

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

2023, nr 1 (20)

Edukacja Międzykulturowa

Rada Naukowa:

José L. da Costa (University of Alberta, Edmonton, Kanada), Jim Cummins (University of Toronto, Kanada), Hana Červinková (Maynooth University, Irlandia), Ludmiła L. Choruża (Київський університет імені Бориса Грінченка, Ukraina), Sixto Cubo Delgado (Universidad de Extremadura, Hiszpania), Manuel Lucero Fustes (Universidad de Extremadura, Badajoz, Hiszpania), Maryna V. Grynova (Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, 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 Sobeci (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 Szafrąska, Łukasz Kwadrans, Barbara Chojnacka-Synaszko, Katarzyna Jas, Gabriela Piechaczek-Ogierman (redaktorzy tematyczni), Adam Mikrut (redaktor statystyczny), Urszula Klajmon-Lech (redaktor językowy – język polski), Agata Cienciala (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
<https://czasopisma.marszalek.com.pl/10-15804/edukacja-miedzykulturowa>
<https://us.edu.pl/wydzial/wsne/nauka-i-badania/serie-wydawnicze/edukacja-miedzykulturowa/>
✉ redakcja.em@gmail.com

Recenzenci: Laura de la Trinidad Alonso Díaz, Tomasz Bajkowski, Jaroslav Balvín, Krystyna Bleszyńska, Hynek Böhm, Grażina Čiuladienė, Jarosław Chaciński, Milan Chmura, Pavol Dancák, Wioleta Danilewicz, Marcin Dębicki, Piotr Długosz, Przemysław Paweł Grzybowski, Andrei Harbatski, Jakub Hladík, Anna Józefowicz, Soňa Kariková, Eleftherios Klerides, Leszek Korporowicz, Mariusz Korczyński, Adela Kożyczkowska, Dariusz Kubinowski, Milena Lipnická, Josef Malach, Natalia Maksymowicz, Hanna Mamzer, Urszula Markowska-Manista, Dorota Misiejuk, Jolanta Muszyńska, Renata Nowakowska-Siuta, Inetta Nowosad, Anna Odrowąż-Coates, Jelena Petrucijová, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Irina Saukh, Petro Saukh, Krzysztof Sawicki, Tadeusz Siwek, Swietłana Sysyowa, Jolanta Szempruch, Beata Szluz, Agata Świdzińska, Teresa Wilk, Dariusz Wojakowski, Radosław Zenderowski, Ewa Zmijewska

Redaktorzy naukowemu: Aniela Różańska i Gabriela Piechaczek-Ogierman

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 2023

ISSN 2299-4106

Wydanie publikacji dofinansowane przez Uniwersytet Śląski w Katowicach

Publikacja „Edukacja Międzykulturowa” – zadanie dofinansowane w ramach programu „Rozwój Czasopism Naukowych” według umowy nr RCN/SN/0711/2021/1 ze środków Ministra Edukacji i Nauki

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

Renata Nowakowska-Siuta

Kultura pamięci i jej znaczenie dla badań porównawczych	19
---	----

Katarzyna Majbroda

Edukacja otwierająca – międzykulturowa i proekologiczna – edukacja do przeszłości?	31
---	----

Jan P. Gałkowski, Stanisław Gałkowski

Fanatyzm jako problem wychowawczy	47
---	----

Edukacja regionalna i mniejszości narodowo-etnicznych

Agnieszka Gołda, Marta Nadolna

Pamięć przeszłości w działaniach towarzystw mniejszości narodowych i etnicznych województwa śląskiego (na wybranych przykładach)	61
---	----

Teresa Szymik

Melchior Grodziecki jako współczesny wzorzec edukacji dla pokoju w zróżnicowanym kulturowo Cieszynie	75
---	----

Komunikaty z badań

Sylwia Ryszawy

(Nie)inni? – autostereotyp osób o orientacji homoseksualnej	89
---	----

Magdalena Piorunek

- Praca poza granicami kraju w doświadczeniach edukacyjno-zawodowych jednostki (na przykładzie polskich całodobowych opiekunek/opiekunów osób starszych w Niemczech).
Wybrane wyniki badań sondażowych 104

Forum pedagogów międzykulturowych**Marek Sokołowski**

- Obcy (nadal?) w domu. Internetowe wpisy Magdaleny Ogórek i Rafała Ziemkiewicza przykładem mowy nienawiści i strategii wykluczania 121

Alicja Lisiecka

- Dehumanizacja Obcego. Rola sztuki popularnej w uświadamianiu problemu na przykładzie *Men Against Fire* (2016) 132

Natalia Anna Bednarska

- O tym, jak płeć oraz pochodzenie kulturowe różnicują proces diagnozy osób z ADHD 144

Joanna Alicja Augustyniak

- eTwinning – narzędzie do budowania społeczeństwa transkulturowego 156

Praktyka edukacyjna**Agnieszka Budzyńska-Daca, Kinga Joanna Rogowska**

- Retoryczny model nauczania debaty – perspektywa gatunkowa 171

Urszula Lewartowicz

- Oswajanie Inności przez teatr – na przykładzie projektu „NIEW(INNY)” 185

Katarzyna Maria Forecka-Waśko

- Muzyczne języki bajek Walta Disneya w procesie edukacji międzykulturowej 196

Artykuły recenzyjne

Barbara Chojnacka-Synaszko

Ranga badawczego zaangażowania i rzetelnej refleksji naukowej wokół pedagogiki, jej subdyscyplin oraz edukacji wielo- i międzykulturowej. Artykuł recenzyjny tomu pod redakcją naukową Ewy Ogrodzkiej-Mazur, Aliny Szczurek-Boruty, Barbary Grabowskiej, Anny Szafrąńskiej: *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu z okazji 80. urodzin* 211

Adela Kożyczkowska

Język i jego społeczno-kulturowa moc. Artykuł recenzyjny książki Ireny Bogoczovej: *Language policy in the Czech Republic in the context of the situation in Slavic-speaking territories* 223

Bibliografia

Prace z edukacji wielo- i międzykulturowej wydane w roku 2022 231

Nota o autorach 237

Contents

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

Articles and Treatises

Renata Nowakowska-Siuta The culture of memory and its importance for comparative research	19
---	----

Katarzyna Majbroda Opening education – intercultural and pro-environmental education for the future?	31
---	----

Jan P. Gałkowski, Stanisław Gałkowski Fanaticism as an educational problem	47
--	----

Regional Education and Education of National-Ethnic Minorities

Agnieszka Gołda, Marta Nadolna Memory of the past in the activities of national and ethnic minorities of the Silesian Voivodeship (selected examples)	61
--	----

Teresa Szymik Melchior Grodziecki as a contemporary role model for peace education in culturally diverse Cieszyn	75
---	----

Research Reports

Sylvia Ryszawy

(Not)others? – self-stereotype of people with a homosexual orientation 89

Magdalena Piorunek

Working abroad in educational and occupational experiences of individuals (as exemplified by migrant live-in/elderly caregivers in Germany). Selected survey results 104

Forum of Intercultural Educators

Marek Sokołowski

Strangers (still?) at home. Online entries by Magdalena Ogórek and Rafał Ziemkiewicz as an example of hate speech and the strategy of exclusion 121

Alicja Lisiecka

Dehumanization of the Other. The role of popular art in raising awareness of the problem. The case of *Men Against Fire* (2016) 132

Natalia Anna Bednarska

How gender and cultural origin differentiate the diagnosis process of people with ADHD? 144

Joanna Alicja Augustyniak

eTwinning – a tool for creating a transcultural society 156

Educational Practice

Agnieszka Budzyńska-Daca, Kinga Joanna Rogowska

The rhetorical model of debate teaching – a genre perspective 171

Urszula Lewartowicz

- Taming the Other by theatre – the case of the project
“NIEW(INNY)” 185

Katarzyna Maria Forecka-Waśko

- The musical languages of Walt Disney’s animations
in the process of intercultural education 196

Reviewing Articles**Barbara Chojnacka-Synaszko**

- The importance of research commitment and reliable scientific
reflection on pedagogy, its subdisciplines and multi-
and intercultural education. A reviewing article of the volume edited
by Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta, Barbara Grabowska,
Anna Szafrńska: *About the identity, condition and duties
of pedagogy – tradition and modernity. Commemorative
book dedicated to Professor Tadeusz Lewowicki on the occasion
of his 80th birthday* 211

Adela Kożyczkowska

- Language and its socio-cultural power. A reviewing article of Irena
Bogoczova’s book: *Language policy in the Czech Republic
in the context of the situation in Slavic-speaking territories* 223

Bibliography

- Works on multi- and intercultural education published in Poland
in 2022 231

- Biographical Notes** 237

Wprowadzenie

Sytuacja trwającego konfliktu wojennego – zakończenia którego spodziewano się szybko, niemniej jego różnorodne negatywne konsekwencje doświadczane są coraz mocniej, tak w skali indywidualnej, jak społecznej i geopolitycznej – rodzi potrzebę naukowej refleksji przybliżającej nas chociaż nieco do zrozumienia istniejącego stanu rzeczy. Nie jesteśmy jednak w stanie zrozumieć współczesnych zjawisk i procesów, ich źródeł ani przyczyn, bez zanurzenia się w przeszłości, bez uwzględnienia znaczenia pamięci w zrozumieniu współczesności w szerszym jej kontekście. W związku z tym warto przywołać słowa pierwszego kronikarza wielkiego konfliktu i zderzenia cywilizacji, zderzenia Europy z Azją trwającego do dziś, Herodota, który rozpoczyna swoją książkę pytaniem, jakie zadajemy sobie obecnie: dlaczego ludzie ze sobą walczą?

„Herodot z Halikarnasu przedstawia tu wyniki swych badań, żeby ani dzieje ludzkie z biegiem czasu nie zatarły się w pamięci, ani wielkie i podziwu godne dzieła, jakich bądź Hellenowie, bądź barbarzyńcy dokonali, nie przebrzmiały bez echa, między innymi szczególnie wyjaśniając, dlaczego oni nawzajem z sobą wojowali” (Dzieje Herodota, ks. I, 1).

Na to pytanie Herodot – ojciec historii, podróżnik i człowiek wielokulturowy – nie odpowiada wprost, ale poprzez wnikliwe opisy i porównywanie sytuacji pokoju i wojny oraz zachowań ludzi w czasie pokoju, tracących swoje człowieczeństwo w trakcie krwawego konfliktu zbrojnego. Jak podkreśla Ryszard Kapuściński w *Podróżach z Herodotem* (2004, s. 77–79, 81 i in.), Herodot daje do zrozumienia, że jedynym możliwym rozwiązaniem jest niedopuszczenie do sytuacji, w której człowiek traci kontrolę nad złem. Kiedy znikają hamulce dane kulturą, człowiek zamienia się w bestię (zob.

m.in. Dzieje Herodota, ks. I, 95–99; ks. III, 156–159) i znajduje przyjemność uczestniczenia w „orgii śmierci i krwi” (Kapuściński, 2004, s. 96).

W sytuacji zagrożenia podstawowych wartości uniwersalnych – wolności, demokracji, prawa do godnego życia i pokoju (por. Lewowicki, 2007a, s. 236 i n.), powinnością każdego pedagoga jest podjęcie refleksji naukowej nad źródłami i przyczynami bestialskich konfliktów wojennych oraz nad zagrożeniami, jakie przynoszą. Inspiracją do jej podjęcia nie mogą być jedynie aktualne wydarzenia i sposób ich przekazu medialnego (niewolny od polityczno-ideologicznych interpretacji), ale zachętą do rozpoczęcia refleksji i jej podłożem są różnorodnej proveniencji materiały źródłowe, w szczególności źródła historyczne (nawet te bardzo odległe) tworzące podstawy pamięci społecznej oraz krytyczny, międzykulturowy ogląd wytworów kultury. Refleksja pedagogiczna jako refleksja o człowieku odwołująca się do doświadczeń wielu pokoleń „nie tylko opisuje ludzi i ich zachowania, ale pomaga też w ujawnianiu (się) ich człowieczeństwa” (Lewowicki, 2007b, s. 44).

Aktualny, dwudziesty tom „Edukacji Międzykulturowej” – czasopisma redagowanego od 2012 roku przez pracowników Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań oraz Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, aktualnie przez pracowników Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie (Instytutu Pedagogiki) Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach – zawiera, podobnie jak w tomach poprzednich, zarówno ujęcia teoretyczne, teoretyczno-empiryczne, jak i praktyczne odniesienia do działań w obszarze edukacji wielo- i międzykulturowej. Problematyka opracowań jest zróżnicowana nie tylko pod względem analizowanych kategorii, ale cechuje ją też różnorodność przyjętych przez badaczy podejść oraz wielostronny ogląd kwestii poddanych analizie badawczej.

Prezentowany numer czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” został podzielony na sześć pól tematycznych. Pierwszy dział *Artykuły i rozprawy* otwiera tekst Renaty Nowakowskiej-Siuty, *Kultura pamięci i jej znaczenie dla badań porównawczych*. Autorka zwraca w nim uwagę na znaczenie myślenia historycznego i pamięci w metodologii badań porównawczych – dla całościowego, kontekstualnego uchwycenia analizowanych zjawisk, pozwalającego na ich rozumienie, a nie tylko przedstawienie. Autorka, cytując Michela Foucaulta, podkreśla wagę uwzględnienia historii zjawisk, które w badaniach poddaje się analizie: „Uczynić z analizy historycznej dyskurs oparty na ciągłości, np. przedstawiając sformalizowaną wiedzę, *connaissance*, wyłaniającą się poprzez racjonalne, logiczne, ciągle trajektorie oraz uczynić ze świadomości

ludzkiej podmiot-początek wszelkiego rozwoju i wszelkiej praktyki, to dwie strony tego samego systemu myśli” (1969, s. 38).

Katarzyna Majbroda w artykule pt. *Edukacja otwierająca – międzykulturowa i proekologiczna – edukacja do przyszłości?* wnosi nowe spojrzenie na problematykę edukacji dla przyszłości. Jest nim propozycja edukacji otwartej – w kontekście potrzeby rozwijania edukacji międzykulturowej i ekologicznej – edukacji aktywizującej społeczności, wzbudzającej zaangażowanie, debatowanie, współdziałanie i współtworzenie. Edukacja otwarta zakłada także uważny i krytyczny ogląd aktualnej polityki edukacyjnej i diagnozowanie jej stanu.

Kolejny artykuł pt. *Fanatyzm jako problem wychowawczy* ma charakter teoretyczny. Problem fanatyzmu przedstawiony jest w konfiguracji wartości, decyzji moralnych i przekonań, czym wpisuje się w obszar potrzeb edukacyjnych. Autorzy, odnosząc się do koncepcji filozoficznych, próbują odpowiedzieć na pytanie, jak można wychowywać do wartości, unikając jednocześnie kształtowania w osobie wychowywanej postawy fanatycznej. Analizowane są dwie strategie zabezpieczenia się przed fanatyzmem – podejście Leszka Kołakowskiego i Richarda Rorty’ego kładące nacisk na zasadę niekonsekwencji oraz podejście Alasdaira MacIntyre wskazujące na etykę cnoty. W kontekście zróżnicowania kulturowego, nierzadko niosącego niebezpieczeństwo konfliktu, podjęte zagadnienie jest nader aktualne.

Drugi dział *Edukacja regionalna i mniejszości narodowo-etnicznych* rozpoczyna tekst Agnieszki Gołdy i Marty Nadolnej. Autorki przedmiotem analiz badawczych uczyniły organizacje reprezentujące mniejszości narodowe i etniczne działające na terenie województwa śląskiego. W opracowaniu skoncentrowały się głównie na inicjatywach, których celem jest pielęgnowanie pamięci o pokoleniach mniejszości narodowych i etnicznych żyjących na Śląsku w różnych okresach historycznych oraz promowanie ich dorobku materialnego i duchowego, współtworzącego dziedzictwo kulturowe regionu.

Kolejnym artykułem w tym dziale jest tekst Teresy Szymik pt. *Melchior Grodziecki jako współczesny wzorzec edukacji dla pokoju w zróżnicowanym kulturowo Cieszynie*. W kontekście obecnej sytuacji społecznej wynikającej z konfliktu wojennego niedaleko naszych granic problematyka edukacji dla pokoju podjęta w artykule jest niewątpliwie ważna. Przykład św. Melchiora Grodzieckiego – pozornie kontrowersyjny z uwagi na jego tragiczną śmierć w wyniku wojen religijnych – oraz jego recepcja w zróżnicowanym kulturowo Cieszynie słusznie wskazują, że do prawdziwego i pełnego pojednania potrzebne jest pokonanie uprzedzeń, ale też pokora, cierpliwość i odwaga, prowadzące do uzdrowienia wspomnień.

W dziale *Komunikaty z badań* są dwa artykuły – autorstwa Sylwii Ryszawy oraz Magdaleny Piorunek.

Sylwia Ryszawy w *(Nie)inni? – autostereotyp osób o orientacji homoseksualnej*, w oparciu o teorię dwukulturowości, przybliży autostereotyp osób o orientacji homoseksualnej. Poczucie tożsamości, postrzeganie siebie, a także trudności życia społecznego badanych osób są kształtowane i postrzegane przez pryzmat przynależności do grupy większościowej. Dlatego – jak podkreśla autorka – proces nabywania „dwukulturowości” (Lukes and Land, 1990) przez osoby o orientacji homoseksualnej przebiega w odwrotnym kierunku niż u przedstawicieli grup etnicznych. Dopiero akceptacja własnej odmienności seksualnej pozwala na identyfikację z mniejszością seksualną, która – jak ukazują badania autorki – łączy się z wieloma trudnościami społecznymi i psychicznymi wynikającymi z tego faktu.

Magdalena Piorunek w artykule pt. *Praca poza granicami kraju w doświadczeniach edukacyjno-zawodowych jednostki (na przykładzie polskich całodobowych opiekunek/opiekunów osób starszych w Niemczech)*. *Wybrane wyniki badań sondażowych* poddaje analizie problem migracyjnej aktywności zawodowej osób pracujących w charakterze opiekuna osób starszych, czym odpowiada na stale rosnące zapotrzebowanie badań współczesnych zjawisk społecznych. Autorka przedstawia i analizuje uwarunkowania aktywności zawodowej poza granicami kraju w charakterze opiekunów osób starszych, co nadaje pracy oryginalności.

Forum pedagogów międzykulturowych rozpoczyna interesujący tekst Marka Sokołowskiego dotyczący mowy nienawiści w przestrzeni publicznej pt. *Obcy (nadal?) w domu. Internetowe wpisy Magdaleny Ogórek i Rafała Ziemkiewicza przykładem mowy nienawiści i strategii wykluczania*. Tekst ma charakter popularnonaukowy, jednak nie publicystyczny, gdyż spełnia standardy naukowe poprzez przytoczenie odpowiedniej naukowej literatury przedmiotu oraz zastosowanie metody badawczej *case study*, opartej na analizie dwóch wpisów umieszczonych w mediach społecznościowych.

Alicja Lisiecka swój namysł nad sztuką popularną podejmuje z perspektywy edukacji międzykulturowej oraz teorii wychowania estetycznego. Odwołując się do konkretnego przykładu, jakim jest film *Men Against Fire*, podejmuje próbę ukazania, że ważne miejsce w edukacji zajmuje sztuka filmowa – uwarząliwia odbiorcę na problemy społeczne, w tym przypadku dehumanizację Obcego.

Natomiast Natalia Bednarska podejmuje dyskurs na temat błędów diagnostycznych w procesie rozpoznania zespołu nadpobudliwości psychoruchowej

z deficytem uwagi (ADHD), w zależności od płci, pochodzenia społeczno-kulturowego, etnicznego czy rasy. Autorka, odnosząc się do międzynarodowych raportów i najnowszej wiedzy naukowej, podejmuje próbę rozpoznania czynników przyczyniających się do błędnej diagnozy dziecka w kierunku ADHD. Analizując szczegółowo przebieg procesu diagnostycznego, wskazuje na takie kwestie jak – kompetencje kulturowe diagnosty, jego uprzedzenia, a także kulturowe skrzywienie narzędzi diagnostycznych oraz obawy i uprzedzenia rodziców – które w widoczny sposób determinują końcowy efekt diagnozy.

Dział zamyka artykuł Joanny Alicji Augustyniak podejmujący tematykę wykorzystania narzędzia eTwinning w procesie kształtowania społeczeństwa transkulturowego. W artykule zaprezentowane zostały przykładowe projekty międzynarodowe w ramach programu eTwinning, których celem było zdobywanie przez jego uczestników kompetencji międzykulturowych. Tekst ma charakter praktyczny z odniesieniem aplikacyjnym – może być wykorzystany przez pracowników i studentów uczelni wyższych w kształceniu kompetencji międzykulturowych.

W dziale *Praktyka edukacyjna* Agnieszka Budzyńska-Daca i Kinga Joanna Rogowska w opracowaniu *Retoryczny model nauczania debaty – perspektywa gatunkowa* zaprezentowały debatę jako dialogiczną formę interakcyjną, ujmując ją jako proces twórczy. Autorki, odwołując się do wiedzy teoretycznej, jak i własnych praktyk uczenia retoryki, zaproponowały model nauczania debaty skierowany do uczniów i studentów. Wypracowany na bazie doświadczeń auterek szkoleniowy model debaty uczy rozumienia jej przebiegu przez podejmujące ją strony. Umiejętność debaty niewątpliwie przydatna jest w praktyce komunikowania się w różnych obszarach życia społecznego, w różnych środowiskach, zwłaszcza w sytuacji potencjalnego konfliktu czy różnicy poglądów.

Urszula Lewartowicz ukazuje rolę sztuki teatralnej w rozwijaniu postaw tolerancji wobec różnych wymiarów odmienności oraz otwarcia się na kulturową wielość i różnorodność. Zaprezentowany w artykule autorski projekt teatralny „NIEW(INNY)” stanowi wartościową i atrakcyjną egzemplifikację praktyki edukacji międzykulturowej. Autorka przybliżyła skierowany do uczniów szkół podstawowych spektakl teatralny oraz warsztaty teatralno-międzykulturowe bezpośrednio nawiązujące do poruszanych w przedstawieniu wymiarów Obcości/Inności – kulturowej, biologicznej, psychicznej, ekonomicznej i geofizycznej.

Podobnie w obszarze sztuki pozostaje Katarzyna Maria Forecka-Waśko, która przedmiotem swoich analiz uczyniła muzykę z bajek wytwórni Walta Disneya, ukazując edukacyjny potencjał muzyki w poznawaniu odmienności

kulturowych. Zdaniem autorki świat muzyki współczesnej, wchodząc w dialog z muzyką źródeł, otwiera się na nowe jej wymiary – lokalny, regionalny, etniczny – tworząc międzykulturową edukację muzyczną. Autorka przywołuje przykłady ścieżek filmowych wybranych filmów Walta Disneya, a także zwraca uwagę na rolę piosenki jako ważnego środka przekazu treści i wartości zróżnicowanych pod względem kulturowym.

Niniejszy tom zamykają artykuły recenzyjne. Artykuł recenzyjny Barbary Chojnackiej-Synaszko odnosi się do pracy *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu z okazji 80. urodzin* – zredagowanej przez Ewę Ogrodzką-Mazur, Alinę Szczurek-Borutę, Barbarę Grabowską i Annę Szafrąnską. Jak podkreśla autorka recenzji, publikacja ta ukazuje nie tylko bogaty dorobek naukowy Profesora Tadeusza Lewowickiego, ale również prezentuje próby odczytania na nowo oraz interpretacji w aktualnym kontekście społeczno-kulturowym i politycznym twórczości naukowej tego wielkiego Uczonego. Jak dowodzą zawarte w tomie teksty, proponowane przez Profesora koncepcje teoretyczne oraz procedury postępowania naukowego w swoim przesłaniu nie zamykają się w konkretnych ramach czasowych, ale mają moc uniwersalną, ponadczasową. Stanowią źródło inspiracji dla naukowców związanych z pedagogiką i dyscyplinami pokrewnymi. Okazują się pomocne, by zrozumieć człowieka, zarówno w jego odsłonięciu ludzkiej/humanistycznej, jak i w tej niechlubnej – nieludzkiej. W recenzowanym tomie czytelnik odnajdzie również wskazówki i propozycje całej plejady współpracujących z Profesorem autorów – niewątpliwie warte namysłu i zastosowania w obszarze edukacji międzykulturowej.

Adela Koźyczkowska w artykule recenzyjnym *Język i jego społeczno-kulturowa moc* odnosi się do monografii Ireny Bogoczovej *Language policy in the Czech Republic in the context of the situation in Slavic-speaking territories*. Autorka recenzji, wskazując na walory naukowe tej publikacji, zwraca uwagę na wnikliwe badania socjolingwistyczne nad językiem czeskim oraz staranną interpretację warunków geopolitycznych badanego obszaru, a także na opracowanie wielowymiarowej teorii języka (czeskiego) rozumianego jako konstrukt społeczno-kulturowy, mający zasadnicze znaczenie w procesie wytworzenia wspólnotowości narodowej i państwowej. Za sprawą języka człowiek rozpoznaje i doświadcza siebie jako część określonej wspólnoty językowej, co zwrótnie kształtuje jego tożsamość. Autorka recenzji zachęca również czytelnika do namysłu nad wątkami dotyczącymi problematyki polsko-czeskiego pogranicza oraz kultury i języka czeskiego – ujętymi w perspektywie czeskiej.

W imieniu zespołu redakcyjnego i Rady Naukowej czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” pragniemy podziękować wszystkim Recenzentom i Autorom za twórczy namysł nad problematyką wielo- i międzykulturowości. Wydanie tego numeru czasopisma stało się możliwe dzięki niezmiennej przychylności i pomocy władz akademickich Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji oraz Wydawnictwa Adam Marszałek.

Redaktorzy naukowci
Aniela Różańska i Gabriela Piechaczek-Ogierman

Bibliografia

- Foucault, M. 1969. *Archeologia wiedzy*. Tłum. A. Siemek. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Herodot. 2008. *Dzieje*. Tłum. i oprac. S. Hammer. Warszawa: Czytelnik.
- Kapuściński, R. 2004. *Podróże z Herodotem*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Lewowicki, 2007a. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Warszawa–Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, ss. 236.
- Lewowicki, 2007b. Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej. *Nauka*. 4, ss. 43–60.
- Lukes, C.A. and Land, H. 1990. Biculturality and Homosexuality. *Social Work*. vol. 35 (2), pp. 155–161.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY



Kultura pamięci i jej znaczenie dla badań porównawczych

Streszczenie: Analiza kontekstualna, w tym osadzenie zjawisk w ich logice historycznych wydarzeń, jest podstawowym zadaniem pedagogiki porównawczej. W polskiej pedagogice porównawczej zwykle się przywiązuje mniejszą wagę do roli historii i znaczenia pamięci dla całościowego uchwycenia znaczeń analizowanych zjawisk i poszukiwania odpowiedzi na istotne problemy poznawcze. Tradycyjne podejście skoncentrowane jest na perspektywie teraźniejszej i przyszłej, i tak też postrzega się problemy edukacyjne w prowadzonym dyskursie pedagogiki porównawczej. Uwzględnianie znaczenia myślenia historycznego w metodologii pedagogiki porównawczej jest o tyle istotne, że ukazuje szeroki kontekst i pozwala na rozumienie, a nie wyłącznie przedstawianie zjawisk.

Słowa kluczowe: pedagogika porównawcza, metodologia pedagogiki porównawczej, badania porównawcze

Wprowadzenie

Wiele miejsca w metodologii nauk społecznych, w tym w pedagogice, poświęcono badaniom pamięci, myśli pedagogicznej czy też historii dyskursu. Tę ostatnią zawdzięcza pedagogika przywiązaniu do metodologicznych pojęć wielkich szkół filozoficznych: francuskiej, w tym głównie filozofii Michała Foucaulta, oraz niemieckiej reprezentowanej przede wszystkim przez Thomasa Kuhna, które na stałe zagościły w badaniach pedagogicznych. W pedagogice porównawczej zwykle się jednak, zwłaszcza w polskich badaniach komparatystycznych, przywiązuje mniejszą wagę do roli historii i znaczenia pamięci dla całościowego uchwycenia znaczeń analizowanych zjawisk i poszukiwania odpowiedzi na istotne problemy poznawcze. Celem

tego artykułu jest ukazanie jednego z ważniejszych, choć rzadko omawianego paradygmatu w metodologii komparatystyki pedagogicznej, jakim jest uwzględnianie znaczenia myślenia historycznego, w tym przede wszystkim roli rozumienia znaczeń wydarzeń minionych jako nieodzownego elementu analiz porównawczych. Jest to o tyle istotne zagadnienie, że niezwykle dynamiczna i szybko dezaktualizująca się subdyscyplina nauk pedagogicznych, jaką jest pedagogika porównawcza, nie jest – w sensie konstrukcji postępowania badawczego – pełna, jeśli nie uwzględni historii zjawisk, które poddaje analizie. Historyczny kontekst pozwala równocześnie na rozumienie tego, co jest, poprzez to, jakim się stawało (por. Droysen, 1868). „Uczynić z analizy historycznej dyskurs oparty na ciągłości np. przedstawiając sformalizowaną wiedzę, *connaissance*, wyłaniającą się poprzez racjonalne, logiczne, ciągłe trajektorie oraz uczynić ze świadomości ludzkiej podmiot-początek wszelkiego rozwoju i wszelkiej praktyki, to dwie strony tego samego systemu myśli” (Foucault, 1969, s. 38).

Konceptualizacje i wybór istotnych problemów badawczych we współczesnych badaniach porównawczych. Trzy zasady postępowania metodologicznego

Dyskusje wokół paradygmatów współczesnej komparatystyki pedagogicznej na ogół dotyczą ilościowych i jakościowych analiz zmian systemowych zachodzących w szeroko rozumianej edukacji. Teoriopoznawczy i metodologiczny problem związku między rzeczywistością jako przedmiotem i społeczno-naukowym aktem poznania stanowi nowy, istotny paradygmat ujmowania treści komparatystycznych. W pierwszym rzędzie należy zwrócić uwagę na to, że społeczno-naukowe poznanie nie jest odbiciem rzeczywistych struktur, a podlegająca zbadaniu rzeczywistość niedostatecznie determinuje pojęcia, modele i teorie mające służyć jej uchwyceniu. Drugą kwestią jest to, że naukowe formułowanie tematów, tworzenie pojęć i teorii zależy koniecznie od punktów widzenia determinowanych przez pozanaukowe orientacje odzwierciedlające wartości badacza. Po trzecie badania i sformułowane problemy naukowe, pojęcia i teorie zmieniają się z czasem i nie są w pełni homogeniczne w obrębie tego samego zakresu czasowego, zarówno w odniesieniu do poszczególnych badaczy, jak i szkół naukowych, co jednak nie wyklucza intersubiektywnie istotnych wypowiedzi. Po czwarte można stwierdzić, że obowiązujące systemy nauk społecznych nie istnieją raz na zawsze, lecz podlegają historycznie uzasadnionej erozji lub zmianie, zaś samo poznanie na-

ukowe może być zawsze tylko poznaniem częściowym, dokonującym się pod wpływem wybiórczych punktów widzenia i interesów poznawczych.

