

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

2022, nr 2 (17)

Rada Naukowa:

José L. da Costa (University of Alberta, Edmonton, Kanada), Jim Cummins (University of Toronto, Kanada), Hana Červinková (Maynooth University, Irlandia), Ludmila 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), 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 Szafrąńska, 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, Marcin Debicki, Piotr Długosz, Przemysław Paweł Grzybowski, Halina Grzymała-Moszczyńska, Andrej Harbatski, Jakub Hladík, 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, Jelenia Petrucijová, Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Petro Sauch, Krzysztof Sawicki, Tadeusz Siwek, Swietłana Sysojewa, Jolanta Szempruch, Beata Szluz, Barbara Weigl, Teresa Wilk, Dariusz Wojański, Radosław Zenderowski

Redaktorzy naukowci tomu: Aniela Różańska, Urszula Klajmon-Lech

Redaktor prowadzący: Paweł Jaroniak

Redaktor techniczny: Ryszard Kurasz

Korekta: Sylwia Sass

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	9
---------------------------	----------

Artykuły i rozprawy

Aniela Różańska

Poczucie samowystarczalności barierą kształtowania otwartej tożsamości religijnej w „czasie marnym”	17
--	----

Gabriela Piechaczek-Ogierman

O (nie)zakorzenieniu w śląskości. Nowy Śląsk jako przestrzeń tworzenia się biografii	31
---	----

Inetta Nowosad

Od walki o przetrwanie do edukacji światowej klasy – kluczowe programy w polityce edukacyjnej Singapuru	43
--	----

Beata Kędzia-Klebeko

Prakseologiczny wymiar literatury w edukacji międzykulturowej na przykładzie wybranych podręczników do nauki języka francuskiego	55
--	----

Komunikaty z badań

Urszula Klajmon-Lech

Stygmatyzacja przeniesiona wyzwaniem dla edukacji międzykulturowej	71
---	----

Joanna Cukras-Stelągowska, Magdalena Maciejewska Wzorzec współczesnej katoliczki zaprojektowany przez wierzące dziewczęta u progu dorosłości. Raport z badań fokusowych	83
Maria Banaś Tożsamość w dobie globalizacji (raport z przeprowadzonego wśród studentów pochodzących z Polski i Zimbabwe badania z zastosowaniem <i>Testu Dwudziestu Stwierdzeń</i> Manforda Kuhna)	97
Anna Kanios, Anna Weissbrot-Koziarska, Anna Bocheńska-Brandt, Łukasz Kwiatkowski Aksjologiczne uwarunkowania postaw studentów kierunków pomocowych wobec osób starszych na przykładzie Polski i Niemiec – perspektywa międzykulturowa	111
Anna Bocheńska-Brandt Niemcy w drodze do międzykulturowej opieki nad osobami starszymi	123
Ewa Banasiewicz-Ossowska Idea miast sprawiedliwości naprawczej na przykładzie Wrocławia	134
Praktyka edukacyjna	
Urszula Dernowska, Aleksandra Tłuściak-Deliowska, Urszula Markowska-Manista Kontakt z Innym w – „innym” niż dotychczasowy – czasie pandemii. Rozważania o inkluzyjnej kulturze szkoły	149
Beata Pietkiewicz-Pareek Edukacja muzułmańska w Radżastanie. Studium przypadku madrasy dla dziewcząt w Bikanerze	161
Kinga Lisowska Miejsce edukacji regionalnej w kształtowaniu tożsamości regionalnej przed i w czasach pandemii	172

Artykuły recenzyjne

Monika Humeniuk

Jason Hickel: *Mniej znaczy lepiej. O tym, jak odejście od wzrostu gospodarczego ocali świat* 185

Aniela Różańska

Zmiany tożsamości religijnej młodzieży i ich edukacyjne konteksty.
Artykuł recenzyjny książki Mirosława Sobeckiego: *Tożsamość społeczno-kulturowa młodzieży akademickiej w wymiarze religijnym* 195

Nota o autorach 205

Contents

Introduction	9
---------------------------	----------

Articles and Treatises

Aniela Róžańska

Sense of self-sufficiency as a barrier for forming the open religious identity in “destitute time”	17
--	----

Gabriela Piechaczek-Ogierman

About being (not)rooted in Silesianness. New Silesia as a space for creating a biography	31
---	----

Inetta Nowosad

From the struggle for survival to world-class education – key programs in Singapore’s educational policy	43
---	----

Beata Kędzia-Klebeko

Praxeological aspect of literature in intercultural education – the case of selected French language textbooks	55
---	----

Research Reports

Urszula Klajmon-Lech

Courtesy stigma – a challenge for intercultural education	71
---	----

Joanna Cukras-Stelągowska, Magdalena Maciejewska

The model of a contemporary female Catholic as designed by religious girls on the threshold of adulthood. A report on focus group interviews	83
--	----

Maria Banaś

- Identity in the age of globalisation (a report on Manfred Kuhn's
Twenty Statements Test taken by the students from Poland
 and Zimbabwe) 97

Anna Kanios, Anna Weissbrot-Koziarska,**Anna Bocheńska-Brandt, Łukasz Kwiatkowski**

- Axiological determinants of the attitudes presented by students
 of aiding courses aimed at the elderly. The case of Poland
 and Germany – an intercultural perspective 111

Anna Bocheńska-Brandt

- Germany on the way to intercultural care for the elderly 123

Ewa Banasiewicz-Ossowska

- The idea of restorative justice cities on the example of Wrocław 134

Educational Practice**Urszula Dernowska, Aleksandra Tłuściak-Deliowska,****Urszula Markowska-Manista**

- Contact with the Other in the “different” time of the pandemic.
 Reflections on the inclusive school culture 149

Beata Pietkiewicz Pareek

- Muslim education in Rajasthan. A case study of madrasa for girls
 in Bikaner 161

Kinga Lisowska

- Significance of regional education in shaping regional identity
 before and in the pandemic times 172

Reviewing Articles**Monika Humeniuk**

- Jason Hickel: *Less is more. How degrowth will save the world* 185

Aniela Róžańska

Changes of religious identity of youth and their educational contexts.

A reviewing article of Mirosław Sobecki's book: *Tożsamość*

społeczno-kulturowa młodzieży akademickiej w wymiarze religijnym

[Socio-cultural identity of academic youth in the religious dimension] 195

Biographical notes 205

Wprowadzenie

Kolejny numer kwartalnika „Edukacja Międzykulturowa” przyszło nam przygotowywać w trudnym momencie naszego życia. Pomiędzy lekturą artykułów wpływających do redakcji nasz niepokój, uwaga i troska kierowały się w stronę bratniego narodu ukraińskiego zaatakowanego przez Rosję. Mamy tam wielu przyjaciół zjednoczonych z nami zainteresowaniami naukowymi, ale także dzielących te same ideały, uczucia, wartości. Dlatego zadajemy sobie trudne pytania: Dlaczego doszło do śmierci tylu niewinnych ludzi? Dlaczego we współczesnej Europie, w której tyle uwagi poświęca się prawom człowieka, dochodzi do tak jaskrawych przejawów bezprawia? Jaka jest przyszłość Ukrainy, Europy? W tym czasie próby, czasie marnym, jak powtarza za Friedrichem Hölderlinem Aniela Różańska (2022), edukacja międzykulturowa, wypełniając swoje podstawowe zadania, do których należą nauka wzajemnej otwartości, akceptacji, uznawania różnic, może stać się skuteczną drogą radzenia sobie z agresją, przemocą, nienawiścią i niezrozumieniem.

Jak zaznacza Tadeusz Lewowicki, „idea pedagogiki i edukacji międzykulturowej zakłada wzajemne poznawanie ludzi i kultur różnych społeczności, prowadzi do wrażliwości na Innych i ich kultury, do wzajemnego przejmowania (godnych tego) wzorów życia, do wzajemnego wzbogacania kultur, kooperacji, przyjaźni, wspólnych działań na rzecz wielokulturowych społeczeństw. (...) To otwarcie na Innych, dążenie do poznania i empatia, kreowanie wspólnych światów prowadzi do pokonywania rozmaitych podziałów, uprzedzeń, stereotypów, różnych przejawów nietolerancji, dyskryminacji, odrzucenia, wrogości” (Lewowicki, 2011, ss. 10–11). Dlatego tak ważne, także dzisiaj, jest podejmowanie dyskursu naukowego z perspektywy edukacji międzykulturowej.

Zaprezentowane w tomie artykuły dotyczą tej problematyki poprzez odniesienie do różnych dyscyplin naukowych: pedagogicznej (w tym takich jej subdyscyplin, jak pedagogika porównawcza, pedagogika społeczna, pedagogika specjalna czy geragogika), teologicznej, socjologicznej. Różnią się także perspektywą metodologiczną, jak również tematyką. Odnoszą się do zagadnień związanych z tożsamością człowieka; polityką edukacyjną, obrazem szkoły i edukacji w wybranych krajach świata; doświadczeniem stygma-

tyzacji; postawami wobec osób starszych oraz organizacją opieki dla osób w wieku późnej dorosłości.

W dziale *Artykuły i rozprawy* znajdują się cztery teksty autorstwa Anieli Różańskiej, Gabrieli Piechaczek-Ogierman, Inetty Nowosad oraz Beaty Kędzi-Klebeko.

Otwiera go artykuł Anieli Różańskiej *Poczucie samowystarczalności barierą kształtowania otwartej tożsamości religijnej w „czasie marnym”*. Autorka podejmuje w nim zagadnienie opisywane przez nią od wielu lat – otwartej tożsamości religijnej, rozumianej jako poznawanie i rozumienie własnej religii czy wyznania, umożliwiające osobie właściwe postrzeganie i zrozumienie odmienności religijnej, zrozumienie i poszanowanie innych religii i ludzi je wyznających. Otwarta tożsamość religijna wraz z refleksyjnością oraz parezją – prawdopodobnością połączoną z konsekwencjami wynikającymi z mówienia prawdy – dają szansę na pokonanie samowystarczalności, która jest – zdaniem Autorki – źródłem relatywizowania prawdy oraz braku zaangażowania jednostki w dialog.

Gabriela Piechaczek-Ogierman w artykule pt. *O (nie)zakorzenieniu w śląskości. Nowy Śląsk jako przestrzeń tworzenia się biografii* odnosi się do fenomenu tworzenia nowego świata i nowego człowieka zgodnie z peerelowską koncepcją budowy społeczeństwa socjalistycznego. Autorka prezentuje trajektoryjną rekonstrukcję tożsamości kobiety, mieszkanki Jastrzębia-Zdroju, miasta zbudowanego od podstaw, będącego częścią Nowego Śląska. Jej biografia stanowi egzemplifikację zachodzących procesów tożsamościowych związanych z przyjazdem i życiem w „tworzącym się” mieście. Autorka, analizując biograficzną wypowiedź badanej kobiety, próbuje odpowiedzieć na pytanie: Jak (nie)możliwe jest zakorzenienie się w nowej wspólnotcie? Podkreśla zarazem, że zakorzenienie się człowieka w nowym świecie jest możliwe tylko w wyniku oddziaływań edukacyjnych ukierunkowanych na świadome włączanie go do nowego miejsca.

Inetta Nowosad w opracowaniu *Od walki o przetrwanie do edukacji światowej klasy – kluczowe programy w polityce edukacyjnej Singapuru* zwraca uwagę na historyczne i polityczno-prawne aspekty zmian wprowadzanych w systemie edukacji tego państwa. Przedstawia najważniejsze programy polityki edukacyjnej rządu, które przyczyniły się do przejścia kraju z poziomu trzeciego świata na lidera. Jak wskazuje Autorka, powołując się na przykład Singapuru, edukacja może być kluczowym czynnikiem poprawy warunków życia, wyzwalać możliwości rozwoju nie tylko jednostek, ale i całego społeczeństwa. Można stwierdzenie Nowosad (2022, s. 51) uogólnić: „Bez uważ-

nej polityki edukacyjnej i efektywnych reform o sukcesie ekonomicznym nie może być mowy”.

Celem kolejnego artykułu autorstwa Beaty Kędzi-Klebeko jest analiza miejsca i znaczenia literatury w edukacji międzykulturowej – na przykładzie wybranej próby podręczników do nauczania języka francuskiego i fragmentów tekstów literackich w nich zawartych. W perspektywie wyzwań społecznych literatura nabiera wymiaru prakseologicznego – jako jeden ze sposobów wymiany myśli oraz warunków skuteczności oddziaływań edukacyjnych. Wchodzi w skład szeroko rozumianej kultury i pozostaje obszarem odniesienia dla budowania wiedzy o świecie, w tym również w perspektywie edukacji międzykulturowej.

Dział *Komunikaty z badań* rozpoczyna tekst Urszuli Klajmon-Lech pt. *Stygmatyzacja przeniesiona – wyzwaniem dla edukacji międzykulturowej*. Na podstawie analizy wywiadu narracyjnego z matką chorego na rzadką chorobę genetyczną dziecka autorka prezentuje doświadczenia piętnowania – stygmatyzacji przeniesionej – przez matkę dziecka. W podsumowaniu Autorka pyta: Jak przeciwdziałać stygmatyzacji rodzinnej? Proponuje refleksję nad sposobami przeciwdziałania praktykom piętnowania społecznego i zadaniami stojącymi w tym obszarze przed edukacją międzykulturową, mającymi poprawić dobrostan osób chorych oraz ich bliskich stygmatyzowanych przez otoczenie.

W artykule *Wzorzec współczesnej katoliczki zaprojektowany przez wierzące dziewczęta u progu dorosłości. Raport z badań fokusowych* Joanna Cukras-Stelągowska i Magdalena Maciejewska podejmują próbę odpowiedzi na zadane w tytule pytanie. Analizując wyniki badań o charakterze jakościowym, wskazują, iż stworzony wzorzec wykracza poza stereotypowe obrazy katoliczek, w mniejszym stopniu odwołuje się do konkretnych tradycyjnych chrześcijańskich wzorów osobowych oraz stanowi egzemplifikację nowej kobiecej perspektywy w katolicyzmie.

Kolejny tekst, autorstwa Marii Banaś, dotyczy tożsamości młodzieży studiującej i czynników kształtujących „ja” w zmiennym, globalnym świecie XXI wieku. Młodzi ludzie pochodzący z Polski i z Zimbabwe definiują się za pomocą wybranych kategorii i dokonują opisu koncepcji-siebie. Narzędziem badawczym jest *Test Dwudziestu Stwierdzeń* zaprojektowany przez interakcjonistę symbolicznego Manforda Kuhna.

Celem artykułu zespołu autorów, Anny Kanios, Anny Weissbrot-Koziańskiej, Anny Bocheńskiej-Brandt i Łukasza Kwiatkowskiego, było zdiagnozowanie i scharakteryzowanie postaw oraz systemu wartości studentów kierun-

ków pomocowych wobec osób starszych w Polsce i w Niemczech. Autorzy, opierając się na wynikach badań, wykazują, że istnieje ścisły związek między postawami wobec osób starszych a systemem wartości młodych ludzi. Ponadto występują różnice istotne statystycznie pomiędzy hierarchią wartości studentów polskich i niemieckich.

Anna Bocheńska-Brandt w opracowaniu *Niemcy w drodze do międzykulturowej opieki nad osobami starszymi* przedstawia system opieki nad osobami w wieku późnej dorosłości w Niemczech. Podkreśla znaczenie międzykulturowych kompetencji, wrażliwości i szacunku profesjonalistów wobec tej grupy osób.

Dział zamyka tekst Ewy Banasiewicz-Ossowskiej, w którym przedstawiona jest idea miast sprawiedliwości naprawczej i jej praktyczne zastosowanie na przykładzie miasta Wrocławia. Autorka wskazuje na znaczenie wspólnot lokalnych, które jako podmioty współodpowiedzialne za przyczyny i skutki różnych przestępstw czy konfliktów dotyczących miasta mogą włączać się na różne sposoby w ich proces naprawczy.

W dziale *Praktyka edukacyjna* Urszula Dernowska, Aleksandra Tłuściak-Derkowska, Urszula Markowska-Manista w artykule pt. *Kontakt z Innym w – „innym” niż dotychczasowy – czasie pandemii. Rozważania o inkluzyjnej kulturze szkoły* przedstawiają koncepcję inkluzyjnej kultury szkoły. Autorki poruszyły zagadnienie (e-)inkluzyjnej kultury szkoły w czasie pandemicznych zakłóceń COVID-19. Na wybranych egzemplifikacjach badań empirycznych pokazują, że choć czas pandemii jest niełatwy dla implementacji idei inkluzji w szkolnym środowisku uczenia się, to nawet w trudnych warunkach możliwe jest tworzenie uczniom różnorodnych okazji do budowania relacji z Innymi w duchu idei edukacji integracyjnej i sprawiedliwej dla wszystkich.

W kolejnym artykule *Edukacja muzułmańska w Radżastanie. Studium przypadku madrasy dla dziewcząt w Bikanerze* Beata Pietkiewicz-Pareek na podstawie studium przypadku przedstawia szkołę dla najbiedniejszych dziewcząt w Bikanerze. Narzędziem analitycznym wykorzystanym do analizy działalności mdrasy stała się Perspektywa Zdolności Ludzkich Marthy Nussbaum. Poznając ten nieznaną przykład organizacji szkolnej, czytelnik może przekonać się o skuteczności edukacji w walce z dyskryminacją, stereotypizacją oraz marginalizowaniem najbiedniejszych osób w społeczeństwie.

Dział *Praktyki edukacyjnej* zamyka artykuł Kingi Lisowskiej *Miejsce edukacji regionalnej w kształtowaniu tożsamości regionalnej przed i w czasach pandemii*. Podjęte przez Autorkę rozważania dotyczą roli edukacji regionalnej w kształtowaniu tożsamości regionalnej dzieci w wieku 5–12 lat przed

i w czasie pandemii SARS-CoV-2. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na niewielkie oddziaływanie edukacji regionalnej w zakresie kształtowania tożsamości regionalnej badanych dzieci w okresie przed pandemią i pogłębiającą się jej nieefektywność w czasach izolacji i nauki zdalnej.

W tomie znalazły się też dwa artykuły recenzyjne. Pierwszy z nich odnosi się do monografii Mirosława Sobeckiego *Tożsamość społeczno-kulturowa młodzieży akademickiej w wymiarze religijnym*. Autorka recenzji (Aniela Różańska) przyznaje, że monografia białostockiego pedagoga wpisuje się w dyskurs o tożsamości społeczno-kulturowej i kwestiach jej kształtowania, zwłaszcza w nurt refleksji nad pedagogicznym kontekstem kształtowania się tożsamości w wymiarze religijnym.

Drugi artykuł recenzyjny Moniki Humeniuk odnosi się do książki brytyjsko-amerykańskiego antropologa Jasona Hickela pt. *Mniej znaczy lepiej. O tym, jak odejście od wzrostu gospodarczego ocali świat*. Autorka recenzji zachęca do lektury książki i refleksji nad kwestią globalnych konsekwencji iluzji gospodarki zorientowanej na wzrost i dewastację środowiska, cytując słowa Paulo Freirego (Freire, Macedo, 2010, s. 254), które można by odnieść również do innych globalnych wyzwań pedagogicznych: „Nie można sobie wyobrazić zniesienia ucisku, dyskryminacji, bierności czy zwykłego buntu bez przyswojenia sobie przede wszystkim krytycznego zrozumienia historii, w której stosunki międzykulturowe występują w dialektycznej formie. Stanowią one bowiem o sprzeczności oraz są częścią procesu historycznego”.

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 niezmiennej przychylności i pomocy władz akademickich Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Instytutu Pedagogiki oraz Wydawnictwa Adam Marszałek.

Redaktorzy naukow
Aniela Różańska
Urszula Klajmon-Lech

Bibliografia

Freire, P. i Macedo, D.P. 2010. Dialog: kultura, język, rasa. W: Červinková, H. i Gołębniak, D. red. *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, ss. 231–262.

- Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. 2011. *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytet Śląski, Wyższa Szkoła Nauczycielstwa Polskiego ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 10–11.
- Nowosad, I. 2022. Od walki o przetrwanie do edukacji światowej klasy – kluczowe programy w polityce edukacyjnej Singapuru. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (17), ss. 43–54.
- Różańska, A. 2022. Poczucie samowystarczalności – barierą kształtowania otwartej tożsamości religijnej w „czasie marnym”. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (17), ss. 17–30.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY



Poczucie samowystarczalności barierą kształtowania otwartej tożsamości religijnej w „czasie marnym”

Streszczenie: Pedagogiczny namysł nad sposobami i kondycją kreowania otwartej tożsamości religijnej młodzieży autorka umieściła w perspektywie aktualnej sytuacji społecznej, raczej niesprzyjającej aktywnościom w obszarze religii, zwłaszcza noszącym znamiona otwartości na Inność. Sytuacja taka została nazwana przez filozofa i poetę, Friedricha Hölderlina „czasem marnym”. Dlatego autorka punktem wyjścia swojej refleksji uczyniła cytaty Friedricha Hölderlina i Rainera Rilkego stanowiące niezbędny filozoficzny kontekst refleksji.

W poszukiwaniu pełniejszego oglądu i deskrypcji otwartej tożsamości religijnej oraz uwarunkowań procesu jej kształtowania autorka zwraca uwagę tylko na wybrane kwestie, jak fundamentalizm religijny, poczucie samowystarczalności w wymiarze religijnym, refleksyjność i parezja, które w istotny sposób, pozytywny bądź negatywny, warunkują omawiany proces.

Słowa kluczowe: otwarta tożsamość religijna, fundamentalizm religijny, poczucie samowystarczalności, refleksyjność, parezja

*Z odległych, swobodnych przestrzeni
Zaciągnęli swego Boga i wtrącili
Przemocą w swój własny czas...
I siedzieli, i śpiewali na jego cześć,
Aż On w końcu niemal zniknął
Pogrążony w ich ciemnościach*

Rainer Maria Rilke

*Tymczasem jednak dość często
Myślę, że lepiej już spać, niż żyć tak w osamotnieniu
I wiecznie czekać; i nie wiem, co robić ani co mówić,
I w ogóle na co komu w tym marnym czasie poeci?*

Friedrich Hölderlin

Kilka dekad temu Karen Armstrong naszkicowała pesymistyczny scenariusz przyszłości religii, wskazując na wzrost fundamentalistycznych tendencji w ramach chrześcijaństwa, które przejawiają się w dosłownym traktowaniu przesłania religijnego i w całkowitym braku tolerancji wobec tych, których uważa się za „nieprzyjaciół Boga”, czyli przedstawicieli innych religii świata, zwłaszcza żydów, muzułmanów oraz religii wschodnich (Armstrong, 1993).

Przywódcy Rosyjskiego Kościoła Prawosławnego przekonują, że do „nieprzyjaciół Boga” należą przede wszystkim inne Kościoły chrześcijańskie zachodniej cywilizacji europejskiej, oskarżane o brak wartości i „diaboliczność”¹ – *nomen omen* przez tych, których czyny mają taki właśnie wymiar².

Sytuacja wojny w Ukrainie nie powinna być dla nas jedynie obiektem większego zainteresowania codziennymi doniesieniami medialnymi, ani nawet li tylko, pytając o jej możliwe uwarunkowania, przedmiotem – bezdyskusyjnie niezbędnych – polityczno-społecznych analiz. Jest ona przede wszystkim palącym wezwaniem do refleksji pedagogicznej – mającej, w co wierzę, konsekwencje prakseologiczne i edukacyjne.

Tragizm wojny i ludobójstwa w Ukrainie, ogrom cierpienia Ukraińców i „czas marny”³, w którym przyszło nam żyć, z pozoru niesprzyjający wsze-

¹ <https://www.ekai.pl/patriarcha-cyryl-oskarza-zachod-o-diabelskie-klamstwa/> (11.03.2022).

² Patriarcha Cyryl w liście przesłanym do Światowej Rady Kościołów, opublikowanym przez WCC w dniu 10.03.2022 r., nie potępia agresorów, lecz przyjmując rolę obrońcy „godności” Rosji, oskarża Zachód o „reedukację” Ukraińców i nastawienie ich przeciwko Rosji. <https://www.oikoumene.org/resources/documents/response-by-hh-patriarch-kirill-of-moscow-to-rev-prof-dr-ioan-sauca-english-translation> (12.03.2022).

³ Autorem tego pojęcia jest poeta Friedrich Hölderlin (1770–1843), prekursor klasyki weimarskiej i romantyzmu, który mimo doskonałego wykształcenia teologicznego i filozoficznego zrezygnował z kariery luterńskiego teologa i wybrał niełatwą drogę poety. Z potencjału filozoficznego twórczości poetyckiej Hölderlina korzystali m.in. Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger, Theodor W. Adorno i Hans-Georg Gadamer. Czas marny według Hölderlina to okres dziejów trwający od śmierci Jezusa Chrystusa po dzień dzisiejszy. Następuje Noc Świata, ciemność. Czas marny – jak pisze Maria Bal-

lkiej otwartości, obudziły we mnie, autorce, której bliska jest problematyka badawcza tożsamości religijnej, zwłaszcza tożsamości otwartej (Różańska, 2015; 2017a; 2017b; 2018; 2020), usilną potrzebę odniesienia się do wzrastających fundamentalistycznych tendencji (przede wszystkim, choć nie tylko, w Rosji), a w związku z tym do niektórych kwestii związanych z (nie)kształtowaniem otwartej tożsamości religijnej. Niniejsza refleksja jest próbą ich ponownego odczytania i zaproszenia do dyskusji nad nimi.

Fundamentalizm religijny i jego społeczne implikacje

Alfons Nossol kilka dekad temu nazwał fundamentalizm religijny „upiołem” świata nowoczesnego i „chorobą ludową” współczesności (1994, ss. 28–29). Niepokój ten był w pełni uzasadniony, ponieważ fundamentalizm religijny może być przyczyną tego, czego aktualnie jesteśmy świadkami, a mianowicie powoduje, że religia przybiera antyspołeczny i destruktywny charakter. Fundamentalizm religijny, podatny na nadużycia i wykorzystanie go w celach politycznych, ma negatywny wymiar społeczno-polityczny, co więcej, stwarza bezpośrednie niebezpieczeństwo dla społeczeństwa. Fundamentalizm religijny prawosławia rosyjskiego w połączeniu z mocarstwowymi ambicjami Putina i władz Kremla jest quasi-religijnym źródłem i podłożem wojny w Ukrainie. Ponadto konflikty na tle religijnym pośrednio oddziałują na światową opinię publiczną, będąc wykorzystywane przez media w celu jej urabiania, co w konsekwencji pomniejsza efekty oddziaływań edukacyjnych dotyczących kontaktów międzykulturowych, dialogu międzyreligijnego i ekumenicznego oraz budowania postaw wzajemnego poszanowania i tolerancji. Z tego względu fundamentalizm religijny i jego społeczne implikacje powinny być przedmiotem refleksji nie tylko socjologów, religioznawców czy politologów, ale też pedagogów, zwłaszcza w kontekście edukacji obywatelskiej oraz międzykulturowej, w tym edukacji religijnej.

-Nowak (2013, s. 375) – „wyznacza nie tylko brak bogów, ale i wszelkie tego konsekwencje: zapominając Boga, człowiek zapomina także, czym jest boskość, także ta w nim kiedyś obecna. Czas marnieje tak bardzo, że nie rozpoznaje się w końcu nieobecności Boga jako braku właśnie. Nie rozpoznaje się także braku boskich przymiotów świata: »zapomina się« naturę dobra i zła, miłości, poczucia ładu”. Czas jest marny – dodaje Martin Heidegger – „nie dlatego jedynie, że Bóg umarł, lecz dlatego, że śmiertelni nieledwie już nie znają własnej śmiertelności i nie są w stanie jej podołać. Śmiertelni nie posiadli jeszcze własnej istoty. Śmierć chowa się w zagadkowość. Tajemnica bólu pozostaje nieodkryta. Miłości się nie nauczono” (Heidegger, 1977, ss. 173–174).

Fundamentalizm, jak podaje James A. Beckford, jest pojęciem mającym w naukach społecznych wiele znaczeń, stosuje się go w różnych kontekstach i trudno o jego precyzyjną definicję (2006, s. 178). Ogólnie jednak oznacza bardzo silne przywiązanie się do specyficznego, tradycyjnego w danej kulturze (religii, ideologii) zestawu wartości, posiadanie sztywnych przekonań oraz bezwarunkowe podporządkowanie się określonym zasadom i normom postępowania (Giddens, 2004, s. 374; Wnuk-Lipiński, 1994, ss. 3–4).

Fundamentalizm religijny wychodzi z założenia, że pewne źródła idei, na ogół tekst pism świętych danej religii, są nieomyłne i kompletne (Bruce, s. 22). Według Anthony'ego Giddensa (2004, s. 582) fundamentalizm religijny to „przyjmowana przez grupy religijne postawa polegająca na dosłownej interpretacji podstawowych pism lub tekstów religijnych i wierze, że wynikającą z takiej interpretacji doktrynę należy odnosić do wszystkich aspektów życia społecznego, gospodarczego i politycznego. Fundamentalisci wierzą, że tylko jeden światopogląd jest właściwy i że jest to ich światopogląd”. Oprócz ortodoksji, cechą wspólną ruchów fundamentalistycznych jest ortopraksja, czyli przekonanie, że słuszny program „naprawy” religijno-moralnej należy wprowadzać w życie różnymi środkami politycznymi (Doktor, 2001, s. 215).

Jakkolwiek fundamentalizm powstał w obrębie religii⁴ jako swoista reakcja środowisk tradycyjnie religijnych na tendencje modernistyczne w chrześcijaństwie, na odczarowanie, pluralizację i sekularyzację świata Zachodu, to brytyjski politolog Andrew Heywood zwraca uwagę na to, że współczesny fundamentalizm religijny jest rażącym przykładem o wiele szerszego zjawiska. Zdaniem tego badacza (2007, s. 306) „fundamentalizm jest stylem myślenia, w którym pewne zasady uznaje się, niezależnie od ich treści, za konieczne »prawdy«, mające niekwestionowany i nadrzędny autorytet. Różne odmiany fundamentalizmu prawie nic ze sobą nie łączy poza tym, że ich zwolennicy zwykli przejawiać powagę i żarliwość zrodzoną z pewności doktrynalnej”. Jest to propozycja alternatywnego światopoglądu, będącego odpowiedzią na podwójny kryzys: kryzys wartości oraz kryzys strukturalny.

⁴ Pierwotnie tendencje fundamentalistyczne pojawiły się na przełomie XIX i XX wieku w niektórych grupach religijnych amerykańskiego protestantyzmu jako forma obrony ich tożsamości religijnej w postaci obrony podstaw doktrynalnych i biblijnych treści religijnych przed krytyką modernistyczną (liberalną). Jednak wiadomo, że ruchy fundamentalistyczne mogą rozwijać się w każdej religii i wyznaniu. Nie ma jednego fundamentalizmu, lecz wiele jego odmian, gdyż każda konkretna tradycja religijna radykalizuje w specyficzny dla siebie sposób (Bruce, 2006, s. 12; Banek, 2011, s. 264).

Martin Marty wyróżnia praktyczne cele fundamentalizmu, charakteryzując go jako: „proces wybiórczego odzyskiwania piękna i budowy od »podstaw« lub »fundamentów« religijnej tradycji dla zatrzymania erozji tradycyjnego społeczeństwa i powstrzymania wtargnięcia zsekularyzowanej nowoczesności” (1995, s. 6). Oznacza to, że fundamentalizm religijny nie ogranicza się tylko do sfery religii, ale dąży do zawładnięcia sferami życia, które w wyniku modernizacji zostały od religii oddzielone, takimi jak polityka, prawo, nauka, ekonomia, medycyna czy edukacja. Można przyjąć, że fundamentalizm religijny jest bardziej ideologią polityczną niż fenomenem religijnym.

Fundamentalizm religijny pojawia się zwykle tam, gdzie przyjętym zasadom ciasnego konfesjonalizmu towarzyszy brak otwartości na dialog z innymi. Przyczyn odradzających się ruchów fundamentalistycznych jest wiele, by wymienić niektóre z nich: poczucie zagrożenia, przekonanie o wyższości wyznawanych przez siebie i własną grupę wyznaniową wartości i przekonań nad wartościami wyznawanymi przez innych. Z uwagi na ograniczone ramy artykułu odwołałam się do wybranych ujęć teoretycznych i treści charakteryzujących fundamentalizm religijny (szerzej Włodarczyk, 2017). Niemniej sądzę, że niniejsze pobieżne odniesienie się do fenomenu fundamentalizmu sygnalizuje pejoratywne znaczenie tego zjawiska, ze względu na jego różnorodne konsekwencje społeczne.

Otwarta tożsamość religijna i jej kreowanie

Jak pisałam na początku artykułu, problematyka tożsamości religijnej i jej edukacyjnych kontekstów jest przedmiotem moich teoretycznych i empirycznych poszukiwań i dociekań badawczych od kilku dekad. Nie jest koniecznym, by ponownie przedstawiać całościowo treści odnoszące się do tej tematyki, ograniczę się zatem do przywołania spraw niezbędnych do rozumienia pojęcia otwartej tożsamości religijnej i do jej conceptualnego uprawomocnienia w teorii. Uważam natomiast, że przydatnym będzie zaakcentowanie wybranych wyznaczników otwartej tożsamości religijnej i uszczegółowienia niektórych kwestii, które sprawiają, że jej kształtowanie jest utrudnione bądź wręcz niemożliwe.

Tożsamość religijna jednostki powinna być rozważana zarówno w kontekście jej przynależności do grupy religijnej, jak i w kontekście osobistego doświadczenia wiary, gdyż w tych dwóch w obszarach zachodzi proces jej kształtowania. Tożsamość religijną pojmuję za Wacławem Hryniewiczem (1994, s. 7) jako „wieloaspektowy sposób rozumienia oraz kształtowania wła-

snej egzystencji, a także rozumienia otaczającej rzeczywistości przez pryzmat osobistego doświadczenia wiary i wspólnotowych sposobów jej wyrażania w obrzędach i przekazie, czyli religii, do której się przynależy” (Róžańska, 2015, ss. 130–131).

Jeśli tożsamość religijna nie ma nosić znamion zamkniętej tożsamości wyznaniowej, denominacyjnej (katolickiej, ewangelickiej, prawosławnej bądź jakiegokolwiek innej), to jej kształtowanie nie może ograniczać się jedynie do przygotowania do życia religijnego i praktyki we własnej wspólnocie wyznaniowej, lecz edukacja religijna, poprzez poznawanie i rozumienie własnej religii czy wyznania, powinna umożliwić jednostce właściwe postrzeganie i zrozumienie odmienności religijnej, zrozumienie i poszanowanie innych religii i ludzi je wyznających. Taki typ tożsamości religijnej nazwany został otwartą tożsamością religijną (Hryniewicz, 1994; Róžańska, 2017, ss. 172–181). Kształtowanie tożsamości religijnej otwartej na wartości płynące z innych wyznań w ramach religii chrześcijańskiej oraz innych religii jest szczególnie istotne w sytuacji pluralizmu religijnego, zróżnicowania religii lub wyznań w społeczeństwie, jak też w sytuacji pluralizmu postaw wobec religii i indyferencji religijnej.

Ponad dwie dekady temu Hans-Georg Ziebertz zadał pytanie (2001, s. 13): „W jaki sposób religie mają się uporać z pluralizmem, jeżeli każda z nich uważa, iż posiada pewnego rodzaju »monopol na prawdę«? Ażeby przedstawić warunki, jakie musi spełniać chrześcijańska dydaktyka edukacji religijnej, musimy zdecydować, jak mówić o Chrystusie jako o Zbawicielu wszystkich, podczas gdy jesteśmy skazani na różnorodność. Należy postrzegać wielość nie jako problem, ale bardziej jako zadanie, które trzeba rozwiązać i wyzwanie, któremu trzeba sprostać”. Edukacja religijna „skazana na różnorodność” nie może przebiegać w sposób arbitralny i ograniczać się do przygotowania do konkretnej praktyki religijnej, ale połączona z refleksją nad znaczeniem i wartością bycia chrześcijaninem, który urzeczywistnia i rozwija swoje człowieczeństwo, powinna umożliwiać młodym ludziom samodzielne i swobodne podjęcie decyzji w odniesieniu do wiary (nawet gdyby w grę wchodziło odrzucenie oferty przez ucznia), a następnie wspierać ich w kreowaniu tożsamości religijnej postrzeganej jako kompleksowe zadanie, wynikające i połączone z konkretnymi sytuacjami codziennego życia (por. Róžańska, 2015, s. 131).

Tożsamość religijna ma cechy tożsamości otwartej, jeśli jest kształtowana nie w opozycji do Innych religijnie, lecz poprzez rozumienie ich tożsamości jako źródła dopełnienia i wzbogacenia własnej. Jest to tożsamość niewynikająca z podziału na opozycyjne grupy My i Oni, której towarzyszy pozytywne

wartościowanie Swoich, przypisywanie tylko swoim ludziom cech pozytywnych, a negatywne postrzeganie Innych. Inni, obarczeni negatywną oceną i narzuconym wobec nich dystansem, stają się wówczas Obcymi.

Traktowanie tożsamości Innych religijnie jako wzbogacenie własnej, poprzez wzajemną wymianę wartości, prowadzi, zdaniem ekumenistów, do rozwoju pełnej i dojrzałej tożsamości chrześcijańskiej (Hryniewicz, 1994, s. 7), do scalania wartości duchowych, będących wspólnym dobrem chrześcijaństwa jako całości (Hryniewicz, 1997, ss. 167–168), a w kontekście różnych religii do mediacji między wartościami chrześcijańskimi i pozytywnymi wartościami innych religii.

Do przyjęcia horyzontu aksjologicznego i umieszczenia kreowania tożsamości religijnej w obszarze wartości zachęca Charles Taylor (2012, s. 58), podkreślając, że „nasza tożsamość pozwala nam określić, co jest dla nas ważne, a co nie”. Warto wybrać takie podejście zarówno jako podstawę do rozważań, jak i stosując się do niego w praktyce, gdyż odpowiedź na pytanie „kim jestem” człowiek może sformułować tylko w świecie faktycznie przeżywanym, w horyzoncie wartości, między którymi dokonuje świadomego wyboru.

Proces wychowania i sytuacje edukacyjne, poprzez które tworzona jest tożsamość osobowa w wymiarze religijnym, nie mogą być, co również podkreśla Ch. Taylor, monologiczne, zawsze muszą mieć wymiar dialogiczny, gdyż „powszechną cechą ludzkiej egzystencji jest jej fundamentalnie dialogiczny charakter” (2002, s. 37). Odkrywanie własnej tożsamości – egzystencjalne autopoznanie – jest możliwe tylko w horyzoncie dialogiczności i wymaga ciągłej wymiany wartości z Osobą/osobą – z osobowym Bogiem lub drugim człowiekiem. „Jeśli część tego, co cenię najbardziej – pisze Taylor – jest mi dostępne jedynie przez kontakt z osobą, którą kocham, to osoba ta staje się składnikiem mojej tożsamości” (2002, s. 39). Dialogiczne relacje, zwłaszcza z osobami znaczącymi, polegające na uznaniu, dowartościowaniu i poszanowaniu drugiej osoby, są warunkiem rzetelnego kształtowania własnej podmiotowości i tożsamości. Właściwe, owocne relacje międzyosobowe (Różańska, 2020, ss. 42–52) są niezbędne do budowania tożsamości w wymiarze religijnym, zaś niedialogiczne relacje interpersonalne, zwłaszcza zachodzące pomiędzy uczniem i nauczycielem-katechetą (Różańska, 2022), utrudniają bądź wręcz uniemożliwiają ten proces.

Poczucie samowystarczalności (czytaj: wyższości) w obszarze duchowym

Samowystarczalność zwykle postrzegana bywa – szczególnie, gdy rozważana jest w obszarze nauk przyrodniczych i ekologii – jako cecha pozytywna. Natomiast na gruncie nauk humanistycznych samowystarczalność osoby pojawiła się jako atrybut osoby wolnej i świadomej. W obszarze życia duchowego był to niezwykle nośny atrybut, wynikający z relacji osoby z Osobą, czyniący człowieka odpowiedzialnego jedynie przed Bogiem i własnym sumieniem. Ukoronowaniem tego oświeceniowego indywidualizmu była filozofia Kanta, który widział w każdej jednostce ludzkiej, wolnej i suwerennej, ucieleśnienie tego, co wspólne dla całej ludzkości, a jednocześnie wyabstrahowane ze społecznego kontekstu. Owo człowieczeństwo oderwane od kontekstu, od wspólnotowego społecznego tła postrzegano jako wartość najwyższą (Simmel, 2007, ss. 172–173).

Fenomen samowystarczalności dziś okazuje się mitem z różnymi negatywnymi konsekwencjami mitu. Samowystarczalność w sferze duchowej/religijnej ujawnia się zarówno w życiu poszczególnych ludzi, jest cechą indywidualną, jak też może dotyczyć instytucjonalnych Kościołów i grup wyznaniowych. Negatywne konsekwencje mitu o samowystarczalności przejawiają się m.in. w niechęci jednostki do wchodzenia w relacje dialogiczne, w relatywizowaniu prawdy i niechęci opowiadania się po jej stronie, ograniczeniu zdolności logicznego myślenia, zawężeniu pragnień do łatwo osiągalnych i związanych z przyjemnymi doznaniem. W wymiarze grupowym z poczucia samowystarczalności i wyższości wyznawanych przez własną grupę wyznaniową wartości i przekonań nad wartościami wyznawanymi przez Innych wynika przekonanie o posiadaniu pewnego rodzaju „monopolu na prawdę”, co może skutecznie hamować wchodzenie w dialog z innymi grupami religijnymi, a tym samym ograniczać kształtowanie otwartej tożsamości religijnej.

Refleksyjność

Antidotum, pewnego rodzaju mentalnym mostem ponad barierą, jaką tworzy poczucie samowystarczalności / wyższości w sferze duchowej może być umiejętność czynienia refleksji – refleksyjność.

O refleksyjności jako niezbędnym komponencie tożsamości religijnej pisałam już nieraz (m.in. Różańska, 2015; 2018). Refleksyjność odnosząca

się do kwestii tożsamości religijnej jest sposobem radzenia sobie z różnymi sytuacjami społecznymi i egzystencjalnymi w warunkach różnorodności kulturowej i religijnej, warunkach nienależących do łatwych, a nieraz rodzących napięcia i konflikty społeczne. Namysł nad tym, „kim jestem?” oraz „kim jest ten, który różni się ode mnie?” może pomóc w wypracowaniu takich wzajemnych stosunków, które umożliwią współżycie ludzi o odmiennych poglądach lub interesach i pozwolą jednostce/grupie nie tylko na zrozumienie Innego w jego odmienności religijnej, na zrozumienie wzajemnych racji, ale też na bardziej bezpieczną, bo opartą na racjonalnych przesłankach, koegzystencję ludzi w pluralistycznej rzeczywistości.

Za Margaret Archer pojmując refleksyjność jako umysłową zdolność do zastanawiania się nad sobą w odniesieniu do swojego społecznego kontekstu – kontekstu działania (2007, s. 4). Refleksyjność jest bowiem sytuacyjna – jest łącznikiem pomiędzy społecznym kontekstem a ludzką aktywnością. Refleksyjność jednostki rozwija się w kontekście sytuacji społecznej, w której ona działa, a zarazem jest warunkiem samoświadomości i wynikającego z niej sprawstwa jednostki. Takie rozumienie refleksyjności implikuje sposoby jej rozwijania – w im więcej edukacyjnie wartościowych sytuacji społecznych jednostka uczestniczy, im bardziej aktywnie i sprawczo, tym ma większe szanse do rozwijania i pogłębiania swojej refleksyjności.

Marek Rembierz, przywołując za Tadeuszem Lewowickim (2015) topos wieży Babel, zwraca uwagę na konsekwencje braku refleksyjności i refleksyjnych pedagogów (2019, s. 49):

Wśród zaangażowanych w budowę wieży Babel zabrakło refleksyjnego pedagoga, który współ z współdziałającym z nim – podnoszącym wątpliwości, stawiającym dociekliwe i niepokojące pytania – filozofem, odsłaniałby intelektualną słabość, duchową niedojrzałość i społeczny koszt budowy wieży Babel. W tym przypadku zabrakło – postulowanej przez Lewowickiego – aktywnej obecności refleksyjnego pedagoga, który potrafi wykazać, że wielkość człowieka – wielkość faktyczna, a nie złudna i iluzoryczna – kształtuje się i tworzy dzięki rzetelnej i długodystansowej edukacji, że czyni się to »od wewnątrz«, gdy człowiek – wsparty odpowiednimi działaniami pedagogicznymi – podejmuje długodystansową pracę nad samym sobą.

W kontekście wyników badań przeprowadzonych wśród młodzieży ze szkół średnich z wielokulturowych i wielowyznaniowych regionów krajów Europy Środkowo-Wschodniej (Różańska, 2015, ss. 453–459) zasadna jest konstatacja, że refleksyjne podejście do kwestii dotyczących religii nie za-

wsze jest uwzględniane w szkolnej edukacji religijnej. Nie można młodzieży oskarżać, że jest bezrefleksyjna, jeśli nie otrzymuje należytej pomocy w tym zakresie. Kiedy szkoła nie rozwija refleksyjności, może pojawić się u młodego człowieka bezmyślność. Szczególnie niebezpiecznym w obszarze tożsamości religijnej jest neoprymitywizm religijny z powierzchownym (czarno-białym) rozumieniem problemów, które wymagają głębszego oglądu i namysłu. Osoby „zarażone” neoprymitywizmem religijnym mogą być instrumentalnie wykorzystane przez ideologów i polityków, między innymi w celu radykalizacji i upolitycznienia przekonań religijnych, w służbie nienawiści i dążenia do władzy, czego coraz częściej jesteśmy świadkami. Zdawałoby się, że tożsamość religijna współczesnej młodzieży jest inna, że jakkolwiek jej postawy wobec religii i Kościoła są zróżnicowane, to nie grozi jej bezrefleksyjność, a w konsekwencji neoprymitywizm duchowy. Niemniej doniesienia najnowszych badań dotyczących tożsamości religijnej młodzieży akademickiej (Sobecki, 2021, ss. 205–209) nie są zbyt optymistyczne. Typ tożsamości społeczno-kulturowej w wymiarze religijnym, w którym słaba identyfikacja z religią powiązana jest z niskim poziomem kompetencji kulturowych w obrębie chrześcijaństwa, znalazł wśród studentów niemalą reprezentację (trzęcie miejsce w wyznaczonej przez autora hierarchii typów). Jeszcze większy niepokój budzi fakt, że studenci o silnej identyfikacji religijnej i dobrej znajomości tradycji chrześcijańskiej, którzy dominowali wśród badanych, nie wyróżniali się pozytywnymi postawami wobec odmienności religijnej.

Parezja – umiejętność na „czas marny”

Kolejną umiejętnością przydatną edukacji w „czasie marnym”, raczej rzadko spotykaną w rozważaniach pedagogów, jest parezja. Michel Foucault podaje (2018) brak umiejętności parezji jako jedną z barier skutecznej relacji interpersonalnej. Z tego względu przywołuję tę umiejętność zachęcając do możliwego zastosowania w edukacyjnych wysiłkach.

W dosłownym przekładzie *parezja* (gr. *parrësia*) oznacza „mówić wszystko”, stąd pojęcie parezji rozumiane jest jako wolność mówienia, prawdomówność, otwartość i szczerość, swobodne mówienie. Jednak M. Foucault wskazuje, że parezja to prawdomówność połączona z konsekwencjami wynikającymi z mówienia prawdy (Foucault, 2018, s. 76). Parezja wymaga więc odwagi – mówiący może ponieść konsekwencje swojej szczerości. Jest to sytuacja, w której podmiot dobrowolnie decyduje się mówić prawdę, akceptując zarazem fakt, że owa prawdomówność może go wiele kosztować, na-

wet życie. W starożytności oznaczało, że mógł zostać zesłany na wygnanie lub zabity⁵. Parezja jako manifestacja prawdy wymaga ponadto, przywołując Martina Heideggera (1999, s. 72), pewnego obszaru odnoszenia (Otwartego), przestrzeni abstrakcyjnie rozumianej jako zestaw i ciągłość relacji.

Kto powinien mieć tę cnotę? – pyta Foucault. Ten, kto rządzi innymi w sensie rządzenia sumieniem, „kto kieruje sumieniem innych i pomaga im ustanowić relacje z samym sobą” (2018). Taką rolę do odegrania ma rodzic, wychowawca, nauczyciel. Mówienie prawdy pomimo ryzyka, które z sobą niesie, jest niezbędną kompetencją / cnotą nauczyciela w dialogicznej relacji z uczniami. W trakcie zajęć z edukacji religijnej katecheta spotyka wiele sytuacji edukacyjnych, trudnych rozmówców, treści i okoliczności, które domagają się, by katecheta był wyposażony w parezję. Współczesna sytuacja upolityczniania przestrzeni społecznej, też przestrzeni edukacji, zdaje się zwiększać aktualność posiadania przez nauczyciela umiejętności parezji jako odwagi mówienia prawdy.

Należy jeszcze za M. Foucault dodać, że parezja od czasów Sokratesa wymaga autoryzowania – już nie przez odebrane niegdyś wychowanie związane z odpowiednim pochodzeniem, ale przez konsekwentnie prowadzony sposób życia, który potwierdza prawdziwość mowy (Rudnicki, 2017, s. 174). Życie manifestujące takie cnoty jak odwaga czy mądrość dostarcza harmonii z formułowanym dyskursem.

Zamiast zakończenia

„Czas marny”, w którym – jak wyraził to przywołany w motto niniejszego tekstu Rainer Maria Rilke – „Bóg niemal zniknął pogrążony w naszych ciemnościach”, zdaje się zniechęcać do pedagogicznej aktywności, a zwłaszcza działań edukacyjnych w obszarze edukacji międzykulturowej wspomagających kreowanie otwartej tożsamości religijnej. Nasze myśli są „smutno-wycofane”. Patrząc na to, co dzieje się aktualnie na Ukrainie, pytanie: „Gdzie jest Bóg?” nie tylko zadają ludzie, którzy zawsze mieli je na podorędziu. Jako że trudno nam spostrzec w obecnych doświadczeniach działania żywego Boga, pytanie to pojawia się w myślach nas wszystkich.

⁵ M. Foucault jako wzorcowy przykład parezji podaje, opisaną przez Plutarcha, sytuację Diona, szwagra i doradcy Dionizjosa, władcy Syrakuz, a zarazem wściekłego tyra. Dion nie bał mu się wytknąć złego rządzenia i postępowania, za co został wygnany z Syrakuz. Dion, pomimo tego, że spodziewał się takiego obrotu sprawy, zdecydował się na „prawdo-mówność” i ryzyko z nią związane (2018, ss. 75–77).

Nie będzie jednak „czasu marnego”, jeśli pedagogiczna refleksja nad teorią i praktyką edukacyjną nie będzie marna: płytka, doraźna, dla potrzeby chwili. Wierzę, że wnikliwa refleksja jest potrzebna i nie jest na nią za późno. Parafrazując pytanie Hölderlina: „I w ogóle na co komu w tym marnym czasie poeci?”, na pytanie: „I w ogóle na co komu w tym marnym czasie pedagogicy?” – zachęcam do namysłu nad możliwościami i sytuacjami edukacyjnymi, jakie niesie z sobą „czas nie tak przecież marny”. Mam nadzieję, że niniejszy esej będzie Czytelnikom i podejmującym trud refleksji pedagogicznej chociaż w niewielkim stopniu przydatny.

Bibliografia

- Archer, M.S. 2007. *Making our way through the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Armstrong, K. 1993. *A History of God: The 4,000-Year Quest of Judaism, Christianity and Islam*. New York: Ballantine Books.
- Bal-Nowak, M. 2013. Kondycja czasu marnego według Friedricha Hölderlina i jej możliwe transformacje. *Argument*. 3 (2), ss. 373–381.
- Banek, K. 2011. *Religia w świecie człowieka*. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Beckford, J. 2006. *Teoria społeczna a religia*. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Bruce, S. 2006. *Fundamentalizm*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Doktór, T. 2001. New Age i fundamentalizm. W: Borowik, I. i Doktór, T. red. *Pluralizm religijny i moralny w Polsce*. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”, ss. 201–226.
- Foucault, M. 2018. *Rządzenie sobą i innymi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Giddens, A. 2004. *Socjologia*. Warszawa: PWN.
- Heidegger, M. 1977. *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*. Warszawa: Czytelnik.
- Heidegger, M. 1999. O istocie prawdy. W: idem. *Znaki drogi*. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Heywood, A. 2007. *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hölderlin, F. 2003. *Co się ostaje, ustanawiają poeci (wiersze wybrane w przekładzie Antoniego Libery)*. Kraków: Znak.

- Hryniewicz, W. 1997. *Pedagogia nadziei. Medytacje o Bogu, Kościele i ekumenii*, Warszawa: Verbinum.
- Hryniewicz, W. 1994. Tożsamość chrześcijańska dzisiaj. Od konfesjonalizmu do tożsamości otwartej. *Znak*. 5, ss. 5–28.
- Marty, M. and Appleby, S. 1995. *Fundamentalisms Comprehended*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nossol, A. 1994. Ekumenizm zagrożony przez współczesny fundamentalizm religijny. W: Karski, K. red. *Nauka, Kościół, ekumenizm*. Warszawa: Wyd. Semper.
- Lewowicki, T. 2015. Wielokulturowość i globalizacja a strategie edukacji międzykulturowej. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XXV, ss. 13–24.
- Rembierz, M. 2019. Między wielokulturowością wieży Babel a zróżnicowanymi kulturowo pograniczami. Pedagogiczne poszukiwania i idee Tadeusza Lewowickiego w zakresie edukacji kształtującej relacje międzykulturowe. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (11), ss. 40–56.
- Różańska, A. 2015. *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Różańska, A. 2017a. Edukacja religijna a otwarta tożsamość religijna. W: Humeniuk, M. i Paszenda, I. red. *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, ss. 171–181.
- Różańska, A. 2017b. Międzykulturowe konteksty edukacji religijnej – problem otwartej tożsamości religijnej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. XXXVI. z. 3, ss. 49–59.
- Różańska, A. 2018. Rola refleksyjności w kształtowaniu otwartej tożsamości religijnej młodzieży. *Przegląd Religioznawczy – The Religious Studies Review*. 2 (268), ss. 97–112.
- Różańska, A. 2020. Bycie obok Innych / przeciw Innym / z Innymi / dla Innych – postrzeganie Innego i relacje międzyosobowe wyznacznikiem kondycji wielokulturowych społeczności. W: Koźmickowska, A. i Szczep-ska-Pustkowska, M. red. *Mniejszości etniczne i ich pogranicza. Szkice tożsamościowe*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ss. 42–52.
- Różańska, A. 2022. (Nie)dialogiczne relacje interpersonalne katecheta – uczeń. W: Szczep-ska-Pustkowska, M. i Ziejka, S. red. *Oblicza religijności i duchowości z perspektywy pedagogicznej: Od idei do empirii*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ss. 265–289.

- Rudnicki, C. 2017. Parezja – o miejscu ujawniania prawdy w polityce. *Civitas. Studia z filozofii polityki*. **20**, ss. 161–176.
- Simmel, G. 2007. Dwie formy indywidualizmu. W: Simmel, G. *Filozofia kultury. Wybór esejów*. Kraków: Wydawnictwa UJ.
- Sobecki, M. 2021. *Tożsamość społeczno-kulturowa młodzieży akademickiej w wymiarze religijnym*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Taylor, Ch. 2002. *Etyka autentyczności*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Taylor, Ch. 2012. *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Warszawa: WN PWN.
- Wnuk-Lipiński, E. 1994. Fundamentalizm a pragmatyzm: dwa typy reakcji na radykalną zmianę społeczną. *Kultura i Społeczeństwo*. **1**, ss. 3–4.
- Włodarczyk, R. 2017. Wymiary fundamentalizmu religijnego w ujęciu teoretycznym. W: Humeniuk, M. i Paszenda, I. red. *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, ss. 15–39.
- Ziebertz, H.-G. 2001. *Religijność i wychowanie w świecie pluralistycznym*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Sense of self-sufficiency as a barrier for forming the open religious identity in “destitute time”

Abstract: The pedagogical reflection on methods and condition of creating of an open religious identity of youth was presented by the author in the perspective of the current social situation, rather unfavourable towards activities in the field of religion especially bearing traits of the openness to the Otherness. Such a situation has been defined by the philosopher and poet Friedrich Hölderlin as the “destitute time”. Therefore, the author has made this quote of Friedrich Hölderlin and Rainer Rilke as necessary philosophical context of the reflection.

In a search of the complete overview and description of the open religious identity and determinants of the process of its forming, the author focuses on the selected questions such as religious fundamentalism, sense of self-sufficiency in religious dimension, reflectivity and parrhesia which in an essential way, positive or negative, determine the discussed process.

Keywords: the open religious identity, religious fundamentalism, sense of self-sufficiency, reflectivity, parrhesia

Translated by Aniela Różańska



O (nie)zakorzeniu w śląskości. Nowy Śląsk jako przestrzeń tworzenia się biografii

Streszczenie: Nowy Śląsk był dziełem peerelowskiego projektu realizującego wizję budowy socjalistycznego świata i wytwarzania nowego człowieka. Proces ten miał zasadnicze znaczenie dla przyjeżdżających masowo do pracy na Górnym Śląsku osób i ich konstruujących się biografii. W artykule prezentuję trajektoryjną rekonstrukcję tożsamości kobiety uczestniczącej w badaniach. Jej biografia stanowi egemplifikację zachodzących procesów tożsamościowych związanych z przyjazdem i życiem w „tworzącym się” mieście.

Słowa kluczowe: nowy człowiek, (nie)zakorzenie, Nowy Śląsk, biografia

Wprowadzenie

Górny Śląsk to w dużej mierze historia intensywnych przemian industrialnych, które dokonywały się pod wpływem polityki państwa, w skład którego, w konkretnym czasie historycznym, ziemia śląska wchodziła. Choć interesujące byłoby szersze przybliżenie dziejów tego regionu, to w artykule skoncentruję się na okresie państwowego socjalizmu. Priorytetem polityki PRL-u była przemysłowa działalność inwestycyjna na Górnym Śląsku, ukierunkowana na wypracowanie zysku przy możliwie najniższych kosztach. Tworzące się wówczas nowe ośrodki górniczo-przemysłowe (Frużyński, 2012, ss. 121–122) wymagały jednak znacznej siły roboczej (Tracz, 2021, ss. 131–149). Stało się to niejako okazją, by na Górnym Śląsku wdrożyć, na większą niż gdzie indziej skalę, peerelowski projekt budowy nowego, socjalistycznego świata jako obszaru wielkich możliwości. Ówczesna polityka ekonomiczna z jednej strony musiała uwzględniać intensywną eksploatację zasobów węglowych (Frużyński, 2012, ss. 123–126), gdyż tego wymagał interes państwa, z drugiej – kierować procesami migracji, w taki sposób, by na Górny Śląsk chcieli

przyjeżdżać ludzie. Tym, co mogło ich skłonić do przyjazdu i podjęcia ciężkiej i niebezpiecznej pracy w kopali czy w hucie, była obietnica dostatniego życia we własnym komfortowym mieszkaniu i możliwość nabywania luksusowych – jak na peerelowskie warunki – dóbr. Świat wymyślony i tworzony (por. Hobsbawm, 2008) przez władzę PRL-u przyciągał więc na Śląsk nowych mieszkańców. Mówiąc metaforycznie, tworzenie Nowego Śląska dokonywało się nie tylko w kopalniach i zakładach, ale w związanej z nimi infrastrukturze, gwałtownej urbanizacji nieprzemysłowych dotychczas obszarów, czego egzemplifikacją jest górnośląskie Jastrzębie-Zdrój. Zbudowane w latach 60. XX wieku jako miasto od podstaw, stało się miejscem życia tysięcy przybyłych tu robotników i ich rodzin.

