniami są te, w których rząd federalny partycypuje w kosztach lub w pełni finansuje określone projekty, w których beneficjentami są przedstawiciele ludności rdzennej. Najbardziej realizowanymi działaniami są te, które dotyczą zmiany ustawodawstwa, ponieważ partia rządząca nie posiada większości w parlamencie, a próby utworzenia koalicji lub uzyskania poparcia dla przepisów na rzecz ludności rdzennej kończą się fiaskiem lub spotykają z jawnym oporem nierdzennych parlamentarzystów.

Bibliografia

- Carr-Stewart, S. 2019. *Knowing the Past, Facing the Future*. Vancouver: UBC Press, Purich Books.
- Constitution Act, 1867 to 1982. <https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/const/> (20.03.2021).
- CSBA. 2013. *Charter of Commitment, First Nations, Métis and Inuit Education (FNMI)*. <https://cdnsba.org/wp-content/uploads/2014/06/Official-Charter.pdf> (20.03.2021).

- CSBA. 2018. *Indigenous Education, Structure, Initiatives and Promising Practices*. <https://cdnsba.org/wp-content/uploads/2013/10/Indigenous-Education-Structure-Initiatives-and-Promising-Practices.pdf> (20.03.2021).
- Gierak-Onoszko, J. 2019. *27 śmierci Toby'ego Obeda*. Warszawa: Wydawnictwo Dowody na Istnienie.
- Goulet, L.M. and Goulet, K.N. 2015. *Teaching Each Other. Nehinuw Concepts and Indigenous Pedagogies*. Vancouver: UBC Press.
- Grzelak, M. 2020. *Kanadiana*. Warszawa: Burda Media Polska.
- Kijewska-Trembecka, M. 2013. Współczesne wieloetniczne społeczeństwo Kanady. W: Kijewska-Trembecka, M. red. *Kanada na przełomie XX i XXI wieku. Polityka, społeczeństwo, edukacja*. Kraków: Księgarnia Akademicka, ss. 161–211.
- Konarzewski, K. 2000. *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Łobocki, M. 2008. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łuczewski, M. i Bednarz-Łuczewska, P. 2012. Analiza dokumentów zastanych. W: Jemielniak, D. red. *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 163–188.
- Majewski, J. 2019. Jeszcze jeden raj utracony. O reportażu Joanny Gierak-Onoszko „27 śmierci Tobe'go Obeda”. *Kultura Liberalna*. **552** (32), (opublikowane online 6.08.2019). <https://kulturaliberalna.pl/2019/08/06/pawel-majewskirecenzja-gierak-onoszko-27-smierci-tobyego-obeda/> (14.03.2021).
- Paquette, J. and Fallon, G. 2010. *First Nations Education Policy in Canada: Progress or Gridlock?* Toronto: University of Toronto Press.
- Polimeter Trudeau. <https://www.polimeter.org/en/trudeau> (20.03.2021).
- Raptis, H. 2016. *What We Learned. Two Generations Reflect on Tsimshian Education and the Day Schools*. Vancouver: UBC Press.
- Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Statistics Canada. 2017. Focus on Geography Series, 2016 Census. Ottawa, Ontario: Statistics Canada Catalogue. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-CAN-eng.cfm?Lang=Eng&GK=CAN&GC=01&TOPIC=9#sec-geo-dq> (21.03.2021).
- Śliz, A. i Szczepański, M.S. 2013. Gettoizacja czy tolerancja, czyli spór o wielokulturowość. *Kultura i Polityka*. **13**, ss. 94–114.

- Tananaka, M.T.D. 2017 *Learning and Teaching Together. Weaving Indigenous Ways of Knowing into Education*. Vancouver: UBC Press.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada Calls to Action, 2015. https://nctr.ca/assets/reports/Calls_to_Action_English2.pdf (21.03.2021).
- Wosik, A. 2017. *150 lat Kanady. Gorzkie urodziny światowego mocarstwa*. <https://wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/150-lat-kanady-gorzkie-urodziny-swiatowego-mocarstwa/q3x5nlw> (15.03.2021).

Indigenous Peoples in the Canadian education system – an attempt to reconcile to the past, the current situation and planned activities

Abstract: This article is devoted to theoretical considerations on the education of Canadian Indigenous Peoples. In the past, this education was provided in state boarding schools by priests and nuns, mainly for First Nations children aged 4–16, who were sent there forcibly, taken by force from their parents. There were many cases of abuse in schools such as: physical, mental and sexual violence, experienced by approximately 150 000 children. Some of them never returned to family homes. These schools destroyed the psyche of many young people and influenced their later lives. It was not until 2005 that the Canadian government officially apologized to survivors and their families for the harm suffered by several generations of Indigenous Peoples during 120 years of compulsory education, conversion and integration into white colonizing society. Currently, the Canadian government willing to compensate for past harm, is working at federal and provincial levels to improve access of Indigenous people to the education system at all levels.

Keywords: Indigenous People, education system, Canada, Justin Trudeau – prime minister

Translated by Celina Czech-Włodarczyk



Lizbona – tożsamość międzykulturowego miasta

Streszczenie: Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na specyfikę tożsamości Lizbony – międzykulturowego miasta, zaangażowanego z jednej strony w międzykulturowy dialog mający integrować społeczności lokalne, a z drugiej – w procesy komercyjnego wykorzystywania owego dialogu, prowadzące do rewitalizacji i gentryfikacji miejskich przestrzeni. Kontekstem dla zaprezentowania wymienionych wyżej problemów są: historyczne aspekty lizbońskiej międzykulturowości, idea miast międzykulturowych, dialog międzykulturowy oraz neoliberalna polityka miasta.

Słowa kluczowe: tożsamość międzykulturowego miasta, dialog międzykulturowy, polityka neoliberalna, rewitalizacja, gentryfikacja

Wprowadzenie

Kulturowa tożsamość Lizbony to lokalna, lizbońska portugalskość (Garret, 2004), przeniknięta wpływami innych kultur. Zachowując cechy swoiste własnego stylu życia i tradycji razem tworzą całość wpisaną w założenia urbanistyczne miejskiej przestrzeni, architekturę budynków i aranżacje ogrodów miejskich, których kolekcje roślin odzwierciedlają portugalską ekspansję w czasach kolonialnych. Społecznie – współtworzą coś więcej niż mozaikowe, patchworkowe krajobrazy wielokulturowości, co powoduje, że bardziej adekwatne niż „*melting-pot*” jest tutaj określenie „społecznej spójności”. Pozwala to jednostkom i grupom na utrzymanie własnej kulturowej tożsamości przy podejmowaniu dialogu i współpracy z innymi, kulturowo odmiennymi środowiskami.

Lizbona, położona nad Tagiem, w pobliżu ujścia do Atlantyku, przez wieki – jako miejsce, z którego emigrowano do Nowego Świata, pełniła rolę

imperialnego centrum, ale – ze względu na swoje położenie geograficzne – ulokowanego na peryferiach. Dopiero w drugiej połowie XX wieku, z przybywającymi falami imigrantów „poszerzała” swoją kulturową przestrzeń, „wchłaniając” przywiezione przez nich społeczne doświadczenia, systemy wartości, style życia. Portugalska specyfika kulturowej integracji powoduje, że Lizbona nawet po przystąpieniu do europejskiego programu międzykulturowych miast – nie podąża za schematem znanym z pozostałej części Europy. Jak zatem przejawia się międzykulturowa tożsamość tego miasta? Z jednej strony bowiem wspierana jest kulturowa integracja społeczności lokalnych, a z drugiej – realizowana neoliberalna polityka turystyczna, powiązana z procesami rewitalizacji i gentryfikacji. W celu uzyskania przejrzystości narracji prezentowany tekst podzielony jest według zagadnień, które uznałam za kluczowe w udzielaniu odpowiedzi na postawione wcześniej pytanie. W kolejności omówione zostaną:

1. „Międzykulturowe Miasta” – idea i projekt;
2. portugalska międzykulturowość – wybrane aspekty;
3. dialog międzykulturowy w Lizbonie jako podstawa polityki spójności;
4. neoliberalna polityka miejska – rewitalizacja i gentryfikacja.

Międzykulturowe Miasta (*Intercultural Cities*) – idea i projekt

Współczesne miasta, ze względu na masową mobilność ludzi, wymagają wdrażania świadomej polityki integracyjnej imigrantów. Stanowią oni bowiem grupę bardzo zróżnicowaną zarówno w sensie kulturowego i religijnego aspektu ich pochodzenia oraz posiadanego wykształcenia, zamożności, planów życiowych, aspiracji, stylu życia itp. Phil Wood i Charles Landry (2007) wskazują na rolę dialogu międzykulturowego we współczesnych miastach jako aspektu zarządzania przestrzenią i relacjami społecznymi. Planowanie i zarządzanie miastami powinno uwzględniać możliwości współpracy pomiędzy grupami różniącymi się kulturową przynależnością. Koncentrowanie się bowiem przez władze miasta jedynie na stwarzaniu warunków współistnienia czy skupianie się na zwalczaniu wrogiego nastawienia grup społecznych względem siebie nie przynosi pożądanego efektu współpracy. Jak wskazują Phil Wood i Charles Landry (2007) – więcej uwagi należy poświęcać prowadzeniu lokalnej polityki miasta konstruowanej wokół idei traktowania różnorodności kulturowej jako wartości pomagającej zwiększać zdolności innowacyjne jednostek oraz ich kreatywność wykorzystywane w podejmowanych wspólnie działaniach społecznych i przedsiębiorczości.

Wood i Landry wyraźnie nawiązują do idei założonej w 1978 roku przez Charlesa Landry'ego, organizacji *Comedia*, skupiającej wokół siebie grupę ludzi, którzy opracowywali projekty dotyczące życia w mieście – miejskiej kultury i kreatywności. Działalność ta zaowocowała ponad 500 projektami prowadzonymi na całym świecie i ponad 200 publikacjami, z których wiele uważa się za przełomowe ze względu na wprowadzane innowacje i prowokowanie do twórczego sposobu myślenia. Przykładem jednej z takich koncepcji jest „Miasto Międzykulturowe”. W 2004 roku, przy wsparciu Fundacji Josepha Rowntree, zainaugurowany został dwuletni program badawczy zatytułowany „Miasto Międzykulturowe: maksymalne wykorzystanie różnorodności”. W projekcie tym określono następujące cele:

1. rozważenie, w jakim stopniu różnorodność kulturowa jest źródłem innowacji, kreatywności i przedsiębiorczości oraz jak może stać się pozytywną siłą wyzwalamą nową energię społeczną niezbędną dla rozwoju miast;
2. zrozumienie, w jaki sposób połączenie różnych umiejętności i atrybutów kulturowych oraz jakie warunki najbardziej zachęcają do nowego sposobu myślenia;
3. zbadanie, w jakim stopniu wzmożony dialog międzykulturowy i aktywność, zarówno społeczności, jak i jednostek, są katalizatorem tego procesu;
4. zrozumienie roli sieci międzykulturowych i społecznych „agentów” pośredniczących w zmianach, rozpoznanie kim są, jak działają i jakie warunki zachęcają ich do działalności lub tę działalność utrudniają;
5. zbadanie barier instytucjonalnych i możliwości dla maksymalizacji korzyści ekonomicznych i w celu opracowania wskazówek dla polityki w zakresie zarządzania różnorodnością i polityki tworzenia dobrobytu w miastach.

Wyniki badań przedstawiono w szeregu publikacji (znajdują się na stronach internetowych Komisji Europejskiej), promujących koncepcję miast międzykulturowych a Phil Wood objął stanowisko głównego doradcy programu Unii Europejskiej do spraw Międzykulturowych Miast (*Inter-Cultural Cities*). Ta wspólna inicjatywa pilotażowa Rady Europy i Komisji Europejskiej podjęta została w 2008 roku w celu wdrażania kompleksowych strategii międzykulturowych miast. Przyjęcie takiej strategii pozwala władzom miasta na zweryfikowanie założeń polityki społeczno-ekonomicznej z perspektywy międzykulturowej i rozpoznawanie możliwości udzielania wsparcia w zakresie pozytywnego zarządzania kulturową różnorodnością lokalnych społecz-

ności. Coraz więcej miast (również polskich) przystępuje do tego projektu promującego integrację i dialog międzykulturowy. Jednym z efektów tego programu jest wypracowywanie przez władze miast odpowiednich zestawów narzędzi analitycznych i praktycznych, pomagających lokalnym interesariuszom w przechodzeniu przez różne etapy procesu integracji. Wyniki takich działań publikowane są następnie w Nowym Indeksie Miast Międzykulturowych (2016), dostępnym na stronach internetowych Komisji Europejskiej. Indeks ten jest równocześnie narzędziem dla porównawczego monitorowania sytuacji miast biorących udział w projekcie. Jednym z nich jest Lizbona.

Portugalska międzykulturowość – wybrane aspekty

Dnia 23 lutego 2017 roku w Muzeum Narodowym Sztuki Antycznej w Lizbonie miała miejsce inauguracja wystawy pod tytułem *Lizbona w czasach renesansu. Miasto globalne* nawiązująca do obrazów holenderskiego malarza, datowanych na lata 1570–1620, przedstawiających XVI-wieczną lizbońską ulicę handlową *Rua Nova dos Mercadores*. Obrazy te nie były znane szerszej publiczności aż do roku 2009. Ich „odkrycie” pozwala na zrekonstruowanie wyobrażenia owej renesansowej ulicy handlowej, która w listopadzie 1755 roku przestała istnieć na skutek zniszczeń spowodowanych tragicznym trzęsieniem ziemi, pożarami i ogromnymi falami tsunami. Obrazy te, ukazujące widok ulicy z rzędem budynków i ponad setką postaci ludzkich, konfrontowane przez cztery lata studiów i analiz z innymi obiektami oraz źródłami archiwalnymi pozwoliły Annemarie Jordan Gschwend i Kate Lowe na opublikowanie książki o Lizbonie (2015). Przedstawiono w niej narrację rekonstruującą wygląd wspomnianej ulicy gdzie, na podstawie badań, zidentyfikowano znajdujące się tam kiedyś ekskluzywne sklepy oferujące towary z Afryki Zachodniej i Azji. Dzisiaj – pod względem prestiżu – *Rua Nova dos Mercadores* porównywana mogłaby być z *Bond Street* w zachodnim Londynie czy *Fifth Avenue* w Nowym Jorku, ponieważ XVI-wieczna Lizbona, tak jak współcześnie Londyn czy Nowy Jork, była globalnym miastem, centrum „konsumpcji” i „dystrybucji” egzotycznych towarów, wysyłanych następnie w dalszą podróż do europejskich i pozaeuropejskich miast. Przeszłość Lizbony można również oglądać w lokalnych muzeach prezentujących dziedzictwo kultury materialnej pozostawione przez Celtów i Fenicjan, Greków i Kartagińczyków, Rzymian, plemiona germańskie i muzułmańskich Maurów. Lizbona (port. *Lisboa*) – przez Fenicjan nazywana *Ullissipo*, przez Rzymian *Olissipo* (rzymska prowincja *Lusitania*) za czasów władców muzułmańskich

przemianowana na *al-Usbuna*, została zdobyta w 1147 roku przez pierwszego władcę Portugalii Alfonsa I Zdobywcę. Od tego momentu do dzisiaj pozostaje stolicą państwa. Dla historii miasta szczególne znaczenie miał wiek XV i XVI – czasy organizowanych morskich ekspedycji, które zaowocowały intensywną działalnością handlową i polityczną Portugalczyków oraz emigracją do Nowego Świata i budowaniem potęgi imperialnej. Przyniosło to ze sobą doświadczenia kulturowych odmienności i relacji z „Obcymi-Innymi”. Podążając za myślą Italo Calvino (2013) można snuć wyobrażenia o różnych kulturowych obliczach tego miasta, chociaż do XX wieku Portugalia nie była celem masowych imigracji – zmieniło się to wraz z pierwszą dużą falą imigrantów wywołaną kryzysem portugalskiego imperium kolonialnego. Jego ostateczny upadek przyniósł ze sobą kolejne fale migracyjne napływające z byłych portugalskich terytoriów zamorskich w Indiach, Afryce i na Dalekim Wschodzie. W Portugalii, która wstąpiła do EWG w 1986 roku i pozostaje w strukturze Unii Europejskiej, w latach 80. i 90. XX wieku pojawiały się liczne grupy imigrantów, m.in. z Angoli i Mozambiku, Gwinei Bissau i Capu Verde, a także z Brazylii i Ukrainy. Spowodowało to konieczność wypracowania mechanizmów regulujących portugalską politykę migracyjną. Dzisiaj także obywatele UE wybierają Portugalię jako miejsce docelowej migracji w poszukiwaniu lepszych zarobków, jak również ze względu na poszukiwanie lepszej jakości życia. Ponadto rząd portugalski w 2012 roku zainicjował program *Vistos Gold* (Złote Wizy), co przyniosło ze sobą zainteresowanie Portugalią ze strony inwestorów – szczególną popularnością wśród nich cieszą się nieruchomości położone w stolicy kraju.

Dialog międzykulturowy w Lizbonie jako podstawa polityki spójności

Lizbona nie wpisuje się w modele migracji obserwowane w innych państwach europejskich, a portugalskie podejście do różnorodności kulturowej pozostaje głęboko osadzone w tradycji międzykulturowości, manifestującej się zarówno w prywatnym, jak i publicznym życiu Portugalczyków, m.in. poprzez istnienie wielopokoleniowych międzykulturowych rodzin, w których członkowie na co dzień praktykują, lepiej lub gorzej, relacje oparte o wypracowane, własne schematy międzykulturowego dialogu. Międzykulturowość wykracza tam poza zwykłą akceptację „Innego” – oznacza z jednej strony rozpoznawanie i akceptację odmienności, a z drugiej – akceptację własnej przemiany jako skutku kulturowego spotkania z „Innym” (Pratas, 2010). Portugalskie

podejście do międzykulturowości po 1974 roku osadzono w paradygmacie równej wartości wszystkich kultur, co było zmianą o charakterze politycznym. Jednak potrzeba regulacji polityki w zakresie kulturowej różnorodności i integracji pojawiła się w Portugalii dopiero po przystąpieniu do struktur zjednoczonej Europy – początkowo EWG, a następnie UE. W 1991 roku oficjalnie rozpoznano fakt istnienia różnic kulturowych w społeczeństwie, co zaowocowało w 1996 roku powołaniem Komisji ds. Imigracji i Mniejszości Etnicznych. Głównym aktem prawnym odnoszącym się do mniejszości etnicznych i różnorodności kulturowej w Portugalii jest obecnie ustawa z roku 2001 (Lei n.º 105/2001), przyjęta przez Zgromadzenie Republiki w oparciu o Konstytucję Republiki (art. 161 ust. c). Na tej podstawie ustanowiona została instytucja mediatora społeczno-kulturowego, którego zadaniem jest udzielanie pomocy w procesie integracji imigrantów i mniejszości etnicznych oraz wzmocnienie dialogu międzykulturowego i spójności społecznej. Ustawa precyzuje podstawy prawne działalności mediatorów społeczno-kulturowych, wskazuje ich funkcje, kompetencje i obowiązki, a także sposób merytorycznego przygotowania jednostek do pełnienia tej roli, określając m.in. korelację pomiędzy szkoleniem, certyfikacją i rynkiem pracy. W 2007 roku Komisja ds. Imigracji i Mniejszości Etnicznych stała się Komisją ds. Imigracji i Dialogu Międzykulturowego (ACIDI) pod bezpośrednim zwierzchnictwem Prezesa Rady Ministrów. Portugalia jest krajem, który przyjął instrument całościowego ukierunkowania polityki społecznej na integrację imigrantów, co znalazło swój wyraz w postaci pierwszego Planu Integracji Imigrantów (2007–2009), drugiego Planu Integracji Imigrantów (2010–2013) i strategicznego planu migracji realizowanego w latach 2015–2020 (12-B/2015, 74/2010, 63-A/2007). Strategia obejmuje szczegółową analizę aktualnie istniejącej różnorodności kulturowej, zdobywanie i gromadzenie danych pomagających przy ewaluacji zjawiska imigracji – kogo dotyczy i co wnosi do portugalskiego społeczeństwa. Regulacje te stanowią podstawę prawną dla prowadzenia polityki migracyjnej na poziomie miasta, gdzie polityka społeczna budowana jest z wykorzystaniem potencjału kulturowego wielu środowisk. Dialog międzykulturowy jest podstawą dla działań o charakterze ekonomicznym, przy tworzeniu miejsc pracy, czy socjalnym – urzędów zajmujących się imigrantami oraz uwzględnianym przy kształtowaniu polityki demograficznej. Jednym z efektów działań podejmowanych w ramach dialogu międzykulturowego jest starannie opracowany przewodnik dla imigrantów w Lizbonie, pomyślany jako narzędzie umożliwiające dostęp do informacji przydatnych w procesie integracji. Populacja imigrantów poddawana jest systematycznym

badaniom przeprowadzanym przez Instytut Geografii i Planowania Regionalnego (Uniwersytet Lizboński) w celu uzyskania informacji zarówno na temat kierunku migracji (kraj pochodzenia imigrantów), jak i radzenia sobie w relacjach społecznych i zawodowych, budowania planów edukacyjnych i tych dotyczących kariery, a także sytuacji zdrowotnej rodzin itp. Dane te wykorzystywane są do przygotowywania rekomendacji w obszarze polityki społecznej, ekonomicznej, zdrowotnej i edukacyjnej miasta.

Neoliberalna polityka miejska – rewitalizacja i gentryfikacja

Aleksandra Jadach-Sepioło (2007) wskazuje, że określenie „gentryfikacja” zostało użyte w latach 60. XX wieku przez Ruth Glass (1964) w odniesieniu do zmian w londyńskiej dzielnicy Islington. Miało wtedy pejoratywne znaczenie ze względu na skojarzenia z „*rural gentry*” – pogardliwym określeniem w XIX-wiecznym języku angielskim używanym wobec klasy (po)średniej między arystokracją a chłopstwem. W prezentowanym tekście rozumiane jest za Jadach-Sepioło (2007) jako zjawisko wykupu lokali mieszkalnych w zaniedbanych dzielnicach miasta w celu przekształcenia ich w luksusowe mieszkania i apartamenty wraz z najbliższym otoczeniem przy założeniu, że będą one przeznaczone dla osób o wysokich dochodach. Jak pisze Maciej Głównczyński (2017), powołując się na Butler, Lees (2006), debata o współczesnej gentryfikacji powiązana jest z debatą o wpływie globalizacji na lokalne sąsiedztwa. W tym kontekście Głównczyński (2017) wskazuje na współczesne badania prowadzone nad procesami gentryfikacji ujawniające rolę, jaką odgrywają w nich władze państwowe i władze miasta. To one bowiem dysponują możliwościami używania instrumentów do kreowania odpowiedniej lokalnej polityki rozwoju, przez co mogą wpływać na hamowanie bądź wzmacnianie gentryfikacji poprzez:

- ulgi podatkowe wspierające inwestycje infrastrukturalne;
- partnerstwa publiczno-prywatne;
- dofinansowanie prywatnych deweloperów;
- działania prewencyjne.

Z kolei Jadach-Sepioło (2007) zauważa, że rynkowe procesy odnowy miast, w przeciwieństwie do tradycyjnej rządowej polityki rewitalizacyjnej, mają dużo większą siłę oddziaływania na rynek nieruchomości. Szybciej widać ich efekty w postaci zwiększenia liczby lokali handlowo-usługowych, restauracji i klubów na terenach, na których zaobserwować można procesy gentryfikacyjne (Jadach-Sepioło, 2007).

Odnosząc powyższe uwagi do sytuacji mającej miejsce w Lizbonie należy zauważyć, że sektor usług traktowany jest przez rząd portugalski jako priorytetowa gałąź przemysłu. W powiązaniu z neoliberalną polityką władz Lizbony, przejawia się m.in. uwolnieniem czynszów i przyciągnięciem zagranicznych inwestorów dysponujących dużym kapitałem. Inwestowanie w nieruchomości powoduje zmiany w strukturze społecznej miasta – Karolina Golemo (2019) pisze o zawłaszczaniu przestrzeni w Lizbonie. Inwestycje te naruszają tradycyjnie podziały na dzielnice mające własne centra – miasto jest bowiem w swej urbanistycznej naturze policentryczne. Analizując problem rewitalizacji i gentryfikacji, widać, że najszybciej realizowano takie projekty w dzielnicach historycznego centrum (*Centro Histórico*). Związane było to z masowym ruchem turystycznym generującym zapotrzebowanie na odnowioną infrastrukturę, promowaniem produktów kultury popularnej, nowoczesną gastronomię, hotele, sklepy z pamiątkami, salony tatuażu, puby itp. Efektem było opuszczanie tej przestrzeni przez mieszkańców, którzy nie byli w stanie wynajmować mieszkań czy utrzymać się w warunkach rosnących czynszów i cen w okolicznych sklepach i restauracjach. Natomiast przykładem innego rodzaju jej rewitalizacji są *Flamenga* i *Armador*, stanowiące części dzielnicy *Marvilla* położonej w północno-wschodniej Lizbonie. Oprócz renowacji przestrzeni publicznych, przeprowadzanych przy udziale lokalnych podmiotów, poprawiono tam transport publiczny otwierając ten obszar na resztę miasta. Znajduje się to w opisie wykonanego projektu (2016), którego podstawą były założenia polityki spójności opartej na dialogu międzykulturowym. Struktura społeczna lokalnego środowiska w głównej mierze składa się z imigrantów należących do różnych grup mniejszościowych pochodzących m.in. z Zielonego Przylądka, Gwinei Bissau, Bangladeszu itp. Dla stworzenia warunków społecznej spójności w okolicy ulokowano: szkołę podstawową, ośrodek zdrowia, ośrodek socjalny, obiekty sportowe, ośrodek młodzieżowy. Znajduje się tutaj również Urząd Praw Socjalnych *Casa dos Direitos Sociais* – jako rezultat inicjatywy Rady Miasta Lizbony mający na celu zapewnienie przestrzeni społecznej dla lokalnych stowarzyszeń, które mają własne miejsce do pracy nad projektami czy organizowaniem debat publicznych. Innym przykładem jest Centrum Młodzieży, przeznaczone zarówno dla tych, którzy studiują, jak i osób pracujących. Zarządza nim Wydział Praw Socjalnych Rady Miasta Lizbony (prowadzona jest strona internetowa dokumentująca działalność tego centrum). Centrum Młodzieży oferuje szereg usług i zajęć: biuro informacyjne, studio nagrań dla zespołów muzycznych, bibliotekę, sale konferencyjne, audytorium i galerię. Natomiast Centrum Obywatelskie to miejsce, gdzie załatwić można sprawy związane z dokumentami

– uzyskanie lub odnowienie wszelkiego rodzaju dokumentów, otrzymywanie zezwoleń na organizację wydarzeń artystycznych o ogólnym zasięgu lokowanych w dzielnicy w celu podniesienia jej prestiżu – przykładem jest Festiwal „Rock in Rio” (więcej informacji można znaleźć na stronie internetowej opisującej projekt z 2016 roku). Jeżeli przyjmiemy za Główny (2017), że celem rewitalizacji przestrzeni jest rozwiązanie problemów społecznych, poprawa jakości życia i zagospodarowanie przestrzenne, a społeczność lokalna pozostaje w takim samym składzie, to przedstawiony przykład dzielnicy Marvilla jak dotąd spełnia te wymagania. Jak dotąd... – bowiem dzielnica ta wskazywana jest jako kolejna, atrakcyjna dla inwestorów, przestrzeń Lizbony zagrożona gentryfikacją, o którym to problemie pisze na swoim blogu urbanista i specjalista ds. komunikacji Joe Peach (2021).

Zakończenie

Lizbona, „*a cidade da luz*” – miasto światła – pozostaje dla wielu artystyczną inspiracją, a zachwyt nad jej specyfiką łączy mieszkańców i turystów. Jednym z elementów tożsamości miasta – powodem dla którego mieszkańcy je kochają, a turyści chcą tutaj przyjeżdżać, zostawać i powracać – jest kulturowa różnorodność. Jej aspektami są m.in. fado, azulejos, Feira da Ladra (pchli targ), wąskie uliczki Alfamy, zakątki Mourarii, ale przede wszystkim międzykulturowa koegzystencja mieszkańców, składająca się na wielowymiarową swoistość Lizbony. Zmiany jakim ulega miasto wywołują w tamtejszym środowisku spory, dyskusje i publiczne debaty, w których pada pytanie *Quem somos?* (Kim jesteśmy?) dotyczące tożsamości lizbończyków i lizbońskich przestrzeni. Masowy ruch turystyczny przyniósł ze sobą daleko idące zmiany zarówno w sensie ekonomicznym, jak i społeczno-kulturowym. Rosnące czynsze najmu, podobnie jak ceny nieruchomości i koszty życia spowodowały zmiany w strukturach tradycyjnych dzielnic – pojawiły się nowe typy relacji sąsiedzkich i nowe style konsumpcji. Powstało wiele nowoczesnych, ekskluzywnych inwestycji w tradycyjnych dzielnicach, z których miejscowi nie mogą korzystać, ponieważ w sposób automatyczny wpłynęły one na wysokość kosztów życia, powodując że dotychczasowi mieszkańcy zmuszeni byli wyprowadzić się na peryferia lub poza granice miasta w poszukiwaniu miejsca odpowiadającego ich budżetom domowym. Z drugiej strony widoczna jest zmiana w podejściu administracji miasta do imigrantów, co przejawia się prowadzeniem konsekwentnej polityki integracji, opartej na dialogu międzykulturowym i działaniach włączających w celu uniknięcia problemów

zamkniętych, niezintegrowanych dzielnic o wysokiej przestępczości, jak ma to miejsce w innych państwach Europy.

Bibliografia

- Calvino, I. 2013. *Niewidzialne miasta*. Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Casa dos Direitos Sociais. <http://www.pluralesingular.pt/index.php/noticias/curtas/portugal/item/3061-lisboa-casa-dos-direitos-sociais-acolhe-varias-associacoes> (26.03.2021).
- Espaço Lx Jovem. <https://informacoeseeservicos.lisboa.pt/contactos/diretorio-da-cidade/espaco-lx-jovem> (26.03.2021).
- Garret, A. 2004. *Viagens na Minha Terra*. New York: Luso-Brazilian Books.
- Glass, R. 1964. *London: aspects of change*. London: MacGibbon&Kee.
- Głównycki, M., Gentryfikacja miast – przegląd literatury polskiej i zagranicznej. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-2353-1428-year-2017-issue-39-article-12455> (30.03.2021).
- Golemo, K. 2019. Lizbona – miasto zawłaszczone. Do kogo należy dzisiaj portugalska stolica? *Politeja*. 4 (61), ss. 85–109.
- Gschwend, A.J. and Lowe, K. eds. 2015. *The global city: on the streets of renaissance Lisbon*. London: UK Paul Holberton Publishing.
- Historical Lisbon, Global City. <https://whc.unesco.org/fr/listesindicatives/6208/> (26.03.2021).
- <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-4dee983a-73d2-4dcb-ac03-6d07e006b1d9> (30.03.2021).
- https://issuu.com/uclgcglu/docs/20_social_cohesion_and_dialogue_lis (30.03.2021).
- Intercultural Cities Programme, CITY OF LISBON, Intercultural Profile. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTM-Content?documentId=0900001680482a42> (30.03.2021).
- Intercultural cities. Building the future on diversity. Lisbon: Results of the Intercultural Cities Index (Intercultural Cities INDEX database at the time of Writing). 2016.
- Jadach-Sepioło, A. 2007. Gentryfikacja miast. *Problemy Rozwoju Miast*. 3, ss. 66–79.
- Lisboa a cidade da luz. <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/09/luz-natural-de-lisboa-encanta-poetas-pintores-e-fotografos-em-portugal.html> (31.03.2021).
- Museu Nacional de Arte Antiga, Rua das Janelas Verdes 1249–017 Lisboa,

- Portugal. <http://www.museudearteantiga.pt/exposicoes/a-cidade-global> (26.03.2021).
- Ferreira, N. 2015. A quinta avenida do século XVI ficava em Lisboa, Publico. <https://www.publico.pt/2015/12/10/ciencia/noticia/a-quinta-avenida-do-seculo-xvi-ficava-em-lisboa-1716946> (26.03.2021).
- Peach, J. 2021. Rent Gaps, Street Art and the Next Move for Gentrification in Lisbon. *This Big City*. <https://thisbigcity.net/rent-gaps-street-art-next-move-gentrification-lisbon> (31.03.2021).
- Pratas, M. 2010. Interculturality and intercultural education in Portugal: Recent developments. *Intercultural Education*. **21** (4), s. 317.
- Social cohesion and intercultural and inter-religious dialogue. The role of local authorities in public policies for the social inclusion of migrants Mediterranean City-to-City Migration Project. Lisbon, July 2016.
- The Intercultural cities program (ICC). <https://www.coe.int/en/web/interculturalcities/about> (21.03.2021).
- The origins of the intercultural city concept. <https://www.coe.int/en/web/interculturalcities/normative-texts> (21.03.2021).
- Uchwały Rady Ministrów Portugalii: 12-B/2015, 74/2010, 63-A/2007.
- Wood, Ph. and Landry, Ch. 2008. *The Intercultural City: Planning for Diversity Advantage*. London: Routlage.
- Wood, Ph. www.philwood.eu (12.03.2021).

Lisbon – the identity of an intercultural city

Abstract: The aim of the article is to draw attention to the specificity of Lisbon's identity – the identity of an intercultural city, engaged on the one hand in intercultural dialogue that integrates local communities, and on the other – in the process of a commercial use of this dialogue leading to the revitalization and gentrification of urban spaces. The context for presenting the above-mentioned problems involves: the historical background of Lisbon's interculturalism, the idea of intercultural cities, intercultural dialogue, models of diversity and the city's neoliberal policy.

Keywords: intercultural city, identity, intercultural dialogue, neoliberal policy, revitalization, gentrification

Translated by Aleksandra Boroń

KOMUNIKATY Z BADAŃ



Doświadczenia z okresu dzieciństwa i ich znaczenie w dorosłości – przyczynek do badań nauczycieli przedszkoli i szkół z polskim językiem nauczania na Zaolziu w Republice Czeskiej

Streszczenie: Artykuł prezentuje wyniki badań ilościowych i jakościowych przeprowadzonych wśród nauczycieli pracujących w przedszkolach i szkołach z polskim językiem nauczania zlokalizowanych na terenie tzw. Zaolzia – w Republice Czeskiej. Doświadczenia nauczycieli poddaje analizie z perspektywy konstruktywistycznej wizji dziecka obecnej w pedagogice oraz koncepcji strukturacji i restrukturyzacji doświadczenia Marii Tyszkowej (zaliczanej do nurtu konstruktywistycznego). Podjęte rozważania i wyniki przeprowadzonych badań pozwalają poznać znaczenie doświadczeń z dzieciństwa dla rozwoju zawodowego początkujących nauczycieli. Mogą przyczynić się do rozwoju świadomości i odpowiedzialności nauczycieli za dostarczanie doświadczeń dzieciom i młodzieży. Doświadczenia te będą miały istotne znaczenie w późniejszym życiu dzieci i młodzieży.

Słowa kluczowe: doświadczenia z okresu dzieciństwa, nauczyciele, rozwój zawodowy, przedszkola i szkoły z polskim językiem nauczania na Zaolziu, Republika Czeska

Wprowadzenie

Optymalizowanie rozwoju zawodowego najczęściej wiązane jest ze wspomaganiem lub oddziaływaniem na osoby dorosłe będące w trakcie uczenia się zawodu lub już go wykonujące. Przyjmując jednak, że rozwój i funkcjonowanie zawodowe są częścią szerszego zjawiska rozwoju całej osobowości (Wołk, 2005, ss. 35–47; Mróz, 2009, ss. 85–93), trudno nie dostrzec znaczenia dzieciństwa jako początkowego etapu tego procesu. W szczególności warto przy-

rzyć się temu czy doświadczenia z dzieciństwa wytwarzają długoterminowe wzorce i jaki mają wpływ na resztę życia (obecnie neurobiologia jest w stanie potwierdzić to założenie).

Dzieciństwo staje się dla badaczy – jak stwierdza Bogusław Śliwerski – „nie tylko fenomenem biologicznym, ale socjologiczno-historycznym i pedagogicznym” (Śliwerski, 2020, s. 11).

Psychologia i medycyna traktują dzieciństwo jako kategorię biologiczno-psychologiczną, jako kluczowy okres w życiu człowieka, ukształtowany przy aktywnym jego udziale (Kielar-Turska, 2000; Schaffer, 2005; Jezierski, 2020, ss. 63–76). W socjologii, we współczesnych nurtach badań nad dziećmi, można wyróżnić dwie tradycje: klasyczną perspektywę socjalizacji oraz perspektywę konstrukttywizmu (Albański, 2017, ss. 73–88).

Pedagodzy w badaniach nad dzieckiem, dzieciństwem, współczesną kontynuacją pajdocentryzmu (pedagogika dziecka) wskazują na trzy odmienne nurty (etnologiczny, konstruktivistyczny, historyczny) (Śliwerski, 2007, ss. 83–99); ujmują dziecko i dzieciństwo w perspektywie wertykalnej i horyzontalnej (Szczepka-Pustkowska, 2009, ss. 79–122), prowadzą wielostronne analizy wiedzy o dziecku i dzieciństwie z punktu widzenia uwarunkowań jego życia w środowisku rodzinnym, szkolnym, kulturowym i społecznym (Bińczycka, Smolińska-Theiss, 2005; Segiet, 2011).

W prowadzonych rozważaniach doświadczenie pojmuję za Marią Tyszkową (1988, ss. 44–79) jako ślad (reprezentację, efekt) uprzedniej aktywności człowieka w stosunkach ze światem. Treścią tych śladów są nie tyle sytuacje, ile raczej zachowania, działania, przeżycia i procesy psychiczne oraz fizyczne czy fizjologiczne, dokonujące się i doznawane w danej sytuacji. W tym ujęciu doświadczenie wynoszone z własnej aktywności jednostki w jej relacjach ze światem może być również traktowane jako system wiedzy praktycznej i proceduralnej (Liberska, 2017, ss. 113–115).

Przedmiotem zainteresowań badawczych uczyniłam doświadczenie jednostek we wczesnej dorosłości, rozpoczynających wykonywanie zawodu, wchodzących w skład grupy nauczycieli – grupy ludzi, która odgrywa ważną rolę w kształceniu i wychowaniu dzieci oraz młodzieży, decyduje o funkcjonowaniu przedszkola, szkoły, uzyskiwanych przez uczniów wynikach w nauce, ich postawach i zachowaniach.

Koncentruję się na nauczycielach pracujących w przedszkolach i szkołach z polskim językiem nauczania – instytucjach oświatowych dla polskiej mniej-

zości narodowej zlokalizowanych na terenie tzw. Zaolzia¹ – w Republice Czeskiej.

Problematykę nauczycieli pracujących na pograniczu polsko-czeskim ukazywano dotychczas głównie w kontekście historycznych dziejów Śląska Cieszyńskiego (Panic, 2012; Nowak, 1999), dziejów szkolnictwa polskiego na Zaolziu (Jasiński, 1980, 1992; Macura, 1998), całościowego opisu grupy zawodowej nauczycieli szkół ludowych (Bogus, 2013), stanu, problemów i perspektyw szkolnictwa z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej (Grabowska i Ogrodzka-Mazur, 2010, ss. 185–233). W publikacjach traktujących o założeniach i praktyce edukacji wielokulturowej i międzykulturowej wskazywano na powinności edukacji nauczycielskiej, trudności i wyznaczniki (Lewowicki, 2008, ss. 13–24, 2010, ss. 19–42; Jasiński, 2010). Doświadczenie, postrzeganie i rozumienie rzeczywistości społecznej i zawodowej oraz praktyki działania pedagogicznego nauczycieli szkół polskich w Rzeczypospolitej Polskiej i szkół z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej były przedmiotem moich wcześniejszych analiz (Szczurek-Boruta, 2017b, ss. 19–76). Nie uwzględniały one jednak doświadczeń z okresu dzieciństwa nauczycieli, ich rozumienia, strukturacji i restrukturyzacji, nadawania im znaczenia w dorosłości. Refleksja podjęta w niniejszym opracowaniu odsłoni tę nieznaną rzeczywistość, rzuci nowe światło na znaną i stosunkowo dobrze opisaną zbiorowość nauczycieli pracujących w przedszkolach i szkołach z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej.

Założenia teoretyczne i metodologiczne badań własnych

Doświadczenia nauczycieli poddaje analizie z perspektywy konstruktywistycznej wizji dziecka obecnej w pedagogice oraz koncepcji strukturacji i restrukturyzacji doświadczenia Tyszkowej (zaliczanej do nurtu konstruktywistycznego).

Konstruktywistyczna wizja dziecka stawia w centrum uwagi dzieci – aktorów – konstruktów własnego rozwoju, życia i środowiska. W tym kontekście

¹ W okresie międzywojennym region Śląska Cieszyńskiego został podzielony decyzją Rady Ambasadorów w Spa 28 lipca 1920 roku między Polskę a Czechosłowację. Zaolzie to obszar po czeskiej stronie granicy zamieszkiwany przez autochtoniczną ludność polską (Kadłubiec, 1997). W roku szkolnym 2019/2020 na Zaolziu dzieci i młodzież polskiej mniejszości narodowej uczęszczały do: 19 przedszkoli (772 dzieci), 21 szkół podstawowych (2010 uczniów), 1 szkoły średniej (322 uczniów) (Polské národnostní školství v Moravskoslezském kraji, 2020).

formułowane są pytania: o dzieciństwo jako zespół dziecięcych doświadczeń, przeżyć i działań (dziecięcy świat przeżywany), o środowisko życia dziecka, które jest kontekstem jego działania, tworzywem edukacyjnym, które wykorzystuje, czerpiąc z niego wiedzę, tworząc własny obraz świata czy programy działania (szerzej na ten temat: Śliwerski, 2007, ss. 83–84; Szczepaska-Pustkowska, 2009, s. 111).

