

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

2022, nr 3 (18)

Rada Naukowa:

José L. da Costa (University of Alberta, Edmonton, Kanada), Jim Cummins (University of Toronto, Kanada), Hana Červinková (Maynooth University, Irlandia), Ludmiła L. Choruża (Київський університет імені Бориса Грінченка, Ukraina), Sixto Cubo Delgado (Universidad de Extremadura, Hiszpania), Manuel Lucero Fustes (Universidad de Extremadura, Badajoz, Hiszpania), Marina W. Grinowa (Національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Ukraina), 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 Sobocki (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), Lech Witkowski (Akademia Pomorska w Słupsku), Christoph Wulf (Freie Universität Berlin, Niemcy)

Zespół Redakcyjny:

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

Adres Redakcji:

„Edukacja Międzykulturowa”

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

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

Recenzenci: Laura de la Trinidad Alonso Díaz, Tomasz Bajkowski, Jaroslav Balvín, Krystyna Bleszyńska, Hynek Böhm, Pavol Dancák, Wioleta Danilewicz, Marcin Debicki, Piotr Długosz, Przemysław Paweł Grzybowski, Halina Grzymala-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, Jelena Petrucijová, Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Petro Sauch, Krzysztof Sawicki, Tadeusz Siwek, Swietłana Sysojewa, Jolanta Szempruch, Beata Szluz, Barbara Weigl, Teresa Wilk, Dariusz Wojakowski, Radosław Zenderowski

Redaktorzy naukowci tomu: Barbara Grabowska, Łukasz Kwadrans, Anton Dragomiletskii

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

Spis treści

Wprowadzenie	9
---------------------------	----------

Artykuły i rozprawy

Lech Witkowski

O pedagogicznej strategii Floriana Znanieckiego likwidowania antagonizmów międzykulturowych dla cywilizacji przyszłości	19
--	----

Agata Cudowska

Wspólnota w dyskursie pedagogiki i edukacji międzykulturowej	33
--	----

Edukacja międzykulturowa na świecie

Mirosław Kowalski i Łukasz Albański

Integracja zasobów wiedzy ludności rdzennej z systemem edukacji wielokulturowej w Kanadzie	49
---	----

Rafał Piwowski

Szkoła dla wsi w Polsce i na świecie – konteksty społeczne i kulturowe	60
---	----

Paulina Łobacz i Marzenna Magda-Adamowicz

Fińska edukacja przedszkolna. Źródła i ewolucja	75
---	----

Ivan Rác

Sytuacja Romów w Słowacji podczas pandemii COVID-19	91
---	----

Komunikaty z badań

Magdalena Leżucha i Joanna Smyła

Studenci o relacjach z Innym/Obcym 101

Maki Hirayama, Weronika Klon, Alice Pacher i Katarzyna Waszyńska

Seksualność w związkach w Polsce i Japonii w trakcie pierwszej
fali COVID-19 119

Hubert Bilewicz i Małgorzata Cackowska

Jerozolimskie i lippstadzkie peregrynacje Koziołka Matołka. Z badań
nad losami polskich książek obrazkowych na Wschodzie
i Zachodzie 138

Marta Krasuska-Betiuk

Od akwizycji języka ojczystego do kompetencji różnojęzycznych
dziecka w młodszy wieku szkolnym 152

Forum pedagogów międzykulturowych

Alina Dworak, Agata Rzymelka-Frąckiewicz i Teresa Wilk

Przekaz z granicy a potrzeba edukacji, czyli czego uczy młodzież
wielokulturowa rzeczywistość? 167

Marcin Dębicki

Krajoznawstwo jako przestrzeń dla edukacji międzykulturowej 178

Mariusz Chrostowski

O potrzebie wzmocnionej edukacji międzykulturowej w obliczu
prawicowego populizmu w Polsce 191

Artykuły recenzyjne

Łukasz Kwadrans

Miasto międzykulturowe jako środowisko wychowawcze.
Artykuł recenzyjny książki Justyny Pilarskiej:
Sarajewo jako locus educandi. Studium przypadku 207

Kronika

Anton Dragomiletskii

Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej:

*Tożsamość, kondycja i powinności pedagogiki międzykulturowej –
tradycja i współczesność.* Ustroń, 26–28 czerwca 2022 roku.

26. spotkanie z cyklu „Edukacja międzykulturowa w Polsce

i na świecie” 221

Nota o autorach 232

Contents

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

Articles and Treatises

Lech Witkowski

On the pedagogical strategy of Florian Znaniecki eliminating intercultural antagonisms for the civilization of the future	19
--	----

Agata Cudowska

Community in the discourse of pedagogy and intercultural education	33
---	----

Intercultural Education Worldwide

Mirosław Kowalski and Łukasz Albański

Integration of Indigenous knowledge resources with the multicultural system of education in Canada	49
---	----

Rafał Piwowski

School for countryside in Poland and worldwide – social and cultural contexts	60
--	----

Paulina Łobacz and Marzenna Magda-Adamowicz

Finnish pre-school education. Sources and evolution	75
---	----

Ivan Rác

Situation of Roma in Slovakia during COVID-19 pandemic	91
--	----

Research Reports

Magdalena Leżucha and Joanna Smyła

Students about relations with Different/Stranger 101

Maki Hirayama, Weronika Klon, Alice Pacher and Katarzyna Waszyńska

Sexuality in relationships during the first wave of COVID-19 119

Hubert Bilewicz and Małgorzata Cackowska

Jerusalemian and Lippstadtian peregrinations of Matołek
the Billy Goat. Research on the Polish picturebooks in the East
and West 138

Marta Krasuska-Betiuk

From the acquisition of the mother tongue to the multilingual
competences of a child at a younger school age 152

Forum of Intercultural Educators

Alina Dworak, Agata Rzymelka-Frąckiewicz and Teresa Wilk

Message from the border and the need for education, or what it teaches
young people multicultural reality 167

Marcin Dębicki

Sightseeing as a space for intercultural education 178

Mariusz Chrostowski

About the need for increased intercultural education
in the face of the right-wing populism in Poland 191

Reviewing Articles

Łukasz Kwadrans

An intercultural city as an educational environment.
Review article of the book by Justyna Pilarska:
Sarajevo as locus educandi. A case study 207

Chronicle

Anton Dragomiletskii

Report on the international scientific conference:

Identity, condition and duties of intercultural pedagogy

– *tradition and contemporaneity*. Ustroń, June 26–28.2022.

26. meeting of the series “Intercultural education in Poland

and the world” 221

Biographical Notes 232

Wprowadzenie

Trzeci w 2022 roku numer kwartalnika „Edukacja Międzykulturowa”, podobnie jak poprzednie, był przygotowywany w czasie trudnym, a jednocześnie uzasadniającym konieczność prowadzenia nie tylko badań i studiów, ale również działalności i aktywności w praktycznym wymiarze edukacji międzykulturowej. Ponad dwa lata niepewności i obaw związanych z pandemią COVID-19 zmieniło sposób naszego funkcjonowania jako ludzi, obywateli, badaczy, naukowców, nauczycieli akademickich. Od końca lata 2021 roku obserwujemy dramatyczną sytuację migracyjną na granicy polsko-białoruskiej (humanitarną, społeczną, polityczną) dotyczącą osób-uchodźców-migrantów z krajów Bliskiego Wschodu próbujących poprzez nasz kraj przedostać się do krajów Europy Zachodniej. A od 24 lutego 2022 roku każdego dnia jesteśmy świadkami tragedii narodu ukraińskiego w wyniku agresji Federacji Rosyjskiej na Ukrainę.

Zarówno członkowie redakcji, współpracownicy, autorzy i recenzenci bezpośrednio, osobiście włączają się w działania na rzecz współpracowników, bliskich z Ukrainy. Również w treściach prezentowanych tekstów można odnaleźć wątki korespondujące z obecną sytuacją, stanem pandemii, kryzysem migracyjnym, wojną. Szczególnie silnie odczuwana pozostaje zapewne bezsilność społeczności międzynarodowej i znaczenia nabiera potrzeba rozwijania ideałów edukacji międzykulturowej, w tym otwartości, akceptacji, uznawania różnic, zaangażowania, przy braku obojętności dla bezprawia, nienawiści, agresji, pogardy na drugiego człowieka, kłamstwa, propagandy i wzbudzania niepokojów przy podgrzewaniu nacjonalizmów.

Czasopismo „Edukacja Międzykulturowa” staje się zatem platformą wymiany doświadczeń, myśli, ideałów, konkretnych rozwiązań mogących zapewnić

stan równowagi, wymiany, szacunku dla odmienności, odporności przed deprecjonowaniem, naznaczaniem Innych, a sama edukacja międzykulturowa w konsekwencji doprowadzić winna do homeostatycznej egzystencji społeczeństw i dobrostanu psychicznego jednostek, tak zagrożonego w czasach niepewności (pandemii, kryzysu migracyjnego, ekonomicznego, politycznego, wojny).

W czasie kryzysów dodatkowo nabrzmiewa dychotomia i utrwalanie podziałów poprzez chcących utrzymać czy odzyskać władzę polityków. Zachowania ludzi wydają się coraz słabiej uwarunkowane tradycyjnymi wyznacznikami poczucia tożsamości narodowej, a także, jak zauważa Tadeusz Lewowicki (2017), wartościami uznawanymi za uniwersalne i mądrością. Już kilka lat temu wskazywał on na coraz silniejsze i negatywne oddziaływania polityków i groźnych osobowości ludzi mających duży czy decydujący wpływ na funkcjonowanie ważnych sfer życia. Tadeusz Lewowicki dostrzega, że „w trudnej sytuacji, która dotyka współczesne społeczeństwa, potrzebne są przemyślane i wzmożone starania edukacyjne. Wciąż pozostaje nadzieja, że właśnie edukacja – wychowanie oparte na humanistycznych ideałach, uniwersalnych wartościach, sprzyjające rozwojowi mądrych, krytycznych i dobrych ludzi – może ustrzec przed kataklizmami wywołanymi przez jednostki i grupy żądne władzy i bogactw. To w dużej mierze zadanie dla społeczności rozumiejącej przesłania edukacji międzykulturowej” (Lewowicki, 2017, ss. 184–185). Idea pedagogiki i edukacji międzykulturowej Tadeusza Lewowickiego rozumiana jako „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).

Prezentowane w tomie artykuły dotyczą wskazanej problematyki poprzez odniesienie do różnych dyscyplin naukowych, m.in.: pedagogiki, psychologii, filozofii, socjologii, politologii. Różnią się nieco tematyką, a także perspektywą metodologiczną. Odnoszą się do zagadnień związanych z międzykulturowością; polityką edukacyjną, obrazem szkoły i edukacji w wybranych krajach świata; doświadczeniem stygmatyzacji i nietolerancji; obrazem Innego; seksualności; kompetencji językowych; literatury; uzasadnienia potrzeby wzmożonej edukacji międzykulturowej; zagrożeń i zmienności w stanie pandemii, kryzysu migracyjnego, wojny, populizmu.

W dziale *Artykuły i rozprawy* znajdują się dwa teksty: autorstwa Lecha Witkowskiego i Agaty Cudowskiej.

W tekście Lecha Witkowskiego *O pedagogicznej strategii Floriana Znanieckiego likwidowania antagonizmów międzykulturowych dla cywilizacji*

przyszłości autor przybliży rozpoznaną przez siebie strategię pedagogiczną F. Znanieckiego, ważną dla pedagogiki międzykulturowej, traktowaną jako warunek przezwyciężania antagonizmów międzykulturowych w trybie nowej jakości wspomagania podmiotowego rozwoju dzieci i innego niż zwykle w wychowaniu. Wiąże się to z jednoczesnym wskazaniem na wagę krytycznego wychowawczo odnoszenia się kondycji kulturowej ludzi dorosłych, wymagającej naprawiania przez ludzi mądrych. W tekście wykorzystano nowe lektury pism klasyka socjologii, pełniejsze odniesienie można odnaleźć w książce autora, pt. *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce*. Florian Znaniecki: *dziedzictwo idei i jego pęknięcia* (2022, Kraków: Impuls). Kluczowa, istotna międzykulturowo jest sugestia konieczności przejścia od wychowania dzieci w trybie socjalizacji wewnątrzgrupowej do wspomagania ich samokształcenia otwartego na rozpoznawanie własnych pasji, na różnorodność kulturową i stymulującego zdolność do korzystania ze spotkania z innością, w uznaniu naturalności zróżnicowania, choć bez antagonizmów. Strategia Znanieckiego zostaje zderzona głównie z podejściem R. Rorty'ego, J. Habermasa, a także M. Bubera, H. Gadamera, A. Masłowa oraz M. Kundery. Autor odnosi się do skojarzeń z postawą T. Lewowickiego w trzech wskazanych przez siebie wymiarach: postawy kompletnej humanistycznie, szkoły naukowej i instytucjonalizacji dyskursu intelektualnego.

Drugi tekst w tym dziale to artykuł Agaty Cudowskiej *Wspólnota w dyskursie pedagogiki i edukacji międzykulturowej*. Autorka przedstawiła wspólnotę jako kategorię wpisaną w narrację pedagogiki międzykulturowej, jako interdyscyplinarnej subdyscypliny pedagogicznej i praktyki edukacyjnej. Wyeksponowano różnorodność podejść i możliwych interpretacji epistemologicznych. Wskazano na wspólne cechy różnych definicji wspólnoty: podzielane przez członków wspólnoty cele i normy, uznawane wartości i akceptowane środki ich realizacji. Ukazano wspólnotę jako przestrzeń relacji międzyludzkich, w którą immanentnie wpisana jest kategoria Innego.

W dziale *Edukacja międzykulturowa na świecie* jako pierwsze możemy odnaleźć rozważania Mirosława Kowalskiego i Łukasza Albańskiego. W artykule *Integracja zasobów wiedzy ludności rdzennej z systemem edukacji wielokulturowej w Kanadzie* autorzy wskazali na wyzwanie dla założeń o kompletności procesu i możliwości łączenia ze sobą odmiennych kulturowo sposobów poznania. Tekst ma charakter teoretyczny, przedstawiona konceptualizacja może posłużyć do refleksji nad zagadnieniami związanymi z edukacją międzykulturową i integracją. W artykule przedstawiono, czym jest wiedza ludności rdzennej i jakie jej elementy są kluczowe dla procesu

poznania. Omówiono specyfikę pedagogii ludności rdzennej oraz towarzyszące im wytyczne dla procesu edukacji. Wskazano na możliwość digitalizacji zasobów wiedzy ludności rdzennej w celu jej upowszechniania, dekolonizacji jako dominującego spojrzenia w analizie związków pomiędzy wiedzą ludności rdzennej a systemem edukacji.

W drugim artykule w tym dziale Rafał Piwowarski porusza wybrane społeczne i kulturowe problemy funkcjonowania szkół podstawowych na wsi, na przykładzie Polski i Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. W tekście *Szkoła dla wsi w Polsce i na świecie – konteksty społeczne i kulturowe* przedstawiono niektóre próby poprawy powszechnej edukacji na wsi w przeszłości. Odniesiono się do zbiorczości szkolnictwa na wsi, a przede wszystkim zbiorczych szkół gminnych. Przedstawiono wyniki badań nad małymi szkołami w USA w latach 80. ubiegłego stulecia oraz w Polsce w XX i XXI wieku.

Trzeci z tekstów to artykuł *Fińska edukacja przedszkolna. Źródła i ewolucja*, autorstwa Marzenny Magda-Adamowicz i Pauliny Łobacz. Autorki wskazują, że fińska edukacja uważana jest za prawidłowy sposób uczenia dzieci i przedstawiają rozwój edukacji przedszkolnej w Finlandii. Głównym celem tekstu uczyniły omówienie źródeł i ewolucji edukacji przedszkolnej.

Czwarty tekst dobrany do tego działu, a zarazem zamykający te rozważania dotyczy szczególnej sytuacji socjalnej i edukacyjnej słowackich Romów w czasie pandemii. Tekst Ivana Ráca *Sytuacja Romów na Słowacji podczas pandemii COVID-19* przedstawia najważniejsze działania państwa w tym czasie. W marcu 2020 roku na Słowacji został ogłoszony stan wyjątkowy w związku z rozprzestrzeniającą się pandemią, która dla mieszkańców Republiki Słowackiej skutkowała natychmiastowym ograniczeniem kontaktów, przejawiającym się zamknięciem wszystkich typów szkół, placówek i wielu miejsc pracy. Obowiązkowa masowa kwarantanna całych marginalizowanych społeczności wzbudziła obawy organizacji pozarządowych co do równego traktowania osób żyjących w społecznościach romskich na Słowacji. Szacunkowo nawet 70 procent romskich dzieci nie było objętych edukacją na odległość podczas pierwszej fali pandemii, a do 60 procent nie miało kontaktu z pedagogiem. Niedostateczne wyposażenie techniczne, brak dostępu do systemów edukacyjnych, ale także brak zasięgu Internetu w miastach i gminach stały się przeszkodami w edukacji tej grupy dzieci. Ten krótki raport wskazuje na niepokojące działania władz i niebezpieczeństwo wykorzystywania stanu wyjątkowego, a także konsekwencje takiego postępowania.

Dział *Komunikaty z badań* to cztery artykuły, a rozpoczyna te rozważania tekst Magdaleny Leżuchy i Joanny Smyły *Studenci o relacjach z Innym/*

Obcym. Autorki przedstawiają wyniki badań dotyczących definicyjnego ujęcia Innego/Obcego, źródeł wiedzy oraz osobistych doświadczeń badanych, odnoszących się do osób od nich odmiennych. Wyniki i analiza autorskich badań dotyczących relacji studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego i Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej w Jarosławiu z Innymi/Obcymi, będących częścią ich najbliższego otoczenia, w tym studenckiego, stanowi próbę udzielenia odpowiedzi na pytania: „Kim jest Inny/Obcy w percepcji studentów?” oraz „Jakie są relacje badanych z Innymi/Obcymi?”.

Tekst *Seksualność w związkach w Polsce i Japonii w trakcie pierwszej fali COVID-19* przygotowany został przez Zespół w składzie: Maki Hirayama, Weronika Klon, Alice Pacher, Katarzyna Waszyńska. Podjęto próbę wskazania, w jaki sposób zamknięcie (restrykcje) we wczesnej fazie epidemii wpłynęły na relacje seksualne w związkach intymnych w Polsce i Japonii. W tym celu dokonano pomiarów metodą ilościową z wykorzystaniem zaadaptowanego do wymogów badania kwestionariusza autorstwa Barbary Rothmüller w wersji online. Następnie dokonano porównań pomiędzy grupą polską i japońską. Wyniki odniesiono do dotychczasowej wiedzy w zakresie badanego zjawiska. Wskazano kilka istotnych statystycznie różnic występujących pomiędzy badanymi grupami oraz obszary, w których osoby badane z próby japońskiej i polskiej nie różniły się od siebie w sposób znaczący. Obserwowany odmienny rozkład udzielanych odpowiedzi dotyczył w dużej mierze dynamiki deklarowanych zmian w obszarze zachowań seksualnych, która okazała się wyższa w grupie osób pochodzenia japońskiego.

W trzecim artykule Hubert Bilewicz i Małgorzata Cackowska prezentują *Jerozolimskie i lippstadzkie peregrynacje Koziółka Matołka. Z badań nad losami polskich książek obrazkowych na Wschodzie i Zachodzie*. Autorzy śledzą niezbadane dotąd losy wydań kanonicznego przykładu polskich książek obrazkowych dla dzieci Kornela Makuszyńskiego i Mariana Walentynowicza czasu II wojny światowej (w Palestynie) i tuż po niej (w nadreńskim Lippstadt) w kontekście polskiego życia uchodźczego (w szczególności kulturalno-oświatowego) na Bliskim Wschodzie i Niemczech Zachodnich. Analizy badawcze skupiają się na okolicznościach publikacji, mechanizmach wydawniczych, problematyce adaptacji i modyfikacji graficznych, funkcjach edukacyjnych oraz zakresie oddziaływania czytelniczego tych inicjatyw w kontekście ówczesnych masowych migracji oraz wymiany międzykulturowej. Nadto w aspekcie interpretacyjnym peregrynacyjny charakter podstawowego wątku fabularnego wydaje się konwieniować z ówczesnym kontekstem społeczno-historycznym naznaczonym powszechnym i masowym doświadczeniem migracyjnym, co

dodatkowo współtworzyło przestrzeń dla edukacyjnych ofert w ramach polskiego uchodźczego życia oświatowego o wymiarze interkulturowym.

Tekst Marty Krasuska-Betiuk *Od akwizycji języka ojczystego do kompetencji różnojęzycznych dziecka w młodszych wiekach szkolnych* zamyka tę część czasopisma. Autorka wskazuje, że celem jest próba opisu głównych wyzwań dla rozwoju językowego i edukacji ojczystojęzycznej dziecka w młodszych wiekach szkolnych w kontekście powszechnej wielojęzyczności, wynikającej z obowiązkowej nauki języka obcego na etapie edukacji przedszkolnej, międzynarodowej mobilności rodzin i migracji. Autorka zwraca uwagę na relacje pomiędzy językiem ojczystym i kolejnymi językami przyswajanymi przez dziecko. Omawia także miejsce i rolę języka pierwszego w nabywaniu/uczeniu się nowych języków w kontekście ustaleń poczynionych na gruncie psycholingwistyki i glottodydaktyki porównawczej. Założenia i koncepcje naukowe dotyczące rozwoju kompetencji różnojęzycznej dziecka poparte są przykładami konkretnych rozwiązań dydaktycznych stosowanych w krajach o bogatej tradycji w zakresie edukacji międzykulturowej.

Dział *Forum pedagogów międzykulturowych* to trzy teksty, z czego dwa odnoszące się do współczesnych problemów, a jeden wskazujący na nowe obszary dla edukacji międzykulturowej.

W tekście *Przekaz z granicy a potrzeba edukacji, czyli czego uczy młodzież wielokulturowa rzeczywistość?* Alina Dworak, Agata Rzymelka-Frąckiewicz i Teresa Wilk odnoszą się do sytuacji migracyjnej na granicy polsko-białoruskiej i dramatycznej sytuacji osób-uchodźców-migrantów z krajów Bliskiego Wschodu próbujących poprzez nasz kraj przedostać się do krajów Europy Zachodniej. Wskazują, że obraz ten dociera do dorosłych, ale też do młodzieży, która nie zawsze potrafi zrozumieć zaistniałą sytuację, w tym brak działań pomocowych. Celem tekstu autorki uczyniły zwrócenie uwagi na przekaz, jaki otrzymuje młode pokolenie, oraz wskazanie na przykładowe działania edukacyjne, które należy podjąć w środowiskach wychowawczych, aby zachować odpowiedzialność i wartości humanitarne, które winny dominować w procesie edukacyjno-wychowawczym.

Mariusz Chrostowski w swoim tekście o potrzebie wzmożonej edukacji międzykulturowej w obliczu *prawicowego populizmu* w Polsce wskazuje na naglące wyzwanie społeczno-pedagogiczne, jakim ma być przeciwdziałanie wśród uczniów lękowi przed tym, co inne i nieznanne, a także rozwijanie szacunku i empatii wobec drugiego człowieka, tj. jego odmiennego światopoglądu, kultury i religii. Celem artykułu – zdaniem autora – nie jest konstruowanie jakichś doraźnych i jednorazowych inicjatyw szkolno-pedagogicznych

wobec populistycznych kłamstw i manipulacji, ale stworzenie koncepcyjnych podwalin edukacyjnego, interdyscyplinarnego i przede wszystkim antypopulistycznego systemu profilaktycznego, który byłby na wskroś wypełniony przesłankami edukacji międzykulturowej i wychowywał młodych obywateli, postrzegających pluralizm jako wartość kulturowo-społeczną.

W tym dziale wyłamuje się ze wskazywania na problemy, a raczej możliwości wykorzystania edukacji międzykulturowej, tekst Marcina Dębickiego. Artykuł *Krajoznawstwo jako przestrzeń dla edukacji międzykulturowej* jest próbą zwrócenia uwagi na potencjał dla poszerzenia spektrum zainteresowań i działalności teoretyków i praktyków edukacji międzykulturowej, jaki tkwi właśnie w krajoznawstwie. W szczególności chodzi tu o tego typu aktywność, podejmowaną współcześnie przez Polaków w odniesieniu do terenów byłych Kresów Wschodnich, tj. fragmentów dzisiejszej Ukrainy, Białorusi i Litwy. Poza refleksją na temat form turystyki i miejsca, jakie zajmuje wśród nich krajoznawstwo, autor koncentruje się na jego pięciu sferach, przydatnych w ramach edukacji międzykulturowej: (1) nieformalnym trybie poznania Innego, który (2) nie jest zbyt odległy etnicznie i kulturowo, (3) na odwiedzinach danego obszaru, które (4) mogą mieć charakter incydentalny i krótkotrwały, jak również (5) mogą koncentrować się nie tylko na ludziach, ale także na wytworach ich kultury ideacyjnej i materialnej. Autor wskazuje też przykłady sytuacji, w których źle pojmowane krajoznawstwo wykrzywia ideę edukacji międzykulturowej.

W tomie znalazł się również tekst Łukasza Kwadransa *Miasto międzykulturowe jako środowisko wychowawcze. Artykuł recenzyjny książki Justyny Pilarskiej: Sarajewo jako locus educandi. Studium przypadku*. Monografia wrocławskiej, czy może sarajewskiej pedagogiki międzykulturowej wpisuje się bowiem zarówno w dyskurs pedagogiki miejsca, jak również edukacji międzykulturowej i stanowi istotny wkład w badania nad miastem pedagogicznym. Tworzy spójne i całościowe studium przypadku.

Nie zabrakło również odniesienia do ostatnich wydarzeń w środowisku pedagogów międzykulturowych, zatem Anton Dragomiletskii prezentuje Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Tożsamość, kondycja i powinności pedagogiki międzykulturowej – tradycja i współczesność*, Ustroń 26–28 czerwca 2022 roku. Było to 26. spotkanie z cyklu „Edukacja Międzykulturowa w Polsce i na świecie”.

W imieniu zespołu redakcyjnego i Rady Naukowej czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” pragniemy podziękować wszystkim Recenzentom i Autorom za twórczy namysł nad problematyką wielo- i międzykulturowości,

otwartość i poszukiwanie nowych wątków wartych podejmowania, inspirację do przyszłych badań i studiów. 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 naukowci

Barbara Grabowska
Łukasz Kwadrans
Anton Dragomiletskii

Bibliografia

- 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.
- Lewowicki, T., 2017. Spostrzeganie tożsamości i postawy wobec innych – spojrzenie po latach. W: Lewowicki T., Chojnacka-Synaszko, B., Kwadrans, Ł. i Suchodolska, J. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 3. *Spostrzeganie wyznaczników tożsamości i postawy wobec innych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 184–185.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY



O pedagogicznej strategii Floriana Znanieckiego likwidowania antagonizmów międzykulturowych dla cywilizacji przyszłości

Streszczenie: Autor przybliży rozpoznaną przez siebie strategię pedagogiczną F. Znanieckiego, ważną dla pedagogiki międzykulturowej, wysłowioną przez filozoficznie myślącego socjologa dopiero w roku 1929. Chodzi o kontrowersyjną ideę pedagogiczną, traktowaną jako warunek przewyższania antagonizmów międzykulturowych w trybie nowej jakości wspomagania podmiotowego rozwoju dzieci i innego niż zwykle w wychowaniu. Wiąże się to z jednoczesnym wskazaniem na wagę krytycznego wychowawczo odnoszenia się kondycji kulturowej ludzi dorosłych, wymagającej naprawiania przez ludzi mądrych. W tekście wykorzystano nowe lektury pism klasyka socjologii, choć inaczej czytanego, niż to ukazują jego obiegowe wykładnie filozoficzne, pedagogiczne i socjologiczne. Pełniej wątek ten jest omawiany i udokumentowany w książce autora pt. *Uroszczenia i transaktywność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia* (2022, Kraków: Impuls). Kluczowym pedagogicznie postulatem Znanieckiego – ważnym międzykulturowo – jest sugestia konieczności przejścia od wychowania dzieci w trybie socjalizacji wewnątrzgrupowej do wspomagania ich samokształcenia otwartego na rozpoznawanie własnych pasji, na różnorodność kulturową i stymulującą zdolność do korzystania ze spotkania z innością, w uznaniu naturalności różnicowania, choć bez antagonizmów. Zarazem wychowanie ma w tym podejściu paradoksalnie dotyczyć głównie ludzi dorosłych, z korektą ich uroszczeń, w tym przeciw absolutyzacji ich własnych agresywnych przesądzeń, przemowianych pod wpływem socjalizacyjnych dychotomizacji. Zostaje podjęta próba oceny tak zarysowanej międzykulturowej strategii pedagogicznej, która od samego początku nie spotkała się z uznaniem pedagogów, ani nie doczekała się należytej oceny. Strategia Znanieckiego zostaje zderzona głównie z podejściem R. Rorty'ego, J. Habermasa, a także M. Bubera, H. Gadamera, A. Masłowa oraz M. Kundery. Autor wskazuje na tropy zasadności wpisywania postawy T. Lewowickiego w nie

dość dobrze rozpoznane dążenia samego F. Znanieckiego, w ślad za rozważaniami w Księdze Jubileuszowej dedykowanej temu pierwszemu na jego 80-lecie.

Słowa kluczowe: samokształcenie, międzykulturowość, pedagogika, edukacja, Znaniecki, Lewowicki

Wstęp

Podstawową przesłankę tego artykułu¹, jak też całego programu badawczego, jaki realizuję w moich kolejnych książkach, nie wyłączając ostatniej monografii poświęconej Florianowi Znanieckiemu (Witkowski, 2022), znakomicie wyraża warte nieustannego przywoływania następujące sformułowanie Tadeusza Lewowickiego, w którym czytamy:

Zerwanie z tradycją jest w humanistyce rodzajem barbarzyństwa, zabiegiem szkodliwym – także, a może przede wszystkim, ze względu na szanse znalezienia nowych rozwiązań. [...] Przykłady wybitnych pedagogów (działających dawniej i teraz) świadczą o tym, że rzetelna wiedza o przeszłości okazuje się bardzo pomocna w kreowaniu autorskich pomysłów zmian edukacyjnych, rzeczywistych innowacji (Lewowicki, 2007, ss. 9–10).

Dodatkowe przesłanki (między)kulturowe dla próby dostrzeżenia pedagogicznej racjonalności w podejściu Znanieckiego stanowią dla autora także trzy sytuacje sugerujące zasadnicze źródła obecnego w szkole i postawach dorosłych międzykulturowego zacofania, opóźnienia i uszkodzenia edukacji i postaw socjalizujących i wyobrażeń instytucjonalnych wobec zróżnicowania kulturowego świata. Po ataku na World Trade Center z pamiętnego 11 września 2001 roku w zapamiętanym przeze mnie wywiadzie radiowym jedna z dyrektorek prestiżowego liceum warszawskiego na pytanie o to, co z tej sytuacji radykalnego pojawienia się nowej skali fundamentalizmu i terrory-

¹ Tekst stanowi redakcyjne rozwinięcie referatu wygłoszonego pod tym samym tytułem w ramach plenarnego otwarcia międzynarodowej konferencji naukowej nt. *Tożsamość, kondycja i powinności pedagogiki międzykulturowej – tradycja i współczesność*, w Ustroniu w dniu 27 czerwca 2022, na zaproszenie organizatorów ze środowiska pedagogicznego Cieszyna – Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, w związku z 80-leciem Profesora Tadeusza Lewowickiego. Wystąpienie poprzedzone było przywołaniem sformułowań z listów gratulacyjnych JM Rektora Akademii Pomorskiej w Słupsku i Dyrektorki Instytutu Pedagogiki APSL do Szanownego Jubilata.

zmu islamskiego wynika dla polskiej szkoły, odpowiedziała: „Nic nie wynika, bo u nas nie ma muzułmanów”. Łatwo zauważyć prymitywizm kulturowy i prowincjonalizm takiego podejścia, stanowiący dowód na całkowite niezrozumienie wyzwania dla edukacji, w szczególności chcącej uniknąć stereotypizacji całej wielomilionowej przestrzeni kulturowej islamu i rozumiejącej wagę konfrontacji z wszelkim fundamentalizmem i fanatyzmem religijnym. Drugi motyw wyrażał kiedyś na spotkany rysunek satyryczny, na którym mały uczeń z polskiej szkoły podstawowej, mającej także u siebie dzieci uchodźców, na pytanie dorosłego: „czy u was w szkole są obcy?” odpowiada zdziwione: „nie, u nas są same dzieci”. Widać mentalność toksyczną w pytaniu dorosłego, któremu przeciwstawia się otwartość dziecięca, nierozpoznająca i nieuznająca „obcości” w przestrzeni „dziecięcości”, jeszcze nieskażonej toksycznymi podziałami świata dorosłych. Trzeci obrazek wyznacza odniesienie do ryku hord nacjonalistycznych na polskich ulicach, w pochodach skandujących hasło „Polska dla Polaków”, poprzez które manifestuje się nie tylko wrogość do różnic etnicznych i kulturowych, ale także barbarzyńskie nierozpoznanie bogactwa wieloetnicznej historii polskiej na przestrzeni wieków, przez co rzekoma obrona „polskości” staje się dla niej prymitywnym zagrożeniem, zarówno wewnętrznym (niszczącym naszą tożsamość), jak i zewnętrznym, eskalującym wrogość wobec emigracji polskiej w innych krajach, będąc odpowiednikiem antagonizmu tamtejszych nacjonalistów, opartego na podobnej zasadzie lokalnej nienawiści wobec przybyszów z zasady odrzucenia ich odmienności. Odpowiednikiem tej patologii antagonistycznego traktowania różnicy jest także hasło: „Polak (to) katolik”, gubiące wspomniane zróżnicowanie narodowo-religijne kultury polskiej, a ponadto nie da się pominąć agresji manifestującej się nawet w dużych miastach polskich, w ramach której już sam śniady kolor skóry studentów zagranicznych, przebywających na stypendiach „Erasmusa” w Polsce, może być wystarczającym pretekstem do napaści i haniebnego hasła rodzimych barbarzyńców kulturowych, czyli umysłowych: „ciapaci do domu”.

* * *

Powiedziawszy powyższe, stwierdzę dalej, że tekst składa się z trzech kolejnych części. Najpierw nawiążę do uzasadnienia sugerowanych tu w pewnym zakresie skojarzeń między postawą Floriana Znanieckiego oraz Tadeusza Lewowickiego. Po drugie, zostanie przytoczony szereg sformułowań samego Znanieckiego, dla przybliżenia wspomnianej „strategii pedagogicznej”, ważnej tak dla ogólnej edukacji w kontekście kulturowym, jak i mogącej być

ważnym impulsem dla pedagogiki międzykulturowej, wskazując na podstawowe wyjściowe wymogi dotyczące warunków niezbędnych dla ograniczania i w konsekwencji eliminacji presji antagonizmów kulturowych. Wreszcie w trzeciej odsłonie uwypuklę uzasadnienie dla potrzeby uznania tak zarysowanej skrótowo strategii działania edukacyjnego poprzez wskazanie na jej możliwe wpisanie w konteksty humanistyczne warte uwzględnienia przez pedagogikę międzykulturową, mimo że wręcz spoza dyskursu pedagogiki pochodzące. W szczególności odnosi się to do refleksji wokół kategorii związanych z dialogiem czy religią i tożsamością. Tropu te są wykorzystane w cytowanych także opracowaniach niniejszego autora.

Oczywiście, jestem w pełni świadomy, że w aktualnych realiach społeczno-kulturowych i politycznych antagonizmy powstają nieustannie, wręcz jawiąc się jako nieuchronne w praktyce budowania tożsamości, nie tylko narodowych czy religijnych, dają się prowokować, a nawet eskalować i wdrażać w praktyki zachowań zbiorowych, maskujących bezradność kulturową nawet wobec bogactwa, a więc i złożoności własnych tradycji. Zarazem, jak wiemy, antagonistyczne odruchy dochodzą do głosu nagminnie, stanowiąc mechanizm obronny w okolicznościach frustracji, maskowania kompleksów i wypełniania pustki egzystencjalnej, zdominowanej brakiem odniesień do wartości uniwersalnych, w tym wobec niezdolności do respektowania godności każdego człowieka. Nie darmo Znaniecki troszczył się o tworzenie warunków i powstawanie podmiotów sprzyjających „cywilizacji przyszłości”, w której takie skrajne zachowania zostaną ograniczone aż do ich zaniku.

O odniesieniach horyzontu myślenia humanistycznego u Znanieckiego i Lewowickiego

Zakładając, że jest *a priori* zrozumiałe, że nie stawiam tu jakiegos sztucznego znaku równości w pełnym sensie skojarzeń, muszę zarazem uwypuklić wartość szukania tu pewnych impulsów, przynajmniej analogicznych, ale i konfrontacyjnych. Dotyczy to przede wszystkim akcentów stanowiących wyzwanie jako podobnie wartościowych dla myślenia o edukacji w kontekście instytucjonalizacji dyskursu obu postaci uczonych na rzecz pedagogiki międzykulturowej, jako ważnego wymiaru każdego typu konkretnego oddziaływania edukacyjnego i pedagogiki ogólnej, jako filozofii edukacji i kultury. W nawiązaniu do mojej książki poświęconej Znanieckiemu (Witkowski, 2022) sformułowałem już szerzej w *Księdze Jubileuszowej* dedykowanej Lewowickiemu (Witkowski, 2022a) tu przywołane skrótowo trzy powody czy

konteksty ustanawiania pewnej analogii czy wartości równoległych odniesień i zderzeń.

Po pierwsze, zatem chodzi o postawę „kompletną” humanistycznie, nie tylko przyczynkarską, czy wąsko określającą problemy, ale dostrzegającą systemy naczyń połączonych przynajmniej w zakresie interdyscyplinarnym. „Kompletność” ta była przeze mnie wyjściowo wskazana i zdefiniowana w postawie Heleny Radlińskiej i całego jej „pokolenia historycznego”, do którego zresztą Znaniecki należał, jak podkreślałem wielokrotnie (Witkowski, 2014). O tym, że ma to szersze zastosowanie, niezależne od moich tu analiz, świadczy włączenie tej kategorii przez Czesława Nosala (2001) do wyróżnienia postaw psychologów, tworzących syntezy od badaczy zajmujących się przyczynkami, o czym już także pisałem. W tym rozumieniu, podkreślić warto, idea „kompletności” jako strategii poznawczej wiąże się z integralnym i transdyscyplinarnym traktowaniem humanistyki, czy jej obszarów szatkowanych zwykle na dyscypliny i subdyscypliny pozamykane na siebie wzajemnie i usztywniające granice między sobą.

Po drugie, kluczowe jest tu wskazanie (Witkowski, 2022a), że przy rozumieniu idei „szkoły naukowej” w zastosowaniu do działań Floriana Znanieckiego, z całą pewnością twórcą szkoły naukowej w obrębie badań problemów edukacji i pedagogiki międzykulturowej w kierunku „kultury pogranicza” stał się także Tadeusz Lewowicki. Stwierdzam to niezależnie od mojej niechęci, a przynajmniej oporu wobec nader często zdarzających się, zbyt łatwych i potocznych określeń tego typu dla środowisk pozbawionych szerszego znaczenia i interakcji międzynarodowej, zarazem pozbawionych szeroko uznanej charyzmatycznej postawy mistrza i nagromadzonego przez dekady przynajmniej dorobku piśmienniczego z prowadzonych zespołowo badań i wspólnej refleksji metodologicznej.

Po trzecie wreszcie, obie postaci dają okazję do ilustrowania na ich przykładach odmiennych dróg mierzenia się z pułapką instytucjonalizacji dyskursu intelektualnego. Paradoksalnie Znaniecki bardziej wpadł w taką pułpkę, ustanawiając się jako twórca szkoły socjologicznej, za cenę zawężenia własnej recepcji i wpływu. Tymczasem Lewowicki zdołał się przed tym redukcyjnym efektem uchronić, choć także uruchomił proces oddziaływania w postaci wieloletniego tworzenia w Cieszynie, w filii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, dynamicznej szkoły naukowej badań międzykulturowych pogranicza w ramach rozwijania środowiska akademickiego, nawiązywania współpracy zagranicznej i dokumentowania publikacjami szerokiej palety tematycznej badań, ważnych kulturowo i społecznie. Podobnie zarazem obaj przechodzili

przez różne pola dyscyplinarne; Znaniecki – od filozofii poprzez psychologię społeczną, socjologię edukacji i metodologię socjologii jako nauki; Lewowicki – od dydaktyki ogólnej i dydaktyki szkoły wyższej, poprzez pedagogikę ogólną w stronę pedagogiki międzykulturowej. Wspólne dla tych profili akademickich jest ich osadzenie w integralnie traktowanej humanistyce, choć Znaniecki z całą pewnością uwikłany był w bardziej antagonistyczne odniesienia w swoim czasie, gdy usiłował instytucjonalizować socjologię na podstawach nieporównywalnych z dominującymi u typowych adeptów rozwijanej dyscypliny oraz presją dominujących szkół i środowisk, jak szkoły lwowsko-warszawskiej i marksizmu w polskiej przestrzeni akademickiej.

Pedagogiczne postulaty Znanieckiego dla edukacji międzykulturowej

W strategii humanistycznej klasyka socjologii – rozwijanej od początku jego zaangażowania akademickiego, jeszcze jako ambitnego filozofa – dały o sobie w najogólniejszym sensie znać trzy elementy niezbędne do stosowania w praktyce tak postrzegania świata, jak i aktywnej wobec niego postawy.

Po pierwsze, to kluczowe filozoficznie i kulturowo rozpoznanie dominacji pułapki redukcjonowania obrazów zjawisk społecznych do dualizmów, generujących skrajne przeciwieństwa jako polaryzacje pozbawiające wyboru czy zdolności widzenia złożoności poza sztywnymi alternatywami. Co ważne, Znaniecki podkreśla, że dychotomizowanie przestrzeni zjawisk poprzez uruchamianie sztywnych opozycji między nimi staje się źródłem antagonizmów i wykluczeń, napiętnowań i presji stereotypów w zakresie różnic, z niezdolnością do dostrzegania wspólnoty czy wzajemnych odniesień i powiązań.

Po drugie, mamy tu uwypuklenie zjawiska polegającego na tym, że różnice zostają wpisane w takim podejściu dualistycznym w instytucjonalne i socjalizacyjne eskalowanie (u)roszczeń ważnościowych, jako absolutyzujących redukcyjne jednostronności, zamknięte na zdolność do samokrytycyzmu i przypisujące sobie ekskluzywną wyższość, dającą rację wykluczania „inności” bez rozpoznania patologii skutków takiej postawy, w tym krzywd niosących ból i cierpienie, a zarazem z pojawianiem się szkód wyrządzanych własnej perspektywie, stającej się prymitywną, schematyczną, a przy tym groźną i antyrozwojową.

Oba te aspekty myśli zbiegają się w postulowanej perspektywie klasyka, koronującej jego wrażliwość kulturową i humanistyczną z jednej strony, a pedagogiczną i socjologiczną z drugiej. To uczulenie na postulat, do którego

wysłowienia Znaniecki dojrzał przez lata, pisząc wręcz dopiero w roku 1929, że odważa się po raz pierwszy ją wypowiedzieć w debacie pedagogicznej, którą szeroko zrekonstruowałem osobno (Witkowski, 2022). Otóż, co szczególnie może paradoksalne i głęboko uzasadnione, Znaniecki wskazuje, że troska o likwidowanie antagonizmów społecznych (narodowych, religijnych, łącznie: tożsamościowych) dla budowania nowej przestrzeni międzykulturowej wymaga zmiany wyobrażenia o właściwym stosunku do dzieci i do dorosłych, z punktu widzenia tego, co oznacza praktyka wychowania. Zauważmy w szczególności, że patrzenie na procesy i działania pedagogiczne w kategoriach poszukiwania rozwiniętej technologii wpływu, co zresztą wielu pedagogów miało mu za złe, jako podobno redukcyjne dla normatywnych ambicji teorii wychowania, oznacza zdecydowanie, że nie można Znanieckiego wpisywać w strategię „pajdocentryzmu”, jak mu się to często zarzuca (np. Wojciechowski, 1966, ss. 50–51). Kiedy bowiem Znaniecki stwierdza, że wychowywać należy ludzi dorosłych, a nie dzieci, to ma na myśli w kontekście stosunku do dzieci sugestię potrzeby znalezienia technik przewodnictwa edukacyjnego, które będzie stymulowało postawę samokształcenia, rozwijania własnych pasji, otwarcia na innego, jako okazji do wzbogacania się. Zarazem w kontekście dorosłości mamy sugestię konieczności wysiłku ludzi dorosłych w ograniczanie efektów socjalizacji naturalizującej kojarzenie tożsamości z silnymi dualizmami i jednostronnymi uroszczeniami. Dobrym przykładem trudności do pokonania jest przejście od zamkniętych i roszczeniowych, co do własnej uniwersalności i jedynej słuszności wspólnot religijnych, do praktyk ekumenicznych i pokonywania wpisanych w tradycję wielu religii zachęt do agresywnego „nawracania na wiarę” aż po wojny religijne i prześladowania innowierców.

W konferencji pracowników oświatowych, odbytej w 1929 roku w Kazimierzu nad Wisłą w gronie pedagogów i socjologów, w tym znakomitych, jak Helena Radlińska i Ludwik Krzywicki, Znaniecki (1930, 1930a) stawia precyzyjne i dobitne tezy, jak np. tę, że wobec zróżnicowanych oddziaływań i ciągłego stawania się „[o]sobowość ludzka w swej całości nie może [...] być przedmiotem celowego »wychowania« czy »kształcenia«” (Znaniecki, 1930, s. 17).

Znaniecki poruszył niektórych pedagogów, stawiając śmiałą i prowokacyjną tezę, że w wychowaniu dzieciom należy tworzyć przestrzeń przede wszystkim samokształcenia, a urabianie zachować dla oświaty dorosłych. „Łatwo jest wpłynąć na dziecko, ale konsekwencji tego wpływu nie można przewidzieć” (tamże, s. 27). Zarazem na człowieka dorosłego wpłynąć

jest trudniej, ale wpływ ten może być szerszy, bardziej trwały, czytamy dalej. W tym kontekście „najdalej idący wniosek, który z tego wypływa” brzmi dobitnie i paradoksalnie zarazem, w sprzeczności z potocznymi wyobrażeniami i działaniami, powie Znaniecki:

*Tylko dorośli mogą być przedmiotem celowego wychowania, natomiast w odniesieniu do dzieci i młodzieży, jest możliwe tylko dopomaganie w samorozwoju w ten sposób, aby powstały dążności samokształcenio-
we (tamże, s. 28).*

Socjolog podkreśli zarazem, że przymus stosowany wobec dzieci i młodzieży jest „najniedorzeczniejszą metodą” wychowania (tamże). Znaniecki doda również, że dziecko „potrzebuje opieki, potrzebuje udostępnienia mu życia kulturalnego, umożliwienia i nawet dopomagania mu w przystosowaniu się, w przyswojeniu kultury, ale dorośli daleko więcej potrzebuje wychowania od dziecka”, prowadząc życie pełne niedorzeczności, nie radząc sobie w życiu (tamże s. 29).

Konteksty międzykulturowe wymagają z kolei odniesienia do idei narodu oraz wspólnot religijnych. W zastosowaniu do idei narodu mamy w szczególności ważną tezę, obnażającą w szczególności zależność czy sprzężenie zwrotne poziomu indywidualnego rozwoju oraz jakości ideału tożsamości narodowej w trosce o przestrzeń międzykulturowych powiązań.

Ideał narodu t[y]m doskonalej urzeczywistniać się będzie, im wyższy poziom indywidualnego rozwoju osiągną członkowie tego narodu; a im intensywniej każdy z nich uczestniczyć będzie w zbiorow[y]m dążeniu do tego ideału, t[y]m większe będzie miał pole do indywidualnego rozwoju (tamże, s. 213–214).

Jest tu zawarty w szerszych uzasadnieniach czytelny, czego nie mogę doku-mentować, sposób traktowania „narodu” jako „wspólnoty kulturowej”, której jakość nie wyraża się ani fanatyzmem, ani ideologicznym poczuciem wyższości czy prawa do napiętnowania innych wspólnot. Nie mam tu miejsca ani powodu, aby uściślać dalej powyższe sformułowanie, pokazując, jak da się ono wpisać w horyzont rozumienia psychologicznego pojęcia „poziomu rozwoju” jednostki. Dodam tylko, że umiem tu wskazać analogie z triadą Habermasa-Kohlberga (Witkowski, 2022). Jako sygnał o wadze intuicji Znanieckiego dla pedagogiki współczesnej i praktyki edukacyjnej, w zakresie łączącym rozwój indywidualny i twórcze interakcje międzykulturowe, niech wystarczy choćby fakt, że najbliższy XI Zjazd Pedagogiczny wskazuje w swoim haśle tematycznym: „Przesilenie. Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami”.

że taka więc jest podstawowa do uwzględnienia, jako warunek powstawania przyszłości cywilizacji o nowej jakości duchowej. Co więcej, akcenty w tę stronę spotykamy w przekroju całej humanistyki współczesnej, jak to sygnałnie chcę teraz przywołać dla ukierunkowania dalszych badań jako wsparcia dla pedagogiki i edukacji międzykulturowej w jej uwikłaniu w troskę o proces rozwoju indywidualnych potencjałów kulturowych i zbiorowych praktyk społecznych, wolnych od agresywnych antagonizmów.

Humanistyczne wsparcie dla edukacji i pedagogiki międzykulturowej

W moich lekturach i ich analizach wielokrotnie wskazywałem już – i tam odsyłam po szczegóły (Witkowski, 2021) – na szereg przykładów funkcjonowania idei ważnych dla pedagogiki, choć nie rozwijanych przez pedagogów i funkcjonujących na obrzeżach dyskursu pedagogicznego, a najczęściej poza nim. Upominam się o nie, jako zmieniające poziom percepcji problematyki pedagogicznej i mogące stanowić ważne elementy dopełniające horyzont teoretyczny odniesień międzykulturowych, ważny praktycznie dla edukacji znoszącej mechanizmy utrwalania antagonizmów społecznych, jako źródeł wrogości, agresji i utrwalania najgorszych praktyk z historii. Jest to przedłużenie tego, na czym zależało międzykulturowo Florianowi Znanieckiemu jako humaniście zatroskanemu o przyszłość cywilizacji, a zarazem, co w swojej postawie Mistrza Szkoły Pogranicza znakomicie realizuje Tadeusz Lewowicki (por. Witkowski, 2022, 2022a), postulując myślenie w kategoriach normatywnie projektowanej międzykulturowości zamiast zbyt płytkiej wielokulturowości.

U podstaw trosk teoretycznych pedagogiki międzykulturowej warto więc, jak sądzę, posługiwać się pojęciem teorii obecnym u Znanieckiego, które zresztą odnalazłem także wcześniej, bo w pracy *Problemi della scienza* z roku 1906 u włoskiego matematyka i filozofa nauki Federigo Enriquesa. W takim podejściu teorię traktuje się jako... hipotetyczną reprezentację pojęciową „regularności doświadczenia”; Enriques mówi o „inwariantach doświadczenia”; Znaniecki dodaje wielokrotnie, że to zastosowanie tak rozumianej teorii wikała się często w „uroszczenia” przekraczające „ważność poznawczą” wyjściowego dla niej pola doświadczenia; wymaga zatem samoograniczania i otwarcia na groźbę załamania się lokalnej racjonalności przerastającej w uzurpację, wprowadzającą ontologicznie wręcz „chaos” w szerszej przestrzeni nadmierne ekstrapolowanych doświadczeń, z udziałem innych podmiotów.

Przedłużeniem tej idei w sferze oddziaływań społecznych jest koncepcja socjalizacji, którą często posługuję się za Milanem Kunderą (1991), rozwijając inspiracje z jego eseju *Sztuka powieści*, jako stanowiącej „wir redukcji kulturowej złożoności świata w danym miejscu”; ten trop wymaga kojarzenia edukacji z procesem „desocjalizacji”, jako otwieraniem się na inność miejsc, ich doświadczeń i ujmowania ich regularności, których uroszczenia ulegają w tej sytuacji zakwestionowaniu. W grę wchodzi także ważne dla pedagogiki międzykulturowej zderzenie podejścia do wychowania jako socjalizacji, wyrażające się z jednej strony w nader wątpliwych postulatach Richarda Rorty’ego, aby dzieci były zasadniczo socjalizowane do akceptowania zastanego porządku społecznego, a dopiero młodzież licealna i akademicka miała przestrzeń dla krytycznych odniesień do norm zastanego świata społecznego; z drugiej strony bowiem można sięgnąć do przywołanych idei Znanieckiego w kwestii zmiany wyobrażenia o wychowaniu jako niezbędnego dla dorosłych, z koniecznością pozostawienia przestrzeni pasji samorealizacyjnej i odkrywczej, docieklivej dzieciom. Zbiega się to zresztą z troską Paula Tillicha, aby samorealizację zawsze wiązać z przestrzenią otwarcia na autotranscendencję jako warunek sięgania po te znaczenia symboliczne, które Znaniecki wpisywał w przestrzeń „transaktualności”, o której piszę osobno (Witkowski, 2022).

Pojawia się tu także wyczulenie na uroszczenia w strategii traktowania wiary i wspólnot religijnych jako źródła antagonizmu, gdy – jak na to uczuła Martin Buber (1995) w eseju *Dwa typy wiary* – dominuje wizja wiary jako pewności w ekskluzywnej prawdzie, wykluczającej inność. Niezbędne i możliwe tymczasem staje się zamiast tej rygorystycznej tradycji zdobycie się na praktykę operowania wspólnotą wiary jako zawierzenia, wymagającego troski o inkluzyjną ufność, otwartą na wspomaganie się w różnicy, nie podlegającej negacji, ale dającej się powiązać z empatią i respektowaniem ekumenicznym prawa do odmiennego instytucjonalizowania praktyki religijnej. To wiąże się z kolei z normatywną afirmacją „efektu pogranicza” w sensie Michała Bachtina, który uzyskuje się dzięki patrzeniu na siebie oczyma innego dzięki dopuszczeniu go blisko, dla troski o bogactwo kulturowego spotkania rozumianego jako nasycenie wspólnego miejsca różnicą stającą się życiodajną szansą dla lepszego rozumienia siebie samych. Idea ta znajduje z kolei równoległe przedłużenie w hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera, gdzie rozumienie „dialogu” w znowu projektowanym normatywnie ujęciu nie oznacza redukującego różnicę porozumienia co do słuszności, ani też nie sprowadza się do tolerancji odmienności rozumianej jako taka w powiązaniu z obojętnością wobec niej. Chodzi bowiem znowu o spotkanie z innością jako

szansą dla siebie w odsłanianiu nieuświadomianych i przesądających działanie „przed-sądów”, które stają się widoczne dopiero dzięki takiemu spotkaniu właśnie, pozwalając spojrzeć na siebie z zewnątrz oraz odsłaniając sobie wnętrze inaczej niedostępne. Wreszcie, wymaga to zmiany odniesienia do rozwoju tożsamości (jednostkowej i zbiorowej), dla której rozwój dokonuje się poprzez osłabienie przywiązań i zanik potrzeby oceniania inności i uwypuklania troski o odróżnianie się wywyższające ponad inność. Upominał się o to chociażby Michel Foucault w swojej znanej już szeroko formule „Nie pytajcie mnie, kim jestem, ani nie każcie mi być tym, kim byłem”.

Dojrzała etycznie, rozwinięta poznawczo tożsamość nie pozostaje (u)roszczeniowa ani agresywnie napiętnująca, a spokojnie rozumiejąca i otwarta na własne stawanie się w obszarze ciągle odnawianego doświadczenia przekraczającego ramy wcześniej wystarczające do kontaktu ze złożonością. Najważniejsze staje się nieustanne podejmowanie wysiłku człowieka „przebudzonego”, jak to określał Hermann Hesse, szukającego ciągle „drogi do siebie” i pogłębiającego rozumienie siebie także w sensie, na który uczulał Jacques Lacan w formule: „Jestem tam, gdzie jeszcze nie myślę”, czyli z potencjałem niewyczerpanym przez własne reprezentacje siebie i własnego doświadczenia.

Rzecz jasna, mamy tu zasadnicze i bardzo w duchu Znanieckiego ostrzeżenie przeciw antagonizmom tworzonym już przez, wydawałoby się, niewinną i nagminną praktykę poznawczą tworzenia dualizmów, dychotomizowania zatem różnic na ich skrajnie przeciwstawne warianty rzekomo zasadniczo wyznaczające alternatywę, w której tylko jednostronny wybór wchodzi w grę. Nie darmo Abraham Maslow (1969) przestrzegał później przed taką wygodną i patologiczną zarazem, nagminną praktyką poznawczą w nauce, reprezentującą szkodliwą strategię redukcji złożoności analizowanych procesów i zjawisk.

Zamiast zakończenia

Mam nadzieję, że to zestawienie akcentów, jakie – moim zdaniem – zasługują na włączenie w refleksję pedagogiki międzykulturowej spełnia swoją rolę, jako sugestia kierunków, w których powinna ulegać zasadniczej korekcie zarówno ogólna praktyka edukacyjna, ze względu na aspekty kulturowe do uwzględnienia w niej, jak też edukacja zorientowana na myślenie międzykulturowe. Przypomnijmy, że pierwszym strategicznym włączeniem postulatów międzykulturowych w wychowanie wykazała się słynna *Chowanna* Bronisła-

wa Ferdynanda Trentowskiego (1970), uczulając na potrzebę dopełniania postulowanej strategii o podejścia socjalizacyjne z różnych kultur, traktowane jako rezydualnej kompletnej wizji zarówno człowieka, jak i służącej jego rozwojowi działalności wychowawczej i kształcenia (tamże, par. 68–70, ss. 414–541). Oczywiście, nie chodzi o przyznawanie temu traktatowi we wszystkim racji, ale o zaznaczenie, że socjalizacja dominująca w danych kręgach kulturowych czy narodowych uruchamia jedynie sprofilowane historycznie i uwarunkowane społecznie sposoby „urabiania”, jak by powiedział Znaniecki, kształtu socjalnego jednostek, zamiast dawania im przestrzeni udostępniającej pełnię wieloprofilową, która ma tworzyć nową całość, wręcz jedność wielopostaciową w formie słynnej „różnojedni” duchowości jednostki, korzystającej z bogactwa wniesionego częściowymi przetworzeniami wpływu każdej kultury. Przykład ten niech zaświadcza na koniec tych rozważań, że jakkolwiek historycznie już ułomne co do przywołanych szczegółów epoki filozoficznej i kulturowej (np. stosunku do kobiet czy budowania wizji schematycznej w kolejności uruchamianych bodźców), to jednak zręby pełnej pedagogiki były w naszej tradycji kulturowej uwikłane w tym pomnikowym dokonaniu w rozumienie wagi edukacyjnego zintegrowania wpływów międzykulturowych w złożonej całości człowieka stającego się pełnią kulturową.

Bibliografia

- Buber, M. 1995. *Dwa typy wiary*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kundera, M. 1991. *Sztuka powieści*. Warszawa: Czytelnik.
- Lewowicki, T. 2007. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Maslow, A.H. 1969. *The Psychology of Science. A reconnaissance*. Chicago: Henry Regenery Company.
- Nosal, Cz. 2001. W poszukiwaniu psychologii kompletnej – Clark Hull, Edward Tolman, Carl Jung. *Przegląd Psychologiczny*. 44 (1), ss. 45–55.
- Trentowski, B.F. 1970. *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. T. 2. Wstęp i komentarz A. Walicki. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich.
- Witkowski, L. 2014. *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Witkowski, L. 2022. *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski, L. 2022a. *Twórca i Mistrz Szkoły Pogranicza*. W: Ogrodzka-Mazur, E., Szczurek-Boruta, A., Grabowska, B. i Szafrńska, A. red. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu z okazji 80. urodzin*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 57–64.
- Wojciechowski, K. 1966. *Wychowanie dorosłych. Zagadnienia andragogiki*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Znaniecki, F. 1930. Podstawy i granice celowego działania wychowawczego. W: Kornilowicz, K. (red.), *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*. Warszawa: Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, ss. 17–32.
- Znaniecki, F. (1930a). Odpowiedź. W: Kornilowicz, K. (red.), *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*. Warszawa: Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, Warszawa, ss. 200–217.
- Znaniecki, F. 1934. *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. Lwów: Książnica – Atlas.

On the pedagogical strategy of Florian Znaniecki eliminating intercultural antagonisms for the civilization of the future

Abstract: The author presents the pedagogical strategy of F. Znaniecki, discovered by himself, which remains important for intercultural pedagogy, and which was expressed by the philosophically thinking sociologist only in 1929. It is a controversial pedagogical idea, treated as a condition for overcoming intercultural antagonisms in the mode of a new quality of support for subjective development of children and different than usual in upbringing. This is connected with the simultaneous indication of the importance of educationally critical attitude towards the cultural condition of adults, which requires correction by wise people. The text uses new readings of the writings of the classic sociology, although read differently than shown by its common philosophical, pedagogical and sociological interpretations. This thread is more fully discussed and documented in the author's book, entitled "Claims and transactuality in the humanities. Florian Znaniecki: the legacy of ideas and its cracks". Znaniecki's key pedagogical postulate, important interculturally, is the suggestion of the need to move from raising children in

the mode of intra-group socialization to supporting their self-education open to recognizing their own passions, to cultural diversity and stimulating the ability to use the encounter with otherness, in recognition of the naturalness of diversity, in recognition of the naturalness of differentiation, albeit without antagonisms. At the same time, education (bringing-up) in this approach is paradoxically to concern mainly adults, with the correction of their claims, including against the absolutization of their own aggressive prejudices, taken over under the influence of socialization dichotomizations. An attempt is made to evaluate the intercultural pedagogical strategy outlined in this way, which from the very beginning has not met with the sufficient recognition of pedagogy, nor has it been properly evaluated. Znaniecki's strategy is confronted mainly with the approach of R. Rorty, J. Habermas, as well as M. Buber, H. Gadamer, A. Maslow and M. Kundera. The author points to the traces of the legitimacy of inscribed the attitude of T. Lewowicki in the not sufficiently well recognized aspirations of F. Znaniecki himself, following the reflections in the Jubilee Book dedicated to the former for his 80th anniversary.

Keywords: self-education, interculturality, pedagogy, education, Znaniecki, Lewowicki

Translated by Lech Witkowski



Wspólnota w dyskursie pedagogiki i edukacji międzykulturowej

Streszczenie: W artykule przedstawiono wspólnotę jako kategorię wpisaną w narrację pedagogiki międzykulturowej, jako interdyscyplinarnej subdyscypliny pedagogicznej i praktyki edukacyjnej. Opisano pojęcie wspólnoty i socjologiczne ujęcia tej kategorii, eksponując różnorodność podejść i możliwych interpretacji epistemologicznych. Wskazano na wspólne cechy różnych definicji wspólnoty: podzielane przez członków wspólnoty cele i normy, uznawane wartości i akceptowane środki ich realizacji. Zwrócono szczególną uwagę na koncepcję wspólnoty w komunitaryzmie, który tożsamość jednostki traktuje jako pochodną tradycji, przyswajanych przez nią w toku socjalizacji i funkcji społecznych, jakie pełni. Ukazano wspólnotę jako przestrzeń relacji międzyludzkich, w którą immanentnie wpisana jest kategoria Innego. Relację Ja z Innym odniesiono do źródłowej odpowiedzialności, którą Ja odkrywa, jako sferę wolności. Opisano znaczenie gościnności, sprawiedliwości i twórczego rozumienia w dialogicznej relacji z Innym. Wyeksponowano także otwartość na odmienność, gotowość jej uznania i szacunek dla Innego, jako niezbywalny element konstytuujący wspólnotę i umożliwiający osiągnięcie pozaegoistycznego Dobra.

Słowa kluczowe: pedagogika międzykulturowa, wspólnota, dialogiczne relacje z Innym, twórcze rozumienie, otwartość na odmienność, etyka odpowiedzialności

Wprowadzenie

Narracja pedagogiki międzykulturowej poświęcona jest problematyce funkcjonowania człowieka i edukacji w społecznościach zróżnicowanych kulturowo, etnicznie, religijnie i językowo. Jest to interdyscyplinarna subdyscyplina pedagogiczna, która zajmuje się problemami edukacji jednostek i grup róż-

nicowanych kulturowo, stosując strukturalne podejście do analizy procesów edukacji na tle ewolucji danego systemu społecznego. Analizy te opierają się na relatywistycznej epistemologii, w której istnieje świadomość wielości perspektyw i kontekstualności przedmiotu poznania. Pedagogika międzykulturowa rozumiana jest także jako pedagogia, czyli praktyka edukacyjna, „rzeczywiście wykonywane czynności wychowawcze wraz kontekstem dyrektyw praktycznych i ich uzasadnień” (Grzybowski, 2009, s. 116). Osadzenie dyskursu pedagogiki i edukacji międzykulturowej w wielu dyscyplinach naukowych, między innymi w antropologii, socjologii, psychologii, językoznawstwie, historii i innych sprawia ogromną trudność w jednoznacznym określeniu uniwersalnego, wspólnego dla wszystkich badaczy, podejścia epistemologicznego.

Różnorodność narracji w obszarze pedagogiki i edukacji międzykulturowej, powstawanie autorskich koncepcji tego obszaru naukowej refleksji i praktyki pedagogicznej (Nikitorowicz, 2005) wskazują na to, że pedagogika międzykulturowa, jako subdyscyplina pedagogiczna jest wciąż w procesie kształtowania się i poszukiwania własnej tożsamości naukowej. Ta swoista otwartość projektu pedagogiki międzykulturowej na nowe odczytania problematyki wielokulturowości w coraz bardziej zróżnicowanych społeczeństwach współczesnych jest przy tym niezwykle twórcza. Umożliwia dostrzeżenie znaczenia zakorzenienia jednostki we wspólnocie, rozumianej nie tylko jako terytorium, ale także jako przestrzeń spotkania z Innym, wchodzenia z nim w relacje dialogiczne i kreowania wspólnotowej płaszczyzny porozumienia. W dyskursie pedagogiki międzykulturowej procesy wychowania i samowychowania, kształcenia i samokształcenia osadzone są w przestrzeni kulturowej i w obszarze swoistego pogranicza, które ma wymiar nie tylko kulturowy, ale także filozoficzny. Szczególną wartość mają więc tu narracje dotyczące relacji z Innym, który wywodzi się z odmiennej kultury, ale także z Innym w rozumieniu filozoficznym, czyli każdym, kto nie jest mną. Otwartość Ja na Ty, dialogiczne współbycie i przeżywanie, konstruowanie codziennych relacji w poszanowaniu godności Drugiego stanowi istotę koncepcji edukacji międzykulturowej. Zaproponowane w artykule ujęcie tematu ze względu na jego złożoność i wielowątkowość ma charakter fragmentaryczny. Wiele, zaledwie zasygnalizowanych tu, wątków mogłoby znaleźć swoje rozwinięcie w odrębnych tekstach. Narracja koncentruje się zatem na pojęciu wspólnoty i jej koncepcjach, a także etycznym wymiarze dialogicznych relacji z Innym, który jest, w moim przekonaniu, podstawą budowania wspólnoty.