W dziejach samego Śląska – co pragnę podkreślić – nie była to jednak pierwsza fala migrantów, tzw. Nowych Ślązaków, którzy przyjechali na tę ziemię w nadziei na lepsze życie. Projekt PRL-u był inny, gdyż wprost wpisywał się w socjalistyczną strategię budowy nowego świata wraz z wytwarzaniem nowego człowieka. Peerelowska koncepcja budowy społeczeństwa socjalistycznego unifikowała wszelką różnicę – społeczną, kulturową, etniczną, regionalną i religijną. Można sądzić, że takie działania nie tyle modyfikowały dotychczasowe życie migrantów, ile usiłowały wytworzyć je na nowo. Stąd też nurtuje mnie pytanie: Jak możliwe jest (nie)zakorzenienie się w Nowym Śląsku? (który jako projekt był dziełem peerelowskiej polityki).

Tekst artykułu składa się z trzech części. W pierwszej – w kontekście koncepcji *homo sovieticus*a Józefa Tischnera przybliżam społeczno-polityczne uwarunkowania wytwarzania nowego człowieka. W drugiej – prezentuję trajektoryjną rekonstrukcję tożsamości kobiety uczestniczącej w badaniach. Jej biografia jest przykładem dokonywania się możliwych procesów tożsamościowych związanych z przyjazdem i życiem w „tworzącym się” mieście. Część trzecia stanowi próbę odpowiedzi na postawione pytanie problemowe. Prezentowany materiał empiryczny stanowi wycinek szerszych badań, jakie prowadzę w obszarze industrialnej i miejskiej narracji o Górnym Śląsku. Interesującą mnie egzemplifikacją miasta górnośląskiego jest Jastrzębie-Zdrój, a przedmiotem bezpośredniego badania – w tym tekście – są doświadczenia biograficzne jego sześćdziesięcioletniej mieszkanki. Przybyła ona jako dziecko wraz z rodzicami na Górny Śląsk.

Materiał biograficzny – podobnie jak każdy inny materiał empiryczny – wymaga zrozumienia, co swoiście zmusza badacza do analizy i wyjaśnienia sytuacji biograficznej narratora (tj. osoby uczestniczącej w badaniach) w społecznym, politycznym i ekonomicznym kontekście zmieniającego się

świata. Wydobyć z doświadczania biograficznego wiedzy o sobie w świecie wymaga temporalnej analizy narracji, czyli opowieści o sobie wypowiadanej przez rozmówcę, zawsze jednak w relacjach do wieloaspektowego świata codziennego. Stąd też przyjmuję fenomenologiczną perspektywę doświadczenia biograficznego jako niepowtarzalnego fenomenu ściśle powiązanego z codziennym życiem człowieka (Ablewicz, 2004, ss. 301–312; Ablewicz, 2017, ss. 46–64). Jak pisze Krystyna Ablewicz, fenomenologia jako metoda pozwala rozpoznawać różnorakie i zrelatywizowane egzystencjalne prawdy „codziennego życia człowieka”. Fenomenologiczne ujęcie doświadczenia pozwala rozpoznać je jako indywidualny fenomen konstruowany w ciągu życia człowieka, które jest wynikiem oddziaływań jednocześnie aposteriorycznych i apriorycznych, co – ogólnie ujmując – pozwala na wiązanie tego, co indywidualne z otaczającym światem (Ablewicz, 2013, ss. 148–149).

Nowy człowiek: wolność przez konsumpcję

Józef Tischner, analizując kondycję człowieka w Polsce w okresie państwowego socjalizmu, posługuje się terminem *homo sovieticus*. Dla autora nowy człowiek/*homo sovieticus* to „zniewolony klient komunizmu”, który „żywił się towarami, jakie mu komunizm oferował”. Propagandowe obietnice i „socjalistyczne nadzieje” (Tischner, 2018, s. 141) spowodowały, że człowiek przestał być bytem dla siebie, nie był też osobą zdolną do stanowienia o sobie (Tischner, 2018, ss. 169–170): „...całe jego życie wewnętrzne sprowadzało się w końcu do funkcjonowania „świadomości określonej przez byt” (...). Myślenie określone przez byt, wolność określana przez byt, działalność określana przez byt” (Tischner, 2018, s. 187). Jak zauważa autor – wobec upaństwowienia środków produkcji i uczynienia ich własnością wspólną, doskonałą alternatywą na prywatne posiadanie – stało się „używanie” (Tischner, 2018, s. 64). *Homo sovieticus* stał się mistrzem używania, gdyż w tych czasach nie trzeba było posiadać, ale można było używać (Tischner, 2018, s. 188). W świadomości społecznej powstało przekonanie, że każdy ma prawo używania tego, co jest własnością społeczną. W ten sposób narodził się swoisty rodzaj „socjalistycznego konsumpcjonizmu” (Tischner, 2018, s. 154, s. 188).

Nowy człowiek jednak nie zdawał sobie sprawy z tego, że korzyści, które „otrzymuje”, tak naprawdę służą uprawomocnieniu władzy. Było to – zdaniem Tischnera – uprawomocnienie ideologiczne. Władza w głównej mierze zabiegała o poparcie wśród klasy robotniczej, robotnicy stali się najbardziej uprzywilejowaną klasą społeczną okresu państwowego socjalizmu – „prze-

wodnią siłą narodu”. W opinii autora „socjalizm” dawał poczucie bliskości władzy, a dla *homo sovieticus* „mieć władzę” znaczyło „być”. W efekcie nowy człowiek uzależnił się od dostępnych mu wartości – pracy, udziału we władzy i poczucia własnej godności (Tischner, 2018, ss. 141–145). W tej sytuacji musiał uznać, że jest własnością państwa – należał do wspólnoty i był człowiekiem kolektywu. „To nadawało sens jego życiu, wiedział, po co żyje, dla kogo się poświęca, choć niewątpliwie ograniczało to jego wolność” (Tischner, 2018, s. 142). Jednostka mogła rozporządzać sobą jedynie w ramach, jakie wyznaczyła jej partia. Inaczej mówiąc, uspołecznienie człowieka, podporządkowanie go wspólnocie odbywało się przez upaństwowienie. Wolność nowego człowieka – w rozumieniu Tischnera – polegała „na zjednoczeniu własnych sił z siłami „komuny” (Tischner, 2018, s. 235).

Nowy człowiek: wolność przez pracę

Dla *homo sovieticus* „praca była nie tylko źródłem utrzymania, ale również podstawą przekonania, że światem rządzi jakaś rozumna siła, która troszczy się o los pracującego człowieka” (Tischner, 2018, s. 142). W praktyce to władza opracowywała plany pracy oraz określała tzw. wydatkowanie siły roboczej, narzucając ludziom główne kierunki jej „wyboru” (Tischner, 2018, s. 32). Zdaniem Tischnera zamiast twórczej inicjatywy rodziła się „bierność, zależność i podporządkowanie wobec biurokratycznego aparatu, który jako jedyny „dysponent” i „decydent” (...) stawia wszystkich w pozycji mniej lub bardziej totalnej zależności, jakże podobnej do tradycyjnej zależności pracownika-proletariusza w kapitalizmie” (Tischner, 2018, s. 171). W ten sposób – jak podkreśla autor – nastąpił przewrót w rozumieniu wartości pracy: „na miejscu pracy dla człowieka stanął człowiek dla pracy” (Tischner, 2018, s. 34). Zdaniem autora praca w rozumieniu przedmiotowym jest działalnością zmierzającą do wyprodukowania czegoś. Z kolei w ujęciu podmiotowym – jest dobrem, jest wartością, mającą doskonalić człowieka, czynić jego życie sensownym i służyć rozwojowi człowieczeństwa. Dobra materialne są środkiem, a nie celem życia. Celem pracy jest bowiem zawsze człowiek. Autor zwraca na to uwagę, pisząc, że praca nie jest „prostym skutkiem nacisku potrzeb (...) w każdej pracy człowieka – nawet tej, która służy zaspokojeniu potrzeb – jest obecny okrucieństwo dobrej woli człowieka” (Tischner, 2018, s. 36). W przypadku zakłócenia tak rozumianej wartości pracy dochodzi do zaburzenia procesu tworzenia człowieka (Tischner, 2018, s. 64). Szczególnym zaś zagrożeniem staje się postrzeganie pracy wyłącznie w perspektywie ekono-

micznej, w kategoriach zysku czy też – tak charakterystycznego dla epoki państwowego socjalizmu – „rekordowego wyniku w pracy”.

Etapy warunkujące proces (nie)zakorzenienia się w Nowym Śląsku: analiza biografii

Analiza materiału empirycznego pozwoliła wyodrębnić pięć zasadniczych etapów biografii, które konstytuują doświadczenia biograficzne, a w konsekwencji warunkują trajektorię (nie)zakorzenienia się w Nowym Śląsku kobiety uczestniczącej w badaniach. Etap 1. Górny Śląsk: kraina ludzi pracy. Urządzanie wspólnoty; Etap 2. Śląsk: kraina El Dorado czy kraina zdrajców?; Etap 3. Górny Śląsk jako kraina wolnej przyszłości: my-przyjezdni postępowi, oni-Ślązacy zachowawczy; Etap 4. Górny Śląsk jako kraina ludzi przyjezdnych: my-przyjezdni na wyższej pozycji niż rodowici Ślązacy; Etap 5. Górny Śląsk jako kraina ludzi (bez) pracy: my-przyjezdni możemy w każdej chwili Śląsk opuścić.

Górny Śląsk: kraina ludzi pracy. Urządzanie wspólnoty. Projekt Nowego Śląska w praktyce potrzebował spoiwa i były nim, na tym etapie, „praca w kopalni” i „mieszkanie w bloku”. Te dwa aspekty życia wykreowały w świadomości rozmówczyni poczucie elitaryzmu, które – jak wynika z badanej biografii – towarzyszyło Nowym Ślązakom. Wykreowany nowy świat jest zapamiętany przez rozmówczynię jako świat radosny i była to radość z własnego pokoju, euforia spowodowana spotkaniem rówieśników oraz odkrywaniem nowych przestrzeni do zabawy.

Śląsk: kraina El Dorado czy kraina zdrajców? Pierwsze lata pobytu rozmówczyni na Górnym Śląsku to: sukces władzy socjalistycznej, która intensywnie eksploatowała złoża węgla kamiennego oraz „wyjątkowość konsumpcyjna”. Narratorka wspomina dostatnie życie w górniczym mieście, używając do jego opisanego metafory El Dorado.

W latach 80. XX wieku projekt Nowego Śląska zostaje domknięty, ale kryzys gospodarczy tego okresu zwaloryzował życie codzienne Nowych Ślązaków. Jak podkreśla rozmówczyni, tworzyły je: praca w kopalni; wygodne życie w zorganizowanych osiedlach; możliwość zaopatrywania bliższych i dalszych znajomych z Polski w dobra konsumpcyjne.

W narracji kobiety uczestniczącej w badaniu te obszary codzienności budowały prestiż społeczny Nowych Ślązaków i generowały ich poczucie wyjątkowości. Jednocześnie – jak pokazuje analiza biografii – skutecznie utrwały konsumpcyjną orientację na życie.

W skali kraju eskalacja kryzysu gospodarczego budziła coraz większe niezadowolenie społeczne, co rodziło konflikty na tle dostępu do dóbr materialnych (Karty Górnik). Uprzywilejowaną pozycję górników w ogóle zaczęto postrzegać jako zdradę, jako sprzymierzanie się z komunistyczną władzą.

Górny Śląsk jako kraina wolnej przyszłości: my-przyjezdni postępowi, oni-Ślązacy zachowawczy. Sielankowy obraz śląskiego dobrobytu i konsumpcji stopniowo ulegał dekonstrukcji w oczach przybyłych tu nowych mieszkańców. Rozmówczyni, tym okresie swego życia, była świadoma, że istnieje inny świat, w którym żyje się gorzej, w którym ludzie domagają się zmiany, coraz głośniejsze protestują i krytykują górników za ich bierność wobec polityki rządu.

W konsekwencji także na Górnym Śląsku dochodzi do górniczych protestów. Rozmówczyni zwraca jednak uwagę na konflikt powstały w środowisku górników. Z perspektywy osób przyjezdnych – to oni, Nowi Ślązacy, stali się siłą napędową robotniczego zrywu. Odważni i postępowi podjęli inicjatywę przeciwstawiania się komunistycznemu rządowi/reżimowi, pociągając za sobą rodzimych górników. To Nowi Ślązacy zmusili komunistów do ustępstw i podpisania Porozumień Jastrzębskich.

Górny Śląsk jako kraina ludzi przyjezdnych: my-przyjezdni na wyższej pozycji niż rodowici Ślązacy. Pośpiesznie „tworzone” miasto o zróżnicowanej strukturze społeczno-kulturowej – zwane „Miastem Młodości, Pracy i Pokoju” – generowało nie zawsze pożądane interakcje społeczne. Na Śląsk ściągająca ludność z różnych regionów Polski, a wielu z nich było obciążonych różnego rodzaju patologią społeczną. Było to powodem awantur, czemu również sprzyjały antagonizmy regionalne. Częstość zjawisk były tzw. nieciekawe sytuacje – jak je nazywa rozmówczyni – pomiędzy młodymi nowymi mieszkańcami miasta a rodzimą-śląską młodzieżą. Kobieta nie dostrzega jednak problemów etnicznych, a jedynie problemy o charakterze społecznym. Jednocześnie – jak można odczytać wypowiedzi – kobieta wypracowała osobistą ideologię wielokulturowości, na którą składa się:

- z jednej strony deklaracja, że wielokulturowość wiąże się z zachowaniem własnej tożsamości oraz szacunkiem dla odmienności kulturowych;
- z drugiej – wielokulturowość w jej praktyce rozpoznawana jest tylko przez opozycję „my-oni” – my przyjezdni/Gorole – oni Ślązacy/Hanysi.

O wyższości Nowych Ślązaków nad Ślązakami Rodzimyimi decyduje większa liczba tych pierwszych, co przesądziło – jak można sądzić z analizy narracji – o ich dominacji. Wyższość wynikała także z tego, że przyjezdnych łączyły więzi wytwarzane na fundamencie wspólnych celów, wartości

i wspólnie tworzonych nowych tradycji. Ślązaków rodzimych wiązały więzi rodowe i „śląskie naleciałości” w polszczyźnie, co było/jest – w ocenie rozmówczyni – „rażące”. Dlatego też śląska mowa była powodem wyśmiewania młodych Ślązaków w szkole.

Górny Śląsk jako kraina ludzi (bez)pracy: my-przyjezdni możemy w każdej chwili Śląsk opuścić. Kryzys gospodarczy lat 80. XX wieku wstrzymał wszelkie inwestycje w mieście, w którym żyje rozmówczyni. Nie ukrywa ona frustracji z powodu, że „wiele obiecywano”, ale te socjalistyczne wizje nie zostały zrealizowane. Ta część biografii to swoisty życiowy bilans korzyści i strat wynikających z zamieszkania w górniczym mieście:

1. Przeszłość była atrakcyjna i to ona spowodowała, że rodzice rozmówczyni przyjechali na Górny Śląsk;
2. Teraźniejszość jest czasem, gdy Górny Śląsk ludziom „zbrzydł”.

Kobieta czuje się zawiedziona, bo młodzi wyjeżdżają na studia do innych miast w Polsce i nie wracają, ponieważ w mieście: nie można rozwijać swoich zainteresowań; nie ma centrum kulturowego; nie ma przyszłości: „nie gwarantuje się pracy”, „nie daje się” nowych mieszkań.

Rozmówczyni oczekuje – podobnie jak Nowi Ślązacy minionej epoki – mieszkań i pracy, które to wówczas dostarczała komunistyczna władza. Wprost dopomina się urzeczywistnienia obietnic epoki socjalistycznej. Kobieta przeżyła na Górnym Śląsku 50 lat i czuje się związana z miastem osobiście i zawodowo. Jednocześnie – jak podkreśla – niewiele ją łączy z miastem, jest jej ono obojętne i w każdej chwili może stąd wyjechać.

Podsumowanie, czyli próba zrozumienia: Jak możliwe jest (nie)zakorzenienie się w Nowym Śląsku?

Simone Weil pisze o zjawisku zakorzenienia jako jednej z najważniejszych potrzeb człowieka. Każda istota ludzka potrzebuje licznych korzeni, co oznacza, że proces zakorzeniania w naturalny sposób dokonuje się za sprawą „miejsca” – urodzenia, zamieszkania, pracy. „Całość niemal swego życia moralnego, intelektualnego, duchowego powinna ona otrzymać za pośrednictwem środowisk, do których z natury rzeczy przynależy” (Weil, 2004, s. 953). Jak zauważa autorka, człowiek zakorzenia się „poprzez rzeczywisty, czynny i naturalny udział w istnieniu jakiejś wspólnoty, która zachowuje żywe skarby przeszłości i wybiega swymi przeczuciami w przyszłość” (Weil, 2004, s. 953).

Podczas badania fenomenu „Nowych Ślązaków” w kontekście peerelowskiego projektu Śląska nurtowało mnie pytanie: Jak (nie)możliwe jest zakorze-

nienie się w Nowym Śląsku? Badana biografia nie pozwala jednak na sformułowanie jednoznacznej odpowiedzi, gdyż sam proces zakorzenienia jest złożony i uwarunkowany wieloma czynnikami, tak obiektywnymi, jak i subiektywnymi doświadczeniami jednostki powiązanymi z jej własną aktywnością w świecie. To zakorzenienie, o którym pisze Simone Weil, jest – jak się wydaje – ściśle powiązane z tym, co Stanisław Ossowski nazywa dziedziczeniem kulturowym. W tym sensie zakorzenienie jest zawsze zakorzenieniem w dziedzictwie kulturowym. Zakorzenienie to dziedziczenie, które – zdaniem Ossowskiego – odbywa się na sposób dziedziczenia biologicznego. Człowiek może świadomie przyjmować dziedzictwo kulturowe w drodze dziedziczenia lub nie zdawać sobie z niego sprawy. Pierwszorzędną rolę w tym procesie odgrywa własna kultura rodzima, nawet wtedy, gdy najbliżsi świadomie nie pielęgnują swojej tradycji (Ossowski, 1966, ss. 70–71). Przykładowo, badana biografia ukazuje, że kobieta jako dziecko w sposób naturalny została zakorzeniona w rodzimym dziedzictwie kulturowym, a następnie gwałtownie wyrwana z niego i „ulokowana” w świecie, który był nie tylko inny, ale był dopiero tworzony. Nowe miejsce życia wydało jej się „dziwnym miejscem” (mówi przecież: „Jastrzębie-Zdrój było takim dziwnym miejscem”). To nowe miejsce generowało nowy sposób doświadczania świata tak społecznego, jak i kulturowego, z czym kobieta nieustannie – wtedy i dziś – musiała/musi sobie poradzić, aby w myśl tezy Weil zakorzenić się w nowym środowisku, czy też – jak pisze Ossowski – dziedziczyć z dziedzictwa kulturowego tego nowego środowiska.

Nowy Śląsk wpisuje się w logikę peerelowskiego projektu realizującego wizję nowego społeczeństwa jako unieważnienia kultur rodzimych wszystkich regionów Polski (por. Kożyczkowska, 2019). W przypadku badanej biografii oznacza to, że obowiązująca wówczas negacja rodzimych tradycji tworzyła barierę nie tylko w zakorzenianiu się w kulturze regionu przyjmującego, ale i w utrzymywaniu związków z macierzystą kulturą regionu pochodzenia. Była to sytuacja tym trudniejsza, że wzmacniana była czynnikami politycznymi i ideologicznymi. W konsekwencji międzypokoleniowy przekaz tradycji w rodzinach został zachwiany, a w programach szkolnej edukacji kultury regionów zostały sprowadzone do odmian polskich kultur ludowych. Tak realizowany projekt miał służyć wykorzenieniu człowieka z rodzimego dziedzictwa kulturowego po to, aby ponownie zakorzenić go, ale już jako nowego w wartościach kultury socjalistycznej. Na Górnym Śląsku proces ten nabrał szczególnego znaczenia. Po pierwsze dlatego, że region ten wzbudzał nadzieje wśród młodych ludzi, a zarazem stwarzał realne szanse na lepsze życie. Po drugie, budowane od podstaw ośrodki miejskie sprzyjały unifikacji

odmienności kulturowej zasiedlających je osób. Po trzecie, na wiele sposobów unieważniano historycznie ukształtowaną kulturę górnośląską (por. Rokita, 2020). Jak przekonuje badana biografia – nowym mieszkańcom Górnego Śląska stwarzano warunki, by mogli włączyć się w ten gotowy projekt nowego społeczeństwa i wdrożyć go w osobiste życia. Mówiąc językiem Weil – „zakorzenić się”, a mówiąc językiem Ossowskiego – odziedziczyć „urządzany” tu świat. Ossowski istotę dziedziczenia dziedzictwa kulturowego upatruje w predyspozycjach i postawach człowieka wobec dorobku kultury. Tu odsłania się głębszy sens dziedzictwa kulturowego jako wzoru reakcji umysłowych, emocjonalnych i fizycznych, umożliwiających reagowanie na wytwory (przedmioty) kultury (Ossowski, 1966, ss. 65–76).

W wyniku działań władz peerelowskich kultura Górnego Śląska została sprowadzona do jednego wymiaru – kultury górniczej, osadzonej na afirmacji tradycji robotniczych, tak charakterystycznych dla socjalistycznej wizji świata. To pokazuje, że socjalistyczny projekt nowego społeczeństwa w pewnym sensie był „doskonały”. Po pierwsze dlatego, że odwoływał się do naturalnej potrzeby człowieka – czyli zakorzenienia. Po drugie – nowe społeczeństwo potrzebowało nowych tradycji, którym towarzyszyły ludowa oprawa i symbolika zaprojektowana w taki sposób, aby nowy człowiek był przekonany, że uczestniczy w prawdziwej kulturze. W rezultacie wytwarzana górnicza kultura zmieniała się w monokulturę górnośląską, która służyła wdrażaniu ideologii oraz umacnianiu pozycji władzy partyjnej wśród podporządkowanej sobie społeczności. Peerelowska propaganda skutecznie przekonała Nowych Ślązaków o własnej wyjątkowości, dając im uprzywilejowaną pozycję i uczyniła ich – w ich własnym wyobrażeniu – demiurgami nowego świata. Badana biografia bezwzględnie odkrywa istotę tego socjalistycznego projektu, w którym – jak pisze Tischner – socjalistyczny człowiek to konsument (2018, s. 265, s. 145), jednocześnie zaznaczając, że państwo socjalistyczne w żadnym momencie swojego istnienia nie mogło spełnić swojej obietnicy. Człowiek bowiem był tylko dodatkiem do środków produkcji, a państwo było właścicielem i produkcji, i pracy, i jej efektów (Tischner, 2018, s. 155).

Swoistym sprawdzianem dla Nowych Ślązaków były lata 80. XX wieku. Z jednej strony wielki kryzys gospodarczy, a drugiej – równie wielkie niezadowolenie społeczne i obywatelskie. Ponadto na Śląsku obnażone zostały kulisy rabunkowej eksploatacji węgla i fatalne warunki pracy, które zagrażały zdrowiu i życiu górników. Rosnące niezadowolenie społeczne przerodziło się w zorganizowany opór środowisk robotniczych, na bazie którego uformował się zorganizowany ruch solidarnościowy.

Etap solidarnościowy w dziejach Górnego Śląska – rozważany z perspektywy badanej biografii – to czas (za)kwestionowania świata, w którym człowiek-Nowy Ślązak (w różnym stopniu) zdążył „się już jakoś zakorzenić”. Jak można rozpoznać w badanej biografii, proces zakorzenienia dokonywał się nie tylko za sprawą oficjalnego projektu, ale również w sposób naturalny w różnych sytuacjach życia codziennego. Dla wielu nowych mieszkańców Górnego Śląska rodzina była miejscem pielęgnacji tego, co zachowało się z tradycji przodków, i tego, co nowe. Kontakty sąsiedzkie stały się okazją do poznawania „ocalałego” dziedzictwa innych regionów. Problem w tym, że Nowi Ślązacy odizolowani w swoich osiedlach od śląskiego życia, a także odcięci od swoich korzeni, nie mogli doświadczyć rzeczywistej wielokulturowości. W efekcie peerelowska polityka tożsamościowa sprowadziła Śląsk (tak jak inne regiony w Polsce) do socjalistyczno-polskiego regionu i nie tolerowała rzeczywistej różnorodności regionów państwa polskiego.

W badanej biografii autorka narracji, jako przedstawicielka Nowych Ślązaków, czuje się twórcą nowego posocjalistycznego świata, a jednocześnie odczuwa, że świat ten ją rozczarował. Formuła tekstu nie pozwala bliżej zbadać tego fenomenu biograficznego, ale jego podkreślenie jest konieczne, by ukazać to jej – dzisiejsze – rozczarowanie Śląskiem. W latach 80. (przez moment) świadomie uczestniczyła w toczących się wokół niej wydarzeniach społeczno-politycznych. Jednak teraz odczuwa frustrację spowodowaną tym, że niewiele zmieniło się w jej mieście, dlatego w stylu beneficjenta minionej epoki nadal oczekuje stosownych zmian. Niewykorzystana szansa przełomu transformacyjnego i tworzącego się w Polsce społeczeństwa obywatelskiego nie jest wynikiem złej woli, ale konsekwencją tego wszystkiego, co wydarzyło się w biografii kobiety. Koncentrując się na aktualnym życiu, rozmówczyni nieustannie wraca do tego, do czego kiedyś została wychowana: do ciągłej koncentracji na sprawach materialnych i własnej egzystencji. Przy czym swoją narrację buduje nie tylko na zinterioryzowanych ideach socjalistycznych, ale wzbogaca ją takimi pojęciami jak „rynek pracy”, „inwestowanie w siebie”, „zarobki”, „kariera” czy „przedsiębiorczość”. Posługuje się zatem kategoriami charakterystycznymi dla ideologii neoliberalizmu. Nie dziwi ten fakt, gdyż – jak zauważają Joanna Rutkowiak i Eugenia Potulicka – obecnie żyjemy w epoce neoliberalizmu, czyli „kapitalizmu w fazie monopolistycznej”, a sam neoliberalizm interpretowany jest jako strategia zarządzania zglobalizowanym światem (Rutkowiak, Potulicka, 2010, s. 39). Człowiek w tej ideologii rozumiany jest jako „przedsiębiorca zarządzający swoim życiem”, który w swoich wyborach jest autonomiczny, lecz jego racjonalność jest instrumentalna.

Nie ma zaufania do innych i traktuje ludzi jak potencjalnych rywali. Człowiek neoliberalny nie potrafi współpracować, umie wyłącznie rywalizować, w czym pomagają mu takie cechy charakteru, jak: spryt, egoizm, wydajność (Rutkowiak, Potulicka, 2010, ss. 47–49). Ten mechanizm w pewnym sensie – jak ukazuje badana biografia – jest powtórzeniem projektu socjalistycznego, który przedmiotowo traktował człowieka i który był budowany na wizji człowieka nieautonomicznego i niesamostanowiącego o sobie. Zestawienie obu projektów, neoliberalnego i socjalistycznego, pozwala dostrzec, że dziś, jak i wtedy, „człowiek” został zredukowany do podmiotu ekonomicznego – *homo oeconomicus*, który stara się utrzymać i powiększyć swoje dobra. To zatem oznacza, że człowiek może być tylko konsumentem. Jak zauważa Weil, „pieniądz niszczy korzenie” i w sytuacji, jeśli zastępuje wszystkie pobudki postępowania pragnieniem zysku, może stać się niebezpiecznym czynnikiem wykorzenienia (Weil, 2004, ss. 953–954). Poddanie się neoliberalnym prądom, tak jak poddanie się wpływom socjalistycznym – jak pokazuje badana biografia – nie tylko uniemożliwia rzeczywiste zakorzenienie się, ale w konsekwencji prowadzi do wykorzenienia.

Wracając zatem do pytania – Jak (nie)możliwe jest zakorzenienie się w nowej wspólnocie? – należy zauważyć, że zakorzenienie się człowieka w nowym świecie jest możliwe tylko w wyniku oddziaływań edukacyjnych ukierunkowanych na świadome włączanie go do nowego miejsca. Jak ukazuje badana biografia, otrzymana przez kobietę edukacja spowodowała jednak, że do zakorzenienia nie doszło, gdyż mimo że czuje się związana zawodowo i osobiście z nowym miejscem, to i tak jest jej ono obojętne. Zatem istotne jest, aby działania edukacyjne „obudziły” w człowieku wolę dziedziczenia, która musi być zawsze wolą człowieka autonomicznego i świadomego swego uczestnictwa w tym nowym świecie, w jego obszarach – społecznym i kulturowym.

Bibliografia

- Ablewicz, K. 2017. Dwie fenomenologie (Husserl – Perls) oraz ich funkcje w pedagogicznym procesie badawczym – tekst dedykowany pamięci Profesor Teresy Bauman. *Jakościowe Badania Pedagogiczne*. 2. T. 2, ss. 46–64. file:///C:/Users/Admin/Desktop/Moja%20metodologia/ablewicz_dwie_fenomenologie_2018.pdf (8.02.2022).
- Ablewicz, K. 2004. Codzienność i fenomenologia: metodologiczne uwagi pedagoga. W: Palka, S. red. *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Kraków: Wydawnictwo UJ, ss. 301–312.

- Ablewicz, K. 2013. *Metoda fenomenologiczna w badaniach pedagogicznych i kształceniu pedagogów (ujęcie metodyczne)*. http://old.franko.lviv.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/13_ablewicz.pdf (8.02.2022).
- Frużyński, A. 2012. *Zarys dziejów górnictwa węgla kamiennego w Polsce*. Zabrze: Muzeum Górnictwa Węglowego.
- Hobsbawm, E. 2008. Wprowadzenie. Wynajdywanie tradycji. W: Hobsbawm, E., Ranger, T. red. *Tradycja wynaleziona*, tłum. M. Godyń, F. Godyń. Kraków: Wydawnictwo UJ, ss. 9–23.
- Kożyczkowska, A. 2019. (Re)tradycjonalizm kaszubski: w stronę nowej ludowości. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (10), ss. 173–194.
- Ossowski, S. 1966. *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*. Warszawa: PWN.
- Rokita, Z. 2020. *Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Tischner, J. 2018. *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tracz, B. 2021. Migracje za pracę (1945–1989). W: Dziurok A., Linek B. red. *Górny Śląsk w Polsce Ludowej. Wysiedlenia – emigracje – przyjazdy*. T. 3, Katowice – Opole: Instytut Pamięci Narodowej Oddział w Katowicach, Instytut Śląski w Opolu, ss. 131–149.
- Weil, S. 2004. *Dziela*. Poznań: Wydawnictwo „Brama” – Książnica Włoczeków i Uczonych.

About being (not)rooted in Silesianness. New Silesia as a space for creating a biography

Abstract: New Silesia was the result of a communist project, that was implementing the vision of building a socialist world and creating a new man. This process had fundamental importance for people coming in masses to Upper Silesia to work and for their biographies to be constructed. In the article I present a trajectory reconstruction of the identity of a woman participating in the research. Her biography is an example of the identity processes related to the arrival and life in the „forming” city.

Keywords: new man, (un)rootedness, New Silesia, biography

Translated by Konstancja Ogierman



Od walki o przetrwanie do edukacji światowej klasy – kluczowe programy w polityce edukacyjnej Singapuru

Streszczenie: Artykuł zwraca uwagę na historyczne i polityczno-prawne aspekty zmian wprowadzanych w systemie edukacji Singapuru. Reformy edukacyjne w tym kraju doprowadziły do ukształtowania wysoce efektywnego systemu edukacji światowej klasy. Celem artykułu jest wskazanie kluczowych programów polityki edukacyjnej rządu, które przyczyniły się do przejścia kraju z poziomu trzeciego świata na lidera przez pryzmat edukacyjnej zmiany. Artykuł ma charakter przeglądowy, deskryptywny i w perspektywie temporalnej zwraca uwagę na główne zmiany w organizacji i funkcjonowaniu systemu edukacji. Wyodrębniono pięć faz polityki edukacyjnej, eksponując specyficzne cechy każdej. Ocena efektywności strategii przyjętej przez Singapur została dokonana w kontekście kultury politycznej Singapuru.

Słowa kluczowe: Singapur, zmiana edukacyjna, polityka edukacyjna

Edukacja – jest w niej ukryty skarb

Edukacja uważana jest za siłę mogącą zmieniać społeczeństwa. Powszechnie uznaje się jej doniosłe znaczenie w tworzeniu lepszych warunków życia ludzi, w przeobrażaniu otaczającego świata, w wytwarzaniu dóbr duchowych i materialnych stanowiących o jakości życia. W edukacji widzi się siłę sprawczą mogącą zmieniać mentalność ludzi, ich postawy i dążenia. Najdobitniej zostało to wyrażone w 1998 r. przez UNESCO w tytule raportu „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” (Delors, 1998). Edukację możemy zatem odczytać jako skarb, nie tylko o zasięgu jednostkowym, ale zbiorowym i na tyle istotnym, że może wyprowadzić kraj z nędzy do dobrobytu. Dobrym przykładem jest Singapur, który umiejętnie wykorzystał jedyny zasób, jaki miał – kapitał ludzki –

i przekształcił dawną brytyjską kolonię w najbardziej rozwinięty gospodarczo kraj azjatycki (Ghesquiere, 2007).

Na uznanie osiągnięć edukacyjnych przez społeczność międzynarodową Singapur musiał poczekać, choć już w latach 80. XX wieku uczniowie tego kraju zajmowali wysokie lokaty w badaniach nauk ścisłych (1982 badanie SISS, *Second International Science Study*) oraz w zakresie czytania. Zainteresowanie edukacją Singapuru nastąpiło w 2009 r. wraz z uczestnictwem w badaniu PISA i zajęciem przez uczniów czołowych miejsc. Kolejne edycje PISA potwierdziły mocną pozycję lidera i tendencję wzrostową we wszystkich badanych dziedzinach. Stąd zwrócenie uwagi przedstawicieli innych państw na niebywałą skuteczność edukacyjnych reform przeprowadzanych przez Singapur można przyjąć za stosunkowo nowe zjawisko. W roku 2012 Singapur został uznany za kraj posiadający jeden z najlepszych systemów edukacji w tzw. grupie PISA, zaś w 2015 Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju uznała system edukacji w Singapurze za najdoskonalszy na świecie.

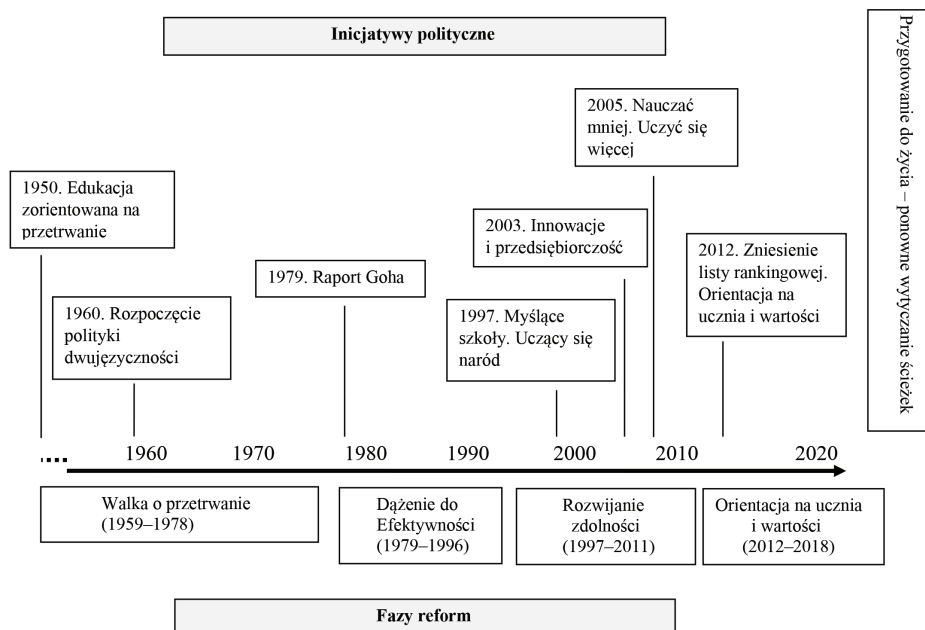
Od walki o przetrwanie do edukacji światowej klasy

Współcześnie edukacja w Singapurze jest opisywana jako „najbardziej skuteczna”, „światowej klasy”, „wysoce efektywna”, a nawet „wiodąca na świecie” (Teng, Manzon, Poon, 2019). Jednak jej początki były trudne. Singapur był małym i biednym portem rybackim na krawędzi katastrofy gospodarczej, którą komplikował szybki przyrost demograficzny oraz nawracające konflikty pomiędzy grupami etnicznymi i religijnymi¹. Poziom życia mieszkańców był bardzo niski, co czwarty obywatel mieszkał w slumsach. Nie istniał obowiązek szkolny, brakowało nauczycieli (Wilson, 1978, s. 235). Gospodarka była silnie uzależniona od handlu z przedsiębiorcami. Skalę trudności do-

¹ Różnorodność grup etnicznych: chińska 74,3%, malajska 13,4%, hinduska 9% i inne 3,3%. Za języki ojczyste uznaje się: mandaryński 35%, angielski 23%, malajski 14,1%, hokkien 11,4%, kantoński 5,7%, teochew 4,9%, tamilski 3,2%, inne dialekty chińskie 1,8%, inne 0,9%. Różnorodność religijną tworzą osoby deklarujące następujące religie: buddyzm 33,9%, chrześcijaństwo 18,2%, islam 14,3%, hinduizm 5,2%, tradycyjne religie plemienne 2,3%, inne 9,7% (głównie taoizm), 16,4% społeczeństwa to bezwyznaniowcy. Na podstawie: Department of Statistics Singapore, Population and Population Structure, pobrane z: <https://www.singstat.gov.sg/find-data/search-by-theme/population/population-and-population-structure/latest-data> (4.01.2021). Więcej informacji: Rabczuk, 2018.

pełniał jeszcze fakt, że do 9 sierpnia 1965 r. – dnia uzyskania niepodległości, Singapur występował jako terytorium zależne i niesamodzielne, poddane zewnętrznej kontroli (Bankowicz, 2005, s. 89). Co więcej, do własnej państwowości Singapur został zmuszony przez wydalenie z Federacji Malezji w wyniku głosowania parlamentarnego (126 za, 0 przeciw). Ten trudny czas Lee Kuan Yew, pierwszy premier kraju, wspominał następująco: „z wielkim niepokojem wyruszyłem w podróż nieoznakowaną drogą do nieznanego celu” (Lee, 2000, s. 19). Jednak w dokumencie *Proklamacja Singapuru* (*Proclamation of Singapore*) podpisanym przez premiera cel został określony: „(...) od dzisiaj, tj. od 9 sierpnia 1965 roku, po wsze czasy Singapur będzie suwerennym, demokratycznym i niepodległym państwem, ufundowanym na zasadach wolności i sprawiedliwości oraz zawsze poszukującym dobrobytu i szczęścia swojego narodu w bardziej sprawiedliwym i równym społeczeństwie” (Bankowicz, 2005, s. 71). Singapur rozpoczął czas zmian, intensywnych reform ukierunkowanych na poprawę życia swoich obywateli. Nikt wówczas nie spodziewał się, że dążenie do dobrobytu wyznaczone w Proklamacji zostanie osiągnięte i nastąpi w ciągu życia jednego pokolenia.

Ryc. 1. Kluczowe inicjatywy polityki edukacyjnej i fazy reform na osi czasu



Źródło: Opracowanie własne.

Pierwszą fazę reform edukacyjnych w Singapurze zgodnie określa się jako walkę o przetrwanie (1959–1978). Warto mieć na uwadze, że w 1959 r. kraj ten należał jeszcze do Brytyjskiej Wspólnoty Narodów, jednak już na warunkach wewnętrznej autonomii. Wiele z wprowadzonych wówczas zmian jest rozwijane po dziś dzień. Char Boon Goh i Saravanan Gopinathan (2008) uważają nawet, że rozpoczęta w latach 1959–1965 transformacja edukacji stanowiła epokowe wydarzenie w historii Singapuru i zapoczątkowała proces budowania spójności społecznej. Działania rządu zostały ukierunkowane na zaspokojenie podstawowych potrzeb edukacyjnych, zapewnienie powszechnej bezpłatnej edukacji na poziomie podstawowym i zbudowanie wspólnego dla wszystkich systemu edukacji. Pierwsze decyzje skupione były wokół trzech głównych celów: równego traktowania edukacji dla czterech grup – malajskiej, chińskiej, tamilskiej i angielskiej – jako utrzymanie jedności w różnorodności; ustanowienia malajskiego jako języka narodowego; nacisku na przedmioty ścisłe i techniczne (Ministry of Education, 1959).

W 1960 r. wprowadzono już oficjalnie politykę dwujęzyczności i zwrócono uwagę na znaczenie języka angielskiego jako języka urzędowego, uznając jego rolę w integracji narodowej. W 1964 r. nasycono zapotrzebowanie na szkoły podstawowe – osiągając na tym etapie obowiązkową i powszechną edukację. Jednak w systemie edukacji występowały poważne słabości. Szkoły prezentowały niskie standardy, programy nauczania były nieefektywne, brakowało nauczycieli, a ci, którzy pracowali, mieli niskie kwalifikacje (MOE, 1966).

W latach 1979–1996 Singapur przyjął politykę zorientowaną na osiągnięcie efektywności systemu edukacji i rozwijanie zdolności uczniów. Przejście ze zmian ilościowych na jakościowe stanowiło znamienne cechę drugiej fazy. Nowy kierunek został wyznaczony na podstawie diagnozy przedstawionej w raporcie określanym potocznie jako raport Goha (1979), powstałym pod kierunkiem ówczesnego ministra edukacji. Wskazano na możliwości rozwoju edukacji i przeniesienia Singapuru z „trzeciej ligi”, czyli z gospodarki opartej na sile roboczej do „ligi drugiej” – gospodarki kapitałowej opartej na umiejętnościach (Yew, 2000). Dokonana w raporcie dogłębna ocena wszystkich obszarów edukacji stała się podstawą reform przez kolejne 30 lat. Szeroki wachlarz zmian obejmował zarządzanie szkołą, programy nauczania oraz organizację pracy nauczyciela, zaś ich celem było zauważenie jednostkowego potencjału każdego ucznia oraz nacisk na rozwój umiejętności i kreatywności. Wprowadzono zróżnicowanie ścieżek edukacyjnych w zależności od zdolności akademickich uczniów na podstawie wyniku egzaminu PSLE przeprowadzonego na zakończenie szkoły podstawowej. W tym czasie powstały

również pierwsze programy edukacji dla uczniów uzdolnionych (Tan i Gopinathan, 2000). Te ważne pedagogiczne cele były podyktowane potrzebami rozwijającej się intensywnie gospodarki i dążeniem do osiągnięcia międzynarodowej konkurencyjności (Ministry of Trade & Industry, 1986).

Trzecią fazą edukacyjnych reform stało się rozwijanie zdolności (1997–2011). Wprowadzono wówczas najwięcej inicjatyw edukacyjnych ukierunkowanych na rozwój potencjału uczniów. Również i w tym przypadku zmiana podejścia podyktowana była rosnącymi powiązaniem gospodarki światowej z postępującą globalizacją i postępem technologicznym. Premier Lee Kuan Yew w 1990 r. zwracał uwagę, że „o stopniu konkurencyjności zadecyduje przejawiana przez ludzi innowacyjność, przedsiębiorczość, umiejętność pracy zespołowej oraz etyka pracy” (za: Allison, Blackwill i Wyne, 2020, s. 102). Nowa wiedza jak nigdy wcześniej miała decydować o sile gospodarki. Polityka edukacyjna musiała zmienić kurs i ponownie zdefiniować i dostosować system edukacji do wyzwań nadchodzącego stulecia.

W 1997 r. zainaugurowano nowy program pod hasłem „Myślące szkoły, uczący się naród” (*Thinking Schools, Learning Nations*). W wizji premiera Goh Chok Tonga podbudową systemu edukacji miały być umiejętności uczniów. Większy nacisk położono na kreatywne myślenie, wspólne uczenie się oraz umiejętności informatyczne. Jednak w dobie postępującej globalizacji wzmocniono także obszar edukacji narodowej. Szkoły otrzymały większą autonomię w decydowaniu o własnym programie nauczania (Sharpe i Gopinathan, 2002, ss. 151–166). Nastąpiło również odejście od „uprzywilejowania” edukacji technicznej i wybranych kierunków akademickich na rzecz równoważnego traktowania wszystkich dyscyplin naukowych.

Ministerstwo Edukacji oficjalnie przyznało, że „doskonałość” nie stanowi orientacji na jakąś jedną dziedzinę, i przyjęło określenie „pasmo” doskonałości z wieloma szczytami do osiągnięcia (Chiang, 1998). Umocnieniem nowego kierunku miało być otwarcie edukacji na innowacje i przedsiębiorczość. W 2003 r. w polityce edukacyjnej ujmowano to w hasło „Pielęgnowanie ducha innowacji i przedsiębiorczości” (*Innovation and Enterprise, I&E*). W 2005 r. wprowadzono kolejny program „Nauczać mniej, uczyć się więcej” (*Teach Less, Learn More, TLLM*) zorientowany na doskonalenie procesów uczenia się, angażowania uczniów i przygotowania ich do życia, z odejściem od nauczania „pod testy i egzaminy”. Przebudowano również program kształcenia nauczycieli, ale też ich doksztalcenia i doskonalenia. Większy nacisk położono na badania i poprawę rzeczywistości edukacyjnej. Zmiana miała następować szybciej, wymagała większej samodzielności i decyzyjności na-

uczycieli oraz większej refleksji i zdolności wnikliwej oceny ucznia w sytuacjach szkolnych (MOE, 2021).

Wiele ze zmian zainicjowanych pod koniec lat 90. XX wieku jest nadal realizowanych. Zmiany dotyczą orientacji na rozwijanie potencjału ucznia. Ministerstwo edukacji wprowadziło nowe programy (MOE, 2014), co skłania do wyodrębnienia kolejnych faz polityki edukacyjnej: czwartej i piątej. Przygotowanie do zmiany polityki edukacyjnej nastąpiło jednak nieco wcześniej. 1 marca 2011 r. Narodowy Instytut Edukacji (NIE) podjął obrady okrągłego stołu na temat „Wytyczanie czwartej drogi: historia z Singapuru”. Istotą obrad była dyskusja nad sposobami przeprowadzenia zmian edukacyjnych na rzecz pomyślnej i zrównoważonej przyszłości. Inspiracji w dookreśleniu nowego kierunku reform poszukiwano wspólnie z wybitnymi naukowcami o renomie międzynarodowej, jak choćby profesorem Andym Hargreavesem (2009) – propagatorem zmian systemowych i tzw. czwartej drogi reform edukacyjnych.

Za punkt zwrotny można przyjąć ogłoszenie 12 września 2012 r. zniesienia ze skutkiem natychmiastowym praktykowanej przez 20 lat listy rankingowej szkół średnich na podstawie wyników w nauce, choć utrzymano egzaminy wysokiej stawki – na koniec szkoły średniej (Gromkowska-Melosik, 2015). W tym samym roku minister edukacji Swee Keat Henga ogłosił nową wizję edukacji zorientowanej na ucznia i wartości ujętą w hasło „Każda szkoła dobrą szkołą” (*Every school, a good school*). Zmianie uległa strategia osiągania jakości edukacji. Ograniczono treści programowe tak, aby nauczyciele mogli zaoferować uczniom więcej przestrzeni do samodzielnej nauki i odkrywania. Bazą teoretyczną strategii był model głębokiego uczenia (się) (*deep learning*) (Quinn i in., 2020). Ministerstwo edukacji zidentyfikowało wartości i kompetencje stanowiące podstawę holistycznej edukacji uczniów w warunkach singapurskich szkół. W efekcie opracowany został model ram kompetencji (*21st century competencies*, 21CC), który stanowił bazę pracy nauczycieli, szkół, ale też podstawę kształcenia nauczycieli i przygotowania ich do pracy. Ramy kompetencji zaprezentowano w 2010 r., zaś pełne ich wdrożenie nastąpiło w 2014, gdy stały się podstawą oceny pracy szkół. Wówczas szkoły stosujące najskuteczniejsze metody dydaktyczne, procesy i praktyki prowadzące do wysokich osiągnięć uczniów zaczęto wyróżniać nagrodą (*Best Practice Award*, BPA).

Podbudowę ram kompetencji w modelu 21CC stanowiły cztery efekty kształcenia: (1) pewna siebie osoba przekonana o własnej wartości (*confident person*), (2) samosterowny uczeń (*a self-directed learner*), (3) aktywny współ-

pracownik (*active contributor*) oraz (4) zatroskany obywatel (*concerned citizen*), zakorzeniony w Singapurze, o silnej świadomości obywatelskiej, aktywny w ulepszaniu życia innych wokół siebie (MOE, 2009). Podsumowując fazę zorientowaną na ucznia i wartości, można przyjąć, iż doprowadziła ona do poprawy pracy szkół i stworzenia w nich porównywalnych warunków zdobywania przez dzieci bogatych doświadczeń edukacyjnych (Tan i in., 2017), zaś przyjęty model kompetencji 21CC nadał kierunek realizowanym programom nauczania i pracy nauczycieli.

Potrzeba lepszego dostosowania edukacji do indywidualnych potrzeb uczniów w przygotowaniu do życia pozwoliła Ee Ling Low (2019) zaproponować wyodrębnienie najnowszej fazy polityki edukacyjnej, realizowanej od 2019 r. nazwanej „Przygotowanie do życia – ponowne wytyczanie ścieżek” (*Learn for Life: Remaking Pathways*). Warto podkreślić, że i w tym przypadku polityczne interwencje postrzegane są jako kontynuacja poprzednich decyzji. Wynikają z potrzeby wzmocnienia orientacji na procesy uczenia się w całościowym obrazie funkcjonowania jednostki – ukształtowania nieślabnącej woli uczenia się, która jako jedyna może zapewnić sukces indywidualny i zbiorowy w niedookreślonej przyszłości Singapuru. W tym przypadku zmieniona praca szkół na podstawie wypracowanych wcześniej ram kompetencji 21CC miała wejść w kolejny etap: lepsze i skuteczniejsze osiągnięcie zakładanej wizji. Było to możliwe dzięki pogłębieniu orientacji na procesy uczenia się (*deep learning*). Wykorzystano doświadczenia globalnej sieci Nowej Pedagogiki dla Głębokiego Uczenia się (*New Pedagogies for Deep Learning*, NPD), która dobrą jakość uczenia (się) osadza na podbudowie zainteresowań uczniów. W wymiarze organizacji edukacji nastąpiło dalsze zróżnicowanie „ścieżek edukacyjnych” uczniów dopasowanych do indywidualnych potrzeb, poszerzono kryteria przyjęć do szkół średnich z założeniem wyjścia poza wcześniej wysoko cenione umiejętności akademickie. Przebudowano również formułę egzaminu wysokiej stawki (na koniec szkoły średniej). Działania te zostały zakończone w 2021 r. Podsumowując piątą fazę polityki edukacyjnej „Przygotowania do życia – ponowne wytyczanie ścieżek”, można wskazać dwa znaczące jej obszary: zmniejszenie nacisku na wyniki w nauce oraz wzmocnienie procesów uczenia (się).

Można uznać, że wyodrębnienie fazy czwartej i piątej, choć stanowi umocnienie wcześniejszej fazy rozwijania zdolności, jest zasadne. Wyzwała siłę oddziaływania reform i ich głównego przesłania przez pozyskanie opinii publicznej. Wskazuje obywatelom: rodzicom i uczniom, a nie tylko dyrekcji szkół i nauczycielom, potrzeby nowych, inaczej zorientowanych działań lub

położenia nacisku na jakiś określony obszar. Eksponuje tym samym znaczące decyzje zmieniające oblicze pracy szkół i nauczycieli oraz precyzyjniej określa ich kierunek. Wytycza też nowe fundamenty pod kreowaną politykę edukacyjną. Z drugiej strony utrwalana jest ciągłość i niezmienna polityczna linia rządu dbałości o rozwój gospodarczy, postęp i dobrobyt wpisany w *Proklamację Singapuru* jeszcze w 1965 r.

Warto pamiętać, że „wyuczona” przez singapurski rząd zdolność do zmiany jest procesem otwartym i możemy przypuszczać, że będą projektowane kolejne fazy dookreślające oblicze polityki edukacyjnej i reform. Akcentował to wielokrotnie minister edukacji Chee-Meng Ng (2015), wskazując na potrzebę rozpoznawania horyzontów i przyszłych potrzeb Singapuru i uczniów, by rozwijać system edukacji w sprostaniu nowym wyzwaniom (Ng, 2016). W procesie doskonalenia dwie ostatnie fazy politycznych interwencji ugruntowały dystans, jaki zaczął dzielić singapurski system edukacyjny od systemów edukacyjnych w innych krajach. Jedynie Finlandia dotrzymuje mu kroku, realizując skuteczną politykę zorientowaną na wartości, holistyczny rozwój uczniów i wzmocnione procesy uczenia (się).

Rozumienie siły edukacji – drogą do sukcesu? Podsumowanie

Analiza przemian polityki edukacyjnej Singapuru i wdrażanych reform ukazuje, w jaki sposób potrzeby kraju kształtowały politykę i praktyki edukacyjne. Na każdym etapie rozwoju kraju rząd Singapuru przywiązywał dużą wagę do edukacji. W efekcie rozwój kapitału ludzkiego został ściśle powiązany z postępem społeczeństwa i zmianami w systemie edukacji, początkowo, by nadążyć za duchem czasu, a następnie, żeby kreować przyszłość i wyznaczać trendy.

Przyglądając się uwarunkowaniom edukacyjnego sukcesu Singapuru, można je analizować na trzech niezależnych poziomach: makro, organizacyjnym i poziomie rodziny. Na poziomie makro jest to powiązanie zmian zasobów społeczno-kulturowych i ekonomicznych z polityką kraju. Na poziomie organizacyjnym – oznacza troskę o jakość szkół, programów nauczania oraz kształcenia nauczycieli osiąganą w partnerstwie z rządem, uczelnią kształcącą nauczycieli oraz szkołami. Współpraca ta decyduje o praktycznym wymiarze skutecznie realizowanej polityki edukacyjnej. Na poziomie rodziny są to: kontekst uwzględniający siłę wartości oraz przemiany współczesnej rodziny, rosnący poziom wykształcenia rodziców i świadomość znaczenia dzieciństwa (Dimmock i Tan, 2013).

W analizach międzynarodowych oceniających fenomen Singapuru poziom organizacyjny wzbudził największe zainteresowanie pedagogów, badaczy i decydentów. Jednakże warto mieć na uwadze, że za sukcesem w tak skomplikowanej przestrzeni społecznej, jaką jest edukacja, liczy się więcej czynników, które warto rozpatrywać łącznie. Można przyjąć, że głównym źródłem konkurencyjności Singapuru jest umiejętność integracji różnych podejść i adekwatne ich zastosowanie we właściwym czasie. Są jednak inne znaczące atrybuty sukcesu tego kraju: klarowna wizja, wytrwałe przywództwo polityczne i oczywiście uznanie znaczenia edukacji, nie tylko przez rząd, ale całe społeczeństwo.

Singapur udowodnił, że edukacja może być kluczowym czynnikiem poprawy warunków życia, wyzwalając możliwości rozwoju nie tylko jednostek, ale całego społeczeństwa. W realizowanej polityce edukacyjnej kraj ten pokazał, że „jutro tworzone jest dzisiaj” i jest to proces otwarty. W Polsce kierunek takiego myślenia podkreślał już Bogdan Suchodolski (1968), który pisał, że wychowanie jest zawsze „wychowaniem dla przyszłości”. Warto o tym pamiętać. Ważne bowiem jest nie tylko przystosowanie do świata, ale wprowadzanie mądrych pomysłów, innowacji i ulepszeń, które pozwolą przewidzieć przyszłość.

Singapurskie reformy przeprowadzane zgodnie z potrzebami rozwoju społeczeństwa ukazały całemu światu, że inwestycje w postęp i dobrobyt zaczynają się w szkołach. Bez uważnej polityki edukacyjnej i efektywnych reform o sukcesie ekonomicznym nie byłoby mowy. Co ważne, przez wszystkie lata, od momentu odzyskania niepodległości, nie zmieniono przyjętego kursu inwestycji w edukację. Podkreślali to niezmiennie w swoich wystąpieniach liderzy kraju, powtarzając przywoływaną wypowiedź Lee Kuan Yew, że przetrwanie narodu zależy od zaradności kapitału ludzkiego i inwestycji w edukację. Minister Edukacji Eng Hen Ng (2010, ss. 1–2) wyjaśnił to dobitniej: „Ponieważ nie mogliśmy konkurować pod względem wielkości, musieliśmy wykorzystać naukę i technologię, aby wzmocnić nasze atuty i tym sposobem zwiększyć zasięg”. Edukacja stała się dla Singapuru nie tylko siłą zmieniającą społeczeństwo, ale także poszerzającą (mentalne) granice państwa.

Bibliografia

- Allison, G., Blackwill, R.D. i Wyne, A. 2020. *Chiny, Stany Zjednoczone i świat w oczach wielkiego mistrza Lee Kuan Yew*. Warszawa: PWN.
- Bankowicz, M. 2005. *System polityczny Singapuru*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Delors, J. 1998. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport UNESCO, Edukacja w XXI wieku*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Dimmock, C. and Tan, C.Y. 2013. Educational leadership in Singapore. *Journal of Educational Administration*. 3 (51), pp. 320–340.
- Ghesquiere, H. 2007. *Singapore's success: Engineering economic growth*. Singapore: Thomson Learning.
- Goh, C.B. and Gopinathan, S. 2008. Education in Singapore: Development since 1965. In: Fredriksen, B. and Tan, J.P. eds. *An African Exploration of the East Asian Education*. Washington: DC: The World Bank, pp. 80–108.
- Goh, K.S. 1979. *Report on the Ministry of Education 1978*. Singapore: Singapore National Printers.
- Gromkowska-Melosik, A. 2015. *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością społeczną*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Hairon, S. and Dimmock, C. 2011. Singapore schools and professional learning communities: teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*. 4 (64), pp. 405–424.
- Hargreaves, A. and Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: the Inspiring Future for Educational Change*. Ontario: Corwin Press.
- Lee, K.Y. 2000. *From Third World to first: The Singapore story, 1965–2000: Singapore and the Asian economic boom*. New York: Harper Collins Publishers.
- Low, E.L. 2019. *Singapore's Education Reforms: Learning is not a Competition*. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies> (4.04.2021).
- Ministry of Education (1959). *Ministry of Education Annual Report 1959*. Singapore: MOE. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies> (4.04.2021).
- Ministry of Education (1966). *Ministry of Education Annual Report 1966*. Singapore: MOE. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies> (4.04.2021).
- Ministry of Education (2009). *Assessment Review Final Report*. Singapore: MOE. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies> (4.04.2021).
- Ministry of Education (2021). *"21st century competencies"*. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies> (4.04.2021).
- Ministry of Trade & Industry (1986). *The Singapore Economy: New Directions. Report of the Economic Committee*. Singapore: Ministry of Trade &

- Industry. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies> (4.04.2021).
- Ng, E.H. (2010). Opening speech by Dr Ng Eng Hen, Minister of Education at the 2nd world conference on research integrity, Pan Pacific hotel, Singapore. July, 22. http://news.ntu.edu.sg/Pages/NewsDetail.aspx?URL=http://news.ntu.edu.sg/news/Pages/Speeches2010_Jul22.aspx&-Guid=1fb26e74-c5f8-410a-bcf4-6499189f2204&Category=Speeches (4.04.2021).
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M. and Drummy, M. (2020). *Dive into Deep Learning: Tools for Engagement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Rabczuk, W. 2018. Singapur – azjatycki model wielokulturowości. *Kultura i Edukacja*. 3 (121), ss. 11–27.
- Sharpe, L. and Gopinathan, S. 2002. After Effectiveness: New Directions in the Singapore School System? *Journal of Education Policy*. 17 (2), pp. 151–66.
- Suchodolski, B. 1968. *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa: PWN.
- Tan, C.Y., Dimmock, C. 2014. How a ‘top-performing’ Asian school system formulates and implements policy: the case of Singapore. *Educational Management Administration & Leadership*. 42 (5), ss. 743–763.
- Tan, J.P.-L., Choo, S.S., Kang, T. & Liem, G.A.D. 2017. Educating for twenty-first century competencies and future-ready learners: research perspectives from Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*. 4 (37), pp. 425–436.
- Tan, J. and Gopinathan, S. 2000. Education Reform in Singapore: Towards greater creativity and innovation? *NIRA Review*. 7 (3), pp. 5–10.
- Wilson, H.E. 1978. *Social Engineering in Singapore*. Singapore: Singapore University Press.