Zasadniczy spór metodologiczny w komparatystyce toczy się zatem z reguły wokół tak zwanego zarzutu decyzyjonizmu. W ujęciu Weberowskim historyczno-społeczna rzeczywistość jest potężnym i dziko płynącym nurtem w znacznej mierze pozbawionym struktury, amorficznym, w małym stopniu odnoszącym się do wypowiedzi uczonych, choćby im samym wydawało się, że potrafią ten nurt ujarzmić lub że ich odkrycia i teorie mają niezwykłą moc oddziaływania na rzeczywistość. Nie badacze decydują jednak o zdarzeniach. Mogą je jedynie uważnie obserwować i decydować, które z toczących się przed ich oczami problemów wymagają pogłębionej refleksji i analizy, i na tej podstawie podejmować kolejne decyzje o tym, co jest istotne lub co stanie się ważne za chwilę. Tę samą rzeczywistość możemy przy tym uchwycić pojęciowo i badać na nieskończenie wiele sposobów w zależności od tego, który punkt widzenia i które odniesienie do wartości ma aktualnie podstawowe znaczenie dla sformułowania celu, wyboru pojęć i ich wyjaśniania, stawiania pytań problemowych. Tak ujmował zadanie pedagogiki porównawczej m.in. Robert Cowen, który w swoim eseju *Comparing futures or comparing pasts?* (Cowen, 2000, pp. 334–342) zastanawiał się nad istotą porównania. Hermeneutyczna tradycja jest skłonna utożsamiać ze sobą rozumienie „co” i „skąd” istoty rzeczy i jej stawania się lub też inaczej: rozumienie aktualne „co?” z genetycznym „skąd?”. Wyraża zatem tendencję do ontologicznego ujmowania problemu, coś bowiem, co należy zrozumieć, nie może być niczym innym jak tylko własną historią. I nawet pozór, że jest czymś innym, należy rozumieć genetycznie. Stawiam tę znaną tezę, potwierdzaną wielokrotnie w badaniach filozoficznych i historiograficznych, zwłaszcza przez Georga W.F. Hegla i jego zwolenników, uważam bowiem, iż nie jest możliwe podejmowanie badań komparatystycznych bez ukazania historycznych (genetycznych) uwarunkowań przedmiotu badań. Nie jesteśmy w stanie zrozumieć tego, co jest bez uchwycenia procesu „stawania się”. To, co może uczynić pedagog porównawczy, to wybór istotnych problemów i istotnych cech rzeczywistości, którą chce analizować. Kategoria wyboru, jak pisał o niej Max Weber, zawsze jest związana z decyzją i wolnością wyboru (*Entscheidungs – und Wahlfreiheit*) (Weber, 1982, s. 142).

Czy w pedagogice porównawczej (tak jak i w innych subdyscyplinach i dyscyplinach nauk społecznych) jest możliwy wolny wybór i wolna decyzja badacza? Czy jednak nie jesteśmy jako badacze raczej zdeterminowani pojawiającymi się w rzeczywistości problemami i zamknięci w roli, która zobo-

wiązuje do podejmowania działań naukowych właśnie w odniesieniu do tych istotnych problemów, pomijając poboczne, nieistotne dla nas osobiście jako badaczy i społecznie zbędne? Gdybyśmy przyjęli, że obowiązuje wyłącznie to pierwsze, musielibyśmy zgodzić się, że takie postępowanie prowadzić może do absurdalnych konsekwencji. Jak bowiem wytłumaczyć np. zamawiane przez przemysł praktyczne prace badawcze o niepodważalnej wartości poznawczej, jednocześnie uznając metodologię wolności? Być może nie należy zakładać w naukach społecznych zupełnej wolności, ponieważ oznaczałoby to również uznanie braku struktury przedmiotu badań oraz jego indyferentność wobec naukowej procedury poznawczej: jestem wolny/wolna w wyborze, więc mogę również pomijać istotność (wagę) problemu badawczego.

Instancją kontrolną wobec wyboru poznawczych punktów widzenia, formułowania problemów, procedur, teorii i ustalania ważności wyników może być, i co do zasady jest, triada etyka-racjonalność-istotność. A więc może raczej powinniśmy uznać, że nauka daje nie tyle wolność absolutną, ile raczej swoiste „pole manewru”, w którego granicach mogłaby zaistnieć legalna konkurencyjność różnych ujęć tej samej rzeczywistości i dyskusja nad różnymi punktami widzenia, ujęciami i podstawami teoretycznymi. Max Weber wskazuje na kategorię „znaczenia kulturowego” (*Kulturbedeutung*) jako instancję kontrolną w postępowaniu badawczym (Weber, 2004, s. 153). Ważne jest to, co ma znaczenie kulturowe. Bez zrozumienia kontekstu kulturowego, w jakim występują dane zjawiska, nie da się zatem, idąc tropem Weberowskiej koncepcji, zrozumieć ani poddać rzetelnej analizie żadnego problemu występującego w naukach społecznych.

Pedagogika porównawcza jest nauką o rzeczywistości. Chcąc zrozumieć rzeczywistość życia, w której jesteśmy osadzeni, musimy dostrzegać jej specyfikę, zadać sobie wiele wstępnych pytań w tym o to, jak dzisiejsze zależności i znaczenie kulturowe poszczególnych zjawisk, powody ich historycznych przemian i obecnych kształtów, sprawiły, że są takie, a nie inne. Rozpatrując życie, którego bezpośrednio doświadczamy, stwierdzamy jego nieskończone bogactwo minionych, teraźniejszych i przyszłych wydarzeń dokonujących się w nas i poza nami. Absolutna nieskończoność tej różnorodności pozostaje nienaruszona nawet wówczas, gdy skupimy się na jednym „wyizolowanym obiekcie”, gdy zechcemy gruntownie opisać jego poszczególne elementy, a nawet zbadać je w ich przyczynowych uwarunkowaniach (Weber, 2004, s. 154). Max Weber w rozprawie *Obiektywność poznania społeczno-naukowego i społeczno-politycznego* pisze: „Wszelkie rozumowe poznanie nieskończonej rze-

czywistości przez ograniczony umysł człowieka wychodzi z milczącego założenia, że zawsze tylko niewielka część owej rzeczywistości będzie stanowiła przedmiot naszych naukowych dociekań i że tylko ten przedmiot powinien być dla nas »istotny« to znaczy wart poznania” (Weber, 2004, s. 152). Idźmy jednak dalej: jak wyróżnić ów „istotny” przedmiot dociekań w komparatystyce pedagogicznej? Jakimi zasadami się kierować, dokonując wyboru? Nawiązując do koncepcji Weberowskiej, chciałabym zwrócić uwagę na trzy zasady postępowania metodologicznego, przy czym zdaję sobie sprawę, że dokonuję wyboru arbitralnego, wskazując tylko te zasady dokonywania wyboru istotnych problemów badawczych w komparatystyce, które wydają się w mojej ocenie najbardziej przydatne, a jednocześnie najczęściej niezauważane i niedoceniane.

Zasada pierwsza to podanie w wątpliwość prawidłowości nawrotów określonych przyczynowych powiązań. Zasada druga: poznanie rzeczywistości pod kątem jej znaczenia kulturowego, wreszcie trzecia: odrzucenie przesądów i myślenia ahistorycznego. Każda ze wskazanych zasad wynika z przekonania, że wybór problematyki badań komparatystycznych jest ściśle powiązany z procesem historycznym wyłaniania się i ciągu przyczynowego zdarzeń, logiki zdarzeń, i że bez uwzględnienia historii i elementów kultury pamięci nie jest możliwe prowadzenie badań porównawczych.

Zasada pierwsza – podanie w wątpliwość prawidłowości nawrotów określonych przyczynowych powiązań

Komparatystyka pedagogiczna jest subdyscypliną nauk pedagogicznych należących do dziedziny nauk społecznych, a zatem jest nauką o rzeczywistości, w której jesteśmy osadzeni, której specyfikę chcemy zrozumieć i w której chcemy ustalić zależności i znaczenie kulturowe poszczególnych zjawisk wraz z logiką historycznych przemian i konfiguracją obecnych kształtów, które sprawiły, że zjawiska te są takie, a nie inne. Podejmując się rozważań o rzeczywistości społeczno-kulturowej, stwierdzamy więc nieskończone bogactwo minionych i teraźniejszych wydarzeń dokonujących się z naszym udziałem i poza nami, przy czym ta nieskończoność różnorodności pozostaje nienaruszona nawet wówczas, gdy skupimy uwagę na jednym obiekcie analizy (np. na konkretnym rozwiązaniu edukacyjnym), gdy chcemy gruntownie opisać jego poszczególne elementy lub też gdy chcemy zbadać je w przyczynowych uwarunkowaniach. Dlatego można zaryzykować stwierdzenie, że wszelkie rozumowe poznanie nieskończonej rzeczywistości przez ograniczony ludzki

umysł wychodzi z założenia, że zawsze jedynie niewielką część rzeczywistości będziemy w stanie poddać analizie i że tylko ta niewielka część właśnie powinna być dla nas istotna, czyli warta poznania. Jak jednak wyodrębnić ową wartą poznania część istotną? W naukach społecznych, w tradycyjnym paradygmacie opisowym leży przekonanie, jakoby można było znaleźć decydującą cechę w prawidłowości nawrotów określonych przyczynowych powiązań. Skoro zdołamy udowodnić obowiązującą bez wyjątku prawidłowość jakiegoś związku przyczynowego na drodze historycznej indukcji (wnioskowanie o prawdziwości racji z prawdziwości następstw) lub jeśli zdołamy wykazać jego oczywistość w obrębie naszych wewnętrznych doświadczeń, znaczy to, że znaleźliśmy formułę, której podporządkuje się każdą liczbę takich samych przypadków, zaś te składniki rzeczywistości, których prawidłowość nie będzie dotyczyła, są albo naukowo nieopracowaną luką, albo są przypadkowe i naukowo nieistotne, ponieważ nie podporządkowują się prawidłowościom, a więc nie są interesujące naukowo, lecz stanowią jedynie rodzaj „ciekawostki”.

Również w pedagogice porównawczej spotkać można przekonanie, że rzeczywistość edukacyjną można ująć w wymiernych „prawidłowościach”. Pomija się przy tym znaczenie niewymiernego „nieuchwytnego”, a więc fenomenów społecznych, czy też kauzalnych powiązań. Bez znaczenia dla pedagogiki porównawczej jest poznanie rzeczywistości poprzez wyliczenie regularnych powiązań pomiędzy wybranymi cechami społeczno-kulturowej rzeczywistości. Wyobraźmy sobie bowiem, że udałoby się nam rozłożyć wszystkie kiedykolwiek zaobserwowane przyczynowe powiązania wydarzeń związanych z ludzkim współbyciem w świecie do ich ostatecznych, prostych, mierzalnych czynników, by je następnie całkowicie zawrzeć w olbrzymiej kazuistycie pojęć oraz nieuchronnych prawidłowości. Jakie znaczenie dla historycznie danej rzeczywistości kulturowej albo poznania procesu tworzenia się ważności kulturowej miałby wynik takiego działania intelektualnego? Pewnie stworzylibyśmy encyklopedię pojęć komparatystyki pedagogicznej, jednak z pewnością nie zyskalibyśmy zrozumienia istoty zachodzących w społeczeństwie zmian. Pedagogika porównawcza jest nauką dążącą do zrozumienia znaczenia kulturowego zjawisk. Znaczenia, jakie posiada ukształtowane zjawisko kulturowe, oraz powodu tego znaczenia nie da się przy tym ani wydedukować, ani wyjaśnić za pomocą najdoskonalszego aparatu pojęciowego. Sens zjawisk kulturowych jest bowiem zawsze zanurzony w wartościach. Czy coś ma znaczenie (wartość) lub go nie ma i dlaczego ma znaczenie lub nie ma, wymyka się często racjonalnym ustaleniom. Wszystko, co ma związek

z rzeczywistością, w jakiej funkcjonujemy, możemy zbadać, ale przecież nie wszystko badać warto. I być może określenie tego, co „warto” poddać badaniom naukowym, jest współcześnie najistotniejszym zobowiązaniem nauki i samego badacza, zwłaszcza w świecie, w którym bardzo często nauka staje się poszukiwaniem nie tego, co prawdziwe, a tego, co może zainteresować *social media*. Podsumowując tę część rozważań, można postawić tezę (choć zapewne jest to teza dyskusyjna), że badań porównawczych nie da się ograniczyć do wąsko ujmowanej subdyscypliny pedagogiki, tym bardziej badań międzynarodowych. Są one częścią naukowych eksploracji w każdej dyscyplinie nauki i obecne w każdej dziedzinie wiedzy, do której dyscyplina należy. Rozważania te podejmuję szerzej w przygotowywanej obecnie monografii, zapewne będzie wówczas okazja, by tę kwestię omówić i uzasadnić w sposób pełny.

Zasada druga – poznanie rzeczywistości pod kątem jej znaczenia kulturowego

„Żadne poznanie procesów kulturowych nie jest do pomyślenia poza tym, które dokonuje się na podstawie znaczenia, jakie dla nas posiada zawsze indywidualna jakość rzeczywistości życia w jej poszczególnych relacjach” (Weber, 1982, s.146). Odnosząc się do tego stwierdzenia Webera, możemy zauważyć, że kultura jest skończonym wycinkiem bezsensownej i bezładnej nieskończoności wydarzeń świata, któremu to my nadajemy sens i znaczenie. Założeniem każdej nauki, także pedagogiki porównawczej, nie jest to, że uznajemy jakąś kulturę za wartościową i godną analizy, lecz fakt, że my jesteśmy ludźmi kultury obdarzonymi zdolnością i wolą świadomego zajmowania stanowiska wobec świata i nadawania mu sensu. Co wynika z tego stwierdzenia? Równouprawnienie wszystkich kultur w procesie wyłaniania istotnego problemu badawczego. Każda kultura, która jest istotna z punktu widzenia badacza, zawsze będzie przy tym źródłem jego osobistej oceny i nadawania znaczenia określonym zjawiskom ludzkiego współżycia. Oczekując od badacza umiejętności odróżnienia rzeczy istotnych od nieistotnych oraz zastosowania obiektywizmu naukowego, żądamy *de facto* umiejętnego odniesienia wydarzeń dokonujących się w rzeczywistości do uniwersalnych wartości kulturowych oraz eksponowania tych zależności, które są znaczące. To, co najbardziej wartościowe w dziele naukowym, wyraża się w tym, co osobiste, co ukazuje sposób myślenia badacza oraz jego konstrukty myślowe. Wybór analizowanych źródeł, wskaźników porównania, zestawienia ujęć teoretycz-

nych oraz przeprowadzane wyjaśnienia i predykcje, każdy z tych zabiegów intelektualnych jest osobistym wyborem badacza. Procesem wyłaniania się znaczeń. W tym sensie pedagogika porównawcza nie musi mieć charakteru teleologicznego, bowiem przy całkowitej identyczności (choć to konstrukt prawie niemożliwy) porównywalnych aspektów rzeczywistości, ich znaczenie kulturowe będzie zawsze zmienne. Nie wszystkie wydarzenia są przecież celowe, choć zawsze mają swoje historycznie ugruntowane przyczyny. Komparatystyka pedagogiczna jest nauką eksploracyjną. O przedmiocie badań i o tym, jak daleko cofniemy się w przeszłość, by zbadać związki przyczynowe zjawisk, decydują idee i wartości, które dominują w danym czasie, oraz sam badacz, który na ich wyznawanie się decyduje. Nie musimy zmierzać do z góry wyznaczonego celu, czasem cel wyłania się niejako „w drodze” ku prawdzie naukowej. Niewyczerpywalna jest w przypadku pedagogiki porównawczej, tak jak i innych społecznych subdyscyplin i dyscyplin naukowych, kategoria ważnych poznawczo problemów.

Zasada trzecia – odrzucenie przesądów i myślenia ahistorycznego

Nieustanne mieszanie naukowego rozpatrywania faktów i wartościującego rezonerstwa jest jedną z najczęściej spotykanych cech w pracy naukowej i jednocześnie jedną z najbardziej szkodliwych. Wydaje się, że nic nie jest jednak bardziej niebezpieczne niż pomieszanie teorii i historii wynikające z osobistych lub społecznych przesądów. Wyraża się ono albo w przeświadczeniu, że uda się utrwalić w teoretycznych twórcach pojęciowych „właściwą” zawartość oraz „istotę” rzeczywistości historycznej, albo poprzez próby wtłoczenia siłą rzeczywistości historycznej w konstrukty teoretyczne. Czasem mamy do czynienia również z hipostazą „idei”, które w ten sposób stają się „właściwą rzeczywistością” ukrytą za umykającymi zjawiskami. Ta ostatnia możliwość stwarza szczególny rodzaj zagrożenia, bowiem przywykliśmy rozumieć pod pojęciem idei jakiejś epoki myśli i ideały obecne w masowym myśleniu określonych zbiorowości i przez to stały się komponentem ich kulturowej specyfiki. Weźmy np. idee „liberalizmu” lub „socjalizmu”. Obecny kształt wymienionych zasad jest współcześnie raczej syntezą wielu przemian pierwotnych znaczeń aniżeli postacią idealną pierwotnego znaczenia. Im bardziej rozległe są przy tym zależności, które chcemy przedstawiać, tym bardziej różnorodne jest ich znaczenie kulturowe. Zastosowane jako instrumenty pojęciowe są jednak niezastąpione przy porównywaniu i mierzeniu elementów rzeczywistości społecznej ze względu na swoje heurystyczne

znaczenie. Gdybyśmy traktowali pedagogikę porównawczą wyłącznie jako prostą klasyfikację zjawisk i wydarzeń, popełnilibyśmy metodologiczny błąd pomijania skomplikowanych relacji historycznych stanowiących o znaczeniu kulturowym analizowanych zjawisk. Uwzględnienie relacji historycznych w komparatystyce pozwala spojrzeć na rzeczywistość poprzez proces tworzenia jej znaczeń. Historia w pedagogice porównawczej jest próbą rozumowego uporządkowania faktów przez tworzenie pojęć, poszerzeniem horyzontu naukowego. W nauce, która dotyczy kultury człowieka, a do takiej z pewnością należy komparatystyka pedagogiczna, tworzenie pojęć uzależnione jest od usytuowania problemów, a usytuowanie to zmienia się wraz z treścią kultury. To, co nowego dzieje się w metodologii komparatystyki, to przesunięcie opisu i analizy praktycznych problemów edukacji i kultury w kierunku ich krytyki. Konstruowanie pojęć nie jest już celem samym w sobie, lecz raczej środkiem w procesie poznania znaczących zależności oraz podania ich w wątpliwość (Wilson, 2003, pp. 15–33).

Podsumowanie

Pedagogika porównawcza jest czymś więcej niż samowystarczalną specjalizacją. Regularnie przekracza granice definicji i im więcej sukcesów odnosi, tym częściej tak się dzieje. Rzetelna komparatystyka pedagogiczna nigdy nie będzie zaledwie „reprodukcją” empirycznych poglądów ani odbiciem wcześniejszych wydarzeń, które sprawiły, że analizowane zjawiska obserwujemy w ich obecnym kształcie. Tak jak w historii i tu nie mamy do czynienia wyłącznie z odtworzeniem zastanych faktów. Intuicja i rozumienie są w pedagogice porównawczej ważne, ale mogą podobnie jak w historiografii doprowadzić do całkowicie fałszywych wniosków, jeśli nie zostaną zweryfikowane przez postępowanie analityczne. Komparatystyka pedagogiczna współcześnie rozpięta jest pomiędzy dwoma biegunami postępowania badawczego. Z jednej strony jest postrzegana jako klasyczna nauka społeczna dokonująca kwantyfikacji, która postępuje zgodnie z regułami systematycznej nauki całościowej (*Einheitswissenschaft*), a z drugiej – mamy do czynienia z badaczami, ale także badaczami – quasi-dziennikarzami i badaczami – quasi-reportażystami, którzy chcieliby w niej widzieć wyłącznie powrót do osobistych narracji lub odzwierciedlenie swoistej geografii pedagogicznej, zapisków z własnych podróży. Poszukiwanie bezpośredniego dostępu do doświadczeń społecznych nie jest przy tym niczym niewłaściwym, raczej wskazanym, zwłaszcza tam, gdzie mamy do czynienia z relacjami świadków wydarzeń, badaniami etnope-

dagogicznymi czy biografistyką lub szeroko rozumianą pedagogiką pamięci.

Badania porównawcze służą wieloaspektowej, kontekstualnej analizie nie tylko systemów edukacji, jak zwykle się przedstawiać w tradycyjnym ujęciu tej subdyscypliny, ale również paradygmatów, dyskursów filozoficznych i politycznych obecnych w edukacji, jej historii, a także fenomenów społeczno-kulturowych. Metody historyczne zawsze będą uprzednie wobec porównania pedagogicznego. Wszystko, co nas otacza w świecie, a także my sami jesteśmy przecież wpisani w czas, pamięć i ich konsekwencje.

Bibliografia

- Archer, M.S. 1995. *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bal, M. 2012. *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*. Tłum. M. Bucholc, Biblioteka Kultury Współczesnej. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Bereday, J. 1964. *Comparative Method in Education*. New York: Holt Rinehart and Winston, Inc.
- Bray, M. ed. 2007. *Comparative Education. Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms*. Dordrecht: Springer-Science+Business Media, pp. 15–33.
- Bray, M., Adamson, B. and Mason, M. eds. 2007. *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer.
- Bray, M., Manzon, M. and Masemann, V. 2007. Introduction. In: Masemann, V., Bray, M. and Manzon, M. eds. *Common interests, uncommon goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer, pp. 1–12.
- Bray, M. and Thomas, R.M. 1995. Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*. **65** (3), pp. 472–490.
- Cowen, R. 2000. Comparing futures or comparing pasts? *Comparative Education*. **36** (3), pp. 333–342.
- Crossley, M. 1999. Reconceptualising comparative and international education. *Compare. A Journal of Comparative Education*. **29** (3), pp. 249–267.
- Domańska, E. red. 2002. *Pamięć, etyka i historia: anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych*. Antologia przekładów. Poznań: Wy-

- dawnictwo Poznańskie.
- Droysen, J.G. 1868. *Grundriss der Historik*. Leipzig: Veit Verlag. https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/droysen_historik_1868 (22.09.2022)
- Erlil, A. 2020. *Kultura pamięci. Wprowadzenie*. Tłum. A. Teperek. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Foucault, M. 1969. *Archeologia wiedzy*. Tłum. A. Siemek. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Foucault, M. 1994. *Aesthetics, metho, and epistemology*. New York: New Press.
- Heinrich, D. 1952. *Die Einheit der Wissenschaftslehre Max Webers*. Tübingen: J.C.B. Mohr Verlag, ss. 105–122.
- Holmes, B. 1984. Paradigm shifts in comparative education. *Comparative Education Review*. **4**, pp. 584–604.
- Jaspers, K. 2007. *Problem winy*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Mill, J.S. 1962. *System logiki dedukcyjnej i indukcyjnej*. T. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Melosik, Z. 1997. Poststrukturalizm jako teoria życia społecznego (możliwości i kontrowersje). *Kultura Współczesna*. **1** (13), ss. 57–71.
- Mommsen, W.J. and Osterhammel, J. Hg. 1988. *Max Weber und seine Zeitgenossen*. London: Veröffentlichungen des Deutschen Historischen Instituts.
- Mommsen, W.J. 1974. *Max Weber. Gesellschaft, Politik und Geschichte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Noah, H.J. 1984. The use and abuse of comparative education. *Comparative Education Review*. **28** (4), pp. 550–562.
- Olick, J.K. and Robbins, J. 2014. Badania nad pamięcią społeczną: od „pamięci zbiorowej” do socjologii historycznej praktyk pamięciowych [1998]. W: Kończal, K. red. *(Kon)teksty pamięci. Antologia*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, ss. 99–141.
- Popper, K. 1966. *The Open Society and its Enemies*. London: Routledge.
- Postlethwaite, T.N. 1988. Preface. In: Postlethwaite, T.N. ed. *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. XVII–XXVII.
- Tenbruck, F.H. 1959. Die Genesis der Methodologie Max Webers. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. **11**, ss. 573–630.
- Watson, K. 1998. Memories, models and mapping: The impact of geopolitical changes on comparative studies in education. *Compare. A Journal of Comparative Education*. **28** (1), pp. 5–31.
- Weber, M. 1982. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen:

- J. Winckelmann, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), ss. 146–214.
- Weber, M. 2004. Obiektywność poznania społeczno-naukowego i społeczno-politycznego. W: idem. *Racjonalność. Władza. Odczarowanie*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- White, H. 2010. Przeszłość praktyczna. W: Domańska, E. red. *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, ss. 49–73.
- Wielecki, K. 2015. Socjologia na rozstaju dróg. Znaczenie teorii Margaret S. Archer. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*. **10** (1), ss. 47–59.
- Wilson, D. 2003. The Future of Comparative and International Education in a globalised World. In: Bray, M. ed. *Comparative Education. Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms*. Dordrecht: Springer-Science+Business Media, pp. 15–33.

The culture of memory and its importance for comparative research

Abstract: The contextual analysis including the embedding of phenomena in their logic of historical events is the basic task of comparative education. The article presents a new approach to comparative education in the Polish comparative discourse, based primarily on the ideas of pedagogical constructivism, opening a discussion on a new methodological paradigm, which is the place of historical context and memory in comparative research. Taking into account the importance of historical thinking in the methodology of comparative education is important insofar as it shows a wide context and allows for understanding and not only presenting phenomena.

Keywords: comparative education, methodology of comparative education, comparative research

Translated by Renata Nowakowska-Siuta



Edukacja otwierająca – międzykulturowa i proekologiczna – edukacja do przyszłości?

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie głównych założeń edukacji otwierającej w kontekście potrzeby rozwijania edukacji międzykulturowej i proklimatycznej. Refleksje i rozpoznania przedstawione w tekście czerpią zarówno z doświadczeń badawczych i dydaktycznych autorki, jak i z krytycznego oglądu polityki edukacyjnej funkcjonującej w Polsce. Autorka tekstu stawia pytanie, czy edukacja otwierająca może być wykorzystana jako narzędzie demokratyzacji i ekologizacji wiedzy, kształtujące społeczeństwo otwarte i wyobraźnię społeczną. W kontekście późnego kapitalizmu, dominującej racjonalności neoliberalnej, wielokulturowości świata, kryzysu klimatycznego i ekologicznego, ważnym aspektem podjętych rozważań jest diagnoza o potrzebie praktykowania edukacji otwierającej do przyszłości.

Słowa kluczowe: edukacja otwierająca, ekologizacja wiedzy, kryzys klimatyczny, wyobraźnia społeczna, przyszłość

Wychodząc od rozpoznanych i wypracowanych kwestii w toku doświadczeń antropolożki nabywanych zarówno w praktyce badawczej, jak i dydaktycznej, a także od krytycznego i refleksyjnego oglądu dominujących założeń dotyczących kształtu współczesnej polityki edukacyjnej rozwijanej w kraju, rozumiem tę ostatnią – z antropologicznego punktu widzenia – jako określenie zespołu zinstytucjonalizowanych dyskursów i praktyk organizujących cele, strategie oraz sposoby realizacji nauczania, mających jednocześnie wpływ na społeczną wyobraźnię w zakresie postrzegania miejsca i roli edukacji w życiu społecznym (zob. Majbroda, 2018). Tekst przedstawia kilka refleksji na temat praktykowania edukacji otwierającej w kontekstach międzykulturowych i proekologicznych, osadzając je w szerszych postulatach mówiących

o potrzebie przekraczania neoliberalnego profilowania wiedzy w procesach jej demokratyzacji (zob. Majbroda, 2020) i ekologizacji.

Współczesność europejska stanowi splot rozmaitych dyskursów narodowych, transnarodowych, tożsamościowych, ekologicznych i ekonomicznych, które zazębiają się ze sobą, oświetlając ważne kwestie społeczno-kulturowe, geopolityczne i środowiskowe z różnych perspektyw. Wielość stanowisk, punktów widzenia oraz interesów reprezentowanych przez rozmaite grupy i społeczności, a także siły polityczne i ekonomiczne jest tak duża, że nie sposób stworzyć ich wiarygodnych, a zarazem wyczerpujących reprezentacji w przestrzeni edukacji. Jednocześnie, jak trafnie sformułował to Jeremi Bruner, „przedsięwzięciu edukacyjnemu, które unika podjęcia nieuchronnego ryzyka związanego z rozwijaniem i promowaniem określonej wizji świata, grozi stagnacja i w ostatecznym rachunku – alienacja” (Bruner, 2006, s. 31).

Edukacja będąca jedną z najważniejszych domen życia społecznego oraz edukowanie rozumiane jako *praxis* składają się z praktyk kulturowo-społecznych, które polegają nie tylko na przekazywaniu i zdobywaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, jak zakładają krajowe ramy kwalifikacji (zob. Chmielecka, 2013), lecz także na kształtowaniu świadomości, wrażliwości i otwartej wyobraźni społecznej (Castoriadis, 1987) we współczesnej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Dla koncepcji edukacji otwierającej ważne jest przy tym przekonanie, że realizacja jej postulatów nie musi prowadzić do przekazywania konkretnych treści w formie obowiązujących dogmatów i nie zawsze oznacza udzielanie trafnych odpowiedzi. Sprzyja natomiast restrukturyzacji społeczeństwa w praktykach mobilizowania i wzmacniania różnych wrażliwości kulturowych i społecznych (zob. Fortun, 2015), co może okazać się największą jej zaletą w niepewnych czasach i niestabilnym świecie.

Edukacja otwierająca łączy w sobie założenia i idee wpisujące się w edukację międzykulturową, wielokulturową, regionalną, antydyskryminacyjną, obywatelską, proklimatyczną, dysponując przy tym kapitałem emancypacyjnym, równościowym, a także proekologicznym. Jej ideowe założenia, podkreślające istotę współpracy i współodpowiedzialności społecznej, stanowią wyraźną krytykę ekspansywnej myśli neoliberalnej opartej na racjonalności wolnorynkowej, której podstawą jest uogólnienie modelu *homo oeconomicus* do wszystkich form zachowań stanowiących rozszerzenie analizy ekonomicznej na domeny wcześniej uznawane za nieekonomiczne (Brady, 2014). Jak trafnie zauważają Ondrej Kaščák i Branislav Pupala, również w przestrzeni edukacji można zaobserwować rizomatyczną (kłączastą) dyspersję neoliberalnych dys-

kursywnych i niedyskursywnych praktyk, które posiadają własną wewnętrzną logikę polegającą na eksponowaniu treści związanych z nieustannym inwestowaniem w swoje kompetencje, z rozwijaniem systemów eksperckich oraz kształtowaniem przedsiębiorczości i kreatywności uczących się podmiotów, przy jednoczesnym wyciszaniu i wygaszaniu tych postaw oraz wartości, które stanowią pryncypia humanistyki, a tym samym element tworzenia się społeczeństwa otwartego (Kaščák and Pupala, 2011, p. 146; Popper, 1993). Tymczasem podstawowe założenia i cele krytycznie zorientowanej edukacji otwierającej to przede wszystkim mówienie o różnych przemilczeniach, wykluczeniach, nadużyciach, jakie wpisane są w praktyki i treści edukacyjne. Otwartość edukacji polega również na tym, że możliwe jest poszerzanie jej zakresów o nowe, ważne społecznie, kulturowo, politycznie czy środowiskowo treści, których zrozumienie i rozwijanie może przeciwdziałać zamkniętości społeczeństwa, otwierając je na wiedzę oraz zmianę w działaniu i myśleniu o rzeczywistości.