Koncepcje wspólnoty

Pojęcie wspólnoty rozumiane jest na ogół jako swoisty zbiór zasad i norm organizujących relacje między jednostką a społeczeństwem, systemy wartości, postawy, wzory zachowań, typy mentalności i swoiste orientacje życiowe. W potocznym, intuicyjnym rozumieniu termin „wspólnota” opisuje bliskie powiązania między ludźmi, które wynikają z istnienia pewnego wspólnie akceptowanego centrum, np. dominującej religii. Ewoluuje ono także i zmienia się pod wpływem dynamiki procesów politycznych, społecznych i kulturowych oraz dyskursów wokół prymatu jednostka czy społeczeństwo. Rozstrzygnięcia w tej mierze różnią się w zależności od przyjętego paradygmatu w analizach społeczno-kulturowych, w ramach których różnie określa się to, co jest podstawową kategorią konstruującą rzeczywistość. Indywidualizm za pierwotną uznaje jednostkę, natomiast wspólnotowy punkt widzenia przyjmuje, że jednostka wyłania się dopiero w procesie interakcji z innymi ludźmi. Rozważania nad wspólnotą zakorzenione są w myśli konserwatywnej i religijnej, zawierają więc w sobie zawsze element krytyki społeczeństwa wolnorynkowego, w którym dominuje indywidualizm i liberalne poglądy polityczne. Religie bronią istnienia wspólnoty w społeczeństwie przez swoje rytuały, bezpośrednie kształtowanie uczuć wspólnotowych, poprzez normy, system nakazów i odnoszenie człowieka do Boga. Nie jest więc odosobniony pogląd głoszący, że w pojawianiu się i zanikaniu wspólnoty kryje się tajemnica, którą jest *sacrum* (Mikołajewska, 1999).

Ideę wspólnoty odnajdujemy już u Konfucjusza, Ibn Chalduna i Tomasza z Akwinu, ale dopiero w XIX wieku socjologowie zainteresowali się wspólnotą jako kategorią teoretyczną i empiryczną (Mikołajewska, 1999). Ferdinand Tönnies (1912), uważany za ojca tej kategorii pojęciowej, w książce *Gemeinschaft und Gesellschaft* opublikowanej w 1887 roku opisywał wspólnotę (*Gemeinschaft*) jako miejsce, w którym stosunki międzyludzkie są bliskie, oparte na przypisanym, a nie osiąganym statusie społecznym, role są określone i pozostają ze sobą w harmonii. We względnie homogenicznej kulturze wspólnoty rodzina, Kościół mają bardzo silną pozycję i stoją na straży wartości obowiązujących w tej społeczności. Istnieje w niej także wspólnota sentymentów, wymagająca lojalności w stosunku do miejsca i osób. Sentyment ma sens pozytywny, zawiera w sobie myśl i uczucie, jest zarówno umysłowym wyobrażeniem, jak i skłonnością oraz stronniczością opartą na emocjach, sprzyja bezruchowi i przywiązaniu do konwencji. We wspólnocie niezwykle

istotna jest międzyludzka solidarność, ale nie mniejsze znaczenie mają wszelkie zjawiska związane z religią, pracą, rodziną i kulturą. Społeczne więzi we wspólnocie są nasycone emocjonalnie i etycznie, charakteryzują się głębią i trwałością. Tönnies wyróżnił trzy główne elementy społeczności determinujące istnienie wspólnoty: krew (ród), miejsce (sąsiedztwo) i umysł (przyjaźń). Pojęciu wspólnoty przeciwstawiano *Gesellschaft* lub *Society*, czyli społeczeństwo, gdzie więzi są luźne, bezosobowe i mają szeroki zakres (Mikołajewska, 1999).

W klasycznych, tradycyjnych analizach kategorii wspólnoty wyeksponowany jest proces przekształcania się społeczeństwa tradycyjnego w społeczeństwo zurbanizowane, w którym istotne znaczenie miał podział na miasto i wieś. Właśnie wieś kojarzy się ze wspólnotowością, podczas gdy na terenach zurbanizowanych zmniejsza się znaczenie wspólnoty, jej zasięg i charakter. Pojęcie wspólnoty jest złożone i dynamiczne, ponieważ zmienia się pod wpływem przemian społecznych i kulturowych. W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele różnych określeń tej kategorii i nie ma jednej definicji, która byłaby wyczerpująca, pełna i powszechnie uznana. Dziewiętnastowieczna myśl zachodnia była przeniknięta ideą wspólnoty, choć nie zawsze w pełni uświadomioną. Kategorię wspólnoty sprowadzano dość często do pojęcia wspólnoty lokalnej, na podstawie założenia o związku między typem społeczności a sposobem zamieszkiwania (Nisbet, 1966). Badacze procesów urbanizacyjnych postrzegają nierzadko wspólnotę jako siłę hamującą modernizację nowoczesnych społeczeństw, szczególnie w wymiarze rozwoju kultury indywidualizmu. Z drugiej strony zaś pojawia się nostalgia za wspólnotą jako naturalnym środowiskiem życia człowieka, który chroni go przed negatywnymi skutkami przemian cywilizacyjnych, stresem, osamotnieniem, wyobcowaniem.

Specyfiką tradycyjnego ujęcia wspólnoty jest postrzeganie jej w ujęciu dychotomicznym, w którym analizowane są pary antynomicznych kategorii: wspólnota – społeczeństwo, autorytet – władza, status – klasa, święty – świecki. Wśród bardzo wielu określeń wspólnoty wyróżnia się bowiem ponad czterdzieści definicji tej kategorii, można wskazać przynajmniej dwa ich typy. Pierwszy rodzaj definicji traktuje wspólnotę jako kategorię pojęciową w sensie ogólnym, podczas gdy drugi odnosi się do jakiegoś określonego typu wspólnoty (Hillery, 1955). W różnych ujęciach wspólnoty pojawiają się jednak te same cechy opisujące to pojęcie, takie jak wspólne cele członków wspólnoty, podzielane przez nich normy, uznawane wartości i akceptowane środki ich realizacji. Za kryterium istnienia wspólnoty przyjmuje się interak-

cje między jednostkami podejmowane w celu zaspokojenia potrzeb członków wspólnoty i realizację przedsięwzięć grupowych. Podstawowe znaczenie mają tutaj struktury służące gratyfikacji potrzeb oraz ograniczona przestrzeń fizyczna. Podkreśla się także znaczenie trzech elementów konstytuujących wspólnotę, do których zalicza się członka wspólnoty, grupy wspólnotowe oraz fazy i procesy wspólnotowego działania (Mikołajewska, 1999). Konsekwencją zamieszkiwania pewnego ograniczonego terytorium jest solidarność oraz wspólne interesy członków wspólnoty, które eksponowane są w ekologicznych ujęciach tej kategorii analitycznej. W charakterystycznych dla tego nurtu pracach Amosa Hawleya (1950) oraz przedstawicieli szkoły Chicagowskiej akcentuje się fizyczną naturę środowiska, w którym rezyduje życie.

Wspólnota bywa traktowana jako organizacja lub mikrokosmos, zaś badanie określonych wspólnot jest sposobem gromadzenia ogólnych danych społecznych (Havighurst i Jansen, 1967). Najbardziej powszechnym ujęciem wspólnoty jest jednak postrzeganie jej na kontinuum miejskość-wiejskość, chociaż jest ono często krytykowane. Podejmuje się również próby zastąpienia niejednoznacznego pojęcia wspólnoty inną kategorią, taką jak np. „lokalny system społeczny” czy „sieć społeczna” (Mikołajewska, 1999). Wspólnota jako kategoria badawcza również nie ma ustalonego statusu metodologicznego. Bywa przedmiotem zainteresowania sama w sobie, jak to miało miejsce w dziewiętnastowiecznej socjologii, lub stanowi narzędzie do badań, gdy utożsamia się ją ze społecznością lokalną. Rozumienie wspólnoty uzależnione jest także od ideologicznego zaangażowania badacza i emocji towarzyszących analizom jej fenomenu. Nierzadko w analizach tego zjawiska ścierają się dwa porządki i opis empiryczny dotyczący tego, czym jest wspólnota, mylony jest z opisem normatywnym, czyli wskazywaniem na to, czym wspólnota być powinna.

Zakorzenie we wspólnocie

Analizy wspólnoty toczą się siłą rzeczy zawsze w jakimś kontekście politycznym. Liberalizm i neoliberalizm gloryfikujący jednostkę, indywidualny sukces i jej podmiotową odpowiedzialność za własną sytuację życiową, rodzi potrzebę narracji eksponującej zakorzenie jednostki w przestrzeni wspólnotowej. W latach 80. ubiegłego wieku rozwinął się więc komunitarianizm, jako opozycja wobec metodologicznych, epistemologicznych, antropologicznych i etycznych założeń liberalizmu. Jego źródłosłów pochodzi z łaciny, gdzie *communis* znaczy „wspólny” i „powszechny”, zaś sama koncepcja zrodziła się w filozofii

politycznej i społecznej oraz filozofii etyki. Podstawowa teza komunitaryzmu głosi, że tożsamość jednostki jest pochodną tradycji, przyswajanych przez nią w toku socjalizacji i funkcji społecznych, jakie pełni. W odróżnieniu od liberalizmu, komunitaryzm kładzie nacisk nie tyle na niezależność i prawa jednostki, ile na jej związki i obowiązki społeczne, a także wspólne wartości, które są niezbędne do przetrwania społeczeństwa. Tożsamość jednostki, jej osobowość i rozwój wynikają bowiem nie tylko z indywidualnych wyborów, jak twierdzą liberałowie, ale są uwarunkowane wielością związków łączących nas z innymi członkami wspólnoty (Śpiewak).

Twórcą tego nurtu jest socjolog i ekonomista Amitai Etzioni, były wykładowca Harvardu i założyciel oraz dyrektor Institute for Communitarian Policy Studies przy The George Washington University w Waszyngtonie, autor wielu prac poświęconych temu zagadnieniu (Etzioni, 1968, 1994, 1997, 2004). Najbardziej znani przedstawiciele tego nurtu to filozof Alastair Ch. MacIntyre (1984), Charles Taylor (1992), filozofowie prawa Michael Walzer (1997), Michael J. Sandel (1984) i socjolog Robert N. Bellah (1985). Taylor (1992) zauważa, że współczesna podmiotowość, we wszystkich jej epistemologicznych, estetycznych i politycznych odgałęzieniach, ma swoje korzenie w ideach ludzkiego dobra. Pokazuje, że nowoczesny zwrot do wewnątrz jest wynikiem naszych długich wysiłków, aby określić i osiągnąć dobro. W centrum definicji dobra stawia afirmację zwykłego życia i codzienności. Nadaje jej szczególną wartość oraz sytuuje w miejscu starej koncepcji rozumu połączzonego z hierarchią społeczną opartą na narodzinach i bogactwie.

Wspólnota tworzy kontekst rozumienia wartości, bez niego nie moglibyśmy określić pojęcia sprawiedliwości, tolerancji czy wolności. Ochrona kultury i tożsamości zbiorowej jest niezbędna do rozwoju indywidualności osadzonej w praktykach zbiorowości. Wspólnota jest dobrem koniecznym dla jednostek i dlatego, zdaniem komunitarian, powinna być chroniona przez państwo. Komunitarianie dostrzegli już dawno to, czego dzisiaj doświadczają współczesne społeczeństwa zdominowane kultem indywidualizmu. Atomizacja i atrofia życia społecznego, zamykanie się w prywatnych kręgach, wycofywanie się z przestrzeni publicznej, niechęć wobec pełnienia obywatelskich powinności, o czym świadczą chociażby niskie wskaźniki udziału w wyborach powszechnych, które stanowią o istocie demokracji przedstawicielskiej, a także pogłębiające się rozwarstwienie kulturowo-społeczne zagrażają tożsamości zbiorowej. Wskazują więc na potrzebę wzmocnienia więzi społecznych przez ożywienie i rozwój społeczeństwa obywatelskiego oraz decentralizację struktur państwowych (Śpiewak). W „narracyjnej kon-

cepcji jaźni” MacIntyre’a (1984) odnajdujemy antropologiczne uzasadnienie stanowiska komutarystycznego. Wskazuje w niej na ustrukturyzowanie narracyjne biografii poszczególnych ludzi, czyli osadzenie ich w historiach wspólnot, w których żyją jednostki. To oznacza, że jednostka zdobywa swoją identyfikację w partykularnej wspólnocie narracji. Postuluje się tu powrót do antycznej koncepcji „dike”, zgodnie z którą sprawiedliwość polega na rozpoznawaniu powinności, a racjonalność na działaniu zgodnym z porządkiem cnót, oraz do tradycji chrześcijańskiej i autorytetu objawienia. W filozofii prawa komunitaryzm akcentuje zależność pojęcia prawa od pojęcia dobra i wskazuje na „sferyczny” charakter sprawiedliwości. Wyodrębnia się w niej obszary z dominującymi dobrami, takimi jak np. sfera obywatelska, religijna czy edukacyjna. Każdej z nich odpowiadają określone rodzaje dóbr, czyli to, co jest cenne dla jednostki; może to być np. wiara, wykształcenie czy przynależność do wspólnoty. W tym ujęciu nie uznaje się więc żadnych praw uniwersalnych, niezależnych od konkretnego rodzaju dobra.

Dynamiczny rozwój współczesnych społeczeństw niosący ze sobą nie tylko szanse, ale także zagrożenia i ryzyka dla rozwoju człowieka sprzyja poszukiwaniom wspólnoty na miarę naszych czasów. Próby tworzenia takich wspólnot nie zawsze są udane i nierzadko kończą się niepowodzeniem, albo ich rozpadem w krótkim czasie. Za podstawę tworzenia wspólnot uznaje się dziś konieczność zaspokojenia potrzeby sympatii i sensu własnego bytu, a nie wspólne działanie, jak to miało miejsce w ujęciu tradycyjnym. We wspólnocie szczególne znaczenie przypisuje się sentymentom żywionym dla innych ludzi, świata i siebie samego oraz osiągnięciu ładu moralnego, znacznie mniej uwagi poświęca się natomiast terytorium, które było eksponowane w tradycyjnym ujęciu. Rozbicie więzi pierwotnych przez urbanizację, przemysł i postmodernistyczną cywilizację „technopolu” (Neil Postman) rodzi potrzebę zakorzenienia we wspólnocie, która zaspokajałaby potrzebę afiliacji, uznania, samorealizacji, dawałaby poczucie sensu istnienia (Clark, 1973). Nieograniczona wolność wyboru rozbuchanego konsumpcjonizmu, możliwość i dowolność samookreślenia przy jednoczesnym zniewoleniu, zależności człowieka od instytucji już od najwcześniejszych lat życia może rodzić poczucie osamotnienia i bezdomności w „społeczeństwie ryzyka” (Ulrich Beck). Jedną z prób poradzenia sobie z tą sytuacją jest tworzenie wspólnot ochronnych (Barrie Newman), w których życie ma określony porządek i sens, stwarza możliwość podporządkowania się, określa miejsce jednostki w przestrzeni społecznej i jej tożsamość. Jednostka zyskuje bezpieczeństwo dzięki jasnej definicji świata społecznego, której nie zapewnia jej społeczeństwo

globalne (Mikołajewska, 1999). Jednak tego typu wspólnoty niosą pewne zagrożenie, są one bowiem wyrazem eskapistycznych, ucieczkowych tendencji jednostek, skłonnych do zamykania się w małych społecznych enklawach i przeciwstawiania „swoich” „obcym”.

Dialogiczna relacja z Innym we wspólnocie

Niezależnie od różnych określeń i koncepcji wspólnoty, których socjologowie dostarczają w obfitości, możemy zgodzić się co do tego, że wspólnotę zawsze tworzą jednostki, zaś relacje między nimi są podstawą istnienia każdej wspólnoty. Relacje te są nasycone aksjologicznie i etycznie, ponieważ wpisana jest w nie immanentnie kategoria Innego, który w sensie filozoficznym jest każdym, kto nie jest mną. We wspólnocie każdy jest Inny dla Drugiego i filozoficzny sens tej odmienności nie wyklucza także zaistnienia odmienności kulturowej. Jest to szczególnie widoczne we wspólnotach postrzeganych w wymiarze lokalnym, gdzie określone terytorium zamieszkują ludzie wywodzący się z różnych kultur. Pogranicze jest typowym miejscem tworzenia się takich wspólnot, pod warunkiem wszakże, że Inny jest postrzegany jako „swój”, a nie „obcy”. Jest to w moim przekonaniu najistotniejszy element konstytuujący wspólnotę, w której relacja z Innym jako „swoim”, niezależnie od tego, jak bardzo różni się on ode mnie i od Drugiego, jest wpisana w codzienny rytuał wspólnotowego życia. Kategoria Innego stanowi swoisty pomost pomiędzy ideą wspólnoty a pedagogiką międzykulturową, której narracja jest nasycona dialogiczną relacją z Innym, z odmiennością kulturową. Komunikacja międzykulturowa wymaga oczywiście określonych umiejętności, które powinny być kształtowane i rozwijane w instytucjach edukacyjnych, szczególnie w szkole, choć nie tylko. Jest ona także uwarunkowana specyfiką wspólnoty, charakterem istniejących w niej relacji, rodzajem kultywowanych wartości, ale też szerszym kontekstem, w którym ona funkcjonuje. Szczegółowa analiza tych wielu złożonych wątków wykracza jednak poza ramy jednego artykułu, dlatego w dalszej analizie koncentruję się jedynie na etycznym punkcie wyjścia w dialogu z Innym, we wspólnotowej przestrzeni uzgadniania znaczeń. W urzeczywistnianiu wielokulturowości i w jej pedagogicznym wymiarze konieczne jest bowiem przyjęcie pozycji dialogowej w relacji z Innym, orientacja na sprawiedliwość i odpowiedzialność (Lévinas, 2002). Zaistnienie dialogu międzykulturowego uniemożliwia dogmatyczna wiedza i aprioryczny przesąd. Dlatego niezbędne jest jej zawieszenie, podanie w wątpliwość, fenomenologiczna *epoche*, swoiste wzięcie w nawias. Poznanie jest

tu bowiem zrozumieniem i wiąże ze sprawiedliwością, czyli z porządkiem moralnym. Wiedza całościowa jest dla nas niedostępna, każda ma charakter redukcyjny i relacyjny zarazem, dlatego potrzebna jest taka wiedza, w której perspektywa Ja nie przeważa, nie dominuje.

Relacja Ja z Innym fundowana jest na źródłowej odpowiedzialności, którą Ja odkrywa, jako sferę wolności. Odpowiedzialność za własną wolność, ale także za wolność Innego buduje z nim zasadniczą więź, ponieważ naturalnym stanem między Ja i Innym, jest separacja, istnienie odmiennych i oddzielnych świadomości (Lévinas, 1994). Odpowiedzialność dotyczy także tego, co Inny czyni wobec Innego, czyli wobec Trzeciego. W myśl tej filozofii to nie ktoś Inny jest odpowiedzialny za świat, tylko Ja. Od mojej postawy dawania pierwszeństwa Innemu przed Ja, otwarcia na Innego, na życie społeczne zależy relacja dialogiczna. Zasadnicza więź Ja z Innym wyraża się w odpowiedzialności. Podmiot jest w tym ujęciu odpowiedzialny za możliwość wydarzania się spotkania, za współtworzenie warunków współżycia i dialogu we wspólnocie. Do tego potrzebna jest świadomość, wiedza i sprawiedliwość, które umożliwiają wypełnianie obowiązków, podejmowanie działań, sądzenie, formułowanie opinii. „Dzięki temu, że drugi jest także tym trzecim – w stosunku do innego, który jest także jego bliźnim (w społeczeństwie nigdy nie jest się we dwóch, tylko przynajmniej we trzech), dzięki temu, że »ja« znajduje się przed bliźnim i tym trzecim, muszę porównywać, muszę ważyć i oceniać. Muszę myśleć. Konieczne jest przeto, bym stał się świadomy” (Lévinas, 2008, s. 220–221).

Pierwotnym stanem między Ja i Innym jest separacja, nie ma bowiem wspólnoty świadomości. Przekonanie Ja o słuszności swojego postępowania nie powstrzyma poczucia krzywdy, jakie może żywić Inny, gdyż świadomości ukształtowane w różnych kulturach posługują się odmiennymi skryptami uzasadnień, co nie gwarantuje nawet wspólnej płaszczyzny dyskursu. Kultura, która czyni nas członkami określonej społeczności, jest bowiem nieodłącznym składnikiem podmiotowości (Włodarczyk, 2009). Dążenie do zachowania transcendencji Innego, rozumianej jako idea przekraczająca myśl, która o niej myśli, oraz zapewnienie rozwoju Jego podmiotowości umożliwia wydarzanie się dobra w bycie (Lévinas, 2002). Odpowiedzialność jako immanentny element postawy otwartości na Innego i poszanowania jego godności w relacjach dialogicznych nie może urzeczywistniać się bez wolności. Jest ona rozumiana jako możliwość podejmowania decyzji i związanych z tym wyborów, jest uprawnieniem do mówienia i działania. Wolność jednostki jest warunkiem respektowania prawa Innego do wolności, „nie może

urzeczywistniać się poza instytucjami społecznymi i politycznymi” (Lévinas, 2002, s. 291). Szacunek wobec Innego jest warunkiem wolności, zaś uznanie prawa Innego do godności jest podstawą moralności rozumianej jako dobro wspólne. Przy czym dobrostan i wolność Innego jest warunkiem mojego dobra i mojej wolności. Wezwanie do czynienia dobra jest więc uniwersalne, ale odpowiedzialność za nie jest indywidualna i zawsze wiąże się z postawą odpowiedzialności za i wobec Innego. Ta odpowiedzialność powinna poprzedzać wolność i być określona, czy nawet kontrolowana przez sprawiedliwość. Taką troskę o Innego stawia na pierwszym miejscu „pedagogika azylu”, którą proponuje Rafał Włodarczyk (2009), w oparciu o filozofię Emanuela Lévinasa. W narracji tej pedagogiki, która idzie dalej niż pedagogika międzykulturowa, Ja stara się przysłużyć życiu Innego, budować coraz bardziej sprawiedliwe społeczeństwo, dbać o byt, który jest wspólnym domem. Liczy się w tym bycie nie tylko mój świat, ale też świat Innego. Takie rozumienie relacji z Innym nabiera szczególnego znaczenia wobec zbrojnej agresji Rosji i wojny na Ukrainie, niosącej cierpienia milionów ludzi i kładącej się cieniem na funkcjonowaniu społeczeństwa światowego.

Zakończenie – w stronę wspólnego dobra

Budowanie wspólnoty wymaga urzeczywistnienia wskazanych tu zasad etycznych, umożliwiając one bowiem osiągnięcie „poza-ego-istycznego Dobra” (Lévinas), które stwarza szansę na tworzenie się przestrzeni dialogu i spotkania. Przestrzeni ufundowanej na cnocie odpowiedzialności poprzedzającej wolność i sprawiedliwość, a wyrażającej się w poszanowaniu godności człowieka i jego wolności. W dyskursie pedagogiki międzykulturowej, w której podkreśla się znaczenie otwartości na Innego i dialogu kultur, niezwykle ważną kategorią jest gościnność rozumiana jako nieuprzedzone przyjęcie Innego przez Ja. Szacunek dla odmienności Innego wyraża się nie w stawianiu Mu wymagań, ale w podjęciu trudu zmiany własnej postawy bez oczekiwania wzajemności, która zawsze jest formą nacisku. Gościnność jest wolnością dawania, ale i odmawiania, nasycona jest wzajemną zależnością Innego od Ja, ale także Ja od Innego. Jej sens ujawnia się w twórczym rozumieniu własnego wpływu na los Innych, warunki, w jakich żyją, na kształt świata, w gotowości przeżywania świata, który dociera do człowieka spowity w cudze słowa (Czaplejewicz i Kasperski, 1983). To rozumienie nie zarzeka się siebie, swojego miejsca w czasie, swojej kultury i niczego nie zapomina, ale wymaga

zdystansowania się, swoistej „niewspółobecności” poznającego w stosunku do tego, co pragnie on pojąć. Zrozumienie nie może więc zakończyć się na empatycznym wczuwaniu w sytuację Innego i przyjęciu Jego perspektywy w oglądzie świata, ponieważ uniemożliwi to wzajemne porozumienie. Identyfikacja z Innym nie stworzy szansy Jego zrozumienia, jeżeli nie przeobrazi się w procesie dialogicznym w postawę „niewspółobecności”. Zachowanie w dialogu własnej perspektywy poznawczej daje możliwość dostrzeżenia tych obszarów, które dla partnera dialogu są niedostępne z jego punktu widzenia. Dopiero zaangażowana „niewspółobecność” wobec podmiotu relacji dialogicznej pozwala na transgresyjne doświadczenie odmienności, umożliwia jej zrozumienie i lepsze poznanie siebie (Cudowska, 2003). Twórcze rozumienie zawsze nasycone jest odpowiedzią, niekoniecznie bezpośrednią, „dialogowe pogłosy” obecne są bowiem w każdej wypowiedzi niezależnie od jej formy (Bachtin, 1986). W dialogu międzykulturowym dokonuje się nieustanny proces przyswajania „cudzych słów”, które kształtują nasze poglądy. Każde rozumienie ma tu charakter dialogowy, może prowadzić do porozumienia, w wyniku którego powstaje nowa jakość będąca nie tylko ekspresją istniejącego stanu, lecz także inspiracją twórczych rozwiązań. Współtworzenie wspólnoty rozpoczyna się i rozgrywa w pojedynczych spotkaniach i relacjach. Od ich treści, aksjologicznego i etycznego nasycenia zależy jego pomyślność. Zło, które przybiera różne formy, takie jak: wojna, nienawiść, zniszczenie, nie unieważnia pojedynczych aktów odpowiedzialności i sprawiedliwości, które umożliwiają wydarzanie się „poza-ego-istycznego Dobra” (Lévinas).

Bibliografia

- Bachtin, M. 1986. *Estetyka twórczości słownej*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bellah, R.N. 1985. *Habits of the heart: individualism and commitment in American life*. Berkeley: University of California Press 1985.
- Clark, D.B. 1973. The Concept of Community: A Re-examination. *The Sociological Review*. 3, pp. 397–416.
- Cudowska, A. 2003. Postawa „niewspółobecności” antropologii filozoficznej M. Bachtina w dialogu międzykulturowym. W: Nikitorowicz, J., Halicki, J. i Muszyńska, J. red. *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, ss. 127–135.

- Czaplewicz, E. i Kasperski, E. red. 1983. *Bachtin: Dialog – język – literatura*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Etzioni, A. 1968. *The active society: a theory of societal and political processes*. London – New York: The Fress Press.
- Etzioni, A. 1994. *The spirit of community: the reinvention of American society*. New York: Simon & Schuster.
- Etzioni, A. 1997. *The new golden rule: community and morality in a democratic society*. London: Profile Books.
- Etzioni, A. 2004. *From empire to community: a new approach to international relations*. New York – Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Grzybowski, P.P. 2009. *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Havighurst, R.J. and Jansen, A.J. 1967. Community Research. *Current Sociology*. 2, pp. 5–23.
- Hillery, G.A. 1955. Definitions of community: areas of agreement. *Rural sociology: devoted to scientific study of rural life; official journal of the Rural Sociological Society*. 2, pp. 111–123.
- Lévinas, E. 2002. *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lévinas, E. 1994. *O Bogu, który nawiedza myśl*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Lévinas, E. 2008. *Bóg, śmierć i czas*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- MacIntyre, A.Ch. 1984. *After virtue: a study in moral theory*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Mikołajewska, B. 1999. *Zjawisko wspólnoty*. New Haven, CT, USA: The Lincolns` Video Press.
- Nikitorowicz, J. 2005. *Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nisbet, R.A. 1966. *The Sociological Tradition*. New York: Basic Books Inc. Publisher.
- Sandel, M.J. 1984. *Liberalism and its critics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Szkudlarek, T. 2003. Pedagogika międzykulturowa. W: Kwieciński, Z. i Śliwerski, B. red. *Pedagogika*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 415–424.
- Śpiewak, P. *Komunitaryzm*. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/komunitaryzm;3924720.html> (10.03.2022).
- Taylor, Ch. 1992. *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tönnies, F. 1912. *Gemeinschaft und Gesellschaft: Grundbegriffe der reinen Soziologie*. Zweite erheblich veränderte und vermehrte Auflage. Berlin: Karl Curtius.
- Walzer, M. 1997. *On toleration*. New Hawen – London: Yale University Press.
- Włodarczyk, R. 2009. *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Community in the discourse of pedagogy and intercultural education

Abstract: The article presents the community as a category inscribed in the narrative of intercultural pedagogy, as an interdisciplinary pedagogical subdiscipline and educational practice. The concept of community and sociological approaches to this category were described, highlighting the variety of approaches and possible epistemological interpretations. Common features of various definitions of a community were indicated: goals and norms shared by members of the community, recognized values and accepted means of achieving them. Particular attention was paid to the concept of community in communitarianism, which treats the identity of an individual as a derivative of tradition assimilated by him in the course of socialization and the social functions he performs. The community was shown as a space of interpersonal relations in which the category of the Other was immanently inscribed. The relationship of the Self with the Other was referred to the source responsibility that the Self discovers as the sphere of freedom. The importance of hospitality, justice and creative understanding in the dialogical relationship with the Other was described. Openness to dissimilarity, readiness to recognize it and respect for the Other, as an inalienable element constituting a community and enabling the achievement of non-selfish Good, were also exposed.

Keywords: intercultural pedagogy, community, dialogical relations with the Other, creative understanding, openness to otherness, ethics of responsibility

Translated by Agata Cudowska

**EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA
NA ŚWIECIE**



Integracja zasobów wiedzy ludności rdzennej z systemem edukacji wielokulturowej w Kanadzie

Streszczenie: Artykuł przedstawia integrację zasobów wiedzy ludności rdzennej z systemem edukacji wielokulturowej w Kanadzie jako wyzwanie dla założeń o komplementarności procesu i możliwości łączenia odmiennych kulturowo ze sobą sposobów poznania. Wypowiedź ma charakter teoretyczny, a przedstawiona w artykule konceptualizacja może posłużyć do refleksji nad zagadnieniami związanymi z edukacją międzykulturową i integracją. W artykule przedstawiono, czym jest wiedza ludności rdzennej i jakie jej elementy są kluczowe dla procesu poznania. Omówiono specyfikę pedagogii ludności rdzennej oraz towarzyszące im wytyczne dla procesu edukacji. W dalszej części artykułu podjęto temat digitalizacji zasobów wiedzy ludności rdzennej w celu jej upowszechniania, dekolonizacji jako dominującego spojrzenia w analizie związków pomiędzy wiedzą ludności rdzennej a systemem edukacji. W podsumowaniu przedstawiono trzy możliwe podejścia w ich integracji wraz z ich krótkim opisem i zawartą w nim krytyką.

Słowa kluczowe: wiedza ludności rdzennej, pedagogie ludności rdzennej, dekolonizacja, edukacja wielokulturowa, Kanada

Wprowadzenie

Integracja zasobów wiedzy ludności rdzennej Kanady z systemem edukacji wielokulturowej w tym kraju jest przedsięwzięciem szeroko wspieranym zarówno przez instytucje edukacyjne, jak i organizacje pozarządowe. Sam proces integracji jest trudny ze względu na odmienne tradycje i występujące w nich znaczące różnice z jednej strony, a z drugiej – przysługującą całemu przedsięwzięciu zasadę komplementarności odmiennych kulturowo sposo-

bów poznania. Należy bowiem zauważyć już na wstępie, że celem nie jest inkorporacja wiedzy ludności rdzennej do systemu edukacji wielokulturowej, ale współwystępowanie na równych prawach oraz wzajemne przenikanie i uzupełnianie się obu. Kolejnym wyzwaniem jest przejście od teorii do praktycznego zastosowania przyjętych założeń. Odmienność tradycji i sposobów poznania, a także możliwy brak prostego przekładu treści z jednej perspektywy do drugiej stanowi intrygujące wyzwanie teoretyczne, ale jakby docelowym punktem jest zastosowanie praktyczne przyjętych założeń, które będzie można wykorzystać do konkretnych działań edukacyjnych zarówno w społecznościach lokalnych, jak i na poziomie prowincjonalnym i ogólnopanaństwowym. Praktyczne zastosowanie wymaga zrozumienia, czym jest wiedza ludności rdzennej i jej specyfika kulturowa. Poza aspektami mistycznymi, mającymi przecież istotne symboliczne znaczenie i nawiązującymi do dziedzictwa kulturowego ludności rdzennej, wiedza ludności rdzennej ma swoje zakorzenienie w lokalności. Sam termin „wiedza ludności rdzennej” może budzić zatem pewne wątpliwości, gdyż sugeruje, że jest to względnie spójny i jednolity system, podczas gdy pod tym terminem kryje się bogactwo różnorodności tradycji i dorobku kulturowego odmiennych grup ludności rdzennej zamieszkujących obszar Kanady.

Oprócz epistemologicznych wyzwań w integracji obu systemów należy zwrócić uwagę na towarzyszący całemu przedsięwzięciu kontekst polityczny. Ludność rdzenna była w przyszłości poddawana opresywnym praktykom ze strony władz kanadyjskich, od eksterminacji po bezwzględną politykę asymilacyjną do ideału anglosaskiego lub frankofońskiego. Instytucje edukacji pełniły kluczową rolę w asymilacji dzieci pochodzących z ludności rdzennej do standardów kultury dominującej. Ważne artefakty kultury materialnej o znaczeniu symboliczno-religijnym zostały zniszczone lub zagrabione i umieszczone w ramach ekspozycji muzealnych jako dowód barwnego, lecz prymitywnego dorobku kulturowego ludności rdzennej. Ekspozycja wiedzy ludności rdzennej była sprowadzana do popularnych stereotypów, które umacniały przekonanie wśród odbiorców o archaicznym, dalekim od europejskich korzeni i magicznym rodowodzie wiedzy ludności rdzennej. Postulat integracji wiedzy ludności rdzennej Kanady z systemem edukacji wielokulturowej jest zatem politycznie umocowany we współczesnej narracji o potrzebie zadośćuczynienia ludności rdzennej za doznane w przeszłości krzywdy (także w wymiarze symbolicznym) i realizacji założeń kanadyjskiej polityki wielokulturowości, które najpełniej wybrzmiały w pracach Taylora (1992) i Kymlicki (1996), aby dorobek kulturowy ludności rdzennej był na

równi rozpoznawalny i reprezentowany w przestrzeni publicznej, jak i w poszczególnych politykach publicznych, jak w przypadku dziedzictwa tzw. narodów założycielskich Kanady (czyli anglosaskiej i frankofońskiej grupy). Należy tutaj wskazać jednak, że mimo uzasadnionego politycznie argumentu za symbolicznym docenieniem wkładu i dorobku kulturowego ludności rdzennej przyjęcie owej perspektywy może utrudnić realizację nadrzędnego celu integracji, wskazując na relację dominacji jako konstytutywną cechę związku pomiędzy nimi. Obawa wydaje się uzasadniona, gdyż ma ona swoje odzwierciedlenie w powstających pracach, których motywem przewodnim staje się dekonstrukcja istniejącego – zdaniem niektórych autorów – porządku w nauce, opartego na zależnościach kolonialnych i preferencji perspektyw poznawczych, które ukształtowały się na Zachodzie. Upolitycznienie procesu integracji umożliwi z jednej strony uzyskanie niezbędnych zasobów na jego realizację od władz kanadyjskich, ale z drugiej strony wydaje się ukierunkowywać cały proces przede wszystkim na wskazanie postkolonialnych zależności w kanadyjskiej debacie o tożsamości, pamięci, dziedzictwie i narodzie.

Zasoby wiedzy ludności rdzennej: kryteria poznania

Aby zrozumieć, czym jest wiedza ludności rdzennej, należałoby ją zdefiniować. Tutaj jednak w literaturze przedmiotu pojawiają się rozbieżności (Battiste and Henderson, 2000; Cajete, 2000; Kovach, 2009). Chociaż badacze wskazują, że wiedza ludności rdzennej istniała i rozwijała się niezależnie od istniejących klasyfikacji i kategoryzacji w nauce, to brak wytycznych wynikających z płaszczyzny teoriopoznawczej utrudnia w pełni zrozumienie, czym jest wiedza ludności rdzennej, osobom spoza kręgu specjalistów zajmujących się tematem. Podstawową przesłanką jest jej odmienność w relacji do eurocentrycznego sposobu poznania i rozumienia. Nie mamy do czynienia z teorią w sensie naukowym, ale z zabiegiem hermeneutycznym polegającym na poszukiwaniu i znajdowaniu pól poznania naukowego. Punkt ciężkości jest zatem przeniesiony z płaszczyzny teoriopoznawczej na płaszczyznę praktyczną. Przyjęta strategia umożliwia swobodne poruszanie się w przestrzeni badawczej pomiędzy polem badań, optyką badawczą i metodyką.

Gdy badacze starają się określić, czym jest wiedza ludności rdzennej, nie powołują się na spójnie opracowany zbiór zasad, ale wskazują na zespół powiązanych ze sobą perspektyw (Dei end all, 2000, Duarte and Belarte-Lewis, 2015). Kluczowymi aspektami koncepcji poznania wspólnej dla różnych grup ludności rdzennej są relacyjność, współlistnienie i wzajemne przenikanie się

sfer *profanum* i *sacrum*, oraz holizm. Relacyjność realizuje się przestrzeni międzyludzkich i pozaludzkich relacji, gdyż nawiązując zarówno do relacji wiążących członków zbiorowości w ich temporalnym wymiarze (obecnie, w przeszłości, w scenariuszach na przyszłość), relacji z środowiskiem naturalnym w wymiarze materialnym (zasobów niezbędnych dla przeżycia), jak i duchowym (przyroda jako siła życiodajna, twórcza i nadająca sens egzystencji człowieka) oraz relacji z wymiarem niematerialnym (płaszczyzną współwystępującą i wzajemnie przenikającą się z wymiarem materialnym). W rdzennej koncepcji poznania nie można bowiem oddzielić sfery *sacrum* od *profanum* i rozpatrywać obu sfer jako niezależnych od siebie. Świat dostępny poznaniu składa się z „nierozzerwalnego spłotu wymiarów materialnego i niematerialnego” (Hoffman, 2013, p. 190). Uduchowienie jest zatem integralnym elementem poznania, pozwalającym na pełne otwarcie osoby na otaczający ją świat, który zamieszkuje. W interpretacjach poznawanego i doświadczanego świata nie ma możliwości wyizolowania jego odrębnych części, gdyż zgodnie z jego holistyczną wizją świat stanowi całość.

W rozważaniach nad transferem wiedzy ważnym założeniem jest dążenie do niwelowania dychotomii pomiędzy wiedzą i niewiedzą podmiotu oraz umiejscowieniem prawdy poza poznającym podmiotem, gdzieś w bliżej niezidentyfikowanej i wyimaginowanej przestrzeni. Wspólne dla ludności rdzennej jest przyjęcie zasady, że opowieści o stworzeniu świata wraz z psychologiczno-duchowym przywiązaniem do kosmologicznej idei powstania świata zawierają w sobie sposób, w jaki ludność rdzenna postrzega samą siebie w relacji do siebie i innych. Skoro wiedza pochodzi od aktu stworzenia, nie może ona mieć jedynie wymiaru świeckiego. Zawiera bowiem w sobie esencję samego procesu stworzenia, tworząc przestrzeń relacji międzyludzkich i pozaludzkich. Relacje charakteryzują każdego człowieka i są czynnikiem sprawczym wszystkiego, co w każdej osobie ludzkiej. Relacje są decydujące nie tylko dla kształtowania jaźni pojedynczej osoby, ale wyznaczają sposób funkcjonowania całej zbiorowości. Zestaw tych relacji jest dla każdej zbiorowości unikalny, nadając jej rys niepowtarzalności. Funkcjonowanie zbiorowości i jej przeznaczenie jest efektem różnorodnych relacji, mających właśnie swój początek w akcie stworzenia.

Akt stworzenia wyposaża każdego człowieka w jego ukryte dary, które objawiają się w ciągu całego jego życia. Odkrycie ich jest warunkiem poznania siebie. Jednak indywidualny rozwój każdego człowieka nie jest zdeterminowany poprzez potencjał w nim tkwiący, ale jest zależny od życiowych decyzji i sytuacji, w których konkretne talenty i umiejętności objawiają się.

To właśnie unikalne sploty relacji rozmaitego typu sprzyjają poznaniu siebie, odnalezieniu swojego miejsca w świecie i nadaniu sensu swojemu życiu.

Według kryteriów ludności rdzennej, wiedzy nie można skategoryzować poprzez dominujące dyskursy, które stają się potężnym narzędziem ograniczania oraz kontrolowania alternatywnych sposobów myślenia i wypowiedzi (Doige, 2003). Stąd przekonanie, że nikt nie jest w stanie zawłaszczyć wiedzy tylko dla siebie i kontrolować dostępu do niej poprzez system edukacji. Poznanie może się realizować tylko w relacjach z innymi poprzez rezonans wśród innych, współpracę z innymi. Istnieje jednak dla każdej zbiorowości zasób szczególny, którym jest język. Tutaj kryje się sekret wyjątkowości i właściwości społecznej (relacyjności właśnie) charakteryzującej przynależność każdego człowieka. Bez zachowania języka nie można korzystać z zasobów wiedzy zgromadzonych przez pokolenia przodków, nie można zrozumieć siebie, gdyż każdy wyrasta z grupy ludzi żyjących przed nim, wreszcie nie można wzrastać w sieć bieżących relacji ze względu na znaczenie języka w rozumieniu ceremonii i rytuałów dla odtworzenia indywidualnego i zbiorowego sensu istnienia. Człowiek, który zatracił umiejętność posługiwania się rodzimym językiem, nie tylko utracił pierwotną społeczną relacyjność w rozumieniu swojego pochodzenia i współzależności życia z innymi, ale stracił możliwość poznania siebie, gdyż język jest kluczowy dla zachowania własnej osoby w pamięci, świadomości i wyobraźni.

Specyfika kulturowa podejścia ludności rdzennej do kryteriów poznania wymaga zastosowania odpowiedniej pedagogii (rozumianej tutaj jako praktycznej sztuki przekazywania wiedzy i wychowania). Założenia dotyczące wychowawczego prowadzenia dzieci, młodzieży i osób dorosłych są oparte na tradycyjnych sposobach uczestniczenia w ceremoniach, rytuałach, dzielenia się opowieściami w kręgu i poprzez sztukę. Niektóre z nich mają charakter tradycji wynalezionych ze względu na fakt, że nie zostały one utrwalone ze względu na ustny przekaz tradycji wśród ludności rdzennej, a pamięć o nich była już fragmentaryczna. Ich powstanie ma na celu uzupełnienie luki w kontynuacji przeszłości, która była następstwem okresu przymusowej polityki asymilacyjnej wobec ludności rdzennej w Kanadzie i jej konsekwencji w postaci zerwanych więzi międzypokoleniowych we wspólnotach lokalnych. Niektóre z nich zatem nie są oryginalnymi ceremoniami lub wytworami kulturowymi, ale pełnią ważną funkcję uświadamienia członkom zbiorowości pewnych wartości i norm poprzez ich powtarzalności i nawiązanie do tradycyjnych sposobów myślenia i zachowania.

Pedagogie ludności rdzennej

Wytyczne dla pedagogicznego podejścia w przekazie wiedzy ludności rdzennej wynikają z epistemologicznych przesłanek, które zostały przedstawione powyżej. Najważniejsze z nich zawierają się w czterech postulatach (Ledoux, 2006, pp. 270–271):

1. nacisk na personalistyczny charakter przekazu;
2. przyswajanie wiedzy przez doświadczanie (odnosi się do wiedzy, jak wykonać pewne zadania, a nie do proponowanych rozwiązań);
3. proces uczenia się jest zakorzeniony w relacji z konkretnym otoczeniem i ludźmi;
4. znaczenie przekazu międzypokoleniowego w procesie uczenia się i szacunek dla przodków.

Personalistyczny charakter przekazu wiedzy jest następstwem holistycznego sposobu pojmowania świata przez ludność rdenną, który narzuca perspektywę spojrzenia na człowieka jako kompletną osobę poprzez jej fizyczność, emocjonalność, uspołecznienie i duchowość. W procesie uczenia się żaden z tych wymiarów nie może być zaniedbany, dlatego emocjonalny i duchowy rozwój osoby jest tak samo ceniony i ważny jak jej uspołecznienie, intelekt i fizyczna sprawność. Przyswajanie wiedzy poprzez doświadczanie oznacza umiejętność obserwacji rzeczy i zjawisk wokół danej osoby z jej zaangażowaniem i uczestnictwem w konkretnych sytuacjach i działaniach. Zarówno nauczanie, jak i uczenie się są oparte na spotkaniu z innymi osobami i bezpośrednim doświadczeniu. Relacyjność procesu uczenia się wynika z relacyjności samej wiedzy u ludności rdzennej z jej odniesieniem do języka przodków, miejsca urodzenia, dziedzictwa kulturowego, wierzeń oraz doświadczenia zakorzenionego we wspólnocie z temporalnym ujęciem relacji w przeszłości i teraźniejszości. Specjalne miejsce w procesie uczenia się zajmują osoby starsze ze względu na znaczenie przekazu międzypokoleniowego jako fundamentu rozumienia świata, poznania jego genezy, miejsca człowieka i roli relacji społecznych. Każdy człowiek przychodzi na świat w określonym miejscu, w którym wchodzi w proces społeczny, a zatem korzysta z mądrości i doświadczenia osób, które urodziły się przed nim.

Przedstawione wytyczne w przekazie wiedzy ludności rdzennej czerpią z tradycji przekazu ustnego wraz z usytuowaniem procesu uczenia się w konkretnym kontekście kulturowym, z jego umiejscowieniem w długiej historii interakcji ze środowiskiem naturalnym i doświadczaną duchowością,

z jej ekspresją w ceremoniach i rytuałach, oraz więzi z członkami wspólnoty i przodkami.

Digitalizacja zasobów wiedzy ludności rdzennej

Jednym z najbardziej interesujących sposobów upowszechniania wiedzy ludności rdzennej jest digitalizacja jej zasobów i udostępniania ich za pomocą aplikacji edukacyjnych (NRCC 2019). Z jednej strony można tutaj wskazać na powszechny trend w edukacji, jakim jest wykorzystywanie nowych technologii do promowania, rozpowszechniania i uatrakcyjnienia treści edukacyjnych, a z drugiej mogą się tutaj pojawić wątpliwości dotyczące możliwości translacji specyfiki wiedzy ludności rdzennej na aplikacje edukacyjne.

Należy zauważyć, że mimo wątpliwości to właśnie Internet i współczesne technologie przyczyniły się do promocji wiedzy i pedagogii ludności rdzennej w społeczeństwie kanadyjskim, gdyż zdecydowana większość materiałów oraz programów rządowych i pozarządowych dla nauczycieli i edukatorów jest umieszczana na stronach internetowych. Każda kanadyjska uczelnia wyższa ma również treści na swoich stronach, które tłumaczą i uwrażliwiają odbiorcę na wiedzę ludności rdzennej i towarzyszącą jej pedagogię. Popularyzowane są w sieci scenariusze lekcji i warsztaty dla uczniów. Wśród aplikacji, które można ściągnąć na urządzenie mobilne, są zarówno aplikacje uczące języka konkretnej zbiorowości, jak i mapy obrazujące dawne i obecne ziemie poszczególnych grup wraz z odniesieniem do historii danej grupy, jej tradycją i czczonymi świętymi miejscami.

Powstające aplikacje mają za zadanie zwiększenie świadomości społecznej dotyczącej obrony praw ludności rdzennej do zachowania jej dziedzictwa kulturowego i do ziemi przodków. Mogą wspierać alternatywne sposoby uczenia się z poszanowaniem zróżnicowania kulturowego. Pokazują one także pragmatyczne podejście ludności rdzennej do nowych technologii jako skutecznego narzędzia komunikacyjnego. Mimo szacunku dla tradycji i przekazu ustnego oraz wbrew stereotypom „zacofanych cywilizacyjnie” grup przedstawiciele ludności rdzennej skutecznie i sprawnie wykorzystują nowe technologie w komunikacji (przykładem są strony organizacji walczących o prawa ludności rdzennej i dostęp do edukacji z poszanowaniem tradycji i specyfiki kulturowej poszczególnych grup). Aplikacje są używane jako narzędzie edukacyjne w promocji języka rdzennego wśród dzieci i młodzieży oraz pozytywnej identyfikacji tożsamościowej, także wśród osób o pochodzeniu mieszanym. Wątpliwości, które towarzyszą digitalizacji zasobów ludności

rdzennej, są natury ogólnej, odnoszącej się do zagadnienia dekolonizacji systemu edukacji w Kanadzie i możliwej integracji zasobów wiedzy ludności rdzennej z edukacją wielokulturową w tym kraju.

Dekolonizacja a integracja zasobów wiedzy

Jednym z najtrudniejszych wyzwań związanych z integracją zasobów wiedzy ludności rdzennej i systemu edukacji wielokulturowej jest postrzeganie ich jako binarnych opozycji względem siebie (Wilson, 2001). Najbardziej rozpowszechnionym podejściem w analizie związków pomiędzy oba systemami wiedzy jest dyskurs postkolonialny (Battiste, 1998; Hickey, 2020; Kumar, 2009). Zakłada on jednak istniejącą nierówność w relacji, która jest konsekwencją hegemonii kulturowej eurocentryzmu. Przyjęte podejście ogranicza jednak spojrzenie na samą kulturę ludności rdzennej, traktując ją jako obszar skolonizowany przez politykę asymilacyjną, a przez to wymagający powrotu do jej „czystej formy”. Należy pamiętać, że zasoby wiedzy ludności rdzennej miały charakter niepiśmienny i kontekstualny, a zatem nie istnieją dokładne instrukcje, opisy i zachowane źródła, które mogłyby posłużyć za oczywistą skarbnicę wiedzy o poszczególnych kulturach ludności rdzennej. Zgodnie z podejściem postkolonialnym, prace antropologów reprezentują spojrzenie eurocentryczne. Część tradycji trzeba było wynaleźć i odtworzyć na nowo, gdyż nie zostały one w pełni przekazane kolejnym pokoleniom. Istnieje niebezpieczeństwo, że rozumienie przeszłości jest silniej zakorzenione w retro-utopijnych wyobrażeniach na jej temat niż faktach.

Dobrze udokumentowane są natomiast doznane krzywdy przez ludność rdzenną w ramach przymusowej polityki asymilacyjnej w Kanadzie, której jednym z skutków było zakwestionowanie roli międzypokoleniowego przekazu w wychowaniu młodych pokoleń oraz oderwanie młodzieży od ich rodzin i społeczności (NCTR 2021). W praktyce działania asymilacyjne przyczyniły się do destrukcji kulturowej i zerwania więzi pomiędzy pokoleniami. Wysiłki władz kanadyjskich we wspieraniu inicjatyw edukacyjnych ludności rdzennej są naznaczone poczuciem winy i zadośćuczynieniem za historyczną niesprawiedliwość. Wydaje się także, że dyskursywne relacje władzy i wiedzy są rozpoznawalnym elementem współczesnej myśli społecznej, tworząc znaną i bezpieczną przestrzeń do analiz. Dekonstrukcja relacji władzy stwarza warunki do upodmiotowienia ludności rdzennej, jej wiedzy i praw. Nie rozwiązuje natomiast większości dylematów dotyczących integracji zasobów

wiedzy takich jak upowszechnienie ich w ramach systemu edukacji. Można zauważyć, że wiele inicjatyw ma charakter ekskluzywny, ograniczający zasięg działań do dystrybucji i upowszechniania zasobów wiedzy dla wąskiej grupy odbiorców, mających zazwyczaj korzenie etniczne w ludności rdzennej.

Podsumowanie: możliwe podejścia w integracji obu systemów

Pierwsze z możliwych podejść polega na klasyfikacji wiedzy ludności rdzennej zgodnie z kryteriami obowiązującymi w systemie wiedzy i edukacji wielokulturowej. Wiedza ludności rdzennej bywa skatalogowana jako wiedza tradycyjna, przekazywana z pokolenia na pokolenie. Niektórzy badacze zwracają jednak uwagę, że holistyczny charakter wiedzy ludności rdzennej utrudnia jej prostą klasyfikację do istniejącego systemu kategorii. Poza tym klasyfikacja jest prowadzona zgodnie z kryteriami wypracowanymi w ramach eurocentrycznego modelu, co narzuca definicję wiedzy ludności rdzennej, wraz z jej ograniczeniami, w zgodzie z hegemonią kulturową eurocentryzmu.

Drugie z podejść podkreśla znaczenie lokalnej wiedzy ludności rdzennej jako wiedzy eksperckiej w odniesieniu do ich tradycji i zamieszkiwanego przez daną grupę obszaru. Ten model jest szczególnie ceniony przez biologów i geografów w ich badaniach, które są prowadzone na terenach zamieszkiwanych przez ludność rdenną. Dla samych przedstawicieli ludności rdzennej ograniczenie roli ich wiedzy do informacji o rzadkich gatunkach roślin i zwierząt jest przejawem trywializacji ich kultury (w szczególności zaś jej religijnego elementu łączności pomiędzy światem materialnym i duchowym).

Trzecie podejście akcentuje normatywny i duchowy wymiar wiedzy ludności rdzennej. Można zauważyć, że jest odwrotnością podejścia drugiego. Stwarza jednak ekskluzywne ramy wiedzy ludności rdzennej jako wiedzy wtajemniczonych, sugerując, że jest ona niezmienna, zamknięta na innych i dostępna dla wybranych. Należy jednak podkreślić, że po pierwsze, niektóre aspekty wiedzy mają swoje praktyczne zastosowanie, gdyż tak jak w każdej innej zbiorowości w grupach ludności rdzennej występuje podział pracy i obowiązków, będący zakorzeniony w codzienności, a nie w mistycyzmie. Po drugie zaś, każdy system wiedzy zmienia się pod wpływem nowych okoliczności, a wiedza ludności rdzennej nie jest wyjątkiem.

Bibliografia

- Battiste, M. 1998. Enabling the Autumn Seed: Toward a Decolonized Approach to Aboriginal Knowledge, Language, and Education. *Canadian Journal of Native Education*. **1** (22), pp. 16–27.
- Battiste, M. and Henderson, J. 2000. *Protecting Indigenous knowledge and heritage: A global challenge*. Saskatoon: Purich Publishing Ltd.
- Cajete, G. 2000. Indigenous knowledge: The Pueblo metaphor of Indigenous education. In: Battiste M. ed. *Reclaiming Indigenous voice and vision*. Vancouver: University of British Columbia Press, pp. 181–191.
- Dei, G.S., Hall, B.L. and Rosenberg, D.G. 2000. *Indigenous knowledges in global contexts: Multiple readings of your world*. Toronto: University of Toronto Press.
- Doige, L.A.C. 2003. A missing link: Between traditional Aboriginal education and the Western system of education. *Canadian Journal of Native Education*. **2** (27), pp. 144–160.
- Duarte, M.E. and Belarde-Lewis, M. 2015. Imagining: Creating Spaces for Indigenous Ontologies. *Cataloging & Classification Quarterly*. **5–6** (53), pp. 677–702.
- Hickey, D. 2020. Indigenous Epistemologies, Worldviews and Theories of Power. *Turtle Island Journal of Indigenous Health*. **1** (1), pp. 14–25.
- Hoffman, R. 2013. Respecting Aboriginal Knowing in the Academy. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*. **3** (9), pp. 189–203.
- Kovach, M. 2009. *Indigenous methodologies. Characteristics, conversations, and contexts*. Toronto: University of Toronto Press.
- Kumar, M.P. 2009. Aboriginal Education in Canada: A Postcolonial Analysis. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*. **1** (5), pp. 42–57.
- Kymlicka, W. 1996. *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Ledoux, J. 2006. Integrating Aboriginal Perspectives Into Curricula: A Literature Review. *Canadian Journal Of Native Studies*. **2** (26), pp. 265–288.
- Taylor, Ch. 1992. *Multiculturalism and the politics of recognition: An essay*. Princeton: Princeton University Press.
- The National Centre for Truth and Reconciliation. 2021. The Archives. <https://nctr.ca/records/view-your-records/archives/> (6.12.2021).
- The National Research Council Canada. 2019. Revitalizing Indigenous languages through mobile apps and human connections. <https://www.canada.ca/en/national-research-council/news/2019/12/revitalizing-indi->

genous-languages-through-mobile-apps-and-human-connections.html (6.12.2021).

Wilson, S. 2001. What is an Indigenous Research Methodology? *Canadian Journal of Native Education*. 2 (25), pp. 175–179.

Integration of Indigenous knowledge resources with the multicultural system of education in Canada

Abstract: The article shows the integration of Indigenous knowledge resources with the multicultural system of education in Canada as a challenge to some assumptions about the process of complementarity and possibility of binding to the both culturally different ways of knowing. The article is based on theoretical frameworks which introduce conceptual foundations for reflects on issues related to intercultural education and integration. It shows Indigenous ways of knowing and some keys for how the Indigenous knowledge can be known. It describes the quality of Indigenous pedagogies and how the Indigenous knowledge can be taught. In the second part of the article, it undertakes an issue of the digitalization of Indigenous knowledge resources for the purpose of promoting it, decolonization as a dominant look at the analyses of the relationship between Indigenous knowledge and educational system. In conclusion, there are three possible ways of approach to their integration concerning short descriptions and critical comments.

Keywords: Indigenous knowledge, Indigenous pedagogies, decolonization, multicultural education, Canada

Translated by Łukasz Albański



Szkoła dla wsi w Polsce i na świecie – konteksty społeczne i kulturowe

Streszczenie: W artykule zostały poruszone wybrane społeczne i kulturowe problemy funkcjonowania szkół podstawowych na wsi, na przykładzie Polski i Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. Poza wprowadzeniem, tekst składa się z czterech głównych części. W pierwszej przedstawiono niektóre próby poprawy powszechnej edukacji na wsi w przeszłości. Druga część poświęcona jest zbiorczości szkolnictwa na wsi, a przede wszystkim zbiorczym szkołom gminnym. Część trzecia i czwarta przedstawiają wyniki badań nad małymi szkołami w USA w latach 80. ubiegłego stulecia oraz w Polsce w XX i XXI wieku.

Słowa kluczowe: szkoła dla wsi, zbiorcze szkoły gminne, mała szkoła, reformy oświatowe, edukacja międzykulturowa

Wprowadzenie

Celem artykułu jest promowanie dobrej szkoły podstawowej na wsi – dla dziecka, którą można określić między innymi przez jej dostępność, właściwe wyposażenie, z dobrze przygotowaną kadrą pedagogiczną – która naucza, wychowuje i opiekuje się dziećmi uczęszczającymi do szkoły podstawowej na wsi. W zamierzeniu, szkoła taka ma stwarzać nie gorsze warunki nauczania niż szkoła w mieście. Jednak – jak wskazuje historia i współczesność oraz doświadczenia polskie i innych krajów – szkoły na wsi (zwłaszcza te najmniejsze) funkcjonowały i często nadal funkcjonują w znacznie trudniejszych warunkach niż szkoły „miejskie”.

Tekst dotyczy przede wszystkim polskiej wsi, ale będą także zasygnalizowane inne warunki na przykładzie Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. Zgodnie z danymi GUS w 2020 roku w Polsce w 52 477 wsiach miesz-

kało 15,35 mln osób (40% ogółu mieszkańców kraju) (Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, 2020, s. 68). Pod względem zaludnienia polska wieś jest znacznie zróżnicowana: duże wsie (nawet powyżej 1500 mieszkańców) przeważają na południu Polski, małe – w północno-zachodniej, częściowo północnej oraz północno-wschodniej części kraju (często zaledwie kilkadziesiąt, a nawet kilkanaście mieszkańców, z przewagą osób starszych). 44% wszystkich wsi to takie, w których liczba zamieszkujących tam osób nie przekracza 200, a średnia dla całej Polski wynosi niewiele ponad 290 osób. Co to oznacza dla organizacji szkolnictwa podstawowego na wsi? To, że we wsi z taką liczbą mieszkańców średnio znajduje się nie więcej niż 23 dzieci (potencjalnych uczniów) w wieku szkoły podstawowej¹. Ten fakt oraz względy ekonomiczne tłumaczą, dlaczego nie we wszystkich wsiach może być zorganizowana szkoła. Postępujący rozwój, poprawa jakości sieci dróg, transportu szkolnego, włączanie się w coraz większym stopniu rodziców w dowóz dzieci do szkół oczywiście w pewnym stopniu niwelują niedogodności związane z brakiem szkoły w miejscu zamieszkania dziecka.

W porównaniu z niektórymi krajami sytuacja związana z organizowaniem przedszkoli, szkół na wsi w Polsce nie jest szczególnie trudna. W Europie znacznie trudniejsze warunki pod tym względem panują np. w Norwegii, Szwecji, Finlandii, a nawet w środkowych regionach Hiszpanii. Ogromne i bardzo słabo zaludnione niektóre obszary Kanady, USA, Rosji, Australii i wielu innych rejonów świata – to tereny, w których zorganizowanie szkoły jest prawdziwym wyzwaniem (Wieliczko, 2006a; Supule, 2019, ss. 171–193).

Trudną sytuację osadniczą potęguje ponadto kryzys demograficzny występujący w wielu, zwłaszcza europejskich krajach (co już przed laty nazwano „pustą kołyską” – *empty cradle*) i niestety dotyczy to także Polski, co przejawia się starzeniem, wyludnianiem wielu wsi, a w konsekwencji – „brakiem” dzieci (w ogóle lub ich dostatecznej liczby do zorganizowania szkoły). Poza organizowaniem dojazdów do szkół, tworzeniem internatów, burs, dość wcześnie zaczęto korzystać z wynalazków XX wieku. W okresie międzywojennym np. w Australii nauka szkolna była wspomagana przez radio. Później w wielu krajach zaczęto korzystać z telewizji, a aktualnie powszechnie ich rolę przejął Internet, który okazał się niezbędny (nie tylko w szkolnictwie) w czasie pandemii (Michalska, 2020, ss. 119–139).

¹ Obecnie jeden rocznik szkolny stanowi w Polsce średnio 1% ogółu mieszkańców (8 roczników to 8% od 293 mk = 23 potencjalnych uczniów); obliczenia autora.

Pomimo znacznej poprawy w ostatnich kilkudziesięciu latach czynników oddziałujących na sytuację szkolnictwa poza terenami miejskimi i tym samym lepszej sytuacji edukacyjnej dziecka na wsi – wydaje się, że warto nadal poświęcać uwagę temu kompleksowi zagadnień, zwłaszcza że prognozy demograficzne sprzed kilkudziesięciu lat, zgodnie z którymi miała następować coraz większa urbanizacja, okazały się chybione. Kiedy wskaźnik urbanizacji w Polsce w 1991 roku osiągnął 62%, nikt nie przewidział, że jest to jak na razie maksymalny poziom w ostatnich latach, który nie tylko nie wzrósł, lecz nawet się obniżył obecnie do 59,9% (Rocznik Demograficzny 2020, s. 79). Trzeba podkreślić, że te pozostałe 40,1% ludności zamieszkującej wieś (z nazwy – często tylko pod względem administracyjnym) zmienia się pod względem struktury zatrudnienia, źródeł utrzymania – w 1938 roku 59,1% ludności w Polsce utrzymywało się z pracy w rolnictwie, ogrodnictwie i leśnictwie, w 1988 – 13,5% z pracy w rolnictwie, a w 2011 roku ci, którzy posiadali własne źródło utrzymania w rolnictwie, stanowili zaledwie 3% zatrudnionych (bez osób będących na ich utrzymaniu) (Polska 1918–2018, s. 104, 107; Adamowicz i Nowak, 2005, ss. 339–346).

Starania o wartościową szkołę na wsi w przeszłości

W krajach wyróżniających się szczególnie rozproszoną siecią osadniczą i niską gęstością zaludnienia już w XIX wieku podejmowano próby reorganizowania sieci szkolnej w celu poprawy dostępności szkolnej. Na przykład w krajach skandynawskich zakładano szkoły wędrownie; na szerszą skalę dowożono uczniów do szkół na koszt publiczny (w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej w 1922 roku w 43 spośród istniejących wówczas 48 stanów kwestia dowożenia była już uregulowana prawnie przez ustawodawstwo amerykańskie) (Falski, 1925). Na ogół jednak wszelkie próby tworzenia większych obwodów szkolnych (a tym samym większych szkół) – poprzez dochodzenie, dowożenie uczniów, tworzenie internatów ograniczało się do niewielkiej liczby przypadków.

Początki organizowania oświaty w Polsce po odzyskaniu niepodległości po I wojnie światowej były bardzo trudne. Jak pisał Marian Falski – brak było odpowiednich budynków szkolnych (na wsi przeważały szkoły 1- i 2-izbowe), w zaborze pruskim nie uczęszczało do szkoły 5–10% dzieci w wieku obowiązku szkolnego, w zaborze austriackim 30%, a w zaborze rosyjskim aż 50% (Falski, 1974, ss. 172–173; Wagner, 2021). Wskaźniki te w dużym stopniu odnosiły się do sytuacji na wsi, a pogłębiał te trudności także brak nauczy-

cieli; trudności kadrowe oświaty występowały także w latach późniejszych. W 1930 roku w Polsce na jednego nauczyciela przypadało ponad 50 uczniów (50,3) – gorzej w Europie było tylko w Grecji i Hiszpanii (52,2 i 52,0), a w niektórych krajach wskaźnik ten wynosił „zaledwie” około 25–30 uczniów na jednego nauczyciela (Szwecja 24,4; Belgia 26; Francja 27,7) (Wroczyński, 1988, s. 178). Wskaźniki dla szkół powszechnych w Polsce, w roku szkolnym 1936/37 były jeszcze gorsze: 61,7 ucznia na jednego nauczyciela (na wsi 63,9) (Mały Rocznik Statystyczny, 1938, s. 317).

Starania w okresie międzywojennym o dobrą szkołę powszechną – jak na ówczesne trudne uwarunkowania – były ambitne i sprowadzały się do wprowadzenia szkoły 8-klasowej zamiast 7-klasowej, czy siedmioletniej, co nie było rzadkością na obszarach wiejskich (dzieci uczęszczały do takiej szkoły przez siedem lat, ale edukacja kończyła się na klasie czwartej). Zrozumiałe, że zyskałaby na tym cała populacja szkolna, w której zdecydowaną większość stanowiły dzieci zamieszkałe na wsi. Zgodnie z cytowanym Małym Rocznikiem Statystycznym (1938, s. 39), w 1931 roku prawie 73% ludności Polski zamieszkiwało na wsi. Formułowano wiele deklaracji, aby szkoła powszechna była jednolita, co miało stwarzać większe szanse dalszej edukacji dzieciom ze wsi. Jednak na przeszkodzie tych zamierzeń stawał po czwartej klasie egzamin wstępny do 8-letniego gimnazjum. Z „uwagi na zróżnicowanie programowe szkoły podstawowej na wsi i w mieście – w zdecydowanie gorszej sytuacji stawiał dzieci ze wsi, które nie uczęszczały do szkół prywatnych i nie były przygotowywane w toku prywatnej nauki w domu” (Wroczyński, 1980, s. 287). Dzieci ze szkół wiejskich, aby zdobyć wykształcenie średnie, poddawane byłyby wielokrotnej selekcji (po czwartej klasie szkoły powszechnej, po trzyletnim liceum niższym, po trzyletnim liceum wyższym i po dwuletnim gimnazjum, którego ukończenie dawało pełne wykształcenie średnie i wstęp na wyższe uczelnie) (Wroczyński, 1980, s. 294).