From the struggle for survival to world-class education – key programs in Singapore’s educational policy

Abstract: The article draws attention to historical, political and legal aspects of the changes introduced in the Singapore education system. Educational reforms in this country have led to the formation of a highly effective system, i.e. world-class education. The aim of the article is to indicate some key programs of the government’s educational policy that have contributed to the country’s transition from the third world level to a leader of the first-world level. The article is a descriptive

overview set in a temporal perspective. As such, it highlights the main changes in the organization and the functioning of the education system. Its five phases have been isolated and their specific features have been described. The effectiveness of the strategy adopted by Singapore has been assessed in the context of its political culture.

Keywords: Singapore, educational change, educational policy

Translated by Dariusz Nowosad



Prakseologiczny wymiar literatury w edukacji międzykulturowej na przykładzie wybranych podręczników do nauki języka francuskiego

Streszczenie: W dobie współczesnej edukacja międzykulturowa nabiera istotnego znaczenia ze względu na wyzwania gospodarcze, społeczne i ideowe, przed jakimi stoją kraje członkowskie Unii Europejskiej. Wzajemne zrozumienie i porozumienie dokonują się między innymi na poziomie instytucjonalnym szkoły, poprzez poznanie języka innego narodu, a poprzez to – sposobów rozumienia otaczającej rzeczywistości. Dobór odpowiednich środków, które przyczynić się mogą do realizacji tych założeń, dotyczy także treści literackich, które służą jako przykład kulturotwórczej aktywności człowieka, a także jako wyraz konkretnych doświadczeń ludzi żyjących w danej społeczności, która posługuje się innym językiem i uznaje odmienne perspektywy wyznaniowe czy ideowe. Kształcenie językowe i edukacja kulturowa według wyznaczników zapisanych w dokumencie CECR powinny uwzględniać przygotowywanie ucznia do aktywnego współdziałania na rzecz otaczającego go środowiska. Celem artykułu jest analiza, przy wykorzystaniu metody ilościowej i jakościowej, miejsca i znaczenia literatury w edukacji międzykulturowej na przykładzie wybranej próby podręczników do nauczania języka francuskiego i fragmentów tekstów literackich w nich zawartych. W perspektywie wyzwań społecznych nauczanie literatury nabiera wymiaru prakseologicznego – jako jeden z warunków skuteczności oddziaływań edukacyjnych. Materia literacka podlegająca ekstrakowaniu stanowi jedynie reprezentację rozległego obszaru literatury, niemniej jej dobór w perspektywie FLE przyczynia się do realizacji zadań edukacji międzykulturowej, której dążeniem jest poznanie i nawiązywanie relacji między kulturą ojczystą i obcą.

Słowa kluczowe: literatura frankofońska w edukacji międzykulturowej; fragment tekstu literackiego; kryterium społecznego odniesienia

Wprowadzenie – perspektywa badań teoretycznych nad edukacją międzykulturową we Francji

Przedmiotem mojego zainteresowania jest rola literatury w ujęciu badań nad edukacją międzykulturową, której podmiotem są uczniowie polscy poznający kulturę francuskiego obszaru językowego. Nauczanie literatury w aspekcie międzykulturowym wraz z wyznaczonymi dla niej celami, definiowanymi przez dokument Rady Europejskiej z 2001 r., wpisuje się w podstawowe założenia polityki językowej realizowanej w jednoczącej się Europie, której przyświeca promocja mobilności, respektująca poszanowanie tożsamości i różnorodności kulturowej komunikacja międzynarodowa oraz budowanie dogodnych stosunków pracy i wzajemnego zrozumienia członków różnych społeczności językowych. Wyzwania, przed którymi stają nauczyciele języków obcych, w tym i literatury, wykraczają w tym kontekście poza cele definiowane jako językowe czy literaturoznawcze; dotyczą one sfery społecznej, wiązania sposobów kształtowania świata wewnętrznego ucznia z rzeczywistością świata zewnętrznego, czego manifestacją są umiejętności budowania relacji międzyludzkich, Kompetencje społeczne i służące temu umiejętności dyscyplinarne, doskonalone przez ucznia w procesie nabywania znajomości języków obcych, stają się zatem kluczowe dla właściwego przeprowadzenia tego procesu, a także dla rozumienia głównego politycznego, społecznego i ekonomicznego przesłania dokumentu *Le Cadre européen commun de référence*.

Związki zachodzące między ludźmi lub grupami społecznymi, u podstaw których leży zrozumienie i właściwa ocena zjawisk o charakterze międzykulturowym, mogą powstawać jedynie dzięki właściwemu kształtowaniu postaw ucznia: poprzez „wspieranie harmonijnego rozwoju osobowości i tożsamości uczącego się w odpowiedzi na wzbogacające doświadczenie inności językowej i kulturowej” (CECR 2001, s. 12), które pogłębia znajomość dziedzictwa kulturowego danego kraju. Literatura, jako dziedzina aktywności kulturowej, która obejmuje doświadczenia i wyobrażenia o świecie konkretnych twórców, ma zdolność kształtowania świadomości ucznia poprzez odwoływanie się do pojęć, wyobrażeń i poglądów zakorzenionych w rzeczywistości ludzkiej. Społeczny charakter literatury oraz jej zanurzenie w kontekstach problemów bliskich autorowi i czytelnikowi jest tym aspektem, który przyciąga uwagę zarówno nauczycieli języków obcych, jak i samych uczniów. Literatura, wyrażając myśl pracy intelektualnej, pozostaje w stałym obiegu kulturowym, a tym samym oddziałuje na odbiorców. Pierwiastek afektywny, wyobrażeniowy, po-

znawczy, obecny w twórczości literackiej, stanowi ten element oddziaływania literatury, który – poprzez nawiązanie do myśli innego narodu – może zapobiegać kształtowaniu się postaw ksenofobicznych wobec odmienności innych kultur. W swoim oddziaływaniu na czytelnika literatura pozostaje jednym z istotniejszych mediów, poprzez które odbiorca-uczeń może odczytywać otaczającą rzeczywistość, rozumieć ją i doświadczać, a także kształtować autonomiczność własnego osądu. Pod względem społecznego znaczenia literatura staje się zatem istotnym elementem dynamiki kulturowej, a jej wartość podnoszona jest systemowo przez różnorodne instytucje edukacyjne, które podkreślają jej społeczny charakter, dotyczący relacji międzyludzkich – także w sferze międzykulturowej¹.

Ważne z punktu widzenia celów i metod nauczania w obszarze języków obcych wydaje się przypomnienie zasad edukacji międzykulturowej, które przyjęli autorzy dokumentu Rady Europy CECR w 2001 r.² W rozdziale 5.1.2.2 czytamy: „Umiejętności i kompetencje międzykulturowe obejmują umiejętność nawiązywania relacji między kulturą ojczystą i obcą” (CECR 2001, s. 84). Ta podstawowa definicja zakłada kształtowanie świadomości kulturowej, umiejętności budowania relacji międzyludzkich, przekraczanie stereotypów. Jednocześnie twierdzenie to obejmuje zakładaną u ucznia aktywną postawę, a u nauczyciela – troskę o takie kształtowanie postaw ucznia, by był on gotów podjąć wysiłek stosowania nabytej wiedzy językowej w duchu respektowania dokonań innej kultury i jej przedstawicieli. Autorzy CECR podkreślają przy tym, że główną perspektywą odniesienia jest działanie, gdyż pojmuje ona

użytkownika i uczącego się języka jako aktorów społecznych, którzy muszą wykonać zadania (nie tylko językowe) w danych okolicznościach i środowisku, w ramach określonego obszaru działania [...] i [...] aby

¹ Badania objęte zainteresowaniem dydaktyków w zakresie edukacji międzykulturowej są niezmiernie bogate. Wśród francuskich badaczy zajmujących się szczególnie znaczeniem tekstów literackich w edukacji międzykulturowej wymienić można takie postacie jak: Martine Abdallah-Pretceille, Louis Porcher (*Education et communication interculturelle*, 1996), Luc Collès (*Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, 1994), Jean-Louis Dufays, (*Stéréotypes et respect des différences*, 1993), Noëlle De Smet, Nathalie Rasson (*À l'école de l'interculturel*, 1993). Przy czym lista ta w sposób oczywisty nie wyczerpuje kręgu zainteresowanych tematyką.

² Na potrzeby niniejszych analiz przyjęto wersję dokumentu CECR (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*) w języku francuskim dostępną www.coe.int/lang-CECR (10.02.2021).

osiągnąć określony rezultat. Perspektywa działania uwzględnia zatem także pierwiastki poznawcze, afektywne i wolicjonalne oraz wszystkie zdolności, które posiada i wykorzystuje uczestnik życia społecznego” (CECR, 2001, s. 15).

Z powyższej perspektywy rola, jaka przypada literaturze w budowaniu świadomości kulturowej oraz osi porozumienia na rzecz Innego w kulturze, jest nadzwyczaj ważna. Dyskurs literacki pozostaje jednym z wielu, z których czerpią dydaktycy języków obcych, autorzy podręczników czy wreszcie nauczyciele w celu kształtowania u ucznia świadomości zaangażowania na rzecz nabywania kompetencji społecznych o charakterze międzykulturowym. Wart jest podkreślenia fakt, że literatura nie stanowi głównego źródła odniesienia w procesie kształcenia języka obcego; pozostaje jasnym wyznacznikiem wartości estetycznych, a także zachętą do podejmowania aktywności wypowiedzeniowej w formie pisemnej lub ustnej, w tym recytatorskiej. Autorzy podręczników dokonują starannego wyboru fragmentów literackich proponowanych uczniom; w tym duchu ich działania mają prakseologiczny wymiar (Mises, 2005), gdyż autorzy ci proponują środki konieczne do skutecznego osiągnięcia celów zdefiniowanych jako społeczne, u podstaw których leży działanie i relacyjność związków międzyludzkich. Poprzez proponowany uczniom dobór tekstów autorzy podręczników oraz nauczyciele starają się kształtować postawy społecznego zaangażowania; podejmują problematykę ukierunkowaną na otaczającą rzeczywistość, wartościującą postawy tolerancji, empatii oraz dążenia do zrozumienia motywów działań Innego – człowieka, aktywnego uczestnika życia kulturowego, społecznego i politycznego.

Badanie fragmentów literackich zostanie przeprowadzone za pomocą metod ilościowych i jakościowych, które pozwolą na ustalenie udziału dyskursu literackiego (Maingueneau, 2015) wśród innych tekstów proponowanych uczniom przez autorów wybranych podręczników, a także na określenie tematyki, wartości, rodzaju przeżyć, czyli kryteriów branych pod uwagę przy wyborze tekstów literackich w zakresie edukacji międzykulturowej. Badanie ma charakter próby, gdyż dotyczy dwóch podręczników do nauczania języka francuskiego: *Echo B1* (2010) oraz *Echo B2* (2008), wykorzystywanych w lokalnym ośrodku Alliance Française. Opinie nauczycieli o szerokich możliwościach zastosowania tego podręcznika przyczyniły się do jego wyboru na potrzeby niniejszych analiz; stanowi on bowiem egzemplifikację decyzji autorów podręczników co do doboru treści literackich, przy wykorzystaniu tak zwanych metod nauczania języka francuskiego (*méthode de français*).

Badanie to uwzględnia prakseologiczne założenia skuteczności wybranych środków przy realizacji celów dydaktycznych i pedagogicznych w procesie nauczania opartym na działaniu (np. Freinet, 1994) oraz w odniesieniu do tak zwanego „celu społecznego odniesienia”, opisanego w artykule poświęconym zagadnieniem edukacji międzykulturowej przez Christiana Puren (2006). Podając definicję tego kryterium i jego zastosowanie w badaniach we Francji, Puren podkreśla, że *objectif social de référence* należy rozumieć jako

zbiór działań społecznych, w które uczniowie są w stanie się zaangażować. W tym celu szkoła proponuje im wykonanie różnorodnych zadań, które mają ich przygotować do tych działań (s. 28).

Nauczanie językowe i edukacja międzykulturowa w kontekście celów społecznych ewoluowały we Francji, począwszy od pierwszej połowy XX wieku. Ostatnie zmiany, zachodzące w okresie sięgającym współczesnego nam XXI wieku, ze względu na pogłębiającą się integrację Unii Europejskiej przyczyniały się jeszcze bardziej do uwzględnienia perspektywy społecznej, zorientowanej na działanie w odniesieniu do wspólnych rynków pracy oraz przygotowania do pracy w wielonarodowych zespołach we własnym kraju lub za granicą. Jak twierdzi Ch. Puren (2006, s. 34):

Nie chodzi już tylko o komunikowanie się z Innym (informowanie się i informowanie Innego), ale o działanie z Innym w obcym języku; [...] zdolność dzielenia z nim tych samych koncepcji wspólnego działania, tzn. tych samych celów, zasad, norm, metod i sposobów oceny działania, jak również wartości, na których się one opierają.

Miejsce literatury w edukacji międzykulturowej według twórców dokumentu CECR

Jednym z dyskursów, który wspiera realizację wyznaczonej w dokumencie CECR perspektywy nakierowanej na działanie, jest dyskurs literacki. Główny wyznacznik polityki językowej realizowanej w procesie kształcenia języka i edukacji międzykulturowej to z całą pewnością wielojęzyczność. Obszar literatury i jej rola w poznawaniu Innego obejmuje zatem głównie zadania z zakresu komunikacji językowej. Termin „literatura” wymieniany jest w CECR w rozdz. 4.3 (CECR 2001, s. 46), gdzie omawiane są zadania komunikacji językowej i ich cele. Niemniej literatura nabiera szczególnego znaczenia, gdy użytkownicy języka mogą poznać jego estetyczną i poetycką funkcję. Autorzy CECR podkreślają wówczas rolę literatury, definiując ją jako obszar

wzajemnego poznania kultur, formowania się gustów i źródła przyjemności estetycznej. Mamy jednak do czynienia z zastosowaniem języka bardziej w celu uzyskania efektu subiektywnej satysfakcji poznawczej niż wdrażania ucznia w tajniki estetycznych form wypowiedzi. Należy przy tym uznać, że cele epistemologiczne nauczania języka i edukacji kulturowej, wyznaczone dla literatury w perspektywie CECR, nie koncentrują się na erudycyjności czy też pogłębionym poznaniu reprezentatywnych dla danej kultury dzieł literatury pięknej. Cele dotyczące wiedzy i umiejętności wiążą się ściśle z celami komunikacji językowej, w horyzoncie celów społecznego odniesienia i działania w tym zakresie. W rozdziale 4.3.5 czytamy:

Używanie języka dla marzenia lub dla przyjemności jest ważne z punktu widzenia celów edukacyjnych, ale także samo w sobie. Formy estetyczne mogą być obserwowane zarówno w zakresie praktyk produktywnych, odbiorczych, interaktywności lub mediacji i mogą być ustne lub pisemne (CECR, 2001, s. 47).

Autorzy podkreślają przy tym, że odwołanie się do literatury ma „wiele celów edukacyjnych, intelektualnych, moralno-emocjonalnych, językowych i kulturowych, a nie tylko estetycznych” (CECR, 2001, s. 47). Niemniej to nauczyciele i autorzy podręczników mają sposobność doprecyzowania tych celów, które zarysowane są w ramach dokumentu Rady Europy. Istotą literatury jest jej aksjologiczny i epistemologiczny aspekt. Zarówno literatura narodowa, jak i obca stanowią element dziedzictwa kulturowego, które Rada Europy postrzega jako „bezcenny wspólny zasób, który należy chronić i rozwijać” (CECR, 2001, s. 47). W tym sensie literatura ma pozwolić nam poznać kulturę Innego, zrozumieć ją, dzielić przekonania i poznawać kluczowe dla niej pojęcia oraz sposoby rozumienia i przeżywania rzeczywistości. Tekst literacki powinien funkcjonować jako jeden z typów dyskursu, definiowany jako „każda ustna lub pisemna sekwencja dyskursu, którą użytkownicy/nauczyciele odbierają, produkują lub wymieniają” (CECR, 2001, s. 75). Warto zatem przeanalizować, w jaki sposób dokonywany jest dobór treści literackich przydatnych do realizacji wyznaczonych celów.

Fragment literacki w praktyce szkolnej

Pojęcie dzieła literackiego czytanego w całości występuje w dokumencie CECR trzykrotnie, podczas prezentacji poziomów kompetencji, na poziomie C2: gdy użytkownik języka może „przeczytać dzieło literackie” (CECR, 2001,

s. 27), „napisać pisemne streszczenie lub recenzję dzieła literackiego” (CECR, 2001, s. 27), „ocenić krytycznie manuskrypt dzieła literackiego, w przejrzysty sposób” (CECR, 2001, s. 52). Dzieło literackie funkcjonuje w podręcznikach do nauki języków obcych i kultury jako pomoc dydaktyczna (*support*) przede wszystkim we fragmentach tekstów. Ekstrahowanie literatury na potrzeby szkolnej edukacji w zamiarze realizowania różnorodnych celów dydaktycznych, zarówno w zakresie kompetencji językowych, jak i kulturowych, w tym literaturoznawczych, w języku ojczystym i obcym siłą rzeczy prowadzi do powstania wyodrębnionego „przedmiotu poznania” (*objet enseignable*), jakim jest fragment literacki. Definiowany przez A. Chervel (1988, s. 33) przedmiot poznania literackiego oddzielony jest od całego dzieła; prowadzi do powstania i wprowadzenia do obiegu dydaktycznego nowego zjawiska literackiego, które funkcjonuje w ogólnym dyskursie nauczanych treści, bez powiązań z tradycyjnym pojmowaniem literatury, bez chronologii czasowej, bez związków kontekstowych o charakterze teoretycznoliterackim. Zgodnie z definicją podaną w zasobach leksykalnych Narodowego Centrum Badań Tekstowych i Leksykograficznych (CNRTL), ekstrahowanie w odniesieniu do literatury oznacza „wybór, z całości utworu, ciekawego i znaczącego fragmentu”. Fragment ten powinien zatem stanowić pewną reprezentację dzieła.

Fragment tekstu literackiego jest trwałym elementem, zapisanym w nauczaniu, wpisującym się w proces kształcenia literatury zarówno języka ojczystego, jak i obcego. Zastosowania, trwałość i różnorodne funkcje przypisywane fragmentom tekstów literackich definiują w pewnym stopniu ewolucję przedmiotu nauczania, jakim jest literatura. Ponadto fragment literacki to wynik procesu ekstrakcji według operacji, które zdaniem Kuentza (1972) obejmują selekcję, tłumaczenie, ekstrakcję, kanonizację. Wybór jednego fragmentu jest równoznaczny z jego dowartościowaniem. Co więcej, fragmenty literackie nie są tekstami wyizolowanymi na karcie podręcznika, lecz zwykle są rozpatrywane jako całość tematyczna czy gatunkowa. Fragment nabiera autonomicznego sensu w powiązaniu z tytułami, poleceniami, odnośnikami, ilustracjami itd. Wreszcie fragment zakłada praktyczną łatwość zastosowania. „W przeciwieństwie do dzieła literackiego, które powiązane jest z ekonomią dóbr kultury, fragment jest wolny od praw, bezpłatny i łatwo rozpowszechniany” (Belhadjin, Bishop et Perret, 2020, s. 13). Funkcje fragmentu literackiego w podręczniku do nauczania języka obcego są różnorodne: począwszy od zachęty do czytania utworu w całości, o czym wspomina Nathalie Denizot (2020), gdy pisze, że fragment literacki może służyć jako wprowadzenie i pomoc do odczytania „lektury w całości” (s. 24), poprzez

materiał tekstowy do ćwiczeń językowych czy wreszcie zaproszenie do dyskusji i zapoznania się z kręgiem zainteresowań uczestników danego obszaru językowego. W kontekście powyższego interesujące wydaje się prześledzenie miejsca i roli fragmentów literackich jako środka realizującego zamierzenia poznawcze, w tym także o charakterze społecznym, w perspektywie edukacji międzykulturowej w obszarze kultury frankofońskiej.

Analiza podręczników *Écho B1* oraz *B2* – kryterium ilościowe i jakościowe

Na potrzeby niniejszej analizy przyjmuję metodologię proponowaną przez Laurence Bardin (2013), polegającą na ilościowym i jakościowym oglądzie danych. Analiza ilościowa pozwoli na określenie liczby fragmentów literackich, które zostały wybrane przez autorów omawianych metod nauczania języka francuskiego. Perspektywa jakościowa pozwoli natomiast na określenie tematów poruszanych we fragmentach literackich, co z kolei przyczyni się do sprecyzowania problematyki i obszarów zainteresowania autorów podręczników pod względem skuteczności realizacji założeń, jakie przypisano materii literackiej w zakresie kształtowania wiedzy i umiejętności o charakterze językowym, literackim lub międzykulturowym w programie nauczania FLE. Autorzy precyzują już na wstępie, że w ramach tak zwanej *approche actionnelle*, czyli metody koncentrującej się na działaniu w perspektywie społecznej, podręczniki *Écho B1* i *Écho B2* przygotowują ucznia do bycia aktywnym aktorem życia społecznego, do podejmowania się różnych zadań w życiu osobistym, społecznym lub zawodowym. Jak twierdzą: „wszystkie środki językowe są zatem dostosowane do tych zadań. Stosowana metoda determinuje cele, ale także metodologię” (*Echo B1*, 2010, s. 3). Prowadzą one ucznia do czynnego uczestnictwa w wymianie opinii, doświadczeń, w tym także podczas zadań realizowanych metodą projektową, gdy dokonuje się właściwa interakcja, oparta na zasadach współpracy i przy doborze różnorodnych strategii poznawczych, między innymi metakognitywnych. Biorąc pod uwagę kryterium ilościowe, należy podkreślić, że w podręczniku *Écho B1* termin „fragment” (*extrait*) występuje ogółem 23 razy w szczegółowym spisie treści podręcznika. Fragmenty te pochodzą jednak głównie z prasy lub opracowań dokumentalnych. Natomiast tylko 5 fragmentów ma charakter literacki; występują one w rozdziale 3, w lekcji 11, zatytułowanej: *Piękna opowieść!* (*Belle histoire!*) (*Écho B1*, 2010, ss. 106–113). Są to fragmenty powieści: *L'arbre des possibles* Bernarda Werbera (Wyd. Albin Michel, 2002), *Mon*

cœur à l'étroit Marie Ndiaye (Gallimard, 2007), *Texaco* Patricka Chamoiseau (Gallimard, 1992) oraz *Les honneurs perdus* Calixthe Beyala (Albin Michel, 1996). Jako fragment tekstu literackiego autorzy traktują również jeden z esejów poświęconych literaturze, wydany pod tytułem *Dernier inventaire avant liquidaton* (Grasset et Fasquelle, 2001), autorstwa Frédérica Beigbedera.

Wybrane fragmenty są różnej długości, zajmują od kilku linii w kolumnie tekstu – kolejno 8, 12, 16 w przypadku *Mon cœur à l'étroit* M. Ndiaye, *Texaco* P. Chamoiseau i *Les honneurs perdus* C. Beyala – do jednej całej strony w przypadku *L'arbre des possibles* B. Werbera i *Dernier inventaire avant liquidaton* F. Beigbedera. Fragmenty są powiązane z oryginalnym dziełem poprzez tytuł, nazwę wydawcy i rok wydania. Ponadto w spisie treści zostały one zapowiedziane pod nazwą „fragment” (*extrait*) i „literatura”. Obok wybranych fragmentów umieszczono też ilustracje oryginalnych stron tytułowych powieści (B. Weber, P. Chamoiseau, C. Beyala) (*Écho B1*, 2010, ss. 106–107). W przypadku tekstu F. Beigbedera autorzy umieścili fotografię Françoise Sagan – autorki recenzowanej powieści *Bonjour tristesse* z 1954 r. (*Écho B1*, 2010, s. 110).

W przypadku tomu *Écho B2* wyraz „fragment” pojawia się w spisie treści 18 razy. Jednak termin ten odnosi się tu wyłącznie do tekstów prasowych lub dokumentalnych. Teksty literackie wyodrębnione zostały w czterech rozdziałach. Rozdziały zawierają części poświęcone kolejno: teatrowi, powieści, poezji, powieści kryminalnej. Podrozdziały noszą nazwę *Évasion* i obejmują ogółem 12 fragmentów różnych gatunkowo tekstów literackich – po 3 w każdym podrozdziale:

- „Évasion au théâtre” – *Le Bourgeois gentilhomme* (Molière), s. 42; *Les Palmes de M. Schutz* (Jean-Noël Fenwick), s. 44; *L'Éloignement* (Loleh Bellon), s. 46;
- „Évasion dans les romans” – *Au pays* (Tahar Ben Jelloun), s. 84; *Chasse à courre* (Clémence Boulouque), s. 87; *La Préférence nationale* (Fatou Diome), s. 88;
- „Évasion dans la poésie” – Aimé Césaire, s. 127; Paul Verlaine, s. 128; Nicole Brossard, s. 130;
- „Evasion dans les romans policiers” – *Balles de charité* (Gérard Delteil), s. 168; *La petite écuyère a café* (Jean-Bernard Pouy), s. 170; *Trois Carrés rouges sur fond noir* (Tonino Benacquista), s. 171.

Jeśli chodzi o kryterium jakościowe i podejmowaną problematykę w wybranych fragmentach literackich, w przypadku podręcznika *Écho B1* tematyka dotyczy wartościowania możliwości zmiennych interpretacji obser-

wowanej rzeczywistości (B. Weber), głównie jednak odbioru społecznego przez Innego, a także samego siebie wobec otoczenia (*Mon cœur à l'étroit* M. Ndiaye, *Texaco* P. Chamoiseau, *Les honneurs perdus* C. Beyala). W podręczniku *Écho B2* tematyka podejmowana w omawianych fragmentach nadal dotyczy wiedzy o zjawiskach życia społecznego. Na przykład w odniesieniu do powieści wybrane fragmenty pozwolą uczniom przeprowadzić „refleksję nad zachowaniami we współczesnym społeczeństwie” (*Echo B2*, 2008). Ponadto uczniowie są zachęceni do szukania sytuacji, które sami przeżyli lub których byli świadkami i które mogłyby znaleźć się w powieści. Jak przekonują autorzy, w rozdziale *L'évasion dans le roman*, chodzi o to, by „nasycić lekturę walorami przeżywanego doświadczenia” (*Echo B2*, 2008). Czytając poezję, uczniowie mają możliwość zapoznania się z pojęciem literatury zaangażowanej, a także z istotnymi wyzwaniami społecznymi, które są warte refleksji, takimi jak na przykład tożsamość narodowa czy przynależność do społeczności o innej kulturze. Czytając Verlaine’a (*Echo B2*, 2008, s. 128), Moliera (*Echo B2*, 2008, s. 42) czy Aimé Césaire (*Echo B2*, 2008, s. 127), uczeń poznaje kulturę francuską oraz przedstawicieli literackich wywodzących się z kręgu kultury frankońskiej.

Konkluzje

Podsumowując wyniki przeprowadzonej próby badawczej, warto podkreślić, że kryteria wyboru tekstów literackich, które zaobserwowano w podręcznikach do nauczania języka francuskiego, odpowiadają ściśle celom nauczania języków obcych zarysowanym w ramowym dokumencie Rady Europejskiej. Czynniki ilościowe wskazują, że dyskurs literacki nie stanowi głównego źródła odniesienia dla poznania rzeczywistości społecznej. Niemniej pozostaje on istotny jako przykład dorobku dziedzictwa kulturowego innego narodu, a jego walory poznawcze i artystyczne pozwalają na zachowanie funkcji wychowawczej w edukacji międzykulturowej w związku z kształtowaniem przekonań i postaw uczniów oraz ideałów zaangażowania na rzecz tolerancji i rozumienia Innego. Problematyka badanych fragmentów tekstów literackich wpisuje się skutecznie, w swoim wymiarze prakseologicznym, w realizację celów poznawczych odmiennej kultury, działającego w niej człowieka, jego postaw, motywów działania i odniesień aksjologicznych. Uczeń polski, poznający kulturę narodu francuskiego, ma możliwość jej interpretowania, lepszego zrozumienia społecznych uwarunkowań czy też burzenia negatywnych stereotypów. Odbiorcy zachęceni są do formułowania własnych ocen

oraz do podejmowania aktywności wypowiedzeniowej powiązanej jasno z tematyką obecną we fragmentach literackich. Uczniowie poznają też sposób funkcjonowania instytucji kultury, teatru i roli literatury w myśli społecznej (np. „Poezja jest zamazanym lustrem naszego społeczeństwa”, L. Aragon) w powiązaniu z analizą pojęć, przykładowo *négritude* (A. Césaire). Każdy podrozdział poświęcony literaturze wiąże się z dążeniem autorów do przekazania uczniowi wiedzy oraz konkretnych umiejętności, uwzględniających społeczne i kulturowe odniesienia na temat rodziny, znaczenia pieniądza, rozumienia szczęścia, życia w rodzinnym i obcym kraju (powieść, s. 48), tożsamości narodowej, emocji (poezja, s. 126), pojęcia i instytucji sprawiedliwości (powieść kryminalna, s. 168).

Należy zatem podkreślić, że dobór tekstów literackich proponowanych uczniom w wybranych podręcznikach jest starannie przemyślany i dostosowany do celów wyznaczonych w programie ramowym nauczania języków obcych w zakresie edukacji międzykulturowej. Niemniej ważnym kryterium doboru treści literackich pozostaje także z pewnością kategoria doświadczenia. Uczniowie czytający wybrane fragmenty literackie zapoznają się z działaniami bohaterów i ich decyzjami, które wpływają na życie, takimi jak wyjazd do obcego kraju, podjęcie pracy czy zabieganie o wartości mające znaczenie dla ich rdzennej kultury. Z całym przekonaniem można zauważyć, że relacja epistemologiczna łącząca ucznia i tekst literacki nie wynika z tradycyjnego pojmowania kształcenia literackiego w duchu szkoły G. Lansona (Lanson, 1894). Ówczesne proponowane odniesienia erudycyjne były bardziej przydatne do badania procesów historycznoliterackich, w których powstawało dane dzieło. W perspektywie aktywności ucznia i budowania jego doświadczeń społecznych w duchu pragmatyki tworzącej dynamikę społeczną, także w obrębie instytucji szkolonej, erudycyjność nie jest pierwszym wyznacznikiem doboru metod i treści nauczania. W świetle teorii A. Giddensa (1990), dotyczących zjawisk nowoczesności, nauczanie podlega zasadzie, którą badacz określa mianem refleksyjności. Jej obecność, poprzez kategorię działania i koncentrowania się na zagadnieniach współczesnych, czytelna jest w omawianych metodach nauczania języka francuskiego:

Refleksyjność stanowi w pewnym fundamentalnym sensie dystynktywną cechę wszystkich ludzkich działań. [...] To sposób posługiwania się czasem i przestrzenią, który pozwala na włączenie każdej konkretnej czynności czy doświadczenia w ciąg przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, które z kolei podlegają ustrukturuowaniu w toku stale przetwarzanych praktyk społecznych (Giddens, 1990, s. 26).

W tym kontekście świadomość kulturowa, którą uczniowie mogą kształtować podczas czytania wybranych fragmentów literatury frankofońskiej, pozwala objąć te zagadnienia, które ważne są dla autorów dokumentu CECR. Podkreślić również warto prakseologiczny wymiar oraz skuteczność doboru materii literackich, która jest elementem pracy i oddziaływań na rozwój ucznia nie tylko w wymiarze poznawczym, lecz również w odniesieniu do formowania jego kompetencji społecznych i zachowań. Skuteczność doboru środków pracy z uczniem, mierzona doborem treści przekonujących ucznia do uznania wspólnych wartości i tożsamości grup społecznych, jest niezbędna w procesie budowania komunikacji międzykulturowej. Warto też zaznaczyć, że literatura rozumiana jest jako jeden z modeli wymiany myśli i wchodzi w skład szeroko rozumianej kultury, na której tworzenie składają się różnorodne wytwory intelektu ludzkiego, przyjmującego materialny wymiar książki, filmu czy obrazu. Faktem jest, że literatura pozostaje obszarem odniesienia dla budowania wiedzy o świecie, w tym również w perspektywie edukacji międzykulturowej.

Bibliografia

- Bardin, L. 2013. *L'analyse de contenus*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Belhadjin, A., Bishop, M.-F. et Perret, L. 2020. Introduction. Dans: Belhadjin, A., Bishop, M.-F. et Perret, L. dir. *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire*. Bruxelles: Peter Lang.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, www.coe.int/lang-CECR (10.02.2021).
- Chervel, A. 1988. *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin (Histoire de l'éducation).
- Denizot, N. 2020. Qu'est-ce qu'un extrait? Dans: Belhadjin, A., Bishop, M.-F. et Perret, L. dir. *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire*. Bruxelles: Peter Lang.
- Extrait*. W: Narodowe Centrum Badań Tekstowych i Leksykograficznych (CNRTL), Francja, <https://www.cnrtl.fr/definition/extrait> (10.03.2021).
- Freinet, C. 1994. *Œuvres pédagogiques*. T. 1 i 2. Paris: Seuil.
- Giddens, A. 1990. *Konsekwencje nowoczesności*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Girardet, J. et Gibbe, C. 2008. *Écho B2 méthode de français*. Paris: Clé international.

- Girardet, J. et Pécheur, J. 2010. *Écho B1 méthode de français*. Paris: Clé international.
- Jabłoński, M. 2016. Od prakseologii do badań w działaniu. Wokół synergii i antagonizmów. *Przegląd Badań Edukacyjnych*. 23 (2), <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2016.082> (6.03.2021).
- Kuentz, P. 1977. *Lenvers du texte. Littérature, 7, Le discours de l'école sur les textes*. Paris: Larousse.
- Lanson, G. 1894. *Histoire de la littérature française*. Paris: Hachette.
- Maingueneau, D. 2015. *Dyskurs literacki*. Warszawa: PAN.
- Mises, L. von. 2005. *Ludzkie działanie*. https://mises.pl/pliki/upload/HumanAction_rozdz1-3.pdf (10.03.2022).
- Puren, Ch. 2006. Enjeux et perspectives de recherche en didactique comparée des langues – cultures étrangères: L'exemple de la problématique interculturelle. Dans: Collès, L., Dyfays, J.-L. et Thyron, F. dir. *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S?* Bruxelles: Proximités.

Praxeological aspect of literature in intercultural education – the case of selected French language textbooks

Abstract: In contemporary times, intercultural education is becoming increasingly important because of the economic, social and ideological challenges facing the Member States of the European Union. Mutual understanding and agreement is achieved, among other things, at the institutional level of the school, by learning the language of another nation, and through this – ways of understanding the surrounding reality. The selection of appropriate means that can contribute to the realisation of these assumptions also concerns literary content, which serves as an example of culture-creating human activity, but also as an expression of concrete experiences of people living in a given community, speaking a different language and capable of different religious or ideological perspectives. According to the CECR guidelines, language and cultural education must take into account the preparation of the student to contribute actively to the environment around him / her. The aim of the article is to analyse, using quantitative and qualitative methods, the importance of literature in intercultural education, on the example of French language textbooks and the fragments of literary texts they contain. From the perspective of social challenges, the teaching of literature acquires a praxeological dimension as one of the conditions for effective educational interventions.

The literary material submitted for extraction is only a representation of a vast field of literature, nevertheless its selection from the perspective of FLE contributes to the realization of the tasks of intercultural education, the aim of which is to know and establish relations between native and foreign culture.

Keywords: Francophone literature in intercultural education; extracts of a literary text; criteria of social reference

Translated by Iwona Niedzielska

KOMUNIKATY Z BADAŃ



Stygmatyzacja przeniesiona wyzwaniem dla edukacji międzykulturowej

Streszczenie: W artykule opisuję osoby chore oraz osoby z ich najbliższego otoczenia jako Innych. Podaję koncepcje socjologiczne oraz wyniki badań dotyczące stygmatyzacji przeniesionej. Przedstawiam analizę wywiadu narracyjnego dotyczącą doświadczenia piętnowania przez matkę dziecka chorego. Edukacja międzykulturowa ma przygotowywać do życia w zróżnicowanym świecie, kształtować rozumienie odmienności, uczyć wyzbywania się uprzedzeń i stereotypów, dlatego w zakończeniu moich rozważań proponuję rozwiązania tej koncepcji pedagogicznej, które mogą poprawić dobrostan osób chorych oraz ich bliskich stygmatyzowanych przez otoczenie.

Słowa kluczowe: rodzina stygmatyzacja afiliacyjna, stygmatyzacja przeniesiona, edukacja międzykulturowa

*Niezwykłe trudno żyć w świecie chorych,
nie ulegając uprzedzeniom wywołanym przez ponure metafory,
którymi usiany jest jego krajobraz*

Susan Sontag (2016, s. 5–6)

Wprowadzenie

Susan Sontag (2016) w swoim eseju twierdzi, że choroba, taka jak rak czy aids, nie jest metaforą, taką czynią ją dopiero ludzie, którzy stykają się z osobą nią naznaczoną. Autorka pokazuje proces, podczas którego choroba staje się etykietą, swoistym stygmatem, powodującym uprzedzenia. Sama choroba formuje także tożsamość chorego, tajemnica wpisana w jej historię jest źródłem lęku, strachu przed przyszłością, odrzuceniem (Świątkiewicz-Mośny, 2010).

Kategoria Innego dobrze definiuje tożsamość osoby chorej, jej bliskich oraz ich relacje z otoczeniem. Jest to pojęcie wykorzystywane w filozofii w koncepcji fenomenologicznej (Merleau-Ponty, 1960; Maciejczak, 2001), hermeneutycznej (Gadamer, 2021), dialogu (Buber, 1974, 1992; Levinas, 1968) oraz postmodernistycznej (Melosik, 1995). Dla pedagogiki pojęcie Innego eksploruje edukacja wielo- i międzykulturowa, pokazując obcość w wymiarze strukturalnym, kształtowanym przez miejsce (obce jest coś, co występuje poza własnym obszarem), posiadanie (obce jest to, co należy do kogoś innego) oraz rodzaj (obce jest to, co jest innego rodzaju bądź za takie uchodzi) (Rzeźnicka-Krupa, 2013). Z kategorią inności, odmienności związana jest kategoria stygmatu społecznego i stygmatyzacji.

Aby wyjaśnić traktowanie osób chorych (oraz osób z ich najbliższego otoczenia) jako Innych, przywołam koncepcje socjologiczne oraz wyniki badań dotyczące stygmatyzacji, w dalszej części artykułu przedstawię analizę wywiadu narracyjnego dotyczącą doświadczenia piętnowania przez matkę dziecka chorego. Edukacja międzykulturowa ma przygotowywać do życia w zróżnicowanym świecie, kształtować rozumienie odmienności, uczyć wyzbywania się uprzedzeń i stereotypów, dlatego w zakończeniu moich rozważań zaproponuję rozwiązania tej koncepcji pedagogicznej, które mogą poprawić dobrostan osób chorych oraz ich bliskich stygmatyzowanych przez otoczenie.

Stygmatyzacja przeniesiona – formy, strategie radzenia sobie

Stygmat określany przez Goffmana (2007) mianem piętna definiowany jest przez niego jako atrybut dotkliwie dyskredytujący jego nosiciela. Jak twierdzi autor (Goffman, 1961), chorobę można traktować jako stygmat. Osoby chore, zwłaszcza z widocznymi oznakami choroby, mogą być etykietowane przez otoczenie, które nie zawsze posiada rzetelną i wyczerpującą wiedzę na temat schorzenia, jego następstw, dlatego posługuje się stereotypami. Z kolei stygmatyzacja jest to proces, który obejmuje reakcję społeczną na posiadane przez podmiot postrzegany właściwości stygmatyzujące oraz konstruowanie tożsamości stygmatyzowanego wokół jego piętna (Błęszyńska, 2006). Tego pojęcia używa się zamiennie z innymi kategoriami, takimi jak – etykietowanie, stereotyp, uprzedzenia, dyskryminacja (Nelson, 2003; Aronson, Wilson and Akert, 2006; Biernat i Davidio, 2008; Czykwin, 2007; While and Clark, 2010; Szczygieł, 2020), choć nie można ich uznać za tożsame z samą stygmatyzacją.

Jako odmawianie pełni człowieczeństwa jednostce napiętnowanej – stygmatyzacja prowadzi do różnych form dyskryminacji (Krakus, 2015), do

ograniczenia jej życiowego potencjału do rozwoju i wartościowego istnienia (Goffman, 1975). Konsekwencje społecznego naznaczenia osób piętnowanych mogą dotyczyć utrudnień w karierze edukacyjnej (Klajmon-Lech, 2018), obniżania szans na zatrudnienie, ograniczenia dostępu do usług medycznych i świadczeń socjalnych, wreszcie – degradacji sieci wsparcia społecznego. Jedną z najdotkliwszych form stygmatyzowania jest społeczne izolowanie osoby (Corrigan and Watson, 2002). To działanie może być rozumiane jako zagrożenie dla tożsamości jednostki oraz jej poczucia przynależności do społeczeństwa (Major and O'Brien, 2005; Krakus, 2015).

Osoby stygmatyzowane wypracowują strategie radzenia sobie i sposoby zarządzania informacją o piętnie oraz jej kontrolowania (Goffman, 2007; Świątkiewicz-Mośny, 2010). Taką strategią jest ukrywanie, zacieranie symboli stygmatu, jak na przykład nieużywanie grubych soczewek w okularach przez osoby niedowidzące czy wzbranianie się przed używaniem laski wśród osób, które mają problemy z chodzeniem. Innym sposobem na własne zarządzanie piętnem jest zmiana jego znaczenia wtedy, kiedy osoba niedosłyszająca udaje kogoś niespełna rozumu lub śniącego na jawie. Popularną strategią jest dzielenie przez doświadczonego nieujawnionym piętnem osób, z którymi ma styczność, na dwie grupy: tych, którzy nic nie wiedzą o stygmacie, oraz osób wtajemniczonych. Stykając się z osobami z pierwszej grupy, cierpiący prowadzi misterną grę, czyniąc różnego rodzaju zabiegi, żeby inni nie dowiedzieli się o jego piętnie. Decydujące znaczenie ma tutaj moment narodzin piętna – wtedy zdradzenie tajemnicy może spowodować odrzucenie albo akceptację otoczenia. Z kolei w sytuacji zaniknięcia objawów stygmatu (na przykład ustąpienia, wyleczenia choroby) osoba, która nie ujawniła swojego problemu, może zostać uznana za kłamcę, niegodną zaufania czy nielojalną. Do drugiej grupy należą najbliżsi cierpiącego – członkowie rodziny, przyjaciele. Zostają oni wtajemniczeni w jego problemy, stając się depozytariuszami tajemnicy, tworząc niejako krąg ochronny, utwierdzający jednostkę naznaczoną w przekonaniu o akceptacji i chroniący ją przed wszelkimi przejawami jej braku. Zarządzanie informacją o piętnie jest tak samo ważne dla tej wąskiej grupy wtajemniczonych osób, gdyż im również zagraża naznaczenie – tak zwany stygmat plemienny (Świątkiewicz-Mośny, 2010). Rodzice czy dalsi krewni osób z widoczną niepełnosprawnością mogą je ukrywać przed swoimi znajomymi, kolegami z pracy, bojąc się odrzucenia i stygmatyzowania. Inną strategią zarządzania wiedzą o piętnie jest zerwanie kontaktów lub ograniczenie ich z otoczeniem, zwłaszcza ograniczenie spotkań towarzyskich w obawie przed ujawnieniem sekretu. Tego typu działania mogą prowadzić do izolacji

lub gettyzacji w środowisku z osobami, które noszą podobny lub taki sam stygmat (na przykład minimalizowanie kontaktów i spotkań towarzyskich do osób z danym schorzeniem, aktywizowanie się w stowarzyszeniach lub fundacjach zrzeszających daną grupę osób chorych). Ostatnią strategią wyróżnioną przez Goffmana jest uprzedzenie wszystkich o własnym piętnie. „Ujawnienie informacji powoduje, że jednostka zmienia swoją sytuację osoby, która musi poradzić sobie z niepewną sytuacją społeczną. Stygmat dyskredytujący zamienia się w stygmat zdyskredytowany” (Świątkiewicz-Mośny, 2012, s. 32). Taką strategię wybierają osoby z widoczną niepełnosprawnością, którą trudno ukryć, na przykład korzystające z wózka inwalidzkiego czy laski dla niewidomych.

Doświadczenie stygmatyzacji osoby chorej często dotyczy także jej bliskiego otoczenia. Badacze odnoszą się w tym zakresie do dwóch kategorii – stygmatyzacji przeniesionej (*courtesy stigma*) polegającej na rozszerzaniu stygmatu z osoby bezpośrednio nią dotkniętej na środowisko z nią związane (McRae, 1999) oraz afiliacyjnej – uwewnętrznionej (*affiliate stigma*), będącej wynikiem przepracowania doświadczeń społecznych, na przykład dyskryminacji (Mak and Kwok, 2010; Byra i Parchomiuk, 2014). Dokonując uogólnienia, tę drugą formę można uznać za bardziej złożony proces stygmatyzacji przeniesionej, w którym występują „świadomość społecznych stereotypów na swój temat (na temat grupy, do której się należy z tytułu określonego powiązania z nosicielem piętna), uznanie ich za adekwatne w stosunku do siebie, doświadczanie społecznej dyskryminacji oraz ich skutki w postaci negatywnych odczuć” (Byra i Parchomiuk, 2014, s. 42).

W badaniach rodziców dzieci z różnymi zaburzeniami, takimi jak autyzm czy ADHD (Fernandez i Arcia, 2004; Koro-Ljungberg i Bussing, 2009; Moses, 2010), odnotowano bezpośrednią zależność pomiędzy stygmatyzowaniem dziecka a stygmatyzacją afiliacyjną u jego rodziców. Badani opiekunowie osób chorych doświadczają stygmatyzacji uwewnętrznionej wtedy, gdy uznają piętno swojego dziecka i własne za ważne lub prawdziwe (Corrigan and Watson, 2002). Matki przyznają się do uczuć wstydu oraz wrażenia utraty dotychczasowego statusu. Konsekwencjami tych uczuć są: przekonania rodziców dotyczące niewłaściwych zachowań i reakcji innych osób wobec chorego dziecka (wymiar poznawczy procesu stygmatyzacji przeniesionej), emocje wzbudzone w kontaktach z innymi z powodu bycia rodzicem dziecka chorego (wymiar afektywny), deklarowane zachowania matki lub/i ojca, które są konsekwencją negatywnych reakcji i zachowań ze strony innych (wymiar behawioralny) (Mak and Cheung, 2008). Jak podkreślają badacze (Mak and Kwok, 2010;

Byra i Parchomiuk, 2014), wsparcie społeczne w sposób istotny minimalizuje doświadczenie stygmatyzacji rodzinnej.

Uzasadnienie stanowiska badawczego

W 2019 i 2021 roku przeprowadziłam dwa wywiady narracyjne z matką chłopca (w wieku nastoletnim) z rzadką chorobą genetyczną, która objawia się ciężką i słabo reagującą na jakiekolwiek leczenie padaczką, opóźnieniem ruchowym i behawioralnym, upośledzeniem umysłowym oraz zakłóceniami autonomicznego układu nerwowego. Wywiady zostały przeprowadzone według metodologii Fritza Schützego. Wywiad w takiej formie odkrywa to, co się stało w przestrzeni społecznej z punktu widzenia uczestniczących i działających w niej osób.

Przeprowadzone przeze mnie badania miały na celu poznanie trajektorii choroby dziecka z rzadką chorobą genetyczną oraz trajektorii życia matki, doświadczanych przez nią odczuć i stanów, opisywanej sytuacji rodziny oraz otrzymanego systemu wsparcia. Wywiady trwały 2 godziny i 25 minut (łącznie) i zostały nagrane na dyktafon. Narracja została poddana transkrypcji (1566 wersów tekstu), a następnie analizie, co pozwoliło na wyodrębnienie kilku kategorii tematycznych. W artykule prezentuję wybiórcze wyniki badań dotyczące doświadczenia matki dziecka chorego związanego ze stygmatyzacją.

Doświadczenie biograficzne stygmatu przeniesionego

Choroba dziecka jest centralną kategorią analizowanej narracji. Wiadomość o niej (diagnoza) zmienia życie matki i kształtuje jej tożsamość. Odtąd postrzega siebie przede wszystkim jako matkę chorego nieuleczalnie chłopca. Narratorka opowiada o licznych i długich pobytach w szpitalach. Przedstawia rażące przykłady zacofania cywilizacyjnego placówek: brak podstawowych udogodnień dla dziecka i rodziców, zmuszanie opiekunów do spania na podłodze, brak zainteresowania tym, czy mają co jeść. Dehumanizacji życia szpitalnego sprzyja także zachowanie personelu medycznego, który w stosunku do matki jest opryskliwy i pozbawiony empatii. Narratorka podaje wiele przykładów przedmiotowego i nieczułego traktowania jej przez pielęgniarki. Oto jeden z nich:

No i przychodzi pierwsza noc. Ja sobie myślę: „No jakoś wytrzymam do jutra rana, wytrzymam, gdzie mnie przeniosą.” I pamiętam – nie miałam się gdzie położyć. Piersi już miałam nabrzmiałe od pokarmu. Tu przycho-

działa pielęgniarka i mówi do mojej sublokatorki: „Proszę mnie przepuścić, tu nie jest dom, tu jest szpital!”. Ta Agata tylko nogi podciągnęła, żeby można było przejść. Pielęgniarka podeszła do mnie i mówi, że muszę przyjść z P. na przekłucie. No to sobie myślę: „No to fachowa obsługa, klinika, pójdę, to mi P. szybko przekłują”. Siedziałam pod salą pół godziny, dziecko się darło, tak strasznie wrzeszczało. Ja nie wiedziałam, co oni mu tam robią. Wbijali mu do głowy, wbijali mu do nóg, wbijali mu do ręki te igły wszystkie, żeby ten wenflon mu założyć i pielęgniarka mówi: „Uważaj, matka, żebyś mu tego nie wyrwała, uważaj!”

Wiesz, ani jedzenia, bo mój mąż myślał – wiesz to klinika, że ja będę mogła sobie zająć gdzieś coś kupić, a P. już był wtedy tak pobudzony tymi antybiotykami, tym wszystkim, że on nie spał. Ja nie mogłam iść się umyć, wiesz, po takim całym dniu, a jeszcze żeśmy mieli takie duże okno, gdzie słońce nam świeciło cały dzień, ja byłam mokra w tym pokoju. A wieczorem, kiedy chciałam się umyć, poszłam prosić pielęgniarkę – ona mówi: „Ale ja nie jestem pani opiekunką! Co tu pani wymaga ode mnie?! Proszę poprosić swoją współlokatorkę”. Ten prysznic brałam dosłownie z trzy minuty. Tylko się spłukać, namydlić i wyjść. I przyszłam tam, bo P. już beczał.

Pamiętam pierwszą noc – „Gdzie ja będę spać? Ja – duża baba, gdzie ja wejdę do takiego łóżeczka? No nic, rozłożę sobie karimatę na ziemi, ale nie mogłam wtedy znowu karmić P., bo zamiast krzesła, miałam karimatę rozłożoną, więc tyle było tego wejścia na karimatę i zaraz było łóżeczko, nie było więcej miejsca. Ja sobie myślę: „No jak ja go będę w nocy karmić?” (...) Rozłożyłam sobie tę karimatę i P. wzięłam do siebie, na tę ziemię do leżenia, żeby mu dać z piersi się chociaż w nocy napić, bo nie byłabym w stanie – na stojąco czy na siedząco. I pamiętam – było gdzieś wpół do drugiej w nocy – i przychodzi pielęgniarka... i to nie, że weszła cichutko, tylko drzwi tak, wiesz, otwierała jak do chlewa i mówi: G.! Która to jest G.?” Ja mówię: „No ja”. „A gdzie tam pani leży? A gdzie jest mały?” Ja mówię: „No leży obok mnie”. „Na ziemi!” Ja mówię: „A gdzie go mam dać? Ja karmię”. „No dobra, no to podejdę do pani”. Przeszła w buciorach, po moim śpiworze, podała mu do tego wenflonu lekarstwo. Ja mówię: „A co on ma podawane?” „A czy ja wiem?! Chyba antybiotyki? Co lekarze stwierdzili, to podaję”.

Pielęgniarki nie podejmują tak ważnej w nowej i dramatycznej dla matki sytuacji – pracy nad odczuciami (Strauss, Fagerhaugh i in. 2012, Klajmon-Lech 2021). Ten typ pracy (między innymi budowanie zaufania w relacjach z pacjentem i jego opiekunem, zachowania uspokajające typu trzymanie za rękę, pocieszające słowa, rozmowy z matką) uspokoiłby cierpiące dziec-

ko i jego mamę, a zarazem uczyniłby z nich współpracowników w procesie leczenia. Zachowania personelu medycznego wobec matki i jej dziecka można uznać za dyskryminacyjne. Dyskryminacja i dewaluacja są jednymi z częstych wskaźników stygmatyzacji przeniesionej. Efektem tych praktyk jest wskazywane często przez narratorkę wyczerpanie fizyczne i psychiczne, doświadczanie stresu opieki, a także niskie poczucie wartości.

Narratorka doświadcza stereotypizacji i etykietowania. Dotykają one chore dziecko, pozostałe zdrowe rodzeństwo a także nią samą:

Niektóre kobiety sobie myślą o mnie, że siedzę w domu i mam się dobrze. Tak samo, jak niektóre osoby myślą: „O biedaczek, boroczek!”. Nienawidzę takich słów na P, ale mi się wydaje, że oni nie rozumieją tych osób. Może ja bym tak samo myślała, gdybym nie była w tym środowisku, także to wybaczam. Mi się wydaje, że to nie jest ich wina, po prostu. Za mało uświadomieni są wszyscy. Tak samo w szkole. Ja już też w szkole tyle razy mówiłam, bo ile razy przychodziłam do szkoły, to też chłopcy okropnie: „Ty Downie, ty taki.” Okropnie jest. Okropnie jest w szkole. Jego bracia byli szykanowani, bo też nieraz usłyszeli, że ma brata głupka i tego typu określenia. To też jest bardzo ciężkie dla chłopców. I potem tłumaczenie... Teraz już, po latach, to rozumieją, ale nie jest fajnie w szkole.

Stereotypowe myślenie o matce osoby chorej, która nie pracuje – a więc wie, że wygodne życie, utrzymując się z zasiłków chorobowych oraz innych form pomocy, jest trudne do zaakceptowania dla narratorki. Jeszcze bardziej negatywnie doświadcza pozornych określeń współczucia wobec dziecka chorego, etykietowania go jako *biedaczka, boroczka*. Także rodzeństwo chorego doświadcza etykietowania i wyśmiewania w szkole. Tego typu zachowania można uznać za rodzaj dewaluacji polegający na podkreślaniu negatywnych cech osoby niepełnosprawnej, upowszechnianiu stereotypowych opinii, a także powielaniu negatywnych, obraźliwych wyobrażeń na temat osób chorych, z widoczną niepełnosprawnością oraz ich rodzin. Narratorka w komentarzu teoretycznym (Kaźmierska 1997) doszukuje się przyczyn takiego zachowania. Widzi je w braku edukacji społeczeństwa.

Do kolejnych oznak piętnowania społecznego należą izolacja i brak wsparcia. Narratorka opowiada o długotrwałych i żmudnych poszukiwaniach przedszkola dla swojego dziecka. Ostatecznie dyrektor jednego z przedszkoli zgodził się na przyjęcie dziecka pod warunkiem stałej obecności na zajęciach mamy:

W końcu się dostał, ale pani mi dała warunek, że ja muszę tam z tym P. być na tych wszystkich zajęciach. No i ja przychodziłam na ósmą, siedziałam

tam do tej dwunastej (wdech) i to była tylko taka przechowalnia, gdzie ja się tylko P. zajmowałam, żadna pani nigdy do niego nie podeszła, żadna go pani nie wzięła za rękę i byliśmy tam cztery czy pięć miesięcy i zrezygnowałam, bo ja nie wyrabiałam psychicznie. (...)

Były takie książeczki dla dzieci cztero i pięcioletnich. I pani mówi: „No to niech go pani posadzi do tego krzeselka i niech też to rozwiązuje!” A P. nawet wtedy nie potrafił utrzymać w ręce kredki. Ja mówię: „Ale jak on to ma rozwiązać? Jak on tego nie potrafi”. „No to niech pani to rozwiąże za niego, ale żeby było.” (...) To przedszkole integracyjne – dla mnie to jest porażka! Pani mówi: „No to dzieci – teraz się bawimy.” I ona siada do biurka, pije kawę a te dzieci gonią, jakbyś wypuścił stado baranów. I P. był tym piskiem tak przerażony, że on siadał i tak siedział. Ja tak sobie pomyślałam: „Jak on tam będzie beze mnie, to co ta pani robi? Nic! Kompletnie nic!” I nigdy żadna pani nie powiedziała mi: „Proszę mi dać P., ja z nim pójdę” albo „Proszę iść sobie sięść, ja sobie z nim zrobię”. Nigdy mi nie zaproponowały kawy, herbaty. One sobie jadły śniadanie, rozumiesz, przy stoliku. No to jest normalność tam może u nich, ale takie przedszkole integracyjne to tylko na papierku i teoretycznie a w praktyce to nie jest przedszkole integracyjne. (...) Z tego, co słyszałam, nie lubią przyjmować dzieci z zaburzeniami neurologicznymi. Oni lubią sobie przyjąć astmatyka, dziecko, które ma na przykład coś z biodrem – bo tam akurat wtedy był taki chłopczyk, który tylko utykał na nogę, ale dla nich to jest super praca, no bo nie mają z nim żadnych zajęć, nie muszą się z nim, wiesz, użerać, nie muszą się wkurzać, nie muszą się denerwować i nie biorą wielkiej odpowiedzialności za to dziecko. Dla mnie to przedszkole to jest porażka.

Praktyki wychowawcze stosowane przez nauczycieli zaprzeczają podstawowym zasadom integracji, takim jak brak podziału uczniów na pełnosprawnych niepełnosprawnych, dawanie poczucia bezpieczeństwa każdemu z podopiecznych, dostrzeganie w każdym dziecku zdolności i rozwijanie ich, rozwój akceptacji wobec inności, brak izolacji społecznej. Założenie dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości i potrzeb dziecka nie jest w ogóle realizowane. Jeśli chory chłopiec nie potrafi wykonać zadania, które wykonują pozostałe dzieci, zachęca się matkę, żeby je za nie wykonała. Dziecko chore nie jest włączone w życie przedszkola. Nauczyciele cały ciężar opieki i wychowania scedują na matkę, która jest przeciążona psychicznie. Zapamiętane sceny z przedszkola integracyjnego są nadal żywe i bolesne dla narratorki, dlatego dwukrotnie powtarza swoją ocenę placówki: *Dla mnie to przedszkole to jest porażka.*

Jak przeciwdziałać stygmatyzacji rodzinnej? Zadania stojące przed edukacją międzykulturową

Doświadczenie stygmatyzacji opisane przez matkę dziecka chorego potwierdzają inne doniesienia badawcze (Byra i Parchomiuk, 2014). Warto zastanowić się, w jaki sposób przeciwdziałać praktykom piętnowania społecznego. Z pewnością wykorzystanie dorobku teoretycznego i praktycznego edukacji międzykulturowej może przyczynić się do ich ograniczenia. Wprowadzane elementy edukacji międzykulturowej już od najmłodszych lat szkolnych (a nawet przedszkolnych) sprzyjają rozwojowi kompetencji społecznych takich jak akceptacja i rozumienie Inných, dialog, współpraca.