W rozważaniach zawartych w tekście sytuuję swoje rozpoznania i propozycje rozumienia tej kategorii nie tyle w kontekstach oświaty i szkolnictwa, ile w publicznych przestrzeniach społeczno-kulturowych, akcentując przede wszystkim jej konceptualny i interwencyjny charakter. Tak rozumiana edukacja stanowi splot praktyk kulturowo-społecznych oraz określonych celów i przekonań, które trudno byłoby sprowadzić do roli „elementu instytucjonalnej płaszczyzny wychowania, czyli planowej, celowej działalności zorientowanej na określone efekty przy użyciu specyficznych, formalnych narzędzi” (Mikiewicz, 2016, s. 11). Jest to bowiem propozycja wprowadzania do wyobraźni społecznej ważnych treści, idei oraz propozycji działań dotyczących różnych aspektów życia w sposób relacyjny i splotowy. Relacyjność jako jedna z najistotniejszych cech życia społecznego (Strathern, 2020) i więcej-niż-ludzkiego (Serres, 2007; Tsing, 2013, pp. 27–42) stanowi także rdzeń edukacji otwierającej umożliwiający rozwijanie wiedzy o świecie powiązanej z postawami *z/wobec/wraz/*, które ontologicznie są już relacyjne, zakładając współbycie i współdziałanie, dynamiczne stawanie się ludzi i tego, co materialne, technologiczne, środowiskowe w rozlicznych intra-akcjach (Barad, 2003, pp. 815–818). Kategoria otwierania podkreśla, że jest to zarówno praktyka działająca w relacjach i w ruchu, jak i postawa afirmująca będąca rodzajem wewnętrznej dyspozycyjności podmiotów do tego, by dostrzegać i akceptować odmienne lub nowe perspektywy, style życia, przekonania i wartości. Praktykowaniu edukacji otwierającej przyświeca także idea zmiany, przeobrażania i reinterpretacji nawyków myślowych oraz okrzepłych przekonań i poglądów, które utrudniają współczesnym społeczeństwom

świadome i rozumiejące funkcjonowanie w świecie kryzysu klimatycznego, energetycznego, uchodźczego, konfliktów na tle wyznaniowym, etnicznym, problemów kulturowych, ekonomicznych i dramatów społecznych.

Otwieranie edukacji międzykulturowej i wielokulturowej

Wyrazistą strategią zabezpieczającą społeczeństwa przed groźbą izolacji i braku akceptacji dla szeroko rozumianej inności jest edukacja międzykulturowa rozwijana w światowej i europejskiej polityce oświatowej. W perspektywie edukacji między- i wielokulturowej, praktykowanych najczęściej oddolnie, poza nurtem formalnym, wpisana jest uważność pozwalająca na dostrzeżenie heterogeniczności społeczeństwa, otwierająca je na negocjowanie oraz dookreślanie powstających w tym kontekście znaczeń (Clanet, 1993, pp. 140–141, za Grzybowski, 2012, s. 29). Podczas gdy w naukach społecznych i humanistycznych poświęca się tej domenie dużo uwagi, proponując rozmaite sposoby rozumienia jej zakresów oraz stylów praktykowania (Czerniejewska, 2013; Nikitorowicz, 2009; Lewowicki, 2000; Magala, 2011), w polskiej dyskusji o szkolnictwie wątek ten od lat zajmował pozycję marginalną, a wraz z pojawieniem się w 2017 roku nowej polityki edukacyjnej został zupełnie wyciszony, mimo że aktem włączającym edukację międzykulturową do oficjalnej polityki państwa było podpisanie przez Polskę w 2003 roku *Deklaracji europejskich ministrów edukacji na temat edukacji międzykulturowej w nowym kontekście europejskim* podkreślającej, że społeczeństwa europejskie są różnorodne pod względem etnicznym, kulturowym, językowym, religijnym, biorąc pod uwagę konflikty społeczne i rozbieżności, które mogą być efektem współistnienia różnych systemów wartości i deklarując chęć zachowania wielokulturowego charakteru społeczeństwa europejskiego. Rozpoznanie to nabiera szczególnej wyrazistości wobec aktualnej sytuacji geopolitycznej oraz wyzwań, jakie związane są z trwającym kryzysem uchodźczym na granicy polsko-białoruskiej oraz z wojną w Ukrainie. Społeczeństwo polskie przyjmujące uchodźczyń i uchodźców z Ukrainy stoi przed ogromnym wyzwaniem budowania międzykulturowego porozumienia ponad poczuciem wzajemnych krzywd i trudnym sąsiedztwem doświadczanymi w przeszłości.

W szerszej perspektywie doświadczenie uchodźctwa oraz migracji w różnych jej postaciach wymaga reinterpretacji założeń i celów edukacji międzykulturowej, a także przemyślenia na nowo codziennych kontekstów jej zastosowań. Źródłem tego rozpoznania są analizy i rekomendacje tworzone

przez badaczki, badaczy i różne instytucje działające na rzecz lepszego rozpoznania potrzeb oraz trudności, z jakimi borykają się imigranci przebywający w Polsce, jak i osoby migrujące z niej do innych krajów. Wnioski, jakie nasuwają się po lekturze choćby części z nich, wskazują jednoznacznie na potrzebę rozwijania kompetencji międzykulturowych i umiejętności funkcjonowania w wielokulturowej rzeczywistości, nie tylko w instytucjonalnie pojętym szkolnictwie, lecz także w ramach różnych profesji związanych z organizacją życia społecznego na poziomie administracyjnym, legislacyjnym, w sektorze medycznym, doradztwa zawodowego, itp. Rozpoznanie to potwierdzają również wyniki badań empirycznych przeprowadzonych w latach 2021–2022 w ramach projektu Koalicji Organizacji Mniejszościowych i Migranckich, której liderem jest Fundacja Kalejdoskop Kultur z siedzibą we Wrocławiu, pt.: *Diagnoza potrzeb organizacji mniejszościowych i migranckich z województw: dolnośląskiego, małopolskiego, mazowieckiego, podkarpackiego*, które koordynowałam w wymiarze metodologicznym, opracowując następnie ich rezultaty w postaci Diagnozy (Majbroda i Syrnyk, 2022). Badania zrealizowane w ramach projektu objęły kilka grup respondentów: liderów i liderki oraz członków i członkinie NGO-sów mniejszościowych i migranckich, a zatem wybrane organizacje funkcjonujące w ramach III sektora działające w formie stowarzyszeń i fundacji, a także przedstawiciele i przedstawicielki władz miejskich i instytucji, które zajmują się kreowaniem polityki na rzecz mniejszości etnicznych i narodowych oraz środowisk migranckich. Diagnoza w formie wyników badań oraz rekomendacji kierowanych do urzędów i instytucji publicznych dotyczy konkretnego obszaru funkcjonowania wspomnianych NGO-sów, które zrzeszają przede wszystkim osoby migrujące do Polski z różnych krajów oraz mniejszości narodowe, etniczne i religijne funkcjonujące w państwie polskim. Z formalnego punktu widzenia organizacje te rozwijają swoją działalność w tej samej ramie legislacyjnej co wszystkie inne zarejestrowane w Krajowym Rejestrze Sądowym organizacje pozarządowe. Jednak fakt, iż zostały stworzone w celu konsolidacji i wspierania grup mniejszościowych borykających się z określonymi wyzwaniami natury kulturowo-społecznej, komunikacyjno-obyczajowej, administracyjnej i prawnej, sprawia, że warto uważniej przyjrzeć się kontekstom oraz sposobom ich działania. Przeprowadzone badania i otrzymane wyniki pozwoliły na określenie mocnych i słabych stron ich funkcjonowania, a także potrzeb, które definiują związanych m.in. z działalnością statutową, finansami, infrastrukturą (siedziba), tzw. zasobami ludzkimi, komunikacją z urzędnikami, skalą i możliwościami działania na rzecz środowisk mniejszościowych

i imigranckich, jednocześnie wzmacniając praktyki i polityki równościowe w społeczeństwie.

Celem projektu było również zdiagnozowanie ujawnionych w toku badań potrzeb zmian i wdrożenia dobrych praktyk, mających na celu wsparcie i polepszenie działalności zmapowanych organizacji oraz ich relacji z władzami lokalnymi i samorządowymi. Większość organizacji, które uczestniczyły w badaniu, cechuje subsydiarność i orzecznictwo. Naczelne miejsce w ich działalności zajmują zatem praktyki pomocowe i konsolidujące środowisko, co osobom migrującym – poszukującym w tych organizacjach wsparcia w procesie odnajdywania się w nowych dla siebie kontekstach społeczno-kulturowych, geopolitycznych, a przede wszystkim instytucjonalno-prawnych – jest niezbędne. Nowe formy uczestnictwa, niejednokrotnie wspierane przez inicjatywy oddolne, służą zarówno pogłębianiu poczucia przynależności, jak i wzmacnianiu widoczności grupy mniejszościowej lub migranckiej w społeczności lokalnej, a także na arenie ogólnopolskiej.

Diagnoza będąca rezultatem projektu pokazuje, jak istotne jest przygotowywanie jednostek i społeczności do rozumiejącego, opartego na akceptacji i szacunku koegzystowania w sytuacji kontaktu międzykulturowego (zob. Obidniak i Dzierżogowska, 2017). Z obserwacji i danych, których źródłem są przeprowadzone badania, wynika wyraźnie, że istnieje potrzeba rozwijania szeroko rozumianej edukacji międzykulturowej, a zatem takiej, w której współuczestniczyłyby różne podmioty, np. przedstawiciele mniejszości imigranckich, narodowych, etnicznych, ale także przedstawiciele urzędów miejskich, nauczyciele, asystenci międzykulturowi, akademicy, osoby zawodowo zajmujące się nauczaniem języka polskiego. Posiadanie kompetencji międzykulturowych stanowi bowiem nie tylko duże wyzwanie w procesie wychowania dzieci pochodzących z grup mniejszościowych lub funkcjonujących w rodzinach imigrantów, lecz także warunek umożliwiający sprawne, pełnowartościowe, wieloaspektowe funkcjonowanie grup mniejszościowych i imigranckich w kraju przyjmującym.

Edukacja międzykulturowa, definiowana zwykle i problematyzowana głównie jako ścieżka przekazywania wiedzy w strukturach formalnych i instytucjonalnych regulowanych przez prawo oświatowe, praktykowana jest także w rozproszeniu, a jej beneficjentami są nie tylko dzieci i młodzież w wieku szkolnym, lecz także wszystkie osoby potrzebujące realnego wsparcia w postaci podnoszenia kompetencji językowych, kulturowych i społecznych w nowych rzeczywistościach krajów przyjmujących. Tym samym myślenie o edukacji międzykulturowej winno być poszerzone o konteksty

imigranckie i mniejszościowe, by rzeczona edukacja mogła stanowić realny pomost łączący dotychczasowe światy przybyszów i nowe rzeczywistości, do których jeszcze nie przynależą, funkcjonując w swoistym rozdarciu pomiędzy dwoma światami (zob. Kość-Ryżko, 2021). Z jednej strony, organizacje migranckie i mniejszościowe, które wzięły udział w diagnozie, wskazywały na to, że na wiele sposobów starają się rozwijać edukację międzykulturową, jednak z różnym skutkiem. Wśród podstawowych barier, które ograniczają ich możliwości w tym zakresie, wymieniano przede wszystkim brak funduszy, brak doświadczenia oraz braki lokalowe. Z drugiej strony, wyniki badań pokazują, że również w kraju przyjmującym, w urzędach, różnego rodzaju instytucjach publicznych, w różnych sektorach życia społecznego, potrzebni są wykwalifikowani urzędnicy, asystenci międzykulturowi, którzy mogliby być przewodnikami dla przybyszy z różnych części Europy i świata, pomagając im w funkcjonowaniu w obcych dla nich światach kulturowych, społecznych i legislacyjnych. Tymczasem wiele osób, z którymi przeprowadzano rozmowy na temat tego, jakie bariery i utrudnienia w sprawnym funkcjonowaniu napotykają organizacje mniejszościowe i migranckie, podkreślało, że dużym utrudnieniem jest nastawienie urzędników, ale także pewne luki w międzykulturowych kompetencjach tych osób. Wskazywano na to, że relacje panujące w sektorze administracyjnym są bardzo sformalizowane, co sprawia, iż znacznie utrudniona jest komunikacja pomiędzy grupami mniejszościowymi a przedstawicielami urzędów czy instytucji publicznych, którzy często posiadają nikłą wiedzę na temat kodów i kontekstów kulturowych, obyczajowości poszczególnych grup mniejszościowych i migranckich, a także mniejszości etnicznych czy narodowych, co stanowi bardzo istotną blokadę w rozwijaniu fortunnej współpracy pomiędzy tymi podmiotami. Podstawowym utrudnieniem w tych interakcjach jest ograniczona możliwość komunikacji, gdyż liderzy i liderki grup powstających w trakcie procesu uchodźczego lub migracyjnego nie znają języka polskiego albo posługują się nim w niewielkim stopniu, co uniemożliwia im sprawne funkcjonowanie w świecie urzędów, formularzy, ankiet oraz obowiązujących przepisów.

W projektowaniu skutecznej edukacji międzykulturowej i wielokulturowej warto uwzględnić aktywną rolę organizacji mniejszościowych i migranckich, wspierając je w rozwijaniu edukacji czerpiącej z ich wiedzy i doświadczeń. Tymczasem zarówno z wypowiedzi osób przynależących do tych organizacji, jak i z wypowiedzi urzędników, pracowników instytucji publicznych wynika bardzo wyraźnie, że w niewielkim stopniu wykorzystuje się potencjał edukacyjny tych społeczności, które wsparte odpowiednimi narzędziami mogłyby

rozwijać strategie edukacyjne i wspierać edukację formalną. Bardzo rzadko przedstawiciele organizacji mniejszościowych i migranckich są zapraszani w roli ekspertek i ekspertów do debat na temat społeczeństwa wielokulturowego oraz potrzeb społeczności mniejszościowych. Niezwykle rzadko pełnią tę rolę, opiniując różnego rodzaju projekty z zakresu edukacji wielo- lub międzykulturowej, które bywają oderwane od realiów i konkretnych kodów kulturowych, powstając w urzędach i jednostkach administracji publicznej. W konsekwencji tych rozpoznań jedną z wyraźnych rekomendacji opracowanej diagnozy jest to, by inicjować i wspierać współpracę, która pozwoliłaby na wykorzystanie i wyzyskanie kapitału społecznego i kulturowego grup mniejszościowych i migranckich, co pozwoliłoby zarówno na zdynamizowanie rozwoju edukacji regionalnej, międzykulturowej, wielokulturowej w kraju, jak i na stworzenie infrastruktury wsparcia dla przybyszy, którzy nie odnajdują się w nowych realiach kulturowo-społecznych i prawnych.

Edukacja do przyszłości w dobie kryzysu klimatycznego i ekologicznego

Potrzeba otwierania edukacji na palące kwestie społeczne i środowiskowe nabiera wyrazistości w kontekście kryzysu klimatycznego i powiązanych z nim konsekwencji społeczno-środowiskowych, ekonomicznych i geopolitycznych. Gwałtowne zmiany zachodzące w konkretnych miejscach na świecie związane z suszami, powodzią, huraganami, zakwaszaniem oceanów, deforestacją, kryzysem hydrologicznym, topnieniem lodowców i wieloma innymi dramataми środowiskowymi nierzadko powiązanymi z rozwijaniem różnych gałęzi przemysłu, np. wydobywczego, energetycznego, mają realny wpływ na dobrostan milionów ludzi, którzy bogacą się, doświadczają pauperyzacji, zmuszani są do przymusowych migracji, zmiany dotychczasowych stylów życia oraz poszukiwania nowych form radzenia sobie z przeobrażeniami krajobrazów, w których funkcjonują. Przekonanie, iż przeciwdziałanie kryzysowi klimatycznemu wymaga konkretnych zmian w wyobraźni społecznej, znalazło wyraz w *Porozumieniu Paryskim*, w którym podkreślono potrzebę współpracy stron porozumienia na rzecz zwiększania zakresu edukacji, szkoleń, świadomości społecznej oraz dostępu do informacji na temat zmian klimatu (Paris Agreement, 2015, p. 16). Myśl dotycząca potrzeby edukowania społeczeństwa wobec kryzysu klimatycznego i ekologicznego oraz ich cywilizacyjnych konsekwencji stała się przewodnią ideą międzynarodowej konferencji on-line zorganizowanej przez UNESCO w maju 2021 roku. Podczas obrad

pod hasłem *Edukacji dla zrównoważonego rozwoju (2030)* kraje członkowskie podpisały *Deklarację Berlińską*, zobowiązując się do wprowadzenia istotnych treści związanych z kryzysem klimatycznym i zrównoważonym rozwojem (zob. Buckles, 2018) do programów nauczania, by przygotowywać społeczeństwo w Europie i na świecie do koniecznych zmian w nawykach i stylach życia oraz do transformacyjnej, niskoemisyjnej przyszłości¹.

W dobie diagnozowania marazmu epoki antropocenu (Bińczyk, 2018) i uznania niespotykanego dotąd wpływu czynników antropogenicznych na kondycję środowiska i kryzys klimatyczny paląca staje się potrzeba edukowania społeczeństwa w zakresie aktualnej sytuacji planetarnej oraz odpowiedzialności ekologicznej, która wiąże się nie tylko ze świadomymi stylami życia oraz troską o teraźniejszość planety. Jak czytamy w raporcie Krytyki Politycznej pt. *Nie nasza wina, nie nasz problem. Katastrofa klimatyczna w oczach Polek i Polaków podczas pandemii*: „Badanym, niezależnie od wieku, mieszają się wszystkie proekologiczne działania. Po raz kolejny można wspomnieć o szkole. Wydaje się, że dziś młodzi Polacy wynoszą z niej tyle samo informacji o zmianach klimatu i sposobach zapobiegania im, ile ich rodzice czy dziadkowie w czasach, gdy wiedza na te tematy dopiero się rodziła. Świadczy to jednak nie tylko o całkowitej porażce systemu edukacyjnego, lecz także o niepowodzeniu tysięcy kampanii edukacyjnych i informacyjnych prowadzonych poza systemem formalnego kształcenia” (Bieńkowska, Drygas i Sadura, 2021, s. 44). Istotna jest także umiejętność myślenia postantropocentrycznego oraz podejmowanie prób prognozowania i wyobrażania sobie transformacyjnych przyszłości (Connell, 2020, pp. 218–235) wraz z odkrywaniem tego, co Kim Fortun określa mianem środowiskowego sensu (*environmental sense*) zmieniającego sposoby myślenia i praktyki działania (2016, p. 5). Ekologizacja wiedzy poza eksponowaniem treści związanych z kryzysem klimatycznym, ekologicznym i środowiskowym może pełnić rolę kontrhegemonicznej praktyki odzyskiwania perspektywy krytycznej wobec neoliberalnie sprofilowanych celów i strategii edukacyjnych (zob. Majbroda, 2018, ss. 183–198), które „są ściśle zorientowane na antropocentryzm i przesiąknięte wyjątkowością ludzkiego charakteru do tego stopnia, że wartości i dramaty nie-ludzkich dziejów są marginalizowane lub trywializowane”, ograniczając „zdolność przyznania się do ekologicznej porażki, do zaangażowania się w działania społeczne, a nawet do rozpoznania towarzyszącego im

¹ Polski Komitet ds. UNESCO: Światowa Konferencja nt. Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju (2.09.2022).

żału spowodowanego ekologiczną degradacją” (Jones, Rigby and Williams, 2020, p. 395).

Wraz z rozpowszechnieniem się logiki neoliberalizmu w różnych obszarach świata społecznego pojawiło się prawdziwe wyzwanie, jakim jest potrzeba zakwestionowania znaczeń wprowadzonych przez myślenie neoliberalne oraz przeciwdziałanie związanej z nim marginalizacji innych wartości, takich jak „sprawiedliwość społeczna, uczestnictwo demokratyczne, zrównoważenie ekologiczne” (Brown, 2015, p. 432). Aktualne badania przeprowadzane przez psychologów środowiskowych, socjologów i antropologów pokazują wyraźnie nikłe poczucie społecznej odpowiedzialności za kondycję środowiska przy jednoczesnym odczuciu braku sprawczości i pewnej bezradności w tym zakresie (Gulla, Tucholska i Ziernicka-Wojtaszek, 2020).

Edukowanie do świadomości przyczyn i konsekwencji kryzysu klimatycznego w skali globalnej oraz umiejętności rozpoznawania kryzysów środowiskowych i społecznych w lokalnych wymiarach wiąże się z pilną potrzebą zmiany wysokoenergetycznych, konsumpcyjnych stylów życia, które stanowią rdzeń późnego kapitalizmu zorientowanego na rozwój i wzrost oraz akumulację kapitału przy neoliberalnym zarządzaniu surowcami i środowiskiem (Harvey, 2003). Nie da się bowiem poprawiać kondycji planety, zarządzając nią w neoliberalny sposób wedle późnokapitalistycznych reguł gry. Jak podkreśla krytyczka racjonalności neoliberalnej Aihwa Ong, przygotowywane do samozarządzania sobą w myśl *governmentality* podmioty, kształtowane w ramach neoliberalnej racjonalności zorientowanej na konkurencyjność, zysk i sukces przy wsparciu technologii samozarządzania i technik samo-inżynierii (Foucault, 1982) skłonne są troszczyć się przede wszystkim o siebie oraz własny dobrostan (Ong, 2006).

W neoliberalnie i kapitalistycznie skrojonym świecie prawdziwym wyzwaniem staje się edukacja do zmiany stylów życia, koniecznego współdziałania oraz ograniczania gospodarek nastawionych na wzrost i zysk (zob. Hornborg, 2019). W zarysowanym zaledwie kontekście wyzwań związanych z aktualnym kryzysem klimatycznym i społecznym wyrazista staje się potrzeba wzmacniania i popularyzacji nauczania, które, jak słusznie podkreśla antropolożka Kim Fortun, „winno być raczej konstruktywne niż pouczające, pomagając przygotować studentów do pełnienia ról w skomplikowanych, hałaśliwych światach, które potrzebują bogatego połączenia empirycznego zrozumienia, analizy, wizji, osądu i kreatywnej komunikacji” (2021, p. 3). Tak konceptualizowana edukacja otwierająca powinna mieć do dyspozycji wiedzę, doświadczenia i gotowość na zmianę, które stanowią jedne z naj-

ważniejszych zasobów kulturowo-społecznych. Stawką w grze jest szansa nabywania kompetencji w zakresie rozumienia potencjału alternatywnych, proekologicznych sposobów działania i organizacji społeczeństwa, zdolność do rozumienia wieloaspektowych uwarunkowań aktualnych kryzysów oraz ich kulturowo-społecznych, ekonomicznych i politycznych determinant, a także konsekwencji tego stanu rzeczy. Jest nią także umiejętność porzucania własnej perspektywy spoglądania na rzeczywistość na rzecz próbowania nowych soczewek i filtrów radzenia sobie z jej niejednoznacznością i paruzją, tworząc raczej wiedzę wokół (*knowing around*) aniżeli wiedzę o (*knowing of*) (Lorimer i Driessen, 2014, p. 176).

Nie oznacza to jednak założenia, w myśl którego edukacja otwierająca powinna być rozwijana retroaktywnymi praktykami zmierzającymi do powrotu humanizmu jako wielkiej, kolektywnej zasady fundującej ład społeczno-kulturowy, nie jest to bowiem przestrzeń bezkonfliktowa i apolityczna. Sięgając do myśli Chantal Mouffe, można by powiedzieć, że edukacja, podobnie jak polityka, zawsze dotyczy tożsamości kolektywnych, a z ich wielości bierze się wiele ognisk antagonizmu. Jak podkreśla filozofka, tożsamości kolektywne powstają bowiem zawsze przez skonstruowanie opozycji „my i oni” (Mouffe, 2015, s. 87). Uznanie owych tożsamości uważa Mouffe za nieodzowny warunek zaistnienia radykalnej demokracji, podkreślając, że „perspektywa, jaką jest »agonistyczny pluralizm«, który odsłania niemożność ustanowienia konsensu bez wykluczenia, ma fundamentalne znaczenie dla demokratycznej polityki. Przestrzegając przed iluzją w pełni zrealizowanej demokracji, każe podtrzymywać demokratyczną kontestację” (Mouffe, 2015, s. 98). Ważnym celem edukacji rozwijanej w ramach tak rozumianej demokracji jest umiejętność rozpoznawania źródeł określonych dyskursów oraz teoretycznych, ideowych i etycznych umiejscowień wiedzy eksperckiej i akademickiej, a także świadomość istnienia mechanizmów kreowania i stabilizowania dystynkcji takich jak: środowiskowe-społeczne, ekonomiczne-ekologiczne, natura-kultura, uprzywilejowane-zmarginalizowane, dominujące-podporządkowane w ich globalnych uwarunkowaniach i lokalnych uobecnieniach. Rozwijanie w edukacji perspektywy ekokrytycznej umożliwi lepsze rozumienie tego, jak wchodzimy w interakcje z narracjami środowiskowymi na poziomie mentalnym i afektywnym w sposób, który jest zarówno biologicznie uniwersalny, jak i kulturowo specyficzny (Weik von Mossner, 2017, p. 9). Ostatecznie na horyzontach tak rozumianej edukacji, którą można by nazwać pedagogiką przejścia (Rimanoczy, 2021), znajdują się współpraca wraz ze współmyśleniem – praktyki konieczne do mobilizowania świata w obliczu doświadczania

nych i diagnozowanych kryzysów oraz dramatów klimatycznych, środowiskowych i społecznych.

* * *

Domena publiczna, a wraz z nią edukacja, zawsze mogłaby wyglądać inaczej, co stanowi zachętę do rozważania i rearanżacji jej aktualnych postaci. Edukacja otwierająca jest krytycznie sprofilowanym przygotowaniem do przyszłości i jej aktualnie prognozowanych kształtów, w poczuciu jasnego celu i współodpowiedzialności, nawet jeśli jest to w znacznej mierze proces stawiania pytań i wyrażania wątpliwości zamiast przyswajania gotowych, formułowanych gdzie indziej odpowiedzi i wypracowywanych w nieznanym kontekstach rozwiązań. Wyzwania współczesnego świata powodują zmiany w pojmowaniu edukacyjnych treści, których wartość przestaje być mierzona ich normatywnym charakterem, co – z przybieraniem przez nie formuł zachęcających do orientowania się i próbowania – wzmacnia ich potencjał heurystyczny i eksploracyjny. W badaniach i poznawaniu rzeczywistości poprzez praktykę i działanie powstaje wiedza, której coraz częściej przypisuje się, mówiąc za Crossem, wytwórczy, „dizajnerski, projektancki charakter” (*designerly ways of knowing*) (Cross, 2006). Wiąże się z tym konieczność podejmowania prób ponownego namysłu nad pojęciem „naukowości”, „eksperckości”, „autorytetu naukowego”, a także relacji między nauką, sektorem usług, nowymi technologiami, polityką i społeczeństwem (Feenberg and Callon, 2010).

Mobilizacja wyobraźni społecznej „łączy wiedzę, ludzi i działania w celu tworzenia wartości”, wykraczając przy tym znacznie poza strategie rozpowszechniania nauki w modelu „od źródła do beneficjenta, od badacza do społeczności” (Bennet and Bennet, 2008, p. 3). Uzmysłowanie sobie sieci zależności wpisanych w społeczne współtworzenie wiedzy będącej istotnym zasobem edukacji zachęca do przemyślenia jej relacyjności, co oznacza, iż to, co stanowi wiedzę określonego czasu, miejsca i kontekstu kulturowego, jest splotem wielu profesjonalnych i nieprofesjonalnych praktyk, wyrazem rozmaitych przekonań, doświadczeń i dążeń, które biorą początek w rozlicznych źródłach społecznych. W praktykowaniu edukacji otwierającej na różne postawy i treści chodziłoby zatem nie tylko o komunikowanie czegoś społeczeństwu w formie eksperckiego naukowego monologu, lecz przede wszystkim o to, by ze społeczeństwem współdziałać, debatować, współtworzyć, a także, by uważnie i krytycznie przyglądać się aktualnej polityce edukacyjnej, diagnozować jej stan, trzymać rękę na pulsie i reagować na jej nadużycia, wykluczenia, przemilczenia oraz ideologiczne manipulacje.

Bibliografia

- Barad, K. 2003. Posthumanist Performativity: Toward and Understanding of How Matter Comes to Matter, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*. **28**, pp. 801–831.
- Bennet, A. and Bennet, D. 2008. *Knowledge mobilization in the social sciences and humanities: moving from research to action*. Frost, West Virginia, USA: MQI Press.
- Bieńkowska, Z., Drybas P. i Sadura, P. 2021. *Nie nasza wina, nie nasz problem. Katastrofa klimatyczna w oczach Polek i Polaków podczas pandemii*. Warszawa: Krytyka Polityczna. Instytut Studiów Zaawansowanych.
- Bińczyk, E. 2018. *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Warszawa: PWN.
- Brady, M. 2014. Ethnographies of Neoliberal Governmentalities: from the neoliberal apparatus to neoliberalism and governmental assemblages. *Foucault Studies*. **18**, pp. 11–33.
- Brown, J. 2015. Comments to Audit Culture Revisited Rankings, Ratings, and the Reassembling of Society by Cris Shore and Susan Wright. *Current Anthropology*. **56** (3), pp. 431–432.
- Bruner, J. 2006. *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Universitas.
- Buckles, J. 2018. *Education, Sustainability and the Ecological Social Imaginary. Connective Education and Global Change*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Castoriadis, C. 1987. *The Imaginary Institution of Society*. Cambridge: MIT University Press.
- Chmielecka, E. 2013. Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. *Studia BAS*. **3**, ss. 107–134.
- Clanet, C. 1993. *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en education et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Connell, R. 2020. Maroon Ecology: Land, Sovereignty, and Environmental Justice. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*. **25** (2), pp. 218–235.
- Cross, N. 2006. *Designerly Ways of Knowing*, London: Springer Verlag.
- Czerniejewska, I. 2013. *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Deklaracja europejskich ministrów edukacji na temat edukacji międzykulturowej w nowym kontekście europejskim*. <http://archiwum.men.gov.pl> (15.08.2022).
- Feenberg, A. and Callon, M. 2010. *Between Reason and Experience: Essays in Technology and Modernity*. London: The MIT Press.
- Fortun, K. 2017. Anthropology in Farm Safety. *Journal of Agromedicine*. **22** (1), pp. 14–16. <http://dx.doi.org/10.1080/1059924X.2016.1254697> (2.07.2022).
- Fortun, K. 2015. Ethnography in Late Industrialism. In: Starn, O. eds. *Writing Culture. Life of Anthropology*. Durham, London: Duke University Press, pp. 119–136.
- Fortun, K. 2021. “Teaching Environmental Teachers,” contribution to GTI Forum “The Pedagogy of Transition”, Great Transition Initiative), <https://greattransition.org/gti-forum/pedagogy-transition-fortun> (8.09.2022).
- Foucault, M. 1982. Technologies of the Self. In: Martin, L. H., Gutman, H. and Hutton, P. H. eds. *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press, pp. 16–49.
- Grzybowski, P. P. 2012. *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*. Kraków: Impuls.
- Gulla, B., Tucholska, K. i Ziernik-Wojtaszek, A. 2020. *Psychologia kryzysu klimatycznego*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, Biblioteka Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Harvey, D. 2003. *The New Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hornborg, A. 2019. *Nature, Society and Justice in the Anthropocene. Unraveling the Money – Energy – Technology Complex*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ingold, T. 2018. *Anthropology and/as Education*. New York: Routledge.
- Kaščák, O. and Pupala, B. 2011. Governmentality – Neoliberalism – Education: The Risk Perspective. *Journal of Pedagogy*. **2**, pp. 145–160.
- Kość-Ryżko, K. 2021. *Uchodźczynie – kobiety, matki, banitki. Rola kultury pochodzenia w samopostrzeganiu i akulturacji migrantek przymusowych*. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Lewowicki, T. 2000. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ss. 21–35.
- Lorimer, J. and Driessen, C. 2014. Wild experiments at the Ostvaardersplas-sen: rethinking environmentalism in the Anthropocene. *Transactions of the Institute of British Geographers*. **39** (2), pp. 169–181.