Duże nadzieje wiązano z odkładaną reformą oświaty, która została uchwalona dopiero ustawą z 11 marca 1932 roku. Ustawa ta miała niektóre ustalenia korzystne dla systemu oświaty – ale trudno określić ją postępową w stosunku do szkoły i dzieci na wsi. Szkoła powszechna została podzielona na trzy stopnie: 4-klasową pierwszego stopnia; 6-klasową drugiego stopnia i 7-klasową trzeciego stopnia. 77% ogółu szkół wiejskich stanowiły szkoły pierwszego stopnia, co znacznie zmniejszało szanse dalszej nauki, a w szczególności dotyczyło to „wschodnich obszarów państwa o znacznie rzadszej sieci zaludnienia i niższym stopniu rozwoju ekonomicznego niż w centralnych i zachodnich rejonach kraju” (Wroczyński, 1980, s. 297; Wagner, 2021). Tak więc trudno

określić okres międzywojenny jako przynoszący poprawę w funkcjonowaniu szkoły powszechnej dla wsi, chociaż należy dodać, iż czasy nie były łatwe dla kraju, który zaledwie kilkanaście lat odbudowywał swoją państwowość.

Zbiorcze szkoły gminne

Próby organizowania szkół zbiorczych (nazywanych niekiedy centralnymi) pojawiały się już w XIX wieku w niektórych krajach. Przyświecał tym zamyśłom cel, jakim miała być szkoła z pełną obsadą wysoko kwalifikowanej kadry nauczycielskiej, lepszym wyposażeniem w pomoce szkolne, a więc szkoła nie gorsza niż w miastach. Jak to często bywa, koncepcja odbiegała od wdrażania pomysłu. W Polsce kilka lat przed II wojną światową zarysowała się idea szkół zbiorczych. Miały one być przeznaczone dla starszych dzieci z kilku sąsiednich szkół nisko zorganizowanych i miały zapewnić im wyższy poziom nauczania. Jednak zbiorczość, zdaniem M. Falskiego, „...większych rezultatów nie dała i w życie szerzej nie weszła. ...Czynnikiem hamującym ich rozwój było to, iż okazywały się praktycznie dostępne i były uczęszczane tylko przez część starszych uczniów szkół sąsiednich, a nie przez wszystkich. Stawały się szkołami selekcyjnymi i rozbijały powszechność szkolnictwa” (Falski, 1973, ss. 10–11). Gdy po raz kolejny, już w latach powojennych, wrócono do idei szkół zbiorczych, odżyły także problemy z transportem szkolnym, na które zwracał uwagę M. Falski. Pisał on, że warunki komunikacyjne i środki komunikacji odgrywają w organizacji szkół zbiorczych znacznie większą rolę niż w organizacji szkół zwykłych, do których 3-kilometrowa norma dojścia ucznia do szkoły była bardzo rzadko przekraczana, natomiast norma 4-kilometrowa do szkół zbiorczych – często i to znacznie (Falski, 1973, s. 69).

Realizowana od 1972 roku (kiedy to powołano pierwsze 12 szkół zbiorczych) do lat 80. XX wieku koncepcja zbiorczych szkół gminnych (ZSG) spowodowała istotne zmiany w polskiej sieci szkolnictwa podstawowego – wiele szkół zlikwidowano, wiele szkół przekształcono w punkty filialne. Były ku temu powody obiektywne, zwłaszcza nadmiernie rozdrobniona sieć szkolna (bardzo dużo szkół tylko z jednym nauczycielem). Głównym jednak powodem – w sumie nieudanej rekonstrukcji sieci szkolnej na wsi – był pośpiech i brak środków na realizację tej koncepcji.

Na zbiorcze szkoły gminne nałożono wiele funkcji: edukacyjną, środowiskową, opiekuńczą, sportową (szkoła, biblioteka, centrum sportu, dowożenie, dożywianie, kółka zainteresowań itp.). Ponadto szkoła ta sprawowała nadzór nad szkołami podporządkowanymi i filialnymi. Ówczesne władze polityczne (lata

70. XX wieku) w instytucji zbiorczej szkoły gminnej widziały pierwszy etap upowszechnienia szkoły średniej na wsi. ZSG miały przekształcać się w tak zwane 10-latki, których idea na szczęście nie doczekała się pełnej realizacji.

Pomimo wskazywania niedostatków, nieprzygotowania, wyboru niewłaściwego wariantu, czy też skutków, jakie spowodowało wprowadzenie ZSG – ten niekiedy bolesny eksperyment trwał kilkanaście lat. Bolesny dlatego, iż w wielu przypadkach środowisko lokalne straciło szkołę, która często była najważniejszym elementem trwania, integracji i umacniania wsi. W niektórych wsiach miały miejsce strajki ludności protestującej przeciwko decyzji likwidującej szkołę (Kwieciński, 1995, s. 239), która miała czasami kilkusetletnią historię (informacje o strajkach były ocenzone). Władze próbowały używać niezbyt trafnej argumentacji, iż w budynku zlikwidowanej szkoły zorganizowany będzie rodzaj domu kultury (którego utrzymanie byłoby niewiele niższe niż pozostawienie niewielkiej szkoły), ale dla kogo? W warunkach wydłubającej się wsi (z powodu likwidacji szkoły) prawdopodobnie tylko niewielka liczba mieszkańców korzystałaby z takiej placówki. Kuratorzy oświaty byli chwaleni za to, że w „ich” województwach 100% oświaty na wsi funkcjonowało w systemie zbiorczych szkół gminnych (nie zawsze było ważne jak, lecz tak, aby zadowolić decydentów). Wydłużała się droga dziecka do szkoły, a transport szkolny nie zawsze zapewniał odpowiedni standard dowozu dzieci do szkół ze względu na jakość dróg i komfort jazdy (przysłowiowe „bonanzy”, tzn. przyczepy do autobusów Jelcz ciągnięte czasami przez traktor). Z oświaty odeszło wielu wartościowych nauczycieli, którzy znaleźli pracę w administracji (w 1975 roku zamiast 17 województw – powołano 49 nowych; w tych najsłabszych brakowało kadr z wyższym wykształceniem). Sytuacja kadrowa pogorszyła się jeszcze bardziej na początku stanu wojennego, kiedy nastąpiło „wpuszczenie do szkół podstawowych – zwłaszcza na wsi ponad 150 tys. nauczycieli bez żadnych kwalifikacji” (Kwieciński, 1995, s. 259).

Koncepcja zbiorczych szkół gminnych nie była zła, ale jej realizacja przyniosła więcej strat niż korzyści. Prędzej czy później reorganizacja sieci szkolnej na wsi musiałaby nastąpić ze względu na zbyt dużą liczbę małych szkół.

Małe szkoły w USA

Do określenia małej szkoły podawano liczbę uczniów i najczęściej były to szkoły z jednym nauczycielem. Wydaje się, że pierwszym wyczerpującym, a co najważniejsze – obiektywnym badaniem dotyczącym małych szkół był obszerny amerykański raport socjologiczno-pedagogiczny, opracowany pod auspicjami

Narodowego Zrzeszenia Oświaty Wiejskiej w stanie Kolorado, a także Ośrodka Badań nad Oświatą Wiejską i Małymi Szkołami w Nowym Meksyku (Muse, Smith i Baker, 1987). Jak zwracali uwagę autorzy wspomnianego raportu, dwa fakty wpłynęły na zainteresowanie oświatą wiejską. Od lat 40. XX wieku obserwowane było ponowne zaludnianie niektórych obszarów wiejskich, odkąd wielu mieszkańców miast zdecydowało się żyć poza miastem (co także raczej już w XXI wieku wystąpiło w Polsce). Po drugie – przez wiele lat starano się poprawić jakość oświaty wiejskiej poprzez stosowanie tylko jednego modelu szkoły, który spełniał warunki charakterystyczne dla dużej szkoły. Małe szkoły były wcześniej krytykowane z powodu zbyt małej liczby uczniów, izolacji przestrzennej, gorszego przygotowania nauczycieli – taką ocenę wyrażono między innymi w raporcie Narodowego Stowarzyszenia Oświatowego (*NEA*) (*One Teacher School Today*, 1960). Szkoły z jednym nauczycielem zostały w nim przedstawione jako gorsze w porównaniu z miejskimi szkołami podstawowymi. Takie stwierdzenia powodowały, iż chętnie likwidowano małe szkoły, dodając, że miały one nieodpowiednie budynki i wyposażenie, występował brak środków i pracowników wspomagających. Jeszcze w 1930 roku w Stanach Zjednoczonych było 149 tys. najmniejszych szkół, a w roku 1984 szkół takich było już tylko 837 (Muse, Smith and Baker, 1987). Jednak coraz więcej amerykańskich oświatowców zaczęło odkrywać wartość małych szkół. Jeden z nich tak to ujął: z konieczności szkoły wiejskie funkcjonowały dłużej niż 100 lat na zasadach, do których stosowania zachęcają teraz najbardziej wyrafinowane systemy oświatowe – mniejsze pomieszczenia klasowe, programy nauczania, które pozwalają uczniom czynić postępy w ich własnym tempie oraz wzajemnie pomagać sobie w nauce (Gulliford, 1983).

Autorzy raportu o małych szkołach byli przekonani, iż szkoły z jednym nauczycielem miały wyróżniające je cechy i wartości, co czyniło z nich „esencję żywotności wiejskiej Ameryki” (Muse, Smith and Baker, 1987, p. 9). O sukcesie większości szkół decydują nauczyciele, dlatego w cytowanym raporcie to im poświęcono najwięcej miejsca. Poruszonych jest wiele zagadnień, często wykraczających poza sprawy oświatowe. Sporo miejsca poświęcono stanowi rodzinemu, dostępowi do ośrodków administracyjnych, placówek usługowych. Nie należy lekceważyć takich informacji, które pozornie mogą wydawać się mało istotne, ale w wielu przypadkach dane te mogą stanowić punkt wyjścia do planowania stabilizacji kadr, nastawienia nauczycieli do projektowanych zmian oświatowych².

² Przykładowo w Polsce wyniki badań sondażowych prowadzonych ze studentami

Badania amerykańskie nie potwierdziły opinii dotyczących słabego wykształcenia nauczycieli w małych szkołach – okazało się, że 94% spośród nich miało wyższe wykształcenie zawodowe (*bakalaureat* – odpowiadający polskiemu licencjatowi), a wielu z nich miało tytuł magisterski lub było w trakcie jego zdobywania. Nie odnotowano nauczycieli bez kwalifikacji. Pracę nauczycieli w najmniejszych szkołach wspomagali przede wszystkim nauczyciele „wędrowni”, zatrudniani w kilku szkołach jako specjaliści przede wszystkim z obwodu szkolnego i w mniejszym stopniu z powiatowego (*county*) lub regionalnego centrum usług oświatowych. Jednak w zakresie niektórych przedmiotów pomoc udzielana przez specjalistów była dostępna tylko niewielkiemu odsetkowi nauczycieli (wychowanie fizyczne 6%, sztuka 10%).

Zrozumiałe, że specyfika pracy w omawianych szkołach utrudniała organizowanie wycieczek i praktyk, realizowanie programów z udziałem zapraszanych prelegentów i gości. Większość nauczycieli mieszkiała w odległości nie większej niż 16 km od szkoły, ale byli też tacy, którzy od miejsca zamieszkania do szkoły mieli co najmniej 48 km. Badania małych szkół wykazały także, iż płace nauczycieli w tych szkołach były niższe od średniej krajowej, ale ze względu na niższe koszty życia ich wartość realna była wyższa. Samotna praca pedagogiczna (łącznie z działalnością opiekuńczą, kontaktami z rodzicami) nauczyciela trwała przeciętnie prawie 9 godzin dziennie. Niektórym nauczycielom sporo czasu zajmowały prace pozapedagogiczne. Były to prace „sekretarskie”, konserwacja budynków, przygotowywanie posiłków, prowadzenie autobusu szkolnego. W szkołach z jednym nauczycielem prowadzono naukę w systemie klas łączonych (różne kombinacje – z najmniejszą liczbą klas najstarszych); w większości (60%) szkół występował oddział przedszkolny (Roth, Effland i Bowers, 2002; Wieliczko, 2006b, ss. 75–92).

O tym, że szkoły amerykańskie z jednym nauczycielem były rzeczywiście małe, świadczyła liczba uczniów do nich uczęszczających. 90% tych szkół miała mniej niż 20 uczniów (przeszło połowa ogółu miała mniej niż 10 uczniów), a tylko do 10% szkół uczęszczało od 21 do 65 uczniów. 44,5% uczniów mieszkowało w odległości co najmniej 11 km od szkoły (w tym przedziale byli też uczniowie, którzy musieli pokonywać odległość 90 km). Jed-

w ramach seminarium dyplomowego wykazały, że stosunek nauczycielek do mającej wkrótce nastąpić reformy edukacyjnej (między innymi powołanie gimnazjów) różniowało wiele czynników. Nauczycielki mające ustabilizowane życie (rodzinę, dzieci) i dobre warunki bytowe miały znacznie bardziej pozytywny stosunek do proponowanych zmian niż nauczycielki żyjące samotnie i mające już dłuższy staż pracy w zawodzie nauczyciela.

nak najważniejszą informacją dotyczącą uczniów była charakterystyka ich osiągnięć i planów dalszej drogi edukacyjnej. Autorzy raportu przebadali za pomocą wielu testów zjawisko przechodzenia uczniów ze szkół z jednym nauczycielem do szkół ponadpodstawowych. Badania te dotyczyły przede wszystkim trzech stanów, w których małych szkół było najwięcej (Nebraska, Montana, Południowa Dakota). Wyniki tych badań wykazały, że uczniowie z małych szkół nie odbiegali przygotowaniem do dalszej nauki, w porównaniu z uczniami z dużych szkół. Uczniowie z najmniejszych szkół różnili się jedynie tym, iż zgodnie z własną oceną mieli więcej kłopotów w pierwszej klasie w szkole ponadpodstawowej. Ich doświadczenie, wiedza nie przynosiły im ani specjalnych korzyści, ani niepowodzeń. Tak jak wszędzie, część przysłała z dobrych szkół, część była gorzej przygotowana. Najczęściej bywa tak, że jakość wykształcenia uczniów zależy przede wszystkim od nauczyciela i predyspozycji, uzdolnień ucznia (bez względu na to, czy jest to szkoła mała, czy też duża, miejska szkoła). Autorzy omawianego raportu wskazali także, iż u uczniów zaobserwowano bardzo pozytywne cechy, takie jak istotny jakościowo rozwój osobowości, a także poczucie niezależności, pomysłowości, sens wartości personalnych przejawiających się w byciu członkiem wspólnoty, silnych więziach ze środowiskiem. Wreszcie warto wspomnieć, że dzięki lepszej dostępności komunikacyjnej szkolnictwa, a także prawdopodobnie dzięki wzrostowi aspiracji kształceniowych młodzieży – w 1984 roku odsetek uczniów rekrutujących się ze szkół z jednym nauczycielem, dojeżdżających do szkoły średniej i pokonujących odległość co najmniej 40 km – wzrósł do prawie 29% (w porównaniu z 4,3% w roku 1960).

Autorzy raportu sformułowali wiele rekomendacji odnośnie do małych szkół – większość z nich skierowana była do administracji oświatowej, polityków oświatowych; wspólnot lokalnych, nauczycieli. Małe szkoły praktycznie nie tylko obsługują swoją wspólnotę, ale przypominają także narodowi – jako całości – jego agrarne korzenie. Szkoły te realizują zobowiązanie do przestrzegania zasady równości oświatowej jako podstawowej drogi przygotowującej młodzież do odpowiedzialności obywatelskiej (Muse, Smith i Baker, 1987; Muse, Hite, Randall i Jensen, 1998, ss. 141–149).

Małe szkoły w Polsce w XX i XXI wieku

W latach 30. XX wieku szkoły z jednym nauczycielem w Polsce stanowiły około 50% ogółu (24–25 tysięcy) szkół wiejskich (Mały Rocznik Statystyczny, 1938, s. 315). Po II wojnie światowej liczba małych szkół zmalała: w 1950 sta-

nowiły prawie 34%, w 1956 i 1960 roku – 20% ogółu szkół wiejskich. W połowie lat 60. ubiegłego stulecia ponownie zaczął wzrastać odsetek tych szkół, przekraczając w 1970 roku 26% (Rocznik Statystyczny 1966, 1975, 1989; Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1984/1985)³. Wprowadzenie zbiorczych szkół gminnych tylko pozornie doprowadziło do znacznego obniżenia odsetka małych szkół, gdyż po prostu nie zawsze były one wykazywane w sprawozdawczości statystycznej (były one „ukryte” w nazwie zbiorcza szkoła gminna i punkty filialne). W stosunku do tych szkół stosowano dość powierzchowną ocenę (nie tylko w Polsce) sprowadzającą się do wniosku, iż są niedobre i że przez ich zlikwidowanie poprawi się jakość oświaty wiejskiej. Negatywna opinia o małych szkołach w wielu przypadkach była i jest bliska prawdy, ale nie zawsze brano pod uwagę, iż można je ulepszać. Jednak decydującym czynnikiem doprowadzającym do likwidacji małej szkoły prawie zawsze był jednostkowy koszt kształcenia ucznia – znacznie przewyższający koszt nauki w większej szkole. W szkole 8-klasowej, do której uczęszczało nie więcej niż kilkudziesięciu uczniów, koszty jednostkowe były 2–3 razy większe niż w szkole liczącej co najmniej trzykrotnie więcej uczniów (Piwowarski, 2000, ss. 53–54). Oczywiście koszt jednostkowy przypadający na ucznia zależy nie tylko od wielkości szkoły (liczba uczniów, liczba pomieszczeń do nauczania), ale także od wyposażenia, stanu technicznego, rodzaju ogrzewania budynku szkolnego, liczby zatrudnionych nauczycieli. Można stwierdzić, że koszty jednostkowe kształcenia są odwrotnie proporcjonalne do liczby uczniów.

Poza malejącą liczbą dzieci, uczniów w wielu rejonach wiejskich – przyczyną zamykania szkół na wsi były decyzje polityczne dotyczące reorganizacji oświaty na wsi. Tak było w przypadku wprowadzania zbiorczych szkół gminnych, ale także przy okazji reformy systemu oświaty w 1999 roku (między innymi wprowadzenie gimnazjów). Dużą rolę w utrzymaniu/likwidowaniu małych, publicznych szkół na wsi odgrywał i odgrywa sposób ich finansowania w ostatnich trzydziestu latach. Na początku lat 90. XX wieku okazało się, że gminy, które się zadłużały z powodu wydatków oświatowych, w rezultacie wyszły na tym lepiej niż gminy, które starały się nie przekroczyć swojego budżetu (tym, które się zadłużyły, umorzono dług).

Stosowany w latach 1996–1999 algorytm finansowania szkolnictwa podstawowego uwzględniał przede wszystkim nauczycieli i oddziały szkolne, a nie liczbę uczniów. Subwencja naliczana była proporcjonalnie do liczb

³ Obecnie podawana jest jedynie liczba szkół filialnych – w roku szkolnym 2019/2020 było ich 265 (za: Oświata i Wychowanie, 2020, s. 68).

by etatów nauczycielskich i uwzględniała w większym stopniu nauczycieli z wyższym wykształceniem. Taki sposób finansowania gwarantował każdej gminie środki finansowe nie mniejsze niż w poprzednim roku, co prowadziło do coraz większych nakładów na szkolnictwo podstawowe, pomimo zmniejszającej się liczby uczniów. Jednak ten system finansowania w dużym stopniu uwzględniał specyfikę szkoły wiejskiej, mającej mniej uczniów w szkole i w oddziałach. Obowiązujące już wówczas tak zwane wagi zwiększały kwotę bazową przypadającą na jednego ucznia w szkole na wsi – o 44% w przypadku oddziału liczącego więcej niż 17 uczniów i o 63% w przypadku, gdy liczebność oddziału nie przekraczała 17 uczniów. Od 1 stycznia 2000 roku zaczął obowiązywać zmodyfikowany system finansowania oświaty wiejskiej: jeśli szkoła była zlokalizowana na wsi, to bez względu na liczbę uczniów, oddziałów – kwota bazowa przypadająca na jednego ucznia powiększana była o 33% (Rozporządzenie..., 1999, poz. 1284). Nie rekompensowało to wzrostu kosztów jednostkowych w mniejszych szkołach. Istniał co prawda dodatek związany z „racjonalizacją sieci szkół”, zgodnie z którym kwotę bazową można było powiększyć o 30%, jeśli uczeń był dowożony do szkoły na wsi (Rozporządzenie..., 1999, poz. 1284). Wówczas na jednego ucznia (ale dowożonego) można było uzyskać kwotę bazową powiększoną o 63% (33+30), czyli tyle samo co przed 2000 rokiem. Jednak obowiązujący od 1 stycznia 2000 roku sposób finansowania (nazywany przez niektórych kalkulacyjnym bonem oświatowym) okazał się mniej korzystny dla szkoły wiejskiej, a zwłaszcza szkół małych, i w pewnym stopniu przyczynił się do ich likwidacji. Wiejskie gminy słabo zaludnione, z małymi szkołami – są gminami najbiedniejszymi, więc nie bardzo mają z czego dokładać do subwencji ogólnej, w której część oświatowa (wydatki związane z edukacją) jest dominującą pozycją budżetu gminy.

W 2021 roku kwota bazowa subwencji oświatowej przypadająca na jednego ucznia wynosiła 6110 zł (Rozporządzenie..., 2020, poz. 2384) (dla porównania: w 2000 roku 1929 zł). Aktualnie kwotę tę można powiększać, tak jak w poprzednich latach – stosując odpowiednie wagi, których liczba zwiększyła się aż do 72. Szkoły na wsi, w tym małe szkoły, mogą „skorzystać” przede wszystkim z trzech wag (P1, P2 i P3). Jeśli szkoła zlokalizowana jest na wsi lub w mieście nieprzekraczającym 5 tys. mieszkańców, to wówczas kwota bazowa powiększona jest o 40%, jeśli w oddziale szkolnym jest nie więcej niż 18 uczniów – powiększa się ją o 15%. W stosunku do szkół małych, a za takie uważane są w tym rozporządzeniu te, w których w oddziale szkolnym jest nie więcej niż 12 uczniów – finansowanie jednego ucznia powiększa

się o 20% (Rozporządzenie..., 2020, poz. 2384). Tak więc na jednego ucznia w małej szkole wiejskiej kwota bazowa może być obecnie powiększona, ale nadal w wielu przypadkach nie pozwala to utrzymać szkoły, chociażby ze względu na wzrost wydatków osobowych i opłat za tak zwane media (prąd, ogrzewanie, woda, wywóz nieczystości).

Na postępujący proces likwidowania małych szkół od co najmniej dwudziestu kilku lat reagują niektóre środowiska lokalne – byli/są to nauczyciele, rodzice uczniów chcący utrzymać szkołę w swojej miejscowości. Ten oddolny społeczny ruch pomocy, między innymi małym szkołom, zainicjowało Forum Inicjatyw Oświatowych, w ramach którego powstał projekt „Mała Szkoła”. Koncepcja tego projektu dotyczyła przede wszystkim terenów, gdzie dowieźenie uczniów było/jest szczególnie trudne i kosztowne. Zamysł ten miał dotyczyć szkół z klasami I-III, w których liczba uczniów nie przekraczała 30, zaś dolną, umowną granicą było 20 uczniów. Małą szkołę zgodnie z założeniami prowadzi dwóch nauczycieli – najlepiej, gdyby to było małżeństwo, co w większym stopniu gwarantowałoby trwałość takiej szkoły. To, co wyróżnia taką szkołę to jej status: ma ona uprawnienia szkoły publicznej, lecz nie jest prowadzona przez samorząd lokalny, ale osoby fizyczne lub prawne, np. zakładane przez stowarzyszenia nauczycieli, rodziców w celu prowadzenia szkoły. Szkoły takie były/są finansowane tak, jak szkoły publiczne, ale ze względu na ograniczone środki nauczyciele na ogół zarabiali/zarabiają w nich mniej niż w szkołach prowadzonych przez samorząd (Miśkiewicz i Wojnarowska, 2015; Matyjas, 2019, ss. 325–339).

Ze względu na to, że nie były i nie są prowadzone dokładne statystyki dotyczące małych szkół działających w takiej formule, można jedynie stwierdzić, że było ich co najmniej kilkaset, a obecnie z pewnością ich liczba zmalała. Przestały na ogół funkcjonować te z nich, w których dzieci stawały się starsze i przeszły do szkół wyższych szczebli organizacyjnych – wówczas rodzice na ogół tracili zainteresowanie utrzymaniem i wspieraniem małych szkół. Obecnie Forum Inicjatyw Oświatowych nadal stara się wspierać oddolny ruch społeczny na rzecz edukacji, ale jego rola z przyczyn opisanych powyżej także zmalała; jednak sukcesem w jego działalności jest „wywalczenie” wzrostu wagi P2 (dodatek na jednego ucznia w szkołach, w których w oddziałach jest nie więcej niż 18 uczniów) z 10 do 15%.

Jeśli małe szkoły są droższe w utrzymaniu, a ich uczniowie, absolwenci (tak jak uczniowie z innych szkół zlokalizowanych na wsi) wypadają na ogół gorzej na sprawdzianach, egzaminach ogólnopolskich – to czy warto walczyć o ich utrzymanie? Z przyczyn obiektywnych nie da się wszystkich

zlikwidować (rozproszone osadnictwo, trudne warunki dojazdu). Pomimo wyrównywania warunków życia w mieście i na wsi, podnoszenia się poziomu wykształcenia mieszkańców terenów wiejskich – nadal rodzice dzieci uczęszczających do szkół na wsi reprezentują niższy status społeczno-ekonomiczny i o tym należy pamiętać, gdy porównuje się osiągnięcia edukacyjne uczniów z tych dwóch największych i równocześnie wewnętrznie zróżnicowanych środowisk społecznych (miasto – wieś). Być może wyniki niektórych badań przypisują nadmierną rolę czynnikom rodzinnym, ale nie należy ich lekceważyć.

* * *

Szkoły na wsi w Polsce i na świecie funkcjonują często w coraz trudniejszych warunkach osadniczo-demograficznych, ale są ważną instytucją społeczności lokalnej. Część z nich to szkoły małe, które mają swoje wady (np. trudność lub niemożność organizowania zajęć dodatkowych, często brak możliwości wyboru języka obcego, na ogół gorsze zaplecze dydaktyczne), lecz o ich istnieniu nie powinny decydować wyłącznie względy ekonomiczne. Odrębną kwestią jest lokalizacja szkół ponadpodstawowych na wsi, których istnienie jest o wiele bardziej kontrowersyjne niż dyskusja nad szkołą na wsi, w tym – małą szkołą wiejską. Istnieje co prawda pewna liczba szkół rolniczych, a także liceów ogólnokształcących na terenach wiejskich, ale jest to tylko niewielka część tego typu szkół. Nie chodzi o to, aby zakładać szkoły ponadpodstawowe na wsi, co byłoby niezbyt racjonalne, ale warto pamiętać, że młodzież z miast ma przywilej w dostępie do takich szkół z powodu miejsca zamieszkania.

Jaka więc powinna być szkoła podstawowa na wsi? Duża czy mała – wydaje się, że decydują o tym warunki lokalne – ale przede wszystkim powinna ona dawać takie przygotowanie uczniom kończącym w niej naukę, aby chcieli dalej się uczyć i z powodzeniem mogli kontynuować edukację na ponadpodstawowych szczeblach szkolnictwa danego kraju.

Bibliografia

- Adamowicz, M. i Nowak, A. 2005. Szkoły wiejskie w kontekście kreowania kapitału ludzkiego. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*. 6, ss. 339–346.
- Falski, M. 1925. *Materiały do projektu do projektu sieci szkół powszechnych*. Warszawa: Książnica-Atlas.
- Falski, M. 1973. Fragmenty prac z zakresu oświaty 1945–1972. *Studia Peda-*

- gogiczne. **XXVII**, Ossolineum. Wypowiedź na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym. Łódź: czerwiec 1945.
- Falski, M. 1974. Fragmenty prac z zakresu oświaty 1900–1944. *Studia Pedagogiczne. XXXI*, Ossolineum.
- Gulliford, A. 1983. *America's country schools*. Washington D.C.: The Preservation Press.
- Kwieciński, Z. 1995. *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Matyas, B. 2019. Środowisko wiejskie jako przestrzeń edukacji szkolnej dzieci. *Pedagogika Społeczna*. **3** (18), ss. 325–339.
- Michalska, S. 2020. Szkoła wiejska w czasie pandemii. *Wieś i Rolnictwo*. **3**, ss. 119–139.
- Miśkowicz, J. i Wojnarowska, M. 2015. *Jak wspierać szkoły wiejskie z klasami łączonymi*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Muse, I., Smith, R.B. and Baker, B. 1987. *The one-teacher school in the 1980s*. New Mexico – Colorado: Office of Educational Research and Improvement.
- Muse, I., Hite, S., Randall, V. and Jensen, A. 1998. One-teacher schools in America. *The Teacher Educator*. **3** (33), pp. 141–149.
- Mały Rocznik Statystyczny. 1938. Warszawa: GUS.
- One-teacher schools today. 1960. Washington D.C.: National Education Association.
- Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2019/2020. 2020. Warszawa: GUS.
- Piwowarski, R. 2000. *Szkoły na wsi – edukacyjne wyzwanie*. Warszawa: IBP.
- Polska 1918–2018. 2018. Warszawa: GUS.
- Rocznik Demograficzny. 2021. Warszawa: GUS.
- Rocznik Statystyczny. 1966, 1975, 1989. Warszawa: GUS.
- Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej. 2020. Warszawa: GUS.
- Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1984/1985. 1985. Warszawa: GUS.
- Roth, D., Effland, A.B.W. and Bowers, D.E. 2002. *Federal Rural Development Policy in the Twentieth Century*. Washington: United States Department of Agriculture – Economic Research Service.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego. „Dziennik Ustaw” 111/1999, poz. 1284.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Nauki w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej w roku 2021. „Dziennik Ustaw” 2020, poz. 2384.

- Supule, I. 2019. Community school model: is it an alternative for school closures in rural territories? *Eastern European Countryside*. **25**, pp. 171–193.
- Wagner, B. 2021. *Wiejska oświata w Polsce w latach 1918–1939*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Wieliczko, B. 2006a. *Polityka Unii Europejskiej wobec obszarów wiejskich*. Warszawa: IERiGŻ-PIB.
- Wieliczko, B. 2006b. Polityka USA wobec obszarów wiejskich. *Zagadnienia Ekonomiki Rolnej*. **3**, ss. 75–92.
- Wroczyński, R. 1980. *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*. Warszawa: PWN.
- Wroczyński, R. 1988. *Marian Falski i reformy szkolne w Rzeczypospolitej*. Warszawa: PWN.

School for countryside in Poland and worldwide – social and cultural contexts

Abstract: This text draws some social and cultural problems connected with a primary school for countryside in Poland and USA. This is divided – except introduction – into four main parts. The first one deals with efforts undertaken in the past to improve education to the country. Problems associated with collective municipal schools are presented in the second part. Part three and four reflects on the research results of small schools in USA and Poland in XX and XXI c.

Keywords: school for countryside, collective municipal schools, small school, educational reforms, intercultural education

Translated by Rafał Piwowarski



Fińska edukacja przedszkolna. Źródła i ewolucja

Streszczenie: Od 2000 roku fińska edukacja uważana jest za prawidłowy sposób uczenia dzieci, które chętnie chodzą do szkoły oraz osiągają jedne z najlepszych wyników w międzynarodowych badaniach edukacyjnych PISA. Finowie zaś twierdzą, że wychowanie rodzinne i przedszkolne stanowią ważny etap w rozwoju dzieci i decydują o ich biografii. Dlatego przedstawiamy rozwój edukacji przedszkolnej w Finlandii. Był to proces długotrwały, na który wpłynęły różne zmiany społeczne i ideologiczne mające odzwierciedlenie w prawodawstwie. Głównym celem niniejszego tekstu jest więc omówienie źródeł i ewolucji edukacji przedszkolnej.

Słowa kluczowe: przedszkole, fińska edukacja przedszkolna

Wprowadzenie

Od 2000 roku fińska edukacja uważana jest za: 1) wzorcowy sposób uczenia dzieci; 2) fińscy uczniowie osiągają jedne z najlepszych wyników w międzynarodowych badaniach edukacyjnych PISA i 3) dzieci chętnie chodzą do szkoły. Finowie uważają też, że wychowanie rodzinne i edukacja przedszkolna stanowią ważny etap w rozwoju dzieci i decydują o ich biografii (Gmerek, 2007).

Rzeczywistość edukacji przedszkolnej w Finlandii był długim procesem, na co wpłynęły różne zmiany społeczne i ideologiczne, które znajdują odzwierciedlenie w prawodawstwie. W tekście prezentujemy rozwój tejże edukacji jako systemu opieki dziennej, będącej elementem rozwoju społecznego, rozwoju ustawodawstwa, rozwoju koncepcji przedszkolnych, oraz główne trendy i wyzwania w historii fińskiej edukacji przedszkolnej.

Głównym celem niniejszego tekstu jest więc omówienie źródeł i ewolucji edukacji przedszkolnej, dlatego też w pierwszej kolejności wskażemy na pierwsze myśli o edukacji przedszkolnej, przełomowe sytuacje w jej dojrze-

waniu, rozwój pedagogiki przedszkolnej jako dyscypliny naukowej i kształcenie nauczycieli do tego etapu wychowania.

Okres przedwojenny

Przez kilka wieków nadzór nad szkolnictwem publicznym leżał w rękach Kościoła luterkańskiego (Nowakowska-Siuta, 2021, s. 17). Pierwsze instytucje wychowawcze *lastentarhat* (ogródki dziecięce) oraz *seminnit* (w dosłownym tłumaczeniu „szopki”) zostały założone w Finlandii już w pierwszej połowie XIX wieku. Wówczas też centralnym punktem procesu formowania społeczeństwa uczyniono integrację języka z narodem i szkołą (Nowakowska-Siuta, 2021). Dlatego pojawiły się *seminnit* („szopki”), które były przeznaczone dla młodszych, nawet dwumiesięcznych dzieci. Z *lastentarhat* (ogródków dziecięcych) korzystały starsze maluchy.

Na ośrodki wychowawcze duży wpływ miała rozpowszechniająca się w Europie pedagogika Friedricha Wilhelma Fröebela, niemieckiego pedagoga, teoretyka wychowania przedszkolnego i miłośnika przyrody. Fröebel zakładał, że pierwsze doświadczenia edukacyjne dziecka mają wpływ na jego późniejszy rozwój i osiągnięcia. Był znany również jako twórca tzw. ogródków dziecięcych, czyli ośrodków wychowawczych dla dzieci w wieku 3–6 lat, w których wprowadzał autorski system metodyczny, oparty na zabawie, samodzielności i aktywności dziecięcej. Podstawowym celem „ogródków dziecięcych” było wszechstronne przygotowanie dziecka do dalszych szczebli kształcenia.

W 1843 roku język fiński został uznany za wiodący w procesie nauczania na poziomie *secondary school* (Gmerek, 2007). Początek fińskich ośrodków wychowawczych nie różnił się zbyt wiele czasowo od zakładania przedszkoli w innych częściach świata zachodniego i Stanów Zjednoczonych. Na przykład w USA pierwsze przedszkole zostało założone w 1860 roku przez Elizabeth Peabody, która była uczennicą Fröbela i chciała realizować jego idee. Pierwsze miejskie przedszkole w Stanach Zjednoczonych zostało założone w 1873 roku, zaś w Finlandii nastąpiło to w 1888 roku.

Stowarzyszenia kobiet i związki zawodowe zainteresowały się także tematyką opieki nad dziećmi i zaczęły zakładać instytucje wychowawcze. Przedszkola zaczęły się pojawiać głównie w miastach, najczęściej w pobliżu fabryk. Po uzyskaniu przez Finlandię niepodległości w roku 1917, dwa lata później możliwe stało się zapewnienie powszechnego, wolnego od opłat szkolnictwa (Gmerek, 2007). Natomiast rewolucja w przedszkolach fińskich rozpoczęła się w latach 30. XX wieku. W tym samym czasie przedszkola otrzymały od

państwa pomoc finansową. Warunkiem było minimum 25 dzieci w jednej grupie i nauczyciel po szkoleniu w tej dziedzinie. Praca przedszkoli została zakłócona wojną w latach 1939–1944. Wiele placówek ucierpiało między innymi na skutek bombardowań (Ojala, 1983).

Okres powojenny

Po II wojnie światowej w Finlandii zaczęły zachodzić głębokie zmiany społeczne. Społeczeństwo odbudowywało się oraz starało się stworzyć podstawowe warunki państwa opiekuńczego. Rolnictwo przestawało być głównym źródłem dochodów rodzin. Ludzie zaczęli migrować ze wsi do miast, a kobiety zaczęły podejmować pracę zawodową. Skutkiem kilkuletnich wojen był wzrost liczby rodzin niepełnych. Dostrzeżono również wzrost wskaźnika urodzeń oraz potrzebę dziennej opieki dla dzieci, zwłaszcza w dużych miastach. Sytuacja społeczna zmusiła rząd do budowy systemu opieki dziennej. Zapewnienie opieki dzieciom stało się w tamtym czasie priorytetowym zadaniem. Niestety działalność instytucji przedszkolnych w Finlandii była w stanie pokryć tylko 10% potrzeb, jakie pojawiły się w owym czasie. Początkowo dostęp do przedszkoli miały tylko dzieci z rodzin z problemami społecznymi, takimi jak samotne rodzicielstwo czy poważna choroba rodzica. W latach 50. i 60. XX wieku liczba placówek przedszkolnych zaczęła się znacznie zwiększać. To w tym okresie powstało 65% działających do dziś miejskich placówek opieki dziennej. Ze względu na stały niedobór tego typu ośrodków konieczne było opracowanie systemu opieki dziennej dla dzieci jako powszechnie dostępnej usługi społecznej.

Duży nacisk na powstanie opieki dziennej wywierało Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (*Työ – ja sosiaalipolitiikkaministeriö*) oraz Rzecznik Praw Dziecka (*Oikeusasiamies*). Pojawienie się systemu opieki dziennej przyczyniło się do wzrostu gospodarczego, na co miało między innymi wpływ wzrost liczby matek małych dzieci, które dzięki placówkom opiekuńczym miały możliwość podjęcia pracy zawodowej. Warto również wspomnieć, że powstanie systemu opiekuńczego umożliwiło swobodną naukę dorosłym (Alila, Eskelinen i 7 in., 2014).

Działalność placówek przedszkolnych nie do końca była uregulowana prawnie. Brakowało także ogólnokrajowych programów działań pedagogicznych. Pod koniec lat 60. XX wieku Stowarzyszenie Nauczycieli Przedszkola (*lastentarhanopettajayhdistys*) utworzyło komisję, która opracowała raport dotyczący działań edukacyjnych. To stowarzyszenie chciało ujawnić opinii

publicznej treść raportu. Komisja zaakcentowała, że edukacja przedszkolna i zajęcia dydaktyczne powinny opierać się na psychologii rozwojowej. Uważała, że tylko w ten sposób będzie w stanie rozwinąć potencjał podopiecznych. Celem działania była pomoc i promowanie pozytywnego rozwoju osobowości dziecka. Tym samym nasuwa się jasny wniosek, że nauczyciele przedszkolni i ich badania miały znaczący wpływ na opracowanie treści programu wychowania przedszkolnego (Alila, Eskelinen i 7 in., 2014).

W Finlandii usługi socjalne stanowią (do dnia dzisiejszego) część administracyjną pomocy społecznej. Przedszkola były częścią tych usług. Placówki wychowawcze (przedszkolne) były pozbawione funkcji kształcącej. Powodem takiej sytuacji były zmiany społeczne, między innymi rosnąca urbanizacja i migracja. Przedszkola pełniły funkcję tzw. przechowalni dzieci na czas pracy rodziców (Hainninen i Valli, 1986).

Uważa się, że okres powstawania usług socjalnych jest silnie związany z ideologią uniwersalizmu. To znaczy, że usługi organizowane były dla wszystkich potrzebujących, niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego rodzin. Niestety, początkowo uniwersalizm był bardziej koncepcją, ponieważ miejsca w placówkach wychowawczych były przyznawane tylko i wyłącznie ze względów społecznych (Ojala, 1989).

Ustawa o opiece nad dziećmi weszła w życie dopiero w kwietniu 1973 roku. Prawo szeroko definiowało opiekę dzienną dla dzieci, tzn. od specjalnie zaprojektowanych obiektów przedszkolnych po opiekę przedszkolną świadczoną w domach prywatnych.

W tym czasie sprecyzowano również nowe nazewnictwo, tak zwane ogródki dziecięce (*lastentarhat*) oraz „szopki” (*seimit*) od tego momentu noszą nazwę przedszkola (*paivakodit*), zaś usługi świadczone w domach to przedszkola domowe (*perhepaivakodit*) (Hainninen i Valli, 1986).

W wyniku ustawy o opiece dziennej wzrosło zapotrzebowanie na przedszkola. Skupiono się więc na wzroście ilościowym placówek, ale rozpoczęto również monitorowanie jakościowe istniejących ośrodków, podjęto też działania rozwojowe. Kluczowymi dokumentami przewodnimi były: program pedagogiczny *Iloiset toimintatuokiot* (1975) i plan opieki dziennej dla dzieci poniżej 3. roku życia (1986 i 1988). Rzeczywiste cele edukacyjne zostały zawarte również w Raporcie Komisji Edukacyjnej w 1980 roku dotyczącym dzieci w wieku od 3 do 5 lat, chociaż jego status jako dokumentu normatywnego nie był jasny. Rządy prowincjonalne nadzorowały pracę gmin, które natomiast przygotowywały pięcioletnie plany miejskiej opieki dziennej na podstawie ogólnych planów ramowych. Ten czas można opisać jako projekt

dziesięciolecia. Niestety, po wejściu w życie dekretu oraz ustawy o planowaniu i zarządzaniu opieką społeczną i zdrowotną w 1982 roku, plany dotyczące opieki przedszkolnej nie miały już znaczenia priorytetowego i nie były już opracowywane.

Rewolucja polityki edukacji przedszkolnej rozpoczęła się w 1998 roku. Wówczas edukacja przedszkolna zaczęła wchodzić w skład zadań, którymi zajmowało się Ministerstwo Edukacji Narodowej (*Opetusministeriö*). Miało to miejsce w ramach reformy o Edukacji Podstawowej. W 2000 roku Krajowa Rada Edukacji (*Opetushallitus*) opublikowała podstawę programową wychowania przedszkolnego jako wiążący dokument dla wszystkich gmin. Podstawa programowa została zmieniona w 2003, 2009, 2016 oraz 2018 roku. W 2002 roku Krajowa Rada do spraw Edukacji (*Opetushallitus*) opublikowała pierwszy program planu indywidualnej edukacji przedszkolnej dla każdego dziecka (*varhaiskasvatussuunnitelma*).

Kształcenie nauczycieli edukacji przedszkolnej

Po raz pierwszy teksty dotyczące edukacji przedszkolnej zostały opublikowane w języku fińskim dopiero w latach 70. XX wieku autorstwa profesora Mikko Ojali. To on zauważył, że edukacja przedszkolna „to działalność edukacyjna, która odbywa się przed wiekiem szkolnym, i jest lepiej znana jako działanie praktyczne niż nauka” (Ojali, 1989, s. 15). Ojala (1989, s. 15) stwierdza również, że „głównym celem edukacji przedszkolnej jest pełne rozwinięcie osobowości dziecka oraz przygotowanie go do edukacji szkolnej”. Ojala (1989, s. 16) podkreślał, że „teoria edukacji musi służyć praktycznym działaniom”.

Badacz ten nie był osamotniony w swoich poglądach. Komitet ds. Opieki Diennej również podkreślił istotną rolę przedszkolnej edukacji i uznał ją za podstawę kształcenia przydatną na całe życie. Uważano jednak, że wychowanie przedszkolne wymyślono po to, aby wspierało edukację domową. „Edukacja przedszkolna polega na wychowywaniu dzieci w wieku od 3 do 6 lat. To przede wszystkim rodzice zajmują się dziećmi i je wychowują. Opieka przedszkolna zapewniana przez społeczeństwo wspiera edukację domową. Oprócz tego zajęcia edukacyjne dla dzieci przedszkolnych prowadzi wiele kościołów, różnych organizacji i partii” (Hainninen i Valli, 1986, s. 40).

W Finlandii zawód nauczyciela ma wysoki prestiż. Fińscy nauczyciele to ludzie bardzo dobrze wykształceni, a większość z nich wciąż podnosi swoje kwalifikacje, rozwija się zawodowo. Wobec nauczycieli stawiane są wysokie wymagania i dlatego do tego zawodu prowadzą wymagające i trudne studia.

Państwu zależy, by zawód nauczyciela był atrakcyjny i by aspirowali do niego najlepsi absolwenci szkół średnich. Dlatego nauczyciele są wspierani w swoim rozwoju (Sahlberg i Walker 2016).

Hanna Rothman była fińską prekursorką działań przedszkolnych. Z powodu wczesnej śmierci ojca Rothman potrzebowała środków do życia. Elisabeth Blomqvist, dyrektor helsińskiej szkoły podyplomowej, skierowała ją do pracy z małymi dziećmi i zainspirowała ją do nauki w Niemczech. To ona sprowadziła pomysł z niemieckiego przedszkola F. Fröbela do Finlandii. H. Rothman wraz z Elisabeth Alander otworzyły przedszkole, a w 1892 roku razem rozpoczęły roczne szkolenia dla nauczycieli przedszkolnych. Od 1898 roku szkolenia trwały dwa lata. Do ich przedszkola uczęszczało 320 dzieci; w szkoleniach brało udział ponad 300 nauczycieli wychowania przedszkolnego. Rothman chciała kształcić innych. Uważała, że „dzieci w przedszkolu nie mogą i nie powinny być związane z konkretnymi obowiązkami. Potrzebują rzeczy, materiałów, które można dowolnie modyfikować. Potrzebują zabawek. Dzieci powinny grać, bawić się lalkami, klockami, piaskiem, gliną. Im młodsze dzieci tym więcej zabawy powinno być na pierwszym planie” (Alila, Eskelinen i 7 in., 2014). Od 1897 roku instytucja otrzymywała pomoc państwa jedynie dla kursów prowadzonych w języku szwedzkim. Nauczanie w języku fińskim rozpoczęło się dopiero w 1905 roku. Hanna Rothman dążyła do tego, aby działania przedszkolne odpowiadały na potrzeby kobiet w dwójaki sposób: aby pracujące matki mogły mieć zapewnioną opiekę dla dzieci oraz same mogły zdobyć wykształcenie, a następnie zawód.

Faktycznie budowa systemu opieki dziennej zapewniła kobietom możliwość podjęcia nauki lub pracy zawodowej. Ustanowienie systemu opieki dziennej miało zatem znaczący wpływ na pozycję zawodową kobiet na rynku pracy, a w konsekwencji na ich emancypację. Ze względu na zwiększone zapotrzebowanie dopiero w latach 50. i 60. XX wieku zaczęto tworzyć przede wszystkim prywatne seminaria dla nauczycieli przedszkoli. Liczba nauczycieli była niewystarczająca, Finlandia w tym zakresie nie znajdowała się za innymi krajami skandynawskimi. W 1973 roku Ministerstwo Edukacji uruchomiło pilotażowy program kształcenia nauczycieli przedszkolnych na Uniwersytecie w Jyväskylä i na Uniwersytecie w Joensuu. Wkrótce program szkoleń został wprowadzony w czterech innych instytucjach szkolnictwa wyższego. W 1977 roku seminaria przedszkolne zostały przekształcone w szkoły nauczycieli przedszkoli.

Badania dotyczące wychowania przedszkolnego rozpoczęto w Finlandii w 1970 roku. Prowadzili je głównie psycholodzy, podczas gdy pedagodzy

byli skoncentrowani na procesie edukacyjnym przedszkoli, wolno się rozwijających. Dzięki kształceniu nauczycieli przedszkolnych w Joensuu ustanowiono pierwszego profesora edukacji przedszkolnej w Finlandii. W latach 80. XX wieku dzięki badaniom stwierdzono, że na edukację przedszkolną należy patrzeć z perspektywy psychologiczno-edukacyjnej. Zaczęto więc organizować coraz więcej nowych projektów, a wyniki badań wpłynęły na rozwój wychowania przedszkolnego. Pod koniec lat 80. zaczęły pojawiać się badania diagnozujące pracę placówek. W tym samym czasie pedagogowie zaczęli interesować się edukacją przedszkolną. W 1983 roku czas szkolenia nauczycieli wychowania przedszkolnego na uniwersytetach został wydłużony do trzech lat (Meretniemi, 2015).

Dopiero w 1995 roku na uniwersytetach wprowadzono taki kierunek studiów jak pedagogika przedszkolna, pomimo że od jakiegoś już czasu intensywnie prowadzono badania dotyczące edukacji przedszkolnej oraz wydłużono czas szkoleń dla nauczycieli przedszkolnych. W latach 80. XX wieku powstało wiele różnych form usług rodzinnych, takich jak pomoc domowa w sprawowaniu opieki oraz rodzinne przedszkole domowe. Również usługi przedszkolne zróżnicowano, co doprowadziło do wspólnej pracy wielu różnych specjalistów. Nauczyciele wychowania przedszkolnego stawali się coraz bardziej autonomiczni względem nauczycieli wychowania wczesnoszkolnego. Ważną rolę odegrało również ustanowienie studiów magisterskich z edukacji przedszkolnej. Lata 80. i 90. XX wieku uznawane są za renesans fińskiej edukacji wczesnoszkolnej, chociaż na początku dekady pojawiło się kilka problemów. Największy z nich związany był z kwestią szkolenia personelu.

Z powodu niedoboru nauczycieli wychowania przedszkolnego w 2010 roku zwiększono dwukrotnie liczbę miejsc na kierunku pedagogika przedszkolna. Poszerzono również ofertę studiów z zakresu pracy społecznej. Student, wybierając ścieżkę z rozszerzeniem pedagogicznym, po ukończeniu studiów ma prawo do pracy na stanowisku nauczyciela wychowania przedszkolnego. W przedszkolu mogą również pracować pielęgniarki środowiskowe jako opiekunki i pomoc dla nauczyciela głównego. W szkołach zawodowych można wybrać zawód instruktora ds. dzieci, który daje uprawnienia do pracy w przedszkolu jako opiekun (Kettunen P., Simola, 2012).

W 2018 roku weszła w życie ustawa dotycząca edukacji. Koncentrowała się ona między innymi na nazewnictwie. Tytuł nauczyciela otrzymywała jedynie osoba, która ukończyła studia na uniwersytecie. Stanowiło to dużą zmianę w sposobie kształcenia nauczycieli przedszkolnych i ich pracy.

Na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej Finlandii możemy przeczytać, że „edukacja przedszkolna to usługa społeczna mająca wiele zadań. Głównym jest promowanie wszechstronnego rozwoju dzieci, dbanie o dobre samopoczucie podopiecznych oraz kompensacja różnic rozwojowych w celu zapewnienia równego startu w nauce szkolnej. Ważnym składnikiem edukacji przedszkolnej są rodzice, którzy biorą czynny udział w edukacji swoich dzieci. Wiedza i umiejętności nabyte w okresie przedszkolnym zwiększają zaangażowanie dzieci oraz ich aktywny udział w społeczeństwie. Ponadto edukacja przedszkolna wspiera opiekunów, umożliwiając im udział w pracy lub nauce”¹.

Kierunki współczesnej polityki przedszkolnej w Finlandii

Za edukację odpowiada Ministerstwo Edukacji i Kultury (*Suomen opetus – ja kulttuuriministeriö*). Krajowy Urząd ds. Edukacji określa we współpracy z Ministerstwem cele, treści i metody kształcenia. Dodatkowo w każdej z fińskich prowincji sprawami edukacji zajmuje się Departament Edukacji i Kultury. Na szczeblu lokalnym władzę w tym zakresie mają gminy.

Gmina jest odpowiedzialna za zorganizowanie edukacji przedszkolnej w tak szerokim zakresie i formie, jakiej potrzebują jej mieszkańcy. System edukacji przedszkolnej może być organizowany w przedszkolach państwowych, w rodzinnych przedszkolach domowych, w centrach opieki dziennej lub w klasach przedszkolnych w ramach szkoły rozszerzonej (Nowakowska-Siuta, 2021). Każde dziecko ma prawo do miejsca w przedszkolu, a placówki oferujące taką usługę znajdują się w pobliżu mieszkańców korzystających z edukacji przedszkolnej. Przedszkole jest płatne, a opłaty są wyliczane na podstawie dochodu rodziny.

W Finlandii nauczyciele znają bardzo dobrze swoich podopiecznych. Ich relacja budowana jest na partnerstwie. Nauczyciele mają dużą autonomię działania i pracy. To oni piszą programy nauczania, zaś Ministerstwo tylko wyznacza kierunki pracy. W Finlandii informacja przekazywana jest od nauczyciela do ministra, a nie odwrotnie (Sahlberg, 2011).

¹ Opetushallitus, *Varhaiskasvatus*, https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/varhaiskasvatus (strona internetowa Ministerstwa Edukacji w Finlandii) (20.05.2020).

Przedszkola państwowe

Jednym z podstawowych zadań gminy jest zorganizowanie opieki dziennej na taką skalę, jakiej potrzebują mieszkańcy. Edukacja przedszkolna może być organizowana w państwowym, domowym lub prywatnym przedszkolu. Swoboda gmin w organizowaniu usług edukacji przedszkolnej oznacza, że istnieje wiele różnic między gminami. One same decydują, jakie formy edukacji przedszkolnej oferują mieszkańcom. Gmina może samodzielnie zorganizować edukację przedszkolną lub uzyskać usługę edukacji przedszkolnej od podmiotu prywatnego. Zarówno przedszkole publiczne, domowe, jak i prywatne musi spełnić odpowiednie warunki. Liczba pracowników musi być adekwatna do liczby dzieci, a kwalifikacje personelu muszą być zgodne z przepisami. Punktem wyjścia w planowaniu i organizacji edukacji przedszkolnej jest dobro dziecka. Dokumentem wiążącym wszystkie formy edukacji przedszkolnej jest plan edukacji przedszkolnej (*varhaiskasvatussuunnitelma*) (Meretniemi, 2015).

Każde dziecko uczęszczające do przedszkola otrzymuje indywidualny plan edukacji wczesnej (*varhaiskasvatussuunnitelma*), który jest co pewien czas aktualizowany. Jest to pewien rodzaj diagnozy, która pozwala odkryć mocne, jak i słabe strony dziecka. Finlandia stawia na równy start dzieci w edukacji szkolnej. Dzieci, które wymagają pomocy, otrzymują ją od razu, już w przedszkolu (Meretniemi, 2015).

Zerówka (*esikoulu*), podobnie jak w Polsce, jest to rok przejściowy między przedszkolem a obowiązkową nauką w szkole. Z tego też powodu zerówki często powstają przy szkołach. Każde fińskie dziecko w wieku 6 lat ma prawo do bezpłatnej nauki w tego typu placówce. Bardzo długi czas to rodzic decydował o tym, czy jego dziecko będzie korzystać z takiego nauczania, jednak od 2015 roku wprowadzono obowiązkową naukę w zerówce.

W Finlandii urlop macierzyński trwa około 9 miesięcy, zaś po jego zakończeniu rodzic (matka lub ojciec) ma możliwość pozostania na urlopie rodzicielskim. Przedszkola podejmują opiekę nad dzieckiem od 10. miesiąca życia. Wielkość i skład grup różni się w zależności od gminy, a także rodzaju przedszkola. Zazwyczaj jednak są to grupy 1–2-latków, 3–5-latków oraz 6-latki, czyli zerówka.

Obecnie do fińskich przedszkoli uczęszcza 74% dzieci². Statystyki te niższe są dla środowisk wiejskich, jednak od 2010 roku obserwuje się tendencję wzrostową.

Finlandia jest krajem, który rozmiarem terytorium jest zbliżony do Polski, jednak liczba ludności w tym kraju to około 5,5 miliona mieszkańców. Osoby mieszkające poza aglomeracjami miejskimi bardzo często posiadają domy rozmieszczone w dużej odległości od siebie, dlatego też rodzicom małych dzieci trudno jest dowozić je do przedszkola oddalonego o wiele kilometrów od miejsca ich zamieszkania, zwłaszcza że średnio przez 8 miesięcy w roku panują tam gorsze warunki drogowe, związane z mroźną pogodą. Drugim powodem, dla którego niewiele dzieci uczęszcza do przedszkola, jest fakt obecności w rodzinie młodszego rodzeństwa, które jeszcze nie kwalifikuje się do uczestniczenia w zajęciach organizowanych w placówkach edukacyjnych. Dlatego w Finlandii uważa się, że rodzina jest dla małego dziecka bardzo ważnym środowiskiem wychowawczym, wspierającym jego rozwój. Jak natomiast mówi Daliah Javne, dyrektorka przedszkola Touhula w Espoo, „przedszkole to miejsce, gdzie dzieci rozwijają umiejętności społeczne, kluczowe w całym dalszym procesie uczenia się i życia w społeczeństwie. Dzieci uczą się być ze sobą i komunikować się. Dowiadują się – kim jestem w moim otoczeniu, jakie są moje mocne strony, jak inni reagują na moje zachowania” (Postoła, 2020). Jak słusznie zauważyła Aleksandra Postoła, „w filozofii fińskiego przedszkola każda sytuacja jest okazją do uczenia się. Kiedy dziecko ubiera się, może liczyć na palcach sztuki garderoby – to matematyka. Wspólny obiad w przedszkolu to z kolei okazja do nauczania się dobrych manier i prowadzenia konwersacji: słuchania, co inni mówią, poczekania na swoją kolej. (...) Dzieci najwięcej się uczą podczas nieformalnych sytuacji, ponieważ wtedy nauka przychodzi naturalnie” (Postoła, 2020). To wyraźnie wskazuje na holistyczne, całościowe podejście do kwestii nauczania w Finlandii. Nauka nie jest tylko wydzieloną przez szkolne mury częścią życia – jest jego naturalnym elementem, w każdym miejscu i sytuacji.

Celem przedszkoli jest zapewnienie wysokiego poziomu rozwoju dzieci oraz wspieranie domowego wychowania. Przedszkola państwowe oferują dzieciom opiekę oraz edukację zgodnie z potrzebami rodzin. Opieka organizowana jest w pełnym lub niepełnym wymiarze godzin od poniedziałku do piątku dla dzieci od 1. do 5. roku życia. Większość przedszkoli oferuje rów-

² Tilastoraportti, https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138571/Tr32_19_vuositilasto.pdf?sequence=5&isAllowed=y (Raporty statystyczne) (20.04.2020).

niez opiekę zmianową umożliwiającą przyprowadzenie dziecka w weekendy oraz święta. Przedszkola pracują w profesjonalnych zespołach edukacyjnych. Tworzenie oraz funkcjonowanie grup musi odbywać się w sposób pedagogiczny oraz musi uwzględniać przepisy dotyczące wielkości grupy, kwalifikacji personelu oraz maksymalnej liczby dzieci przypadających na jednego pracownika. Wielkość grup różni się w zależności od wieku i specjalnych potrzeb dzieci. Za opiekę dzienną pobierana jest opłata, która zależy od wielkości rodziny, sytuacji finansowej i czasu opieki nad dzieckiem.

Od 1996 roku wszystkie dzieci poniżej wieku szkolnego miały prawo do miejskiej opieki dziennej. Prawo to zostało później ograniczone do dzieci, których rodzice lub jedno z rodziców nie pracuje ani nie uczy się w pełnym wymiarze godzin. Obecnie ich udział jest ograniczony do 20 godzin tygodniowo, zamiast wcześniejszej opieki w pełnym wymiarze godzin. W sierpniu 2020 roku w życie weszło nowe prawo, które zlikwidowało ograniczenie godzinowe (Kettunen P., Simola, 2012).

W 2018 roku w edukacji przedszkolnej uczestniczyło ogółem 252 216 dzieci. Odpowiada to około 74% populacji w wieku 1–6 lat. W 2018 roku 76% (191 769 dzieci) uczęszczało do przedszkoli państwowych, 7% (18 361 dzieci) było w domowych przedszkolach, zaś 27 847 dzieci, czyli 11%, w przedszkolach prywatnych skorzystało z dofinansowania gmin. Zaobserwowano wzrost o 19% (4 398 dzieci) w porównaniu z rokiem poprzednim. Zasiłek opiekuńczy od Zakładu Ubezpieczeń Społecznych (*Kansaneläkelaitos*) wypłacono dla 6% dzieci (14 239), które uczęszczały do prywatnych przedszkoli. Odsetek dzieci uczęszczających do przedszkoli różnił się znacznie między grupami wiekowymi – dla dzieci poniżej jednego roku wynosił 1%, dla dwulatków 66%, zaś dla pięciolatków prawie 89%³.

Domowe przedszkola

Domowe przedszkola od dawna są częścią fińskiego systemu opieki dziennej. Oficjalnie swoją pracę rozpoczęły w 1973 roku, kiedy w życie weszła ustawa o opiece dziennej dzieci. Opiekunowie stali się oficjalnie pracownikami gmin. Stworzono również nowy zawód, jakim jest opiekun/opiekunka w przedszkolu domowym.

Do tego rodzaju przedszkola uczęszczają dzieci do 5. roku życia. Zaletą domowego przedszkola jest wielkość grup, tzn. są one małe, przez co pozwa-

³ Tamże.

lają na indywidualizację procesu wychowawczo-dydaktycznego. Zajęcia edukacyjne są kierowane i nadzorowane przez dyrektora ds. edukacji przedszkolnej w gminie (*varhaiskasvatuksen johtaja*). Przedszkola domowe stwarzają spokojną i bezpieczną atmosferę, w której dziecko ma możliwość twórczej zabawy z młodszymi i starszymi dziećmi. Nauka i dobre samopoczucie dzieci są wspierane przez bezpieczne, różnorodne i spokojne środowisko stworzone przez opiekuna (Sahlberg and Doyle 2020). Dzieci są zachęcane do dzielenia się, próbowania i wytrwania we własnych myślach i działaniach. Błędy i niepowodzenia są również częścią życia i codziennej rutyny domowego przedszkola. Każdemu dziecku w pierwszych dniach opieki wdraża się indywidualny program edukacji przedszkolnej.

Dekret rządowy w sprawie edukacji przedszkolnej ustanowił, że maksymalnie czworo dzieci może przebywać pod opieką jednego opiekuna w przedszkolu domowym, uwzględniając w tym jego własne dzieci. Analogicznie, dwóch opiekunów może zapewnić opiekę maksymalnie ośmiorgu dzieciom, zaś trzech może sprawować opiekę nad dwanaściorgiem dzieci. Jednak przy tak znaczącej liczbie podopiecznych wytyczne dotyczące lokalu są bardziej restrykcyjne (Kettunen and Simola, 2012).

Przedszkola prywatne

Oprócz państwowej opieki dziennej rodzice mają możliwość wyboru prywatnego przedszkola. Obecnie zapotrzebowanie na opiekę przedszkolną jest większe, niż gmina może zapewnić, więc zakupuje ona usługi od prywatnych przedszkoli. W takim przypadku rodzice mogą starać się o dofinansowanie do opieki w prywatnej placówce. Koszty po dofinansowaniu są takie same jak w przedszkolach państwowych. Rodzice mogą się również starać o dofinansowanie do opieki prywatnej od Zakładu Ubezpieczeń Społecznych (*Kansaneläkelaitos*), jeżeli gmina nie ma podpisanej umowy z prywatną placówką. Gmina ma ustawowy obowiązek zatwierdzania, kierowania i nadzorowania prywatnej edukacji przedszkolnej realizowanej w gminie⁴. W przedszkolu prywatnym obowiązują takie same zasady jak w przedszkolu państwowym. W większości przedszkoli prywatnych grupy są kameralne.

Popularność prywatnej opieki dziennej w Finlandii rośnie. Rodzice wybierają prywatne centra opieki dla swoich dzieci ze względu na różnorodne zajęcia dydaktyczne, takie jak: ćwiczenia sportowe, muzyczne lub językowe.

⁴ Varhaiskasvatuslaki 5 § (Artykuł 5 ustawy o edukacji przedszkolnej).

Rodzice coraz częściej kładą nacisk na nauczanie określonych umiejętności. Ten popularny trend jest negowany przez specjalistów w dziedzinie edukacji przedszkolnej, ponieważ uważają oni, że ingeruje to w naturalny rozwój dzieci.

Obecnie największą siecią na rynku fińskim jest przedszkole prywatne Touhula Oy, które ma w Finlandii 133 ośrodków zorientowanych na ćwiczenia ruchowe. Inną dużą siecią przedszkoli jest przedszkole prywatne Pilke, które ma 60 ośrodków opieki przedszkolnej i 23 kluby popołudniowe w Finlandii.

Obecność dzieci z grup mniejszościowych w placówkach przedszkolnych

Globalizacja na całym świecie postępuje w szybkim tempie, czego skutkiem jest m.in. różnicowanie się społeczeństw wielu krajów, w tym Finlandii. Społeczeństwo fińskie zmienia się, internacjonalizuje oraz różnicuje, a różnorodność narodowa, etniczna i kulturowa jest bardzo dostrzegalna. Według Fińskiego Centrum Statystyk *Statistics Finland* z roku na rok obserwuje się stały przyrost ludności obcojęzycznej niezmiennie od 1990 roku. Dla porównania w 1990 roku liczba obcokrajowców wśród społeczności fińskiej wynosiła niecałe 30 tysięcy⁵, a w 2021 niemal pół miliona⁶. Taki wzrost zainspirował Finów do zintensyfikowania polityki migracyjnej, której głównym celem jest budowanie społeczeństwa wielokulturowego, dążącego do równych szans oraz akceptacji różnorodności międzynarodowej. Dlatego każdy obcokrajowiec w Finlandii może skorzystać z programu dla obcokrajowców, którego celem jest socjalizacja oraz aktywne uczestnictwo w życiu społecznym⁷.

Imigracja w oczach dziecka może być bardzo złożonym wydarzeniem. Oprócz konieczności radzenia sobie z szerokim zakresem zadań rozwojowych, które są częścią jego normalnego życia, boryka się ono również z problemami związanymi z imigracją, np.: utratą przyjaciół i krewnych, zetknięciem się z nową kulturą, brakiem znajomości języka, zwyczajów, często

⁵ Fińskie Centrum Statystyk, Liczba obcokrajowców w społeczności fińskiej w latach 1990–2020 https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulko-maalaistaustaiset_en.html (30.05.2022).

⁶ Fińskie Centrum Statystyk, Ludność i społeczeństwo fińskie w roku 2021, https://tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_en.html (30.05.2022).

⁷ Ustawa o planie integracji dla obcokrajowców, <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386> (30.05.2022).

towarzyszą mu traumatyczne wspomnienia. Ta całość może mieć długotrwały wpływ na jego dalszy rozwój.

Edukacja przedszkolna jest więc ważnym czynnikiem wspierającym integrację rodzin oraz pomaga zapobiegać wykluczeniu dzieci. Każde dziecko ma prawo czuć się bezpieczne i akceptowane. Dlatego od pracowników przedszkola wymaga się budowania relacji opartej na akceptacji oraz poszanowaniu pochodzenia kulturowego i poglądów. Promowanie dwujęzyczności i tożsamości kulturowej dziecka ze środowisk imigracyjnych w edukacji przedszkolnej pomoże mu zintegrować się ze środowiskiem, a nawet może zapobiec problemom szkolnym.