Ważnym ogniwem – jak się okazuje, słabym – w edukowaniu społeczeństwa są nauczyciele i wychowawcy. Dlatego ich kompetencje międzykulturowe należy rozwijać na etapie przygotowania zawodowego (w trakcie studiów nauczycielskich). Żeby uczeń potrafił dostrzec, a następnie docenić Innego (także Innego – z niepełnosprawnością, Innego – chorego), najpierw nauczyciel powinien być wrażliwy na odmienność osób, kultur, zachowań, postaw. Taka wrażliwość jest kompetencją miękką, do której nie wszystkie osoby są zdolne, stąd osoby decyzyjne (nauczyciele-wykładowcy w trakcie studiów, dyrektorzy placówek edukacyjnych) powinny dostrzegać i nie pozwalać na postawy nietolerancji, zamknięcia. Nauczyciel jest współtwórcą świata międzykulturowego, mistrzem i przewodnikiem w niejednorodnej i zmiennej rzeczywistości społecznej (Dąbrowa i Markowska-Manista, 2018) i to właśnie on rozwija wśród swoich uczniów umiejętności społeczne, aktywne postawy obywatelskie, uczy porozumienia i dialogu.

Drugie zadanie dotyczy polityki społecznej (publicznej) państwa wobec osób chorych, ich rodzin oraz społeczeństwa. Państwo powinno zajmować się wprowadzaniem całościowych zmian systemowych zapewniających godne życie osób chorych i ich rodzin. To wskazanie nie zostanie tutaj rozwinięte, gdyż autorka tekstu nie uważa się za specjalistę polityki społecznej, jednak nie sposób nie zaznaczyć, jak ważne są to kwestie, warunkujące poczucie bezpieczeństwa i własnej wartości osób chorych oraz ich bliskich. Równie ważne staje się poszerzanie kompetencji międzykulturowych społeczeństwa realizowane poprzez edukację ustawiczną: szerzenie idei akceptacji wobec Innego, dialogu i współpracy.

Trzecim obszarem działania pozostaje wsparcie społeczne osób chorych i ich rodzin. Dotyczyć ono powinno zarówno zabezpieczenia potrzeb życio-

wych, zdrowotnych i edukacyjnych, jak i pomocy pedagogicznej i psychologicznej rozumianej jako praca edukacyjna specjalistów z rodziną (pedagogizacja) oraz pomoc osobom chorym i ich bliskim w wypracowaniu zasobów psychicznych, doradztwo w sytuacjach trudnych.

Bibliografia

- Aronson, E., Wilson, T. i Akert, R. 2006. *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Biernat, M. i Davidio, J. 2008. Piętno i stereotypy. W: Heatherton, T., Kleck, R., Hebl, M. i Hull, J. red. *Spółeczna psychologia piętna*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, ss. 91–125.
- Błeszyńska, K. 2006. Stygmatyzacja. W: Pilch T. red. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”, s. 1102.
- Buber, M. 1974. *Słowa i zasady*. Kraków: Znak.
- Buber, M. 1992. *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa: Inco-Veritas.
- Byra, S. i Parchomiuk, M. 2014. Stygmatyzacja przeniesiona. Część 1: perspektywa rodziców dzieci z niepełnosprawnością i chorobą. *Niepełnosprawność*. **15**, ss. 29–46.
- Corrigan, P.W. and Watson, A.C. 2002. Understanding the impact of stigma on people with mental illness. *World Psychiatry*. **1** (1), pp. 16–20.
- Czykwin, E. 2007. *Stygmat społeczny*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Fernandez, F.C. and Arcia, E. 2004. Disruptive Behaviors and Maternal Responsibility: A Complex Portrait of Stigma, Self-Blame, and Other Reactions. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. **26** (3), pp. 356–372.
- Gadamer, H.-G. 2021. *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Goffman, E. 1961. *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: The Anchor Books Doubleday & Company.
- Goffman, E. 1975. Charakterystyka instytucji totalnych. W: Dereczynski, W., Jasińska-Kania, A. i Szacki, J. red. *Elementy teorii socjologicznych*. Warszawa: PWN, ss. 151–152.
- Goffman, E. 2007. *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Każmierska, K. 1997. Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne. W: Czyżewski, M., Piotrowski, A. i Rokuszewska-Pawełek A. red. *Biografia a tożsamość narodowa*. Łódź: UŁ, ss. 35–44.

- Klajmon-Lech, U. 2021. Praca lekarzy i personelu medycznego nad trajektorią rzadkiej choroby dziecka i jego rodziny: analiza biografii. *Kultura i Edukacja*. **1**, ss. 204–211.
- Klajmon-Lech, U. 2018. *Trajektoria życia rodziców dzieci z rzadkimi chorobami genetycznymi. Formy społecznego wsparcia*. Toruń: Adam Marszałek.
- Koro-Ljungberg, M. and Bussing, R. 2009. The management of courtesy stigma in the lives of families with teenagers with ADHD. *Journal of Family Issues*. **30** (9), pp. 1175–1200.
- Krakus, K. 2015. Psychologiczne i społeczne konsekwencje stygmatyzacji na przykładzie osób chorujących przewlekłe. *Edukacja Etyczna*. **10**, ss. 57–66.
- Levinas, E. 1986. Znaczenie a sens. *Literatura na Świecie*. **11–12**, ss. 263–270.
- Maciejczak, M. 2001. *Świat według ciała w fenomenologii percepcji M. Merleau-Ponty'ego*. Warszawa: IFiS PAN.
- Major, B. and O'Brien, L.T. 2005. The Social Psychology of Stigma. *Annual Review Of Psychology*. **56**, pp. 393–421.
- Mak, W.W.S. and Cheung, R.Y.M. 2008. Affiliate Stigma Among Caregivers of People with Intellectual Disability or Mental Illne. *Jarid*. **21** (6), pp. 532–545.
- Mak, W.W.S. and Kwok, Y.T.Y. 2010. Internalization of stigma for parents of children with autism spectrum disorder in Hong Kong. *Social Science & Medicine*. **70** (12), pp. 2045–2051.
- McRae, H. 1999. Managing Courtesy stigma: the case of Alzheimer's disease. *Sociology of Health and Illness*. **21** (1), pp. 54–70.
- Melosik, Z. 1995. *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń: Edytor.
- Merleau-Ponty, M. 1960. *Signes*. Paris: Wyd. Gallimard.
- Moses, T. 2010. Being treated differently: stigma experiences with family, peers, and school staff among adolescents with mental health disorders. *Social Science and Medicine*. **70** (7), pp. 985–993.
- Nelson, T. 2003. *Psychologia uprzedzeń*. Gdańsk: GWP.
- Rzeźnicka-Krupa, J. 2013. Inny i pedagogika: doświadczanie Inności i relacja z Innym jako kategorie nauk o wychowaniu. *Studia Edukacyjne*. **28**, ss. 31–45.
- Sontag, S. 2016. *Choroba jako metafora. Aids i jego metafory*. Kraków: Wyd. Karakter.
- Strauss, A.L., Fagerhaugh, S., Suczek, B. i Wiener, C. 2012. *Praca nad odczuciami*. W: Kaźmierska, K. red. *Metoda biograficzna w socjologii*. Kraków: Nomos, ss. 801–824.

- Szczygieł, M. 2020. *O percepcji i autopercepcji wybranych grup zagrożonych stygmatyzacją*. Kraków: Impuls.
- Świątkiewicz-Mośny, M. 2010. *Tożsamość napiętnowana. Socjologiczne studium mechanizmów stygmatyzacji i autostygmatyzacji na przykładzie kobiet z zespołem Turnera*. Kraków: Nomos.
- While, A.E. and Clark, L. 2010. Overcoming ignorance and stigma relating to intellectual disability in healthcare. A potential solution. *Journal of Nursing Management*. **18** (2), pp. 166–172.

Courtesy stigma – a challenge for intercultural education

Abstract: In the article, I describe sick people and people from their immediate environment as Other. I present sociological concepts and research results regarding courtesy stigma. I present an analysis of the narrative interview regarding the mother's experience of stigmatizing a sick child. Intercultural education is to prepare for life in a diverse world, shape the understanding of difference, learn to get rid of prejudices and stereotypes, therefore, in the end of my considerations, I propose solutions to this pedagogical concept that can improve the well-being of sick people and their relatives stigmatized by the environment.

Keywords: family, affiliate stigma, courtesy stigma, intercultural education

Translated by Urszula Klajmon-Lech



Wzorzec współczesnej katoliczki zaprojektowany przez wierzące dziewczęta u progu dorosłości. Raport z badań fokusowych

Streszczenie: Niniejszy tekst stanowi odpowiedź na pytanie, czym charakteryzuje się wzorzec współczesnej katoliczki zaprojektowany przez wierzące dziewczęta u progu dorosłości. W zmaganiach młodzieży z dylematami egzystencjalnymi pomocne mogą okazać się zarówno konkretne wzory, jak i abstrakcyjne wzorce osobowe. Jedne i drugie stały się przedmiotem badań zrealizowanych w 2021 roku, opierających się na 10 zogniskowanych wywiadach grupowych przeprowadzonych z 35 maturzystkami. W badaniu uczestniczyły dziewczęta wyznania rzymskokatolickiego, które zamieszkiwały zachodnią i północną część Polski, miały 17–18 lat i uczęszczały na lekcje religii. Fragment dotyczący zaprojektowanego przez rozmówczynie wzorca katoliczki we współczesnym świecie został zaprezentowany w niniejszym artykule. Zadanie projekcyjne pokazało, że stworzony wzorzec wykracza poza stereotypowe obrazy katoliczek, w mniejszym stopniu odwołuje się konkretnych tradycyjnych chrześcijańskich wzorów osobowych oraz stanowi egzemplifikację nowej kobiecej perspektywy w katolicyzmie.

Słowa kluczowe: kobiety, wzorzec osobowy, katolicyzm, religijność, badania fokusowe

Wprowadzenie

Życie w areligijnej kulturze ryzyka jest z natury rzeczy pełne niepokoju (Giddens, 2010). W tej skomplikowanej rzeczywistości społeczno-kulturowej młodzi ludzie mierzą się z różnymi wyzwaniami. Wiele dylematów w większym lub mniejszym stopniu dotyczy sfery aksjologicznej. Towarzyszący czasom postmodernistycznym aksjologiczny relatywizm niejednokrot-

nie prowadzi jednostkę do dokonywania wyborów, które wprawdzie bazują na indywidualnych przeżyciach i subiektywnych interpretacjach, ale jednocześnie mogą pozostawać względem siebie we wzajemnej sprzeczności (Mąkosa, 2009).

W opozycji do postmodernistycznego relatywizmu pozostają m.in. instytucje o charakterze religijnym, wśród których znajduje się Kościół katolicki promujący określone zasady odnoszące się do rozmaitych sfer życia. Osoby deklarujące wyznanie rzymskokatolickie dysponują więc Pismem Świętym, Dekalogiem oraz Katechizmem Kościoła katolickiego, gdzie znajdują wskazówki dotyczące postępowania w określonych sytuacjach. W kontekście wyborów moralnych Kościół katolicki posługuje się nie tylko źródłami pisanymi, ale także konkretnymi propozycjami wzorów osobowych, które mogą stanowić istotny punkt odniesienia. Wśród tych wzorów, które w przeciwieństwie do wzorców i ideałów mają konkretny charakter (Rynio, 2016), znajdują się zarówno postacie pojawiające się na kartach Pismach Świętego, jak i te, które na przestrzeni wieków w rozmaity sposób przyczyniły się do rozwoju Kościoła katolickiego i inspirowały swoim życiem i chrześcijańską postawą.

W zrealizowanych badaniach poszukiwano odpowiedzi, w jaki sposób uczennice ostatnich klas liceów ogólnokształcących, czyli osoby mające za sobą cały cykl szkolnej edukacji religijnej, odbierają kobiece wzory osobowe proponowane im na lekcjach religii w Polsce i które z nich są najbardziej znaczące dla katoliczek wkraczających w dorosłość. Przedmiotem dyskusji fokusowych stała się także kwestia tymczasowości i uniwersalności katolickich wzorów osobowych. Jednakże młodzi ludzie mogą być zainteresowani nie tylko konkretnymi postaciami służącymi im pomocą w zakresie wyborów moralnych, ale także możliwością samodzielnego wypracowania wzorca, stanowiącego pewien opis cech idealnych o charakterze normatywnym (Skrzyniarz, Gajderowicz i Wach, 2013). Dla młodzieży wierzącej takim interesującym projektem może być wzorzec współczesnej młodej katoliczki.

Stosunek młodzieży do religii we współczesnym świecie

Życie w warunkach ponowoczesności pojmowane jest często jako indywidualny, refleksyjny projekt. W konsekwencji multiplikacji wyborów, działań i postaw następuje także fragmentaryzacja tożsamości. Jednostka może jednak wykorzystać to do tworzenia własnej, wyjątkowej tożsamości, łączącej elementy wyniesione z różnych sytuacji (Giddens, 2010). Analogicznie może tworzyć z mozaiki proponowanych wzorów osobowych i autorytetów wła-

sny wzorzec moralny. Taka refleksyjność stanowi poważne wyzwanie i wywoływać może pewne zagubienie jednostki, lecz z drugiej strony pozwala także zniwelować bezkrytyczne naśladownictwo i podążanie za głównymi trendami kulturowymi. Krytyczna refleksyjność stanowić powinna również istotę współczesnego kształcenia religijnego, w efekcie którego młody człowiek zyska „rozumiejące pojmowanie siebie i świata w horyzoncie tradycji i współczesnej praktyki danej religii” (Milerski, 2011, s. 231).

Zdaniem Janusza Mariańskiego (2019) fakt, że około dwóch piątych polskiej młodzieży szkolnej nie określa siebie jako wierzących, jest znamieny. Postawy niezdecydowania wśród młodych ludzi oraz ich swoista nieokreśloność, płynność i niejednoznaczność religijna mogą stanowić sygnał osłabienia procesów ożywienia religijnego z lat 80. XX wieku i świadczyć o postępującej sekularyzacji środowisk młodzieżowych w Polsce. Konstruowanie stabilnej i dojrzałej tożsamości religijnej w obliczu wszechobecnej popkultury w społeczeństwie konsumpcji stanowi zatem zadanie trudne. Obecnie wydaje się, że problematycznym może być także ujmowanie młodych zaangażowanych religijnie kobiet (takich jak uczestniczki przeprowadzonych badań) w perspektywie dominującej grupy w obrębie własnej denominacji. Według danych z 2021 roku prawie 32,5 mln wiernych przynależy do Kościoła rzymskokatolickiego, co stanowi 84,8% społeczeństwa, jednak w tym gronie znajdują się wszyscy ochrzczeni, także niepraktykujący (GUS 2021). Wskaźnik osób praktykujących swoją wiarę jest znacznie niższy – w 2019 roku wyniósł 36,9% (KAI 2021).

Niegdyś ateści i agnostycy, a dzisiaj osoby głęboko wierzące i praktykujące w społeczeństwach zachodnich coraz częściej mają status mniejszościowy, co oznacza, że takie cechy kulturowe, jak: prezentowane przez nie wartości, praktyki bądź po prostu styl życia, postrzegane są przez kulturę dominującą jako inne, gorsze czy niewłaściwe (Mucha, 1999). W Polsce coraz mniej osób młodych deklaruje się jako wierzący (lub głęboko wierzący) i praktykujący. W 1994 roku było ich 81%, zaś w 2018 roku 63%. Niewielki wzrost widoczny jest za to w grupie młodych ludzi identyfikujących się jako głęboko wierzący – w 2011 roku było to 6%, zaś w 2021 roku 8% (KAI 2021). To może wskazywać, że w procesie znaczących przemian kulturowych religia i religijność stanowią dla pewnego grona młodych nadal ważny aspekt życia, który nie zawsze łatwo jest rozwijać i umacniać. Jak przekonuje Mariański (2020, s. 29) klasyczne teorie sekularyzacji nie mają dzisiaj racji bytu, bowiem „ludzie w nowoczesności są religijni, tyle że inaczej. Zmieniło się nie tyle to, w co wierzymy, ale jak wierzymy”. Doszło więc do poważnych zmian w spo-

sobach przekazywania i przyjmowania wiary oraz religijności, które określa się mianem przejścia od religii losu do religii wyboru (Berger, 1990; Beyer, 2005). Uwzględniając współczesne uwarunkowania, zwłaszcza pluralizm religijny społeczeństw, tożsamość religijna nie jest już „tożsamością »odiedziczoną« po rodzicach lub nadaną we wspólnocie religijnej raz na zawsze, lecz tożsamością ciągle kreowaną, efektem osobistego doświadczenia wiary i indywidualnych wyborów” (Różańska, 2012, s. 66).

Powyższe rozważania stanowią istotny kontekst dla edukacji religijnej oraz pedagogiki międzykulturowej. Młode katoliczki mają bowiem świadomość pewnej odrębności kulturowej. Zaryzykować można stwierdzenie, iż stają się również do pewnego stopnia mniejszością wobec ogółu polskiej młodzieży prezentującej szerokie spektrum postaw wobec religii, m.in. deklarowany ateizm, zainteresowanie innymi formami duchowości, pozostawanie w Kościele bez konieczności praktykowania, selektywną religijność, krytykę Kościoła instytucjonalnego czy rezygnację z udziału w lekcjach religii. Według badań z 2019 roku lekcje te w liceach ogólnokształcących gromadziły 75,3% uczniów (Sadłoń, 2021). W roku szkolnym 2020/2021 wśród licealistów odsetek ten wyniósł już 69,8%. Obecnie zaś ma miejsce odwrócenie istotnego zjawiska społecznego, bowiem na rezygnację z religii niegdyś nie było społecznego przyzwolenia, w związku z tym uczniowie w nich nieuczestniczący stanowili mniejszość. Teraz zaś coraz częściej w mniejszości znajdują się uczniowie, którzy na katechezę uczęszczają, i to oni są zagrożeni społeczną alienacją (Maciejewska, Cukras-Stelągowska i Rayzacher-Majewska, 2022). Pewien typ religijności tradycyjnej przestaje być atrakcyjny dla części młodego pokolenia Polaków, które skłania się do indyferentyzmu religijnego lub poszukuje własnych form wyrazu dla swoich transcendentnych poszukiwań (Mariański, 2019).

Metodologia badań własnych

Podstawę niniejszego opracowania stanowiło zadanie projekcyjne dotyczące wzorca współczesnej katoliczki projektowanego przez wierzące dziewczęta u progu dorosłości, które było jednym z elementów badania przeprowadzonego w listopadzie i grudniu 2021 r. Badanie to, na które wyraziła zgodę Komisja Etyki Wydziału Filozofii i Nauk Społecznych UMK, dotyczyło kobiecych wzorów osobowych w szkolnej edukacji religijnej i ich percepcji przez uczennice ostatnich klas szkół średnich. Badacze zdecydowali się na przeprowadzenie zogniskowanych wywiadów grupowych. Pomimo tego, że

grupy fokusowe najczęściej składają się z moderatora oraz 6–12 uczestników (Smithson, 2007), to w tym przypadku zdecydowano się na obecność 3–4 osób w jednej grupie, których finalnie było 10. Wiązało się to z formułą badania, które odbywało się z wykorzystaniem komunikatorów internetowych – ZOOMa oraz Skype’a. Ponadto zogniskowane wywiady fokusowe w tzw. minigrupach zalecane są wówczas, gdy temat jest delikatny i wymaga zbudowania bezpiecznej atmosfery (Ciechowska, 2018).

W badaniu uczestniczyły maturzystki wyznania rzymskokatolickiego, które zamieszkiwały w zachodniej i północnej części Polski, miały 17–18 lat i uczęszczały na lekcje religii. Dobór próby miał charakter celowy, co w przypadku badań fokusowych jest szczególnie ważne (Maison, 2001). Zaaranżowanie takich grup było czasochłonne i bazowało na poszukiwaniach prowadzonych dwutorowo – za pośrednictwem mediów społecznościowych oraz kontaktów ze szkołami katolickimi. Ostatecznie w badaniach wzięło udział 35 dziewcząt. Imiona dziewcząt w tekście zostały zmienione.

Tabela 1. Przykładowy wynik pracy w jednej z grup fokusowych



Źródło: badania własne.

Obok dyskusji głównej bardzo ważnymi elementami badania były także dwie aktywizujące techniki projekcyjne. Pierwszą z nich stanowiła krótka ankieta wypełniana przez każdą uczestniczkę indywidualnie, w której znalazły

się imiona i nazwiska kobiet istotnych dla losów Kościoła katolickiego, podzielone na cztery kategorie: kobiety biblijne, święte, błogosławione i świeckie. Dzięki niej dziewczęta miały możliwość zweryfikowania, które postacie są im znane, a które nie, oraz wspólnego przeanalizowania, co w ich opinii może być tego przyczyną. Z kolei drugie zadanie, podsumowujące całą dyskusję i wieńczące spotkanie, polegało na zaprojektowaniu przez dziewczęta współczesnego wzorca katoliczki w XXI wieku. Niniejszy artykuł koncentruje się przede wszystkim na tej części badań. Dziewczęta usłyszały cztery pytania dotyczące pożądanego przez nie wzorca: 1. Jak powinna wyglądać współczesna katoliczka? 2. Jak powinna się zachowywać? 3. Co ją wyróżnia? 4. Czy jest do kogoś podobna? Odpowiedzi dziewcząt zamieszczono w czteroczęściowej tabeli na tablicy interaktywnej Jamboard, co znacząco ułatwiło dyskusję.

Wypracowane w toku negocjacji wzorce młodych katoliczek są zróżnicowane, nowatorskie i zaskakujące zarówno z naukowego, jak i społecznego punktu widzenia.

Wyniki badań własnych

W świetle przeprowadzonych badań najczęściej pojawiającym się wzorem osobowym na lekcjach religii w szkole średniej jest Maryja, a w dalszej kolejności Maria Magdalena, św. Matka Teresa z Kalkuty, św. Anna, św. Weronika, św. Elżbieta, św. Rut, św. Faustyna i św. Jadwiga. Z grona kobiet błogosławionych jest nim bł. Karolina Kózkówna. Wśród kobiet biblijnych pojawiały się: Sara, Miriam, Anna, Maria i Marta. Uczestniczki badań fokusowych sporadycznie słyszały o świeckich znanych kobietach takich jak: Jadwiga Zamoy-ska, Stanisława Leszczyńska czy Wiktoria Ulma. Wyraźnie sygnalizowały potrzebę częstszego mówienia o kobietach podczas lekcji religii oraz zwiększenia liczby godzin przeznaczanych na prezentowanie rozmaitych wzorów osobowych – zarówno męskich, jak i żeńskich. Przy tym wzory osobowe nie są przejmowane w sposób całościowy, wybierane są te elementy życiorysów, które przystają do sytuacji maturzystek oraz wyzwań współczesnego świata. Są one bowiem przeciwniczkami całkowitego opierania swojej tożsamości i życiowych decyzji na jednej osobie.

Podczas projektowania wzorca współczesnej katoliczki dziewczęta skupiły się na czterech obszarach, które zostały im zaproponowane przez badaczki. Pierwszy z nich dotyczył wyglądu i to właśnie w jego przypadku pomiędzy poszczególnymi grupami pojawiło się sporo rozbieżności. Według niektórych dziewcząt ta rubryka nie powinna znaleźć się w narzędziu pozwalającym na

zaprojektowanie wzorca współczesnej katoliczki, bowiem nie odnosi się do tego, kim dana osoba faktycznie jest. W podobny sposób wypowiadano się nie tylko w kontekście ubioru, ale także fryzur, kolczyków oraz tatuaży. To pytanie ukazało też sprzeciw dziewcząt wobec kobiecych modowych stereotypów, które są obecne w świadomości niektórych katolików i katoliczek. W związku z tym można było usłyszeć, że: „wiele osób ma takie spostrzeżenie, że katoliczka musi wyglądać jak typowa Matka Polka, spódnica za kolano, a to chyba nie o to chodzi, że to jest nieatrakcyjna kobieta z wyglądu. A może chodzi o to, że wygląda kobieco, normalnie, niewulgarnie”. Nie brakowało także odważnych opinii dotyczących strojów wyzywających, bowiem pomimo tego, że w większości przypadków uznawano je za niewłaściwe dla katoliczek, to w trzech grupach uznano, że inne kanony estetyczne obowiązują w przypadku uczestnictwa we mszy świętej, a inne w przypadku wyjścia na spotkanie towarzyskie. Potwierdza to na przykład opinia Zuzanny, która twierdzi, że „Wygląd to powinna być osobista sprawa. Każdy ma swój styl ubierania i można być osobą wierzącą, i ubierać się w długie spódniczki itd., a można się ubierać po prostu bardziej wyzywająco, jak kto woli. Według mnie to nic nie zmienia w tej sprawie”. Część uczestniczek zdecydowanie bardziej podkreślała jednak rolę naturalności i tego, że dbałość o własne ciało jest pewnego rodzaju reprezentacją troski o siebie i swoje zdrowie, a także pewnego rodzaju świadectwem o nas samych.

Uczestniczki badań podkreślały różnice pomiędzy postrzeganiem kwestii stroju dawniej i dziś, zaznaczając niekiedy, że wpajano im w tym zakresie wzory, których nie chcą powielać. Twierdziły, że o stroju jako o wyróżniku katolicyzmu można mówić przede wszystkim w przypadku siostr zakonnych. W jednym z fokusów pojawiła się próba diagnozowania przyczyn takiego stanu rzeczy, którą zaproponowała Joanna: „Wydaje mi się, że to też przez to, że w Kościele Katolickim bardzo trudno jest wprowadzić reformy i dostosować się do zmieniających się czasów. Poniekąd troszeczkę rozumiem, że się tego broni, że kobieta musi się ubierać skromnie, najlepiej żeby była zakryta itd., ale chociażby nauka posuwająca się do przodu mówi, że np. kobieta generalnie nie ma jak kusić, to raczej sobie mężczyzna takie rzeczy dopowiada”.

Mając na uwadze to, że większość dziewczyn ubiór traktowała jako uzupełnienie charakteru i twierdziła, że współczesna katoliczka powinna wyróżniać się wewnętrzem, a nie tym, co zewnętrzne, w następnej kolejności uwagę poświęcono zachowaniom i charakterowi omawianego wzorca. Dziewczęta zwracały uwagę na cechy, które zdecydowanie bardziej wiążą się z aktywnością aniżeli z biernością. Podkreślały bowiem, że kluczowe obecnie jest wy-

rażanie swojego zdania, autentyczność i szczerłość oraz przyznawanie się do wiary przy jednoczesnym poszanowaniu cudzych poglądów i nienarzucaniu innym ważnych dla siebie wartości. W związku z tym w fokusach pojawiły się rozbieżności dotyczące tego, jak pogodzić obronę własnych poglądów z szacunkiem do cudzych. Niektóre uczestniczki twierdziły, że przejawem wspomnianego szacunku powinno być wycofanie się z dyskusji, inne jednak nie wydawały się zwolenniczkami takiego rozwiązania, co prezentuje wypowiedź Marianny: „Kiedys był taki pogląd katoliczki szarej myszki, spokojnej, trochę odizolowanej. W dzisiejszych czasach jeszcze u nas w kraju jest ten motyw katolicki, ale w innych to się odchodzi i kobieta katoliczka jest kobietą wojującą w pewien sposób. Powinna mieć własne zdanie, nie dać się stłamsić, no bo skoro ma głosić Dobrą Nowinę, to musi to wykrzyczeć”.

Bardzo ważną cechą, na którą zwrócono uwagę w większości fokusów była asertywność. Wśród cech najczęściej wymienianych przez dziewczęta znalazła się także determinacja, gotowość przyznawania się do błędu i wysłuchania drugiego człowieka, bezinteresowność, ufność, wyrozumiałość, bycie pomocną, pewną siebie (gotową do wychodzenia przed tłum), nieegoistyczną, kulturalną oraz pełną pokoju i radości. Podkreślano jednak, że zwyczajność katoliczki powinna przejawiać się także w tym, że ma gorsze dni i nie zawsze jest idealna. Zwracano także uwagę na konieczność pokazywania swojej wiary, a nie tylko mówienia o niej oraz na życie w zgodzie z własnym sumieniem, czego egzemplifikację stanowi wypowiedź Aldony: „Wiadomo, że zachowanie powinno być adekwatne do moralności przedstawianej w danej wierze. Tylko właśnie dla mnie np. najważniejsze jest to, że ja wierzę w danego Boga i żyję w zgodzie ze sobą w sposób etyczny i czyniąc dobro, a nie do końca uważam, że wiara nie powinna zbyt ingerować w tych czasach w takie sfery, jak powinna wyglądać rodzina, co ja powinnam robić, czy ja powinnam zajmować się dziećmi, chodzić do pracy, czy powinnam mieć dzieci czy nie. Wydaje mi się, że chodzi o to, jakim ja jestem człowiekiem, a nie o to, czy ja żyję jak wszyscy inni katolicy”.

Dziewczęta zapytane, co powinno wyróżniać wzorzec współczesnej katoliczki, wskazywały na kilka elementów pojawiających się m.in. przy okazji wcześniejszych pytań. Niektóre z nich właśnie w tej części podkreślały istotę piękna charakteru, czego przykładem jest wypowiedź Karoliny, z którą zgadzały się inne dziewczęta: „Wyróżnia ją to, że jest piękna swoim charakterem, zachowaniem. Jej największa piękność to to, co może dać, co ma w środku, czym się dzieli i jak się tym dzieli”. Zwrócono także uwagę na kwestie związane z praktykami religijnymi i życie w zgodzie z Ewangelią, zaznaczając

jednak, że dla takiej kobiety „jest ważna modlitwa i chodzenie do kościoła, ale robi to dlatego, że chce, bo wierzy, a nie dlatego np. że zostało to zakorzenione w jej rodzinie”. Dziewczęta pozostawały dalekie od precyzowania, jakie podejście do duchowości powinien prezentować wzór katoliczki we współczesnym świecie, co egzemplifikuje wypowiedź Oktawii: „Przypomina mi się ten fragment biblijny »bądźcie ciepłi albo zimni, bo letnich Bóg wypłuwa«. Zazwyczaj to jest tak, że jesteście tacy albo tacy i nic pomiędzy, a ja to interpretuję tak, że albo macie duchowość gorącą, która działa, albo zimną, która jest mocno do wewnątrz i jest taka klauzurowa, żeby mieć jakiś ten rodzaj swojej duchowości i w tym dążyć do Boga, a nie być takim letnim, który robi to, co podoba się światu”.

Wskazywano również na zawierzenie Bogu w codzienności, przejawiające się w znajdowaniu czasu na mszę świętą pomimo obowiązków. Ponadto uznawano, że za taki wyróżnik można uznać mądrość wypowiedzi, szczerość intencji, miłość względem innych ludzi, otwartość, wierność sobie i pewność przekonań, określoną przez jedną z uczestniczek mianem tego, że „wie, że to co robi, jest dobre i jest tego pewna”. Maturzystki odwoływały się także do pokory, niewywyższania się spośród innych, czynienia dobra nie dla społecznego uznania, pragnienia bycia lepszym człowiekiem i reagowania w obliczu problemów. Za wyróżnik uznawały pojawiający się także przy wcześniej omawianych kwestiach uśmiech i pogodę ducha. Rzadko wspominano o wybaczeniu, a nawet jednostkowo wyrażano niechęć względem ewangelicznej zasady dotyczącej nadstawiania drugiego policzka.

Kluczowym wyróżnikiem, na który zwrócono uwagę w kilku fokusach, było przejawianie inicjatywy. Egzemplifikacją tego jest wypowiedź Marianny: „Skojarzył mi się taki serial, »The Chosen«, o Jezusie, Jego nauczaniu. Jest tam taka czołówka, płyną sobie rybki i jedna płynie pod prąd, do niej dołączają kolejne. I to jest właśnie fajnie pokazane, że jeśli wyjdiesz z inicjatywą, pójdziesz dalej, to wiadomo, będą przeciwnicy, ale inni pójdą za Tobą i to spotęguje liczbę osób”. Z kolei w jednej z grup za wyróżnik uznano poczucie wyjątkowości, na które zwróciła uwagę Alicja: „Jest takie bardzo mądre powiedzenie, że każdy z nas się rodzi jako oryginał, a umieramy jako kopia. A wydaje mi się, że katolicy i katoliczki mają świadomość tej wyjątkowości danej przez Pana Boga, przez naszego Tatę, więc będzie starała się po prostu być tym oryginałem do samego końca”.

Podczas ostatniej części zadania polegającego na projektowaniu wzorca dziewczęta zostały zapytane o jego ewentualne podobieństwo do innych postaci, które np. odegrały ważną rolę w kontekście rozwoju Kościoła ka-

tolickiego. W tym przypadku były przeciwniczkami naśladowania kogoś i odtwarzania jego życiorysu, jednakże część z nich przyznała, że istotnym punktem odniesienia dla takiego wzorca powinna być Maryja. W kilku fokusach pojawiły się opinie dotyczące tego, że żadna postać nie powinna być prezentowana jako uniwersalny punkt odniesienia dla wszystkich katoliczek, co można dostrzec w wypowiedzi Magdy: „Te kobiety biblijne nie powinny się tu pojawiać, ponieważ każda dziewczyna może uważać inną osobę za swój autorytet, dlatego podawanie jednego uniwersalnego autorytetu dla wszystkich młodych dziewczyn byłoby niedobre (...). Trzeba zachęcać dziewczyny do tego, aby szukały osoby, która by ich inspirowała, a nie mówić, kto to powinien być dla nich”.

Rozmówczynie akcentowały oryginalność pozwalającą na inspirowanie się pewnymi cechami lub zachowaniami ważnych dla losów Kościoła postaci w budowaniu własnego wizerunku i wyjątkowej biografii. Zdaniem uczestniczek fokusów autorytety mogą pełnić istotną rolę w życiu danej jednostki, ale nie oznacza to, że trzeba je całościowo naśladować, bowiem stanowią one „kierunkowskaz do własnego rozwoju”. Niektóre z nich uważały nawet, że ich naśladowanie prowadzi do nienaturalności i próby stania się czyjąś kopią, co zgodnie oceniały w sposób negatywny, dostrzegając, że ma to już miejsce w sferze medialnej, gdzie dochodzi do „dramatu upodobnień”, który wiąże się najczęściej zarówno z niskim poczuciem własnej wartości, jak i z kradzieżą cudzej tożsamości, dokonywaniem operacji plastycznych oraz zawłaszczeniem cudzego stylu życia. Zgodnie podkreślały natomiast, że znacznie ważniejsze od upodobniania się do kogoś (co według nich czasami bywa nieświadome) lub naśladowania go, jest pozostawanie w zgodzie ze sobą, nieustanne starania o stawianie się lepszą wersją siebie i umiejętność dokonywania autorefleksji. Uczestniczki uznały, że inspirujące może być także popełnianie błędów i swoista nieidealność.

W kilku wywiadach pojawiły się wypowiedzi zwracające uwagę na inny aspekt inspiracji – podobieństwo współczesnego wzorca katolicki do Chrystusa. Zwróciła na to uwagę Oktawia, z którą zgodziły się pozostałe uczestniczki fokusa: „Jeżeli ktoś jako autorytet najwyższy ma po prostu Jezusa, to też dojdzie do tej świętości, ponieważ wszystko się sprowadza do tego, żeby żyć tak, jak Jezus mówił i nauczał. Jest taka modlitwa: »Uczyń serce moje według serca Twego« i według mnie chodzi właśnie o to, aby być jak najbardziej podobnym do Jezusa, a nie do żadnego innego świętego”.

Podsumowanie

Uczestniczki prowadzonych badań są blisko związane z Kościołem instytucjonalnym. Deklarują się jako osoby głęboko wierzące i praktykujące. Jednocześnie w zamierzony sposób konstruują swoją religijną tożsamość, dokonują krytycznej refleksji nad własną edukacją religijną, która jest dla nich wyborem, a nie koniecznością. Charakteryzują się wysoką świadomością dotyczącą własnej religijności oraz związanych z nią potrzeb, a także zdolnością tworzenia własnego wzorca współczesnej kobiety katoliczki. Zaprojektowany przez nie wzorzec programowo nie tworzy spójnej całości i w mniejszym stopniu odwołuje się konkretnych tradycyjnych chrześcijańskich wzorów osobowych. Wykracza także poza stereotypowe obrazy katoliczek (szczególnie w kwestii wyglądu zewnętrznego i cech osobowościowych). Jednocześnie stanowić może egzemplifikację nowej kobiecej perspektywy w katolicyzmie akcentującej oryginalność, odwagę i asertywność. Ponadto jest to istotny wyróżnik wobec niereligijnych punktów odniesienia, konstruowanych i naśladowanych przez młodzież mniej związaną z Kościołem katolickim lub pozostająca poza wspólnotami religijnymi.

Konstruowanie wzorca współczesnej katoliczki przez dziewczęta znajdujące się u progu dorosłości okazało się zadaniem równie interesującym, co trudnym. Ukazało ono pragnienia współczesnej młodzieży w tym obszarze, z których zapewne nie wszystkie – ze względu na uwarunkowania religijne – mogłyby zostać wdrożone do społecznej rzeczywistości. Jednakże pozwoliło to także dostrzec wątpliwości i problemy, z którymi w kontekście określonych cech, postaw lub zachowań, pożądaných przez określoną część społeczeństwa, a nieakceptowanych przez drugą, zmagają się na co dzień. W związku z tym warto wziąć je pod uwagę zwłaszcza w kontekście funkcjonowania wspólnot religijnych, które nie są wyizolowane od rzeczywistości społecznej i swoim zakresem oddziaływania nie dotyczą wyłącznie sfery duchowej. Potrzebne jest więc podejmowanie przez ich przedstawicieli licznych i zróżnicowanych interakcji ze światem zewnętrznym, bogatym w wielorakie znaki antropologiczne (język, biografie osobowe i grupy społeczne). W tym sensie bowiem stanowić mogą dynamiczne środowiska wychowawcze, co umożliwia młodzieży aktywne podejmowanie życiowych wyzwań (Nowak, 2012), a także przyczynia się do rozwiązywania przez nią dylematów egzystencjalnych. Dodatkowo w warunkach pluralizmu warto naszym zdaniem na nowo przemyśleć implikacje (nie)obecności religii w przestrzeni społecz-

nych doświadczeń (Różańska, 2016), a także wsłuchać się w głos katolickiej młodzieży i rozważyć jej autorski projekt „siebie”.

Bibliografia

- Anderson, G. 1990. *Fundamentals of educational research*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Berger, P. 1990. Modernizacja jako uniwersalizacja herezji. W: Grzymała-Moszczyńska, H. red. *Religia a życie codzienne*, cz. I. Kraków: Instytut Religioznawstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 13–46.
- Beyer, P. 2005. *Religia i globalizacja*. Kraków: Nomos.
- Ciechowska, M. 2018. Badania fokusowe. W: Ciechowska, M. Szymańska, M. red. *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Część I. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, ss. 101–164.
- Giddens, A. 2010. *Nowoczesność i tożsamość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Główny Urząd Statystyczny [GUS]. 2021. Mały Rocznik Statystyczny Polski. https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5515/1/23/1/maly_rocznik_statystyczny_polski_2021_31.08.2021.pdf (28.03.2022).
- Katolicka Agencja Informacyjna [KAI]. 2021. Kościół w Polsce. Raport. <https://ekai.pl/wp-content/uploads/2021/03/Raport-Kosciol-w-Polsce-2021.pdf> (28.03.2022).
- Maciejewska, M., Cukras-Stelągowska, J., Rayzacher-Majewska, A. 2022. *Female role models in school religious education and their perception by female students of last years of secondary schools* [tekst złożony do czasopisma].
- Maison, D. 2001. *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mariański, J. 2019. Religijność młodzieży szkolnej w procesie przemian (1988–2017). *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (10), ss. 19–37.
- Mariański, J. 2020. Pedagogika religii w kontekście społecznym. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (13), ss. 21–49.
- Makosa, P. 2009. *Katecheza młodzieży gimnazjalnej w Polsce. Stan aktualny i perspektywy rozwoju*. Lublin: KUL, ss. 129–170.
- Milerski, B. 2011. *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywa pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.

- Mucha, J. 1999. *Kultura dominująca jako kultura obca*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Nowak, M. 2012. Szkoły, parafie i wspólnoty religijne jako laboratoria międzykulturowości. W: Lewowicki, T., Róžańska, A., Klajmon-Lech U. red. *Religia i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 79–96.
- Skrzyniarz, R., Gajderowicz, M. i Wach, T. 2013. *Wzory i wzorce osobowe w biografistyce pedagogicznej*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Smithson, J. 2007. Using focus groups in social research. W: Alasuurtari, P., Bickman, L. i Brannen, J. red. *The Handbook of Social Research Methods*. London: Sage, ss. 356–371.
- Róžańska, A. 2016. Społeczna akceptacja religii i dylematy edukacji religijnej w środowiskach pluralistycznych w optyce teorii religii Jamesa Beckforda. W: Lewowicki, T., Róžańska, A. i Klajmon-Lech, U. red. *Z teorii i praktyki badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*. Cieszyn-Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 142–153.
- Róžańska, A. 2012. Religijność i tożsamość religijna w badaniach międzykulturowych i praktyce edukacyjnej. W: Lewowicki, T., Róžańska, A. i Klajmon-Lech, U. red. *Religia i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn-Warszawa-Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 59–75.
- Rynio, A. 2016. Wzór osobowy. W: Chałas, K. i Maj, A. red. *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, ss. 1459–1465.
- Sadłoń, W. 2021. Polarization but Not Pillarization Catholicism and Cultural Change in Post-Transformation Poland. *Religions*. **12** (457). <https://doi.org/10.3390/rel12070457> (29.03.2022).

**The model of a contemporary female Catholic as designed
by religious girls on the threshold of adulthood. A report
on focus group interviews**

Abstract: This article describes the model of a contemporary Catholic woman as designed by religious girls on the threshold of adulthood. In the struggle of young people with existential dilemmas, both specific models and abstract role models may prove to be helpful. Both have become the subject of research carried out in 2021 conducted using 10 focus group interviews with 35 female students in the final years of secondary schools. The focus groups were created by recruiting 17–18 years olds girls of the Roman Catholic faith living in western and northern

Poland and attended religion lessons. This article contains an excerpt concerning the model of a Catholic woman in the contemporary world designed by interviewees. The projection task showed that the created role models go beyond the stereotypical images of Catholic women, less refers to a specific traditional Christian personal models and is an exemplification of a new female perspective in Catholicism.

Keywords: women, role model, Catholicism, religiosity, focus group interviews

Translated by Joanna Cukras



Tożsamość w dobie globalizacji (raport z przeprowadzonego wśród studentów pochodzących z Polski i Zimbabwe badania z zastosowaniem *Testu Dwudziestu Stwierdzeń* Manforda Kuhna)

Streszczenie: Globalna rzeczywistość, a w szczególności rozbudowana sieć zależności ekonomicznych, politycznych a także strategicznych, szczególnie na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat doprowadziła do znaczącej konwersji modelu edukacyjnego. Wskutek zachodzących realnych zmian można zaobserwować całe kategorie społeczne, których życie, praca, a także nauka odrywają się zupełnie od konkretnego miejsca, a pojęcie „my” wykracza poza granice wspólnoty lokalnej. Pojawia się zatem pytanie o czynniki kształtujące „ja” w zmiennym, globalnym świecie XXI wieku.

Celem artykułu jest analiza porównawcza kategorii, w ramach których definiują się młodzi ludzie pochodzący z Polski i z Zimbabwe, i wyróżnienie dominujących elementów opisu koncepcji-siebie. Narzędziem badawczym jest *Test Dwudziestu Stwierdzeń* zaprojektowany przez interakcjonistę symbolicznego Manforda Kuhna. W interpretacji wyników testu zostanie zastosowany klucz kodyfikacyjny McPartlanda (1959).

Słowa kluczowe: tożsamość, *Test Dwudziestu Stwierdzeń*, mobilność, globalizacja, interakcjonizm symboliczny

Wprowadzenie

Zmieniające się trendy w gospodarce światowej, a w szczególności potrzeba rekrutowania pracowników niezależnie od narodowości, doprowadziły do konwersji modelu edukacyjnego (por. Kukła, 2009; Jedlińska, 2013; Myszka, 2015). Coraz więcej młodych ludzi poszukuje swoich szans nauki poza gra-

nicami ojczystego kraju, stąd też można zaobserwować wzmożone migracje edukacyjne celem podnoszenia jakości kształcenia poprzez rozwój współpracy różnych ośrodków naukowych (Padło, 2021; Mucha i Łuczaj, 2018; Łuczaj i Mucha, 2018). Migrujący studenci po zdobyciu nowej wiedzy i doświadczenia odważniej wkraczają na drogę rozwoju zawodowego, w wielu przypadkach ich potencjał stanowi impuls do wdrażania nowoczesnych rozwiązań i poprawy sytuacji społeczno-gospodarczej rodzimych krajów. Jak wynika z danych OECD, w latach 1998–2018 liczba studentów międzynarodowych rosła średnio o 4,8% rocznie¹. W 2018 roku 5,6 mln studentów szkół wyższych na całym świecie przekroczyło granicę, aby studiować, czyli ponad dwa razy więcej niż w 2005². Choć należy spodziewać się, że dane z 2021 r. nie będą w tym względzie napawały optymizmem. Proces umiędzynarodowienia uczelni został na jakiś czas, do pewnego stopnia, zahamowany przez walkę z ogólnoswiatową pandemią COVID-19. Jednakże ta niekorzystna sytuacja zmusiła z kolei uczelnie do poszukiwania nowych strategii i form współpracy międzynarodowej. W kontekście tym warto wspomnieć o programie Spina-ker, którego głównym celem jest rozwijanie współpracy międzynarodowej w dobie mobilności wirtualnej, poprzez tworzenie i realizację kursów, szkół letnich i zimowych, wspierających mobilność rzeczywistą, wirtualną i mieszaną (Povstyn, 2020). Słysząc głosy również tych, którzy uważają, iż model tradycyjnej nauki w murach uczelni minął już bezpowrotnie, a na horyzoncie wyłania się cyfrowy uniwersytet zanurzony w globalnej cyberprzestrzeni (Tomanek, 2021). Bez wątpienia tylko te szkoły wyższe, które będą potrafiły wykorzystać swoje dotychczasowe doświadczenia i wzmocnić je kreatywnymi, innowacyjnymi rozwiązaniami, utrzymają swoją pozycję na polskim, europejskim i światowym rynku edukacyjnym (Wobalis, 2017).

Chciałabym jednak przyjrzeć się aspektom związanym z mobilnością studentów w przedpandemicznej, naznaczonej zmiennością globalnej rzeczywistości. Rzeczywistości, w której społeczności ludzkie są coraz mocniej powiązane rozbudowaną siecią zależności ekonomicznych, politycznych, strategicznych, a także edukacyjnych. Roland Robertson (1992) słusznie zauważa, że globalizacja sprzyja także postępującej homogenizacji świata społecznego, czyniąc go „jednym” (zob. także Jacobs, 2021). Wskutek zachodzą-

¹ https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en#page226 (20.05.2021).

² https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en#page226 (20.05.2021).

cych realnych zmian można zaobserwować całe kategorie społeczne, których życie, praca, a także nauka odrywają się zupełnie od konkretnego miejsca, a pojęcie „my” wykracza poza granice wspólnoty lokalnej (Szczepański i Śliz, 2015). Pojawia się zatem pytanie o czynniki kształtujące „ja” w zmiennym, globalnym świecie XXI wieku (Prinz, 2019). W ramach jakich kategorii definiują się młodzi ludzie pochodzący z odmiennych kręgów kulturowych? Które elementy koncepcji siebie stają się dominujące, a które przesuwają się na dalszy plan? Odpowiedzi na te pytania będę poszukiwać za pomocą *Testu Dwudziestu Stwierdzeń*, narzędzia badawczego zaprojektowanego w 1954 roku przez interakcjonistę symbolicznego Manforda Kuhna. Poza horyzontem zagadnień poruszanych w tym artykule pozostaje przyporządkowanie krajów, z których pochodzą respondenci, odpowiednim kręgom kulturowym. Zdaje sobie sprawę z ograniczeń, jakie to nakłada na sposób prowadzenia analizy, niemniej jednak trudno byłoby w artykule (a nie w książce) scharakteryzować specyfikę kręgów kulturowych badanych studentów w sposób wyczerpujący, a przede wszystkim przedstawić znaczące dla interpretacji wyników badań różnice. Wnioski z *Testu Dwudziestu Stwierdzeń* opracowano, odwołując się do surowych danych, pozostawiając na uboczu interpretacyjne spekulacje.

Założenia metodologiczne badań własnych

Za prekursora koncepcji interakcjonizmu symbolicznego uważa się G. Herberta Meada, psychologa społecznego, związanego z uniwersytetem w Chicago (Szacki, 2002, s. 579; Krzysiński, 1986, s. 15). Dla Meada głównym przedmiotem badań stał się stosunek jednostki i zbiorowości, przy czym uważał, iż nie ma jednostki poza procesami interakcji i komunikacji rozgrywającymi się w społeczeństwie. To ludzie jako uczestnicy interakcji konstruują rzeczywistość społeczną i stają się szczególnymi aktorami społecznymi w działaniu ukierunkowanym na innych. Społeczeństwo zaś składa się z sieci aktów interakcji i komunikacji jednostek. Procesy te przebiegają za pomocą gestów i języka, a więc opierają się o wspólne, rozpoznawane i interpretowane symbole. Uczestnicy interakcji nieustannie dopasowują do siebie wzajemne działania, odczytując symboliczne przekazy otrzymywane od partnera. Warunkiem niezbędnym do zajścia interakcji jest wspólnota języka symbolicznego, jakim operują. Trzeba pamiętać, iż po śmierci Meada ukształtowały się dwa nurty interakcjonizmu symbolicznego,

Dla przedstawicieli szkoły Iowa, istotnej z punktu widzenia niniejszej analizy, tożsamość indywidualna była zbiorem autodefinicji konstruowanych na

podstawie świadomego obrazu tego, jak inni postrzegają daną jednostkę. Zbiór tych autodeskrypcji stanowił koncepcję-siebie człowieka, miała ona charakter trwały i była podstawą podejmowanych przez niego działań. Najogólniej mówiąc, tożsamość to odpowiedź na pytanie: „kim jestem?”, to „oszacowanie nas przez nas samych i innych” (Strauss, 1969, s. 9). Poznanie koncepcji-siebie osoby pozwala na przewidywanie jej aktywności w procesach interakcyjnych. Dlatego też badanie tożsamości jednostki odnosi się do pozyskiwania informacji na temat, jak jednostki definiują czy charakteryzują same siebie, oraz na poszukiwaniu społecznych źródeł tych definicji w postaci typów innego czy innych, kształtujących owe tożsamości. Jak słusznie zauważa Zbigniew Bokszański (1989, s. 93): „(...) określone elementy koncepcji-siebie dają się powiązać w sposób nieomal przyczynowy z wyodrębnionymi klasami »innych«. Jażn jednostki przypomina w konsekwencji konglomerat różnych jej atrybutów wywiedzionych na zasadzie odzwierciedleń z bezpośredniego otoczenia społecznego. Badanie zaś być musi skoncentrowane na rozpoznawaniu par: atrybut koncepcji-siebie, »inny« z repertuaru »aktualnych innych«, gdyż ma doprowadzić do odtworzenia całości koncepcji-siebie”.

Projektowanie narzędzia badającego koncepcję-siebie jednostki wyznaczała następująca teza: „Ogólnie biorąc każda technika tak pomyślana, aby skłonić respondenta do odpowiedzi dostarczających informacji o tym, jak widzi on swoje charakterystyczne sposoby oddziaływania na siebie oraz odczuwania i oceniania siebie jako obiektu społecznego, powinna dostarczyć odpowiedzi, które są operacyjnie definiowalne jako jego koncepcja-siebie” (Kuhn, 1969, s. 630). *Test Dwudziestu Stwierdzeń* opracowany przez Manfreda Kuhna (1954) polegał na wręczeniu respondentowi kartki papieru z następującą instrukcją: „Poniżej znajduje się dwadzieścia ponumerowanych miejsc. Proszę zapisać dwadzieścia odpowiedzi na proste pytanie: »Kim jestem?« we wskazanych miejscach. Proszę dać po prostu dwadzieścia różnych odpowiedzi na to pytanie, pamiętając, żeby była to odpowiedź taka, jaką daje się samemu sobie. Odpowiedzi proszę zapisywać w takiej kolejności, w jakiej pojawiają się w Pana(i) myślach. Wszystkie odpowiedzi są równie logiczne i ważne. A więc proszę zacząć, bowiem czas jest ograniczony” (Kuhn i McPartland, s. 68–76). W interpretacji testu niezbędne było zastosowanie klucza kodyfikacyjnego McPartlanda (1959), zgodnie z którym w organizacji koncepcji-siebie jednostki można wyróżnić cztery „ramy odniesienia” (Bokszański, 1989, s. 102):

- 1) kategorie mieszczące się w obszarze właściwości fizycznych jednostki oraz czasu i przestrzeni (np. wiek, wzrost)

- 2) kategorie wskazujące na uwikłanie w konkretne grupy społeczne (np. ojciec)
- 3) kategorie obejmujące właściwości podmiotu jako uczestnika aktów interakcji (bez wyraźnego odnoszenia do struktur społecznych, np. jestem zawsze zadowolony, lubię piłkę nożną)
- 4) kategorie opisu siebie, które nie odwołują się do egzystencji fizycznej, struktury społecznej lub interakcji społecznej (jestem dzieckiem Boga, szukam pracy).

Autor oczekiwał, że każdy z respondentów będzie odwoływał się wyraźnie częściej do jednej z takich „ram odniesienia”, będzie więc można charakteryzować go poprzez tę dominantę.

Badanie

Test Dwudziestu Stwierdzeń został przeprowadzony w dwóch grupach w czerwcu 2018 r. Pierwsza z nich obejmowała 30 osób z Zimbabwe w wieku 20–25 lat. Przyjechali oni do Polski celem podjęcia nauki na kierunkach biznesowych w Wyższej Szkole Bankowej w Chorzowie i uzyskania tytułu licencjata. Drugą grupę tworzyli studenci Politechniki Śląskiej kierunku filologia angielska, specjalność język angielski w biznesie.

W obydwu grupach *Test Dwudziestu Stwierdzeń* został zrealizowany w języku angielskim (grupy charakteryzowały się podobnym stopniem znajomości języka angielskiego). Badanie odbyło się stacjonarnie w niewielkim odstępie czasowym (ok. jednego tygodnia). Miejscem przeprowadzenia ankiety wśród studentów zagranicznych był budynek wydziału zamiejscowego Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu (Chorzów), a grupa studentów polskich została poproszona o wypełnienie formularza ankietowego w budynku Instytutu Badań nad Edukacją i Komunikacji Politechniki Śląskiej w Gliwicach.

Na wstępie zwrócono się do badanych, wyjaśniając cel wypełnienia ankiety. Omówiono także procedurę jej przebiegu. Zapewniono respondentów o zachowaniu poufności i anonimowości udzielanych odpowiedzi, a także poproszono o wyrażenie zgody na udział w badaniu.

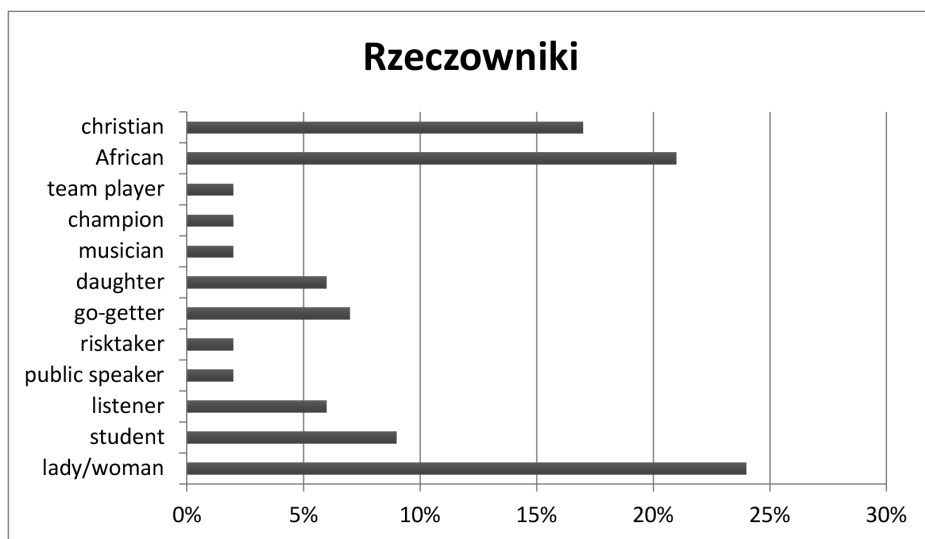
Analiza składała się z dwóch etapów: na początku utworzono listy frekwencyjne, czyli zestawienie częstości występowania poszczególnych słów (przymiotników, rzeczowników), następnie zweryfikowano uzyskane odpowiedzi z wykorzystaniem kodów interpretacyjnych („ram odniesienia” McPartlanda). Badanie miało charakter porównawczy.

Wyniki

STUDENCI Z ZIMBABWE

Dane zawarte na wykresie 1 przedstawiają 12 najczęściej wymienianych rzeczowników (christian – chrześcijanin, African – Afrykańczyk, team player – gracz zespołowy, champion – zwycięzca, musician – muzyk, daughter – córka, go getter – przebojowa osoba, risktaker – ryzykant, public speaker – mówca, listener – słuchacz, student – student/studentka, lady/woman – kobieta).

Wykres 1. Występowanie słów kluczy w odpowiedzi na pytanie: „Kim jesteś?": **rzeczowniki**

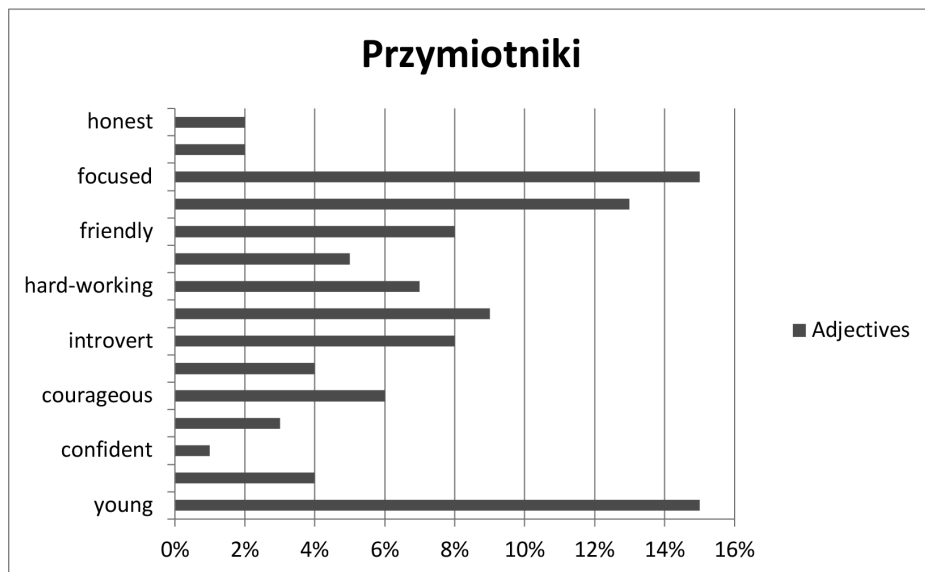


Źródło: opracowanie własne na podstawie zebranych danych.

Badani studenci najczęściej określali się przez płeć (36%). Jednakże warto zauważyć, że dotyczy to wyłącznie kobiet. W próbie uczestniczyło 20 kobiet i 10 mężczyzn, lecz w żadnej ankiecie nie pojawiła się fraza: jestem *mężczyzną*. Na drugim miejscu znalazło się słowo *African*, uzyskując 21% we wszystkich odpowiedziach. Zaś trzecie miejsce, jeśli chodzi o częstotliwość występowania, zajmuje wyraz *christian* (11%) odnoszący się do wyznawanej wiary. Rzeczownik *go-getter* oznaczający osobę, która uzyskuje to, o co walczy, stanowi 7% we wszystkich ankietach. Kolejno pojawiły się rzeczowniki

określające relacje rodzinne, np. *córka/syn* 6%, zaś ostatnią grupę tworzą sformułowania: *team player, champion, musician, risk taker, public speaker* z 2% wynikiem.