Podstawową ideą neokonstruktywizmu – koncepcji rozwoju psychicznego, rozwijanej przez Tyszkową, jest przekonanie, że rozwój psychiczny jednostki polega na gromadzeniu i opracowywaniu doświadczenia, które podlega procesom strukturalizacji i restrukturalizacji w rezultacie aktywności przejawianej przez jednostkę w całym cyklu życia w stale podejmowanych relacjach ze światem. Rozwój definiuje jako ciąg zmian wynikających z organizowania się struktur doświadczenia (strukturalizacja) i ich przekształcania (restrukturalizacja). Doświadczenie jest materiałem rozwoju (Tyszkowa, 1988). Struktury doświadczenia cechują się spójnością wewnętrzną, samosterownością i zdolnością do rozwoju. Restrukturyzacja doświadczenia jest koniecznością, wymuszana jest przez nabywanie przez podmiot nowych doświadczeń, a zarazem dostosowania jego dalszej aktywności – na drodze równoważenia – do warunków środowiska zewnętrznego (Liberska, 2017, ss. 113–115).

Jaki jest zatem związek między tym, czego człowiek doświadczył, doświadcza, a tym kim jest, jak funkcjonuje, jak podchodzi do innych ludzi, do własnego rozwoju.

Przyjmuję, że doświadczenia z dzieciństwa nauczycieli przedszkoli i szkół z polskim językiem nauczania na Zaolziu są unikatowe i międzykulturowe. Gromadzone i opracowywane doświadczenia podlegają procesom strukturalizacji i restrukturalizacji, stają się budulcem struktur psychicznych, umożliwiając konstruktywną adaptację do warunków środowiskowych. Indywidualna organizacja doświadczenia życiowego nauczycieli jest rezultatem interakcji czynników wewnętrznych oraz zewnętrznych i spełnia podstawową rolę w regulacji ich zachowania.

Indywidualne doświadczenia zawsze naznaczone są kulturą oraz szczegółowością przeżytych sytuacji. Rola kultury w rozwoju psychicznym i formowaniu wzorów zachowania się ludzi jest powszechnie rozumiana i doceniana we współczesnej psychologii (Przetacznik-Gierowska i Tyszkowa, 2002). Kultura przenika środowisko człowieka (Nikitorowicz, 1995). Uczenie się kultury zmienia i przebudowuje czynności psychiczne jednostki.

W opracowaniu tym, z uwagi na ograniczaną objętość tekstu, nawiązuję do wybranych wyników badań ilościowych prowadzonych w latach 2014–

–2016², przywołuję wyniki badań jakościowych realizowanych w roku 2017³ i przedstawiam nowe wyniki badań jakościowych przeprowadzonych w roku 2020⁴ wśród osób we wczesnej dorosłości, kobiet, nauczycielek przedszkoli i szkół dla polskiej mniejszości narodowej zlokalizowanych w Republice Czeskiej na terenie Zaolzia. Zastosowano badania sondażowe oraz pogłębione wywiady indywidualne (Frankfort-Nachmias i Nachmias, 2001). Analizując dane jakościowe zastosowano interpretywizm (Miles i Huberman, 2000, ss. 8–9)⁵ – osoba badana z perspektywy zapamiętanych doświadczeń i aktualnego doświadczenia nadaje znaczenie faktom, konstruuje teorie dotyczące swojej pracy zawodowej. Elementem pracy analitycznej są reprezentacje danych. Zastosowano jedną z częściej stosowanych form reprezentacji zebranych danych „celowy wybór i odpowiednie przedstawianie szerszej narracji cytatów z wypowiedzi badanych” (Kubinowski, 2012, s. 251). Są to dane o doświadczeniach życiowych i zawodowych (doświadczeniach z dzieciństwa, doświadczeniach nabytych w różnych sytuacjach życiowych, ale i doświadczeniach zdobytych w toku pracy) nauczycieli.

² Badania w latach 2014–2016 prowadziłam wspólnie z Anną Szafrąską. Badania mi ilościowymi objęto reprezentatywną grupę nauczycieli. Charakterystyka badanej grupy przedstawiona jest w opracowaniu: Szczurek-Boruta, 2017a, ss. 10–18. W tym artykule pragnę powrócić do zasygnalizowanych wcześniej kwestii, zgłębić i poszerzyć je, umieścić rozważania w innym układzie teoretycznym i problemowym, niż miało to miejsce wcześniej (część materiału empirycznego, na który powołuję się w tym artykule, prezentowana jest w tekście: Szczurek-Boruta, 2017b, ss. 19–76).

³ Wywiady indywidualne pogłębione, w roku 2017 przeprowadzono z 14 osobami (nauczycielami szkół) drogą internetową. W doborze próby zastosowano metody doboru nielosowego: dobór celowy (osoby biorące udział w badaniach prowadzonych w latach 2014–2016), dobór kuli śnieżkowej (dotarcie do nielicznej grupy badanych, a następnie za ich pośrednictwem do kolejnych znanych im jednostek w celu przeprowadzenia wywiadu). Część materiału empirycznego, na który powołuję się w tym artykule prezentowana jest w tekście: Szczurek-Boruta, 2017c, ss. 181–193. Rozważania pojęte w tym artykule umieszczam w innym układzie teoretycznym i problemowym, niż miało to miejsce wcześniej.

⁴ Wywiady indywidualne pogłębione, w roku 2020, przeprowadzono drogą internetową z 16 nauczycielami przedszkoli, zgodnie z procedurą wyżej opisaną (przypis 3). Materiał ten nie był wcześniej prezentowany.

⁵ Miles i Huberman (2000, ss. 8–9) wskazują na trzy podejścia do analizy danych jakościowych: interpretywizm, antropologia społeczna, kooperacyjne badania społeczne.

Analiza wyników badań własnych oraz dyskusja nad nimi

Analiza danych jakościowych – w myśl przyjętych założeń teoretycznych – pozwoliła wyłonić kilka kluczowych obszarów doświadczeń: doświadczenia odnoszące się do własnej osoby (w tym doświadczenia edukacyjnej przeszłości badanych, ich rozwoju zawodowego i pracy); doświadczenia świata zewnętrznego – środowiska życia, pogranicza; doświadczenia w relacji jednostka – świat zewnętrzny (relacji między sobą a światem zewnętrznym).

Tak jak już wcześniej pisałam, istotną rolę w gromadzeniu i przekształcaniu doświadczeń odgrywa ich kontekst kulturowy. Kultura pogranicza (terytorialnego, treściowo-kulturowego, interakcyjnego, stanów i aktów świadomości jednostek) (Nikitorowicz, 1995, ss. 11–15), dostarcza narzędzi symbolicznych niezbędnych do organizowania (strukturacji) i przekształcania (restrukturacji) doświadczenia indywidualnego. Kultura kształtuje i przenika wszystkie komponenty środowiska człowieka, w interakcji z którymi jego psychika kształtuje się, rozwija i funkcjonuje. Wytworzona przez ludzi i przyswajana przez nich kultura jest siłą współtworząca człowieka.

Doświadczenia Zaolziaków, mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego – być może częściej niż osób żyjących na innych terenach – są wynikiem zderzenia czynnika świadomego (ja aktualne) z całą sferą nieświadomości: indywidualną, społeczno-kulturową. Uwagę zwracają złożone, tkwiące głęboko u podstaw stosunków polsko-czeskich, relacje między Polską a Czechami. Częsta zmiana przynależności tego terenu do różnych państw, długa i trudna historia sąsiedztwa Polski i Czech, przejawy tolerancji/nietolerancji, wzajemnej akceptacji, nawet sympatii, ale i niechęci, zmiana z obojętnego na kwestie narodowe regionu, w region animozji między Polakami i Czechami, w region o specyficznej i silnej tożsamości regionalnej, odcisnęły się w mentalności jego mieszkańców (zob. Chlebowczyk, 1961; Kowalczyk, 1992; Nowak, 1999; Knyt, 2008 i inni).

Z biegiem czasu postępują zmiany społeczne i językowo-kulturowe, przemiany tradycji oraz konstruowanego w jej ramach obrazu świata; głębokie transformacje autoidentyfikacji mieszkańców Śląska Cieszyńskiego i to zarówno po czeskiej, jak i po polskiej stronie granicy (Kadłubiec, 1997; Siwek, Zahradnik i Szymeczek, 2000; Studnicki, 2015; Szymeczek, 2012, 2017). Zmienia się struktura etniczna Zaolzia, wskazują na to wyniki spisu ludności z 2021 roku. Liczba Polaków wciąż się zmniejsza (Sčítání lidu, domů a bytů, 2021).

Praktykę życia codziennego przedszkola i szkoły mniejszościowej – zacytujmy małej środowiskowej placówki – determinują kultura polskiej mniejszości narodowej, kultura lokalna Zaolzia, nie bez znaczenia pozostaje kultura czeskiej grupy większościowej.

Dziedzictwo kulturowe Zaolzia – przy znaczącym udziale przedszkoli, szkół, nauczycieli, organizacji, stowarzyszeń – w sposób konserwatywny i pieczołowity przekazywane jest z pokolenia na pokolenie. Na Zaolziu idea regionalizmu znajduje szerokie odzwierciedlenie w praktyce społecznej (zob. Kadłubiec, 1994; Szczurek-Boruta, 2014, ss. 105–120).

Nauczyciele – jak pokazują wyniki badań sondażowych – to pośrednicy kultury, którzy cenią własną kulturę (zaolziańską) (57,9%); dbają o zabezpieczenie ciągłości, trwałość kultury polskiej (49,1%) (Szczurek-Boruta, 2017b, s. 32).

Dla nich, jako członków polskiej mniejszości narodowej żyjącej od pokoleń na Zaolziu, istotne są związki z terytorium, na którym mieszkają, lokalna kultura. Ich poczucie odrębności etniczno-kulturowej kształtują folklor (muzyka, stroje, literatura, zwyczaje, legendy, muzyka, sztuka) (Szyndler, 2011) oraz gwara. W codziennych kontaktach (poza zawodowych) w większości posługują się gwarą – „po naszymu” (Bogocz, 2019, ss. 7–18), która określana jest jako pierwszy język zdecydowanej większości polskich rodzin zaolziańskich, wyznacznik regionalności, ale i narodowości (Kadłubiec i Milerski, 2001). Zauważyć należy, że gwara współczesnej młodej generacji Zaolziaków, do której należą badane nauczycielki, „naszpikowana jest bohemizmami” (Bogocz, 1998) (wskazują na to przytaczane w dalszej części tekstu oryginalne wypowiedzi nauczycieli).

Badane nauczycielki na co dzień obcują z czeską większością, wiele z nich zawarło małżeństwa mieszane. Dwujęzyczność – umiejętności w zakresie posługiwania się dwoma językami (Rocławska-Daniluk, 2011, s. 11) – jest standardem w ich rodzinach i postrzegana jest jako korzystna na pograniczu polsko-czeskim, traktuje się ją jako środek albo cel (Bradáčová, 2020). Dała ona nauczycielkom większe możliwości podjęcia studiów w Polsce (uczestniczące w badaniach jakościowych osoby kształciły się w zakresie pedagogiki na studiach pierwszego i drugiego stopnia oraz studiach podyplomowych w Polsce).

Przedszkola i szkoły z polskim językiem nauczania promują dwujęzyczność, wskazując na jej zalety: szybszy rozwój dziecka, lepsze myślenie abstrakcyjne, łatwiejsza nauka kolejnego języka, większe szanse na rynku pracy, spowolnienie starzenia się mózgu (przykładem jest akcja promocyjna, której

autorem jest Kongres Polaków w Republice Czeskiej) (*Pięć plusów dwujęzyczności*, 2017).

Dostrzec można dwa różne stanowiska Zaolziaków, w tym i nauczycieli, w odniesieniu do misji szkoły oraz przyszłości polskiej mniejszości narodowej w Republice Czeskiej. Pierwsze, koncentruje się tylko na funkcji narodowej szkół, konieczności trwania i obrony przed czechizacją, zamykaniu się na świat i Czechów, „życiem mocno przedawnionym obrazem macierzy. Polski, której już dawno nie ma, czyli pamięcią, lub raczej „romantyczno-pozytywistyczną iluzją” (Drobik i Legierski, 2014, ss. 228–229), „okopywaniem się”, życiem w tzw. „bańce mydlanej” (szerzej pisałam o tym: Szczurek-Boruta, 2017c).

Drugie stanowisko misję szkoły postrzega w tworzeniu podwalin tożsamości narodowej i obywatelskiej, w stwarzaniu szans edukacyjnych i życiowych absolwentom tych szkół poprzez rozwijanie kompetencji międzykulturowych, zdolności do funkcjonowania w dwóch kulturach, rozwój zainteresowań i pasji, indywidualne podejście do ucznia, budowanie otwartości na społeczność większościową (Szymeczek, 2017 i in.; Szczurek-Boruta, 2017c).

Wysoki poziom nauczania, niewielkie liczebnie klasy, możliwość uzyskania przez uczniów podwójnych kompetencji językowych, wysokie kompetencje nauczycieli, bardzo dobre wyposażenie, szeroka oferta zajęć pozalekcyjnych sprawiają, że szkoły dla polskiej mniejszości narodowej cieszą się zainteresowaniem wśród Czechów oraz Polaków zamieszkujących na terenie Rzeczypospolitej Polskiej – uczniów, także nauczycieli podejmujących pracę w Republice Czeskiej (zob. Horowski, 2017; Nauczyciele emigrują do Czech, 2017).

Najważniejsze – jak sądzę – są przeobrażenia dokonujące się w świadomości pewnej części nauczycieli, rodziców, działaczy organizacji, stowarzyszeń (Kongres Polaków w Republice Czeskiej, oddziały Polskiego Związku Kulturalno-Oświatowego), którzy kooperują ze sobą, ze szkołami czeskimi, elastycznie reagują na wyzwania rynku edukacyjnego, zapewniając korzystne warunki egzystencji i rozwoju dzieciom oraz młodzieży.

Świat dziecięcych doświadczeń badanych nauczycielek jest bogaty, międzykulturowy. Jego atrybutami są: zdziwienie światem (np. podczas wizyt dzieci z polskiej mniejszości narodowej w czeskim przedszkolu), aktywność w oswojaniu świata (wspólne zabawy, cechujące się spontanicznością, świeżością postrzegania i rozumienia oraz bogatą wyobraźnią), a także doświadczenia budowane w spotkaniach i działaniach (z rówieśnikami, w tym również w spotkaniach z dorosłymi). Kwestie te ilustruje poniższa wypowiedź:

Odwiedziny odbywały kilka razy w roku, zazwyczaj kiedy była ładna pogoda, bo do czeskiego przedszkola zawsze chodziliśmy na piechotę. Pamiętam, wspólne zabawy z dziećmi i nawet zupełnie „widzę” to, jak wyglądała sala zabaw, w której była fajna kuchenka do zabawy. Dzieci z czeskiego przedszkola także odwiedzały nasze przedszkole, ale tego już tak dokładnie nie pamiętam. Byłam wtedy w wieku 4–6 lat. [pisownia oryginalna] (Wywiad 16)

Dzieciństwo jest czymś, co jest stale obecne w człowieku. Wpisując się w *continuum* czasowe (od przeszłości, poprzez teraźniejszość, po przyszłość) jest rdzeniem każdego człowieka (Brzezińska, 2006, ss. 47–77) i może być przywoływane pod postacią pamięci dzieciństwa – pamięci autobiograficznej, która „rejestruje i przechowuje wspomnienia czasu i miejsca (...) która służy rekonstruowaniu osobistych węzłów uwikłań – zakotwiczona w przeszłości w wielu przypadkach daje człowiekowi wiedzę na jej temat” (Szczepska-Pustkowska, 2005, s. 44). Ilustracją jest poniższa wypowiedź:

Swoją przygodę z edukacją rozpoczęłam w wiejskim przedszkolu z polskim językiem nauczania, gdzie w rodzinnej atmosferze poznawałam swoich rówieśników, uczyłam się współpracy, zabawy w grupie, szacunku wobec osób obcych, poznawałam naszą kulturę (polską, zaolziańską) (...). Tutaj też pierwszy raz w życiu miałam kontakt z żywym językiem polskim, w domu posługiwaliśmy się wyłącznie gwarą. (...). Te doświadczenia miały na pewno decydujący wpływ na kształtowanie się moich poglądów, wartości i postaw życiowych, wyłaniania się tożsamości, przede wszystkim nieodłącznej części stanowiącej o tym kim jestem, skąd pochodzę, gdzie należę i dokąd zawsze wracam oraz na to, że jestem nauczycielem. (Wywiad 3)

Wypowiedzi badanych wskazują, iż wdrażanie młodych generacji w kulturę odbywało i odbywa się w sposób systematyczny w działalności edukacyjno-kulturowej przedszkola i szkoły. Dla celów tej działalności dokonuje się wyboru i preparacji tych fragmentów czy wątków kultury, które są uznawane za szczególnie istotne z punktu widzenia przystosowania dzieci i młodzieży do uczestnictwa w życiu i rozwoju polskiej mniejszości narodowej w Republice Czeskiej. W tym kontekście społeczna funkcja kultury wydaje się oczywista. Edukacja to źródło doświadczeń społecznych, daje jasną ofertę aksjologiczną, przyczynia się do poznawania i zachowania polskiej kultury, języka, tworzy warunki do nabywania polskiej tożsamości narodowej.

Szczególna misja oświaty dla polskiej grupy mniejszościowej w Republice Czeskiej silnie artykułowana jest obecnie m.in. w dokumencie strategicznym

Wizja 2035, Strategia Rozwoju Polskości na Zaolziu przygotowanym przez Kongres Polaków w RC (Wizja 2035, 2015).

Wiele wskazuje na to, że doświadczenia z dzieciństwa odegrały istotną rolę w wyborze zawodu nauczyciela przez badane osoby, a bogaty świat dziecięcych doświadczeń stał się osnową w budowaniu ich tożsamości społeczno-kulturowej oraz koncepcji pracy zawodowej.

Jednym z istotnych wyznaczników tożsamości społeczno-kulturowej badanych nauczycieli jest świadomość „bycia” w przestrzeni pogranicza, świadomość złożoności sytuacji, trudności w określaniu tożsamości – dziedziczna, nabywana, wybierana (Nikitorowicz, 2017, ss. 327–364). Opublikowane wyniki badań ilościowych przeprowadzonych w tym środowisku wskazują na obecność różnych profili tożsamościowych jego mieszkańców, w tym nauczycieli (Szczurek-Boruta, 2017b, s. 60). Ilustrację stanowią także wyniki badań jakościowych.

(...) na pograniczu większa jest tolerancja dla różnorodności, otwartość; bardziej dojrzała tożsamość będąca m.in. skutkiem częstszego zadawania pytań kim jestem i refleksja na ten temat. (...) W Polsce jestem Czeszką, w Czechach jestem Polką. Pojawia się świadomość, iż nie ma łatwych i prostych odpowiedzi, (...) świat nie jest czarno-biały i zero-jedynkowy. (Wywiad 29)

Osadzenie prowadzonych analiz w systemie **jednostka – świat zewnętrzny** uzasadnia stwierdzenie, że jednostka podejmując określone formy aktywności i dokonując wyboru celów oraz zadań zgodnie z własnym systemem wartości tworzy warunki do zdobywania nowego doświadczenia, które staje się częścią jej doświadczenia życiowego i zawodowego. Z tego punktu widzenia człowiek jest twórcą własnej biografii i pośrednio kreatorem samego siebie (Liberska, 2017, s. 115). Badane stwierdzają:

Bycie mniejszością w cudzym kraju powoduje, że pielęgnujemy swoją kulturę, ostrożnie strzeżemy skarbu naszych przodków, często się spotykamy, by się wzajemnie wspierać, od dziecka konfrontujemy się z pytaniem kim jesteśmy, czemu mówimy inaczej niż nasi znajomi i większość ludzi w kraju. (Wywiad 4)

Kontakty międzykulturowe na pograniczu polsko-czeskim są codziennością. Ich wynikiem jest zarówno wzbogacenie własnej kultury o asymilowane pierwiastki obce, jak i uruchomienie działań obronnych, prowadzących do konserwowania dawnych, uznanych za własne wartości. Są to procesy złożone i dlatego warto je badać, jak też określać zakres ich oddziaływań.

Interakcjom międzygrupowym towarzyszą kontakt kulturowy (może on mieć wymiar przestrzenny, społeczny, ekonomiczny, polityczny itp.) oraz konflikty i nieporozumienia, które są nieuniknione. „Rozumiejące doświadczenie” – jak zauważa Tadeusz Lewowicki (2000, s. 27) – w takich relacjach uruchamia dialog jako podstawę negocjacji, kompromisu, porozumienia. Przykładem jest poniższa wypowiedź:

Przyjaźń między przedszkolami trwa ponad 20 lat. Ostatnimi czasy dzieci odwiedzają się 4 razy w roku, dwa razy idą polskie dzieci do czeskiego przedszkola a dwa razy na odwrót. Zazwyczaj połączone jest to z jakąś konkretną okazją, na przykład, kiedy był w czeskim przedszkolu zaproszony gość miejscowy gajowy, to przyjechały posłuchać ciekawych opowieści także dzieci z polskiego przedszkola. Albo na przykład kiedy dzieci z polskiego przedszkola miały występ dla rodziców, dziadków i babć, to zaprosiły dzień wcześniej na próbę generalną dzieci z czeskiego przedszkola i zagrały dla nich scenkę. Zawsze jednak Panie zostawiają dzieciom czas na wspólną zabawę. (Wywiad 24)

Życie codzienne na pograniczu to szukanie kompromisów, kooperacja, nieustanna rywalizacja o wpływy. Rozumieją to nauczyciele szkół dla mniejszości, dla których ważne są zdolność do komunikacji ludzi pochodzących z różnych kultur (94%), zrozumienie kultur (93%) i zdolność do uznawania wspólnego dziedzictwa (82,5%) (Szczurek-Boruta, 2017b, s. 34).

Myślenie o rozwoju zawodowym nauczycieli przez pryzmat doświadczeń z dzieciństwa (pamięć autobiograficzna) oraz aktualnych doświadczeń zdobywanych codziennie wynika z przekonania, że ciągły rozwój zawodowy nauczycieli oparty na wiedzy fachowej, kompetencjach i doświadczeniach – „nauczyciele uczą się poprzez zdobywanie doświadczenia” (Day, 2000, s. 84). Należy też zauważyć, że w dorosłości zwiększa się umiejętność odkrywania i formułowania problemów (Arlin, 1989, ss. 197–216), a przy ich rozważaniu uwzględniania sprzecznych perspektyw i znaczenia czynników społeczno-emocjonalnych (Michalska, Trempała, Szymanik-Kostrzewska i Gurba, 2016, ss. 55–71).

Nabieranie doświadczenia i stawanie się przez nauczyciela profesjonalistą jest skomplikowane. Nie można tu ignorować złożoności i dynamiki życia w grupie przedszkolnej, klasie zróżnicowanej narodowościowo, uczenia się i wagi ciągłych, regularnych okazji do podejmowania refleksji nad i o doświadczeniu, patrzenia na doświadczenia w szerszym kontekście i większe ich zrozumienie.

Trzeba mieć dobre relacje między sobą [Polakami i Czechami – A.Sz.-B.], ponieważ jesteśmy w jednym budynku i nie chcemy żadnych konfliktów. Co się mi podoba, to kiedy wymieniamy się z czeskimi nauczycielkami różnymi inspiracjami co do przedstawień np. na: Dzień Babci i Dziadka, Jasełka, przywitanie wiosny, Dzień Matki oraz festyny. Kiedy mamy już przygotowany program, przychodzi do naszego oddziału czeski oddział i obserwują nasze przygotowanie na premierę – zazwyczaj premiera jest za dwa dni. Pytamy się czeskich dzieci, czy się im podobało, co nie i co jeszcze zmienić. Najwięcej spostrzeżeń mają czeskie nauczycielki. Za komplementy jesteśmy bardzo wdzięczne. I kiedy czeskie przedszkole też przygotowuje jakiś program, to przychodzi znów polski oddział do czeskiego i wszystko odgrywa się tak samo. (Wywiad 24)

Zgromadzone przez badane nauczycielki doświadczenia, po ich opracowaniu poznawczym, afektywnym i ewaluatywnym w aparacie psychicznym, stają się budulcem jego struktur i w konsekwencji przyczyniają się do zmian konstrukcyjnych i funkcjonalnych. W ten sposób aktywność umożliwia realizację własnego potencjału rozwojowego w określonych warunkach wewnętrznych i zewnętrznych. Aktywność generuje doświadczenia indywidualne i w tym sensie dostarcza materiału do budowy i przebudowy struktur psychiki – w sposób umożliwiający konstruktywną adaptację do warunków środowiskowych.

Konkluzje

Badaniami jakościowymi objęto grupę nauczycielek znajdujących się w okresie wczesnej dorosłości. Jest to szczególnie interesujący czas w cyklu życia człowieka. Młody nauczyciel osiąga bowiem pełnię sił i potencjału energetycznego, umożliwiających mu działanie na niedostępnych do tej pory płaszczyznach. Doświadcza też całego spektrum trudności związanych z wchodzeniem w nowe role społeczne.

Na doświadczenia z dzieciństwa i doświadczanie dzieciństwa przez Zaolziaków należy spojrzeć z perspektywy międzykulturowej, tj. nawiązywania trwałych dynamicznych interakcji między nosicielami odrębnych kultur polskiej, czeskiej; wyzwalania i kreowania wymiany i interakcji; wywoływania specyficznej komunikacji międzykulturowej (bycia rozumianym przez audytorium o innej kulturze); potrzeby wychodzenia poza granice własnej kultury; kształtowania umiejętności bycia i funkcjonowania na różnych pograniczach kulturowych, intelektualnych, psychicznych, społecznych, politycznych; transkulturowego charakteru procesów uczenia się.

Na tle wyników przedstawionych badań można mówić o dzieciństwie jako konstrukcie społeczno-kulturowym, osadzonym w polistrukuralnej różnorodności kultury Zaolzia (wzajemnie przenikają, krzyżują się ze sobą struktury, np. ze względu na realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych, egzystencjalno-społecznych, funkcjonowanie wychowanków, zaspokajanie potrzeb), o konstrukcie odgrywającym istotną rolę w strukturze każdej społeczności, nie tylko zaolziańskiej.

Podjęte rozważania i wyniki przeprowadzonych badań są ważne dla pedeutologii z co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, pozwalają poznać znaczenie doświadczeń z dzieciństwa dla rozwoju zawodowego początkujących nauczycieli. Po drugie, mogą przyczynić się do rozwoju świadomości i odpowiedzialności nauczycieli za dostarczanie doświadczeń wychowankom, które zależą w dużym stopniu od osób odpowiedzialnych za wychowanie dzieci. Doświadczenia te będą miały istotne znaczenie w ich późniejszym życiu.

Zaprezentowane w artykule ujęcie problemu i wyniki przeprowadzonych badań stanowią bardziej przestrzeń do stawiania pytań niż formułowania odpowiedzi. Uzyskane wyniki można potraktować jako przyczynek do dalszych badań na większej próbie, także badań porównawczych wśród nauczycieli polskich i czeskich.

Bibliografia

- Albański, Ł. 2017. Socjologia dzieciństwa: dyskusja nad pozycją dziecka w socjologii. *Studia Edukacyjne*. **46**, ss. 73–88.
- Arlin, P.K. 1989. Problem solving and problem finding in young artists and young scientists. *Adult Development*. **1**, ss. 197–216.
- Bińczyczka, J. i Smolińska-Theiss, B. red. 2005. *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bogocz, I. 1998. *Świadomość językowa najmłodszej generacji Polaków na Zaolziu*. Ostrava: Uniwersytet Ostrawski.
- Bogoczová, I. 2019. Mowa Polaków na Zaolziu (w kontekście języków ogólnonarodowych i ich odmian). *Rozprawy Komisji Językowej ŁTN*. **T. LXVII**, ss. 7–18. <https://doi.org/10.26485/RKJ/2019/67/1>.
- Bradáčová, Z. 2020. *Bilingvismus z pohledu rodičů*. <http://ruce.cz/clanky/186-bilingvismus-z-pohledu-rodicu> (29.12.2021).
- Bogus, M. 2013. *Nauczyciele szkół ludowych Śląska Cieszyńskiego w XIX i na*

- początku XX wieku. *Uwarunkowania, prawne i zawodowe*. Czeski Cieszyn – Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Brzezińska, A. 2006. *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*. W: Brzezińska A.W., Hulewska, A i Słomska, J. red. *Edukacja regionalna*. Warszawa: WN PWN, ss. 47–77.
- Chlebowczyk, J. 1961. *Główne problemy i etapy stosunków polsko-czeskich na Śląsku Cieszyńskim w XIX wieku i na początku XX wieku (do 1914)*. Katowice: Śląski Instytut Naukowy.
- Day, Ch. 2004. *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się poprzez całe życie*. Tłum. J. Michalak. Gdańsk: GWP.
- Drobik, A. i Legierski, D. 2014. Zaolzie, szkopyrtoki i syndrom Mowglięgo. Z Dariuszem Jedzokiem rozmawiają A. Drobik i D. Legierski. W: Drobik, A. red. *Rozmowy o Śląsku Cieszyńskim*. T. 1. Ustroń, ss. 225–233.
- Frankfort-Nachmias, Ch. i Nachmias, D. 2001. *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Grabowska, B. i Ogrodzka-Mazur, E. 2010. Stan, problemy i perspektywy szkolnictwa z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta, A. red. *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*. Białystok – Cieszyn – Warszawa: WN ITE-PI, ss. 183–233.
- Horowski, S. 2017. Za Olzę po naukę. *Głos Ziemi Cieszyńskiej*. 3, z dnia 20.01.2017.
- Jasiński, Z. 1980. Szkolnictwo polskie w czechosłowackiej części Śląska Cieszyńskiego w latach 1945–1948. *Rocznik Polonijny*. 1.
- Jasiński, Z. 1992. Refleksje z badań nad szkolnictwem polskim w Czechosłowacji. *Kalendarz Śląski*. Czeski Cieszyn.
- Jasiński, Z. red. 2010. *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Opole: INP UO.
- Jeziński, K. 2020. Specyfika rozwojowa struktury pamięci dzieciństwa w biegu dorosłego życia – wyniki badań narracyjnych. *Psychologia Rozwojowa*. 25 (4), ss. 63–76. DOI: 10.4467/20843879PR.20.027.13435.
- Kadłubiec, D. 1994. *Cieszyńsko-zaolziańska polszczyzna*. Katowice: Wojewódzka Biblioteka Publiczna.
- Kadłubiec, K.D. 1997. *Polská národní menšina na Těšínku v České republice*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity.
- Kadłubiec, D. i Milerski, W. red. 2001. *Cieszyńska ojczyzna polszczyzna*. Cieszyn: PROprint.

- Kielar-Turska, M. 2000. Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: Strelau, J. red. *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. Gdańsk: GWP, ss. 285–332.
- Knyt, A. red. 2008. *Zaolzie. Polsko-czeski spór o Śląsk Cieszyński 1918–2008*. Warszawa: Ośrodek Karta, Dom Spotkań z Historią.
- Kowalczyk, J. 1992. *Po drugiej stronie Olzy. Przemiany zasad samookreślenia polskiej ludności Śląska Cieszyńskiego w świetle prasy*. Warszawa: Stowarzyszenie Redaktorów.
- Kubinowski, D. 2012. *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin: Wyd. UMCS.
- 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: Wyd. UŚ, ss. 21–35.
- Lewowicki, T. 2008. O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta A. red. *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: WEiNoE UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 13–24.
- Lewowicki, T. 2010. Nauczyciele w warunkach wielokulturowości – trudności i wyznaczniki powodzenia. W: Jasiński, Z. red. *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Opole: INP UO, ss. 19–42.
- Liberska, H. 2017. Koncepcja strukturacji i restrukturyzacji doświadczenia Tyszkowej. W: Trempała, J. red. *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN, ss. 113–115.
- Macura, J. 1998. *Z dziejów szkolnictwa polskiego na Zaolziu*. Czeski Cieszyn: Towarzystwo Nauczycieli Polskich w Republice Czeskiej.
- Miles, M.B. i Huberman, A.M. 2000. *Analiza danych jakościowych*. Tłum. S. Zabielski. Białystok: Wyd. „Trans Humana”.
- Michalska, P., Trempała, J., Szymanik-Kostrzewska, A. i Gurba, E. 2016. Rozwój myślenia w dorosłości: o sposobach badania rozumowania postformalnego w codziennych sytuacjach. *Psychologia Rozwojowa*. **21** (2), s. 55–71.
- Mróz, A. 2009. Znaczenie doświadczeń z okresu dzieciństwa i adolescencji dla rozwoju zawodowego w życiu dorosłym. *Problemy Profesjologii*. **2**, ss. 85–93. https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Problemy_Profesjologii/Problemy_Profesjologii-r2009-t-n2/Problemy_Profesjologii-r2009-t-n2-s85-93/Problemy_Profesjologii-r2009-t-n2-s85-93.pdf.

- Nauczyciele emigrują do Czech. <http://gazetacodzienna.pl/article/gospodarka/nauczyciele-emigruja-do-czech> (2.08.2017).
- Nowak, K. red. 1999. *Śląsk Cieszyński u zarania polskiej i czechosłowackiej niepodległości 1918–1920*. Cieszyn: Wyd. Macierz Ziemi Cieszyńskiej.
- Nikitorowicz, J. 1995. *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: WU Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. 2017. Teoria wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości TWiWT w kontekście nieustannego stawiania się i bycia sobą. W: Nikitorowicz, J. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 327–364.
- Panic, I. red. 2012. *Dzieje Śląska Cieszyńskiego od zarania do czasów współczesnych*. T. 4: *Śląsk Cieszyński w okresie 1653–1848*. Cieszyn: Starostwo Powiatowe.
- Pięć plusów dwujęzyczności. https://glos.live/Wiadomosci/detail/Piec_plusow_dwujezycznosci/0 (10.03.2017).
- Polské národnostní školství v Moravskoslezském kraji. https://www.msk.cz/skolstvi/polske_skolstvi.html (23.11.2020).
- Przetacznik-Gierowska, M. i Tyszkowa, M. 2002. *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Warszawa: PWN.
- Rocławska-Daniluk, M. 2011. *Dwujęzyczność i wychowanie dwujęzyczne w perspektywie lingwistyki i logopedii*. Gdańsk: Wyd. UG, s. 11.
- Segiet, K. 2011. *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*. Poznań: WN UAM.
- Sčítání lidu, domů a bytů. 2021. <https://www.czso.cz/csu/scitani2021/>.
- Schaffer, R. 2005. *Psychologia dziecka*. Tłum. A. Wojciechowski. Warszawa: PWN.
- Siwek, T., Zahradnik, S. i Szymeczek, J. 2000. *Polská národní menšina v Československu 1945–1954. Studijní materiály Ústavu pro soudobé dějiny AV ČR*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR. 2000.
- Studnicki, G. 2015. *Śląsk Cieszyński: obrazy przeszłości a tożsamość miejsc i ludzi*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Szczepska-Pustkowska, M. 2009. Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej. W: Klus-Stańska, D. i Szczepska-Pustkowska, M. red. *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: WAiP Spółka z o.o., ss. 79–122.
- Szczepska-Pustkowska, M. 2005. Socjalizujący strumień pamięci: dzieciństwo jako trwanie. *Problemy Wczesnoszkolnej Edukacji*. 2.

- Szczurek-Boruta, A. 2014. Edukacja środowiskowa i wybrane formy realizacji edukacji regionalnej, wielokulturowej i międzykulturowej na Śląsku Cieszyńskim. W: Cimała, B. i Pogorzelska, M. red. *Wokół różnorodności kulturowej i regionalizmu – rozważania teoretyczne i aspekty praktyczne*. Opole: Wyd. UO, ss. 105–120.
- Szczurek-Boruta, A. 2017a. Nauczyciele pracujący w szkołach zlokalizowanych na terenie Rzeczypospolitej Polskiej i nauczyciele pracujący w szkołach z polskim językiem nauczania zlokalizowanych na terenie Republiki Czeskiej – charakterystyka środowiska i badanych grup. W: Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A. i Szafrąńska, A. *Sfery życia duchowego dzieci, młodzieży i dorosłych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 4: *O nauczycielach, ich spostrzeganiu świata społecznego i aktywności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 10–18.
- Szczurek-Boruta, A. 2017b. Doświadczenie, postrzeganie i rozumienie rzeczywistości społecznej i zawodowej oraz praktyki działania pedagogicznego nauczycieli z Pogranicza. W: Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A. i Szafrąńska, A. *Sfery życia duchowego dzieci, młodzieży i dorosłych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 4: *O nauczycielach, ich spostrzeganiu świata społecznego i aktywności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 19–76.
- Szczurek-Boruta, A. 2017c. Nauczyciele i ich strategie działania – refleksje z badań nad nauczycielami szkół z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej. *Studia Pedagogiczne*. LXX, ss. 181–193.
- Szyndler, M. 2011. *Folklor pieśniowy Zaolzia. Uwarunkowania, typologia i funkcje*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Szymeczek, J. 2017. *Szkolnictwo polskie w Czechosłowacji (Republice Czeskiej) od czasów jej powstania do dzisiejszego dnia*. <https://www.snpl.lt/Rocznik/17/R.17.254-274.pdf> (29.12.2021).
- Szymeczek, J. 2012. *Jak się narodowo nie uwstecznić?* <https://www.youtube.com/watch?v=s9zWO0M-uYA> (29.12.2021).
- Śliwerski, B. 2007. *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: GWP, s. 83–99.
- Śliwerski, B. 2020. Badania nad małym dzieckiem i dzieciństwem. *Pedagogical Contexts*. 2 (15), ss. 9–24. <https://doi.org/10.19265/kp.2020.2.15.266>.
- Tyszkowa, M. 1988. Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczeń. W: Tyszkowa, M. red. *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. Warszawa: PWN, s. 44–79.
- Wizja 2035, Strategia Rozwoju Polskości na Zaolziu. 2015. Czeski Cieszyń: Kongres Polaków w RC.

Wołk, Z. 2005. Rozwój zawodowy na tle życia. Życie człowieka jako proces rozwojowy. *Problemy Profesjologii*. 1, ss. 35–47.

Zaolzie teraz. <https://zaolzieteraz.kc-cieszyn.pl/zaolzie/obszar/> (25.01.2021)

Childhood experiences and their significance in adulthood – a supplement to the studies among teachers from kindergartens and schools with Polish as the teaching language in Zaolzie in the Czech Republic

Abstract: The article comprises a presentation of quantitative and qualitative studies, conducted among teachers working in kindergartens and schools with Polish as the teaching language in the territory of Zaolzie in the Czech Republic. Teachers' experiences are analysed from the perspective of both the constructivist vision of a child, present in pedagogy, and Maria Tyszkowa's concept of structuration and restructuration of experience (considered to be a part of the constructivist current). The undertaken reflections and the research results enable the recognition of the significance of childhood experiences for the professional development of beginners in teaching careers. Those reflections and outcomes can also enhance the development of teachers' awareness and responsibility for providing children and youth with experiences that will be of crucial importance in their later life young.

Keywords: childhood experiences, teachers, professional development, kindergartens and schools with Polish as the teaching language in Zaolzie, Czech Republic

Translated by Agata Cienciala



Wrażliwość międzykulturowa polskich emigrantów w Anglii w porównaniu z obywatelami Wielkiej Brytanii i Polski zamieszkałymi w kraju pochodzenia

Streszczenie: Celem badań była próba ustalenia różnic w poziomie wrażliwości międzykulturowej polskich emigrantów zarobkowych w Anglii, w porównaniu z obywatelami Wielkiej Brytanii i Polski zamieszkałymi w kraju pochodzenia. Wrażliwość międzykulturowa rozumiana jest jako wskaźnik kompetencji do komunikacji międzykulturowej wyrażający się gotowością do dialogu z osobą odmienną kulturowo. Badania przeprowadzono na terenie Anglii i Polski, z wykorzystaniem Skali Wrażliwości Międzykulturowej (ISS) autorstwa Guo-Ming Chen i William J. Starosty, zaadaptowanej do warunków polskich. W wyniku przeprowadzonych badań stwierdzono, że najwyższy poziom gotowości do dialogu z osobą odmienną kulturowo prezentują badani obywatele Wielkiej Brytanii, uzyskując w większości analizowanych wymiarów wyniki wysokie i przeciętne w górnym ich zakresie. Najniższy zaś badani obywatele Polski zamieszkali w kraju pochodzenia (ich wyniki ułożyły się w zakresie wyników przeciętnych).

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, kompetencje do komunikacji międzykulturowej, wrażliwość międzykulturowa, gotowość do komunikacji z osobą odmienną kulturowo, emigranci

Wprowadzenie

Duża mobilność ludzi z różnych środowisk społeczno-kulturowych odnośnie zmiany środowiska pracy i zamieszkania powoduje nieustanne mieszanie się zarówno wartości, jak i kultur. Jest to zjawisko naturalne, jednakże wymagające swoistej elastyczności i otwartości na adaptację do nowych warunków. Międzykulturowość w dzisiejszych czasach staje się więc szansą na rozwój

różnorodności zarówno osobniczej, jak i społecznej. Konieczność odnalezienia się w całkowicie nowych warunkach oraz posiadanie świadomości na temat różnic występujących między spotykającymi się kulturami staje się wyznacznikiem istoty wrażliwości międzykulturowej (Matsumoto i Juang, 2007, s. 467).

Wrażliwość międzykulturowa to konstrukcja interdyscyplinarna, która jest przedmiotem zainteresowania takich dziedzin, jak psychologia międzykulturowa (Greenholtz, 2005; Matsumoto i Juang, 2007; Boski, 2009), edukacja międzykulturowa (Nikitorowicz i in., 2013; Taylor, 2013; Korczyński i Świdzińska, 2017; Korczyński i Stefanek, 2018; Korczyński i Grabowska 2019a, 2019b, 2020) czy komunikacja międzykulturowa (Chen i Starosta, 1997, 2000; Tamam, 2010; Sarwari and Wahab, 2017).