Fińskie przedszkola mogą na dwa sposoby integrować dziecko z innego kraju. Plan ten może być sporządzony jako oddzielny dokument lub też może być włączony do indywidualnego planu edukacji przedszkolnej dziecka (*varhaiskasvatussuunnitelma*), w którym są zapisane cele związane z socjalizacją oraz nauką języka fińskiego. W planie uwzględniane jest pochodzenie językowe i kulturowe dziecka, język fiński jako drugi język ojczysty, pomoc specjalistyczna dla niego i jego rodziny. W przedszkolu wspierana i wzmacniana jest nauka języka fińskiego u dzieci obcojęzycznych. Uczą się one języka w codziennych sytuacjach, jak i podczas specjalnie organizowanych dla nich zajęć. Rodzinie może zostać przydzielony doradca rodzinny *Perheneuvonta*, który pomoże im odnaleźć się w nowej fińskiej rzeczywistości.

Zakończenie

W niniejszym tekście ukazałyśmy źródła i ewolucję wychowania przedszkolnego w Finlandii. Państwo fińskie początkowo nie było zainteresowane edukacją przedszkolną, nie inwestując w nią, nie badając, nie rozwijając jej. Placówki opieki dziennej miały jedno zadanie, tzn. zająć się dzieckiem na czas pracy lub szkoły rodzica. Podejście to na przestrzeni lat diametralnie się zmieniło. Finlandia zaczęła prężnie rozwijać oraz budować nowe przedszkola na terenie całego kraju. Placówki te zaczęły spełniać funkcję edukacyjną, której kiedyś nie było. Władze gmin bardzo wspomagają przedszkola. Wychodzą naprzeciwko oczekiwaniom dzieci oraz personelu dydaktycznego. W wyniku globalizacji znacznie wzrosła liczba dzieci migrantów, dlatego zintensyfikowano politykę imigracyjną Finlandii, celem budowania społeczeństwa wielokulturowego, socjalizacji obcokrajowców, co również realizowane jest na szczeblu przedszkolnym. Finowie dbają o jakość edukacji przedszkolnej, ciągle w nią inwestując.

Bibliografia

- Alila, K., Eskelinen M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H., Polvinen, M., Laaksonen, R. and Lamberg, K. 2014. *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-ainesto varhaiskasvatusta koskevaa lainsaadantoa valmistevan tyoryhman tueksi*. Helsinki: Opetusja kulttuuriministerio.
- Hainninen, S. and Valli, S. 1986. *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Helsinki: Otava.
- Kettunen, P. and Simola, H. 2012. *Tiedon ja osaamisen Suomi*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Gmerek, T. 2007. *Społeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*. Poznań – Leszno: Studia i Monografie Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie.
- Meretniemi, M. 2015. *Hyvä koti ja henkinen aitisys lastentarhantyon esikuvina*. Helsinki: Wydawnictwo Helsingin yliopisto.
- Nowakowska-Siuta, R. 2021. *O edukacji w Finlandii. Studium z pedagogiki porównawczej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Ojala, M. 1989. *Varhaiskasvatuksen perusteita*, Helsinki: Kirjayhtyma.
- Ojala, M. 1983. *Varhaiskasvatustutkimus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Sahlberg, P. and Walker, T.D. 2016. *In Teachers We Trust*. New York: WW Norton & Company.
- Sahlberg, P. and Doyle, W. 2020. *Let the Children Play*. Oxford: Oxford University Press.

Netografia

- Fińskie Centrum Statystyk, Liczba obcokrajowców w społeczności fińskiej w latach 1990–2020. https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaalaistaustaiset_en.html (30.05.2022).
- Fińskie Centrum Statystyk, Ludność i społeczeństwo fińskie w roku 2021. https://tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_en.html (30.05.2022).
- Ustawa o planie integracji dla obcokrajowców, <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386> (30.05.2022).
- Opetushallitus, *Varhaiskasvatus* (20.05.2020), https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/varhaiskasvatus (Strona Internetowa Ministerstwa Edukacji w Finlandii).
- Postoła A., *Marzymy o fińskiej szkole. A czy posłalibyśmy dziecko do fińskiego przedszkola?*, <http://wyborcza.pl/7,157035,23470028,marzymy-o-finskiej-szkole-a-czy-poslalibysmy-dziecko-do-finskiego.html> (20.04.2020).

Sahlberg, P. The Professional Educator: Lessons from Finland. <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Sahlberg.pdf> (1.06.2022).

Tilastoraportti, https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138571/Tr32_19_vuositolasto.pdf?sequence=5&isAllowed=y Raporty statystyczne (20.04.2020).

Varhaiskasvatuslaki 5 § Artykuł 5 Ustawy o Edukacji Przedszkolnej.

Finnish pre-school education. Sources and evolution

Abstract: Since 2000, Finnish education has been considered the correct way to teach children who are eager to go to school and achieve one of the best results in the international educational survey PISA. Finns, on the other hand, believe that family and preschool education constitute an important stage in the development of children and determine their biography. That is why we present the development of preschool education in Finland. It was a long process influenced by various social and ideological changes, reflected in the legislation. The main purpose of this text is therefore to discuss the origins and evolution of preschool education.

Keywords: kindergarten, Finnish pre-school education

Translated by Paulina Łobacz



Sytuacja Romów w Słowacji podczas pandemii COVID-19

Streszczenie: Prezentowany artykuł przedstawia najważniejsze działania państwa skierowane wobec Romów i marginalizowanych społeczności podczas pandemii COVID-19. W marcu 2020 roku na Słowacji został ogłoszony stan wyjątkowy w związku z rozprzestrzeniającą się pandemią, która dla mieszkańców Republiki Słowackiej skutkowałą natychmiastowym ograniczeniem kontaktów, przejawiającym się zamknięciem wszystkich typów szkół, placówek i wielu miejsc pracy. Obowiązkowa masowa kwarantanna całych marginalizowanych społeczności wzbudziła obawy organizacji pozarządowych co do równego traktowania osób żyjących w społecznościach romskich na Słowacji. Szacunkowo nawet 70% romskich dzieci nie było objętych edukacją na odległość podczas pierwszej fali pandemii, a do 60% nie miało kontaktu z pedagogiem. Wyposażenie techniczne, dostęp do systemów edukacyjnych, ale także zasięg Internetu w miastach i gminach stały się przeszkodami w edukacji.

Słowa kluczowe: COVID-19, marginalizowane społeczności, edukacja na odległość, kwarantanna, dyskryminacja

Wstęp

W związku z pojawieniem się zagrożenia zdrowia publicznego i koniecznością podjęcia działań zgodnie z Ustawą o cywilnej ochronie ludności rząd Republiki Słowackiej na terytorium Republiki Słowackiej w dniu 11 marca 2020 roku ogłosił sytuację wyjątkową, a Uchwałą Rządu nr 45/2020 z dnia 15 marca ogłosił stan wyjątkowy. Wszyscy obywatele, którzy w tym czasie wrócili do Słowacji, musieli przejść obowiązkową kwarantannę domową przez co najmniej 14 dni. Z dnia na dzień zostały zamknięte wszystkie trzy lotniska

międzynarodowe, ograniczona została komunikacja autobusowa i kolejowa, zamknięto placówki gastronomiczne, a edukację dzieci przeniesiono ze szkół do środowiska on-line. Wszystkie usługi socjalne i specjalistyczne, nastawione na rozwiązywanie problemów marginalizowanych społeczności, jak np. terenowa praca socjalna i działalność ośrodków oświaty, skupiły swoją uwagę wyłącznie na eliminowanie rozprzestrzeniania się choroby COVID-19. Dwa lata takich restrykcyjnych kroków tylko pogłębiły niekorzystną sytuację obywateli w ubogich, segregowanych społecznościach i umocniły stereotypy oraz uprzedzenia wobec romskiej mniejszości narodowej. Aktualnie nie jesteśmy jeszcze w stanie podać ogólnego wpływu, jaki miała pandemia na edukację dzieci. Możemy jednak częściowo zmapować skutki edukacji na odległość u romskich dzieci ze społeczności, jak również wyraźnie dyskryminujące środki kwarantanny państwa wobec Romów w niektórych lokalizacjach w Słowacji w czasie tzw. pierwszej fali rozprzestrzeniania się koronawirusa COVID-19.

Wpływ pandemii na marginalizowane społeczności

Obywatele z marginalizowanych romskich społeczności (MRS) umierali w drugiej fali pandemii dwa razy częściej niż ludność większościowa, gdyż w ramach tej populacji zmarło o 40% więcej osób niż w okresach poprzednich. Jednocześnie pandemia zatrzymała znaczący postęp w integracji osób z marginalizowanych romskich społeczności na rynku pracy. W ciągu ostatnich dziesięciu lat liczba osób zatrudnionych z marginalizowanych romskich społeczności podwoiła się, a różnica w porównaniu z większością znacznie się zmniejszyła. Skutki obecnego kryzysu mogą być jednak dla obywateli z marginalizowanych romskich społeczności bardziej znaczące, gdyż przed pandemią aż 80% stało w obliczu ryzyka ubóstwa. Jednocześnie najuboższe romskie rodziny podczas pandemii straciły część pomocy w postaci dopłat do obiadów i dodatków aktywizacyjnych (Hidas a kol., 2022). Rodziny w potrzebie materialnej podczas pandemii straciły część wsparcia w postaci dodatków aktywizacyjnych. Ponadto w okresie, kiedy były zamknięte szkoły, nie wydawano dotowanych obiadów dla dzieci. Ponieważ większość ludności z marginalizowanych romskich społeczności znajduje się poza rynkiem pracy, są w większej mierze zależni od pomocy w potrzebie materialnej niż populacja większościowa. Prawie 6% obywateli z marginalizowanych romskich społeczności znajduje się w systemie pomocy potrzeby materialnej, przy czym w społeczeństwie większościowym nie jest to nawet 1% populacji.

Pandemia ograniczyła również świadczenie pomocy społecznej, które jest tak ważne dla rodzin o niskich dochodach (Mýtna Kureková et al., 2013).

Negatywne skutki pandemii były dla obywateli z marginalizowanych romskich społeczności najbardziej widoczne ze zdrowotnego punktu widzenia. Zgodnie z wynikami badań, to przede wszystkim członkowie marginalizowanych romskich społeczności borykają się z gorszymi warunkami życia, które mają wpływ na ich zdrowie (UE FRA 2016; OECD, 2019). Przejawia się to znacznie niższą długością życia i wyższą śmiertelnością niemowląt (EC, 2014). Pandemia te statystyki ze względu na nadmierną liczbę zgonów jeszcze pogorszyła. Jednocześnie opieka zdrowotna jest dla osób z marginalizowanych romskich społeczności mniej dostępna z przyczyn finansowych, większej odległości od miejsca zamieszkania czy dyskryminacji (UHP i spol., 2020). Z punktu widzenia zakażeń i śmiertelności osoby z marginalizowanych grup narażonych bardziej pod względem socjalnym zostały bardziej dotknięte pandemią, także ze względu na gorszy styl i warunki życia (OECD, 2021a). Długotrwale trudniejsze warunki życia mają tendencję przejawiać się nie tylko w ograniczonych możliwościach profilaktycznych, ale także w bardziej ryzykownym zachowaniu (Belak et al., 2018).

W Słowacji pandemia w pierwszej i drugiej fali pochłonęła w porównaniu z populacją większościową znacznie więcej ofiar z populacji marginalizowanych romskich społeczności. W porównaniu z przeciętną z lat 2015–2019, w 2021 roku liczba zgonów osób z marginalizowanych romskich społeczności wzrosła nawet o 44% w porównaniu z 21% w populacji większościowej. Populacja marginalizowanych romskich społeczności ma przy tym młodszą strukturę wiekową niż populacja większościowa (OECD, 2019). Gdyby odsetek osób starszych w wieku powyżej 60 lat był w tej populacji podobny do populacji większościowej, liczba zgonów wzrosłaby trzykrotnie. Według organizacji Zdrowe Regiony (*Zdravé regióny*) liczba zgonów w marginalizowanej romskiej społeczności była w przeliczeniu na obywatela podczas drugiej fali mniej więcej dwukrotnie wyższa niż w populacji ogólnej w identycznych przedziałach wiekowych. Zgony były wynikiem uzyskania znacznej odporności, która szacunkowo osiągnęła w ramach marginalizowanych romskich społeczności co najmniej 30% populacji (Belák & Grauzelová, 2021 In Hidas a kol., 2022).

Osady w kwarantannie

Decyzją Głównego Inspektora Sanitarnego (*hlavný hygienik*) Republiki Słowackiej na przełomie marca i kwietnia 2020 roku kwarantannie zostało pod-

danych całych pięć osad romskich w gminach Krompachy, Bystrany i Žehra w powiecie Spišská Nová Ves. Miało chodzić o przypadki, gdy w osadzie będzie więcej niż 10% osób, u których zostanie stwierdzony pozytywny wynik testu na chorobę COVID-19, oraz kiedy nie ma sensu poddawanie ludzi kwarantannie w obiektach zakwaterowania, ale konieczne jest poddać kwarantannie osadę jako całość (Mikas, 2020).

Organizacja pozarządowa Amnesty International zwróciła jednak uwagę na fakt, że osady romskie zostały zamknięte w obowiązkowej kwarantannie przy asyście policji i wojska bez dowodów na to, że społeczności te podczas pandemii przedstawiają zagrożenie dla zdrowia publicznego. Według dostępnych informacji jednocześnie rząd słowacki nie był w stanie udowodnić, że przed podjęciem decyzji o wprowadzeniu obowiązkowej masowej kwarantanny w dostatecznej mierze rozważył wszystkie inne, mniej restrykcyjne środki (takie jak dobrowolna izolacja chorych). Jak dalej stwierdzono w raporcie: „...władze słowackie nie zapewniły Romom i Romkom poddanym kwarantannie dostępu do jasnych, zrozumiałych i sensownych informacji na temat czasu trwania i warunków obowiązkowej kwarantanny. Rodziny romskie żyjące w dotkniętych osadach w tym samym czasie nie mają odpowiedniego dostępu do bieżącej wody, urządzeń i potrzeb sanitarnych oraz artykułów żywnościowych i opieki zdrowotnej. Jeżeli władze przy wprowadzaniu środków kwarantanny nie uwzględnią specjalnych potrzeb i warunków życia społeczności romskich, może to prowadzić do ich dyskryminacji” (Amnesty International, 2020)¹. Odnośnie do wprowadzania kwarantanny w romskich osadach wypowiedział się także były pełnomocnik ds. społeczności romskich Ravasz, który skrytykował przede wszystkim tzw. podejście zmilitaryzowane w rozwiązywaniu sytuacji w osadach. Chodziło przede wszystkim o wizytę premiera i jego zespołu bezpośrednio w osadach, gdzie przyleciał helikopterem, testowanie Romów i Romek przez personel wojskowy. Ravasz argumentował, że takie podejście tylko stygmatyzuje Romów w ramach społeczności, nadaje wymiar etniczny chorobie i niszczy współzycie Romów z lo-

¹ Wprowadzeniu tych środków w kraju towarzyszyła coraz bardziej wroga retoryka, często wykorzystywana przez polityków do stygmatyzacji Romów i Romek oraz do wprowadzania bardziej represyjnych środków antyepidemiologicznych. Na przykład w Bułgarii koalicyjna partia Bułgarski Ruch Narodowy (VMRO) uznała dzielnice z większością populacji romskiej za „prawdziwe gniazda zakażenia”, które zbiorowo zagrażają populacji większościowej, i domagała się ich zamknięcia. Taka nienawistna retoryka może jeszcze bardziej marginalizować już i tak izolowane grupy.

kalną populacją większościową (Ravasz, 2020). Warto dodać, że kwarantanna w tych gminach została zniesiona po długich 22 dniach (Romata, 2020).

Edukacja na odległość uczniów ze społeczności romskich podczas pandemii

Podczas pierwszej fali pandemii COVID-19 około 70% romskich dzieci nie brało udziału w nauczaniu na odległość, a 60% romskich dzieci nie miało kontaktu z pedagogiem. Romskie dzieci mają jednak problem z kształceniem się nawet wtedy, gdy pandemii nie ma. Mają niskie edukacyjne i życiowe cele oraz często opuszczają zajęcia szkolne, ponieważ są zmęczone w wyniku kiepskich warunków socjalnych i rodzinnych lub często chorują. Szkoły budowane w pobliżu ubogich osad są często przestrzennie segregowane, co pogarsza ogólną socjalizację romskich dzieci. Utrudnia to również ich przejście na wyższy poziom kształcenia i integrację do społeczeństwa (Rafael, 2021).

Okazuje się, że ubodzy romscy uczniowie w ramach kształcenia na odległość nie mogą lub nie potrafią włączyć się do zajęć online. Ich domy nie dysponują wyposażeniem przestrzennym, higienicznym i potrzebnym wyposażeniem technicznym. Niewystarczający dostęp do aparatu telefonicznego, Internetu oraz braki umiejętności obsługi komputera tych uczniów oraz ich rodziców stawia ich również w gorszej sytuacji w tej dziedzinie edukacji w porównaniu z możliwościami populacji większościowej. W przypadku rodzin, które mają znacznie ograniczone możliwości korzystania z Internetu i sieci społecznościowych, kształcenie na odległość realizowane jest poprzez dystrybucję kart pracy do odpowiedniej rodziny dziecka przez terenowego pracownika socjalnego, asystenta nauczyciela lub pracownika centrum danej społeczności. Niezależnie od tego, czy kształcenie na odległość dla uczniów z marginalizowanych romskich społeczności realizowane jest w formie online albo offline, w obu przypadkach obserwujemy, jak w znacznie bardziej widocznym stopniu odtwarza złe warunki rodzin i szerszej społeczności uczniów. Chodzi o bariery, które w sposób znaczący komplikują kształcenie na odległość tych uczniów albo całkowicie uniemożliwiają jego realizację:

- okazuje się również, jak niski poziom wykształcenia rodziców przekłada się na edukację na odległość ich dzieci – dlatego wielu rodziców nie potrafiło przyjąć roli potencjalnych korepetytorów, lecz znalazło się raczej w niechcianej roli uczniów;

- rodzice i dzieci z marginalizowanych romskich społeczności spotykają się z nadmiarem informacji i zadań edukacyjnych, które nie są dla nich zrozumiałe, co powoduje u nich frustrację i brak zainteresowania;
- w ubogich społecznościach obserwować można brak kontaktów społecznych, interakcji i wzorów do naśladowania, które mogłyby wpłynąć na wyższą motywację i wyniki uczniów;
- kształcenie na odległość niesie ze sobą również wyższe wymagania w zakresie organizacji nauczania, kładzie większy nacisk na samoorganizowanie, samoregulację, dłuższą koncentrację i samodzielność, co w przypadku dzieci żyjących w większych kolektywach i społecznościach jest znacznie trudniejsze do osiągnięcia;
- nauczyciele twierdzą, że kształcenie na odległość jest limitowane dla ich uczniów także z tego powodu, że zdecydowana większość z nich ma specjalne potrzeby wychowawczo-edukacyjne, a także odgrywa tu ważną rolę bariera językowa (Rafael and Krejčíková, 2020).

Przeciętnie zaledwie 30% uczniów ze społeczności romskich było w czasie kryzysu edukacyjnego włączonych do edukacji na odległość – bądź w formie online, bądź offline, uczniowie ci później, w czerwcu, czyli ostatnim miesiącu przed końcem roku szkolnego, zdecydowali się dobrowolnie uczęszczać do szkoły i uczestniczyć w prezencyjnej formie kształcenia. Wyniki sondażu, zwłaszcza ze wschodniej Słowacji, pokazują nam, że w niektórych określonych społecznościach wykluczonych w czasie kryzysu do edukacji nie włączyło się 90%, a w niektórych nawet 100% uczniów (Rafael and Krajčíková, 2020).

Konkluzje

W przedstawionym artykule autor częściowo mapuje sytuację Romów w Słowacji w czasie pandemii COVID-19. Powodem jest dotąd niepublikowana statystyka, baza danych i badania, które wskazywałyby, w jaki sposób radzili sobie sami Romowie żyjący w wykluczonych społecznościach z pandemią. Jedno jest pewne. Romskie dzieci były dotknięte pandemią w okresie nauczania na odległość kilkakrotnie bardziej niż dzieci z populacji większościowej, a Romowie w społecznościach wykluczonych podczas pierwszej fali narażenia byli na nieuzasadnione represyjne środki bezpieczeństwa ze strony państwa, pomimo podjętych uchwał, które takie podejście negowały.

Bibliografia

- Amnesty International. 2020. *Karantény rómskych osád v Bulharsku a na Slovensku si vyžadujú naliehavú pozornosť*. <https://www.amnesty.sk/otvoreny-list-rade-europy-karanteny-romskych-osad-v-bulharsku-a-na-slovensku-si-vyzaduju-naliehavu-pozornosť/> (30.05.2022).
- Belak, A., Madarasova Geckova, A., van Dijk, J.P. and Reijneveld, S.A. 2018. Why don't segregated Roma do more for their health? An explanatory framework from an ethnographic study in Slovakia. *International Journal of Public Health*. **63** (9), 1123–1131. <https://doi.org/10.1007/s00038-018-1134-2>.
- FRA. 2016. Second European Union Minorities and Discrimination Survey, Roma – Selected findings, European Agency for Fundamental Rights, Luxembourg, <http://fra.europa.eu/en/publication/2016/eumidis-ii-roma-selected-findings>.
- Hidas, S. a kol. 2022. *Vplyv pandémie na marginalizované rómske komunity*. Bratislava: UHP a IFP. Dostupne na: https://www.mfsr.sk/files/archiv/80/2022_1_Vplyv-pandemie-na-MRK_final.pdf.
- Mikas, J. 2020. *Plán riešenia ochorenia COVID-19 v marginalizovaných rómskych komunitách*. [online]. [cyt. 30.05.2022]. Dostupne na: https://www.uvz-sr.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=4166:plan-rieenia-ochorenia-covid-19-v-marginalizovanych-romskych-komunitach&catid=250:koronavirus-2019-ncov&Itemid=153.
- Mýtna Kureková, L., Salner, A. and Farenzenová, M. 2013. Implementation of Activation Works in Slovakia: Evaluation and Recommendations for Policy Change, Final Report, Slovak Governance Institute, Bratislava, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2405808>.
- OECD. 2019. OECD Economic Surveys: Slovak Republic 2019, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/eco_surveys-svk-2019-en.
- OECD. 2021a. OECD Health at a Glance, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ae3016b9-en>.
- Rafael, V. 2021. *Do vzdelávania sa nezapojilo 70 percent rómskych detí*. (31.05.2022). <https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/585349-do-vzdelavania-sa-nezapojilo-70-percent-romskych-deti/>.
- Rafael, V. and Krejčíková, K. 2020. *Správa o dištančnom vzdelávaní žiakov z rómskych komunit počas pandémie COVID-19*. Bratislava: eduRoma, ISBN 978-80-972680-8-4.
- Ravasz, A. 2020. *Neobetujeme Rómov koronavírusu*. <https://dennikn.sk/1847811/neobetujeme-romov-koronavirusu/> (31.05.2022).

Romata. 2020. *RÚVZ zrušil karanténu troch osád v Krompachoch, informoval premiér*. <https://www.romata.sk/article/934/ruvz-zrusil-karantenu-troch-osad-v-krompachoch-informoval-premier-> (31.05.2022).

ÚHP, IVP a ISP. 2020. *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením – Záverečná správa, Útvár hodnoty za peniaze, Inštitút vzdelávacej politiky a Inštitút sociálnej politiky*. <http://www.mfsr.sk/files/archiv/65/ReviziavydavkovnaohrozeneskupinyZSverziaFINAL3.pdf>.

Situation of Roma in Slovakia during COVID-19 pandemic

Abstract: The article presented here presents the most important state measures directed at Roma and marginalized communities during the CoVID-19 pandemic. In March 2020, a state of emergency was declared in Slovakia in connection with the spread of the pandemic, which for the residents of the Slovak Republic resulted in an immediate restriction of contacts, manifested in the closure of all types of schools, institutions and many workplaces. The mandatory mass quarantine of entire marginalized communities has raised NGO concerns about the equal treatment of people living in Roma communities in Slovakia. It is estimated that up to 70 percent of Roma children were not receiving distance education during the first wave of the pandemic, and up to 60 percent had no contact with an educator. Technical equipment, access to educational systems, but also Internet coverage in cities and municipalities became obstacles to education.

Keywords: COVID-19, marginalized communities, distance education, quarantine, discrimination

Translated by Ivan Rác

KOMUNIKATY Z BADAŃ



Studenci o relacjach z Innym/Obcym

Streszczenie: W artykule przedstawiono wyniki badań dotyczące definicyjnego ujęcia Innego/Obcego, źródeł wiedzy oraz osobistych doświadczeń badanych, odnoszących się do osób od nich odmiennych.

W pierwszej części artykułu zostały przytoczone definicje Innego/Obcego w ujęciu różnych autorów oraz ukazano różnicę tych dwóch kategorii pojęciowych. W dalszej części opracowania przedstawione zostały negatywne reakcje społeczeństwa na inność/obcość ze szczególnym uwzględnieniem postaw rasistowskich i ksenofobicznych. Zaprezentowane zostały wyniki dotychczasowych badań ukazujących skalę pejoratywnych zachowań wobec Innych/Obcych w społeczeństwie polskim.

W trzeciej części opracowania przedstawiono wyniki autorskich badań dotyczące relacji studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego i Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej w Jarosławiu z Innymi/Obcymi, będących częścią ich najbliższego otoczenia, w tym studenckiego. Analiza wyników badań stanowi próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie: „Kim jest Inny/Obcy w percepcji studentów?” oraz „Jakie są relacje badanych z Innymi/Obcymi?”.

Słowa kluczowe: odmienność kulturowa, różnorodność kulturowa, inny, obcy, tolerancja

*Trzy możliwości stały zawsze przed człowiekiem,
ilekroć spotkał się z Innym:
mógł wybrać wojnę, mógł odgrodzić się murem,
mógł wybrać dialog*

Ryszard Kapuściński (2006, s. 67)

Wstęp

Postępujący proces globalizacji i związana z nim możliwość swobodnego przemieszczania się ludzi wpływa znacząco na ruchy migracyjne między społeczeństwami i umożliwia „kontakt kulturowy”, który implikuje spotkanie z Innym. Jesteśmy obecnie świadkami gwałtownego wzrostu liczby relacji międzyludzkich z Innymi. Jakość i klimat świata, w którym żyjemy, zależy – jak podkreśla Alina Szczurek-Boruta (2013, s. 134) – od przebiegu i jakości tych relacji. Kontakty społeczne i sposób postrzegania Innych/Obcych odgrywa zatem ważną rolę w procesie tworzenia społeczeństwa wielokulturowego.

Funkcjonowanie człowieka w środowisku wielu kultur stanowi obecnie pewną formę dialogu między różnymi grupami czy jednostkami. Dotyczy to zarówno imigracji obcokrajowców do Polski w celach zarobkowych i edukacyjnych, jak i reemigracji Polaków, którzy podczas pobytu za granicą zdobyli nowe doświadczenia w środowisku międzykulturowym, ale w kraju czują się wyobcowani. Nabyte przez jednostkę kompetencje wielokulturowe pozwalają zrozumieć „Innego/Obcego” i współpracować w innej kulturze organizacyjnej.

Uznając ważność problematyki dotyczącej relacji z Innym/Obcym, celem niniejszego opracowania autorki uczyniły poznanie i opis sposobu postrzegania przez studentów „Innych/Obcych” funkcjonujących w ich otoczeniu. W trakcie badań sondażowych przeprowadzonych w oparciu o autorski kwestionariusz ankiety poszukiwały odpowiedzi między innymi na pytania o rodzaj inności i obcości doświadczanej w grupie badanych studentów oraz o ich relacje z Innymi/Obcymi.

W artykule przeanalizowane zostały wyniki autorskich badań ukazujące doświadczenia badanych studentów w relacjach z Innymi/Obcymi, do których najczęściej zaliczają oni osoby z innych kręgów kulturowych i etnicznych, osoby niepełnosprawne, odmiennej orientacji seksualnej itp. Pytanie o Innego/Obcego jest w przekonaniu autorek pytaniem ważnym, wpisującym się w społeczne i edukacyjne wyzwania zarówno współczesności, jak i przyszłości. Analiza odpowiedzi studentów na pytanie o to, kim jest dla nich „Inny/Obcy”, umożliwiła poznanie ich opinii na temat tego, co oznacza w dzisiejszym świecie bycie innym, odmiennym, obcym lub różnym, oraz wnioskowanie o relacjach z osobami odmiennymi od nas.

Obcość *versus* inność

Analizując pojęcia inności i obcości, należy zastanowić się nad tym, co oznaczają obie kategorie. W literaturze przedmiotu jako inne, obce określa się często osoby odmienne kulturowo, chore, niepełnosprawne, bezdomne, innej płci, innej orientacji seksualnej, innej wiary itp. (Dziewięcka-Bokun i Śledzińska-Simon, 2010). Pojęcia te jednak – pomimo że bywają traktowane jako synonimy i używane zastępczo jako posiadające podobne cechy i negatywne zabarwienie – nie są tożsame.

„Obcy” według *Współczesnego słownika języka polskiego* to osoba, która nie należy do czegoś, znajduje się poza sferą czyichś zainteresowań, czyjegoś doświadczenia wiedzy; niewłaściwy komuś”. „Obcy” to „osoba nie należąca do jakiejś grupy, środowiska, rodziny; obywatel innego państwa” (Dunaj, 1996, s. 632). Z kolei słowo Inny oznacza „nie ten (sam), nie taki (sam); drugi, dalszy; odmienny, zmieniony” (Sobol, 1993). Obcość jest zatem pojęciem często stosowanym wobec osób nieznanym, wrogów, pochodzących z innych kultur, wobec każdego, kto nie został jeszcze przez nas dobrze poznany. Inność określana jest jako „wyraźne odróżnianie się od reszty elementów, obiektów tego samego rodzaju” (Dunaj, 1996, s. 323). Inny w myśl definicji słownikowej oznacza również każdą osobę różniącą się od nas pod jakimś konkretnym względem (Kopaliński, 2014).

Kategorie inności oraz Innego rozważane są na kartach licznych rozpraw naukowych w kontekście socjologicznym, socjologiczno-historycznym i psychologicznym; pojęciami tymi interesują się językoznawstwo, pedagogika oraz nauki o wychowaniu. To szerokie spectrum spojrzenia badawczego powoduje, że trudno sformułować ich precyzyjną, a obejmującą wszystkie aspekty naukowej refleksji definicję. „Inność może przejawiać się jako cecha przeciwna do cech posiadanych przez ogół lub jako cecha burząca stereotypowy obraz danej kategorii. Inność to też właściwość drugiego człowieka, stanowiąca odrębną i wyróżniającą go cechę. Wśród ludzi często taka cecha wzbudza negatywne emocje (np. wrogość, nienawiść, strach) i uprzedzenia wobec jednostek lub rzeczy ją posiadających (...)” (Bogdanowska-Jakubowska, 2015, s. 9).

Zdaniem Bernharda Waldenfelsa „nie ma Obcego jako takiego; jest natomiast określony Obcy, który wydaje nam się obcy z uwagi na coś trzeciego, co działa jako miara tej obcości” (Chromiec, 2004, s. 25). Obcy według cytowanego autora to jednostka, która różni się wyglądem, zachowaniem, językiem, z którą bezpośrednie lub pośrednie kontakty wywołują trudności

w jednoznacznej kategoryzacji, co może prowadzić w konsekwencji do trzech sytuacji: obojętności, fascynacji i wrogości (Chromiec, 2004, s. 25).

Zdefiniowanie, kto to jest Obcy i co to jest obcość, okazuje się stosunkowo trudne, chociaż istotne mogą tu być socjologiczne i kulturowe kategorie otwartości i zamknięcia społeczeństw na obcość i inność. Zdaniem Jacka Warchały (2019) obcym w odbiorze społecznym staje się ten, kto jest właśnie tak doświadczany, określany i odbierany przez otoczenie, w którym przyszło mu funkcjonować. Obcym, jak pokazują badania etnologów, może być nawet ten, kto jest nam bliski, a jednak z jakiegoś względu uznawany został przez nas za obcego (Warchała, 2019, s. 269).

Z kolei Georg Simmel skategoryzował dwa typy pojęcia Obcy: pierwszy z nich to Obcy znany znajdujący się fizycznie wewnątrz grupy uznanej za własną. Obcy znany to przede wszystkim grupa odmienna kulturowo, żyjąca w grupie swoich, lecz stanowiąca grupę liczebnie mniejszą. Z kolei druga kategoria Obcego to Obcy nieznany, przybywający spoza grupy swoich. Inaczej określany jest jako Obcy zewnętrzny, czyli ten, który jest członkiem innej grupy społecznej, kulturowej lub narodowej (Szydlak i Nowicka, 1996, ss. 185–187).

O ile w przypadku Obcego możemy mówić o braku przynależności do tej samej grupy, zatem nieprzewidywalność jego działań może być uzasadniona i może budzić nasze obawy, o tyle w sytuacji pojawienia się Innego możemy mówić o jednostce wyróżniającej się spośród członków tej samej społeczności. Obce państwo, język, literatura czy kultura są nieznane i nowe, mogą zatem wzbudzać lęk. Inny jednak nie powinien wprawiać nas w zaniepokojenie, ponieważ nie jest obcy, tylko różni się od nas (Warchała, 2019, s. 273–274).

Granice między Obcym a Innym wyznaczają pozytywne bądź negatywne konotacje różnorodności wraz z towarzyszącymi jej reakcjami emocjonalnymi. Inny pozytywnie wartościowany nie jest Obcym, może nawet stać się „swoim”. Inny wartościowany pejoratywnie może zaś stać się Obcym, gdy jego egzystencja jest niepokojąca lub zagraża poczuciu bezpieczeństwa (Szwed, 2003, s. 53).

Z punktu widzenia socjologicznego każdy człowiek, z którym nie wchodzimy w relacje interpersonalne, może zostać uznany przez nas za Obcego. Obcym będzie zarówno jednostka, z którą nie łączy nas żadna więź społeczna, jak i jednostka, która znacznie różni się od nas rasowo czy kulturowo. Istotny dla socjologów jest jednak fakt, że „obcość”, o której mowa, ujawnia się dopiero w momencie bezpośredniego spotkania z daną osobą (Benedyktowicz, 2000).

Bazowym punktem analizy opozycji Inny–Obcy jest socjologiczny podział na grupy własną i obcą. Podział ten określa poczucie inhereencji człon-

ków grupy oraz relacje w – i międzygrupowe. Wprowadzony został on przez Williama Grahama Sumnera (1995) jako jedna z podstawowych klasyfikacji w ramach teorii grup społecznych. Według niego członkowie grupy własnej żyją ze sobą w relacjach pokojowych. Ich stosunek do grup obcych jest z kolei stosunkiem wojny i grabieży, chyba że zawierają oni porozumienia modyfikujące ten stan, zaś obcy, pojawiający się w grupie są osobami zasymilowanymi, zaprzyjaźnionymi (Sumner 1995). Według autora konieczność wojny z „obcymi” sprzyja utrzymaniu pokoju wewnątrz własnej grupy. Charakterystyczna jest zależność, że im bardziej grupa własna narażona jest na konflikt z grupami „obcymi”, tym mocniejsza staje się jej organizacja i dyscyplina wewnętrzna (Łotocki, 2009, s. 15–17).

Obecnie Obcy/Inny staje się obiektem i narzędziem prowadzenia polityki z jednej strony otwartości i tolerancji, z drugiej jednak – strachu i niechęci, a nawet otwartej wrogości. A zatem polityka historyczna w wersji liberalnej oznacza zgodę na wielość i inność, a w wersji konserwatywnej zakłada kontrolę, odgórne sterowanie nastrojami społecznymi i kształtowanie podziałów wewnątrz społeczeństwa przez wyraziste budowanie murów zewnętrznych (Warchała, 2019, s. 273).

Reakcje na inność i obcość

Negatywne postrzeganie odmienności i utożsamianie jej z obcością jest w znacznej mierze wynikiem panujących stereotypów, które prowadzić mogą do stygmatyzacji społecznej, ksenofobii i rasizmu (Łotocki, 2009, s. 19).

Pojęcie stygmatyzacji etymologicznie wywodzi się z greckiego słowa *stigma*, co oznacza „śląd ułucia” oraz „piętno” (Łotocki, 2009, s. 17), a oznacza publiczne potępienie jakiejś osoby lub grupy osób i odrzucanie ich w kontaktach społecznych¹. Jak zauważa Erving Goffman (2005), jeżeli osoba, która w zwykłych interakcjach społecznych mogłaby zostać zaakceptowana, zostaje nosicielem łatwo zauważalnej, odstręczającej nas od niego cechy – okoliczność ta deprecjonuje inne jego właściwości, które mogłyby wywrzeć na nas pozytywne wrażenie. Taką osobę obciąża piętno, modyfikujące nasze antycypacje wobec niej. Stygmatyzacja, która może ujawniać się jako afektywny lub/i behawioralny komponent postawy, prowadzi do wykluczenia osób napiętnowanych poza obszar społecznie akceptowany, a w skrajnych przypadkach do odbierania im cech ludzkich (Wójcicka, 2018, ss. 127–130).

¹ <https://sjp.pwn.pl/sjp/stygmatyzacja;2576400.html>.

Reakcję na inność/obcość stanowić mogą również zjawiska ksenofobii i rasizmu. Pojęcie „ksenofobia” wywodzi się od greckiego *ksenos* (obcy, gość) i *phobos* („strach”, „uporczywy i chorobliwy lęk”). Według *Słownika wyrazów obcych* ksenofobia jest niechęcią, wrogością w stosunku do cudzoziemców i cudzoziemszczyzny. Postawa ta wywodzi się z uczucia niepokoju i zagrożenia ze strony „obcych” (Kopaliński, 2014).

Szersze znaczenie słowa „rasizm”, określane jako „współczesny rasizm”, odnosi się do zjawisk polegających ujawnianiu pewnych uprzedzeń w sposób subtelny i pośredni, z uwagi na obowiązujące współcześnie normy obyczajowe oparte na tolerancji (Chlebda, 2018).

Emanacją postaw pejoratywnych wobec Innych/Obcych jest tzw. mowa nienawiści². W opinii Biura Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu RP „mowa nienawiści to wypowiedzi ustne i pisemne (...) obrażające, wyszydzające i poniżające grupy i jednostki z powodów po części od nich niezależnych – takich jak przynależność rasowa, etniczna, religijna, a także płeć, preferencje seksualne (...)” (Łodziński, 2003, za Bera, 2019, s. 60). Mowa nienawiści adresowana jest zazwyczaj do zbiorowości, a nie jednostek. Skierowana jest przeciwko zbiorowościom, w których udział determinowany jest biologicznie (kolor skóry, płeć, preferencja seksualna, przynależność etniczna i kalectwo), albo społecznie (język, obywatelstwo, religia, miejsce zamieszkania, zawód dziedziczony rodzinnie) (Kowalski i Tulli, 2003).

Skalę negatywnych zachowań wobec Innych/Obcych i „mowy nienawiści” ukazują wyniki licznych badań. Przykładem mogą być przeprowadzone przez Michała Bilewicza, Martę Marchlewską, Wiktora Sorala i Mikołaja Wiśniewskiego (2014). Wyniki przeprowadzonych analiz badawczych uzyskane przez autorów wskazują, że młodzi Polacy najczęściej spotykają się z mową nienawiści w Internecie, podczas rozmów w miejscach publicznych, w mediach, na murach, podczas demonstracji ulicznych, na imprezach sportowych i w innych miejscach. Najczęstszymi obiektami mowy nienawiści są w naszym kraju uchodźcy oraz osoby ze społeczności LGBT+.

Wyniki badań Ryszarda Bery (2019) pozwalają zauważyć, że na antysemitką mowę nienawiści w Internecie zwróciło uwagę 75% badanej młodzieży, a 80% dostrzegło wypowiedzi islamofobiczne. Sposób obrażania w sieci przejawia się również jako jedna z form cyberprzemocy.

Wyniki badań Anny Bocheńskiej-Brandt (2018) pokazują, że społeczeństwo polskie jest negatywnie ustosunkowane do narodowości: syryjskiej, se-

² Mowa nienawiści – ang. *hate speech*.

mickiej i rosyjskiej. W odniesieniu do wyznania religijnego ci sami respondenci przyjmują zdecydowanie negatywną postawę wobec wyznawców islamu, nieco rzadziej wobec osób wyznania prawosławnego (Bocheńska-Brandt, 2018).

Z kolei wyniki badań uzyskane przez Zespół Edukacji dla Bezpieczeństwa przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN³ wskazują na krytyczną ocenę badanych wobec polskiego społeczeństwa pod względem tolerancji. Co trzeci respondent stwierdził, że polskie społeczeństwo jest nietolerancyjne, zaś co drugi uznał, iż jest dość tolerancyjne, ale nie w każdym przypadku. Jedynie co piąty badany w pełni pozytywnie ocenił pod tym względem polskie społeczeństwo. Respondenci czują zagrożenie ze strony Obcych, głównie terrorystyczne (62,2%), uważają, że przez nich nastąpił w Polsce wzrost przestępczości (55,7%), bezrobocia oraz że Obcy odbierają pracę Polakom (45,1%), zagrażają „islamizacją” religii i Kościoła (36,4%) oraz przenoszą choroby (31,8%). Tylko 6,3% badanych uznało, że nie ma żadnych zagrożeń ze strony uchodźców. Rozważając stosunek społeczeństwa do środowiska LGBT+, 36,3% respondentów uznało je za tolerancyjne, natomiast co trzeci badany wskazał na brak tolerancji (Bera, 2019).

W polskiej prasie można zaobserwować również dyskurs wykluczenia Innych/Obcych. Jego analizę przedstawia Barbara Sobczak (2018). Tytułowe *Matryce wykluczenia* autorka sprowadza do: pominięcia, jednostronnej perspektywizacji wraz z selekcją negatywną i retoryką generalizacji, negatywnej metaforyzacji, patologizacji, insynuacji i odbierania głosu.

Metodologia badań własnych

Celem podjętych badań była diagnoza opinii i osobistych doświadczeń studentów związanych z relacjami społecznymi i edukacyjnymi z Innymi/Obcymi ze środowiska studenckiego. Sformułowany został również problem główny, który zawierał się w pytaniach: „Jaki stosunek prezentują badani studenci do Innych/Obcych w swoim środowisku?” oraz „Jakie relacje panują pomiędzy nimi a Innymi/Obcymi?”.

Na potrzeby badań przyjęto rozumienie kategorii *Inny* jako osoby, która wyróżnia się na tle innych ludzi ze względu na: niestandardowy wygląd

³ Badanie zrealizowane w okresie 2018–2019 wśród 1200 uczniów z klas maturalnych i studentów ostatniego roku studiów w ramach projektu ogólnopolskiego pn. „Młodzież wobec współczesnych zagrożeń w życiu społecznym”.

(ubiór, fryzura, kolczyki i inne ozdoby ciała), zainteresowania, poglądy, zachowanie, orientację seksualną lub styl życia, a także kierowanie się w życiu odmiennymi poglądami, przekonaniami i wartościami. Z kolei *Obcy* zdefiniowany został jako osoba nienależąca do jakiejś grupy, środowiska, rodziny; obywatel innego państwa (Dunaj, 1996, s. 632).

Badania zostały przeprowadzone w 2021 roku w grupie 347 studentów, zróżnicowanych pod względem kierunku i roku studiów, miejsca zamieszkania i wieku. Dobór próby grupy badanej był celowo-losowy. Celowo wybrane zostały do badań dwie uczelnie z terenu województwa podkarpackiego, które terytorialnie wchodzi w skład Euroregionu Karpaty (funkcjonującego na obszarach przygranicznych Polski, Ukrainy, Słowacji, Rumunii i Węgier)⁴. Losowo zaś wybrano respondentów spośród obu uczelni. Byli to studenci uczący się na różnych kierunkach dwóch uczelni: Uniwersytetu Rzeszowskiego i Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej w Jarosławiu. Badani pochodzący z miasta stanowili 66,3% ogółu badanych, natomiast 33,7% – ze wsi. Największą grupę respondentów stanowili studenci z pierwszego roku (45,8%), a najmniej liczną piątego (5,2%). Wśród badanych wyłonione zostały trzy grupy wiekowe: niespełna połowa badanych (47,6%) była w wieku 18–22 lat, 27,6% badanych w wieku 23–26 lat oraz co czwarty respondent miał ponad 26 lat.

W badaniach zastosowano: metodę sondażu diagnostycznego – szczególnie użyteczną w badaniach opinii publicznej (Babbie, 2009, s. 132) i umożliwiającą poznanie badanego zjawiska społecznego, poglądów, opinii, postaw oraz zachowań respondentów. Zastosowaną techniką badawczą była ankieta, a narzędziem – autorski kwestionariusz ankiety, który składał się z pytań zamkniętych i otwartych. Autorski kwestionariusz ankiety został opracowany na platformie Google Forms, a następnie przekazany studentom z prośbą o jego wypełnienie i odesłanie. Ankieta miała formę całkowicie anonimową, zawierała pytania zamknięte oraz otwarte dotyczące podjętej problematyki. Respondenci, za pośrednictwem poczty elektronicznej, otrzymali link z kwestionariuszem ankiety z prośbą o jego wypełnienie oraz przekierowanie do kolejnych potencjalnych respondentów. Badanym zostały postawione pytania o źródła wiedzy na temat osób odmiennych kulturowo, ich osobistych doświadczeń związanych z Innym/Obcym oraz o to, kim według nich jest Inny/Obcy. Pytanie o Innego/Obcego miało pozwolić nie tylko na rozpoznanie poziomu wiedzy i opinii badanych, ale również diagnozę, czy w odpowiedziach ujawnią się stereotypy i uprzedzenia na temat inności lub wypowiedzi

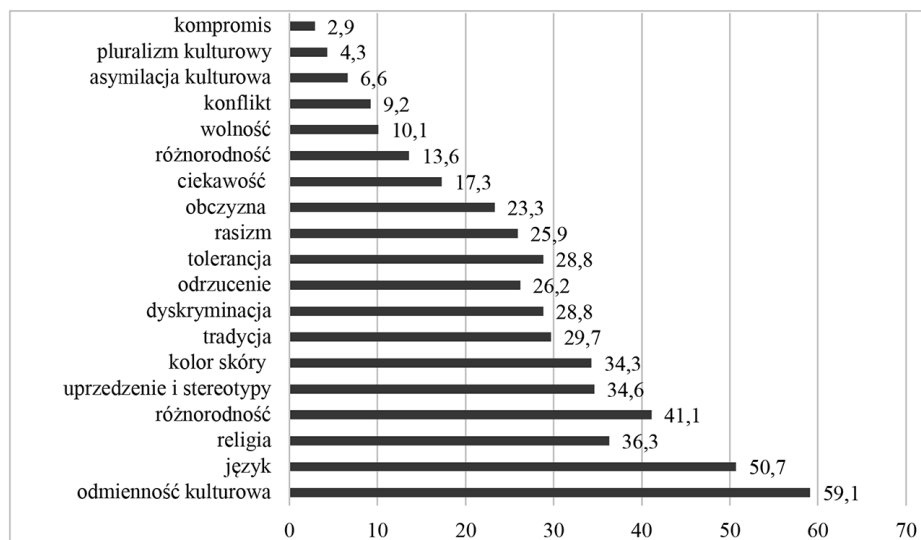
⁴ <https://www.karpacki.pl/stowarzyszenie/>.

emocjonalne, które będą wskazywały na pozytywny lub negatywny stosunek nauczycieli i studentów wobec odmienności kulturowej.

Inny/Obcy w relacjach społeczności studenckiej – wyniki badań

Pierwszą kwestią podjętą w badaniach było poznanie skojarzeń studentów z kategorią Inny/Obcy. Ponad połowie respondentów termin ten kojarzy się z odmiennością kulturową (59,1%) i językową (50,7%). Często również z różnorodnością (41,1%) i religią (36,6%). Skojarzenia studentów można było podzielić na pozytywne i negatywne. W pierwszej grupie znalazły się takie, jak: różnorodność, tradycja, tolerancja, wolność, pluralizm kulturowy, wolność, ciekawość. Dla wielu osób określenie Inny/Obcy ma jednak zabarwienie negatywne i kojarzy im się z konfliktem, dyskryminacją, rasizmem, odrzuceniem, uprzedzeniami i stereotypami (wykres 1).

Wykres 1. Skojarzenia studentów ze słowem obcy/inny%



Źródło: Opracowanie własne.

Studenci ocenili również swój stosunek wobec Obcych/Innych. Większość badanych oceniła, że jest on pozytywny (67,1%), rzadziej ambiwalentny (23,6%), zaś niecałe 9% ogółu respondentów stwierdziło, że nie ma zdania na ten temat. Podobnie, chęć podejmowania dążeń w celu poznawania innych/

obcych kultur deklaruje 61,4% badanych studentów, 35% raczej wyraża taką chęć, a niewiele ponad 3% nie składa tego typu deklaracji. Ponad 38% respondentów uważa, że niedobrze jest, gdy jedno państwo zamieszkują ludzie jednej narodowości, ponieważ kraj jest wtedy hermetyczny i zamknięty, co sprzyja niepożądanym zrachowaniom względem cudzoziemców i osób odmiennych od reszty społeczeństwa.

Ponad połowa studentów zapytanych o osobiste doświadczenia odmienności kulturowej stwierdziła, że ma wśród swoich znajomych osoby Inne/Obce. Co piąty respondent deklarował nieznajomość takich osób, a nieco ponad 23% nie było zorientowanych, czy wśród jego znajomych są takie osoby. Nieco inaczej przedstawia się sytuacja w przypadku środowiska akademickiego, którego częścią są osoby Inne/Obce. Okazuje się, że co trzeci student nie posiada bliższych kontaktów z Innymi/Obcymi na uczelni, 36% badanych nawiązuje takie relacje, natomiast 34% nie jest nimi zainteresowana.

Kolejnym istotnym zagadnieniem, które pozwoliło na diagnozę nastawienia studentów do Obcych/Innych, było uzyskanie opinii dotyczącej następujących stwierdzeń:

- dla wszystkich państw jest korzystne, jeżeli ludzie mogą się przemieszczać, pracować i studiować, gdzie tylko chcą;
- obecność cudzoziemców wzbogaca różnorodność kulturową i sprawia, że ludzie stają się bardziej otwarci na Innych/Obcych.

Analizowane dane zestawione zostały w tabeli 1.

Tabela 1. Opinie studentów dotyczące korzyści wynikających z możliwości swobodnego przemieszczania się oraz cudzoziemców wzbogacających różnorodność kulturową

kategorie	dla wszystkich państw jest korzystne, jeżeli ludzie mogą się przemieszczać, pracować i studiować, gdzie tylko chcą		obecność cudzoziemców wzbogaca różnorodność kulturową i sprawia, że ludzie stają się bardziej otwarci na Innych/Obcych	
	liczba	%	liczba	%
zdecydowanie zgadzam się	145	41,8	102	29,4
zgadzam się	150	43,3	171	49,3
nie mam zdania	39	11,2	53	15,2
nie zgadzam się	8	2,3	18	5,2
zdecydowanie nie zgadzam się	5	1,4	3	0,9
razem	347	100,0	347	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Zaprezentowane wyniki wskazują na sporą przychylność podkarpackich studentów względem obecności obcokrajowców w naszym kraju. Podobnie sytuacja przedstawia się w przypadku swobodnego przemieszczania się w celach zarobkowych czy zdobywania wiedzy – nieco ponad 40% respondentów uważa, że dla wszystkich państw jest to korzystne. Analiza zestawionych w tabeli 1 danych potwierdza otwartość studentów zarówno na obecność cudzoziemców w kraju, jak również na możliwość przemieszczania się pomiędzy państwami. Jest oczywiście grupa respondentów, którzy są przeciwnego zdania, ale stanowią oni niewielki odsetek badanych.

Odnosząc się do wypowiedzi zaprezentowanych w tabeli 1, zapytano studentów o możliwość podejmowania studiów w Polsce przez cudzoziemców. Aż 94,1% respondentów deklaruje, że powinno się umożliwić cudzoziemcom studiowanie, 4,5% nie ma zdania, natomiast 1,4% badanych uważa, że nie powinni mieć zgody na kształcenie w polskich uczelniach.

Inny/Obcy to nie tylko cudzoziemiec, niepełnosprawny, różniący się od nas, ale również osoba ze środowiska LGBT. W ankietach studenci wyrazili opinie na temat potencjalnych ról, jakie mogłyby pełnić wyżej wymienione osoby. Były to role: sąsiada, bliskiego współpracownika, lekarza, nauczyciela lub opiekunki dziecka respondenta, szefa i księdza (tabela 2). Analiza wypowiedzi badanych wskazuje na fakt, że na ogół respondenci nie mają problemu z sąsiedztwem cudzoziemca (81,0% ogółu badanych).

Tabela 2. Opinie studentów dotyczące ich reakcji na potencjalne role, jakie mogliby pełnić cudzoziemcy i osoby LGBT

Jak zareagował(a)byś, gdyby okazało się, że cudzoziemiec ma zostać Twoim:				Jak zareagował(a)byś, gdyby okazało się, że osoba LGBT+ (gej, lesbijka, biseksualista, transpłciowy, interplciowy) ma zostać Twoim:			
kategorie	stwierdzenie	L	%	kategorie	stwierdzenie	L	%
sąsiadem	nie miał(a)bym zastrzeżeń	281	81,0	sąsiadem	nie miał(a)bym zastrzeżeń	241	69,4
	trudno powiedzieć	66	19,0		trudno powiedzieć	70	20,2
	był(a)bym przeciwko	0	0,0		był(a)bym przeciwko	36	10,4
bliskim współpracownikiem	nie miał(a)bym zastrzeżeń	291	83,9	bliskim współpracownikiem	nie miał(a)bym zastrzeżeń	256	73,8
	trudno powiedzieć	55	15,9		trudno powiedzieć	68	19,6
	był(a)bym przeciwko	0	0,0		był(a)bym przeciwko	23	6,6
lekarzem	nie miał(a)bym zastrzeżeń	272	78,4	lekarzem	nie miał(a)bym zastrzeżeń	241	69,5
	trudno powiedzieć	65	18,7		trudno powiedzieć	68	19,6
	był(a)bym przeciwko	10	2,9		był(a)bym przeciwko	38	1,0

Jak zareagował(a)byś, gdyby okazało się, że cudzoziemiec ma zostać Twoim:				Jak zareagował(a)byś, gdyby okazało się, że osoba LGBT+ (gej, lesbijka, biseksualista, transpłciowy, interpłciowy) ma zostać Twoim:			
kategorie	stwierdzenie	L	%	kategorie	stwierdzenie	L	%
nauczycielem twojego dziecka	nie miał(a)bym zastrzeżeń	259	74,6	nauczycielem twojego dziecka	nie miał(a)bym zastrzeżeń	176	50,7
	trudno powiedzieć	75	21,6		trudno powiedzieć	91	26,2
	był(a)bym przeciwko	13	3,7		był(a)bym przeciwko	80	23,1
szefem	nie miał(a)bym zastrzeżeń	248	71,5	szefem	nie miał(a)bym zastrzeżeń	249	71,8
	trudno powiedzieć	91	26,2		trudno powiedzieć	73	21,0
	był(a)bym przeciwko	8	2,3		był(a)bym przeciwko	25	7,2
opiekunką twojego dziecka	nie miał(a)bym zastrzeżeń	188	52,2	opiekunką twojego dziecka	nie miał(a)bym zastrzeżeń	137	39,5
	trudno powiedzieć	130	37,5		trudno powiedzieć	112	32,3
	był(a)bym przeciwko	29	8,4		był(a)bym przeciwko	98	28,2
księdzem w parafii	nie miał(a)bym zastrzeżeń	212	61,1	księdzem w parafii	nie miał(a)bym zastrzeżeń	107	31,1
	trudno powiedzieć	118	34,0		trudno powiedzieć	95	27,4
	był(a)bym przeciwko	17	4,9		był(a)bym przeciwko	144	41,5

Źródło: Opracowanie własne.

Również w przypadku posiadania przez ankietowanych bliskiego współpracownika cudzoziemca nie zauważali w tym problemu (83,9%).

Opór respondentów pojawiał się w przypadku osoby z mniejszości seksualnych. Nieco ponad 6% badanych nie zgadzało się, aby ich współpracownikiem była taka właśnie osoba. W przypadku lekarza cudzoziemca i osoby LGBT+ zdecydowana większość studentów nie miałaby nic przeciwko. Ponad 23% studentów jest zdecydowanie przeciwna, aby nauczycielem ich dziecka była osoba ze środowiska LGBT+. Podobnie sytuacja przedstawia się w przypadku, gdyby osoba z tzw. mniejszości seksualnych była opiekunką(-nem) dzieci respondentów. W tym przypadku prawie co trzeci jest przeciwny takiej opiece. Z kolei ponad 41% badanych jest przeciwnych, aby księdzem w ich parafii była osoba LGBT+. Podsumowując rozważania dotyczące wyników zawartych w tabeli 2, należy stwierdzić, że ankietowani chętniej akceptują cudzoziemców w charakterze swojego: sąsiada, szefa, współpracownika, nauczyciela i opiekuna/ki dziecka oraz księdza niż osobę LGBT+.

Oprócz relacji z cudzoziemcami i osobami LGBT studenci ocenili również relacje z osobami niepełnosprawnymi postrzeganymi przez nich również w kategoriach Innych. Na pytanie o to, czy osoby niepełnosprawne powinny mieć indywidualny program nauczania, co piąty respondent odpowiedział

„nie”, wskazując, że integracja z pozostałymi studentami przynosi osobom niepełnosprawnym wiele korzyści – integruje z grupą i zapewnia wsparcie. Co trzeci badany udzielił odpowiedzi „tak”, uzasadniając swój wybór komfortem nauki osoby niepełnosprawnej. Pozostała grupa studentów nie ma zdania w badanym zagadnieniu.

Opinie ponad połowy respondentów dotyczące nastawienia polskiego społeczeństwa wobec Innych/Obcych wskazują, że niestety nie jest ono pozytywne (55,3%). Według ankietowanych Inni/Obcy są wyśmiewani i wytykani palcami (54,9%) i dyskryminowani (48,7%).

Studenci zgłaszali również propozycje zmian w systemie edukacji oraz działań społecznych (m.in. w środowisku rodzinnym), które przyczyniłyby się do kształtowania pozytywnych relacji z Innymi/Obcymi. Proponowali najczęściej: uczenie dzieci od najmłodszych lat, że inny czy obcy nie oznacza gorszy; krzewienie tolerancji; wycieczki wielokulturowe, pogadanki, praktyki oraz wymianę międzynarodową celem zapoznania się z innymi narodowościami oraz kulturą innych państw; edukowanie od najmłodszych lat o innych narodowościach, kulturach, religiach czy orientacjach, a także wprowadzenie profesjonalnej edukacji seksualnej, w celu zwiększenia lub rozbudzenia świadomości różnorodności w postrzeganiu samego siebie oraz swojej tożsamości seksualnej; zmianę w nauczaniu względem niepełnosprawnych; odchodzenie od litości i pomagania na rzecz wspierania; tolerancji, akceptacji oraz uczenie empatii i otwarcia na drugiego człowieka itp.

Konkluzje

Zaprezentowane wyniki badań oscylują wokół kategorii Innego/Obcego w kontekście relacji z przedstawicielami środowiska studenckiego. Celem badań było poznanie perspektywy postrzegania Innego/Obcego przez studentów. Zarówno przedmiot badań, jak i dobór grupy badanej były istotne z punktu widzenia edukacji, ponieważ stanowi to realne wyzwanie w kontekście obserwowanych współcześnie zjawisk związanych z konserwatyzacją społeczeństwa i rosnącego poziomu braku tolerancji, ksenofobii wobec osób odmiennych pod jakimś względem od nas samych.

W społeczności akademickiej student zarówno z gorzej i lepiej sytuowanej rodziny będzie odróżniał się od pozostałych. Niepełnosprawny jeszcze przed rozpoczęciem studiów będzie „tym innym”, czemu sprzyjają choćby bariery architektoniczne. Podobnie rzecz ma się w przypadku studentów ze środowiska LGBT+ czy innego wyznania.

Studenci, opisując własne doświadczenia i relacje z Innymi/Obcymi, wskazywali z jednej strony, że są to najczęściej osoby, których zachowanie, sposób bycia nie przystaje do przyjętych norm. Inni natomiast wskazywali na kogoś, kto w pewien sposób wyróżnia się wśród tłumu, jest interesujący. Podsumowując wyniki zaprezentowanych badań, można zauważyć, że relacje badanych z osobami z innych kręgów kulturowych czy niepełnosprawnymi, przedstawicielami innych wyznań są zdecydowanie lepsze niż ze środowiskiem mniejszości seksualnych. Okazuje się, że większość studentów nie miało do tej pory okazji do bezpośredniego poznania osób z tego środowiska, a swoje wyobrażenie budowali na podstawie przekazu medialnego. Pejoratywne oceny tej grupy społecznej mogą zatem wynikać w znacznej mierze z utrwalanych stereotypów. Debata publiczna prowadzona w mediach, w ramach której eksponowany jest negatywny wizerunek osób LGBT+, nie wpływa na poprawę stosunku społeczeństwa polskiego do tej grupy społecznej. Skutkuje to traktowaniem ich jako swoistego zagrożenia oraz sprzyja niskiemu poziomowi rzetelnej wiedzy na ich temat oraz może budzić lęk. W konsekwencji negatywne oceny respondentów kierowane przez badanych pod adresem przedstawicieli tego środowiska zdają się formą reakcji obronnej przed nieznanym. Narzucanie przez środki masowego przekazu określonego sposobu postrzegania tego zjawiska i pomijanie pozytywnych aspektów sprzyja zatem ich wykluczeniu społecznemu.

Z drugiej jednak strony, jak wskazują zaprezentowane badania, zauważalna staje się zmiana w postrzeganiu studentów kategorii Inny/Obcy w odniesieniu do cudzoziemców, osób niepełnosprawnych. Traktowani są oni z dużą dozą zrozumienia i tolerancji ich odmienności. Już nie budzi lęku, zdziwienia czy niesmaku widok osoby chorej, niepełnosprawnej, czy wręcz uchodźcy na polskiej ulicy, a tym bardziej w uczelni. Jest to zapewne efekt wzrostu liczby migrantów edukacyjnych, ekonomicznych i politycznych w naszym kraju.

W opinii ponad połowy studentów przeważa pogląd, że polskie społeczeństwo jest negatywnie nastawione wobec Innych/Obcych. Respondenci wskazują, że niestety są oni wyśmiewani, wytykani palcami i dyskryminowani, czasami wręcz obserwują zachowania rasistowskie i ksenofobiczne.

Diagnoza i analiza aspektu poznawczego studentów wobec każdej odmienności może stanowić istotną wskazówkę dla tworzenia programów kształcenia mających na celu wyposażenie studentów w świadomość kulturową oraz postawę tolerancji i akceptacji inności i obcości. Warto bowiem pamiętać, że działania edukacyjne, które mają na celu podnoszenie świadomości i poziomu wiedzy międzykulturowej, odgrywają istotną rolę w kształ-

towaniu postawy otwartości młodego pokolenia zwłaszcza w obliczu wzmożonych ruchów migracyjnych w naszym najbliższym sąsiedztwie.

Ważnym narzędziem wzmacniania u studentów pozytywnych relacji z Innymi/Obcymi jest edukacja międzykulturowa, w ramach której nauczyciele i pedagodzy podejmują się niezwykle istotnego zadania, jakim jest przygotowanie młodego pokolenia do współżycia z Innymi/Obcymi. Edukacja międzykulturowa intensyfikuje pozytywne nastawienia do wszelkiej inności oraz niweluje, a nawet tłumi pejoratywne zachowania.

W świetle ogólnych założeń edukacja międzykulturowa ujmowana jest obecnie jako nowy paradygmat kształcenia, zatem powinna uwzględniać między innymi: kreowanie postawy otwartości na Innych/Obcych, czego efektem staje się umiejętność ich zauważania, poznawania, wola rozumienia i porozumienia, uznawania odrębności, docenienia, szukania miejsc wspólnych i różnic, czerpania wzajemnych korzyści intelektualnych i emocjonalnych (Morawska, 2010, s. 155). Nauka tolerancji i akceptacji powinna stać się priorytetem dla procesu edukacji międzykulturowej na najbliższe lata.

Bibliografia

- Babbie, E. 2009. *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Belzyt, J.I. i Badera, J. 2018. Inny/Obcy a konflikt – fenomen wzajemnych zależności. *Zeszyty Naukowe Instytutu Gospodarki Surowcami Mineralnymi i Energią Polskiej Akademii Nauk*, nr 106, ss. 5–12. <https://yadda.icm.edu.pl/baztech/element/bwmeta1.element.baztech-e371d8d1-3246-4c6a-a88d-0afdec5d8ce8/c/Belzyt-Badera.pdf> (5.07.2022).
- Benedyktowicz, Z. 2000. *Portrety obcego: od stereotypu do symbolu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bera, R. 2019. *Mowa nienawiści źródłem przemocy i agresji*. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin–Polonia*. XXXII, 3, ss. 59–66, <http://dx.doi.org/10.17951/j.2019.32.3.59-66>.
- Bilewicz, M., Marchlewska, M., Soral, W. i Wiśniewski, M.W. 2014. *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych*. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego.
- Bocheńska-Brandt, A. 2018. *Dystans społeczny emigrantów polskich wobec Obcych w nowym środowisku społeczno-kulturowym*. Lublin: UMCS (niepublikowana rozprawa doktorska).
- Bokszański, Z. 2001. *Stereotypy a kultura*. *bmw*. Wydawca: Funna.