Wykres 2. Występowanie słów kluczy w odpowiedzi na pytanie: „Kim jesteś?": **przymiotniki**



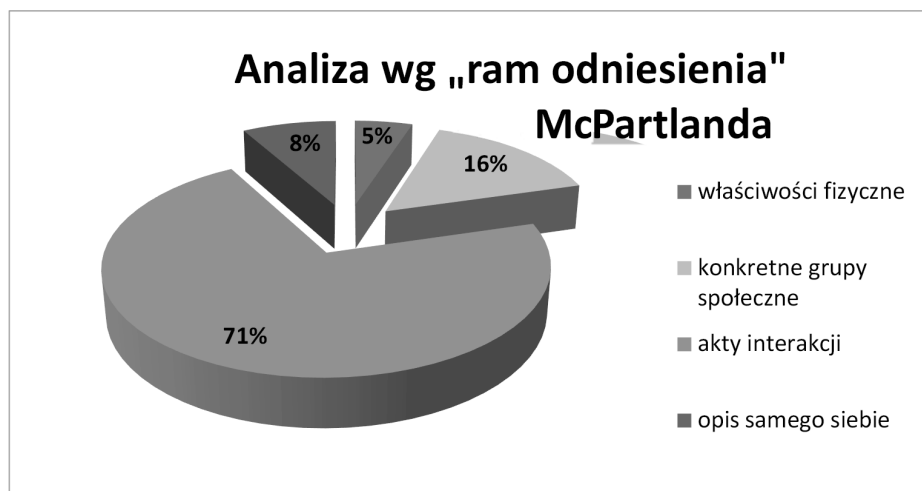
Źródło: opracowanie własne na podstawie zebranych danych.

Dane przedstawiają 15 najczęściej wymienianych przymiotników (*honest* – uczciwy, *dedicated* – oddany, zaangażowany, *focused* – skupiony, *determined* – zdecydowany, *friendly* – przyjazny, *independent* – niezależny, *hard-working* – pracowity, *good* – dobry, życzliwy, *introvert* – introwertyczny, *intelligent* – inteligentny, *courageous* – odważny, *ambitious* – ambitny, *confident* – pewny, *emotional* – emocjonalny, *young* – młody).

Przymiotniki *young* oraz *focused* dominują, jeśli chodzi o częstotliwość występowania (15%). Z jednej strony popularność wyrazu *focused* (skupiony, skoncentrowany) może dziwić szczególnie wśród młodych osób, które często cechuje roztargnienie, rozkojarzenie, lecz z drugiej strony wynik ten może wskazywać na dojrzałość respondentów. 13% uczestników ankiety w autodeskrypcji określiło się, wykorzystując słowo *determined*, które z kolei jest atrybutem silnej osobowości. Trzecie miejsce należy do *good* (9%), a zaraz

za nim znajdują się przymiotniki *introvert* oraz *friendly* (8%). Na czwartej pozycji znalazł się przymiotnik *hard working*, uzyskując 7%. Kolejną konfigurację tworzą określenia nacechowane pozytywnie odnoszące się do osobowości: *courageous* (6%), *independent* (5%), *intelligent* (4%) oraz *emotional* (4%). Ostatnie miejsce zajmują wyrazy: *ambitious* (3%) *honest* (2%) oraz *confident* (1%).

Wykres 3. Ramy odniesienia McPartlanda – studenci z Zimbabwe



Źródło: opracowanie własne na podstawie uzyskanych wyników badań.

5% – właściwości fizyczne, 8% opis samego siebie, 16% konkretne grupy społeczne, 71% akty interakcji.

W drugim etapie wykorzystano „ramy odniesienia” McPartlanda w celu uporządkowania uzyskanych odpowiedzi. Badani studenci aż 341 razy (71%) definiowali siebie jako uczestników aktów interakcji (np. *jestem kimś, kto szybko panikuje; nie jestem samotna/ny; jestem kibicem*). Kolejną, najczęściej występującą kategorią kodową okazało się zaangażowanie w konkretną grupę społeczną, które pojawiło się 74 razy (np. *jestem synem/córką; studentem* – 16%). W ankietach 39 razy (8%) wystąpiło odwołanie do kategorii opisu samego siebie, lecz nie odnoszące się do cech wyglądu fizycznego (np. *jestem człowiekiem wiary; jestem myślicielem*). 5% badanych w autodeskrypcji odwołało się do elementów właściwości fizycznych.

STUDENCI Z POLSKI

Uczestnicy badań ankietowych najczęściej określali się poprzez odwołanie do konkretnej grupy społecznej, rzeczownik *syn/córka* stanowi (20%) wybieranych odpowiedzi, co wskazuje na silne więzi rodzinne (por. wykres 4).

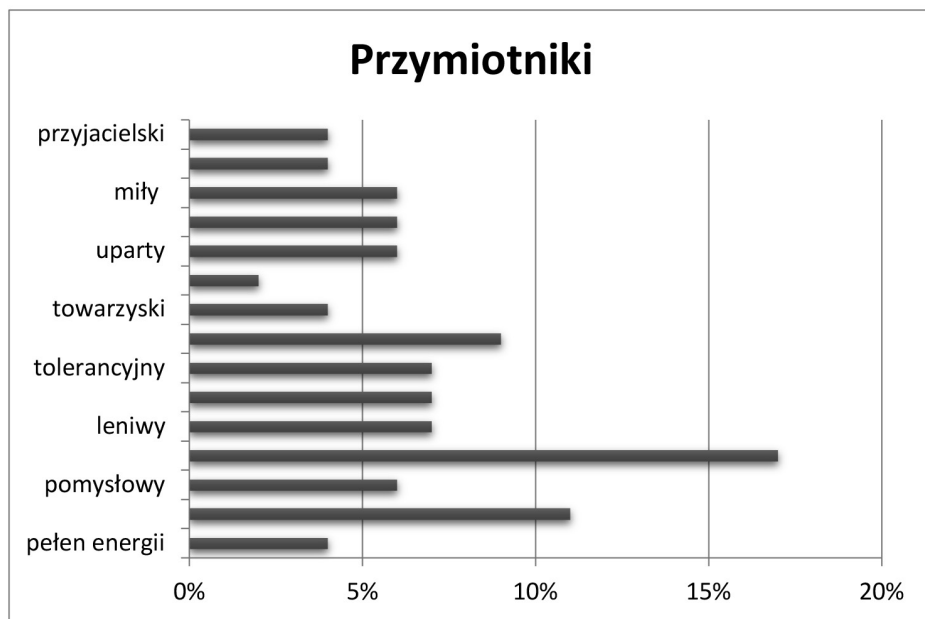
Wykres 4. Występowanie słów kluczy w odpowiedzi na pytanie: „Kim jesteś?": **rzeczowniki**



Źródło: opracowanie własne na podstawie uzyskanych wyników badań.

Na drugim miejscu, jeśli chodzi o częstotliwość występowania, znajduje się słowo *student* (22%). W uzyskanych wynikach trzecie miejsce zajmuje wyraz *kobieta* stanowiący 8%, choć pojawiło się również słowo *mężczyzna* (inaczej niż w przypadku respondentów z Zimbabwe) i uzyskało 5% częstości użycia wśród innych elementów autocharakterystyki. 6% badanych opisało się jako Polak, a 5% zadeklarowało przynależność do Ślązaków. Na tym samym poziomie 5% znalazły się rzeczowniki: *kierowca*, *człowiek*, *podróżnik*, a także słowo *chrześcijanin* odwołujące się do wyznawanej wiary. Ostatnią pozycję zajmują słowa *czytelnik* i *twórca* (3%).

Wykres 5. Występowanie słów kluczy w odpowiedzi na pytanie: „Kim jesteś?": **przymiotniki**

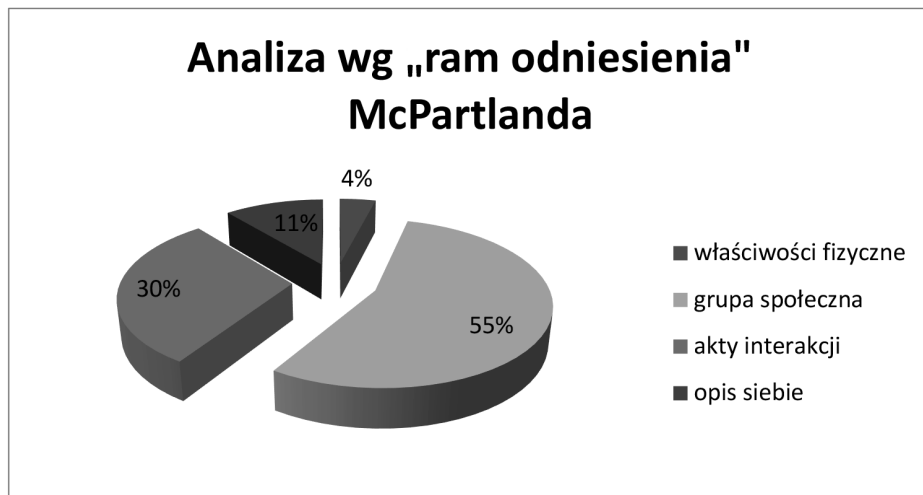


Źródło: opracowanie własne na podstawie uzyskanych wyników badań.

W odpowiedziach studentów z Polski dominuje przymiotnik *pracowity*, stanowi 17% wszystkich wyborów. Co ciekawe, wyraz ten nie pojawił się ani razu w ankietach studentów z Zimbabwe. Na drugim miejscu znalazło się określenie *ambitny*, uzyskując 11%. Następne miejsce trzecie zajmuje przymiotnik *uczuciowy* – 9%.

W kolejnym etapie analizy wykorzystano „ramy odniesienia” McPartlanda w celu uszeregowania uzyskanych wyników. I tak 257 razy (55%) w autodekrypcji respondentów pojawiła się kategoria odnosząca się do konkretnych grup społecznych. Na kolejnym miejscu, jeśli chodzi o intensywność wyboru, znalazło się odniesienie do aktów interakcji 141 razy, co daje 30%. Zaś 50 razy respondenci w opisie odwoływali się do kategorii opisu samego siebie, lecz nie odnoszących się do cech wyglądu fizycznego (11%). Ostatnim elementem autocharakterystyki, który wystąpił 18 razy (4%), były określenia związane z wyglądem fizycznym.

Wykres 6. Ramy odniesienia McPartlanda – studenci z Polski



Źródło: opracowanie własne na podstawie uzyskanych wyników badań.

4% właściwości fizyczne, 11% opis siebie, 30% akty interakcji, 55% grupa społeczna.

Wnioski

Studenci z Polski, odpowiadając na pytanie: „kim jesteś”, wyraźnie w pierwszej kolejności definiują siebie poprzez pełnione role społeczne (np. *jestem córką/synem, studentem*). Inną prawidłowość zaobserwowano wśród respondentów z Zimbabwe, dla nich dominującym układem odniesienia stało się uczestnictwo w interakcjach. Dla młodych ludzi z Zimbabwe przynależność do grupy społecznej nie jest tak ważna jak dla Polaków. Z kolei w ankietach studentów polskich drugie miejsce uzyskało uwikłanie jednostki w akty interakcji. Zarówno w grupie europejskiej, jak i afrykańskiej następnym elementem autocharakterystyki stanowi opis samego siebie. Ostatnią kategorią w obydwu grupach jest odniesienie do właściwości fizycznych.

Ponadto respondenci z Zimbabwe w autodeskrypcji najczęściej określają się przez płeć, lecz trzeba podkreślić, że dotyczy to przede wszystkim kobiet. Natomiast w ankietach grupy polskiej dominuje odwołanie się do relacji rodzinnych. Kategoria związana z narodowością występuje u Polaków na miejscu czwartym, zaś u studentów z Zimbabwe na miejscu drugim. Co ciekawe, uczestnicy ankiety z Polski również określają się przez płeć (druga pozycja), ale i w tym przypadku dotyczy to zwłaszcza kobiet.

Analiza porównawcza wyników pozwala na wyróżnienie dwóch zasadniczych sposobów definiowania siebie. Wyraźnie widoczny jest model związany z więziami społecznymi (studenci z Polski, występują tu określenia takie jak np. *jestem córką/synem, studentem, chrześcijaninem, graczem*) oraz drugi zdominowany przez uwikłania jednostki w akty interakcji (studenci z Zimbabwe, występują tu określenia takie jak np. *I am determined, focused*). Przyjmując założenie, zgodnie z którym TST ujawnia wiedzę osoby badanej o samej sobie stanowiącą podstawę jej planów i działań, stwierdzić należy, że dla Polaków silniejsze są właściwości wyznaczające ich funkcjonowanie w obrębie grup społecznych, zaś dla studentów z Zimbabwe dominantą stają się właściwości podmiotu jako uczestnika interakcji. Rozpatrując dwupoziomową złożoność autoidentyfikacji, można zauważyć, że dla Polaków intensywniejsza staje się tożsamość społeczna, zaś dla studentów z Zimbabwe tożsamość indywidualna.

Bibliografia

- Bokszański, Z. 1989. *Tożsamość, interakcja, grupa*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jacobs, E. 2022. The homogenizing and diversifying effects of migration policy in the internationalization of higher education. *Higher Education*. **83**, ss. 339–355.
- Jedlińska, R. 2013. Rynek edukacji na tle procesu globalizacji. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Ekonomiczne Problemy Usług*. **105**, Europejska przestrzeń komunikacji elektronicznej. T. 2, ss. 631–641.
- Krzywiński, I. 1986. *Symboliczny interakcjonizm i socjologia*. Warszawa: PWN.
- Kuhn, M. 1964. Self. In: Gould J. and Kolb, W. L. eds. *A Dictionary of the Social Sciences*. New York: The Free Press, p. 629.
- Kuhn, M., McPartland, T. 1954. An empirical investigation of self attributes. *American Sociological Review*. **19**, ss. 68–76.
- Kukla, D. 2009. Edukacja i rynek pracy w dobie globalizacji. *Pedagogika. Studia i Rozprawy*. **18**, ss. 59–72.
- Łuczaj, K. i Mucha, J. 2018. Why to employ foreign academics in Poland? Perspective of heads of university research teams. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*. **3** (169), ss. 185–204.
- McPartland, T. 1959. Manual for the Twenty Statements Problem (Revised). Kansas City. cyt. za Spitzer S., Couch C. and Stratton J., *The Assessment of the Self*. Iowa City: Sernoll Inc, s. 15.

- Mucha, J. i Łuczaj, K. 2018. Some Remarks on Academic Migration. Introduction. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*. **1** (163), ss. 259–283.
- Myszka, L. 2015. Refleksje o edukacji w dobie przemian globalizacyjnych. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*. **1** (7), ss. 75–89.
- Padło, T. 2021. Differentiation of Preferences Regarding the Places of Studying, Their Changes and Relationships with Mobility Decisions of the European Youth. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*. **3** (181), ss. 237–251.
- Povstyn, O. 2020. Pandemia jako zagrożenie dla mobilności akademickiej czy szansa na nowe spojrzenie i przededefiniowanie działań. *Youth in Central and Eastern Europe*. **7** (11), ss. 61–69.
- Prinz, A. 2019. Migration, cultural identity and diasporas an identity economics approach. *IZA Journal of Development and Migration*. **10** (1), ss. 2–20.
- Robertson, R. 1992. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Robertson, R. 1992. Globality, global culture, and images of world order. In: Haferkamp, H. and Smelser, N.J. eds. *Social Change and Modernity*. Berkeley: California University Press, pp. 395–411.
- Strauss, A. 1969. *Mirrors and Masks*. Mill Valley: The Sociological Press.
- Szacki, J. 2005. *Historia myśli socjologicznej*. Wydanie nowe. Warszawa: PWN.
- Szczepański, M.S. i Śliz, A. (2015). Tożsamość w świecie na rozdrożu. W: Libor, G., Wódz, J. red. *Niedokończone tożsamości społeczne: szkice socjologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ss. 79–96.
- Wobalis, M. 2017. W stronę cyfrowej dydaktyki akademickiej XXI wieku. Próba rozpoznania. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*. **17**, ss. 435–454.

Netografia

- https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en#page226 (20.05.2021).
- https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en#page226 (20.05.2021).
- Wywiad z prof. Robertem Tomankiem, rektorem UE w Katowicach: Cyfrowa przyszłość Uniwersytetów. „Rzeczpospolita” z 13.05.2021, <https://www.rp.pl/Opinie/200519923-Cyfrowa-przyszlosc-universytetow.html> (17.02.2022).

Identity in the age of globalisation (a report on Manford Kuhn's *Twenty Statements Test* taken by the students from Poland and Zimbabwe)

Abstract: The global reality, and in particular the extensive network of economic, political and also strategic interdependencies, especially over the past several years, has led to a significant conversion of the educational model. As a result of the real changes taking place, whole social categories can be observed, whose life, work and also study are completely uprooted from a specific place and the concept of “we” goes beyond the borders of the local community. This raises the question of the factors that shape the “self” in the changing global world of the 21st century. The aim of this article is to compare the categories within which young people from Poland and Zimbabwe define themselves and to identify the dominant elements of a description of the “self” concept. The research tool is the *Twenty Statements Test* designed by the symbolic interactionist Manford Kuhn. McPartland's (1959) codification key is used to interpret the test results.

Keywords: identity, *Twenty Statements Test*, mobility, globalisation, symbolic interactionism

Translated by Maria Banaś



Aksjologiczne uwarunkowania postaw studentów kierunków pomocowych wobec osób starszych na przykładzie Polski i Niemiec – perspektywa międzykulturowa

Streszczenie: Funkcjonowanie w świecie odmiennym kulturowo stało się codziennością. Czynniki przyczyniającymi się do tego stała się integracja europejska, globalizacja, migracje ludności. W tym kontekście ważną rolę odgrywa edukacja międzykulturowa, której celem jest rozpoznanie, zrozumienie i wspieranie różnorodności. Artykuł ma charakter empiryczny. Celem badań uczyniono diagnozę i charakterystykę postaw oraz systemu wartości studentów kierunków pomocowych wobec osób starszych w Polsce i w Niemczech. Metodą badań był sondaż diagnostyczny. Do badań użyto *Kwestionariusza Postaw wobec Ludzi Starszych P-LS N. Kogana* oraz *Kwestionariusza Portretów PVQ S. Schwartza*. Badania były prowadzone w okresie od października do grudnia 2018 r. Grupę podstawową stanowili studenci niemieccy (200 osób), a grupę porównawczą – studenci polscy (167 osób). Wyniki badań wykazały istnienie statystycznie istotnych różnic w zakresie postaw wobec osób starszych pomiędzy polską i niemiecką młodzieżą akademicką.

Słowa kluczowe: postawy, system wartości, edukacja międzykulturowa, student, Polska, Niemcy

Wstęp

Realizacja zadań pomocowych to jedno z najbardziej odpowiedzialnych zadań państwa opiekuńczego. W tym kontekście szacunek dla drugiego człowieka wynika z podzielanej przez obywateli akceptacji tej uniwersalnej wartości przekazywanej w procesie socjalizacji. Model społeczeństwa demo-

kratycznego, oparty na prawie do godności, wolności i podmiotowości każdej jednostki, zakłada, że można w imię tak pojmowanego systemu wartości budować pluralizm i pokój heterogenicznego obecnie świata. Idea równego traktowania obywateli wynika z faktu, że różnorodność i zmiana, uruchomione procesami globalnymi, stały się kryteriami opisującymi dzisiejszą rzeczywistość i warunkują dokonywanie podziałów w społeczeństwach (Giddens, 2001; Bauman, 2011).

W tym kontekście ważną rolę odgrywa edukacja międzykulturowa, której celem jest rozpoznanie, zrozumienie i wspieranie różnorodności. Idee i zadania tej edukacji wpisują się w pracę pomocową w środowiskach, w których zachodzi polaryzacja różnych sposobów funkcjonowania jednostek i grup, następstwem czego są stereotypy i uprzedzenia, marginalizacja czy wykluczenie (Świdzińska, 2020).

Przesłaniem edukacji międzykulturowej jest m.in. otwarcie na kontakty z ludźmi z innych grup narodowościowych, etnicznych, kulturowych, wyznaniowych. W tak pomyślanej edukacji znaczące staje się poznawanie Innych i ich kultur, podejmowanie wspólnych poczynań kulturalnych i oświatowych, wzajemne wzbogacanie kultur, przełamywanie stereotypów, kształtowanie poczucia wspólnotowości, integracja, określanie uniwersalnych humanistycznych wartości (Lewowicki, 2017).

Stosunek społeczeństwa wobec osób starszych stanowi miarę rozwoju cywilizacyjnego, kultury społeczeństwa i zwykłego człowieczeństwa. Zależy on jednak od wielu czynników, specyficznych dla danego kraju, wśród których ważną rolę odgrywa system wartości.

Starzenie się społeczeństwa jako problem globalny

Starzenie się populacji jest zjawiskiem globalnym. Prawie każdy kraj na świecie odnotowuje zarówno wzrost średniej długości życia, jak i wzrost odsetka osób starszych w ogólnej strukturze populacji. W 2019 r. na świecie było 703 miliony osób w wieku 65 lat i starszych (przy całkowitej populacji wynoszącej 7,7 miliarda w tym samym roku) (World Population Prospects, 2019. Highlights, 2019, s. 5). Przewiduje się, że do 2050 r. liczba ta podwoi się i wyniesie 1,5 miliarda (Word Population Ageing 2019, 2020, s. 7).

Zarówno Polska, jak i Niemcy należą do krajów starzejących się. Według Eurostatu współczynnik obciążenia demograficznego ludźmi starszymi w Europie w latach 2015–2050 dla Niemiec w 2015 r. wynosił 32,8%, zaś w roku 2050 wzrośnie do 46,3%. W Polsce w roku 2020 odsetek osób starszych

w społeczeństwie wyniósł 24,8%, zaś w roku 2050 wzrośnie on do poziomu 35,6% (*Prognoza ludności na lata 2014–2050*, 2014).

Sytuację Polski i Niemiec w zakresie opieki gerontologicznej można określić jako podobną, a jednocześnie różną. Podobieństwo wyraża się w procesie starzenia się społeczeństw, oba kraje należą do społeczeństw demograficznie starych. Różnice pomiędzy krajami polegają między innymi na podejściu do ludzi starszych, postawach społecznych wobec seniorów, jakości opieki gerontologicznej i inwestowaniu państwa w system opieki zdrowotnej (por. Kanios, 2018; 2021).

Stosunek Niemców do zapewnienia opieki i wsparcia osobom starszym jest nieco inny niż w Polsce. Według badań Eurobarometru (European Commission 2007) znakomita większość Europejczyków chciałaby, żeby opieka nad nimi na starość była sprawowana w ich własnym domu. Polacy w tej materii kierują swoje oczekiwania w stronę rodziny (Furmańska-Maruszak, 2019). W Niemczech osoby starsze mieszkają głównie poza rodziną lub w domach pełnoetatowych (Theunissen i Kulig, 2016; Lindmeier i Oermann, 2017; Gusset-Bährer, 2018). Na znaczeniu zyskuje nie tylko zawód opiekuna osoby starszej, ale także zawód pielęgniarzki geriatrycznej. Władze niemieckie podkreślają, iż w szybko rozwijającym się, połączonym ze sobą świecie jest to jedna z najpewniejszych prac (Klauber, Schwinger, Greß, Kuhlmeier i Jacobs, 2020).

Z kolei w Polsce rodzina jest najważniejszą płaszczyzną odniesienia oraz powszechnie odczuwanym gwarantem bezpieczeństwa, opieki i akceptacji osoby starszej (Trafiałek, 2014). Ponadto zawody pomocowe zaliczane są do zawodów trudnych, niestety ciągle jeszcze nisko wynagradzanych, o niskim prestiżu społecznym.

Funkcjonowanie człowieka starszego w znacznej mierze wyznaczone jest przez postawę społeczeństwa wobec seniorów. Zależy ono od opinii społecznych na temat możliwości osób starszych oraz wzorów kulturowych (Butler, 1980; McConatha, Schnell, Volkwein, Riley i Leach, 2003). W Polsce osoby starsze należą do grupy osób zagrożonych wykluczeniem społecznym ze względu na wiek (por. Szatur-Jaworska, 2005; Tokarz, 2005; Weissbrodt-Koziarska, 2017).

Postawy wobec osób starszych w dużej mierze wynikają z uznawanego przez człowieka systemu wartości. Związek postaw i wartości analizowany był w literaturze przedmiotu przez wielu badaczy, m.in. K. Popielskiego (1996), B. Wojciszke (2006) czy M. Pakułę (2007).

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem badań uczyniono diagnozę i charakterystykę postaw oraz systemu wartości studentów kierunków pomocowych wobec osób starszych w Polsce i w Niemczech. Za punkt wyjścia przyjęto rozumienie postawy jako trwałej dyspozycji charakteryzującej się konsekwentnym występowaniem tego samego uczucia wobec pewnej całości (Mika, 1984).

Główny problem badawczy sprowadzał się do pytania: jakie postawy wobec osób starszych i jaki system wartości przejawiają polscy i niemieccy studenci i czy istnieją różnice w tym zakresie pomiędzy badanymi grupami? Metodą badań był sondaż diagnostyczny. Do oceny postaw badanych studentów wobec osób starszych użyto *P-LS Questionnaire of Attitudes towards Elderly People* by N. Kogan (*Kwestionariusza Postaw wobec Ludzi Starszych P-LS N. Kogana*). Skala Kogana do badania postaw wobec starszych należy do najczęściej stosowanych narzędzi do oceny postaw wobec osób starszych (Lyn, Bryant & Boldero, 2010). Z kolei do zdiagnozowania systemu wartości badanych osób wykorzystano *S. Schwartz's PVQ Portrait Questionnaire* (*Kwestionariusz Portretów PVQ S. Schwartz*). Zastosowanie narzędzia umożliwia oszacowanie preferencji 10 typów: konformizm; tradycja; życzliwość; uniwersalizm; kierowanie sobą; stymulacja; hedonizm; osiągnięcia; władza oraz bezpieczeństwo.

Badania były prowadzone w okresie od października do grudnia 2018 r. W Polsce obejmowały one studentów Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz Uniwersytetu Rzeszowskiego, zaś w Niemczech – studentów Hochschulen w Hannoverze, Münsterze, Osnabrück, Bielefeld i Wolfsburgu¹. Grupę podstawową stanowili studenci niemieccy (200 osób), a grupę porównawczą – studenci polscy (167 osób).

Wyniki badań

Wśród młodzieży studenckiej przeważały kobiety. Stanowiły one 63,5% badanych studentów w Niemczech oraz 89,82% w grupie studentów polskich. Nie wielki odsetek badanych studentów polskich stanowili mężczyźni (10,18%). Odzwierciedla to wysoki wskaźnik feminizacji w zawodach opiekuńczych

¹ Współautorka artykułu (wykładowca w Hochschule FOM Hannover, Gesundheit und Soziales) osobiście prowadziła badania wśród studentów w trosce o jakość tych badań.

zarówno w Polsce, jak i w Niemczech (por. Kantowicz, 2012; Bütow i Munch, 2012; Bramberger, 2008).

Co drugi badany student z Niemiec jest stanu wolnego (51,5%, 103 osoby), niespełna jedna trzecia badanych żyje w konkubinacie (28%, 56 osób), zaś co piąta osoba (19,5%, 39 osób) jest w związku małżeńskim. Inaczej sytuacja przedstawia się w Polsce. Tutaj zdecydowana większość studentów (85,03%, 142 osoby) jest stanu wolnego. Niewielki odsetek, bo 11,38%, jest w związku małżeńskim, pojedyncze osoby (2,99%, 5 osób) żyją w konkubinacie. W grupie osób badanych znalazły się osoby studiujące zarówno w trybie stacjonarnym, jak i niestacjonarnym. Badani studenci reprezentowali następujące kierunki studiów: praca socjalna, opiekun osoby starszej (Pflegemanagement)², fizjoterapia.

Badani studenci (z obu krajów) najbardziej pozytywne nastawienie wobec seniorów przejawiali w zakresie skali określonej jako *problemy zamieszkiwania ludzi starych* ($M=5,90$; $M=5,06$). Przy czym można zauważyć, że średnia M jest wyższa w grupie studentów z Niemiec, co oznacza, że ich postawy są bardziej pozytywne niż studentów z Polski. Twierdzenia wchodzące w skład tej skali dotyczą kwestii zamieszkiwania osób w podeszłym wieku razem z osobami młodymi, zamieszkiwania seniorów w osiedlach specjalnie dla nich przeznaczonych oraz stosunków sąsiedzkich z osobami po sześćdziesiątym roku życia.

Grupa studentów niemieckich pozytywne postawy przejawiała również w zakresie skali *powierzchnowość i cechy osobowości* ($x=5,32$). Oznacza to, że badani są zdania, że seniorzy należą do osób dbających o wygląd zewnętrzny oraz posiadających pozytywne cechy osobowości. Można to zobrazować stwierdzeniem: *starzy ludzie są na ogół weseli, przyjemni i mają dobry humor*. Zdecydowanie niższe nasilenie średniej w tej skali uzyskali studenci polscy ($M=4,61$).

W obszarze *zależność starych ludzi od innych* zaobserwowano pozytywne postawy ($x=5,26$) wśród osób młodych z Niemiec oraz negatywne ($M=4,31$) w grupie studentów polskich. Uzyskanie niskich wyników średniej w tej skali oznacza wyrażenie oceny o zależności seniorów od opiekunów, dorosłych dzieci, pracowników pomocy gerontologicznej, a także o niechęci do podejmowania aktywności w celu utrzymania niezależności jak najdłużej. Badani z Polski sądzą, że *starzy ludzie chętnie zrezygnowaliby z pracy, gdyby emerytura lub pomoc finansowa dzieci zapewniła im utrzymanie*. Poza tym stoją

² W niemieckich szkołach wyższych, w których prowadzone były badania, preferowany jest praktyczny profil kształcenia.

na stanowisku, że seniorzy bywają roszczeniowi w zakresie zaspokajania ich potrzeb przez opiekunów, okazywania zainteresowania, akceptacji, a nawet miłości. Pomiędzy badanymi grupami we wszystkich analizowanych skalach zaistniały różnice istotne statystycznie ($p < 0,001$).

Pozytywne oceny emocjonalne w obu grupach ujawniły się również w skali *podobieństwo i różnice między starszymi ludźmi* ($M=5,17$; $M=4,87$). Badana młodzież akademicka uważa, że osoby młode i w starszym wieku nie różnią się znacząco od siebie. Należy jednak zauważyć, że wartość średniej jest wyższa w grupie studentów niemieckich, co oznacza, że ich nastawienia emocjonalne są bardziej przychylne.

Wyraźne różnice zaistniały w obszarze postaw wobec seniorów w zakresie skali *konflikt między młodymi i starymi*. Postawy studentów niemieckich są pozytywne ($M=5,05$), zaś studentów polskich negatywne ($M=4,17$). Wysoki wynik oznacza, że przyszli profesjonaliści od pomagania z grupy niemieckiej stoją na stanowisku, że to nieprawda, że seniorzy zbyt często mieszają się do cudzych spraw i nieproszeni dają rady. Wyrażają przekonanie, że nieprawdziwe są twierdzenia o różnicach w zachowaniu pomiędzy ludźmi młodymi i starszymi. Przeciwnego zdania są młodzi ludzie w Polsce.

Badania ujawniły także, że w opinii respondentów z obu grup „starzy ludzie zwykle mają różne nawyki, których nie potrafią się pozbyć”, co może oznaczać, że mają trudności w dostosowywaniu się do nowych sytuacji. Świadczą o tym uzyskane niskie wyniki średniej w zakresie skali *style życia i wydajność ludzi starych* ($M=4,76$; $M=3,95$).

Negatywne nastawienie respondentów wobec seniorów ujawniło się w obszarze *towarzystwo ludzi starych* ($M=4,60$; $M=3,83$). Na podstawie uzyskanego wyniku można sądzić, że badani niechętnie przebywają w otoczeniu ludzi w starszym wieku, w ich towarzystwie odczuwają skrzępowanie, nie czują się swobodnie, uznają, że trudno zrozumieć zachowania i sądy ludzi w starszym wieku. Przy czym nastawienia studentów niemieckich są mniej negatywne.

Ostatnią analizowaną skalą była skala *gotowość do pracy ludzi starych*. Uzyskane niskie wyniki średniej świadczą o postawach raczej negatywnych, jednak w tym przypadku wyższe wyniki uzyskali studenci polscy ($M=4,33$). Zaś młodzież studencka z Niemiec w tym obszarze uzyskała najniższy wynik $M=3,04$. Należy zatem sądzić, że młodzi ludzie z obu państw stoją na stanowisku, że seniorzy przejawiają niską motywację do pracy. Należy podkreślić, że pomiędzy postawami studentów polskich i niemieckich zaistniały różnice istotne statystycznie ($p < 0,001$) we wszystkich analizowanych skalach.

Tab.1. Postawy studentów niemieckich i polskich wobec starszych – porównanie

LS Kogana	Niemcy		Polska		t	p
	M	SD	M	SD		
1. Problemy zamieszkiwania	5,90	1,28	5,06	0,95	7,053	<0,001
2. Towarzystwo ludzi starych	4,60	1,54	3,83	0,86	5,917	<0,001
3. Style życia i wydajność	4,76	1,47	3,95	1,01	6,108	<0,001
4. Zależność starych ludzi od innych	5,26	1,18	4,31	1,13	7,660	<0,001
5. Gotowość do pracy ludzi starszych	3,04	1,88	4,33	1,31	-7,655	<0,001
6. Konflikt między młodszymi i starszymi	5,05	1,02	4,17	0,87	8,749	<0,001
7. Podobieństwa i różnice między starszymi ludźmi	5,17	1,34	4,87	1,03	2,383	0,018
8. Powierzchność i cechy osobowości ludzi starszych	5,32	1,19	4,61	1,48	5,004	<0,001
9. Wynik łączny	4,89	0,61	4,39	0,63	7,400	<0,001

Źródło: badania własne.

System wartości osób badanych

Na podstawie zebranego materiału badawczego można stwierdzić, iż do najwyższej cenionych wartości w grupie studentów niemieckich należą: *bezpieczeństwo* (M= 4,46), *życzliwość* (M=3,91) oraz *przystosowanie* (M=3,91). Oznacza to, że dla tych osób harmonia, porządek społeczny, bezpieczeństwo – osobiste, rodziny i narodowe – jest najważniejsze. Wysoką pozycję wartości *życzliwość* można interpretować jako troskę o dobro najbliższych, rodziny, przyjaciół, znajomych, przyjaźń, miłość. Wysoka nota wartości *przystosowanie* (*conformity*), oznacza ograniczanie własnych dążeń i działań, które mogłyby szkodzić innym lub naruszyć społeczne normy, posłuszeństwo, samodyscyplinę, szacunek wobec starszych.

Te same wartości są cenione przez studentów polskich, przy czym ich umiejscowienie jest nieznacznie inne. Na pierwszym miejscu wskazano wartość *życzliwość* (M=5,08), następnie *przystosowanie* (M=4,82) oraz *bezpieczeństwo* (M=4,71). Z kolei do najmniej cenionych wartości studenci niemieccy zaliczyli *hedonizm* (M=2,44) czyli dążenie do przyjemności, zaspokajanie własnych – głównie organicznych – potrzeb oraz *tradycję* (M=2,60) oznaczającą akceptację i szacunek wobec rytuałów i idei własnej kultury lub religii. Studenci polscy najniżej cenią sobie wartości: *władzę* (M=3,52) oznaczającą dążenie do osiągnięcia prestiżu społecznego, kontroli i dominacji nad innymi ludźmi oraz zasobami oraz podobnie jak ich rówieśnicy z Niemiec *tradycję* (M=3,88). Należy podkreślić, że pomiędzy systemem warto-

ści studentów polskich i niemieckich zaistniały różnice istotne statystycznie ($p < 0,001$) we wszystkich analizowanych wartościach.

Tab. 2. System wartości studentów niemieckich i polskich – porównanie

Wartości	Niemcy		Polska		t	p
	M	SD	M	SD		
1. Self-direction (kierowanie sobą)	2,61	0,49	4,69	1,04	-22,930	<0,001
2. Stimulation (stymulacja)	2,86	0,70	4,00	1,25	-10,159	<0,001
3. Hedonism (hedonizm)	2,44	0,98	4,39	1,29	-15,630	<0,001
4. Achievement (osiągnięcia)	3,32	0,54	4,40	0,96	-12,606	<0,001
5. Power (władza)	3,02	0,67	3,52	1,22	-4,551	<0,001
6. Universalism (uniwersalizm)	3,54	0,33	4,35	0,98	-9,844	<0,001
7. Benevolence (życzliwość)	3,91	0,56	5,08	0,95	-13,490	<0,001
8. Conformity (przystosowanie)	3,91	0,44	4,82	1,02	-10,421	<0,001
9. Tradition (tradycja)	2,60	0,45	3,88	1,01	-14,601	<0,001
10. Security (bezpieczeństwo)	4,46	0,31	4,71	0,85	-3,464	0,001

Źródło: badania własne.

Podsumowanie i wnioski

Badania wykazały, że młodzież studencka z Polski i Niemiec różni się zasadniczo w zakresie postaw wobec osób starszych. Bardziej pozytywne nastawienie wobec seniorów przejawiają studenci niemieccy. Być może czynnikiem przyczyniającym się do tego typu postaw jest znacząco wyższe wynagrodzenie za pracę, jaką otrzymują opiekunowie osób starszych.

W zakresie następujących skal postawy studentów z Niemiec wobec seniorów były bardziej pozytywne niż ich kolegów z Polski: *problemy zamieszkiwania ludzi starych, powierzchowność i cechy osobowości, zależność starych ludzi od innych, konflikt między młodymi i starymi*. Niemiecka młodzież akademicka uzyskała zdecydowanie wyższe wyniki średniej, co świadczy o tym, iż dla badanych nie stanowi problemu wspólne zamieszkiwanie z osobami starszymi czy utrzymywanie z nimi kontaktów sąsiedzkich. Seniorów postrzegają jako osoby dbające o swój wygląd zewnętrzny i przypisują im pozytywne cechy osobowości, traktują ich jako osoby niezależne. Prawdopodobnie wynika to z faktu, że społeczeństwo niemieckie otacza ogromnym wsparciem osoby starsze. Podczas edukacji akademickiej podkreśla się, że starszy wiek może również wiązać się ze wzrostem wiedzy, doświadczenia i kompetencji do działania (Kruse, 2009).

Jak wykazały niniejsze badania, istnieje ścisły związek pomiędzy postawami wobec osób starszych a systemem wartości młodych ludzi. Ponadto wystąpiły różnice istotne statystycznie pomiędzy hierarchią wartości studentów polskich i niemieckich.

Przeprowadzone badania inspirowały do sformułowania kilku postulatów zmierzających do wzmacniania pozytywnych postaw wśród młodych ludzi z naszego kraju. Należy zadbać o to, żeby w programach nauczania i kształcenia pojawiała się tematyka związana ze starością i procesem starzenia się. Uczelnie zajmujące się przygotowywaniem kadr do pracy na rzecz seniorów powinny pozostawać we współpracy z instytucjami i organizacjami działającymi na rzecz osób starszych, aby studenci już podczas studiów mogli zdobyć doświadczenie oraz kompetencje do pracy na rzecz osób starszych. Ważne jest przeciwdziałanie utrwalaniu się negatywnych stereotypów starości. Warto eksponować przekonania na temat starości mówiące o tym, że atrybutem starości jest mądrość, wspierać działania umożliwiające rozwój człowieka starszego oraz kształtować racjonalne wyobrażenia o starzeniu się i starości, a także pozytywne postawy wobec ludzi starszych.

Bibliografia

- Bauman, Z. 2011. *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa: Narodowy Instytut Audiowizualny.
- Bramberger, A. 2008. *Geschlechtersensible Soziale Arbeit*, Wissenschaftliche Schriftenreihe des Zentrums für Zukunftsstudien – Salzburg, Band 10.
- Butler, R.N. 1980. Ageism: A foreword. *Journal of Social Issues*. **36** (2), ss. 8–11.
- Bütow, B. und Munch, Ch. 2012. *Soziale Arbeit und Geschlecht (Forum Frauen – und Geschlechterforschung)*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Furmańska-Maruszak, A. 2019. Kto się opiekuje seniorami? O roli rodziny i roli państwa w porównaniach międzynarodowych. *Dyskurs & Dialog*. **2** (2), ss. 69–81.
- Giddens, A. 2001. *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gusset-Bährer, S. 2018. *Demenz bei geistiger Behinderung*. Waleska: Reinhardt University.
- Kanios, A. 2021. Beliefs of Secondary School Youth and Higher Education Students About Elderly Persons: A Comparative Survey. *Child and Adolescent Social Work Journal*. **38** (2), ss. 131–137.

- Kanios, A. 2018. *Postawy pracowników zawodów pomocowych wobec osób starszych a ich podmiotowe uwarunkowania*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Kantowicz, E. 2012. *Pedagogika (w) pracy socjalnej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klauber, J., Schwinger, A., Greß, S., Kuhlmei, A. und Jacobs, K. red. 2020. *Mehr Personal in der Langzeitpflege – aber woher? Pflege-Report 2019*. New York: Springer.
- Kruse, A. 2009. Der Beitrag der Prävention zur Gesundheit im Alter – Perspektiven für die Erwachsenenbildung. *Bildungsforschung*, 3 (2). <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/gesundheit/> (24.02.2022).
- Lewowicki, T. 2017. Edukacja międzykulturowa – kilka lat później. Zmiana uwarunkowań, pytania o kondycję, wyzwania. *Edukacja międzykulturowa*. 2 (7), ss. 19–36.
- Lindmeier, B. i Oermann, L. 2017. *Biographiearbeit mit behinderten Menschen im Alter*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lyn, X., Bryant, Ch. and Boldero, J. 2010. Measures for assessing student attitudes toward older people. *Educational Gerontology*. 37(1), ss. 12–26.
- Matuszewicz, Cz. 1975. *Psychologia wartości*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- McConatha, J.T., Schnell, F., Volkwein, K., Riley, L. and Leach, E. 2003. Attitudes toward aging: a comparative analysis of young adults from the United States and Germany. *The International Journal of Aging and Human Development*. 57 (3), ss. 203–15.
- Mika, S. 1984. *Psychologia społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pakuła, M. 2007. *Postawy osób starszych wobec edukacji. Studium teoretyczno-diagnostyczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popielski, A. 2008. *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Prognoza ludności na lata 2014–2050*. 2014. Warszawa: GUS.
- Szatur-Jaworska, B. 2005. Dyskryminacja ze względu na wiek w obszarze pomocy społecznej. W: Tokarz, B. red. *Stop dyskryminacji ze względu na wiek*. Warszawa: Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce, ss. 74–82.
- Świdzińska, A. 2020. Edukacja międzykulturowa jako element kształcenia pracowników służb społecznych. *Annales Universitatis Mariae-Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*. 1 (1), ss. 267–281.

- Theunissen, G. i Kulig, W. 2016. *Inklusives Wohnen-Bestandsaufnahme von Wohnprojekten für erwachsene mit Behinderung in Deutschland*. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.
- Tokarz, B. 2005. Postawy wobec starości i ludzi starszych. W: Tokarz, B. red. *Stop dyskryminacji ze względu na wiek*. Warszawa: Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce, ss. 10–13.
- Trafiałek, E. 2014. Rodzina jako obszar aktywności i źródło wsparcia w aktywnym starzeniu się. W: Szukalski, P., Szatur-Jaworska, B. red. *Aktywne starzenie się. Przeciwdziałanie barierom*. Łódź: Uniwersytet Łódzki, ss. 152–163.
- Weissbrot-Koziarska, A. 2017. W pułapce samotności: pracownik socjalny wobec wykluczenia samotnych seniorów z lokalnej przestrzeni społecznej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*. 30 (4), ss. 133–145.
- Wojciszke, B. 2006. *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- World Population Ageing 2019. 2020. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. World. New York, <https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WorldPopulationAgeing2019-Report.pdf> (30.05.2021).
- World Population Prospects 2019: Highlights, United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, ONZ: New York, https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.pdf (30.05.2021).

Axiological determinants of the attitudes presented by students of aiding courses aimed at the elderly. The case of Poland and Germany – an intercultural perspective

Abstract: Functioning in a culturally diverse world has become an everyday reality. European integration, globalisation, and migration of people have become contributing factors in this regard. In this context, a key role is played by intercultural education aimed at identifying, understanding, and supporting diversity. This article is empirical in nature. The survey objective was to diagnose and describe the attitudes and system of values of students of the helping professions towards older persons in Poland and Germany. The diagnostic survey was the research method used. Kogan's Attitudes Towards Older People scale (Kogan OP Scale) and Schwartz's Portrait Values Questionnaire (PVQ) were used in the survey. The

survey was conducted from October to December 2018. German students (200 persons) constituted the main group, while Polish students (167 persons) were the comparison group. The survey results revealed statistically significant differences between Polish and German students in their attitudes to older persons.

Keywords: attitudes, system of values, intercultural education, student, Poland, Germany

Translated by Sławomir Nowodworski



Niemcy w drodze do międzykulturowej opieki nad osobami starszymi

Streszczenie: Globalizacja to proces, który w ostatnich dziesięcioleciach przyniósł wiele zmian. Poprawa i dalszy rozwój aspektów ekonomicznych spowodowały, że ludziom zaoferowano nowe możliwości i to poza granicami państwa. Nie tylko istniejąca infrastruktura odpowiada za to, że świat w coraz większym stopniu staje się światem wielokulturowym. Mimo wielu zmian różnice między kulturami w zakresie ich podejścia i przekonań, ale także znaczenia i interpretacji życia codziennego, nadal są widoczne.

Migracja jest ściśle związana z polityką pracy. Jeśli pozwalają na to wymogi prawne, celem wielu migrantów jest zarabianie pieniędzy poza granicami ojczyzny. Na terenie Niemiec żyje i pracuje ponad 100 różnych narodów (Visser, de Jong 2002, s. 110). Niemcy to kraj wielokulturowy. Ze względu na rosnącą liczbę osób starszych opieka nad nimi musi dostosować się do wielokulturowej klienteli. Międzykulturowość ma ogromne znaczenie nie tylko dla opieki, ale także dla całego społeczeństwa. Wielokulturowe zespoły robocze są i będą w przyszłości powszechną formą pracy na terenie Niemiec (Barth, 2000). Nie tylko coraz więcej odbiorców opieki, ale także opiekunów pochodzi z innych krajów i innych kultur. Z tego powodu potrzebna jest praktyka i zmiana podejścia, aby sprostać wyzwaniom w delikatny i uporządkowany sposób.

Słowa kluczowe: opieka nad osobami starszymi, międzykulturowość, rekrutacja

Wstęp

Temat wieku i migracji staje się coraz bardziej istotny z perspektywy społecznej i społeczno-politycznej. Dzięki postępom naukowym opieka medyczna staje się coraz lepsza. Śmiertelność niemowląt i dzieci również gwałtownie

spada, co oznacza, że przeciętnie ludzie umierają w starszym wieku. Dziecko urodzone w 2010 roku ma 50% szans na ukończenie 100 lat. Skutkuje to wzrostem średniej długości życia całego społeczeństwa. Oczekuje się, że do 2050 r. odsetek osób na terenie Niemiec powyżej 60. roku życia będzie stanowić jedną trzecią populacji. Czynnikiem, który ma podobne skutki jak śmiertelność, jest migracja. Jeśli jest więcej emigracji niż imigracji, zmniejsza się całkowita liczba ludności. Jeśli jest więcej imigracji niż emigracji, efekt jest dokładnie odwrotny. Liczba osób emigrujących do Niemiec była w ostatnich latach wysoka. Wielu z nich to uchodźcy, których opieka, zakwaterowanie i integracja stanowią dla takiego kraju jak Niemcy duże wyzwanie (Thiele, 2001, ss. 40–54).

Główna zmiana społeczna polega na tym, że od lat 50. coraz mniej osób starszych jest na terenie Niemiec objętych opieką rodzinną. Rosnące zatrudnienie kobiet odgrywa w tym kontekście decydującą rolę, ponieważ to one w przeważającej mierze odpowiadają za opiekę nad członkami rodziny. Dlatego kobiety w znacznie większym stopniu niż mężczyźni narażone są na podwójny ciężar, opieki i pracy. Wiele z nich nie może i nie chce dłużej dźwigać tego ciężaru (Lehr, 2000, s. 122; Dallinger, 2001, s. 127). Ze względu na rosnącą długość życia obywateli Niemiec i związany z tym wzrost liczby osób potrzebujących opieki stale rośnie zapotrzebowanie na profesjonalnie wykwalifikowanych pracowników do opieki nad starszym pokoleniem (Köther i Gnamm, 1993, s. 52).

Specjalizacja pielęgniarstwa jako zawodu pomocy medycznej przyczyniła się do pojawienia się opieki nad osobami starszymi. Spowodowane to zostało postępującą technologią medyczną w sektorze szpitalnym. W przeciwieństwie do pielęgniarstwa, które nastawione jest na eliminację chorób, opieka nad osobami starszymi obejmuje nie tylko sferę fizyczną, ale także potrzeby emocjonalne i społeczne tych osób. Opieka nad osobami starszymi oznacza zatem połączenie opieki medycznej z opieką społeczną. Jest ważną i niezbędną gałęzią zawodu, która w obliczu starzenia się społeczeństwa niemieckiego, będzie miała ogromne znaczenie dla przyszłej opieki nie tylko nad osobami starszymi, ale i chorymi (Dühring, 2000, ss. 11–13).

Rozwój opieki nad osobami starszymi

Opieka nad osobami starszymi jest nieodzowną służbą w społeczeństwie, w którym coraz więcej osób się starzeje. Zdaniem K. Schulze-Rostek jest to zawód, który profesjonalnie zajmuje się indywidualnością każdej osoby

potrzebującej opieki. Zauważanie indywidualności w każdej osobie i dążenie do jej sprawiedliwości są warunkiem profesjonalizmu (Schulze-Rostek, 2002, s. 151). Według Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) głównym zadaniem opieki jest wspieranie nie tylko osób chorych, ale także zdrowych. Tak rozumiana opieka powinna chronić zdrowie i zapobiegać chorobom (WHO, 1995, s. 14).

Wyjaśniając opiekę nad osobami starszymi, autorzy L. Köther i E. Gnamm odwołują się do odróżnienia pielęgniarstwa od opieki nad osobami starszymi, podkreślając przede wszystkim wagę i niezależność drugiego zawodu, który jest w zakresie ochrony zdrowia nowoczesnym zawodem opieki społecznej (Köther i Gnamm, 1993, s. 57). Od czasu uznania tego zawodu przez państwo niemieckie, najpierw w NRW, czyli Nadrenii Północnej-Westfalii, w 1969 roku i późniejszego postawienia go na równi z pielęgniarstwem w latach 1988/1989, została opieka geriatryczna prawnie zakwalifikowana jako opieka profesjonalna (Dühning, 2000, ss. 12–24).

Od kilku lat obserwuje się stały wzrost tego sektora zatrudnienia. W roku 2018 w Niemczech zatrudnionych było około 1,6 mln wykwalifikowanych opiekunek, z czego 583 000 pracowało w opiece nad osobami starszymi (Bundesagentur für Arbeit, 2019, s. 4). Rok później liczba pracowników opieki geriatrycznej wzrosła do 587 197 (Bundesagentur für Arbeit, 2019b). Jednak w całym kraju można zaobserwować silny niedobór wykwalifikowanych pracowników opieki osób starszych (Bundesagentur für Arbeit, 2019, s. 14). Ważną rolę odgrywają tu zmiany demograficzne i ciągły postęp w medycynie. Wraz ze starzeniem się społeczeństwa wzrasta z roku na rok nie tylko odsetek starszych pracowników, ale także liczba osób wymagających opieki. W 2035 roku spodziewany jest wzrost osób potrzebujących opieki o co najmniej 25%, co oznacza, że pojawi się dodatkowe zapotrzebowanie na około 150 000 wykwalifikowanych pracowników w opiece geriatrycznej (Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 2014; Kochskämper, 2018, s. 14).

Coraz częściej pojawiającym się problemem jest krótki okres wykonywania zawodu opiekunek geriatrycznych. Badanie opublikowane w 2009 r. przez Instytut Gospodarki, Pracy i Kultury (IWAK, 2009) na zlecenie Federalnego Ministerstwa ds. Family Affairs wykazało, że około jednej czwartej wszystkich pracowników opieki geriatrycznej rezygnuje z pracy najpóźniej po pięciu latach. Głównymi przyczynami odejścia z zawodu są wysokie wymagania fizyczne i psychiczne. Stwierdzono również, że w szczególności młode opiekunki wcześniej kończą pracę i reorientują się. Jak pokazuje badanie NEXT (Nurses Early Exit Study, 2005), są to zwłaszcza opiekunki z grupy wiekowej

od 25 do 29 lat. Tak więc wiek należy postrzegać jako potencjalnie istotny czynnik, który może wpływać na wczesne zakończenie kariery (Behrens, Horbach i Müller, 2009, s. 20; Joost, 2013, ss. 1113–1116). Dodatkowo badanie NEXT pokazuje, że problem obecnego niedoboru wykwalifikowanych pracowników trzeba koniecznie zredukować i to nie tylko poprzez zwiększenie liczby personelu pielęgniarstwa. Ważne jest, aby szukać środków w celu osiągnięcia jak najdłuższego okres zatrudnienia obecnych pracowników, bez względu na ich wiek i pochodzenie (Joost, 2013, ss. 1113–1116).

W opiece nad osobami starszymi chodzi przede wszystkim o wspieranie osób w samopomocy. Opieka ta oznacza jednak więcej niż interaktywny proces między osobą potrzebującą opieki a opiekunem. Do tej formy opieki należy spotkanie między pokoleniami, szacunek dla starości, tolerancja dla różnych sposobów życia, potrzeb i oczekiwań wobec zmienionych warunków społecznych (Köther i Gnamm, 1993, s. 51). W żadnym innym zawodzie nie ma tak bliskiego związku z zupełnie obcymi sobie ludźmi, jak w opiece. Chodzi w nim nie tylko o bliskość przestrzenną i fizyczną, ale przede wszystkim o więź emocjonalną. Opiekunowie codziennie przechodzą przez emocjonalny roller coaster, w którym doświadczają lęków, słabości, bezradności, ale też tęsknoty i agresji u samego siebie, i u potrzebujących opieki (von den Driesch, 2000, s. 60).

Obszary działalności opieki nad osobami starszymi

Obecnie istnieją różne sposoby życia i mieszkania osób starszych. Osoby te mogą według upodobań i określonych wymagań wybierać, gdzie i jak chcą mieszkać. Jednym z powodów takiej decyzji może być brak krewnych, którzy mogliby się tymi osobami opiekować. Do innych zaliczana jest aktualna sytuacja życiowa i stan zdrowia, które często decydują o podjęciu decyzji o opiece w placówce (Berry, 2007, s. 20).

Assisted living to odpowiednia forma życia dla tych ludzi, którzy nie chcą być sami i którzy chcą nawiązać kontakt z innymi w podobnym wieku. Do tych osób należą osoby niezależne, potrafiące same zadbać o siebie i poradzić sobie z trudnościami życia codziennego. W takich budynkach mieszka od kilku do kilkunastu osób. Każda z nich ma swoje mieszkanie. W każdym z nich dostępny jest domowy numer alarmowy oraz osoba kontaktowa w razie nagłego wypadku (Berry, 2007, ss. 21–30).

Seniorzy mogą być także zakwaterowani w ośrodkach seniora. Są to często pokoje jednoosobowe albo apartamenty dwuosobowe z małym zapleczem

kuchennym. Takie centra seniora oferują często połączenie opieki i życia. W przypadku pogorszenia się stanu zdrowia i wzrostu potrzeby opieki osoby przenoszone są na oddział opiekuńczy. Ośrodki takie są przeznaczone przede wszystkim dla seniorów z lekkimi słabościami fizycznymi, którzy nie mogą już w pełni samodzielnie załatwić swoich spraw codziennych (Berry, 2007, s. 24).

Opieka stacjonarna jest głównym obszarem pracy przeszkolonych pracowników opieki nad osobami starszymi. To oni są najczęściej zatrudnieni w domach pomocy osobom starszym oraz w klinikach rehabilitacyjnych. Osoby starsze, które nie są już w stanie samodzielnie mieszkać, mogą w specjalnym ośrodku znaleźć opiekę, wsparcie i przestrzeń mieszkalną. W domu opieki mieszkają przede wszystkim starsze osoby chore chronicznie, potrzebujące opieki. Niektóre domy spokojnej starości posiadają zarówno dom opieki, jak i jednostkę mieszkalną dla osób bardziej sprawnych (Dühring, 2000, ss. 16–20).

Ostatnią formą opieki jest świetlica. Pracują w niej różne grupy zawodowe, takie jak opiekunowie, terapeuci i wykwalifikowane pielęgniarki. Grupą docelową świetlicy są seniorzy pozostający w ciągu dnia pod opieką lub poszukujący kontaktów towarzyskich. W świetlicy dba się o zachowanie i promowanie niezależności. W ten sposób umożliwia się starszym osobom przebywanie przez długi czas w znajomym otoczeniu. Oferta takiej placówki opiekuńczej służy jako ulga i wsparcie dla opiekuńczych krewnych (Krippner, Müller-Röpke i Sobotta, 1997, s. 36).

Opieka i migranci na terenie Niemiec

Leenen i Grosch (2000, s. 361) definiują migrację jako pojęcie powszechnie używane w socjologii, w celu przestrzennego ruchu, czyli mobilności jednostek lub grup. W węższym sensie chodzi o trwałą zmianę miejsca zamieszkania i życia.

Analizując pojęcie migracji kadry pielęgniarskiej, Brockhaus rozpatruje ją z dwóch perspektyw – socjologicznej i biologicznej (1998b, s. 271). Biologia określa migrację jako formę zmiany mobilności, w której grupy lub jednostki zmieniają lub opuszczają obszar osadniczy swojej populacji. Aby móc wyjaśnić migrację na poziomie socjologicznym, Brockhaus definiuje ją jako termin społeczno-naukowy i polityczno-historyczny. Opisuje on proces przestrzennego przemieszczania się ludzi i zmianę głównego miejsca zamieszkania związaną z przeprowadzką (1998c, s. 90).

Wielość definicji pokazuje, jak wieloaspektowy i różnorodny jest temat migracji. Jeśli połączy się migrację z pracą, to zauważalna jest emigracja z krajów słabiej rozwiniętych przemysłowo do krajów bardziej rozwiniętych gospodarczo, a także z krajów przedprzemysłowych do krajów uprzemysłowionych. Migracja związana z zarobkiem oznacza wyjazd do innego kraju, stałe lub tymczasowe wykonywanie w nim działalności lub całkowitą migrację. Motywy i powody emigracji są bardzo indywidualne. Należy rozróżnić, czy migranci dobrowolnie opuszczają swoją ojczyznę, kierując się lepszymi warunkami ramowymi, możliwościami dalszego szkolenia, stosunkowo dobrymi możliwościami płacy i zatrudnienia, czy też są z powodu różnych okoliczności, takich jak: konflikty polityczne, wojny lub prześladowania, są do tego zmuszeni (Butterwege i Hentges, 2009).

Pochodzący głównie z Europy Wschodniej personel pielęgniarski jest sprowadzany do rodzin w formie pracy etatowej lub dorywczej, aby pomagał im w opiece i w gospodarstwie domowym. Powszechnym i bardzo popularnym modelem całodobowej opieki w domu jest Live-In opieka, czyli opieka przez zamieszkanie. Oznacza ona konstelację kilku pielęgniarek, które opiekują się na zmianę pacjentem w ustalonym cyklu. Czas trwania przydziału zależy między innymi od tego, jak daleko mieszka dana osoba od domu opiekuna. Opiekunowie całodobowi mają zapewnione wyżywienie oraz zakwaterowanie i pracują u jednej osoby maksymalnie przez sześć miesięcy (von Kondratowicz, 2005).