- Magala, S. 2011. *Kompetencje międzykulturowe*. Warszawa: Wydawnictwo JAK.
- Majbroda, K. 2018. Neoliberalna racjonalność w polityce edukacyjnej jako narzędzie kształtowania społeczeństwa samorządzącego. Perspektywa antropologiczna. W: Cybał-Michalska, A., Melosik, Z., Gmerek, T. i Segiet, W. red. *Tożsamość i edukacja. Społeczne konstrukcje i reprezentacje*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 183–198.
- Majbroda, K. 2020. Edukacja otwierająca jako strategia demokratyzacji wiedzy i współtworzenia wyobraźni społecznej. *Łódzkie Studia Etnograficzne*. 59, ss. 9–31.
- Majbroda, K. i Syrnyk, J. 2022. *Diagnoza potrzeb organizacji mniejszościowych i migranckich wraz z rekomendacjami dla lokalnych samorządów*. Wrocław: Kalejdoskop Kultur.
- Mikiewicz, P. 2016. *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mouffe, Ch. 2015. *Agonistyka. Polityczne myślenie o świecie*. Tłum. B. Szelewa. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. 2011. Edukacja regionalna jako podstawa kreowania społeczeństwa obywatelskiego. W: Cudowska, A. red. *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Księga Jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Balickiemu*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, ss. 23–32.
- Obidniak, D. i Dzierzgowska, A. red. 2017. *Czytanki o Edukacji – szkolne gry z historią*. Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego.
- Olmos-Peñuelaa, J., Castro-Martíneza, E. and D’Este, P. 2014. Knowledge transfer activities in social sciences and humanities: Explaining the interactions of research groups with non-academic agents. *Research Policy*. 43 (4), pp. 696–706.
- Ong, A. 2006. *Neoliberalism as Exception: Mutations in Citizenship and Sovereignty*, London: Duke University Press.
- Paris Agreement. United Nations. 2015. unfccc.int/sites/default/files/english_paris_agreement.pdf (29.07.2022).
- Popper, K. 1993. *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie. T. 1. Urok Platona* (przeł. K. Krahełska). Warszawa: PWN.
- Rimanoczy, I. 2021. “Cultivating a Sustainability Mindset” contribution to GTI Forum “The Pedagogy of Transition” *Great Transition Initiati-*

- ve, <https://greattransition.org/gti-forum/pedagogy-transition-rimanoczy> (8.09.2022).
- Serres, M. 2007. *The Parasite*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Strathern, M. 2020. *Relations. An anthropological account*. Durham: NC: Duke University Press.
- Tsing, A. 2013. More-than-Human Sociality. A call for critical description. In: Hastrup, K. ed. *Anthropology and Nature*. New York and London: Routledge, pp. 27–42.
- Weik von Mossner, A. 2017. *Affective Ecologies. Empathy, Emotions, and Environmental Narrative*. Columbus: The Ohio State University Press Columbus.

Opening education – intercultural and pro-environmental education for the future?

Abstract: This article is aimed at presenting the main assumptions of the opening education in the context of the need to develop regional, intercultural and pro-environmental education. The reflections and diagnoses presented in the text draw on both the author's research and teaching experience, as well as on a critical view of educational policy developed in Poland. The author asks if opening education can be used as a tool for the democratizing and ecologisation of knowledge, shaping an open society and social imagination. In the context of late capitalism, the dominant neoliberal rationality, the multiculturalism of the world, the climate and environmental crisis, an important aspect of the discussion is the diagnosis of the need to practice opening education to the future.

Keywords: opening education, ecologization of knowledge, climate crisis, social imagination, future

Translated by Katarzyna Majbroda



Fanatyzm jako problem wychowawczy

Streszczenie: Wychowanie jest takim wprowadzaniem w wartości, dzięki któremu stają się one stałym punktem odniesienia w działaniu, a nawyk odnoszenia się do norm przez te wartości wskazywanych i ich stosowanie był utrwalony. Jednakże bezwarunkowe, bezwzględne i żarliwe stosowanie się do norm jest przejawem fanatyzmu. Artykuł, odnosząc się do dwóch koncepcji filozoficznych, próbuje odpowiedzieć na pytanie, jak można wychowywać do opowiadania się po stronie wartości, unikając jednocześnie kształtowania w osobie wychowywanej postawy fanatycznej. Analizowane jest podejście L. Kołakowskiego i R. Rorty'ego kładące nacisk na zasadę niekonsekwencji oraz podejście A. MacIntyre wskazujące na etykę cnoty.

Słowa kluczowe: fanatyzm, wartości, filozofia wychowania, socjologia wychowania

Wprowadzanie

We współczesnym, coraz bardziej spluralizowanym i wielokulturowym świecie nieustająco rośnie rola tolerancji. Uznanie jej za jedną z podstawowych cnot życia społecznego nakazuje szczególnie uważną refleksję na jej temat, w tym również na temat postaw jej przeciwnych oraz sposobów ich uniknięcia. Nie ma wątpliwości co do szkodliwych skutków fanatyzmu zarówno w przestrzeni publicznej, jak i na gruncie prywatnym (por. Mead, 1977, pp. 35–38). Fanatyzm pojawia się nie tylko podczas terrorystycznych ataków na bloki mieszkalne, szkoły czy samoloty. Równie dobrze szkodliwość fanatyzmu i jego niszczycielski charakter można wykazać, analizując pozornie błahę incydenty dziejące się w naszym życiu codziennym.

Prawdomówność – na przykład – jest jedną z podstawowych reguł, bez których niemożliwe byłoby życie społeczne, lecz jednocześnie fanatyczne

przekonanie, iż prawdę należy mówić każdemu, zawsze i wszędzie, przeważnie jest nieskuteczne (tzn. prowadzi do celów innych niż zamierzone), a przede wszystkim może po prostu robić krzywdę nie tylko podmiotowi głoszącemu takie przekonania, ale też innym osobom, a nawet całej społeczności.

Na gruncie literatury najlepszą ilustracją takiego podejścia jest dramat Henryka Ibsena *Dzika kaczka*. Jej bohater, wiedziony idealistycznym przekonaniem o powinności realizowania wszelkich „postulatów ideowych”, czuje się uprawniony, a nawet wręcz zobowiązany, do ujawniania cudzych tajemnic, czym doprowadza do (oczywiście cudzej) tragedii. W ostatniej scenie jedna z postaci tej sztuki mówi: „Ach, życie byłoby nienajgorsze, gdyby nam tylko oszczędzono tych kochanych wierzyteli, którzy nachodzą nasze skromne mieszkania prezentując postulaty ideowe” (Ibsen, 1958, s. 230).

W ujęciu Ibsena mamy zatem do czynienia z sytuacją dychotomiczną: albo uznajemy nadrzędność „owych postulatów” ideowych domagających się stosowania zawsze i wszędzie, niezależnie od swoich konsekwencji, a więc tym samym dopuszczamy możliwość uczynienia krzywdy innym, albo w imię unikania cudzej krzywdy odrzucamy powszechne zasady moralne. W praktyce sprowadza się to do żądania dokonania wyboru między fanatyzmem a nihilizmem. „Relatywizm i fundamentalizm to dwie strony medalu. Oba stanowiska są w najwyższym stopniu współczesne i oba stanowią reakcję na relatywizującą dynamikę nowoczesności. Relatywista akceptuje tę dynamikę, fundamentalista ją odrzuca” (Berger i Zijderveld, 2010, s. 78).

Potępienie fanatyzmu rodzi jednak poważną trudność dla wszystkich teorii wychowania. Z jednej strony wychowywanie ku wartościom, a więc do przyswajania stałych i ugruntowanych przekonań moralnych będących podstawą działania i decyzji moralnych, jest cechą dojrzałej osobowości, a tym samym powinno stać się celem zabiegów wychowawczych (por. Szempruch, 2013, ss. 254–262), z drugiej strony te same przekonania zastosowane z fanatycznym zaangażowaniem mogą niezwykle łatwo doprowadzić do tragedii. Każdy wychowawca oraz teoretyk wychowania staje zatem przed pytaniem: jak sprawić, by wychowanek miał przekonania moralne, a jednocześnie nie stał się ich fanatycznym wyznawcą? (por. m.in. Berger i Zijderveld, 2010). O tym, że jest to problem prawdziwy, zaświadcza chociażby Richard Hare: „posiadanie intuicji moralnych wcale nie jest przejawem fanatyzmu. Niemniej trudno odróżnić fanatyka od zwykłego, dobrego człowieka” (Hare, 2001, s. 220). W praktyce bowiem obaj dążą do realizacji swoich przekonań moralnych.

Fanatyzm jest pojęciem złożonym i wieloznacznym, niemniej można wskazać na dwa jego konstytutywne elementy wymieniane przez większość autorów

zajmujących się tym zagadnieniem. Pierwszym jest sam status posiadanych przez fanatyka przekonań. Fanatyk wierzy bowiem, iż mają one status prawdy ostatecznej (por. Gellner, 1997, s. 11), co zwalnia go z obowiązku poddania ich krytycznej refleksji, jak też racjonalnego ich uzasadniania podczas debaty publicznej (por. Spaemann, 1996, s. 151). Jak pisze Richard Hare, „korzenie fanatyzmu tkwią (...) w niezgodzie na myślenie krytyczne bądź w niezdolności do takiego myślenia” (2001, s. 216).

Drugim wskazywanym elementem jest gorliwe zaangażowanie się w praktyczne zastosowanie wyznawanych zasad. To nie treść naszych przekonań sprawia, że jakaś osoba staje się fanatykiem, *lecz jej stosunek do nich* (por. Szahaj, 2000, s. 213). Jak pisał Emil Cioran, „sama w sobie każda idea jest obojętna, w każdym razie taka powinna być, a człowiek ożywia ją, przenosi na nią swój zapał i szaleństwo; skażona, przemieniona w wiarę, osadzona w czasie, przybiera kształt zdarzenia: w ten sposób dokonuje się przejście od logiki do epilepsji... Tak rodzą się ideologie, doktryny i krwawe farsy” (Cioran, 2015, s. 9).

Wydaje się jednak, iż dopiero łączne wystąpienie obu tych elementów (a więc żarliwa gorliwość w stosowaniu zasad niepoddanych wcześniej krytycznej ocenie) pozwala mówić o fanatyzmie. Samo przyjęcie w sposób niekrytyczny przekonań moralnych nie musi prowadzić do braku tolerancji i stosowania przemocy.

Praktycznym wyrazem braku fanatyzmu jest umiejętność zrobienia wyjątku od uznanej reguły moralnej (czego zabrakło np. bohaterowi dramatu Ibsena). „Są bowiem i takie intuicje, które dobrze jest mieć, ale kurczowe trzymanie się ich może w skrajnym przypadku okazać się złe” (Hare, 2001, s. 217).

Problemem wychowawczym nie jest zatem samo potępienie fanatyzmu – co w gruncie rzeczy jest sprawą oczywistą i powszechnie uznawaną – lecz problem metody wychowawczej, która pozwoli młodemu człowiekowi na samodzielne zdobycie własnego światopoglądu (a później – w dorosłym życiu uczynienie go konsekwentną podstawą własnych działań), a jednocześnie umożliwi takie zaangażowanie w wyznawane wartości, które uchroni go przed fanatyzmem. Rzeczą filozofii i socjologii wychowania jest z kolei wskazanie teoretycznego kontekstu i sposobu uzasadnienia takich działań (por. Gałkowski, 2016, ss. 30–32).

Pojawia się jednak natychmiast następny problem – czy wszystkie systemy filozoficzne w jednakowym stopniu potrafią obronić się przed fanatyzmem? Problem wbrew pozorom jest istotny, gdyż jak będziemy starali się wykazać,

uzasadnienie fanatyzmu można znaleźć u myślicieli, którzy w potocznym mniemaniu są jak najdalej od takich poglądów (np. w tekstach Immanuela Kanta).

Jednocześnie jednak tradycja filozoficzna wskazuje na przynajmniej dwie strategie pozwalające na uniknięcie tych skrajności, a więc pozwalające zachować ważność normy moralnej, a jednocześnie wskazujące na ograniczenia jej zastosowania. Tymi strategiami są niekonsekwencja oraz roztropność. Problemem wychowawczym pozostaje odpowiedź na pytanie: Czy obie te strategie uzasadnione i mające zastosowanie w życiu ludzi dorosłych są możliwe do zastosowania wobec osób będących dopiero na etapie formowania swojego światopoglądu?

Kantyzm jako podłoże fanatyzmu

Jednym z podstawowych założeń etyki kantowskiej jest przekonanie, że moralna ocena czynu nie zależy od tego, jak oceniamy skutek naszych działań, lecz jedynie od słuszności naszych intencji moralnych: „wartość moralna działania z obowiązku tkwi nie w zamiarze, który przez nie ma być urzeczywistniony, ale w maksymie, według której je postanawiamy, nie zależy więc od rzeczywistości przedmiotu czynu, lecz tylko od zasady woli” (Kant, 2001, s. 17). Następstwem takiego stanowiska pozbawiającego realną rzeczywistość, stanowiącą naturalne tło i uwarunkowanie naszej działalności, rangi argumentu w dyskusjach moralnych jest całkowita bezwyjątkowość wszelkich zasad moralnych: „nie może być bowiem nic bardziej szkodliwego i mniej godnego filozofa niż wulgarne powoływanie się na doświadczenie rzekomo niezgodne [z ową ideą]” (Kant, 1986, s. 26). Dla myśliciela z Królewca nasze czyny powinny być zawsze (i wyłącznie) podporządkowane zasadom moralnym, zatem nie do pomyslenia byłaby sytuacja, w której, zachowując ważność zasady, można by (a w skrajnym wypadku nawet należałoby) uczynić od niej wyjątek – chwilowo odstąpić od jej realizacji w imię większego dobra.

W takim wypadku po prostu przestałaby ona być zasadą moralną. W systemie Kanta zasada – maksyma moralna – obowiązuje albo nie, w pierwszym wypadku obowiązuje zawsze, w drugim nie obowiązuje wcale. Jak pisała Hannah Arendt, „według pouczeń Kanta: prawo jest prawem, i nie można być żadnych wyjątków” (Arendt, 1987, s. 178).

Najlepszym przykładem takiego podejścia są opinie Kanta na temat kłamstwa. Jego zdaniem jest ono niedozwolone i niedopuszczalne, nawet jeżeli kłamiemy z ubóstwa czy z powodu innego „kłopotliwego położenia” (Kant,

2001, s. 18). Kant twierdzi wręcz, że: „byłoby zbrodnią skłamać mordercy, który ścigając naszego przyjaciela pyta, czy ten ukrył się u nas w domu” (Kant, 2002, s. 165). Zakaz kłamstwa wywodzi się z imperatywu kategorycznego – obowiązuje zatem bez względu na okoliczności. Nie mogę pytać się o jakiegokolwiek konsekwencje kłamstwa, lecz jedynie o to, czy chcę, by dopuszczalność kłamstwa była maksymą powszechną.

Mówiąc jeszcze prościej, w dążeniu do własnej doskonałości moralnej odmawiam wzięcia odpowiedzialności za otaczający mnie świat. Jest to niewątpliwa jakaś forma fanatyzmu (por. Krasnodębski, 1991, s. 319).

Dwie intelektualne strategie zabezpieczenia się przed fanatyzmem

Fanatyzm polega przede wszystkim na „ślepych”, czysto emocjonalnym zaangażowaniu w działanie bez zrozumienia jego konsekwencji. Przeciwnieństwem fanatyzmu jest zatem pewien dystans – krytyczne podejście do własnych sądów, nie tylko w momencie ich przyjmowania, lecz przez cały czas. Dystans jest zatem nieustannym konfrontowaniem własnych sądów z rzeczywistością podczas podejmowania wszelkich decyzji. W tej sytuacji wychowanie przyszłych pokoleń, które potrafiłyby posiadać i rozwijać własne przekonania oraz konsekwentnie działać w oparciu o nie, lecz bez ślepego fanatyzmu, musi odwoływać się przede wszystkim do racjonalnej strony natury ludzkiej, a w mniejszym stopniu do emocji. Tym samym filozoficzna kwestia racjonalnego uzasadnienia takiej postawy dystansu staje się istotnym elementem teorii wychowania.

W tradycji filozoficznej można wskazać dwie strategie unikania postaw fanatycznych. Pierwsza odwołuje się do sceptycyzmu i relatywizmu – braku pełnego zaufania do własnych przekonań i twierdzeń, a co za tym idzie – uznaniu ich jedynie względnej słuszności. Osłabiona asercja własnych przekonań powstrzymuje nas przed całkowitym i żarliwym zaangażowaniem w ich realizację. Druga strategia powołuje się na zdrowy rozsadek i poznawalność świata, które powodują, iż w niektórych wypadkach dopuszczalne, a nawet moralnie konieczne, są wyjątki i korekty działań wynikających z przyjętych wcześniej zasad o charakterze ogólnym.

Niekonsekwencja oraz ironia

Przekonanie o jedynie względnej słuszności własnych zasad nie musi oczywiście prowadzić do całkowitego sceptycyzmu oraz nihilizmu odrzucających wszelkie wartości oraz negujących wszystkie zaangażowania. Według Leszka Kołakowskiego i Richarda Rorty'ego prowadzi do postawy znacznie bardziej pożądanej – intelektualnej ironii oraz niekonsekwencji w działaniu – wynikającej z dystansu wobec samego siebie i własnych przekonań.

Leszek Kołakowski opisywał ją w ten sposób: „(...) tylko dzięki niekonsekwencji ludzkość przetrwała jeszcze na ziemi. (...) Rasa chwiejnych miękkich, rasa niekonsekwentnych (...), którzy cenią prawdomówność, ale bynajmniej nie mówią znajomemu malarzowi, że namalował kicz, lecz przeciwnie – wypowiadają niepewnym głosem pochwały, w które nie bardzo wierzą; słowem – rasa ludzi niekonsekwentnych jest nadal jednym z głównych źródeł nadziei na to, iż być może gatunek ludzki zdoła się jeszcze utrzymać przy życiu. (...) Innymi słowy, konsekwencja zupełna jest identyczna z praktycznym fanatyzmem, niekonsekwencja jest źródłem tolerancji” (1989, s. 155).

Jednocześnie jednak zwykła konieczność życiowa zmusza nas do dokonywania wyborów o charakterze aksjologicznym, czyli opowiedzenia się za jedną z teoretycznie równoważnych wartości, co według Kołakowskiego prowadzi do niekonsekwencji w działaniu. Niekonsekwencja jest „odmową raz na zawsze przesądzającego wyboru między jakimikolwiek wartościami alternatywnie się wykluczającymi” (Kołakowski, 1989, s. 156). Postawa taka stanowi zabezpieczenie przed fanatyzmem i brakiem tolerancji, które są nieuchronnym następstwem absolutyzowania jakichś zasad. Niekonsekwencja sprowadza się po prostu do tego, że nie zawsze postępujemy zgodnie z tą samą zasadą, którą uznaliśmy za wartościową, ponieważ dostrzegamy inne zasady – antagonistyczne, o wykluczających się następstwach praktycznych, które również wysoko cenimy. Należy jednak zauważyć, iż z tych samych przesłanek Richard Rorty (por. 1996b, s. 84) wyprowadza inne, radykalnie odmienne wnioski.

Skoro niekonsekwencja wywodzi się z bezradności rozumu, stosując ją, należy odwołać się do czynników irracjonalnych: empatii i emocji. Jak deklarował Rorty, „nie odwołuję się do rozumu, lecz do wyobraźni i wrażliwości emocjonalnej (...). Nie chcę być w swoich poglądach neoarystotelesowski, lecz neohume'owski” (1996a, s. 72).

Kłopot polega na tym, że zarówno wyobraźnia, jak i wrażliwość, by pełnić swoją funkcję, muszą już uprzednio być w odpowiedni sposób ukształtowane i zsocjalizowane. Budowanie przekonań wymaga zaangażowania, tymczasem sceptycyzm utrudnia zaangażowanie. Jak pisze sam Kołakowski, „silne przekonania łatwo rodzą fanatyzm, sceptycyzm albo brak przekonań łatwo rodzą paraliż umysłowy i moralny” (1996, s. 108).

Propozycja Kołakowskiego jest więc opisem postawy, którą może zająć osoba już dorosła i ukształtowana, to znaczy m.in. stabilna psychicznie i posiadająca ugruntowane przekonania moralne. Dla takich osób osłabienie asercji dla wcześniej uznanych i już zinternalizowanych zasad moralnych może pociągać za sobą osłabienie zaangażowania, a w dalszej kolejności niekonsekwencję (czyli brak fanatyzmu) działania, lecz nie całkowite zarzucenie zasad i nihilizm.

Niewyjaśniony zostaje jednak problem pojawiania się trwałych przekonań moralnych. Niekonsekwencja i ironia muszą odwoływać się do już istniejących i dobrze ugruntowanych przekonań i norm. Sceptyczne podejście prowadzi zdaniem Rorty’ego do etnocentryzmu: „powinniśmy pogodzić się z faktem, że punktem wyjścia jest dla nas nieuchronnie miejsce, w którym żyjemy, to zaś oznacza, iż bardzo wielu poglądów najzwyczajniej nie możemy traktować poważnie” (1999, s. 47).

Paradoks polega na tym, że jako niepoważne odrzucamy te przekonania, których sami nie podzielamy – sam Rorty swoich przeciwników politycznych określa jako wariatów: „nie dlatego są oni wariatami, że błędnie tłumaczyli ahistoryczną naturę istoty ludzkiej. Są wariatami, ponieważ granice normalności określa to, co *my* traktujemy poważnie” (1999, s. 279).

Jeżeli to nie nasz rozum decyduje o treści zasad, którymi się kierujemy, lecz kultura, w ramach której zostaliśmy wychowani, oznacza to, że podstawowe zręby naszego światopoglądu przyjęliśmy bezkrytycznie, a bezkrytyczna wiara w słuszność sprawy wchodzi wszak w skład definicji fanatyzmu. W wypadku relacji o charakterze międzykulturowym podejście takie może stać się po prostu groźne, gdyż w praktyce uniemożliwia, a przynajmniej poważnie utrudnia wszelki dialog na temat zasad, którymi się kierujemy w naszym życiu.

Rorty z aprobatą cytuje Josepha Schumpetera: „uświadomić sobie względność swoich przekonań, a mimo to trwać przy nich niezachwianie, oto co odróżnia człowieka cywilizowanego od barbarzyńcy” (Schumpeter za: Rorty, 1996c, s. 75). Jednak trwanie niezachwiane przy poglądach, które sami uznajemy za nieuzasadnione, niebezpiecznie kieruje nas w stronę fanatyzmu.

Ostatecznie zatem zarysowana koncepcja po pierwsze nie daje gwarancji uniknięcia fanatyzmu, po drugie (co jest z punktu widzenia niniejszych rozważań ważniejsze) nie można jej użyć jako strategii budowania własnego światopoglądu. Zachodzi zbyt wielkie ryzyko, iż człowiek w ten sposób wychowany nie będzie miał fanatycznych przekonań, gdyż nie będzie miał żadnych.

Umiar i roztropność

Drugą strategię, jaką można przyjąć podczas formowania własnych poglądów w taki sposób, by uniknąć fanatyzmu, można znaleźć w tradycji klasycznej odwołującej się do etyki złotego środka i rozsądku. Podstawowymi jej założeniami (które czynią tę koncepcję bardzo kontrowersyjną – przynajmniej dla części współczesnych filozofów) jest realizm poznawczy i przekonanie, iż mimo wielu epistemicznych trudności możliwe jest poznanie – przynajmniej w podstawowych zarysach – otaczającej nas rzeczywistości. Pozwala ona na oparcie zarówno życia moralnego, jak i procesu wychowania nie o wolę ludzką, jak u Kanta, ani o uczucia empatii, jak proponuje Rorty, lecz o rozum ludzki.

Rozum jako władza ludzka docierająca do rzeczywistości transcendentnej wobec podmiotu poznającego pozwala na konfrontowanie z rzeczywistością naszego działania przez cały czas: w momencie formowania i przyjmowania za swoje zasad moralnych, w momencie podejmowania decyzji o czynie oraz podczas jego wykonywania (por. Woroniecki, 1986, ss. 97–108). Z punktu widzenia niniejszych rozważań najważniejsze są trzy konsekwencje takiego podejścia. Po pierwsze osobiste kompetencje poznawcze – a zwłaszcza, posługując się językiem Arystotelesa, cnota roztropności – stają się czymś kluczowym w życiu moralnym, dążąc do podporządkowania sobie kwestii emocjonalnych. Ich rozwój staje się tym samym jednym z ważniejszych zadań wychowawczych.

W *Etyce nikomachejskiej* Arystoteles podkreślał, iż charakter człowieka leżący u podłoża właściwego działania, a tym samym również życia moralnego, jest zespołem cnót dwójakiego rodzaju: etycznych i dianoetycznych (mądrość teoretyczna, zdolność rozumienia i rozsądek) (Arystoteles, 1996, 1103a, s. 103). Zachodzą między nimi tak ściśle powiązania i interakcje o charakterze cyrkularnym, że można je wprawdzie rozróżnić na płaszczyźnie teoretycznej, lecz w praktyce nie można ich rozdzielić; „niepodobna być we właściwym tego słowa znaczeniu dzielnym etycznie, nie będąc rozsądnym – ani też rozsądnym bez dzielności etycznej (Arystoteles, 1996, 1144b, s. 209).

Tym bardziej iż podstawowa cnota intelektualna, czyli roztropność, wchodzi w skład każdej cnoty etycznej. Jak pisał Alasdair MacIntyre, roztropnym nazwiemy kogoś, „kto wie, jaki wydać osąd w poszczególnych wypadkach. [Roztropność] jest cnotą intelektualną, ale jest to taka cnota intelektualna, bez której nie można postępować zgodnie z wymogami żadnej z cnot charakteru” (MacIntyre, 1996, s. 282). Jak zauważa dalej MacIntyre, „umiejętność poprawnego osądzania rzeczy spełnia w życiu człowieka cnotliwego rolę, której nie mogłaby spełniać w życiu człowieka poprzestającego jedynie na przestrzeganiu prawa i zasad” (1996, s. 282).

Dzięki odwołaniu się do naszych zdolności poznawczych możemy uznać, że świat zewnętrzny staje się z powrotem elementem, który powinniśmy brać pod uwagę podczas podejmowania naszych decyzji moralnych. W tej sytuacji możemy uznać, że celem naszego działania jest zmiana zachodząca w świecie, a nie wyłącznie ekspresja naszych intencji moralnych. Pozwala to, w przeciwieństwie do etyki kantowskiej, uznać ocenę skutków naszych działań za integralny element ich moralnej oceny (por. Woroniecki, 1986, ss. 260–261).

Prowadzi to do następnego, bardzo ważnego z punktu widzenia rozważań nad fanatyzmem, postulatu – zachowania umiaru w działaniu. Etyka arystotelesowska nakazuje unikanie skrajności, nie na darmo nazywana jest etyką złotego środka. Oznacza to, iż podczas podejmowania decyzji o każdym pojedynczym czynie musimy nieustannie brać pod uwagę nie tylko nasze intencje, lecz również to, kim jest podmiot działający, zewnętrzne okoliczności czynu oraz jego przewidywane skutki. Powoduje to, iż realizacja tej samej wartości za każdym razem może przebiegać w odmienny sposób. Z punktu widzenia zewnętrznego obserwatora zachowanie takie może wydawać się odmianą niekonsekwencji proponowanej przez Kołakowskiego, jednak różnica jest zasadnicza. Niekonsekwencja jest następstwem wynikającej ze sceptycyzmu niemożności dokonania wyboru wartości i podjęcia właściwego działania. Unikanie postaw i rozstrzygnięć skrajnych, jakie cechuje „roztropne działanie” w duchu arystotelesowskim, jest natomiast następstwem dokonanego racjonalnego wyboru dobra, które chcemy realizować, a jednocześnie przekonania, iż osiągnięcie tego celu jest procesem złożonym i narażonym na liczne błędy.

Roztropność stwarza też pole do ewentualnej dyskusji o słuszności żywnych przekonań, możliwość formułowania argumentów zrozumiałych i ważnych również dla osób wywodzących się z odmiennych kultur. Tymczasem zarówno sceptycyzm Kołakowskiego, jak i etnocentryzm Rorty’ego przeczy samej takiej możliwości.

Podsumowanie

Poznanie wartości i przyjmowanie ich jako własnych jest koniecznym warunkiem społecznego współistnienia. Wychowanie i edukacja służą m.in. temu, by utrwalać w socjalizowanych członkach wspólnoty wartości i kształtować w nich nawyk stałego ich stosowania. Z drugiej zaś strony wykształcanie bezwyjątkowego ich stosowania byłoby wychowaniem do fanatyzmu. Szukanie drogi pośredniej – wychowania ku wartościom, ale bez ich fanatycznego implementowania – jest istotnym problemem wychowawczym. Tadeusz Sławek pisze o edukacji, która mogłaby spełniać taki warunek: „kształtuje taką postawę zaangażowania się w świat bez oddawania się *bez reszty* jego prawom i praktykom” (2021, s. 44). Dzierżymir Jankowski, odwołując się do klasycznych rozważań Floriana Znanieckiego dotyczących zamknięcia i otwartości szkoły na świat (por. Znaniecki, 2001), pisze o napięciu pomiędzy dwoma zadaniami edukacji szkolnej, ale także wychowania w ogólności (Jankowski, 2001). Z jednej strony jest to wdrażanie do komunikowania się, nabywania wiedzy, z drugiej zaś rozwijanie zdolności krytycznego odbierania komunikatów i tworzenia swoich własnych. Ważne jest „kształtowanie umiejętności dystansowania się wobec wszelkich informacji (...), co jest miarą autonomii i podmiotowości jednostki” (Jankowski, 2001, s. 153).

Próba odpowiedzi na pytanie, jak podolać tym trudnym do pogodzenia zadaniami, prowadzi do konkluzji, że właśnie klasyczna etyka cnót umożliwia to, co jest najważniejsze w wychowaniu posiadania własnych przekonań (z czym łączy się subiektywna pewność ich słuszności), a jednocześnie brak fanatyzmu – otwartość na dialog z osobami o innych poglądach oraz uwzględnianie odmiennych punktów widzenia podczas podejmowania decyzji moralnych. Na etykę cnót można wskazać jako możliwą podstawę edukacji moralnej wprowadzającej w wartości, ale chroniącej przed fanatyzmem.

Bibliografia

- Arendt, A. 1987. *Eichmann w Jerozolimie*. Kraków: Znak.
- Arystoteles. 1996. *Etyka nikomachejska*. Warszawa: PWN.
- Berger, P. i Zijderveld, A. 2010. *Pochwała wątpliwości. Jak mieć przekonania i nie stać się fanatykiem*. Kraków: Vis-à-vis Etiuda.
- Cioran, E. 2015. *Zarys rozkładu*. Warszawa: Aletheia.