- Chlebda, W. 2017. Jak (w Polsce) zostać Innym. W: Karwatowska, M., Litwiński R. i Siwiec, A. red. *Obcy Inny. Analiza przypadków*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, ss. 13–26.
- Chlebda, W. 2018. Rozumienie Obcego i Innego w perspektywie wybranych dyscyplin naukowych. W: Karwatowska, M., Litwiński R. i Siwiec, A. red. *Obcy Inny. Propozycje aplikacji pojęciowych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, ss. 29–35.
- Chromiec, E. 2004. *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dziewięcka-Bokun, L. i Śledzińska-Simon, A. 2010. *Spółeczeństwo wobec innego. Kategoria innego w naukach społecznych i życiu publicznym*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dunaj, B. 1996. *Słownik współczesnego języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Wilga.
- Dunin-Dutkowska, A. 2018. Przekład (literacki) jako wyraz gościnności wobec Obcego i Innego. W: Karwatowska, M., Litwiński R., Siwiec, A. red. *Obcy Inny. Propozycje aplikacji pojęciowych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, Lublin, ss. 313–324.
- Goffman, E. 2005. *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bogdanowska-Jakubowska, E. 2015. Inny1 i Inny2 – znaczenie potoczne kontra znaczenie akademickie. W: *Inność/różnorodność w języku i kulturze*. s. 9. <https://core.ac.uk/download/pdf/197746977.pdf> (5.07.2022).
- Kapuściński, R. 2006. *Ten Inny*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Karwatowska, M., i Tymianki, L. 2017. Inny jak konstrukt kulturowy w świetle skojarzeń studentów. W: Karwatowska, M., Litwiński, R. i Siwiec, A. red. *Obcy Inny. Analiza przypadków*. Wydawnictwo: UMCS, ss. 27–40.
- Kopaliński, W. 2014. *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Wydawnictwo: RYTM.
- Kowalski, W.S. i Tulli, M. 2003. *Zamiast procesu. Raport o mowie nienawiści*. b.m.w. Wydawnictwo: W.A.B. popularnonaukowa.
- Łotocki, Ł. 2009. *Integracja i dyskryminacja krajobraz 2009*. Badania. Ekspertyzy. Rekomendacje.
- Łodziński, S. 2003. *Problemy dyskryminacji osób należących do mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce. Raport nr 219*. Warszawa: Wydział Analiz Ekonomicznych i Społecznych Kancelarii Sejmu, Biuro Studiów i Ekspertyz.
- Morawska, I. 2010. Niech Inny nie będzie obcy..., czyli edukacja międzykultu-

- rowa na lekcjach języka polskiego. W: Myrdzik, B. i Dunaj, E. red. *Oswajanie inności w edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 155.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2008. Nowy profesjonalizm nauczyciela w kontekście przygotowania do edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A., red. *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 25–72.
- Rugała, H. 2021. Spotkanie z innym – doświadczenia nauczycieli i studentów pedagogiki. *Colloquium Pedagogika. Nauki O Polityce i Administracji Kwartalnik*. 1(41), ss. 1–12.
- Serkowska-Mąka, J. 2019. Szkoła dla Innego. Filozofia i pedagogika dialogu w edukacji międzykulturowej. *Studia Paedagogica Ignatiana*. 22, ss. 51–72. DOI: 10.12775/SPI.2019.1.003
- Sobczak, B. 2018. *Matryce wykluczenia*. W: Karwatowska, M., Litwiński, R. i Siwiec, A. red. *Obcy Inny. Propozycje aplikacji pojęciowych*. Wydawnictwo UMCS, Lublin, ss. 197–214.
- Sobecki, M. 1999. *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadanie wychowania*. W: Nikitorowicz J. i Sobecki, M. red. *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 91–98.
- Sobol, E. red. 1993. *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Szczurek-Boruta, A. 2013. *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szwed, R. 2003. *Tożsamość a obcość kulturowa: studium empiryczne na temat związków pomiędzy tożsamością społeczno-kulturalną a stosunkiem do obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Warchała, J. 2019. Zrozumieć fenomen Innego/Obcego. *Etyka*. 58, ss. 268–277.
- Winiarska, J. 2020. Niechciani obcy – Imigranci w świetle komentarzy internetowych. *LingVaria*. 2 (30), ss. 159–174. <https://journals.akademicka.pl/lv/article/download/1445/1309> (5.07.2022).
- Wójcicka, M. 2018. Społeczno-kulturowe funkcje Obcego/Innego. W: Karwatowska, M., Litwiński, R. i Siwiec, A. red. *Obcy Inny. Propozycje aplikacji pojęciowych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, ss. 127–138.

Students about relations with Different/Stranger

Abstract: The article presents the results of the research on the definitional view of the Other/Other, the sources of knowledge and personal experiences of the respondents relating to people different from them.

In the first part of the article, the definitions of Otherness/Alien according to different authors are cited and the difference of these two conceptual categories is shown. In the next part of the paper, the negative reactions of society to otherness/foreignness are presented, with particular emphasis on racist and xenophobic attitudes. Research showing the scale of pejorative behavior toward Otherness/foreignness in Polish society is presented.

The third part of the study presents the results of the author's research on the relations of students of the University of Rzeszow and the State Higher School of Technology and Economics in Jaroslaw with Others/Aliens, who are part of their immediate environment, including students. The analysis of the research results is an attempt to answer the question "Who is the Other/Other in the perception of students?".

Keywords: cultural difference, cultural diversity, other, stranger, tolerance.

Translated by Joanna Smyła



Seksualność w związkach w Polsce i Japonii w trakcie pierwszej fali COVID-19

Streszczenie: Od początku 2020 roku pandemia COVID-19 oraz ograniczenia, takie jak blokada i dystans społeczny, mają wpływ na życie ludzi. W niniejszym artykule chcemy przeanalizować, w jaki sposób zamknięcie (restrykcje) we wczesnej fazie epidemii wpłynęło na relacje seksualne w związkach intymnych w Polsce i Japonii. W tym celu dokonano pomiarów metodą ilościową z wykorzystaniem zaadaptowanego do wymogów badania kwestionariusza autorstwa Barbary Rothmüller w wersji online. Następnie dokonano porównań pomiędzy grupą polską i japońską. Wyniki odniesiono do dotychczasowej wiedzy w zakresie badanego zjawiska. Poczynione obserwacje pozwoliły zanotować kilka istotnych statystycznie różnic występujących pomiędzy badanymi grupami oraz obszary, w których osoby badane z próby japońskiej i polskiej nie różniły się od siebie w sposób znaczący. Obserwowany odmienny rozkład udzielanych odpowiedzi dotyczył w dużej mierze dynamiki deklarowanych zmian w obszarze zachowań seksualnych, która okazała się wyższa w grupie osób pochodzenia japońskiego. Rozważania podjęto w obszarze różnic pomiędzy kulturami wschodnimi i zachodnimi oraz specyfiki obu uwzględnionych krajów, które będąc mało zróżnicowane kulturowo, funkcjonują jednak w erze globalizacji.

Słowa kluczowe: życie seksualne, seksualność, pandemia COVID-19, związki intymne

Wstęp

Na seksualność człowieka mają wpływ zarówno czynniki biologiczne, jak i psychospołeczne. Otaczająca nas kultura, środowisko, w którym żyjemy, a także pojawiające się sytuacje implikują szereg reakcji zarówno w sferze

emocjonalnej, jak i behawioralnej. Takim przykładem oddziaływania na jednostkę, ale również na diadę, była i jest nadal sytuacja pandemii COVID-19.

Od czasu zarejestrowania pierwszego przypadku zachorowania na COVID-19 w Chinach w listopadzie 2019 roku świat, poszczególne kraje, ale również rodziny, jednostki stanęły w obliczu zupełnie innych wyzwań i zagrożeń. Pojawiło się nowe – globalne niebezpieczeństwo związane z rozprzestrzenianiem się wirusa. W wyniku tego ewoluowała rzeczywistość wokół nas, co rzutowało na zmiany w obszarze gospodarki i przemysłu, pracy i edukacji, ale także w zakresie form i możliwości kontaktu z bliskimi. Poczucie niepewności, obawa o własne zdrowie, jak i najbliższych, niemożność przewidzenia końca pandemii, wywarły spory wpływ na zdrowie psychiczne: odnotowano większy poziom stresu w populacji ogólnej (Bao, Sun, Meng, Shi and Lu 2020), pojawienie się, a także nasilenie dotychczas istniejących zaburzeń lękowych, depresyjnych (Panchal, Kamal, Cox and Garfield, 2021) czy stresu pourazowego (Brooks i in., 2020). Zwiększyło się spożycie alkoholu (Julien i in., 2021), a także odnotowano znaczny przyrost wagi i masy ciała (Wojtyniak, Goryński 2020). Takie negatywne tendencje, jak wynika, z wcześniejszych badań (Van Bortel, 2016), nasilają się w sytuacjach izolacji i ograniczeń, co zaobserwowano także w przypadku pandemii COVID-19.

Trudno zatem nie przyjąć, że te wszystkie czynniki będą rzutowały na funkcjonowanie związków intymnych i jakość ich relacji. Podczas gdy wielu naukowców skupiło się na badaniu ogólnego dobrostanu psychofizycznego, tylko część z nich analizowała, w jaki sposób pandemia COVID-19 i lockdown wpływały na relacje w diadzie. Badania poświęcone tej tematyce prowadzili między innymi: Günther-Bel i in. (2020); Sels i in. (2022); Lewis i in. (2021); Sheen i in. (2021).

Jednym z obszarów życia pary jest ich aktywność seksualna. Seksualność ludzi w trakcie pandemii badali i analizowali między innymi Masoudi, Masasoumi, Luigi Bragazzi (2022), Luetke wraz ze współpracownikami (2021), Mestre-Bach, Blycker, Potenza (2020), Mollaioli razem ze współpracownikami (2021), Panzeri i współpracownicy (2021), Rodríguez-Domínguez, Lafuente-Bacedoni, Durán (2021), Mercer i współpracownicy (2021) oraz w Polsce Izdebski (2022). Okazuje się, że lockdown miał duży wpływ na życie seksualne (Delcea i wsp., 2021).

Zwrócono uwagę na zmiany w obszarze aktywności seksualnej (Panzeri i in., 2020; Wignall i in., 2021), pożądania (Ballester-Arnal i in. 2020, Panzeri i in., 2020; Wignall i in., 2021), satysfakcji, jakości i form kontaktów (Eleuteri, Terzitta 2021; Karagöz i in., 2020). Zauważono znaczący wzrost korzysta-

nia z Internetu i konsumpcji pornografii podczas pandemii (Lau i in., 2021). Niemniej jednak nadal brakuje badań, które zwróciłyby uwagę na podobieństwa i różnice w zakresie życia seksualnego w dobie pandemii COVID-19 z uwzględnieniem kontekstu kulturowego.

Poniżej skupiono się na przedstawieniu wyników badań odnoszących się do życia seksualnego w związkach w Polsce i Japonii w czasie pierwszej fali pandemii. Pandemia COVID-19 jest globalnym zjawiskiem, ale jej skutki mogą być różne w zależności od kontekstu kulturowego czy społecznego. W tym badaniu analizujemy, które aspekty odnoszące się do seksualności w związkach intymnych w Polsce i Japonii są podobne, a które różnią się między sobą.

Materiały i metody

Badania przeprowadzono online w Polsce i w Japonii wśród osób dorosłych będących w związkach, w trakcie trwania pierwszego lockdownu w 2020 roku. Kwestionariusz autorstwa Barbary Rothmüller (2021), stworzony na potrzeby badań prowadzonych w Niemczech i Austrii, został zmodyfikowany dla kontekstu polsko-japońskiego. Pomiary, na których oparto niniejszy artykuł, odnosiły się do oceny zmian w życiu seksualnym przed i w trakcie pierwszej fali pandemii w trzech obszarach: ogólnej oceny życia seksualnego (polepszenie/pogorszenie życia seksualnego/brak zmian), potrzeby seksualnej (wzrost potrzeby seksualnej/spadek/brak zmian i związanej z tym motywacji do podjęcia zachowań seksualnych) oraz częstotliwości podejmowania poszczególnych form aktywności seksualnej (stosunki seksualne, masturbacja, oglądanie filmów pornograficznych, czytanie książek i komiksów o treści erotycznej, używanie gadżetów w życiu seksualnym, seks przez telefon oraz seksting – wysyłanie zdjęć i wiadomości o charakterze seksualnym).

Opracowania statystyczne danych uzyskanych w badaniach polsko-japońskich zostały przeprowadzone w programie Jamovi.

Wyniki badań własnych

W niniejszej pracy przedstawione zostały wyniki analiz odnoszące się do omawianych zagadnień dotyczących życia seksualnego badanych z Polski i Japonii w czasie pandemii COVID-19 (podczas pierwszego lockdownu). Grupę badaną stanowiły osoby pełnoletnie, będące w związkach intymnych.

Liczebność grupy polskiej wynosiła 235 osób, w tym 72 mężczyzn, 162 kobiety i jedna osoba z pozostałych kategorii tożsamości płciowych. W gru-

pie japońskiej było natomiast 420 osób, z czego 171 stanowili mężczyźni, 243 kobiety, a 6 to osoby, które inaczej się określiły.

Spośród osób w związkach 45% w próbie japońskiej i 55% w próbie polskiej osiągnęło wiek wczesnej dorosłości, natomiast 55% badanych z Japonii i 45% z Polski wiek średniej dorosłości i starszy. Podział na kategorie wiekowe został dokonany z perspektywy rozwoju psychologicznego człowieka (Brzezińska 2015). Ponadto w grupie japońskiej 62% badanych mieszkało wspólnie z partnerem/partnerką (mężem/żoną), 30% zamieszkiwało oddzielnie, ale z zachowaną możliwością regularnego spotykania się, natomiast 6% było w związku na odległość. 2% osób tworzyło związek innego rodzaju. W grupie polskiej wspólne zamieszkiwanie deklarowało 70% badanych, 21% zamieszkiwało oddzielnie, 5% było w związku na odległość, a 4% pozostawało w innym typy związku.

Dane te przedstawiono w tabeli 1. Wszystkie analizy zostały dokonane metodą chi-kwadrat z uwagi na charakter użytych skal oraz liczbę opcji możliwych do wyboru w każdym z pytań.

Tabela 1. Dane demograficzne badanych grup

	Polska	Japonia
Kobiety	162	243
Mężczyźni	72	171
Osoby, które inaczej się określają	1	6
Razem	235	420

Źródło: Opracowanie własne.

Na początku zanalizowano procent osób, które zarówno w polskiej, jak i japońskiej grupie nie podejmowały żadnej aktywności seksualnej, zarówno przed, jak i w trakcie pandemii (lockdownu). Dane przedstawiające procentowy rozkład udzielonych odpowiedzi przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie o aktywność seksualną w badanych grupach

Aktywność seksualna przed i w trakcie lockdownu	Kraj	
	Polska	Japonia
Aktywność seksualna przed i podczas lockdownu	97,3%	81,4%
Brak aktywności seksualnej przed i podczas lockdownu	2,7%	18,6%
Razem	100,0%	100,0%

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 3. Wskaźnik istotności dla pytania o aktywność seksualną osób badanych

	Value	df	p
χ^2	32,2	1	< ,001
N	630		

Źródło: Opracowanie własne.

Jak można zaobserwować, w obydwu grupach: polskiej i japońskiej przeżywały osoby aktywne seksualnie zarówno przed pojawieniem się pandemii, jak i w trakcie jej trwania. Więcej osób w związkach intymnych z Japonii niż z Polski było nieaktywnych seksualnie zarówno przed, jak i w trakcie pandemii. Wynik ten okazał się istotny statystycznie (tabela 3).

Od 2000 roku zarówno w przestrzeni społecznej, jak i naukowej wiele uwagi w Japonii poświęca się parom, w których nie podejmuje się aktywności seksualnej. Badanie prowadzone przez Japan Family Planning Association (2016) we współpracy z czwartym badaniem JEX Sex przeprowadzonym w 2020 roku wykazało, że liczba takich par małżeńskich stale rośnie – z 31,9% w 2004 roku do 51,9% w 2020 roku. Dlatego też, tak jak zakładano, więcej uczestników japońskich niż polskich jest w nieaktywnych seksualnie związkach przed i podczas pandemii COVID-19.

W przypadku osób, które zaznaczyły, iż podejmowały aktywność seksualną przed i w trakcie pandemii (w czasie lockdownu), porównano także deklarowaną przez badanych ocenę zmian w ich życiu seksualnym w trakcie trwania ograniczeń wywołanych pandemią. Wyniki zostały przedstawione w tabelach 4 i 5.

Tabela 4. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie o zmiany w życiu seksualnym podczas lockdownu w badanych grupach

Zmiany w życiu seksualnym podczas lockdownu	Kraj	
	Polska	Japonia
Zdecydowanie lepsze życie seksualne	2,8 %	11,1 %
Trochę lepsze życie seksualne	16,7 %	10,5 %
Bez zmian	63,0 %	57,2 %
Trochę gorsze życie seksualne	11,6 %	13,6 %
Znacznie gorsze życie seksualne	6,0 %	7,5 %
Razem	100,0 %	100,0 %

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 5. Wskaźnik istotności dla pytania o zmiany w życiu seksualnym podczas lockdownu u osób badanych

	Value	df	p
χ^2	17,0	4	0,002
N	548		

Źródło: Opracowanie własne.

W wypadku tego obszaru różnice nie są zbyt duże, ponieważ wspólny procent odpowiedzi oznaczających poprawę życia seksualnego w czasie pandemii wyniósł 19,5% w grupie Polek i Polaków oraz 21,6% w grupie Japonek i Japończyków, tych zaś odnoszących się do jego pogorszenia było odpowiednio 17,6% wśród badanych pochodzących z Polski i 21,1% w grupie japońskiej. Można przy tym odnotować, że brak zmian zadeklarowało 63% osób z Polski i 57,2% z Japonii. Chociaż nie można zauważyć jednoznacznego trendu w dokonanym porównaniu, zaobserwowane różnice okazały się istotne statystycznie, można więc wnioskować, że wśród osób z grupy japońskiej dominowała większa dynamika zmian w życiu seksualnym w czasie ograniczeń pandemicznych. Widoczne jest to w większym odsetku Japonek i Japończyków deklarujących zarówno poprawę, jak i pogorszenie swojego życia seksualnego w czasie lockdownu oraz mniejszy odsetek osób z tej grupy wybierających opcję braku zmian w tym obszarze.

Badanych zapytano także o zmiany w nasileniu ich potrzeby seksualnej po nastaniu ograniczeń wynikających z nałożonego lockdownu. Odpowiedzi obu badanych grup: polskiej i japońskiej, okazały się tutaj dość zbieżne i wynosiły odpowiednio: wzrost nasilenia potrzeby – 19,2% (Polska) i 20,3% (Japonia), brak zmian – 66,7% (Polska), 66,0% (Japonia) oraz spadek – 14,2% (Polska) i 13,6% (Japonia). Różnice w liczbach odpowiedzi u obu grup były niewielkie i nieistotne statystycznie.

Kolejnym zagadnieniem poddanym analizie było doświadczenie braku potrzeby seksualnej z powodu stresu związanego z pandemią. Dokonane obliczenia wykazały, że zahamowanie/brak występowania potrzeby seksualnej z powodu stresu związanego z pandemią zauważyło u siebie 24,6% osób będących w związkach intymnych z Polski oraz 17,7% z Japonii. Zaprzeczyło jego pojawieniu się 75,3% osób z Polski i 82,3% z Japonii. Nie można przy tym odnotować istotnych statystycznie różnic pomiędzy pomiarami pochodzącymi z obu grup. Można więc założyć, że ten obszar w istotny statystycznie sposób nie różnicuje osób pochodzących z obydwu krajów.

Następny opisany obszar odnosi się do podejmowania zachowań seksualnych w celu odwrócenia swojej uwagi od zagrożeń i utrudnień związanych z pandemią. Jak zobrazowano w tabeli 6, znacznie więcej osób z próby japońskiej w porównaniu z badanymi z Polski zadeklarowało, że podejmowało takie działania często. Częściej także wybierały one odpowiedzi „czasem” i „rzadko”. Prawie 85% Polek i Polaków zadeklarowało, że nigdy nie podejmowało zachowań seksualnych w celu odwrócenia swojej uwagi od sytuacji pandemicznej. Obserwowane wyniki mają charakter istotny statystycznie, co obrazuje tabela 7.

Tabela 6. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie o podejmowanie się przez osoby badane zachowań seksualnych w celu odwrócenia swojej uwagi od sytuacji pandemicznej podczas lockdownu

Odwracanie uwagi od pandemii poprzez aktywność seksualną	Kraj	
	Polska	Japonia
Często	4,0 %	25,5 %
Czasem	7,0 %	9,5 %
Rzadko	4,5 %	17,0 %
Nigdy	84,6 %	47,9 %
Razem	100,0 %	100,0 %

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 7. Wskaźnik istotności dla pytania o zachowania seksualne podejmowane w celu odwrócenia swojej uwagi od zagrożeń wynikających z pandemii przez osoby badane

	Value	df	p
χ^2	80,6	3	<,001
N	589		

Źródło: Opracowanie własne.

W dalszej części poddano analizie porównawczej zmiany dotyczące częstości podejmowania wybranych zachowań o charakterze seksualnym (stosunki seksualne, masturbacja, oglądanie filmów pornograficznych, czytanie książek i komiksów o treści erotycznej, używanie gadżetów w życiu seksualnym, seks przez telefon oraz seksting – wysyłanie zdjęć i wiadomości o charakterze seksualnym). Poniżej przedstawiono uzyskane wyniki.

Z danych zamieszczonych w tabeli 8, która przedstawia rozłożenie procentowe odpowiedzi w obu grupach: polskiej i japońskiej, wynika, że wśród badanych pochodzących z Polski wzrosła liczba odbywanych stosunków seksualnych, zaś w grupie Japonek i Japończyków zmalała. Ponadto wśród Polaków częściej padała odpowiedź o rozpoczęciu współżycia seksualnego (inicjacji seksualnej) w czasie pandemii. Dodatkowo mniejsza liczba osób z Japonii w porównaniu z respondentami z Polski zaznaczyła brak zmian w obrębie częstości odbywanych stosunków seksualnych. Jak pokazuje tabela 9, obserwowane zmiany mają charakter istotny statystycznie.

Tabela 8. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie o zmiany w częstości odbywania stosunków seksualnych podczas lockdownu w badanych grupach

Zachowania seksualne w czasie pandemii – stosunek seksualny	Kraj	
	Polska	Japonia
Wzrost	18,0 %	9,3 %
Bez zmian	59,9 %	49,8 %
Spadek	16,7 %	25,6 %
Brak wcześniej i w trakcie	4,1 %	15,1 %
Pierwszy raz w czasie pandemii	1,4 %	0,2 %
Razem	100,0 %	100,0 %

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 9. Wskaźnik istotności dla pytania o zmiany w częstości odbywania stosunków seksualnych podczas lockdownu u osób badanych

	Value	df	p
χ^2	35,3	4	<,001
N	640		

Źródło: Opracowanie własne.

Dokładne dane dotyczące masturbacji można odczytać z tabeli 10. Wynika z nich, że w obu grupach: polskiej i japońskiej około połowa badanych nie odnotowano zmian w częstości jej podejmowania. Natomiast więcej osób z grupy japońskiej zadeklarowało zarówno wzrost, jak i spadek częstości masturbacji. Wśród osób z grupy polskiej częściej natomiast pojawiały się deklaracje o niepodjęciu masturbacji ani przed, ani w trakcie pandemii oraz o dokonaniu jej pierwszy raz w czasie pandemii.

Tabela 10. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie o zmiany w częstotliwości masturbowania się podczas lockdownu w badanych grupach

Zachowania seksualne w czasie pandemii – masturbacja	Kraj	
	Polska	Japonia
Wzrost	15,9 %	19,5 %
Bez zmian	50,0 %	51,7 %
Spadek	12,7 %	20,4 %
Brak wcześniej i w trakcie	19,1 %	8,2 %
Pierwszy raz w czasie pandemii	2,3 %	0,2 %
Razem	100,0 %	100,0 %

Źródło: Opracowanie własne.

W tabeli 11 umieszczono informację na temat istotności zaobserwowanych różnic. Jak widać, istotność statystyczna została uzyskana w odniesieniu do opisywanego pytania.

Tabela 11. Wskaźnik istotności dla pytania o zmiany w częstotliwości masturbowania się podczas lockdownu przez osoby badane

	Value	df	p
χ^2	26,5	4	< ,001
N	636		

Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki dotyczące obszaru zmian w obrębie oglądania filmów pornograficznych przedstawiono w tabeli 12. Jak można zauważyć, w grupie japońskiej zanotowano większą liczbę odpowiedzi oznaczających zarówno wzrost, jak i spadek częstotliwości w zakresie omawianego zjawiska. Osoby z grupy polskiej częściej natomiast zaznaczały, że nigdy nie podejmowały tego typu aktywności (ani przed, ani w trakcie pandemii). Tabela 13 wskazuje, że omawiane różnice mają charakter istotny statystycznie.

Tabela 12. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie o zmiany w częstotliwości oglądania filmów pornograficznych podczas lockdownu w badanych grupach

Zachowania seksualne w czasie pandemii – filmy pornograficzne	Kraj	
	Polska	Japonia
Wzrost	10,6 %	14,7 %

Zachowania seksualne w czasie pandemii – filmy pornograficzne	Kraj	
	Polska	Japonia
Bez zmian	39,9%	46,4%
Spadek	9,2%	19,5%
Brak wcześniej i w trakcie	33,9%	18,3%
Pierwszy raz w czasie pandemii	6,4%	1,2%
Razem	100,0%	100,0%

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 13. Wskaźnik istotności dla pytania o zmiany w częstotliwości oglądania filmów pornograficznych podczas lockdownu przez osoby badane

	Value	df	p
χ^2	40,6	4	< ,001
N	634		

Źródło: Opracowanie własne.

Tabele 14 i 15 odnoszą się natomiast do czytania erotycznych komiksów i książek przez osoby badane. Jak widać (tabela 14), dynamika zaobserwowanych zmian (wzrost i spadek) po raz kolejny jest większa wśród badanych w grupie japońskiej. Ponownie wśród badanych z Polski odnotowano większą liczbę odpowiedzi deklarujących brak tego typu zachowań (przed i w trakcie pandemii). Okazało się ponadto, że w grupie polskiej częściej pojawiły się odpowiedzi dotyczące czytania erotycznych lektur po raz pierwszy w okresie lockdownu. Zaobserwowane różnice mają charakter istotny statystycznie (tabela 15).

Tabela 14. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie o zmiany w częstotliwości czytania erotycznych komiksów i książek podczas lockdownu w badanych grupach

Zachowania seksualne w czasie pandemii – erotyczne lektury	Kraj	
	Polska	Japonia
Wzrost	4,1%	10,8%
Bez zmian	31,3%	48,7%
Spadek	5,5%	14,4%
Brak wcześniej i w trakcie	47,9%	24,7%
Pierwszy raz w czasie pandemii	11,1%	1,4%
Razem	100,0%	100,0%

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 15. Wskaźnik istotności dla pytania o zmiany w częstotliwości czytania erotycznych książek i komiksów podczas lockdownu przez osoby badane

	Value	df	p
χ^2	78,8	4	<,001
N	634		

Źródło: Opracowanie własne.

Korzystanie przez osoby badane z gadżetów erotycznych oraz zmiany w tym obszarze obrazuje tabela 16. Wynika z niej, że wśród badanych z polskiej grupy można zaobserwować wzrost częstotliwości tego typu zachowań oraz większą liczbę odpowiedzi świadczących o podjęciu takiej aktywności po raz pierwszy w czasie pandemii. Spadek widoczny jest natomiast wśród badanych z próby japońskiej. Ponad 40% badanych z obu krajów zadeklarowało, że nigdy nie korzystało z gadżetów erotycznych (ani przed, ani w trakcie pandemii). Opisane różnice są istotne statystycznie, co obrazuje tabela 17.

Tabela 16. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie o zmiany w częstotliwości korzystania z gadżetów erotycznych podczas lockdownu w badanych grupach

Zachowania seksualne w czasie pandemii – gadżety erotyczne	Kraj	
	Polska	Japonia
Wzrost	6,8 %	6,0 %
Bez zmian	33,8 %	37,5 %
Spadek	5,0 %	8,2 %
Brak wcześniej i w trakcie	42,9 %	44,5 %
Pierwszy raz w czasie pandemii	11,4 %	3,8 %
Razem	100,0 %	100,0 %

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 17. Wskaźnik istotności dla pytania o zmiany w częstotliwości korzystania z gadżetów erotycznych podczas lockdownu przez osoby badane

	Value	df	p
χ^2	15,5	4	0,004
N	635		

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 18. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie o zmiany w częstotliwości uprawiania przez badanych seksu przez telefon podczas lockdownu

Zachowania seksualne w czasie pandemii – seks przez telefon	Kraj	
	Polska	Japonia
Wzrost	0,9 %	2,7 %
Bez zmian	24,8 %	26,5 %
Spadek	3,7 %	3,1 %
Brak wcześniej i w trakcie	55,0 %	61,9 %
Pierwszy raz w czasie pandemii	15,6 %	5,8 %
Razem	100,0 %	100,0 %

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 19. Wskaźnik istotności dla pytania o zmiany w częstotliwości uprawiania seksu przez telefon podczas lockdownu przez osoby badane

	Value	df	p
χ^2	18,5	4	< ,001
N	633		

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 20 obrazuje wyniki dotyczące podejmowania sekstingu, większa liczba osób zadeklarowała wzrost częstotliwości takich zachowań w próbie japońskiej. Wśród osób w związkach z Polski zanotowano wyższy procent odpowiedzi opisujących spadek częstotliwości sekstingu. Ponadto większa liczba uczestników japońskich zadeklarowała brak tego typu zachowań (zarówno przed, jak i w trakcie pandemii), a wśród próby polskiej zanotowano wyższy procent osób podejmujących *sexting* po raz pierwszy w trakcie trwania pandemii. Opisywane różnice są istotne statystycznie (tabela 21).

Tabela 20. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie o zmiany w częstotliwości uprawiania przez badanych sekstingu telefon podczas lockdownu

Zachowania seksualne w czasie pandemii – seksting	Kraj	
	Polska	Japonia
Wzrost	2,3 %	6,3 %
Bez zmian	30,6 %	27,2 %
Spadek	4,2 %	2,4 %
Brak wcześniej i w trakcie	50,0 %	58,1 %

Zachowania seksualne w czasie pandemii – seksting	Kraj	
	Polska	Japonia
Pierwszy raz w czasie pandemii	13,0 %	6,0 %
Razem	100,0 %	100,0 %

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 21. Wskaźnik istotności dla pytania o zmiany w częstotliwości uprawiania sekstingu podczas lockdownu przez osoby badane

	Value	df	p
χ^2	16,3	4	0,003
N	631		

Źródło: Opracowanie własne.

Podsumowanie

Badania przeprowadzono online w Polsce i w Japonii wśród osób dorosłych będących w związkach intymnych w trakcie trwania pierwszego lockdownu w 2020 r.

Skupiono się w niniejszym badaniu na ocenie zmian w obszarze życia seksualnego przed i w trakcie pierwszej fali pandemii w odniesieniu do trzech obszarów związanych z aktywnością seksualną: ogólnej oceny życia seksualnego (polepszenie/pogorszenie życia seksualnego/brak zmian), potrzeby seksualnej (wzrost potrzeby seksualnej/spadek/brak zmian i związanej z tym motywacji do podjęcia zachowań seksualnych) oraz częstotliwości podejmowania poszczególnych form aktywności seksualnej (stosunki seksualne, masturbacja, oglądanie filmów pornograficznych, czytanie książek i komiksów o treści erotycznej, używanie gadżetów w życiu seksualnym, seks przez telefon oraz seksting – wysyłanie zdjęć i wiadomości o charakterze seksualnym).

Jak wynika z badań, większa grupa osób w związkach z Japonii była nieaktywna seksualnie zarówno przed, jak i w trakcie pierwszej fali pandemii. Można było się tego spodziewać, analizując badania dotyczące funkcjonowania par w Japonii. Za przyczyny niskiej, a nawet braku aktywności seksualnej w japońskich związkach uznaje się: przemęczenie związane z pracą, skoncentrowanie na dzieciach, a także inne podejście niż w kulturze zachodniej do więzi seksualnej jako czynnika łączącego partnerów.

W grupie japońskiej podejmującej aktywność seksualną zaobserwowano większą dynamikę zmian w życiu seksualnym po pojawieniu się pandemii

w porównaniu z grupą polską. Częściej też Japończycy deklarowali, że podejmowali aktywność seksualną, aby odwrócić uwagę od zagrożeń związanych z pandemią.

Jeśli chodzi o zmiany w częstotliwości poszczególnych zachowań o charakterze seksualnym w obu grupach: polskiej i japońskiej, to możemy zauważyć, iż zdecydowanie częściej osoby z Japonii deklarowały wzrost zachowań seksualnych na odległość, takich jak: jak seks przez telefon, seksting. Większa dynamika: zarówno wzrost, jak i spadek, obserwowana była częściej wśród Japończyków w odniesieniu do oglądania filmów pornograficznych, czytania erotycznych komiksów, jak i masturbacji. Kontakty seksualne pomiędzy partnerami, a więc stosunki seksualne i zachowania z użyciem gadżetów erotycznych, podejmowane były znacznie rzadziej niż w grupie polskiej. Hensel (2020) opisuje również spadek zachowań seksualnych we wczesnej fazie pandemii w Stanach Zjednoczonych. Utrata prywatności pomiędzy partnerami w związku z ciągłą obecnością dzieci ma duży wpływ na ograniczenie seksu oralnego i waginalnego. Podkreśla się również zmniejszoną częstotliwość zachowań odnoszących się do rozwijania więzi, takich jak: przytulanie i całowanie.

Badanie (Lehmiller, 2020) pokazuje również spadek aktywności seksualnej w trakcie pierwszej fali pandemii, natomiast okazało się, że ludzie próbowali wtedy nowych rzeczy i urozmaiceń, takich jak np. pozycje seksualne czy próby odgrywania swoich fantazji seksualnych, a także w przypadku tych, którzy mieszkali oddzielnie, seks z użyciem technologii (seksting, seks przez telefon). W niniejszym badaniu również zauważono, że zarówno Polacy, jak i Japończycy podejmowali po raz pierwszy w tym czasie wybrane zachowania seksualne. W grupie polskiej były to kolejno według częstotliwości występowania: seks przez telefon (15,6%), seksting (13%), wprowadzenie gadżetów erotycznych (11,4%), erotyczne lektury (11,1%), filmy pornograficzne (6,4%), masturbacja (2,3%).

W japońskiej: seksting (6%), seks przez telefon (5,8%) wprowadzenie gadżetów erotycznych (3,8%), erotyczne lektury (1,4%), filmy pornograficzne (1,2%), masturbacja (0,2%). Jak można zauważyć, pomimo różnic pomiędzy Polakami a Japończykami w częstotliwości podejmowania tych samych zachowań kolejność w zależności od częstotliwości ich podejmowania była zbliżona w obu grupach.

Według badania Lau et al. (2021) wprowadzenie dystansu społecznego koreluje ze wzrostem zainteresowania i korzystania z pornografii. W przypadku niniejszych badań nie zauważono takiej zależności. Największa liczba osób,

zarówno wśród badanych z Polski, jak i Japonii, wskazała brak zmian w tym obszarze. W grupie japońskiej większy procent osób zaznaczyło spadek niż wzrost tego typu aktywności. W grupie polskiej zarówno wzrost, jak i spadek oglądania filmów pornograficznych zaznaczyła zbliżona liczba osób.

Wnioski

Niniejsze badanie wskazało na istotne podobieństwa i różnice w zachowaniach seksualnych w związkach intymnych między respondentami z Polski i Japonii. Nawiązywanie i podtrzymywanie relacji wiąże się z jednej strony z pewnymi ogólnymi schematami odnoszącymi się do funkcjonowania związków, natomiast z drugiej – poszczególne elementy życia diady mogą podlegać mniej lub bardziej specyficznym oddziaływaniom odnoszącym się do ról i zasad społecznych. „Uwzględniając złożoność procesów kulturowych, mamy do czynienia zatem z pewnym głównym, większościowym modelem seksualności oraz modelami alternatywnymi – mniejszościowymi w kulturach Wschodu i Zachodu” (Banaszak, Domagalska-Nowak, Ratajczak, Skowroński i Waszyńska, 2019, s. 41). Na podstawie uzyskanych danych możemy zaobserwować zmiany w praktykach seksualnych podczas pierwszej fali pandemii. Więcej respondentów z polskiej grupy zadeklarowało, że nie masturbowało się przed pandemią, a pierwszy raz podjęło tę aktywność w czasie pandemii. Podobnie było z sekstingiem. Z drugiej strony więcej respondentów w grupie japońskiej zgłosiło zarówno wzrost, jak i spadek częstotliwości masturbacji, oglądania pornografii, czytania komiksów lub książek erotycznych. Oprócz poszukiwania w naszych dociekaniach badawczych różnic staramy się, w obu względnie monokulturowych krajach, zauważyć podobieństwa wynikające między innymi z procesów globalizacji. I tak ponad połowa badanych zarówno w polskiej (63%), jak i japońskiej (57,2%) grupie wskazała „brak zmian” w życiu seksualnym w kontekście jego polepszenia *versus* pogorszenia. Podobną zależność zauważono również w odniesieniu do kategorii pożądanie seksualne. Na brak zmian w jego nasileniu w związku z sytuacją lockdownu wskazało 66,7% Polaków i 66% Japończyków.

W tym badaniu przedstawiono wyniki odnoszące się tylko do wczesnej fazy pandemii. Potrzebne są badania podłużne, aby zrozumieć złożoność tego, w jaki sposób COVID-19 i ograniczenie (lockdowny) wpływają na seksualność. Ponadto potrzebne są bardziej szczegółowe analizy, aby zrozumieć, jakie czynniki warunkują opisane powyżej podobieństwa i różnice w obu krajach. Mamy świadomość, że scenariusze zachowań seksualnych mogą się też różnić

w przypadku osób, które są singlami, jednak jest to materiał na kolejny artykuł. Badania te mogą również stanowić przyczynek do dalszych analiz w celu zrozumienia zmian w repertuarze zachowań seksualnych z szerszej perspektywy.

Osoby z mniejszości seksualnych są szczególnie narażone na skutki pandemii, ale w tym artykule nie mogliśmy analizować mniejszości seksualnych ze względu na małą liczbę uczestników.

Ograniczenia badań: Zamieszczone analizy mają charakter opisowy. Użyte wyniki wskazują, iż istnieje potrzeba przeprowadzenia dalszych, bardziej szczegółowych analiz w zakresie funkcjonowania w związkach intymnych w Polsce i Japonii.

Dziękujemy dr Barbarze Rothmüller za udostępnienie oryginalnego kwestionariusza internetowego w języku niemieckim.

Oświadczenie etyczne. Niniejsze badanie zostało zatwierdzone przez Komisję Etyki Wydział Sztuki i Literatury Uniwersytetu Meiji w Tokio w Japonii.

Bibliografia

- Ballester-Arnal, R., Nebot-Garcia, J.E., Ruiz-Palomino, E., Giménez-García, C. and Gil-Llario, M.D. 2020. "INSIDE" project on sexual health in Spain: sexual life during the lockdown caused by COVID-19. *Sex Res Social Policy*. **16**, pp. 1–19.
- Banaszak, S., Domagalska-Nowak, K., Ratajczak, Ł.P., Skowroński, D. i Waszyńska, K. 2019. Edukacja, społeczeństwo i praca we wzajemnych międzykulturowych związkach. Przypadek Japonii. *Studia Edukacyjne*. (54).
- Bao, Y., Sun, Y., Meng, S., Shi, J. and Lu, L. 2020. 2019-nCoV epidemic: address mental health care to empower society. *The Lancet*. **395**, E37–E38.
- Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. and Rubin, G.J. 2020. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*. **395** (10227), pp. 912–920.
- Brzezińska, A.I. red. 2015. *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Delcea, C., Chirilă, V.I. and Săucea, A.M. 2021. Effects of COVID-19 on sexual life – a meta-analysis. *Sexologies*. **30** (1), e49–e54.
- Eleuteri, S. and Terzitta, G. 2021. Sexuality during the COVID-19 pandemic: the importance of internet. *Sexologies*. **30** (1), pp. 55–60.
- Günther-Bel, C., Vilaregut, A., Carratala, E., Torras-Garat, S. and Pérez-Te-

- stor, C. 2020. A mixed – method study of individual couple and parental functioning during the state – regulated COVID-19 lockdown in Spain. *Fam Process.* **59** (3), pp. 1060–1079.
- Hensel, D.J., Rosenberg, M., Luetke, M., Fu, T.C. and Herbenick, D. 2020. Changes in solo and partnered sexual behaviors during the COVID-19 pandemic: findings from a US probability survey. *MedRxiv*.
- Izdebski, Z. 2022. *Miłość w czasach zarazy: seksualność Polek i Polaków w czasie pandemii COVID-19*. <https://www.uw.edu.pl/milosc-w-czasach-zarazy-seksualnosc-polek-i-polakow-w-czasie-pandemii-covid-19/> (9.03.2022).
- Jacob, L., Smith, L., Butler, L., Barnett, Y., Grabovac, I., McDermott, D., Armstrong, N., Yakkundi, A. and Tully, M.A. 2020. Challenges in the Practice of Sexual Medicine in the Time of COVID-19 in the United Kingdom. *The journal of sexual medicine.* **17** (7), pp. 1229–1236.
- Japan Family Planning Association (JFPA). 2016. *Dai-8-kai danjo no seikatsu to ishiki ni kansuru chōsa – nihonjin no seiishiki seikōdō (Report on the 8th survey of male and female lifestyle and attitudes: the sexual attitudes and behavior of Japanese People)*. CD-Rom.
- JEX Sex Survey. 2020. <https://www.jfpa.or.jp/sexsurvey2020/> (11.03.2022).
- Julien, J., Ayer, T., Tapper, E.B., Barbosa, C., Dowd, W. and Chhatwal, J. 2021. Effect of increased alcohol consumption during COVID-19 pandemic on alcohol – related liver disease: a modeling study. *Hepatology*. <https://aasld-pubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/hep.32272> (24.03.2022).
- Karagöz, M.A., Gül, A., Borg, C., Erihan, İ.B., Uslu, M., Ezer, M., Erbağcı A., Çatak, B. and Bağcıoğlu, M. 2020. Influence of COVID-19 pandemic on sexuality: a cross-sectional study among couples in Turkey. *Int J Impot Res.* **16**, pp. 1–9.
- Lau, W.K.W., Ngan, L.H.M., Chan, R.C.H., Wu, W.K.K., and Lau, B.W.M. 2021. Impact of COVID-19 on pornography use: Evidence from big data analyses. *Plos one.* **16** (12).
- Luetke, M., Hensel, D., Herbenick, D. and Rosenberg, M. 2020. Romantic relationship conflict due to the COVID-19 pandemic and changes in intimate and sexual behaviors in a nationally representative sample of American adults. *J. Sex Marital Ther.* **46**, pp. 747–762.
- Masoudi, M., Masoudi, R. and Luigi Bragazzi, N. 2022. Effects of the COVID-19 pandemic on sexual functioning and activity: a systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health.* **22** (1), pp. 1–18.
- Mercer, C.H., Soazig, C., Riddell, J., Tanton, C., Freeman, L., Copas, A.J.,

- Dema, E., Bosó Pérez, R., Gibbs, J., Macdowall, W., Menezes, D., Ridge, M., Bonell, C., Sonnenberg, P., Field, N. and Mitchell, K.R. 2021. Initial Impacts of COVID-19 on Sexual Behaviour in Britain: Findings from a Large, Quasi-Representative Survey (Natsal-COVID). *Sex Transm Infect.* **16**.
- Mestres-Bach, G., Blycker, G. and Potenza, M. 2020. Pornography use in the setting of the COVID-19 pandemic. *J. Behav. Addict.* **9**, pp. 181–183.
- Mollaioli, D., Sansone, A., Ciocca, G., Limoncin, E., Colonnello, E., Di Lorenzo, G. and Jannini, E.A. 2021. Benefits of sexual activity on psychological, relational, and sexual health during the COVID-19 breakout. *The journal of sexual medicine.* **18** (1), pp. 35–49.
- Panchal, N., Kamal, R., Cox, C. and Garfield, R. 2021. The Implications of COVID-19 for Mental Health and Substance Use. *Kaiser Family Foundation*. <https://www.kff.org/coronavirus-covid-19/issue-brief/the-implications-of-covid-19-for-mental-health-and-substance-use/> (6.03.2022).
- Panzeri, M., Ferrucci, R., Cozza, A. and Fontanesi, L. 2020. Changes in sexuality and quality of couple relationship during the COVID-19 lockdown. *Front Psychol.* **11**.
- Rodriguez-Dominguez, C., Lafuente-Bacedoni, C. and Durán, M. 2021. Effect of the lockdown due to COVID-19 on sexuality: the mediating role of sexual practices and arousal in the relationship between gender and sexual self-esteem. *Psychol. Rep.* **4**.
- Rothmüller, B. 2020. *Intimität und soziale Beziehungen in der Zeit physischer Distanzierung Ausgewählte Zwischenergebnisse zur COVID-19-Pandemie*. <http://barbararothmueller.net/rothmueller2020zwischenberichtCOVID19.pdf> (1.03.2022).
- Roy, D., Kar, S.K., Arafat, S.M.Y., Sharma, P. and Kabir, R. 2021. Emotional Bonding and Sexual Activity During COVID-19 Lockdown: A Cross-National Pilot Study. *Journal of Psychosexual Health.* **3** (3), pp. 236–241.
- Sels, L., Galdiolo, S., Gaugue, J., Geonet, M., Verhelst, P., Chiarolanza, C., Rndall, A.K. and Verhofstadt, L. 2022. Intimate relationship in times of COVID-19: a descriptive study of Belgian partners and their perceived well-being. *Psychol Belg.* **10**; **62** (1), pp. 1–16.
- Sheen, J., Aridas, A., Tchernegovski, P., Dudley, A., McGillivray, J. and Reupert, A. 2021. Investigating the impact of isolation during COVID-19 on family functioning – an Australian snapshot. *Front Psychol.* **12**.
- Wignall, L., Portch, E., McCormack, M., Owens, R., Cascalheira, C.J., Attard-Johnson, J. and Cole, T. 2021. Changes in sexual desire and behaviors

- among UK young adults during social lockdown due to COVID-19. *The Journal of Sex Research*. **58** (8), pp. 976–985.
- Wojtyniak, B. i Goryński, P. red. 2020. *Sytuacja zdrowotna ludności Polski i jej uwarunkowania*. Państwowy Zakład Higieny, Warszawa <https://www.pzh.gov.pl/sytuacja-zdrowotna-ludnosci-polski-i-jej-uwarunkowania-raport-za-2020-rok/> (8.03.2022).
- Van Bortel, T. 2016. Psychosocial effects of an Ebola outbreak at individual, community and international levels. *Bull. World Health Organ.* **94**, pp. 210–214.

Sexuality in relationships during the first wave of COVID-19

Abstract: Since the beginning of 2020, COVID-19 pandemic and the restrictions, such as lockdown and social distance) have had an impact on people's lives. In this paper, our aim is to analyze how the lockdown (restrictions) in the early stage of the outbreak had an impact on sexuality in intimate relationships among the people in Poland and Japan. Online surveys were conducted in both countries. For this purpose, measurements were performed using the quantitative method with the use of an online questionnaire by Barbara Rothmüller adapted to the requirements of the study. Then comparisons were made between the Polish and Japanese groups. The results were compared to the existing knowledge in the field of the studied phenomenon. The observations made allowed to note several statistically significant differences between the studied groups and the areas in which the subjects from the Japanese and Polish samples did not differ significantly from each other. The observed differences mostly concerned the dynamic of the declared changes in the area of sexual behavior, which turned out to be higher in the Japanese group. The theoretical depiction refers to the differences between eastern and western cultures and the specificity of Poland and Japan, which, being culturally homogenous, function in the era of globalization.

Keywords: sexual life, sexuality, COVID-19 pandemic, intimate relationships

Translated by Katarzyna Waszyńska



Jerozolimskie i lippstadzkie peregrynacje Koziółka Matółka. Z badań nad losami polskich książek obrazkowych na Wschodzie i Zachodzie¹

Streszczenie: Autorzy śledzą niezbadane dotąd losy wydań przygód Koziółka Matółka – kanonicznego przykładu polskich książek obrazkowych dla dzieci Kornela Makuszyńskiego i Mariana Walentynowicza czasu II wojny światowej (w Palestynie) i tuż po niej (w nadreńskim Lippstadt) w kontekście polskiego życia uchodźczego (w szczególności kulturalno-oświatowego) na Bliskim Wschodzie i w Niemczech Zachodnich. Analizy badawcze skupiają się na okolicznościach publikacji, mechanizmach wydawniczych, problematyce adaptacji i modyfikacji graficznych, funkcjach edukacyjnych oraz zakresie oddziaływania czytelniczego tych inicjatyw w kontekście ówczesnych masowych migracji oraz wymiany międzykulturowej. Nadto w aspekcie interpretacyjnym peregrynacyjny charakter podstawowego wątku fabularnego wydaje się konweniować z ówczesnym kontekstem społeczno-historycznym naznaczonym powszechnym i masowym doświadczeniem migracyjnym, co dodatkowo współtworzyło przestrzeń dla edukacyjnych ofert w ramach polskiego uchodźczego życia oświatowego o wymiarze interkulturowym.

Słowa kluczowe: polska książka obrazkowa dla dzieci, Koziółek Matółek, wymiana międzykulturowa, Polacy na uchodźstwie

Wprowadzenie

Książki, towarzysząc człowiekowi, zmieniają miejsca i dzielą z nim swe losy. Człowiek tworzy książki; one z kolei przekształcają człowieka. Niektóre

¹ Artykuł został przygotowany w ramach „Programu małych grantów Uniwersytetu Gdańskiego” (UGrants nr 533-W000-GF37-21) na dofinansowanie projektu pt. „*Habent sua fata libelli*. Polska książka obrazkowa dla dzieci i jej czytelnicy w Izraelu – rekonesans”.

z nich mają szczególny status. Są wyjątkowe ze względu na swe pochodzenie bądź ważne ze względu na treść. Niektóre z nich jak fetysze, pielęgnowane są pieczołowicie, podobnie jak rodzinne albumy z fotografiami, stając się wehikułami pamięci czy swoistymi relikwiami po przodkach (Krajewski, 2013; Nizińska, 2016). Książki towarzyszą człowiekowi także w podróżach. Dzieje kultury to dzieje migracji ludzi i transferu książek oraz przenoszonych przez nie idei (Kot, 2020). Książki, jak i ludzie mają swoje losy – *habent sua fata libelli*...

Koziołek Matołek, postać z kanonicznej książki obrazkowej dla dzieci Kornela Makuszyńskiego i Mariana Walentynowicza – jak powszechnie wiadomo – zdążył w kierunku Pacanowa; rzecz jasna, nigdy w Jerozolimie ani w Lippstadt nie był (choć dotarł m.in. do Afganistanu, Afryki, Ameryki). Niemniej znalazł się tam jako bohater książek wydawanych w czasie II wojny światowej (w Palestynie, 1944) i tuż po niej (w nadreńskim Lippstadt, 1947). Autorzy wyeksponowali pomijane dotąd losy wydań przygód Koziołka Matołka w kontekście polskiego życia uchodźczego (w szczególności kulturalno-oświatowego) na Środkowym i Bliskim Wschodzie, a także w Niemczech Zachodnich. Podjęte analizy skupiają się na okolicznościach publikacji, mechanizmach wydawniczych, problematyce adaptacji i modyfikacji graficznych, funkcjach edukacyjnych oraz zakresie oddziaływania czytelniczego tych inicjatyw w kontekście ówczesnych masowych migracji i transferu międzykulturowego.

Powodem podjętego w artykule zagadnienia był rekonesans losów historyczno-edytorskich polskich książek obrazkowych o przygodach Koziołka Matołka oraz ich ewentualnych międzykulturowych implikacji. Związaliśmy go z tropem badawczym wynikającym z pytania o obecność książki i jej recepcję w czasie II wojny światowej (zwłaszcza w kontekście wojennego eksodusu migracyjnego, a w szczególności z drogą polskich wychodźców z terenów ZSRR na południowy wschód oraz instytucjonalnym funkcjonowaniem uchodźczego życia oświatowego). Podczas kwerend bibliologiczno-archiwalnych ujawnił się także inny wątek, związany z losami wydania przygód Koziołka Matołka dla dzieci polskich przesiedleńców pozostających przez pierwsze lata po wojnie na terenie Niemiec².

² W niniejszym artykule pomijamy także zawiłe powojenne losy wydań tych książek w Polsce, skądinąd dość dobrze już opracowane (Heska-Kwaśniewicz, 2016, 2019).

Koziołek Matołek jako emblematyczna postać polskiej literatury dziecięcej

Powołany do życia przez wspomniany tandem autorski tytułowy bohater przygodowej serii opowieści wizualno-tekstowych dla dzieci to antropomorfizowany, chodzący na dwóch nogach, odziany tylko w czerwone spodniki i buty polski kozioł. W latach 1932–1934 słynne warszawskie wydawnictwo „Gebethner i Wolff” wydało cztery części przygód Koziołka Matołka (*120 przygód Koziołka Matołka* oraz kolejno *2-ga*, *3-cia* i *4-ta księga przygód Koziołka Matołka*). W pierwszej części tytułowi odpowiada 120 rysunkowych kadrów jednakowego rozmiaru. Na każdej stronie pod każdym z sześciu obrazków, ułożonych równomiernie w dwóch szeregach, znajduje się rytmiczny i rymowany ośmioletni czterowiersz. Układ utworu przypomina wczesne historyjki obrazkowe – komiksy Disneyowskie (paski), bez typowych dymków. We współgrających z tekstem przedstawieniach skrótowo i symbolicznie artysta zawiera informacje o miejscach pobytu bohatera, z dynamizmem ukazuje zabawne, czasem groźne sytuacje. Upragnionym celem Matołka jest Pacanów – miasteczko, w którym mieszkają kowale o nazwisku Koza, którzy podobno jako jedyni podkuwają kozy. Koziołek ma tam rzekomo zostać podkutym, co byłoby dla niego nobilitacją. To głównie jego awanturny charakter i podatność na wpadanie w tarapaty (choć narrator konsekwentnie określa go jako mądrego) są motorem zdarzeń. Świat realistyczny i ezopowa konwencja bajkowa przenikają się wzajemnie. Badacze zauważyli, że wymiar tego dzieła to pochwała odwagi i wytrwałości w dążeniu do celu, ale też ukazanie absurdalności świata urządnego przez człowieka, na wesoło, w dobrym guście i bez moralizowania (Heska-Kwaśniewicz, 2019; Baluch, 2014). Koziołek Matołek, jak to ujął sam Makuszyński, „to słynna postać z mojego poematu filozoficznego dla dzieci do lat pięciu. Głupawy cap, choć strasznie pocziwy. Cokolwiek uczyni, wszystko wypada na odwrót” (cyt. za: Urbanek, 2017, s. 178).

Przed II wojną światową przygody Koziołka Matołka miały osiem wydań w łącznym nakładzie około 300 tys. egzemplarzy (zwyczajowo dobre książki wydawano w nakładach 3–5 tys. egz.). Popularność serii książek spowodowała wydanie w kolejnych latach podobnego fabularnie i graficznie cyklu historii, tym razem z inną zwierzęcą bohaterką, małpką Fiki-Miki w roli głównej.

Koziółek Matołek w Jerozolimie, czyli o drodze książki na Środkowy i Bliski Wschód

Podczas II wojny światowej wszędzie tam, gdzie pojawiali się polscy cywilni uchodźcy, starano się stwarzać możliwie najnormalniejsze warunki kompensujące wychowanie, edukację i rozwój dzieci i młodzieży oraz pielęgnowanie polskości (Ney-Krwawicz, 2014; Draus, 1993). „Niepewni jutra tułacze traktujący swój pobyt na obcej ziemi jako chwilowe miejsce postoju, organizowali życie kulturalne, szkoły i starali się zaopatrzyć dzieci w polską książkę”, pisała jedna z badaczek (Bogusławska, 1965, s. 303). Armia Andersa, do której wcielano również cywilów – ludzi wielokierunkowo wykształconych, artystów, ludzi kultury, nauczycieli – ewakuowana została z terenów ZSRR w kierunku Środkowego i Bliskiego Wschodu, by dołączyć do frontu włoskiego i zasilić aliantów (Davies, 2016). Do Iranu i Palestyny dotarło około 115 tys. osób, w tym 78 tys. żołnierzy i żołnerek oraz 37 tys. cywilów. Wśród ewakuowanych było ponad 14 tys. dzieci poniżej 14 lat, głównie sierot po ofiarach przymusowych deportacji sowieckich. To przede wszystkim dla nich, z pomocą Wielkiej Brytanii, już w drugiej połowie 1942 roku podejmowano systemową działalność opiekuńczo-wychowawczą, oświatową, wydawniczą, artystyczną i literacką (Odrzywołek i Trojański, 2015). Oprócz niezbędnych podręczników (głównie elementarzy do nauki języka polskiego na różnych poziomach) już w połowie 1943 roku ważne było także zaspokojenie głodu książki do samodzielnego czytania. Wydawano głównie klasykę literatury polskiej, ale fakt wydania w Jerozolimie przez Wydawnictwo „W Drodze” trzech książek przygód Koziółka Matołka dowodzi troski również o młodsze dzieci. Zapewniano im rozrywkę w postaci książki obrazkowej, która była zwykle miłym i kultywowanym wśród Polaków prezentem na święta Bożego Narodzenia. Działalnością wydawniczą głównie zajmowała się specjalnie w tym celu powołana Placówka Wydawnicza Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (zob. Lasocki 1989; Czarnik, 2012). Na Bliskim Wschodzie Palestyna w latach 1943–1945 stała się emigracyjnym ośrodkiem kultury polskiej, zaś sama Jerozolima stała się drugim po Londynie centrum polskiej diaspory (Chłap-Nowakowa, 2014; Patek, 2021).

Zdobycie przez wydawców tekstów dla dzieci było w czasach wojennych równą trudnością co zakupienie papieru lub wystaranie się o jego przydział i przezwyciężenie przeszkód technicznych. Każda książka dziecięca przywieziona w walizce lub tobołku uchodźczym była bodźcem do przemyślanych wysiłków, aby ją udostępnić szerszej gromadzie. Książki również

były poszukiwane, sprowadzane z Ameryki czy Wielkiej Brytanii (głównie Londynu) (zob. Bogusławska, 1965, s. 303). Badacze losów książek w rękach polskich uchodźców (Czarnik, 2012; Lasocki, 1989) podają, że egzemplarze stanowiące podstawę przedruku kopiowano z dostępnych w księgarniach i antykwariatach Tel Awiwu, Jerozolimy oraz innych miast ówczesnej Palestyny. Owocne były też transakcje pomiędzy instytucjami wydawniczymi a rodzinami Żydów polskich przybyłych do Palestyny przed wybuchem wojny – niekiedy z okazałymi zasobami polskich książek. Wypożyczano je również w instytucjach żydowskich posiadających polskie księgozbiory (jak np. Uniwersytet Hebrajski w Jerozolimie). Dobre stosunki między żołnierzami polskimi i uchodźcami cywilnymi a lokalną ludnością sprzyjały podejmowanym przedsięwzięciom wydawniczym. Wykonywano je zresztą w kilku miejscowych drukarniach żydowskich, zwłaszcza w Jerozolimie i Tel Awiwie (zob. Czarnik, 2012, s. 180). Wiadomo, że dużym utrudnieniem, z którym jednak sobie radzono, był brak zecerów znających język polski (świadczą o tym choćby nienaganny tekst w analizowanych egzemplarzach). Usilne zabiegi władz polskich i zrozumienie dowództwa brytyjskiego na Środkowym Wschodzie skutkowało traktowaniem druków dla dzieci na równi z wojskowymi regulaminami i instrukcjami, więc wydawcy tacy jak „W Drodze” korzystali z oficjalnych przydziałów i farb drukarskich (por. Czarnik, 2012, s. 180; Lasocki, 1989, ss. 106–107).

W Palestynie systematycznie prowadzono też sprzedaż książek. Świadczą o tym liczne ogłoszenia wydawnicze, księgarskie i kolportażowe zamieszczane w pismach cywilnych i wojskowych (Czarnik, 2012 s. 373). Na łamach wydawanego w Palestynie w latach 1943–1946 uchodźczego periodyku „W Drodze. Dwutygodnika Politycznego i Literackiego”, który był jednocześnie wydawcą polskich książek, informowano o opublikowanych nowościach oraz zachęcano do zakupu i lektury. Ceny książek nie były zbyt wysokie, choć był to druk kolorowy. Z drukowanych anonsów prasowych wiadomo, że za każdą z książek Koziołka trzeba było zapłacić po 300 milsów³.

Symptomatyczne jest, że wiele z tych wydań trafiło zapewne wraz z polskimi uchodźcami wojennymi w miejsca ich dalszego pobytu: do Afryki Wschodniej, Anglii, Ameryki (Ney-Krwawicz, 2020). Świadczą o tym choćby egzemplarze ze znakami własnościowymi m.in. polonijnych instytucji w Lon-

³ „W Drodze. Dwutygodnik Polityczny i Literacki” nr 15(33) z 1 sierpnia 1944 r., nr 18(36) z 16 września 1944 r. i nr 20(38)44 z 16 października 1944 r. Kwota 300 mil (w oryginalnych anonsach „milsów”) to inaczej 0,3 funta palestyńskiego, który był powiązany z funtem szterlingiem na poziomie równym (1 funt palestyński = 1000 mil).

dynie, czy też Polskiej Misji Wojskowej w Niemczech, przechowywane obecnie w Bibliotece Narodowej w Warszawie⁴.

Autopsja wizualna i porównanie zgromadzonych tam egzemplarzy (zarówno wydań oryginalnych z warszawskiego wydawnictwa „Gebethner i Wolff”, drukowanych najpierw przez „Zakłady Graficzne B. Wierzbicki i S-ka, Warszawa” (*120 przygód...*, *2-ga księga...*) oraz zakład „Litografia Artystyczna / W. Głównzewski / Warszawa” (*3-cia... i 4-ta księga przygód...*), jak również edycji jerozolimskiego wydawnictwa „W Drodze”, powstałych w drukarni L. Rubinsteina w Tel Awiwie, doprowadziły do następujących ustaleń. Wydania jerozolimskie były nie tyle przedrukiem (o czym świadczyłby kolofon wydawnictwa jerozolimskiego: „Przedruk wydania Gebethnera i Wolffa, Warszawa / Printed in Palestine by Rubinstein Tel-Aviv – Colour-print by S. Zolschein Tel Aviv”), lecz wizualną adaptacją wydań warszawskich, wykonaną poprzez przerysowanie oryginalnych rysunków z zastosowaniem nieco powiększonego formatu wydawniczego (warszawskie wydania o wymiarach 20 × 30 cm, jerozolimskie 21 × 32 cm). Ponadto papier użyty w wydaniach jerozolimskich jest ponad dwukrotnie cieńszy niż dość sztywny w oryginalnych wydaniach polskich. Użyta w tekstach towarzyszącym ilustracjom czcionka jest wytłuszczona, zaś strony tytułowe różnią się grubością oraz nieznacznie kształtem czcionek w stosunku do wydań oryginalnych. Oba wydania odróżniają się dostrzegalnymi niedokładnościami drukarskimi widocznymi w przesunięciach plam barwnych w stosunku do konturu figur, jak również niewidocznymi na pierwszy rzut oka szczegółami rysunków (prowadzenie kreski, modyfikacje kształtów, uproszczenia konturowych obrysów, a nawet dopełnienie barwne okonturowanych kształtów w oryginalnych wydaniach pozostających neutralnymi). Wszystkie te różnice wynikły zapewne z ograniczeń technologiczno-drukarskich i użycia techniki fotooffsetowej zamiast techniki litograficznej.

Nie znamy niestety dokładniejszych uwarunkowań czy powodów decyzji wydawniczych (choć znane są okoliczności wydań jerozolimskich) ani szczegółowych parametrów produkcyjno-drukarskich. Nie wiemy również, jak wyglądała procedura tego eufemistycznie określanego „przedruku” (najprawdopodobniej zabiegu przerysowania rysunków z warszawskich wydań) będącego nawet nie tyle dokładną kopią, co adaptacją graficzną oryginału.

⁴ Autorzy chcieli wyrazić wdzięczność za pomoc w kwerendach Pani Magdaleny Brodowskiej-Wasiak z Zakładu Udostępniania Zbiorów Biblioteki Narodowej w Warszawie.

Ilustracja 1. Kornel Makuszyński, Marian Walentynowicz, *120 przygód Koziołka Matołka*



Źródło: K. Makuszyński i M. Walentynowicz, *120 przygód Koziołka Matołka*. Porównanie stronicy wydania warszawskiego „Gebethner i Wolff” (1933) po lewej i wydania jerozolimskiego „W Drodze” (1944).

Ponadto bez odpowiedzi pozostaną zapewne pytania: jacy rysownicy byli w to zaangażowani lub jak wyglądał proces produkcyjny? Nie można wykluczyć również, że rysownikiem tym był sam autor Marian Walentynowicz, przebywający co prawda wówczas w Londynie, niemniej związany pracą korespondenta wojennego od 1942 roku przy I Dywizji Pancерnej gen. Stanisława Maczka. Można przypuszczać, że z Londynu mogły zostać przesłane pocztą do Palestyny ponownie wykonane przez Walentynowicza rysunki. Jest to o tyle prawdopodobne, że Walentynowicz dwukrotnie zmieniał ilustracje w kolejnych powojennych wydaniach (z uwagi na zniszczenie oryginalnych matryc drukarskich), rysując je na nowo, aktualizując bądź modyfikując, także ze względów cenzuralnych (zob. Rybicka, 2020, s. 425).

Koziołek Matołek w Lippstadt, czyli o książkach dla dzieci wśród polskich dipisów w Niemczech Zachodnich

Kwerenda przyniosła ponadto odnalezienie nieznanego dotąd „matołkologom” powojennego wydania przygód Koziołka Matołka w niemieckim Lippstadt w latach 1946–1947 (por. Szmatoła, 2016)⁵, na użytek polskich uchodźców przebywających na terenach dawnej Rzeszy Niemieckiej, zaś wówczas administrowanych przez aliantów, zwanych dipisami (od Displaced

⁵ O tym wydaniu nie wspomina R. Szmatoła (Szmatoła, 2016, s. 164), jednak 2-ga księga przygód Koziołka Matołka wydana w Lippstadt znajduje się w Bibliotece Narodowej w Warszawie od 1947 roku.

Persons – DPs). Były to osoby, które „w wyniku wojny znalazły się poza swoim państwem i które chcą wrócić do kraju albo znaleźć nową ojczyznę, lecz bez pomocy nie mogą” (Lembeck, Wessels, 2007, ss. 37–38). Wśród polskich dipisów byli jeńcy wojenni, więźniowie byłych obozów koncentracyjnych, osoby wywiezione na przymusowe roboty, a także ci, którzy opuścili ojczyznę z powodu dyskryminacji rasowej, religijnej czy politycznej. W większości zgromadzeni w specjalnych obozach, powoli wracali do normalnego funkcjonowania (według różnych szacunków znalazło się tam między 1,5 a 2 mln osób, w tym ok. 100 tys. dzieci i młodzieży) (Jędrzejczak, 2000). Objawem tej normalności było m.in. organizowanie polskiego kształcenia na różnych poziomach edukacyjnych, ale także zakładanie wydawnictw i sprzedaż ich produkcji wydawniczej poprzez rozbudowaną sieć instytucji księgarskich (Łakomy-Chłosta 2017, ss. 217–218; Bogusławska, 1965, s. 312). Można powiedzieć, że po II wojnie światowej polski rynek wydawniczy na terenie Niemiec Zachodnich rozwijał się szybko i prężnie. Jedno z ważniejszych, Wydawnictwo „Jutro Pracy” z Lippstadt rozpoczynało swą działalność od publikacji czasopisma, ale w późniejszym okresie prężnie rozwinęło książkową ofertę wydawniczą (Łakomy-Chłosta, 2017, s. 220).

Tu, podobnie jak na Bliskim i Środkowym Wschodzie, trudności z uzyskaniem wzorców książek przeznaczonych do druku spowodowały, że sięgano po każdy egzemplarz, który nadawał się do druku. Większość publikacji książkowych wydawana była z tego powodu bez zgody ich autorów, z naruszeniem praw autorskich. Zdawano sobie jednak sprawę, że mimo ogromnych potrzeb polskiego ruchu wydawniczego w Niemczech wykorzystywanie czyjejś pracy bez zezwolenia jest nieetyczne (Łakomy, 2011, s. 42). Być może tu nawiązano bezpośredni kontakt z Marianem Walentynowiczem? Nakładem Wydawnictwa „Jutro Pracy” w Lippstadt ukazały się wszystkie cztery księgi przygód Koziołka Matołka (*120 przygód Koziołka Matołka* w 1946 i trzy kolejne w 1947) i jedna o Małpce Fiki Miki (1947) (Łakomy, 2011)⁶.