Ten szeroko zakrojony konstrukt jest definiowany na różne sposoby. Dharma P. Bhawuk i Richard Brislin (1992) wrażliwość międzykulturową zdefiniowali jako zdolność rozumienia różnych kultur i punktów widzenia oraz zdolność modelowania zachowań w kontekstach kulturowych. W oparciu o tę definicję stworzyli czteroczynnikowy model obejmujący takie elementy, jak: otwartość umysłu, elastyczność, indywidualizm, kolektywizm. Otwartość umysłu odnosi się do orientacji, w której jednostki nie są przeciwne różnicom poglądów, zwyczajów, przekonań itp. Elastyczność odnosi się do umiejętności dostosowywania zachowań w nieznanym kontekstach. Indywidualizm i kolektywizm odnoszą się do kontekstualnego skupienia, tj. indywidualizm jest kontekstem skupiającym się na niezależności, podczas gdy kolektywizm jest kontekstem skupiającym się na innych i współpracy.

Ważny wkład w rozważania nad tym pojęciem ma Milton Bennett (1993). Traktuje on wrażliwość międzykulturową jako zdolność przekształcenia własnej postawy nie tylko emocjonalnie, ale także poznawczo i behawioralnie, kiedy jednostka przechodzi z etapu zaprzeczenia do etapu integracji w procesie rozwoju kompetencji.

Inaczej do tego zagadnienia podeszli Guo-Ming Chen i William J. Starosta. Definiując wrażliwość międzykulturową jako „zdolność jednostki do rozwijania pozytywnych emocji w celu zrozumienia i docenienia różnic kulturowych, które promują odpowiednie i skuteczne zachowanie w komunikacji międzykulturowej” (Chen and Starosta, 1997, s. 5) uznali, że wrażliwość międzykulturowa jest związana z poznawczymi, afektywnymi i behawioralnymi aspektami sytuacji interakcyjnych. Efektem tego podejścia jest model kompetencji do komunikacji międzykulturowej zbudowany z trzech wymiarów: świadomości międzykulturowej, wrażliwości międzykulturowej i sprawności

międzykulturowej. Najistotniejsze znaczenie nadali wymiarowi wrażliwości międzykulturowej, jako afektywnego komponentu kompetencji komunikacji międzykulturowej. Wyszli bowiem z założenia, że w globalizującym się wielokulturowym społeczeństwie, wymiar kompetencji, który odnosi się do emocjonalnego pragnienia danej osoby, aby kontakt był potwierdzeniem, docenieniem i zaakceptowaniem różnic kulturowych, jest najistotniejszy. Wychodząc z powyższych założeń, Chen i Starosta (2000) opracowali Skalę Wrażliwości Międzykulturowej (ISS – *Intercultural Sensitivity Scale*), która została wykorzystana w badaniach prezentowanych w niniejszym artykule.

Metodologia badań własnych

Przedmiotem prezentowanych badań była wrażliwość międzykulturowa, jako wymiar międzykulturowej kompetencji komunikowania się polskich emigrantów w Anglii oraz obywateli Wielkiej Brytanii i Polski zamieszkających w kraju pochodzenia. Celem zaś, próba określenia różnic w poziomie wrażliwości międzykulturowej badanych grup osób.

Problem badawczy sformułowano w postaci następującego pytania: Czy, a jeżeli tak to w jakim stopniu, środowisko pobytu różnicuje poziom wrażliwości międzykulturowej polskich emigrantów w Anglii, obywateli Wielkiej Brytanii i Polski zamieszkających w kraju pochodzenia?

Przyjęto, że istotnie wyższy poziom wrażliwości międzykulturowej prezentować będą Brytyjczycy w stosunku do Polaków, których proces socjalizacji przebiegał w innych warunkach. W grupie badanych Polaków wyższy poziom wrażliwości międzykulturowej powinny posiadać osoby, które zdecydowały się na emigrację zarobkową do Wielkiej Brytanii, bowiem podejmując decyzję o emigracji, już wykazali się emocjonalną gotowością do kontaktu z osobą „Obcą” (odmienną kulturowo). Jak wskazują wyniki wcześniejszych badań (Bera i Korczyński, 2012) przebywanie w środowisku zróżnicowanym kulturowo pozytywnie wpływa na wrażliwość wobec osób odmiennych kulturowo.

Badania ulokowano w paradygmacie obiektywistycznym. Posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankietową. Narzędziem badawczym była Skala Wrażliwości Międzykulturowej (ISS) autorstwa Chena i Starosty (2000) w polskiej adaptacji (Korczyński i Majerek, 2021).

Wykorzystane narzędzie badawcze było dotychczas stosowane w Europie Zachodniej, głównie w Niemczech oraz na terenie Stanów Zjednoczonych (Fritz, Mollenberg and Chen, 2002), w Chinach (Peng, 2006) oraz Malezji

(Tamam 2010; Sarwari and Wahab, 2017). W Polsce badania takie pod kierunkiem autora tego opracowania prowadzą pracownicy Katedry Pedagogiki Społecznej UMCS Lublin oraz badacze z innych instytucji naukowych (Korczyński i Świdzińska, 2017; Korczyński i Stefanek, 2018; Korczyński i Grabowska, 2019a, 2019b, 2020).

Badania zrealizowano w południowo-zachodniej części Wielkiej Brytanii, w okresie czerwiec–listopad 2019 roku. W Polsce badania przeprowadzono w podobnym czasie, w jej wschodniej części. Ogółem przebadano 635 osób. Do analizy zakwalifikowano wyniki badań uzyskane od 399 osób: 154 polskich emigrantów w Anglii (Polaków w Anglii – PwA), 105 Anglików (osób urodzonych i zamieszkających w Wielkiej Brytanii – A) oraz 140 Polaków zamieszkających w Polsce (PwP). Badania należy potraktować jako wstępne – zwiad badawczy, który umożliwi weryfikację hipotezy.

Wśród przebadanych Polaków w Anglii (PwA) mężczyźni stanowili 50,32%, a kobiety 49,67%. W zdecydowanej większości (75,82%) byli oni w wieku 31–35 lat, 18,95% to 36–40-latkowie, pozostali (5,23%) to 25–30-latkowie.

W grupie przebadanych Anglików (A) 52,48% stanowili mężczyźni, pozostałe 47,52% to kobiety. Wśród grup wiekowych największy odsetek stanowili badani w wieku 31–35 lat (36,19%), nieco mniej (31,43%) badani w wieku 36–40 lat, 20,95% stanowili badani w wieku 25–30 lat, pozostali (11,43%) to najstarsi badani w wieku ponad 41 lat.

Grupę badanych w Polsce (PwP) w większości stanowiły kobiety (58,35%), pozostali to mężczyźni (41,65%). Dominującą grupą wiekową byli 31–45-latkowie, stanowiący 53,65% całości. Pozostałe grupy, to: 25–30 lat – 38,75% oraz 36–40 lat – 7,6%.

Analiza wyników badań własnych

Analizę zebranego materiału empirycznego przeprowadzono z wykorzystaniem metody statystycznej ANOVA. Przypadki istotne statystycznie sprawdzono poszukując różnic między parami średnich. W tym celu wykorzystywano test Najmniejszych Istotnych Różnic (NIR).

Posługując się powyższą metodą dokonano analizy zależności między poszczególnymi wymiarami wrażliwości międzykulturowej, a środowiskiem pobytu badanych osób (tabela 1). Uzyskane wyniki wykazały, że miejsce pobytu osób badanych różnicuje na poziomie istotnym statystycznie ($p < 0,05$) wszystkie pięć analizowanych wymiarów „Wrażliwości międzykulturowej”. Są

to: *zaangażowanie w interakcję* ($p=0,000$), *szacunek dla różnic kulturowych* ($p=0,000$), *pewność w interakcji* ($p=0,000$), *przyjemność z interakcji* ($p=0,000$), *uwaga/pilność w interakcji* ($p=0,000$).

Tabela 1. Wrażliwość międzykulturowa a środowisko pobytu badanych – poziom ANOVA

Wymiary	Poziom ANOVA	
	F	p
Zaangażowanie w interakcję	23,549	0,000
Szacunek dla różnic kulturowych	26,444	0,000
Pewność w interakcji	118,571	0,000
Przyjemność z interakcji	57,475	0,000
Uważność/pilność w interakcji	11,015	0,000

$p<0,05$ poziom istotności statystycznej

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. *Zaangażowanie w interakcję* a środowisko pobytu badanych osób

Zmienna zależna			Zmienna grupująca							
			Miejsce pobytu							
Zaangażowanie w interakcję	ANOVA Analiza wariancji*		Ogółem		PwA		Anglicy		PwP	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
			26,812	3,19	26,575	3,16	28,543	2,42	25,319	3,98
			Grupa		Porównanie wewnątrzgrupowe					
	PwA				Anglicy		PwP			
	F	p	25,549 0,000		PwA		0,000		0,003	
	Anglicy				0,000		0,000			
	PwP				0,003		0,000			

* poziom istotności, $p<0,05$; PwA – Polacy w Anglii; PwP – Polacy w Polsce; M – średnia; SD – odchylenie standardowe

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku pierwszego wymiaru tj. *zaangażowanie w interakcję* analiza wykazała, że między wszystkimi grupami badanych osób zachodzą różnice na poziomie istotnym statystycznie ($p<0,05$) (tabela 2). Najwyższy wynik średni uzyskała badana grupa Anglików M – 28,543. Wynik ten różni się istotnie od wyników dwóch pozostałych grup, tj.: PwA ($p=0,000$) oraz PwP

($p=0,000$). Ulokowany w przedziale wyników wysokich wskazuje na duże zaangażowanie badanych Anglików w interakcję z osobą odmienną kulturowo, gdy do niej dochodzi. Pozostałe dwie grupy uzyskały średnie wyniki umiejscowione w przedziale wyników przeciętnych (PwA: $M = 26,575$; PwP: $M = 25,319$). Ich ułożenie wskazuje na słabe zaangażowanie w interakcję z osobą odmienną kulturowo badanych Polaków na emigracji oraz będących w kraju pochodzenia. Z tym, że wynik wyższy umieszczony w górnym zakresie wyników przeciętnych uzyskali Polacy w Anglii, różniący się na poziomie istotnym statystycznie od wyniku Polaków w Polsce ($p=0,003$). Zatem można uznać, że najwyższy poziom analizowanego wymiaru *zaangażowanie w interakcję* prezentują badani Anglicy, najniższy zaś badani Polacy, którzy zdecydowali się pozostać w swojej ojczyźnie.

Tabela 3. Szacunek dla różnic kulturowych a środowisko pobytu badanych osób

Zmienna zależna			Zmienna grupująca							
			Miejsce pobytu							
Szacunek dla różnic kulturowych	ANOVA Analiza wariancji*		Ogółem		PwA		Anglicy		PwP	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
			24,501	2,91	24,052	2,98	26,200	2,34	23,277	3,42
			Grupa		Porównanie wewnątrzgrupowe					
	PwA				Anglicy		PwP			
	F	p	25,549		PwA		0,000		0,037	
	Anglicy				0,000		0,000			
	PwP				0,037		0,000			

* poziom istotności, gdy $p < 0,05$; PwA – Polacy w Anglii; PwP – Polacy w Polsce; M – średnia; SD – odchylenie standardowe

Źródło: opracowanie własne.

Podobnie sytuacja przedstawia się w przypadku analizy wymiaru *szacunek dla różnic kulturowych*. Również w tym przypadku średnie wyniki wszystkich badanych grup osób różnią się od siebie na poziomie istotnym statystycznie ($p < 0,05$) (tabela 3). Najwyższy wynik średni uzyskali badani Anglicy ($M = 26,200$). Różni się on na poziomie istotnym statystycznie od średnich wyników dwóch grup badanych Polaków (w Anglii: $p=0,000$ oraz w Polsce: $p=0,000$). Ponadto ułożony w przedziale wyników wysokich wskazuje na duży szacunek badanych Anglików wobec różnic kulturowych. W tym samym przedziale znalazł się średni wynik badanych Polaków w Anglii ($M = 24,052$),

ale w dolnym jego zakresie, co wskazuje również na duży szacunek tych osób wobec zróżnicowania kulturowego. Wynik ten jest istotnie wyższy od średniego wyniku badanych Polaków w Polsce ($p=0,037$), którzy uzyskując średni wynik w przedziale wyników przeciętnych ($M = 23,277$) nie wykazują należytego szacunku dla różnic kulturowych. Biorąc pod uwagę powyższe wyniki uznać można, że najwyższy poziom analizowanego wymiaru *szacunek dla różnic kulturowych*, wyrażający się pełnym szacunkiem wobec wartości oraz sposobów zachowania się prezentowanych przez osoby kulturowo inne oraz akceptacji ich opinii, prezentują badani Anglicy oraz polscy emigranci zarobkowi w Anglii. Natomiast badani Polacy, którzy nie zdecydowali się na emigrację i pozostali w swojej ojczyźnie prezentują poziom niższy, przeciętny, nie w pełni wyrażając taki szacunek.

Tabela 4. *Pewność w interakcji a środowisko pobytu badanych osób*

Zmienna zależna			Zmienna grupująca							
			Miejsce pobytu							
Pewność w interakcji	ANOVA Analiza wariancji*		Ogółem		PwA		Anglicy		PwP	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
			17,45	2,92	18,176	2,64	19,543	2,98	14,65	3,15
	F		p	Grupa	Porównanie wewnątrzgrupowe					
					PwA		Anglicy		PwP	
	118,571	0,000	PwA				0,000		0,000	
			Anglicy		0,000				0,000	
			PwP		0,000		0,000			

* poziom istotności, $p < 0,05$; PwA – Polacy w Anglii; PwP – Polacy w Polsce; M – średnia; SD – odchylenie standardowe

Źródło: opracowanie własne.

Kolejna analiza, tym razem *pewność w interakcji*, jest bardzo zbliżona do poprzedniej (tabela 4). Również i w tym przypadku średnie wyniki wszystkich badanych grup osób różnią się między sobą na poziomie istotnym statystycznie ($p < 0,05$). Najwyższy wynik uzyskali badani Anglicy ($M = 19,543$), którego umiejscowienie w górnym zakresie wyników przeciętnych, świadczy o największej pewności podczas interakcji tej grupy osób z osobą odmienną kulturowo. Ponadto jest on istotnie różny od średnich wyników dwóch pozostałych grup, tj.: Polaków w Anglii ($p=0,000$) oraz Polaków w Polsce ($p=0,000$). Wyniki tych grup ułożone w przedziale wyników przeciętnych

(PwA: $M = 18,176$; PwP: $M = 14,631$), ale istotnie niższych od badanych Anglików, wskazują ogólnie mniejszą pewność siebie podczas spotkania z osobą innej narodowości. Przy czym badani Polacy w Polsce prezentują się najsłabiej. Taki rozkład wyników pozwala bardzo ogólnie stwierdzić, że największą pewność w interakcji z osobą odmienną kulturowo w analizowanym przypadku prezentują badani Anglicy. Wyraża się to głównie największą pewnością siebie, towarzyskością w interakcji z odmiennym kulturowo.

Analiza czwartego wymiaru tj. *przyjemność z interakcji* bardzo podobnie jak poprzednie wykazuje zróżnicowanie międzygrupowe na poziomie istotnym statystycznie ($p=0,000$) (tabela 5). Najwyższy poziom tego wymiaru prezentują badani Anglicy ($M = 13,257$). Uzyskany przez nich średni wynik ułożony w przedziale wyników wysokich istotnie różnicuje dwa pozostałe, czyli Polaków w Anglii ($p=0,000$) oraz Polaków w Polsce ($p=0,000$). Również wysoki wynik umieszczony w tym samym przedziale uzyskali badani Polacy w Anglii ($M = 12,209$), ale ułożony w dolnym jego zakresie. Wykazuje on jednak istotną różnicę ($p=0,000$) z wynikiem badanych Polaków w Polsce, gdyż ich wynik średni 10,823 umiejscowił się w przedziale wyników przeciętnych.

Tabela 5. *Przyjemność z interakcji* a środowisko pobytu badanych osób

Zmienna zależna			Zmienna grupująca					
			Miejsce pobytu					
Przyjemność z interakcji	ANOVA Analiza wariancji*		Ogółem		PwA		Anglicy	
			M	SD	M	SD	M	SD
			12,096	1,91	12,209	1,87	13,257	1,66
	F		Grupa		Porównanie wewnątrzgrupowe			
					PwA		Anglicy	
	57,475		PwA				0,000	
			Anglicy		0,000		0,000	
			PwP		0,000		0,000	
	p							
	0,000							

* poziom istotności, $p < 0,05$; PwA – Polacy w Anglii; PwP – Polacy w Polsce; M – średnia; SD – odchylenie standardowe

Źródło: opracowanie własne.

Można zatem uznać, że to badani Anglicy prezentują najwyższy poziom przyjemności z interakcji spośród badanych grup. Podczas interakcji z osobą odmienną kulturowo nie denerwują się łatwo, wykazując przy tym zadowo-

lenie z takiego kontaktu. Podobne cechy wykazują badani Polacy w Anglii, czego nie można przypisać badanym Polakom w Polsce.

Analiza ostatniego wymiaru *uwaga/pilność w interakcji* wykazuje pewne zróżnicowanie (tabela 6). Co prawda najwyższy wynik uzyskują ponownie badani Anglicy (M – 10,867), ale drugi, bardzo zbliżony badani Polacy w Polsce (10,787), najniższy zaś badani Polacy w Anglii (9,752). I oni też są najbardziej różnicującą grupą, bowiem ich wynik jest istotnie różny (niższy) od wyników badanych Anglików ($p=0,000$) oraz badanych Polaków w Polsce ($p=0,000$). Natomiast takiej różnicy nie można dostrzec między badanymi Anglikami a Polakami w Polsce. Ich średnie wyniki są prawie takie same. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że średnie wyniki wszystkich badanych grup osób umiejscowiły się w przedziale wyników przeciętnych. Zatem można przyjąć, że wszyscy badani nie są bardzo uważni podczas interakcji z ludźmi z innych kultur, przy czym badani Polacy w Anglii w szczególności.

Tabela 6. *Uwaga/pilność w interakcji* a środowisko pobytu badanych osób

Zmienna zależna			Zmienna grupująca							
			Miejsce pobytu							
Przyjemność z interakcji	ANOVA Analiza wariancji*		Ogółem		PwA		Anglicy		PwP	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
			10,468	1,95	9,752	1,92	10,867	1,74	10,787	2,20
	F		p	Grupa	Porównanie wewnątrzgrupowe					
					PwA		Anglicy		PwP	
	118,571	0,000	PwA				0,000		0,000	
			Anglicy		0,000				0,781	
			PwP		0,000		0,781			

* poziom istotności, $p<0,05$; PwA – Polacy w Anglii; PwP – Polacy w Polsce; M – średnia; SD – odchylenie standardowe

Źródło: opracowanie własne.

Uogólnieniem powyższych analiz dotyczących wszystkich wymiarów wrażliwości międzykulturowej jest analiza wyniku globalnego badanych grup osób w kontekście ich narodowości. Pierwsza z tych analiz wykazała, że narodowość badanych osób istotnie różnicuje wynik globalny (tabela 7).

Tabela 7. Wynik globalny wrażliwości międzykulturowej osób badanych a środowisko pobytu – ANOVA

Wynik globalny	Poziom ANOVA	
	F	p
Wrażliwość międzykulturowa	51,245	0,000

$p < 0,05$ poziom istotności statystycznej

Źródło: opracowanie własne.

Kolejna analiza, tym razem testem NIR wykazała, że średnie wyniki wszystkich analizowanych grup różnicują na poziomie istotnym statystycznie ($p < 0,05$) (tabela 8). Wynik najwyższy uzyskali badani Anglicy (M – 98,410), ułożony w przedziale wyników wysokich, wskazuje jednoznacznie na dużą wrażliwość międzykulturową tych osób. Globalny wynik średni badanych istotnie niższy uzyskali badani Polacy w Anglii (M – 91,242), ale ułożony w górnym zakresie wyników przeciętnych wskazuje na w miarę duże uwrażliwienie tych osób na osoby wywodzące się z innych kultur. Natomiast badani Polacy, którzy nie emigrowali pozostając w swojej ojczyźnie, uzyskali najniższy średni wynik globalny (84,837), co uprawnia do stwierdzenia, że ich uwrażliwienie na osoby z innych kultur, wyrażające się między innymi gotowością do kontaktu z nimi, pozostawia wiele do życzenia. Biorąc pod uwagę powyższe analizy można uznać, że najwyższy z badanych grup osób poziom gotowości do kontaktu z osobą odmienną kulturowo prezentują badani Anglicy.

Tabela 8. Wynik globalny wrażliwości międzykulturowej osób badanych a środowisko pobytu – NIR

Zmienna zależna			Zmienna grupująca							
			Miejsce pobytu							
Wrażliwości międzykulturowej	ANOVA Analiza wariancji*		Ogółem		PwA		Anglicy		PwP	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
			91,496	10,71	91,242	10,70	98,410	10,20	84,837	11,25
	F		p		Grupa		Porównanie wewnątrzgrupowe			
							PwA		Anglicy	
	51,245	0,000	PwA				0,000		0,000	
			Anglicy		0,000				0,000	
			PwP		0,000		0,000			

* poziom istotności, $p < 0,05$; PwA – Polacy w Anglii; PwP – Polacy w Polsce; M – średnia; SD – odchylenie standardowe

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Analiza wyników przeprowadzonych badań pozwala stwierdzić, że przyjęta hipoteza została w pełni potwierdzona. Badania dowiodły, że najwyższe wyniki w zakresie wszystkich wymiarów, a tym samym wyniku globalnego uzyskali Brytyjczycy, w tym trzy mieszczące się w przedziale wyników wysokich, tj. *zaangażowanie w interakcję*, *szacunek dla różnic kulturowych* oraz *przyjemność z interakcji*. Pozostałe zaś w przedziale wyników przeciętnych, jednak w górnym jego zakresie. Niższe wyniki, w zdecydowanej większości ułożone w przedziale wyników przeciętnych (za wyjątkiem wymiaru *szacunek dla różnic kulturowych* – wyniki wysokie), uzyskali Polacy przebywający na emigracji zarobkowej w Wielkiej Brytanii. Ich wyniki były wyższe, oprócz wymiaru *uwaga/pilność w interakcji*, od wyników Polaków, którzy nie zdecydowali się na taki wyjazd i pozostali w kraju. Również wynik globalny, jaki uzyskali badani Polacy przebywający na emigracji w Anglii, jest wyższy od wyniku badanych Polaków zamieszkałych w Polsce. Zatem najniższe wyniki uzyskali badani Polacy, którzy nie podjęli ryzyka migracyjnego. Zarówno w zakresie wyników poszczególnych wymiarów, jak i wyniku globalnego znajdują się one w przedziale wyników przeciętnych. Charakterystycznym jest fakt wystąpienia różnic wewnątrzgrupowych w poszczególnych wymiarach wrażliwości międzykulturowej, w tym i wyniku globalnego na poziomie istotnym statystycznie ($p < 0,05$). Wyjątek stanowi ostatni wymiar *uwaga/pilność w interakcji*, w którym wynik istotnie wyższy od badanych Polaków w Anglii uzyskują badani Polacy w Polsce, który ponadto jest bardzo zbliżony do wyniku badanych Anglików.

Generalizując należy stwierdzić, że badani Anglicy lubią wchodzić w relacje z osobą odmienną kulturowo, nie unikają ich. Są otwarci na odmienność interlokutorów, nie denerwują się, zazwyczaj zachowują się pozytywnie wobec nich, wykazując zrozumienie poprzez werbalne i niewerbalne zachowania. Szanują ich wartości, sposoby zachowania się, często zgadzają się z ich opiniami. Nie podkreślają wyższości swojej kultury nad innymi. Przy tym są pewni siebie podczas takich interakcji z osobami odmiennymi kulturowo, nie mają zahamowań w takich relacjach. Wiedzą co powiedzieć i jak się zachować. Wykazują zadowolenie z takich spotkań, mając poczucie bycia potrzebnym. Jednak nie są bardzo uważni, nie starają się uzyskać jak najwięcej informacji, wykazując przeciętną wrażliwość na subtelność treści.

Badani zaś Polacy w Anglii nie są już tak otwarci na kontakt z osobą odmienną kulturowo, jak Brytyjczycy. Nie wykazują radości z interakcji

z ludźmi innych kultur i nie dążą do nich. W zasadzie obawiają się wchodzić w interakcje z nimi. Ale gdy już do nich dojdzie, to potrafią wykazać szacunek i uznanie wobec osób innych kultur. Szanując zwyczaje i obyczaje oraz opinie tych osób wykazują, że ich kultura nie jest lepsza od innych kultur. Również w takich sytuacjach częściej niż badani Polacy w Polsce wiedzą, co powiedzieć. Starają się przy tym być towarzyscy i przyjacielscy. Wykazując w trakcie interakcji opanowanie, zadowolenie oraz poczucie bycia potrzebnym, przydatnym. Jednak w tych kontaktach są niezbyt uważni i wrażliwi na subtelność ich treści.

Natomiast badani Polacy zamieszkali w kraju pochodzenia nie są zbyt otwarci na kontakty z ludźmi różniącymi się od nich kulturowo. Nie wykazują wielkiej radości w sytuacji bezpośredniego kontaktu z nimi. Podczas takich interakcji zachowują dystans wobec tych osób i wykazują przeciętny poziom ich zrozumienia. Nie wykazują dużej pewności w interakcji z przedstawicielami innych kultur, uważając, że trudno jest porozumieć się z nimi. Dlatego też często są mało zadowoleni, gdy dochodzi do takiej sytuacji. Nie zawsze szanują i akceptują sposoby zachowania oraz wartości osób odmiennych kulturowo. W wielu przypadkach uważając, że kultura własna jest lepsza od innych. Jednak, gdy dochodzi do kontaktu z „Obcym” starają się być uważni podczas takiej interakcji. Nie realizują jej powierzchownie, podejmując próby uzyskania jak największej ilości informacji, zwracając uwagę na jej bogactwo i subtelność treści.

Najwyższy poziom wrażliwości międzykulturowej, rozumianej jako emocjonalna gotowość do kontaktu z osobą odmienną kulturowo, prezentowany przez badanych Brytyjczyków nie jest zaskoczeniem. Bowiem permanentnie uczestniczyli oni w procesie socjalizacji formalnej i nieformalnej, realizowanej w środowisku wielokulturowym, uwarunkowanym historycznie i mocno skryształizowanym. W takim środowisku wszystkie instytucje wychowawczo-opiekuńcze starają się skutecznie realizować edukację międzykulturową, której celem jest kształtowanie umiejętności uczestnictwa w kulturze w jej antropologiczno-humanistycznym rozumieniu, akceptowania „Obcego”, tolerancji wobec odmienności, szacunku dla innych ludzi, a co za tym idzie umiejętność spojrzenia na rzeczywistość w różnych kontekstach kulturowych oraz zdolność radzenia sobie w warunkach różnic społecznych, religijnych, kulturowych. Dlatego też istotnie wyższy poziom wrażliwości międzykulturowej badanych Polaków przebywających w Anglii od badanych Polaków w Polsce jest uzasadniony, bowiem przebywając, realizując swoje cele życiowe czy też zawodowe podlegają oni procesom akulturacji, wyrażającym

się w przystosowywaniu do warunków społeczno-kulturowych państwa pobytu.

Polacy w kraju o monokulturowej konstrukcji pozbawieni są tego rodzaju bogactwa doświadczeń. Ale należy pamiętać, że wzrost mobilności społeczeństwa, możliwość szybkiego przemieszczania się oraz łatwy dostęp do środków globalnej komunikacji sprawia, iż kontakty międzykulturowe stają się zjawiskiem powszechnym. Zatem z powodu narastającego zjawiska globalizacji świata, niezbędnym staje się posiadanie oraz rozwijanie wrażliwości międzykulturowej (Matsumoto i Juang, 2007). Rozwój zaś wrażliwości międzykulturowej staje się możliwy dzięki procesowi poznawania i uczenia się kultur, identyfikacji różnic między nimi, dostrzegania ich odmiennych perspektyw, a tym samym radzenia sobie z innym postrzeganiem rzeczywistości.

Wydaje się, że jedynym rozwiązaniem jest intensyfikacja edukacji międzykulturowej. Począwszy od domu rodzinnego, w którym młody człowiek prowadzony przez rodziców w procesie socjalizacji powinien nabywać otwartości, gotowości do podjęcia dialogu z osobami odmiennymi kulturowo, poprzez edukację formalną realizowaną na wszystkich jej poziomach, kończąc na ciągłej, trwającej przez całe życie, edukacji nieformalnej, w której istotną rolę mają do odegrania środki masowego przekazu, a w szczególności telewizja i Internet. Istotny wkład w to przedsięwzięcie powinien wnieść również Kościół.

Zaprezentowany wycinek badań wymaga dalszych analiz na próbie reprezentatywnej. Trudno też jest przeprowadzić dyskusję w tym obszarze ze względu na brak podobnych badań. Jednak biorąc pod uwagę inne badania o treściach zbliżonych (Bera i Korczyński, 2012; Korczyński i Świdzińska, 2017; Korczyński i Stefanek, 2018), można je uznać za dosyć trafne, odpowiadające dzisiejszej rzeczywistości.

Bibliografia

- Bennett, M.J. 1993. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, R. ed. *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, pp. 21–71. <https://www.aacu.org/sites/default/files/files/global16/CS13WDMIS.pdf>.
- Bera, R. i Korczyński, M. 2012. *Dystans społeczny polskich emigrantów wobec „obcych” i „innych”*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Bhawuk, D.P. and Brislin, R. 1992. The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Jo-*

- urnal of Intercultural Relations*. **16** (4), pp. 413–436. DOI: 10.1016/0147-1767(92)90031-O.
- Boski, P. 2009. *Kulturowe ramy zachowań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Chen, G.-M. and Starosta, W.J. 1997. A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*. **1**, pp. 1–16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408634.pdf>.
- Chen, G.-M. and Starosta, W.J. 2000. The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*. **3** (1), pp.1–15. https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_facpubs.
- Fritz, W., Mollenberg, A. and Chen, G.-M. 2002. Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Contexts. *Intercultural Communication Studies*. **11** (2), pp. 165–176. http://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs/29 (10.10.2017).
- Greenholtz, J.F. 2005. Does intercultural sensitivity cross cultures? Validity issues in porting instruments across languages and cultures. *International Journal of Intercultural Relations*. **29** (1), pp.73–89. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2005.04.010.
- Korczyński, M. i Grabowska, B. 2019a. Międzykulturowa kompetencja komunikowania się polskich emigrantów w Anglii. *Edukacja Międzykulturowa*. **1** (10), 20, ss. 129–156.
- Korczyński, M. i Grabowska, B. 2019b. Emocjonalna gotowość do komunikowania się z Innym polskich emigrantów w Anglii (badania porównawcze). *ANNALES UMCS*. **32** (2), ss. 187–200. DOI: 10.17951/j.2019.32.2.187-200.
- Korczyński, M. i Grabowska B. 2020. Emocjonalna gotowość do dialogu z osobą odmienną kulturowo obecnych i przyszłych pracowników socjalnych. *ANNALES UMCS*. **33** (1), ss. 247–265. DOI: 10.17951/j.2020.33.1.247-265.
- Korczyński, M. i Majerek, D. 2021. Pomiar wrażliwości międzykulturowej w warunkach polskich. *Edukacja Międzykulturowa*. **2** (15), ss. 187–203. DOI: 10.15804/em. 2.10.2021.
- Korczyński, M. i Stefanek, M. 2018. Cultural Sensitivity of Polish, Ukrainian and Belarusian students. *Kultura i Edukacja*. **2** (120), ss. 83–96. DOI: 10.15804/kie.2018.02.05.
- Korczyński, M. i Świdzińska, A. 2017. Wrażliwość międzykulturowa studentów z pogranicza polsko-ukraińskiego. *Edukacja Międzykulturowa*. **1** (6), ss. 113–129.

- Matsumoto, D. i Juang, L. 2007. *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz, J., Sobecki, M., Danilewicz, W., Muszyńska, J., Misiejuk, D. i Bajkowski, T. 2013. *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionów i procesów migracyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Peng, S.-Y. 2006. A comparative perspective of intercultural sensitivity between college students and multinational employees in China. *Multicultural Perspectives*. 8 (3), pp. 38–45.
- Sarwari, A.Q. and Wahab, M.N.A. 2017. Study of the relationship between intercultural sensitivity and intercultural communication competence among international postgraduate students: A case study at University Malaysia Pahang. *Cogent Social Sciences*. 3, pp. 1–11. DOI: 10.1080/23311886.2017.1310479.
- Tamam, E. 2010. Examining Chen and Starosta’s Model of Intercultural Sensitivity in a Multiracial Collectivistic Country. *Journal of Intercultural Communication Research*. 39 (3), pp. 173–183, DOI: 10.1080/17475759.2010.534860.
- Taylor, S. 2013. Globally-minded students: Defining, measuring and developing intercultural sensitivity. *The International Schools Journal*. 33 (1), pp. 65–75.

Intercultural sensitivity of Polish emigrants in England, compared to British and Polish citizens living in their countries of origin

Abstract: The aim of the study was to try to determine differences in the level of intercultural sensitivity of Polish economic emigrants in England, compared to citizens of Great Britain and Poland living in their country of origin. Intercultural sensitivity is understood as an indicator of competence to intercultural communication expressed in the readiness to lead dialogue with a culturally different person. The research was conducted in England and Poland, using the Intercultural Sensitivity Scale (ISS) by G.-M. Chen and W.J. Starosta, adapted to the Polish conditions by the author of this article. As a result of the conducted research, it was found that the highest level of readiness for dialogue with a culturally different person is presented by the surveyed citizens of Great Britain (who obtained in most of the analysed dimensions high and average results in the upper range) and the lowest – by Polish nationals residing in their country of origin (their results ranked as average).

Keywords: intercultural education, competence to intercultural communication, intercultural sensitivity, readiness to communicate with a culturally different person, emigrants

Translated by Katarzyna Mieszkowska



Indywidualny kapitał społeczny i jego znaczenie dla dobrostanu emocjonalnego studentów w czasie pandemii COVID-19

Streszczenie: Artykuł prezentuje wyniki badań zrealizowanych w okresie pandemii COVID-19 w 2021 roku wśród studentów Uniwersytetu w Białymstoku. Celem badania było określenie znaczenia indywidualnego kapitału społecznego dla dobrostanu emocjonalnego studentów. Dobrostan emocjonalny został zdefiniowany jako globalna ocena jakości życia jednostki. Indywidualny kapitał społeczny to potencjalne zasoby sieci osobistych i społecznych jednostki, z których „korzysta” ona w różnych sytuacjach życiowych. Badanie wykazało zależność pomiędzy indywidualnym kapitałem społecznym studentów, a ich dobrostanem emocjonalnym.

Słowa kluczowe: indywidualny kapitał społeczny, dobrostan emocjonalny, studenci, pandemia COVID-19

Wstęp

Doświadczenie pandemii i związana z tym izolacja społeczna negatywnie wpłynęła na kondycję psychospołeczną studentów. Kolejne lockdowny, ich ekonomiczne konsekwencje, edukacja zdalna jako nowe doświadczenie, które wymaga dodatkowego wsparcia technicznego, lęk o własne zdrowie i zdrowie najbliższych to tylko część widocznych problemów młodych ludzi. Ten stan permanentnego niepokoju i ciągła niepewność najbliższej przyszłości negatywnie wpływa na jakość życia, samopoczucie i satysfakcję z życia młodych osób. Potwierdzają to badania prowadzone w Polsce i na świecie w grupie uczniów i studentów (między innymi: Genta i in., 2021; Szczepańska i Pietrzyka, 2021).

Trudno określić jak długo i jak dotkliwie będziemy jeszcze doświadczać problemów podczas pandemii COVID-19. Chodzi nie tylko o medyków, ale także i pedagogów, psychologów, którzy muszą być przygotowani do wyzwań związanych z życiem „w” i „po” pandemii. Wydaje się, że prócz ogólnej diagnozy stanu psychospołecznego społeczeństwa (w tym, czy też przede wszystkim uczniów i studentów) ważnym jest określenie poszczególnych czynników, które są istotne z perspektywy podejmowania działań wspierających młodych ludzi. Uznaliśmy, że jednym z takich czynników, który zarówno „ułatwia” czas przetrwania pandemii, jak też może być istotny w procesie wsparcia psychospołecznego i życiu „po” pandemii jest indywidualny kapitał społeczny, interpretowany jako zbiór zasobów, które jednostka posiada we własnej sieci społecznej. Przyjęliśmy założenie, że dobrostan emocjonalny studentów zależy od rozbudowanej sieci aktywnych kontaktów społecznych studentów.

Podstawy teoretyczne badań

Indywidualny kapitał społeczny

W badaniach w obszarze kapitału społecznego w zakresie nauk społecznych, szczególnie w psychologii, pedagogice i socjologii, wskazuje się na rolę relacji społecznych. Najogólniej można stwierdzić, że relacje społeczne to interakcje pomiędzy różnymi osobami w różnych sytuacjach życiowych (Unger and Wandersman, 1985). Susan Seagert i Gary Winkel (1998) wyróżniają kilka form relacji społecznych, które są istotne w budowaniu kapitału społecznego. Są to: nieformalne relacje sąsiedzkie, towarzyskie, zachowania prospołeczne oraz formalne zaangażowanie społeczne, aktywność przywódcza i przynależność do organizacji społecznych. Interakcje te powodują tworzenie się sieci powiązań, w ramach których jednostki przekazują sobie szereg informacji o różnym charakterze, np. emocjonalnym, instrumentalnym. Podstawą budowania kapitału społecznego, a zatem podstawową siecią społeczną jednostki jest jej rodzina, przyjaciele, dalsi znajomi, np. sąsiedzi. Stanowią oni potencjalne zasoby, z których jednostka „korzysta” w różnych sytuacjach życiowych. Ta sama zasada dotyczy grup społecznych. Grupy społeczne, w których istnieją rozbudowane sieci społeczne i stowarzyszenia obywatelskie są bardziej wrażliwe na problemy społeczne (Moser, 1996; Narayan, 1995). Mają ponadto większe możliwości rozwiązywania problemów społecznych (Schafrit, 1998; Vershney, 2000). Kapitał społeczny ujmowany jako kapitał sieciowy odnosi się do norm i sieci, które umożliwiają ludziom

wspólne działanie (Woolcock and Narayan, 2000). Takie ujęcie kapitału społecznego wskazuje na jego źródła: zaufanie i wzajemność. Ponadto podkreśla jego różne wymiary, czyli dostęp do kilku typów kapitału: indywidualnego i kolektywnego. Koncepcja kapitału społecznego jako sieci społecznej pojawia się w jednym z pierwszych teoretycznych ujęć sformułowanych przez Pierre Bourdieu i Loïc Wacquant'a (1992), dla których kapitał społeczny stanowił sumę zasobów (aktualnych i potencjalnych), do których jednostka lub grupa ma dostęp dzięki trwałej sieci relacji społecznych. Kapitał społeczny w ujęciu proponowanym przez Bourdieu i Wacquant'a kładzie nacisk na jakość i zakres indywidualnych sieci, które zapewniają jednostkom dostęp do zasobów społecznych. James Coleman (1990) natomiast twierdził, że kapitał społeczny jest zespołem podmiotów społecznych należących do struktury społecznej, która ułatwia jednostkom działania, przez co wskazując na znaczenie sieci kolektywnych.

W większości koncepcji kapitału społecznego uwzględnia się dwa komponenty określające powiązania sieciowe: wiążący kapitał społeczny i pomostowy kapitał społeczny. Te komponenty widoczne są przede wszystkim w badaniach Roberta D. Putnama (2000). Wiążący kapitał społeczny koncentruje się na wewnętrznych podobieństwach w obrębie sieci, silnych normach i wzajemnych powiązaniach społecznych opartych na lojalności, inkluzji społecznej lub ekskluzji (Whitley and McKenzie, 2005). Pomostowy kapitał społeczny to przede wszystkim powiązania pomiędzy różnymi grupami społecznymi (np. zawodowymi, organizacyjnymi, formalnymi i nieformalnymi), które charakteryzują słabsze więzi społeczne, ale jednocześnie posiadają duży potencjał możliwości (Whitley and McKenzie, 2005).

Indywidualny kapitał społeczny odzwierciedla inwestycje jednostki w sieci osobiste i społecznościowe. Sieci osobiste i społecznościowe różnią się między sobą nie tylko wielkością i liczbą powiązań, ale też „oferowanymi” zasobami. Sieci osobiste to sieci zbudowane na bliskich relacjach łączących osoby o podobnych zasobach i możliwościach. Sieci społecznościowe umożliwiają jednostce korzystanie z zasobów większej grupy. Co więcej, są bardziej rozbudowane i dają inne formy wsparcia strukturalnego i funkcjonalnego: informacyjne, emocjonalne, instrumentalne (Whitley and McKenzie, 2005). Dostęp do sieciowych zasobów społecznych wymaga zarówno poczucia zaufania, jak i wzajemnego wkładu jednostki w sieć (Bullen and Onyx, 2005; Coleman, 1990; Dudwick, Kuehnast, Jones and Woolcock, 2006; Lin, 2001).