Różnice kulturowe

Różnice kulturowe są często przeszkodą w wykonywaniu pracy opiekuńczej. Komunikacja odgrywa istotną rolę w budowaniu relacji interpersonalnych na oddziałach pielęgniarskich (Bühlmann i Stauffer, 2011, s. 202). Dla większości personelu pielęgniarskiego porozumiewanie się z osobami z innych kultur jest poważnym wyzwaniem (Bühlmann, Stauffer, 2011, s. 203). W wielu przypadkach personel pielęgniarski ogranicza komunikację z pacjentami obcojęzycznymi do zupełnego minimum lub z niej całkowicie rezygnuje. To z kolei oznacza, że pacjenci z obcych kultur nie otrzymują w pełni niezbędnej dla nich opieki (Stuker, 2011, s. 187). Dlatego ważne jest, aby opiekun nie „wciskał” pacjenta w konwencjonalną rolę pacjenta, ale akceptował go takim, jakim on jest (Elzer i Sciborski, 2007, s. 144). Do odpowiedzialności opiekuna należy zadbanie o wolną od strachu atmosferę na oddziale i w pokoju pacjenta. Ponadto istotne jest, aby opiekun znał własne uczucia i postawę, ponie-

waż to one umożliwiają otwarte zmierzenie się z postawami i wartościami pacjenta oraz akceptację ich bez uprzedzeń. Ważne jest również zadbanie o włączenie do codziennej opieki pielęgniarzkiej komunikacji niewerbalnej. Współczucie i zrozumienie najlepiej można wyrazić w formie dotyku, gestów lub spojrzeń (Bühlmann i Stauffer, 2011, s. 202).

W odniesieniu do osób o pochodzeniu migracyjnym należy wspomnieć, że łączą je więzi rodzinne, dlatego opiekun jest konfrontowany nie tylko z pacjentem, ale także z członkami rodziny. Ulgę dla opiekunów mogą stanowić członkowie rodziny, którzy pełnią rolę tłumaczy, co ułatwia komunikację z pacjentem. Należy jednak uważać, żeby krewni nie filtrowali przekazywanych informacji. Opiekun musi mieć w momencie kontaktu z niektórymi osobami ze środowisk migracyjnych świadomość, że podstawową opiekę sprawuje tam tylko członek rodziny, a nie personel pielęgniarzki (Bühlmann i Stauffer, 2007).

Konfrontacja z opieką specyficzną kulturowo ma duże znaczenie dla opiekuna w dzisiejszym wielokulturowym świecie nie tylko na terenie Niemiec (Leininger, 1998, s. 26). Tylko wtedy, gdy opiekunowie rozumieją różne kultury, ich wartości, są w stanie zrozumieć przekonania osób dotyczące ich zdrowia, opieki, samopoczucia, choroby i śmierci. Ta wiedza umożliwia przeprowadzenie u pacjentów z innych kultur bardziej skutecznej opieki (Leininger, 1998, s. 26).

Podsumowanie

W naszym społeczeństwie poznawanie ludzi z obcych kultur jest częścią codziennego życia. Spotyka się wiele różnych wartości, norm, języków i tradycji, dlatego sporadycznie zdarzają się konflikty w kontaktach lub zrozumieniu ludzi z innych kultur. W oparciu o te codzienne spotkania komunikacja międzykulturowa coraz częściej znajduje się w centrum zainteresowania. Aby procesy komunikacyjne były jak najbardziej efektywne, ważne jest pozbycie się jakichkolwiek uprzedzeń. W codziennym życiu zawodowym, np. w zawodach w sektorze opieki zdrowotnej, wskazane jest korzystanie z tłumaczy lub innych pomocy komunikacyjnych, ponieważ przekazywane są tu często bardzo ważne specyficzne informacje dla pacjenta. Dodatkowe nabycie kompetencji międzykulturowych ma ogromne znaczenie dla osób, które w swoich zawodach często stykają się z osobami o pochodzeniu migracyjnym.

W obszarze edukacji międzykulturowej przekazywane są z jednej strony kompetencje o obcych kulturach, a z drugiej wrażliwość na osoby o pocho-

dzeniu migracyjnym. Innym ważnym aspektem kompetencji międzykulturowych jest ograniczanie stereotypów, dyskryminacji i wykluczenia. Bardzo ważne jest osłabienie, a nawet całkowite zrewidowanie negatywnych poglądów, jakie niektórzy ludzie żywią wobec osób z obcych kultur. Dzięki różnorodności jest jasne, że ludzie mimo innego tła kulturowego mają wiele podobieństw. Ponadto równie ważne jest zintegrowanie tej różnorodności w nasze codzienne życie społeczne. Ostatecznie jednak najważniejsze jest podkreślenie, aby wszyscy ludzie, niezależnie od pochodzenia, byli w swojej wyjątkowości respektowani. Z tych powodów ważne jest dostrzeganie aspektów kulturowych i włączanie ich do codziennego życia w sektorze medycznym. Ponad wszystko należy zadbać o to, aby bariery, które początkowo istnieją między członkami służby zdrowia a pacjentami o pochodzeniu migracyjnym, zostały usunięte poprzez skuteczną komunikację międzykulturową. Tylko w ten sposób możliwe jest zagwarantowanie osobom z obcych kultur wysoką jakość opieki zdrowotnej.

Bibliografia

- Behrens, J., Horbach, A. und Müller, R. 2009. *Berichte aus der Pflege. Forschungsstudie zur Verweildauer in Pflegeberufen in Rheinland – Pfalz* (ViPb). Mainz: Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen, ss. 20.
- Berry, M. 2007. *Zu Hause pflegen, Ein Ratgeber*. Heidelberg: mvg Verlag Redline GmbH.
- Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege. 2014. *Arbeitsschutzbezogene Herausforderungen der Beschäftigung ausländischer Pflegekräfte in Deutschland*. Hamburg: Beisner Druck GmbH & Co. KG, Buchholz/Nordheid.
- Brockhaus. 1998b. *Der Brockhaus*, F.A. Brockhaus GmbH, Leipzig–Mannheim, **9**, s. 271.
- Brockhaus. 1998c. *Der Brockhaus*, F.A. Brockhaus GmbH, Leipzig–Mannheim, **15**, s. 90.
- Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. 2014. *Arbeit in der Pflege – Arbeit am Limit? Arbeitsbedingungen in der Pflegebranche*, Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. https://www.baua.de/DE/Angebote/Publicationen/Fakten/BIBB_BAuA10.pdf?blob=publicationFile&v=6 (27.12.2019), s. 14.
- Bundesagentur für Arbeit. 2019. *Arbeitsmarktsituation im Pflegebereich*,

- Bundesagentur für Arbeit. Blickpunkt Arbeitsmarkt.* <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Berufe/generische-Publikationen/Altenpflege.pdf> (27.12.2019), s. 14.
- Bundesagentur für Arbeit. 2019. *Beschäftigte nach Berufen*, KIDB 2010, Nürnberg, s. 4.
- Butterwegge, Ch. und Hentges, G. 2009. *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühlmann, R. und Stauffer, Y. 2007. Bedeutung der Kommunikation in der transkulturellen Pflege. In: Domenig, D. ed. *Transkulturelle Kompetenz, Lehrbuch für Pflege Gesundheits- und Sozialberufe*. Verlag Hans Huber, Hogrefe AG, Bern, ss. 202–203.
- Bühlmann, R. und Stauffer, Y. 2011. Bedeutung der Kommunikation in der Pflege. In: Domenig, D. ed. *Professionelle Transkulturelle Pflege – Handbuch für Lehre und Praxis in Pflege und Geburtshilfe*. Bern: Verlag Hans Huber Hogrefe AG.
- Dallinger, U. 2001. Erwerbstätige Pflegepersonen älterer hilfe – und pflegebedürftiger Menschen in der Bundesrepublik Deutschland: Partizipation im und Ausscheiden aus dem Erwerbsleben. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Pflege. Stuttgart, s. 127.
- Dühning, A. 2000. Pflege. Berufsbild der Altenpflege. In: Von Dühning, A. und Habermann-Horstmeier, L. *Das Altenpflegelehrbuch. Medizinische und psychosoziale Grundlagen für die Pflege alter Menschen*, 2, Stuttgart/New York, ss. 11–24.
- Elzer, M. und Sciborski, C. 2007. *Kommunikative Kompetenzen in der Pflege – Theorie und Praxis der verbalen und nonverbalen Interaktion*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Grosch, H. und Leenen, W.R. 2000. Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung, *Interkulturelles Lernen – Arbeitshilfen für die politische Bildung*, Bonn.
- Joost, A. 2013. *Altenpflegekräfte länger im Beruf halten. Chancen, Potenziale und strategische Ansätze*. 56 (8), <https://doi.org/10.1007/s00103-013-1751-0>, ss. 1113–1116 (12.08.2020).
- Kochskämper, S. 2018. *Die Entwicklung der Pflegefallzahlen in den Bundesländern*, 33, Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Köther, I. und Gnam, E. 1993. *Altenpflege in Ausbildung und Praxis*. 2, Stuttgart, ss. 51–57.

- Krippner, A., Müller-Röpke, A. und Sobotta, C. 1997. Veränderungen im soziokulturellen Bedeutungszusammenhang von Pflege. Eine begriffsgeschichtliche Untersuchung. In: Uzarewicz, C., und Piochetta, G. eds. *Transkulturelle Pflege*. Berlin: VWB, s. 36.
- Leenen, W.R. und Grosch, H. 2000. Glossar. In: Bundeszentrale für politische Bildung, *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn.
- Lehr, U. 2000. *Psychologie des Alterns*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Leininger, M.M. 1998. *Kulturelle Dimensionen menschlicher Pflege*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Lenthe, U. 2011. *Transkulturelle Pflege – Kulturspezifische Faktoren erkennen – verstehen integrieren*. Wien: Facultas.
- Leyer, E. 1991. *Migration, Kulturkonflikt und Krankheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schulze-Rostek, K. 2002. Interkulturelle Aus – und Weiterbildung – Erfahrungen aus der Pflege. In: Hegemann, T. und Lenk-Neumann, B. eds. *Interkulturelle Beratung: Grundlagen, Anwendungsbereiche und Kontexte in der psychosozialen und gesundheitlichen Versorgung*. Berlin: VWB-Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Simon, M., Tackenberg, P., Hasselhorn, H.-M. Kümmerling, A., Büscher, A. und Müller, B.H. 2005. *Auswertung der ersten Befragung der NEXT-Studie in Deutschland*. Universität Wuppertal. <http://www.next.uniwuppertal.de> (21.07.2021).
- Stuker, R. 2011. Professionelles Dolmetschen. In: Domenig, D. ed. *Professionelle Transkulturelle Pflege – Handbuch für Lehre und Praxis in Pflege und Geburtshilfe*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Thiele, G. 2001. *Soziale Arbeit mit alten Menschen. Grundlagenwissen für Studium und Praxis*. Troisdorf: Fortis Verlag.
- Visser, M. und de Jong, A. 2002. *Kultursensitiv pflegen. Wege zu einer interkulturellen Pflegepraxis*. München, Jena: Urban & Fischer.
- Von Bose, A. und Terpstra, J. 2012. *Muslimische Patienten pflegen Praxisbuch für Betreuung und Kommunikation*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Von den Driesch, K. 2000. *Interkulturalität in der Krankenpflege. Ansätze zu einem Handbuch für Lehrende in der Aus- und Fortbildung*. Diplomarbeit der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Von Kondratowitz, H.J. 2005. *Die Beschäftigung von Migranten/innen in der Pflege. Arbeit von Migranten im Pflegebereich*, Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie. <https://doi.org/10.1007/s00391-005-0348-0> (13.05.2021).

Weltgesundheitsorganisation (WHO). 1995. *Pflege im Aufbruch und Wandel*, München.

Germany on the way to intercultural care for the elderly

Abstract: Globalization is a process that has brought many changes in recent decades. Improvement and further development of economic aspects meant that people were offered new opportunities, and this outside the country. It is not only the existing infrastructure that is responsible for the fact that the world is increasingly becoming a multicultural world. Despite many changes, differences between cultures in terms of their attitudes and beliefs, but also the meaning and interpretation of everyday life, are still visible.

Migration is closely related to labor policy. If legal requirements allow, the goal of many migrants is to earn money abroad. Over 100 nations live and work in Germany (Visser / de Jong 2002, p. 110). Germany is a multicultural country. Due to the growing number of elderly people, caring for them must adapt to a multicultural clientele. Interculturalism is of great importance not only for care but also for society as a whole. Multicultural work teams are and will continue to be an increasingly common form of work in Germany (Barth, 2000). Not only more and more care recipients, but also more and more carers come from other countries and cultures. For this reason, practice and a change of approach are needed to deal with this topic in a delicate and structured way.

Keywords: care for the elderly, interculturalism, recruitment

Translated by Anna Bocheńska-Brandt



Idea miast sprawiedliwości naprawczej na przykładzie Wrocławia

Streszczenie: Artykuł ma na celu przedstawienie idei miast sprawiedliwości naprawczej i prób stosowania praktyk naprawczych przez instytucje samorządowe oraz organizacje pozarządowe we Wrocławiu oraz sposobów angażowania społeczności lokalnych w rozwiązywanie problemów społecznych i konfliktów dotyczących mieszkańców miasta. Odnosi się do koncepcji sprawiedliwości naprawczej, która staje się skutecznym narzędziem naprawy relacji społecznych poprzez odbudowanie więzi międzyludzkich, pełni także funkcję edukacyjną, przyczyniając się do rewitalizacji wspólnot i budowy społeczeństwa obywatelskiego. Wskazuje na znaczenie wspólnot lokalnych i środowiskowych, które jako ofiary przestępstw czy konfliktów, ale również jako podmioty współodpowiedzialne za ich przyczyny i skutki, mogą włączać się na różne sposoby w proces naprawczy.

Słowa kluczowe: sprawiedliwość naprawcza, miasta sprawiedliwości naprawczej, konflikty społeczne, wspólnota, Wrocławskie Centrum Sprawiedliwości Naprawczej, Fundacja Dom Pokoju

Idea sprawiedliwości naprawczej (dalej: SN) ma długie tradycje, jak sugerują niektórzy badacze, sięgające starożytności (Lewicka-Zelent, 2015). Według Aertsena (2020) pojawiła się ponownie jako odpowiedź na zbyt duże skoncentrowanie się wymiaru sprawiedliwości na karze, pomijanie głosu ofiar i brak możliwości wpływania na sprawców, by wzięli odpowiedzialność za swoje czyny. W Europie odrodziła się na przełomie lat 60. i 70. XX w., kiedy w różnych krajach powstawały innowacyjne projekty dotyczące rozwiązywania konfliktów przy jej pomocy (Chalimoniuk-Zięba i Oklejak, 2013). Znalazła tu wsparcie w aktach prawnych wydawanych przez Radę Europy i Unię Europejską, takich jak np.: Rekomendacje Rady Europy dotyczące mediacji

w sprawach karnych [Nr R (99)19] i precyzując definicję SN, jej podstawowe zasady i praktyki [CM/Rec (2018)8] oraz Decyzja Ramowa Rady 2001/220/JHA i Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2012/29/UE wspierające prawa ofiar. W 2020 r. większość krajów UE przyjęła przepisy umożliwiające rozwój SN, a idea miała zasięg światowy (Aertsen, 2020).

Według Stypuły (2010) ten wzrost zainteresowania sprawiedliwością naprawczą spowodowany był coraz wyraźniej dostrzeganymi wśród zachodnich społeczeństw tendencjami: tęsknotą za mitem o zgodnie żyjącej wspólnocie i troską o przetrwanie grup mniejszościowych i ich odrębności kulturowej. Te dwa czynniki, podkreślanie znaczenia wspólnot lokalnych oraz troskę o zachowanie różnorodności kulturowej, dostrzec można również w idei miast SN, która zrodziła się wraz z rosnącą popularnością samej koncepcji i zaczyna się cieszyć zainteresowaniem również w naszym kraju.

Artykuł ma na celu przedstawienie idei miast SN i prób stosowania praktyk naprawczych przez instytucje samorządowe oraz organizacje pozarządowe we Wrocławiu, pierwszym mieście, które rozpoczęło starania o dołączenie do międzynarodowego grona miast SN oraz sposobów angażowania społeczności lokalnych w rozwiązywanie lokalnych konfliktów i problemów społecznych. Zainspirowany został udziałem w grancie badawczym¹, podczas którego realizowano wywiady z praktykami SN i osobami zaangażowanymi w działalność instytucji i organizacji wspierających ideę miasta SN we Wrocławiu². Dokonano również analizy informacji o działaniach tych instytucji i organizacji udostępnionych na stronach internetowych, wytycznych i opisów projektów prowadzonych przez miasta SN zrzeszone w European Forum for Restorative Justice (EFRJ) oraz publikacji dotyczących idei SN.

Sprawiedliwość naprawcza – zarys problemu

Sprawiedliwość naprawcza to koncepcja zakładająca jak najpełniejsze naprawienie krzywdy wyrządzonej przestępstwem, przy aktywnym i dobrowolnym udziale osoby pokrzywdzonej, sprawcy, a czasem także przedstawicieli lo-

¹ Protecting and defending the rights of victims of anti-LGBT hate crimes: Innovative paths through restorative justice (LetsGoByTalking), 2020–2021, współfinansowany przez Justice Programme of the European Union, nr umowy: 875763 – JUST-AG-2019/JUST-JACC-AG-2019.

² M.in. z przedstawicielami Zespołu ds. Sprawiedliwości Naprawczej przy Prezydencie Miasta, Wrocławskiego Centrum Sprawiedliwości Naprawczej, Fundacji Dom Pokoju, kuratorów sądowych i Policji.

kalnej społeczności. Ma na celu odbudowanie relacji poprzez zrozumienie potrzeb ofiary, zadośćuczynienie, przeproszenie, pracę na rzecz lokalnej społeczności, ale też pociągnięcie sprawcy do odpowiedzialności za popełnione czyny (Piątek i Zielińska, 2016). Stwarza warunki, by ofiara i sprawca mogli przedstawić swoją perspektywę, ale przede wszystkim oddaje głos ofierze, pomijanej w tradycyjnym procesie karnym, w którym główną rolę przejmuje państwo reprezentowane przez sąd. Koncepcja ta na pierwszym planie stawia więc ofiarę i sprawcę, umniejszając rolę państwa (Piątek, 2016). Za ofiary uznaje osoby bezpośrednio pokrzywdzone czynem, a także dotknięte nim pośrednio, ich rodziny, przyjaciół, bliskich sprawcy oraz wspólnoty lokalne. Inaczej niż w przypadku sprawiedliwości retributywnej, która dąży do ukarania sprawcy za naruszenie prawa, jej celem jest naprawienie szkód moralnych i majątkowych ofiary oraz danie sprawcy szansy na reintegrację i poprawę relacji społecznych przez odbudowanie więzi międzyludzkich opartych na szacunku, trosce i poszanowaniu godności człowieka. Zakłada ona, że przestępstwo wpływa na jakość życia całej wspólnoty, ponieważ podważa poczucie bezpieczeństwa i wzajemne zaufanie u jej członków, prowadząc do dezintegracji (Różyńska, 2005). Tym samym wspólnota staje się ofiarą przestępstw czy konfliktów, ale równocześnie jest współodpowiedzialna za ich przyczyny i skutki, ponieważ ma realny wpływ na warunki społeczne, ekonomiczne i polityczne, w jakich żyją jej członkowie. Wspólnota powinna więc być zobowiązana do współpracy przy naprawianiu szkody i udzielenia wsparcia zarówno ofiarom, jak i sprawcom. Społeczności lokalne i środowiskowe mogą włączać się w proces naprawczy przez świadczenie pomocy materialnej, psychologicznej, prawnej, wsparcie w reintegracji czy w zdobyciu zawodu. Dzięki swojemu zaangażowaniu „wspólnota uczy się odpowiedzialności i troski za swoich członków (...) odbudowuje i wzmacnia konstytuującą ją więzi społeczne; uczy się samodzielnie radzić sobie z problemami, a poprzez przywracanie sprawcom godności i poczucia społecznej użyteczności, zapobiega przestępczości na przyszłość” (Różyńska, 2005, s. 19).

W szerokim rozumieniu SN może być więc rozumiana jako idea służąca stworzeniu modelu naprawy relacji międzyludzkich, rozwiązywania konfliktów i wiążących się z nimi problemów nurtujących lokalne społeczności, mająca na celu usunięcie niesprawiedliwości i zapobieganie szkodliwym społecznie zachowaniom, która pełni także funkcję edukacyjną, przyczyniając się do rewitalizacji wspólnot i budowy społeczeństwa obywatelskiego (Stypuła, 2010). W ramach SN wypracowano metody służące rozwiązywaniu konfliktów: negocjacje, angażujące zainteresowane strony; mediacje, w które oprócz stron

włączany jest bezstronny mediator; konferencje SN, zakładające przyznanie się do winy, okazanie skruchy i naprawienie szkody przez sprawcę oraz udział osób bliskich ofierze i członków społeczności lokalnej; kręgi sprawiedliwości naprawczej, będące formą pośrednią między mediacją a konferencją, przy udziale zbiorowej terapii, bez konieczności przyznania się do winy i wyrażenia skruchy przez sprawcę (Zawiejski, 2016) oraz quasi-sprawiedliwość naprawczą, która nie musi uwzględniać dialogu między ofiarą a sprawcą.

Miasta sprawiedliwości naprawczej – sposoby wdrażania idei

Programy SN, początkowo wykorzystywane niemal wyłącznie w sytuacji konfliktów wynikających z przestępstwa, z czasem zaczęto stosować, by zapobiec konfliktom rodzinnym, w szkołach, miejscach pracy, ale też w przypadku konfliktów międzyetnicznych i międzyreligijnych. Nowym obszarem, w którym wykorzystuje się praktyki SN, są także tzw. miasta naprawcze, sieć miast na całym świecie, które dzięki wdrażanym projektom stają się miastami sprawiedliwości naprawczej. Jak zauważa Mannozi (2019), promowanie idei takich miast jest dużym wyzwaniem, ponieważ brak jasno określonych wytycznych, których przestrzeganie umożliwiłoby miastom staranie się o tytuł. Inspirację mogą stanowić projekty rozwijane już lokalnie w niektórych z nich, jednak każde miasto wdrażające praktyki naprawcze wymaga działań dostosowanych do swojej specyfiki, potrzeb mieszkańców, a także do rodzaju problemów, które należy rozwiązać. W celu zbierania lokalnych doświadczeń z praktykami naprawczymi i dzielenia się nimi z innymi miastami, od 2019 r. w ramach EFRJ pracuje grupa robocza, której członkami są przedstawiciele miast wdrażających projekt, m.in.: Tempio Pausania (Włochy), Bristol (Anglia), Leuven (Belgia), a od 2021 r. także Wrocław³.

Doświadczenia pierwszych miast SN wskazują, że przy pomocy praktyk naprawczych możliwe jest rozwiązywanie lokalnych konfliktów i problemów. Przykładem mogą być Hull i Leeds, gdzie doprowadzono do redukcji konfliktów między mieszkańcami dzielnic, w miejscach pracy, a także w szkołach, w których poprawa relacji społecznych widocznie wpłynęła na wyniki uczniów w nauce (Mannozi, 2019). Interesujący projekt wdrażany jest także w Tempio Pausania na Sycylii, gdzie pomysł na wykorzystanie SN pojawił się w 2013 r. podczas budowy zakładu karnego dla skazanych za przestępstwa mafijne. Gdy inwestycję oprotowała lokalna społeczność, pomocne okazały się spotka-

³ www.euforumSN.org/en/working-group-restorative-cities (30.11.2020).

nia w formie kręgów naprawczych między mieszkańcami a przedstawicielami wymiaru sprawiedliwości. Także w Lecco, w Lombardii, regionie szczególnie dotkniętym pandemią COVID-19, kręgi naprawcze tworzone przez lekarzy, pielęgniarki, ozdrowieńców i osoby, które straciły członków rodziny, wykorzystywane są jako metoda radzenia sobie z traumą⁴. Do sieci miast SN należą także miasta spoza Europy, takie jak m.in. Oakland, w Stanach Zjednoczonych, w którym SN stała się odpowiedzią na kryzys związany z istnieniem kompleksu więziennie-przemysłowego, zapełnianego mieszkańcami biednych dzielnic miasta, nastawionego bardziej na zysk niż resocjalizację. Podejmowane tu działania służą rozwojowi lokalnej społeczności i jej edukacji, by zapobiec wzrostowi przestępczości, zwalczają ubóstwo, rasizm i nierówny dostęp do zasobów, ale też wspierają osoby opuszczające więzienia, m.in. przez tworzenie odpowiedniej przestrzeni i infrastruktury i uczenie ekonomii⁵.

Miasta zainteresowane SN w swoim funkcjonowaniu to niekoniecznie miasta, które mają największe problemy społeczne i ekonomiczne, ale takie, w których dużą wrażliwością społeczną i chęcią współpracy wykazują się osoby pracujące w sektorach opracowujących projekty naprawcze: w samorządach miejskich, służbach socjalnych, szkołach, dzielnicach, organizacjach pozarządowych i w sądownictwie. Do przygotowania i wdrożenia projektu niezbędne jest jednak zaangażowanie władz miejskich i znalezienie źródeł jego finansowania. Projekt zakłada, że partnerzy należący do sieci miast i pretendujący do niej dzielą się wiedzą i wskazówkami w celu jego wdrożenia, mają możliwość poznania praktyk stosowanych już w innych miejscach, a następnie wykorzystania ich u siebie. Kładzie nacisk na kluczowe wartości SN, takie jak: poszanowanie ludzkiej godności, odpowiedzialność, solidarność i sprawiedliwość; podnoszenie świadomości społeczności na temat SN; tworzenie praktycznych ścieżek naprawczego zarządzania konfliktem; korzystanie z pomocy wykwalifikowanych mediatorów oraz zawieranie umów intencyjnych z lokalnymi instytucjami i organizacjami w celu zacieśnienia współpracy, która ma służyć rozwiązywaniu konfliktów społecznych, ale także wzmocnieniu relacji międzyludzkich na poziomie lokalnych społeczności i tworzeniu bezpiecznych warunków do życia (Mannozi, 2019).

Miasta naprawcze starają się prowadzić odpowiedzialną politykę społeczną, walcząc z nierównościami, ubóstwem, bezrobociem, marginalizacją

⁴ www.facebook.com/SprawiedliwoscNaprawczawPolsce (15.12.2020).

⁵ www.iftf.org/fileadmin/user_upload/downloads/catalysts/IFTF_Fourm_TheRestorativeJusticeCityMap_rdr.pdf (22.06.2021).

i wykluczeniem oraz uzależnieniem od alkoholu i narkotyków, które często są przyczynami przestępstw. Tworzą warunki do powrotu ich sprawców do społeczeństwa, umożliwiając naprawę szkody i zadośćuczynienie poprzez pracę na rzecz społeczności lokalnej. Oferują mieszkańcom możliwość mediacji w sytuacjach konfliktowych, w miejscach pracy i w szkołach. Stawiają na wyrównywanie szans edukacyjnych, zwalczają dyskryminację z powodu płci, orientacji seksualnej czy tożsamości etnicznej i religijnej, w różnorodności widząc szansę, a nie zagrożenie. Zwracają szczególną uwagę na wspólnotę, dostrzegając negatywne skutki podziałów społecznych. Za konieczną uznają taką zmianę kulturową, która prowadzi do przewyciężenia uprzedzeń i stereotypów, wzmacnia relacje społeczne i lokalne wspólnoty⁶.

Sprawiedliwość naprawcza we Wrocławiu

Idea sprawiedliwości naprawczej cieszy się coraz większą popularnością również w Polsce, gdzie wdrażana jest głównie przez środowiska kuratorów, mediatorów i organizacje pozarządowe. Szersze działania w kierunku jej popularyzacji rozpoczęto we Wrocławiu, pierwszym mieście w Polsce ubiegającym się o tytuł miasta SN. Dla realizacji tego celu, w listopadzie 2019 r., przy prezydencie miasta Jacku Sutryku, utworzono Zespół ds. Sprawiedliwości Naprawczej, w skład którego powołano przedstawicieli instytucji samorządowych, straży miejskiej, organizacji pozarządowych oraz kuratorów sądowych⁷. Do jego zadań należy koordynacja działań podejmowanych przez różne podmioty, tworzenie warunków do ich współpracy zgodnie z założeniami SN, promocja jej metod oraz wdrażanie Rekomendacji Rady Europy dotyczącej SN w sprawach karnych. Dwoje członków zespołu od 2019 r. reprezentuje Polskę w międzynarodowym projekcie Restorative Justice. Strategies for Change, co stanowi dodatkowe wsparcie merytoryczne i praktyczne dla jego prac. Działalność zespołu zainaugurowano w styczniu 2020 r., jednak z powodu wybuchu pandemii COVID-19 została ona znacznie ograniczona. Z powodu obostrzeń epidemicznych i braku możliwości ukończenia prac termin realizacji projektu przesunięto więc z końca 2020 na jesień 2021 r.⁸

⁶ www.euforumSN.org/en/restorative-cities (22.06.2021).

⁷ www.wroclaw.pl/powstal-zespol-ds-sprawiedliwosci-naprawczej (30.11.2020).

⁸ Wywiad – Zespół ds. Sprawiedliwości Naprawczej, www.facebook.com/SprawiedliwoscNaprawczawPolsce (8.01.2021).

Powstanie zespołu było jednak tylko zwieńczeniem działań, które we Wrocławiu rozwijane są od 2009 r. i opierają się na dobrej współpracy samorządu lokalnego z wymiarem sprawiedliwości, organami ścigania oraz organizacjami pozarządowymi. W 2016 r. miasto, w ramach Wrocławskiego Centrum Integracji, przy udziale kuratorskiej służby sądowej i Dolnośląskiej Rady Terenowej do spraw Społecznej Readaptacji i Pomocy Skazanym, zainicjowało zadanie: Praca dla lokalnej społeczności – Wrocławskie Centrum Sprawiedliwości Naprawczej, które stało się wzorcowym projektem w zakresie wdrażania praktyk naprawczych. Prowadzące je Wrocławskie Centrum Integracji ma doświadczenie w pracy z osobami zagrożonymi wykluczeniem społecznym, niepełnosprawnymi, uzależnionymi, bezdomnymi, ofiarami przemocy w rodzinie, a także opuszczającymi zakłady karne, zajmując się aktywizacją zawodową i reintegracją społeczną. Realizuje też inne projekty wspierające mieszkańców, np. „Wrocławski opiekun dzienny”, który oferuje pomoc rodzicom dzieci w wieku do lat 3 w podjęciu pracy zawodowej oraz „Wrocław na językach świata”, ułatwiający cudzoziemcom mieszkającym w mieście poznanie języka polskiego, w czym pomaga ok. 600 wolontariuszy⁹.

WCSN skupia się na promocji dialogu, mediacji i resocjalizacji, ale przede wszystkim na wprowadzaniu praktyk naprawczych przy organizacji warunków do wykonywania pracy społecznej przez skazanych za wykroczenia i drobniejsze przestępstwa w ramach kary ograniczenia wolności. Wrocławski kaskadowy model organizacji takiej kary zakłada, że skazani kierowani są do WCI i Stowarzyszenia Pomocy Ludzie Ludziom¹⁰ przez sądy rejonowe, a wykonanie kar nadzorowane jest przez kuratorów sądowych. Aby zminimalizować ryzyko powrotu do przestępstwa, skazani włączani są w działania edukacyjne, reintegracyjne, otrzymują wsparcie psychologa i doradcy zawodowego, a także pomoc w leczeniu uzależnień. Kierowani są do wyspecjalizowanych placówek, które pomagają rozwiązać problem, z powodu którego doszło do przestępstwa. WCSN stara się traktować skazanych podmiotowo, uwrażliwić ich na dobro wspólne, a także na krzywdę ofiar. Pracuje jednak przede wszystkim ze sprawcą, a także społecznością lokalną, uznając ją za ofiarę działań skutkujących wzrostem poczucia zagrożenia. W celu aktywizacji mieszkańców opracowało internetowy system zgłoszeń aktów wandalizmu, uszkodzenia mienia i mowy nienawiści, które przekazywane są Straży

⁹ Wywiad – WCSN; www.wcsn.pl; www.wci.wroclaw.pl (31.05.2021).

¹⁰ Organizacja pozarządowa pomagająca osobom bezdomnym opuszczającym jednostki penitencjarne.

Miejskiej i Policji. Sprawcy takich czynów wykonują nieodpłatne prace na cele społeczne, „spłacając w ten sposób swoisty dług wobec wspólnoty, z której się wywodzą i którą w jakiś sposób skrzywdzili”¹¹.

Wdrażając praktyki naprawcze, WCSN uwzględnia zarówno perspektywę ofiar, jak i sprawców. Podkreśla, że ważne jest, by mieszkańcy Wrocławia postrzegali naprawienie szkody przez skazanych jako formę zadośćuczynienia za popełnione błędy. Ma to ważny wymiar rehabilitacyjny dla sprawców, daje szansę na zmianę i zrozumienie konsekwencji swoich czynów. Według członka Zespołu ds. Sprawiedliwości Naprawczej WCSN to „wzorcowy i unikalny projekt z kilku powodów: jedyny taki w Polsce; angażuje kilka instytucji przy realizacji celu; ważną rolę odgrywa element partycypacji mieszkańców”¹². WCSN wspiera interdyscyplinarny zespół wzorowany na nowojorskich *community courts*, w skład którego wchodzi przedstawiciele WCI, Policji, Straży Miejskiej, Służby Więziennej, organizacji pozarządowych, kuratorzy, adwokaci, mediatorzy, pracownicy naukowcy i studenci prawa Uniwersytetu Wrocławskiego, co ułatwia wdrażanie praktyk naprawczych na różnych etapach postępowania wobec sprawców przestępstw oraz osób pokrzywdzonych¹³.

Praktyki naprawcze w swojej działalności wykorzystuje także Fundacja Dom Pokoju, organizacja pozarządowa, która dąży do budowy społeczeństwa obywatelskiego, aktywnie uczestniczącego w życiu lokalnej społeczności i otwartego na dialog oraz do edukacji w kierunku tolerancji i komunikacji bez przemocy. Cele te realizuje w obszarach rozwoju lokalnego, mediacji rówieśniczych i transformacji konfliktu. Służy pomocą w sytuacji konfliktów indywidualnych oraz między społecznościami, tworzy Dolnośląski Ośrodek Dialogu – sieć organizacji zaangażowanych w budowanie dialogu, stanowiącą platformę spotkań dla osób spoza dużych ośrodków, umożliwiającą pracę nad rozwiązywaniem lokalnych problemów i konfliktów. Prowadząc Pogotowie Mediacyjne, zapewnia mieszkańcom Wrocławia dostęp do mediacji finansowanych przez samorząd, które okazały się pomocne w najtrudniejszym okresie pandemii COVID-19. Fundacja zainicjowała również mediacje rówieśnicze w szkołach, edukuje o komunikacji bez agresji, rozwiązywaniu konfliktów, współpracy oraz akceptacji „innego”. Uczy dzieci przejmowania odpowiedzialności za swoje postępowanie i angażuje całą społeczność szkolną, także nauczycieli i rodziców. W ramach Programu na rzecz Romów i Romini ru-

¹¹ Wywiad – WCSN.

¹² Wywiad – Zespół ds. Sprawiedliwości Naprawczej.

¹³ www.wcsn.pl/o-nas (31.05.2021).

muńskich uczestniczyła w rozwiązaniu sporu między Romami z koczowiska przy ul. Kamieńskiego a władzami miasta. Projekt rozpoczęto w 2017 r., gdy na miasto nałożono karę finansową połączoną z nakazem rozbiórki, a jego celem była likwidacja koczowiska z uwzględnieniem potrzeb zamieszkującej go społeczności. Praca Fundacji polegała na budowaniu zaufania wśród mieszkańców koczowiska i przekonaniu ich do jego opuszczenia, co było trudne ze względu na wcześniejsze próby eksmisji. Jej efektem było jednak przeniesienie 31 rodzin do mieszkań treningowych i likwidacja koczowiska w 2018 r. Fundacja wykorzystała metodę *housing first* („najpierw mieszkanie”), rodziny relokowano do wyposażonych mieszkań, bez potrzeby przebywania w ośrodkach tymczasowych i okresu przygotowania. Mieszkania wynajęto na rynku komercyjnym, przy wsparciu finansowym miasta, a rodziny docelowo oczekują na przyznanie lokali socjalnych. Fundacja nadal opiekuje się nimi, oferuje pomoc asystenta, pomoc prawną, wspiera ich aktywność zawodową, działa też na rzecz ich integracji¹⁴.

Fundacja kładzie duży nacisk na edukację wielokulturową, a jej aktywność wpisuje się w przyjętą przez Wrocław Strategię Dialogu Międzykulturowego, która zyskała dodatkowy impuls wraz z przystąpieniem miasta w lipcu 2021 r. do europejskiego programu Miasta Międzykulturowe. Jego celem jest m.in. pomoc władzom lokalnym w inicjowaniu polityki integracji międzykulturowej oraz rozwijaniu potencjału społeczeństw różnorodnych kulturowo¹⁵, o co zabiegają także miasta naprawcze.

Wdrażaniu SN we Wrocławiu sprzyjają także prace naukowo-badawcze podejmowane przez środowisko naukowe. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na wspomniany projekt LetsGoByTalking, prowadzony w Katedrze Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Wrocławskiego, w ramach którego realizowano badania m.in. wśród praktyków i teoretyków SN oraz specjalistów z organizacji antydyskryminacyjnych i działających na rzecz praw osób LGBT. Wyniki badań wskazały na niską świadomość społeczną na temat SN oraz brak wiedzy na temat innych form SN, poza mediacją, w środowisku prawniczym. Problemem zauważanym przez uczestników był brak odpowiednich szkoleń, szczególnie w zakresie wykorzystania procedur SN w sytuacji dyskryminacji osób LGBT oraz współpracy między instytucjami i organizacjami pozarządowymi zajmującymi się SN oraz działaniami na

¹⁴ Wywiad – Fundacja Dom Pokoju; www.dompokoju.org (14.03.2022).

¹⁵ www.wielokultury.wroclaw.pl/wroclaw-przystapil-do-europejskiego-programu-miasta-miedzykulturowe (9.07.2021).

rzecz praw tych osób. Wymiernym efektem projektu była wymiana doświadczeń, praktyk i strategii, ale też pogłębienie współpracy między wrocławskimi instytucjami miejskimi i organizacjami pozarządowymi, uświadomienie potencjału praktyk naprawczych w odniesieniu do przestępstw z nienawiści oraz przygotowanie warsztatów i e-kursu (<https://kliqacademy.be/pl/e-learnings/lets-go-by-talking-pl/>).

Podsumowanie

Idea sprawiedliwości naprawczej jako odpowiedź na różne problemy społeczne wcielana jest w życie od wielu lat na całym świecie. W jej upowszechnienie zaangażowała się również sieć miast nazywanych miastami naprawczymi. Do tego grona, podczas międzynarodowej konferencji „Miasto sprawiedliwości naprawczej – most do porozumienia”, zorganizowanej w listopadzie 2021 r., dołączył również Wrocław, stając się pierwszym w Polsce miastem SN. Jak zauważył jeden z kuratorów sądowych, wdrażaniu idei SN we Wrocławiu sprzyja dobrze rozwinięta i oparta na zaufaniu współpraca różnych podmiotów i instytucji, praktyków i teoretyków problemu¹⁶. Według WCSN duże znaczenie ma też m.in. kapitał ludzki, jakim dysponuje miasto, samorząd lokalny, który czuje się odpowiedzialny za osoby zagrożone wykluczeniem społecznym i wspiera finansowo nowe inicjatywy oraz wzięcie odpowiedzialności przez kuratorów sądowych za wykonywanie kar nieizolacyjnych i uwzględnianie perspektywy ofiar¹⁷. Wrocław stara się więc szukać alternatywnych sposobów rozwiązywania problemów mieszkańców miasta, narzędzi, które pozwalają na udzielenie pomocy zarówno poszkodowanym, jak i sprawcom, w większym stopniu uwzględniając proces naprawy, wsparcia i reintegracji. Stara się także angażować i aktywizować do działania społeczności lokalne. EFRJ podkreśla, że jednym z wyzwań stojących przed miastami realizującymi idee SN jest zaakceptowanie faktu, że zmiana może nie być widoczna od razu, a transformacja jest długotrwałym procesem. W przypadku Wrocławia ta zmiana zaczyna być powoli widoczna w przestrzeni miejskiej, z której, wskutek działań m.in. WCSN i pracy osób skazanych na karę ograniczenia wolności, co roku znika ponad 1000 napisów i symboli będących mową nienawiści¹⁸. Wrocławskie pomysły inspirują też inne polskie miasta.

¹⁶ Wywiad z kuratorem sądowym.

¹⁷ www.wcsn.pl/sprawiedliwosc-naprawcza (31.05.2021).

¹⁸ www.wcsn.pl/usuwanie-mowy-nienawisci-z-przestrzeni-miejskiej (17.03.2022).

Kaskadowy model wykonywania kary ograniczenia wolności, organizacja prac na cele społeczne i sposoby na walkę z mową nienawiści zainteresowały m.in. Fundację Court Watch Polska, samorząd Warszawy, ale też przedstawicieli wymiaru sprawiedliwości z Irlandii¹⁹.

Bibliografia

- Aertsen, I. 2020. *The idea of restorative justice and how it developed in Europe*. https://www.euforumSN.org/sites/default/files/2020-01/the_idea_of_restorative_justice_and_how_it_developed_in_europe.pdf (29.12.2020).
- Chalimoniuk-Zięba, M. i Oklejak, G. 2013. Sprawiedliwość naprawcza i jej zastosowanie w praktyce. *ADR Arbitraż i Mediacja*. **1**, ss. 5–39.
- Lewicka-Zelent, A. 2015. Sprawiedliwość naprawcza w poglądach osób pozbawionych wolności. *Chowanna*. **2**, ss. 293–313.
- Mannozi, G. 2019. The emergence of the idea of a ‘restorative city’ and its link to restorative justice. *The International Journal of Restorative Justice*. **2** (2), ss. 288–292. www.elevenjournals.com/tijdschrift/TIJRJ/2019/2/IJRJ_2589-0891_2019_002_002_006.pdf (16.02.2021).
- Piątek, K. 2016. Sprawiedliwość naprawcza w fazie pomocy postpenitencjarnej w Polsce. Przypadek ośrodka readaptacyjnego „Mateusz” w Toruniu. *Białostockie Studia Prawnicze*. **21**, ss. 37–49.
- Piątek, K. i Zielińska, E. 2016. Polityka społeczna jako sposób realizacji sprawiedliwości naprawczej w Polsce. *Przegląd Socjologiczny*. **65** (2), ss. 143–161.
- Różyńska, J. 2005. Koncepcja sprawiedliwości naprawczej. *Jurysta*. **1**, ss. 5–14.
- Stypuła, A. 2010. Kręgi rekonyliacyjne. Sprawiedliwość naprawcza w służbie wspólnoty. *Studia Socjologiczne*, **4**, ss. 171–199.
- Zawiejski, P. 2016. Idea sprawiedliwości naprawczej. W: Dukiet-Nagórska, T. red. *Idea sprawiedliwości naprawczej a zasady kontynentalnego prawa karnego*. Warszawa: Uniwersytet Śląski w Katowicach, ss. 11–24.
- www.dompokoju.org (9.06.2021).
- www.euforumSN.org/en/restorative-cities (22.06.2021).
- www.euforumSN.org/en/working-group-restorative-cities (22.06.2021).
- www.facebook.com/SprawiedliwoscNaprawczawPolsce (15.12.2020).
- www.facebook.com/WroCSN (30.03.2021).

¹⁹ www.facebook.com/WroCSN (30.03.2021).

www.iftf.org/fileadmin/user_upload/downloads/catalysts/IFTF_Fourm_The-RestorativeJusticeCityMap_rdr.pdf (22.06.2021).

www.wci.wroclaw.pl (31.05.2021).

www.wcsn.pl/ (31.05.2021).

www.wielokultury.wroclaw.pl/wroclaw-przystapil-do-europejskiego-programu-miasta-miedzykulturowe (9.07.2021).

www.wroclaw.pl/powstal-zespol-ds-sprawiedliwosci-naprawczej (31.05.2021).

The idea of restorative justice cities on the example of Wrocław

Abstract: The article aims to present the idea of restorative justice cities and attempts to apply restorative practices by local government institutions and non-governmental organizations in Wrocław, as well as ways of involving local communities in solving social problems and conflicts affecting city residents. It refers to the concept of restorative justice, which becomes an effective tool for repairing social relations by rebuilding interpersonal bonds, it also plays an educational role, contributing to the revitalization of communities and building a civil society. The article points to the importance of local and environmental communities which, as victims of crimes or conflicts, but also as entities co-responsible for their causes and effects, may be involved in the remedial process in various ways.

Keywords: restorative justice, restorative justice cities, social conflicts, community, Wrocław Center for Restorative Justice, House of Peace Foundation

Translated by Ewa Banasiewicz-Ossowska

PRAKTYKA EDUKACYJNA



Kontakt z Innym w – „innym” niż dotychczasowy – czasie pandemii. Rozważania o inkluzyjnej kulturze szkoły

Streszczenie: Koncepcja inkluzyjnej kultury szkoły wskazuje na potrzebę wieloaspektowego otwarcia się na różnorodnych Innych i ich zróżnicowane potrzeby edukacyjne. Szczególnego znaczenia nabierają w niej strategie nakierowane na wirtualny kontakt i relacje online z Innymi w „innym” niż dotychczasowy, znany nam świat. W artykule poruszono zagadnienie (e-)inkluzyjnej kultury szkoły w czasie pandemicznych zakłóceń COVID-19. Przedstawiono wybrane egzemplifikacje badań empirycznych, które pokazują, że choć czas pandemii jest niełatwy dla implementacji idei inkluzji w szkolnym środowisku uczenia się, to jednak, nawet w tak trudnych warunkach, możliwe jest tworzenie uczniom różnorodnych okazji do budowania relacji z Innymi w duchu idei edukacji integracyjnej i sprawiedliwej dla wszystkich.

Słowa kluczowe: kultura organizacyjna szkoły, kultura inkluzji, inność i różnorodność w edukacji szkolnej, pandemia a inkluzyjna szkoła

Wprowadzenie

Tworzenie przyjaznej kultury i klimatu, które wspierają uczenie się dzieci w ogólnodostępnych szkołach, ma kluczowe znaczenie w dzisiejszym, coraz bardziej różnicującym się społeczeństwie. Pluralistyczny skład społeczeństwa stanowi zarówno szansę, jak i wyzwanie dla współczesnej szkoły, która staje się swoistym mikrokosmosem zróżnicowanych kultur uczniów i ich potrzeb edukacyjnych. Szkoła, oprócz tego, że jest miejscem, w którym uczniowie opanowują treści programu kształcenia, jest także jednym z podstawowych miejsc socjalizacji, dającym możliwość konfrontowania różnic, inicjowania

i rozwiązywania konfliktów oraz poszukiwania sposobów na niedyskryminującą współpracę. Od społeczności szkolnej oczekuje się kreowania i rozwijania takiej kultury szkoły, która integruje i umożliwia uczestnikom procesu edukacyjnego naturalną współpracę na rzecz wspólnie przyjętych i akceptowanych celów. Szkoła rozumiana jako społeczność uczących się i miejsce pokonywania wyzwań edukacyjnych stwarza możliwości nabywania wiedzy i wzmocnienia kompetencji kluczowych dla pokojowej komunikacji wszystkich jej uczestników. A. Zamkowska (2017) zauważa, że współczesna szkoła musi zmienić swoją kulturę, zmieniając tym sposobem myślenie o swojej misji nie tylko jako instytucji kształcącej dzieci i młodzież, ale także jako instytucji wychowującej do życia w otwartym społeczeństwie. Oczekuje się, że szkoła będzie instytucją, która promuje i wdraża niedyskryminujące działania społeczne, a przede wszystkim uwrażliwia oraz wzmacnia kompetencje poszczególnych członków jej społeczności, szanując ich potrzeby edukacyjne, ale także wynikające z płci, kultury, religii czy warstwy społecznej. Tym sposobem inkluzyjna kultura szkoły wpisana w dyskurs włączania staje się ważnym bodźcem kształtowania inkluzyjnej kultury społecznej i obejmuje kwestie nierówności szans edukacyjnych, płci, ubóstwa, przynależności etnicznej, narodowej, wyznania, specjalnych potrzeb edukacyjnych, zdrowia psychicznego, niepełnosprawności.

Przemiany, jakie dokonały się w ostatnich latach, a przede wszystkim pandemia, stanowią wyzwanie dla systemu edukacji, w tym uwzględnienia powyższych postulatów dotyczących kształtowania włączającej kultury szkoły. Problematyka ta stała się przedmiotem naszego tekstu, w którym chcemy zwrócić uwagę na sytuację edukacyjną w czasie COVID-19 uczniów często niewidocznych i marginalizowanych w praktyce i w badaniach, gdyż postrzeganych w opozycji do większości i określanych jako Inni. W artykule, odwołując się do najnowszych przykładów badań dotyczących sytuacji edukacyjnej uczniów z różnych grup społecznych i kulturowych, poruszamy zagadnienie roli inkluzyjnej i (e)inkluzyjnej kultury szkoły w czasie pandemii.

Inkluzyjna kultura szkoły

Mimo różnorodnych interpretacji samej kategorii kultury szkoły istnieje wśród badaczy zgodność co do tego, że jej wartość poznawcza wynika z całościowego ujęcia różnych aspektów szkolnej codzienności. Jest także pomocna w poznaniu i zrozumieniu natury współbycia społecznego i edukacji. Kultura odzwierciedla życie i aktywność uczestników szkoły, które przeja-

wiają się w codziennych zwyczajach, obrzędach, rytuałach i respektowanych wartościach (Nowosad, 2019; Dernowska i Tłuściak-Deliowska, 2015). W literaturze przedmiotu dostępne są różne typologie kultury szkoły, jednak biorąc pod uwagę założenia niniejszego tekstu, jako podstawę przyjęto jedną z typologii M. Czerepaniak-Walczak (2018), której kryterium wyodrębniania stanowi otwartość na różnorodne inności. Przywołana autorka wyróżniła: (1) kulturę zamkniętą/onkluzyjną, czyli taką, która zawłaszcza zewnętrzne wzory i modyfikuje według swoich kryteriów, (2) kulturę elitarną/ekskluzyjną, wyłączającą „innych”, niepasujących do nas oraz (3) masową/inkluzyjną, czyli kulturę dla każdego, dla Innych, w tym także zaniedbanych czy ubogich.

„Innym” określana jest osoba, która wygląda inaczej lub w jakiś sposób wymyka się powszechnie obowiązującym normom, wyznaje inny system wartości niż większość społeczeństwa, inaczej żyje. Inni to najczęściej osoby odmienne narodowościowo, etnicznie, religijnie lub wyznaniowo. To też osoby o innej orientacji seksualnej bądź osoby z niepełnosprawnością. Inność nierzadko wzbudza strach, którego konsekwencją są uprzedzenia mogące przybrać różne formy (Kondracka, 2010). W środowisku polskiej szkoły Inni to najczęściej dzieci z kontekstem uchodźczym, migracyjnym (Markowska-Manista, 2016), a także uczniowie, których rozwój przebiega nietypowo i którzy nie potrafią sprostać wymaganiom programu nauczania realizowanego w standardowej formie. Mogą oni jednak funkcjonować w systemie edukacji, czynić postępy w uczeniu się i rozwoju, jeśli program nauczania zostanie dopasowany do ich indywidualnych, specjalnych potrzeb związanych z uczeniem się (Bogdanowicz, 1995).

Kultura inkluzji wyraża się w urzeczywistnianiu takich wartości, jak równość, solidarność społeczna czy poszanowanie prawa dla odmienności. W takiej kulturze należy zwrócić szczególną uwagę na każdego uczestnika procesu edukacyjnego. Działania dydaktyczno-wychowawcze powinny być spersonalizowane, uwzględniać różnice w doświadczeniach, potrzebach i dążeniach jednostek oraz to, że uczenie się odbywa się na różne sposoby i w różnym tempie. Inkluzyjne społeczeństwo wiąże się z wiedzą i rozwojem doświadczeń, potrzeb i umiejętności każdego z jego członków. Działania szkoły na rzecz uczniów różnorodnych, o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, niewątpliwie wpisują się w kulturę szkoły. Mając na względzie powyższe, należy jednak zauważyć, że kultura inkluzyjna nie może zostać po prostu „zarządzona” czy narzucona. Jej kreacja i trwanie są długotrwałym procesem zachodzącym wewnątrz szkoły (połączonym z przemianami społecznymi) oraz angażującym wszystkich jej członków. Ważnym założeniem,

a jednocześnie dążeniem w kulturze inkluzji jest wzajemne poznanie i zrozumienie. Zakłada się tu odkrywanie własnego i cudzego potencjału, dzięki czemu powstaje nowa zróżnicowana jakość osobowa i zbiorowa (Czerepaniak-Walczak, 2018).

Edukacja w czasie pandemii COVID-19: niepokoje i wyzwania

Nagłe rozprzestrzenianie się wirusa SARS-CoV-2 na początku 2020 r. destabilizowało dotychczasowy porządek społeczny i wzbudziło silne emocje (zwłaszcza lęk i strach) na całym świecie. Było to wydarzenie dezorganizujące życie codzienne, powodujące trudności z przeżywaniem sytuacji, w której, niespodziewanie i na wielką skalę, znaleźli się dorośli i dzieci (Poleszek i Pyżalski, 2020).

Pandemia wprowadziła znaczące zmiany w szkołach na całym świecie (Niemczyk i in., 2021), doprowadzając w wielu miejscach do głębokiego kryzysu w edukacji. O jego skali świadczą dane z Raportu UNESCO (2020): szkoły zostały zamknięte przez niemal cały rok dla ponad 168 mln dzieci; pojawiły się nowe wymiary szkolnych nierówności; wzrosło ryzyko wykluczenia edukacyjnego, zwłaszcza wśród dzieci z ubogich krajów i dzieci uchodźców. Ponad 888 mln dzieci na całym świecie nadal nie ma dostępu do edukacji, a część z nich może nigdy nie wrócić do szkoły. Specjaliści alarmują, że pandemia COVID-19 może nasilić istniejące u młodych ludzi problemy zdrowia psychicznego z uwagi na koegzystencję trzech czynników: kryzysu w ochronie zdrowia, izolacji społecznej i recesji gospodarczej (Golberstein i in., 2020; Guo i in., 2020).

Jak zauważył J. Daniel (2020, s. 91), „COVID-19 jest obecnie największym wyzwaniem dla systemów edukacyjnych. Rządy wielu państw, właściwie z dnia na dzień, nakazały zaprzestania działalności edukacyjnej realizowanej w kontakcie bezpośrednim, w klasie szkolnej, zamknięcie szkół i wdrożenie edukacji wirtualnej, nauczania online”. Badacze społeczni z niepokojem śledzą skutki całkowitego lub częściowego zamknięcia szkół. Choć wciąż aktualne pozostają pytania o możliwość realizacji w warunkach nauki zdalnej programu nauczania, właściwego oceniania i egzaminowania uczniów czy pytania dotyczące efektów przejścia przez rodziny zadań szkoły (np. Sterna, 2020), to ważny nurt refleksji nad edukacją zdalną skupia się wokół kwestii dobrostanu dzieci i młodzieży, a także nauczycieli i rodziców w czasie pandemii (Markowska-Manista i Zakrzewska-Olędzka, 2020). W tym kontekście pojawia się problem możliwości udzielania i doświadczenia wsparcia w wa-

runkach izolacji społecznej, problem adekwatnej pomocy ze strony szkoły w radzeniu sobie przez młodych ludzi ze stresem i negatywnymi emocjami, problem budowania i podtrzymywania więzi z innymi oraz autentycznych relacji wychowawczych podczas kształcenia na odległość (np. Waters i in., 2021). Te pytania i obawy zdają się w szczególny sposób dotyczyć uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), którzy – wraz z rodzicami – również zostali zmuszeni do podjęcia nowych wyzwań edukacyjnych, przystosowania się do dynamicznie zmieniającej się codzienności (Parmigiani i in., 2021).

(E-)inkluzyjna kultura szkoły w czasie pandemii

Pandemia wyostrzyła wiele istniejących wcześniej dysproporcji społecznych, narażając mniejszościowe i marginalizowane grupy na szczególne ryzyko przede wszystkim słabszego dostępu do opieki medycznej, ale także na utrudnienia związane z szeroko pojętą edukacją. Dla wielu dzieci szkoła była (przed pandemią) nie tylko miejscem nauki, ale również miejscem schronienia (światlica szkolna), otrzymania dostępu do pożywienia, ochrony praw i wsparcia społecznego oraz pedagogicznego. Chociaż fizyczna izolacja z punktu widzenia zapobiegania przenoszeniu się koronawirusa jest zasadna, to jednak z punktu widzenia inkluzji zdaje się poważną barierą. COVID-19 pozostaje zdarzeniem bez precedensu, również z tego względu, że wszyscy aktorzy procesu kształcenia – nauczyciele, uczniowie i rodzice – zostali zmuszeni do kontaktowania się ze sobą wyłącznie online, pozostając w domach. Największym wyzwaniem w tych wyjątkowych okolicznościach było (i nadal jest) niebezpieczeństwo utraty kontaktu z uczniami ze SPE, a co za tym idzie, postępująca marginalizacja i wykluczenie tej grupy ze społeczności szkolnej, zagrożenie dobrostanu tych uczniów i ich rodzin. Na ten problem zwrócił uwagę V. Sideropoulos z zespołem (2021). Przeprowadzone przez nich w 2020 r. w Wielkiej Brytanii badania z udziałem rodziców dzieci ze SPE są interesującą egzemplifikacją postaw tej grupy wobec pandemii w kontekście odczuwanego przez nich oraz ich dzieci dobrostanu. Były to badania kwestionariuszowe z udziałem rodziców dzieci ze spektrum autyzmu, zespołem Downa, zespołem Williama i innymi zespołami genetycznymi, z ADHD, z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną, dysleksją i z zaburzeniami lękowymi. W badaniach uczestniczyli też rodzice dzieci o prawidłowym rozwoju. Intencją badaczy było poznanie subiektywnego dobrostanu respondentów przed pandemią koronawirusa, na początku

pandemii oraz podczas narodowego lockdownu. Analiza zebranego materiału empirycznego ujawniła, że obie grupy rodziców – niezależnie od wieku, płci i stanu zdrowia – deklarowały wzrost poczucia lęku w tym okresie. Z wypowiedzi rodziców dzieci o prawidłowym przebiegu rozwoju wynika, że przedmiotem ich niepokoju były przede wszystkim kwestie związane z relacjami społecznymi, głównie wewnątrz rodziny. Natomiast rodzice dzieci ze SPE niepokoił się zamknięciem szkół, brakiem dostępu do edukacji bezpośredniej, brakiem kontaktu ich dzieci z nauczycielami, specjalistami i rówieśnikami. Te wyniki pokazują, że COVID-19 w odmienny sposób wpłynął na dobrostan obu grup rodziców, a zamknięcie szkół w sposób szczególnie nadważyło zadowolenie z życia rodziców dzieci ze SPE (Sideropoulos i in., 2021).

Interesujące ustalenia prezentuje analiza fenomenologiczna dokonana przez badaczy z Turcji orientujących się na opis, a przede wszystkim zrozumienie, sensów i znaczeń, jakie rodzice uczniów ze SPE w wieku 9–14 lat nadawali swoim przeżyciom i doświadczeniom związanym z edukacją – z założenia włączającą – swoich dzieci podczas pandemii. Informacje zebrano za pomocą wywiadu częściowo ustrukturyzowanego. Wyniki analizy ujawniły, że uczniowie ze SPE, podobnie jak inni uczniowie, w okresie pandemii kontynuowali naukę poprzez programy pokazywane w EBA TV oraz zamieszczane na oficjalnej stronie Tureckiego Ministerstwa Edukacji Narodowej. Nadto, jak opisywali rozmówcy, część nauczycieli prowadziła lekcje online, wymieniała z uczniami materiały, korzystając z aplikacji WhatsApp. Co jednak istotne, uczniowie ze SPE nie mogli regularnie korzystać z zajęć w telewizji, wielu z nich nie uczestniczyło w lekcjach online, nie otrzymywało też od swoich nauczycieli informacji zwrotnej na temat działań związanych z uczeniem się. Żadne dziecko z tej grupy nie otrzymało w tym czasie wsparcia ze strony specjalistów, nie było też jakiegokolwiek komunikacji i współpracy pomiędzy nauczycielami, uczniami i ich rodzinami. Badania wyraźnie pokazały, że dzieci rozmówców nie były w stanie przystosować się do tych rozwiązań, które niosło ze sobą kształcenie na odległość (Yazcayir i Gurgur, 2021).