Porównanie wcześniejszego wydania jerozolimskiego z egzemplarzem *2-giej księgi przygód Koziołka Matołka* wydanym w Lippstadt w 1947 roku dowodzi, że mamy do czynienia z różnicami edytorskimi (rozmiary, liczba stron, różny charakter czcionki tytułu na okładkach, odmienne sygnety drukarskie) oraz szczególnie rzucającymi się w oczy różnicami w formie ilu-

⁶ Bogusławska (1965) podaje, że w roku 1946 wyszły trzy księgi Koziołka Matołka. Dane z katalogu archiwów online Uniwersytetu w Edynburgu wskazują na 1945 jako rok wydania *120 przygód Koziołka Matołka*. https://archives.collections.ed.ac.uk/repositories/2/archival_objects/165580 (18.09.2021).

stracji (dość wyraźne różnice w zarysach kształtów, odmienna kolorystyka wielu szczegółów). Co najważniejsze jednak, oba wydania różnią się wizualnie wyraźnymi odmiennościami chromatycznymi, polegającymi na wyraźnie mocniej nasyczonej kolorystyce wydań lippstadzkich, efekcie zauważalnego dywizjonizmu kolorystycznego (sprawiającego wrażenie graficznej *maniere crayon*, zwłaszcza w partiach tła) w stosunku do jednolitych plam barwnych w obrębie konturów postaci w wydaniach warszawskich i jerozolimskich.

Ilustracja 2. Kornel Makuszyński, Marian Walentynowicz, *Druga księga przygód Koziołka Matołka*



Źródło: K. Makuszyński i M. Walentynowicz, *Druga księga przygód Koziołka Matołka*. Porównanie fragmentu okładki wydania lippstadckiego „Jutro Pracy” (1947) po lewej i wydania jerozolimskiego „W Drodze” (1944).

Ilustracja 3. Kornel Makuszyński, Marian Walentynowicz, *Druga księga przygód Koziołka Matołka*



Źródło: K. Makuszyński i M. Walentynowicz, *Druga księga przygód Koziołka Matołka*. Porównanie stronic wydania lippstadckiego „Jutro Pracy” (1947) po lewej i wydania jerozolimskiego „W Drodze” (1944).

Przyjąć zatem można, że mamy tu do czynienia z kolejną adaptacją graficzną (rysunkową) polegającą na zmodyfikowanym przerysie bądź – czego nie można wykluczyć – ponownym narysowaniu ilustracji w oparciu o wcześniejsze wydanie oryginalne Gebethnera i Wolffa.

* * *

Wszystkie powyższe przykłady recepcji i adaptacji edytorskich omawianych książek oraz paratekstów (Pantaleo 2018), mimo pozornie precedensowego i efemerycznego charakteru, wskazują jednak na intencjonalny zamiar, w gruncie rzeczy regulowany nie wyłącznie spontanicznymi bądź jednostkowymi potrzebami wydawniczymi, lecz systemowymi założeniami polityczno-edukacyjnymi. Wynikało to zarówno z ogólnej polityki oświatowo-kulturalnej prowadzonej przez Rząd Polski na Uchodźctwie (tzw. rząd londyński), jak również było konsekwencją oczekiwań odbiorczych, których ewidentnym efektem było wydanie choćby serii książek Koziołka Matołka. Dowodzić to może, że recepcja czytelnicza popularnych książek obrazkowych Makuszyńskiego i Walentynowicza po dekadzie od ich pierwszych wydań była na tyle trwała i dynamiczna, że generowała kolejne inicjatywy wydawnicze, których miejsca i daty wydań odzwierciedlały skomplikowane itineraria nie tylko polskich uchodźców wojennych, lecz również były wehikułem początków ich międzykulturowej recepcji⁷. Peregrynacyjny charakter podstawowego wątku fabularnego w aspekcie interpretacyjnym wydaje się konwieniować z ówczesnym kontekstem społeczno-historycznym naznaczonym powszechnym i masowym doświadczeniem migracyjnym, co dodatkowo współtworzyło przestrzeń dla edukacyjnych ofert w ramach polskiego uchodźczego życia oświatowego, o wymiarze interkulturowym. Zdążający do Pacanowa Koziołek Matołek, jako bohater książek obrazkowych, choć nigdy do Jerozolimy ani Lippstadt nie trafił, to był tam obecny w postaci wydawanych książek. Nie można wykluczyć również, że opowieści o Koziołku Matołku w formie przedwojennych edycji mogły trafiać do Palestyny zarówno z polskimi uchodźcami wojennymi, jak również wcześniej, choćby wraz z kolejnymi falami migrantów z Polski, tzn. aliji polskich Żydów (Zalewska,

⁷ O czym świadczyć może m.in. publikacja siostrzanej książki owego tandemu autorskiego o przygodach małpki Fiki-Miki, w tłumaczeniu na hebrajski pióra pochodzącej ze Lwowa Anny Pinkerfeldówny (פ. תואקתפרה / קי. ב. גוג ו. שומ-י. קי. / *Me'ora'ot Fiki-Moosh & Gog Ben Kush*, tł. Anda Pinkerfeld-Amir, Tel Awiw, wyd. Rodin, 1945) oraz wydania anglojęzycznego (*The Adventures of Piki-Miki*, tł. E.A. Artherton, London, Willow Press, 1946).

2000), w bagażach których mogły znajdować się być może egzemplarze tej jednej z najważniejszych polskich książek obrazkowych dla dzieci.

W licznych pracach poświęconych pamięci emigrantów (przesiedleńców, uchodźców, wysiedleńców) książka dziecięca, podobnie jak inne aspekty dziecięcego życia, jest marginalizowana, gdy w tle doświadczeń ludzi dzieją się tragiczne zawirowania historyczne, które w dużej mierze strauumatyzowały ich wczesne etapy życia (Przewrocka-Aderet, 2020; Stola, 2010). Nie oznacza to, że książki dziecięce i przedmioty do dzieci należące w przestrzeni kultury były przeźroczyste bądź nie odgrywały podmiototwórczej, tożsamościowej i kulturotwórczej roli (Nizińska, 2016; Orlev, 2012; Papużyńska, 1996).

Bibliografia

- Baluch, A. 2014. Koziołek Matołek – dziecko w wieku koziołka, *Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka*. 3, ss. 96–101.
- Bogusławska, A. 1965. Książki dla dzieci i młodzieży. W: Terlecki T. red. *Literatura polska na obczyźnie 1940–1960*. T. II. Londyn: Związek Pisarzy Polskich na Obczyźnie.
- Chłap-Nowakowa, J. 2014. Polacy w Jerozolimie podczas II wojny światowej. Jak święte miasto stało się drugim po Londynie centrum polskiej diaspory? W: Najder, Z. i Machcewicz, A. i in. red. *Węzły pamięci niepodległej Polski*, Kraków – Warszawa: Wydawnictwo Znak.
- Czarnik, O.S. 2012. *W drodze do utraconej Itaki. Prasa, książki i czytelnictwo na szlaku Samodzielnej Brygady Strzelców Karpackich (1940–1942) oraz Armii Polskiej na Wschodzie i 2. Korpusu (1941–1946)*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Davies, N. 2016. *Szlak nadziei. Armia Andersa. Marsz przez trzy kontynenty*. Warszawa: Rosikon Press.
- Draus, J. 1993. *Oświata i nauka polska na Bliskim i Środkowym Wschodzie 1939–1950*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Heska-Kwaśniewicz, K. 2016. Koziołka Matołka bój ze stalinizmem. [przedruk] W: Bator, M., Gierszewska B. i Kępczyk, K. red. *Koziołek Matołek i inne bajkowe zwierzęta w tekstach literatury i kultury*. Pacanów: Europejskie Centrum Bajki w Pacanowie i Instytut Filologii Polskiej UJK w Kielcach.
- Heska-Kwaśniewicz, K. 2019. Pochwała Koziołka Matołka, czyli o mądrości literatury dla najmłodszych. *Paidia i Literatura*. 1, ss. 13–17.

- Jędrzejczak, W.J. 2000. W polskiej szkole DP w Niemczech po drugiej wojnie światowej: wspomnienia ucznia z lat 1945–1949. *Archiwum Emigracji: studia, szkice, dokumenty*. 3, ss. 278–284.
- Kot, D. 2020. *Tratwa Odysa. Esej o uchodźcach*. Gdańsk: Słowo-Obraz-Terytoria.
- Krajewski, M. 2013. *Są w życiu rzeczy... Szkice z socjologii przedmiotów*. Warszawa: Fundacje Bęc Zmiana.
- Lasocki, W.A. 1989. Polskie wydawnictwa szkolne na obczyźnie. W: Czapliński, Cz. red. *Prace Kongresu Kultury Polskiej*, t. XI. *Oświata, książka i prasa na obczyźnie*. Londyn: Polskie Towarzystwo Naukowe na Obczyźnie.
- Lembeck, A. i Wessels, K., 2007. *Wyzwoleni, ale nie wolni: polskie miasto w okupowanych Niemczech*. Warszawa: Świat Książki.
- Łakomy, A. 2011. *Polska książka na obczyźnie. Niemcy Zachodnie 1945–1950*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Łakomy-Chłosta, A. 2017. Drukowane katalogi wydawnicze i księgarskie źródłem informacji o książce dipisowskiej w Niemczech Zachodnich w latach 1945–1950. *Z Badań nad Książką i Księgozbiorami Historycznymi*. T. 11, ss. 217–229.
- Ney-Krwawicz, M. 2014. *Na pięciu kontynentach. Polskie dzieci, młodzież i szkoły na tułaczyczych szlakach 1939–1950*. Warszawa: MWP.
- Ney-Krwawicz, M. 2020: „Polak w Afryce” o młodych i najmłodszych uchodźcach polskich z ZSRR w Afryce w latach 1943–1945. *Dzieje Najnowsze*. 4, ss. 25–54.
- Nizińska, E. 2016. Rzeczy nostalgiczne. O powrotach do krainy dzieciństwa. W: A. Rybus, M.W. Kornobis. *Ludzie w świecie przedmiotów. Przedmioty w świecie ludzi. Antropologia wobec rzeczy*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Odrzywołek, K. i Trojański, P. 2015. Dzieci Teheranu – od mrozów Syberii do słońca Palestyny. Rola delegatur Ambasady RP w ZSRR i armii Andersa w ratowaniu dzieci żydowskich. *Zagłada Żydów. Studia i Materiały*. R. 11, ss. 144–172.
- Orlev, U. 2012. *Książki mojego dzieciństwa (1931–1945)*, przeł. z ang. J. Rybicki, posł. A. Nasalska. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pantaleo, S. 2018. Paratexts in picturebooks. In: Kummmerling-Meibauer, B. red. *Routledge Companion to Picturebooks*. London – New York: Routledge Tylor and Francis Group.
- Papuzińska, J. 1996. *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Patek, A. 2021. Soplicowo nad Jarkonem. Próba portretu zbiorowego pol-

- skich uchodźców wojennych w Tel Awiwie (1940–1948). *Studia Środkowo-europejskie i Bałkanistyczne*. T. 30, ss. 29–51.
- Przewrocka-Aderet, K. 2020. *Polanim. Z Polski do Izraela*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Rybicka, K. 2020. Wędrowcy i podróżnicy. W: Wincencjusz-Patyna, A. red. *Admirałowie wyobraźni. 100 lat polskiej ilustracji w książkach dla dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Stola, D. 2010. *Kraj bez wyjścia? Migracje z Polski 1949–1989*. Warszawa: Wydawnictwo IPN.
- Szmatoła, R. 2016. Koziołek Matołek za granicą. W: Bator, M., Gierszewska B. i Kępczyk K. red. *Koziołek Matołek i inne bajkowe zwierzęta w tekstach literatury i kultury*. Pacanów: Europejskie Centrum Bajki w Pacanowie i Instytut Filologii Polskiej UJK w Kielcach.
- Urbanek, M. 2017. *Makuszyński. O jednym takim, któremu ukradziono słońce*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Zalewska, G. 2000. Emigracja Żydów z Polski. W: Cała, A., Węgrzynek, H. i Zalewska, G. red. *Historia i kultura Żydów polskich. Słownik*. Warszawa: WSiP.

Spis ilustracji

1. Kornel Makuszyński, Marian Walentynowicz, *120 przygód Koziołka Matołka*. Porównanie stronicy wydania warszawskiego „Gebethner i Wolff” (1933) po lewej i wydania jerozolimskiego „W Drodze” (1944).
2. Kornel Makuszyński, Marian Walentynowicz, *Druga księga przygód Koziołka Matołka*. Porównanie fragmentu okładki wydania lippstadtckiego „Jutro Pracy” (1947) po lewej i wydania jerozolimskiego „W Drodze” (1944).
3. Kornel Makuszyński, Marian Walentynowicz, *Druga księga przygód Koziołka Matołka*. Porównanie stronicy wydania lippstadtckiego „Jutro Pracy” (1947), po lewej i wydania jerozolimskiego „W Drodze” (1944).

Jerusalemian and Lippstadtian peregrinations of Matołek the Billy Goat. Research on the Polish picturebooks in the East and West

Abstract: The authors trace the previously non-examined history of the editions of Kornel Makuszyński and Marian Walentynowicz’s adventures of *Matołek the Billy Goat* (canonical example of Polish children’s picturebooks) published dur-

ing the Second World War (in Palestine) and immediately after it (in Lippstadt, Germany) in the context of the life of Poles in exile (in particular in the aspect of culture and education) in the Middle East and West Germany. Research analyses are focused on the circumstances and mechanisms of publication, adaptation and graphic modification, educational functions and the scope of the reading impact of these initiatives in the context of the mass migrations of the time and intercultural exchange. Also, as far as the interpretative aspect is concerned, the peregrinatory nature of the main plot line seems to convene with the socio-historical context of the day, marked with the common mass experience of migration, which additionally co-created space for intercultural educational offers as a part of the educational life of Poles in exile.

Keywords: Polish picturebook for children, *Matolek the Billy Goat*, intercultural exchange, Poles in exile

Translated by Hubert Bilewicz and Małgorzata Cackowska



Od akwizycji języka ojczystego do kompetencji różnojęzycznych dziecka w młodszy wieku szkolnym

Streszczenie: Celem artykułu jest próba opisanie głównych wyzwań dla rozwoju językowego i edukacji ojczystojęzycznej dziecka w młodszy wieku szkolnym w kontekście powszechnej wielojęzyczności, wynikającej z obowiązkowej nauki języka obcego na etapie edukacji przedszkolnej, międzynarodowej mobilności rodzin i migracji. W centrum dociekań znajduje się relacja pomiędzy językiem ojczystym i kolejnymi językami przyswajanymi przez dziecko. Omówiono miejsce i rolę języka pierwszego w nabywaniu/uczeniu się nowych języków, w świetle ustaleń poczynionych na gruncie psycholingwistyki i glottodydaktyki porównawczej. Refleksja teoretyczna jedynie oświetla ważniejsze aspekty tej złożonej problematyki. Przyświeca jej teza, że różnorodność kulturowa i językowa rodzi potrzebę myślenia o edukacji językowej w sposób holistyczny, to znaczy taki, w którym ma miejsce integracja paradygmatów, podejść i zaleceń dydaktyki języka ojczystego z metodami nauczania języków obcych. Założenia i koncepcje naukowe dotyczące rozwoju kompetencji różnojęzycznej dziecka poparte są przykładami konkretnych rozwiązań dydaktycznych stosowanych w krajach o bogatej tradycji w zakresie edukacji międzykulturowej. Konkluzja rozważań brzmi – warto korzystać z innowacyjnych strategii pedagogicznych, działań i zasobów, które mogłyby rozwijać kompetencje różnojęzyczne uczniów, z którymi pracujemy w szkołach w Polsce.

Słowa kluczowe: język ojczysty, kompetencje różnojęzyczne, pluralistyczne podejścia w glottodydaktyce

Wstęp

Ideą obchodzonego od 2000 roku Międzynarodowego Dnia Języka Ojczystego jest upowszechnianie wiedzy na temat bogactwa różnorodności językowej

i podkreślenie jego wartości dla rozwoju dziedzictwa kulturowego ludzkości. Ochrona języków ojczystych, promowanie wielojęzyczności i zaakcentowanie znaczenia edukacji językowej to główne przesłanki tej idei. Są one spójne z Dekadą Języków Rdzennych, proklamowaną przez Organizację Narodów Zjednoczonych na lata 2022–2032, której międzynarodowym koordynatorem jest UNESCO. Język ojczysty i języki lokalne (rodzime dialekty) są najważniejszymi, niezastąpionymi drogami przekazu kultury, wiedzy i mądrości, wielojęzyczność natomiast ma znaczenie dla realizacji wszystkich celów Agendy Zrównoważonego Rozwoju 2030 <https://en.unesco.org/commemorations/motherlanguageday>).

Złożone relacje pomiędzy językiem ojczystym i kolejnymi językami przyśwajanymi przez dziecko są interesującym przedmiotem interdyscyplinarnych badań. Tekst stanowi próbę odpowiedzi na pytanie o miejsce i rolę języka pierwszego/rodzimego w nabywaniu/uczeniu się nowych języków; aby jej udzielić, odwołano się do najważniejszych ustaleń poczynionych na gruncie psycholingwistyki i glottodydaktyki porównawczej. Refleksji teoretycznej przyświeca teza, że różnorodność kulturowa i językowa rodzi potrzebę myślenia o edukacji językowej w sposób holistyczny, integrujący paradygmaty badawcze i podejścia dydaktyczne typowe dla dydaktyki języka ojczystego z dydaktykami nauczania języków obcych. Warto korzystać z rozwiązań dydaktycznych stosowanych w krajach o bogatej tradycji w zakresie edukacji międzykulturowej i wypracowanych w przedszkolach i szkołach wielokulturowych miast (np. Kraków, Warszawa, Berlin).

Język domu rodzinnego jako podstawa tożsamości i narzędzie kulturowe

Wieloznaczność terminologiczna obserwowana w różnych dziedzinach językoznawstwa polonistycznego i zagranicznego sprawia, że zdefiniowanie pojęć kluczowych dla problematyki tekstu nie jest zadaniem łatwym. Terminem „język ojczysty” (en. – *mother tongue*, fr. – *langue maternelle*) określa się „język używany w kraju pochodzenia mówiącego, który mówiący przyswoił sobie w dzieciństwie w trakcie procesu nauki języka” (Miodunka, 2016, s. 335). Język ojczysty jest pierwszym poznawanym i „doświadczanym” (doznawanym) przez człowieka językiem, w którym porozumiewa się z otoczeniem. Ma on znaczący udział w poznawaniu świata i kształtowaniu struktury osobowości, sprawiając, że człowiek się z nim utożsamia, a w dorosłym życiu zazwyczaj w nim myśli, śni, liczy i modli się (Lipińska, 2003, s. 15). To ję-

zyk tego narodu, z którym identyfikuje się dana osoba, niezależnie od tego, czy deklaracja tej identyfikacji jest szczerą, wynika z rzeczywistego poczucia przynależności do tradycji, kultury, racy stanu, systemu wartości, symboliki, często także religii oraz systemu stereotypów danej nacji i niezależnie od stopnia znajomości jej języka. Zgodnie z takim rozumieniem język ojczysty – jak wszystko, co polega na wyborze – może się teoretycznie wielokrotnie zmieniać. Bardziej ogólnym (neutralnym) odpowiednikiem terminu JO jest język rodzimy, który poznajemy w sposób naturalny wraz z poznawaniem otoczenia (świata). Odbywa się to zazwyczaj w środowisku rodzinnym, rzadziej w innym (np. dom dziecka, rodzina zastępcza etc.), a osobą, od której przejmujemy tę kompetencję, jest zazwyczaj matka, rzadziej inny członek rodziny lub opiekun/ka (Cockiewicz, 2013, s. 206). Język domu rodzinnego (*heritage language, home language, langue d'origine*) jest zatem rdzenną wartością kreującą tożsamość międzykulturową (Nikitorowicz, 2012). Język(i) matki i ojca przyswajamy od momentu przyjścia na świat, „wychowujemy” się od urodzenia, kody domu rodzinnego (jedno lub wielopokoleniowego) bezpośrednio rzutują na nasze myślenie i kształtują nasz sposób postrzegania świata. Język ojczysty jest nośnikiem tożsamości narodowej, podstawą rozwoju poznawczego jednostki i narzędziem uczenia się.

Każdy język funkcjonuje w obrębie dwóch alfabetów – alfabetu znaków graficznych i alfabetu znaczeń kulturowych. Nasze bycie w drugim języku, czy w każdym kolejnym, niemal nigdy nie przekracza granic, do jakich jesteśmy w stanie dotrzeć w obrębie języka rodzimego (...). Łatwiej osiągnąć pułap, w którym obcy język zdołamy traktować jako własny, niż osiągnąć to w zakresie identyfikowania się z obcą kulturą (Garncarek, 2016, s. 176).

Od pierwszego języka nie można uciec w sposób ostateczny. Ani dziecko, ani osoba dorosła w trakcie nabywania, czy nawet biegłego władania drugim językiem nie jest wolna od osadzonych głęboko w ojczystej mowie obszarów nietransferabilnych (Garncarek, 2018, s. 22). Wilhelm von Humboldt w słynnym dziele *Rozmaitość języków a rozwój umysłowy ludzkości* (1836) ukuł tezę, że w każdym języku zawiera się swoisty sposób widzenia świata. Stała się ona jednym ze źródeł, najważniejszej dla etnolingwistycznej wersji kognitywizmu i lingwistyki kulturowej, kategorii Językowego Obrazu Świata (JOŚ). To „zawarta w języku interpretacja rzeczywistości, dająca się ująć w postaci zespołu sądów o świecie, ludziach, rzeczach, zdarzeniach. Interpretacja ta jest rezultatem subiektywnej percepcji i konceptualizacji rzeczywistości przez

mówiących danym językiem, ma więc charakter wyraźnie podmiotowy, antropocentryczny, ale zarazem jest intersubiektywna w tym sensie, że podlega uspołecznieniu i staje się czymś, co łączy ludzi w danym kręgu społecznym, czyni z nich wspólnotę myśli, uczuć i wartości; czymś, co wtórnie wpływa (...) na postrzeganie i rozumienie sytuacji społecznej przez członków wspólnoty” (Bartmiński, 2009, s. 23).

Badania psychologicznych aspektów dwu- i wielojęzyczności, rozwoju mowy dzieci wielojęzycznych, stanowiące dziś obszerny nurt interdyscyplinarnych analiz (Kurcz, 2007; <http://langusta.edu.pl/research/>), potwierdziły różnice i podobieństwa w nabywaniu pierwszego i drugiego języka, dowiodły ponadto, że każdy z rodziców, obok przekazywania języka, przekazuje dziecku również wiedzę o świecie. Język i świadomość rodzą się jednocześnie, czego przy nabywaniu kolejnych języków już nigdy nie doświadczamy.

Świadomość językowa, nazywana niekiedy samowiedzą, intuicją lub sprawnością językową, w przypadku pocucia językowego dziecka oznacza uzmysłowienie sobie przez nie „istnienia symboli językowych i reguł języka, czyli świadome używanie przez dziecko środków językowych, kontrolowanie poprawności ich wykorzystania, intencjonalne manipulowanie tymi środkami, czyli wykonanie celowych operacji na elementach języka (symbolach i regułach)” (Krasowicz-Kupis, 2004, s. 19). W szerokim ujęciu obejmuje wiedzę, umiejętności i doświadczenia (zdobywane w wyniku relacji z innymi ludźmi, uczenia się i twórczej aktywności własnej) jednostki związane z posługiwaniem się językiem/językami) w różnych jego aspektach, formach (mówionej, pisanej) i kontekstach użycia dostępne badania pozwalają sugerować, iż rozwój świadomości językowej dzieci dwujęzycznych wyprzedza rozwój tej dyspozycji u dzieci jednojęzycznych nawet o 2–3 lata (Kuszak, 2014, s. 114).

Wśród lingwistów i lektorów panuje powszechna zgoda, że na uczenie się/akwizycję nowego języka ogromny wpływ ma zarówno pierwszy, jak i inne już nabyte kody językowe (Paradowski, 2017, s. 11). Uznanie języka ojczystego uczniów szczególnie w klasach jednolitych językowo powinno stać się normą. Język pierwszy (źródłowy) może być medium nauczania, narzędziem do osiągnięcia celów organizacyjno-logistycznych zajęć, komunikacji rówieśniczej, podstawą porównań międzyjęzycznych. Staje się użyteczny w nauczaniu komparatywno-kontrastywnym¹. Warto pamiętać, że kompe-

¹ Michał Paradowski (2017, s. 129–173) zaproponował kontrastywny model pedagogiczny, który w nowatorski sposób wykorzystuje analogie między językiem źródłowym i docelowym ucznia.

tencje językowe ukształtowane na bazie języka ojczystego mają kluczowe znaczenie w nauce kolejnych języków. UNESCO w Bangkoku opracowało już w 2007 roku zestaw narzędzi *Advocacy Kit for Promoting Multilingual Education: Including the Excluded*, którego mogliby używać decydenci, praktycy edukacji, specjaliści i osoby posługujące się językami mniejszości etnicznych w celu podniesienia świadomości na temat znaczenia opartej na języku ojczystym (*Mother Tongue-Based Multilingual Education: MTB MLE*) wielojęzycznej edukacji. Wiedza i doświadczenie dzieci zdobyte w środowisku domowym i społeczności lokalnej są uznawane za ważne narzędzia dalszego uczenia się (Malone, 2019). W Stanach Zjednoczonych w przypadku dzieci ze świata urodzonych w tym kraju to ich język ojczysty jest używany jako źródło nauki języka angielskiego:

Jest to medium, które sprzyja ich najwcześniejszym i najtrwalszym relacjom, pierwszym koncepcjom świata i wyłaniającym się poczuciu siebie i swojej tożsamości (Illinois Early Learning and Development, 2013, s. 89).

Relacje między różnymi językami w zarysie

Relacje zachodzące między językiem pierwszym dziecka (L1), językami codziennej komunikacji (większościowym) i językami edukacji szkolnej (właściwymi danej dziedzinie językami naukowymi) oraz kolejnymi poznawanymi Ln są bardzo skomplikowane. Ogólnie rzecz ujmując, mówienie w dwóch lub więcej językach ułatwia i przyspiesza rozwój niektórych umiejętności poznawczych (np. funkcje wykonawcze) i wczesnych umiejętności czytania i pisanie, zwłaszcza świadomości fonemicznej i metajęzykowej². Kluczowe zasady przyswajania języka obcego we wczesnym wieku szkolnym opracował lingwista Barry MCLAughlin (1984), na podstawie badań i obserwacji dzieci imigrantów w Stanach Zjednoczonych. Populacji dzieci negocjujących języki *dual language learners* (DDLs) hiszpański i angielski od wczesnego dzieciństwa stanowi 72% w tym kraju i gwałtownie wzrasta. Unikatowy

² Nie istnieje jeden model dwujęzyczności. To kontinuum obejmujące zarówno tych, którzy niedawno zaczęli uczyć się języka obcego, jak i osoby o tzw. dwujęzyczności zrównoważonej, czyli mające dwa (lub więcej) języki ojczyste. „Jeśli ktoś chciałby zaliczyć do dwujęzycznych tylko osoby, które władają oboma znanymi sobie językami z biegłością właściwą językowi ojczystemu, zabrakłoby określenia dla zdecydowanej większości ludzi posługujących się dwoma językami na co dzień” (Grosjean, 2012).

socjolingwistyczny scenariusz szeroko rozpowszechnionej zrównoważonej dwujęzyczności w dość jednorodnej grupie etnicznej obserwujemy na Malcie. Małoletni mieszkańcy tego kraju (dzieci w wieku od 4 do 7 lat) są gotowi do dwujęzycznego funkcjonowania od wczesnych lat, albowiem mają kontakt z dwoma językami, równocześnie maltańskim i angielskim, i innymi (najczęściej włoskim). Angielski jest synonimem edukacji, maltański domu, rodziny, środowiska rówieśniczego (Camilleri and Grima, 2013).

Języki, którymi posługuje się dwu-/wielojęzyczna jednostka, należy traktować jako jeden wspólny zasób językowy, tworzący w jej umyśle jeden zintegrowany system (García, 2009). Debaty o dwujęzycznej przewadze sprowadzają się do pytania o korzyści poznawcze, wynikające z zarządzania dwoma systemami językowymi w jednym umyśle (Schwieter i in., 2021). Wielojęzyczność tworzy nową jakość i należy rozpatrywać ją całościowo, stawia szczególne wyzwania przed dziećmi w sferze przyswajania języków, ponieważ mogą mieć w każdym z nich ograniczony kontakt (Haman, 2021). Koncepcja wpływu międzyjęzykowego (CLI – *cross-linguistic influence*) – wykorzystania wiedzy językowej, zarówno pojęciowej, jak i fonologicznej, z pierwszego języka do nauki języka dodatkowego (i *vice versa*) – jest przedmiotem badań i dyskusji psycholingwistów na całym świecie (Philips Galloway and Lesaux, 2017). Zagadnienie wpływu międzyjęzykowego zdefiniował i opisał Terence Odlin (Odlin, 1989). Ten wielokierunkowy fenomen przenoszenia/transferu elementów już opanowanego języka do nowego determinuje proces przyswajania kolejnych języków. Wszystkie języki, którymi dana osoba się posługuje, wzajemnie na siebie oddziałują. Imponująca liczba badań naukowych potwierdza umiarkowanie silną korelację między umiejętnościami czytania i pisania L1 i L2 uczniów dwujęzycznych w sytuacjach, w których uczniowie mają możliwość rozwijania tych umiejętności w obu językach jednocześnie (Paradowski, 2017, s. 72).

Wspieranie dwujęzycznych dzieci zależy do pewnego stopnia od tego, jak rozumiemy związek między językami, których nauczyło się dziecko. Jego istotę wyjaśnia hipoteza interdependencji (*interdependence principle*), czyli współzależności językowej kanadyjskiego językoznawcy Jima Cumminsa: „Przeniesienie poziomu biegłości językowej, osiągniętej w efekcie nauczania jednego języka (Lx), do uczenia się drugiego języka (Ly), może nastąpić pod warunkiem, że istnieje odpowiednia ekspozycja na (Ly) (w szkole lub środowisku) i odpowiednia motywacja do nauki (Ly)” (Cummins, 2006, s. 38).

Common Underlying Proficiency (CUP) wyjaśnia sposób, w jaki wiedza zdobyta w dowolnym języku użytkownika przenosi się na inne języki, które

on zna. Ta ogólna (ukryta) wiedza językowa, rozumiana jako biegłość poznawcza, akademicka, leży u podstaw osiągania wyników w nauce w obu językach (Cummins, 2016).

Podejścia pluralistyczne we wczesnoszkolnej edukacji językowej

Skuteczną praktyką pedagogiczną w kontekstach edukacyjnych, w których język szkolny lub język wykładowy różni się od języków uczniów, jest *translanguaging*. Koncept ten, przyjęty i spopularyzowany w Stanach Zjednoczonych przez Ofelię Garcíę (2009), ma dziś znaczenie globalne i odnosi się do praktyk wielojęzycznych osób „przeskakujących” (*code-switching*) z jednego języka do drugiego, lub nawet hybrydyzujących te kody na swoje potrzeby. Termin przeniesiono do świata edukacji, aby zachęcić nauczycieli do korzystania z dostępnego języka, by w ten sposób pomóc uczniom mającym trudności z językiem nauczania³. W doskonaleniu umiejętności uczących się języków istotne jest podnoszenie ich świadomości w zakresie wszystkich języków, którymi się posługują. Możemy odwoływać się nie tylko do znajomości języka pierwszego, ale równie dobrze zastosować naukę przez analogię z innymi językami, z którymi nasi uczniowie są zaznajomieni, wykorzystywać ich skumulowane doświadczenie językowe. Dzięki stałemu porównywaniu systemów językowych ze sobą uczniowie rozwijają sprawność postrzegania języka jako systemu logicznego. Kongruencja (zgodność) przejawia się bowiem w licznych strukturach w różnych językach (Paradowski, 2008, s. 550).

Na współczesną myśl glottodydaktyczną ogromny wpływ ma *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (2001/2003), dając początek nowemu paradygmatowi kształcenia językowego tzw. podejściu różnojęzycznemu, które zakłada, że w czasie komunikacji egzolingwalnej użytkownicy języka aktywują te ze składowych własnego repertuaru językowego, które zagwarantują im skuteczność aktu komunikacji. Definicja kompetencji różnojęzycznej zapoczątkowała swoistego rodzaju (re)ewolucję w myśli glottodydaktycznej. Zgodnie z nią odchodzi się od klasycznej dychotomii: język ojczysty/język obcy na rzecz jednej, całościowej kompetencji, obejmującej cały repertuar językowy jednostki, z którego uczestnicy aktu komunikacji korzystają w zależności od kontekstu wymuszonego przez daną sytuację komunikacyjną (Kucharczyk i Szymankiewicz, 2018). Wspieranie różnojęzyczności jest za-

³ Z pedagogiki tej korzystano, przykładowo, by pomóc hiszpańskojęzycznym uczniom w nauce w języku angielskim (García, 2009; Canagarajah, 2013).

tem kluczowym zadaniem współczesnej europejskiej polityki językowej, ukierunkowanej na zachowanie równości języków państw członkowskich Unii Europejskiej, na terenie której funkcjonują 23 języki urzędowe i 60 lokalnych (Gębał, 2019, s. 230). Pod uwagę brane są dwa główne elementy: z jednej strony, nauczanie przynajmniej dwóch języków od najmłodszych lat, a z drugiej strony fakt, że wiele dzieci imigrantów musi nauczyć się języków edukacji różnych państw europejskich. Aby pogodzić te dwa wymogi, uwzględnia się wszystkie występujące w klasie języki: te nauczane, języki, którymi uczniowie posługują się w domu, oraz języki przedmiotów szkolnych (Wei, 2018). W 2007 roku Rada Europy wyznaczyła cztery podejścia, sprzyjające rozwojowi kompetencji w zakresie różnojęzyczności i różnokulturowości: *Intercultural Approach*, *Awakening to Languages (AtL)*, *Intercomprehension* i *Integrated Didactic Approach*. Wszystkie są szczegółowo opisane w ramach *The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*/ un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (FREPA/CARAP) (<https://carap.ecml.at>), czyli *Systemu opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby* (Gębał, 2019, s. 237). Podejścia pluralistyczne opierają się na założeniu, że proces nauczania i uczenia się powinien obejmować wiele języków i kultur, niezależnie od przedmiotu. Wzmacniają pogląd, że wcześniejsza wiedza językowa i kulturowa dzieci jest doceniana, uznana i mile widziana w każdym środowisku uczenia się, w szczególności w kształceniu językowym. *Awakening to Languages (AtL)* lub *Éveil aux Langues* we Francji i Szwajcarii jest jednym z czterech głównych pluralistycznych podejść do języków i kultur w ramach FREPA. Podejście to jest bezpośrednim spadkobiercą koncepcji rozbudzania językowego (*language awareness*), która pojawiła się w Wielkiej Brytanii w latach 80., głównie dzięki teoretycznej i praktycznej pracy Erica Hawkinsa (1996). Dla brytyjskiego dydaktyka świadomość językowa stanowi swego rodzaju pomost między tym, co w umyśle ucznia pojawia się w wyniku zajęć z języka ojczystego, a tym, co dziecko zyskuje na zajęciach z języków obcych. Przebudzenie/otwarcie na języki ma miejsce, gdy część zajęć dotyczy języków, których szkoła nie zamierza nauczać (które mogą być językami ojczystymi niektórych uczniów, ale nie muszą). Jest to przedsięwzięcie globalne, zwykle o charakterze porównawczym, które dotyczy obu języków, języka lub języków szkoły oraz jakiegokolwiek języka obcego (lub innego), którego dzieci się uczą (Candelier, 2017). Bazująca na takim podejściu przedszkolna i wczesnoszkolna edukacja językowa przyczynia się do wzbogacenia edukacji różnojęzycznej i różnokulturowej. Dowodem tego są raporty z wdrożeń i wykorzystania AtL w dwóch projektach,

w ramach których autorzy Daniela Coelho i Yecid Ortega (2020) prowadzili badania jakościowe w wybranych przedszkolach i szkołach podstawowych w czterech krajach: Portugalii, Kolumbii, Kanadzie i Stanach Zjednoczonych. Nauczyciele szczegółowo opisywali konkretne przykłady strategii, które wpisują się w podejście pluralistyczne do rozbudzania świadomości językowej. Okazało się, że podejścia te wzbudziły ciekawość dzieci językami i różnorodnością kulturową, w szczególności promując umiejętności komunikacyjne i świadomość fonologiczną, oraz zainteresowanie nauczycieli włączaniem wielu języków i kultur do programów wychowania językowego dzieci w przedszkolu i szkole podstawowej. Podobnym przedsięwzięciem promującym ideę otwarcia na języki jest realizowany w formule laboratorium językowego projekt o nazwie DuLaLa realizowany we Francji (<https://dulala.fr>).

Podsumowanie i wnioski

Globalizacja i migracja zmieniły krajobraz językowy i kulturowy wielu krajów, które obecnie charakteryzują się „skrajną złożonością językową” (Garton and Kubota, 2015, s. 418) i mają do czynienia z różnorodnymi językowymi i kulturowymi repertuarami ich mieszkańców. Kontakt dziecka z różnymi językami i kulturami we wczesnym wieku pozwala mu rozwijać zrozumienie kulturowe i kompetencje komunikacyjne niezbędne w wielojęzycznym i wielokulturowym świecie (Coelho and Ortega, 2020). Wielojęzyczni uczniowie stawiają przed nauczycielami i decydentami dwojakie cele: (1) zrozumienie procesów rozwojowych, w wyniku których dzieci uczą się dwóch (lub więcej) języków oraz tego, jak te doświadczenia wpływają na wczesny rozwój umiejętności czytania i pisanie; oraz (2) zrozumienie nakładania się w edukacji początkowej potrzeb edukacyjnych dzieci dwujęzycznych i ich jednojęzycznych rówieśników (Galloway and Lesaux, 2017, s. 27). Ewa Haman (2021) na podstawie długoletnich badań rozwoju językowego dzieci postuluje, by badacze i praktycy skłaniali się do myślenia o rozwoju językowym ponad podziałami i nieuprawnionymi porównaniami, a więc zaniechali analiz bazujących na rywalizacyjnym podejściu do rozwoju językowego dzieci jednojęzycznych i dwu-/wielojęzycznych. Oczekiwanie, że wielojęzyczni będą równi we wszystkich wymiarach rozwoju językowego jednojęzycznym, jest nierealistyczne i bezpodstawne, podobnie jak oczekiwanie, że wszyscy wielojęzyczni przewyższają jednojęzycznych w rozwoju poznawczym (Haman, 2021).

Intensywne przemieszczenia migracyjne, które przybrały na sile od początku 2022 roku na skutek działań wojennych w Ukrainie, obecność dzieci

z różnych kręgów kulturowych w polskich przedszkolach i szkołach, połączone z europejską polityką wczesnego nauczania języków obcych, stanowią ogromne wyzwanie, ale i niebywałą szansę dla rozwijania innowacyjnych podejść w dydaktyce językowej w Polsce. Wciąż obecna w polskim systemie edukacyjnym separacja nauczania języka ojczystego i języków obcych powoli ulega zmianie, ponieważ charakter kontaktów językowych i potrzeby edukacyjne uczniów zmieniły się diametralnie. Umieędzynarodowienie nauki i rosnąca interdyscyplinarność badań z zakresu lingwistyki i pedagogiki językowej (Gębał i in., 2020) powodują przenikanie się odmiennych początkowo tradycji metodycznych. Ścisła współpraca naukowców oraz praktyków z zakresu nauczania języków ojczystych oraz obcych owocuje powstawaniem skutecznych strategii holistycznie pojmowanego kształcenia językowego (Awramiuk i Rozumko, 2018). Sprzyja temu m.in. strategia zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego (CLIL), jako sprawdzonego modelu kształcenia w duchu edukacji pluralistycznej (Muszyńska i Papaja, 2019). Opracowywane i wdrażane w Polsce modele edukacji wspierającej różnojęzyczność i wielokulturowość, również w odniesieniu do kształcenia językowego dzieci z rodzin migrujących, które znalazły się w polskich szkołach, są niezwykle obiecujące (Rabiej, 2021).

Bibliografia

- Awramiuk, E. i Rozumko, A. red. 2018. *Z problematyki kształcenia językowego*. T. 7. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bartmiski, J. 2009. *Aspects of Cognitive Ethnolinguistics*. London: Equinox.
- Camilleri Grima, A. 2013. A select review of bilingualism in education in Malta. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 16 (5), pp. 553–569.
- Canagarajah, A.S. 2013. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Candelier, M. 2017. Awakening to Languages and Educational Language Policy. In: Cenoz, J. Gorter, D. and May, S. eds. *Language awareness and multilingualism*. Springer, pp. 161–173.
- Cockiewicz, W. 2013. Jak uporządkować terminologiczny chaos w glottodydaktyce i po co? *LingVaria*. R. 8, nr 1, ss. 201–213.
- Cummins, J. 2006. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

- Cummins, J. 2016. Reflections on Cummins (1980). „The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue”. *Tesolquarterly TESOL Quarterly*. **50** (4), pp. 940–944.
- Galloway, P. and Lesaux, N. 2017. A matter of opportunity. Language and reading development during early childhood for dual-language learners. In: *The Routledge international handbook of early literacy education: A Contemporary Guide to Literacy Teaching and Interventions in a Global Context*. London: Routledge, pp. 26–39.
- García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Garncarek, P. 2016. Zapomniana droga. Od języka ojczystego do wielojęzyczności. W: Awramiuk, E. i Korolczuk, M. red. *Z problematyki kształcenia językowego*. T. 6. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku, ss. 171–183.
- Garncarek, P. 2018. Nauczanie dzieci języków obcych w kontekście akwizycji pierwszego języka. *Postscriptum Polonistyczne*. **2** (22), ss. 13–24.
- Garton, S. and Kubota, R. 2015. Joint colloquium on plurilingualism and language education: Opportunities and challenges, (AAAL/TESOL). *Lang. Teach. Language Teaching*. **48** (3), pp. 417–421.
- Gębał, P. 2019. *Dydaktyka języków obcych: Wprowadzenie*. Warszawa: PWN.
- Grosjean, F. 2012. *Bilingual life and reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Haman, E. 2021. *Multilingual children: Developmental opportunities and challenges*. [Wykład wideo]. Current trends in multilingualism research, Uniwersytet Warszawski. https://www.youtube.com/watch?v=htXehOXUL7U&ab_channel=UWLiveStream.
- Hawkins, E. 1996. *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krasowicz-Kupis, G., 2004. *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kurcz, I. 2007. *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kuszak, K., 2014. Przejawy rozwoju świadomości językowej w okresie dzieciństwa i możliwości jej stymulowania. *Cieszyński Almanach Pedagogiczny*. T. 3, ss. 111–127.
- Lipińska, E. 2003. *Język ojczysty, język obcy, język drugi: wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Malone, S. 2019. *Including the Excluded: Promoting Multilingual Education*.

- MTB MLE Resource Kit*. UNESCO Bangkok: Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- McLaughlin, B. 1984. *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miodunka, W. 2016. *Glottodydaktyka polonistyczna: Pochodzenie, stan obecny, perspektywy*. Księgarnia Akademicka.
- Muszyńska, B. i Papaja, K. 2019. *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe/ Content and language integrated learning (CLIL)*. Warszawa: PWN.
- Nikitorowicz, J. 2012. Język domu rodzinnego jako rdzenna wartość kreująca tożsamość międzykulturową. *Wychowanie w Rodzinie*. 5, ss. 67–82.
- Odlin, T. 1989. *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paradowski, M.B. 2017. *M/Other tongues in language acquisition, instruction, and use*. Warsaw: Institute of Applied Linguistics University of Warsaw.
- Rabiej, A. 2021. Strategie nauczania/uczenia się w klasie wielokulturowej. W: *Personalizacja w akademickiej i szkolnej dydaktyce polonistycznej*. Kraków: Universitas, ss. 191–211.
- Schwieter, J.W., Festman, J. and Ferreira, A. 2021. Current research in bilingualism and its implications for cognitive translation and interpreting studies. *Linguist. Antverp. Linguistica Antverpiensia*. 19, pp. 80–93.
- Wei, L. 2018. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*. 39 (1), pp. 9–30.

From the acquisition of the mother tongue to the multilingual competences of a child at a younger school age

Abstract: The aim of the article is an attempt to describe the main challenges for the language development and mother tongue education of a child at an early school age in the context of common multilingualism, resulting from the compulsory learning of a foreign language at the stage of preschool education, international mobility of families and migration. At the heart of the research is the relationship between the mother tongue and other languages of the child. The place and role of the first language in acquisition / learning new languages was discussed in the light of the findings of psycholinguistics and comparative glottodidactics. Theoretical reflection only illuminates the more important aspects of this complex issue. It is guided by the thesis that cultural and linguistic diversity gives rise to the need to think about language education in a holistic way, that is, one in which

there is an integration of paradigms, approaches and recommendations of mother tongue teaching with methodologies of foreign language teaching. Scientific assumptions and concepts regarding the development of a child's multilingual competence are supported by examples of specific didactic solutions used in countries with a rich tradition in the field of intercultural education. The conclusion of the considerations is – it is worth using innovative pedagogical strategies, activities and resources that could support students' multilingual competence whom we work in schools in Poland.

Keywords: mother tongue, multilingual competences, multilingualism, pluralistic approaches in glottodidactics

Translated by Marta Krasuska-Betiuk

**FORUM PEDAGOGÓW
MIĘDZYKULTUROWYCH**



Przekaz z granicy a potrzeba edukacji, czyli czego uczy młodzież wielokulturowa rzeczywistość?

Streszczenie: Od końca lata 2021 roku otrzymujemy medialne przekazy ukazujące sytuację migracyjną na granicy polsko-białoruskiej. Docierające obrazy, informacje ujawniają dramatyczną sytuację osób-uchodźców-migrantów z krajów Bliskiego Wschodu próbujących poprzez nasz kraj przedostać się do krajów Europy Zachodniej. Pozbawieni niemal zupełnie pomocy humanitarnej koczują w lesie. Zziębnięci, głodni, chorzy wyczekują pomocy ze strony odpowiednich służb. Sytuacja jest bardzo trudna, gdyż ma wymiar nie tylko humanitarny, społeczny, ale także, a może nade wszystko polityczny. Ten obraz dociera do dorosłych, ale też do młodzieży, która nie zawsze potrafi zrozumieć zaistniałą sytuację, w tym brak działań pomocowych. Obserwując postawy dorosłych, młodzież uczestniczy w lekcji obojętności i akceptacji zła. Dlatego celem niniejszego tekstu jest zwrócenie uwagi na przekaz, jaki otrzymuje młode pokolenie, oraz wskazanie na przykładowe działania edukacyjne, które należy podjąć w środowiskach wychowawczych, aby zachować odpowiedzialność i wartości humanitarne, które winny dominować w procesie edukacyjno-wychowawczym. Tak, aby w świecie – coraz bardziej wielokulturowym – stały się powszechną praktyką społeczną.

Słowa kluczowe: przekaz, granica, wielokulturowość, młodzież, edukacja

Na początek

Zasadniczo od zawsze funkcjonujemy – jako społeczeństwo – w rzeczywistości wielokulturowej. Przez kolejne wieki zmieniano nam granice państwa, wyznaczano nowe tereny życia, co zawsze wiązało się z koniecznością poznawania nowych kultur i zwyczajów mieszkających z dawien dawna na danym terenie ludzi (Nikitorowicz, 2009). Poznawanie, a dalej adaptacja do nowych

warunków wymagały otwartości na „inność”, określonego kompromisu niezbędnego dla wspólnego współistnienia. Dodatkową płaszczyzną stykania się z odmiennością kulturową i etniczną były częste przecież przypadki osiedlania się w kraju ludzi z innych krajów, którzy z różnych powodów wybierali nasz kraj na swoją nową ojczyznę.

Współcześnie, po porządku jałtańskim, określającym granice państw w Europie po II wojnie światowej, dłuższą obecność reprezentantów innych krajów generują ruchy migracyjne, osób, które legalnie z różnych powodów życiowych wybierają nasz kraj na swój obecny dom, lub też osób, które przekraczają granice nielegalnie, traktując Polskę jako drogę tranzytową do krajów Europy Zachodniej. Przybysze osiedlający się w Polsce zgodnie z prawem podejmują aktywność zawodową, zabezpieczają sobie miejsce zamieszkania, posyłają dzieci do szkoły, nawiązują relacje społeczne. Zachowując własną tożsamość i odmienność kulturową, podporządkowują się określonym zasadom panującym w kraju, w różnym tempie podlegają procesowi asymilacji. Ludzie ci stają się pełnoprawnymi obywatelami kraju.

Zgoła odmiennie przedstawia się sytuacja osób nielegalnie przekraczających granice, które z powodów politycznych, kulturowych, społecznych nie mogą lub nie są zainteresowane podjęciem pracy, nie dysponują środkami finansowymi, które pozwoliłyby na zabezpieczenie kosztów pobytu. W przypadku osób, które nawet tylko czasowo przebywają w Polsce w działania pomocowe angażują się odpowiednie struktury w ramach polityki społecznej państwa oraz liczne organizacje pozarządowe. Zdecydowana większość z tych osób po uzyskaniu stosownych dokumentów pozostaje w kraju, korzystając z pomocy finansowej państwa. Część z nich z czasem rozpoczyna naukę języka polskiego, szkolenia zawodowe, podejmuje pracę, organizuje sobie mieszkanie, posyła dzieci do szkoły. Część z nich podejmuje decyzje o zmianie kraju docelowego i na mocy stosownych porozumień opuszcza kraj.

Osoby pozostające w Polsce, niezależnie od długości pobytu, podejmują różne formy aktywności, co sprawia, że spotykamy te osoby i wchodzimy z nimi w określone relacje. Kontakty społeczne z obcokrajowcami dotyczą nie tylko dorosłej części społeczeństwa, są też doświadczeniem młodego pokolenia – dzieci i młodzieży, w szkole, w środowisku lokalnym. W procesie socjalizacji i wychowania młode pokolenie nabywa wiedzę, doświadczenia, obserwuje zachowania – nie zawsze pozytywne – jakie dorośli prezentują względem osób odmiennych kulturowo. To doświadczenie ma miejsce nade wszystko w środowisku domowym, ale także szkolnym, w przestrzeni społecznej i medialnej. Nawet niecelowa obserwacja sprawia, że młodzież nabywa

pewne dyspozycje powielania zachowań dorosłych, doświadcza również pewnego zderzenia „dwóch światów” – z jednej strony obserwuje rodzica, nauczyciela, człowieka w mediach, na ulicy, który wpaja mu wartości poszanowania drugiego człowieka, zachowania określonych zasad postępowania, z drugiej widzi ludzi, którzy w przestrzeni społecznej czy w mediach postępują wbrew głoszonym i obowiązującym zasadom, którzy ujawniają brak poszanowania godności drugiego człowieka. Z taką sytuacją mamy obecnie do czynienia na granicy polsko-białoruskiej. Codzienny medialny przekaz pokazuje postawę jednego człowieka wobec innego, w tym przypadku Obcego, uchodźcy reprezentującego odmienną kulturę. Jak w tych warunkach kształtować nowe pokolenia, czego uczy ich tak ukazywana wielokulturowość?

Rzeczywistość wielokulturowa na granicy polsko-białoruskiej – przekaz do młodzieży

W rzeczywistości społecznej od czasów II wojny światowej nie byliśmy świadkami, ale też uczestnikami sytuacji, jaką – od końca lata 2021 roku – obserwujemy na granicy polsko-białoruskiej. Nie chcemy w naszym opracowaniu prowadzić analiz politycznych, chociaż owa rzeczywistość jest bardzo mocno osadzona w polityce. Nasze rozważania i uwagi pragniemy skierować na społeczny i pedagogiczny wymiar tego wydarzenia/sytuacji.

Od wspomnianego okresu na naszej granicy z Białorusią koczują uchodźcy, głównie z Bliskiego Wschodu, którzy pragną dostać się do Europy Zachodniej. Nasz kraj dla większości tych ludzi jest drogą tranzytową w drodze do lepszego, bezpiecznego życia. Jesteśmy krajem granicznym Unii Europejskiej, co stanowi dodatkowy wymiar rozwiązywania sytuacji trudnych na tym obszarze.

Strona białoruska, która sprowadziła uchodźców do swojego kraju, mając ich możliwością przedostania się do Polski i UE, doprowadziła do trwającego od kilku miesięcy konfliktu. Jednocześnie przetrzymując ich na granicy, nie podejmuje żadnych działań socjalnych i organizacyjnych umożliwiających przebywanie tych osób na Białorusi. Z kolei Polska, wskutek decyzji politycznych, nie pozwala na przekraczanie granicy. Ze strony Unii Europejskiej też nie ma żadnych konkretnych rozwiązań tej patowej, jak się wydaje, sytuacji. Codziennie otrzymujemy doniesienia z granicy ukazujące próby nielegalnego jej przekroczenia, działania służb granicznych uniemożliwiające przekazanie wsparcia i pomocy koczującym osobom. W grupie uchodźców znajdują się osoby w różnym wieku, rodziny z małymi dziećmi,

osoby niepełnosprawne i chore. Ich „domem” w drodze do normalności stał się las. Pozbawieni wody, jedzenia, chorzy i wychłodzeni podejmują próby nielegalnego przekroczenia granicy, która od kilku miesięcy zaopatrzona jest w drut kolczasty uniemożliwiający przejście. Mimo to podejmują ten wysiłek. Aby uniemożliwić kontakty z dziennikarzami oraz organizacjami pomocowymi, na opisywanym terenie przygranicznym wprowadzono stan wyjątkowy (który w styczniu 2022 roku zniesiono).

W przedstawianej sytuacji pomoc humanitarną pragną nieść liczne organizacje, które podejmują próby dostania się do potrzebujących osób, to jednak jest prawie niemożliwe, bo jak twierdzą służby graniczne, jest to udzielanie pomocy w przestępstwie nielegalnego przekraczania granicy. Z kolei osoby udzielające pomocy humanitarnej zagrożone są odpowiedzialnością karną. Zastępczyni rzecznika praw obywatelskich Hanna Machińska zauważa: „Znaleźliśmy się w Polsce w czasie, jakiego starsze pokolenia nie pamiętają od końca wojny. W końcówce PRL z Polski uciekło 1 mln 300 tys. ludzi. Oni nie przedzierali się przez bagna, przez lasy, nie urządzano na nich polowania” (Siedlecka, 2022, s. 48).

Uchodźcom, którym mimo zakazu udało się przedostać na stronę polską, pomagają mieszkańcy, ale potem i tak oddają te osoby w ręce służb, które umieszczają je w ośrodkach dla uchodźców. Tam mają przynajmniej czasowo zagwarantowane podstawowe potrzeby życiowe. Niejednoznaczny stosunek do uchodźców prezentują też miejscowi mieszkańcy. „Przeważającą emocją jest strach, zwłaszcza w mniejszych wsiach i koloniach. *Boimy się ich, bo to obcy. Inaczej wyglądają, mają inną kulturę* – tłumaczy sołtysowa wsi Siółko. *Wielu tu z nas światła zostawia na całą noc i trzy razy sprawdza czy drzwi zamknięte. A co ja bym zrobiła, gdyby do mnie głodne ludzie zapukały? Nie wiem. Pewnie bym nakarmiła, ale ze strachem*” (Frątczak, 2021, s. 29). Część mieszkańców przyzwyczaiła się do zaistniałej sytuacji. Udzielają pomocy uchodźcom, ale potem dzwonią do Straży Granicznej.

Młodzież swoich rodziców postrzega w sytuacji różnych postaw, zachowań. Ci ludzie, zarówno starsi, jak i młodszy „przechodzą” codziennie lekcję z człowieczeństwa. Zaistniała sytuacja „skazuje” ich na dokonywanie wyboru; jak trudnego, wiedzą najlepiej sami.

Czy wszelkie działania moralnie naganne nie napotykają naszego oporu moralnego, nie wywołują wyrzutów sumienia? (Domosławski, 2021). Najczęściej tak, ale w natłoku szeregu informacji bardzo szybko wypieramy je z naszego kręgu zainteresowań. Zwłaszcza że dla większości społeczeństwa są jednak przede wszystkim geograficznie odległe.

Oglądamy, słuchamy codziennie przekazów medialnych donoszących o strasznych rzeczach, które władza, specjalne służby czynią na granicy białoruskiej. „My ludzie wykształceni, niby tak krytyczni wobec własnych archaicznych emocji, uprzedzeń i atawizmów – dlaczego chowamy głowy w piasek? Jakże wielu z nas myśli, że: »tak można i trzeba« lub »nic na to nie poradzę«. Nie wchodząc w polityczne zawiłości, już sama świadomość warunków życia powinna stać się dla nas wyrzutem i ostrzeżeniem. Nie bez przyczyny Marian Turski postulował potrzebę włączenia do społecznej rzeczywistości jedenastego przykazania – nie bądź obojętny. Czy w tej dramatycznej sytuacji pamiętamy o nim?

My, dorośli, z wieloma doświadczeniami, wyedukowani mamy problem z opisem tej sytuacji, z emocjami i postawami, jakie w nas się krzewią. Jakich emocji doświadcza młodzież, co myślą, oglądając, słuchając przekazu z granicy? Czy radzą sobie z sytuacją dwugłosu, z jednej strony głoszącego dobro drugiego człowieka, poszanowanie jego godności i praw niezależnie od narodowości, religii i kultury? Jak radzą sobie z edukacją międzykulturową, która „jest integralną częścią współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej. Stanowi ona konstruktywną odpowiedź na różnorodność w jej różnych wymiarach. Nie ogranicza się przy tym do wzajemnego szacunku i współlistnienia kultur, lecz dąży do pogłębienia wielowymiarowych interakcji między nimi, zachowując równowagę w tym obszarze” (Gromkowska-Melosik, 2021, s. 76). Z drugiej strony co mają myśleć młodzi ludzie, obserwując tych, którzy głosząc ideały demokracji, bronią dostępu do pomocy humanitarnej ludziom skrajnie wyczerpanym, na granicy życia. Jakich doświadczeń nabywają, widząc indolencję ze strony władz, dorosłych w celu szybkiego rozwiązania problemu humanitarnego? Jak mają funkcjonować w świecie, który otrzymuje informację, że Polska, broniąc własnej granicy, pozwala na tragedie setek ludzi uwięzionych w lesie? Jaką lekcję młodzi otrzymują od świata dorosłych – że ideały są słuszne, ale tylko w teorii, bo praktyka rzeczywistości nie potrafi ich wcielić w życie?

To niepokojące zjawisko, bowiem spetryfikowane z czasem wśród wielu może kształtować postawę bierności i niechęci wobec drugiego człowieka/Obcego. Postępowanie dorosłych może budzić postawę zgody na niehumanitarne zachowania wobec każdego, kto reprezentuje inność. Negatywne zjawiska kształtują negatywne postawy.

W prowadzonych analizach trudno nie pamiętać, że „kryzys migracyjny z lat 2015–2016 obszedł się z Polską łagodnie, to nie do nas docierały niekontrolowane rzesze – wschodni szlak stopniowo pęcniął, ale nie był główną trasą ucieczki do Europy” (Świerczyński, 2021, s. 29). Dziś ta sprawa powraca

i to właśnie na naszej, wschodniej granicy. To my jako społeczeństwo jesteśmy na pierwszej linii zmagania w tak trudnej sytuacji. To Polska jest krajem, który broni uchodźcom dostępu do pomocy gwarantowanej międzynarodowymi umowami. Te sytuacje wskazują, czego, poprzez zachowania dorosłych, uczy się młode pokolenie. Jakie wzorce będą im towarzyszyć w dorosłym życiu?

Opisywany stan znajduje się w polu zainteresowań badawczych różnych środowisk, które starają się włączyć w nie społeczeństwo, Europę. Jednak w obecnym czasie obserwuje się zasadniczo badania dotyczące kwestii politycznych związanych z możliwością uzyskania statusu uchodźcy. Znamienne w tym zakresie są badania Zespołu Centrum Badań Migracyjnych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, odnoszące się do stanowiska władz polskich, które uniemożliwiają osobom koczującym na granicy złożenie wniosku o status uchodźcy. Stanowisko to przeciwstawia się zapisom Deklaracji Praw Człowieka oraz Konwencji Genewskiej. W tym kontekście tak istotne jest zwrócenie uwagi na aspekty społeczno-pedagogiczne, które warunkują rozwój młodego pokolenia.

Środowiska wychowawcze a proces edukacyjno-wychowawczy

Sytuacja na granicy wydaje się zdecydowanie polityczna. Czy jednak na pewno? Czy jako społeczeństwo, poszczególni obywatele, nie czujemy wstydu i potrzeby niesienia pomocy? Chcemy wierzyć, że przeważająca część społeczeństwa odczuwa moralny niepokój, ale też przekonanie, że nic w tej mierze nie może zrobić. Tu właśnie rysuje się zadanie dla edukacji środowiskowej. Pomimo opisywanych wydarzeń, ich wieloznaczności i uwarunkowań prezentowanych niehumanitarnych postaw jesteśmy jako społeczeństwo zobligowani do kształtowania pozytywnych wartości wśród młodego pokolenia.

Komunikowanie złych nowin ma jeden podstawowy cel: to sygnał, aby coś zrobić z daną rzeczywistością, płynną rzeczywistością (Beuys, 1990; Bauman, 2006). Owa płynna rzeczywistość, obserwacja codziennych doniesień medialnych generuje szereg pytań wśród młodego pokolenia. Dlaczego ludzie koczują w lesie? Czemu nie są wpuszczani na teren Polski? Dlaczego nie mogą starać się o azyl w naszym kraju? Dlaczego nie pozwala się na udzielenie pomocy uchodźcom doświadczającym tak trudnych warunków? Kto odpowiada za taki stan na granicy? Wreszcie, gdzie jest ludzka przyzwoitość i odpowiedzialność za drugiego człowieka znajdującego się w trudnej sytuacji, gdzie jest zaufanie społeczne (zob. Sztompka, 2007; Hardin, 2008)? Takich pytań pojawia się coraz więcej nie tylko wśród młodego pokolenia.

„Kryzysu uchodźczego dotyczy to w szczególności dlatego, że jest on jednym z tematów, wokół których w szkołach panuje najdotkliwsze milczenie. Wyniki badań przeprowadzonych na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej wskazują, że tylko 38% uczniów miało szansę zdobyć informacje o migracji i uchodźstwie w swojej szkole. Przy czym 45% młodych Polaków spotyka w szkołach kolegów cudzoziemców” (Cieśla, 2021, s. 31).

Obecność w przestrzeni społecznej reprezentantów różnych kultur, zwłaszcza osób z młodego pokolenia, to znakomity punkt do prowadzenia obserwacji i dyskusji na temat wielokulturowości. Słusznie zauważał znakomity pedagog John Dewey (1934), że wychowuje się zawsze za pomocą środowiska. W procesie wychowania wszelako to rodzina i szkoła stanowią podstawowe środowiska kształtowania przyszłego dorosłego obywatela społeczeństwa. Znaczącą rolę w obecnej dobie pełnią również media.

W procesie edukacyjno-wychowawczym to rodzina stanowi podstawę wychowania i socjalizacji. To tu mogą być w pełni zaspokajane potrzeby emocjonalne – miłości, bliskości, akceptacji. To rodzina – jako pierwsza wspólnota – uczy wartości niezbędnych w codziennym funkcjonowaniu – tolerancji, wzajemności, poszanowania drugiego człowieka, zachowania godności, poczucia obowiązku oraz odpowiedzialności, także społecznej. Zygmunt Bauman już dawno zauważał – o czym mówił w czasie Europejskiego Kongresu Kultury w 2011 roku we Wrocławiu – że ludziom potrzebna jest wspólnota i odpowiedzialność społeczna. Bauman nie dawał gotowych recept, ale w trosce o słabszych postulował kreowanie bardziej gościnnego świata (Bauman, 2011).

Jak go budować? Przede wszystkim przez przykład. Dlatego tak znaczące są postawy, jakie reprezentują rodzice w codziennym funkcjonowaniu. Mądry dialog ukazujący różne sytuacje, w których znajdują się uchodźcy, prowokowanie pytań, wreszcie zainteresowanie odmiennymi kulturami, wskazując na ich budujący charakter, może przyczynić się do zrozumienia i poszanowania odmienności. Wyzbycia się lęku, na rzecz rozwijania akceptacji i tolerancji.

To rodzice winni wpoić młodemu pokoleniu, że jesteśmy członkami tego samego gatunku, zatem naszą powinnością jest zapewnienie pomocy uchodźcom. Osoby poszukujące lepszego życia są swoistym komunikatem, który przypomina nam, że życie każdego człowieka jest kruche i niepewne, że dobrostan, którego doświadczamy dzisiaj, jutro może być wspomnieniem.

Wyposażony w określone wartości młody człowiek winien mieć możliwość wzmacniania ich i rozwijania w szkole. W większości placówek młodzież ma szansę codziennego i bezpośredniego kontaktu z reprezentantami

obcych kultur. Taka różnorodność jest doskonałym źródłem edukacyjnym, dającym możliwość poznania kultury, języka i codziennych powinności. To w ramach edukacji – uwzględniając różne zakresy treściowe – nauczyciele mogą wprowadzać treści obrazujące odmienne kultury, tak by kształtować zainteresowanie i zrozumienie odmienności. Istotne znaczenie w kształtowaniu młodego pokolenia przypisywał też wychowaniu Dewey: „wychowanie moralne wiązał z inteligencją społeczną, zdolnością dostrzegania i pojmowania solidarności ludzkiej” (za: Gadacz, 2009, s. 340).

Zatem edukacja i wychowanie, w których dokonuje się poznanie odmienności, dostrzeżenie jej wartości stanowi doskonały budulec w kreowaniu wartości społecznie pożądanых, jak: szacunek, tolerancja i odpowiedzialność.

Bauman powtarzał, że: „Na ciasnej kuli ziemskiej wypełnionej po brzegi, na której nie ma się gdzie schować, jesteśmy skazani na wzajemne sąsiedztwo. Jesteśmy od siebie współzależni – czy wiemy o tym czy nie, czy chcemy tego czy nie” (za: Domosławski, 2021, s. 59). To wzajemne sąsiedztwo wymaga od nas odpowiedzialności. Kategoria ta jest: „według Levinasa, pierwotną więzią międzypersonalną, poprzedzającą wszelką świadomą i wolną relację komunii, intymności czy przyjaźni. Odpowiedzialność poprzedza zatem wolność” (Gadacz, 2009, s. 594). Jest kategorią łączącą jednostki, budującą zasadę wzajemności. Samo życie jest odpowiedzialnością. „Odpowiedzialność istnieje tylko w pełnym oddaniu drugiemu człowiekowi (Gadacz, 2009, s. 608). W sytuacji wzrostu ruchów migracyjnych to zadanie, które stoi przed współczesną szkołą. Szkoła powinna uczyć też wrażliwości na krzywdę oraz kształtować zainteresowanie daną rzeczywistością, tak, by w sytuacji kryzysowej młody człowiek nie był obojętny. Nie mniej znaczącą rolę w edukacji w przedmiotowym temacie pełnią media. To one dostarczają wiadomości o kryzysowej rzeczywistości. To jednak nie tylko nie powinno ich zwalniać z obowiązku prowadzenia działań edukacyjnych, właściwie powinno je mobilizować do dialogu społecznego. Media winny być wsparciem dla rodziny i szkoły w realizacji procesu edukacyjnego. Tymczasem poza doniesieniami opisującymi sytuacje trudne i politycznymi dyskusjami nie obserwujemy w mediach żadnych prób społecznych i edukacyjnych programów. A przecież uwzględniając zasięg i możliwości mediów, należałoby wprowadzić dyskusję wśród młodzieży, poznać ich punkt widzenia i reakcję na zaistniałą sytuację. A wszystko po to, by nie ulegać, jak mówił Bauman, moralnej ślepotie społeczeństwa, kiedy nie dostrzegamy tego, co najważniejsze. Przedkładany obraz należy odczytywać moralnie i odpowiedzialnie, nie tylko pobieżnie/powierzchniowo.