Dobrostan emocjonalny

Pojęcie dobrostanu używane jest zamiennie ze „szczęściem”, „satysfakcją z życia”, „jakością życia” lub „subiektywnym dobrostanem”. Większość stanowisk teoretycznych ujmuje satysfakcję z życia jako globalną ocenę jakości życia jednostki na podstawie wybranych przez nią kryteriów (Shin and Johnson, 1978). Ed Diener tłumaczy ją jako efekt porównania przez jednostkę swojej sytuacji życiowej z przyjętymi przez nią standardami. Satysfakcja z życia jest więc indywidualną oceną własnego życia. Jest tym wyższa, im bardziej zgodne są oba wspomniane aspekty, czyli satysfakcja oraz ocena (Diener, Emmons, Larsen and Griffin, 1985). Jak podkreślają Ed Diener, Eun-kook M. Suh i Shigehiro Oishi satysfakcja z życia jest jednym z czynników ogólnej konstrukcji subiektywnego dobrostanu jednostki (Diener, Suh and Oishi, 1997). W nim istotną rolę odgrywają pozytywne emocje, brak negatywnych emocji, a także jednostkowa ocena poznawcza aktualnej sytuacji życiowej (Arthaud-Day i in., 2005). Satysfakcję z życia poszczególnych osób determinują standardy indywidualne, a nie zestaw powszechnie uznawanych kryteriów (np. materialnych, zdrowotnych) dotyczących jakości życia. Istotną rolę kształtującą satysfakcję z życia odgrywają uwarunkowania wewnętrzne oraz uwarunkowania zewnętrzne. Z jednej strony badania wskazują, że zmiana jednego z czynników uwarunkowań wewnętrznych, np. pogorszenie się stanu zdrowia lub brak wsparcia społecznego może prowadzić do obniżenia satysfakcji z życia (Nosek, Furher and Potter, 1995). Z drugiej kształtowanie zachowań, np. umiejętności radzenia sobie może prowadzić do zwiększenia satysfakcji życiowej (Buser and Kearney, 2017; Deniz, 2006).

Metoda badań

Celem badań było ustalenie zależności pomiędzy indywidualnym kapitałem społecznym a dobrostanem emocjonalnym studentów w czasie pandemii COVID-19. Na potrzeby badań zostało sformułowanych kilka pytań badawczych: Jaki jest dobrostan emocjonalny studentów w czasie pandemii COVID-19? Jakim indywidualnym kapitałem społecznym dysponują studenci? Jaka jest zależność pomiędzy indywidualnym kapitałem społecznym studentów a ich dobrostanem emocjonalnym? Zostało przyjęte założenie, że osoby o silnym indywidualnym kapitale społecznym charakteryzuje wyższe poczucie satysfakcji z życia oraz wyższe wskaźniki dobrego samopoczucia.

Narzędzia badawcze

Do badania dobrostanu emocjonalnego studentów wykorzystaliśmy skalę „Satysfakcji z Życia” (SWLS) w adaptacji Zygfrieda Juczyńskiego (2001). Wynikiem pomiaru jest ogólny wskaźnik poczucia zadowolenia z życia. Kolejnym narzędziem był m.in. wskaźnik dobrego samopoczucia (WHO-5). Badanie indywidualnego kapitału społecznego przeprowadzone zostało przy użyciu narzędzia niewalidowanego. W literaturze odnajdujemy trzy dominujące podejścia do badania indywidualnego kapitału społecznego: generator imion (McCallister and Fischer, 1978), generator zawodów (Van der Gaag, Snijders and Flap, 2008) czy generator zasobów (Van der Gaag, Snijders and Flap 2005). W przygotowanym przez nas kwestionariuszu wykorzystaliśmy podejście zakładające, że „indywidualny kapitał społeczny to zbiór zasobów należących do członków społecznej siatki jednostki, które mogą stać się dla niej dostępne” (Van der Gaag and Snijders, 2004, s. 201). W polskich badaniach nad indywidulany kapitałem społecznym odnajdujemy prace Rafała Styły (Styła, 2009), który opracował wstępną propozycję narzędzia opartego na założeniach generatora zasobów w ujęciu Toma Snijdresa. Opracowane dwie wersje narzędzia nie zostały jednak w pełni walidowane.

W konstrukcji naszego narzędzia przyjęliśmy założenie, że jednostka korzysta zarówno z zasobów osobistych członków swojej siatki społecznej (indywidualny kapitał wiążący) oraz z zasobów kolektywnych grup, instytucji, organizacji jej siatki społecznej (indywidualny kapitał pomostowy). Podobną zasadę konstrukcji narzędzia do pomiaru indywidualnego kapitału społecznego wykorzystali X. Chen, B. Stanton, J. Gong, X. Fang, X. Li (2008). Opracowana przez nich Personal Social Capital Scale (PSCS) zakłada, że jednostka korzysta z różnych zasobów ze swoich sieci społecznościowych. Badacze wyróżnili kapitał łączący i kapitał pomostowy. Wyróżniony przez nich jako specyficzna forma kapitał pomostowego, kapitał łączący podkreśla znaczenie pionowych więzi, dzięki którym jednostka korzysta w trakcie interakcji społecznych z zasobów różnych grup (Chen i in., 2008).

Narzędzie do weryfikacji indywidualnego kapitału społecznego, wykorzystane w naszych badaniach, składa się z dziesięciu pytań (pięciu przypisanych indywidualnemu kapitałowi wiążącemu i pięciu indywidualnemu kapitałowi pomostowemu) zaopatrzonych w odpowiedzi na pięciostopniowej skali Likerta. Odpowiedzi zostały dostosowane do:

- różnych wymiarów sieci społecznych: rozmiar, gęstość, jednorodność lub heterogeniczność;

- rodzaju sieci (tj. formalny lub nieformalny): zaufanie, nieformalne kontakty, formalne powiązania, zaangażowanie polityczne, równość zaangażowania społecznego.

Takie wymiary wykorzystywane były między innymi przez Norę Dudwick i in. (2006), Lisę Hudson i Chrisa Chapmana (2002).

Analizy statystyczne

Ankiety uzupełnione przez respondentów zostały poddane procedurze kodowania. W opracowaniu zebranych danych ilościowych wykorzystano program Microsoft Office Excel 2019, statystyczny pakiet SPSS 27. Korelacje zmiennych oznaczają istnienie systematycznego związku między grupami zdarzeń (zmiennych). Analiza korelacji i analiza regresji pozwoliły określić zależność proporcjonalną dla wartości wskaźników >0 lub zależność odwrotnie proporcjonalną dla wskaźników <0 pomiędzy zmiennymi. Siła związków była interpretowana jako: $r > 0,5$ jako silna korelacja; r między $0,3$ a $0,5$ jako umiarkowana korelacja, zaś r między $0,2$ a $0,3$ jako słaba, a $r < 0,2$ jako korelacja znikoma.

Grupa badana

Badania zostały zrealizowane w kwietniu oraz maju 2021 roku wśród wszystkich studentów Uniwersytetu w Białymstoku. Uczestnictwo było dobrowolne i anonimowe, a narzędzie zostało udostępnione w formie online. Ostatecznie ankiety wypełniło 546 studentów: 139 mężczyzn (25%) oraz 407 kobiet (75%). Osoby, które wzięły udział w badaniu to: 325 studentów I stopnia (62%), 103 studentów II stopnia (20%), 97 kształcących się na jednolitych studiach magisterskich (18%) oraz 19 studentów studiów doktoranckich (4%). Najliczniejszą grupę badanych stanowili studenci Wydziału Ekonomii i Finansów (20%), Prawa (20%) oraz Nauk o Edukacji (17%).

Wyniki badań

Analiza wyników badań została przygotowana w odniesieniu do ogólnego opisu poszczególnych zmiennych badanych (satysfakcja z życia, wskaźniki dobrego samopoczucia, indywidualny kapitał społeczny) poprzez określenie średniej sumy wskazań (dobrostan emocjonalny) i średniej wskazań (indywidualny kapitał społeczny) w badanej grupie. Ponadto wyniki poddano analizie korelacji Pearsona dla zmiennych odnoszących się do dobrostanu emocjonalnego i indywidualnego kapitału społecznego. Dobrostan emocjonalny

badanych, jak wspomniano powyżej, określony został na podstawie badania wskaźników dobrego samopoczucia i satysfakcji z życia.

Tabela 1. Wskaźniki dobrego samopoczucia w grupie badanych studentów UwB

Jednostka	N	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)
Wydział Biologii	14	12,29	5,2
Wydział Chemii	16	10,56	4,49
Wydział Ekonomii i Finansów	106	10,93	4,66
Wydział Filologiczny	59	9,37	5,05
Wydział Fizyki	4	12,5	5,8
Wydział Historii i Stosunków Międzynarodowych	33	12,58	5,18
Wydział Matematyki	7	6,86	4,02
Wydział Nauk o Edukacji	86	10,9	4,36
Wydział Prawa	104	10,92	4,36
Wydział Ekonomiczno-Informatyczny w Wilnie	12	13,58	5,52
Instytut Filozofii	14	8,5	5,08
Instytut Informatyki	9	7,89	5,67
Instytut Socjologii	10	6,5	4,58
Instytut Studiów Kulturowych	11	9,63	6,44
Instytut Zarządzania	17	10,29	4,07
Szkoły Doktorskie	19	12,63	5,77
Ogółem	521	10,37	5,02
Braki danych	27		

Źródło: opracowanie własne.

Wynik surowy wskaźników dobrego samopoczucia uzyskuje się poprzez zsumowanie wyników odpowiedzi na pięć pytań. Wynik surowy mieści się zatem w przedziale od 0 do 25, przy czym 0 oznacza najgorszą z możliwych jakość życia, a 25 oznacza najlepszą z możliwych jakość życia. Analiza danych (tabela 1) wskazuje na ogólnie średni poziom jakości życia badanych studentów ($M=10,37$; $SD\ 5,02$). Najwyższe wyniki wskaźników dobrego samopoczucia w badanej grupie osiągnęli studenci Wydziału Ekonomiczno-Informatycznego w Wilnie ($M=13,58$; $SD\ 5,52$), studenci Szkół Doktorskich ($M=12,63$; $SD\ 5,77$) oraz studenci Wydziału Historii i Stosunków Międzynarodowych ($M=12,58$; $SD\ 5,18$). Bardziej niepokojący jest fakt niskiego poziomu Wskaźników Dobrego Samopoczucia w grupie studentów Instytutu

Socjologii ($M=6,5$; $SD\ 4,58$); Wydziału Matematyki ($M=6,86$; $SD\ 4,02$) oraz Instytutu Informatyki ($M=7,89$; $SD\ 5,67$).

Przy określeniu satysfakcji z życia respondenci ustosunkowywali się do poszczególnych stwierdzeń na siedmiostopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznacza zupełnie się nie zgadzam, a 7 – całkowicie się zgadzam. Zakres wyników mieści się w granicach od 5 do 35 punktów. Im wyższy wynik, tym większe poczucie satysfakcji z życia. W interpretacji wyniku należy się stosować do właściwości charakteryzujących skalę stenową. Wyniki w granicach 1–4 stena przyjęto traktować jako wyniki niskie, zaś w granicach 7–10 stena jako wysokie. Wyniki w granicach 5 i 6 stena traktuje się jako przeciętne (Juczyński, 2001).

Tabela 2. Satysfakcja z życia w badanej grupie studentów UwB

Jednostka	N	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)	Skala stenowa
Wydział Biologii	14	22,57	5,58	6
Wydział Chemii	16	20,69	6,98	5
Wydział Ekonomii i Finansów	106	19,81	6,83	5
Wydział Filologiczny	59	17,46	6,81	4
Wydział Fizyki	4	22	10,1	6
Wydział Historii i Stosunków Międzynarodowych	33	19,85	5,41	5
Wydział Matematyki	7	13,86	7,95	3
Wydział Nauk o Edukacji	86	20,07	6,71	5
Wydział Prawa	104	19,24	6,12	5
Wydział Ekonomiczno-Informatyczny w Wilnie	12	22	5,49	6
Instytut Filozofii	14	16,93	5,46	4
Instytut Informatyki	9	12,11	4,81	3
Instytut Socjologii	10	13,6	7,4	3
Instytut Studiów Kulturowych	11	18,91	5,24	5
Instytut Zarządzania	17	19,94	6,46	5
Szkoły Doktorskie	19	22,89	7,75	6
Ogółem	521	18,87	6,57	5
Braki danych	27			

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych zamieszczonych w tabeli 2 wskazuje na przeciętny poziom satysfakcji z życia w badanej grupie ($M=18,87$; $SD\ 6,57$; 5 w skali ste-

nowej). Najniższą satysfakcję z życia odczuwają studenci Wydziału Matematyki ($M=13,86$; $SD\ 7,95$; 3 w skali stenowej), studenci Instytutu Socjologii ($M=13,6$; $SD\ 7,4$; 3 w skali stenowej) oraz studenci Instytutu Informatyki ($M=12,11$; $SD\ 4,81$; 3 w skali stenowej). Warto podkreślić, że w badanej grupie studentów nie zaobserwowano wysokiej satysfakcji z życia.

Indywidualny kapitał społeczny jest istotną zmienną w opisie emocjonalnego dobrostanu studentów w czasie pandemii COVID-19. Indywidualny kapitał społeczny został zbadany poprzez określenie relacji społecznych związanych z kapitałem wiążącym (sieci osobiste: relacje rodzinne, przyjaciele, znajomi) i kapitałem pomostowym (sieci społeczne, grupy, organizacje, instytucje). W badaniu zostały uwzględnione także możliwości korzystania przez badanych z zasobów społecznych. Badani ustosunkowywali się do stwierdzeń na pięciostopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznaczało najniższą wartość, a 5 najwyższą.

Tabela 3. Średnie indywidualnego kapitału społecznego w badanej grupie

Jednostka	Indywidualny kapitał wiążący			Indywidualny kapitał pomostowy		
	N	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)	N	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)
Wydział Biologii	14	2,54	0,66	13	2,44	0,77
Wydział Chemii	16	2,56	0,64	15	2,17	0,64
Wydział Ekonomii i Finansów	103	2,54	0,57	104	2,16	0,7
Wydział Filologiczny	54	2,43	0,61	57	2,05	0,68
Wydział Fizyki	4	2,94	0,63	4	2,15	0,7
Wydział Historii i Stosunków Międzynarodowych	33	2,59	0,55	33	2,08	0,74
Wydział Matematyki	6	2,31	0,57	7	1,91	0,63
Wydział Nauk o Edukacji	84	2,66	0,6	85	2,34	0,71
Wydział Prawa	102	2,71	0,55	103	2,33	0,81
Wydział Ekonomiczno-Informatyczny w Wilnie	12	2,59	0,62	12	2,2	0,93
Instytut Filozofii	12	2,44	0,46	13	2,1	0,49
Instytut Informatyki	9	2,4	0,85	9	1,85	0,65
Instytut Socjologii	9	2,28	0,69	10	1,93	0,73
Instytut Studiów Kulturowych	11	2,28	0,46	11	2,02	56

Jednostka	Indywidualny kapitał wiążący			Indywidualny kapitał pomostowy		
	N	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)	N	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)
Instytut Zarządzania	17	2,78	0,43	17	2,1	0,7
Szkoły Doktorskie	18	2,73	0,55	18	2,37	0,75
Ogółem	504	2,55	3,44	511	2,14	4,16
Braki danych	44			37		

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych w tabeli 3 wskazuje, że dominującą formą indywidualnego kapitału studentów Uniwersytetu w Białymstoku jest kapitał wiążący ($M=2,55$; $SD\ 3,44$). Największy dostęp do zasobów kapitału wiążącego deklarują studenci Wydziału Fizyki ($M=2,94$; $SD\ 0,63$), Instytutu Zarządzania ($M=2,78$; $SD\ 0,43$) oraz Wydziału Prawa ($M=2,71$; $SD\ 0,55$). Najślabsze możliwości korzystania z zasobów sieci osobistych deklarują studenci Instytutu Socjologii ($M=2,28$; $SD\ 0,69$) oraz Instytutu Studiów Kulturowych ($M=2,28$; $SD\ 0,46$). Największe możliwości korzystania z zasobów sieci społecznych deklarują studenci Wydziału Biologii ($M=2,44$; $SD\ 0,77$), najślabsze zaś studenci Instytutu Informatyki ($M=1,85$; $SD\ 0,65$).

Kolejny etap analizy dotyczył określenia zależności pomiędzy indywidualnym kapitałem społecznym (wiązącym i pomostowym) badanych studentów a wskaźnikami dobrego samopoczucia i satysfakcją z życia.

Tabela 4. Korelacje Pearsona pomiędzy indywidualnym kapitałem wiążącym i pomostowym a wskaźnikami dobrego samopoczucia i satysfakcji z życia

		Wskaźniki dobrego samopoczucia	Satysfakcja z Życia
Indywidualny kapitał wiążący	Korelacja Pearsona	,428**	,425*
	Istotność (dwustronna)	<,001	<,001
	N	525	524

		Wskaźniki dobrego samopoczucia	Satysfakcja z Życia
Indywidualny kapitał pomostowy	Korelacja Pearsona	,312**	,357*
	Istotność (dwustronna)	<,001	<,001
	N	534	534

* Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)

Źródło: opracowanie własne.

Analiza korelacji Pearsona (tabela 4) pomiędzy indywidualnym kapitałem wiążącym, a wskaźnikami dobrego samopoczucia ($r=,428^{**}$; $p<,001$) oraz satysfakcją z życia ($r=,425^{**}$; $p<,001$) wykazała umiarkowaną zależność. W przypadku indywidualnego kapitału pomostowego korelacja ta jest również umiarkowana: wskaźniki dobrego samopoczucia ($r=,312^{**}$; $p<,001$); satysfakcji z życia ($r=,357^{**}$; $p<,001$). Analizy pozwalają na wnioskowanie o znaczeniu indywidualnego kapitału wiążącego dla dobrostanu emocjonalnego badanej grupy studentów.

Dyskusja wyników

Problem obniżenia dobrostanu emocjonalnego w środowisku akademickim dostrzegany jest w badaniach na całym świecie (np. Armitage and Nellums, 2020; Fiorillo and Gorwood, 2020; Montemurro, 2020). W przypadku przeprowadzonych badań wśród studentów UwB jest widoczny problem z dobrostanem emocjonalnym badanych, których jakość życia jest na poziomie średnim, zaś satysfakcja z życia przeciętna. Badania pokazały zależność pomiędzy indywidualnym kapitałem społecznym a dobrostanem emocjonalnym studentów. Analizy wskazują na większe znaczenie indywidualnego kapitału wiążącego, tym samym potwierdzając znaczenie zasobów sieci osobistych (rodzinnych, przyjacielskich) jako czynników wspierających dobrostan emocjonalny jednostki. Okres pandemii, a przede wszystkim związana z tym izolacja społeczna i kontakty społeczne przeniesione w sferę online zdecydowanie negatywnie wpływają na dobrostan emocjonalny studentów. Potwierdzają to badania zrealizowane w pierwszym okresie pandemii w 2020 roku, w których odnotowano wyraźny spadek dobrostanu emocjonalnego studentów (Długosz, 2020). Jak stwierdzają badaczki Agnieszka Szczepańska i Katarzyna Pietrzyka (2021) zasady zachowania dystansu społecznego miały istotny wpływ na codzienne aktywności studentów w przestrzeni publicz-

nej (przede wszystkim: interakcje międzyludzkie oraz aktywność fizyczną). Według większości respondentów (72%) stan zagrożenia epidemią wywarł negatywny lub raczej negatywny wpływ na ich codzienne czynności w przestrzeni publicznej.

Zakończenie

Pandemia COVID-19 pokazuje, że rodzina, przyjaciele, znajomi to osoby, dzięki którym jednostki są w stanie zachować „zdrowy” stosunek do świata i jego wyzwań. Indywidualny kapitał społeczny (szczególnie wiążący) stanowi istotne źródło wsparcia psychospołecznego. Jak pokazują badania kapitał społeczny warunkuje dobrostan społeczności (Portes, 1998), sprzyja edukacji (Hudson and Chapman, 2002), warunkuje zdrowie fizyczne (Berkman, 1995) i psychiczne (Whitley and McKenzie, 2005). Wsparcie psychospołeczne skierowane do poszczególnych osób czy też całościowo do grup społecznych w sytuacji pandemicznej wymaga współdziałania badaczy społecznych, praktyków edukacyjnych (nauczycieli, pedagogów, psychologów, socjologów) oraz szeregu instytucji, w których takie programy, działania mogą być realizowane. Szczególną rolę powinny odegrać uczelnie oraz ich jednostki, tworząc specjalne programy psychoedukacyjne czy też przestrzeń do osobistych spotkań, rozmów z psychoedukatorami (Lopes i in., 2005; Moturu i in., 2011). Prócz oczywistego zadania uczelni (badania naukowe i kształcenie) pandemia COVID-19 pokazała, że ważnym i niezbędnym do realizacji głównego zadania uniwersytetu jest dobrostan emocjonalny pracowników i studentów. Poprawa jakości życia „w” i „po” pandemii obu tych grup, stanowiących filary funkcjonowania uniwersytetów powinna stać się jednym z priorytetów w jego działaniach.

Bibliografia

- Archuleta, A.J. and Miller, CH.R. 2011. Validity Evidence for the Translated Version of the Personal Social Capital Scale Among People of Mexican Descent, *Journal of the Society for Social Work and Research*. 2 (2), pp. 39–53. DOI: 10.5243/jsswr.2011.2.
- Armitage, R. and Nellums, L.B. 2020. COVID-19 and the consequences of isolating the elderly. *Lancet Public Health*. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30061-X](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30061-X).
- Arthaud-Day, M.L., Rode, J.C., Mooney, C.H. and Near, J.P. 2005. The sub-

- jective well-being construct: a test of its convergent, discriminant, and Factorial validity. *Social Indicators Research*. **74**, pp. 445–476.
- Berkman, L.F. 1995. The role of social relations and health promotions. *Psychosomatic Medicine*. **57**, pp. 245–254.
- Bourdieu, P. and Wacquant, L. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bullen, P., and Onyx, J. 2005. *Measuring social capital in five communities in NSW: A practitioner's guide*. Cooge, New South Wales, Australia: Management Alternatives.
- Buser, J.K. and Kearney, A. 2017. Stress, adaptive coping, and life satisfaction. *Journal of College Counseling*. **20** (3), pp. 224–236.
- Chen, X., Stanton, B., Gong, J., Fang, X. and Lin, X. 2009. Personal Social Capital Scale: an instrument for health and behavioral research, *Health Education Research*. **24** (2), pp. 306–317, <https://doi.org/10.1093/her/cyn020>.
- Coleman, J.S. 1990. *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Diener, E.D., Emmons, R.A., Larsen, R.J. and Griffin, S. 1985. The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*. **49** (1), pp. 71–75.
- Diener, E., Suh, E., and Oishi, S. 1997. Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*. **24**, pp. 25–41.
- Długosz, P. 2020. *Raport z badań: „Krakowscy studenci w sytuacji zagrożenia pandemią koronawirusa*. Kraków: Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- Dudwick, N., Kuehnast, K., Jones, V.N., and Woolcock, M. 2006. *Analyzing social capital in context: A guide to using qualitative methods and data*. Washington, DC: World Bank Institute. http://siteresources.worldbank.org/WBI/Resources/Analyzing_Social_Capital_in_Context_FINAL.pdf.
- Fiorillo, A. and Gorwood, P. 2020. The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. *European Psychiatry*, <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2020.35>.
- Genta, F.D. 2021. COVID-19 pandemic impact on sleep habits, chronotype, and health-related quality of life among high school students: a longitudinal study, *Journal of Clinical Sleep Medicine*. **17** (7). doi.org/10.5664/jcsnm9196.
- Hudson, L. and Chapman, C. 2002. *The measurement of social capital in the United States*. Paper presented at the meeting of the International Conference on the Measurement of Social Capital, London, England. <http://www.oecd.org/dataoecd/22/55/2382454.pdf>.

- Juczyński, Z. 2001. *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia. Skala Satysfakcji z Życia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, s. 134–138.
- Lin, N. 2001. Building a network theory of social capital. In: Lin, N, Cook, K. and Hawthorne, R.S.B. (eds.). *Social capital: Theory and research*. New York, NY: Aldine de Gruyter, pp. 3–30.
- Lopes, P.N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M. and Petty, R.E. 2005. Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113>.
- Marek, K., Białoń, P., Wichowicz, H., Melloch, H. i Nitka-Siemieńska, A. 2005. Przesiewowa ocena rozpowszechnienia objawów depresyjnych i lękowych wśród studentów Akademii Medycznej w Gdańsku. *Psychiatria*. 2 (4), pp. 217–224.
- McCallister, L. and Fischer, C. 1978. A procedure for surveying personal networks. *Sociological Methods and Research*. 7, pp. 131–148.
- Montemurro, N. 2020. The emotional impact of COVID-19: from medical staff to common people. *Brain Behav Immun*. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.03.032>.
- Moturu, T., Khayal, I., Aharony, N., Pan, W. and Pentland, A. 2011. *Sleep, mood and sociability in a healthy population*. In Proceedings of the Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society 5267–5270. <https://doi.org/10.1109/IEMBS.2011.6091303>.
- Moser, C. 1996. *Confronting Crisis: A Comparative Study of Household Responses to Poverty and Vulnerability in Four Poor Urban Communities*. Environmentally Sustainable Development Studies and Monographs Series 8. Washington, D.C.: World Bank.
- Narayan, D., 1995. Designing Community-Based Development. *Social Development Paper 7*. World Bank, Environmentally and Socially Sustainable Development Network, Washington, D.C. Processed.
- Nosek, M., Furher, M. and Potter, C. 1995, Life satisfaction of people with physical disabilities: relationship to personal assistance, disability status and handicap. *Rehabilitation Psychology*. 40 (3), pp. 191–202.
- Portes, A. 1998. Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*. 24, pp. 1–24. DOI: 10.1146/annurev.soc.24.1.1.
- Putnam, R.D. 2008. *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Schafrit, K. 1998. *Grassroots Development and the Reconfiguration of Local*

- Political Institutions: Local Minority Self-Governance as a Political and Economic Resource for Hungary's Roma Population*. Paper presented at the Graduate Student Conference on International Affairs, George Washington University, Washington, D.C. Processed.
- Snijders, T.A.B. 1999. Prologue to the measurement of social capital. *La Revue Tocqueville*. **20**, pp. 27–44.
- Styła, R. 2009. Kwestionariusz do Pomiaru Indywidualnego Kapitału Społecznego (KPIKS) – wstępna propozycja oparta na idei generatora zasobów Toma Snijdersa. *Psychologia Społeczna*. t. 4, **1–2** (10), ss. 67–77.
- Szczepańska, A. i Pietrzyka, K. 2021. The COVID-19 epidemic in Poland and its influence on the quality of life of university students (young adults) in the context of restricted access to public spaces. *Journal of Public Health: From Theory to Practice*. doi.org/10.1007/s10389-020-01456-z.
- Saegert, S. and Winkel, G. 1998. Social capital and the revitalization of New York City's distressed inner-city housing. *Housing Policy Debate*. **9**.
- Unger, D.G. and Wandersman, A. 1985. The importance of neighbors: The social, cognitive and affective components of neighboring. *American Journal of Community Psychology*. **13**, pp. 139–169. <https://doi.org/10.1007/BF00905726>.
- Whitley, R. and McKenzie, K. 2005. Social capital and psychiatry: Review of the literature. *Harvard Review of Psychiatry*. **13** (2), pp. 71–84. DOI: 10.1080/10673220590956474.
- Van der Gaag, M.P.J., Snijders, T.A.B. and Flap, H.D. 2008. Position generator measures and their relationship to other social capital measures. In: Lin, N. and Erickson, B. eds. *Social capital: Advances in research*. New York: Aldine de Gruyter, pp. 27–48.
- Van der Gaag, M.P.J. and Snijders, T.A.B. 2005. The Resource Generator: Measurement of individual social capital with concrete items. *Social Networks*. **27**, pp. 1–29.
- Varshney, A. 2000. *Ethnic Conflict and Civic Life: Hindus and Muslims in India*. New Haven, Conn: Yale University Press.
- Woolcock, M. and Narayan, D. 2000. Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy. *The World Bank Research Observer*. **15** (2), pp. 225–49.

The meaning of individual social capital for the emotional well-being of students during the COVID-19 pandemic

Abstract: The article presents the results of the research conducted during the COVID-19 pandemic in 2021 among students of the University of Białystok. The aim of the study was to determine the meaning of individual social capital for the emotional well-being of students. Emotional well-being has been defined as an overall assessment of an individual's quality of life. Individual social capital is a potential resource of personal and social networks of individuals, which they "use" in various life situations. The study showed an interdependence between the individual social capital of students and their emotional well-being.

Keywords: individual social capital, emotional well-being, students, COVID-19 pandemic

Translation by Szymon Cyprian Czupryński



Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w doświadczeniach polskich uczniów i uczennic: codzienność i wizja przyszłości szkoły

Streszczenie: Badania były prowadzone w czasie pandemii COVID-19 na grupie 1955 uczniów i uczennic polskich szkół. Celem badania było poznanie szkolnych doświadczeń dzieci i młodzieży. Wyniki wskazują przede wszystkim na brak higieny cyfrowej, ale też ogólne zadowolenie respondentów z edukacji zdalnej i uwzględnianie jej elementów w wizji szkoły przyszłości. Różnice doświadczeń chłopców i dziewcząt oraz osób uczących się na wsiach i w miastach są przesłanką do interpretacji uzyskanych wyników w kierunku pogłębiania przez edukację zdalną istniejących wcześniej nierówności.

Słowa kluczowe: uczenie się na odległość, polska szkoła, doświadczenia szkolne, koronawirus

Wprowadzenie

Edukacja zdalna w Polsce przed pandemią COVID-19 nie była powszechnie praktykowana, a o jej wykorzystaniu mówiło się raczej w odniesieniu do dorosłych, niż dzieci i młodzieży, zwracając uwagę na szanse, jakie przynosi ona w kontekście równego dostępu do formalnych i nieformalnych ścieżek uczenia się (Gałas i Nowak, 2007; Jakubczak, 2008; Kopciał, 2013). W marcu 2020 roku kształcenie na odległość zostało wprowadzone w polskich szkołach rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej jako odpowiedź na potrzebę zmiany sposobu działania szkół w okresie pandemii.

Czas pandemii COVID-19, ze względu na liczne ograniczenia w funkcjonowaniu zawodowym i prywatnym Polaków, zmienił jakość życia wielu ro-

dzin (Milska i in., 2021; Drozdowski i in., 2020). Zdalna edukacja w szkołach, a potem także zamknięcie przedszkoli, były to kolejne problemy, z którymi rodzice i opiekunowie musieli się zmierzyć. Nauczycielki i nauczyciele z kolei niezależnie od własnych dotychczasowych kompetencji musieli przenieść proces wychowawczy i dydaktyczny do sieci. Na poziomie ministerialnym, ale też w praktyce każdej edukacyjnej placówki szukano odpowiedzi na pytania związane z przebiegiem w nowych warunkach egzaminów, sprawowania opieki nad młodszymi dziećmi, a także sposobów zachowania ciągłości efektywnej pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

W medialnym dyskursie o szkole pojawiały się zarówno negatywne przykłady związane z realizacją zadań szkoły, jak i pozytywne. Do tych drugich można zaliczyć choćby akcję „Zaproś mnie na swoją lekcję” (Przybysz-Gardysz, 2020), w ramach której specjaliści z różnych dziedzin łączyli się z klasami i opowiadali o swoich pasjach lub pracy, nagrywanie przez szkoły klipów w ramach #Hot16Challenge¹ czy historie pokazujące, że edukacja zdalna była okazją do budowania, z wykorzystaniem potencjału nowej sytuacji, relacji nauczycieli i uczniów (Pyżalski, 2020).

Od początku pandemii prowadzono wiele badań kształcenia na odległość. Wśród wniosków szczególną rolę odgrywają wątki: zaburzonych relacji rówieśniczych (zob. np. Ptaszek i in., 2020), pogłębiających się problemów zdrowotnych, szczególnie w zakresie zdrowia psychicznego (zob. np. Bieganska-Skóra i Pankowska, 2020) czy też braku higieny cyfrowej (zob. np. Ptaszek i in., 2020). Wśród pozytywnych konsekwencji pracy szkół w trybie zdalnych można wyróżnić podniesienie się nauczycielskich kompetencji (zob. np. Jaskulska i Jankowiak, 2020; Krauze-Sikorska i in., 2020).

Badanie unikatowej sytuacji, w jakiej znalazł się świat o czasie pandemii COVID-19 pozwala nie tylko na diagnozę stanu obecnego, ale też na stawianie prognoz i zaleceń dla edukacji zarówno w zdalnych jej formach, jak i w dalszej przyszłości, na którą będą rzutować aktualne wydarzenia. Prezentowany przez nas w tym tekście raport badawczy naświetla kilka wątków codzienności szkolnej uczniów i uczennic w Polsce, wskazując na kontekstowe różnicowanie ich doświadczeń (na przykład osób uczących się w miastach

¹ Akcja internetowa, w ramach której zbierano fundusze na rzecz personelu medycznego, w celu wsparcia go w walce z koronawirusem, organizowana w serwisie siepomaga.pl. Wiele filmów nagranych przez szkoły można znaleźć na ich stronach internetowych i profilach szkół w mediach społecznościowych, np.: <https://www.facebook.com/watch/?v=2544944662486150>, <https://www.facebook.com/watch/?v=1133469713704716>.

i na wsiach), a także – ze względu na to, że badania zostały przeprowadzone na reprezentatywnej próbie – co może być przyczynkiem do analiz porównawczych, wpisując się w ogólnoswiatowy dyskurs nad edukacją w czasie pandemicznego kryzysu.

Badania prowadziliśmy pod koniec roku szkolnego 2020/2021. Ich celem było poznanie szkolnych doświadczeń uczniów i uczennic w zakresie oceny trudności technicznego wymiaru edukacji zdalnej, organizacji nauki i czasu wolnego, relacji z ludźmi, zaangażowania w lekcje i w naukę, możliwości uzyskania pomocy, samopoczucia, a także określenie, jak w okresie pandemii zmieniała się w ocenie uczniów szkoła i jak wyobrażają sobie oni jej przyszłość.

Metody

Uczestniczki i uczestnicy

Badanie zostało przeprowadzone na reprezentatywnej próbie polskich uczniów i uczennic. Do badań kwalifikowane były osoby korzystające z dziennika elektronicznego UONET+ tworzonego przez VULCAN. Kwestionariusz był aktywny na przełomie maja i czerwca 2021 roku. Wypełniło go 1955 ochotników w wieku od 9 do 20 lat uczących się w szkołach podstawowych w klasach 4–8 i szkołach średnich w klasach 1–4. Dobór do grupy badanej był więc celowy (uczniowie i uczennice korzystający z dziennika elektronicznego firmy VULCAN). Badani zostali poinformowani o celu badania, o tym, do kogo jest kierowane, a także o prawach uczestników badań i o poufności zbieranych danych.

Grupa badana była zbalansowana pod względem podstawowych cech, takich jak płeć czy miejsce zamieszkania. Respondenci uczyli się zarówno w szkołach znajdujących się na wsiach, jak i w małych i dużych miastach (tabela 1).

Tabela 1. Charakterystyka socjodemograficzna uczniów i uczennic

Cechy badanej grupy		N	%
Płeć	Dziewczyna	903	46,2
	Chłopak	846	43,3
	Nie chcę podawać	206	10,5

	Cechy badanej grupy	N	%
Wiek	9–12 lat	275	14,1
	13–15 lat	591	30,2
	16–17 lat	654	33,5
	18–20 lat	263	13,5
	Brak danych	172	8,8
Miejsce zamieszkania	Wieś	789	40,4
	Małe Miasto	681	34,8
	Duże Miasto	485	24,8
Lokalizacja szkoły	Wieś	286	14,6
	Małe Miasto	1 014	51,9
	Duże Miasto	655	33,5

Źródło: opracowanie własne.

Narzędzie

Kwestionariusz został zaimplementowany do środowiska WebAnkieta (hwww.webankieta.pl). Składał się z 26 pytań oraz metryczki.

Operacjonalizacja zmiennych

W prezentowanym tekście analizujemy wybrane wymiary szkolnych doświadczeń: ocenę własnych trudności technicznych związanych z kształceniem zdalnym, ocenę trudności technicznych nauczycielek i nauczycieli, dzienną liczbę godzin przed ekranem komputera/telefonu/tabletu, ocenę edukacji zdalnej oraz wizję szkoły (stacjonarnej/hybrydowej/zdalnej) w dalszej i bliższej przyszłości.

Analiza danych

Zebrane dane poddaliśmy analizie statystycznej przy użyciu pakietu statystycznego SPSS for Windows (wersja 27). Wykorzystaliśmy statystyki opisowe, analizy częstości, testy istotności różnic (test niezależności chi-kwadrat).

Wyniki

Wybrane wymiary doświadczeń szkolnych w czasie pandemii

Opinie uczniów i uczennic na temat trudności technicznych związanych z kształceniem zdalnym

Uczestnicy badania odnosili się do dwóch stwierdzeń, które określają, na ile dla uczniów i nauczycieli (w opinii uczniów) edukacja zdalna była skomplikowana pod względem technicznym (tabela 2).

Tabela 2. Ocena własnych i nauczycielskich trudności technicznych związanych z kształceniem zdalnym

Opinia uczniów i uczennic o poziomie trudności technicznych związanych kształceniem zdalnym		%	N
Czy gdy uczysz się poprzez komputer, tablet lub telefon, to uczenie się jest bardziej skomplikowane?	Tak, bo często nie umiem różnych rzeczy obsłużyć	4,87	95
	Tak, ale ogólnie daję radę	26,55	518
	Nie, choć czasem mam problemy z obsługą czegoś	15,79	308
	Nie, bo prawie zawsze wiem, jak wszystkiego używać	52,79	1 030
Nauczanie zdalne może być też skomplikowane dla nauczycieli. Czy odpowiada Ci jak poradzi Ci Twoi nauczyciele ucząc Cię przez Internet?	Tak, większość z nich radzi sobie dobrze i nie widziałem/am, by mieli z czymś problem	20,09	392
	Raczej tak. Mają jakieś problemy, ale ogólnie raczej sobie radzą	64,79	1 264
	Raczej nie. Większość ma problemy i często nie radzą sobie z obsługą różnych rzeczy	11,94	233
	Nie, w zasadzie żaden nauczyciel nie radzi sobie i ciągle mieli jakieś problemy	3,18	62

Źródło: opracowanie własne.

Ponad połowa uczniów i uczennic nie miała żadnych problemów technicznych związanych z nauką zdalną. Tylko 5 na 100 napotykało poważniejsze problemy w tym zakresie.

Uczestnicy badania są w bardzo wysokim stopniu przekonani o tym, że ich nauczycielki i nauczyciele bardzo dobrze poradzi sobie z techniczną stroną kształcenia zdalnego.

Dzienna liczba godzin przed ekranem komputera/telefonu/tabletu

Kolejny blok pytań dotyczył czasu, który badane osoby spędzały przez komputerem lub korzystając z tabletu/telefonu w czasie edukacji zdalnej (tabela 3).

Tabela 3. Dzienna liczba godzin przed ekranem komputera/telefonu/tabletu

Gdy nauka jest zdalna: ile godzin dziennie spędzasz przy komputerze/telefonie/tablecie?	Ucząc się i robiąc zadania domowe		W ramach czasu wolnego	
W ciągu typowego dnia szkolnego (od poniedziałku do piątku)	%	N	%	N
mniej niż 1 godz./dzień	2,77	54	17,99	351
powyżej 1 godz. do 3 godz./dzień	5,95	116	35,62	695
powyżej 3 godz. do 5 godz./dzień	15,84	309	23,01	449
powyżej 5 godz. do 8 godz./dzień	40,75	795	12,51	244
powyżej 8 godz./dzień	34,70	677	10,87	212
W czasie weekendu	%	N	%	N
mniej niż 1 godz./dzień	31,42	613	16,71	326
powyżej 1 godz. do 3 godz./dzień	38,39	749	31,73	619
powyżej 3 godz. do 5 godz./dzień	17,27	337	22,40	437
powyżej 5 godz. do 8 godz./dzień	7,89	154	13,84	270
powyżej 8 godz./dzień	5,02	98	15,33	299

Źródło: opracowanie własne.

Bardzo duża była dzienna liczba godzin spędzanych przez uczniów przed ekranami. W czasie, gdy szkoła była w trybie zdalnym, na naukę w tygodniu szkolnym 34% uczniów i uczennic przeznaczało więcej niż 8 godzin dziennie, a 41% od 5 do 8 godzin. Podczas weekendu także siadano do komputerów, aby robić lekcje i się uczyć – najczęściej na czas od jednej do trzech godzin. Komputer i inne sprzęty elektroniczne towarzyszyły też uczniom i uczennicom w czasie wolnym od zajęć szkolnych i odrabiania prac domowych.

Ocena edukacji zdalnej i wizja szkoły w dalszej i bliższej przyszłości

Odpowiedzi na pytania dotyczące oceny kształcenia zdalnego oraz wizji szkoły w bliższej i dalszej przyszłości przedstawiamy w tabeli 4.

Tabela 4. Ocena edukacji zdalnej i wizja szkoły w dalszej i bliższej przyszłości

Jak podoba się Tobie kształcenie zdalne?	%	N
Bardzo mi się podoba i wolę je od chodzenia do szkoły.	34,91	681
Podoba mi się, ale wolę chodzić do szkoły.	27,93	545
Nie podoba mi się i wolę chodzić do szkoły.	22,09	431
Nie podoba mi się, ale i tak wolę to, niż chodzić do szkoły.	15,07	294
Gdybyś mógł/mogła wybrać, to czy po zakończeniu pandemii chciałabyś/chciałbyś uczyć się zdalnie?	%	N
Zdecydowanie nie. Chcę już na zawsze wrócić do nauki w szkole.	31,06	606
Trochę tak i trochę nie. Można by to jakoś połączyć i mieć trochę lekcji w szkole i trochę zdalnie.	45,41	886
Zdecydowanie tak – wolę uczyć się w domu, przez Internet.	23,53	459
Jak sądzisz, czy w przyszłości, gdy Twoje dzieci pójdą do szkoły, to będą uczyć się w normalnych szkołach, czy może lekcje będą przez Internet?	%	N
Na pewno będą wtedy szkoły i zwykle lekcje z nauczycielami.	47,87	934
Szkoły będą, ale wiele lekcji będzie przez Internet.	34,65	676
Nie będzie już wtedy szkół i wszystkie lekcje będą przez Internet.	5,23	102
Będzie jeszcze inaczej.	12,25	239
A gdybyś Ty w przyszłości był dyrektorem szkoły, albo ministrem edukacji, i mógłbyś/mogłabyś zdecydować, jak ma wyglądać szkoła, to czy uczniowie uczyliby się w domu, czy w szkole?	%	N
Uczniowie uczyliby się w szkołach podczas lekcji z nauczycielami.	41,57	811
Uczniowie uczyliby się trochę w szkołach, a trochę zdalnie, czyli w domu przez Internet.	39,31	767
Nie byłoby szkół i wszystkie lekcje byłyby zdalnie, przez Internet.	8,61	168
Byłoby jeszcze inaczej.	10,51	205

Źródło: opracowanie własne.