- Gałkowski, S. 2016. *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Kraków: Akademia Ignatianum.
- Gellner, E. 1997. *Postmodernizm, rozum i religia*. Warszawa: PIW.
- Hare, R.M. 2001. *Myślenie moralne. Jego płaszczyzny, metody i istota*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Ibsen, H. 1958. *Dzika kaczka. Dramat w pięciu aktach*. Warszawa: PIW.
- Jankowski, D. 2001. W poszukiwaniu szansy otwarcia się szkoły. W: Rotkiewicz, H. red. *Florian Znaniecki. Myśl społeczna a wychowanie. Inspiracje dla podmiotowości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, ss. 136–154.
- Kant, I. 2001. *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Kant, I. 2002. O domniemanym prawie do kłamstwa z pobudek miłości ludzkiej. *Filo-Sofija*. 2 (2), ss. 165–169.
- Kant, I. 1986. *Krytyka czystego rozumu*. Tom II. Warszawa: PWN
- Kołakowski, L. 1996. Nasz relatywny relatywizm. W: Niżnik, J. oprac. *Habermas, Rorty, Kołakowski. Stan filozofii współczesnej*. Warszawa: IFiS PAN, ss. 97–108.
- Kołakowski, L. 1989. Pochwała niekonsekwencji. W: Idem. *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone z lat 1955–1968*, T. 2. London: Wydawnictwo Puls, ss. 154–160.
- Krasnodębski, Z. 1991. *Upadek idei postępu*. Warszawa: PIW.
- MacIntyre, A.C. 1996. *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mead, M. 1977. Fanaticism: The panhuman disorder. *ETC: A Review of General Semantics*. 34 (1), pp. 35–38.
- Rorty, R. 1996a. O powinności moralnej, prawdzie i zdrowym rozsądku. W: Niżnik, J. oprac. *Habermas, Rorty, Kołakowski. Stan filozofii współczesnej*. Warszawa: IFiS PAN, ss. 70–76.
- Rorty, R. 1996b. Odpowiedź Kołakowskiemu. W: Niżnik, J. oprac. *Habermas, Rorty, Kołakowski. Stan filozofii współczesnej*. Warszawa: IFiS PAN, ss. 84–94.
- Rorty, R. 1996c. *Przygodność, ironia i solidarność*. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Rorty, R. 1999. *Obiektywność, relatywizm i prawda. Pisma filozoficzne*. T. 1. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Sławek, T. 2021. *A jeśli nie trzeba się uczyć...* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Spaemann, R. 1996. Uwagi o pojęciu fundamentalizmu. W: Michalski, K. red. *Społeczeństwo liberalne. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Kraków: Znak.
- Szahaj, A. 2000. *Jednostka czy wspólnota? Spór liberałów z komunitarystami a „sprawa polska”*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Szempruch, J. 2013. *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.
- Woroniecki, J. 1986. *Katolicka etyka wychowawcza*. Lublin: RW KUL.
- Znaniński, F. 2001. *Socjologia wychowania*. Warszawa: PWN.

Fanaticism as an educational problem

Abstract: Education is such an introduction into values thanks to which they become a constant point of reference in action, and in this way the habit of referring to the norms indicated by these values and their application is perpetuated. However, unconditional, ruthless and passionate compliance with the norms is a symptom of fanaticism. Referring to two philosophical concepts, the article is an attempt to answer the question of how to educate people to opt for the values while avoiding shaping a fanatical attitude in the educated person. The approach of L. Kołakowski and R. Rorty, emphasizing the principle of inconsistency, and the approach of A. MacIntyre pointing to the virtue ethics are analyzed.

Keywords: fanaticism, values, philosophy of education, sociology of education

Translated by Jan P. Gałkowski

**EDUKACJA REGIONALNA I MNIEJSZOŚCI
NARODOWO-ETNICZNYCH**



Pamięć przeszłości w działaniach towarzystw mniejszości narodowych i etnicznych województwa śląskiego (na wybranych przykładach)

Streszczenie: Organizacje mniejszości narodowych i etnicznych są przedmiotem analiz badawczych. Omawia się je w wielu kontekstach, ale brakuje opracowań poświęconych aspektom pamięciotwórczym. Celem badań było ukazanie aktywności tego typu towarzystw na terenie województwa śląskiego. Zaprezentowano ich działania zmierzające do utrwalenia pamięci o pokoleniach, pokazując inicjatywy o charakterze materialnym i duchowym.

Słowa kluczowe: mniejszości narodowe i etniczne, pamięć kulturowa, stowarzyszenie, województwo śląskie

Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce

Status mniejszości narodowych i etnicznych w powojennej Polsce zmieniał się wielokrotnie. Tuż po zakończeniu działań wojennych ich sytuacja była skomplikowana, a wynikała z dążenia władz do uformowania społeczeństwa jednolitego pod względem narodowościowym. Dlatego też zaczęły znikać z przestrzeni publicznej, politycznej i medialnej. Przedstawiciele mniejszości byli poddawani ekskluzji etnicznej, pojawiły się akcje inwigilacyjne, a także wysiedleńcze do Niemiec i Izraela oraz deportacyjne do Związku Radzieckiego. Niemców, Ślązaków i Ukraińców zamykano w obozach pracy w Łambinowicach, Świętochłowicach i Jaworznie (Chodubski, 2016, ss. 395–396; Habdas, 2020, ss. 4–5; Szmeja, 2018, s. 147). Tego typu restrykcje spowodowały, że ocalali z Holokaustu przestali identyfikować się z żydostwem. Asymilowali się, a pochodzenie etniczne stawało się sprawą prywatną, rodzinną, co najwyżej towarzyską (Mizgalski, 2010, ss. 26–27).

Przemiany zapoczątkowane w 1989 roku przyniosły nową jakość w relacjach państwa z mniejszościami narodowymi i etnicznymi, w tym z ich organizacjami. Można było zaobserwować procesy deasymilacji społeczności żydowskiej (Datner i Melchior, 1997, ss. 77–78), powroty do języka przodków ludności niemieckiej (Kurcz, 1997, s. 87) oraz do obrządku wiernych pochodzenia ormiańskiego. W tym też momencie zainicjowano prace nad *Ustawą z dnia 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym*, która określa poziom ochrony prawnej mniejszości narodowych (białoruskiej, czeskiej, litewskiej, niemieckiej, ormiańskiej, rosyjskiej, słowackiej, ukraińskiej, żydowskiej) i etnicznych (karaimskiej, łemkowskiej, romskiej, tatarskiej).

Mniejszości narodowe i etniczne stały się także przedmiotem dyskursu naukowego. W powstających od lat opracowaniach ukazuje się je w kontekście prawnym, politologicznym, socjologicznym, etnograficznym, religijnym i kulturowym. Brakuje natomiast takich, w których wskazano by działania podjęte przez towarzystwa reprezentujące mniejszości narodowe i etniczne wyłonione w drodze wspomnianej ustawy, powołane na terenie województwa śląskiego. Jest to jeden z ciekawszych regionów w Polsce pod względem etnicznym. Po II wojnie światowej nastąpiła tu wymiana ludności – Niemcy zostali wysiedleni poza granice państwa, a na ich miejsce przybyli osadnicy z Kresów Wschodnich i głębi kraju. Od tego momentu województwo (we współczesnych granicach) zamieszkują Niemcy, Karaimi, Ormianie, Romowie, Rosjanie, Ukraińcy, Żydzi, Słowacy, Czesi, Łemkowie, Białorusini, Tatarzy, Litwini oraz Ślązacy – ludność autochtoniczna. To czyni region mozaiką kulturową. Kilka mniejszości powołało lokalne towarzystwa. Są to Romowie, Niemcy, Ormianie, Słowacy, Ukraińcy i Żydzi.

W świetle *Sprawozdania z pracy Pełnomocnika za 2021 rok* na terenie województwa śląskiego działają 23 organizacje, które objęto badaniem. W tekście zaprezentowano jednak funkcjonowanie tych, które podejmują tytułowe czynności. Postawiono sobie pytania badawcze: Czy zrzeszenia te biorą udział w praktykach pamięciotwórczych? A jeśli tak, to jakie formy przybierają te działania? Celem artykułu jest bowiem scharakteryzowanie form aktywności, które mają za zadanie utrwalenie pamięci zbiorowej/społecznej/kulturowej (w literaturze zwanej też żywą historią, pamięcią kolektywną, świadomością historyczną, pamięcią grupową, pamięcią historyczną, zbiorową pamięcią historyczną, pamięcią przeszłości (zob. Bednarek, 2012; Saryusz-Wolska, 2009). Na potrzeby opracowania przyjęto, że pamięć ta „stanowi jeden z podstawowych składników grupowej identyfikacji oraz legitymizuje porządki wartości

uznawane przez członków grupy” (Szpociński, 1999, s. 44). Na podstawie metody badania dokumentów (z wykorzystaniem jakościowej interpretacji zjawisk) opisane zostały rodzaje świadectw pamięci powstające z ramach pracy organizacji mniejszościowych, które są elementem kultury społeczności zamieszkujących region. Materiał empiryczny zebrano na podstawie *Sprawozdań z pracy Pełnomocnika Wojewody Śląskiego do Spraw Mniejszości Narodowych i Etnicznych* odrębnie publikowanych online za lata 2013–2021, stron lokalnych wortalii społeczno-kulturalnych (*Silesia.Kultura.pl*, *Życie Częstochowy i powiatu, Bytom. Nasze miasto*), baz danych (*Polin. Wirtualny sztetl*) oraz witryn WWW poszczególnych organizacji (*Eichendorff.pl*, *Dfkschlesien.pl*, *Deutshegem.eu*). Na jego podstawie wyłoniono praktyki podjęte przez organizacje mniejszościowe opisane w zasadniczej części artykułu w dwóch grupach: pamięć dziedzictwa materialnego oraz pamięć dziedzictwa niematerialnego. Udokumentowano odnalezione aktywności, a szczególną uwagę zwrócono na te, które miały miejsce w XXI wieku.

Towarzystwa mniejszości narodowych i etnicznych w województwie śląskim

Mimo niesprzyjających warunków pierwsze zrzeszenia mniejszościowe powstały na terenie Rzeczypospolitej w latach 50. XX wieku. W 1950 roku utworzono Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Żydów w Polsce, w 1956 roku Ukraińskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne, które pod współczesną nazwą – Związek Ukraińców w Polsce – działa od 1990 roku, i Białoruskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne. W 1957 roku założono Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Czechów i Słowaków w Polsce (rozdzielone w 1995 roku), Niemieckie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne, a rok później Rosyjskie Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe (Barwiński, 2012, s. 115; Chodubski, 2016, ss. 397–398; Janusz, 2013, ss. 14–15; Jędrzejewska, 2020, ss. 200–202; Szczepański i Śliz, 2011, s. 244). W początkach lat 90. nastąpił lawinowy przyrost organizacji mniejszościowych, zrzeszających zarówno „starsze”, jak i „nowsze” grupy, przykładowo Greków, Macedończyków, Wietnamczyków, Syryjczyków itd.

W województwie śląskim najwięcej towarzystw powołała mniejszość romska, zwłaszcza po 1991 roku, czyli po wypadkach oświęcimskich (Szczepański i Śliz, 2011, s. 243). W kolejności chronologicznej zarejestrowano: Zabrzańskie Stowarzyszenie Romów (2004), Stowarzyszenie Romów w Gliwicach (2005), Stowarzyszenie Romów Śląskich z siedzibą w Rudzie Śląskiej

(2006), Śląskie Stowarzyszenie Romów w Radzionkowie (2010), chorzowskie Stowarzyszenie „Szansa dla Romów” (2012), „Stowarzyszenie Angel” w Bytomiu (2013), Stowarzyszenie Romów – Romano Drom z siedzibą w Sosnowcu (2014), Stowarzyszenie na rzecz Społeczności Romskiej Amaro Drom – Nasza Droga w Zabrze (2016), Stowarzyszenie Romów Powiatu Zawiercie „Jame Roma – My Cyganie” (2018).

Drugą mniejszością pod względem liczby towarzystw jest żydowska. Na 15 lokalnych oddziałów Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego Żydów w Polsce 4 działają w województwie śląskim (oddział bielski, katowicki, gliwicki i częstochowski). Ich dzieje były zróżnicowane, i tak oddział w Bielsku-Białej, mimo emigracji marcowej, działa nieprzerwanie, podczas gdy częstochowski odrodził się dopiero po 1989 roku. Znacznie później, bo w 2009 roku powołano Bytomskie Stowarzyszenie Kultury Żydowskiej. Organizacje te mają charakter świecki, ale obok nich działalność rozwijają wspólnoty wyznaniowe.

Mocno wrośnięta w śląską specyfikę jest mniejszość niemiecka. Górnośląska Fundacja Kultury i Spotkań im. Eichendorffa działa w Łubowicach od 1989 roku, od 1990 roku wielooddziałowe Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Niemców, a rok później swoją statutową działalność w Katowicach rozpoczęła Niemiecka Wspólnota „Pojednanie i Przyszłość”. Stosunkowo niedawno natomiast, bo w 2009 roku, aktywność podjęła Fundacja Mniejszości Niemieckiej Województwa Śląskiego w Rybniku.

W województwie śląskim swoją siedzibę ma również Towarzystwo Słowaków w Polsce Koło na Śląsku¹. Czynne są stowarzyszenia zrzeszające Ormian: Związek Ormian w Polsce im. ks. Arcybiskupa Józefa Teodorowicza w Gliwicach powołany w 1995 roku oraz Ormiańsko-Polski Komitet Społeczny w Zabrzu założony w 2012 roku. Związek Ukraińców w Polsce Koło Katowice łączy społeczność, która znalazła się na Śląsku w wyniku akcji przesiedleńczej.

Przegląd aktywności pamięciotwórczych

Stowarzyszenia mniejszości narodowych i etnicznych działające na terenie Rzeczypospolitej pełnią rozmaite funkcje: „a) kulturowe (konstruowania

¹ Bogatą działalność kulturalną prowadzą organizacje Słowaków na Spiszu, Orawie i w województwie małopolskim (z uwagi na przyjęty zakres badań nie będą one przedmiotem analizy), ale nie na terenie województwa śląskiego.

i podtrzymywania tożsamości etnicznej, kształtowania dyskursu dotyczącego mniejszości, weryfikacji istniejących stereotypów, kultywowania pamięci zbiorowej); b) polityczne (artykułowania zbiorowych interesów, organizowania reprezentacji mniejszości i ich interesów, wspierania zdobywania reprezentacji we władzy); c) społeczne (kreowania i podtrzymywania więzi, integracja mniejszości, wspieranie członków wspólnoty etnicznej np. poprzez organizowanie pomocy)” (Kowalewska, 2015, s. 39). Są one odpowiedzialne za odtwarzanie, kreowanie i ugruntowywanie tożsamości etnicznej, pamięci o przodkach i ich losach związanych z Rzeczypospolitą. Odpowiadają też za poziom integracji społecznej oraz wizerunek mniejszości w społeczeństwie. Funkcjonujące w poszczególnych województwach organizacje mniejszościowe dbają o miejsca związane z dziedzictwem kulturowym (np. Fundacja Monumentum Iudaicum Lodzense), powołują muzea i izby pamięci (np. Stowarzyszenie Żydowski Instytut Historyczny w Polsce), organizują festiwale folklorystyczne (jak Łemkowska Watra w Zduni, Związek Karaimów Polskich z siedzibą we Wrocławiu), organizują przeglądy zespołów muzycznych, pikniki integracyjne, zrzeszają się w chórach, a nawet w drużynach piłkarskich (Stowarzyszenie – Łemkowski Zespół Pieśni i Tańca „Kyczera” z Legnicy). Są aktywnymi wydawcami prasy, audycji radiowych i telewizyjnych (Krzyżanowski, Orłowska i Wasilewski, 2020). Przedstawiciele mniejszości tworzą projekty digitalizacyjne, jak e-Jazyszlar: Karaimskie Archiwum Cyfrowe, Biblioteka Tatarska, Wirtualny Świat Polskich Ormian. Niektóre z towarzystw dysponują również własnymi archiwami, w których przechowują materiały dotyczące aktywności i dziejów mniejszości w Polsce (np. Stowarzyszenie Romów w Polsce z siedzibą w Oświęcimiu) i są odpowiedzialne za organizację konferencji naukowych (np. Ukraińskie Towarzystwo Historyczne w Polsce z siedzibą w Warszawie), wykładów i prelekcji (np. Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Żydów w Polsce Oddział w Krakowie, Stowarzyszenie Czechów w Polsce z siedzibą w Zelowie). Dodatkowo organizacje te wychodzą poza obszar „tradycyjnej” działalności, zajmując się opieką osób bezdomnych, przez tworzenie ośrodków socjalnych czy domów dla bezdomnych, a nawet internetowych platform działalności charytatywnej (Niemiecka Wspólnota „Pojednanie i Przyszłość”). Popularyzują także język ojczysty, co ma ścisły związek z ich tożsamością kulturową (jak Białoruskie Stowarzyszenie Literackie „Białowieża” z siedzibą w Białymstoku, Stowarzyszenie Romów w Polsce). Szereg kursów językowych i konkursów o charakterze lingwistycznym czy też wszelkie wydarzenia kulturalne przybliżające Polakom języki mniejszości oraz publikacja czasopism dwujęzycznych widocz-

ne są w większości sfer działalności kulturalnej stowarzyszeń działających w poszczególnych regionach Rzeczypospolitej (przykładowo Stowarzyszenie Łemków z siedzibą w Legnicy, Stowarzyszenie Romów Polsce, Stowarzyszenie Litwinów w Polsce z siedzibą w Sejnach, wielooddziałowe Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Żydów w Polsce).

Pamięć dziedzictwa materialnego

Jednym z najbardziej charakterystycznych przejawów aktywności pamięciotwórczej jest piecza nad materialnym dorobkiem pokoleń, w tym nad miejscami pochówku. Dla mniejszości żydowskiej, mającej poczucie odrębności językowej, religijnej i kulturowej, istotne jest odwołanie do przeszłości. Jest to mechanizm całkowicie naturalny dla diaspory pozbawionej przez wieki własnego państwa. W sposób wyjątkowy mniejszość ta dba więc o zachowanie pamięci o fizycznych dowodach swego istnienia, w tym o cmentarzach traktowanych jak nośniki pamięci, pamiątki w sensie materialnym i niematerialnym. Zabytkowymi cmentarzami, czynnymi do tej pory, opiekują się towarzystwa w Bielsku-Białej i Bytomiu. W 1997 roku Gminie Wyznaniowej Żydowskiej w Bielsku-Białej podporządkowano cmentarz założony w 1849 roku. Stanowi on nie tylko wyjątkowy pomnik sztuki sepulkralnej, ale też enklawę okazów botanicznych. Nieco tylko młodszym cmentarzem, na którym pierwsze pochówki pochodzą z 1870 roku, zajmują się Bytomskie Stowarzyszenie Kultury Żydowskiej. Na jego terenie znajduje się dom przedpogrzebowy zbudowany w stylu neogotyckim, lapidarium – Ściana Pamięci, złożona z macew ocalałych ze starego cmentarza żydowskiego w Bytomiu, oraz *ohel*. Te lokalne przestrzenie, tworzone przez lata przez mniejszość zamieszkującą tereny Górnego Śląska, są postrzegane jak symbole jej trwania. Organizacje dbają więc o niezmacony spokój zmarłych, pozwalając odwiedzać „domy wieczności” zainteresowanym historią z przewodnikiem i odpowiednią narracją, oraz zabezpieczają – w miarę możliwości – niszczące elementy. Tym samym cmentarze, miejsca o szczególnym statusie religijnym, chronią istnienie wspólnot i przypominają o ich dziejach.

Podobne działania podjęła Górnośląska Fundacja Kultury i Spotkań im. Eichendorffa w Łubowicach, która postawiła sobie za cel ochronę dziedzictwa w postaci cmentarza i miejsc związanych z Josephem von Eichendorffem, niemieckim poetą doby romantyzmu, urodzonym w 1788 roku w Łubowicach. Fundacja czuwa nad ruinami zamku, parkiem i pomnikiem twórcy, by zachować pamięć o nim, jego rodzinie i dziełach. Obiekty te są wykorzysty-

wane przez władze regionu i Fundację jako zaplecze imprez plenerowych. Fundacja, zgodnie z zadaniami statutowymi, organizuje wydarzenia przybliżające sylwetkę i dokonania niemieckiego literata. W pozostałościach jego siedziby odbywają się przedstawienia teatralne, zajęcia dydaktyczne, spotkania integracyjne, programy szkoleniowe dla dzieci i młodzieży. Fundacja cyklicznie obchodzi też rocznice urodzin i śmierci poety, w sposób tradycyjny: z mszą świętą, procesją, udziałem orkiestry dętej, chórów, pocztów sztandarowych, z prelekcjami i koncertami muzyki klasycznej.

W 2011 roku Związek Ormian w Polsce im. ks. Arcybiskupa Józefa Teodorowicza w Gliwicach, chcąc wpisać się mocniej w krajobraz lokalny, postawił z kolei przy Kościele pw. Świętej Trójcy w Gliwicach pełen symboliki kamień krzyżowy (chaczkar), upamiętniający ważne dla Ormian wydarzenia i postacie.

Innym, standardowym, przejawem ochrony pamięci o mniejszościach jest troska o dziedzictwo piśmiennicze. Ten typ aktywności jest widoczny w działaniach podejmowanych przez organizacje mniejszości niemieckiej, które wspierają aktywność szkół, bibliotek, promują swój język, kulturę i literaturę, prowadzą działalność prasową, wydawniczą² i medialną. Górnośląska Fundacja Kultury i Spotkań im. Eichendorffa w Lubowicach postawiła sobie za cel budowanie projektów długofalowych. W rodzinnym mieście patrona organizacji powołała bibliotekę, zaaranżowała pomieszczenia przeznaczone do nauki i szkoleń, a w listopadzie 2002 roku założyła koło naukowe. Jego zadaniem było wydanie kwartalnika poświęconego kulturze Śląska oraz słownika pisarzy niemieckich pochodzących z terenów Górnego Śląska. Oficyna Editio Silesia od 2003 roku wydaje periodyki: „Zeszyty Eichendorffa / Eichendorff-Hefte” i „Rocznik Lubowicki / Lubowitzer Jahrbuch / Lubowická Ročenka” oraz serie: „Perły Literatury Śląskiej / Juwelien Schlesischen Literatur” i „Ślązacy od czasów najdawniejszych do współczesności”. Część wydawnictw, dzięki wsparciu finansowemu Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji, została zdigitalizowana i jest dostępna na stronie WWW Fundacji.

Warto wspomnieć, że katowicka Wspólnota „Pojednanie i Przyszłość” prowadzi Archiwum Mniejszości Niemieckiej w Polsce, w którym odnaleźć można: dokumenty, materiały byłych żołnierzy Wehrmachtu, kartoteki z obozów osób uwięzionych i zamordowanych, pamiętniki, fotografie, filmy. Wydaje także dwujęzyczne pismo „Hoffnung”, które wraz z opublikowaną

² Projekty wydawnicze podejmuje również Fundacja Mniejszości Niemieckiej Województwa Śląskiego z siedzibą w Rybniku.

w 2011 roku *Księgą Jubileuszową na XX-lecie Niemieckiej Wspólnoty „Pojednanie i Przyszłość”* przechowuje we własnej bibliotece. Towarzystwo gromadzi również szereg informacji na temat organizacji Niemieckiej Grupy Narodowej w Polsce po Okrągłym Stole, a od 1991 roku wspólnie z Polskim Radiem Katowice współtworzy dwujęzyczną audycję radiową Górnośląski Magazyn Mniejszości Niemieckiej „Pojednanie i Przyszłość”. Ponadto Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Niemców Województwa Śląskiego (DFK) dokumentuje swoją historię dzięki bibliotece oraz muzeum, które znajdują się w Bieńkowicach. W raciborskiej siedzibie Towarzystwa działa z kolei polsko-niemiecka redakcja Mittendrin, która przygotowuje niemieckie lub dwujęzyczne audycje radiowe, wydaje biuletyn informacyjno-kulturalny „Oberschlesische Stimme”, polsko-niemiecki magazyn kulturalny „SchauFenster” na YouTube i miesięcznik dla dzieci „Keks”.

Mniejszością, dla której istotne są piśmiennicze dowody kultury, są również Ormianie. Dla większości z nich Armenia jest ziemią odległą i „niemal mityczną” (Mier-Jędrzejowicz, 2020, s. 211)³. Istotne jest zatem poznawanie własnej historii i języka, co umożliwiła książka ormiańska, która „odegrała istotną rolę w zachowaniu pamięci narodowej, dziejów, tradycji. Stanowi dumę narodową i jest otaczana czcią” (Nieczuja-Ostrowski, 2011, s. 121). Dlatego Ormiańsko-Polski Komitet Społeczny w Zabrze za jeden z głównych celów obrał prowadzenie i rozwijanie od 13 listopada 2012 roku Ormiańskiej Biblioteki Narodowej im. Hakoba Meghaparta. Stworzenie księgozbioru, z zamiarem jego upublicznienia, było elementem nawiązania współpracy z Biblioteką Narodową Armenii w Erywaniu. Data powstania biblioteki na Śląsku nie jest przypadkowa, bowiem 13 listopada przypada Dzień Świętych Tłumaczy – translatorów Biblii oraz twórców alfabetu ormiańskiego.

Pamięć dziedzictwa niematerialnego

Inną formą działań o charakterze pamięciotwórczym, ale w wymiarze niematerialnym, są praktyki religijne, istotne dla mniejszości żydowskiej, dla której elementem integrującym jest judaizm. Dlatego organizacje działające w województwie śląskim przygotowują obchody Międzynarodowego Dnia Judaizmu. Stowarzyszenia urządzą także corocznie uroczystości związane

³ Ormianie stali się częścią Rzeczypospolitej od momentu przyłączenia Rusi Czerwonej w XIV wieku, ale istnieje też nowsza grupa przybywających do Polski od lat 90. XX wieku.

z ważnymi dla swojej społeczności świętami. Organizowane są: Święto Szałasów, czyli Sukkot, Rosz Ha-Szana, zwane Świętem Trąbek, Purim – radosne Święto Losów, Chanuka – Święto Poświęcenia oraz Pesach – Święto Wiosny, zwane niekiedy w Polsce Żydowską Wielkanocą. Obchody tych uroczystości w wymiarze religijnym uzupełniają wieczory z pieśniami w języku jidysz i hebrajskim oraz spotkania przy tradycyjnej kuchni żydowskiej.

Chrześcijanin obrządków prawosławnego i greckokatolickiego, w tym zrzeszeni w Związku Ukraińców w Polsce Koło Katowice, kultywują Święto Jordanu (Epifanii) na pamiątkę Chrztu Pańskiego w Jordanie. Związek organizuje świąteczne spotkania m.in. w Rzymskokatolickiej Parafii św. Krzysztofa w Tychach oraz w porozumieniu z Parafią Greckokatolicką pw. Zaśnięcia Przenajświętszej Bogurodzicy w Katowicach. Tradycje Bożego Narodzenia są z kolei ważne dla mniejszości niemieckiej. Górnośląska Fundacja Kultury i Spotkań im. Eichendorffa w Łubowicach organizuje kolędowanie i koncerty adwentowe. Wydarzenia z okazji świąt religijnych w Kościele pw. Świętej Trójcy w Gliwicach aranżuje natomiast Związek Ormian w Polsce im. ks. Arcybiskupa Józefa Teodorowicza. W Kościele odprawiane są ormiańsko-katolickie msze święte. Te cyklicznie obchodzone uroczystości podtrzymują i utrwalają odrębność kulturowo-religijną mniejszości narodowych i etnicznych. Ważne dla nich są powtarzające się rytuały odbywające się w okolicznościowej atmosferze. Istotną również jest możliwość spotkania się we wspólnocie wyznającej podobne wartości oraz sposobność poznawania własnej tożsamości poprzez tradycje religijne.

Żydowskie organizacje angażują się również w upamiętnianie bolesnych faktów historycznych. Corocznie przywoływane są rocznice wybuchu powstania w getcie warszawskim oraz wydarzeń marca 1968 roku. Gdy rok 2021 uznano Rokiem Pamięci o Ofiarach Częstochowskiego Getta, lokalne towarzystwo wraz z władzami miasta i placówkami edukacyjnymi przygotowało imprezy, na które złożyły się wykłady i prezentacje, wystawy w siedzibie Towarzystwa i w Muzeum Częstochowskim, koncerty filharmoniczne oraz akcje porządkowe na cmentarzu żydowskim. Równie trudne momenty historyczne wspomina mniejszość ukraińska. Pod pomnikiem ofiar terroru komunistycznego, który odsłonięto w 1998 roku, oddaje hołd pokrzywdzonym Centralnego Obozu Pracy w Jaworznie, gdzie funkcjonował podobóz ukraińsko-łemkowski. Mniejszość ta spotyka się też na celebrowaniu pamięci o ofiarach Wielkiego Głodu na Ukrainie. Stowarzyszenie Romów w Polsce bierze udział w uroczystościach odbywających się w Muzeum Auschwitz w Oświęcimiu, przypominających zagładę Romów w czasie II wojny światowej.

wej, a Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Niemców Województwa Śląskiego (DFK) czci pamięć ofiar obozu pracy w Świętochłowicach-Zgodzie.

Działania organizacji zmierzają zatem przede wszystkim do utrwalania świadectw o faktach, które w sposób dotkliwy wpłynęły na życie ich przodków – w związku z dwoma totalitaryzmami. Aranżują ponadto imprezy dotyczące wydarzeń o wymiarze lokalnym i narodowym. Dowodem są obchody 65. rocznicy powstania Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego Żydów w Polsce przygotowane przez Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Żydów Oddział w Katowicach oraz 60. rocznicy powołania parafii greckokatolickiej w Katowicach – przez Związek Ukraińców w Polsce Koło Katowice. W województwie śląskim urząda się także imprezy dotyczące państw pochodzenia przedstawicieli mniejszości lub istotne z punktu widzenia diaspory. Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Żydów Oddział w Katowicach upamiętnia rocznice powstania państwa Izrael, Związek Ukraińców w Polsce Koło Katowice – Dzień Niepodległości Ukrainy, a Stowarzyszenie na rzecz Społeczności Romskiej Amaro Drom – Nasza Droga w Zabrze, Stowarzyszenie Romów Śląskich z siedzibą w Rudzie Śląskiej i Stowarzyszenie Romów w Gliwicach – Międzynarodowy Dzień Romów.

Tego typu działania mają przede wszystkim na celu utrwalenie świadectw o wydarzeniach sprzed lat, trwających w pamięci członków społeczności mniejszościowych lub wymagających ich przypomnienia i osadzenia na nowo w kontekstach historyczno-społecznych. Niemniej istotne dla stowarzyszeń jest edukowanie społeczeństwa polskiego i popularyzowanie wiedzy o faktach ważnych z punktu współlistnienia wielu grup w przestrzeni lokalnej. Reklamują więc inicjatywy mające przybliżyć kulturę i język mniejszości. Związek Ormian w Polsce im. ks. Arcybiskupa Józefa Teodorowicza organizuje systematycznie Dni Kultury Ormiańskiej w Gliwicach, Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Niemców Województwa Śląskiego (DFK) – kolejne edycje Festiwalu Kultury Mniejszości Niemieckiej w Katowicach, Stowarzyszenie Romów w Gliwicach – konkursy recytacji poezji romskiej, a „Stowarzyszenie Angel” w Bytomiu podjęło współpracę ze szkołami na rzecz integracji kulturowej⁴. Warsztaty plastyczne, graficzne, realizacja scenariuszy zajęć hi-

⁴ Warto wymienić jeszcze innego rodzaju przedsięwzięcia, które są istotne z punktu widzenia integracji społeczno-kulturowej. Przykładowo Stowarzyszenie Romów Śląskich z siedzibą w Rudzie Śląskiej włączyło się w projekt „aktywizacji śląskich Romów” tworzony przez Stowarzyszenie „Godność i Praca” Klub Integracji Społecznej z Wojkowic. Inicjatywa koordynowana przez Urząd Miasta objęła 40 romskich reprezentantów ze Śląska. Zabrzeńskie Stowarzyszenie Romów bierze także udział

storycznych, spektakle teatralne, dyskusje poświęcone specjalnie dobranym filmom, spotkania ze świadkami zdarzeń – mogą w skuteczny sposób promować przeszłość przedstawicieli mniejszości narodowych i etnicznych, by zadbać o ich przyszłość.

Zakończenie

Działania o charakterze pamięciotwórczym towarzystw mniejszości narodowych i etnicznych województwa śląskiego zmierzają przede wszystkim do przywołania pamięci o ludziach, którzy współtworzyli dobro społeczne, o wydarzeniach i zabytkach. Nie ulega wątpliwości, że aktywności te mają na celu podtrzymanie tożsamości przedstawicieli mniejszości, podnoszenie poziomu wiedzy o tych grupach, ale też integrację społeczną. Dzięki opisanym czynnościom przywracana i ugruntowywana jest pamięć o historii i kulturze dzielonej z Polakami.