Media winny kształcić, iż powinnością współczesnych społeczeństw powinna być postawa opuszczenia roli biernego obserwatora na rzecz „budowania bardziej gościnnego społeczeństwa”. Bauman uważał, że: „bardziej niż kiedykolwiek wcześniej jesteśmy postawieni – my, ludzie, mieszkańcy Ziemi – w sytuacji albo – albo: albo wkroczymy we wspólną przyszłość, albo skończymy w zbiorowej mogile”(za: Domosławski, 2022, s. 60–61). Ten komunikat – choć brzmi złowrogo w sytuacji wzrostu ruchów migracyjnych – winien budzić świadomość i chęć wprowadzenia zmian, zwłaszcza w zachowaniach ludzi względem siebie. „Refleksje Baumana o świecie współzależności, łańcuchu działań, w którym uczestniczymy, nie zawsze zdając sobie sprawę ze skutków, znajduje doskonałą ilustrację dziś na wschodniej granicy Polski” (Domosławski, 2021, s. 59). Ujawniane obrazy nieustannie winny budzić niepokój. Wszak gwarancji na bezpieczeństwo nikt z nas nie ma.

W zakończeniu

Zygmunt Bauman, na pytanie, czy chciałby zmienić świat, odpowiadał podobnie jak Cornelius Castoriadis: „Nie daj Boże, nigdy mi to do głowy nie wpadło. To, czego ja chcę, to tylko by ludzkość się zmieniła, jak to już zrobiła kilka razy w swojej historii” (za: Domosławski, 2022, s. 61). Czy teraz też się uda? To pytanie, które powinni zadać sobie zwłaszcza dorośli odpowiedzialni za edukację młodego pokolenia. Dlatego tak znacząca jest indywidualna i wspólna praca środowisk wychowawczych, zwłaszcza kiedy każda sytuacja społeczna jest pewnym przekazem, który powinien być odpowiedzialnie odczytany przez społeczeństwo. Bo nie samo bycie jest w życiu najważniejsze, w tym byciu chodzi o dobro dla innych (zob. Gadacz, 2009, s. 593). Odpowiedzialność to bycie wezwanym do namysłu i do działania. Nie prezentujemy deficytu wyobraźni, skupmy się bardziej na edukacji.

Bibliografia

- Bauman, Z. 2006. *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. 2011. Wykład inauguracyjny Europejskiego Kongresu Kultury. Wrocław: <https://wyborcza.pl/7,75410,10254951,czego-nas-uczy-centralna-europa.html>.
- Beuys, J. 1990. *Teksty, komentarze, wywiady*. Wybór, oprac., wstęp J. Jedliński. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Ruchu i Centrum Sztuki Współczesnej.

- Cieśla, J. 2021. Trudne słowa. *Polityka*. **31**, ss. 30–32.
- Cieśla, J. 2021. Lekcje polskiego obcego. *Polityka*. **50**, s. 39.
- Cybał-Michalska, A., Siegiert, K. i Węc K. 2021. red. *Aktywizacja młodzieży w warunkach zmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Dewey, J. 1934. *Moje pedagogiczne credo*. Lwów: Książnica – Atlas.
- Domosławski, A. 2021. *Wygnaniec. 21 scen z życia Zygmunta Baumana*. Warszawa: Wielka Litera.
- Domosławski, A. 2022. Zło dobrych ludzi. *Polityka*. **59**, ss. 58–61.
- Fiedorczuk, J. 2021. Katastrofa wyobraźni. *Polityka*. **36**, s. 75.
- Frątczak, N. 2021. Strach i obojętność. Mundurowi wyglądają, jakby szykowali się do wojny. *Polityka*. **35**, ss. 28–30.
- Gadacz, T. 2009. *Historia filozofii XX wieku, nurty*. T 1. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gadacz, T. 2009. *Historia filozofii XX wieku, nurty*. T 2. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gromkowska-Melosik, A. 2021. Globalna tożsamość korporacyjnego lidera i edukacja międzykulturowa. *Edukacja Międzykulturowa*. **2**, s. 76.
- Hardin, R. 2008. Zaufanie i społeczeństwo. W: Sztompka, P. i Bogunia-Borowska, M. red. *Socjologia codzienności*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Hartman, J. 2021. Ciemno, coraz ciemniej. *Polityka*. **49**, s. 103.
- Kawczyńska-Butrym, Z. 2019. *Zdrowie migrantów i drenaż białego personelu*. Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Siedlecka, E. 2022. Prawo lasu. *Polityka*. **1/2**, s. 47.
- Sztompka, P. 2007. *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Świerczyński, M. 2021. Strażnicy płotu. *Polityka*. **36**, ss. 27–29.
- Wojtczak, A. 2017. *Zdrowie publiczne*. Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.
- Wysocka, W. red. 2012. *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie: zagrożenia rozwojowe i społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Message from the border and the need for education, or what it teaches young people multicultural reality

Abstract: From the end of the summer of 2021, we have been receiving media messages showing the migration situation on the Polish-Belarusian border. The incoming images and information reveal the dramatic situation of people-refugees-migrants from the Middle East trying to reach Western European countries through our country. Deprived of humanitarian aid, they camp in the woods. Cold, hungry and sick, they expect help from the relevant services. The situation is very difficult, as it has a humanitarian and social dimension, but also, and perhaps above all, a political one. This image reaches adults, but also young people, who are not always able to understand the situation and the lack of help. Observing the attitudes of adults, young people take part in the lesson of indifference and acceptance of evil. The aim of this text is therefore to draw attention to the message received by the young generation and to identify what educational activities should be undertaken in educational environments in order to maintain responsibility and humanitarian values, which should dominate the educational and upbringing processes. So that in an increasingly multicultural world they become a common social practice.

Keywords: message, border, multiculturalism, youth, education

Translated by Katarzyna Nawara



Krajoznawstwo jako przestrzeń dla edukacji międzykulturowej

Streszczenie: Artykuł jest próbą zwrócenia uwagi na potencjał dla poszerzenia spektrum zainteresowań i działalności teoretyków i praktyków edukacji międzykulturowej, jaki tkwi w krajoznawstwie. W szczególności chodzi tu o tego typu aktywność, podejmowaną współcześnie przez Polaków w odniesieniu do terenów byłych Kresów Wschodnich, tj. fragmentów dzisiejszej Ukrainy, Białorusi i Litwy. Poza refleksją na temat form turystyki i miejsca, jakie zajmuje wśród nich krajoznawstwo, artykuł koncentruje się na jego pięciu sferach, przydatnych w ramach edukacji międzykulturowej: (1) nieformalnym trybie poznania Innego, który (2) nie jest zbyt odległy etnicznie i kulturowo, (3) na odwiedzinach danego obszaru, które (4) mogą mieć charakter incydentalny i krótkotrwały, jak również (5) mogą koncentrować się nie tylko na ludziach, ale także na wytworach ich kultury ideacyjnej i materialnej. Artykuł domyka ją przykłady sytuacji, w których źle pojmowane krajoznawstwo wykrzywia ideę edukacji międzykulturowej. Wszak również poprzez zakłamania czy tendencyjną prezentację danego miejsca i jego mieszkańców możliwe jest edukowanie reprodukujące monokulturowe oblicze danej ziemi.

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, krajoznawstwo, dawne Kresy Wschodnie RP, formy turystyki, polscy turyści

Wprowadzenie

Celem artykułu jest poszerzenie refleksji teoretycznej w kwestii edukacji międzykulturowej o potencjał tkwiący w krajoznawstwie, rozumianym jako aktywność koncentrująca się, w tym przypadku, na obszarze Kresów Wschodnich II Rzeczypospolitej. Już w tym miejscu należy zatem nadmienić, że w artykule przyjęto takie rozumienie rzeczzonej aktywności, które nie ogra-

nicza jej do własnego kraju, choć niewątpliwie takie właśnie cele stawiano niegdyś przed tym obszarem wiedzy i poznania, szczególnie w początkowym okresie jego rozwoju. Główna oś rozważań dotyczy więc tych pól krajoznawstwa, które mogą uczynić je wartościowym dla promotorów wiedzy o Innym, choć w tym przypadku – inaczej niż to miało, zasadniczo, miejsce choćby w cyklu wykładów Ryszarda Kapuścińskiego (2006) – o Innym stosunkowo bliskim geograficznie, historycznie i kulturowo.

Ujmując koncepcję wypowiedzi bardziej szczegółowo, można w niej wyróżnić trzy główne wątki. Pierwszy jest próbą ogólnej refleksji nad kondycją i obliczami współczesnej turystyki jako narzędzia poznania otaczającego nas świata oraz miejsca, jakie w dziele tym zajmuje krajoznawstwo; jest to punkt „tylko” wprowadzający, ale też, z racji swej wewnętrznej złożoności – istotny dla całościowych rozważań. Drugi wątek jest przeglądem najważniejszych powodów, dla których warto pochylić się nad propozycją włączenia krajoznawstwa w orbitę zainteresowań edukacji międzykulturowej i uczynienia z niego narzędzia (intensywniejszego) oddziaływania na jednostki. Ostatnia część wypowiedzi zaświadcza o tym, że propagowane tu podejście bywa podatne na poznawcze obciążenia i ograniczenia, zamieniając się niekiedy w coś, co można nazwać „edukacją narodowocentryczną”.

Czy podróże kształcą?

Od co najmniej kilku dekad obserwujemy żywiołowy wzrost aktywności turystycznej coraz większej liczby ludzi, coraz szerzej opisywanej też przez przedstawicieli nauk społecznych (zob. np. MacCannell, 2002; Urry, 2007; Wieczorkiewicz, 2012). Turystyka urosła do rangi jednej z gałęzi przemysłu, kolonizującej, wyzyskującej, a następnie porzucającej kolejne, nieuchronnie kurczące się obszary, o czym wspomina się również w innych typach wypowiedzi. „Jeszcze parę lat i nie będzie dokąd wyruszyć. Wszędzie zastaniesz otumanione egalitaryzmem masy, które postanowiły zwiedzić świat” – pisał kilkanaście lat temu, w typowy dla siebie sposób, Andrzej Stasiuk (2009, s. 64). Jako że rzeczywistość potwierdziła z nawiązką obawę pisarza, a część owego potoku podróżnych stanowią Polacy, warto zapytać, czy mobilność ta może służyć czemuś więcej niż rozrywce. Bo choć mawia się, że podróże kształcą, to jednak realizacja przekazu zawartego w tym powiedzeniu jest coraz bardziej wątpliwa. Wiąże się to z całym szeregiem zmiennych rządzących dzisiejszą turystyką, jak różnorodność odwiedzanych miejsc, typ nastawienia gości wobec nich i ich mieszkańców czy oczekiwania, jakie turyści mają

względem samego wyjazdu. Ów niepełny zbiór determinant określających charakter dzisiejszego globalnego podróżowania można tu sprowadzić do dwóch wewnętrznie złożonych wzorów, dla których kluczowym czynnikiem różnicującym uczynimy zakres korzyści poznawczych płynących z odwiedzin danego obszaru. Od razu jednak trzeba zastrzec, że nie jest to zadanie łatwe, ponieważ stosunkowo rzadko spotykamy się z modelem „czystym” – takim, który jasno i kategorycznie daje się opisać jako poznawczo bezwartościowy lub kompletny – znacznie częściej natomiast mamy do czynienia z absorpcją przez turystę pewnych pierwiastków określonego typu wiedzy.

Pierwszy wzór skupia te formy mobilności, w odniesieniu do których pytamy (szczególnie mając na względzie ostatnie dekadę), czy wiążą się z nimi jakieś realne, bardziej znaczące walory poznawcze. Nie trzeba nawiązywać do wiele mówiących kategorii typu „nowa klasa próżniacza” (MacCannell, 2002) czy „przemysł turystyczny”, by zdać sobie sprawę, że aktywność rzesz turystów nierzadko sprowadza się do mało refleksyjnego konsumpcjonizmu, wyrastającego głównie z potrzeby fizycznej i psychicznej regeneracji jednostek czy korzyści autopromocyjnych. Na mapie współczesnych aktywności turystycznych lokują się więc np. takie, które zasadniczo pozostają oderwane od pierwiastków „prawdziwie” poznawczych, ewentualnie koncentrują się na „żelaznych atrakcjach”, które jednakże raczej się zalicza, „odhacza”, kolekcjonuje i których zdobyciem epatuje się otoczenie, aniżeli zgłębia, kontemplanuje czy ich doświadcza. Kolejną kategorię stanowią tu atrakcje potocznie zwane „muzeum tego i owego”, aquaparki itp. – współcześnie wymyślane, by zwabić turystę, i których istota zwykle zostaje spłaszczona do poziomu rozrywki, niekoniecznie osadzonej w lokalnej specyfice. Interesujące są też przypadki osób, które dysponując doświadczeniem sprowadzającym się do spaceru kilkoma ulicami danego miasta i poczęstunku w jednym z ogródków na rynku, potrafią osiągnąć refleksję typu: „znam Lwów”, „byłem w Grodnie”, „zwiedzałam Wilno”, sugerującą niejakię obeznanie narratora z danym ośrodkiem.

Drugi wzór, również niejednorodny, odnosiłby się do jednostek, których aktywność turystyczna zasadniczo zorientowana jest na niebłahe korzyści poznawcze. Mielibyśmy tu więc przedstawicieli „klasycznego” krajoznawstwa: osoby, które – nierzadko z (opasłym) przewodnikiem w ręce – podążają szlakiem niewyłącznie największych atrakcji, próbując przyswoić sobie obszerną warstwę faktograficzną dotyczącą odwiedzanego miejsca: daty, postaci, wydarzenia, style architektoniczne i in. Trudno o dane empiryczne weryfikujące poniższą hipotezę, tak więc wyłącznie na prawach teje zapisz-

my, że ten model turystyki – ujmowany na tle różnych parametrów opisujących jej współczesne oblicze – wydaje się przeżywać obecnie regres, będąc praktykowanym przez relatywnie coraz mniej licznych. Nieco częściej mamy do czynienia z obserwacjami kojarzonymi z jakościową turystyką kulturową: z formami aktywności fizycznej, które nie odcinają się od (ale też nie absolutyzują) zwiedzania na modłę encyklopedyczno-faktograficzną (próbę ułatwienia tego typu aktywności stanowią fragmenty książki sytuujące Cieszyń w kontekście środkowoeuropejskim; zob. Dębicki i Zenderowski, 2021). Skala obu powyższych rodzajów krajoznawstwa daje się powiązać z kryzysem humanistyki jako wartościowego narzędzia poznawania świata, która tym samym jawi się w szerszym odbiorze jako coś niezasługującego na pogłębione studia (Łukasiewicz, 2011, ss. 200–201). Warto też wspomnieć o niszowych, niemalże kontrkulturowych postaciach podróżowania, reprezentowanych m.in. przez (także niejednorodne) środowisko tzw. *backpackersów*. Tworzą je jednostki przemierzające świat „z plecakiem”, nierzadko w ramach stosunkowo długich wyjazdów, zorientowane na poznanie nie tylko (a nawet nie przede wszystkim) popularnych miejsc, trzymające się z dala od wygod, za to „blisko ludzi” (Jabłonkowska, 2014, ss. 37–38). Wspomnijmy również o antyturystyce, której zwolennicy programowo orientują się na to, co nieciekawe, brudne, odpychające (por. Kalder, 2008, ss. 13–14), ale także odkrywają przy tym dla siebie, i na swój sposób, pewne pokłady odwiedzanych realności. Do modeli wykraczających poza główny nurt, w niemałej części do miejsc niszowych, można przypisać również część Polaków (szczególnie młodych) penetrujących dawne Kresy Wschodnie RP.

Jak sygnalizowano, powyższy podział grzeszy uproszczeniami. Można bowiem wskazać na takie jednostki, które nawet „leżąc beczynnie na plaży”, potrafią z dookolnej ciżby ludzkiej wyłuskać poważne treści edukacyjne. A czy zasadne jest spostonowanie takiej wiedzy na temat Lwowa, która wywiedziona jest ze spaceru w obrębie kilku śródmiejskich przecnic? W końcu, by postawić kropkę nad „i”, przywołajmy tzw. polskie strefy jako przykład czegoś, co można nazwać „turystyką antymieżykulturową”: taką formę wypoczynku rodaków w zagranicznych kurortach, która zakłada ograniczenie kontaktów z grecką czy hiszpańską lokalnością do minimum, przy jednoczesnej dbałości o obecność „swojskich klimatów”. Wiele rodzajów mobilności – nawet tych codziennych, najbardziej banalnych i bezrefleksyjnych – posiada więc pewną, choć trudniejszą do uchwycenia, warstwę kognitywną, co wynika ze znacznie mniejszej niż kiedyś oczywistości typów dzisiejszego podróżowania, gdy chodzi o ich aspekt edukacyjny. Zapytajmy bowiem: czy

nie jest tak, że także wszystkie te jednostki na takim wyjeździe czegoś jednak się dowiedziały?

Pytania te motywują do dokonania rozróżnienia kluczowego dla podjętej kwestii, znanego literaturze przedmiotu już od XVI wieku (Wieczorkiewicz, 2012, s. 98): pomiędzy tymi aktywnościami, dla których pierwiastek edukacyjny jest co najwyżej efektem ubocznym danego wyjazdu, i tymi, które co do zasady orientują się na głębsze poznanie realiów odwiedzanego obszaru, a które w artykule będą utożsamiane z krajoznawstwem. Niezbywalnym elementem tego rozróżnienia jest stosunek do słowa, w szczególności pisanego, i odcięcie się od założenia, że obecnie „turystyka polega głównie na patrzeniu” (por. Wieczorkiewicz, 2012, s. 267), wszak pewne jej formy, jak krajoznawstwo, w dużej mierze wyrażają się właśnie w czytaniu i słuchaniu. Tym samym, nawet jeśli przyjmimy, że również w przypadku osób, które jedynie przespacerowały się po lwowskiej bądź wileńskiej starówce, mamy do czynienia z pewnym przyrostem (trudno uchwytnej, ale jednak) warstwy kognitywnej – to jednak równocześnie powinniśmy zwrócić uwagę na jej wyabstrahowanie z głębszego kontekstu społecznego czy historyczno-kulturowego, który zwykle, przy okazji tego typu aktywności, ulega redukcji do płaszczyzny estetycznej, czyli refleksji na temat wizualnej atrakcyjności danego miejsca.

Edukacja międzykulturowa a krajoznawstwo

Powyższe stwierdzenia prowadzą nas do punktu, w którym należy wskazać na treści będące przedmiotem szczególnego zainteresowania zarówno krajoznawstwa, jak i międzykulturowości. Jak wiadomo, to pierwsze, w ujęciu najogólniejszym, orientuje się na wszystko, co stanowi element wiedzy o danym obszarze. W podejściu przyjętym na użytek artykułu, korespondującym z międzykulturowością skoncentrowaną na interakcjach, wzajemnym sobą zainteresowaniu, wymianie czy umiejętności funkcjonowania na pograniczach intelektualnych (Nikitorowicz, 2005, s. 19), powyższy zakres krajoznawstwa ulega zawężeniu do wątków historycznych, społecznych, kulturowych czy (niechętnie, ale jednak) politycznych, a także do spostrzeżeń wyrastających z (nie)banalnej codzienności. W szczególności chodzi tu o wiedzę nakierowaną na zaznajomienie się z historią i kulturowym bogactwem Innych (por. Lewowicki, 2021, s. 57), a więc o sytuacje skutkujące osiągnięciem stanu (pełniejszego) zrozumienia siebie oraz Innego, prowadzące do otwarcia się na fakty społeczne, które zaistniały w przestrzeni pomiędzy

tym, co „moje”, a tym, co należy do Innego. Co ważne, ów Inny, pełniący rolę gospodarza – w sensie dosłownym (gospodarza domu) lub bardziej przenośnym (obywatela odwiedzanego państwa) – jest jednocześnie upodmiotowiony; inaczej bowiem, niż pokazuje się to w reklamach globalnego turystyzmu (por. Wieczorkiewicz, 2012, ss. 244–246), rola przyjmującego nie ogranicza się tu do dostarczania przybyszom rozrywki i obsługiwania ich. Jest on raczej kimś na kształt przewodnika, który oprowadza gościa po meandrach miejscowej historii i kultury, zakamarkach tożsamości, a dwustronne relacje są znacznie bardziej symetryczne niż w konsumpcjonistycznym modelu podróży.

W nawiązaniu do powyższych refleksji, istotą niniejszego punktu jest zwrócenie uwagi na miejsce, jakie krajoznawstwo, w zaproponowanym ujęciu, może zająć w procesie poznawania innych kultur. W tym celu zostanie wskazanych pięć obszarów, na które – jak się wydaje – ta szczególna forma aktywności turystycznej mogłaby wkroczyć, uzupełniając potencjał i ofertę edukacji międzykulturowej.

Po pierwsze, chociaż jednym z naczelných zadań edukacji międzykulturowej jest promowanie „otwarcia” na kontakty z ludźmi z innych grup narodowościowych, etnicznych, kulturowych, wyznaniowych” (Lewowicki, 2017, s. 21), z pewnością również poprzez krajoznawstwo, to jednak – z różnych względów – nie zajmuje ono w aktywności pedagogów szkolnych poczesnego miejsca, ustępując miejsca działalności sformalizowanej i zinstytucjonalizowanej: „stacjonarnemu” kształceniu dzieci i młodzieży. Co ważniejsze, na efekty tej działalności nieuchronnie rzutują zawirowania, jakie choćby w ostatnich latach nagromadziły się wokół rodzimego szkolnictwa wskutek głębokich przemian politycznych w Polsce (por. Lewowicki, 2017, ss. 22–23, 28), także w odniesieniu do sposobu omawiania współżycia etnicznego na dawnych Kresach RP (Burszta i in., 2019, ss. 139–157), *de facto* zaprzeczające ideom edukacji międzykulturowej. Tymczasem krajoznawstwo, z definicji wychodzące „w teren”, otwarte jest na przedstawicieli wszelkich grup wiekowych i zawodowych (a więc nie tylko społeczności szkolnej), którzy mogą (także „na własną rękę”) wdrażać w życie maksymę „podróż kształcą”. Już wszakże samo logistyczne i merytoryczne przygotowanie do wyjazdu sprzyja zapoznaniu się ze specyfiką odwiedzanego terenu, korespondując z postulatem ustawicznego uczenia się.

Po drugie, współcześnie wyzwaniem w wymiarze globalnym jest przede wszystkim edukacja ku współżyciu z Innym, który jest jednostką kulturowo i/lub cywilizacyjnie znacznie odległą od tego, co rodzime. Jak pisze Jerzy

Nikitorowicz (2015, s. 25): „Edukacja międzykulturowa rozwija się w kontekście narastających problemów wielokulturowego świata, wielonarodowych i wielowyznaniowych państw, trudnego procesu kształtowania się demokratycznych społeczeństw wielokulturowych”. To oczywisty kierunek, którego zasadność jest poza dyskusją. Niniejsza propozycja mocniej akcentuje jednak próbę (skądinąd również obecną w pracach rodzimych pedagogów) poznania i zrozumienia Innych zza wschodnich granic dzisiejszej Polski, a więc kulturowo względnie bliskich, np. przedstawicieli polskiej mniejszości narodowej (Grabowska, 2012). Wszak w każdym z kontekstów narodowych, które łącznie tworzą korpus Kresów Wschodnich II RP, mamy do czynienia z innymi uwarunkowaniami, materializacjami i konsekwencjami niezrozumienia pewnych kwestii bądź niewiedzy ze strony Polaków, które tym samym domagają się perspektywy bardziej zindywidualizowanej niż uogólniony „Wschód”.

Po trzecie, o ile wysiłki niemałej części współczesnych promotorów edukacji międzykulturowej zmierzają w stronę umożliwienia bądź ułatwienia „współbycia-współistnienia odmiennych kulturowo grup na wspólnym terytorium” (Nikitorowicz, 2015, s. 34), o tyle w proponowanym tu podejściu „czynnik terytorialny” nie jest kluczowy. Istota sprawy leży tu w przyjęciu odpowiedniej perspektywy względem ogółu danego społeczeństwa i jego kultury, a więc także tych Ukraińców, Białorusinów czy Litwinów, którzy nie planują wizyty w Polsce. Koncentrując się na tych pierwszych, można zatem powiedzieć, że chodzi tu nie tyle o ułożenie z nimi w miarę poprawnych relacji na wspólnym (tj. polskim) terytorium – choć bezdyskusyjnie jest to kwestia ważka, której obrona perspektywa z pewnością również by się przyśłużyła – ile o usłyszenie ich głosu podczas własnych odwiedzin Ukrainy. W tym punkcie krajoznawstwo dobrze koresponduje z celami edukacji międzykulturowej, która – zanurzona w bezpośrednim doświadczaniu inności – tym bardziej „umożliwia odkrycie i zrozumienie samego siebie z perspektywy dostrzegania i oceniania innych” (Ogrodzka-Mazur, 2018, s. 66).

Po czwarte (poniekąd w nawiązaniu do powyższych wątków), warto zwrócić uwagę na fakt, że edukacja międzykulturowa orientuje się przede wszystkim na współistnienie czy współpracę, które mają mieć charakter względnie trwałe (np. w ramach owego zamieszkiwania wspólnego terytorium). Tymczasem w prezentowanej tu propozycji chodzi także – czy nawet w głównej mierze, aczkolwiek o niczym nie przesądzając – o kontakty raczej ulotne, przygodne, jednorazowe, do których dochodzi podczas wyjazdów turystycznych.

W końcu, po piąte, przedmiotem propagowanego tu podejścia – i jego wkładem w dzieło kształcenia międzykulturowego – mogą być też styczności zdepersonalizowane, wszak skoncentrowane na dziedzictwie kultury materialnej (np. na budowach) czy na refleksji wysnutej z jakiejś przypadkowo poznanej, anonimowej historii (np. w muzeum). W takich to ramach kontakt z jednostkami (przedstawicielami odmiennej kultury) nie stanowi nieodzownego warunku wystąpienia wspomnianego efektu edukacyjnego, który mimo to może mieć miejsce.

Cele stawiane przed pedagogiką międzykulturową dają się więc koncepcyjnie uszczegóławiać poprzez wskazanie na rządzące nimi zmienne: tryb poznania Innego (edukacja sformalizowana *versus* indywidualna); podmiot, na który zorientowane będą wysiłki edukacyjne (Inny mniej czy bardziej odległy etnicznie i kulturowo, ujmowany w skali globalnej czy raczej lokalnej); przestrzeń, na którą aktywności te będą ukierunkowane („u siebie” czy na terytorium sąsiada); a także ze względu na stopień trwałości danej interakcji (kontakt krótko- i długotrwały) oraz jej koncentracji (lub nie) na „żywym człowieku” bądź wytworach kultury (materialnej lub niematerialnej). Zależnie od wartości przyjmowanych przez te zmienne, krajoznawstwo może na różne sposoby wspierać realizację rozmaitych zadań stawianych sobie przez promotorów edukacji międzykulturowej.

Krajoznawstwo spaczone

Zarysowany powyżej potencjał dydaktyczny krajoznawstwa nie powinien jednak prowadzić do jego absolutyzacji, niezależnie bowiem od swych zalet również ta forma turystyki nie jest wolna od ograniczeń. W omawianym kontekście jako najważniejsze jawią się te związane z określonym typem aranżacji i organizacji, indywidualnej bądź szkolnej, wycieczek „na Kresy”, który koresponduje z nastawieniem jednostek ukierunkowanych na poszukiwanie określonego zasobu wiadomości i przeżyć. Gdy więc nastawienie to ma charakter polonocentryczny, wówczas dane miejsce odwiedza się głównie po to, by uzyskać empiryczne potwierdzenie jego uprzednio pielęgnowanych wyobrażeń „kresowych” bądź tych odnoszących się do miejscowych, antypolsko zabarwionych stosunków społecznych.

Relatywnie często zdarzają się np. sytuacje jak ta zdiagnozowana w odniesieniu do Wilna, gdy program pobytu zorientowany jest (niemal) wyłącznie na zabytki i postaci zaświadczaające o (niegdysiejszej) polskości tej ziemi, czyniąc ją w ten sposób wyabstrahowaną z jej współczesnej litewskości (Dę-

bicki i Makaro, 2016, s. 211–212). Zjawisko to dobrze ilustrują słowa jednej z respondentek, przywołane przez wspomnianą parę autorów: „[...] byliśmy w katedrze, gdzie pięknie śpiewają chóry, no i także bardzo mi się podobało, czułam się jak u siebie w domu, nie czułam się, jakbym była naprawdę w obcym kraju, jeśli chodzi o Litwę” (Dębicki i Makaro, 2016, s. 211). Już zresztą pobieżna analiza zawartości popularnych publikacji krajoznawczych (przewodników, albumów czy blogów) pokazuje, jakiego rodzaju atrakcje turysty z Polski „powinien” zobaczyć w Wilnie czy we Lwowie i jak powinien je odebrać.

Gospodarze litewskiej stolicy nie pozostają dłużni swym gościom, również współtworząc spatologizowaną formę krajoznawstwa. Osoby znające ramy, w jakich turyści oprowadzani są po tym mieście, wskazują, że opowiadane wówczas historie są „ściśle kontrolowane, a do grup dołączają często państwowi inspektorzy, którzy przysłuchują się, czy przekazywana jest »oficjalna« wersja historii”. Wycieczki mają bowiem chłonąć litewskość Wilna, a okres międzywojenny, kiedy było ono częścią II RP, przedstawiany jest jako „ciemne czasy polskiej okupacji” (cytaty za: Rokita, 2016, ss. 84–86). Rzecz jasna, Wilno nie jest tu wyjątkiem, ono jedynie ilustruje model obecny w ramach (nie tylko) turystyki, zgodnie z którym przeszłość pozostaje na usługach współczesności.

Warto wspomnieć również o tym, że nie każdy domorośły „oprowadzacz” nadaje się do roli przewodnika: nie każdy posiada odpowiednie kwalifikacje merytoryczne, społeczne i psychologiczne, potrzebne do przekazania trudnych treści w przystępny sposób (co zresztą nie oznacza też, że każdy licencjonowany przewodnik dysponuje tego typu umiejętnościami). W ramach krajoznawstwa nie może więc chodzić o czołobitną i bezkrytyczną afirmację owej odrębnej, sąsiedzkiej perspektywy, gdyż i ona bywa niewolna od nieścisłości czy (tendencyjnych) nieprawd. Zarazem jednak wciąż ktoś, kto pewne zdarzenia ma nie tylko w głowie, ale i w sercu, kto własną osobą zaświadcza w nienachalny sposób o prawdziwości swych opowieści, potrafi osiągnąć niebywały efekt edukacyjny.

Przywołane przykłady nieuchronnie kierują naszą uwagę ku elementom politycznym. I chociaż, w założeniu, nie przynależą one ani do narracji edukacji międzykulturowej, ani krajoznawczej, to jednak w praktyce obie te domeny muszą się liczyć z obecnością takiego zabarwienia. Nie wdając się tu w szczegółowe rozważania na ten temat, jak i w te dotyczące typów wyjazdów turystycznych Polaków na dawne Kresy, można przyjąć, że poszczególne modele turystyki niosą ze sobą, choć z różnym nasileniem, szansę na realiza-

cję celów edukacji międzykulturowej: na wejście w interakcję z Innym, jego kulturą materialną bądź ideową, na właściwe rozpoznanie jego wrażliwości i racji. Co więcej, chociaż amatorzy określonych form podróżowania zwykle prędzej czy później konfrontują się ze współczesnymi realiami i manifestacjami niegdyś polskich Kresów, to jednak otwarte pozostaje pytanie, co zrobią oni z tą wiedzą.

Zakończenie

Współczesność stawia przed edukacją międzykulturową zadania, które w realiach życia Polaków – społeczeństwa w ostatnich dekadach pozbawionego tego typu doświadczeń – urastają do rangi poważnego wyzwania. Zwykle wskazuje się w tym kontekście na migrantów odległych geograficznie i kulturowo, jednak wydaje się, że również w najbliższym (wschodnim) sąsiedztwie III RP mamy do czynienia ze zjawiskami utrudniającymi dwustronne zrozumienie. Jako że zaszłości historyczne i ich określone przedstawianie w toku edukacji szkolnej stawiają wielu Polaków na pozycji osób, które nie chcą bądź nie potrafią wczuć się w emocje „tej drugiej strony”, w artykule starano się wskazać na pięć atrybutów krajoznawstwa, które mogłoby wzmocnić swym potencjałem działalność pedagogów międzykulturowych.

Cele zgłoszone w artykule nie są łatwe do osiągnięcia. Humanistyka przeżywa współcześnie kryzys, zgodnie zaś z narodowocentryczną optyką postulaty edukacji międzykulturowej nierzadko bywają etykietowane jako „pedagogika wstydu”, i z tego względu postponowane (Rembierz, 2020, s. 35). Nie jest też łatwo o nauczycieli, którzy przełamując opór materii, odpowiednio zaaranżują lekcję czy wycieczkę szkolną oraz przekonają do niej dzieci, młodzież, ich rodziców, kuratorium. Jak jednak wskazywał, niejako w odniesieniu do bieżących czasów, J. Nikitorowicz (2007, s. 20), „międzykulturowość [jest] zadaniem, szczególnie ważnym wobec ożywienia i wzrostu tłumionych nacjonalizmów, fanatyzmów, ksenofobii, megalomanii, ujawniającej się agresji, dyskryminacji”. Potrzebne są więc działania sprawcze i wiara w ich sukces. Bo „choć znowu – pisał przed dwoma dekadami Tadeusz Lewowicki (2000, s. 31) – nie sposób oprzeć się wrażeniu, że wiele w tym utopii, to przecież raz jeszcze wypada stwierdzić, że edukacji międzykulturowej utopia (w Morusowym znaczeniu – wszak Tomasz Morus wierzył, że jego wizje staną się rzeczywistością) jest potrzebna”.

Bibliografia

- Burszta, W.J., Dobrosielski, P., Jaskułowski, K., Majbroda, K., Majewski, P. i Rauszer, M. 2019. *Naród w szkole. Historia i nacjonalizm w polskiej edukacji szkolnej*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Dębicki, M. i Makaro, J. 2016. *Postawy wobec Litwy i Litwinów na przykładzie wrocławian*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Dębicki, M. i Zenderowski, R. 2021. *Dlaczego Cieszyn nie jest stolicą Europy Środkowej? Idiosynkratyczne mniemania o charakterze miasta*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Grabowska, B. 2012. Profile identyfikacyjne uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Czechach. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*. 4, ss. 39–56.
- Jabłonkowska, J.B. 2014. Backpacking a dwa pokolenia turystów – wstęp do badań nad definicją. *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*. 46, ss. 37–45.
- Kalder, D. 2008. *Zagubiony kosmonauta. Zapiski antyturysty*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Kapuściński, R. 2006. *Ten Inny*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Lewowicki, T. 2000. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T. red., współudział Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Uniwersytet Śląski, ss. 21–35.
- Lewowicki, T. 2017. Edukacja międzykulturowa – kilka lat później. Zmiana uwarunkowań, pytania o kondycję, wyzwania. *Edukacja Międzykulturowa*. 2, ss. 19–36.
- Lewowicki, T. 2021. Multiculturalism/multinationalism and Multi – and intercultural education – an essay on a meandering tradition and the uneasy modern Times (the case of Poland). *Edukacja Międzykulturowa*. 1, ss. 16–66.
- Łukasiewicz, D. 2011. Jakiej pamięci historycznej oczekujemy? W: Wrzosek, W. red. *Oblicza przeszłości*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Epigram, ss. 191–202.
- MacCannell, D. 2002. *Turysta. Nowa teoria klasy próżniaczej*, przeł. E. Klekot, A. Wieczorkiewicz. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Nikitorowicz, J. 2005. Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej. W: Nikitorowicz, J., Misiejuk, D., Sobecki, D. red. *Region – Tożsamość – Edukacja*. Białystok: Trans Humana, ss. 15–33.

- Nikitorowicz, J. 2007. Reakcje i interakcje – wielokulturowość i międzykulturowość. W: Lewowicki, T. i Urban, J. red. *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*. Katowice: Wyd. Gnome, ss. 13–21.
- Nikitorowicz, J. 2015. Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych problemów wielokulturowości? *Pogranicze. Studia Społeczne*. XXV, ss. 25–40.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2018. Intercultural Education in Poland: Current Problems and Research Orientations. *Kultura i Edukacja*. 2, ss. 65–82.
- Rembierz, M. 2020. Między zakorzenieniem w dziedzictwie tradycji a otwartością (na) pogranicza. O kształtowaniu „międzykulturowej” tożsamości i tropach pedagogicznych poszukiwań Jerzego Nikitorowicza. *Edukacja Międzykulturowa*. 1, ss. 19–51.
- Rokita, Z. 2016. Ziemia odzyskana. *Nowa Europa Wschodnia*. 5, s. 82–88.
- Stasiuk, A. 2009. *Jadąc do Stambułu. Bułgaria i europejska część Turcji*. W: Raabe, K. i Sznajderman, M. red., *Odessa transfer. Reportaże z nad Morza Czarnego*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, ss. 57–71.
- Urry, J. 2007. *Spojrzenie turysty*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wieczorkiewicz, A. 2012. *Apetyt turysty. O doświadczaniu świata w podróży*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.

Sightseeing as a space for intercultural education

Abstract: The article is an attempt to draw readers' attention to the potential for broadening the field of interests and activities of theoreticians and practitioners of intercultural education that lies in sightseeing. In particular, it is about this type of activity as undertaken by contemporary Poles with respect to the area of the former Polish Eastern Kresy (i.e. the territory Poland lost in the aftermath of WW2 – fragments of the present Ukraine, Belarus and Lithuania). Apart from the reflection on the forms of tourism and the place occupied therein by sightseeing, the article concentrates on its five spheres useful for intercultural education: (1) informal mode of getting acquainted with an 'Other', who (2) is not ethnically and culturally too distant, (3) on visiting the given area that (4) may be of an incidental and short term character as well as (5) be concentrated not only on people but also on their cultural products: symbolic and material. The article closes with examples of situations in which ill-conceived sightseeing distorts the idea of intercultural

education. After all, even though hypocrisy or biased presentation of a place and its inhabitants, education that reproduces the monocultural face of a given land is possible.

Keywords: intercultural education, sightseeing, former Polish eastern 'Kresy', tourism forms, Polish tourists

Translated by Marcin Dębicki



O potrzebie wzmożonej edukacji międzykulturowej w obliczu *prawicowego populizmu* w Polsce

Streszczenie: Szerzące się w Polsce od kilku lat zjawisko prawicowego populizmu jest dogłębnie prześiąknięte ekskluzywistyczną i antypluralistyczną demagogią, która nie pozostaje bez konsekwencji dla edukacji publicznej w naszym kraju. W tym kontekście nagłym wyzwaniem społeczno-pedagogicznym jest przeciwdziałanie wśród uczniów lękowi przed tym, co inne i nieznane, a także rozwój szacunku i empatii wobec drugiego człowieka, tj. jego odmiennego światopoglądu, kultury i religii. Celem niniejszego artykułu nie jest konstruowanie jakichś doraźnych i jednorazowych inicjatyw szkolno-pedagogicznych wobec populistycznych kłamstw i manipulacji, ale stworzenie koncepcyjnych podwalin edukacyjnego, interdyscyplinarnego i przede wszystkim antypopulistycznego systemu profilaktycznego, który byłby na wskroś wypełniony przesłankami edukacji międzykulturowej i wychowywał młodych obywateli, postrzegających pluralizm jako wartość kulturowo-społeczną.

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, populizm, edukacja, szkoła, pluralizm, ekskluzywizm

Wprowadzenie

Prawicowy populizm¹ od lat trawi młody organizm polskiego ładu demokratycznego (zob. m.in.: Dzwonczyk, 2006; Pankowski, 2010; Stępińska, Li-

¹ „(...) populizm może przybierać formę prawicową i lewicową. Prawicowy w swoim charakterze jest zarówno populizm w krajach młodej europejskiej demokracji (Węgry, Polska) jak i ten w państwach o ugruntowanym systemie gospodarki neoliberalnej (USA, UK). Jest to odmiana węższa znaczeniowo, reprezentująca antyelitaryzm, autorytarne i natywistyczne poglądy” (Karkowska, 2021, s. 92).

piński, Hess i Piontek, 2017). Do jego przejawów – głównie na prawej flance – należy zaliczyć rozprzestrzenianie się w polskim społeczeństwie nastawień ekskluzywistycznych i antypluralistycznych, które są źródłem dyskryminacji osób pochodzących z innych – niż chrześcijańskie – kręgów kulturowych i religijnych (Krzyżanowska i Krzyżanowski 2018; Krzyżanowski, 2020). Co więcej, fenomen ten przyczynił się w ostatnich latach do tego, że „postawy niechętnie uchodźcom stały się domeną ludzi młodych między 18 a 34 rokiem życia” (Hall i Mikulska-Jolles, 2016, s. 7). Taki stan rzeczy powinien budzić niepokój nie tylko prodemokratycznych polityków, ale także pedagogów odpowiedzialnych za kształt i formę edukacji w polskich szkołach.

W tym miejscu, niejako samoistnie, zarysowuje się cel niniejszego artykułu, którym jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o edukacyjno-wychowawcze oraz społeczno-pedagogiczne możliwości, które stanowiłby motor napędowy do działań profilaktycznych wobec społecznie destruktywnych konsekwencji prawicowego populizmu wśród młodych Polaków (Visvizi, 2017). Poza tym elementem profilaktyki krytycznej wobec populizmu w polskich szkołach musi stać się przeciwdziałanie lękowi przed tym, co inne i nieznane (Grabowska i Roguska, 2015; Hall i Mikulska-Jolles, 2016). Wydaje się, że znaczącą rolę w takich procesach może odegrać wzmożona edukacja międzykulturowa o interdyscyplinarnym charakterze, która zakładałaby przede wszystkim rozwój szacunku i empatii wobec drugiego człowieka, tj. jego światopoglądu, kultury i religii.

Punkt wyjścia: ksenofobiczne symptomy prawicowego populizmu

Zjawisko prawicowego populizmu², który w sensie ontologicznym rozumiany jest jako ideologia o cienkim rdzeniu (ang. *thin centred ideology*) dzieląca społeczeństwo na dwie antagonistyczne grupy (Mudde, 2004; Lipiński, 2020), szerzy się nieubłaganie wśród młodych pokoleń Polaków (Sińczuch, Michalski i Piotrowski, 2021). Z tego względu już na wstępie należy zaznaczyć, że badania socjologiczno-politologiczne wskazują, że ponad dwie piąte młodych ludzi w Polsce, a więc około 42%, utożsamia się z partiami prawicowymi (Badora, Głowacki i Herrmann, 2019), zaś 87% osób w wieku 18–24 oraz 80% w wieku 25–34 i 86% w kategorii „uczniowie i studenci”, według wyni-

² Należy także pamiętać, że niektórzy badacze zajmujący się zjawiskiem populizmu wskazują na jego pozytywny bądź ożywczy wpływ na demokrację (zob. m.in.: Delsol, 2017; Frieske, 2019; Dejneka, 2019).

ków badań CBOS-u z 2017 roku, była przeciwna przyjmowaniu uchodźców z Bliskiego Wschodu i Afryki (CBOS, 2017). Bez wątplenia takie nastawienia czynią młodych ludzi podatnymi na manipulacje prawicowych populistów oraz tworzone przez nich destrukcyjne podziały społeczne, oparte o afirmację własnej, chrześcijańskiej kultury oraz wykluczenie wszystkiego, co nosi jakiegokolwiek znamiona „odmienności” lub „inności” (Chrostowski, 2021, s. 91; 2021a, ss. 174–175; 2022, ss. 46–49). W tym sensie populizm to nie tylko odrzucenie imigrantów z Bliskiego Wschodu (Starnawski, 2017; Krzyżanowski, 2020), ale także osób homoseksualnych (Żuk, Pluciński i Żuk, 2021) czy też pośrednio integracji europejskiej (Csehi and Zgut, 2020; Potenza, 2020), a więc niejako elementów składowych wyznaczających profil demokratycznego społeczeństwa pluralistycznego i państwa heterogenicznego kulturowo (Sadowski, 2013).

W świetle powyższego populizm należy rozumieć w sposób horyzontalny, czyli jako wykluczenie osób i grup, których przynależność do ludu, a więc do określonego narodu, jest i pozostanie w oczach populistów bezwzględnie sporne (Chrostowski, 2021, s. 91). W rzeczy samej populizm horyzontalny występuje w połączeniu i/lub równolegle z jego wertykalną orientacją, „która zakłada, że społeczeństwo jest podzielone na dwie jednorodne, antagonistyczne grupy, «czysty lud» i «skorumpowaną elitę» i która głosi, że polityka powinna być wyrazem *volonté générale* lub ogólnej woli ludu” (Mudde, 2004, s. 543). W Polsce, od czasów przejęcia władzy przez Prawo i Sprawiedliwość (PiS) w 2015 roku, możemy mówić o wzroście populizmu zarówno w jego horyzontalnej, jak i wertykalnej orientacji (Gwiazda, 2020; Yusupova, 2021).

Konserwatywne rozumienie tradycji, rodziny i narodu daje społeczno-kulturowe podwaliny orientacji populistycznej w ramach polityki rządów PiS, a także dzieli polskie społeczeństwo na dwie antagonistyczne grupy: „prawdziwi” Polacy i „inni”. Ci, których uznaje się za „prawdziwych” Polaków, popierają tradycyjne, polskie, katolickie wartości, odznaczają się moralnością, pobożnością i patriotyzmem, a także wywodzą się ze społeczności lokalnych. „Inni”, a więc obcy, to osoby utożsamiane m.in. z partiami antypisowskimi i przedstawicielami establishmentu, komunistami, imigrantami, Rosją, Niemcami, europejskimi lub krajowymi elitami (sędziowie, dziennikarze, liberalni politycy) czy też osobami LGBT (Gwiazda, 2020, s. 6). Celem prawicowych populistów w Polsce jest zatem konstruowanie homogenicznego narodu, odbywające się według starej i dobrze znanej zasady makiawelizmu, iż cel uświęca wszelkie środki i wszelką demagogię (Czapnik, 2017, s. 55). Niestety, ów polityczny makiawelizm z całą swoją światopoglądową brutalnością

staje się polityczno-społeczną osnową dorastania i dojrzewania młodych ludzi w Polsce, gdzie „w kontekście gloryfikacji swojskości wskazuje się (...) na tkwiący w populizmie potencjał nacjonalistyczny czy rasistowski” (Starnowski, 2017, s. 66).

Edukacja wobec wyzwań prawicowego populizmu

Kontekst społeczno-polityczny – związany z prawicowym populizmem – nie pozostaje bez konsekwencji dla publicznej edukacji, co potwierdzają badacze tego zjawiska na arenie międzynarodowej (zob. m.in.: Estellés and Castellví, 2020; Herbst und Menne, 2020; Stojanov, 2020; Chrostowski, 2021a). Jeśli chodzi o sytuację w Polsce, to należy zauważyć, że przeciwdziałanie populizmowi w ramach edukacji szkolnej jest utrudnione z co najmniej kilku powodów:

1. edukacja w naszym kraju jest niejednorodnie podporządkowywana określonym celom i interesom politycznym oraz społecznym, które mają nie tylko wyraźne podłoże ideologiczne (np. w zależności od partii politycznej sprawującej władzę przebiegają one charakter prawicowo-konserwatywny lub lewicowo-liberalny, zob. m.in.: Śliwerski, 2012, 2015, 2020), ale także uznaje się je za jedyne i niepodważalne, przy równoczesnym negowaniu innych celów czy interesów (Jagielska, 2014, s. 31);
2. system edukacji formalnej w Polsce w obliczu populizmu odznacza się pewną wadliwością. Taki stan rzeczy wynika po pierwsze z tego, że szkoła to instytucja niestabilna, która jest nieustannie reformowana (Maj-Waśniowska, 2017;). Po drugie, jak zauważa M. Starnowski (2017, s. 74), raporty z badań Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (np.: Abramowicz, 2011; Chustecka, Kielak i Rawłuszko, 2016), wskazują na fakt, że do kształtowania postaw autorytarnych lub etnocentrycznych przyczyniają się niektóre treści, zawarte w podręcznikach przedmiotowych, a także działania samych nauczycieli. W konsekwencji prowadzi to do sytuacji, że szkoła nie zawsze jest w stanie spełniać swoją rolę w ramach kształtowania postaw prodemokratycznych (Zahorska, 2020);
3. edukacja formalna osiąga swoje granice w przypadku uczniów, którzy w ramach nieformalnego (incydentalnego) zdobywania wiedzy i życiowych doświadczeń kształtują nastawienia populistyczne poprzez kontakt z mediami, rówieśnikami, rodziną itd. (Campos, Heap and de

Leonc, 2017). Chodzi tu zatem o taką formę pozaszkolnego uczenia się, która związana jest z dostosowaniem się do m.in. konkretnej sytuacji, miejsca lub osoby (Leśniewska, 2016, ss. 116–117).

Powyższe, tylko pobieżnie naszkicowane problemy polskiego systemu edukacji można rozmieść jako otwartą furtkę dla populistów, ponieważ upolityczniona i niestabilna systemowo szkoła w Polsce wydaje się pozostawać nie tylko w znaczącym stopniu bezbronna wobec wyzwań populizmu, ale także zamiast kształcić świadomych demokratów, prowadzi raczej do „skarlenia” kulturalnego i politycznego wśród uczniów (Rutkowiak i Starego, 2018, s. 95). W tym kontekście nie można jednak zapominać, że edukacja nie powinna stać się funkcjonalnym i bezpośrednim narzędziem do walki z populistami, ponieważ nie jest ona w stanie skutecznie zlikwidować społecznych, politycznych i ekonomicznych przyczyn, które znajdują się u podstaw populizmu (Herbst und Menne, 2020).

Tym, co jednak można uczynić „tu” i „teraz”, jest poszerzenie podstawowego celu edukacji humanistycznej w obliczu szerzącego się zjawiska populizmu w Polsce. Chodzi tu o to, żeby wprowadzać uczniów nie tylko w tradycję narodową, historyczną, religijną i kulturową, ale także dodać nowe cele, do których należy m.in.: przygotowanie dzieci i młodzieży do konfrontacji z aktualnymi wyzwaniami w sensie lokalnym i globalnym, a także towarzyszące temu objaśnianie współczesnego świata i zachodzących w nim zjawisk polityczno-społecznych. Ważnym wymogiem jest z jednej strony apolityczność takiego nauczania, która pozwalałaby na obiektywizm wobec każdej formy rządów lub partyjnego światopoglądu osób sprawujących władzę, a z drugiej strony istotna jest też jej polityczna wiarygodność, która musi być zakotwiczona w szeroko rozumianym pojęciu dobra publicznego i żywotności demokracji. Poza tym konieczne jest także podniesienie poziomu kompetencji uczniów z zakresu poszukiwania wiarygodnych informacji, a także dostarczenie im instrumentów pozwalających na dekamufaż populistycznych kłamstw i manipulacji (Koc, 2020, ss. 25–26).

Profilaktyka: wzmożona edukacja międzykulturowa

Powyższe możliwości przeciwdziałania populizmowi są konieczne, ale i zarazem niewystarczające, jeśli weźmie się po uwagę fakt, że rdzeniem narracji populistycznej w Polsce jest tworzenie niebezpiecznych podziałów społecznych, takich jak np.: „my” – prawdziwy lud, a więc biali katolicy Polacy i „oni” – niebezpieczni inni, tj. ciemnoskórzy muzułmańscy imigranci

(Starnawski, 2017; Visvizi, 2017; Krzyżanowski, 2020). W tym sensie jednym z podstawowych zadań edukacji musi stać się stawienie czoła odkłamywaniu kreowanych przez populistów fałszywych wizerunków osób pochodzących z innych kręgów kulturowych lub religijnych. Jednakże nie chodzi tu o jakieś doraźne inicjatywy pedagogiczne wobec populistycznych kłamstw i manipulacji, ale o pewnego rodzaju edukacyjny i interdyscyplinarny system profilaktyczny, który byłby na wskroś wypełniony przesłankami edukacji międzykulturowej, która jest w Polsce przedmiotem żywej dysputy akademickiej od lat 90. XX wieku (zob. m.in.: Nikitorowicz, 1995, 2017, 2018; Młynarczuk-Sokołowska, 2016; Różańska, 2017; Misik, 2020).

Edukacja międzykulturowa – zdaniem J. Nikitorowicza (2018) – realizuje się poprzez różnorodne interakcje w ramach trzech ściśle powiązanych, skorelowanych ze sobą, zakresów edukacyjnych (Nikitorowicz, s. 56):

- zakres identyfikacji z kulturą rdzenną i odziedziczoną, dotyczącej zapoznawania uczniów z symbolami, wartościami i zasadami lokalnej kultury, a także nadawania im znaczenia i uczenie się ich w ramach odkrywania kultury odziedziczonej;
- zakres rozwoju kompetencji indywidualnych, a także poczucia społecznej odpowiedzialności i wolności;
- zakres kształtowania postaw wobec odmiennych kultur i pochodzących z nich osób, ale też wspieranie rozwoju umiejętności świadomych wyborów w obliczu ofert innych kultur.

Korelacja powyższych zakresów w edukacji międzykulturowej zakłada taki rozwój człowieczeństwa ucznia, aby był on przysposobiony do osiągania granic i wzniesienia się ponad swoją własną kulturę, do poznawania innych kultur, czerpania z bogactwa ich wartości oraz w razie potrzeby, do ich interioryzacji, w celu owocniejszego wypełniania rozmaitych ról w życiu prywatnym i społecznym. Chodzi tu zatem o taką edukację i takie wychowanie, które nie czynią z uczniów zakładników ich własnej kultury, lecz poprzez uznanie wartości kultury odziedziczonej otwierają ich na inne kultury. Edukacja międzykulturowa powinna zatem wspomagać redukcję szkodliwych mitów, stereotypów, lęków, uprzedzeń w postrzeganiu innych osób (Nikitorowicz, ss. 56–57), którymi żywi się prawicowy populizm (Krzyżanowski, 2020).

Edukacja międzykulturowa, w czasach przybierającego na sile prawicowego populizmu, staje się także punktem wyjścia do realizowania nowej polityki edukacyjnej: polska szkoła powinna przysposabiać uczniów do wychodzenia poza nacjonalistyczny socjo- i etnocentryzm, w stronę szeroko rozumianego – opartego o akceptację i tolerancję – porozumienia z osobami myślącymi,

żyjącymi i wyglądającymi inaczej (Nikitorowicz, 2017, s. 9). Niestety, realizowane od 2015 roku „przemeblowanie” polskiej szkoły zmierza w odwrotnym kierunku. „Zamiast rozwijać w młodych ludziach postawę pozytywnego patriotyzmu, otwartości, będziemy ich uczyć zamykania się na świat, ksenofobii, rasizmu a w konsekwencji nacjonalizmu” (cyt. za: Nikitorowicz, 2017, s. 9).

Powyższe rozważania wymagają tutaj pewnej koncepcyjnej konkretyzacji dotyczącej wdrażania edukacji międzykulturowej w szkole. W obliczu wyzwań związanych z populizmem zadaniem systemu oświaty jest umieszczenie w curriculach przedmiotowych i międzyprzedmiotowych kluczowych kompetencji, które promują konstruktywne radzenie sobie z różnorodnością kulturową (De Arce, Düppe, Hackenbergers und Meyr, 2019, s. 7):

- a) wiedza i poznanie: postrzeganie kultur jako nieustannie zmieniających się kolektywnych wzorców orientacji i interpretacji; analizowanie powstawania różnorodnych prądów społeczno-kulturowych, jak i zachodzących w nich przemian; poznanie wpływu doświadczeń o charakterze historycznym oraz teraźniejszym na posiadany obraz innych kultur;
- b) refleksja i ocena: refleksja nad rodzimą kulturą, kulturowymi wzorcami interpretacyjnymi oraz stereotypami; rozwijanie pozytywnego patriotyzmu i otwartości na odmienne od własnych wzorce interpretacyjne oraz umiejętności konstruktywnego radzenia sobie ze sprzecznościami interpretacyjnymi w komunikacji; postrzeganie procesów społeczno-kulturowych w świetle różnorodnych perspektyw;
- c) działanie i kształtowanie: świadome podejmowanie działań przeciwko dyskryminacji i rasizmowi wynikającym z populizmu; pokonywanie barier społeczno-kulturowych i językowych w komunikacji i współpracy z innymi; promowanie negocjacji opartych o szacunek i pokojowe rozwiązywanie konfliktów; kształtowanie poczucia odpowiedzialności za równy dostęp wszystkich osób do życia publicznego.

Należy także pamiętać, że rozwój kompetencji międzykulturowej, jako części edukacyjnego i interdyscyplinarnego systemu profilaktycznego przeciwko populizmowi, dotyczy wielu obszarów, które pokrywają się z innymi nadrzędnymi tematami edukacyjnymi. W celu zobrazowania obszerności poruszanego zagadnienia stworzono, w nawiązaniu do opracowania G. de Arce, N. Düppe, M. Hackenbergers und Meyr (2019, s. 9), poniższą rycinę, która zwraca uwagę na fakt, że poszczególnych tematów edukacyjnych pod względem rozwijanych kompetencji i treści nauczania nie da się wyraźnie od siebie oddzielić. System profilaktyki krytycznej wobec populizmu w ramach

edukacji międzykulturowej będzie skuteczny tylko wtedy, jeśli będzie realizowany również międzyprzedmiotowo.

Ryc. 1. System profilaktyki antypopulistycznej w ramach międzyprzedmiotowej edukacji międzykulturowej



Źródło: De Arce, Düppe, Hackenbergers und Meyr, 2019, s. 9.

Profilaktyka krytyczna wobec populizmu, prowadzona w ramach edukacji międzykomorowej, wymaga od wszystkich uczestników środowisk wychowawczych i edukacyjnych (tj.: nauczycieli, wychowawców, pedagogów, psychologów szkolnych, pracowników służb społecznych i animatorów kultury) „otwartości, kreatywności, rozumienia kontekstu międzykulturowych interakcji, co możliwe jest poprzez pogłębianie posiadanych i nabywanie nowych kompetencji” (Świdzińska, 2020, s. 276).

Zakończenie

Edukacja i wychowanie to procesy mozolne, trudne, które często przybierają charakter heroicznego zabiegania o to, aby tak konkretna osoba, jak i całe społeczeństwa, stały się lepszymi, choć odrobinę bardziej ludzkimi (Lewowicki, 2017, s. 32). W takim ujęciu edukacja międzykulturowa, w obliczu wyzwań związanych z populizmem, musi z większą konsekwencją podjąć się działań o charakterze profilaktycznym po to, aby przysposobić młodych obywateli do rozwoju społeczeństw demokratycznych, które będą nie tylko otwarte na różnorodność, ale także dalekie od prawicowych, populistycznych ekstremizmów (Nikitorowicz, 2018, s. 65). Chodzi tu przede wszystkim o takie konstruowanie Polski, Europy i świata, aby na nowo przybrały formę – zbudowanego w oparciu o prerogatywę akceptacji i tolerancji – laboratorium różnorodności, a więc laboratorium „życia z Innym i dla Innego” (Bauman, 2004, ss. 13–14; Nikitorowicz, 2017, s. 17).

Od działań edukacyjnych nie można, w rzeczy samej, oczekiwać natychmiastowych sukcesów i błyskawicznych efektów, tym bardziej w obliczu (niestety zbyt szybko szerzącego się) prawicowego populizmu. Z drugiej strony zaś nie zwalnia to pedagogów i wszystkich innych ludzi o otwartym i poszerzonym światopoglądzie od zabiegania o „nowe, lepsze jutro”.

Bibliografia

- Abramowicz, M. red. 2011. *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Badora B., Głowacki A. i Herrmann M. 2019. Młodzież o polityce i demokracji. W: Grabowska, M. i Gwiazda, M. red. *Młodzież 2018*. Warszawa: CBOS, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, ss. 99–139.
- Bauman, Z. 2004. O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie. W: Kalaga, W. red. *Dylematy wielokulturowości*. Kraków: Universitas, ss. 9–25.
- Campos, C.F.S., Heap, S.H. and de Leonc, F.L.L. 2017. The political influence of peer groups: experimental evidence in the classroom. *Oxford Economic Papers*. 4 (69), pp. 963–985.
- CBOS. 2017. Stosunek do przyjmowania uchodźców. Komunikat nr 44. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_044_17.PDF (22.07.2021).

- Chrostowski, M. 2021. „Bezbożny sojusz”? Populizm i wiodące religie mono-teistyczne. *Przegląd Politologiczny*. 2 (26), ss. 89–103.
- Chrostowski, M. 2021a. Edukacja w obliczu populizmu: trudności i perspektywy. *Pedagogika Społeczna*. 3–4 (81–82), ss. 171–189.
- Chrostowski, M. 2022. The effects of religious education on prodemocratic positions in the face of the right-wing populism in Poland: Theoretical analysis and clues for educational practices. *Journal of Religious Education*. 70, pp. 43–62.
- Chustecka, M., Kielak i Rawłuszko, M. red. 2016. *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Csehi, R. and Zgut, E. 2020. We won't let Brussels dictate us': Eurosceptic populism in Hungary and Poland. *European Politics and Society*. 1 (22), pp. 1–16.
- Czapnik, A. 2017. Śladami Hitlera? Skrajnie nacjonalistyczny populizm prawicy w Polsce. *Studia Krytyczne*. 5, ss. 48–62.
- De Arce, G.D., Düppe, N., Hackenberger, M., Lenk, S. und Meyr D.K. 2019. *Handreichung für das übergreifende Thema Interkulturelle Bildung und Erziehung*. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg (LISUM).
- Dejneka, P. 2019. *Populizm a sfera publiczna. Czy populizm zrewitalizuje sferę publiczną w Europie?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Delsol, Ch. 2017. „Populizm” jako protest wobec nadmiernego uniwersalizmu i obrona zakorzenienia. *Zeszyty Społecznej Myśli Katolickiej Kościoła*. 21, ss. 94–103.
- Dzwończyk, J. 2006. Postawy populistyczne w społeczeństwie polskim. *Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie*. 706, ss. 27–42.
- Estellés, M. and Castellví, J. 2020. The Educational Implications of Populism, Emotions and Digital Hate Speech: A Dialogue with Scholars from Canada, Chile, Spain, the UK, and the US. *Sustainability*. 12 (6034), pp. 1–16.
- Frieske, K.W. 2019. Pochwała populizmu. Esej polemiczny. *Kultura i Społeczeństwo*. 4, ss. 103–123.
- Grabowska, M. i Roguska, B. 2015. red. *Polacy wobec „innych”. Stosunek do innych narodów, mniejszości narodowych i etnicznych, migrantów i uchodźców*. Warszawa: CBOS.
- Gwiazda, A. 2020. Right-wing populism and feminist politics: The case of Law and Justice in Poland. *International Political Science Review*. September, pp. 1–16.

- Hall, D. i Mikulska-Jolles, A. 2016. *Uprzedzenia, strach czy niewiedza? Młodzi Polacy o powodach niechęci do przyjmowania uchodźców*. Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
- Herbst, J.-H. und Menne, A. 2020. Vox populi vox dei? Theoretische Anhaltspunkte für religiöse Bildung in populistisch aufgeladenen Zeiten. *Theo-Web – Zeitschrift für Religionspädagogik*. **2** (19), ss. 167–182.
- Jagielska, D. 2014. *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Koc, K. 2020. Edukacja polonistyczna w czasach populistycznej zarazy. *Padiologia i Literatura*. **2**, ss. 13–34.
- Karkowska, N. 2021. Dyskretny urok władzy – czyli kilka słów o tym, dlaczego ulegamy wpływowi populistów? Perspektywa krytyczna. *Studia Edukacyjne*. **61**, ss. 77–100.
- Krzyżanowska, N. and Krzyżanowski, M. 2018. 'Crisis' and Migration in Poland: Discursive Shifts, Anti-Pluralism and the Politicisation of Exclusion. *Sociology*. **3**(52), pp. 612–618.
- Krzyżanowski, M. 2020. Discursive shifts and the normalisation of racism: imaginaries of immigration, moral panics and the discourse of contemporary right-wing populism. *Social Semiotics*. **4** (30), pp. 1–25.
- Leśniewska, G. 2016. Edukacja nieformalna – moda czy konieczność. *Edukacja Humanistyczna*. **2** (35), ss. 113–122.
- Lewowicki, T. 2017. Edukacja międzykulturowa – kilka lat później. Zmiana uwarunkowań, pytania o kondycję, wyzwania, *Edukacja Międzykulturowa*. **2**(7), ss. 19–36.
- Lipiński, A. 2020. W poszukiwaniu ontologii populizmu – dylematy definicyjne. *Przegląd Politologiczny*. **1** (25), ss. 131–148.
- Maj-Waśniowska, K. 2017. Niestabilności warunków funkcjonowania systemu oświaty w Polsce. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*. **485**, ss. 263–276.
- Misik, M. 2020. Edukacja międzykulturowa w perspektywie personalistycznej – pedagogiczne idee i poszukiwania Katarzyny Olbrycht. *Edukacja Międzykulturowa*. **2** (13), ss. 215–232.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. 2016. *Teoria i praktyka międzykulturowej edukacji nieformalnej w kontekście działań adresowanych do dzieci*. Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.
- Mudde, C. 2004. The Populist Zeitgeist. *Government and Opposition*. **4** (39), pp. 542–563.