Aż 35% respondentów bardzo polubiło nauczanie zdalne i wolałoby nadal uczyć się w tym trybie, zamiast wracać do stacjonarnej szkoły. Większość uczniów i uczennic chciałaby po zakończeniu pandemii COVID-19 uczyć się hybrydowo (45%), ale przewidują, że w przyszłości szkoły pozostaną stacjonarne.

Wybrane cechy uczniów i ich środowiska a doświadczenia szkolne w trakcie edukacji zdalnej

Płeć

Płeć badanych osób okazała się zmienną różnicującą doświadczenia szkolne. Chłopcy bardziej jednoznacznie niż dziewczęta określają, jak radzili sobie z technicznymi aspektami kształcenia zdalnego. Dominują oni zarówno w grupie osób wybierających odpowiedź *Tak, bo często nie umiem różnych rzeczy obsłużyć* (46,3% chłopcy, 38,9% dziewczęta), jak i *Nie, bo prawie zawsze wiem, jak wszystkiego używać* (52,5% chłopcy, 37,3% dziewczęta) na pytanie: *Czy gdy uczysz się poprzez komputer, tablet lub telefon, to uczenie się jest bardziej skomplikowane?* ($\chi^2=43,56$, $df=6$, $p<0,001$). Chłopcy znacznie bardziej negatywnie ocenili poziom radzenia sobie z technicznym aspektem nauczania zdalnego przez swoich nauczycieli. Na przykład wśród osób, które wybrały odpowiedź: *Nie – w zasadzie żaden nauczyciel nie radzi sobie i ciągle mieli jakieś problemy* na pytanie dotyczące tego problemu było 54,8% chłopców, a tylko 24,2% dziewcząt ($\chi^2=30,09$, $df=6$, $p<0,001$).

Kształcenie zdalne podoba się bardziej chłopcom, niż dziewczętom, ale to dziewczęta dominują w grupie twierdzącej, że taki wariant edukacji nie podoba im się, ale i tak wolą go, niż chodzenie do szkoły ($\chi^2=21,61$, $df=6$, $p<0,001$). W pytaniach dotyczących przyszłości chłopcy dominują liczebnie w grupach, które odpowiadały, że wołałyby, żeby szkoła po pandemii była całkowicie zdalna (53,3% chłopcy, 35,4% dziewczęta, $\chi^2=17,35$, $df=4$, $p<0,005$) oraz w tej, która uważa, że w dalszej przyszłości szkoła będzie tylko zdalna. Tu przewaga jest naprawdę znacząca: 63,7% tych odpowiedzi to opinie chłopców, a tylko 21,6% dziewcząt ($\chi^2=40,94$, $df=6$, $p<0,001$).

Nie wykazano różnic istotnych statystycznie ze względu na płeć w zakresie czasu nauki przy komputerze w dniach od poniedziałku do piątku, ale już jeśli chodzi o czas wolny w tygodniu szkolnym, te różnice są: chłopcy spędzają więcej czasu wolnego korzystając ze sprzętów elektronicznych, niż dziewczęta ($\chi^2=21,49$, $df=6$, $p<0,01$).

Wiek

Wyróżniliśmy grupy wiekowe: 9–12 lat, 13–15 lat, 16–17 lat, 18–20 lat. Nastolatkom statystycznie częściej, niż inne grupy wiekowe, wybierali odpowiedź: *Nie podoba mi się, ale i tak wolę to, niż chodzić do szkoły* na pytanie

o ocenę kształcenia zdalnego ($\chi^2=51,56$, $df=12$, $p<0,001$). Mniej więcej 4 na 10 nastolatków spędzało na nauce w ciągu tygodnia więcej niż 8 godzin, podczas gdy było to udziałem tylko 16% młodszych dzieci i 32,7% pełnoletnich uczniów ($\chi^2=109,41$, $df=16$, $p<0,001$). Najmłodsze dzieci najkrócej korzystały też ze sprzętów elektronicznych do nauki w trakcie weekendu ($\chi^2=42,22$, $df=16$, $p<0,001$), ale w tygodniu szkolnym aż 4 na 10 z nich spędzało dodatkowe 1–3 h przed komputerem w czasie wolnym. Starsi uczniowie spędzali tego czasu więcej ($\chi^2=72,03$, $df=16$, $p<0,001$), ale wyniki dla młodszych dzieci są i tak bardzo wysokie.

Im starsza wiekiem grupa uczniów i uczennic, tym więcej osób wybierało odpowiedź: *Wolę uczyć się w domu, przez Internet* na pytanie o ocenę edukacji zdalnej w porównaniu ze stacjonarną. Najmłodsi uczniowie różnią się pod tym względem bardzo wyraźnie – to oni chcieliby jak najszybciej i na stałe wrócić do stacjonarnych szkół ($\chi^2=18,73$, $df=8$, $p<0,05$).

W grupach najmłodszych i najstarszych uczniów dominują osoby, które są przekonane o tym, że w dalszej przyszłości szkoły będą w pełni stacjonarne ($\chi^2=49,60$, $df=12$, $p<0,001$). Najmłodsi uczniowie i uczennice taką właśnie szkołę wybraliby, gdyby mogli decydować o jej przyszłości ($\chi^2=51,67$, $df=12$, $p<0,001$).

Miejsce zamieszkania i lokalizacja szkoły

Miejsce zamieszkania okazało się zmienną, która nie jest w związkach statystycznie istotnych z badanymi aspektami doświadczeń szkolnych. Inaczej ma się rzecz w odniesieniu do lokalizacji szkoły.

Osoby uczące się na wsi stanowią 14,2% grupy deklarującej, że nauczyciele dobrze sobie radzili, ale już aż 30,5% tej, która wybrała odpowiedź: *Nie – w zasadzie żaden nauczyciel nie radzi sobie i ciągle mieli jakieś problemy* na pytanie o umiejętności techniczne nauczycieli i nauczycielek ($\chi^2=14,42$, $df=6$, $p<0,05$). Są to osoby w najniższym stopniu przekonane o tym, że ich nauczyciele sobie poradzili. Uczniowie ze szkół zlokalizowanych na wsi tym różnią się też od swoich rówieśników z innych szkół ze względu na lokalizację, że chcieliby w większym stopniu powrotu do stacjonarnej szkoły ($\chi^2=12,43$, $df=4$, $p<0,05$).

Najwięcej godzin w trakcie szkolnego dnia na nauce przed komputerem spędzali uczniowie i uczennice z małych miast ($\chi^2=18,57$, $df=8$, $p<0,05$).

Dyskusja

Z diagnostycznej części prezentowanego tu raportu wyłania się obraz, który wpisuje się w inne diagnozy po roku edukacji zdalnej. Od początku cieszyła się ona wysokimi ocenami uczniów i uczennic – na przykład w raporcie Marleny Plebańskiej, Aleksandry Szyller i Małgorzaty Sieńczewskiej (2020), opublikowanym już w czerwcu 2020 roku, aż 46,6 % uczniów i uczennic wyraziło akceptację dla pomysłu, aby szkoła w przyszłości była zdalna. Eksperci alarmują jednak, że może być to związane w wielu przypadkach z ogólnym spadkiem motywacji, spadkiem zainteresowania szkołą, lękiem przed ponownymi kontaktami z rówieśnikami (Jachimczak i Bilicki, 2021). Jeśli tym byłyby motywowane odpowiedzi naszych respondentów, to zarysowany obraz prowadziłby do pesymistycznych wniosków. Inną ścieżką interpretacyjną jest jednak zestawienie uzyskanych wyników z danymi ukazującymi uogólniony wzrost kompetencji uczniów i nauczycieli (Centrum Polityk Publicznych, 2020; Gop i Jaskulska, 2020; Jaskulska i Jankowiak, 2020) i odnajdowania przez niektóre grupy uczących się szanse w kształceniu zdalnym, na przykład równy dostęp do zajęć pozalekcyjnych.

Jeśli jednak przyjrzymy się szczegółowo badanej grupie okaże się, że zwolennikami powrotu do stacjonarnej szkoły są raczej uczniowie i uczennice ze szkół wiejskich, niż miejskich, raczej dziewczęta, niż chłopcy. W świetle dotychczasowych badań chłopców oraz uczniów z miast można określić grupami uprzywilejowanymi. Szczególnie w wymiarze kompetencji cyfrowych to właśnie chłopcy i osoby uczące się w miastach górują nad rówieśniczkami i mieszkańcami wsi. Można mówić o różnych wskaźnikach tego stanu rzeczy. Na przykład w 2012 roku odsetek gospodarstw domowych z szerokopasmowym dostępem do Internetu na wsi wynosił 60%, podczas gdy w dużych miastach 74,3%. W kolejnych latach zauważa się tendencję wzrostową na wsiach w tym zakresie, ale jeśli spojrzymy na wskaźniki związane z tym jak wykorzystywany jest Internet i poziom kompetencji mieszkańców różnych obszarów, nadal tereny miejskie są uprzywilejowane (Batorski i Płoszaj, 2021). Ważne jest także to, że nie tyle miejsce zamieszkania, co lokalizacja szkoły na wsi okazała się czynnikiem łączącym się z gorszą oceną edukacji zdalnej. A szkolne środowisko szkolne nie tylko w czasach badań Zbigniewa Kwiecińskiego (2002), ale i dziś, w wielu wymiarach wydaje się być mniej sprzyjające rozwojowi kompetencji przyszłości, niż środowisko miejskie. Jak pisze Sylwia Michalska (2020, s. 134) we wnioskach z prowadzonych przez

siebie badań funkcjonowania szkół wiejskich w czasie edukacji zdalnej „wydaje się, że specyfika szkoły wiejskiej – z mniejszą na ogół liczbą uczniów, większą siecią kontaktów nieformalnych między nauczycielami a lokalną społecznością – pomagały w opanowaniu kryzysów wynikających z trudności komunikacyjnych. Jednocześnie jednak zdalne nauczanie ujawniło większe niż w miastach deficyty związane z brakami w sprzęcie, słabym dostępem do szybkiego Internetu, brakiem kompetencji cyfrowych uczestników zdalnego nauczania itd. Proces edukacji został udomowiony, a rodzice w bardzo wielu – jeśli nie większości – przypadkach bez jakiegokolwiek przygotowania dokooptowani do tego procesu. Sam proces zdalnego nauczania był na wsi trudniejszy z dwóch co najmniej powodów: gorszej publicznej i prywatnej infrastruktury IT oraz niższych kompetencji mieszkańców w ich obsłudze”.

Drugi wątek to różnicowanie wyników we względu na płeć badanej grupy. Chłopcy niżej, niż dziewczęta oceniają to, jak z techniczną stroną nauczania poradzi sobie ich nauczyciele. Podobny wynik uzyskano w ogólnopolskim badaniu *Nastolatki wobec Internetu*. Zdiagnozowano też możliwe powody tego stanu rzeczy – chłopcy, w porównaniu do dziewcząt, lepiej posługują się nowymi technologiami i przez to mają bardziej krytyczną opinię (Lange i Osiecki, 2014). A zatem fakt, że to właśnie chłopcy i osoby mieszkające w miastach windują oceny edukacji zdalnej, przemawia za tezą o pogłębianiu różnic w czasie pandemii. Wyniki innych badań wyraźnie zresztą wskazują, że tak sytuację tę postrzegają także nauczycielki i nauczyciele – w raporcie Sylwia Jaskulskiej i Barbary Jankowiak (2020) czytamy, że co drugi nauczyciel twierdzi, iż kształcenie na odległość pogłębia różnice między uczniami.

Ważnym wątkiem w pracy wychowawczej po pandemii powinna być higiena cyfrowa. Ucząc się zdalnie młodzi ludzie nie zmienili sposobów spędzania czasu wolnego, tym samym często wielokrotnie zwiększając czas bycia online. Podnoszenie świadomości uczniów i uczennic, czym jest higiena cyfrowa i dlaczego jest ona ważna, warto wpisać na listę rekomendacji dla szkół na bliższą i dalszą przyszłość.

Bibliografia

- Batorski, D. i Płoszaj, A. 2021. *Diagnoza i rekomendacje w obszarze kompetencji cyfrowych społeczeństwa kompetencji cyfrowych społeczeństwa i przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu i przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu w kontekście zaprogramowania wsparcia w latach 2014–2020*. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.

- Bieganowska-Skóra, A. i Pankowska, D. 2020. *Moje samopoczucie w e-szkole*. <https://lscdn.pl/pl/publikacje/publikacje-pozostale/12130,Raport-z-badan-nad-samopoczuciem-uczniow-w-e-szkole.html> (26.06.2021).
- Centrum Polityk Publicznych. 2020. *Raport z badania: Kształcenie na odległość oczami nauczycieli, dyrektorów szkół, uczniów i rodziców*. <https://mcdn.edu.pl/3d-flip-book/raport-z-badania-ksztalcenie-na-odleglosc-oczami-nauczycieli-dyrektorow-szkol-uczniow-i-rodzicow/> (20.06.2021).
- Drozdowski, R., Frąckowiak, M., Krajewski, M., Kubacka, M., Modrzyk, A., Rogowski, Ł., Rura, P. i Stamm, A. 2020. Życie codzienne w czasach pandemii. Raport z pierwszego etapu badań. http://socjologia.amu.edu.pl/images/pliki/r%C3%B3%C5%BCne_prezentacje_etc/%C5%BBycie_codzienne_w_czasach_pandemii_-_Wydzia%C5%82_Socjologii_UAM_-_WWW.pdf (29.06.2021).
- Gałwas, B. i Nowak, S. 2007. *Rola kształcenia na odległość w tworzeniu krajowego systemu kształcenia przez całe życie*. Warszawa: Wydawnictwo PJWSTK.
- Gop, A. i Jaskulska, S. 2020. Kształcenie na odległość a rozwój kompetencji cyfrowych uczniów i ich rodziców w świetle wyników badań – w kierunku nowej szkoły. *Studia Edukacyjne*. 58, ss. 27–46.
- Jachimczak, B. i Bilicki, T. 2021. *Powrót do szkoły po okresie pandemii i nauczania zdalnego*. Łódź: Fundacja Innopolis.
- Jakubczak, B. 2008. Kształcenie zdalne przez Internet jako urzeczywistnienie idei edukacji bez granic. W: Czajkowska, A. i Rondalska D. red. *Edukacja bez granic mimo barier: Przestrzeń tworzenia*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Jaskulska, S. i Jankowiak, B. 2020. Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19. *Studia Edukacyjne*. 57, ss. 47–65.
- Kopciał, P. 2013. Analiza metod e-learningowych stosowanych w kształceniu osób dorosłych. *Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki*. 9, ss. 79–99.
- Krauze-Sikorska, H., Klichowski, M., Jaskulska, S., Jankowiak, B., Sikorska, J. i Koziarski, J. 2020. *Twoja lekcja w przyszłości. Jak wyobrażasz sobie naukę w szkole po pandemii COVID-19? Raport z badania ankietowego*. VULCAN. <https://sites.google.com/view/twoja-lekcja-w-przyszlosci> (26.06.2021).
- Kwieciński, Z. 2020. *Bezbronni: odpad szkolny na wsi*. Warszawa: Wydawnictwo Edytor.

- Michalska, S. 2020. Szkoła wiejska w czasie pandemii. *Wież i Rolnictwo*. 3 (188), ss. 119–139.
- Milska, K.A., Krakowiak, M., Zdun-Ryżewska, A., Błażek, M. i Słoniewski, P. 2021. Funkcjonowanie Polaków w okresie pandemii COVID-19 z uwzględnieniem poziomu ich wykształcenia i płci. *Psychiatria*. 18 (2), ss. 92–96.
- Lange, R. i Osiecki, J. 2014. *Nastolatki wobec Internetu*, https://akademia.nask.pl/badania/raport_z_badan_nastolatki_wobec_internetu.pdf (29.06.2021).
- Plebańska, M., Szyller, A. i Sieńczewska, M. 2020. *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Podsumowanie wyników badania Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego*. https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2_A_a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf?v2.8 (25.06.2021).
- Przybysz-Gardysz, E. 2020. *Dlaczego projekt „zaprosz mnie na swoją lekcję” może zmienić edukację w Polsce?* <https://dlanauczycieli.blogspot.com/2020/06/korzysci-projektu-zapros-mnie-na-swoja.html> (30.06.2021).
- Ptaszek, G., Stunża, G.D., Pyżalski, J., Dębski, M. i Bigaj, M. 2020. *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski, J. 2020. *Edukacja zdalna pokazała, że szkoła stoi relacjami*. <https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/7727346,edukacja-nauczanie-zdalne-koronawirus-pandemia-szkola-relacja-nauczyciel-uczen.html> (25.06.2021).

Distance education during the COVID-19 pandemic in the experiences of Polish students: everyday life and a vision of school's future

Abstract: Our project was conducted during the COVID-19 pandemic. 1955 students from Polish schools participated in the study. The aim was to detect school experiences of children, adolescents and young adults. The results show the lack of digital hygiene, but also the respondents' general satisfaction with the distance learning and their including its elements in the vision of the school of the future. The differences in the experiences of boys and girls and of the learners in rural and urban areas are a premise for the interpretation of the obtained results in the direction of deepening the previously existing inequalities associated with distance learning.

Keywords: distance learning, Polish school, school experiences, coronavirus

Translated by Mateusz Marciniak

PRAKTYKA EDUKACYJNA



Czy Smok Wawelski woli sushi? Semiosfera wizji wielokulturowego miasta XXI wieku w pracach artystycznych uczniów krakowskich szkół

Streszczenie: W tekście zastosowano perspektywę semiotyczną do analizy prac artystycznych uczniów krakowskich szkół nadesłanych na konkurs pn. „Miasto wielokulturowe w XXI wieku”. Przyjmując założenie, że warunkiem dla semiotyki miasta są społeczne procesy prowadzące do uznania przedmiotów w przestrzeni miejskiej za znaki, tekst ma na celu odpowiedzieć na pytanie: jakie znaki i kody konstytuują semiosferę konkursowych prac? Z analizy wynika, że uczestnicy w twórczy sposób użyli znaków zakorzenionych w tradycji Krakowa, modyfikując ich znaczenie poprzez umieszczenie ich w nowych układach syntagmatycznych ze znakami z innych kodów kulturowych. Prace te ukazują również, że wpływ interakcji kulturowych wiąże się z wzajemną wymianą znaków i dynamicznym procesem ponownego przypisywania im znaczeń. Ilustrują one także inne mechanizmy społeczno-kulturowe zachodzące w warunkach wielokulturowości i międzykulturowości. Jednym z nich jest proste zwielokrotnienie różnorodnych „pakietów kulturowych”, zaś drugim – różnorodne i dynamiczne interakcje oraz przeplatanie się wielości elementów, jakie składają się na całość przestrzeni międzykulturowej.

Słowa kluczowe: praca plastyczna, wielokulturowość, miasto, znak, symbol, kod, znaczenie

Wprowadzenie

12 marca 2021 roku w budynku Magistratu Krakowskiego odbyła się uroczystość wieńcząca konkurs artystyczny (plastyczno-literacko-fotograficzno-rzeźbiarski) pn. „Miasto wielokulturowe w XXI wieku”. Uczestnikami konkursu byli uczniowie i uczennice krakowskich szkół podstawowych i po-

nadpodstawowych. Organizatorami konkursu (trwającego od października do grudnia 2020 roku) było Stowarzyszenie INTERKULTURALNI PL oraz Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja – obie instytucje z siedzibą w Krakowie. Konkurs realizowany był w ramach umowy o dofinansowanie działalności pożytku publicznego w sferze integracji cudzoziemców przez Gminę Miejską Kraków.

Konkurs został przeprowadzony za pośrednictwem szkół i skierowany był do dzieci i młodzieży w następujących kategoriach wiekowych: 10–14 lat (grupa młodsza) oraz 15–19 lat (grupa starsza). Nadesłane prace miały być wykonane w dowolnej technice artystycznej, która może być utrwalona i zaprezentowana na zewnątrz: prace plastyczne, prace audiowizualne, komiksy, prace literackie w krótkich formach, rzeźby i płaskorzeźby, prace fotograficzne. Tematyką prac miały być wyobrażenia uczniów o mieście wielokulturowym w XXI wieku, migracjach i różnorodności społecznej. Ponadto regulamin podkreślał, że prace winny uwzględniać kontekst lokalny, tj. odnosić się do historii i dziedzictwa miasta Krakowa.

Jak głosił regulamin, celem konkursu były:

1. Promocja wielokulturowości, postaw społecznych opartych na tolerancji i otwarciu na różnorodność społeczną, w oparciu o poszanowanie otoczenia historycznego i kulturowego, w tym dziedzictwa lokalnego.
2. Zachęcenie uczniów do czynnego zainteresowania się miastem, jego historią, dziedzictwem kulturowym, tożsamością regionalną oraz umożliwienie im kreatywnego podejścia do przyszłości miasta jako ośrodka wielu kultur i rezerwuaru różnorodności społecznej.
3. Rozwój umiejętności artystycznych wśród dzieci, a także stworzenie impulsu do rozwoju wrażliwości międzykulturowej, umiejętności artystycznych oraz umożliwienie dzieciom i młodzieży poznania miasta.

W czasie realizacji projektu przeprowadzono warsztaty artystyczne, które z udziałem 55 uczestników poprowadzili Jan Bosak oraz Maciej Pabisek. Uczestnikami warsztatów były także asystentki międzykulturowe, które zapewniały wsparcie uczniom cudzoziemskim, pełniąc rolę pośredników językowo-kulturowych.

Na konkurs nadesłano 148 prac, głównie plastycznych. Wśród dzieł znalazły się także prace fotograficzne (3), literackie (4) i jedna praca filmowa. W grudniu 2020 roku jury wybrało po trzech laureatów w każdej kategorii wiekowej oraz przyznało jedenaście wyróżnień w grupie młodszej oraz jedno wyróżnienie w grupie starszej. Laureaci i wyróżnieni odebrali nagrody i dyplomy z rąk zastępcy dyrektora Wydziału Polityki Społecznej i Zdro-

wia Urzędu Miasta Krakowa Mateusza Płoskonki w obecności przedstawicieli organizacji, które przygotowały konkurs, swoich nauczycieli oraz członków jury.

Semiotyka jako styl myślenia o kulturze

Nadesłane na konkurs prace w przeważającej mierze dotyczą sfery wizualnej, która jest kluczowa dla ponowoczesności (Pink, 2009). Wiele publikacji z zakresu semiotyki uznaje obraz za najważniejszy obszar znaczeniowy. Z tych względów, jako jedna z jurorek konkursu (pozostałe członkinie to Monika Chrabąszcz-Tarkowska oraz Mizuki Kurosawa) zwróciłam szczególną uwagę na wyrażenie semiotyczny aspekt ocenianych prac.

Od lat 50. XX wieku studia nad znakiem zaczęły wywierać wpływ na badania kultury. Przedmiotem badań semiotyki kultury jest szeroko pojęta rzeczywistość kulturowa, wyznaczona przez jakiś kod kulturowy, a więc coś, co jest dla człowieka znaczące. Mimo że semiotyka swymi korzeniami sięga starożytności, jest wciąż aktualną techniką analizy. Człowiek żyje bowiem w znakowym uniwersum (Cassirer, 1977, s. 77), a integralnym aspektem naszej egzystencji jest nadawanie znaczeń elementom rzeczywistości, interpretowanie znaków. Wobec powyższego semiotyka jest adekwatną perspektywą pozwalającą odpowiedzieć na pytanie: jakie znaki i kody konstytuują semiosferę prac nadesłanych na konkurs „Miasto wielokulturowe w XXI wieku”? Chcąc odpowiedzieć na to pytanie, skupię się na wybranych pracach, podejmując próbę ich analizy oraz interpretacji przy użyciu perspektywy i terminologii semiotycznej. Materiał badawczy stanowić będzie łącznie osiemnaście prac należących do kategorii nagrodzonych oraz wyróżnionych, z których siedem zostanie poddane szczegółowej analizie. Prace te zostały wykonane w różnych technikach plastycznych, tj. akwarela, farba plakatowa, rysunek kredkami lub flamastrami, grafika komputerowa. Jednak mimo iż zastosowana technika składa się na kod przekazowy dzieła, aspekt ten nie będzie stanowił w badaniu istotnej płaszczyzny odniesienia. Wybór prac, które będą obiektem bardziej wnikliwego badania został zdeterminowany ich oryginalnością, zauważoną w obradach jury.

Semiotyka wypracowała bogaty słownik analityczny służący do opisu sposobów funkcjonowania znaków. Jego złożoność terminologiczna może jednak sprawiać trudności Czytelnikowi, któremu obcy jest tego rodzaju styl myślenia. Z tego względu przybliżę aparaturę pojęciową, którą zastosuję w procesie badawczym. Centrum rozważań semiotycznych stanowi pojęcie

znaku. Za Charlesem S. Peircem przyjmuję, że „znakiem może być wszystko, co danej osobie pod jakimś względem zastępuje coś innego” (Peirce, 1998, s. 478). Właściwość ta jest możliwa dzięki posiadaniu przez znak znaczenia. Spośród różnych rodzajów Peirce wyróżnił m.in. ikony i symbole. Ikony wykazują naturalne podobieństwo do przedmiotu, którego dotyczą, zaś symbole mają naturę arbitralną, powiązane są z ich przedmiotami, których dotyczą konwencją lub obyczajem (Peirce, 1997, s. 150). Podejmując próbę semiologicznej interpretacji przekazów wizualnych, należy też pamiętać, że Prieto wyróżnił następujące poziomy w komunikacie wzrokowym:

- poziom figur – elementów niebędących nośnikami znaczenia (odpowiedniki fonemów);
- poziom znaków – elementów denotujących bądź konotujących pewne znaczenie (odpowiedniki monemów);
- poziom sematu – element złożony z dwóch lub więcej znaków, którego znaczenie odpowiada nie wyrazowi, lecz zdaniu językowemu, np. znak drogowy zakazanego kierunku (Eco, 1972, s. 195).

Znak nie jest badany w izolacji, ale jako część grupy znaków, zorganizowanych według określonego kodu. Umberto Eco zdefiniował kod jako system umownych znaków używanych do przekazywania informacji według określonego klucza (Eco, 1972, s. 153). Kody są systemami organizacji znaków, które dostarczają ram nadających znakom znaczenia – określają one zasób znaków oraz reguły, według których mogą się one łączyć. Ferdinand de Saussure określił dwa sposoby organizowania się znaków w kody: paradygmaticzny (całościowy zbiór znaków) i syntagmaticzny (komunikat złożony z wybranych znaków).

Należy dodać, że w analizie semiotycznej wyróżnia się dwa poziomy znaczenia – denotacji oraz konotacji. „Denotacja” jest utożsamiana z dosłownym znaczeniem znaku, które jest powszechnie zrozumiałe prawie dla każdego odbiorcy (a przynajmniej dla większej społeczności danego systemu kulturowego). Z kolei „konotacja” odnosi się do mniej oczywistego znaczenia – typu skojarzeniowego i wymagającego pewnego wysiłku od interpretatora. Znaczenia konotacyjne są zmienne – wyraźnie różnią się zależnie od okoliczności i są wynikiem odwołania się do szerszych kodów kulturowych (Hall, 1987, s. 64).

W odniesieniu do powyższej teorii, podczas analizy zebranych prac konkursowych (w kategoriach, takich jak: rysunek, malarstwo, fotografia, grafika komputerowa) istotne będą m.in. następujące pytania:

- Które elementy kompozycji są najbardziej wyeksponowane?

- Jakie znaki pojawiają się najczęściej? W jakich konfiguracjach są zestawione?
- Jakie kody interpretacyjne zostały w nich zawarte?
- Jakie denotacyjne i konotacyjne znaczenia prac możemy odczytać?

Na etapie interpretacji przyjmuję założenie, że warunkiem dla semiotyki miasta są społeczne procesy prowadzące do uznania przedmiotów w przestrzeni miejskiej za znaki.

Wawel, smok, flagi, sushi, muffinki i chaczapuri – znaki w tyglu kodów

Większość prac eksponuje główne zabytki Śródmieścia Krakowa znajdujące się na Rynku Głównym. Według terminologii semiotycznej są to sematy, takie jak: Sukiennice, wieża ratuszowa, kościół Mariacki, Barbakan i brama Floriańska. Dzięki swoim elementom relewantne są łatwo rozpoznawalne na poziomie denotacyjnym, nawet dla zagranicznego turysty, który zna je wyłącznie ze zdjęć Krakowa. Na poziomie konotacyjnym te dzieła architektury mogą uruchamiać ogólne skojarzenia, takie jak: historia, przeszłość czy tradycja, zaś dla odbiorcy znającego historię Krakowa mogą także przywoływać wielokulturowy wymiar dziejów miasta. Już bowiem od czasu jego lokacji Kraków był przystanią dla Niemców, którzy stanowili główną część mieszczaństwa, Żydów osiedlających się w sąsiedztwie od XII wieku, a także Austriaków, Czechów i Morawian, którzy pojawiają się w Krakowie w czasie zaborów (Kantor, 2004, ss. 40–41).

W analizowanych pracach wspomniane dzieła architektoniczne zostają najczęściej zestawione z flagami różnych państw narodowych, pozdrowieniami w różnych językach i sylwetką gołębia (rysunek 1).

Odnosząc się do typologii znaków zaproponowanej przez Peirce można stwierdzić, że wizualne przedstawienia zabytków na Rynku Głównym są ikonami, zaś towarzyszące im znaki są w większości przypadków symbolami, w których między formą i treścią nie zachodzą ani relacje naturalne, ani relacje podobieństwa. Wyjątek stanowią graficzne reprezentacje gołębia, który może być postrzegany zarówno jako znak ikoniczny – ptak stanowiący stały element Śródmieścia Krakowa – a także jako ponadnarodowy symbol pokoju i harmonijnej koegzystencji mieszkańców pochodzących z różnych krajów. To powtarzające się zestawienie znaków wyraźnie komunikuje intencje nadawcy: miasto przyszłości jest zakorzenione w lokalnej tradycji, a zarazem hybrydyczne pod względem społecznym – charakteryzuje się zróżnicowaniem narodowym i kulturowym.

Rysunek 1. Bez tytułu, autor – grupa młodsza



Źródło: archiwum Stowarzyszenia Interkulturalni PL.

Interpretowanie przekazów wizualnych metodą semiotyczną polega na odnalezieniu związków znaków z odpowiednimi kodami. Pewne kombinacje znaków w układzie syntagmatycznym są preferowane, a inne nie, co wskazuje, że znaczenie jest regulowane przez określone warunki historycz-

ne i społeczne. Prawdliwość tę zauważyć można np. w pracy, gdzie wokół centralnego sematu przedstawiającego smoka zostały zgromadzone znaki reprezentujące potrawy i przekąski z różnych kuchni świata. Na rysunku są one również podpisane ich nazwami w wersji angielskiej: *pasta*, *chop with French fries*, *pizza*, *spaghetti*, *croissant*, *sushi*, *hamburger* i *tacos* (rysunek 2).

Rysunek 2. Bez tytułu, autor – grupa młodsza



Źródło: archiwum Stowarzyszenia Interkulturalni PL.

Z uwagi na fakt, że Smok Wawelski tradycyjnie przedstawiany jest w zestawieniu z baranem, umieszczenie w jego zasięgu produktów żywnościowych typowych dla zglobalizowanej współczesności, wywołuje efekt komiczny lub dysonans. Wizualna syntagma czerpie większość elementów z innego niż zazwyczaj paradygmatu, co powoduje, że motyw główny o tradycyjnej proveniencji nabiera innych znaczeń. W przeszłości smok był zwykle symbolem prachaosu (Kopaliński, 2007, s. 395). Andrzej Szyjewski (2003) stwierdza, że w mitologii ludów słowiańskich smoki są ucieleśnieniem destrukcyjnych mocy, rozkładających ład kosmiczny. Śladem mitycznych wzorców podążyły podania, w tym także autorstwa Wincentego Kadłubka (2008) z XII wieku,

gdzie po raz pierwszy pojawia się Smok Wawelski. Współczesne tendencje w przemyśle pamiątkarskim są semantycznym rewersem dawnego symbolu: „całożerca” stał się niegroźną maskotką lub funkcjonalnym, kolorowym gadzetem. Tę wersję pluszowego smoka widzimy również w powyższej pracy: legendarny potwór stał się konsumentem w supermarkecie kultury. W przeciwieństwie do swoich mitycznych poprzedników jest on elementem wielokulturowego nowego ładu, który – sądząc po uśmiechniętej paszczy – wyraźnie budzi jego zadowolenie.

Rysunek 3. „Parada wielokulturowa”, autor – grupa młodsza



Źródło: archiwum Stowarzyszenia Interkulturalni PL.

Semat smoka w formie barwnego modelu niesionego przez sześciu przedstawicieli różnych państw pojawia się również w wyróżnionej pracy pt. „Parada wielokulturowa” (rysunek 3). Etniczna lub narodowa tożsamość ukazanych osób manifestuje się poprzez dystynktywne znaki, takie jak: szkocka spódniczka, stożkowy azjatycki kapeluszyk, kimono i fryzurę w japońskim stylu. Sam smok z uwagi na swoją kolorystykę i kształty wywołuje konotacje związane ze smokami azjatyckimi, które w przeciwieństwie do europejskich, były zawsze istotami sprzyjającymi ludziom (Kopaliński, 2007). Niezależnie od tych skojarzeń, widoczne w górnej części pracy sematy reprezentujące wzgórze Wawel z Zamkiem Królewskim i bazyliką oraz płynącą poniżej rzekę nie pozostawiają wątpliwości co do lokalizacji akcji. Ponadto tytuł nawiązuje do Wielkiej Parady Smoków – widowiska plenerowego organizowanego przez teatr Groteska.

Jak zostało wspomniane, w dużej części prac zabytkom Śródmieścia Krakowa towarzyszą flagi różnych państw. Zazwyczaj pojawiają się one w formie ułożonych w różnych konfiguracjach chorągiewek, ale niekiedy składająca się z nich syntagma ta przybiera charakter surrealistyczny np. w wyróżnionym „Rozlewisku” (rysunek 4, grupa młodsza). W rysunku tym, wykonanym kolorowymi flamastrami, kościół Mariacki usytuowany jest na tle tytułowego rozlewiska złożonego z kilku flag, spośród których najwyraźniej wyeksponowana jest flaga Japonii.

Ciekawą pracą opierającą się całkowicie na znakach-symbolach, jakimi są flagi narodowe jest też rysunek wykonany kredkami pt. „Wiele Kultur – jeden Kraków” (grupa młodsza, wyróżnienie). Jego treścią jest semat – krakowski lajkonik trzymający polską flagę, którego kształt niczym puzzle konstituują znaki – odpowiednio „przycięte” flagi narodowe. Biorąc pod uwagę wielokulturową genezę tradycji lajkonika, np. napady tatarskie na Kraków w XIII wieku (Grabowski, 2008, s. 82), semantyczny aspekt tej kompozycji jest bardzo złożony. Zawiera ona bowiem zarówno odwołania do konfliktów militarnych z przeszłości, jak i optymistyczną wizję miasta przyszłości.

Flagi są silnym czynnikiem budującym poczucie tożsamości. Pierwotnie w formie sztandaru flagi służyły do identyfikacji walczących na polu bitwy, obecnie są powszechnie stosowanym symbolem państwowości. Flaga narodowa jest symbolem głęboko ukrytych treści, a zarazem osadza jednostkę w historii i tradycji narodowej (Aravot i Weiss, 2017). W konkursowych pracach flagi narodowe stanowią wizualną metonimię mieszkańców poszczególnych państw żyjących wspólnie w jednym mieście.

Rysunek 4. „Rozlewisko”, autor – grupa młodsza



Źródło: archiwum Stowarzyszenia Interkulturalni PL.

O ile metonimia oparta na symbolice flag łatwo poddaje się odczytaniu denotacyjnemu, o tyle oryginalnym przykładem syntagmy złożonej z zaskakujących figur retorycznych tego rodzaju jest wyróżniona praca pt. „W cztery smaki dookoła świata” (rysunek 5).

Wykonany kredkami rysunek ukazuje witrynę Piekarni-Cukierni z symbolem lajkonika (co semiotycznie lokalizuje jej umiejscowienie). Na półkach prezentują się wypieki, których wygląd i nazwy odnoszą się do różnych krajów ich pochodzenia, stanowiąc ich synekdochę *pars pro toto*. W przypadku wszystkich odmian metonimii desygnaty nie wykazują podobieństwa, ale dzielą pewien związek skojarzeniowy (Lachur, 2004). Na tej zasadzie Polskę reprezentują znaki, takie jak: obwarzanek, pączek z różą, pierniki toruńskie, wuzetka i kremówka papieska; Włochy – makaroniki; Niemcy – pishingerey, strudel, tort szwarcwaldzki; Francję – rogaliki półfrancuskie, croissant; USA – donut, Gruzję – chaczapuri. Jako znaki składają się na zglobalizowany pejzaż gastronomiczny ponowoczesnego miasta. Niektóre z prezentowanych

Rysunek 5. „W cztery smaki dookoła świata”, autor – grupa młodsza



Źródło: archiwum Stowarzyszenia Interkulturalni PL.

wypieków są wielokulturowe same w sobie: muffinki – powstałe w wiktoriańskiej Anglii i spopularyzowane w Stanach Zjednoczonych, bajgle – wywodzące się z krakowskiej kuchni żydowskiej i przeniesione wraz z emigrantami do Nowego Jorku. Biorąc pod uwagę kontekst lokalny konkursu, szczególnie interesująca jest bułka kajzerka, której pozornie polsko brzmiąca nazwa ma swój źródłosłów w niemieckim rzeczowniku „*der Kaiser*”, czyli cesarz. Według powszechnego w Galicji przekonania właśnie takie bułeczki spożywał na śniadanie cesarz Franciszek Józef I, stąd też lud nazwał je kajzerkami (Czuma i Mazan, 1998, s. 194).

Powyższe konotacje związane z genezą eksponowanych wypieków dowodzą, że zjawisko przenikania się kultur i wymiana kulturowa nie jest jedynie cechą doby globalizacji, ale występowało już w przeszłości, tylko na mniejszą skalę. Opowiada o tym także komiks nagrodzony I miejscem w grupie starszej, poświęcony dziejom Krakowa (rysunek 6).

Rysunek 6. Bez tytułu, autor – grupa starsza, pierwsze miejsce w konkursie



Źródło: archiwum Stowarzyszenia Interkulturalni PL.

Akcja komiksu rozpoczyna się w 1241 roku, kiedy nieufortyfikowaną jeszcze osadę napadli i spustoszyli Tatarzy. W prowadzonej narracji autorka

koncentruje się na akcie lokacyjnym Krakowa z 1257 roku, którego zapis na pergaminie został ukazany w jednym z kadrów komiksu. W oparciu o prawo lokacyjne wydane przez księcia Bolesława Wstydlwego, zdecydowano o ustanowieniu gminy miejskiej rządzącej się zasadami prawa magdeburskiego. Znamienным jest, że w treści dokumentu znalazły się słowa: „Zamierzając przeto lokować miasto w Krakowie i zgromadzić tu ludzi z różnych stron świata (...)”. (Wyrozumski, 2007). Przez przyjęcie prawa magdeburskiego miasto wchodziło w środkowoeuropejski system prawa miejskiego, które zapewniało mu w dużym stopniu status autonomiczny, a ponadto obecność we wspólnocie nie tyle międzynarodowej, co ponadpaństwowej. Komiks ukazuje również postaci krakowskich Żydów oraz położenie Krakowa na przecięciu szlaków handlowych ze wschodu na zachód i z północy na południe, spośród których najbardziej żywotny był szlak z Węgier i Rusi, łączący się z drogą transportową powiązaną z kopalniami w Bochni i Wieliczce. Warto dodać, że nie tylko usytuowanie, ale również dzieje miasta w czasie, których przechodziło ono z rąk do rąk (tzn. funkcjonowało jako miasto Wiślan, miasto stołeczne, czyli stolica potężnej monarchii, miasto prowincjonalne w ramach cesarstwa Austrii, a następnie Austro-Węgier), przyczyniły się do jego ogromnej różnorodności kulturowej (Kantor, 2004).

Etnopejzaż nowej przestrzeni miejskiej

Pojęcie wielokulturowości miasta skupia się wokół obszarów, takich jak: zróżnicowanie etniczne mieszkańców, zróżnicowanie wyznaniowe i zróżnicowanie społeczne (Kantor, 2004, s. 44). Zgodnie z danymi statystycznymi Kraków ma jeden z największych odsetków cudzoziemskich mieszkańców w Polsce¹. W jaki sposób fakt ten manifestuje się w konkursowych pracach?

Interesującym przykładem wizualizacji aspektów tej różnorodności są trzy nagrodzone prace grupy młodszej: „Jedno miasto wiele kultur” (I miejsce), „Walking through Kraków” (II miejsce) oraz „Indian culture” (III miejsce). Głównym elementem pierwszego dzieła jest popiersie młodej kobiety w stroju krakowskim. W semat twarzy o jasnej karnacji „wmontowane” są dwa kwadraty o ciemniejszym kolorze skóry. W dolnym rogu znajduje się semat kamienicy stanowiący synekdochę krakowskiego Rynku. Stosunek jego proporcji w porównaniu do większej rozmiarami postaci nadaje kompozy-

¹ Program Otwarty Kraków – historia. http://otwarty.krakow.pl/program/217931,artykul,o_programie.html (27.08.2021).

cji surrealistyczny charakter, co jest uzasadnione w kontekście wizjonerskiej tematyki konkursu.