Działania organizacji są bezsprzecznie zdeterminowane przez historię i poziom integracji. Żydzi, Romowie, Ukraińcy i Niemcy – doświadczeni wydarzeniami o podłożu polityczno-społecznym – kultywują pamięć o trudnej przeszłości, za to Ormianie skupiają się na autointegracji, poznawaniu kraju, z którego pochodzą, i rozwijaniu kultury, w tym piśmienniczej. Stowarzyszenia dbają i konserwują odziedziczone po przodkach dziedzictwo – miejsca kultu, zabytki, książki, tradycje, święta i fakty. Dla mniejszości narodowych i etnicznych są one elementami ich identyfikacji tożsamościowej. Ważna jest dla nich przeszłość, bo bez niej trudno budować przyszłość. Ponadto analiza działalności wymienianych stowarzyszeń romskich na terenie województwa śląskiego pokazuje też, że większość z nich, przywiązuje wagę do poprawy czynników bytowych własnych społeczności, odsuwając na dalszy plan in-

w akcjach, szkoleniach i konferencjach na rzecz bezpieczeństwa swoich rodaków, organizowanych we współpracy z policją i władzami miasta. Jednocześnie śląscy Romowie w porozumieniu z Kuratorium Oświaty podejmują różne aktywności w środowiskach szkolnych. Jedną z nich była zorganizowana w 2013 roku przez Zabrzezańskie Stowarzyszenie Romów Młodzieżowa Olimpiada Taekwondo, która miała na celu zjednoczyć zawodników polskich i romskich. Przedstawiciele romskich stowarzyszeń zamieszkujący tereny Śląska realizują przede wszystkim projekty dotyczące aktywizacji zawodowej oraz podejmują działania na rzecz zwiększenia uczestnictwa Romów w systemie edukacji. Szerzenie tych inicjatyw ma związek z dyskryminacją członków mniejszości w Polsce, poprawą jakości ich życia, ale też z łączeniem Polaków z reprezentantami innych narodów.

nego rodzaju przedsięwzięcia. Niestety ramy tekstu nie pozwalają rozwinąć w bardziej szczegółowy sposób wszystkich tych aspektów.

Można stwierdzić, że jednym z najważniejszych zadań towarzystw mniejszości narodowych i etnicznych – jest zarządzanie pamięcią kulturową. Podjęte działania legitymizują obecność mniejszości narodowych i etnicznych na terenach zamieszkałych przez większość polską, a jednocześnie integrują, aktywizują pamięć własną i pamięć mieszkańców województwa śląskiego, w szczególności miast i gmin, które obejmują zasięgiem swego oddziaływania. Działalność pamięciotwórcza omówionych towarzystw województwa śląskiego pozwala zatem na atrakcyjne komunikowanie społeczeństwu faktów i tradycji charakterystycznych dla swojej grupy, które są częścią ich pamięci zbiorowej, konstruując tym samym wizerunek mniejszości.

Bibliografia

- Barwiński, M. 2016. Mniejszości narodowe i etniczne w polskiej przestrzeni publicznej. *Studia z Geografii Politycznej i Historycznej*. **5**, ss. 93–114.
- Barwiński, M. 2012. Ukraińskie i łemkowskie struktury organizacyjne w Polsce w latach 1956–2012. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Geographica Socio-Oeconomica*. **12**, ss. 111–144.
- Bednarek, S. 2012. Mnemotopika polska. W: Adamowski, J. i Wójcicka, M. red. *Pamięć jako kategoria rzeczywistości kulturowej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, ss. 33–43.
- Chodubski, A. 2016. 70 lat do różnorodności. Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce. *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*. **13**, ss. 395–408.
- Datner, H. i Melchior, M. 1997. Żydzi we współczesnej Polsce – nieobecność i powroty. W: Kurcz, Z. red. *Mniejszości narodowe w Polsce*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, ss. 63–81.
- Habdas, M. 2020. Żydzi w pamięci zbiorowej współczesnych mieszkańców Zabrze i Gliwic. Praca doktorska. Katowice: Uniwersytet Śląski, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/19802/1/Habdas_Zydzi_w_pamieci_zbiorowej.pdf (21.07.2022).
- Janusz, G. 2013. Prawo do stowarzyszania się mniejszości narodowych. W: Dudra, S. i Nitschke, B. red. *Stowarzyszenia mniejszości narodowych, etnicznych i postulowanych w Polsce po II wojnie światowej*. Kraków: Nomos, ss. 13–23.
- Jędrzejewska, M.J. 2020. Działalność wydawnicza Ormiańskiego Towarzystwa Kulturalnego z Krakowa z okazji 30-lecia powstania. *Acta Scientifica*

- Academiae Ostroviensis. Sectio A Nauki Humanistyczne, Społeczne i Techniczne*. 15–16 (1–2), ss. 195–221, https://doi.org/10.33674/acta_1202011 (21.07.2022).
- Kowalewska, D. 2015. Organizacje mniejszości narodowych i etnicznych jako podmioty etnopolityki. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Acta Politica*. 34, ss. 27–47, <https://doi.org/10.18276/ap.2015.34-02> (21.07.2022).
- Krzyżanowski, P.J., Orłowska, B.A. i Wasilewski, K. red. 2020. *Mniejszości narodowe, etniczne i religijne na Ziemiach Zachodnich i Północnych. Perspektywa interdyscyplinarna*. Gorzów Wielkopolski: Akademia im. Jakuba z Paradyża.
- Kurcz, Z. 1997. Mniejszość niemiecka w Polsce: geneza, struktury, oczekiwania. W: Kurcz, Z. red. *Mniejszości narodowe w Polsce*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, ss. 83–105.
- Mier-Jędrzejowicz, E. 2020. Duchowa kultura Ormian polskich wyrażana jest w języku „nowej” ojczyzny. W: Obracht-Prondzyński, C. i Milewska, M. red. *Tożsamość. Kultura. Równość. Refleksje z okazji piętnastolecia Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym*. Gdańsk: Instytut Kaszubski, ss. 210–219.
- Mizgalski, J. 2010. *60-lecie TSKŻ. Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Żydów w Polsce*. Warszawa: Zarząd Główny Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego Żydów w Polsce.
- Nieczuja-Ostrowski, P. 2011. *Ormianie w Polsce. Przeszołość i terażniejszość*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Saryusz-Wolska, M. red. 2009. *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych.
- Szczepański, M.S. i Śliz, A. 2011. Mozaikowy region etniczny i jego społeczne metamorfozy. Przypadek Górnego Śląska. *Górnośląskie Studia Socjologiczne*. 2, ss. 232–249.
- Szmeja, M. 2018. Mniejszości narodowe a polityka państwa. Przykład Śląska. W: Adamczyk, A., Sakson, A. i Trosiak, C. red. *Europejskie i polskie doświadczenia z etnicznością i migracjami w XXI wieku*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNPiD UAM, ss. 141–151.
- Szpociński, A. 1999. Pamięć zbiorowa a mass media. *Kultura Współczesna. Teorie. Interpretacje. Praktyka*. 4, ss. 43–54.

Memory of the past in the activities of national and ethnic minorities of the Silesian Voivodeship (selected examples)

Abstract: Organizations of national and ethnic minorities have been subjected to research analysis. They are discussed in many contexts, yet, there is a lack of studies devoted to memory-forming aspects. The aim of the research was to show the activity of minority communities in the Silesian Voivodeship. Their activities aimed at consolidating the memory of generations were presented, showing initiatives of a material and spiritual nature.

Keywords: national and ethnic minorities, cultural memory, association, Silesian Voivodeship

Translated by Marta Nadolna



Melchior Grodziecki jako współczesny wzorzec edukacji dla pokoju w zróżnicowanym kulturowo Cieszynie

Streszczenie: Celem tego opracowania jest przedstawienie postaci św. Melchiora Grodzieckiego w kontekście problematyki edukacji dla pokoju jako fundamentalnej zasady wychowania i wzorców osobowych we współczesnym świecie, z uwzględnieniem aspektu adoracji Świętego w zróżnicowanym kulturowo Cieszynie. Artykuł prezentuje biogram Świętego na tle epoki, w której żył. Ważnym obszarem rozważań staje się problematyka edukacji dla pokoju i poszukiwanie wzorców osobowych znaczących w życiu współczesnego człowieka. Autorka zwraca uwagę na rewerencję św. Melchiora Grodzieckiego w zróżnicowanym kulturowo Cieszynie, ze szczególnym uwzględnieniem roku 2019 ogłoszonego w województwie śląskim Rokiem Melchiora Grodzieckiego. Święty jest ważnym wzorem dla mieszkańców Cieszyna. To pogranicze kultur, zróżnicowanie religijne, gdzie ewangelicy i katolicy współdziałają dziś dla wspólnego dobra, upoważnia społeczność lokalną do poszukiwania wzorców osobowych, które łączą, a nie dzielą i wzmacniają pokojowe współistnienie.

Słowa kluczowe: Melchior Grodziecki, edukacja dla pokoju, wzorzec osobowy, zróżnicowany kulturowo Cieszyn, rok 2019 – Rokiem Melchiora Grodzieckiego w województwie śląskim

*Musi w końcu stać się coś,
co dotychczas nie miało miejsca:
musimy nauczyć się zabijać zabijanie.*
Reinhold Schneider, 1953

Wprowadzenie

Rok 2019 był w województwie śląskim Rokiem św. Melchiora Grodzieckiego. W dniu 14 stycznia 2019 roku radni zebrani na sesji Sejmiku Województwa

Śląskiego w Katowicach, prawie jednogłośnie, przyjęli uchwałę w tej sprawie. Była to inicjatywa diecezji bielsko-żywieckiej. Zdaniem biskupa Romana Pindla Melchior Grodziecki zasługuje na szczególne uczczenie chociażby dlatego, by podkreślić dziedzictwo religijne i kulturowe, jakie Śląsk Cieszyński wnosi w tak bardzo zróżnicowany pod względem historycznym, kulturowym, społecznym i religijnym region Śląska (Pindel, 2019).

Cieszyn, Śląsk Cieszyński to ważne miejsca odgrywające istotną rolę w pielęgnowaniu kultu Świętego. Zróżnicowanie kulturowe tego obszaru jest jego bogactwem. To tutaj ekumenizm w służbie prawdziwej integracji odgrywa znaczącą rolę, a ekumeniczna jedność chrześcijańskich Kościołów opiera się dzisiaj na idei wolności, sprawiedliwości i godności człowieka. Ksiądz Marek Studenski, rekomendując radnym Sejmiku Województwa Śląskiego postać Świętego, powiedział: „Mamy plan, by to wydarzenie dobrze wykorzystać dla promowania dzieł i inicjatyw związanych z propagowaniem oraz kształtowaniem takich wartości jak: wierność sumieniu, wzajemna miłość, pojednanie, postawa bezinteresownej służby i ofiary, uczenie się ekumenizmu. W naszej diecezji nie tylko teoretycznie mówimy o ekumenizmie, ale uczymy się go każdego dnia. Ta lekcja przynosi owoce” (Studenski, 2019).

Ustanowienie roku 2019 Rokiem św. Melchiora Grodzieckiego zbiegło się z 400-leciem śmierci Męczenników Koszyckich, wśród których był i św. Melchior. Główne uroczystości odbyły się w Koszycach 7 września 2019 roku. Rocznica śmierci Świętego stała się okazją do refleksji nad życiem i męczeńską śmiercią jezuitę, który w sposób wybitny i gorliwy realizował wypływające z wiary wartości, a cnoty Świętego stały się przykładem do naśladowania. Święci pozostawiają przykład życia według Ewangelii na miarę wyzwań czasu, w których przyszło im żyć. Czy św. Melchior Grodziecki może zatem stanowić wzorzec dla współczesnego mieszkańca Cieszyna? Właściwie dobre wzorce osobowe dają konkretne wartości do naśladowania, wpływają na wyobraźnię, psychikę i mobilizują do pozytywnego działania, co szczególnie ważne jest dla młodego pokolenia (Encyklopedia PWN, 1982).

Śmierć Melchiora Grodzieckiego była wynikiem nienawiści, podziałów narodowych i wyznaniowych. Teraźniejszość przynosi podobne problemy i zagrożenia. Żyjemy przecież w czasach niepewności, zamętu i różnego rodzaju kryzysów. Współczesny świat toczy wiele wojen, w tym duchowych. Zatem edukacja dla pokoju musi być fundamentalną zasadą wychowania. Obejmować powinna nie tylko wychowanie i kształcenie dzieci, młodzieży i dorosłych, ale powinna mobilizować sumienia ludzkości na rzecz pokoju, przygotować ludzi w skali globalnej do rozwiązywania konfliktów bez prze-

mocy, działać na rzecz sprawiedliwości, równości i przestrzegania praw człowieka. Zgodnie z zapisem Powszechnej deklaracji praw człowieka: „Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swych godności i swych praw. Są obdarzeni rozumem i sumieniem oraz powinni postępować w stosunku do siebie wzajemnie w duchu braterstwa” (Powszechna deklaracja praw człowieka, 1948). Przeciwdziałanie przemocy, nienawiści, wojnom jest aktualnie naszym najważniejszym obowiązkiem, bo nic nie może usprawiedliwić zabijania, nawet najlepsza i najbardziej szlachetna idea.

Wśród popularyzatorów edukacji dla pokoju są największe nazwiska naszej historii: od Immanuela Kanta, przez Mahatmę Gandhiego, Marię Montessori po Janusza Korczaka. Pedagodzy i instytucje zajmujące się szerzeniem idei edukacji dla pokoju podkreślają, że istotą tolerancji i związanej z nią pilnej potrzeby kreowania kultury pokoju jest integracja. Zatem kwestia edukacji międzykulturowej jest tu niezbędna. To podstawa budowania społeczeństwa opartego na pokoju. Ma służyć wzajemnemu zbliżeniu i „byciu razem” – integracji. Praktyczny wymiar edukacji międzykulturowej stwarza możliwość wychowania młodego pokolenia do takich wartości jak: tolerancja, szacunek do innych kultur i narodowości, nastawienie na dialog społeczny. Przeciwdziała i sprzeciwia się takim zjawiskom społecznym jak: rasizm, dyskryminacja, nietolerancja wobec innych. Bagatelizowanie tego kontekstu w edukacji w konsekwencji prowadzi do nienawiści i wojny. Zdaniem Nikitorowicza idea edukacji wielokulturowej powinna kształtować świadomą solidarność społeczną (2007). Szczególnie ważny jest tu problem dzisiejszej rzeczywistości wojny toczącej się w Ukrainie. Wymaga od nas ponownego rozpoznania i głębokiego namysłu pozwalającego zredefiniować bądź wzmocnić dotychczasowe sposoby ujmowania problematyki wojny i pokoju zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym.

Opracowanie składa się z wprowadzenia, prezentacji postaci Melchiora Grodzieckiego oraz opisu zagadnień edukacji dla pokoju jako fundamentalnej zasady wychowania we współczesnym świecie. Przedstawiona jest również rewerencja św. Melchiora w zróżnicowanym kulturowo Cieszynie.

Celem opracowania jest przedstawienie postaci św. Melchiora Grodzieckiego w kontekście problematyki edukacji dla pokoju i wzorców osobowych we współczesnym świecie, z uwzględnieniem aspektu rewerencji Świętego.

Biografia Melchiora Grodzieckiego w kontekście wzorca osobowego

Biografie wybitnych władców, rycerzy, wodzów, świętych miały olbrzymi wpływ na dzieje narodów. Spełniały ważną rolę wychowawczą, przekazywały wiedzę o otaczającym świecie, pociągały przykładami, mobilizowały do rozwoju i pobudzały do działania. Kultury tradycyjne wykorzystywały biografię w edukacji i wychowaniu kolejnych pokoleń (Skrzyniarz, Gajderowicz i Wach, 2014). Paradygmat badań biograficznych przedstawia życie jednostki jako proces edukacyjny i formacyjny. Pytamy więc o życie, wyodrębniając pewne fakty, etapy, wydarzenia, jakie były doświadczane, pamiętane, odczuwane (Czerniawska, 2000, s. 64). To one składają się na złożony proces wychowania.

Wychowanie jest zatem procesem, który trwa przez całe życie. Wychowujemy innych, ale wychowujemy też siebie w procesie samowychowania. Wychowanie do miłości, do wartości jest najważniejszym wyznacznikiem człowieczeństwa. Wzorce są potrzebne, bo odkrywają piękno, które jest w każdym z nas. Nie można wychowywać bez ideałów. Są one różne w różnych epokach. Wzorzec (ideał) współczesny jest często rozmyty, niespójny, niejednorodny.

Biografię Melchiora Grodzieckiego można podzielić na trzy etapy. Pierwszy – obejmuje dzieciństwo, o którym wiadomo niewiele ze względu na niedostępność źródeł historycznych. Drugi – okres edukacji, a trzeci – kapłaństwo i męczeńską śmierć. Każdy z tych okresów w jego życiu był ważny, bo formował go jako człowieka, ukształtował jego charakter i zdecydował o wyborach, których w życiu dokonał i które doprowadziły go do świętości.

Życie Melchiora Grodzieckiego w tym pierwszym okresie obfituje w wiele niewiadomych. Archiwalia w znacznej mierze zostały zniszczone, dlatego specjaliści i badacze żywota Świętego postulują, by poddać kolejnej kwerendzie zbadany już materiał. Dyskusyjne pytanie, czy miejscem narodzin Melchiora był Cieszyn czy Grodziec, rozstrzyga się dzisiaj na korzyść tego pierwszego. Problemem pozostaje jednak pochodzenie Świętego. Tradycyjna hagiografia informuje, że był synem Henryka Grodzieckiego z Brodów herbu Radwan, właściciela Grodzca. Brakuje jednak istotnych dokumentów potwierdzających tę tezę. Wielu współczesnych historyków uznaje, że jego ojcem był Jerzy Grodzki [Grodecki], mieszczanin z Cieszyna. Jego jedyny syn Melchior, urodzony na początku lat 80. XVI wieku, nie występuje póź-

niej w księgach miejskich Cieszyna, co mogłoby potwierdzać jego wyjazd do kolegium jezuickiego (Poplatek i Grzebień, 1995).

Melchior Grodziecki urodził się w 1581 roku, ewentualnie na początku 1582 roku. Dokumenty jezuickie informują, że w roku 1603 do kolegium jezuickiego w Brnie przyjęto 22-letniego mężczyznę z Cieszyna o tym nazwisku. Wiadomo również, że wcześniej kształcił się w szkole jezuickiej w Wiedniu i był członkiem Sodalicji Mariańskiej. W 1605 roku złożył pierwsze śluby zakonne, a następnie został skierowany na studia w Jindřichův Hradec (niem. Neuhaus) i Pradze. Lata 1609–1612 spędził na Śląsku w Kłodzku, gdzie nauczał gramatyki, prowadził bursę i prawdopodobnie związał się z kapelą muzyczną. Wrócił do Pragi, gdzie po ukończeniu studiów teologicznych przyjął w 1614 roku święcenia kapłańskie. Po święceniach został przełożonym bursy ubogich studentów w Pradze. Pracował również jako kaznodzieja i duszpasterz w pobliskiej wiosce Kopanina. Poglębiał też swoją jezuicką formację. W 1619 roku złożył śluby wieczyste (Poplatek i Grzebień, 1995).

Działalność Melchiora Grodzieckiego została przerwana wybuchem wojny trzydziestoletniej (1618–1648). Jego życie wpisuje się w dzieje tego wielkiego europejskiego konfliktu. Była to wojna pomiędzy katolicką dynastią Habsburgów a protestanckimi państwami Cesarstwa Niemieckiego i wspierającymi je sojusznikami. Mimo że wojnę zainicjowały przyczyny religijne, na jej długotrwałość wpłynęło m.in. dążenie mocarstw europejskich do osłabienia potęgi Habsburgów. Męczeństwo Melchiora i jego współbraci wpisuje się w pierwszy etap wojny, która toczyła się głównie na terenie Czech, Śląska, Austrii i Węgier. W 1618 roku w Czechach wybuchło powstanie, które zdetronizowało katolickiego króla Ferdynanda II Habsburga. Sytuację postanowił wykorzystać książę Siedmiogrodu, kalwin, Gabor Bethlen. W 1619 roku wkroczył zbrojnie do północnych Węgier, wzniesając powstanie przeciwko Habsburgom. Miasto Koszyce stało się drugą stolicą Bethlena (Panic, 2019).

W związku z istniejącym konfliktem jezuitom wypowiedziano prawo pobytu w Pradze i całych Czechach, a potem także na Morawach. 8 czerwca 1618 roku Melchior wraz z innymi braćmi odszedł z Pragi, a w 1619 roku z polecenia przełożonych udał się do Koszyc, gdzie jezuici posiadali stałą misję. Pracował w charakterze kapelana wojskowego. Jego współpracownikiem został mianowany węgierski jezuita Stefan Pongracz (Pongrácz István), zaś w pobliskim opactwie benedyktyńskim w Siplaku pracował chorwacki ksiądz Marek Križ (Marko Križevčanin). 5 września 1619 roku wojska Gabora Bethlena, dowodzone przez Jerzego Rakoczego, wkroczyły do miasta.

Wszyscy trzej kapłani zostali uwięzieni. Dramatyczna noc nastąpiła z 6 na 7 września 1619 roku. Księża byli torturowani, a następnie zostali bestialsko zamordowani. Okrucieństwo tej nocy wzbudziło liczne protesty i oburzenie nawet wśród ludności kalwińskiej. Ciała Męczenników Koszyckich pochowano w tajemnicy, a w 1636 roku przeniesiono je do Trnavy, gdzie spoczęły w tamtejszym klasztorze siostr klarysek, a później siostr urszulanek (Budniak i in., 1995).

Na przykładzie biografii Melchiora Grodzieckiego można wyjaśnić i pokazać, jak ważną rolę w życiu człowieka odgrywa historia, która determinuje ludzkie losy i wpływa na dokonywane wybory. Współcześni, poszukujący wzorów osobowych, szczególnie w kontekście historii regionalnej, mogą czerpać inspirację z osoby Melchiora Grodzieckiego. Wartości przez niego wyznawane, formacja duchowa, która go ukształtowała, zdecydowały o wyborze, jakiego dokonał w chwili próby. To doprowadziło go do świętości.

Melchior Grodziecki jest ważnym wzorem dla mieszkańców Cieszyna. To pogranicze kultur, zróżnicowanie religijne, gdzie ewangelicy i katolicy współdziałają dziś dla wspólnego dobra, upoważnia społeczność lokalną do poszukiwania wzorów osobowych, które łączą, a nie dzielą i wzmacniają pokojowe współistnienie.

Edukacja dla pokoju fundamentalną zasadą wychowania we współczesnym świecie

Kształtowanie postaw ludzkich zmierzających do akceptacji życia w warunkach pokoju stanowi najważniejszy cel współczesnej edukacji. Wyraża się on w ideale braterskiego zrozumienia pomiędzy narodami, braku zbrojnych konfliktów, niesieniu wzajemnej pomocy, jedności i wspólnocie grup narodowych, kulturze współżycia między narodami, wymianie myśli naukowej, kulturalnej, gospodarczej (Kawula, 1980).

Edukacja dla pokoju (wychowanie dla pokoju) to formalna i nieformalna edukacja, obejmująca wychowanie i kształcenie dzieci, młodzieży i dorosłych, której celem jest budzenie czujności opinii publicznej i mobilizowanie sumienia ludzkości na rzecz pokoju oraz przygotowywanie ludzi do rozwiązywania konfliktów bez przemocy, wysłuchiwanie innych ze współczuciem i szczerego wyrażania siebie (Kawula, 1980).

Pokój nie jest zjawiskiem jednoznacznym. Zajmują się nim badacze z różnych dziedzin nauki, m.in.: filozofii, socjologii, psychologii, prawa, politologii, pedagogiki. Przedstawiciele filozofii wojny i pokoju oraz polemologii,

zajmujący się refleksją nad pokojem i wojną, wyrażają wątpliwość, że jego osiągnięcie jest możliwe. Immanuel Kant opisał koncepcję „wiecznego pokoju”, według której pokój światowy wymaga radykalnej i niezbędnej przemiany ludzkich relacji, bez której wszelka własność i bezpieczeństwo są niepewne. Wymaga on ustanowienia powszechnego ustroju państwowego [Völkerstaat, civitas gentium]. Zdaniem Kanta jest to niewykonalne. Zamiast tego proponuje: „(...) musimy zaakceptować związek państw [Völkerbund]. Ponieważ jednak niewykonalność tego projektu nie została dostatecznie dowiedziona, a moralność domaga się wiecznego pokoju, a więc i powszechnego państwa obywatelskiego, należy mimo wszystko uznać wieczny pokój za cel, do którego będziemy nieustannie się przybliżać dzięki ciągłemu postępowi” (Kant, 1995, s. 44).

Naukowe badania problemów pokoju wchodzą w zakres irenologii, nauki interdyscyplinarnej na pograniczu demografii, etnografii, historii, politologii, psychologii, socjologii, ekonomii i in. Dotychczasowe efekty badań nie dowodzą, że projekt pokoju światowego zbieżny z ideą Kanta jest możliwy do wykonania. Ciekawy model struktury pokojowego społeczeństwa globalnego i koncepcję „cywilizacyjnego sześciokąta” zaproponował Dieter Senghaas (2012).

Opracowana przez niego koncepcja stanowi podstawę do dyskusji na temat zakresu edukacji dla pokoju. Autor uważa, że pokojowej koegzystencji państw świata może sprzyjać organizacja społeczeństwa w sposób zapewniający równowagę się oddziaływania sześciu elementów: monopol na użycie siły, praworządność i niezależna władza sądownicza, demokracja uczestnicząca, opanowanie afektów w relacjach interpersonalnych, konstruktywne zarządzanie konfliktami, sprawiedliwość społeczna (Senghaas, 2012). Uznanie schematu Senghaasa jako modelu gwarantującego pokój światowy pozwala odwołać się do opinii Arystotelesa, który tak pisał na temat wychowania: „(...) prawodawca powinien zająć się w pierwszym rzędzie wychowaniem młodzieży. Jeśli tak się w państwie nie dzieje, to cierpią na tym ustroje, gdyż obywatele muszą być odpowiednio do pokoju wychowani” (Arystoteles, 1964, s. 214).

Do tej pory nie określono jednoznacznie celu edukacji dla pokoju, a to utrudnia badania i działalność praktyczną. Nie określono też skuteczności różnych metod edukacji dla pokoju i nie opracowano jednego, uniwersalnego programu działań edukacyjnych. Maria Montessori uważa, że edukacja jest najlepszą bronią na rzecz pokoju. Pokój nie jest rozumiany przez nią jako zaprzestanie działań wojennych, ale jako rekonstrukcja społeczności ludzkiej polegająca na uwrażliwianiu na cele ludzkości i obecne warunki życia

społecznego. W koncepcji Montessori poznanie własnej kultury wiąże się z potrzebą umiejscowienia jej w wymiarze wielokulturowości, całościowej wizji rozwoju cywilizacji i globalnej historii wszechświata. Założenia teoretyczne wychowania dla pokoju mają na celu przygotować młodego człowieka do prawidłowego odbioru i współtworzenia kultury. Kształtowanie osobowości dziecka, jego samodzielności i odpowiedzialności opiera się na indywidualnym podejściu, jego własnej aktywności w warunkach wolności i pokoju (Montessori, 2021). Edukacja międzykulturowa kieruje się podobnymi założeniami. Od kształtowania własnej tożsamości do uwrażliwiania kulturowego, których celem jest otwartość na poznanie i zrozumienie Innych (Nikitorowicz, 2007).

Rewerencja św. Melchiora Grodzieckiego w zróżnicowanym kulturowo Cieszynie

W jubileuszowym 2019 roku uhonorowano św. Melchiora Grodzieckiego okazałym programem obchodów. 10 marca 2019 roku, w I Niedzielę Wielkiego Postu, rozpoczęto Rok św. Melchiora listem pasterskim biskupa diecezji bielsko-żywieckiej, Romana Pindla. Od kwietnia do grudnia 2019 roku w dekanatach diecezji bielsko-żywieckiej odbywała się peregrynacja relikwii św. Melchiora Grodzieckiego. Cyklicznie organizowano „Wieczory Melchiorowskie”, w ramach których odbywały się następujące spotkania: 16 maja 2019 roku spotkanie poświęcone „Sytuacji politycznej w Europie Środkowej w dobie życia św. Melchiora Grodzieckiego” (wykład prowadziła dr hab. prof. UŚ Aleksandra Skrzypietz, Instytut Historii UŚ), 20 maja 2019 roku – wykład ks. biskupa prof. dra hab. Janusza Mastalskiego „Którą wybrać drogę – o rozeznaniu powołania”. 2 czerwca 2019 roku w kościele św. Trójcy w Cieszynie odbył się koncert muzyki dawnej. 3 czerwca 2019 roku w kościele św. Marii Magdaleny w Cieszynie odbył się wykład ks. dra Bogusława Kastelika „Ojciec – dar i zadanie”. 12 czerwca 2019 roku prof. zw. dr hab. Idzi Panic, Instytut Historii UŚ, prowadził wykład „Sytuacja religijna w Europie w dobie życia św. Melchiora”. 1 września 2019 roku obchodzono diecezjalne uroczystości ku czci św. Melchiora w kościele św. Marii Magdaleny w Cieszynie. 12 września 2019 roku ks. Marek Studenski, wikariusz generalny diecezji bielsko-żywieckiej, przeprowadził wykład „System i zasady wychowania jezuickiego”. Ukazał się również film „Cieszyn, miasto miłosierdzia i pokoju” w opracowaniu ks. Piotra Góry. Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Bielsku-Białej zorganizował dwie konferencje z udziałem historyka ks. Tomasza Chrzana i historyka sztuki ks.

dra Szymona Tracza. W kościele św. Marii Magdaleny w Cieszynie nastąpiło odsłonięcie tablicy upamiętniającej Rok św. Melchiora. 12 października 2019 roku odbyła się diecezjalna pielgrzymka do Koszyc. W ramach roku jubileuszowego wydano następujące publikacje: Praca zbiorowa pod kierunkiem prof. dra hab. Idziego Panica *Święty Melchior Grodziecki SJ. Kapłan i męczennik (1581/2–1619) na tle sytuacji politycznej i religijnej Europy Środkowej*, Cieszyn 2019; ks. Piotr Góra, ks. Tomasz Chrzan *Święty Melchior i jego epoka*, Bielsko-Biała 2019; ks. Piotr Góra, ks. Tomasz Chrzan *Diecezja bielsko-żywiecka. Dla turysty i pielgrzyma*, Bielsko-Biała 2019 (Karp, 2019).

Minęło 400 lat od śmierci św. Melchiora Grodzieckiego, a on nadal inspirował współczesnych mieszkańców Cieszyna. Rok 2019, który był mu poświęcony, przyczynił się do integracji cieszyńskiej społeczności, zarówno katolickiej, jak i ewangelickiej. Dzięki wspólnym spotkaniom i celebracji roku jubileuszowego ewangelicy i katolicy mieli okazję do podjęcia dobrych dzieł i ciekawych inicjatyw. W Cieszynie św. Melchior stał się rzeczywiście patronem wytrwałego budowania jedności.