- Nikitorowicz, J. 1995. *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J. 2017. Polityka edukacyjna w kontekście potrzeby nabywania kompetencji międzykulturowych. *Pogranicze. Studia Społeczne*. **30**, ss. 7–19.
- Nikitorowicz, J. 2018. Edukacja międzykulturowa w procesie wspierania rozwoju tożsamości w warunkach wielokulturowości. *Kultura i Edukacja*. **3**(121), ss. 55–68.
- Pankowski, R. 2010. *The Populist Radical Right in Poland: The Patriots*. London: Routledge.
- Potenza, M. 2020. Eurosceptic Right-wing parties: potential or harmless threat for the European Union? <https://eplus.uni-salzburg.at/obvusbhs/content/titleinfo/5465975/full.pdf> (10.08.2021).
- Różańska, A. 2017. Międzykulturowe konteksty edukacji religijnej – problem otwartej tożsamości religijnej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. **3**(36), ss. 49–59.
- Rutkowiak, J. i Starego, K. 2018. Tło i ruch – rozmowa o polityczności edukacji. Profesor Joanna Rutkowiak w rozmowie z doktor Karoliną Starego. *Pareja*. **1** (9), ss. 76–96.
- Sadowski, A. 2013. Konstruowanie społeczeństwa pluralistycznego jako rozwiązywanie sprzeczności pomiędzy różnorodnością a wspólnotą. *Pogranicze. Studia Społeczne*. **13**, ss. 7–21.
- Sińczuch, M., Michalski, P. and Piotrowski, M. 2021. Inequalities Among Youth and Support for Right-Wing Populism in Poland. W: Giugni, M. and Grasso, M. red. *Youth and Politics in Times of Increasing Inequalities*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 231–257.
- Starnawski, M. 2017. Populizm antyislamski a socjalizacja polityczna w kontekście polskim. *Praktyka Teoretyczna Numer*. **4**(26), ss. 62–92.
- Stępińska, A., Lipiński, A., Hess, A. and Piontek, D. 2017. Poland. A Fourth Wave of Populism? Aalberg, T, Esser, F, Reinemann, C., Strömbäck, J. i de Vreese C.H. red. *Populist Political Communication in Europe*. New York: Routledge, pp. 311–325.
- Stojanov, K. 2020. Bildung gegen Populismus? <https://praefaktisch.de/bildung/bildung-gegen-populismus/> (22.07.2020).
- Śliwerski, B. 2015. Polityczne uwarunkowania «bolszewizmu» w etatystycznej polityce oświatowej III RP. *Horyzonty Wychowania*. **14** (31), ss. 15–46.
- Śliwerski, B. 2020. *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z prawicowych reform edukacyjnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Śliwerski, B. 2012. Źródła i główne przesłanki wychowania konserwatywnego w III RP. *Studia z Teorii Wychowania: półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*. 1 (4), ss. 10–24.
- Świdzińska, A. 2020. Edukacja międzykulturowa jako element kształcenia pracowników służb społecznych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*. 1 (33), ss. 267–281.
- Visvizi, A. 2017. *Querying the Migration-Populism Nexus: Poland and Greece in Focus*. Brussels: Institute of European Democrats (IED).
- Yusupova, N. 2021. The Crisis of Democracy: The Case Study of Democratic Backsliding and the Rise of Populism in Poland. <https://www.proquest.com/openview/0d9d383945219d6f7fa66d72a4425b6d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> (8.08.2021).
- Zahorska, M. 2020. Szkoła i jej rola w kształtowaniu postaw prodemokratycznych (PPD). <http://civispolonus.org.pl/wp-content/uploads/2020/07/Postawy-prodemokratyczne.pdf> (6.06.2022).
- Żuk, P., Pluciński, P. and Żuk, P. 2021. The Dialectic of Neoliberal Exploitation and Cultural-Sexual Exclusion: From Special Economic Zones to LGBT-Free Zones in Poland. *Antipode*. 5 (53), pp. 1571–1595.

About the need for increased intercultural education in the face of the right-wing populism in Poland

Summary: The phenomenon of right-wing populism, which has been spreading in Poland for several years, is deeply permeated with exclusive and anti-pluralist demagogy, which has consequences for public education in our country. In this context, an urgent socio-educational challenge is to counteract students' fear of what is different and unknown, as well as to develop respect and empathy towards other people, i.e. their different worldview, culture and religion. The aim of this article is not to construct some ad hoc and one-off school and pedagogical initiatives in the face of populist lies and manipulation, but to create the conceptual foundations of an educational, interdisciplinary and, above all, anti-populist preventive system that would be thoroughly filled with the premises of intercultural education and educate young citizens who perceive pluralism as cultural and social value.

Keywords: intercultural education, populism, education, school, pluralism, exclusivity

Translated by Mariusz Chrostowski

ARTYKUŁY RECENZYJNE



Miasto międzykulturowe jako środowisko wychowawcze. Artykuł recenzyjny książki Justyny Pilarskiej: *Sarajewo jako locus educandi. Studium przypadku*¹

Czy jest czas, aby trzymać dystans?

Czas, aby odwrócić wzrok?

Czy jest czas, by się schylić?

By przetrwać kolejny dzień?

Czy jest czas na tusz i szminkę?

Czas do fryzjera iść?

Czy jest czas, by biegać po sklepach, by wybrać właściwą sukienkę?

„Miss Sarajewo”, Brian Eno, Bono, Adam Clayton, The Edge, Larry Mullen, Jr.

W artykule recenzyjnym można przypomnieć, że Sarajewo przestrzegało (Bośnia 1992–Ukraina 2022). Cytat będący fragmentem utworu „Miss Sarajewo”, który został wykonany po raz pierwszy 12 września 1995 roku podczas dorocznego koncertu „Pavarotti And Friends” w Modenie we Włoszech, nie bez powodu został wybrany, aby wskazać na doświadczenie wojny (Altermatt, 1998), tak silnie kształtujące tożsamość. Piosenka była protestem przeciwko wojnie w Bośni, krytykującym społeczność międzynarodową za jej niezdolność do powstrzymania wojny i wsparcia dotkniętej nią ludności. Recenzowana monografia jest niemal kompletnym studium przypadku. Sarajewo i jego mieszkańcy kształtowali swoją tożsamość w skrajnie trudnych warunkach, na co wskazuje wiele fragmentów książki. Niezwykle aktualne stają się te wątki w kontekście wojny w Ukrainie.

We wprowadzeniu do prezentowanego numeru czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” redaktorzy wskazywali już na czas niepewności, w któ-

¹ Recenzje wydawnicze tej książki przygotowali: prof. dr hab. Maria Mendel i dr hab. inż. arch. Waldemar Wawrzyniak, prof. UAP.

rym przyszło nam pracować, przygotowywać, pisać, redagować, żyć. Wciąż bowiem pozostajemy w stanie pandemicznych ograniczeń i zagrożeń, nasłuchujemy z obawą powiewów populizmu i budzących się antagonizmów z aktywowanych nacjonalizmów, aby stać się świadkami i uczestnikami konsekwencji kryzysu, wojny, uchodźstwa. Jednocześnie odkrywamy drżące w nas potencjały, pokłady nadziei, chęci niesienia pomocy drugiemu człowiekowi, doceniamy swoją sytuację, znajomość i związaną z miejscem, miastem, przestrzenią, regionem. Tak szybko jednak zapominamy o tym, co wokół nas. Czy na co dzień jesteśmy świadomi kilkuletniego już stanu wojny w Syrii? Czy pamiętamy, wiemy o tym, że równolegle toczy się ponad dwadzieścia konfliktów zbrojnych na świecie, a od zakończenia II wojny światowej wybuchło ich około 200 (szacuje się, że po roku 1945 było raptem od kilku do kilkunastu dni wolnych od konfliktu zbrojnego z udziałem wojsk państwowych)? Czy pamiętamy jeszcze, jak w latach 90. ubiegłego wieku wydawało nam się niemożliwe, aby w Europie dochodziło do czystek etnicznych i konfliktów zbrojnych na tym tle? Poza bezsprzecznymi polityczno-mocarstwowymi ambicjami władz te konflikty mają również podłoże etniczne i religijne.

Pedagoga zainteresują zapewne uwarunkowania społeczno-kulturowe i edukacyjne zaistniałego stanu rzeczy. W tym kontekście kwestia analizy relacji człowiek – przestrzeń (miasto) w obszarze pedagogiki miejsca i edukacji międzykulturowej przez i w przestrzeni staje się niezmiernie ważnym i aktualnym problemem badawczym i pedagogicznym. Autorka proponuje nawet nazwanie takiej perspektywy międzykulturową pedagogiką miasta. Książka pt. *Sarajewo jako locus educandi. Studium przypadku* to również ważna praca w obszarze badań nad tożsamością poprzez opisywanie i wyjaśnianie związków jednostki z miastem. Autorką jest Justyna Pilarska, badaczka rozpoznawalna nie tylko we wrocławskim środowisku naukowym, ale również wśród pedagogów społecznych, międzykulturowych, metodologów, od wielu lat specjalizująca się w problematyce kształtowania tożsamości, pograniczy kulturowych, komunikacji i edukacji międzykulturowej, zróżnicowania wyznaniowego oraz zajmująca się studiami miejskimi (zob. m.in. Pilarska, 2010; 2014; 2015). Justyna Pilarska jest pedagożką międzykulturową, ale również tłumaczką języka angielskiego i absolwentką podyplomowych studiów miejskich. Recenzowana książka poszerza bogaty dorobek autorki zorientowanej na badania terenowe, a jednocześnie dostarcza całościowe studium pedagogiki miasta, autorskiej wersji pedagogiki miejsca.

Działalność naukowa badaczy zajmujących się pedagogiką i edukacją międzykulturową skupionych wokół prof. Tadeusza Lewowickiego i prof.

Jerzego Nikitorowicza od 2004 roku była koordynowana przez Zespół, aktualnie Sekcję Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (Nikitorowicz, Ogrodzka-Mazur, Kwadrans i Namiotko, 2021, ss. 103–115), którego autorka była sekretarzem. Recenzowana monografia wpisuje się w dyskurs edukacji międzykulturowej. Ostatnie seminarium Sekcji w części dotyczyło dyskusji na temat książki, po wykładzie wprowadzającym Justyny Pilarskiej pt. *Potencjał międzykulturowy przestrzeni – na przykładzie sarajewskiego locus educandi*².

Recenzowana książka wychodzi naprzeciw postulatowi interdyscyplinarności czy, jak wskazuje sama autorka, transdyscyplinarności w naukach społecznych (Góral-Półrola i Walasek-Jarosz, 2012). Sama charakteryzuje to jako połączenie dyskursów pedagogiki społecznej (miasta), międzykulturowej, studiów miejskich i socjologii miasta. Autorka wskazuje na pedagogicznie istotny obszar, jakim miałyby być międzykulturowa pedagogika miasta. Justyna Pilarska w swoich rozważaniach pedagogicznych odwołuje się do teorii o różnej proveniencji: filozoficznych, socjologicznych, antropologicznych, socjologii miasta, pedagogiki społecznej. Przedmiotem badań stały się rekonstrukcje ludzkich relacji ze światem (człowiek – miasto) w kontekście odczytywania przestrzeni i relacji z jej użytkownikami. Podstawę rozważań stanowi pedagogika miejsca, jako odmiana pedagogiki społecznej, perspektywa teoretyczna badań nad edukacją, opisująca relację człowiek – miejsce (miasto), jako istotną dla procesów uczenia się i rozwoju, tworzenia się tożsamości ludzkich (biografii), relacji społecznych, kapitału społecznego, wspólnot, ruchów społecznych. Autorka wielokrotnie wskazuje na przyjęcie perspektywy pedagogiki miejsca i powołuje się na proponowane przez nią pojęcia. Pedagogika miejsca pozwala na problematyzację kategorii takich jak przestrzeń i miejsce, w różnorodnych kontekstach społecznych i edukacyjnych. Teoretyczna perspektywa pedagogiki miejsca ugruntowuje swoją pozycję w obszarze polskich nauk o edukacji w pracach Marii Mendel (2006; 2007; 2017), które zostały przywołane w recenzowanej monografii i wyznaczają również ramy teoretyczne projektu.

Autorka czerpie inspiracje głównie z teorii dotyczących związków człowieka z przestrzenią, odwołując się również do Yi-Fu Tuana (1987), traktującego przestrzeń jako kuszący wolnością bezkres, w którym tworzymy urzekające swojskością miejsca, inspiruje współczesnych badaczy do opisu

² Również na kanale Akademickie Zacisze – Roman Leppert można wysłuchać rozmowy z autorką na temat książki, <https://www.youtube.com/watch?v=zhrqjhGZHFE>.

zadomawiania się ludzi w miejscach, praktyk nadawania miejscom sensu, czynienia miejsc własnymi i bezpiecznymi. Tu mieszczą się także opisy procesów identyfikacyjnych, tworzenia się więzi społecznych, kapitału społecznego, jak również praktyki tworzenia sobie własnych, często niematerialnych przestrzeni, miejsc w odpowiedzi na niesprzyjające warunki społeczne. Uczenie się, rozumiane jako zmiana, dokonuje się zawsze w miejscu. Na tym założeniu opisywane są doświadczenia uczenia się, uczącego potencjału miejsca, uczenia się „w” miejscu, „od” miejsca, „z” miejsca (Mendel, 2006).

Justyna Pilarska dokonała wyboru drogi poznania, analizy relacji człowiek – miasto i edukacyjnych właściwości miejsca na przykładzie Sarajewa, jego opisywania, naświetlania i interpretowania, uzasadniając przy tym swój wybór. W swojej książce przedstawia autorską propozycję tego, jak można badać edukacyjne cechy przestrzeni, w których funkcjonuje człowiek i jego otoczenie społeczno-kulturowe. Podjęła próbę przedstawienia koncepcji pedagogicznego rozumienia międzykulturowego miasta jako środowiska wychowawczego.

Dokonując interpretacji pedagogicznych i edukacyjnych właściwości przestrzeni miejskiej, w której zachodzą procesy kreujące tożsamość społeczną i jednostkową autorka wykazuje się znajomością literatury przedmiotu. Wśród wielu źródeł teoretycznych, na które wskazuje, odwołuje się do klasycznych ujęć prezentowanych między innymi w pracach Manuela Castellsa (1982), Henriego Lefebvre’a (1991), Michela Foucaulta (2005).

Autorka odnosi się pedagogiki miejsca, edukacji międzykulturowej, a można by doszukać się również wątków właściwych dla edukacji regionalnej, bowiem jednym z podstawowych komponentów jest pamięć społeczna, sprzyjająca zakorzenieniu w ojczyźnie prywatnej (Sacharczuk, 2020). Pisanie o pamięci społecznej po osadzeniu jej w określonym miejscu nadaje nowo odczytywanego znaczenia, pozwala odnaleźć w toposach przykłady nadanych im znaczeń emocjonalnych. Znaczenie osobistego przywiązania do swojego punktu na mapie jest istotne w procesie formowania tożsamości na poziomie lokalnym i regionalnym. Identyfikacja następuje poprzez interakcję z przestrzenią, a nie tylko z Innymi. Dlatego przygotowana publikacja jest szczególnie ważna i potrzebna w odczytywaniu Sarajewa i jego społeczno-kulturowego krajobrazu.

Monografia to efekt wieloletniego projektu badawczego (dlatego, że poza samą realizacją badań w latach 2018–2020 można zauważyć wcześniejsze wzrastanie, konstruowanie, przygotowywanie) realizowanego zgodnie z autorską koncepcją. 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. Całość została podzielona na siedem głównych części i otwierające rozległe wprowadzenie będące uzasadnieniem przyjętego celu, wyboru podejścia metodologicznego i teoretycznego, a także nawiązującym do procedur badawczych. Zakończenie stanowi rozliczenie się z podjętego tematu, szczególnie w kontekście miejsca uczącego.

Książka składa się z wprowadzenia, wspomnianych siedmiu rozdziałów, zakończenia i literatury z podziałem na wydawnictwa zwarte, publikacje w wydawnictwa ciągłych, źródła internetowe. Załączono również wykaz map, rysunków, schematów, tabel, wykaz pojęć używanych w książce, kwestionariusz wywiadu w wersji bośniackiej, kwestionariusz wywiadu w języku polskim, mapę polityczną Bośni i Hercegowiny, mapę fizyczną Bośni i Hercegowiny, plan Sarajewa z kołnierzem regionu. Zasadnicza treść wraz z załącznikami to 524 strony.

Monografię otwiera wprowadzenie, w którym autorka dokonuje przeglądu teorii oraz uzasadnienia przyjętego podejścia metodologicznego. Wskazuje na wykorzystanie w studium przypadku paradygmatu konstruktywistyczno-interpretywnego w celu rekonstrukcji relacji człowiek–miasto–Inny. Jednocześnie wyjaśnia, że przedmiotem badań uczyniła trzy zespoły zagadnień: miasto jako przestrzeń międzykulturowego uczenia się; formy życia codziennego sprzyjające budowaniu międzykulturowego pogranicza; oddziaływanie wielokulturowej przestrzeni na kształtowanie tożsamości międzykulturowej. Autorka opierała się na koncepcji zwrotu specjalnego w odniesieniu do zmiany sposobu myślenia badaczy, zmiany paradygmatu. Przyjmując, iż przestrzeń nie determinuje działań społecznych, ale jest dla nich kontekstem, uwalnia działanie społeczne i stymuluje kontakty międzykulturowe (Pilarska, 2021).

Wprowadzenie to zarazem część teoretyczna, w której autorka przybliży czytelnikom podstawowe pojęcia oraz informacje dotyczące założeń projektu, użytych podejść teoretycznych i metodologii badań własnych. Przystępny język sprawia, że mimo prezentacji trudnych, naukowych zagadnień czytelnik zostaje oprowadzony po użytych terminach. Trafne jest rozpoczęcie od wskazania najważniejszych kategorii pojęciowych tworzących punkt teoretycznego i metodologicznego odniesienia w refleksji na temat realizowany w monografii. Dla autorki są to trzy podstawowe pojęcia: *locus educandi* – wyznaczający sposób myślenia o mieście jako miejscu o charakterze edukacyjnym, pedagogicznym, wychowującym, kształtującym i budującym

tożsamość, wspólnotę; *memoryscape* – będącego krajobrazami pamięci, wspomnień, doświadczaniem ukrytej historii miejsca zawartej w biografiach, a także w toposach (danych lokalizacjach), odnoszonych do ważnych wydarzeń; *traumascape*s – będące krajobrazami (lokalizacjami) związanymi z wydarzeniami traumatyzującymi do których tam doszło. Kategorie te autorka wiąże ze wspomnianym już zwrotem spacialnym, zakładając, że przestrzeń nie jest faktem obiektywnym, a społecznym, co wpisuje w przyjęte konstruktywistyczno-interpretyatywne rozumienie.

Pilarska przedmiotem swojego badawczego zainteresowania uczyniła Sarajewo, miasto i przestrzeń, która odtwarza symboliczne, społeczne i tożsamościowe reprezentacje miejsc. Uzasadniając wybór niemal dwudziestoletnim doświadczaniem walorów edukacyjnych tego miasta, wskazała na jego potencjał międzykulturowego uczenia się, komunikacji międzykulturowej, a także rozwoju międzykulturowych tożsamości. Przyjęty przedmiot badań miał pozwolić odtworzyć związki międzykulturowego uczenia się z miejscami, gdzie uobecnia się różnica kulturowa.

Autorka rozumie swój projekt metodologicznie jako ujęcie multidyscyplinarne o idiograficznym charakterze, w celu wyjaśnienia jednego przypadku wykorzystując rozumowanie indukcyjne.

Ogólnym celem opracowania autorka uczyniła zrekonstruowanie ludzkich relacji ze światem (człowiek–miasto). Cele szczegółowe to: ustalenie relacji między właściwościami kulturowymi architektury Sarajewa i atmosferą kulturową interakcji społecznych; identyfikacja sposobów waloryzowania przestrzeni; uchwycenie potencjalnych związków między społecznym i przestrzennym usytuowaniem mieszkańców Sarajewa i mentalnym mapowaniem przestrzeni (Pilarska, 2021). Badania stanowiły eksplorację edukacyjnych cech przestrzeni (materialnej, gdzie zachodzi proces edukacji nieformalnej), w której funkcjonuje człowiek wraz z otoczeniem społeczno-kulturowym. Autorka podjęła również próbę odtworzenia sarajewskiego *genius loci*, zarówno w perspektywie historycznej, jak i architektonicznej oraz urbanistycznej.

Wielokrotnie we wprowadzeniu, jak i innych fragmentach książki autorka podejmuje próby uzasadnienia, czy też choćby przypomnienia tego, jak sytuuje swoje badania, podkreślając ich transdyscyplinarny charakter i lokując na gruncie pedagogiki społecznej i edukacji międzykulturowej, nie zapominając o studiach miejskich oraz ramach teoretycznych pochodzenia socjologicznego i antropologicznego. Celem ogólnym konsekwentnie czyni analizę relacji człowiek – miasto oraz edukacyjne właściwości miejsca, jakim jest Sarajewo.

Trzy podstawowe zespoły zagadnień budują jej narrację i stanowią przedmiot zainteresowania: formy życia codziennego, przestrzenie aktualizacji i doświadczenie społeczne służące międzykulturowej komunikacji; miasto jako przestrzeń międzykulturowego uczenia się; kształtowanie się tożsamości międzykulturowej w wielokulturowej przestrzeni. Bezpośrednio miało to związek z trzema interesującymi autorkę aspektami przestrzeni miejskiej: reprezentacyjne przestrzenie jako przedmiot bezpośredniego przeżywania; reprezentacje przestrzeni wyznaczające dominujące sposoby jej konceptualizacji; praktykę przestrzenną, tj. wędrówki, spacerów, codzienność.

W pierwszym rozdziale zatytułowanym *Metodologia sarajewskiego studium przypadku* autorka uzasadnia i zarazem opisuje organizację badań z zastosowaniem studium przypadku. Dowiadujemy się z niego o procesie projektowania i realizacji badań jednocześnie z zaprezentowaniem przyjętego paradygmatu, podejść, orientacji, które posłużyły do konstruowania celów, doboru metod i technik badawczych. Autorka podjęła próbę udowodnienia, że zarówno wybór metody, jak i technik, procedur badawczych odbył się z uwzględnieniem triangulacji danych. Proces badawczy wygląda rzeczywiście na ciąg powiązanych ze sobą etapów. Choć autorka przyznaje, że koncepcja metodologiczna była konstruowana nie tylko przed badaniami, ale również w trakcie procesu badawczego. Zrezygnowała z badań fokusowych wobec gęstego opisu i saturacji danych podczas wywiadów. Skupiła się na pracy z danymi uzyskanymi podczas obserwacji, wywiadów i fotospaceru (ponad 3700 fotografii wykonanych samodzielnie bądź przy udziale sarajewian).

Założenia teoretyczno-metodologiczne zrealizowanego projektu badawczego zostały zaprezentowane dosyć kompletnie. Autorka przyjęła w opracowaniu metodę jakościowego studium przypadku, co rzeczywiście wynika z charakteru podjętej problematyki, przy jednym schemacie oraz orientacji interpretacyjnej. Bardzo dobrym rozwiązaniem było wyjście w refleksji dotyczącej metodologicznych kontekstów triangulacji. Autorka, powołując się na m.in. Krzysztofa T. Koneckiego (2000), wskazuje intencjonalne połączenie różnorodnych i wzajemnie uzupełniających się technik badawczych, a także perspektyw teoretycznych, aby zapewnić większą rzetelność, trafność i poprawność. Prezentacji orientacji metodologicznej sarajewskiego studium przypadku dokonuje przy pomocy schematu. Ponownie autorka wskazuje na przyjęty paradygmat interpretatywno-konstruktywistyczny, orientację jakościową, interpretacyjne studium przypadku o charakterze eksploracyjnym i autotelicznym jako metodę, wśród technik: wywiady półstrukturyzo-

wane (17), technikę wizualną (fotografie), fotospacer miejski (15), obserwacje uczestniczącą i nieuczestniczącą. Odnosząc się do analizy i interpretacji danych, przekonuje do triangulacji, jakościowej (krzyżowej) analizy treści (heurystycznej i komparatywnej), kodowania emergencyjnego (na różnych etapach: analitycznego, selektywnego). Dobór osób i miejsc był celowy i zrealizowany w Sarajewie w latach 2018–2020. Omówienie kwestii metodologicznych sprawiło nie tylko ich uporządkowanie, ale z pewnością ułatwiło czytelnikowi ich odbiór. Wątpliwość budzi jedynie użycie określenia „grupa badawcza” do opisu uczestników wywiadów. Zasadnym – moim zdaniem – byłby również dobór próby ze zwróceniem uwagi na długość mieszkania w Sarajewie minimum 25–30 lat, tak, aby badani mieli doświadczenia z lat 90. XX wieku.

Rozdział 2. *Specjalne wymiary bycia-w-świecie* i 3. *Sarajewski axis mundi*, to zasadnicza część rozważań teoretycznych dotyczących kategorii miejsca, przestrzeni, miasta oraz implikacji społecznych i pedagogicznych dla indywidualnych i zbiorowych biografii mieszkańców miasta. Autorka inspirowała się wspomnianymi socjologicznymi, antropologicznymi i pedagogicznymi teoriami, przydatnymi do opisu kategorii przestrzeni, miejsca, miasta. Osobne i szczególne zainteresowanie dotyczy kategorii domu, jako najbliższego otoczenia człowieka o charakterze symbolicznym. W dalszej części autorka przybliży historię Bośni i Hercegowiny znajdujące odniesienie w społeczno-kulturowej i politycznej twarzy Sarajewa. Drugi z tych rozdziałów kończy zapowiadana na tym etapie triangulacja danych i źródeł zgodnie z przyjętym podejściem metodologicznym.

Rozdziały 4. *Mentalne i emocjonalne mapy miasta*; 5. *Sarajewo jako przestrzeń (międzykulturowego) uczenia się*; 6. *Zróżnicowana kulturowo przestrzeń a tożsamość jej użytkowników* autorka konsekwentnie dookreśla jako empiryczne odnoszące się do przyjętych celów szczegółowych, trzech podstawowych zespołów zagadnień budujących jej narrację i stanowiących przedmiot zainteresowania trzech interesujących aspektów przestrzeni miejskiej. W tych częściach prezentuje wyniki badań terenowych pozyskane wszystkimi wykorzystywanymi technikami. Dane poddane zostały analizie jakościowej oraz interpretacji w trzech polach empirycznych, w każdym z rozdziałów z osobna zakończonych refleksjami.

Rozdział 7. *Międzykulturowa pedagogiczność miasta* jest swoistym podsumowaniem, potraktowanym przez autorkę jako refleksja empiryczna. Charakteryzuje go nasycenie badawczym opisem i pracą nad autorskim podejściem teoretycznym. Jest zarazem próbą odniesienia wyników badań

do szerszego dyskursu nad pedagogicznością miejsca, edukacyjnymi i międzykulturowymi właściwościami miasta jako środowiska wychowawczego. Autorka proponuje pewien alians pedagogiki społecznej, pedagogiki miejsca oraz edukacji międzykulturowej, jaka nieformalnie zachodzi w przestrzeni pomiędzy jej uczestnikami i studiów miejskich. Wyodrębnia również kategorie pedagogiczne poszerzające zakres rozumienia miasta jako środowiska wychowawczego. Odnosi się do wcześniej wspomnianych krajobrazów traumy powodujących zakorzenienie, międzypokoleniowego uczenia się otwartości na odmienność kulturową, pedagogicznego charakteru przestrzeni, krajobrazu, użyteczności przestrzeni jako potencjału pogranicza kultur.

Monografia jest publikacją wartą polecenia nie tylko czytelnikom zajmującym się pedagogiką miejsca czy edukacją międzykulturową, regionalną z perspektywy naukowej. Sam miałem podwójną motywację do lektury tej książki wynikającą również z tego fragmentu zwykłej ciekawości, motywacji poznawczej, która wiąże się dla mnie z pewną fascynacją Bałkanami w ogóle czy tzw. CK. Można się momentami zagubić w wielości prezentowanych podejść teoretycznych i pewnej erudycyjnej gęstwinie odniesień do wielu propozycji i koncepcji. Autorka ewidentnie wykazała się znajomością tematu i przygotowaniem wieloletniego projektu badawczego. Jednak dzięki dosyć przystępnemu i niezwykle dobrze trafiającemu do czytelnika językowi książka ta dostarcza również osobom niewprawnym w czytanie tekstów naukowych tak potrzebnej wiedzy dotyczącej środowiska zróżnicowanego kulturowo i założeń edukacji międzykulturowej osadzonej w pedagogicznym opisie przestrzeni. Przekonuje również częste nawiązywanie do kategorii *locus educandi* i *genius loci*. Sądzę, że książka będzie przyjęta z dużym zainteresowaniem i życzliwością przez wszystkich poddających refleksji znaczenie przestrzeni, miejsca, miasta, jako nieformalnej edukacji, jak i praktyków oraz teoretyków zajmujących się edukacją międzykulturową. Jest to również ważna pozycja dla tych, których interesują zagadnienia związane z pamięcią społeczną czy rozpatrujących przestrzeń jako miejsce kształtowania tożsamości jego mieszkańców. Jest to monografia cenna i warta upowszechnienia zarówno ze względu na wartość merytoryczną, istotną do wykorzystania, jako propozycja prowadzenia badań nad miastem jako środowiskiem wychowawczym, ale również warta jest uwagi wszystkich tych osób, których dotyczy ze względu na pochodzenie z podobnych do opisanej przestrzeni zróżnicowanych kulturowo. Z zainteresowaniem będę śledził dalsze losy książki, np. czy doczeka się tłumaczenia na język bośniacki i zostanie wydana w Sarajewie. Uważam, że uzyskany przez autorkę ogromny materiał w postaci zapisanych

wywiadów, fotografii, dziennika może stanowić źródło jeszcze wielu ciekawych publikacji przybliżających z różnych perspektyw Sarajewo, a przede wszystkim mieszkańców miasta zróżnicowanego kulturowo.

Nie ulega wątpliwości, że książka Justyny Pilarskiej, na co wskazują recenziści wydawniczy, stanowi ważny wkład w rozwój badań w obszarze pedagogiki miejsca, edukacji międzykulturowej, studiów miejskich, z wzajemną korzyścią. Wypełnia lukę w tym obszarze badań i publikacji. Stanowi oryginalną propozycję teoretyczno-metodologiczną.

Podsumowując, fascynacja autorki podjętą tematyką i jej aktywność zawodowa przyczyniły się do autorskiej, pełnej inspiracji pedagogicznych udanej próby idiomatycznego uchwycenia i ukazania miasta jako środowiska wychowawczego na przykładzie Sarajewa. Monografia sytuuje się na styku pedagogiki z antropologią, socjologią, naukami o kulturze. Książka wzbogaca dyskurs naukowy w zakresie pedagogiki w obszarze podejścia interdyscyplinarnego, transdyscyplinarnego. Całość opracowania przenika wartościowa refleksja o potrzebie komplementarnego podejścia do człowieka, miejsca, wychowania. Praca zapewne spotka się z życzliwym przyjęciem i zainteresowaniem osób, którym bliskie są zagadnienie edukacyjnych właściwości miejsca. Zainspiruje do analiz, porównań i refleksji, do stawiania nowych pytań, a może do wykorzystania zaproponowanego zamysłu badawczego do analiz dotyczących innych miast z potencjałem równym, a może większym niż Sarajewo.

Bibliografia

- Altermatt, U. 1998. *Sarajewo przestrzega: etnonacjonalizm w Europie*. Kraków: Znak.
- Castells, M. 1982. *Kwestia miejska*. Warszawa: PWN.
- Foucault, M. 2005. *The Order of Things: An Archaeology of Human Sciences*. London – New York: Taylor & Francis.
- Góral-Pólróla, J. i Walasek-Jarosz, B. red. 2012. *Interdyscyplinarność pedagogiki*. Vol. 1. Kielce: Wyd. WSETiNS w Kielcach.
- Konecki, K.T. 2000. *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: WN PWN.
- Lefebvre, H. 1991. *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.
- Mendel, M. 2017. *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*. Gdańsk: Katedra.
- Mendel, M. red. 2006. *Pedagogika miejsca*. Wrocław: DSWE TWP.

- Mendel, M. 2007. *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomność*. Toruń: Adam Marszałek.
- Nikitorowicz, J., Ogrodzka-Mazur, E., Kwadrans, Ł. i Namiotko, U. 2021. Pedagogika kultury i edukacja międzykulturowa w pierwszych dekadach XXI wieku: stan badań i strategię rozwoju. W: Kwiatkowski, S.M. red. *Współczesne problemy pedagogiki w kierunku integracji teorii z praktyką*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, ss. 103–115.
- Pilarska, J. 2010. Sarajewo. Miasto – idea konceptualizująca tożsamość wielowymiarową. W: Kamińska, K. red. *Miejskie opowieści. Edukacyjne narracje przestrzeni*. Wrocław: Atut.
- Pilarska, J. 2014. *Wielowymiarowa tożsamość współczesnych Bośniaków*. Wrocław: Atut.
- Pilarska, J. 2015. Tożsamość współczesnych Bośniaków w ponowoczesnym kontekście wielokulturowości. W: Komorowska-Zielony, A. i Szkudlarek, T. red. *Różnice, edukacja, inkluzja*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Pilarska, J. 2021. *Sarajewo jako locus educandi. Studium przypadku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sacharczuk, J. 2020. *Pamięć społeczna z perspektywy edukacji regionalnej. Analiza doświadczenia biograficznego białostoczan pochodzenia polskiego i żydowskiego urodzonych przed II wojną światową. Studium porównawcze pamięci społecznej licealistów z Polski i Izraela*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Tuan, Y.F. 1987. *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa: PIW.

KRONIKA



Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej:
Tożsamość, kondycja i powinności pedagogiki
międzykulturowej – tradycja i współczesność.

Ustroń, 26–28 czerwca 2022 roku.

26. spotkanie z cyklu „Edukacja międzykulturowa
w Polsce i na świecie”

W dniach 26–28 czerwca 2022 roku w Ustroniu odbyła się – pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy i Centrum Pedagogicznego dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie (Czechy) – międzynarodowa konferencja naukowa nt. *Tożsamość, kondycja i powinności pedagogiki międzykulturowej – tradycja i współczesność*, zorganizowana przez członków Cieszyńskiej Naukowej Szkoły Badań Kultury i Oświaty Pogranicza – zespół pedagogów międzykulturowych, który od ponad trzydziestu lat prężnie działa w cieszyńskim kampusie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Konferencja została dofinansowana z programu „Doskonała Nauka” Ministra Edukacji i Nauki, a jej współorganizatorami byli: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Ostrawski w Ostrawie (Czechy), Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja), Uniwersytet Kijowski im. Borysa Hrinchenki (Ukraina) oraz Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

W konferencji wzięło udział 115 naukowców z wielu ośrodków akademickich Polski i zagranicą, a jej motywami przewodnimi były:

- aktualne uwarunkowania pedagogiki i edukacji międzykulturowej, w tym polityki i zmian klimatu społecznego,
- sytuacja społeczności mniejszościowych (autochtonicznych i napływowych) w różnych krajach,

- kondycja dyscypliny naukowej – pedagogiki międzykulturowej, jak i obszaru praktyki społecznej – edukacji międzykulturowej,
- strategię upowszechniania oraz promocji idei i praktyki edukacji międzykulturowej zarówno w Polsce, jak i poza granicami kraju.

Konferencja została dedykowana jubileuszowi 80. urodzin założyciela cieszyńskiego zespołu badawczego edukacji międzykulturowej oraz wieloletniego propagatora badań nad pograniczem – prof. dra hab. dra h.c. multi Tadeusza Lewowickiego.

Wydarzenie rozpoczęło się spotkaniem z Mistrzem, pt. *Transmisja wiedzy i międzypokoleniowy dyskurs*, na którym została zaprezentowana twórczość i działalność naukowa Jubilatą przez członków Cieszyńskiej Naukowej Szkoły Badań Kultury i Oświaty Pogranicza. Laudacje wygłosili prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz i prof. dr hab. Zenon Jasiński. Pedagodzy podkreślili szczególnie rolę prof. T. Lewowickiego w kreowaniu wspólnoty badaczy kultur pogranicza. Współpracownicy¹ Profesora Lewowickiego przygotowali wieloautorską publikację jubileuszową, której recenzję w swoim wystąpieniu przedstawił prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki, nakreślając syntezy historyograficzne prof. T. Lewowickiego w kontekście pedagogiki ostatnich pokoleń w Polsce w doświadczeniach publicznych. Następnie odbyło się wręczenie księgi jubileuszowej Jubilatowi oraz Autorom zamieszczonych w niej tekstów.

W kolejnej części głos zabrał sam Jubilat, jak również wystąpienia okolicznościowe wygłosili: JM Rektor Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach – prof. dr hab. Ryszard Koziołek, przewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, akademik-sekretarz Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy – prof. dr hab. Svitlana O. Sysoieva, dziekan Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji – dr hab. Krzysztof Marek Bąk, prof. UŚ, dziekan Wydziału Nauk Społecznych – prof. dr hab. Zenon Gajdzica oraz zastępca dyrektora Instytutu Pedagogiki – dr hab. Dorota Sieroń, prof. UŚ.

Podczas uroczystości prof. dr hab. dr h.c. multi Tadeuszowi Lewowickiemu został wręczony przez prof. dr hab. Agnieszkę Cybal-Michalską – przewodniczącą KNP PAN oraz prof. dra hab. Stefana M. Kwiatkowskiego – wiceprzewodniczącego KNP PAN – Medal za Zasługi dla Rozwoju Polskiej Peda-

¹ Ogrodzka-Mazur, E., Szczurek-Boruta, A., Grabowska, B. i Szafrńska, A. red. 2022. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu w okazji 80. urodzin*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

gogiki KNP PAN. Profesor został także uhonorowany *Medalem Iwana Franko* przyznany przez Narodową Akademię Nauk Pedagogicznych Ukrainy „Za wieloletnią współpracę z naukowcami i nauczycielami Ukrainy i znaczący osobisty wkład w rozwój edukacji w Ukrainie”, który wręczyła prof. dr hab. Svitlana O. Sysoieva, oraz *Medalem Borysa Hrinchenki* „Za osobisty wkład w rozwój Uniwersytetu”, który przekazała prof. dr hab. Ludmila L. Khoruzha.

Pierwszy dzień jubileuszowej konferencji zakończył się uroczystym koncertem słowno-muzycznym, prezentującym twórczość poetycką Marty Bock – młodej polskiej poetki, pisarki, polonistki pochodzącej z Zaolzia oraz twórczość muzyczną Natalii Minczanowskiej – młodej psycholożki z Cieszyna, wicedyrektorki Szkoły w Chmurze.

Drugi dzień konferencji zapoczątkowało wspólne Posiedzenie Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, które odbyło się w formule hybrydowej. Podczas posiedzenia wystąpił prezydent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy – prof. Wasyl Kremień i przedstawił *Działalność Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy: dotychczasowe doświadczenia, współpracę międzynarodową i aktualne problemy warunkowane wojną w Ukrainie*. W podjętej dyskusji nakreślono najważniejsze obszary aktualnej współpracy KNP PAN i NANP Ukrainy, jak również przyjęto formalne stanowisko o wspólnej działalności na najbliższe lata.

Pozostali uczestnicy konferencji w tym samym czasie wzięli udział w spotkaniu autorskim pt. *Wokół lektur międzykulturowych*, podczas którego swoim doświadczeniem i inspiracjami podzielili się autorzy publikacji o tematyce międzykulturowej. Romolog i badacz bilingwizmu – prof. dr hab. Hristo Kyuchukov (Uniwersytet Śląski w Katowicach) przybliżył uczestnikom swoją metodę pisania książek dwujęzycznych dla dzieci ze środowisk zróżnicowanych kulturowo; pedagożka i psychoterapeutka – dr Joanna Sacharczuk (Uniwersytet w Białymstoku) opowiedziała o tym, co zainspirowało ją do badania pamięci społecznej za pomocą geneosocjogramu; od hebraisty – mgra Dariusza Dekierta z Uniwersytetu Łódzkiego uczestnicy spotkania mogli dowiedzieć się o jego pracy nad tłumaczeniami dzieł literatury Żydów polskich. Równolegle ze spotkaniem odbywały się warsztaty pisarstwa naukowego przygotowane przez dr hab. Barbarę Grabowską, prof. UŚ oraz dr Joannę Cukras-Stelągowską (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu).

W głównych obradach plenarnych dotyczących tożsamości i kondycji pedagogiki międzykulturowej głos zabrali uczeni z Pomorza: prof. dr hab. Lech Witkowski (Akademia Pomorska w Słupsku), który naświetlił zgromadzo-

nym pedagogiczną strategię Floriana Znanieckiego dotyczącą likwidowania antagonizmów międzykulturowych dla cywilizacji przyszłości, oraz dr hab. Adela Kożyczkowska, prof. UG (Uniwersytet Gdański), która w swoim wystąpieniu skupiła się na pedagogicznym projekcie wielokulturowości Tadeusza Lewowickiego i konieczności stawiania pytań o *conditio humana*. O edukacji międzykulturowej w naukowo-pedagogicznej przestrzeni Ukrainy mówiła prof. dr hab. Svitlana O. Sysoieva (Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy).

Sekcję pierwszą dotyczącą idei i praktyki pedagogiki międzykulturowej otworzyła dr hab. Krystyna Bleszyńska, prof. WSNS (Pedagogium WSNS w Warszawie) z wykładem pt. *Paradygmaty edukacji międzykulturowej – między wczoraj a dziś*. Mówczyni na przykładzie wybranych krajów przedstawiła różnorodność paradygmatów edukacji międzykulturowej oraz zmian w nich zachodzących w zależności od sytuacji społeczno-politycznej konkretnego państwa, jego historii i struktury społecznej. Głosy w dyskusji otworzył dr hab. Leszek Korporowicz, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie) i powiedział o prawach międzykulturowych w aksjologicznym horyzoncie edukacji; prof. PhDr., CSc. Bronislava Kasáčová (Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja) przybliżyła międzynarodowe i interdyscyplinarne tendencje oraz wyzwania badań pedagogicznych w XXI wieku; dr hab. Aneta Rogalska-Marasińska, prof. UŁ z Uniwersytetu Łódzkiego w swoim wystąpieniu – rozważając o wyzwaniach i szansach dla edukacji międzykulturowej – podkreśliła potrzebę działań innowacyjnych i współpracy oraz wyraziła nadzieję na stworzenie edukacji, *która doprowadzi do szczerego, trwałego i opartego na wzajemności zbliżania się reprezentantów różnych kultur*; dr Katarzyna Jas (Uniwersytet Śląski w Katowicach) zaprezentowała wyniki swoich badań nad wyznacznikami poczucia tożsamości osób w wieku późnej dorosłości żyjących w polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego; mgr Maria Misik (Uniwersytet Śląski w Katowicach) omówiła *Elementy polskiej myśli personalistycznej w edukacji międzykulturowej*; dr hab. Barbara Grabowska, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach), dr Łukasz Kwadrans, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach), dr hab. Mariusz Korczyński, prof. UMCS (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), prof. dr hab. Hristo Kyuchukov (Uniwersytet Śląski w Katowicach) i prof. Margarita Terzieva, DSc (Uniwersytet im. Asena Złatarowa w Burgas, Bułgaria) we wspólnym wystąpieniu przedstawili przykłady instytucjonalizacji idei Tadeusza Lewowickiego w postaci powołanych do życia Społecznego Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza oraz Centrum Badań Romskich.

Uczestnicy sekcji drugiej debatowali nad aktualnymi uwarunkowaniami edukacji międzykulturowej. W wystąpieniu wprowadzającym dr hab. Dorota Misiejuk, prof. UwB (Uniwersytet w Białymstoku) scharakteryzowała zadania edukacyjne związane z tematyką inkluzywności w kontekście wielokulturowości. W dyskusji udział wzięli: prof. dr hab. Alina Szczurek-Boruta (Uniwersytet Śląski w Katowicach), która podjęła rozważania na temat codzienności jako obszaru doświadczeń, refleksji i działań edukacji międzykulturowej; dr hab. Marek Rembierz, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach) skupił się na rozpoznawaniu powinności pedagogiki międzykulturowej i kształtowaniu jej tożsamości; prof. RNDr. Tadeusz Siwek (Uniwersytet Ostrawski) przedstawił nowe zjawisko w czeskiej statystyce: odchodzenie od deklarowania narodowości. Etnocentryzm konsumencki wśród litewskiej młodzieży był tematem wystąpienia dr Miglė Eleonory Černikovaite z Uniwersytetu Michała Römera w Wilnie (Litwa), z kolei wystąpienie prof. dra hab. Petro Yu. Saukha (Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy) dotyczyło strategii edukacji wielokulturowej w warunkach turbulencji procesów interakcji międzykulturowej.

W trzeciej sekcji rozważano o *Strategiach upowszechniania edukacji międzykulturowej w środowisku lokalnym*. Wystąpienie wprowadzające na temat partycypacji społecznej będącej predyktorem rozwoju małych środowisk lokalnych zaprezentowała dr hab. Jolanta Muszyńska, prof. UwB (Uniwersytet w Białymstoku). W ramach głosów w dyskusji perspektywę wielokulturowości Zagłębia Dąbrowskiego nakreślił dr hab. Marek Walancik (Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej), prof. AWSB; dr Gabriela Piechaczek-Ogierman (Uniwersytet Śląski w Katowicach) opowiedziała o własnych badaniach nad tożsamością mieszkańców Górnego Śląska; mgr Patryk Stępień (Uniwersytet Śląski w Katowicach) w poszukiwaniu tożsamości regionalnej oprowadził słuchaczy szlakiem opowieści, prezentując analizę strukturalną górnośląskich Legend; o programach rewitalizacji języków serbołużyckich na terenie Górnych i Dolnych Łużyc w Niemczech opowiedziały dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ oraz mgr Justyna Michniuk z Uniwersytetu Zielonogórskiego; prof. dr hab. Rafał Piwowarski (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie) rozważał nad pytaniem, jak powinna wyglądać szkoła na wsi; mgr Alicja Hruzd-Matuszczyk (Uniwersytet Śląski w Katowicach) mówiła o potencjale społeczności szkół z polskim językiem nauczania.

Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości była tematem czwartej sekcji konferencji. Obrady zainicjowało wystąpienie prof. dr hab. Jolanty Szempruch (Uniwersytet Rzeszowski), która mówiła o szansach i wyzwaniach edukacyjnych w społeczeństwie wielokulturowym w odniesieniu do

codziennej pracy nauczyciela; wystąpienie dra hab. Przemysława Pawła Grzybowskiego, prof. UKW (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) dotyczyło nauczycielskich rozterek w szkołach różnorodnych kulturowo w Polsce; dr hab. Edyta Widawska, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach) i dr Anna Pierzchała (Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie) przedstawiły charakterystykę zaspokajania potrzeb w grupach edukatorów z Gwatemali, Wielkiej Brytanii, Ukrainy i Polski; mgr Łukasz Matusiak (Uniwersytet Śląski, Szkoła Polska przy Ambasadzie RP w Helsinkach) opowiedział o doświadczeniu nauczycielek pracujących w szkołach przy polskich placówkach dyplomatycznych; dr hab. Anna Szafrąńska, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach) w swoim wystąpieniu poruszyła temat sytuacji nauczycieli w szkołach z polskim językiem nauczania; dr Natalia Bednarska z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie rozważała o różnicowaniu procesu diagnozy i terapii osób z ADHD w zależności od ich płci i pochodzenia kulturowego; mgr Barbara Kubiczek (Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie, Czechy) zaprezentowała opracowane przez jej placówkę gry edukacyjne i pomocy dydaktyczne dla dzieci i młodzieży z zakresu edukacji regionalnej i międzykulturowej.

Ostatnia (piąta) sekcja drugiego dnia konferencji została otwarta wystąpieniem prof. dr hab. Haliny Rusek (Uniwersytet Śląski w Katowicach) pt. *Trauma okołowojska jako czynnik wyzwalający nowe formy solidarności*. W dyskusji głosy zabrali: dr hab. Jacek Kurzępa, prof. UZ (Uniwersytet Zielonogórski), który podzielił się swoimi refleksjami o powinnościach pedagogiki międzykulturowej w świetle kryzysu uchodźczego; doc. dr hab. Ivan Rác i PhDr. Katarína Vanková, PhD. z Uniwersytetu Konstantyna Filozofa w Nitrze (Słowacja) przybliżyli sytuację słowackich Romów w czasie pandemii COVID-19; dr hab. Teresa Wilk, prof. UŚ, dr Alina Dworak, prof. UŚ i dr Agata Rzymiełka-Frąckiewicz z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach rozważały nad tym, czego uczy współczesną młodzież wielokulturowa rzeczywistość; dr hab. Maria Marta Urlńska, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie) mówiła o wartościach regulujących życie społeczne studiującej młodzieży. Badaczka omówiła transformacje systemu wartości w sytuacji zagrożenia wojną w świetle polsko-ukraińskich badań podłużnych i porównawczych. Obrady zakończyły dr hab. Irena Polewczyk, prof. UŚ i dr Mariola Kozubek (Uniwersytet Śląski w Katowicach), które zaprezentowały swoje przemyślenia na temat roli papieskiego projektu edukacyjnego *Global Compact on Education* w rozwoju edukacji międzykulturowej na świecie.

Podczas drugiego dnia konferencji odbyła się również sesja posterowa nt. *Praktyka pedagogiki i edukacji międzykulturowej*, w ramach której badaczki mogły zaprezentować wyniki własnej pracy w sposób wizualny oraz miały okazję omówić najważniejsze zagadnienia poruszanego tematu i odpowiedzieć na pytania. Postery przedstawiły: Doc. Mgr. PhD. Mariana Cabanová (Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy) – na temat doświadczeń kształcenia uczniów z obcojęzycznego środowiska; mgr Urszula Namiotko (Uniwersytet w Białymstoku) – o zaangażowaniu teatru w pracę środowiskową na rzecz dialogu w przestrzeni międzykulturowej; mgr Sylwia Ryszawy (Uniwersytet Śląski w Katowicach) – o przedszkolu w Austrii jako miejscu komunikacji i integracji; dr Joanna Sacharczuk (Uniwersytet w Białymstoku) – o wybranych kierunkach rozwoju edukacji międzykulturowej; dr hab. Dorota Sieroń, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach) – o edukacji międzykulturowej w praktykach instytucji kultury; dr Magdalena Urlińska-Berens (Akademia Ignatianum w Krakowie) – o coachingu relacji międzykulturowych.

Na zakończenie drugiego dnia konferencji – podczas wyjazdowej sesji plenarnej – uczestnicy wzięli udział w Koncercie Wyższobramskiego Chóru Kameralnego w Kościele Jezusowym w Cieszynie.

Trzeciego dnia konferencji obrady odbywały się w pięciu sekcjach. W sekcji pierwszej – poświęconej tematyce kultury i sztuki w edukacji międzykulturowej – obrady rozpoczęło wystąpienie dra Jarosława Chacińskiego (Akademia Pomorska w Słupsku) dotyczące edukacji artystycznej w krajach Europy Środkowo-Wschodniej (w Polsce, Ukrainie, Rosji) po 1989 roku pod kątem wartości, ideologii i instrumentalizacji postaw; o dehumanizacji Obcego i roli sztuki popularnej w uświadamianiu tego problemu opowiedziała dr Alicja Lisiecka z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; mgr Agnieszka Grabowska (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie) podzieliła się doświadczeniem stosowania arteterapii w pracy z dziećmi z różnych środowisk kulturowych; dr Agnieszka Krawczyk (Uniwersytet Łódzki) rozważała o sposobach radzenia sobie z doświadczaniem różnorodności kulturowej przez młode osoby dorosłe pochodzenia żydowskiego; teoretyczne i praktyczne aspekty rozwijania kompetencji międzykulturowych przez teatr były przedmiotem rozważań dr Urszuli Lewartowicz (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). Zamykającym obrady w tej sekcji było wystąpienie mgra Dariusza Dekiertha (Uniwersytet Łódzki) pod tytułem *Łódź odczarowana. Obraz miasta w wielokulturowych antologiach literackich*.

Dyskusje na temat religijnych kontekstów pedagogiki międzykulturowej odbywały się w sekcji drugiej. Wystąpienie wprowadzające zaprezentował prof. dr

hab. Dariusz Kubinowski (Akademia Pomorska w Słupsku), który mówił o zawłaszczaniu przez polityków „polskości” i „katolickości”, co stanowi wyzwanie dla pedagogiki międzykulturowej; dr Joanna Cukras-Stelągowska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) powiedziała o uczeniu się własnej kultury i nabywaniu wiedzy religijnej wśród przedstawicieli trzeciej generacji po Holokauście; wystąpienie mgr Magdaleny Maciejewskiej (Uniwersytet Mikołaja Kopernika) dotyczyło wzorca współczesnej katolickości w opiniach wierzących dziewcząt znajdujących się u progu dorosłości; mgr Teresa Szymik (Uniwersytet Śląski) zakreśliła postać Melchiora Grodzieckiego jako współczesny wzorzec edukacji dla pokoju w zróżnicowanym kulturowo Cieszynie.

Temat kolejnej – trzeciej – sekcji dotyczył nabywania kompetencji oraz komunikacji międzykulturowej. W wystąpieniu wprowadzającym prof. RNDr. CSc. Kateřina Malachová i prof. PhDr. CSc. Josef Malach z Uniwersytetu Ostrawskiego (Czechy) podkreślili znaczenie międzykulturowości jako kompetencji kluczowej; dr Sławomir Śliwa (Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu) przedstawił wyniki badań kompetencji krytycznych polskich i czeskich dyrektorów szkół podstawowych; badaczki z Uniwersytetu Michała Römera w Wilnie (Litwa), assoc. prof. Grażina Čiuladienė i assoc. prof. Rita Raudeliūnaitė w swoim wystąpieniu wskazały etnocentryzm jako poważną barierę w komunikacji międzyludzkiej; o projekcie *ED-ON: Intercultural education in era of distance learning* jako przykładzie dobrych praktyk współczesnej edukacji międzykulturowej opowiedziała dr Karolina Walancik (Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej); prof. Volodymyr Proshkin (Uniwersytet im. Borysa Hrinchenki w Kijowie, Ukraina) referatem na temat komunikacji międzykulturowej digitalnej erze zamknął obrady w tej sekcji.

Uczestnicy sekcji czwartej rozważali o szkole i uczeniu w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Obrady wykładem dotyczącym wpływu kapitału kulturowego na sukcesy edukacyjne uczniów z grupy ryzyka otworzyła Doc. PaedDr. PhD. Simoneta Babiaková z Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja). W głosach w dyskusji wystąpili: Mgr. Bc. Martina Matějčiek Rozsypalová (Uniwersytet Ostrawski, Czechy) poruszyła kwestię umiejętności czytania w języku czeskim uczniów z klas II w szkołach z polskim językiem nauczania na Zaolziu; dr Kinga Konieczny-Pizoń (Uniwersytet Śląski w Katowicach) mówiła o arbitralności kulturowej szkoły w kontekście zachowań tożsamościowych uczniów; dr Katarzyna Dąbrowska-Żmuda (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) odniosła się do postaw uczniów ze szkoły podstawowej wobec osób odmiennych kulturowo; dr Barbara Chojnacka-Synaszko (Uniwersytet Śląski w Katowicach) mówiła o ważności współpracy

rodzica i nauczyciela w kształceniu i wychowaniu ucznia; dr hab. Urszula Klajmon-Lech, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach) zobrazowała temat inności w kontekście niepełnosprawności będącej wyzwaniem dla edukacji międzykulturowej; dr hab. Jolanta Suchodolska, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach) podjęła problematykę diagnozowania pedagogicznego dzieci i młodzieży w warunkach zróżnicowania kulturowego i zmian społecznych; prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur (Uniwersytet Śląski w Katowicach) przedstawiła szkołę z polskim językiem nauczania z perspektywy oczekiwania edukacyjnych uczniów żyjących w zróżnicowanej kulturowo Europie.

Wystąpienie prof. dra hab. Zenona Jasińskiego (Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu) rozpoczęło obrady w piątej sekcji konferencji skupiającej się na powinnościach i możliwościach praktyki międzykulturowej. Referent przybliżył słuchaczom problem adaptowania się dzieci uchodźców z Ukrainy do polskiej rzeczywistości. W dyskusji udział wzięli: prof. dr hab. Barbara Kromolicka (Uniwersytet Szczeciński) mówiła o różnych stronach systemu wsparcia społecznego dla obywateli Ukrainy w Polsce będącego przykładem edukacji międzykulturowej w praktycznym działaniu; dr hab. Sylwia Jaskuła, prof. ANSŁ (Akademia Nauk Stosowanych w Łomży) rozważała o możliwościach i powinnościach pedagogiki międzykulturowej we współczesnej rzeczywistości hybrydalnej; dr Ewa Żmijewska (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie) zobrazowała problem ucznia-uchodźcy z Ukrainy w polskim systemie edukacyjnym; dr Ewa Sowa-Behtane (Akademia Ignatianum w Krakowie) mówiła o przygotowaniu nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej w nowym kontekście przyjmowania do placówek edukacyjnych uchodźców z Ukrainy; prof. dr hab. Ludmiła L. Khoruzha (Uniwersytet im. Borysa Hrinchenki w Kijowie, Ukraina) opowiedziała o aktualności projektowania pedagogicznego; o kreatywności jako zasobie aksjologicznym pedagogiki międzykulturowej mówiła prof. dr hab. Irina V. Saukh w wystąpieniu zamykającym obrady w tej sekcji.

W obradach plenarnych podsumowujących konferencję – pod wspólnym tytułem *Tożsamość i powinności współczesnej pedagogiki międzykulturowej* – głos zabrali: prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku) – o tradycji i współczesności edukacji międzykulturowej w kontekście wychowania do pokoju; prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski w Katowicach), przybliżyła znaczenie kultury zaufania w aktualnej rzeczywistości edukacyjnej; prof. dr hab. Agata Cudowska (Uniwersytet w Białymstoku), omówiła znaczenie wspólnoty w dyskursie pedagogiki i edukacji międzykulturowej.

Dwudziesta szósta konferencja z cyklu *Edukacja Międzykulturowa w Polsce i na świecie* stała się okazją do obszernej prezentacji poglądów i dokonań naukowych w obszarze pedagogiki międzykulturowej.

Komitety Organizacyjny składa wyrazy uznania i wdzięczności wszystkim Uczestnikom i Gościom konferencji za ich nieoceniony wkład, który umożliwił zorganizowanie konferencji i przekształcenie jej w niezwykle ciekawe i owocne wydarzenie. Szczególnie dziękujemy naszym Gościom z Ukrainy, którzy mimo trudnych dla ich kraju czasów znaleźli możliwość współorganizacji i udziału w konferencji.

Nota o autorach

Albański Łukasz, dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Instytut Nauk o Wychowaniu, ORCID: 0000-0001-5819-1557

Bilewicz Hubert, dr, Uniwersytet Gdański, Wydział Historyczny, ORCID: 0000-0003-0985-2421

Cackowska Małgorzata, dr hab., prof. UG, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0002-6855-4646

Chrostowski Mariusz, dr, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Niemcy, ORCID: 0000-0002-5817-2687

Cudowska Agata, prof. dr hab., Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0001-5035-2985

Dębicki Marcin, dr hab., prof. UW, Uniwersytet Wrocławski, Instytut Socjologii, ORCID: 0000-0002-6510-0614

Dragomiletskii Anton, doktorant w Szkole Doktorskiej, Uniwersytet Śląski w Katowicach, ORCID: 0000-0003-2842-6663

Dworak Alina, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Instytut Pedagogiki, ORCID: 0000-0002-5909-8896

Grabowska Barbara, dr hab., prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, Instytut Pedagogiki, ORCID: 0000-0003-2558-0294

Hirayama Maki, Professor Meiji University, Tokyo, Japonia, ORCID: 0000-0003-3766-3302

Klon Weronika, doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, ORCID: 0000-0001-8657-0597

Kowalski Mirosław, dr hab., prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski, Instytutu Pedagogiki, ORCID: 0000-0003-2960-8258

Krasuska-Betiuk Marta, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, ORCID: 0000-0002-8743-1481

Kwadrans Łukasz, dr, prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, Instytut Pedagogiki, ORCID: 0000-0001-6102-2308

Leżucha Magdalena, dr, Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu, Instytut Stosunków Międzynarodowych/Dział Pozyskiwania Funduszy, ORCID: 0000-0002-5548-559X

Łobacz Paulina, mgr, doktorantka Uniwersytetu Zielonogórskiego, ORCID: 0000-0002-0711-4188

Magda-Adamowicz Marzenna, dr hab., prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski, ORCID: 0000-0003-1971-1155

Piwowski Rafał, prof. dr hab., Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Pedagogiki, ORCID: 0000-0002-3126-8507

Pacher Alice, Dr. Assistant Professor at Meiji University, Tokyo, Japonia, ORCID: 0000-0002-1048-5617

Rác Ivan, Doc. PhDr. Ph.D. Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze, Wydział Nauk Społecznych i Zdrowia, Słowacja, ORCID: 0000-0001-8957-215X

Rzymelka-Frąckiewicz Agata, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Instytut Pedagogiki, ORCID: 0000-0002-7173-2407

Smyła Joanna, dr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Instytut Pedagogiki, ORCID: 0000-0002-2675-8421

Waszyńska Katarzyna, dr hab. prof. UAM, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Laboratorium Promocji Zdrowia i Psychoterapii, ORCID: 0000-0003-1495-4537

Wilk Teresa, dr hab. prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Instytut Pedagogiki, ORCID: 0000-0002-7356-6502

Witkowski Lech, prof. dr hab., Akademia Pomorska w Słupsku, Instytut Pedagogiki, ORCID: 0000-0002-9940-5096

Informacja dla autorów „Edukacji Międzykulturowej”

Publikacja w czasopiśmie „Edukacja Międzykulturowa” wymaga spełnienia przez Autorów wymogów formalnych, merytorycznych i technicznych.

Autor winien złożyć oświadczenie o oryginalności tekstu oraz o tym, że tekst nie był wcześniej publikowany w żadnym wydawnictwie.

W procesie wydawniczym stosowana jest zapora *ghostwriting* i *guest authorship*.

Redakcja przyjmuje materiały autorskie w wersji elektronicznej (plik .doc lub .rtf) i w formie wydruku.

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian i niezbędnych skrótów.

Wymogi techniczne tekstów

Objętość tekstu: max. 0,5 arkusza wydawniczego (25 000 znaków ze spacjami, włączając bibliografię, rysunki, tabele i wykresy); edytor tekstu: Word for Windows; tekst zasadniczy: czcionka Times New Roman 12 punktów, interlinia 1,5; akapit – 1 cm; marginesy – 2,5 cm; język publikacji: polski lub angielski.

Należy dołączyć: *słowa kluczowe* oraz *streszczenie* (150–200 wyrazów) w języku polskim i angielskim wraz z nazwiskiem autora tłumaczenia; ułożoną w porządku alfabetycznym Bibliografię; krótką Notę o autorze.

Autor powinien dostarczyć materiał ilustracyjny (zdjęcia, wykresy, tabele) w formie osobnych plików graficznych czarnobiałych lub w skali szarości.

Nie należy stosować przypisów dolnych, ich treść powinna zostać wprowadzona w tekst główny. W przypadkach koniecznych stosujemy przypisy końcowe.

Technika sporządzania przypisów

- I. Dla przypisów śródtekstowych należy zastosować system cytowania Harvard (*Harvard Citation System*), czyli podać w nawiasie nazwisko

autora i rok publikacji oraz numery stron w przypadku dosłownych cytatów, np.:

Markowska-Manista i Dąbrowa (2016) wyróżniają następujące grupy uczniów odmiennych kulturowo w polskim systemie oświatowym...

Nikitorowicz (2017) wskazuje, że współcześnie zauważalne jest tworzenie i uczestniczenie gatunku ludzkiego w trzech kulturach...

Lewowicki (2015) i Sobecki (2016) określają funkcje współczesnej edukacji międzykulturowej w zakresie...

„Połowa badanych nauczycieli nie była świadoma specyfiki szkoły na Łotwie jako szkoły pogranicza kultur” (Urlińska i Jurzysta, 2016, s. 205).

II. Opracowując bibliografię, należy zastosować system sporządzania bibliografii Harvard (*Harvard Referencing System*).

1. Monografie:

– autorska

Sobecki, M. 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

– współautorska

Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Minczanowska, A. i Piechaczek – Ogierman G. 2016. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 1. *Przemiany wartości i celów życiowych*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.

– praca zbiorowa

Lewowicki, T., Klajmon-Lech, U. i Różańska, A. red. 2016. *Teoria i praktyka badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

2. Artykuły w czasopismach naukowych:

Nikitorowicz, J. 2017. Edukacja międzykulturowa w procesie przeciwstawiania się dehumanizacji i infrahumanizacji. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (6), ss. 19–35.

Markowska-Manista, U. i Dąbrowa, E. 2016. Uczeń jako Inny w polskiej przestrzeni edukacyjnej – krytyczne spojrzenie na szkołę w kontekście zróżnicowania kulturowego. *Edukacja Międzykulturowa*. 5, ss. 34–51.

3. Rozdziały w pracach zbiorowych:

Dyczewski, L. 2013. Tożsamość i patriotyzm. W: Nikitorowicz, J. red. *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 173–189.

Lewowicki, T. 2015. Intercultural education – from assimilation to integration and multidimensional identity. In: Kyuchukov, H., Lewowicki, T. and Ogrodzka-Mazur, E. eds. *Intercultural education – concepts, practice, problems*. Munich: LINCOM Academic Publishers, pp. 24–33.

III. Przy odsyłaniu do stron internetowych należy, po podaniu autora, tytułu artykułu, adresu internetowego, podać też w nawiasie datę korzystania ze strony, np.:

Chrapkowska, L. 2009. Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa – cele, założenia, przykłady działań. <http://www.45minut.pl/publikacje/19011/> (6.06.2017).

IV. W przypisach nie podajemy godności, funkcji i tytułów autorów, np.: ks., prof., dr, itd., podajemy natomiast tytuły: św., bł.

V. Jeśli w publikacji nie podano miejsca lub roku wydania, piszemy odpowiednio: bmw, brw, bmirw.

VI. W przypadkach nieopisanych w wymaganiach redakcyjnych zaleca się stosowanie *Harvard Citation System* i *Harvard Referencing System*.

Szczegółowe informacje dla Autorów, procedura recenzowania tekstów oraz procedura wydawnicza znajdują się na stronie internetowej czasopisma: <https://us.edu.pl/wydzial/wsne/nauka-i-badania/serie-wydawnicze/edukacja-miedzykulturowa/>

Kontakt z redakcją „Edukacji Międzykulturowej”

Sekretarz redakcji:

Anton Dragomiletskii: ✉ redakcja.em@gmail.com

Information for authors of ‘Intercultural Education’

The authors publishing in the journal “Intercultural Education” are obliged to fulfil the formal, content, and technical requirements.

An author should place a statement of authenticity of the text and should confirm that the text has not been published earlier in any publishing institution.

The publishing process involves *ghostwriting* and *guest authorship* procedure.

The editors accept authors’ materials both in the electronic version (.doc or .rtf files) and in the printed form.

The editors do not return sent materials and stipulate the right to make formal changes and indispensable abridgements.

Technical requirements for texts

Volume: max. 0.5 of an editorial sheet (25 000 characters with spaces, including bibliography, tables, and figures); word editing program: Word for Windows; body text: font Times New Roman 12 points, leading 1.5; indentation – 1 cm; margins – 2.5 cm; language: Polish or English.

The following should be attached: *keywords* and *abstract* (150–200 words) in Polish and English with the translator’s name; *references* in alphabetical arrangement; brief *note about the author*.

The author should provide illustrative materials (photographs, figures, tables) as separate black-and-white or grey-scale graphic files.

Footnotes cannot be used, their contents should be incorporated into the text. In indispensable cases, endnotes are allowed.

Citation and referencing

- I. For citation in the text, the *Harvard Citation System* should be used – in brackets: the author’s/authors’ name/names and the year of publication, as well as page numbers in the case of exact quotations, e.g.:

Markowska-Manista and Dąbrowa (2016) distinguish in the Polish educational system the following groups of culturally diversified learners... Nikitorowicz (2017) indicates that what can be observed currently is the creation and participation of humanity in three cultures...

Lewowicki (2015) and Sobecki (2016) specify the functions of contemporary education in the field of...

"Half of the examined teachers were not aware of the specificity of school in Latvia as the school of cultural borderland" (Urlińska and Jurzysta, 2016, p. 205).

II. For references (bibliography), the *Harvard Referencing System* should be used.

1. Monographs:

– authored

Sobecki, M. 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

– co-authored

Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Minczanowska, A. and Piechaczek-Ogierman, G. 2016. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 1. *Przemiany wartości i celów życiowych*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.

– edited work

Lewowicki, T., Klajmon-Lech, U. and Różańska, A. eds. 2016. *Teoria i praktyka badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

2. Articles in scientific journals:

Nikitorowicz, J. 2017. Edukacja międzykulturowa w procesie przeciwstawiania się dehumanizacji i infrahumanizacji. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (6), pp. 19–35.

Markowska-Manista, U. and Dąbrowa, E. 2016. Uczeń jako Inny w polskiej przestrzeni edukacyjnej – krytyczne spojrzenie na szkołę w kontek-

ście 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