Interesujące dane przynoszą projekty dotyczące tego, jak zamknięcie szkół i zdalna nauka podczas pandemii wpłynęła na integrację ze społecznością szkolną uczniów ze środowisk migranckich. Grupa badaczek ze Słowenii (Dežan i in., 2020), koncentrując się na tym problemie, przeprowadziła w 2020 roku badania jakościowe wśród młodych ludzi z rodzin migrantów. Przyjmując w spojrzeniu na szkołę w czasie pandemii perspektywę tej grupy uczniów oraz korzystając z danych z programu integracji dzieci migrantów

realizowanego w słoweńskich szkołach (*Migrant Children and Communities in a Transforming Europe* – MiCREATE), badaczki ujawniły dualizm szkolnej instytucji: z jednej strony są szkoły z „asymilacyjnym podejściem”, ale właściwie bez jakichkolwiek praktyk związanych z włączaniem i integracją dzieci migrantów. Z drugiej zaś są szkoły, które poświęcają wspomnianym kwestiom wiele czasu i zasobów. Okazało się też, że w szkołach część z tych dzieci doświadcza nierównego traktowania z powodu socjo-ekonomicznego statusu rodziny, przynależności etnicznej, religii. Zdaniem badaczek nierówności w szkole charakteryzują system edukacyjny Słowenii. Nierówności te znalazły też swoje odzwierciedlenie w doświadczeniach uczniów ze środowisk migranckich w okresie nauki zdalnej spowodowanej pandemią. To ustalenie legło u podstaw ogólniejszej konstatacji, że szkoły w Słowenii nie wykorzystują w pełni własnego potencjału do wzmacniania dobrostanu uczniów, są natomiast przestrzeniami reprodukcji nierówności. Pandemia obnażyła nadto luki w przygotowaniu szkół do pomocy dzieciom migrantów w pokonywaniu problemów związanych z dostępem do różnych kanałów komunikacji na odległość, a wynikających z trudnych warunków socjalno-bytowych ich rodzin.

Warto też wspomnieć o badaniach przeprowadzonych w Polsce przez A. Popyk (2020) wśród uczniów z kontekstem migracyjnym w szkole podstawowej. Ich celem było ustalenie, jak lockdown i kształcenie zdalne wpłynęły na uczniowskie postrzeganie praktyk społecznych oraz roli szkoły jako przestrzeni uczenia się i socjalizacji. Na podstawie wywiadów z dziećmi w wieku 7–13 lat ze środowisk migranckich, głównie z rodzin tureckich i ukraińskich, okazało się, że szkoła odgrywa kluczową rolę jako miejsce uczenia się i relacji z innymi. Znaczenie szkoły było podkreślane w czasie pandemii i nauki online. Wśród wymienianych przez rozmówców doświadczeń społecznych sprzed pandemii dominowały: (1) praktyki związane z uczeniem się (chođenje do szkoły, tryb i strategię uczenia się) i codzienne praktyki (czynności rutynowe, czynności zaplanowane); (2) praktyki związane z życiem wśród innych w nowym miejscu i praktyki kulturowe (kontakt społeczny, odwiedzanie miejsc kultury). Uczniowie ocenili, że nauczanie zdalne wywołało poważne zakłócenia w sferze praktyk związanych z uczeniem się. Dzieci mówiły o przeciążeniu pracą, frustracji i niechęci do nauki. Kształcenie na odległość negatywnie wpłynęło też na praktyki kulturowe i komunikację z innymi, która z bezpośredniej i realnej przekształciła się w wirtualną – powierzchowną i szybką, co, jak mówiły dzieci, wzmacniało poczucie samotności, a niekiedy wręcz wykluczenia. Popyk podała, że była jednak grupa, która pozytywnie

oceniła edukację na odległość. Te dzieci mówiły, że przed pandemią często doświadczały trudności w uczeniu się w warunkach klasy szkolnej – nie rozumiały eksponowanych treści, czuły się onieśmielone, by prosić o pomoc nauczycieli czy rówieśników. Praca w trybie online pozwalała lepiej zindywidualizować proces uczenia się, zyskać więcej czasu na zapoznanie się z danym zagadnieniem, wreszcie, otrzymać pomoc ze strony domowników, co znacznie poprawiło ich samopoczucie w roli uczniów. Z wypowiedzi badanych wynika jednak, że podczas lockdownu zaczęły doceniać szkołę i tęsknić za nią, choć przed pandemią nierzadko nie lubili tego miejsca (Popyk, 2020).

W dostępnej literaturze naukowej nie brakuje też egzemplifikacji dobrych praktyk w zakresie budowania i podtrzymywania interakcji dydaktycznych z uczniami ze SPE podczas kształcenia na odległość. Przykładowo, badania D. Parmigianiego z zespołem (2021), zorientowane na ustalenie, jak nauczyciele przedmiotowi oraz wspomagający organizują i realizują kształcenie online z wykorzystaniem sprzyjających inkluzji strategii nauczania–uczenia się, dostarczyły interesujących wyników. Materiał empiryczny zgromadzono za pomocą kwestionariusza zawierającego sześć pytań otwartych skierowanych do nauczycieli ze szkół w północnych Włoszech. W wyniku jakościowej analizy danych wyłoniono cztery główne kategorie opisujące istotę e-inkluzji: „technologie”, „relacje z rodzinami”, „współpraca nauczycieli”, „nauczanie”.

W kontekście prowadzonych rozważań warto zwrócić uwagę na dwie kategorie, a mianowicie: „relacje z rodzinami” i „nauczanie”. Pierwsza, zdaniem badaczy, jest szczególnie istotna dla efektywnego przebiegu e-inkluzji, ponieważ dzięki dobrej współpracy nauczycieli z rodzicami inkluzyjne praktyki mogły być implementowane i podtrzymywane, co ilustrują wypowiedzi badanych: „pracowaliśmy razem, rodzice codziennie dostarczali mi informacji zwrotnych niezbędnych do poprawy procesu uczenia się ich dzieci”, „zaangażowanie rodzin było konieczne w tym trudnym czasie”. Do czynników utrudniających rozwijanie e-inkluzji badacze zaliczyli warunki ekonomiczne rodzin (brak dostępu do sprzętu umożliwiającego kształcenie zdalne lub brak dostępu do sieci) oraz trudności w komunikacji językowej (Parmigiani i in., 2021, s. 120).

Druga kategoria, „nauczanie”, jest dużo bardziej złożona, gdyż nauczyciele zostali zmuszeni do zaproponowania w krótkim czasie nowego modelu inkluzji, uwzględniającego warunki kontaktu online. Organizowali więc uczniom ze SPE synchroniczną i asynchroniczną pracę. W przypadku asynchronicznej formy pracy podstawą były spersonalizowane materiały i zadania przesyłane z wykorzystaniem różnych kanałów komunikacji. Te zadania uczniowie

wykonywali we własnym tempie, w dobrych – pod względem emocjonalnym – warunkach. Asynchroniczne działania związane z nauczaniem/uczeniem się sprzyjały budowaniu trwałej relacji pomiędzy klasą a nauczycielami wspomagającymi i rodzinami uczniów. Dopełniały one pracę synchroniczną w ten sposób, że nauczyciele przedmiotowi w bezpośrednim kontakcie online z uczniami zlecali całej klasie wykonanie określonych zadań, które to zadania nauczyciele wspomagający następnie przekształcali tak, aby odpowiadały potrzebom i możliwościom dzieci ze SPE. Niekiedy asynchroniczne działania były punktem wyjścia do pracy synchronicznej, co pozwoliło tym dzieciom nawiązywać interakcje z rówieśnikami, współpracować z innymi podczas zajęć online. Jak podkreślają badacze, tego rodzaju kolektywne doświadczenia pozwalały uczniom z SPE czuć się zarówno pełnowartościowymi członkami małej grupy zadaniowej, jak i zespołu klasowego (Parmigiani i in., 2021).

Uwagi końcowe

Przedstawione egemplifikacje badań empirycznych pokazują, że choć czas pandemii był trudny dla implementacji idei inkluzji w szkolnym środowisku uczenia się, które z realnego nagle stało się wirtualnym, to jednak nawet w tak trudnych warunkach możliwe było tworzenie uczniom okazji do budowania relacji z nauczycielami i rówieśnikami z różnych grup społecznych i kulturowych; relacji, które pozwalały im czuć się uczestnikami (wirtualnej) szkolnej wspólnoty. Koncepcja inkluzyjnej kultury szkoły wskazuje na potrzebę wieloaspektowego otwarcia się na różnorodność, w tym otwarcia na „nowe” potrzeby uczniów, jakie wynikają z sytuacji pandemii. Kluczowe stają się tu strategie nakierowane na wirtualny kontakt i relacje online z Innymi w „innym” – niż dotychczasowy – czasie pandemii COVID-19. Podjęty przez nas wątek stanowi swoiste wyzwanie zarówno organizacyjnej funkcji szkoły, jak i wyzwanie edukacyjne, z którym będziemy się mierzyć i który wymaga dalszej eksploracji. Pojawiają się więc pytania, na które nadal poszukiwać będziemy odpowiedzi: co dalej z „typową” inkluzją w szkole? Jak tworzyć kulturę inkluzji w czasie i po pandemii w szkole, która doświadczyła pandemicznych zakłóceń? Jak kontynuować wysiłki na rzecz uczynienia kultury szkoły bardziej integracyjnej i sprawiedliwej dla wszystkich (Sahlberg, 2021) w oparciu o mieszane style komunikacji i relacji, w których przestrzeni codziennych kontaktów nauczyciele-uczniowie, uczniowie-uczniowie stają się wirtualna przestrzeń ekranu?

Bibliografia

- Bogdanowicz, M. 1995. Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza*. **3**, ss. 216–222.
- Czerepaniak-Walczak, M. 2018. *Proces emancypacji kultury szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Daniel, J. 2020. Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*. **49**, ss. 91–96.
- Dernowska, U. i Tłuściak-Deliowska, A. 2015. *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dežan, L., Medarić, Z., Gornik, B. and Sedmak, M. 2020. Through the eyes of a migrant learner: Distance learning and equality during the COVID-19 pandemic in Slovenia. *Conference paper: Local dimension of children's migrations and its impact on EU integration policy*. Kraków: Poland.
- Duszyński, J., Afelt, A., Ochab-Marcinek, A., Owczuk, R., Pyrc, K., Rosińska, M., Rychard, A. i Smiatacz, T. 2020. *Zrozumieć COVID-19*. http://usz.edu.pl/wp-content/uploads/ZrozumiecCovid19_opracowanie_PAN.pdf (23.06.2021).
- Kondracka, M. 2010. Spotkanie z Innym – refleksje teoretyczno-empiryczne. W: Dziewięcka-Bokun, L. i Śledzińska-Simon, A. red. *Społeczeństwo wobec Innego. Kategoria Innego w naukach społecznych i życiu publicznym*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 63–68.
- Global Education Monitoring Report, 2020: *Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO.
- Golberstein, E, Wen, H, and Miller, B.F. 2020. Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents. *JAMA Pediatrics*. **174** (9), ss. 819–820.
- Guo, J., Fu, M., Liu, D., Zhang, B., Wang, X. and van Ijzendoorn, M.H. 2020. Is the psychological impact of exposure to COVID-19 stronger in adolescents with pre-pandemic maltreatment experiences? A survey of rural Chinese adolescents. *Child Abuse & Neglect*. **110** (Pt 2): 104667.
- Markowska-Manista, U. i Zakrzewska-Ołędzka, D. 2020. Family with children in times of pandemic – what, where, how? Dilemmas of adult-imposed prohibitions and orders. *Society Register*. **4** (3), ss. 89–110.
- Markowska-Manista, U. 2016. Walka ze stereotypami odmienności kulturowej – szkolne i pozaszkolne pola bitewne. W: Dudzikowa, M. i Jaskulska, S. red. *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Warszawa: Wolters Kluwer, ss. 315–339.

- Niemczyk, E.K., de Beer, Z.L., Steyn, H.J. 2020. The challenges posed by COVID-19 to the BRICS education systems: Lessons to be learnt. *Perspectives in Education*. **139** (1), ss. 173–188.
- Nowosad, I. 2019. *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C. and Sperandio, S. 2021. E-inclusion: online special education in Italy during the COVID-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*. **30** (1), ss. 111–124.
- Poleszek, W. i Pyżalski, J. 2020. Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii. W: Pyżalski, J. red. *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja, ss. 7–15.
- Popyk, A. 2021. The impact of distance learning on the social practices of schoolchildren during the COVID-19 pandemic: reconstructing values of migrant children in Poland. *European Societies*. **23** (1), ss. 530–544.
- Sahlberg, P. 2021. Does the pandemic help us make education more equitable? *Educational Research for Policy and Practice*. **20** (1), ss. 11–18.
- Sideropoulos, V., Dukes, D., Hanley, et al. 2021. The impact of COVID-19 on anxiety and wellbeing for families of individuals with Special Education Needs and Disabilities in the UK. *Journal of Autism and Developmental Disorders* <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05168-5>.
- Sterna, D. 2020. Ocenianie w dobie koronawirusa. W: Pyżalski, J. red. *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja, ss. 64–69.
- Yazcayir, G. and Gurgur, H. 2021. Students with special needs in digital classrooms during the COVID-19 pandemic in Turkey. *Pedagogical Research*. **6** (1), em0088.
- Waters, L, Allen, K.A. and Arslan, G. 2021. Stress-Related Growth in Adolescents Returning to School After COVID-19 School Closure. *Frontiers in Psychology*. **12**, 643443.
- Zamkowska A., 2017. Kultura szkoły włączającej uczniów z niepełnosprawnościami. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. **2** (36), ss. 33–43.

**Contact with the Other in the “different” time of the pandemic.
Reflections on the inclusive school culture**

Abstract: The concept of an inclusive school culture indicates the need for a multifaceted opening to different Others and their diverse educational needs. In this context, strategies oriented towards virtual contact and online relations with Others in a “different” world from the one we were familiar with become particularly important. This article addresses the issue of (e)inclusive school culture in times of the COVID-19 disruptions. It presents selected illustrations of empirical research showing that despite the fact that the implementation of the idea of inclusion in the school learning environment is not easy during the pandemic, it is still possible, to provide various opportunities for students to build relations with Others in the spirit of the integration education and justice for all.

Keywords: organizational school culture, culture of inclusion, otherness and diversity in school education, pandemic and school inclusion

Translated by Urszula Markowska-Manista



Edukacja muzułmańska w Radżastanie. Studium przypadku madrasy dla dziewcząt w Bikanerze

Streszczenie: Celem artykułu jest przybliżenie czytelnikowi informacji na temat funkcjonowania madrasy dla dziewcząt w Bikanerze. Muzułmanie stanowią pod względem liczebności drugą grupę religijną w Indiach, a ich niski poziom alfabetyzacji jest dobrze udokumentowany w literaturze naukowej. W badaniach posłużono się metodą studium przypadku. Przedstawione wyniki są wąskim wycinkiem badań prowadzonych w latach 2011–2020 w Indiach. Do analizy działalności madrasy wykorzystano Perspektywę Zdolności Ludzkich Marthy Nussbaum.

Słowa kluczowe: edukacja muzułmańska, Indie, madrasa, upewnomoenie kobiet

Edukacja muzułmańska w Indiach

Według Anzar (2003, s. 1) najczęściej występującą definicją słowa „Koran” jest recytacja, co dla muzułmanów oznacza modlitwę. Zatem centralną cechą edukacji islamskiej jest nauczanie właściwego recytowania poprzez zapamiętywanie Koranu. Szkoła koraniczna, zwana także maktabą, to miejsce, w którym muzułmańskie dzieci uczą się czytać i recytować Koran. Termin „madrasa” jest zwykle zarezerwowany dla bardziej zorganizowanych instytucji z klasami i nauczycielami na różnych poziomach edukacji.

Zgodnie z koncepcją Gastona i Viala (1981, s. 33), historia edukacji muzułmańskiej w Indiach rozpoczyna się przybyciem i założeniem w X wieku przez arabskich kupców i osadników maktab i madras w miastach Sind, Dabel, Mansura, Multan. Rozbudowę systemu edukacyjnego rozpoczął cesarz Akbar, żyjący w latach 1542–1605. Za jego czasów zmianie uległy programy nauczania, w szkołach zaczęto wprowadzać nowe przedmioty, na przykład:

etykę, arytmetykę, astronomię, geometrię, agrykulturę, ekonomię, administrację publiczną, historię.

Jak podkreśla Anzar (2003, s. 5), za panowania Brytyjczyków subkontynent indyjski przeszedł radykalną zmianę ideologii edukacyjnej, co stanowiło dla muzułmanów zagrożenie dla ich tożsamości. W tamtym okresie madrasy stały się miejscami sprzeciwu wobec kolonialnej pedagogiki oraz kulturowej i edukacyjnej hegemonii Brytyjczyków. Rząd brytyjski ustanowił świecką tożsamość madras w 1915 roku. Oprócz studiów islamskich do programu nauczania wprowadzono historię i język angielski.

Wartym podkreślenia jest to, że tradycyjna hinduska struktura społeczna wykazuje zdolność do wchłaniania w siebie nowych kast, tworząc z chrześcijan „hinduskich chrześcijan”, zaś z muzułmanów „hinduskich muzułmanów”. Islam indyjski jest w znacznym stopniu przesiąknięty pierwiastkiem hinduskim, sufi-ci są bliscy indyjskim joginom, ruch bhakti natomiast zawiera wiele elementów pochodzących z islamu. System społecznej stratyfikacji wśród muzułmanów przypomina system kastowy charakterystyczny dla Hindusów; to, co ich wyróżnia, to fakt, że grupy muzułmańskie są mniej rygorystyczne w stosunku do swoich wyznawców. Jak zauważa Dębicki (2006, s. 73), małżeństwa hindusko-muzułmańskie z religijnego punktu widzenia są zabronione.

Sytuacja muzułmanów w Radżastanie

Regiony zamieszkiwane przez muzułmanów cechuje niski poziom alfabetyzacji. Sytuację tę miał zmienić powołany w 1986 roku Program Modernizacji Madras w ramach Narodowej Polityki Edukacyjnej (National Policy on Education). Niektóre stany powołały również Zarządy Edukacji Madras (Madrasas Education Boards), które przejęły kontrolę nad programami nauczania w madrasach. Część szkół koranicznych dofinansował rząd Indii, a wyniki egzaminów końcowych zostały zaakceptowane przez wyższe uczelnie. Obecnie madrasy nauczają w językach arabskim, urdu i perskim. Nadal jednak w niektórych stanach muzułmanie należą do grup podwójnie defaworyzowanych przez brak dostępu do szkolnictwa i jego niski poziom (Government of India, 2006, ss. 9–10).

Odpad szkolny wśród dzieci muzułmańskich w przedziale wiekowym 11–13 lat jest wyższy niż wśród innych grup religijnych, odpowiednio z północnych regionów, zdominowanych przez język hindi, wynosi 18–20 procent, podczas gdy na południu wynosi 3 procent (UNICEF, 2014, s. 48). Z Raportu UNICEF/UNESCO wynika, że głównym powodem uczęszczania przez dzieci muzuł-

mańskie do madrasy nie jest nauka Koranu, lecz fakt, że w najbliższej okolicy nie ma żadnej innej szkoły prowadzonej w urdu przez nauczycieli znających ten język. Tylko 4,7% rodziców deklaruje, że posyła swoje dzieci do madrasy z powodów religijnych. Potwierdza to tezę o defaworyzowaniu muzułmanów jako grupy społecznej i o nierespektowaniu ich potrzeb. W zależności od regionu Indii polityka oświatowa wobec muzułmanów może być jawnie dyskryminacyjna bądź tylko subtelnie wyczuwalna. W rezultacie porzucania szkoły dzieci muzułmańskie zmuszane są do podejmowania pracy zarobkowej, a dziewczynki do zajmowania się domem lub szybkiego zamążpójścia (UNICEF, 2014, s. 48). W wielu regionach muzułmanie są marginalizowani, spychani do gett, jak na przykład w Bikanerze, mieście na pustyni Thar w Radżastanie. Badania S. Hasana i R. Menona prowadzone w 2004 roku wykazały, że na północy Indii dziewczęta wzrastają w konserwatywnych rodzinach patriarchalnych, które utrudniają im dostęp do edukacji, nie tyle z powodu ubóstwa, co przede wszystkim z powodu braku odrębnych szkół dla dziewcząt, niedostatku kobiet nauczycielek oraz oddzielnego transportu dla kobiet (Hassan and Menon, 2005, s. 36).

Tabela 1. Odsetek dzieci w wieku 6–10 lat w Radżastanie pozostających poza edukacją w 2009 roku

	wieś		miasto	
	chłopcy	dziewczynki	chłopcy	dziewczynki
ST	10,8%	12,3%	2,3%	16,4%
SC	3,6%	12,3%	3,8%	3,1%
muzułmanie	5,6%	6,3%	1,3%	3,7%
ogółem	4,7%	11,2%	1,6%	2,4%

Źródło: All in School. Global Initiative on Out of School Children, A Situational Study of India, Unicef, New Delhi 2014, s. 33.

Tabela 2. Odsetek dzieci w wieku 11–13 lat w Radżastanie pozostających poza edukacją w 2009 roku

	wieś		miasto	
	chłopcy	dziewczynki	chłopcy	dziewczynki
ST	24,0%	38,8%	7,5%	44,8%
SC	8,2%	15,5%	8,7%	9,2%
muzułmanie	11,3%	22,1%	3,1%	0,6%
ogółem	7,7%	18,1%	3,5%	3,6%

Źródło: All in School. Global Initiative on Out of School Children, A Situational Study of India, Unicef, New Delhi 2014, s. 33.

Zgodnie z przedstawionymi danymi największy odsetek dziewcząt pozostających poza systemem oświatowym pochodzi z plemion rejestrowanych z terenów miejskich. Muzułmańskie dziewczęta wcześniej wychodzą za mąż, zwłaszcza w tak konserwatywnym społeczeństwie jak społeczeństwo radża-kańskie. Radżastan to prowincja pustynna, która nie doświadczyła wpływów kolonializmu w takim stopniu co inne stany. Zamieszkała jest przez tradycyjne hinduskie społeczności rolnicze. Edukacja jest jednak nadal ograniczona i to zwłaszcza w przypadku kobiet. Składa się na to kilka przyczyn, wśród których najważniejszą rolę odgrywa ochrona kobiecej czystości przez ograniczenie jej kontaktów pozadomowych. Pokutuje przesąd, że kształcenie dziewczynek utrudnia ich późniejsze zamążpójście (Anczyk, Grzymała-Moszczyńska, Stojkow i Job, 2012, ss. 131–145).

Metodologia

W badaniach posłużono się metodami badań jakościowych, dzięki którym łatwiej niż w badaniach ilościowych dotrzeć do złożoności i osobliwości badanych. Umożliwiło to poznanie szerszego kontekstu zjawiska analfabetyzmu w Indiach i rozpoznania go w warunkach naturalnych. Badania jakościowe nie narzucają odpowiedzi, dzięki czemu badacz może lepiej poznać dodatkowe aspekty badanego problemu.

Autorka wskazuje wybrane mechanizmy do walki z dyskryminacją i wykluczeniem społecznym i opisuje tzw. dobre praktyki edukacyjne. Wybraną metodą jest studium przypadku, a do jej zrealizowania wykorzystano wywiady.

Ze względu na cel i metodę badań istotny stał się dobór próby. Ważnym kryterium w przypadku prowadzenia obserwacji w placówkach oświatowych była zgoda dyirekcji i osób badanych na uczestnictwo w zajęciach oraz możliwość robienia zdjęć. Skoncentrowano się na szkole dla dziewcząt muzułmańskich. Przeprowadzona została analiza dokumentów placówki, raportów, biblioteczki dla uczniów. Niezbędna okazała się zgoda na przeprowadzenie wywiadów w języku angielskim. Odmówiono natomiast nagrywania filmów i wywiadów na dyktafon z obawy przed upublicznieniem.

Poniższe wyniki badań, będące fragmentem szerszych badań nad analfabetyzmem w Indiach, zawężone zostały do madrasy dla dziewcząt na terenie Radżastanu. Badania przeprowadzone zostały w latach 2008, 2011, 2012 i w 2014 w ramach grantu uczelnianego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Dane pochodzące z oficjalnych raportów, obserwacji i wywiadów

zostały poddane analizie jakościowej. Z uwagi na etykę prowadzonych badań jedynie ich wąski wycinek został zawarty w niniejszym artykule. Autorka przeprowadziła badania w madrasach w Bombaju, Kochi i kilku innych miastach Radżastanu, jednakże zdecydowała się na wykorzystanie jedynie materiału dotyczącego funkcjonowania madrasy w Bikanerze ze względu na jej niespotykaną na skalę świata sytuację finansową i skrajne warunki, w jakich funkcjonuje, a także z uwagi na fakt, iż uzyskano zgodę dyrekcji szkoły na upublicznianie danych i zdjęć oraz wizerunku pracowników i uczniów.

Madrasa dla dziewcząt w Bikanerze

W całych Indiach dominują cztery typy islamskich instytucji edukacyjnych: maktab¹, madrasa², jamia³ i Darul Koran. Podobnie jak w przypadku madras na całym świecie, nauczanie polega na zapamiętywaniu długich fragmentów Koranu, co jednocześnie przygotowuje uczniów do bezkrytycznego myślenia. Styl nauczania w szkołach koranicznych jest bardzo autokratyczny i małe dzieci często są karane fizycznie i psychicznie za nieprzestrzeganie zasad i przepisów. Surowa kara cielesna jest normą, co prowadzi do niskiej retencji.

Program nauczania w szkole koranicznej jest w większości przypadków jednakowy dla wszystkich placówek tego typu. Zajęcia można podzielić na religijne i świeckie. Święte teksty, teologia i tradycja stanowią ich główny element nauczania. Języki obce, takie jak angielski, hindi, perski czy arabski, stanowią ważny element, ponieważ zwłaszcza język arabski to oryginalny język Koranu, a perski stanowi podstawę urdu. Według Khana (2015, s. 1) współczesne przedmioty, takie jak matematyka i nauki ścisłe, stanowią jedynie dodatkową

¹ W maktabie uczy się podstawowych zasad islamu oraz podstaw matematyki, geografii, nauk społecznych, Koranu, urdu, hindi, języka angielskiego i regionalnego. Zazwyczaj kurs jest 5-letni. Dziecko może z łatwością przejść kurs do 12. roku życia. Następnie uczniowie chodzą do szkoły lub do madrasy. W regionach takich jak Kerala czy Assam maktaby działają poza standardowymi godzinami szkolnymi, między 7 a 9 rano i między 18 a 20 wieczorem. Dzieci uczą się Koranu, urdu i podstawowych zasad dogmatycznych. Zazwyczaj nauczyciele w maktabach nie mają wykształcenia pedagogicznego i są słabo opłacani.

² Madrasa oznacza budynek i pokoje gościnne, w których muzułmańscy studenci, którzy zdali kurs maktab, uczą się kursu aalimiat, który trwa zwykle 8 lat. Urdu jest powszechnym językiem muzułmanów w całych Indiach, niezależnie od tego, czy madrasa znajduje się w Gujracie, Bengalu, Assamie czy Kerali.

³ Jamia to odpowiednik uniwersytetu.

warstwę programów nauczania, ponieważ szkoły koraniczne kładą nacisk na umiejętności, takie jak recytacja świętych tekstów, przypominanie, zapamiętywanie (hifz), rytmiczną recytację (quirat), poezję (naat, hamd, sana, nazm, marsia itp.), logikę, sztukę publicznego przemawiania, debatę, rozumienie, interpretację, wnioskowanie, przywództwo (imamat i amamat) wraz z umiejętnościami zawodowymi.

Tabela 3. Model nauczania w Madrasie w klasach I–VIII

I klasa	Biografia proroka (Syrat), gramatyka koniugacji (Sarf), składnia (Nahv), literatura arabska, chirografia, iluzja pieśni (Tajvid)
II klasa	Gramatyka (Sarf), składnia (Nahv), literatura arabska, orzecznictwo (Fiqa), logika, chirografia (Khush-navisi), chant illation (Tajvid)
III klasa	Orzecznictwo (Fiqh), składnia (Nahv), literatura arabska, hadis, logika, Bractwo Islamskie, chant illation (Tajvid), studium zewnętrzne (Tareekh Millat i Khilafat-e-Rashida)
IV klasa	Orzecznictwo (Fiqa), zasady orzecznictwa, retoryka, hadis, logika, historia, iluzja, nauki współczesne (nauki miast Arabii, geografii Półwyspu Arabskiego i innych krajów islamskich)
V klasa	Orzecznictwo, zasady Jurisprudence, retoryka, wiara (Aqa'id), logika, literatura arabska, iluminacja, nauka zewnętrzna (historia królów indyjskich)
VI klasa	Interpretacja Koranu, orzecznictwo, zasady interpretacji, literatura arabska, filozofia, iluminacja, studium, tradycje proroka
VII klasa	Powiedzenia proroka, orzecznictwo, wiara (Aqa'ed), odpowiedzialność (Fra'iz), śpiewanie pieśni, badanie zewnętrzne (teksty urdu)
VIII klasa	Dziesięć ksiąg różnych autorów skupiających się na wypowiedziach Proroka.

Źródło: M.I. Khan, Islamic Education System: A Complementary and Cost Effective Channel for Inclusive Elementary Education, International Journal of Multidisciplinary Research and Development 2015, 2(4), s. 1.

Przedstawiona poniżej na zdjęciach szkoła w Bikanerze powstała jeszcze w czasach kolonialnych, przed II wojną światową. W chwili obecnej nie spełnia nawet indyjskich norm budowlanych. Podczas wybuchu w fabryce petard w roku 2012 część budynku uległa uszkodzeniu. Całkowitemu zawaleniu uległ dach madrasy. Władze miasta nie chcą ani odbudować placówki, ani jej zamknąć, a zatarg pomiędzy dyrekcją szkoły a prywatnym właścicielem budynku prowadzi do tragedii muzułmańskich dziewcząt, które w każdej chwili mogą stracić życie lub zdrowie w zrujnowanej szkole. Dla uczennic najważniejsza jest możliwość zdobywania wiedzy, by w przyszłości zostać „kimś”, a także codzienny ciepły posiłek otrzymywany w ramach Midday Meal Programme. Jak same mówią, kiedy nie ma zajęć w szkole, jedzą jedynie placki roti popijane wodą. W szkole natomiast mogą liczyć na zbilansowaną dietę. Dzięki temu nie czują głodu. Jest to jeden z najważniejszych powodów, dla których są posyłane

do szkoły przez rodziców. Rodzice nie muszą zapewniać córkom codziennie pożywienia, dzięki czemu są w stanie zaoszczędzić znaczną sumę pieniędzy.

Zdjęcie 1.



Zniszczona madrasa dla dziewcząt w Bikanerze (fot. B. Pietkiewicz-Pareek)

Muzułmanie od wielu lat byli spychani do życia w gettach w całym kraju. Rządowe placówki oświatowe funkcjonujące w dzielnicach muzułmańskich są jedynymi ośrodkami edukacji, których jakość nawet w warunkach indyjskich uchodzi za bardzo niską. Jej poziom nauczania jest bardzo niski w porównaniu z prywatnymi placówkami w mieście. Szkoła znajduje się w zniszczonym budynku liczącym kilkadziesiąt lat. Z powodu braku finansowania jej odbudowy lekcje prowadzone są przez cały rok pod gołym niebem. Konstrukcja budynku grozi zawaleniem, a dyrekcji szkoły nie udało się uzyskać nowego lokum. Powyższa charakterystyka plasuje tę placówkę w grupie najgorszych madras na świecie.

Muzułmanki na każdym kroku doświadczają marginalizacji i dyskryminacji. Warto jednak wspomnieć, że są dumne z faktu, iż dyplom ukończenia tej szkoły gwarantuje im wysoki status w społeczności muzułmańskiej, co skutkuje lepszymi perspektywami w znalezieniu męża, lepszymi zarobkami,

a także emeryturą na starość. W szkole realizowane są podstawy programowe typowe dla wszystkich szkół rządowych. Nauczyciele, będący muzułmanami, są opłacani przez rząd i przysługują im przywileje typowe dla pracowników administracji rządowej. Ich pozycja w społeczeństwie jest również bardzo wysoka, ze względu na posiadane wykształcenie (minimum licencjat z pedagogiki, a nie kurs dla paranauczycieli). Wszystkie te uwarunkowania sprawiają, że badaczowi z Zachodu bardzo trudno jest zająć jednoznaczne stanowisko w odniesieniu do funkcjonowania tego typu placówek.

Zdjęcie 2.



Madrasa dla dziewcząt w Bikanerze (fot. B. Pietkiewicz-Pareek)

Zgodnie z teorią rodziny jako systemu, niepiśmienność jednego członka rodziny wpływa na inne podsystemy rodzinne. W związku z tym pomyślna alfabetyzacja jednego z członków systemu narusza homeostazę rodziny i wywiera wpływ na procesy komunikacyjne tworzące system społeczny rodziny. Jak podkreśla Przybylska (2014, s. 406), opanowanie umiejętności pisania i czytania przez dziewczynkę lub kobietę stanowi zagrożenie dla całego centralnego układu relacji międzyludzkich tej kobiety. Jej chęć emancypacji, uniezależnienia się od rodziców lub męża, budzi obawy członków rodziny, którzy przywykli do jej deficytu, na nim budowali relacje rodzinne. Piśmienność kobiety może doprowadzić do zachwiania systemu rodzinnego, zmuszając jego członków do zredefiniowania ról rodzinnych.

Podsumowanie

Narzędziem analitycznym wykorzystanym do analizy działalności madrasy wybrano Perspektywę Zdolności Ludzkich Marthy Nussbaum. Jak podkreśla jej autorka, jest to minimum, które pozwala na osiągnięcie równości i sprawiedliwości społecznej poprzez realizację wymienionych zdolności (Nussbaum, 2000, ss. 78–80).

Tabela 4. Analiza działalności madrasy w Bikanerze w oparciu o Perspektywę Zdolności Ludzkich Marthy Nussbaum

Zdolności:	
Życie:	Dziewczeta dowiadują się, że ich życie jest wartością samą w sobie, nikt nie ma prawa ich deprecjonować i wykorzystywać jak niewolników. Uczą się, że nie są gorsze od chłopców, że mają takie same prawa jak oni.
Zdrowie fizyczne:	Otrzymują odpowiednie wyżywienie i schronienie. Ich rodzice nie muszą się martwić, że dziewczynki są głodne. Wpajane są nawyki higieniczne, zdobywają wiedzę na temat chorób takich jak HIV/AIDS. Ważnym elementem jest edukacja zdrowotna promująca szczepienia ochronne.
Integralność cielesna:	Przebywają w środowisku wolnym od przemocy fizycznej i psychicznej.
Zmysły, wyobraźnia, myślenie:	Dziewczeta otrzymują edukację adekwatną do potrzeb i wieku. Mają możliwość do wyrażania siebie poprzez sztukę. Uczą się krytycznego myślenia, by w przyszłości móc podejmować samodzielne decyzje.
Emocje:	Dziewczeta mają poczucie bliskości z opiekunami, nie muszą dłużej przeżywać traumy, jakiej doznawały, pozostając poza systemem szkolnym. Są wolne od uczuć takich jak niepokój, smutek, strach; uczuć, które towarzyszyły im w domu.
Rozum praktyczny:	Dzieci uczą się krytycznego myślenia, autorefleksji.
Stowarzyszanie się:	Dziewczynki mają możliwość angażowania się w różne formy społecznych interakcji, takich jak teatr, taniec. W szkole zawierają nowe znajomości, zawiązują się przyjaźnie na całe życie.
Inne gatunki:	Dzieci uczą się żyć w zgodzie z naturą, z otaczającym je światem. Wdrażana jest edukacja ekologiczna.
Zabawa:	Jest jedną z najważniejszych zdolności. Dziewczynkom stwarza się warunki do zabawy, ekspresji. Grają na boisku w piłkę nożną i krykieta. W madrasie mogą być wreszcie dziećmi, beztroskimi, uśmiechniętymi.
Kontrola nad własnym otoczeniem polityczna i materialna:	Szkoła dla dziewcząt staje się przestrzenią, która należy tylko do nich. Żaden obcy nie ma do niej prawa wstępu. Nawet jeśli poza jej murami są dyskryminowane, szkoła stanowi ich azyl, schronienie przed światem.

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski końcowe

W świetle przeprowadzonych badań można poczynić pewne sugestie dotyczące usprawnienia funkcjonowania madras. Po pierwsze należy zrozu-

mieć charakter wykluczenia dotyczący dzieci z rodzin muzułmańskich. Aby podnieść jakość kształcenia, zamiast zastępować słabo wykwalifikowanych nauczycieli nowymi, można doksztalcić tych pierwszych. Szkolenia, warsztaty online, nowe podręczniki metodyczne, pomoce dydaktyczne pomogą skutecznie rozwijać ich umiejętności. Należy również podnieść świadomość rodziców co do korzyści płynących z wykształcenia nie tylko syna, ale i córki. Dużą zachętą są posiłki rozdawane w szkołach oraz stypendia socjalne dla najbiedniejszych. Ważną rolę odgrywa integracja nauk religijnych, nauki zawodu z przedmiotami szkolnymi takimi jak matematyka, przyroda czy języki.

Na zakończenie ważnym odnotowania jest twierdzenie, iż edukacja może być narzędziem walki ze stereotypowymi tendencjami. Dzięki zastosowaniu metod planowania rodziny kobiety zdobędą większą kontrolę nad własnym życiem. Zarabiając na utrzymanie rodziny, będą w stanie zapewnić lepszą przyszłość swoim córkom. Edukacja kobiet może przyczynić się do ich rehabilitacji jako osób marginalizowanych. Oznaczałoby to zmniejszenie różnic społecznych i płciowych.

Bibliografia

- Anczyk, A., Grzymała-Moszczyńska, H., Stojkow, M. i Job, M. 2012. Idea edukacji w wybranych religiach: w chrześcijaństwie, islamie, buddyzmie i konfucjanizmie. *Psychologia Wychowawcza*. 1–2, ss. 131–145.
- Anzar, U. 2003. Islamic Education: A Brief History of Madrassas with Comments on Curricula and Current Pedagogical Practices. <http://www.uvm.edu/~envprog/madrassah/madrassah-history.pdf>, p. 1.
- Červinková, H. 2012. Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. 1 (57), ss. 7–18.
- Department of School Education and Literacy. Ministry of Human Resource Development, Government of India 2004. *Central Sponsored Scheme for Providing Quality Education in Madrasa (SPQEM)*.
- Dębnicki, K. 2006. *Konflikt i przemoc w systemie politycznym niepodległych Indii*. Warszawa: Wyd. Akademickie Dialog.
- Gaston, M. and Vial, J. 1981. *Histoire mondiale de l'éducation*. T. II, 1515 a 1815. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hasan, Z. and Menon, R. 2005. *Educating Muslim Girls: A Comparison of Five Cities*. New Delhi: Women Unlimited.
- http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/SPQEM-scheme.pdf (12.02.2022).

- http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1126807073059/Islamic_Education_Paper.pdf (12.02.2022).
- <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/india-report-oosci-2014.pdf> (12.02.2022).
- Khan, M.I. 2015. Islamic Education System: A Complementary and Cost Effective Channel for Inclusive Elementary Education. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*. 2 (4), ss. 1–9.
- Nussbaum, M. 2000. *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pietkiewicz-Pareek, B. 2021. *Analfabetyzm w Indiach. Źródła, dynamika, programy przemian i działania naprawcze*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Prime Minister's High Level Committee, Cabinet Secretariat, Government of India 2006. *Social, Economic and Educational Status of the Muslim Community of India* November. New Delhi.
- Przybylska, E. 2014. *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*. Toruń: Wyd. Naukowe UMK.
- Unicef. 2014. *All in School. Global Initiative on Out of School Children, A Situational Study of India*. New Delhi.
- Varma S. 2004. *A Situational Analysis of Women and Girls in Rajasthan*. New Delhi: National Commission for Women.

Muslim education in Rajasthan. A case study of madrasa for girls in Bikaner

Abstract: The aim of the presented paper is to describe the functioning of madrasa in Bikaner, Rajasthan. Muslims constitute the second largest religious group in India and thus the largest religious minority. The low literacy level of Muslims and Schedule Castes/Schedule Tribes is well documented in research studies. The method used in this research is that of the case study. The presented results are the effect of the larger project on illiteracy conducted by the author in India in 2011–2020. Martha Nussbaum's Capabilities Approach was used to analyze madrasa's activity.

Keywords: Muslim education, India, madrasa, women empowerment

Translated by Beata Pietkiewicz-Pareek



Miejsce edukacji regionalnej w kształtowaniu tożsamości regionalnej przed i w czasach pandemii

Streszczenie: Podjęte rozważania dotyczą roli edukacji regionalnej w kształtowaniu tożsamości regionalnej dzieci w wieku 5–12 lat przed i w okresie pandemii SARS-CoV-2. Podstawę analizy naukowej stanowią doświadczenia dzieci oraz ich matek. Edukacja regionalna powinna prowadzić do rozwoju tożsamości indywidualnej i zbiorowej jednostki, zakorzenienia młodego człowieka we własnym dziedzictwie kulturowym i umożliwiać mu kreatywne funkcjonowanie w społeczeństwie wielokulturowym. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na niewielkie oddziaływanie edukacji regionalnej w zakresie kształtowania tożsamości regionalnej badanych dzieci w okresie przed pandemią i pogłębiającą się jej nieefektywność w czasach izolacji i nauki zdalnej. Matki postulują potrzebę działań w obszarze edukacji regionalnej w celu uświadamiania dzieciom ich odpowiedzialności za miejsce zamieszkania, społeczność lokalną, ochronę oraz pomnażanie dziedzictwa kulturowego regionu. Badania wskazują na konieczność zastanowienia się nad stanem obecnej edukacji regionalnej w przestrzeni przedszkoli i szkół oraz jej rzeczywistej roli w procesie kształtowania tożsamości regionalnej dzieci i młodzieży.

Słowa kluczowe: edukacja regionalna, kształcenie, SARS-CoV-2, tożsamość indywidualna, tożsamość regionalna

Edukacja i tożsamość regionalna – wprowadzenie

Edukacja regionalna to pojęcie złożone, ukształtowane na przestrzeni kolejnych epok historycznych. Jest to koncepcja pedagogiczna podkreślająca dydaktyczne znaczenie dziedzictwa kulturowego, będącego niezbędnym elementem tożsamości indywidualnej i zbiorowej, stanowiąca ważny czynnik w procesie integracji europejskiej oraz w zakorzenieniu w małej ojczyźnie.

Od 2009 r. edukacja regionalna weszła w skład podstawy programowej wychowania przedszkolnego, nauczania szkolnego oraz przedmiotowego na poszczególnych etapach edukacji (Lisowska, 2019).

Zdaniem Jerzego Nikitorowicza (2011, s. 24) „istotą edukacji regionalnej jest wyposażenie w wiedzę, zapoznavanie, uwrażliwianie, wspieranie, wzmacnianie i chronienie świata wartości rdzennych, wdrażanie do kultuwowania, podejmowania celowych działań na rzecz kształtowania pełnych postaw przejmowania tradycji od poprzednich pokoleń, świadomego kształtowania więzi z »ojczyzną prywatną«, ze światem pierwotnego zakorzenienia”. Edukacja regionalna to nabywanie kompetencji w zakresie kultury, języka własnej grupy, kształtowanie szacunku do dziedzictwa kulturowego: tradycji i obyczajów.

Za jej szczególną rolę w kreowaniu lub rozpadzie tożsamości regionalnej odpowiadają według Marka S. Szczepańskiego (2006) określone kręgi wiedzy rozumiane jako podręczny zasób wiedzy oraz samowiedzy człowieka. Edukacja regionalna wzmacnia siły jednostki i pozwala jej stawać się w pełni świadomą, twórczą oraz zdolną do aktywnej samorealizacji przy jednoczesnym budowaniu niepowtarzalnej tożsamości własnej i społecznej, a także dostrzeganiu odmienności (Nikitorowicz, 2011).

Tożsamość rozpatrywana jest zarówno w ujęciu jednostkowym, jak i społecznym (Jarymowicz, 2000). W sferze osobistej związana jest z konstruowaniem struktury Ja, ukonstytuowaniem własnych zbiorów wyobrażeń, sądów i przekonań (Zellma, 2002). Odnosi się do poczucia unikalności, odrębności poprzez poznanie siebie oraz określenie różnic pomiędzy Ja i Inni Ludzie (Piechaczek-Ogierman, 2019). M. Szczepański (2006) uznaje strukturę Ja za początek procesu prowadzącego do ujawnienia się struktury My – tożsamości społecznej charakteryzującej się wspólnym dla danej grupy systemem wartości, norm, obyczajów, zwyczajów, języka, określonego terytorium. Tożsamość społeczna to tożsamość zbiorowa oparta na przeżywanej i zinternalizowanej tradycji, teraźniejszości i wspólnym dla grupy definiowaniu przyszłości (Szczepański, 2006). To zbiór samookreśleń służących do opisu własnej osoby, na podstawie którego jednostka różnicuje między My a Inni Ludzie w kategoriach My-nie-My, tzn. Oni (Reber, 2002). Tożsamość zbiorowa związana jest ze świadomością przynależności, podobieństwa do określonej grupy i kategorii społecznej, kulturowej (Nikitorowicz, 2019).

Specyficznym rodzajem tożsamości społecznej jest tożsamość regionalna, która oparta jest na tradycji regionalnej, odnoszącej się do konkretnie zdefi-

niowanego i delimitowanego terytorium, jego charakterystycznych cech społecznych, kulturowych, gospodarczych i topograficznych wyróżniających go spośród innych (Szczepański, 2006). Wartością tożsamości regionalnej jest: poczucie więzi z historią regionu, bohaterami, instytucjami historycznymi oraz wspólne gospodarowanie, współdziałanie i konkurencyjność międzyregionalna o charakterze ekonomicznym; przywiązanie jednostki do konkretnych miejsc, przestrzeni oraz jej wrażliwość na dziedzictwo kulturowe, w tym definiowanie, odczytywanie znaczeń, symboli kultury materialnej i jej korelatów (Muszyńska, 2012).

Proces kształtowania się tożsamości powinniśmy traktować w aspekcie wielowymiarowym, wielozakresowym i ustawicznym, w którym wyodrębnia się trzy zakresy: dziedziczony, indywidualnie kształtowany oraz społecznie warunkowany. Analiza tożsamości odbywa się zarówno w ujęciu procesualnym, diachronicznym, dialogicznym i narracyjnym, jak i zmiennym w czasie, ale także zależnym od sytuacji: kulturowych, ekonomicznych i ram politycznych (Nikitorowicz, 2018). Kreowanie tożsamości stanowi proces otwarty, gdzie struktura Ja podlega ciągłemu rozbudowywaniu się i zależna jest od doświadczeń i oceny innych (Piechaczek-Ogierman, 2019).

W ten sposób rozumiana specyfika edukacji regionalnej oraz problematyka tożsamości regionalnej stanowią podstawę do analizy poniższych badań.

Koncepcja badań

Celem podjętej analizy naukowej było przedstawienie roli edukacji regionalnej w kształtowaniu tożsamości regionalnej dzieci przed i w czasach pandemii w doświadczeniach sześciu osób: dzieci w wieku 5–12 lat oraz ich matek w wieku 37–42 lat. W badaniach posłużono się zbiorowym studium przypadku, rozumianym przez Roberta Steka jako podejście stosowane po to, aby lepiej zrozumieć badane zjawisko – nie pojedynczy przypadek, lecz całą ich serię (Stake, 1997). Jako technikę przyjęto za Krzysztofem Rubachą (2016) wywiad indywidualny częściowo kierowany, skoncentrowany na problemie. Dobór próby był nielosowy celowy i polegał na pobraniu z populacji badanych spełniających kryterium zawarte w pytaniu badawczym. Do dzieci i ich matek trafiono w sposób przypadkowy (Rubacha, 2016), uwzględniając następujące kryteria: dziecko: miejsce zamieszkania – Olsztyn; wiek od 5 do 12 lat; uczęszczanie do przedszkola lub do szkoły podstawowej; matka: wiek 37–42 lat; wykształcenie – wyższe (tabela 1).

Tabela 1. Charakterystyka osób badanych

Dziecko	Wiek	Placówka/etap kształcenia	Miejsce zamieszkania	Matka	Wiek	Wykształcenie
I	5	przedszkole	Olsztyn	I	37	Nauczyciel
II	8	szkoła podstawowa		II	42	Psycholog
III	12	szkoła państwowa		III	40	Pracownik socjalny

Źródło: opracowanie własne.

Badania zrealizowano w styczniu i lutym 2021 r. na terenie Olsztyna w województwie warmińsko-mazurskim za pośrednictwem narzędzi do komunikacji zdalnej. Wywiady z dziećmi prowadzono w obecności matek. Sporządzono szczegółowe dyspozycje do wywiadów, w ramach których skupiono się na: elementach edukacji regionalnej identyfikowanych przez badanych przed i w czasie pandemii; roli tych elementów w procesie kształtowania się poczucia tożsamości regionalnej dzieci przed i w czasach izolacji w doświadczeniach badanych.

Do gromadzenia analizy danych przyjęto system kodowy według klucza: nr/dziecko/płeć, a porządek według wieku dzieci i ich etapu kształcenia np.: I/D/M (5 l.) wychowanie przedszkolne + I/M (37 l.).

Elementy edukacji regionalnej w doświadczeniach badanych

Dzieci i ich matki podobnie identyfikują elementy edukacji regionalnej w procesie wychowania przedszkolnego i kształcenia szkolnego, ale w sposób odmienny osadzają je w przestrzeni miejsca i czasu. Matki konstruują opinie w oparciu o chronologię etapów edukacji i związanych z nią wydarzeń szkolnych. Wypowiedzi uczniów to jedynie fragmenty informacji o wydarzeniach w życiu przedszkolnym i szkolnym lub działaniach programowych nauczycieli związanych z historią regionu Warmii i Mazur. Charakteryzują się brakiem odniesienia do konkretnego roku szkolnego i wydobywane są z pamięci wraz z innymi ważnymi dla dzieci wydarzeniami.

Dziecko w wieku przedszkolnym (I/D/M) wiąże przekazy o kulturze i tradycjach Warmii i Mazur z nauką piosenek i kroków tanecznych. Nie potrafi przywołać tytułów utworów, ale zajęcia w tym zakresie w okresie przed pandemią kojarzą mu się z innymi uroczystościami (Święto Niepodległości; Dzień Flagi) oraz warsztatami wpisanymi do kalendarza świąt przedszkolnych (Dni Rodziny, Wielkanoc, Boże Narodzenie). Tego typu spotkania matka i dziecko (I/M+I/D/M) łączą z tradycją i zwyczajami: robieniem

ozdób choinkowych; przygotowywaniem stołu wigilijnego; malowaniem jajka; ozdabianiem koszyka oraz z obrzędami religijnymi. Badani wspominają o spacerach po okolicy, podczas których opowiadano o przyrodzie – rzece Łynie i związanych z nią legendach oraz pobliskich jeziorach i obiektach historycznych.

W okresie izolacji wyjście poza teren placówki jest niemożliwe, a do wprowadzanych podczas spacerów informacji już się nie wraca. Zamknięcie przedszkoli w 2020 r. wymusiło na nauczycielach dostarczanie dzieciom materiałów edukacyjnych: ćwiczeń, kolorowanek, nagrań filmowych, za pośrednictwem poczty elektronicznej rodziców. Badani (I/M+I/D/M) nie identyfikują w tym okresie elementów odnoszących się do dziejów i kultury regionu. W czasach pandemii forma przekazu wymienionych treści nie uległa zmianie, a jedynie ich organizacja przybrała charakter wewnątrzgrupowy. Ograniczenie w funkcjonowaniu placówek oświatowych skróciło przedział czasowy przeznaczony na realizację podstawy programowej, w związku z tym część zaplanowanych treści musiała ulec modyfikacji. W stanie pandemicznym działania na polu edukacji regionalnej odnosiły się do przekazywania podstawowej wiedzy o regionie (w oparciu o najważniejsze wydarzenia narodowe) oraz tradycji i zwyczajów zapisanych w kulturze polskiej, a także nauki regionalnych utworów muzycznych i tanecznych.

W nauczaniu wczesnoszkolnym przed okresem izolacji badane osoby (II/M+II/D/K) wyróżniają następujące przejawy edukacji: dostarczanie podstawowej wiedzy historycznej o Polsce, Warmii i Mazurach, symbolach narodowych (godło i flaga Polski) i regionalnych (herb Olsztyna); nauka utworów patriotycznych m.in. hymnu – *O Warmio moja miła*; tańców warmińskich do utworów: *Pofajdok* i *Kosejdor*; nabywanie umiejętności plastycznych w zakresie przedstawiania krajobrazu miejsca zamieszkania; poznawanie legend regionalnych autorstwa Marii Zientary-Malewskiej – *Zamek w olsztyńskim lesie*, *Legenda o św. Jakubie patronie Olsztyna*; organizowanie wycieczek szkolnych na terenie województwa warmińsko-mazurskiego.

Na etapie nauczania przedmiotowego badane osoby (III/M+III/D/M) klasyfikują (przed pandemią) podstawowe elementy edukacji regionalnej, wprowadzane do procesu nauczania-uczenia się za pośrednictwem zajęć z zakresu: historii, plastyki, muzyki, języka polskiego. Najwięcej przejawów historii i tradycji regionalnej zauważają w edukacji muzycznej, w ramach której oprócz nauki utworów narodowych i regionalnych dochodzi do przekazu informacyjnego o okolicznościach powstania dzieł i sylwetkach ich twórców. Ponadto identyfikują nawiązywanie współpracy placówki szkolnej z lokalnymi organi-

zaczynając od zarządów i instytucji nauki i kultury w obszarze rozwoju świadomości dziedzictwa kulturowego Warmii i Mazur.

Pandemia spowodowała zanik edukacji regionalnej w nauczaniu wczesnoszkolnym i przedmiotowym. W przekazywanych treściach pozostała niewielka ilość przejawów kultury i tradycji Warmii i Mazur. Obecnie w procesie nauczania-uczenia się nie ma miejsca na kształtowanie tożsamości regionalnej i poznawanie dziedzictwa kulturowego regionu. Pojawiają się tylko incydentalne elementy edukacji, jak: przekazywanie podstawowej wiedzy o dziejach Warmii i Mazur na kanwie wydarzeń ogólnopolskich czy też nauka regionalnych utworów muzycznych odbywająca się najczęściej przy okazji rocznic ogólnopolskich i świąt chrześcijańskich (II/M+II/D/K; III/M+III/D/K). Realizacja treści dotyczących uwarunkowań kulturowych już przed pandemią była nieuporządkowana i często przypadkowa, a dostarczane treści pełniły przede wszystkim rolę przerywnika w podejmowanych zagadnieniach programowych.

Tabela 2. Elementy edukacji regionalnej w doświadczeniach badanych

Dziecko	Etap edukacji	Wiedza historyczna	Zwyczaje	Utwory muzyczne/tańce	Literatura/podania	Zabytki	Krajobraz przyrodniczy	Instytucje
PRZED PANDEMIĄ								
I	przedszkolna		+	+	+	+	+	
II	wczesnoszkolna	+	+	+	+	+	+	
III	szkoła podstawowa	+	+	+	+	+		+
W CZASIE PANDEMII								
I	przedszkolna	+	+	+				
II	wczesnoszkolna	+		+				
III	szkoła podstawowa	+		+				

Źródło: opracowanie własne.

Za przyczynę zmniejszenia elementów edukacji regionalnej matki uznały:

- na poziomie wychowania przedszkolnego: wprowadzenie zarządzeń uniemożliwiających wyjście grup zorganizowanych poza teren placówki; czasowe zamknięcie przedszkoli w okresie pandemii, co ograniczyło realizację podstawy programowej; zmianę przestrzeni inicjatyw i przedsięwzięć edukacyjnych (I/M);

- na poziomie szkoły podstawowej: organizację edukacji zdalnej, związane z nią ograniczenia realizacji programu; przemęczenie i przepracowanie zaangażowanych i kreatywnych nauczycieli; braki w kompetencjach technicznych pedagogów; zmniejszoną aktywność już i tak mało aktywnych pedagogów, którzy w obliczu pracy zdalnej całkowicie przerzucili odpowiedzialność za cel kształcenia na rodziców i dzieci (II/M, III/M).

Edukacja regionalna w kształtowaniu tożsamości regionalnej dzieci

Badane dzieci nie czują szczególnego związku ze swoim miejscem zamieszkania oraz nie wykazują większej chęci działania na rzecz otaczającej je rzeczywistości lokalnej. Utożsamiają się jedynie z rodziną – strukturą dla nich najważniejszą: „Jak będę dorosła, to będę wracać do Olsztyna, bo mieszka tutaj moja mama i babcia” (III/D/K); „Lubię Giżycko, bo jest tam moja babcia, a ja z nią chodzę na spacer, daję jeść kaczkom i oglądam światelka na takim starym zamku” (I/D/M). Mimo wydobywania z pamięci wiedzy o historii i kulturze Warmii i Mazur, nie wykształciła się w nich świadomość dziedzictwa kulturowego regionu: „Jak jestem na wakacjach, to nie czuję się inaczej. W sumie nic mnie nie dziwi” (III/D/K). Posiadanie przez dzieci wiadomości uznawane są za wspomnienia (sprzed pandemii), które z przedłużającym się okresem nauki zdalnej zaczynają tracić swój koloryt i przekaz. Niezabarwione na nowo (w czasie izolacji) tracą sens i nie będą mogły posłużyć za podstawę dalszych działań na polu rozwoju świadomości lokalnej, tożsamości indywidualnej i grupowej.

Matki jednoznacznie opowiadają się za potrzebą realizacji w procesie kształcenia edukacji regionalnej ukierunkowanej na tolerancję i poszanowanie innych kultur. Upatrują w tak podjętych działaniach dydaktycznych szansę na nabycie przez dzieci nie tylko wiedzy o historii i tradycji Warmii i Mazur, ale także narzędzia konstruktywnej krytyki kultury. Przypisywanie znaczącego miejsca edukacji regionalnej w kształtowaniu tożsamości indywidualnej i grupowej warunkowane jest spuścizną historyczną rodzin badanych i ich losów w okresie powojennym. W wypowiedziach matek (I/M, II/M) wybrzmiewa rola poszanowania rodzinnych korzeni kulturowych w przestrzeni wychowawczej i edukacyjnej: „My wszyscy pochodzący z Kresów jesteśmy jak brat i siostra. Mamy przecież te same korzenie” (I/M). Ugruntowana tradycja rodzinna, wartości kultury chrześcijańskiej stanowią podstawę do wspierania rozwiązań dydaktycznych, które dają możliwość rozwoju w mło-

dym człowieku szacunku wobec: osób starszych, symboli i historii rodzinnych: „Mówię zawsze moim dzieciom, że dziadek, babcia, rodzice i rodzeństwo są najważniejsi (II/M). Poprzez uświadomienie dzieciom potrzeby troski o ich własne dziedzictwo „dokonuje się kształtowanie tożsamości, poczucia przynależności do określonej wspólnoty a szkoła powinna wspierać ten proces poznawania kultury lokalnej” (III/M).

Matki zaznaczają, że konstruowane przed pandemią elementy edukacji regionalnej nie zdeterminowały wystarczająco rozwoju tożsamości dzieci. Obecny stan zakorzenienia w kulturze lokalnej przypisują w większości swoim działaniom wychowawczym. Uwzględniają jedynie rolę edukacji muzycznej i plastycznej w przekazie wiedzy historycznej, tradycji i zwyczajów regionu. Podkreślają znaczenie podejmowania współpracy placówek oświatowych z organizacjami pozarządowymi w zakresie działań na rzecz ochrony i pomnażania dziedzictwa kulturowego Warmii i Mazur.