Grafika komputerowa nagrodzona II miejscem ukazuje kilkoro ludzi przechodzących na tle Sukiennic. Jedna kobiet ma na głowie chustę, jeden z mężczyzn ma wyraźnie ciemniejszy kolor skóry, zaś twarze dwóch pozostałych mają jaskrawo czerwoną i zieloną barwę. Nierealistyczna karnacja dwóch przechodniów sprawia, że kadr z życia miasta nabiera umownego charakteru. Jednocześnie ukazana sytuacja wywołuje konotacje związane raczej z życiem codziennym niż z ruchem turystycznym.

Semat Sukiennic precyzyjnie lokalizujący miejsce akcji wykorzystuje również rysunek „Multiculturalism” (wyróżnienie, grupa młodsza). Konstytuująca kompozycję syntagma zawiera charakterystyczną dla krakowskiego Rynku drożkę i zaprzęzonego do niej konia przykrytego derką w etniczne wzory, na którego wskakuje... Indianin. Dysonas, jaki wywołuje to nietypowe zestawienie dowodzi, iż w procesie naturalizacji i w następstwie nawyku kulturowego dochodzi do ukrycia faktu, że dany kod jest uwarunkowany kulturowo, mimo że pozornie wydaje się przezroczysty (Barker, 2005, s. 103).

O zróżnicowaniu wyznaniowym traktuje 3-minutowy film „Indian culture”, którego autorem jest chłopiec pochodzący z indyjskiego Bengauru, zaś obecnie mieszkający z rodzicami w Krakowie. Wchodząc w rolę narratora, opowiada o dwóch festiwalach obchodzonych w swojej ojczyźnie – Kali Puja i Saraswati Puja. Na film składa się montaż zdjęć ukazujących ojca narratora, który w krakowskim mieszkaniu buduje ołtarze wspomnianych bogiń i wchodząc w rolę kapłana odprawia modły i ceremonie. Narrator wyjaśnia symbolikę wizerunków bogini Kali i Saraswati, zaznajamiając widza z obcymi kulturowo kodami ikonograficznymi oraz wskazując na ich powiązania z hinduską mitologią. Prezentuje także najważniejsze rekwizyty potrzebne do celebracji – np. róg muszli i dzwonek – symbolizujące zwycięstwo w walce a zarazem praktyczne narzędzia odstraszające insekty swoimi częstotliwościami. Oryginalnie używany w rytuale kwiat czerwonego hibiskusa, z uwagi na swoją niedostępność w Polsce, zostaje zastąpiony przez kwiaty polskie. Jest to ciekawy przykład pielęgnowania własnych tradycji religijnych na obczyźnie, a zarazem ich adaptacji do nowych realiów. W tle ceremonii widnieje plakat organizacji społecznej Krakow Bengalis' Association, skupiającej Bengalczyków w Krakowie, co bez wątpienia świadczy o integracji tej grupy imigrantów.

Syntezę zróżnicowanego pejzażu wyznaniowego dawnego i przyszłego Krakowa znajdziemy w pracy pt. „Równorzędni” (grupa młodsza). Składająca się na nią syntagma ma wybitnie semiotyczny charakter. W jej centrum

znajduje się polski ostrzegawczy znak drogowy „skrzyżowanie dróg”, zaś po jego czterech stronach – uproszczone reprezentacje graficzne denotujące: kościół katolicki, cerkiew, synagogę i meczet.

Rysunek 7. „Gdy drzewo osiąga nowe wysokości jest ozdobione koroną o indywidualnym wzorze, a korzenie są bezpiecznie posadzone”, autor – grupa starsza, trzecie miejsce w konkursie



Źródło: archiwum Stowarzyszenia Interkulturalni PL

Kantor, wymieniając możliwe skutki istnienia wielokulturowego miasta, mówi o: współzawodnictwie i rywalizacji, konflikcie i agresji, segregacji i dyskryminacji oraz współpracy i przyjaznym łączeniu się jego mieszkańców (Kantor, 2004, s. 40). Potencjalność zamanifestowania się tych negatywnych skutków współwystępowania na tej samej przestrzeni dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych cechach kulturowych, takich jak wygląd zewnętrzny czy system wartości, wizualnie komunikuje praca o poetyckim tytule „Gdy drzewo osiąga nowe wysokości jest ozdobione koroną o indywidualnym wzorze, a korzenie są bezpiecznie posadzone” (rysunek 7). Ten wymowny tytuł to raczej metaforyczne spostrzeżenie dotyczące rozwoju niż odzwierciedlenie wizualnej zawartości grafiki, która jest dystopią wielokulturowego miasta.

Ponad krakowską Wieżę Ratuszową unosi się w chmurach złowrogi kształt statku kosmicznego z napisem ŚWIAT INTERSPACE, pociski napędzane silnikiem raketowym oraz futurystyczny latający pojazd policji, który opryskuje jakąś substancją stojące poniżej postaci – m.in. zagadkową istotę z innej planety i człowieka w czapce z napisem Polska. Mimo że napis na wieży – „CRACOW CITY HALL WELCOME!” przekazuje przyjazny komunikat werbalny, warstwa wizualna budzi przeciwne konotacje: niepokój, destabilizację, wrogość i poczucie zagrożenia.

Semiotyka miasta wielokulturowego przyszłości

Gottdiener (1983) podkreśla, że na semiotykę miasta składa się przede wszystkim jego struktura materialna, czyli zabudowa, wyobrażenia mieszkańców oraz kody znaczeń wyrażonych w przestrzeni. W ujęciu Barthesa (1986) miasto jest językiem zapisanym przez obiekty materialne, mówiącym do mieszkańców i odczytywanym przez nich. Potwierdzają to konkursowe prace, koncentrujące się na tych elementach przestrzeni miejskiej, które dla jej mieszkańców mają wyraźny wymiar semiotyczny, wykraczające poza funkcję użytkową. Na kod, czyli system znaków miasta XXI składają się zarówno znaki głęboko zakorzenione w lokalnej tradycji, jak i znaki nowe, będące częścią zglobalizowanej semiosfery. Dzieła te ilustrują spostrzeżenie Łotmana, że dorobek kulturalny poprzednich pokoleń skumulowany jest w symbolach i znakach kultury (Żyłko, 2009), a kultura to historycznie uformowany pakiet systemów semiotycznych.

Zważywszy, że o międzykulturowości przestrzeni świadczy transgresyjność i odkrywanie możliwości czerpania nowych zasobów – niektóre z kon-

kursowych dzieł wizualizują także miasto międzykulturowe. Prace te na poziomie konotacyjnym komunikują podstawową wartość międzykulturowości, jaką jest zarówno ochrona przed globalizacją i homogenizacją, jak i przed lokalnym egocentryzmem (Nikitorowicz, 2004, s. 89). W warunkach wielokulturowości i międzykulturowości dochodzi do prostego zwielokrotnienia różnorodnych pakietów lub do różnorodnych interakcji i przeplatania się wielości elementów, jakie składają się międzykulturową semiosferę. Poszczególne znaki, symbole i sematy wchodzące w skład nowych układów, zmieniają w ten sposób swoje dotychczasowe znaczenia oraz funkcje i nabierają nowych. Część analizowanych prac ukazuje wielokulturowość jako zjawisko demograficzne, zaś część wizualnie reprezentuje multikulturalizm jako normatywną odpowiedź na wielokulturowość.

Niezależnie od tego, czy prace te koncentrują się na architektonicznym aspekcie miasta i symbolach, czy też na relacjach społecznych, podkreślają one, że wpływ interakcji kulturowych wiąże się z wzajemną wymianą znaków i dynamicznym procesem ponownego przypisywania im znaczeń. Semantyczna modyfikacja znaków polega nie tylko na ich transformacji, ale też na przetwarzaniu ich na produkty. Uczestnicy konkursu w twórczy sposób użyli znaków i symboli zakorzenionych w tradycji Krakowa, modyfikując ich znaczenie poprzez umieszczenie ich w nowych układach syntagmatycznych ze znakami z innych kodów kulturowych. Dzieła krakowskich uczniów potwierdzają również, że międzykulturowość jest źródłem tożsamości, ponieważ wizerunek samego siebie jest opierany na wizerunku obcości – obcość jest więc drugą stroną swojskości.

Bibliografia

- Aravot, N. i Weiss, Sz. 2017. *Flaga, naród, tożsamość*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Barthes, R. 1986, Semiology and the Urban. W: Gottdiener, M., Lagopoulos, A.Ph. eds. *The City and the Sign. An Introduction to Urban Semiotics*, New York: Columbia University Press, pp. 87–98.
- Cassirer, E. 1971. *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Tłum. A. Stanińska, Warszawa: Czytelnik.
- Czuma, M. i Mazan, L. 1998. *Austriackie gadanie, czyli encyklopedia galicyjska*. Kraków: Anabasis.
- Eco, U. 1972. *Pejzaż semiotyczny*. Warszawa: PIW.
- Gottdiener, M. 1983. Urban semiotics. In: Pipkin, J., La Gory, M. and Blau, J.

- eds. *Remaking The City. Social Science Perspectives On Urban Design*. Albany: State University of New York, pp. 101–114.
- Grabowski, A. 2008. *Dawne zwyczaje krakowskie. Wypisy z dzieł*. Kraków: Jagiellonia.
- Hall, S. 1987. Kodowanie i dekodowanie, tłum. W. Lipnik. *Przekazy i Opinie*. 1–2, ss. 64–78.
- Kopaliński, W. 2007. *Słownik symboli*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm.
- Kantor, R. 2004. Wielokulturowość miasta: prolegomena do badań nad zróżnicowaniem kulturowym społeczności miejskiej Krakowa. *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*. 8, s. 44.
- Mistrz Wincenty tzw. Kadłubek. 2008. *Kronika Polska*. Wrocław: B. Kürbis.
- Lachur, C. 2004. *Zarys językoznawstwa ogólnego*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Monaco, J. 1981. *How to Read a Film*, New York: Oxford University Press.
- Nikitorowicz, J. 2004. Wartość międzykulturowości. W: Szerląg, A. *Edukacja ku wartościom*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Peirce, Ch.S. 1997. *Wybór pism semiotycznych. Znak – Język – Rzeczywistość*. Tłum. Z. Dyjas, R. Mirek, A.J. Nowak. Warszawa: Polskie Towarzystwo Semiotyczne.
- Pink, S. 2009. *Etnografia wizualna. Obrazy, media i przedstawienie w badaniach*. Tłum. M. Skiba. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szyjewski, A. 2003. *Religia Słowian*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Wyrozumski, J. 2007. Lokacja czy lokacje Krakowa na prawie niemieckim? W: Wyrozumski, J. red. *Kraków. Nowe studia nad rozwojem miasta*. Kraków: Towarzystwo Miłośników Historii i Zabytków Miasta Krakowa, ss. 121–151.
- Żyłko, B. 2009. *Semiotyka kultury. Szkoła tartusko-moskiewska*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.

**Does the Wawel Dragon prefer sushi? The semiosphere of the vision
of a multicultural city in the 21st century in the artistic works of school
students from Krakow**

Abstract: In this text, a semiotic perspective was used to analyze the artistic works of students from Krakow schools submitted to the competition entitled “A multicultural city in the 21st century”. Assuming that the condition for the semiotics of

the city are social processes leading to the recognition of objects in urban space as signs, the text is aimed to answer the question: what signs and codes constitute the semiosphere of works taking part in the competition? The analysis shows that the participants creatively used signs rooted in the tradition of Krakow, modifying their meaning by placing them in new syntagmatic systems with signs from other cultural codes. These works also show that the impact of cultural interactions is related to an exchange of signs and the dynamic process of reassigning their meanings. They also illustrate other sociocultural mechanisms taking place in the conditions of multi – and interculturalism. One of them is the simple multiplication of various “cultural packages”, and another – the diverse and dynamic interactions and the interweaving of the multiple elements that make up the entire intercultural space.

Keywords: artwork, multiculturalism, city, sign, symbol, code, meaning

Translated by Elżbieta Wiącek



Rozwijanie inteligencji wielorakich i kompetencji kluczowych dzieci w kontekście edukacji nieformalnej. Studium przypadku konkursu „Słoneczniki”

Streszczenie: Działania edukacyjne prowadzone w instytucjach kultury są współcześnie rozwijane w różnych przestrzeniach na całym świecie. Szczególnie można zaobserwować pojawianie się nowych form edukacji skierowanej do dzieci w muzeach, teatrach, centrach kultury i rozrywki. Globalne wyzwania edukacyjne są realizowane w lokalnych środowiskach kulturowych. Znamionną wartością wspólną jest ich ukierunkowanie na rozwijanie zdolności i potencjału inteligencji wielorakich dziecka już od najmłodszych lat. Wielość i różnorodność ofert kulturalnych jest niewątpliwie zaletą, ale i problemem. Stąd rodzi się pytanie o to, które propozycje są szczególnie wartościowe i wyróżniają się jakością na tle innych? W artykule analizie podano krakowski konkurs „Słoneczniki” – w kontekście edukacji pozaformalnej, która jest współcześnie postrzegana jako istotny obszar kształtowania kompetencji kulturowych.

Słowa kluczowe: edukacja pozaformalna, globalizacja, dziecko, inteligencje wielorakie, kompetencje kluczowe, konkurs „Słoneczniki”

Wprowadzenie

Edukacja i rozwijanie kompetencji kulturowych w globalnym świecie jest przedmiotem badań różnych dyscyplin naukowych: pedagogów, psychologów, socjologów, kulturoznawców i innych. Można zaobserwować coraz większe zainteresowanie badaczy pracą mózgu i procesami poznawczymi człowieka. Jedną z koncepcji, która zyskała dużą popularność wśród badaczy nauk społecznych jest teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardniera. Inteligencja ujmowana jest tutaj zarówno w kategoriach czynników indywi-

dualnych, jak i kulturowych. Zdolności indywidualne wymagają struktur i instytucji społecznych, środowiskowych, które umożliwiają ich kształtowanie. W takim ujęciu inteligencja staje się elastycznym konstruktem, zależnym od kultury (Gardner, 2009, s. 264).

W niniejszym opracowaniu prezentujemy namysł nad działaniami edukacyjnymi kierowanymi do dzieci przez organizatorów działań kulturalno-oświatowych w przestrzeni miasta w kontekście edukacji nieformalnej, inteligencji wielorakich, edukacji kulturowej i międzykulturowej. Przedmiotem badania jest realizowany od kilku lat przez ogólnopolski portal CzasDzieci.pl konkurs „Słoneczniki”, w ramach którego rodzice wyłaniają najbardziej rozwojowe inicjatywy edukacyjne dla dzieci w wieku do czternastu lat¹.

W opracowaniu uwzględniono kryteria oceny nominowanych działań w sześciu kategoriach, a w szczególności edukacyjny wymiar realizowanych treści, form i metod.

Zastosowano metodologię badań jakościowych. Przeanalizowano materiały dotyczące zgłoszonych nominacji konkursowych: opisy inicjatyw i komentarze rodziców, strony internetowe organizatorów, opinie ekspertów. Badanie wpisuje się w szerszy kontekst problematyki badań nad edukacją nieformalną dzieci (Zwiernik, 2020).

Aktualne wyzwania edukacji kulturowej i międzykulturowej

Współczesność wymaga nowego spojrzenia na miejsca i przestrzenie edukacji oraz kultury w życiu człowieka (Nowotniak, 2018, s. 9) – żyjącego tu i teraz, kształtującego przyszłość w wymiarze zarówno indywidualnym, jak i wspólnotowym. Społeczne migracje i postępujący rozwój nowych technologii powodują dynamiczne zmiany w transformacji kulturowej. Postępująca unifikacja życia nakazuje spojrzeć na problemy jednostki w ujęciu zagrożeń cywilizacyjnych, kulturowych, ekologicznych, egzystencjalnych. Antidotum na te problemy może być edukacja rozumiana jako pomost łączący nie tylko pokolenia i kultury, ale także środek umożliwiający wielokulturowym społecznościom nabywanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do rozwiązywania aktualnych problemów komunikacji międzykulturowej (Lewowicki, 2013, s. 31).

Jeśli spojrzymy na edukację w szerszym kontekście międzykulturowym, to punkt ciężkości może zostać położony na projektowanie/organizowanie procesu rozwijania u jednostki inteligencji wielorakich i kompetencji klu-

¹ <https://sloneczniki.czasdzieci.pl/> (12.01.2022).

czowych. Kształtowanie się struktur poznawczych człowieka zależne jest bowiem od indywidualnych uwarunkowań biologicznych i psychologicznych, ale także od organizacji struktur społeczno-kulturowych (Brzezińska, 2021). Dlatego też obszar edukacji pozaformalnej jest istotny w kategoriach oddziaływania społecznego. Wagę tych zagadnień dostrzegają prowadzone polityki kulturalne i edukacyjne na poziomie poszczególnych państw Unii Europejskiej. Programy proponują działania wpisujące się w polityki edukacji międzykulturowej – edukacji dla lepszego jutra, dla pokoju (Błęszyńska, 2020; Pukin, 2019).

Kompetencje kluczowe i edukacja pozaformalna

W tym miejscu warto przypomnieć, że rozkwit zróżnicowanych inicjatyw edukacji kulturalnej, kulturowej, międzykulturowej, pozaformalnej miał miejsce w Polsce po 1989 roku, jako konsekwencja zmian systemowych. Pojawiły się nowe możliwości realizacji działań w obszarze edukacji kulturowej i międzykulturowej. Zdaniem ekspertów i badaczy to właśnie edukacja międzykulturowa powinna proponować korzystny poznawczo program wiedzy o Innych, różnych kulturach, a jednocześnie o wartościach, możliwościach wspólnych pożytecznych przedsięwzięć, szansach i pożytkach współpracy (Lewowicki, 2013). Wspieranie procesów edukacji kulturowej i międzykulturowej propagują strategie, programy i zalecenia kierowane przez Unię Europejską i Radę Europy. Odnoszą się do potrzeby wspierania różnorodności kulturowej i poszanowania różnic międzykulturowych (Pukin, 2019).

Kompetencje kluczowe są rozwijane w różnych kontekstach edukacji, w tym pozaformalnej, która charakteryzuje się dobrowolnością udziału, zorganizowanym i przemyślanym działaniem, odbywa się w czasie wolnym, poza szkołą czy uczelnią. Zwraca się w niej uwagę na kreatywność oraz samoekspresję, indywidualne i grupowe zaangażowanie. W procesie edukacji pozaformalnej mogą uczestniczyć różne podmioty, w tym instytucje kultury czy organizacje pozarządowe². Kształcenie pozaformalne powinno odbywać się z udziałem wykładowcy, instruktora lub nauczyciela. Prowadzi zazwyczaj do zdobywania i poszerzania umiejętności w różnych dziedzinach życia zawodowego, społecznego, jak również kulturalnego³.

² http://czytelnia.frse.org.pl/media/FRSE_RAY_wartosc-edukacji_www.pdf (4.03.2021).

³ Kształcenie pozaformalne (j. ang. *Non-formal education*) definiowane przez Główny

Zalecenia Rady Europy z 2018 roku podnoszą kwestię rozwijania kompetencji kluczowych w okresie całego życia. Autorzy dokumentu podkreślają istotną rolę edukacji pozaformalnej w procesie enkulturacji, wagę rozwijania umiejętności interpersonalnych, komunikacyjnych i poznawczych, a przede wszystkim krytycznego myślenia, umiejętności analitycznych, kreatywności, umiejętności rozwiązywania problemów i ogólnej odporności (Sławiński, 2014; Warchoń, 2018; Bratek i Miłoś, 2014)⁴.

Współczesne badania nad dzieckiem i dzieciństwem

W kontekście edukacji całościowej szczególne znaczenie ma okres dzieciństwa. Jego optymalizacji służą badania nad dzieckiem i dzieciństwem (Kehily, 2001; Szczepska-Pustkowska, 2009). Polscy badacze sytuują problematykę dziecka i dzieciństwa w założeniach ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych (Barbara Smolińska-Theiss, Wiesław Theiss, Bogusław Śliwerski, Dorota Klus-Stańska, Maria Szczepska-Pustkowska, Urszula Markowska-Manista, Katarzyna Segiet i inni (Jarosz, 2017, s. 76). Pod koniec XX wieku dokonała się zmiana paradygmatu w sposobie konstruowania kategorii dziecka i dzieciństwa zapoczątkowana przez socjologów, a dotycząca nowego sytuowania dziecka w strukturze społecznej (Theiss, 2010, s. 15; Jarosz, 2017). Ukazała dziecko jako sprawczego aktora społecznego – zaangażowanego w sprawy codziennego życia. Wiedza kształtowana, będąca wynikiem jednostkowych i wspólnotowych doświadczeń i przeżyć, stanowi znaczący kapitał biograficzny, porównywalny do tego, którego źródłem jest formalna edukacja instytucjonalna (Zwiernik, 2015). Zyskujące coraz większe zainteresowanie badania nad dzieckiem i dzieciństwem pozwalają lepiej poznać procesy poznawcze oraz zależności ich kształtowania się (Smolińska-Theiss, 2014). Pomagają też wskazywać różnice w przyswajaniu wiedzy i umiejętności w zakresie inteligencji wielorakich (Gardner, 2009), które warunkuje środowisko społeczno-kulturowe od pierwszych dni życia (Ornacka, 2013; Mendel, 2017). Konwencja Praw Dziecka (1989) wzmocniła status dziecka w sferze prawnej, społecznej i politycznej. Dzieciństwo jest postrzegane jako ważny okres życia każdego człowieka. Dziecko jest pełnoprawnym człon-

Urząd Statystyczny: <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/2811%2Cpojecie.html> (10.03.2021).

⁴ Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=DE> (4.03.2021).

kiem społeczności z całą swoją specyfiką funkcjonowania. Dlatego ważne jest wprowadzanie nowych metod edukacji, ukierunkowanych na poznawanie własnej tożsamości, uczenie się otwarcia na różnorodność kulturową, „filozofowanie” od najmłodszych lat (Szczepaska-Pustkowska, 2020). „Uczestnictwo dzieci w kolektywnych praktykach społecznych z rówieśnikami i dorosłymi, z którymi tworzą lokalną społeczność usytuowaną we wspólnie (re)konstruowanej przestrzeni życia, to proces edukacji nieformalnej, stanowiącej przedmiot zainteresowań pedagogów” (Zwiernik, 2020, s. 45). Różnorodne inicjatywy edukacyjne proponowane w czasie wolnym, w obszarze edukacji pozaformalnej rozwijają kreatywność, wprowadzając w kulturę i sztukę (lokalną, regionalną, narodową i wielokulturową), kształtują tożsamość kulturową (Ogrodzka-Mazur, Szusćik i Szafrąńska, 2019; Pater, 2017)⁵. Przykładem wspierania tego typu działań jest konkurs „Słoneczniki”.

Konkurs „Słoneczniki” w Krakowie

Konkurs „Słoneczniki” został zainicjowany w Krakowie w 2011 roku przez fundację CzasDzieci.pl. Aktualnie realizowany jest w trzech miejscach w Polsce: w Krakowie, Warszawie i Katowicach. Odbywa się raz w roku po letnich wakacjach i składa się z kilku etapów. Pierwszy obejmuje zgłaszanie przez rodziców nominacji konkursowych w sześciu kategoriach, które odnoszą się do koncepcji inteligencji wielorakich Gardnera, tj.: język, muzyka, sztuki wizualne, logika, przyroda, ruch. Zajęcia dotyczą inicjatyw prowadzonych w danym roku szkolnym przez różnego typu podmioty (publiczne, niepubliczne, prywatne). Kolejny etap zawiera poddanie zgłoszonych projektów opinii rodziców. „Słoneczniki skupiają się na oddaniu głosu właśnie im – opiekunom i wychowawcom, którzy znajdują się najbliżej swoich dzieci i jak nikt inny potrafią ocenić, czy dane przedsięwzięcie służy ich rozrywce i rozwojowi”⁶. Następny etap konkursu to ocena ekspercka. W jury zasiadają specjaliści z zakresu psychologii i pedagogiki oraz przedstawiciele władz lokalnych. Bio-

⁵ Instytucje kultury, np. muzea, wspierają dzisiaj rodziców, opiekunów, wychowawców w edukacji kulturalnej, kulturowej, wielokulturowej i międzykulturowej dziecka. Zob. <https://artmuseum.pl/pl/edukacja/dla-dzieci>; https://www.wilanow-palac.pl/edukacja/program_dla_rodzin; <https://ethnomuseum.pl/muzeum-dla-dzieci/zajecia/internet-pelen-emocji/>; <https://mnk.pl/rodzice-i-dzieci>; <http://muzeumkrakowa.pl/aktualnosci/sila-sieci-w-edukacji> (16.02.2021).

⁶ Cytat pochodzi ze strony internetowej portalu CzasDzieci.pl, Słoneczniki CzasDzieci.pl – 2021 (13.03.2021).

rą oni pod ocenę: ogólne podejście prowadzącego do najmłodszych, dostosowanie oferty do potrzeb rozwojowych dziecka (ukierunkowanie na rozwijanie kompetencji kluczowych i inteligencji wielorakich), atrakcyjność inicjatywy (oceniana w odniesieniu do zaangażowania emocjonalnego dziecka)⁷.

W każdej kategorii zwycięzców wyłaniają rodzice (nagroda w plebiscycie rodziców) i zespół ekspertów (statuetka złotego słonecznika). Zgodnie z regulaminem inicjatywy, które zostały nagrodzone przez jury w danym roku, nie mogą ich otrzymać ponownie w roku następnym w tej samej kategorii. Zasada ta nie dotyczy Nagrody Rodziców⁸. W rekomendacji zgłaszanych przez rodziców inicjatyw, częstym motywem wyboru jest zadowolenie dzieci i chętnie podejmowane działanie. Niektórzy rodzice pytali dzieci wprost o rekomendacje. Wskazywali na samodzielność w wyborze oferty zgodnie z ich zainteresowaniami. W tych preferencjach można odczytać z jednej strony wzrastającą rolę dziecka, jako społecznego aktora własnych wyborów w obszarze edukacji nieformalnej, z drugiej – rodzicielskie oczekiwania realizacji zainteresowań dziecka wpisanych w kulturę dzieciństwa.

Na przestrzeni ostatnich sześciu lat w gronie krakowskich laureatów znalazło się 107 inicjatyw, z czego 36 zostało uhonorowanych statuetką słonecznika, 37 nagrodą rodziców, a 34 przyznano wyróżnienia⁹. Ich organizatorami były zarówno miejskie instytucje kultury (muzea, teatry, filharmonie, opery, domy kultury, biblioteki), jak i podmioty prywatne (księgarnie, kina, pracownie artystyczne).

Kategoria „język” odnosi się do projektów, które rozwijają i doskonalą kompetencje językowe, upowszechniając czytelnictwo i kształtowanie się tożsamości kulturowej. Do najczęściej nagradzanych projektów należą: „Bajki i baśnie japońskie” (Muzeum Sztuki i Techniki Japońskiej Manggha), „Klub Słuchającego Malucha” (Biblioteka Kraków) czy „Bajki pod Globusem” (Księgarnia Pod Globusem). Organizatorem działań są zarówno miejskie instytucje kultury, jak i podmioty prywatne.

W tej kategorii nagrodzono również działania sceniczne. Teatr w szczególny sposób kształtuje wrażliwość młodego odbiorcy, pełniąc wobec niego liczne funkcje: wychowawczą, społeczną czy terapeutyczną (zob. Olszew-

⁷ Patrz: Regulamin Konkursu „Słoneczniki”, Regulamin_Słoneczniki_2019.pdf (czas-dzieci.pl) (13.03.2021).

⁸ Tamże.

⁹ Opracowanie własne na podstawie danych ze strony internetowej portalu Czas-Dzieci.pl, Słoneczniki CzasDzieci.pl – 2021 (13.03.2021).

ska-Gniadek, 2009). Wśród nagrodzonych inicjatyw znalazły się propozycje zarówno teatrów zawodowych (Teatr Groteska za premiery dla dzieci; Teatr Łaźnia Nowa za festiwal „Mała Boska Komedia”; Krakowski Teatr Scena STU za spektakl „Mały Książę”), jak i amatorskich (Nowohuckie Centrum Kultury za Teatrzyk Muzyczny „Kamyczek”).

W kategorii „muzyka” nagrodzono inicjatywy, podczas których dzieci poznają instrumenty muzyczne, rozwijają inteligencję muzyczną poprzez twórczą zabawę i ćwiczenia. Do najpopularniejszych należą: „Smykowe granie” (Filharmonia im. Karola Szymanowskiego w Krakowie), „Na ludową nutę” (Opera Krakowska). Szczególnie dużym zainteresowaniem cieszą się zajęcia umuzykalniające dla najmłodszych: warsztaty perkusyjne DrumKids (Drum-Kids Miriam Mazur-Siatkiewicz) czy „Do-Re-MISIE” (Iriny Utienkowej-Szałapak).

Wśród inicjatyw z kategorii „sztuki wizualne” nagradzane i wyróżniane przez rodziców oraz jury były propozycje muzeów i domów kultury. Przemiany jakie dokonały się w ostatnich latach w muzeach i domach kultury odzwierciedlają konstruktywistyczny paradygmat edukacji i partycypacji – aktywnego uczestnictwa w kulturze dziecięcej (Pater, 2017). Przykładem takich działań są nagradzane wielokrotnie programy: „Konik muzealny”, „MAMBA – Mała Ambasada Muzealna” (Muzeum Narodowe w Krakowie), „Warsztaty w Crikotece” (Ośrodek Dokumentacji Sztuki Tadeusza Kantora Cricoteka), „Warsztaty animacji poklatkowej dla dzieci i młodzieży” (Staromiejskie Centrum Kultury Młodzieży) czy warsztaty sztuki witrażowej „Sobotnie poranki” (Pracownia i Muzeum Witrażu).

Kategorią „logika” określa się w konkursie inicjatywy popularyzujące wiedzę z zakresu nauk ścisłych, głównie matematyki i informatyki. Podkreśla się potrzebę kształtowania kompetencji matematycznych wśród najmłodszych poprzez zajęcia, które „uczą spostrzegawczości, dokładności, działania zgodnego z instrukcją, logicznego myślenia, kreatywności oraz pracy w grupie. Tutaj poprzez logiczną zabawę rozwijane są kompetencje matematyczne i społeczne przedszkolaków i uczniów”¹⁰. Do najczęściej nagradzanych należą: „Warsztaty matematyczne i programowania” (Matplaneta), „Warsztaty z zakresu konstruowania i programowania robotów” (Robotowo). Wśród laureatów są warsztaty z projektowania przestrzennego i architektury: „Akademia Miarologii” (Marzeny Dranka), a także projekty z zakresu detektywistyki: „Dziecięce Biuro Detektywistyczne – spacer po Krakowie”

¹⁰ Tamże.

(Fishka Krakow Tours), „Zostań asem wywiadu” (Muzeum Armii Krajowej). Jak wskazują badania, dużą rolę w dzieciństwie odgrywa przyroda – ważny kontekst dziecięcych zabaw (Zwiernik, 2020, s. 53; Pater, 2016). W tej kategorii często nagradzane są „Ogólnopolskie Dni Owada” (Uniwersytet Rolniczy w Krakowie), „Małopolska Noc Naukowców” (Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego) oraz inicjatywy o mniejszym zasięgu, skierowane np. do rodzin „Miodowa Rodzinna Niedziela” (Żydowskie Muzeum Galicja), spacer i wycieczki krajoznawcze „Mikrowyprawy w naturę” (Fundacja Dzieci), zajęcia promujące wiedzę z zakresu zoologii, botaniki czy ekologii „Grządka Sztuki” (Centrum Kultury Podgórze – Klub Przewóz), „Warsztaty pszczelarskie” (Centrum Sztuki Współczesnej Solvay).

Ostatnia kategoria dotyczy ruchu. Wyróżnione inicjatywy rozwijają zdolności zarówno w obszarze motoryki dużej, jak i małej. W tej pierwszej grupie znalazły się takie propozycje, jak: gimnastyka ogólnorozwojowa: „Pełzające gąsieniczki” (Centrum Sportowo-Rekreacyjne SkakAnka); zajęcia baletowe: „Koncerty Baletowe” (Edukacja Artystyczna Dzieci); zajęcia piłkarskie, np. „Piłkarska Akademia Przedszkolaka” (Klub Sportowy Polonia Kraków), taniec ludowy: Warsztaty taneczne „Na ludową nutę” (Opera Krakowska). W drugiej grupie zaś znalazły się różnorodne warsztaty kształtujące zdolności manualne: m.in. „Rodzinna Pracownia Stolarska” (Muzeum Etnograficzne w Krakowie) czy „Warsztaty dla rodzin w Ogrodzie Doświadczeń” (Muzeum Inżynierii Miejskiej). Wszystkie wymienione inicjatywy zostały nagrodzone „za propagowanie aktywności fizycznej wśród dzieci i młodzieży, za wychowywanie w duchu zdrowej rywalizacji, za stworzenie atrakcyjnej alternatywy dla spędzania wolnego czasu przed komputerem czy smartfonem”¹¹.

Wśród nagrodzonych projektów pojawiły się również propozycje zajęć dla kobiet w ciąży („Z muzyką od poczęcia” – warsztaty muzykoterapeutyczne dla kobiet w ciąży i ich dzieci w okresie prenatalnym) oraz osób niepełnosprawnych (np. „Spotkania z Panią Melodią” – Filharmonia im. Karola Szymanowskiego w Krakowie).

Wnioski

W obliczu współczesnych wyzwań związanych z integracją społeczną czy edukacją włączającą ważne jest nie tylko poznawanie odmienności języka i historii innych krajów, specyfiki funkcjonowania mniejszości narodowych, etnicznych

¹¹ Tamże.

czy religijnych, ale poszukiwanie wspólnych korzeni, budowanie mostów dla wzajemnych relacji. Sztuka, nauka, sport mogą stać się punktem wyjścia do spotkania z drugim człowiekiem. Aktywność zespołowa w obszarze literatury, muzyki, sztuk wizualnych, nauk ścisłych, humanistycznych, jak również dyscyplin sportowych uruchamia u dzieci naturalne procesy nabywania różnorodnych kompetencji i rozwija wielorakie inteligencje. W czasie zajęć kształtowany jest też system wartości, co przekłada się na poziom empatii i tolerancji w rozmaitych wymiarach funkcjonowania społecznego.

Działalność lokalnych instytucji kultury i konkurs „Słoneczniki” są przykładem synergicznego współdziałania, którego celem jest pomoc rodzicom w wyborze wartościowych propozycji edukacyjnych skierowanych do najmłodszych odbiorców. Różnorodna oferta działań edukacyjnych dla dzieci ukazuje nowy wymiar przestrzeni i miejsc funkcjonowania dziecka, gdzie organizatorzy już na etapie projektowania zajęć odwołują się do najnowszej wiedzy psychopedagogicznej. Proponowane działania ukierunkowane są na rozwijanie potencjału dziecka już od wczesnych lat życia (nawet wieku prenatalnego).

Przypadek konkursu „Słoneczniki” pokazuje zaangażowanie podmiotów i wielość proponowanych inicjatyw, które mogą być przykładem budowania wartościowych relacji z rodzicami, opiekunami, wychowawcami, dla „dobra dziecka”. Konkurs „Słoneczniki” nagradza wysiłek i zaangażowanie edukatorów. Satysfakcja płynąca z realizowanych działań oraz społeczne uznanie motywują organizatorów, jak sami przyznają, do podejmowania nowych wyzwań.

Bibliografia

- Błęszyńska, K. 2017. *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Bratek, T. i Miłoś, E. 2014. red. *Uczyć się inaczej – nowe kompendium wiedzy na temat edukacji pozaformalnej*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Brzezińska, A.I., 2021. *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gardner, H. 2009. *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Laurum.
- Jarosz, E. 2017. Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem. *Pedagogika społeczna*. 2 (64), ss. 57–81.

- Kehily, M.J. 2001. *An introduction to Childhood Studies*. Open University Press.
- Lewowicki, T. 2013. Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*. 2, ss. 19–37.
- Nowotniak, J. 2018. Przestrzeń i miejsce jako kategorie badawcze w pedagogice – wprowadzenie. *Jakościowe Badania Pedagogiczne*. 1, T. III, ss. 5–10.
- Mendel, M. 2017. *Pedagogika miejsca wspólnego – miasto i szkoła*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Ogrodzka-Mazur, E., Szuścik, U. i Szafrńska, A. 2019. red. *Edukacja małego dziecka: praca zbiorowa. Konteksty społeczne i międzykulturowe*. T. 14. Kraków: Impuls we współpracy z Wydziałem Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.
- Olszewska-Gniadek, J. 2009. *Teatr młodzieży w świetle badań na terenie Krakowa*. Kraków: WUJ.
- Ornacka, K. 2013. *Od socjologii do pracy socjalnej. Społeczny fenomen dzieciństwa*. Kraków: WUJ.
- Pater, R. 2016. *Edukacja muzealna – muzea dla dzieci i młodzieży*. Kraków: WUJ.
- Pater, R. 2017. Edukacja muzealna: wychowanie do aktywnego uczestnictwa w kulturze. *Parezia*. 1 (7), ss. 74–92.
- Pukin, P. 2019. Edukacja międzykulturowa jako element strategii Rady Europy i Unii Europejskiej. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (10), ss. 69–80.
- Sainton, R.W. 2008. *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko*. W: Kehil, M.J. red. *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Sławiński, S. 2014. red. *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smolińska-Theiss, B. 2010. Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia. *Chowanna*. 34 (1), ss. 13–23.
- Smolińska-Theiss, B. 2014. *Dzieciństwo jako status społeczny: edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Śliwerski, B. 2007. *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: Pedagogika GWP.
- Szczepska-Pustkowska, M. 2009. *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej*. W: Klus-Stańska, D. i Szczepska-Pustkowska, M. red. *Pedagogika wczesnoszkolna – dylematy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: WAiP, ss. 79–122.

- Szczepska-Pustkowska, M. 2020. „Lipman na Kaszubach”, czyli po co filozofować z dziećmi w języku kaszubskim. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (13), ss. 130–147.
- Warchoń, T. 2018. Edukacja pozaformalna wsparciem dla rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*. 2 (12), ss. 215–222.
- Zwiernik, J. 2015. Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa. W: Sadoń-Osowiecka, T. red. *Miejsce, przestrzeń, krajobraz: edukacyjne znaki*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zwiernik, J. 2020. Przedszkolny plac zabaw z perspektywy dzieci. *Problemy Wczesnej Edukacji*. 3 (50), ss. 43–54.

The developing of children's multiple intelligences and key competences in the context of non-formal education. A case study of the competition "Słoneczniki [Sunflowers]"

Abstract: Educational activities organized by cultural institutions are nowadays developed around the world in spaces other than schools. In particular, some new forms of education for children emerged, which are situated in museums, theatres, and cultural and entertainment centres. Global educational challenges are undertaken in local cultural environments. Their shared value is the focus on developing children's abilities and the potential for multiple intelligences from an early age. The multiplicity and diversity of cultural offers is undoubtedly an advantage, but also a problem. Hence, the question arises which of these cultural proposals are particularly valuable, compared to others, and stand out in terms of quality. The article presents a case study of the "Sunflowers" competition, held in Krakow, in the context of research into children's cultural and intercultural education. The materials made available by the organizer of the competition were analyzed in the article. Non-formal education has been discussed as an important area of educational influence and the formation of cultural competence.

Keywords: non-formal education, globalization, child, multiple intelligences, key competences, "Sunflowers" competition

Translated by Renata Pater and Joanna Olszewska-Gniadek

ARTYKUŁY RECENZYJNE



Joanna Sacharczuk:
***Pamięć społeczna z perspektywy edukacji regionalnej.
Analiza doświadczenia biograficznego białostoczan
pochodzenia polskiego i żydowskiego urodzonych przed
II wojną światową. Studium porównawcze pamięci
społecznej licealistów z Polski i Izraela***

Monografia to pokłosie projektu edukacyjno-badawczego realizowanego z licealistami z Polski i Izraela. Całość została podzielona na cztery główne części. Pierwsza to część teoretyczna, na którą składa się osiem powiązanych z sobą tematycznie podrozdziałów. Część druga zawiera założenia metodologiczne badań własnych nad pamięcią społeczną. W trzeciej zostały zawarte wnioski z badań własnych, a całość zamyka część czwarta, w której Autorka przedstawia wnioski końcowe i przesłanki edukacyjne.

Z pewnością opracowanie przyczynia się do międzygeneracyjnego przekazu dziedzictwa kulturowego, pozwala zrozumieć przeszłość i lepiej odczytać teraźniejszość. Może zatem stanowić podstawę do budowania przyszłości. Jak pisze Joanna Sacharczuk: „Zadaniem przekazu międzypokoleniowego jest przejęcie odpowiedzialności nie za to, co było, ale za to, co będzie w przyszłości” (Sacharczuk, 2020, s. 55).