Podsumowanie

Postać Melchiora Grodzieckiego zamordowanego przez protestantów jest pomostem we współczesnych relacjach katolicko-protestanckich zróżnicowanego kulturowo Cieszyna. Przypomnienie trudnej historii pozwala wyciągać wnioski i mobilizuje sumienia społeczności na rzecz pokoju. I chociaż to odległa historia, nadal należy być czujnym, by nienawiść nie zadomowiła się we wspólnych relacjach i nie była przyczyną konfliktów. Rok jubileuszowy stworzył naturalną, niczym niewymuszoną przestrzeń do wspólnych spotkań katolików i ewangelików, dialogu, modlitwy i odtruwania bolesnych wspomnień. Idea Roku św. Melchiora Grodzieckiego przyniosła wiele społecznych korzyści, szczególnie na Śląsku Cieszyńskim i w samym Cieszynie. Jeszcze bardziej otworzyła ten region na współpracę z południowymi sąsiadami, ożywiła tradycje regionalne, ukazując ich różnorodność, a co najważniejsze, pozwoliła na promowanie inicjatyw związanych z propagowaniem prawdziwego ekumenizmu, służącego integracji, zgodzie i pojednaniu. Jak uczy historia, dla osiągnięcia prawdziwego i pełnego stanu pojednania potrzebne są pokora, cierpliwość i odwaga. Prawdziwa istota zgody i pojednania między ludźmi tkwi bowiem nie tylko w przewyciężaniu uprzedzeń, ale również w „odtruwaniu idei i uzdrawianiu wspomnień” (Nossol, 2007). To właśnie Melchior Grodziecki, w tym jubileuszowym roku, uzdrowił historyczne

wspomnienia, w których dominowały gniew, nienawiść, podziały narodowe i wyznaniowe, okrucieństwo. Współcześnie św. Melchior łączy i zbliża do siebie ludzi, a jego śmierć stanowi przestrożę, do czego prowadzi nienawiść i nietolerancja o podłożu narodowościowym czy religijnym (Studenski, 2019).

Dziedzictwo św. Melchiora uzmysławia, że dialog z drugim człowiekiem jest fundamentem edukacji dla pokoju, a obowiązkiem każdego jest budowanie kultury pokoju. Naśladowanie św. Melchiora dzisiaj powinno polegać na rozwijaniu tolerancji wobec innych, na uczeniu się demokracji, na konieczności wzmacniania „siły połączalności”, czyli umiejętności budowania wspólnot (Tischner, 2016).

Bibliografia

- Arystoteles. 1964. *Polityka*. Tłum. L. Piotrowicz. Kraków: PWN.
- Budniak, J., Szotek, K., Tomala, H. i Wojtoń, T. red. 1995. *Święty Melchior Grodziecki. Przyszedł do swoich*. Cieszyn: Dziedzictwo bł. Jana Sarkandra.
- Czerniawska, O. 2000. *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*. Łódź: Wydawnictwo AHE Łódź.
- Kant, I. 1995. *O wiecznym pokoju. Zarys filozoficzny*. Tłum. F. Przybylak. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Karp, R. 2019. *Uroczystości ku czci św. Melchiora Grodzieckiego po obu stronach Olzy*. <https://diecezja.bielsko.pl/aktualnosci/uroczystosci-ku-czci-sw-melchiora-grodzieckiego-po-obu-stronach-olzy/> (17.02.2021).
- Kawula, S. 1981. Wychowania dla pokoju i w warunkach pokoju. *Studia Pedagogiczne*. 6 (13), ss. 99–107. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/2252/Stanislaw%20Kawula%20Wychowanie%20dla%20pokoju%20i%20w%20warunkach%20pokoju.pdf?sequence=1> (17.02.2021).
- Łąkowski, R. 1982. *Encyklopedia popularna PWN*. <https://encyklopedia.pwn.pl/> (17.02.2021).
- Montessori, M. 2021. *Edukacja i pokój*. Tłum. O. Siara. Warszawa: PWN.
- Nikitorowicz, J. 2007. *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nossol, A. 2007. *Nasz wkład w budowę jedności europejskiej jako „wspólnoty ducha”*. <http://gazeta.us.edu.pl/node/232461> (17.02.2021).
- Panic, I. red. 2019. *Święty Melchior Grodziecki SJ kapłan i męczennik (1581/2-1619) na tle sytuacji politycznej i religijnej Europy Środkowej*. Cieszyn: PTH Oddział w Cieszynie, Stowarzyszenie Dziedzictwo św. Jana Sarkandra w Cieszynie.

- Pindel, R. 2019. *Bp Pindel zachęca do poznania św. Melchiora Grodzieckiego*. <https://diecezja.bielsko.pl/aktualnosci/bp-pindel-zacheca-do-poznania-sw-melchiora-grodzieckiego/> (17.02.2021).
- Poplatek, J. i Grzebień, L. 1995. *Święty Melchior Grodziecki SJ męczennik za wiarę*. Kraków: WAM.
- Powszechna deklaracja praw człowieka*. <http://www.un-documents.net/a3r217.htm> (17.02.2021).
- Senghaas, D. 2012. *Weltordnung in einer zerklüfteten Welt – Hat Frieden Zukunft?* https://www.suhrkamp.de/buecher/weltordnung_in_einer_zerkluefteten_welt-dieter_senghaas_12642.html (17.02.2021).
- Skrzyniarz, R., Gajderowicz, M. i Wach, T. 2014. *Wzory i wzorce osobowe w biografistyce pedagogicznej*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Studenski, M. 2019. *Rok 2019 – Rokiem św. Melchiora Grodzieckiego*. (17.02.2021).
- Tischner, J. 2016. *Mysli o wolności, władzy i wspólności*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Melchior Grodziecki as a contemporary role model for peace education in culturally diverse Cieszyn

Abstract: St. Melchior Grodziecki is presented in the context of peace education, which constitutes a set of fundamental principles of upbringing and role modelling in the modern world, while taking into account the aspect of the Saint's veneration in the culturally diverse town of Cieszyn. The Saint's biography is presented in the context of the epoch in which he lived. The issue of peace education and searching for role models significant in the life of contemporary people constitutes an important area of consideration. Attention is drawn to the reverence of St. Melchior Grodziecki in culturally diverse Cieszyn, with special reference to the year 2019, which was declared in the province of Silesia as the Year of Melchior Grodziecki. Melchior Grodziecki is an important model for the inhabitants of Cieszyn. On the basis of his biography, it is possible to explain and show what an important role is played in human life by history, which determines human fate and influences the choices made.

Keywords: Melchior Grodziecki, education for peace, role model, culturally diverse Cieszyn, year 2019 – The Year of Melchior Grodziecki in the province of Silesia

Translated by Teresa Szymik

KOMUNIKATY Z BADAŃ



(Nie)inni? – autostereotyp osób o orientacji homoseksualnej

Streszczenie: Celem artykułu jest przybliżenie autostereotypu osób o orientacji homoseksualnej. W tym celu w badaniu wykorzystany został *Twenty Statements Test*, opracowany przez Manforda Kuhna, służący do opisu samego siebie, postrzegania siebie. Podstawę teoretyczną rozważań stanowi teoria dwukulturowości, w odniesieniu do nabywania tożsamości przez grupę mniejszościową. Ukazuje ona proces nabywania „dwukulturowości” przez osoby o orientacji homoseksualnej, który przebiega w odwrotnym kierunku niż u grup etnicznych. W badaniu uczestniczyło 90 osób o orientacji homoseksualnej. Materiał badawczy zebrany został za pomocą metody kuli śnieżnej. Respondenci opisywali siebie przede wszystkim w odniesieniu do grup i kategorii, a wyniki badań wskazują na trzy filary ich tożsamości: orientację seksualną, płeć, poczucie bycia człowiekiem. Wypowiedzi badanych eksponują również trudności, z jakimi muszą się mierzyć ze względu na swoją orientację seksualną – stereotypy, dyskryminację, wykluczenie społeczne. Artykuł ukazuje osoby homoseksualne jako dostrzegające swoją „inność”, jednocześnie wskazując na ich szerokie zainteresowania, pasje, pozytywne cechy charakteru, a także negatywne postawy społeczeństwa wobec tej grupy i ich możliwe konsekwencje.

Słowa kluczowe: osoby homoseksualne, dwukulturowość, stereotyp, autostereotyp, poczucie tożsamości

Wprowadzenie

Rozważaniom teoretycznym z zakresu edukacji międzykulturowej często towarzyszy kategoria Inny/Obcy w odniesieniu do różnic biologicznych, społecznych, kulturowych, politycznych, ekonomicznych poszczególnych jed-

nostek i grup. Najczęściej kategorii te opisują osoby w odniesieniu do różnic rasowych i narodowych. Należy jednak pamiętać, że w zakresie tych pojęć mieści się wiele grup, których tożsamość jest budowana i postrzegana poprzez przynależność grupową. Należą do nich m.in. osoby chore psychicznie, ubogie, zmagające się z nałogami oraz mniejszości seksualne. Często stanowią one grupy, wobec których pojawia się brak zrozumienia, brak akceptacji związany z odmiennością, uprzedzenia i dyskryminacja (Grzybowski, 2008a, 2008b).

Tematyka tolerancji, nietolerancji, postaw wobec „odmienności” pojawia się w badaniach empirycznych z zakresu edukacji międzykulturowej. Alina Szczurek-Boruta (1998), przeprowadzając badania wśród młodzieży polskiej, czeskiej i zaolziańskiej, badała stosunek młodzieży wobec wybranych zjawisk budzących społeczne kontrowersje – m.in. postaw wobec homoseksualizmu. Inne z jej badań (2013), których celem było m.in. poznanie doświadczeń przyszłych nauczycieli w kontaktach z „Innymi”, ukazują, że 31% studentów doświadczenia w kontaktach z osobą o innej orientacji seksualnej określa jako pozytywne, 13% jako wzbogacające, 25% jako obojętne, 3% jako negatywne, 4% jako irytujące, a 24% badanych stwierdziło, że takich kontaktów nie miało. Wyniki badań ukazują również płaszczyzny postrzegania Innego oraz poziom wiedzy na jego temat, w których zawarta została kategoria Inności ze względu na orientację seksualną. Dostrzeganie „Innego” w kategorii odmienności seksualnej opisuje również Jolanta Suchodolska (2017). Wyniki jej badań wskazują na różnice w postrzeganiu tej kategorii osób jako „Innych” w świadomości młodzieży – młodzież polska częściej wskazywała na to kryterium poznawcze w kategoriach „Innego” (18,8%) niż młodzież zaolziańska (7,2%) oraz młodzież czeska (3,6%).

Przynależność do grupy mniejszościowej pozwala na kształtowanie tożsamości, na samookreślenie tego, „kim jestem”, na konfrontację „ja” w opozycji do „my” w odniesieniu do dwóch grup – osób homoseksualnych i grupy dominującej (osób heteroseksualnych). Uwidacznia się tu kategoria tożsamości międzykulturowej, która jest „świadomością własnych cech, które składają się na poczucie odrębności, jak i podobieństwa z innymi, przy jednoczesnym poczuciu ciągłości w czasie i świadomości, że się jest wciąż tą samą osobą, mimo zmieniających warunków i własnego rozwoju” (Nikitorowicz, 2002, s. 44).

„Oswojeniu” z innością służą zwłaszcza spotkania z drugim-innym człowiekiem. Refleksje dotyczące tych spotkań, wynikających z nich wartości – tolerancji, szacunku, przeciwdziałaniu uprzedzeniom i dyskryminacji –

oraz zrozumieniu odmienności, odnaleźć możemy w publikacji Przemysława Grzybowskiego (2011) „Spotkania z Innymi. Czytanki do edukacji międzykulturowej”. Poznawani przez główną bohaterkę „Inni” to osoby różniące się pod pewnymi względami – osoby z niepełnosprawnościami, chore, osoby starsze, przedstawiciele innych narodów, kultur, religii, a także osoby różniące się możliwościami rozwoju. W pracy Przemysława Grzybowskiego nie zabrakło również opowiadania o inności ze względu na styl życia – historii poruszającej tematykę związków partnerskich, homofobii, negatywnych stereotypów, dyskryminacji kobiet.

Postawy wobec osób homoseksualnych

W badaniach przeprowadzonych przez Theo G.M. Sandforta, Ritę M. Melendez i Rafaela M. Diaza (2007) mężczyźni o orientacji homoseksualnej wskazywali, że bardzo często doświadczali homofobii w dzieciństwie, słysząc, że geje nie są normalnymi ludźmi, doświadczając przemocy werbalnej i/lub fizycznej ze strony krewnych, a także przemocy seksualnej.

Raport Amnesty International (2001) wskazuje, że w wielu krajach homoseksualizm traktowany jest jako dewiacja, grzech, choroba, a osoby o orientacji homoseksualnej są dyskryminowane, poddawane torturom, gwałcone, wykluczane z kultury, osadzone w więzieniu, a nawet skazywane na karę śmierci, co jest przejawem łamania praw człowieka i dehumanizacji.

Również polskie badania ukazują doświadczanie przemocy wśród osób homoseksualnych i biseksualnych. W raporcie opracowanym przez Martę Abramowicz (2007) za lata 2005–2006 blisko 14% kobiet i 20% mężczyzn o orientacji homoseksualnej lub biseksualnej doświadczyło przemocy fizycznej, a prawie 46% kobiet i 55% mężczyzn przemocy psychicznej. Respondenci w zdecydowanej większości ukrywali swoją orientację seksualną w miejscu pracy (blisko 85%), w szkole/na uczelni (79%), przed sąsiadami lub najemcami (62%) w obawie przed konsekwencjami. Raport z roku 2011 ukazuje, że prawie 93% doświadczyło przemocy psychicznej (zaczepki słowne, ubliżanie, obrażanie, poniżanie), a co czwarta osoba (25%) doświadczyła przemocy fizycznej (potrącanie, szarpanie, uderzanie, kopanie) (Świerszcz, 2011). Przejawy homofobii widoczne są już w szkole, a ich umacnianie następuje przez brak kompetencji nauczycieli w zakresie podejmowania tematyki homoseksualności, pomijanie tego zagadnienia w podręcznikach, oddziałujący na edukację kontekst kulturowo-społeczno-polityczny oraz wpływ Kościoła katolickiego na system oświaty (Wycisk, 2018). W opracowaniu ogólnopol-

skich badań wśród uczniów homo- i biseksualnych w wieku 13–19 lat oraz nauczycieli zauważyć można rozbieżność w ich odpowiedziach. Dotyczy ona m.in. reagowania na sytuacje przemocy werbalnej (młodzież w 40,2% uważa, że nauczyciele mogliby ją zignorować, podczas gdy 96,5% nauczycieli deklaruje przeprowadzenie rozmowy dyscyplinarnej) czy tematyki homoseksualnej poruszanej na lekcjach (61,7% uczniów twierdzi, że taka tematyka nie pojawia się wcale; 77,7% nauczycieli uważa, że tematyka ta jest obecna na lekcjach). Obydwie badane grupy zauważają, że najbardziej narażeni na doświadczanie homofobicznej przemocy w szkole są „chłopcy, którzy zachowują się »dziewczęco«” (Świerszcz, 2012).

Zatrważających danych dostarcza raport za lata 2015–2016, z którego wynika, że 69,4% młodzieży LGBT¹ (poniżej 18. roku życia) ma myśli samobójcze, a 49,6% ma objawy depresji (Świder i Winiewski, 2017).

Przedstawione raporty ukazują przejawy dyskryminacji w różnych sferach życia osób homoseksualnych – w rodzinie, w szkole, na uniwersytecie, w pracy, w miejscach publicznych. Każde z tych środowisk jest istotne dla kształtowania się tożsamości człowieka, a dyskryminacja może mieć poważne konsekwencje dla zdrowia jednostki. Należy mieć na uwadze, że nawet w obliczu ratowania zdrowia pacjenci LGBT mogą spotkać się z dyskryminującymi postawami ze względu na ich status mniejszości seksualnej podczas opieki hospicyjnej i paliatywnej. Dyskryminacja ta dotyczy również ich rodzin (Stein, Berkman, O’Mahony, Godfrey, Javier i Maingi, 2020).

Pomimo doniesień z badań wskazujących na przejawy dyskryminacji osób o orientacji homoseksualnej należy zwrócić uwagę, że wyniki badań przeprowadzonych przez CBOS w 2021 roku (nr 121/2021) ukazują wiele pozytywnych przemian w stosunku polskiego społeczeństwa do osób homoseksualnych. Dotyczą one m.in. wzrostu liczby osób uważających homoseksualizm za rzecz normalną (23%) – choć jednocześnie wciąż dominuje opinia, że homoseksualizm stanowi odstępstwo od normy, jednak należy go tolerować (51%). Spadła liczba osób twierdzących, że homoseksualizm jest rzeczą nienormalną i nie należy go tolerować (w roku 2001 uważało tak aż 41% Polaków, w roku 2021 – 17%). Zmniejszyła się postawa niechęci (28%), a wzrosła postawa akceptacji (37%) wobec osób homoseksualnych.

¹ Lesbijki, geje, osoby biseksualne, transpłciowe, aseksualne.

Pojęcie stereotypu, autostereotypu i dyskryminacji

Pojęcie stereotypu zostało wprowadzone przez Waltera Lippmanna w 1922 roku (Tambor, 2008). Według niego są one „»obrazami w głowach ludzi«, tzn. pewnymi tworam i myślowymi człowieka” (za: Schaff, 1981, s. 50). Potoczne rozumienie stereotypu utożsamia go z „przesądem, uproszczeniem w ocenie” (Tambor, 2008, s. 23).

Jak podaje Adam Schaff, stereotypy mogą być pozytywne, negatywne, dotyczyć narodów, klas i grup społecznych, grup zawodowych czy płci (Schaff, 1981). Mogą być także stereotypy, które są „całkowicie sprzeczne z faktami doświadczenia, są też takie, które zawierają w sobie jakąś część prawdy” (Schaff, 1981, ss. 58–59).

Szeroka definicja stereotypu społecznego ujmuje go jako „strukturę poznawczą obejmującą wiedzę, przekonania i oczekiwania obserwatora na temat niektórych grup społecznych” (Mackie, Hamilton, Susskind i Rosselli, 1999, s. 40).

Dominujące współcześnie ujęcie społeczno-poznawcze zakłada, że „stereotypy są przekonaniem i, jakie żyjemy na temat ludzi należących do innych grup. Mogą one, lecz nie muszą, być fałszywe, negatywne i niezmiennie; nie muszą także być koniecznym podzielane z innymi ludźmi” (Schneider, 1999, s. 337). Niektórzy badacze definiują stereotyp jako postawę (Schaff, 1981) lub jako jej składnik (Łukaszewski i Weigl, 2001).

Stereotypy spełniają określone funkcje, wśród których można wymienić m.in.: funkcję adaptacyjną (Łukaszewski i Weigl, 2001), funkcję informacyjną (Stangor i Schaller, 1999; Wojciszke 2003), upraszczania i uporządkowania informacji (Stangor i Schaller, 1999), podniesienia własnej samooceny (Stephan i Stephan, 2007; Stangor i Schaller, 1999), umacniania wartości grupowych (Hamer, 1994; Nelson, 2003), funkcje pragmatyczne: społecznie integrującą, obronną, ideologiotwórczą, polityczną (Schaff, 1981).

Jednym z rodzajów stereotypu jest autostereotyp, który „jest obrazem własnym grupy. Specyficzny charakter autostereotypu wiąże się przede wszystkim z takim rodzajem relacji percepcyjnej, w której podmiot postrzega siebie samego; podmiot i przedmiot autostereotypu jest taki sam” (Błuszkowski, 2003, s. 234).

Stereotypy dotyczyć mogą każdego. Oceny, przekonania, oczekiwania wobec drugiego człowieka są nieodłącznym elementem procesu myślenia. Choć samo stereotypowe postrzeganie nie przybiera formy krzywdzącej wer-

balnie ani fizycznie, to może prowadzić do dyskryminacji, która „występuje wtedy, gdy ktoś traktuje drugą osobę inaczej, najczęściej gorzej, niż potraktowałby innych ludzi w tej samej sytuacji, tylko dlatego, że zalicza tę osobę (słusznie lub niesłusznie) do pewnej grupy społecznej. Jeśli ktoś traktuje jakiegoś człowieka gorzej niż pozostałych ludzi ze względu na to, że uznaje go za bi- lub homoseksualnego, dopuszcza się dyskryminacji ze względu na orientację seksualną” (Abramowicz, 2007, s. 9). Często używanym terminem w odniesieniu do dyskryminacji osób ze względu na ich orientację seksualną jest „homofobia” (Pilecka, 1999). W behawioralnym komponentcie postawy odnosi się ona do dyskryminacji wyrażanej m.in. poprzez agresję werbalną i fizyczną (Wycisk, 2018).

Bruce G. Link oraz Jo C. Phelan (2001) dokonali rozróżnienia między dyskryminacją indywidualną a dyskryminacją strukturalną. Pierwsza z nich wymierzona jest w konkretną osobę i jest wynikiem postaw, przekonań, stereotypów i etykietowania. Dyskryminacja strukturalna odnosi się do praktyk instytucjonalnych, działających na niekorzyść grup mniejszościowych.

Metodologia badań własnych

Podstawę niniejszych rozważań stanowią założenia teoretyczne dwukulturowości w odniesieniu do orientacji seksualnej. Carl A. Lukes i Helen Land (1990) zwracają uwagę, że osoby z mniejszości seksualnych można traktować jako osoby z mniejszości kulturowej, które charakteryzują się „dwukulturowością”. Teorie dwukulturowości sugerują, że jednostki uspołecniają się pod wpływem własnej grupy, ale także w ramach kultury większości – m.in. przez instytucje i środki masowego przekazu. Członkowie mniejszości etnicznych nabywają tożsamość kulturową początkowo w obrębie ich własnej kultury mniejszości, a następnie kultury większościowej. Proces socjalizacji dwukulturowej u osób homoseksualnych różni się od członków grup etnicznych. Początkowa socjalizacja następuje w kulturze dominującej lub rodzimiej. Dopiero akceptacja własnej homoseksualności, odmienności seksualnej, pozwala na identyfikację z mniejszością seksualną. Nabywanie „dwukulturowości” przez osoby homoseksualne ma więc odwrotny kierunek niż u grup etnicznych. Drugą różnicą dotyczy znaczenia i roli instytucji. Członkowie mniejszościowych grup etnicznych mają większą możliwość korzystania z instytucji kultury dominującej – zawieranie małżeństw, wychowywanie potomstwa, uczestnictwo w obrzędach religijnych. Osoby homoseksualne zostają wykluczone z niektórych sfer życia społecznego, przez co trudno im „do-

świadczyc pełni swojej niedominującej tożsamości, gdy musi ona pozostać osadzona w dominującej strukturze społecznej” (Lukes i Land, 1990, s. 157).

Badania przeprowadzone zostały na grupie 108 osób o orientacji homoseksualnej za pomocą metody kuli śnieżnej (Walasek-Jarosz, 2010; Babbie, 2004). Autorski kwestionariusz ankiety zawierał pytania dotyczące wsparcia społecznego, dyskryminacji, poczucia akceptacji w społeczeństwie. W celu poznania autostereotypu osób homoseksualnych – obrazu samego siebie, postrzegania samego siebie, poczucia tożsamości – w ankiecie zamieszczono *Twenty Statements Test* (Test Dwudziestu Stwierżeń) opracowany przez Manforda Kuhna, który służy do opisu samego siebie. Na pytanie dotyczące poczucia tożsamości (*Twenty Statements Test*) odpowiedziało 90 osób. Ze względu na zbieranie danych za pomocą platformy internetowej respondenci otrzymali następującą instrukcję: Poniżej znajduje się puste miejsce. Proszę napisać dwadzieścia odpowiedzi na proste pytanie: „Kim jestem?”. Po prostu udziel dwadzieścia różnych odpowiedzi na to pytanie, oddzielając każdą odpowiedź przecinkiem lub numerując je 1... 2... 3... Odpowiadaj tak, jakbyś udzielał/a odpowiedzi sobie, a nie komuś innemu. Napisz odpowiedzi w takiej kolejności, w jakiej pojawiają się w Twoich myślach. Nie przejmuj się logiką ani „ważnością”². W interpretacji testu zastosowano klucz kodyfikacyjny Kuhna, zgodnie z którym w organizacji koncepcji siebie wyróżnić można pięciopunktowy schemat (za: Bokszański, 1989, ss. 101–102):

- „grupy i kategorie społeczne;
- przekonania ideologiczne;
- zainteresowania;
- ambicje i cele;
- samooceny”.

Wśród badanych 48% stanowiły lesbijki, 23% geje, 22% biseksualne kobiety i 7% biseksualni mężczyźni. Zdecydowana większość z nich (81%) to mieszkańcy miasta. Najwięcej badanych posiadało wykształcenie wyższe (54%). Wśród ankietowanych znalazły się również osoby z wykształceniem średnim (36%) i zawodowym (10%). Kwestionariusz ankiety uzupełniły osoby od 18.

² W wersji testowej polecenie brzmi: „Poniżej znajduje się dwadzieścia pustych miejsc. Proszę napisać dwadzieścia odpowiedzi na proste pytanie „Kim jestem?” we wskazanych miejscach. Po prostu udziel dwadzieścia różnych odpowiedzi na to pytanie. Odpowiadaj tak, jakbyś udzielał odpowiedzi sobie, a nie komuś innemu. Napisz odpowiedzi w takiej kolejności, w jakiej pojawiają się w Twoich myślach. Nie przejmuj się logiką ani »ważnością«.” Kuhn, M.H. i McPartland, T.S. 1954. An Empirical Investigation of Self-Attitudes. *American Sociological Review*. vol. 19, no. 1, p. 69.

do 47. roku życia, z czego 58% to osoby w wieku 18–27 lat. Ponad połowa badanych (56%) zadeklarowała aktualne bycie w związku partnerskim.

Wyniki badań własnych

Badani użyli łącznie 1306 określeń, odpowiadając na pytanie „Kim jestem?”. Pełną liczbę odpowiedzi (20 określeń) podało 32% z nich. Pozostali respondenci udzielili mniej odpowiedzi na postawione pytanie. Sformułowań poniżej 10 określeń wpisało 18% osób o orientacji homoseksualnej.

Podane odpowiedzi wskazują na różnorodność w obrębie tożsamości oraz trudności życia społecznego, z jakimi mierzą się osoby badane. Najczęściej określali siebie poprzez odniesienia do pierwszej kategorii – grupy i kategorie społeczne. Zakwalifikowanych zostało tu 45% odpowiedzi, które odnoszą się przede wszystkim do orientacji seksualnej, płci, pokrewieństwa, ról społecznych, bycia człowiekiem i członkiem społeczeństwa, przyjaźni, wieku. Uczestnicy badania bardzo często określali siebie jako „gej”, „lesbijka”, „osoba biseksualna”, „osoba nieheteronormatywna”, „osoba homoseksualna”, „partner/partnerka”, „osoba niebinarna”, co świadczy o ich samoakceptacji i postrzeganiu orientacji płciowej jako wskaźnika ich tożsamości. „Bycie sobą” stanowiło istotny opis w wielu poddanych analizie wypowiedziach.

Drugą najczęściej opisywaną przez badanych kategorią była samoocena. Określenia odnoszące się do niej stanowiły 37% opisów. Najwięcej z nich dotyczyło pozytywnych cech charakteru: jestem „spokojny”, „osobą o dobrym sercu”, „odpowiedzialna”, „troskliwa”, „pomocna”, „mądra”, „empatyczna”, „wyróżniający”, „pracowity”. Wskazują one na pozytywne postrzeganie własnej osoby, indywidualność, wyjątkowości oraz świadomość swoich zalet. Wśród nielicznych negatywnych określeń znalazły się m.in.: „rozrzutna”, „mściwa”, „nieodpowiedzialna”, „nerwowy”.

Trzecia z kategorii wyróżnionych przez Kuhna – zainteresowania – stanowiła 10% określeń. Wskazują one na wielość pasji, hobby u osób o orientacji homoseksualnej. Wśród badanych znalazły się osoby, które lubią wędkować, podróżować, są fanami muzyki, pasjonatami gotowania, miłośnikami sztuki, kochają sport czy biorą udział w eventach.

Osoby o orientacji homoseksualnej rzadko używały sformułowań opisujących siebie w odniesieniu do kategorii ambicji i celów. Wypowiedzi, które zostały zakwalifikowane do tej kategorii, stanowiły 5%, np. „stawiam sobie wysoko poprzeczkę w celach”, jestem „osobą która chce coś osiągnąć w życiu”, jestem „człowiekiem ambitnym, dążącym do wyznaczonego celu”.

Najrzadziej opisywaną kategorią były przekonania ideologiczne. Respondenci opisywali siebie w odniesieniu do nich tylko w 3%. Najczęściej dotyczyły one określeń religijnych – jestem „katoliczką”, „pobożny”, „wierzący”, „niewierzący” oraz do sytuacji w naszym kraju ważnych dla badanych (odniesienia do partii rządzącej, strajku kobiet, parad równości, walki o prawa osób LGBT).

Biorąc pod uwagę trzy pierwsze określenia, których osoby o orientacji homoseksualnej użyły do opisu samego siebie, zdecydowana większość odnosiła się do kategorii i grup (76%). Badani znacznie rzadziej używali zwrotów określających ich samoocenę (19%), zainteresowania (1%), ambicje i cele (3%) oraz przekonania ideologiczne (1%). Wśród kategorii i grup na uwagę zasługują trzy najczęściej wymieniane przez badanych (spośród trzech pierwszych). Respondenci opisywali siebie, przede wszystkim używając sformułowań określających ich orientację seksualną: „gej”, „lesbijka”, „osoba homoseksualna”. Spośród 90 badanych takich określeń użyło 48 osób. Drugi filar ich tożsamości stanowi płeć (47 określeń). Trzeci odnosi się do „bycia człowiekiem” (22 wyrażenia). Wyniki badań pokazują silną identyfikację osób homoseksualnych ze swoją orientacją seksualną i płcią, co stanowi fundament ich tożsamości.

Prócz opisu tożsamości osób o orientacji seksualnej wypowiedzi badanych wskazują na trzy ważne aspekty ich życia i funkcjonowania społecznego.

Pierwszy z nich związany jest z problemami zdrowia psychicznego. Choć zdecydowana większość postrzega siebie w sposób pozytywny, jest świadoma swoich mocnych stron, zalet, a wypowiedzi wskazują na pozytywną samoocenę, znalazły się jednak wśród nich osoby opisujące trudności, z jakimi muszą lub musiały się mierzyć. Niektórzy z respondentów opisywali siebie jako osobę „cierpiącą na nerwicę”, „która bierze leki na depresję”, „korzystającą z terapii”, „przepełnioną beznadziejnością”, „bez wsparcia”, „nieradzącą sobie ze swoimi stanami”. Na negatywne odczuwanie zdrowia psychicznego wpływać może wiele czynników i sytuacji kryzysowych, jednak u osób o orientacji homoseksualnej, negatywny stan zdrowia psychicznego potęgować mogą sytuacje związane z ich „innością” seksualną. Drugi aspekt dotyczy więc stereotypów i dyskryminacji. W swoich wypowiedziach badani wskazywali, że są: „osobą nieakceptowaną przez rodzinę ze względu na orientację seksualną”, „osobą, która czasem boi się przyznać do swojej orientacji seksualnej”, „osobą, która nie chce słyszeć, że jest ideologią”, „osobą czasem nieakceptowaną społecznie”, „osobą, która od dziecka słyszy, że homoseksualizm jest zły”, „osobą, która ze względu na swoją orientację seksualną czasem

doznawała agresji psychicznej i fizycznej”, „osobą, która czasem jest poniżana ze względu na to, że jest gejem”, „osobą, która czasem boi się przyznać do tego, kim jest”, „osobą, która czasem słyszy, że homoseksualizm można leczyć”, „osobą, której tożsamość płciowa dla wielu osób jest niezrozumiała”.