Zmniejszenie elementów edukacji regionalnej w czasie izolacji pogłębiło nieefektywność zastosowanych działań dydaktycznych w zakresie kształtowania tożsamości indywidualnej i poczucia przynależności do określonej grupy. Matki oczekują od placówek edukacyjnych większego zaangażowania w proces budowania tożsamości regionalnej ich dzieci. Proponują stworzenie programów międzyprzedmiotowych „opierających się na współpracy nauczycieli i wprowadzaniu takich elementów wiedzy o regionie, które będą się wzajemnie uzupełniać” (III/M). Uważają, że przekaz kulturowy nie powinien odbywać się jedynie w formie biernego uczestnictwa przedszkolaków i uczniów, ale należy wprowadzić „aktywne odbieranie dziedzictwa kulturowego regionu” tak, aby każdy młody człowiek mógł konstruować własne wyobrażenie o swoim miejscu zamieszkania. (II/M) Wymialem efektywności pracy dydaktycznej i wychowawczej na polu rozwoju tożsamości regionalnej dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym jest także wykształcenie wśród kadry pedagogicznej poczucia przynależności do wspólnoty kulturowej regionu, świadomości potrzeby ochrony i pomnażania jego dziedzictwa oraz kreatywnego, samodzielnego odbioru rzeczywistości kulturowej regionu i Polski (II/M).

Ograniczenie elementów edukacji regionalnej oraz brak jej skuteczności powoduje duże niebezpieczeństwo oddalenia się jednostek od grup społecznych. W przyszłości może być przyczyną niewykształcenia w młodych ludziach poczucia odpowiedzialności za daną wspólnotę regionalną, funkcjonującą w ramach większej struktury – narodu. Pandemiczna rzeczywistość edukacyjna niesie ze sobą niebezpieczeństwo braku odkrywania przed

dziećmi wartości dziedzictwa kulturowego regionu; przeszkód w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych tzn. poprawnych relacji międzyludzkich. Determinuje kształtowanie „indywidualności i odmienności, które ma służyć poznaniu i zrozumieniu otaczającej rzeczywistości” (III/M) i prowadzi do zagubienia się jednostki w świecie.

Wnioski

W artykule zajęto się problematyką roli edukacji regionalnej w kształtowaniu tożsamości regionalnej dzieci przed i w czasach pandemii w doświadczeniach dzieci w wieku 5–12 lat oraz ich matek w wieku 37–42 lata. W tym celu skupiono się na identyfikacji i charakterystyce elementów edukacji regionalnej w narracjach badanych. Na podstawie analizy wypowiedzi dzieci i ich matek można wyróżnić specyficzne elementy edukacji regionalnej przed pandemią: wiedzę historyczną, zwyczaje, utwory muzyczne, literaturę regionalną, zabijki, krajobraz przyrodniczy oraz instytucje działające na rzecz dziedzictwa kulturowego regionu. Badani wskazują na zanik większości wymienionych przejawów pracy dydaktycznej w okresie pandemii. Dostrzegają w tym czasie jedynie wiedzę historyczną oraz utwory muzyczne. Jednocześnie w doświadczeniach dziecka w wieku przedszkolnym i jego matki pojawił się element treści związanych ze zwyczajami. Podczas wywiadów badani nie odnieśli się do innych przejawów edukacji regionalnej, w tym różnych dziedzin sztuki w procesie kształcenia i wychowania.

Następnie zajęto się rolą wyróżnionych elementów edukacji regionalnej w procesie kształtowania się poczucia tożsamości regionalnej dzieci przed i w czasach izolacji w wypowiedziach badanych. Analiza materiału badawczego wskazuje na niewielkie znaczenie identyfikowanych przez dzieci i ich matki elementów edukacji regionalnej w zakresie kształtowania tożsamości regionalnej w okresie przed pandemią i pogłębiającą się ich nieefektywność w czasach pandemii.

Obecny stan zakorzenienia badanych dzieci w dziedzictwie kulturowym regionu oraz ich samodzielność i autonomiczność w postrzeganiu otaczającego ich świata przyrodniczego i społeczno-kulturowego jest przede wszystkim wynikiem przekazywanych w rodzinach wartości, tradycji i potrzeby poczucia odpowiedzialności za daną wspólnotę. Natomiast edukacja regionalna, niezależnie od etapu kształcenia badanych oraz od okresu (przed pandemicznego czy pandemicznego) jej prowadzenia w placówkach przedszkolnych i szkolnych, nie odgrywa, zdaniem dzieci i ich matek, znaczącej

roli w kształtowaniu tożsamości regionalnej. Matki wyrażają potrzebę intensyfikacji działań oraz zwiększenia efektywności pracy dydaktycznej i wychowawczej w obszarze edukacji regionalnej. Ma to zdeterminować wykształcenie w dzieciach odpowiedzialności za ich własne miejsce zamieszkania oraz ochronę i pomnażanie dziedzictwa kulturowego regionu.

Należy zastanowić się nad kondycją edukacji regionalnej; jej rzeczywistym miejscem w procesie kształcenia dzieci i młodzieży; działaniami naprawczymi umożliwiającymi im świadome, aktywne odbieranie wartości i norm kulturowych, rozwój tożsamości indywidualnej oraz tożsamości grupowej, nawiązanie współpracy i relacji międzyludzkich oraz odnalezienie swojego miejsca w świecie.

Bibliografia

- Jarymowicz, M. 2000. Psychologia tożsamości. W: Strelau, J. red. *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3. Gdańsk: GWP, ss. 106–125.
- Lisowska, K. 2019. Gwara a tożsamość kulturowa przedszkolaków na przykładzie placówek przedszkolnych z terenu województwa warmińsko-mazurskiego. *Podstawy Edukacji*. 12, ss. 155–168.
- Muszyńska, J. 2012. Od regionu do lokalności – ku społeczeństwu obywatelskiemu. *Pedagogika Społeczna*. 1, ss. 23–34.
- Nikitorowicz, J. 2011. Edukacja regionalna jako podstawa kreowania społeczeństwa obywatelskiego. W: Cudowska, A. red. *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Księga Jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Balickiemu*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, ss. 23–32.
- Nikitorowicz, J. 2018. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikitorowicz, J. 2019. Pedagogika międzykulturowa w rewitalizacji heterologii w warunkach zróżnicowania kulturowego. *Przegląd Pedagogiczny*. 1, ss. 9–20.
- Piechaczek-Ogierman, G. 2019. Uwarunkowania tożsamości lokalnej w środowisku miejskim. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (10), ss. 157–172.
- Reber, A.S. 2002. *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Rubacha, K. 2016. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo Editions Spotkania.

- Szczepański, M.S. 2006. Od identyfikacji do tożsamości. Dynamika śląskiej tożsamości – prolegomena. W: Janeczek, J. i Szczepański, M.S. red. *Dynamika śląskiej tożsamości*. Katowice: UŚ, ss. 19–27.
- Stake, R.E. 1997. Studium przypadku. W: Korporowicz, L. red. *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa: Oficyna Naukowa, ss. 120–146.
- Zellma, A. 2002. Kształtowanie tożsamości regionalnej młodzieży w toku interakcji katechetycznych. *Studia Warmińskie*. 39, ss. 419–439.

Significance of regional education in shaping regional identity before and in the pandemic times

Abstract: The undertaken considerations concern the role of regional education in shaping the regional identity of children between 5–12 years old before and during the SARS-CoV-2 pandemic. The basis of scientific analysis is the experience of children and their mothers. Regional education should lead to the development of the individual and collective identity of an individual, root a young person in his own cultural heritage and enable him to function creatively in a multicultural society. An outcome of the conducted research indicates minor impact of regional education in the range of shaping a regional identity of examined children during the period before the pandemic and its exacerbating ineffectiveness in the Times of isolation and distance learning. Mothers propound the need of action in the area of regional education in order to make children aware of their responsibility for their place of residence, the local community, the protection and multiplication of the cultural heritage of the region. The research indicates the need of consideration both: the current condition of regional education in kindergarten and school space and its actual role in the process of shaping children's and youth's regional identity.

Keywords: regional education, education, SARS-CoV-2, individual identity, regional identity

Translated by Agnieszka Koziej

ARTYKUŁY RECENZYJNE



Jason Hickel: *Mniej znaczy lepiej. O tym, jak odejście od wzrostu gospodarczego ocali świat*

Kryzysy ekologiczne, coraz wyraźniej odczuwalne w makroskali skutki globalnych nierówności, głód, pandemia, wojny, również ta przejmująco aktualna w Ukrainie, oraz migracje uchodźcze i klimatyczne – coraz dotkliwsze skomplikowanie świata skłania nieustająco do pytań o aktualizację przyjmowanych strategii edukacyjnych, o swoiste reinterpretowanie oraz rekonfigurowanie w ich ramach wartości, celów i kierunków edukacji tak, by wyraźniejszy się na owe palące problemy współczesnego globalnego świata. Niestety dedykowana tym polom problemowym rodzima edukacja globalna napotyka na co najmniej trzy wskazane dalej przeszkody.

Pierwszy kłopot pojawia się w związku z kształceniem kadr. W środowiskach zajmujących się praktyką i edukowaniem globalnym często podnoszony jest argument jakoby edukacja globalna (EG), mimo że od 2008 roku obecna (w rozproszeniu) w podstawach programowych różnych przedmiotów szkolnych, nie znajdowała zadowalającego przełożenia na efekty uczenia się realizowane w ramach programów studiów na kierunku pedagogika. Wskazuje się bowiem, że skoro EG nie posiada swojego osobnego przedmiotu w systemie edukacji szkolnej, realizowanego przez odpowiednio wykwalifikowanych, dedykowanych mu nauczycieli, zaś w praktyce realizują ją najczęściej edukatorzy i edukatorki pozaformalni, to zasadnym byłoby uznać, że to właśnie studia pedagogiczne powinny stać się platformą systemowego kształcenia kadr dla EG. Stosowne kwalifikacje można by uzyskiwać w ramach dostępnych już teraz specjalności pedagogicznych lub poprzez tworzenie nowych, dedykowanych wprost edukacji pozaformalnej, takich jak np. „edukatorka/edukator młodzieżowy” lub „pracownik młodzieżowy”¹. Tymczasem w obecnym kształcie realizowanych programów trudność

¹ Tego typu wnioski pojawiają się m.in. podczas dyskusji organizowanych np. przez

stanowić może już samo jednoznaczne przyporządkowanie zakładanych efektów uczenia się dla studiów pedagogicznych I i II stopnia do kursów z zakresu edukacji globalnej. Wydaje się, że to znaczący powód, dla którego kursy te stosunkowo rzadko bywają dostępne w ramach standardowych studiów pedagogicznych w Polsce.

Innym problemem wydaje się dziś stygmat polityczności edukacji globalnej. Bez wątpienia edukację tego rodzaju charakteryzuje etyczne zaangażowanie. Jak wskazuje się w Deklaracji Edukacji Globalnej z Maastricht, ma ona otwierać ludziom oczy i umysły na świat oraz uświadamiać konieczność podejmowania działań na rzecz większej sprawiedliwości, równości i poszanowania praw każdego człowieka (Maastricht Declaration, 2002). W „Przewodniku po edukacji globalnej” czytamy natomiast, że edukacja globalna jest podejściem, które powstało w odpowiedzi na wymagania stojące przed człowiekiem w coraz bardziej zglobalizowanym świecie. Z tego powodu jednym z kluczowych założeń edukacji globalnej powinno być dostarczenie okazji i narzędzi umożliwiających krytyczną refleksję i wymianę opinii w zakresie powiązań istniejących we współczesnym zglobalizowanym społeczeństwie. Proces nauczania powinien również zachęcać do dyskusji i zastanowienia się nad złożonymi zależnościami między kwestiami społecznymi, ekologicznymi, politycznymi i gospodarczymi, a w konsekwencji prowadzić do kształtowania nowych postaw i metod działania (Global Education Guidelines, 2008). Proces edukacji globalnej nie będzie więc neutralny światopoglądowo, obiektywny, bezstronny i niezaangażowany politycznie. Jak wskazuje K. Jasikowska, inspirowana się założeniami pedagogiki emancypacyjnej Paolo Freirego, edukacja globalna ma uzmysławiać ludziom (z krajów Globalnego Południa i Globalnej Północy) istnienie asymetrycznych relacji społecznych i prowadzić do podejmowania działań na rzecz emancypacji uciśnionych ludzi i zbiorowości (Jasikowska, 2011). W edukacji globalnej, z jednej strony, chodzi zatem o dostarczanie wiedzy na temat wzajemnych powiązań i przenikania się systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych, wiedzy, która będzie świadoma swoich europocentrycznych uwikłań czy postkolonialnych spuścizn. Z drugiej zaś – o rozwój kompetencji krytycznych i emancypacyjnych umożliwiających otwartość, odwagę poznawczą i sprawczą oraz osobiste zaangażowanie i współpracę z innymi na rzecz pozytywnych zmian w wymiarze lokalnym, krajowym i międzynarodowym.

wym. Taka krytyczna edukacja globalna bywa czasami uznawana za nadmierne „upolitycznioną”, a nawet „agresywną”. Zamiast odtwarzać, reprodukować zastany porządek myślenia, wartościowania czy działania, będzie ona bowiem zainteresowana raczej krytyczną nad nim refleksją, poszukiwaniem nowych, niewykluczone, że radykalnych rozwiązań. Jako taka może być poddawana próbom marginalizacji i ograniczania wpływu, czego przejawy dają się obserwować w warunkach ostrych napięć światopoglądowych i politycznych na scenie lokalnych polityk oświatowych na przykład w postaci prób wykluczenia organizacji pozarządowych z partycypacji w procesach edukacji szkolnej. W konsekwencji może to oznaczać poważną neutralizację zdeponowanego w EG etycznego przekazu, niejednokrotnie poprzestawanie na powierzchownej analizie globalnych asymetrii i współzależności, wypieraniu krytycznej wersji edukacji globalnej i zastępowaniu jej formułami mniej konfrontacyjnymi, bardziej opisowymi lub „sentymentalnymi”.

Wreszcie, nie bez znaczenia wydaje się również generalny i niekorzystny dla edukacji globalnej w ogóle problem znaczącego pęknięcia między sferą refleksji teoretycznej a sferą działalności praktycznej. Jak wskazuje Marta Gontarska we wstępie do publikacji *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, wyraźnie odczuwalny wydaje się w tym obszarze niedosyt aktualnej refleksji teoretycznej, która poddawałaby krytycznej analizie praktykę organizacji pozarządowych i samą edukację globalną (Kuleta-Hulboj i Gontarska, 2015). Nie oznacza to, rzecz jasna, jakiegoś wyraźnego deficytu prac podejmujących problemy edukacji globalnej w ogóle. Niemniej, jak się wydaje, znacząca ich część wciąż nie dość wyraźnie uwzględnia kwestię historycznego i kulturowego usytuowania wytwarzanej w nich wiedzy. Tymczasem, wobec konfliktów z jakimi mamy obecnie do czynienia chodziłoby o taką perspektywę poznawczą, którą charakteryzowałaby w pierwszej kolejności krytyczna umiejętność rozpoznawania ontologicznych, epistemologicznych i politycznych ram przyjmowanych perspektyw i punktów widzenia. Taką, która, jak za Vanessą Andreotti wskazuje Magdalena Kuleta-Hulboj, otwierałaby wyobraźnię na różnicę, pomagała w dostrzeżeniu historycznego i kulturowego usytuowania wiedzy wytwarzanej przez różne społeczności oraz w uznaniu jej równego statusu; nie byłaby przy tym hegemonistyczna, paternalistyczna, etnocentryczna, uniwersalizująca i ahistoryczna, nie utrzymywałaby istniejących nierówności, lecz przyczyniałaby się do fundamentalnej zmiany indywidualnej i społecznej (Kuleta-Hulboj, 2015). W tym kontekście *Mniej znaczy lepiej. O tym, jak odejście od wzrostu gospodarczego ocali świat* Jasona Hickela to praca, która poddając krytycznemu oglądowi najważniej-

sze dziś strategie radzenia sobie z kryzysem ekologicznym i jego społecznymi, gospodarczymi czy politycznymi konsekwencjami, nie tylko wpisuje się w formułę postkolonialnej edukacji globalnej, ale również stanowi obszerne, napisane klarownym językiem kompendium wiedzy o współczesnym (antropocentrycznym/kapitałocentrycznym) wymiarze globalnych problemów i wyzwań z tym związanych.

W swej szeroko komentowanej książce brytyjsko-amerykański antropolog Jason Hickel metodycznie i konsekwentnie prowadzi swą radykalnie krytyczną narrację wyrażającą przekonanie, jakoby źródłem globalnych klimatyczno-społeczno-humanitarnych problemów współczesnego świata miał być paradygmat kapitalizmu i związana z nim ideologia ustawicznego i niekończącego się wzrostu gospodarczego.

W rozdziale pierwszym autor przywołuje „historię stworzenia” kapitalizmu, ze wskazaniem kilku, kluczowych dla niego historycznych fenomenów: zachodniego dualizmu jako dominującego światopoglądu, grodzenia i akumulacji jako wynikających z niego praktyk zawłaszczania ziemi, przyrody i ludzkich ciał (np. niewolnictwo, struktury feudalne, niszczenie gospodarek nastawionych na samowystarczalność), historycznie modulowane ideologie zorientowane na zysk (również te motywowane religijnie, takie jak np. siedemnastowieczny kalwinizm, w którego teologii zysk miał oznaczać moralny sukces i „dowód zbawienia”) oraz wywłaszczenia i kolonizacja.

W rozdziale drugim Hickel szczegółowo ukazuje mechanizm dalszego, intensywnego rozwoju kapitalizmu na gruncie powstałej w ciągu ostatnich pięciuset lat instytucjonalnej infrastruktury ułatwiającej ekspansję kapitału. Mechanizmem tego rozwoju staje się imperatyw ustawicznego wzrostu mierzony zaproponowaną na niedługo przed wybuchem II wojny światowej przez Simona Kuznetsa miarą zwaną produktem krajowym brutto (PKB), przyjętą jako miara dobrobytu. Z czasem, pomimo krytyki PKB, stał się on osią dominującego w globalnej gospodarce paradygmatu wzrostu i na ogół bezalternatywnym celem partykularnych polityk narodowych. Zaczęto tworzyć programy „dostosowań strukturalnych” polegające na usuwaniu barier (kosztem przyrody i lokalnej ludności) dla działalności nastawionej na zysk, co wpłynęło na gruntowną przebudowę gospodarek krajów Południa. Ich władze były zmuszone rezygnować z lokalnych gospodarek nastawionych na samowystarczalność i dobro miejscowej ludności, a zamiast tego koncentrować się na tworzeniu możliwie najdogodniejszych warunków akumulacji kapitału. Konsekwencje wdrożeń paradygmatu wzrostu okazały się, jak wiadomo, katastrofalne dla krajów Południa – wzrost ubóstwa, diametralnych

nierówności, bezrobocia i głodu. Procesy te trwają i przyczyniają się również do postępującej dewastacji przyrody, nadmiernej eksploatacji zasobów naturalnych, niszczenia kultur, a nade wszystko – nadciągającej nieubłaganej klimatycznej katastrofy. Hickel pisze o „pożeraniu świata” i „wzrościzmie”, który często, w sposób nieuzasadniony i niesprawiedliwy, przypisuje się „człowiekowi” w ogóle. Ma tu na myśli kategorię *antropocenu* stosowaną przez część badaczek i badaczy w sposób niedostatecznie wyczulony na asymetrię odpowiedzialności globalnej za kryzys klimatyczny, asymetrię odpowiedzialności „bogatej Północy” i „ubogiego Południa”. „Trauma załamania klimatu na globalnym Południu jest bezpośrednim echem traumy kolonizacji – podkreśla autor – Południe ucierpiało podwójnie: pierwszy raz, kiedy zawłaszczane tam zasoby i siła robocza napędzały rozwój przemysłu w krajach Północy, drugi – gdy emisje tego przemysłu zawłaszczają atmosferyczne dobra wspólne. Analiza kryzysu klimatycznego, która przemilcza ten wymiar podwójnej kolonizacji, nie dociera do istoty rzeczy” (Hickel, 2021, s. 162). Wątek ten wydaje się szczególnie ważny w kontekście dużego zainteresowania antropocenem i posthumanizmem, jakie obecnie daje się zaobserwować w rodzimej pedagogice. Hickel kieruje bowiem uwagę czytelniczek i czytelników na jedną z głównych linii krytyki pojawiającą się w badaniach nad „epoką człowieka” [określenie za:] (Bińczyk, 2018), krytyki ujęć niedostatecznie problematyzujących spór o domniemaną opozycję natury i społeczeństwa – opozycję wszak przecież na wskroś eurocentryczną!

Niestety, brzemienne w klimatyczne skutki zorientowanie globalnej gospodarki na wzrost, który dawno przestał kierować się parametrami społecznego dobrostanu, a zamiast tego stał się celem samym w sobie – nie tak łatwo odwrócić, powstrzymać czy zmienić. W rozdziale trzecim Hickel przywołuje podejmowane obecnie innowacyjne i technologiczne próby utrzymania wzrostu temperatur na ziemi w granicach 1,5 stopnia Celsjusza, każdą z nich klarownie omawiając i ukazując jej ograniczenia. Czy to program energetyki opartej na biomasie z sekwestracją dwutlenku węgla, czy też przedstawienie się na czystą energię albo koncepcja gospodarki o obiegu zamkniętym – wszystkie tego typu innowacje, jak dowodzi autor, wspierając się każdorazowo autorytetem największych specjalistów i międzynarodowych zespołów badawczych, bez stanowczego odwrotu od paradygmatu wzrostu, nie zmieniają katastroficznych tendencji. Jak jednak stanowczo przy tym podkreśla, „innowacje technologiczne będą niezwykle ważne w czekającej nas batalii – będą w niej miały nawet kluczowe znaczenie. Potrzebne będą wszelkie możliwe innowacje i ulepszenia w zakresie efektywności, które

pomogą drastycznie zmniejszyć surowcochłonność i emisyjność naszej gospodarki. Problem, przed którym stoimy, nie ma jednak związku z technologią. Problemem tym jest wzrost gospodarczy. Raz za razem przekonujemy się, że imperatyw wzrostu niweczy wszystkie korzyści, jakie przynoszą nawet najlepsze technologie” (Hickel, 2021, s. 211).

Część druga pozostaje w całości poświęcona proponowanej przez Hickela alternatywie dla gospodarki zorientowanej na wzrost. Chodzi tu o formułę dającą się określić tytułowym „mniej znaczy lepiej”, gospodarkę zorganizowaną według koncepcji dewzrostu (ang. *degrowth*) lub postwzrostu rozumianego jako planowe ograniczenie zużycia energii i surowców tak, aby ta, w sposób bezpieczny i sprawiedliwy społecznie, mogła powrócić do stanu naturalnej równowagi ze światem przyrody. Hickel podkreśla, że celem dewzrostu nie miałoby się stać proste zmniejszenie PKB, lecz strategicznie rozumiane uniezależnienie się od niego. Zasadniczym miernikiem stanu gospodarki dewzrostowej miałyby się natomiast stać ludzki dobrobyt (indeks lepszego życia, ang. *better life index*) oraz ekologiczna stabilność. Na licznych przykładach (Niemcy, Austria, Szwecja, Holandia, Australia, Finlandia, Kanada, Dania i Kostaryka) autor dowodzi, że antidotum na imperatyw wzrostu stanowić może sprawiedliwość społeczna polegająca na programowym zmniejszaniu nierówności społecznych, wyrównanym podziale dochodu oraz na rozbudowywaniu stabilnych systemów socjalnych i dóbr publicznych. Zasadniczym kierunkiem zmiany w kontekście kryzysu klimatycznego powinna się stać systemowa redukcja zużycia materiałów i energii. Hickel przekonuje, że można to osiągnąć „(...) jednocześnie polepszając ludzkie życie. Jak to możliwe? Otóż musimy sobie przypomnieć, że kapitalizm jest systemem zorganizowanym wokół wartości wymiennej, a nie wartości użytkowej – produkcja towarowa jest w większości nastawiona na gromadzenie zysków, nie zaś na zaspokajanie ludzkich potrzeb. Tak naprawdę w systemie zorientowanym na wzrost często dąży się do tego, żeby nie zaspokoić w pełni ludzkich potrzeb czy wręcz utrzymywać stan braku” (Hickel, 2021, s. 275). I tak, propozycja nowego paradygmatu gospodarki zorientowanej na ludzki dobrobyt i ekologiczną stabilność wiązałaby się z systemowym przyjęciem strategii nowego typu. Byłyby to strategie realizujące program dewzrostu (lub postwzrostu), a wśród nich m.in.: zaprzestanie produkcji obliczonej na szybkie starzenie się produktów jako szczególnie energochłonnej i szkodliwej ekologicznie; wprowadzenie limitów dopuszczalnego zużycia zasobów; ograniczenie reklamy jako mechanizmu generującego sztuczne potrzeby konsumpcyjne i niekorzystnie wpływającego na ludzkie samopoczucie; roz-

wój infrastruktury umożliwiającej przejście od kultury własności do kultury użytkowania dóbr wspólnych (np. transport, usługi); walka z marnowaniem żywności; ograniczanie rozwoju branż ekologicznie szkodliwych (np. przemysł paliw kopalnych, produkcja wołowiny, produkcja plastiku jednorazowego użytku czy też przejście od gospodarki opartej na energochłonnych, długodystansowych łańcuchach dostaw do takiej, w której produkcja odbywa się najbliżej domu odbiorcy); skracanie czasu pracy, stabilizacja zatrudnienia i wprowadzanie systemu elastycznych przekwalifikowań; zmniejszanie nierówności płac; odtowarowanie dóbr publicznych i rozszerzenie sfery dóbr wspólnych (np. trwałe ograniczenia wysokości czynszów, finansowanie ze środków publicznych tzw. uniwersalnych usług podstawowych, czyli nie tylko opieki zdrowotnej i kształcenia, ale także internetu, transportu publicznego czy podstawowego przydziału wody i energii elektrycznej). Wskazane przez autora strategie dobrze oddają logikę paradygmatu gospodarki zorientowanej na dewzrost, gospodarki, która „zaspokaja ludzkie potrzeby, ogranicza zaś do minimum marnotrawstwo (...), w której pieniądź trafia do tych, którzy go potrzebują, a rezultatem innowacji są lepsze, trwalsze produkty, zmniejszenie presji wywieranej na środowisko, uwolnienie od nadmiaru pracy i poprawa jakości ludzkiego życia, [gospodarki] wrażliwej na stan ekosystemów, od których jest zależna” (Hickel, 2021, s. 319).

Hickel konstruuje przemyślaną i dobrze argumentowaną alternatywę mającą stanowić racjonalną odpowiedź na palące problemy planety. Swoje analizy i propozycje rozwiązań wspiera szerokim kontekstem opinii eksperckich i naukowych z zakresu ekologii, ekonomii czy nauk o nowoczesnych technologiach. W jego ustaleniach pobrzmiewają również teoretyczne refleksje takich badaczek i badaczy, jak Christian Parenti (Parenti, 2021), Donna Haraway (Haraway, 2021), Daniel Hartley (Hartley, 2021) czy Justin McBrien (McBrien, 2021) zajmujących się historią kapitałocenu. Jego praca to nie tylko refleksja nad gospodarką współczesnego kapitalizmu. Autor ani przez chwilę nie traci z oczu relacji człowieka z ziemią, sytuując swoje rozważania w szerokim kontekście wzajemnych współzależności między podsystemami tego, co zwykło się określać „społeczeństwem” i „przyrodą”. Ten rodzaj uważności czyni jego propozycję wartą zainteresowania w dobie kryzysu klimatycznego i globalnych niepokojów. Właśnie teraz, gdy w przestrzeni publicznej zwykliśmy oscylować pomiędzy beztroskim negacjonizmem klimatycznym a nastrojami apokaliptycznej beznadziei, Hickel proponuje spójny i konkretny zestaw strategii zorientowanych na rzecz pozytywnej zmiany, na rzecz realizacji programu „nadziei”.

„Mniej znaczy lepiej” wydaje się ponadto dobrze wpisywać w obszar wskazanych wcześniej problemów edukacji globalnej. Przede wszystkim książka Hickela mogłaby z powodzeniem wejść do kanonu lektur obowiązkowych dla osób studiujących edukację globalną na kierunkach pedagogicznych, a nawet – dla młodzieży szkół ponadpodstawowych. Stanowi bowiem przystępne kompendium wiedzy na temat najbardziej aktualnych diagnoz stawianych przez współczesnych klimatologów, ekologów, ekonomistów i politologów. Hickel sprawnie i w klarowny sposób wiąże refleksję teoretyczną z prezentacją praktycznych ilustracji i aplikacji. Odnajdujemy u niego wątki poświęcone perspektywie antropocenu/kapitałocenu, elementy historii idei, podstawowe koncepcje z zakresu ekologii, ekonomii, geopolityki, politologii i etyki. Lektura pozwala nie tylko uporządkować wiedzę w tych zakresach (poradzą sobie z tym zarówno osoby studiujące, jak też, przy odpowiednim wsparciu edukatorek i edukatorów – uczennice i uczniowie szkół średnich), ale również znacząco ją pogłębić, dostrzec wzajemne, interdyscyplinarne powiązania, teoretyczne, wewnętrzne napięcia, dzięki którym trudno już będzie o wyłącznie powierzchowne rozpoznania, napięcia, które skłaniać będą do pogłębionego, krytycznego namysłu, do redefinicji i reinterpretacji zastanych oglądów rzeczywistości. Jednocześnie praca Hickela nie zaniedbuje praktycznych przełożeń wykładanej koncepcji. W czytelny i metodyczny sposób ukazuje mechanizmy generowania i utrwalania globalnych nierówności, analizuje logikę legitymizowania niesprawiedliwości społecznych, demaskuje szkodliwe iluzje gospodarki zorientowanej na wzrost i dewastację środowiska. W trakcie lektury realizujemy przyspieszony kurs z zakresu teorii i praktyki zachodniego kapitalizmu, jego historycznych, ekonomicznych, antropologicznych, filozoficznych, ekologicznych i technologicznych wymiarów. Koncentrując się na krytyce gospodarki zafiksowanej na wzroście PKB, praca Hickela daje się sytuować i rozważać w polu postkolonialnej edukacji globalnej, jako próba wyjścia poza europocentryczny punkt widzenia i oceniania zjawisk. Jej lektura sprzyja bowiem krytycznemu oglądowi rzeczywistości oraz kwestionowaniu tego, co zwykło jawić się jako oczywiste, znaturalizowane i a priori. Dodatkowo, aktualne problemy planety stają się tu pretekstem dla pracy nad narracją globalnego solidaryzmu. Tworzenie świata zrównoważonego ekologicznie, politycznie, gospodarczo i kulturowo w imię dobra wspólnego wszystkich podmiotów życia, zarówno tych ludzkich, jak i tych nieludzkich, z pewnością warte jest wielu wyrzeczeń.

Jest w końcu również praca Hickela lekturą po freirowsku zaangażowaną, etycznie i politycznie nieneutralną, zaczepną i konfrontacyjną. Jak rzecz tę ująć

sam Freire: „Nie można sobie wyobrazić zniesienia ucisku, dyskryminacji, bierności czy zwykłego buntu bez przyswojenia sobie przede wszystkim krytycznego zrozumienia historii, w której stosunki międzykulturowe występują w dialektycznej formie. Stanowią one bowiem o sprzeczności oraz są częścią procesu historycznego. Po drugie, nie można myśleć o zniesieniu ucisku bez politycznych projektów pedagogicznych postulujących przeobrażenie świata lub zbudowanie go na nowo” (Freire i Macedo, 2010, s. 254). Lektura Hickela nie pozostawia złudzeń, nie pozwala na obojętność. Dla polskiej pedagogiki krytycznej lub emancypacyjnej, albo dla edukacji globalnej w omawianym wcześniej kształcie, fakt ten nie stanowi szczególnej nowości. Z pewnością czytelniczki i czytelnicy Paolo Freirego, Ivana Illicha, Henry’ego Giroux, oraz wielu rodzimych, inspirujących się tego rodzaju pedagogiką autorek i autorów bez trudu rozpozna niewątpliwie edukacyjnie istotne walory *Mniej znaczy lepiej* Hickela.

Czy można bez konsekwencji zignorować ten typ refleksji, do której składają książki podobne do *Mniej znaczy lepiej* Hickela? Oto moment, w którym właśnie teraz, w czasie trwania wojny w Ukrainie, wielu z nas zadaje sobie nieustannie wciąż to samo pytanie: *Jak to się mogło stać? Jak to się właściwie mogło stać, że niewyobrażalne stało się możliwym?*

Kto wie – może to właśnie spokój naszych lektur usypia czujność?

Bibliografia

- Bińczyk, E. 2018. *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Warszawa: PWN.
- European Strategy Framework For Improving and Increasing Global Education In Europe to the Year 2015. 2002. Maastricht: Europe-wide Global Education Congress. <https://rm.coe.int/168070e540> (10.02.2022).
- Freire, P. i Macedo, D.P. 2010. Dialog: kultura, język, rasa. W: Červinková, H. i Gołębnik, D. red. *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, ss. 231–262.
- Global Education Guidelines. Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers. 2008. ed.: Carvalho da Silva, M. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe. <https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101> (10.03.2022).
- Gontarska, M. 2015. Wprowadzenie: edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje. W: Kuleta-Hulboj, M. i Gontarska, M. red. *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, ss. 4–15.

- Haraway, D.J. 2021. Nie uciekajmy przed kłopotami. Antropocen – kapitałocen – chthulucen. W: Moore, J.W. red. *Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*. Poznań: WBPiCAK UAM, ss. 49–94.
- Hartley, D. 2021. Antropocen, kapitałocen i problem kultury. W: Moore, J.W. red. *Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*. Poznań: WBPiCAK UAM, ss. 179–192.
- Hickel, J. 2021. *Mniej znaczy lepiej. O tym, jak odejście od wzrostu gospodarczego ocali świat*. Kraków: Karakter, ss. 382.
- Jasikowska, K. 2011. Globalna edukacja – wyzwanie dla systemu oświaty i nauki w globalnym świecie. *Kultura-Historia-Globalizacja*. **10**, ss. 95–110.
- Jasikowska, K. 2015. Po co nam globalna edukacja? W: Kuleta-Hulboj, M. i Gontarska, M. red. *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, ss. 16–38.
- Kuleta-Hulboj, M. 2015. Postkolonialna edukacja globalna w działaniu. W: Kuleta-Hulboj, M. i Gontarska, M. red. *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, ss. 91–114.
- Kuleta-Hulboj, M. i Gontarska, M. 2015. red. *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lipska-Badoti, G., Rostek, B., Szczygieł, P. i Witkowski, J. 2011. *Edukacja globalna w szkole*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej Polska Akcja Humanitarna.
- McBrien, J. 2021. Akumulacja wymierania. Planetarny katastrofizm w epoce nekrocenu. W: Moore, J.W. red. *Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*. Poznań: WBPiCAK UAM, ss. 137–160.
- Parenti, Ch. 2021. Tworzenie środowiska w epoce kapitałocenu: ekologia polityczna państwa. W: Moore, J.W. red. *Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*. Poznań: WBPiCAK UAM, ss. 193–214.



Zmiany tożsamości religijnej młodzieży i ich edukacyjne konteksty.

Artykuł recenzyjny książki Mirosława Sobeckiego: *Tożsamość społeczno-kulturowa młodzieży akademickiej w wymiarze religijnym*¹

W świetle wojny w Ukrainie i traumatycznych wydarzeń mających tam miejsce pojawia się pytanie: Jak to możliwe, że w XXI wieku, w europejskim społeczeństwie z silnymi tradycjami chrześcijańskimi pojawia się konflikt, który, poza bezsprzecznymi polityczno-mocarstwowymi ambicjami władz Rosji, ma również podłoże quasi-religijne; który przywódcy jednej z trzech gałęzi chrześcijaństwa – prawosławia (w wydaniu Rosyjskiego Kościoła Prawosławnego, na czele z patriarchą moskiewskim i całej Rusi, Cyrylem) – nie tylko nie potępiają, ale go jawnie pochwalają i wspierają? Co złożyło się na tak, po ludzku mówiąc, niechrześcijańską i odrażającą ich postawę? Dla mnie, pedagoga, jest to pytanie o uwarunkowania społeczno-kulturowe i edukacyjne zaistniałego stanu rzeczy. W tym kontekście kwestia zmian zachodzących w obszarze tożsamości społeczno-kulturowej w wymiarze religijnym staje się niezmiernie ważnym i aktualnym problemem badawczym i pedagogicznym.

Książka pt. *Tożsamość społeczno-kulturowa młodzieży akademickiej w wymiarze religijnym* to ważna praca w obszarze badań nad tożsamością młodzieży. Jej autorem jest Mirosław Sobecki, znany badacz białostockiego środowiska naukowego, specjalizujący się od wielu dekad w problematyce tożsamości kulturowej, komunikacji i edukacji międzykulturowej (zob. m.in. Sobecki, 2007; 2016; 2018). Recenzowana książka poszerza bogaty dorobek autora o badania tożsamości społeczno-kulturowej w wymiarze religijnym.

¹ Recenzje wydawnicze tej książki przygotowali: ks. prof. dr hab. Marian Nowak, Aniela Różańska (autorka niniejszego artykułu recenzyjnego).

Jest to, można powiedzieć, kolejny udany efekt wieloletniej współpracy badaczy zajmujących się pedagogiką i edukacją międzykulturową, wywodzących się początkowo z dwóch ośrodków naukowych – białostockiego i cieszyńskiego i skupionych – wraz z badaczami innych ośrodków akademickich w Polsce – w powołanej przez Profesora Tadeusza Lewowickiego w 1994 roku Federacji Społecznych Zespołów Badań Kultury i Oświaty Pogranicza. Działalność naukowa badaczy Pogranicza kierowana przez prof. Tadeusza Lewowickiego i prof. Jerzego Nikitorowicza od 2004 r. koordynowana jest przez Zespół Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (szerzej zob. Ogrodzka-Mazur, 2014).

Recenzowana monografia wpisuje się w dyskurs o tożsamości społeczno-kulturowej i kwestiach jej kształtowania, zwłaszcza w nurt refleksji nad pedagogicznym kontekstem kształtowania się tożsamości w wymiarze religijnym (por. m.in. Lewowicki, Różańska i Klajmon, 2002; Ogrodzka-Mazur, Klajmon-Lech i Różańska, 2014; Różańska, 2015). Tożsamość ta traktowana jest tu jako zbiór autoidentyfikacji ze zbiorowościami, na czele ze społecznością religijną (wyznaniową). Świadomość przynależności do zbiorowości religijnej zyskała wśród młodych ludzi w ostatnich dekadach szczególną wagę. Z tego względu zaistniała potrzeba realizacji takiej edukacji religijnej, która wspomagałaby kształtowanie się otwartej tożsamości religijnej poprzez dostarczanie wiedzy o własnej religii, jak i o zróżnicowaniu religijnym i inności w wymiarze religijnym (Różańska, 2015, ss. 150–153; 2017). Autor słusznie podkreśla, z pedagogicznego punktu widzenia kwestię absolutnie kluczową – zasadniczą różnicę pomiędzy negatywnym etnocentryzmem a patriotyzmem, rozumianym jako etnocentryzm pozytywny, gdzie „skupienie na własnej grupie odniesienia łączy się z szacunkiem wobec innych grup” (s. 11), w aspekcie religijnym przejawiającym się szacunkiem i otwartością wobec osób innego wyznania czy religii.

Głównym celem opracowania było dokonanie analizy badań tożsamości religijnej akademickiej młodzieży studiującej w trzech największych uczelniach publicznych Białegostoku – Uniwersytecie w Białymstoku, Politechnice Białostockiej i Uniwersytecie Medycznym, uczelniach „zanurzonych” w środowisko pogranicza kulturowego.

Recenzowaną monografię cechuje przejrzysty układ i struktura pracy, pozwalające na swobodne korzystanie z zebranej wiedzy w refleksji teoretycznej, wyników badań i z wniosków z ich analizy. Praca składa się ze wstępu, rozdziału prezentującego teoretyczne podstawy pola badań pt. *Tożsamość społeczno-kulturowa w perspektywie pedagogicznej*, rozdziału teore-

tyczno-metodologicznego, charakterystyki badanej zbiorowości, rozdziału prezentującego wyniki badań empirycznych, zakończenia z końcowymi refleksjami i wnioskami autora, bibliografii, indeksu osób, indeksu terminów, spisu obiektów graficznych oraz aneksu. Praca stanowi przykład obszernego studium teoretyczno-diagnostycznego (liczącego 245 stron), z imponującym materiałem pozyskanym w badaniach empirycznych i niezwykle istotnymi dla przyszłych badań oraz praktyki edukacyjnej wnioskami.

W pierwszym rozdziale prezentującym teoretyczne pole badań, zatytułowanym *Tożsamość społeczno-kulturowa w perspektywie pedagogicznej*, autor przedstawia tożsamość zbiorową jako przedmiot zainteresowania nauk społecznych. Zasadniczego pojęcia tożsamości, jego definicji i rozumienia autor nie podaje wprost, lecz omawia je poprzez przywołanie cech konstytutywnych tożsamości oraz uwarunkowań jej kształtowania, co nadaje tożsamości jako przedmiotowi badań niezbędny kontekst społeczny, a zarazem wyposaża tekst w ciekawą formę przekazu. I tak za Zbigniewem Bokszańskim (2005) podkreśla egzystencjalny kontekst tożsamości, który ma zasadnicze znaczenie dla praktyki społecznej, zwłaszcza dla edukacji (s. 14). M. Sobecki akcentuje fakt, że „brak możliwości budowania satysfakcjonujących autoidentyfikacji, a w szczególności kłopoty ze świadomością punktów odniesienia w kreowaniu zbiorowego Ja, czyli nieumiejętność osadzania obrazu siebie na fundamentach kulturowych grupy, w przeważającym stopniu prowadzi współczesnego człowieka do egzystencjalnych dylematów, zaś wspomagającą go w samorealizacji sferę edukacji stawia w niezwykle trudnym położeniu”.

Za Anthonym Giddensem (2010) autor podkreśla wagę samoświadomości i kulturowej subiektywności jako rezultatu relacji z innymi ludźmi i oddziaływania innych na nasze życie. (s. 15). Akcentuje też rolę refleksyjności w budowaniu tożsamości jako refleksyjnej świadomości opartej na kontaktach z innymi ludźmi. Uznaje, też za A. Giddensem, refleksyjność jako warunek dojrzałej tożsamości. Osoby o ugruntowanej tożsamości mają poczucie ciągłości biograficznej, dysponują poczuciem własnej wartości i – po trzecie – są mniej narażone na wpływ czynników mogących naruszyć integralność tożsamości. Uważam, że te trzy aspekty warto uwzględnić – podobnie jak czyni to autor – w refleksji badawczej nad tożsamością społeczno-kulturową obejmującej ważne przestrzenie społecznego zaangażowania człowieka, w tym przestrzeń aktywności religijnej.

W kontekście postmodernistycznych teorii, jak również stanowiska prezentowanego w pracach Zbyszka Melosika, w recenzowanej pracy uwypuklona

jest dwoistość rzeczywistości, w której funkcjonuje młody człowiek, i w której formuje swoją tożsamość: perspektywa konformizmu (ta obecna jest w oddziaływaniach szkoły i Kościoła) i druga rzeczywistość, kreowana przez sferę popkultury i konsumpcji – tworzą ją zmiany charakteryzujące się „wolnością dryfowania” i swobodą w zakresie wyborów. W Polsce w obszarze tożsamości religijnej sytuacja ta jest obecna marginalnie, inaczej jest, zdaniem autora, w kręgach kultury anglosaskiej, w której złożoność relacji między młodzieżą a religią potwierdzają wyniki badań prowadzonych w tym zakresie (s. 18).

W podrozdziale zatytułowanym *Tożsamość społeczno-kulturowa w refleksji pedagogicznej* autor przywołuje dwie najważniejsze dla edukacji międzykulturowej oraz w jej ramach dla kształtowania tożsamości społeczno-kulturowej teorie: teorię zachowań tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego oraz teorię tożsamości rozproszonej Jerzego Nikitorowicza.

Teoria zachowań tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego (2001, ss. 159–165) została przedstawiona poprzez przywołanie i skondensowany opis poszczególnych obszarów stanowiących swoiste fundamenty w kreowaniu tożsamości. Autor podkreśla, że ujęcie tożsamości na przykładzie teorii zachowań tożsamościowych jest niezwykle szerokie, typowe dla holistycznego ujęcia edukacji międzykulturowej (s. 24).

Badacz, wymieniając pierwszy obszar budowania tożsamości zbiorowej – historię zbiorowości i identyfikację zarówno z terytorium, jak i z grupą, podkreśla jego podstawową rolę jako tożsamościowego punktu odniesienia: historii nie pochodzącej z treści podręczników szkolnych, lecz pisanej życiem przodków i przekazywanej z pokolenia na pokolenie, tworzącej fundament samopisu jednostki i pojęcia zbiorowego *Ja* czyli *My*. Znajduje to odzwierciedlenie w autoidentyfikacji wyrażonej w odpowiedzi na pytanie: „Kim jesteś?” – „Ja jestem stąd”, odpowiedzi nawiązującej do tego, co Stanisław Ossowski nazwał ojczyzną prywatną. Autor podaje przykłady określania takiej relacji na Podlasiu – „jestem tutejszy” oraz na Śląsku Cieszyńskim – „jestem stela” (s. 22).

Charakteryzując drugi obszar budowania tożsamości – według teorii zachowań tożsamościowych T. Lewowickiego – obejmujący kulturę, język a także religię jako ważny wymiar kultury (s. 23), autor podkreśla rolę symboli religijnych w kształtowaniu tożsamości oraz instytucjonalnej socjalizacji i edukacji religijnej (kościelnej i szkolnej) jako zorganizowanego sposobu włączania jednostek w uniwersum symboliczne grupy.

W refleksji naukowej Jerzego Nikitorowicza jednym z głównych nurtów jest próba scharakteryzowania etapów kształtowania się tożsamości człowieka w warunkach pogranicza kulturowego (1995). J. Nikitorowicz, nawiązując

do teorii rozwoju moralnego L. Kohlberga oraz bazując na wynikach badań na wschodnich pograniczach, wyróżnił etapy kształtowania tożsamości kulturowej w sytuacji grupy mniejszościowej: etap nabywania tożsamości rodzinnej, etap nabywania tożsamości lokalnej oraz trzeci etap – nabywanie tożsamości grupy mniejszościowej. Z procesem osiągania autonomii osobowej przez jednostkę związany jest kolejny etap kształtowania się tożsamości – „wchodzenia w rozszczepioną tożsamość autonomiczną”, z możliwością budowania negatywnych wariantów tożsamościowych, takich jak tożsamość izolacyjna o charakterze etnocentrycznym bądź tożsamość reorientująca się, wynikająca z niezgodności wartości wyznawanych przez jednostkę, a wartościami i normami obowiązującymi w własnej grupie etnicznej (i/lub wyznaniowej). M. Sobecki, co należy podkreślić, w sposób skondensowany, lecz wysoce kompetentny charakteryzuje poszczególne etapy rozwoju tożsamości wyróżnione przez J. Nikitorowicza.

Sposób rozumienia sformułowanej przez profesora Nikitorowicza koncepcji „rozproszonej tożsamości”, przedstawiony przez M. Sobeckiego, jest mi bliski i podzielam go całkowicie. Autor właściwie odczytuje koncepcję Nikitorowicza, słusznie zakładając, że „takie stanowisko akcentuje nurt refleksji nad rzeczywistością społeczną, który raczej każe się pochyłać nad złożonością świata niż tryumfalnie ogłaszać prawdziwość jej elementów w oparciu o arbitralność własnej grupy odniesienia. (...) Należy z całą wnikliwością przyglądać się skomplikowanej rzeczywistości, w której rodzi się i krzepnie tożsamość. Błędem jest dążenie do uproszczeń, ale także nie należy ogłaszać poznawczej niemocy związanej z nieskończoną ilością tożsamościowych bytów” (s. 27).

W części opisującej rolę trzech głównych środowisk socjalizacyjnych i wychowawczych, kształtujących tożsamość religijną – rodziny, Kościoła i szkoły – obok wielu cennych odniesień literaturowych autor przywołuje dwie niezwykle ważne dla analizy tożsamości religijnej młodzieży kategorie: 1) rodzina socjalizująca w sposób otwarty (autorem jest Jerzy Nikitorowicz) oraz 2) otwarta tożsamość religijna (autorzy: W. Hryniewicz, A. Różańska). Świadomość tych dwóch kategorii rzutuje pośrednio na rozważania metodologiczne, ułatwiając badaczowi wybór określonych pojęć istotnych w analizie tożsamości studiującej młodzieży.

Założenia teoretyczno-metodologiczne zrealizowanego projektu badawczego zostały zaprezentowane niezwykle kompetentnie. Bardzo dobrym rozwiązaniem było wyjście w refleksji dotyczącej metodologicznych kontekstów diagnozowania wielowymiarowej tożsamości od zagadnień natury

ogólniejszej i stopniowe zawężanie, uszczegółowianie analizowanego pola, mianowicie: od istoty identyfikacji społeczno-kulturowej i jej podstawowych wymiarów, poprzez odniesienie się do europejskiego wymiaru tożsamości, do wspólnoty narodowej w wielowarstwowej i wielowymiarowej tożsamości, wreszcie do miejsca regionu w budowaniu kulturowych autoidentyfikacji oraz religii jako przestrzeni kulturowej w wielowymiarowej tożsamości. Taki układ tekstu sprawił nie tylko jego uporządkowanie, ale z pewnością ułatwi czytelnikowi jego odbiór.

W badaniu nad tożsamością społeczno-kulturową młodzieży i jej wymiaru religijnego posłużono się koncepcją profilu identyfikacyjnego, polegającą na łącznym ukazywaniu identyfikacji badanych ze zbiorowościami kulturowymi – globalną, europejską, narodową, regionalną i religijną. Dzięki zastosowaniu narzędzia umożliwiającego uzyskanie deklaracji badanych dotyczących siły ich poczucia związku z poszczególnymi zbiorowościami wyodrębniono piętnaście profili identyfikacji społeczno-kulturowej, które w usystematyzowany sposób oddają szerokie spektrum identyfikacyjne badanej młodzieży – mieszkańców pogranicza kulturowego. Jak pisze autor, „diagnozowanie tych profili wraz z rozpoznawaniem kompetencji do komunikacji kulturowej może stanowić znaczący aspekt w kreowaniu i realizacji polityki oświatowej oraz być przydatne w praktyce edukacyjnej w środowiskach mniejszościowych” (s. 62).

Na szczególne uznanie zasługuje autorskie, w zupełności oryginalne wyznaczenie – poprzez połączenie identyfikacji tożsamościowej z walencją kulturową jednostki (świadomościowym zakorzenieniem w kulturze grupy odniesienia, według Antoniny Kłoskowskiej) związaną z kulturą symboliczną konkretnej zbiorowości – 9 typów tożsamości religijnej zastosowanych do analizy wyników badań (w zależności od współwystępowania poziomu identyfikacji tożsamościowej w sferze religijnej (silnej, przeciętnej bądź słabej) z poziomem walencji kulturowej w sferze religijnej (silnej, przeciętnej bądź słabej)), (s. 68).

Główne pytanie badawcze, które zainicjowało podjęte przez Mirosława Sobeckiego badania, brzmiało: „Jaka jest tożsamość społeczno-kulturowa w wymiarze religijnym studentów białostockich uczelni i jakie czynniki powodują jej zmienność?” (s. 70). Aby ustalić uwarunkowania zmienności tożsamości, szukano też odpowiedzi na pytanie: „Jak czynniki związane z rodziną różnicują tożsamość społeczno-kulturową badanych w sferze religijnej?”.

W wyniku tego badacz uwzględnił w tym obszarze szereg zmiennych niezależnych wynikających z charakteru rodziny, były to homogeniczność wyzna-

niowa rodziny, struktura rodziny, wykształcenie rodziców, relacje w rodzinie, retrospektywną ocenę postaw rodzicielskich; jak też czynniki środowiskowe różnicujące tożsamość religijną osób badanych, takie jak typ ukończonej szkoły średniej, zróżnicowanie etniczno-konfesyjne miejsca zamieszkania, preferencje polityczne, aktywność religijna badanych (s. 70).

W związku z założeniem przyjętym za A. Kłoskowską (1994), że tożsamość społeczno-kulturowa w wymiarze religijnym składa się z dwu komponentów – identyfikacji ze zbiorowością stanowiącą grupę odniesienia i walencji kulturowej – oraz określeniem dużej liczby zmiennych niezależnych warunkujących zmienność poczucia tożsamości, badania przyjęły postać niezwykle szeroką i skomplikowaną, a część empiryczna pracy stanowi niebywale obszerną i dogłębną analizę wyników badań empirycznych. Nie sposób się odnieść do wszystkich uzyskanych wyników w poszczególnych kategoriach badawczych. Do szczegółowej analizy wyników badań zachęcam czytelników pracy. To, co chcę z całego wachlarza prezentowanych wyników badań i ich analizy wyróżnić, jako szczególnie trafne i potrzebne, to postrzeganie przez autora realiów charakterystycznych dla rodzin badanej młodzieży, jako czynników/zmiennych warunkujących typ tożsamości religijnej młodych ludzi. Sposób prezentacji analizy uzyskanych wyników badań oraz wyprowadzenia wniosków z badań uznaję za trafny, bardzo interesujący, a zwłaszcza niezmiernie potrzebny dla pedagogicznych badań empirycznych z zakresu edukacji międzykulturowej, jak i praktyki edukacyjnej w tym obszarze.

Podzielam zadowolenie autora z faktu (wynikającego z badań) dominacji wśród badanych studentów białostockich uczelni typu tożsamości społeczno-kulturowej w wymiarze religijnym, w którym silna identyfikacja religijna jest uzupełniona dobrym rozeznanie w dziedzictwie kulturowym chrześcijaństwa. Niestety na trzecim miejscu w hierarchii typów znalazła się grupa studentów z przeciwnego krańca kontinuum, gdzie słaba identyfikacja z religią powiązana jest z niskim poziomem kompetencji kulturowych w obrębie chrześcijaństwa. Jednak to nie znacząca polaryzacja w obszarze tożsamości religijnej w badanej zbiorowości studentów budzi niepokój, a raczej fakt, że studenci o silnej identyfikacji religijnej i dobrej znajomości tradycji chrześcijańskiej nie zawsze mają pozytywne postawy wobec odmienności religijnej. I za autorem (s. 210) rozwijam pytanie, bynajmniej nie retoryczne: Czy wszyscy odpowiedzialni za współkształtowanie tożsamości religijnej młodych ludzi dokładają starań, by była ona dojrzała i otwarta? Czy w edukacyjnym wysiłkach stwarzają sytuacje przyjazne wolności i refleksyjności, będących warunkami i komponentami dojrzałej i otwartej na Innych tożsamości reli-

gijnej? Tragicznych rezultatów bezrefleksyjnego, „zapatrzonego w siebie” poczucia tożsamości religijnej przywódców religijnych prawosławia rosyjskiego, podatnego na wpływy zewnętrzne, przede wszystkim na mariaż z uzasadnieniami politycznymi i ideologicznymi, doświadcza obecnie niestety Ukraina.

Nie ulega wątpliwości, że książka Mirosława Sobeckiego stanowi ważny wkład w rozwój badań nad religijnym wymiarem tożsamości społeczno-kulturowej młodzieży studiującej oraz pedagogicznych kontekstów tego wymiaru tożsamości. Zastosowane i potwierdzone w badaniach założenie, że uwarunkowania rodzinne i środowiska lokalnego warunkują zmienność tożsamości religijnej młodzieży, jak też sposób interpretacji wyników badań powstały z zastosowania wyodrębnionych przez badacza profili tożsamości religijnej, w znacznym stopniu wypełniły lukę w obszarze badań nad tożsamością religijną młodzieży.

Zachęcam do zapoznania się z recenzowaną pozycją – zarówno badaczy, teoretyków, jak również wykładowców, nauczycieli-praktyków oraz studentów. Jestem przekonana, że monografia Mirosława Sobeckiego spotka się z życzliwym przyjęciem osób, którym zagadnienie tożsamości społeczno-kulturowej w wymiarze religijnym jest bliskie. Teoretyków zainspiruje do refleksji prowadzącej do stawiania nowych pytań oraz analiz badawczych, nauczyciele znajdą w publikacji wiele cennych dla praktyki edukacyjnej informacji i przemyśleń.

Bibliografia

- Bokszański, T. 2005. *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa: PWN.
- Giddens, A. 2010. *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Kłoskowska, A. 1994. *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: PWN.
- Lewowicki, T. 2001. Szkic do teorii zachowań tożsamościowych. W: Lewowicki, T. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, ss. 159–165.
- Lewowicki, T., Różańska, A. i Klajmon, U. red. 2002. *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.
- Nikitorowicz, J. 1995. *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Trans Humana.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2014. Cieszyńska szkoła badań pogranicza Profesora Ta-

- deusza Lewowickiego. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*. 2 (4), ss. 25–39.
- Ogrodzka-Mazur, E., Klajmon-Lech, U. i Różańska, A. 2014. *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Różańska, A. 2015. *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Różańska, A. 2017. Międzykulturowe konteksty edukacji religijnej – problem otwartej tożsamości religijnej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. XXXVI. z. 3, ss. 49–59.
- Sobecki, M. 2007. *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Sobecki, M. 2016. Rodzinne uwarunkowania kształtowania tożsamości. *Pedagogika Społeczna*. 1 (59), ss. 125–136.
- Sobecki, M. 2018. Wielowymiarowe poczucie tożsamości społeczno-kulturowej. Idee i badania. Perspektywa pedagogiczna. *Kultura i Edukacja*. 3 (121), ss. 85–103.
- Sobecki, M. 2021. *Tożsamość społeczno-kulturowa młodzieży akademickiej w wymiarze religijnym*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, ss. 245.

Nota o autorach

Banasiewicz-Ossowska Ewa, dr, Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, <https://orcid.org/0000-0002-3514-7438>

Banaś Maria, dr, Politechnika Śląska, Instytut Badań nad Edukacją i Komunikacją, <https://orcid.org/0000-0003-1519-0903>

Bocheńska-Brandt Anna, dr, Hochschule FOM Hannover, Gesundheit und Soziales, Gesundheit und Soziales, Niemcy, <https://orcid.org/0000-0002-2851-8990>

Cukras-Stelągowska Joanna, dr, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, <https://orcid.org/0000-0003-0120-9693>

Dernowska Urszula, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Instytut Pedagogiki, <https://orcid.org/0000-0003-2839-1077>

Humeniuk Monika, dr, Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, <https://orcid.org/0000-0002-9888-3010>

Kanios Anna, prof. dr hab., Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Instytut Pedagogiki, <https://orcid.org/0000-0002-4349-7833>

Kędzia-Klebeko Beata, dr hab. prof. US, Uniwersytet Szczeciński, Wydział Humanistyczny, <https://orcid.org/0000-0001-7839-3279>

Klajmon-Lech Urszula, dr hab. prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, <https://orcid.org/0000-0003-4195-2094>

Kwiatkowski Łukasz, mgr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Instytut Pedagogiki, <https://orcid.org/0000-0002-9582-9430>

Lisowska Kinga, dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych, <https://orcid.org/0000-0002-8404-4363>

Maciejewska Magdalena, mgr, doktorantka w Interdyscyplinarnej Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, <https://orcid.org/0000-0001-8523-3310>

Markowska-Manista Urszula, dr, Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, <https://orcid.org/0000-0003-0667-4164>

Nowosad Inetta, dr hab. prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, <https://orcid.org/0000-0002-3739-7844>

Piechaczek-Ogierman Gabriela, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, <https://orcid.org/0000-0003-4425-7732>

Pietkiewicz-Pareek Beata, dr, Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, <https://orcid.org/0000-0001-8450-1707>

Różańska Aniela, dr hab. prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, <https://orcid.org/0000-0003-2891-9361>

Tłuściak-Deliowska Aleksandra, dr hab. prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Instytut Pedagogiki, <https://orcid.org/0000-0002-0952-8931>

Weissbrot-Koziarska Anna, dr, Uniwersytet Opolski, Wydział Nauk Społecznych, <https://orcid.org/0000-0003-1076-1957>

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 zaporą *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