Pierwsza część to wprowadzenie teoretyczne, w którym Autorka przybliży Czytelnikom podstawowe pojęcia oraz informacje dotyczące edukacji pamięci społecznej w kontekście edukacji regionalnej. Przystępny język sprawia, że mimo prezentacji trudnych naukowych zagadnień, nawet niewprawny w czytaniu tego typu tekstów Czytelnik, zostaje oprowadzony po najważniejszych terminach. Trafne jest rozpoczęcie od kategorii *edukacja międzykulturowa* jako podstawa edukacji regionalnej, którą przybliży Autorka w kolejnym podrozdziale. Rozpatruje różnice między pojęciami edukacja

wielo- i międzykulturowa, odwołując się do klasycznych ujęć prezentowanych przez Jerzego Nikitorowicza. Jednym z podstawowych komponentów w edukacji regionalnej jest, w ujęciu Autorki, pamięć społeczna, sprzyjająca zakorzenieniu w ojczyźnie prywatnej (Sacharczuk, 2020, ss. 25–27). Pisanie o pamięci społecznej po osadzeniu jej w określonej przestrzeni nadaje miejscom nowego – a może raczej na nowo odczytywanego – znaczenia. Pozwala odnaleźć w topografii przestrzennej punkty, które dotąd nie miały znaczenia lub miały charakter przedmiotów bez nadanych im znaczeń emocjonalnych. Pozwala zatem na nowe odczytanie miejsc przez osoby, które doświadczały jej na co dzień, bez świadomości czym były dla poprzednich pokoleń. Dlatego przygotowana publikacja jest szczególnie ważna i potrzebna – nie tylko z perspektywy osób związanych z Białymstokiem. Przedstawione w opracowaniu fragmenty wywiadów z osobami mieszkającymi w tym mieście w okresie międzywojennym to fragmenty zachowanej historii miast i miasteczek, w których spletała się codzienność mieszkających tam Polaków i Żydów. Joannie Sacharczuk udało się w bardzo plastyczny sposób przywołać minione obrazy, stworzyć mapę miejsc i nadać im emocjonalne znaczenie poprzez przywołane przeżycia Rozmówców, jednocześnie odnosząc je do kategorii teoretycznych. Jest to cenny materiał, który powinien być wykorzystany zarówno w zakresie kształcenia regionalnego, jak i nauki historii. Powinno się bowiem rozpoczynać „naukę o świecie” od zrozumienia i nauki tego co najbliższe, tylko w takiej sytuacji będziemy świadomi kim i skąd jesteśmy. To odsuwa zagrożenie, że staniemy się „ludźmi bez ojczyzny prywatnej”, pozbawionymi emocjonalnego stosunku do miejsca pochodzenia (Petrykowski, 2003, ss. 165–166).

Autorka przyjęła definicję środowiska lokalnego za Tadeuszem Pilchem, rozpatrującą go jako zbiór ludzi zamieszkujących niewielką terytorialnie przestrzeń, stworzoną przez nich kulturę, relacje społeczne, a także otoczenie przyrodniczo-materialne. Podstawowymi elementami tego środowiska są wspólne instytucje, symbole i wartości, a charakteryzuje ją poczucie odrębności i izolacji, tożsamości etnicznej i kulturowej (Pilch, 1999, s. 330). Pamięć jest efektem procesu socjalizacji, bez ram społecznych pamięć indywidualna nie posiadałaby pamięci przeszłości (Halbwachs, 2008). Przyjęta koncepcja teoretyczna stała się podstawą do sposobu analizy wywiadów przeprowadzonych z przedstawicielami pokolenia białostoczan mieszkających tam w okresie międzywojennym. Warto podkreślić, że wszystkie kategorie, pojęcia i koncepcje przywołane w części teoretycznej są istotne z punktu prowadzonych analiz. Autorka pisze bowiem o dziedzictwie kul-

turowym i przekazie międzypokoleniowym, typach pamięci i ich związkach z edukacją (zwłaszcza procesem wychowania), o formach pamięci zbiorowej, ale również o traumie kulturowej czy żydowskiej pamięci. Istotne jest również wprowadzenie Czytelników w przestrzeń Białegostoku, historii jego mieszkańców – ze względu na poruszaną problematykę – z uwzględnieniem perspektywy miasta wielokulturowego.

W części metodologicznej Autorka w sposób szczegółowy opisuje zastosowane metody badawcze i poszczególne komponenty metodologiczne – od dookreślenia celu badań po procedury analizy danych empirycznych. Zatem przyjęta została zasada szczegółowego wprowadzenia Czytelnika nie tylko w świat uzyskanych i zanalizowanych danych, ale również wprowadzenie w sposób, w jaki Autorka to zaplanowała i przeprowadziła. Zazwyczaj w pracach, które mają trafić również do osób spoza środowiska naukowego, rezygnuje się z tej części przedstawionej w formie szczegółowych opisów założeń metodologicznych. Często prezentuje się ogólne założenia we wstępie opisując cele, przedstawiając główne problemy, krótko charakteryzując metody badań.

Monografia jest publikacją wartą polecenia nie tylko Czytelnikom zajmującym się kwestiami edukacji wielo- i międzykulturowej czy regionalnej z perspektywy naukowej. Dzięki przystępnemu i niezwykle dobrze trafiającemu do Czytelnika językowi książka ta dostarcza również osobom niewprawnym w czytanie tekstów naukowych tak potrzebnej wiedzy dotyczącej środowiska zróżnicowanego kulturowo i założeń edukacji międzykulturowej. Sądzę, że książka będzie przyjęta z dużym zainteresowaniem i życzliwością przez mieszkańców Białegostoku, zarówno przez uczniów i ich rodziców, nauczycieli, kandydatów na nauczycieli, jak i praktyków oraz teoretyków zajmujących się edukacją międzykulturową. Jest to również ważna pozycja dla tych, których interesują zagadnienia związane z pamięcią społeczną czy rozpatrujących przestrzeń jako miejsce kształtowania tożsamości jego mieszkańców. Mottem pracy mogłoby stać się sformułowanie Margaret Mead (przywołane zresztą przez Joannę Sacharczuk w pracy) (Sacharczuk, 2020, s. 38): „najpierw trzeba właściwie zrozumieć swą przeszłość i swą teraźniejszość, dopiero później młode i starsze pokolenie będzie mogło snuć plany wspólnej, pomyślnej przyszłości” (Mead, 2000, s. 5). Jest to pozycja cenna i warta upowszechnienia zarówno ze względu na wartość merytoryczną, istotną do wykorzystania, np. w przestrzeni szkół, domów kultury czy innych instytucji zajmujących się kwestiami pamięci społecznej, związków przeszłości z teraźniejszością, tożsamości mieszkańców itp., ale również warta jest również

uwagi wszystkich tych osób, których dotyczy ze względu na pochodzenie z podobnych, do opisanej, przestrzeni zróżnicowanych kulturowo. Ponieważ sama pochodzę z małego miasteczka, w którym przed wojną mniejszość żydowska była większością, a w samej przestrzeni miasta, jest bardzo niewiele śladów tamtych czasów, z ogromnym zaciekawieniem i wzruszeniem czytałam fragmenty dotyczące pamięci tradycji, przenikania się kultur, których ślady odnajduję i we własnej historii. Uważam, że uzyskany przez Autorkę ogromny materiał w postaci zapisanych wywiadów może stanowić źródło jeszcze wielu ciekawych publikacji przybliżających – z różnych perspektyw – historię mieszkańców miasta zróżnicowanego kulturowo. Problem zróżnicowania kulturowego jest bowiem wszechobecny. Uważam jednocześnie (być może zbyt optymistycznie), że przedstawiona publikacja jest niemal gotowym materiałem pomocniczym dla nauczycieli do realizowania zajęć w szkołach z zakresu edukacji regionalnej i międzykulturowej. Problematyka przedstawiona w opracowaniu może być podstawą do realizowania całych cykli zajęć dotyczących poczucia tożsamości, odkrywania różnic, budowania postaw tolerancji i akceptacji, ale także budujących wiedzę o mieście i jego dawnych mieszkańcach. Jest to szczególnie ważne zwłaszcza dziś, gdy zróżnicowanie kulturowe stało się elementem codzienności, a jednocześnie tak mocno widoczne są przejawy zachowań wskazujących na brak wiedzy i chęci poznania Innego, który tak często, po próbie poznania go, staje się bardziej swoim niż obcym.

Bibliografia

- Halbwachs, M. 2008. *Społeczne ramy pamięci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mead, M. 2000. *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Petrykowki, P. 2003. *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ss. 165–166.
- Pilch, T. 1999. Środowisko lokalne. W: Pilch, T. i Lalak, D. *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 330.
- Sacharczuk, J. 2020. *Pamięć społeczna z perspektywy edukacji regionalnej. Analiza doświadczenia biograficznego białostoczan pochodzenia polskiego i żydowskiego urodzonych przed II wojną światową. Studium porównawcze*

pamięci społecznej licealistów z Polski i Izraela. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.



Leszek Pawelski i Marek Rembierz red.
Ponad podziałami. Wspólne perspektywy i dążenia
w polsko-ukraińskiej współpracy naukowej¹

Sądzę, że bezpośrednią przyczyną zainteresowania naszych stałych Czytelników „Edukacji Międzykulturowej” niniejszym esejem recenzyjnym – stają się jakże żywe kontakty w ostatnich latach pedagogów polskich i ukraińskich wyrażające się intensywną współpracą na wielu polach, m.in. widocznej i uznanej inicjatywy akademickiego Cieszyńskiego Ośrodka Pedagogicznego Uniwersytetu Śląskiego. Owa pogłębiona międzynarodowa współpraca, którą już na wstępie sygnalizuję dotyczy również innych państw w ramach jakże aktywnej i bezprzykładnie realizowanej chociażby na niwie działalności edytorskiej poprzez mobilną grupę ludzi nauki byłej Filii (a obecnie Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji) Uniwersytetu Śląskiego². Takie z rzadka odnotowane *transgranicznie* współdziałanie musi zasługiwać na pilną uwagę. Redaktorami naukowymi tomu są ambitni inicjatorzy, edukatorzy, których nazwiska są powszechnie znane nie tylko w rodzimej literaturze przedmiotu: Panowie Leszek Pawelski³ oraz Marek Rembierz⁴. W książce zawarto teksty ponad 50

¹ Recenzje wydawnicze tej obszernej książki – ze wszech miar szczegółowe i pomyślane – przygotowali: prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński, prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki (autor niniejszego szkicu recenzyjnego).

² Por.: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Chojnacka-Synaszkó, B. and Klajmon-Lech, U. 2018; Ogrodzka-Mazur, E., Szafrńska, A., Malach J. and Chmura, M. 2021.

³ Pan Dr Leszek Pawelski, profesor nadzwyczajny *Collegium Balticum* Szczecińskiej Szkoły Wyższej, jest od lat Prezesem Zarządu Krajowego Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych.

⁴ Z kolei dr hab. Marek Rembierz, prof. UŚ, pedagog i filozof wychowania znany od lat wiernie reprezentuje akademicki (obecnie) Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zwracają uwagę ambitne inicja-

autorów zarówno polskich, jak i ukraińskich nauczycieli akademickich. Co więcej, kilka artykułów przygotowano do druku przy z rzadka spotykanym *mieszanym* współautorstwie ukraińsko-polskiej wyszukanej wspólnej narracji bądź to dwugłosu tematycznego. Już wymienione fakty świadczą o unikalności, a tym samym aktualności opracowania. Jak przed laty trafnie twierdzi Zbigniew Bokszański, iż to, co publicyści, politycy bądź obserwatorzy życia publicznego zwykli określać obliczem jakiegoś narodu, bądź członka danej mniejszej, bądź to liczniejszej społeczności etnicznej, stanowi *de facto* sferę aktywności percepcyjnej jednostek i grup (łącznie z preferencjami teoretycznymi i opublikowanymi podejściami eksplikacyjnymi (badawczymi), które skrótowo określają procesy postrzegania „innych” w naszym świecie, a w tym przypadku ludzi nauki za rubieżami wschodniej – ongiś nam historycznie bardzo bliskiej, później niestety wrogiej, wreszcie po *nijką* – granicy (por. Bokszański, 1993, s. 35). Nie trzeba chyba nikomu z nas przypominać, iż na przestrzeni trwania zaborów pojęcie ojczyzny ideologicznej – będącej ideowym wyrazem stosunku do kraju, ludzi, bliskich i dalszych, wartości, norm, wzorów zachowań zmieniających się nieustannie – ulegało dostrzeganej ewolucji między naszymi społecznościami zwłaszcza na Kresach Wschodnich. Następowła w nieznanym w przeszłości tempie *modyfikacja* terytorialnego składnika idei pojęcia „ojczyzny”, a pomimo tego po dzień dzisiejszy posiadająca pewien wysoki stopień niedookreślenia, tak po ukraińskiej, jak i polskiej stronie. Słusznie podaje Ryszard Radzik, że omówioną sytuację jawnej separacji zaakceptowały warstwy raczej plebejskie *unaradawiając się* dowoli według własnego nie zawsze racjonalnego kryterium etniczno-kulturowego i religii: katolicyzmu *versus* prawosławie. Idea dawnej z pozoru wszechpotężnej ojczyzny, sięgającej granic byłej XVII-wiecznej Rzeczypospolitej, jednoczącej całe społeczeństwo kilku narodów, wciąż była bliska raczej kresowej szlachcie trwającej w nieustannej nadziei na odrodzenie polityczne wspólnoty państwowej pod przewodnictwem oczywiście Lechitów (Radzik, 1991, ss. 63–64). W byłej Polsce pod zaborami szlachta przeistaczała się zwolna w warstwę inteligencji, natomiast na nieszczęsnej Ukrainie, w *epoce* materializmu historycznego, o inteligencji ukraińskiej mowy raczej być nie mogło. O równocześnie przebiegającej ewolucji w rozwoju elit intelektualnych w Polsce już nie wspomnę z racji dobrej znajomości byłego *czasu społecznego* tej warstwy wśród naszych Czytelników. W analizach treści

tywy Profesora, od lat podejmowane na południu kraju wspólnie z Komisją Historii Nauki Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie czy Katolickim Uniwersytetem Lubelskim.

zbliżonych do polityczno-socjologicznej interpretacji dominowały w byłej ZSRR – panującym wszechwładnie nad Ukrainą dwie *nota bene* ściśle ze sobą powiązane, a zarazem oparte na ideologii zasady (kryteria metodologiczne). Pierwszym było zabsolutyzowanie i dogmatyczne ujęcie *klasowe*. Po drugie, powszechnie wówczas obowiązujący determinizm społeczno-ekonomiczny przesłaniał jakiegokolwiek metodologicznie poprawne opisy bądź analizy.

Inteligencja była uważana wprawdzie za grupę społeczną, ale nigdy nie-samodzielną pod względem ekonomicznym i nieposiadającą bezpośrednich związków ze środkami produkcji, w związku z tym nie była to istotna struktura (*warstwa*) społeczna. Przed rewolucją (do 1917 roku) inteligencję według *carskiej* interpretacji stanowili reprezentanci – tylko ci wykształceni – spośród wielu różnych klas, ale później na wiele pokoleń poczęli oni pełnić rolę nieważną, drugorzędną. Określano tę grupę również jako „pracownicy umysłowi”, „specjaliści biurowi”, „dyplomowani specjaliści”, „robotnicy umysłowi” itp. Nie używano w literaturze nauk społecznych określeń popularnych w Europie (na jej Zachodzie) czy też w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, Australii oraz Nowej Zelandii, jak: *intellectuals*, *professionals*, *inteligencia*. Krótka *postradziecka rewizja (w latach 1985–1989)* zmiany określenia, i pewnego powrotu do *homeostazy* (za czasu Gorbaczowa) wiąże się z edycją siedmiotomowego dzieła Instytutu Historii Akademii Nauk USRR, omawiającego historię klas i warstw społecznych Ukraińskiej SSR (zob. Kasjanow, 2000, ss. 26–33). Poświęciłem współczesnej koncepcji i roli publicznej inteligencji ukraińskiej, parę zdań pomijając celowo jakiegokolwiek konstruowanie narracji w historycznych doświadczeniach wojennej biografii reprezentantów obu narodów, które tak naszej, jak i bliskich nam sąsiadów zajmują niestety najwięcej miejsca. Wśród wielu założeń, które redaktorzy naukowci temu poczynili (dbając o przyjętą przez siebie metodologię) przejawiali oni intencję, aby Czytelnik traktował przytoczone pod konkretnym imieniem i nazwiskiem słowa oraz wypowiedzi jako dane *stanowisko teoretyczne*. Celem było, aby nie utożsamiać ich z konkretną osobą, lecz autorem, który zawsze orzeka z perspektywy pewnej hegemonii praktycznej/teoretycznej. Dzięki temu swoje poglądy odnajdą z łatwością te osoby, które były uczestnikami konkretnych (przytaczanych) *praktyk kulturowych*, jak i Ci Czytelnicy, którzy na przykład chcą się utożsamiać (!) z jakąś inną „nieuosobioną” ideą. Mówiąc o dodatkowych walorach opracowania koniecznie trzeba oddać głos inicjatorom zrealizowanego przedsięwzięcia. Jak stwierdzają Oni we Wstępie: „[...] Edukacja i nauka pełniły, pełnią i nadal pełnić będą kluczową rolę w normalizowaniu stosunków między obu krajami. Przez polskimi i ukraińskimi

uczniami, studentami i pracownikami nauki otwierają się nowe perspektywy działania. KE zatwierdziła w imieniu Unii Europejskiej wypłatę pierwszych kwot euro w ramach nowego programu pomocy makrofinansowej dla Ukrainy. Skorzystają z nich również instytucje z obszarów edukacji i nauki. Również kraje kooperujące z Ukrainą mogą być beneficjentami funduszy europejskich. Przykładowo: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji prowadzi program Polsko-Ukraińska Rada Wymiany Młodzieży. Pozwoli on zdobyć środki na realizację wymian i spotkań młodzieżowych, seniorów przygotowawczych i kontaktowych, projekty informacyjno-promocyjne. Celem finansowanych inicjatyw będzie m.in., poznanie kultury i tradycji oraz historii obu krajów, obalenie stereotypów oraz nawiązanie kontaktów między młodymi uczestnikami projektów. Polsko-Ukraińska Rada Wymiany Młodzieży ma wspierać bezpośrednie kontakty i współpracę młodzieży polskiej i ukraińskiej na rzecz budowania przyjaznych, dobrosąsiedzkich relacji między społeczeństwami obu państw.

Współpraca naukowa i oświatowa Polski i Ukrainy leży w żywotnym interesie obu państw. Wymiana naukowa, staże zagraniczne polskich i ukraińskich pracowników naukowych w kraju partnera, możliwości prowadzenia badań, publikowania w wysoko punktowanych czasopismach i książkach z pewnością przyczynią się do wzrostu poziomu naukowego w naszych krajach. Jednocześnie bardzo ważny jest aspekt ludzki. Nawiązanie i kultywowanie wzajemnych, osobistych, naukowych i prywatnych kontaktów pozwoli na łatwiejszy kontakt interpersonalny, łatwiejsze zrozumienie zawiłości historycznych, poznanie kultury, tradycji, języka i folkloru partnera to wartości dodane takiej współpracy.

Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych dopatrując się ważkiej roli współpracy Polski i Ukrainy na niwie nauki i edukacji wyszło z inicjatywą opracowania wspólnej książki polsko-ukraińskiej, w której znalazły się referaty naukowców i praktyków z Polski i Ukrainy, opracowane w językach polskim i ukraińskim, znacznie ułatwiło stworzenie platformy współpracy autorów z Polski i Ukrainy. Obszar tematyczny książki był stosunkowo szeroki i zawierał zagadnienia perspektywy współpracy naukowej i dydaktycznej, historycznych zawiłości obu narodów, współczesnych korzeni kulturowych, biografie wielkich pedagogów obu krajów.

Niewątpliwym sukcesem pomysłodawców, członków PSNT okazał się udział w przedsięwzięciu licznej grupy znamięnionych uczonych. Akces zgłosiło i artykuły opracowało 52 autorów, wśród nich 43 profesorów i doktorów habilitowanych, w tym 6 doktorów honoris causa, 8 byłych lub obecnych

członków narodowych akademii nauk, 6 byłych i obecnych rektorów uczelni. Wśród wielu utytułowanych autorów ze strony polskiej udział wzięli m.in. Profesorowie: Tadeusz Lewowicki, Bogusław Śliwerski, Jerzy Nikitorowicz, Janusz Mariański, Wojciech Kojs, Daniel Kadłubiec oraz Ewa Ogrodzka-Mazur, Jacek Salij, Jolanta Szempruch, Leszek Korporowicz, Aleksander Wierzbicki, Krzysztof Wielecki. Stronę ukraińską reprezentowali m.in. Profesorowie Vil Bakirow, Dmytro Shewchuk, Bohdan Hud, Olga Suchomlińska, Serhyi Kudelko, Mykoła Zymomrya, Natalia Pobirchenko, Petro Saukh, Oleg Żernoklejew, Jarosław Harasym” (Pawelski i Rembierz, 2021, ss. 19–20).

Popularne twierdzenie, że nauka nie zna granic nie znajduje pełnego potwierdzenia w naukach społecznych. W dyscyplinach tych bowiem rzeczywistość prezentowana jest i postrzegana zarówno w wymiarze uniwersalnym, jak i etnicznie lokalnym (Winclawski, 2002, s. 84–85). Nauki te są przecież ściśle sprzężone z rolą ideową, jaką pełnią na użytek własnej grupy społecznej. Warto zatem prześledzić nadzwyczaj przyjazne konfrontacje polsko-ukraińskie wypracowane przez narodowe tradycje badacza pedagogiki/edukacji, ich twierdzenia ogólnoteoretyczne i ogólnometodologiczne, w swojej istocie przecież poniekąd uniwersalne stanowiące o ich istocie także jako dyscyplin odrębnych w systemach nieco zróżnicowanych w nauce światowej. Tak samo jak mówi się o ogólnoświatowej migracji technologii, to międzynarodowy system przepływu wzorców normatywnych humanistycznych rozstrzygnięć w naukach społecznych zwolna, ale ulega on również globalnej internalizacji. Tom winien sprostać – w moim przeświadczeniu – wielu intelektualnym oczekiwaniom czytelniczym. Interesujący wydaje się przyjęty przez redaktorów naukowych podział treści i narracji treści. Celowo dołączam szczegółowy podział treści, bowiem najlepiej odzwierciedla on tematykę całego opracowania pojawiającą się w tej pracy zwartej.

WSTĘP	19
LISTY	21

CZĘŚĆ I

WSPÓŁPRACA PEDAGOGÓW PONAD PODZIAŁAMI: WSPÓLNOTA DĄŻEŃ I JEJ LIDERZY

TADEUSZ LEWOWICKI	
O polsko-ukraińskiej wspólnocie akademickiej – esej optymistyczny	31
BOGUSŁAW ŚLIWERSKI	
Współpraca Komitetów Nauk Pedagogicznych Polski i Ukrainy	51
WOJCIECH KOJS, BEATA OELSZLAEGER-KOSTUREK	
Polsko-ukraińskie wątki w dyskursach tatrzańskich seminariów naukowych Edukacji Jutra	64

CZĘŚĆ II

UKRAIŃSKO-POLSKIE WPŁYWY PEDAGOGICZNE: WASYL SUCHOMLIŃSKI (1918–1970)

OLGA SUCHOMLIŃSKA	
Ukraińsko-polskie wpływy pedagogiczne w wymiarze historycznym: przypadek W. Suchomlińskiego (nowy komentarz do już omawianego tematu)	83
NATALIA POBIRCHENKO	
Dwie koncepcje – dwa spojrzenia na dzieciństwo: Janusz Korczak i Wasyl Suchomliński	100

CZĘŚĆ III

Z DZIEJÓW NAUKI I TRADYCJI AKADEMICKIEJ – DZIEDZICTWO I JEGO WSPÓŁCZESNE OBLICZA

VIL BAKIROV, SIERGIEJ KUDELKO	
Polska i Polacy w 215-letniej historii Narodowego Uniwersytetu w Charkowie imienia W.N. Karazina	119
DMITRIJ SZEWCZUK, ANASTASJA HELENIUK	
Odrodzenie uniwersytetu: przypadek Akademii Ostrogskiej	130
STEFAN KONSTAŃCZAK	
Ukraińskie dylematy z tradycją filozoficzną	145

CZĘŚĆ IV

OD PRZESZŁOŚCI DO PRZYSZŁOŚCI – WSPÓLNE BADANIA I PERSPEKTYWY WSPÓŁPRACY NAUKOWEJ

JERZY NIKITOROWICZ	
Jakiej przeszłości potrzebuje przyszłość w partnerstwie ukraińsko-polskim. Perspektywy współpracy w zakresie edukacji międzykulturowej	169
SYLWIA JASKUŁA, LESZEK KORPOROWICZ	
Mosty zaufania i dialogu. Jagiellońskie studia kulturowe w współpracy polsko-ukraińskiej	183
EWA OGRODZKA-MAZUR, PETRO SAUKH	
Struktura świata wartości polskiej i ukraińskiej młodej generacji: portret bez ornamentów ...	195
LILIA JARMOL	
Prawne gwarancje prawa człowieka do edukacji religijnej na Ukrainie	219

JANUSZ MARIANŚKI	
Pluralizm społeczno-kulturowy a moralność	234
ALFRED MAREK WIERZBICKI	
Dramat Ukrainy 2014	260
KRZYSZTOF WIELECKI	
Problem europejskich aspiracji Ukrainy	266
SWIETŁANA MATVIENKIV	
Wpływ nowych mediów na proces wyborczy we współczesnej Ukrainie	277
LESZEK PAWELSKI	
Rola nauki i edukacji w procesie integracji Ukraińców w Polsce	289
BOGDAN URBANEK	
Wielokulturowość w edukacyjno-regionalnym wymiarze	306
KRZYSZTOF ZAJDEL	
Znaczenie oceniania dla (innego). Jak ocenianie widzą Ukraińcy mieszkający w Polsce	322
HARASYM, KURUS	
Ivan Franko – miasto wzajemnego zrozumienia wieku	333

CZĘŚĆ V

HISTORYCZNE REKONESANSE – PONAD PODZIAŁAMI

JAN ŻEBROWSKI	
Z dziejów Liceum Krzemienieckiego – Aten Wołyńskich. (Z wędrówek po kresach)	341
OLEH ZHERNOKLEIEV	
Trzeci Zakon Świeckich w kościele greckokatolickim jako fenomen etnicznej i wyznaniowej „granicy” Galicji na przełomie XIX i XX wieku	350
OŁENA BUDNYK	
Metropolita Andrzej Szeptycki o jedności kultury, sztuki i nauki	362
LARYSA SLYVKA	
Pedagogiczne aspekty polskiego ruchu prozdrowotnego (XIX–początek XX wieku)	373
MAREK MELNYK	
Jasna Góra w polsko-ukraińskiej komunikacji społeczno-kulturowej. 10–11 września 1988 roku	388
GALINA STEFANIUK	
Stosunki polsko-ukraińskie w okresie II wojny światowej: prawda i dyskurs naukowy	405
BOHDAN HUD	
O Wołyniu i drogach, które do niego doprowadziły, rozmawiamy wyłącznie na podstawie dokumentów	410
SANDRA GLUBIAK, MARIAN KOPCZEWSKI	
Zagrożenie dla bezpieczeństwa związane z migracją obywateli Ukrainy do Polski	428

CZĘŚĆ VI

BIOGRAFICZNE I LITERACKIE TROPY I SPLOTY TOŻSAMOŚCI

MYKOŁA ZYMOMRYA, MARIA JAKUBOWSKA, IVAN ZYMOMRYA	
System wartości osobistych w dyskursie twórczej komunikacji Iwana Franka i Dmytrogo Pawłyyczko	449
ORESTA ŁOSYK	
Cena samoidentyfikacji i kwestia podwójnej tożsamości (na przykładzie życia i losu Ołeksandra (Ołeksy) Grabowskiego)	462

TAMARA TKACZUK

Mykoła Gogol i Stanisław Przybyszewski: osobliwości typologii 478

OLENA KOLIASA, MYROSLAVA ZYMOMRYA, OLENA ZYMOMRYA

Strukturalne cechy sentencji w pracy Roalda Dahla „BFG” (Wielki Przyjazny Gigant) 493

CZĘŚĆ VII

ŚWIADECTWO – W STRONĘ POJEDNANIA

JACEK SALIJ OP

Pojednanie polsko-ukraińskie (homilia, 11 lipca 2019, w 76. rocznicę zbrodni wołyńskiej) 503

ŚŁAWOMIR ŚLIWA

Obszary współpracy polsko-ukraińskiej na przykładzie Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu 509

IRENA CHUDOVSKA

Przestrzeń edukacyjno-naukowa: miejsce czy symulacja spotkania z „innym”? 517

CZĘŚĆ VIII

SYLWETKI

DANIEL KADŁUBIEC

Refleksje o życiu i dziele Profesora Jana Szczepańskiego, patrona Wolnej Szkoły Nauk

Filozoficznych i Społecznych 525

LESZEK PAWELSKI, IHOR DOBRYANSKYJ

Mykoła Zymomrya (Микола Іванович Зимомря) wybitny uczony i wypróbowany przyjaciel Polski 531

CZĘŚĆ IX

SPRAWOZDANIA

TERESA CHRUSZCZ – Konsulat Generalny Rzeczypospolitej Polskiej w Łucku

Międzynarodowa konferencja „Filozofia Romana Ingardena a współczesność” (8 X 2020, Uniwersytet Narodowy Akademii Ostrogskiej) 543

RECENZJE

Recenzja książki Bogusława ŚLIWERSKIEGO pt.: (Kontr-)rewolucja oświatowa.

Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020 (Róża Gryczewska, Leszek Pawelski) 547

Recenzja książki Marka KAZIMIEROWICZA pt.: Zarządzanie współczesną szkołą.

Wybrane aspekty teoretyczno-praktyczne, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im Witelona w Legnicy, Legnica 2020 (Leszek Pawelski) 551

WSPOMNIENIA I POŻEGNANIA

Profesor Czesław BANACH (Jolanta Szempruch) 557

Doc. dr Piotr KOWOLIK (Leszek Pawelski, Bogdan Urbanek) 561

Zarys wszystkich autotematycznych narracji wydaje się być bardzo interesujący. Dodatkowym urozmaicheniem książki stają się liczne dyplomy, ich odpisy (m.in. nominacje, nadanie doktorantów hc reprezentantom polskiej pedagogiki, fotografie z przebiegu wspólnie organizowanych konferencji naukowych itp.).

Całość niezbić dowodzi, iż pomimo odrębności etniczno-narodowej tożsamość metodologiczno-naukowa niezmiennie pozostaje ta sama dla obu stron, jak również forma życzliwie, wręcz przyjacielsko prowadzonego dialogu. Nie oznacza to wcale, iż w każdym z naszym państw tworzy się nieco odmienny styl uprawiania pedagogiki poprzez określone dziedzictwo społeczne, kulturowe i ekonomiczne, które to *narodowe* determinanty obejmują konceptualne ramy naszej wspólnej dyscypliny. Wieloaspektowa i wnikliwa interpretacja wielu zjawisk odnotowanych w badaniach sugeruje, iż po tę pracę winni sięgnąć wszyscy zainteresowani współczesną rzeczywistością społeczną współczesnej Unii Europejskiej, śledząc wielostronny i przeanalizowany w tej książce materiał badawczy na przykładzie eksplorowanego intelektualnego pogranicza polsko-ukraińskiego.

Życzę Państwu przyjemnej lektury!

Bibliografia

- Boksański, Z. 1993. O czynnikach kształtujących obraz Polski i Polaków w świecie. *Kultura i Społeczeństwo*. 37 (1).
- Kasjanow, M. 2000. Inteligencja ukraińska. Problemy badawcze i interpretacyjne. *Kultura i Społeczeństwo*. 2 (XLIV), ss. 26–33.
- Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Chojnacka-Synaszkó, B. and Klajmon-Lech, U. eds. 2018. *Spheres of spiritual life – a study on permanence and changeability of identity behaviours in borderland communities*. Munich: LINCOM Academic Publishers, ss. 216.
- Ogrodzka-Mazur, E., Szafrńska, A., Malach J. and Chmura, M. 2021. *The Cultural Identity and Education of University Students in selected East – Central Countries. A Polish – Czech Comparative Study*. Gottingen: Vandenhoeck Ruprecht Verlag, ss. 238.
- Pawelski, L. i Rembierz, M. red. 2021. *Ponad podziałami. Wspólne perspektywy i dążenia w polsko-ukraińskiej współpracy naukowej*. Dąbrowa Górnicza, Wydawnictwo Akademii WSB oraz Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych, ss. 574.
- Radzik, R. 1991. Ewolucja narodowych społeczności Kresów Wschodnich. *Kultura i Społeczeństwo*. 2, (XXXV), ss. 63–64.
- Winclawski, W. 2002. Socjologie narodowe. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 4. Warszawa: Oficyna Naukowa, ss. 84–85.



Idiomatyczność w ujęciu kultury, edukacji i wychowania. Artykuł recenzyjny książki Doroty Misiejuk: *Kontekst kulturowy wychowania. Wielokulturowość a standard społeczny stosunków międzykulturowych w perspektywie pedagogicznej*¹

Relacje między kulturą i edukacją, w tym edukacją międzykulturową, są bardzo złożone, niejednoznaczne, trudne do ogarnięcia w edukacyjnej i wychowawczej działalności. Wielostronny ogląd spraw związanych z tą problematyką znajduje wyraz w wielu publikacjach z zakresu pedagogiki (w tym pedagogiki kultury, pedagogiki międzykulturowej) i edukacji międzykulturowej przygotowanych m.in. przez zespoły pracujące pod kierunkiem Tadeusza Lewowickiego, Jerzego Nikitorowicza, Zenona Jasińskiego². Nie brak też prac autorskich w tym zakresie. Prace te sprzyjają poznaniu różnorodnych poglądów i podejść metodologicznych, inspirują do nowych poszukiwań, szerszych badań, dyskusji, zachęcają do uogólnień, proponują nowe ujęcia teoretyczne i sugestie praktyczne.

¹ Recenzje wydawnicze tej książki przygotowali: dr hab. Alicja Szerląg prof. UW, prof. dr hab. Alina Szczurek-Boruta (autorka niniejszego artykułu recenzyjnego). Prezentowany artykuł recenzyjny (recenzja naukowa) nie jest tożsamy z recenzją wydawniczą. Jest to artykuł naukowy zawierający krytyczną analizę i ocenę publikacji naukowej, opublikowany w ramach dyskusji polemicznej.

² Zob. prace pod redakcją prof. zw. dr hab. Tadeusza Lewowickiego wydawane od 1992 roku w serii „Edukacja Międzykulturowa”. W tym cyklu publikacji ukazało się ponad osiemdziesiąt prac oraz 16 tomów czasopisma „Edukacja Międzykulturowa”; prace pod redakcją prof. zw. dr hab. Jerzego Nikitorowicza wydawane od lat 90. XX wieku w Wydawnictwie Uniwersyteckim „Trans Humana” oraz prace pod redakcją prof. zw. dr hab. Zenona Jasińskiego wydawane przez Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego.

Przemiany kultury implikują potrzebę ponawiania refleksji nad kulturowym kontekstem edukacji, wychowania.

Książka pt. ***Kontekst kulturowy wychowania. Wielokulturowość a standard społeczny stosunków międzykulturowych w perspektywie pedagogicznej*** to ważna praca w tym obszarze dociekań. Jej pomysłodawczynią jest Dorota Misiejuk, znany pedagog, specjalizujący się od lat 90. XX wieku w problematyce dziedziczenia kulturowego, komunikacji międzykulturowej, tożsamości kulturowej, edukacji międzykulturowej (Czykwin i Misiejuk, 1998; Misiejuk, 2013; 2015, ss. 209–221; 2017, ss. 44–57). Recenzowana książka pod względem tematycznym wpisuje się w cały dorobek Autorki i zarazem go poszerza.

Monografia autorstwa Doroty Misiejuk to sprawnie zbudowany, skonstruowany esej naukowy czy też zbiór esejów. Każdy rozdział można czytać oddzielnie i poddawać analizie. Jest to lektura zachęcająca Czytelnika do podejmowania refleksji i polemiki z Autorką, która z wielką erudycją rozwija interpretację opisywanych zjawisk lub roztrząsa problem, nie maskując subiektywności przyjętego punktu widzenia.

Nieustannie trwają intensywne poszukiwania nowych sposobów postrzegania i interpretowania rzeczywistości oraz radzenia sobie w niej i z nią. Odnosi się to także – a może zwłaszcza – do wychowania. Wskazuje się na nowe kategorie, pola, które powinny stać się przedmiotem refleksji wychowawczej, wykraczającej poza tradycyjny krąg nauk o wychowaniu, pedagogiki, pedagogii. Z takim podejściem mamy do czynienia w recenzowanej monografii autorskiej, w której Misiejuk dostrzega skalę i siłę nowych – w stosunku do tradycyjnych – uwarunkowań i mechanizmów wychowania. Wskazuje na te, które są już w polu profesjonalnego namysłu wychowawców, ale i odsłania nowe postacie, formuły. Ich wykorzystanie może doprowadzić do poszerzenia spektrum analiz programów rozwoju jednostki oraz przemian społecznych i kulturowych.

Recenzowana książka wychodzi naprzeciw postulatowi interdyscyplinarności w naukach społecznych (Szacki, 1999; Szymański, 2012; Kwiatkowski, 2012). Autorka w swoich rozważaniach pedagogicznych odwołuje się do teorii o różnej proveniencji. Głównie do teorii konflacji Margaret S. Archer, mieszczącej się w paradygmacie „socjologii dialektycznej”, która czerpie z paradygmatu obiektywistycznego i subiektywistycznego (Wielecki, 2021, ss. 47–59). Kulturowy kontekst wychowania omawia w odniesieniu do teorii standardu kulturowego Krzysztofa J. Broziego (filozofa i antropologa kulturowego). Koncepcja standardu kulturowego – jak stwierdza jej twórca – mieści się w obrębie strukturalno-funkcjonalnego paradygmatu badań (Brozi,

1989, s. 64). Standard kulturowy jest pewną teorią kultury oraz propozycją badań zjawisk kulturowych bardziej użyteczną (tak przynajmniej można to interpretować) do badana świata modernistycznego, który cechuje ład, hierarchia, wartości (Burszta i Kuligowski, 1999, s. 94). Misiejuk analizuje świat postmodernistyczny (pluralizm kulturowy, wielokulturowość), wskazując na zastosowanie standardu kulturowego do jego badania.

Respektuję prawo każdego badacza do osobistego wyboru drogi poznania określonego zjawiska, jego opisywania, naświetlania i interpretowania. Autorka reprezentująca nauki społeczne ma pełne prawo do nadania pracy określonego kształtu, uzasadniając przy tym swój wybór. W swojej książce Misiejuk przedstawia autorską propozycję tego, jak można badać świat kultury i edukacji.

Monografię otwiera wstęp, w którym Autorka pisze: „Pomysł i rozwijana w tej książce refleksja to próba uchwycenia w kontekście pedagogicznym słów wielkiej uczonej naszych czasów Margaret Archer. Rozwijając koncepcję człowieka w teorii społecznej myślicielka zrekapitulowała swój wywód o potrzebach ludzi współczesnych. Wypowiedziała myśl: »Potrzebujemy nowej gramatyki zamiast odtwarzania kanonu« (Archer, 2019: 246). Co to znaczy w kategoriach edukacyjnych? Cóż to jest owa nowa gramatyka? Jakie warunki powinny zostać spełnione, aby bezpiecznie odejść od odtwarzania kanonu?” (Misiejuk, 2021, s. 9).

Misiejuk edukację rozumie jako „agendę kultury” (2021, s. 9), „zaplecze dla budowania strategii działań wychowawczych” (2021, s. 9). W pojęciu „wychowanie” koncentruje się na akcie komunikacyjnym (2021, s. 10). Argumentuje, że „w obliczu wielkich przemian kulturowych, jakich doświadczamy globalnie, promowanie wielokulturowości jako standardu społecznego współżycia grup kulturowych współczesnych społeczeństw wiąże się z wyzwaniem pogodzenia wielu racjonalności w życiu publicznym. Potrzebujemy zatem nowej jakościowo socjalizacji, nowej orientacji w zakresie tego procesu. Stąd w ostatnim rozdziale rozważam warunki socjalizacji i promuję pojęcie refleksyjnej socjalizacji” (2021, s. 13).

Recenzowana książka to „refleksja nad uwarunkowaniami kulturowymi w sytuacji komunikowania się edukacyjnego” (2021, s. 10). Dwa podstawowe założenia budują jej narrację: osadzenie człowieka w kulturze (w warunkach postmodernizmu) oraz akceptacja różnicy kulturowej.

Książka składa się ze wstępu, pięciu rozdziałów, zakończenia i bibliografii. W rozdziale I pt. „Gramatyka kultury – standard społeczno-kulturowy” Autorka koncentruje się na opisie takich zagadnień, jak: relacje człowiek –

kultura; wartości jako spoiwo kultury; wzory kulturowe jako zapośredniczenie wartości; standard społeczno-kulturowy Broziego; pedagogiczne implikacje teorii standardu kulturowego. Tu też Autorka omawia zagrożenie sytuacji wychowawczej w perspektywie kulturowej.

Rozdział II ukazuje znaczenie imperatywu kulturowego w budowaniu relacji edukacyjnej. Autorka, odwołując się do teorii Archer, przedstawia m.in.: relację edukacyjną i jej uwikłania w kulturę; błędy konflacji w aktach międzykulturowego komunikowania się; problem kulturowej spójności w aktach komunikowania się; wychowanie w kontekście relacji międzykulturowej; relację edukacyjną w świetle odmiennej gramatyki kultury – uwikłania w tradycję; dziedziczenie kultury w sytuacji transferu międzykulturowego.

Rozdział III poświęcony jest problematyce tożsamości kulturowej (dziedziczenia, kreowania, mglistości i płynności), tu też mowa o tożsamość kulturowej jednostki jako zadaniu edukacyjnym, co w literaturze przedmiotu ma już swoje miejsce (np. Szczurek-Boruta, 2007; 2019).

Kolejny IV rozdział ukazuje podmiotowość w świecie ponowoczesnym (model człowieka w ponowoczesności – sprawczość – racjonalność; pluralizm kulturowy – wielokulturowość – transkulturowość jako standard społeczny kultury).

W rozdziale V zatytułowanym: „Związki idei, założeń i praktyki edukacyjnej w kontekście wielokulturowości” Autorka omawia: problematykę refleksyjnej socjalizacji – eksponowanie na różnicę kulturową; wskazuje na model aktywnego obywatela pluralistycznego społeczeństwa ponowoczesności; na zasady edukacyjne i wyrastające z nich kompetencje. W dalszej części przedstawia paradygmat refleksyjności – imperatyw refleksyjności; zasady komunikacyjne w perspektywie różnicy kulturowej, takie jak: synergia a synteza jako zasada międzykulturowych aktów komunikacyjnych; zasada konsensusu i jej pedagogiczne warunki; zasada komplementarności poznania i doświadczenia.

W zakończeniu Autorka pisze: „Standardem kulturowym tożsamości czasów współczesnych staje się hybrydyzacja oraz budowa koncepcji transkulturowości. Kulturowy kontekst wychowania w tym zakresie zarysowuje nowe wyzwania w obszarze wychowania. Nie dziedziczenie jest w centrum procesów konstrukcji kulturowej tożsamości jednostki, a proces świadomego wyboru i antycypacja wagi dziedzictwa” (2021, s. 156).

Podsumowując, fascynacja Autorki podjętą tematyką i jej aktywność zawodowa przyczyniły się do autorskiej, pełnej inspiracji pedagogicznych udanej próby idiomatycznego uchwycenia i ukazania kulturowych kontekstów wychowania.

Monografia sytuuje się na styku pedagogiki z antropologią, socjologią, naukami o kulturze. Książka wzbogaca dyskurs naukowy w zakresie pedagogiki w obszarze podejścia interdyscyplinarnego, transdyscyplinarnego. Dorota Misiejuk w sposobie ujęcia tematu, postrzeganiu problemu, stawianiu pytań szczegółowych, analizach, przejawia osobowość zawodową dociekliwego badacza. Całość opracowania przenika wartościowa refleksja o potrzebie dialektycznego, komplementarnego podejścia do człowieka, kultury i wychowania.

Pytanie, które pojawić się może, gdy mowa o dialektycznej syntezie, dotyczy eklektyzmu. Czy istotnie mamy w każdym z tych przypadków do czynienia z dialektyczną syntezą, czy może raczej z kolażem, mechanicznym zestawianiem, płataniem wątków, idei i argumentów? Rzeczywiście problem jest poważny, tym bardziej że Autorka przyjmuje stanowisko interdyscyplinarne. Pogodzenie rozmaitych nauk, często bardzo rozmaitych w najgłębszym paradygmatycznym sensie, nie jest bezproblemowe. Zwraca też uwagę niezwykle erudycyjność Autorki, która prowadząc dyskurs, jest jakby poza czasem i przestrzenią, wykorzystując cały dorobek myśli ludzkiej, z natury niejednorodny.

Jestem przekonana o tym, że praca spotka się z życzliwym przyjęciem i zainteresowaniem osób, którym zagadnienie kulturowych uwarunkowań edukacji jest bliskie. Zainspiruje do analiz, porównań i refleksji, do stawiania nowych pytań.

Bibliografia

- Brozi, K.J. 1989. *Antropologia wartości ujęcie metodologiczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Buszta, W.J. i Kuligowski, W. 1999. *Ponowoczesne pejzaże kultury*. Warszawa: Wyd. Sic!.
- Czykwin, E. i Misiejuk, D. 1998. *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Kwiatkowski, S. 2012. Problem integracji subdyscyplin pedagogicznych. W: Góral-Półrola, J. i Walasek-Jarosz, B. red. *Interdyscyplinarność pedagogiki*. Vol. 1. Kielce: Wyd. WSETiNS w Kielcach.
- Misiejuk, D. 2013. *Dziedzictwo i dziedziczenie w kontekście procesów socjalizacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Misiejuk, D. 2015. Strategia transkulturowości w edukacji. Perspektywa artefaktu kulturowego. *Pogranicze. Studia Społeczne*. 25, ss. 209–221.

- Misiejuk, D. 2017. Konstruowanie tożsamości kulturowej wyzwaniem dla międzykulturowego poradnictwa. *Studia Poradoznawcze*. **6**, ss. 44–57.
- Misiejuk, D. 2021. *Kontekst kulturowy wychowania. Wielokulturowość a standard społeczny stosunków międzykulturowych w perspektywie pedagogicznej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, ss. 167.
- Szacki, J. 1999. Głos w „Dyskusji panelistów”. W: Flis, A. red. *Wyzwania wobec nauk społecznych u progu XXI wieku*. Kraków: Universitas.
- Szczurek-Boruta, A. 2007. *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Szczurek-Boruta, A. 2019. *Zadania rozwojowe i edukacja szkolna młodzieży. Stałość i zmienność*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szymański, M.J. 2012. Pedagogika – zintegrowana nauka społeczna i humanistyczna. W: Góral-Półrola, J. i Walasek-Jarosz, B. red. *Interdyscyplinarność pedagogiki*. Vol. 1. Kielce: Wyd. WSETiNS w Kielcach.
- Wielecki, K. 2021. Socjologia na rozstaju dróg: znaczenie teorii Margaret S. Archer. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*. **10**, ss. 47–59.

KRONIKA



***Dzieciństwo w wielokulturowych przestrzeniach:
socjalizacyjne, edukacyjne oraz inkluzyjne konteksty,
Wrocław, 18–19 listopada 2021 r.***

W dniach 18–19 listopada 2021 r. w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego odbyła się XII Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. *Dzieciństwo w wielokulturowych przestrzeniach: socjalizacyjne, edukacyjne oraz inkluzyjne konteksty. Childhood in multicultural spaces: socializational, educational and inclusive contexts*. Organizatorem przedsięwzięcia naukowego był Zakład Edukacji Międzykulturowej i Badań nad Wsparciem Społecznym Instytutu Pedagogiki na Uniwersytecie Wrocławskim oraz działająca we Wrocławiu Fundacja Dom Pokoju. Patronat nad wydarzeniem objął Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Realizacja konferencji spełniła oczekiwania zarówno pod względem merytorycznym, jak i organizacyjnym. Konferencja miała charakter hybrydowy. Zaprezentowano łącznie dwadzieścia dwa wystąpienia w formule stacjonarnej oraz zdalnej. Uczestnicy mogli również wziąć udział w przeprowadzonych w ramach konferencji warsztatach metodycznych. Możliwość wyboru formy wystąpienia (stacjonarnie lub zdalnie) podyktowana była specyficzną sytuacją pandemii COVID-19, która skłoniła organizatorów do przeprowadzenia konferencji w formie hybrydowej.

Zaproszenie do udziału w wydarzeniu przyjęli przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych – pedagodzy, socjologowie, psychologowie, językoznawcy, historycy, jak również praktycy, skupiający swoją działalność (typowo praktyczną, jak i praktyczno-naukową) wokół dziecka i dzieciństwa w warunkach wielokulturowości.

Problematyka zaproponowana i podjęta w przedmiotowym wydarzeniu dotyczyła szeroko pojętych zagrożeń dyskryminacją i marginalizacją dzieci migrantów, jak również ich społecznego i szkolnego funkcjonowania. Roz-

ważaniom poddano również możliwe do realizacji, jak i już stosowane, społeczne i instytucjonalne formy wsparcia, w szczególności z obszaru edukacji międzykulturowej oraz wszelkich form włączającej partycypacji społecznej.

Dzieciństwo rozpatrywane w kontekście wielokulturowości zostało poddane rozważaniom naukowo-badawczym wokół takich zagadnień, jak:

- dziecko i dzieciństwo w naukowej konceptualizacji;
- interdyscyplinarność i wieloparadygmatyczność badań nad dzieciństwem;
- metodologiczne aspekty badań nad dzieciństwem w warunkach wielokulturowości;
- doświadczanie dzieciństwa w wielokulturowych przestrzeniach;
- dzieci migrantów w systemie szkolnym;
- sytuacja społeczna i edukacyjna polskich dzieci za granicą;
- dzieci odmienne kulturowo jako grupa zagrożona marginalizacją i wykluczeniem;
- przeciwdziałanie dyskryminacji kulturowej dzieci;
- działania antydyskryminacyjne w modelu pomocowym dzieci migrantów;
- środowisko lokalne a rodziny migrantów;
- wsparcie społeczne migrantów i ich rodzin w duchu idei sprawiedliwości naprawczej;
- międzykulturowa inkluzja – paradygmat współistnienia.

Rozważania w obszarze powyższych kwestii zaprezentowali przedstawiciele kilku ośrodków uniwersyteckich w Polsce i zagranicą. Przedmiotowa konferencja obfitowała w atrakcyjne tematycznie zagadnienia, omawiane podczas dwóch sesji plenarnych i dwóch paneli eksperckich. Struktura konferencji została zaplanowana w sposób, który umożliwiał zaprezentowanie problematyki dzieciństwa w wielokulturowych przestrzeniach, poczynając od zagadnień postrzeganych w szerszej perspektywie naukowo-badawczej – w wystąpieniach sesji plenarnej, do bardziej szczegółowych wystąpień – w panelach eksperckich.

Uczestników konferencji powitał rektor Uniwersytetu Wrocławskiego – prof. dr hab. Przemysław Wiszewski. W swoim przemówieniu otwierającym obrady podkreślił rangę i wartość podejmowanej tematyki. W pierwszej sesji plenarnej, moderowanej przez prof. dr hab. Mirosława Sobeckiego z Uniwersytetu w Białymstoku oraz dr hab. Alicję Szerłąg prof. UW r z Uniwersytetu Wrocławskiego, zainteresowanie słuchaczy wzbudził swoim wystąpieniem prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz z Uniwersytetu w Białymstoku. Profesor

zaprezentował tematykę skupioną wokół tematu *Tożsamość dziecka jako ideologiczny konstrukt powinnościowy*. Uczestnicy mieli okazję wysłuchać przemówienia akcentującego jakże aktualne wyzwania stojące przed społeczeństwem w kontekście kształtowania rzeczywistości społecznej, sprzyjającej formowaniu podmiotowego dzieciństwa. Kolejne przemówienie wygłosiła (łącznie się zdalnie) prof. dr hab. Bożena Matyjas z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, kierując do słuchaczy referat pt. *Dziecko i dzieciństwo we współczesnym dyskursie pedagogiki społecznej*.

Kluczowym w kontekście analizy współczesnych zadań w obszarze edukacji było wystąpienie kolejnej prelegentki – dr hab. Doroty Misiejuk prof. UwB z Uniwersytetu w Białymstoku, która zaprezentowała wątki wielokulturowości, zawarte w treściach pod tytułem: *Inkluzywność w kontekście wielokulturowości – zadania edukacyjne*. Jako następny wygłosił swój referat prof. dr hab. Zenon Jasiński z WSZiA w Opolu, przygotowany we współpracy z dr Aneetą Maaß z Ośrodka Diakonii w Niemczech. Profesor odnosił się do kwestii ujętych w temacie: *Adaptowanie dzieci emigrantów do nowej rzeczywistości kulturowej*; był to ważny głos w kontekście podejmowanej na konferencji problematyki.

Tę część obrad zakończyło wystąpienie zdalne prof. dr hab. Aliny Szczurek-Boruty z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, zawierające się w opracowaniu nt: *Doświadczenie dzieciństwa w warunkach wielokulturowości – studium pogranicza polsko-czeskiego*, poruszające problematykę funkcjonowania dzieci na pograniczu polsko-czeskim. Ponadto w tej części wywiązała się także merytoryczna dyskusja, podjęta przez uczestników, nawiązująca do poszczególnych wystąpień.

Ważne głosy w kontekście problematyki podejmowanej podczas konferencji, zaprezentowali prelegenci w drugiej sesji plenarnej, moderowanej przez prof. dr hab. Jerzego Nikitorowicza z Uniwersytetu w Białymstoku oraz dr hab. Annę Odrowąż-Coates prof. APS z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej. Obrady rozpoczęło wystąpienie dr hab. Inety Nowosad prof. UZ z Uniwersytetu Zielonogórskiego, która przybliżyła uczestnikom zagadnienie z obszaru wczesnej edukacji w kontekście uwarunkowań w Niemczech, zawarte w tytule: *Przedszkole w debacie polityczno-oświatowej Niemiec. W stronę edukacji, opieki i wychowania*. Kolejni prelegenci kontynuowali w swoich referatach rozważania dotyczące przestrzeni edukacyjnej. Wybrzmiała ona wyraźnie w wystąpieniu prof. dr hab. Jolanty Szempruch z Uniwersytetu Rzeszowskiego, zatytułowanym *Nauczyciel i uczeń w klasie wielokulturowej*. Tematyka dotycząca sytuacji najmłodszych

uczniów – dzieci migrantów, została przybliżona w wystąpieniu zdalnym przedstawicielek Uniwersytetu Łotewskiego oraz Łotewskiej Akademii Kultury – prof. dr Inese Jurgena, University of Latvia i prof. dr Ingrida Keveše, które zaprezentowały tamatykę pt. *Latvian Academy of Culture, The views of students (preservice teachers) on the problems concerning the education of migrant childrens in Latvia*.

Kolejny wątek zaprezentowany w tej części odnosił się do kwestii funkcjonowania osób wkraczających w dorosłość i znajdujących się w trudnej sytuacji związanej z procesem migracji. Wystąpienie dr. hab. Mirosława Kowalskiego prof. UZ z Uniwersytetu Zielonogórskiego, prezentowane w formie zdalnej, dotyczyło migrantów w tym okresie życia i nosiło tytuł: *Migranci o nieuregulowanym statusie u progu dorosłości: refleksje nad znaczeniem edukacji w perspektywie cyklu życia*.

Na obszar komunikacji językowej zwróciła uwagę słuchaczy swoim wystąpieniem pt. *Angielski: neutralny język komunikacji globalnej? Implikacje socjopedagogiczne* dr hab. Anna Odrowąż-Coates prof. APS z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.

Tematyka dzieciństwa w wielokulturowych przestrzeniach stanowiła inspirację do wystąpień licznych prelegentów, którzy mieli okazję zaprezentować swoje wystąpienia w dwóch równoległych panelach eksperckich, przeprowadzonych po zakończeniu obrad plenarnych. Organizatorzy dokonali tematycznego podziału zgłoszonych wcześniej referatów, grupując je w panele o następujących tematach: *Wielokulturowość w codzienności – ku międzykulturowej inkluzji*, moderowanym przez dr hab. Dorotę Misiejuk prof. UwB z Uniwersytetu w Białymstoku wspólnie z dr. hab. Mirosławem Kowalskim prof. UZ z Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz *Edukacyjne konteksty wielokulturowych przestrzeni*, moderowanym przez prof. dr hab. Jolantę Szempruch, Uniwersytet Rzeszowski oraz dr hab. Inettę Nowosad prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski.

Referat dr hab. Alicji Szerłąg prof. UW r z Uniwersytetu Wrocławskiego, będącej gospodarzem konferencji, zatytułowany *Filary współistnienia na pograniczu kultur – ku międzykulturowej integracji*, rozpoczął obrady w panelu *Wielokulturowość w codzienności – ku międzykulturowej inkluzji* i stanowił ważny głos w akcentowaniu obszaru współistnienia i integracji osób odmiennych kulturowo. Kolejny referat, wygłoszony przez dr Justynę Pilar-ską, również z Uniwersytetu Wrocławskiego, przybliżył słuchaczom obraz dzieciństwa naznaczonego trudami wojny. Tytuł wystąpienia dr Justyny Pilarskiej brzmiał: *Muzeum Wojennego Dzieciństwa w Sarajewie jako przykład inkluzyjnej praktyki biograficznej. Perspektywa międzykulturowa*.

Hybrydowa formuła konferencji umożliwiła zdalne aktywne uczestnictwo w niniejszym panelu dwóm kolejnym prelegentkom z Uniwersytetu Jagiellońskiego: dr Alicji Fidowicz oraz dr Elżbiecie Mach. Dr Alicja Fidowicz wygłosiła referat pt. *Doświadczenie dzieciństwa wśród członków mniejszości religijnych w Polsce (na przykładzie społeczności protestanckiej)*, natomiast dr Elżbieta Mach podzieliła się rozważaniami nt. *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście przeciwdziałania dyskryminacji kulturowej dzieci*.

W dalszej kolejności wystąpiła – związana ze środowiskiem gospodarzy – dr Honorata Czajkowska, która referatem zatytułowanym *Sprawiedliwość naprawcza w przestrzeni społecznej i edukacyjnej dzieci i młodzieży*, przybliżyła uczestnikom ideę działań o charakterze restoratywnym, w szczególności realizowanych w przestrzeni miejskiej Wrocławia. Niniejszy panel ekspercki zakończył się wystąpieniem zdalnym mgr Anzheli Popyk z SWPS nt. *Pozycja badacza i etyczne aspekty badań jakościowych z udziałem dzieci z doświadczeniem migracyjnym* oraz dyskusją między uczestnikami.

W drugim panelu eksperckim nt. *Edukacyjne konteksty wielokulturowych przestrzeni*, moderowanym przez prof. dr hab. Jolantę Szempruch z Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz dr hab. Inettę Nowosad prof. UZ z Uniwersytetu Zielonogórskiego, swoje referaty zaprezentowali uczestnicy z Polski i zagranicy. Referat pt. *„Życie w dwóch światach” oczami kobiet. Dzieciństwo i dorastanie w romskich historiach rodzinnych (na przykładzie powieści dla młodzieży M. Kozłowskiej Zupa z jeża (2012))*, zaprezentowany przez dr hab. Dorotę Michułkę prof. UW r z Uniwersytetu Wrocławskiego, stanowił doskonałe odniesienie do problematyki wzrastania i funkcjonowania w rodzinach romskich. W kręgu literatury przedmiotu pozostawił słuchaczy prof. Isaac Larison z Marshall University, West Virginia, USA, który korzystając z możliwości zdalnej formuły uczestnictwa, zaprezentował referat zatytułowany *Empathy and understanding of various cultures through children's books*, akcentując tym samym znaczenie przekazu niesionego w książkach dla dzieci.

Następnie dr Weronika Kostecka z Uniwersytetu Warszawskiego, wystąpieniem pt. *Metody badań wielokulturowej literatury dziecięcej i młodzieżowej w kontekście polskim (literackim, naukowym i społecznym)*, podkreśliła specyfikę polskiej literatury dziecięcej i młodzieżowej oraz metodologię literatury dziecięcej. Kolejne referaty wygłosiły prelegentki ze środowiska gospodarzy. Wystąpienie nt. *Dzieci jako przewodnicy językowi dorosłych w rodzinach z doświadczeniem migracji: na podstawie praktyki edukacyjnej* zaprezentowała dr Kamila Kamińska-Sztark, natomiast dr Marta Kondracka-Szała w wystąpieniu pt. *Dziecięca percepcja muzyki popularnej wykorzysty-*

wanej w procesie edukacyjnym, przybliżyła problematykę dotyczącą edukacji muzycznej. Obrady w panelu zakończono wystąpieniem dr Sabiny Pawlik z Uniwersytetu Śląskiego, zatytułowanym *Zaangażowanie społeczne i obywatelskie młodych samorządników ze spektrum autyzmu – studium przypadku*.

Zrealizowane we Wrocławiu przedsięwzięcie, poza wymiarem naukowym w postaci wygłoszonych prelekcji, miało również wymiar praktyczny, zrealizowany poprzez dwa warsztaty metodyczne: *Metody jakościowe w badaniach nad dzieciństwem* oraz *Badania partycypacyjne z dziećmi – dylematy etyczne i metodologiczne*. Warsztat dotyczący metod jakościowych w badaniach nad dzieciństwem przygotowany i przeprowadzony został przez dr Justynę Pilarską z Uniwersytetu Wrocławskiego. Wśród uczestników byli reprezentanci zarówno ośrodków akademickich, takich jak Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet SWPS, jak i podmiotów praktycznie zajmujących się obszarem wielokulturowego dzieciństwa, jak Społeczna Szkoła Podstawowa im. Astrid Lindgren w Miliczu. Celem przedmiotowych warsztatów było zapoznanie uczestników z podstawami prowadzenia terenowych badań jakościowych związanych ze studiami nad dzieciństwem z udziałem dzieci. Warsztaty zrealizowano z wykorzystaniem ćwiczeń, symulacji oraz dyskusji. Uczestnicy mieli możliwość wglądu w najbardziej pożądane z etycznego punktu widzenia metody badań, jak również dostrzec zalety wynikające ze stosowania poszczególnych narzędzi badawczych.

Kolejny warsztat zrealizowany w ramach omawianego wydarzenia dotyczył badań partycypacyjnych z dziećmi (z udziałem dzieci) oraz dylematów etycznych i metodologicznych występujących w tym obszarze. Warsztat przygotowała i poprowadziła dr Urszula Markowska-Manista z Uniwersytetu Warszawskiego. Warsztaty umożliwiły zwiększenie wiedzy na temat potrzeby realizacji badań partycypacyjnych (i etyki takich badań) z dziećmi we współczesnych badaniach nad dzieciństwami i prawami dzieci. Podczas warsztatu przybliżono teoretyczne ramy badań partycypacyjnych, w tym podejścia partycypacyjne w badaniach z dziećmi oraz badaniach angażujących dzieci w sprawach, które ich dotyczą.

Treści referatów wygłoszonych podczas konferencji będą opublikowane w recenzowanym czasopiśmie w roku 2022.

BIBLIOGRAFIA



Prace z edukacji wielo- i międzykulturowej wydane w 2021 roku

- Alt, M. 2021. *Czysty wymysł: jak japońska popkultura podbiła świat*. Tłum. Latoś, D. Kraków: Znak Litera Nova.
- Biernat, T., Krakowiak, P. i Leszniewski, T. 2021. *Emigracja zarobkowa Polaków do Szkocji: społeczne i kulturowe konteksty adaptacji*. Toruń: UMK.
- Borowicz, A. i Stefaniak, J. 2021. *Unia Europejska po 2020 roku w świetle aktualnych wyzwań: wybrane zagadnienia*. Gdańsk – Sopot: UG.
- Bryżko-Zapór, N. 2021. *Pogranicze wszystkiego: podróże po Wołyniu*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Czepil, B. i Opiola, W. 2021. *Zróżnicowanie etniczne a jakość rządzenia w gminie: przypadek województwa opolskiego*. Opole: UO.
- Czyżewski, K. 2021. *Żegaryszki 2 i inne*. Sejny: Ośrodek „Pogranicze – Sztuk, Kultur, Narodów”.
- Drozd, R. i Halczak, B. red. 2021. *Ukraińcy i ich sąsiedzi na przestrzeni wieków: polityka, gospodarka, religia, kultura i życie codzienne*. T. 2. Warszawa: Ukraińskie Towarzystwo Historyczne w Polsce; Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- „Edukacja Międzykulturowa” 2021, nr 1 (14).
- „Edukacja Międzykulturowa” 2021, nr 2 (15).
- Getka, J. i Grzybowski, J. red. 2021. *Tożsamość białoruska: doświadczenia przeszłości i wyzwania teraźniejszości: w 30. rocznicę uzyskania przez Białoruś niepodległości*. Warszawa, UW.
- Górniewicz, J. 2021. *W gęstwinie uczuć, odnośników i oznaczeń: szkice polemiczne z pedagogiki ogólnej i opiekuńczej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Hau, A. i Trendowicz, M. 2021. *W poszukiwaniu tożsamości językowej*. T. 5. Gdańsk – Sopot: UG.

- Hau, A. i Trendowicz, M. 2021. *W poszukiwaniu tożsamości językowej*. T. 6. Gdańsk – Sopot: UG.
- Kasińska-Metryka, A. i Dudała, R. red. 2021. „Inni”: mniejszość białoruska na Podlasiu: perspektywa politologiczna. Kielce: UJK.
- Korenda-Gojdz, K. i Urbanek, G. 2021. *Rubież – granica – pogranicze: ludzie, konflikty i pamięć na dawnym pograniczu polsko-niemieckim w XVIII–XXI wieku*. Gorzów Wielkopolski: Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna im. Zbigniewa Herberta w Gorzowie Wielkopolskim.
- Kość-Ryżko, K. 2021. *Uchodźczynie – kobiety, matki, banitki: rola kultury pochodzenia w samopostrzeganiu i akulturacji migrantek przymusowych*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Lis, W. red. 2021. *Kultura polska na Litwie*. Lublin: KUL.
- Lis-Markiewicz, A. 2021. *Kalejdoskop ukraiński*. Poznań: Poznańskie Towarzystwo im. Iwana Franki.
- Łaszkiewicz, M. i Baran-Łaszkiewicz, M. 2021. *Stereotypy etniczne w polskiej kulturze ludowej*. Lublin: UMCS.
- Macdonald, S. 2021. *Krainy pamięci: o dziedzictwie i tożsamości we współczesnej Europie*. Tłum. Kusek, R. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Majewski, P. 2021. *Rap w służbie narodu: nacjonalizm i kultura popularna*. Warszawa: WN „Scholar”.
- Marszałek, J. 2021. *Globalizacja Unii Europejskiej: historia integracji Europy po II wojnie światowej, definicja Unii, symbole UE, Eurogrupa, mały ruch graniczny UR, polityka klimatyczna Unii – OZE, oficjalne dokumenty UE i ONZ, pojęcie prawa międzynarodowego ONZ*. Brzezina Łąka: Wydawnictwo Poligraf.
- Misiejuk, D. 2021. *Kontekst kulturowy wychowania. Wielokulturowość a standard społeczny stosunków międzykulturowych w perspektywie pedagogicznej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Murawska, E., Baum, E., Schau, J.E. i Rykowski, M. red. 2021. *O potrzebie edukacji transkulturowej: szkolnictwo w Europie Środkowej i Północnej: aspekty społeczne, etyczne, muzyczne i zdrowotne*. Tłum. Piotrowska, K. Poznań: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Stanisława Staszica w Krakowie I. J. Paderewskiego.
- Nowicka, E. i Łodziński, S. 2021. *Długie trwanie narodu: społeczne wymiary polskości (1988–2021)*. Warszawa: Collegium Civitas Press.
- Ogrodzka-Mazur, E., Szafrńska, A., Malach, J. i Chmura, M. 2021. *The Cultural Identity and Education of University Students in Selected East-Cen-*

- tral Countries. A Polish-Czech Comparative Study*. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.
- Pawelski, L. i Rembierz, M. red. 2021. *Ponad podziałami. Wspólne perspektywy i dążenia w polsko-ukraińskiej współpracy naukowej*. Szczecinek – Dąbrowa Górnicza: Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Akademia WSB Dąbrowa Górnicza.
- Pilarska, J. 2021. *Sarajewo jako locus educandi: studium przypadku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Radzik, R. 2021. *Polâki, ukraiñci, bilorusi – pro mnożinnist’ identičnostej*. Kii: Interservis; Varšava: Vidavnictvo Akadeiim Special’noi Pedagogiki im. Marii Gžegoževs’koï.
- Sadowska, D. 2021. red. *Różnorodność i kultura włączająca krok po kroku: przewodnik praktyczny dla organizacji*. Częstochowa: Polski Instytut Praw Człowieka i Biznesu.
- Słomczyński, T. 2021. *Kaszëbë*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Smolar, P. 2021. *Zły Żyd*. Tłum. Grudzińska, A. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sobecki, M. 2021. *Tożsamość społeczno-kulturowa młodzieży akademickiej w wymiarze religijnym*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Sosnowski, A. 2021. red. *Warmia, Mazury, Powiśle: 75 lat w granicach Rzeczypospolitej Polskiej: trudne lata powojenne, współczesna codzienność, wizje przyszłości*. Olsztyn – Elbląg: Samorząd Województwa Warmińsko-Mazurskiego, Pracownia Wydawnicza Elset.
- Stachowski, J. 2021. *To be or to belong?: processes of (g)localised integration among Polish migrants in rural Norway*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology.
- Stryjek, T. i Sklokìn, V.V. red. 2021. *Kultury historyczne Polski i Ukrainy: o źródłach nieporozumienia między sąsiadami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar; Collegium Civitas; Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Szczepska-Pustkowska, M. i Zielka, S. 2021. red. *Oblicza religijności i duchowości z perspektywy pedagogicznej: od idei do empirii*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szerłąg, A. 2021. *Międzykulturowość w przestrzeni wileńskiego pogranicza kultur: pedagogiczne studium codzienności młodego pokolenia Polaków*. Wrocław: UW.
- Sznajder, A. 2021. *Pogranicza narodów i kultur: wybór esejów, artykułów i reportaży*. Zduńska Wola: Wydawnictwo Nina Sznajder.

- Szulakiewicz, M. 2021. *„Uczyń nas otwartymi”: studia z filozofii otwartości*. Toruń: UMK.
- Trzcielińska-Polus, A. 2021. *Polityka Republiki Federalnej Niemiec wobec imigracji i integracji imigrantów w latach 2015–2020*. Opole: UO.
- Tureczek, M. 2021. *Pogranicze: przeszłość bez historii...* Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Wojewódzkiej i Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Zbigniewa Herberta w Gorzowie Wielkopolskim.
- Węgrzyn, P. 2021. *W stronę wielokulturowości: głos Roberta Arlta w argentyńskim dyskursie tożsamościowym*. Kraków: UP.
- Wyszyński, R. 2021. *Nigdy u siebie: socjologia powrotów do grupy własnej po upadku ZSRR na przykładzie repatriacji społeczności kazachstańskich Polaków osiedlających się w Rosji, Niemczech i Polsce w ramach rządowych systemów repatriacji*. Warszawa: UW.
- Zowczak, M. red. 2021. *Katolickie mniejszości wyznaniowe w Polsce i Ukrainie: studia porównawcze*. Tłum. Fomina, J. Warszawa: Oficyna Naukowa.

Opracowanie
Barbara Grabowska

Nota o autorach

Boroń, Aleksandra, dr hab., prof. UAM, Pracownia Pedagogiki Porównawczej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, <https://orcid.org/0000-0002-5711-2236>

Czajkowska, Honorata, dr, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, <https://orcid.org/0000-0002-3764-3005>

Czech-Włodarczyk, Celina, dr, Pracownia Pedagogiki Porównawczej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, <https://orcid.org/0000-0002-1134-7021>

Czupryński, Szymon Cyprian, dr, Biuro Karier, Uniwersytet w Białymstoku, <https://orcid.org/0000-0003-4995-1571>

Grabowska, Barbara, dr hab., prof. UŚ, Instytut Pedagogiki, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski w Katowicach, <https://orcid.org/0000-0003-2558-0294>

Jaskulska, Sylwia, dr hab., prof. UAM, Pracownia Pedagogiki Szkolnej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, <https://orcid.org/0000-0002-3454-7894>

Jankowiak, Barbara, dr hab., prof. UAM, Pracownia Psychopedagogicznych Badań nad Rozwojem Człowieka, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, <https://orcid.org/0000-0002-7660-2070>

Klichowski, Michał, dr hab., prof. UAM, Pracownia Badań nad Procesem Uczenia się, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, <https://orcid.org/0000-0002-1614-926X>

Korczyński, Mariusz, dr hab., prof. UMCS, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii, UMCS Lublin, <https://orcid.org/0000-0002-1520-8643>

Koźyczkowska, Adela, dr hab., prof. UG, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, <https://orcid.org/0000-0002-7952-1321>

Marciniak, Mateusz, dr, Pracownia Pedagogiki Szkolnej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, <https://orcid.org/0000-0002-7131-626X>

Muszyńska, Jolanta, dr hab., prof. UwB, Katedra Edukacji Międzykulturowej, Zakład Diagnoz Środowisk Wychowawczych, Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku, <https://orcid.org/0000-0002-8116-4343>

Nikitorowicz, Jerzy, prof. dr hab., Katedra Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej, Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku, <https://orcid.org/0000-0003-4371-8322>

Olszewska-Gniadek, Joanna dr, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, <https://orcid.org/0000-0002-3853-6615>

Pater, Renata, dr, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, <http://orcid.org/0000-0002-9450-3690>

Radzewicz-Winnicki, Andrzej, prof. zw. dr hab., emerytowany pracownik Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i Uniwersytetu Zielonogórskiego, <http://orcid.org/0000-0001-6227-8700>

Rusek, Halina, prof. dr hab., Instytut Socjologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach, <https://orcid.org/0000-0003-1073-3892>

Sienkiewicz Wilowska, Julia, Anastazja, dr, Laboratorium Badań Dyskursów Edukacyjnych, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, <https://orcid.org/0000-0002-9457-6988>

Szafrńska, Anna, dr hab., prof. UŚ, Instytut Pedagogiki, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski w Katowicach, <https://orcid.org/0000-0001-9797-2591>

Szczurek-Boruta, Alina, prof. dr hab., Instytut Pedagogiki, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski w Katowicach, <https://orcid.org/0000-0001-7705-4398>

Suchodolska, Jolanta, dr hab., prof. UŚ, Instytut Pedagogiki, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski w Katowicach, <https://orcid.org/0000-0003-4577-3907>

Wiącek, Elżbieta, dr, Wydział Studiów Międzynarodowych i Politycznych, Uniwersytet Jagielloński, <https://orcid.org/0000-0003-3148-4549>

Informacja dla autorów „Edukacji Międzykulturowej”

Publikacja w czasopiśmie „Edukacja Międzykulturowa” wymaga spełnienia przez Autorów wymogów formalnych, merytorycznych i technicznych.

Autor winien złożyć oświadczenie o oryginalności tekstu oraz o tym, że tekst nie był wcześniej publikowany w żadnym wydawnictwie.

W procesie wydawniczym stosowana jest zapora *ghostwriting* i *guest authorship*.

Redakcja przyjmuje materiały autorskie w wersji elektronicznej (plik .doc lub .rtf) i w formie wydruku.

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian i niezbędnych skrótów.

Wymogi techniczne tekstów

Objętość tekstu: max. 0,5 arkusza wydawniczego (25 000 znaków ze spacjami, włączając bibliografię, rysunki, tabele i wykresy); edytor tekstu: Word for Windows; tekst zasadniczy: czcionka Times New Roman 12 punktów, interlinia 1,5; akapit – 1 cm; marginesy – 2,5 cm; język publikacji: polski lub angielski.

Należy dołączyć: *słowa kluczowe* oraz *streszczenie* (150–200 wyrazów) w języku polskim i angielskim wraz z nazwiskiem autora tłumaczenia; ułożoną w porządku alfabetycznym Bibliografię; krótką Notę o autorze.

Autor powinien dostarczyć materiał ilustracyjny (zdjęcia, wykresy, tabele) w formie osobnych plików graficznych czarnobiałych lub w skali szarości.

Nie należy stosować przypisów dolnych, ich treść powinna zostać wprowadzona w tekst główny. W przypadkach koniecznych stosujemy przypisy końcowe.

Technika sporządzania przypisów

- I. Dla przypisów śródtekstowych należy zastosować system cytowania Harvard (*Harvard Citation System*), czyli podać w nawiasie nazwisko

autora i rok publikacji oraz numery stron w przypadku dosłownych cytatów, np.:

Markowska-Manista i Dąbrowa (2016) wyróżniają następujące grupy uczniów odmiennych kulturowo w polskim systemie oświatowym...

Nikitorowicz (2017) wskazuje, że współcześnie zauważalne jest tworzenie i uczestniczenie gatunku ludzkiego w trzech kulturach...

Lewowicki (2015) i Sobecki (2016) określają funkcje współczesnej edukacji międzykulturowej w zakresie...

„Połowa badanych nauczycieli nie była świadoma specyfiki szkoły na Łotwie jako szkoły pogranicza kultur” (Urlińska i Jurzysta, 2016, s. 205).

II. Opracowując bibliografię, należy zastosować system sporządzania bibliografii Harvard (*Harvard Referencing System*).

1. Monografie:

– autorska

Sobecki, M. 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

– współautorska

Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Minczanowska, A. i Piechaczek-Ogierman G. 2016. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 1. *Przemiany wartości i celów życiowych*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.

– praca zbiorowa

Lewowicki, T., Klajmon-Lech, U. i Różańska, A. red. 2016. *Teoria i praktyka badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

2. Artykuły w czasopismach naukowych:

Nikitorowicz, J. 2017. Edukacja międzykulturowa w procesie przeciwstawiania się dehumanizacji i infrahumanizacji. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (6), ss. 19–35.

Markowska-Manista, U. i Dąbrowa, E. 2016. Uczeń jako Inny w polskiej przestrzeni edukacyjnej – krytyczne spojrzenie na szkołę w kontekście zróżnicowania kulturowego. *Edukacja Międzykulturowa*. 5, ss. 34–51.

3. Rozdziały w pracach zbiorowych:

Dyczewski, L. 2013. Tożsamość i patriotyzm. W: Nikitorowicz, J. red. *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 173–189.

Lewowicki, T. 2015. Intercultural education – from assimilation to integration and multidimensional identity. In: Kyuchukov, H., Lewowicki, T. and Ogrodzka-Mazur, E. eds. *Intercultural education – concepts, practice, problems*. Munich: LINCOM Academic Publishers, pp. 24–33.

III. Przy odsyłaniu do stron internetowych należy, po podaniu autora, tytułu artykułu, adresu internetowego, podać też w nawiasie datę korzystania ze strony, np.:

Chrapkowska, L. 2009. Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa – cele, założenia, przykłady działań. <http://www.45minut.pl/publikacje/19011/> (6.06.2017).

IV. W przypisach nie podajemy godności, funkcji i tytułów autorów, np.: ks., prof., dr, itd., podajemy natomiast tytuły: św., bł.

V. Jeśli w publikacji nie podano miejsca lub roku wydania, piszemy odpowiednio: bmw, brw, bmirw.

VI. W przypadkach nieopisanych w wymaganiach redakcyjnych zaleca się stosowanie *Harvard Citation System* i *Harvard Referencing System*.

Szczegółowe informacje dla Autorów, procedura recenzowania tekstów oraz procedura wydawnicza znajdują się na stronie internetowej czasopisma: <https://us.edu.pl/wydzial/wsne/nauka-i-badania/serie-wydawnicze/edukacja-miedzykulturowa/>

Kontakt z redakcją „Edukacji Międzykulturowej”

Sekretarz redakcji:

Anton Dragomiletskii: ✉ redakcja.em@gmail.com

Information for authors of ‘Intercultural Education’

The authors publishing in the journal “Intercultural Education” are obliged to fulfil the formal, content, and technical requirements.

An author should place a statement of authenticity of the text and should confirm that the text has not been published earlier in any publishing institution.

The publishing process involves *ghostwriting* and *guest authorship* procedure.

The editors accept authors’ materials both in the electronic version (.doc or .rtf files) and in the printed form.

The editors do not return sent materials and stipulate the right to make formal changes and indispensable abridgements.

Technical requirements for texts

Volume: max. 0.5 of an editorial sheet (25 000 characters with spaces, including bibliography, tables, and figures); word editing program: Word for Windows; body text: font Times New Roman 12 points, leading 1.5; indentation – 1 cm; margins – 2.5 cm; language: Polish or English.

The following should be attached: *keywords* and *abstract* (150–200 words) in Polish and English with the translator’s name; *references* in alphabetical arrangement; brief *note about the author*.

The author should provide illustrative materials (photographs, figures, tables) as separate black-and-white or grey-scale graphic files.

Footnotes cannot be used, their contents should be incorporated into the text. In indispensable cases, endnotes are allowed.

Citation and referencing

- I. For citation in the text, the *Harvard Citation System* should be used – in brackets: the author’s/authors’ name/names and the year of publication, as well as page numbers in the case of exact quotations, e.g.:

Markowska-Manista and Dąbrowa (2016) distinguish in the Polish educational system the following groups of culturally diversified learners... Nikitorowicz (2017) indicates that what can be observed currently is the creation and participation of humanity in three cultures...

Lewowicki (2015) and Sobecki (2016) specify the functions of contemporary education in the field of...

"Half of the examined teachers were not aware of the specificity of school in Latvia as the school of cultural borderland" (Urlińska and Jurzysta, 2016, p. 205).

II. For references (bibliography), the *Harvard Referencing System* should be used.

1. Monographs:

– authored

Sobecki, M. 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

– co-authored

Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Minczanowska, A. and Piechaczek-Ogierman, G. 2016. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 1. *Przemiany wartości i celów życiowych*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.

– edited work

Lewowicki, T., Klajmon-Lech, U. and Różańska, A. eds. 2016. *Teoria i praktyka badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

2. Articles in scientific journals:

Nikitorowicz, J. 2017. Edukacja międzykulturowa w procesie przeciwstawiania się dehumanizacji i infrahumanizacji. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (6), pp. 19–35.

Markowska-Manista, U. and Dąbrowa, E. 2016. Uczeń jako Inny w polskiej przestrzeni edukacyjnej – krytyczne spojrzenie na szkołę w kon-

tekście zróżnicowania kulturowego. *Edukacja Międzykulturowa*. 5, pp. 34–51.

3. Chapters in edited works:

Dyczewski, L. 2013. Tożsamość i patriotyzm. In: Nikitorowicz, J. ed. *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, pp. 173–189.

Lewowicki, T. 2015. Intercultural education – from assimilation to integration and multidimensional identity. In: Kyuchukov, H., Lewowicki, T. and Ogrodzka-Mazur, E. ed. *Intercultural education – concepts, practice, problems*. Munich: LINCOM Academic Publishers, pp. 24–33.

III. As regards web references, after providing the author's name, the title of the article, and the URL address, the access date should be provided in brackets, e.g.:

Chrapkowska, L. 2009. Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa – cele, założenia, przykłady działań. <http://www.45minut.pl/publikacje/19011/> (6.06.2017).

IV. In references, the titles, functions, and distinctions of the authors (e.g. Father, Rev., Prof.) should not be provided, except for the titles: Saint and Blessed.

V. If the publication contains no date or year of issue, the following should be written, respectively: no date, no year, no date and year.

VI. In the cases not regulated in these guidelines, the editors recommend the use of the *Harvard Citation System* and *Harvard Referencing System*.

The detailed information for authors, the reviewing and editorial procedure can be found on the journal website: <https://us.edu.pl/wydzial/wsne/nauka-i-badania/serie-wydawnicze/edukacja-miedzykulturowa/>

Contact:

Assistant Editor:

Anton Dragomiletskii ✉ redakcja.em@gmail.com