Zdrowie psychiczne osób o orientacji homoseksualnej powiązane może być również z trzecim aspektem – niepełnych praw, jakie im przysługują, i związanych z tym odczuć. Badani zwracają uwagę na kwestie społeczne, w których czują się wykluczeni: „mam mniejsze prawa niż osoby heteroseksualne”, „chciałbym mieć dziecko, a nie mogę”, „chciałbym wziąć ślub z mężczyzną”, „chcę żyć jak »normalny« człowiek”, „boję się o przyszłość w Polsce”, „myślę, żeby wyjechać do kraju, w którym orientacja seksualna nie ma znaczenia”.

Pojęcie „inności” dotyczyć może wielu kategorii osób i grup. Przytoczone w pracy wyniki wcześniejszych badań (Szczurek-Boruta, 2013; Suchodolska, 2017) ukazują, że za osoby „Inne” uważa się m.in. osoby o orientacji homoseksualnej. Niniejsze badania ukazują, że blisko połowa osób o orientacji homoseksualnej odczuwała, że jest osobą „Inną” (24,3% zdecydowanie tak, 25,2% raczej tak) ze względu na swoją orientację seksualną. Mniejszy procent badanych nie odczuwał swojej inności (26,2% raczej nie, 11,2% zdecydowanie nie). Niektórzy z badanych (13,1%) zadeklarowali, że trudno im odpowiedzieć na to pytanie.

Podsumowanie

Interakcje z drugim człowiekiem są konieczne do własnego rozwoju. Negatywny stosunek wobec osób homoseksualnych prowadzić może do zmniejszenia ich samooceny oraz wywoływać stres psychiczny powodujący różnego rodzaju zaburzenia. Obawa przed brakiem zrozumienia, strach przed akceptacją, dyskryminacją, ograniczają osobom homoseksualnym jedną z najważniejszych kwestii poczucia tożsamości – bycie sobą i zgodnie ze swoją tożsamością. Przebywanie w grupie odniesienia może korzystnie wpływać na poczucie bezpieczeństwa, wsparcia, przynależności. „Status mniejszości jest związany nie tylko ze stresem, ale z ważnymi zasobami, takimi jak solidarność grupowa i spójność, które chronią członków mniejszości przed negatywnymi skutkami stresu mniejszościowego dla zdrowia psychicznego” (Meyer, 2003, s. 679).

Przeprowadzone badania ukazują, że proces nabywania „dwukulturowości” u osób badanych został zakończony. Mają oni świadomość swojej „inności” seksualnej, opisują siebie przede wszystkim w kategorii osób o orientacji homoseksualnej, która stanowi podstawę ich tożsamości. Jak podaje Jerzy

Nikitorowicz (2009, s. 352): „dla kreowania tożsamości grupowej niezbędne jest poczucie inności, odkrywania odrębności, obcości itp.” W swoich wypowiedziach badani wskazywali na cechy świadczące o ich szerokich zainteresowaniach, zdolnościach, pozytywnych cechach charakteru, przynależności do wielu grup. Badani zwracali również uwagę na konieczność osadzenia swojej tożsamości w dominującej strukturze społecznej – dotyczy ona wykluczenia z niektórych aspektów życia społecznego i mniejszych praw.

Jak zauważa Ewa Ogrodzka-Mazur (2014, s. 62): „tożsamość związana jest z identyfikacją podmiotowości osoby, która dokonuje się w procesie identyfikacji z grupami społecznymi najczęściej przez porównywanie siebie z innymi członkami grupy i podkreślenie własnej osobowości”. Postrzeganie inności ze względu na orientację homoseksualną wydaje się rzeczą naturalną, ponieważ sami badani dostrzegają swoją „inność”. Inny nie znaczy jednak gorszy, nieatrakcyjny, nieciekawny. Inny może być kimś, kogo chcemy poznać, kogo chcemy zrozumieć, od kogo chcemy się uczyć. Postrzeganie osób homoseksualnych jako innych nie ma w sobie negatywnego wydźwięku, bowiem ta inność może być cechą unikatową.

Inny/Obcy rozbudzać może w drugim człowieku lęk, niechęć, poczucie zagrożenia, ale również zaciekawienie i chęć poznania. Często towarzyszą mu stereotypy, które prowadzić mogą do uprzedzeń i dyskryminacji. Być może poznanie autostereotypu osób o orientacji homoseksualnej pozwoli, w jakimś stopniu, na przełamywanie funkcjonujących w społeczeństwie stereotypów wobec tej grupy i dostrzeżenie ich jako osób wartościowych, pełnych pasji, ale również zmagających się z trudnościami związanymi z orientacją seksualną. „Idea edukacji międzykulturowej jest spotkanie Innego, wejście z nim w dialog, zapoznanie się z jego światem, osobiste doświadczenie jego odmienności i zrozumienia, dlatego jest właśnie taki. Na tej zasadzie niechęć i strach mogą ustąpić miejsca pozytywnemu zainteresowaniu i przyjaźni” (Grzybowski, 2014, s. 172).

Bibliografia

- Abramowicz, M. red. 2007. *Sytuacja społeczna osób biseksualnych i homoseksualnych w Polsce. Raport za lata 2005 i 2006*. Warszawa: Kampania Przeciw Homofobii i Stowarzyszenie Lambda Warszawa.
- Amnesty International Publications: *Crimes of hate, conspiracy of silence: Torture and ill-treatment based on sexual identity*. ACT 40/016/2001.

- Babbie, E. 2004. *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Błuszkowski, J. 2003. *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Bokszański, Z. 1989. *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- CBOS: *Stosunek Polaków do osób homoseksualnych*. Nr 121/2021. Oprac. Jonathan Scovil.
- Grzybowski, P.P. 2008a. *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Grzybowski, P.P. 2008b. Razem czy osobno? Edukacyjne implikacje efektu pogranicza. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Gajdzica, A. red. *Socjopatologia pogranicza a edukacja*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 59–71.
- Grzybowski, P.P. 2011. *Spotkania z Innymi. Czytanki do edukacji międzykulturowej*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Grzybowski, P.P. 2014. Literackie spotkania z Innymi. Zabawne lektury w edukacji międzykulturowej dzieci i młodzieży. W: Lewowicki, T., Chojnacka-Synaszkó, B. i Piechaczek-Ogierman, G. red. *Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 165–177.
- Hamer, H. 1994. *Demon nietolerancji. Nie musisz stać się prześladowcą ani ofiarą*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Kuhn, M.H. and McPartland, T.S. 1954. An Empirical Investigation of Self-Attitudes. *American Sociological Review*. **19** (1), pp. 68–76.
- Link, B.G. and Phelan, J.C. 2001. Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*. **27**, pp. 363–385.
- Lukes, C.A. and Land, H. 1990. Biculturalism and Homosexuality. *Social Work*. **35** (2), pp. 155–161.
- Łukaszewski, W. i Weigl, B. 2001. Stereotyp stereotypu czy prywatna koncepcja natury ludzkiej? W: Kofta, M. i Jasińska-Kania, A. red. *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, ss. 44–66.
- Mackie, D.M., Hamilton, D.L., Susskind, J. i Rosselli F. 1999. Społeczno-psychologiczne podstawy powstawania stereotypów. W: Macrea, C.N., Stangor, Ch. i Hewstone, M. red. *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ss. 39–65.

- Meyer, I.H. 2003. Prejudice, Social Stress, and Mental Health in Lesbian, Gay, and Bisexual Populations: Conceptual Issues and Research Evidence. *Psychological Bulletin*. **129** (5), pp. 674–697.
- Nelson, T.D. 2003. *Psychologia uprzedzeń*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nikitorowicz, J. 2002. Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J., Pilch, T. i Tomiuk, S. red. *Edukacja wobec ładu globalnego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, ss. 33–55.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2014. Tożsamość kulturowa dzieci, rodziców i nauczycieli – między etnicznością a integracją. W: Ogrodzka-Mazur, E., Klajmon-Lech, U. i Różańska, A. *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 54–98.
- Pilecka, B. 1999. *Psychospołeczny kontekst homoseksualizmu*. Kraków: Wydawnictwo Radamsa.
- Sandfort, T.G.M., Melendez, R.M. and Diaz, R.M. 2007. Gender Nonconformity, Homophobia, and Mental Distress in Latino Gay and Bisexual Men. *Journal of Sex Research*. **44** (2), pp. 181–189.
- Schaff, A. 1981. *Stereotypy a działanie ludzkie*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Schneider, D.J. 1999. Współczesne badania nad stereotypami: niedokończone zadanie. W: Macrea, C.N., Stangor, Ch. i Hewstone, M. red. *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ss. 335–367.
- Stangor, Ch. i Schaller, M. 1999. Stereotypy jako reprezentacje indywidualne i zbiorowe. W: Macrea, C.N., Stangor, Ch. i Hewstone, M. red. *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ss. 13–36.
- Stein, G.L., Berkman, C., O’Mahony, S., Godfrey, D., Javier, N. M. and Maingi, S. 2020. Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Patients and Families in Hospice and Palliative Care: Perspectives of the Palliative Care Team. *Journal of Palliative Medicine*. **23** (6), pp. 817–824.
- Stephan, W.G. i Stephan, C.W. 2007. *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Suchodolska, J. 2017. Postawy młodzieży wobec innego. 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. 20–88.
- Szczurek-Boruta, A. 1998. Młodzież wobec niektórych zjawisk budzących społeczne kontrowersje (na przykładzie uczniów szkół średnich na Śląsku Cieszyńskim). W: Lewowicki, T. i Grabowska, B. red. *Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, ss. 120–144.
- Szczurek-Boruta, A. 2013. *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Świder, M. i Winiewski, M. red. 2017. *Sytuacja społeczna osób LGTB w Polsce. Raport za lata 2015–2016*. Warszawa: Wydawnictwo Kampania Przeciw Homofobii.
- Świerszcz, J. 2011. Przemoc motywowana homofobią – badanie i wyniki. W: Makuchowska, M. red. *Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011*. Warszawa: Wydawnictwo Kampania Przeciw Homofobii, ss. 56–87.
- Świerszcz, J. red. 2012. *Lekcja Równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Kampania Przeciw Homofobii.
- Tambor, J. 2008. Stereotyp i prototyp – znaczenia terminów. *Postscriptum Polonistyczne*. 1, ss. 23–29.
- Walasek-Jarosz, B. 2010. Tok realizacji badań oraz opracowanie wyników. W: Palka, S. red. *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Pedagogika GWP, ss. 177–199.
- Wojciszke, B. 2003. *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Wycisk, J. 2018. Homofobia jako źródło zagrożeń dla bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w szkole. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*. 17 (1), ss. 96–114.

(Not)others? – self-stereotype of people with a homosexual orientation

Abstract: The aim of the article is to present the self-stereotype of people with homosexual orientation. For this purpose, the study involved the application of

the *Twenty Statements Test* developed by Manford Kuhn, used to describe oneself and perceive oneself. The theoretical basis for the considerations is the theory of biculturalism in relation to the acquisition of identity by a minority group. It shows the process of acquiring „biculturalism” by people with homosexual orientation, which proceeds in the opposite direction than in ethnic groups. 90 people of homosexual orientation participated in the study. The research material was collected using the snowball method. The respondents described themselves primarily in terms of groups and categories, and the research results indicate three pillars of their identity: sexual orientation, gender, sense of being human. The statements of the respondents also highlight the difficulties they face due to their sexual orientation – stereotypes, discrimination, social exclusion. The article shows homosexual people as perceiving their „otherness”, while pointing to their broad interests, passions, positive character traits, as well as negative attitudes of society towards this group and their possible consequences.

Keywords: homosexuals, biculturalism, stereotype, self-stereotype, sense of identity

Translated by Sylwia Ryszawy



Praca poza granicami kraju w doświadczeniach edukacyjno-zawodowych jednostki (na przykładzie polskich całodobowych opiekunek/opiekunów osób starszych w Niemczech). Wybrane wyniki badań sondażowych

Streszczenie: Przykładem zatrudnienia wymagającego mobilności na rynku, rodującego się z aktualnych potrzeb społecznych, jest praca w charakterze całodobowego opiekuna osób starszych w ich rodzinach. To efekt rosnącego zapotrzebowania na opiekę nad seniorami, co podyktowane jest zmianami demograficznymi i starzeniem się społeczeństw wysoko rozwiniętych. To praca, której szczególnie często podejmują się na terenie Niemiec obcokrajowcy, w tym Polacy. Niemcy jako państwo sąsiadujące, funkcjonujące w ramach tego samego kręgu kulturowego, staje się dla wielu Polaków potencjalnym rynkiem pracy, a tym samym terenem rozwoju edukacyjno-zawodowego.

W ramach bilateralnych badań sondażowych poszukiwano odpowiedzi na pytania o doświadczenia respondentów zatrudnionych w charakterze całodobowych opiekunów osób starszych w rodzinach niemieckich, o ich dotychczasową drogę edukacyjno-zawodową, motywacje, opinie, oceny i nastawienia z nią związane. Próba badawcza liczyła 119 osób. Wyniki badań wskazują, że praca opiekuna jest dla badanych przede wszystkim z jednej strony – źródłem dochodu i ucieczką przed niekorzystną sytuacją materialną w kraju, z drugiej zaś – wyzwaniem, dzięki któremu mogą udowodnić swoją wartość i zaspokoić potrzebę bycia użytecznym. Jej wykonywanie uczy i rozwija kompetencje interpersonalne (relacje z różnymi osobami, cierpliwość, pokora) i intrapsychiczne (refleksja nad przemijaniem, starością, radzenie sobie ze śmiercią innych), a najbardziej dokuczliwa jest dla badanych rozłąka z rodziną.

Słowa kluczowe: opieka, osoby starsze, całodobowe opiekunki/opiekunowie w rodzinach, kariera edukacyjno-zawodowa, rodzina

Wprowadzenie teoretyczno-metodologiczne

Zmieniający się rynek pracy na poziomie globalnym i europejskim wymusza zmiany w zakresie karier edukacyjno-zawodowych jednostek. W klasycznych teoriach rozwoju zawodowego podkreśla się jego całościowy charakter oraz przebieg w sekwencjach, w ramach których realizowane są przez jednostkę określone zadania związane z pracą (Super, 1984, 1994; Smart and Peterson, 1997). Coraz częściej kariery zawodowe ludzi nie mają charakteru linearnego, a ich kolażowy, mozaikowy charakter wiąże się z wielością i różnorodnością doświadczeń zawodowych (Piorunek, 2009; 2016).

Wzrasta mobilność pracowników, częściej podejmują oni pracę poza granicami kraju, poszukując niszy rynkowej, w ramach której będą mogli wykorzystać posiadane kompetencje.

Przykładem zatrudnienia rodzącego się z aktualnych potrzeb społecznych jest praca w charakterze całodobowego opiekuna osób starszych w ich rodzinach. To efekt lawinowo rosnącego zapotrzebowania na opiekę nad osobami starszymi, co podyktowane jest zmianami demograficznymi i starzeniem się społeczeństw wysoko rozwiniętych.

Starzenie się społeczeństw europejskich implikuje obok wyzwań ekonomiczno-gospodarczych także medyczne i opiekuńcze (Okólski, 2010; Baranowska, 2017), w tym rosnącą skalę zapotrzebowania na realizowanie funkcji opiekuńczych wobec niesamodzielnych osób, zwłaszcza na etapie późnej starości (Kühnert und Ignatzi, 2019; Szukalski, 2013). To nierozwiązany problem systemowy większości państw, którego skala będzie rosła. Model instytucjonalnej opieki nad niesamodzielnymi osobami starszymi z jednej strony wymaga rozszerzenia (Kijak i Szarota, 2013), z drugiej zaś – alternatywy dla tego typu rozwiązań, bowiem w wielu przypadkach dożywanie swoich dni w rodzinie jest ogromną wartością dla starszych osób i ich rodzinnych opiekunów, potrzebujących jednak wsparcia w realizacji niezwykle absorbujących funkcji opiekuńczych. Działania tego typu nie są zbyt popularne, a skala zapotrzebowania nieprzewidywalna.

Proces demograficznego starzenia się ludności jest szczególnie zaawansowany w Niemczech¹. I właśnie na terenie tego kraju obcokrajowcy, w tym

¹ Raport P. Błędowskiego (2017) „System wsparcia dla osób starszych w Niemczech”, przedstawiony na stronie <https://polityka.zaczyn.org/system-wsparcia-dla-osob-starszych-niemczech/> (5.02.2022) wskazuje, że odsetek osób w wieku 65 i więcej lat wy-

Polacy, często podejmują pracę opiekunów seniorów w ich rodzinach. Niemcy jako państwo sasiadujące, funkcjonujące w ramach tego samego kręgu kulturowego staje się dla wielu Polaków potencjalnym rynkiem pracy (Piorunek i Pozorska, 2010). Jednak opieka nad osobami starszymi w ich rodzinach to zajęcie specyficzne, praca obciążająca fizycznie i psychicznie (zwłaszcza w przypadku demencji i innych chorób, w tym terminalnych u podopiecznych), a rzeczywistość, która staje się udziałem przede wszystkim kobiet z Europy Wschodniej, które trafiają do tej nie do końca uregulowanej formalnie strefy rynku pracy, pokazuje skalę problemu, tak po stronie zatrudnianych osób, jak i pracodawców – rodzin niemieckich oraz dynamikę zmian w tym zakresie (Tigges i Gomola, 2013; Metz-Göckel, Müntst und Kałwa, 2009; Kałwa, 2014). Znaczna część osób udających się do Niemiec w charakterze opiekunek/opiekunów trafia tam za pośrednictwem polskich agencji zatrudnienia, z którymi zawiera umowę o pracę, ale warunki ich pracy i wynagrodzenie pozostawiają wiele do życzenia².

Brakuje systematycznych badań społecznych tej grupy osób, a incydentalnie prowadzone weryfikacje nie przebijają się zbyt intensywnie do świadomości społecznej.

Zasadnicze pytania, na które przede wszystkim poszukiwano odpowiedzi w ramach prezentowanego sondażu diagnostycznego, są następujące: jakie doświadczenia związane z pracą opiekuna mają respondenci, na jakich etapach życia zawodowego taką pracę podejmują, jakie mają dotychczasowe doświadczenia edukacyjne i zawodowe, jakimi motywacjami się kierują? Jakie mają refleksje, opinie, oceny z nią związane? Czy wyżej wymienione zjawiska są zróżnicowane ze względu na wiek i płeć badanych (założono hipotetycznie występowanie takich związków, w niniejszym tekście zaś wskazano tylko na występowanie zróżnicowań istotnych statystycznie)?³

niósł w 2013 roku 20,7 proc. Był o 2,5 punktu procentowego wyższy niż przeciętnie w całej Unii Europejskiej, aż o 6,5 p.p. wyższy niż w tym samym roku w Polsce. Raport zawiera także informacje o systemowych narzędziach wsparcia seniorów stosowanych w tym kraju.

² Informacje na temat badań sondażowych prowadzonych w okresie po 2020–2021 dotyczących warunków pracy i płacy polskich opiekunek/opiekunów w Niemczech znajdują się na stronach: <https://www.tvp.info/54434680/praca-w-niemczech-opiekunka-osob-starszych-szokujacy-raport-zarobki-warunki-godziny-pracy-czas-wolny> (15.02.2022) oraz <https://www.dw.com/pl/polskie-opiekunki-w-niemczech-wykiwane-przez-swoich/a-6121877> (15.02.2022).

³ Generalnie w zrealizowanych badaniach (ich autorskiej części) koncentrowano się

Badania sondażowe (Babbie, 2003; Rubacha, 2008) o charakterze bilateralnym prowadziła autorka niniejszego tekstu we współpracy z Helene Ignatzi z Evangelische Hochschule w Norymberdze (wraz ze współpracownikami). W rozpowszechnianiu informacji o anonimowej internetowej ankiecie adresowanej do polskich opiekunów osób starszych w Niemczech pośredniczyła Agencja CareWork z Poznania.

Ankieta, adresowana do respondentów pracujących w Niemczech jako opiekunowie osób starszych w rodzinach, została podzielona na trzy części: 1. o charakterze metryczkowym, 2. skoncentrowaną na pracy opiekunów w kontekście drogi edukacyjno-zawodowej jednostek, 3. skupioną wokół kompetencji tych pracowników i zapotrzebowaniu z ich strony na określoną edukację związaną z wykonywaniem pracy. Ankieta przygotowana była w języku polskim.

Badaniom poddano 119 osób – czynnych opiekunów osób starszych w Niemczech. Ankiety pozyskiwano w ostatnim kwartale 2019 roku i początkach 2020 roku. W niniejszym tekście odniesiono się do wybranych wyników badań z części pierwszej i drugiej ankiety⁴. Do analizy użyto programu IBM SPSS Statistics 26. Jako poziom istotności przyjęto wartość 0,05. Do sprawdzenia zależności pomiędzy danymi użyto testu zależności chi kwadrat. W celu zbadania różnic pomiędzy wskaźnikami struktury (wartościami procentowymi) użyto z-testu (przy większej ilości wartości niż dwie dodano poprawkę Bonferroniego).

Na podkreślenie zasługuje fakt, że wielkość, terytorialne ograniczenie doboru próby, jej zdominowanie przez kobiety⁵ (przy niewielkiej liczbie męż-

na poszukiwaniu odpowiedzi na pytania o dotychczasową drogę edukacyjną i zawodową badanych, ewentualne wcześniejsze doświadczenia w charakterze opiekunek/opiekunów osób starszych za granicą, motywacje podjęcia decyzji o pracy w niemieckich rodzinach, oczekiwania związane z pracą w konfrontacji z rzeczywistością (na bazie dotychczasowych doświadczeń w tym obszarze), zalety i wady tej pracy, postrzeganie jej doświadczenia jako etapu drogi zawodowej, bilans zysków i strat tego doświadczenia zawodowego, oceny doświadczeń pracy w charakterze opiekunki/opiekuna jako zasobu vs obciążenia w biegu życia zawodowego. W niniejszym opracowaniu, z powodu ograniczeń objętościowych, zaprezentowano jedynie część pozyskanych odpowiedzi.

⁴ Część z prezentowanych w opracowaniu wyników została przedstawiona w ramach prezentacji: Piorunek, M., Grzywacz M., Ignatzi H., Lenkowski M., *Der graue Markt Pflege – Ergebnisse einer Umfrageforschung von polnischen 24-h-Betreuer*innen* na 14. Forum Forschung – Entwicklung – Transfer w Norymberdze 20.01.2022 (formuła konferencji online).

⁵ W grupie badanej łącznie znalazło się 109 kobiet (91,6%) oraz 9 mężczyzn (7,6%)

czynn wypełniających kwestionariusz ankiety) nakazują dalece idącą ostrożność w zakresie możliwości uogólniania wyników relacjonowanych badań.

Charakterystyka badanych

Spośród przebadanych osób podejmujących pracę całodobowych opiekunów w Niemczech zdecydowaną większość stanowiły kobiety (92% respondentek). Są wśród nich osoby na różnych etapach dorosłości, przy czym zdecydowanie dominują respondenci pomiędzy 51. a 60. rokiem życia (40,3%). Zbliżone liczebnie grupy to ankietowani w przedziale 41–50 lat oraz powyżej 60. roku życia (ok. 1/4 badanych z każdej z tych grup). Stosunkowo rzadko (8%) są wśród nich osoby pomiędzy 31. a 40. rokiem życia, nie ma zaś w ogóle osób młodych, poniżej 30. roku życia. Pracę w charakterze opiekunów osób starszych podejmują zatem przede wszystkim osoby na etapie średniej dorosłości. Są to osoby o różnym statusie rodzinnym, z przewagą osób zamężnych i rozwiedzionych, a więc osób, które aktualnie tworzą lub wcześniej tworzyły sformalizowane związki (łącznie – 74,8% badanych). Ponad 3/4 z nich posiada dzieci, najczęściej w pełni usamodzielnione, co zapewne ułatwia podejmowanie decyzji o mobilności zawodowej wymagającej czasowej separacji od własnej rodziny.

Badani pochodzą z bardzo zróżnicowanych środowisk. Widoczna jest nieznaczna przewaga osób z miast powyżej 100 tys. mieszkańców (28,6% respondentów), ze środowisk wiejskich jest 21,0% badanych.

Praca w charakterze opiekunek/opiekunów osób starszych jako element drogi edukacyjno-zawodowej badanych. Wybrane wyniki badań

Badani legitymują się różnym poziomem wykształcenia, ale nieco ponad połowa z nich (52%) to absolwenci szkół średnich. Niemal co piąta osoba ukończyła zasadniczą szkołę zawodową, 6% badanych posiada wykształce-

i 1 osoba, która swojej płci nie wskazała. Liczebność grupy mężczyzn jest zatem większa niż 5 osób (wymagane minimum dla testu chi kwadrat). Ze względu jednak na niewielką liczbę mężczyzn w ocenie wszystkie testy powtórzono z wykorzystaniem dokładnego testu Fishera, który używany jest przy mało licznych próbkach, a wyniki potwierdziły te uzyskane testem chi kwadrat. Uzasadnienie możliwości stosowania testu chi kwadrat w małych grupach znajdzie czytelnik na stronie <https://www.biostathandbook.com/small.html> (19.01.2023).

nie podstawowe. Niemal czwartą część badanych stanowią osoby z wyższym wykształceniem licencjackim lub magisterskim.

Badani są absolwentami szerokiej, zróżnicowanej palety szkół o profilach ogólnych, humanistycznych, ekonomicznych, usługowych, medycznych.

Dywersyfikacja zawodów wykonywanych przez ankietowanych przed podjęciem pracy opiekuna jest ogromna. Jednak ich wstępny ogląd pozwala zauważyć, że choć są to zawody z bardzo różnych dziedzin, nie mają charakteru prestiżowego, często też nie są zbyt wysoko wynagradzane. Stosunkowo najliczniejszą grupę stanowią sprzedawcy (19,3% respondentów), pracownicy fizyczni (18,5% badanych) oraz pracownicy administracyjno-biurowi (16,8% ankietowanych). Więcej niż co dziesiąty respondent nie miał przed podjęciem pracy w Niemczech żadnych innych doświadczeń zawodowych.

Wprawdzie uzyskane informacje nie upoważniają do wskazania dominującego wśród badanych wzorca kariery zawodowej, można jednak domniemywać, że stosunkowo często były to kariery wielokrotnych prób (Super, 1990) przeplatane okresami pozostawania poza rynkiem pracy. Niemal połowa badanych (47,8%) odnotowała w toku swojej dotychczasowej drogi zawodowej epizody bezrobocia, często było to bezrobocie kilkuletnie (średnia dla badanej grupy – 3,12 roku). W przypadku co dziesiątego badanego okres bezrobocia wynosił około roku. Wśród osób pomiędzy 31. a 40. rokiem życia istotnie więcej ma za sobą okres bycia bezrobotnym niż wśród osób powyżej 60. roku życia (Chi-kwadrat=9,574, df-3; istotność 0,023), co zapewne daje się tłumaczyć specyfiką polskiej centralnie sterowanej gospodarki bez oficjalnie rejestrowanego bezrobocia przed transformacją ustrojową 1989 roku, na którą przypadła część okresu aktywności zawodowej badanych. Połowa badanych nigdy w swojej dotychczasowej karierze nie pracowała w sektorze zawodów pomocowych (52,9% badanych), w których kompetencje społeczne (miękkie/emocjonalne) mają zasadnicze znaczenie. Niemal 20% badanych wskazuje na doświadczenia zawodowe w zakresie opieki nad osobami starszymi w rodzinach polskich, nieco częściej niż co dziesiąta osoba powołuje się na taką pracę za granicą, a równoliczna z nią grupa respondentów przywołuje swoje doświadczenia w pracy w instytucjach pomocowych w kraju. Badani mają też różne doświadczenie w pracy opiekunek/opiekunów całodobowych w Niemczech. Jedna trzecia badanych pracuje w tym charakterze 4–7 lat, nieco ponad czwarta część badanych ma staż dłuższy, mieszczący się w przedziale 8–11 lat, a 14,3% opiekunów zajmuje się tą pracą od 12 do 15 lat.

Motywacja podejmowania pracy opiekunki/opiekuna, bilansowanie zysków i strat z nią związanych

Odpowiedź ankietowanych na pytanie wielokrotnego wyboru dotyczące motywacji podjęcia pracy w charakterze opiekuna osób starszych w Niemczech wskazuje zdecydowanie na tło finansowe podejmowanych decyzji dotyczących tego zatrudnienia. Jedna trzecia badanych (31,9%) chciała przede wszystkim *sobie dorobić i poprawić swoją sytuację finansową*.

Podobnie liczna grupa osób wskazuje na swoje doświadczenia w kontaktach ze starszymi członkami rodzin, którymi się z powodzeniem opiekowali, a nabyte umiejętności mogą wykorzystywać w pracy zarobkowej.

Czwarta część badanych postanowiła wykorzystać swoją znajomość języka niemieckiego. Podobnie liczna (25% badanych) grupa osób wskazuje na motywacje prospołeczne – chęć niesienia pomocy, opiekowania się innymi.

W przypadku co piątej osoby badanej decyzja o podjęciu zatrudnienia była uwarunkowana pozytywnymi doświadczeniami innych osób z ich otoczenia, które już taką pracę wykonywały.

Mniejsza grupa respondentów (15%) wskazywała na niemożność znalezienia pracy w kraju. Co charakterystyczne, czyniło tak istotnie więcej osób pomiędzy 31. a 40. rokiem życia niż wśród osób o dekadę starszych (Chi-kwadrat=8,566;df-3; istotność 0,036), co dowodzi dużej konkurencji na współczesnym rodzimym rynku pracy, na którym przede wszystkim trudno alokować się ludziom młodym.

Podobny odsetek badanych (13%) podnosił swoje kompetencje predestynujące do takiego charakteru zatrudnienia, dostrzegane i wzmacniane przez otoczenie społeczne (*wszyscy zawsze mówili, że się do takiej pracy nadaje*).

Mniej niż co dziesiąty badany podkreślał, że praca ta nie była wynikiem pozytywnego wyboru – *to nie było wprawdzie moje wymarzone zajęcie, ale nie miałem wyboru, musiałem zarabiać*, z podobną częstotliwością pojawiało się stwierdzenie *uznałem, że sobie w tej pracy poradzę, w końcu praca jak każda inna*.

Motywacja podejmowania decyzji zawodowych jest najczęściej złożona, a praca, którą się wybiera, ma w założeniu zaspakajać często bardzo zróżnicowane potrzeby jednostki. Nie dziwią zatem różne powody tych decyzji, zastanawiać mogą jednak motywacje związane z wykluczeniem zawodowym na rodzimym rynku pracy, związane z przypadkowością czy zewnętrznymi wpływami otoczenia.

Czwarta część badanych oceniła, że dotychczasowe doświadczenie zawodowe okazało się bardzo pomocne w obecnie wykonywanej pracy, 17,6% respondentów wskazywało z kolei na niektóre umiejętności wyniesione z dotychczasowej pracy przydatne w ich obecnej sytuacji zawodowej, co dziesiąta zaś osoba nie zajmowała w tym względzie stanowiska. Wśród kompetencji przydatnych także w obecnej pracy podkreślano przede wszystkim kompetencje miękkie – umiejętność współpracy z ludźmi, cierpliwość, umiejętność aktywnego słuchania czy szerzej – umiejętności wynikające z przygotowania pedagogicznego. Dla niemal 44% badanych ich dotychczasowe doświadczenia zawodowe okazały się nieprzydatne w obecnej pracy, a część z nich nie miała żadnych wcześniejszych doświadczeń profesjonalnych. Dla dużej grupy badanych (67,2%) niezwykle pomocne lub co najmniej raczej istotne w ich obecnej pracy okazało się ich doświadczenie wyniesione z funkcji opiekuńczych pełnionych we własnych rodzinach. Istotnie więcej mężczyzn niż kobiet nie zajmowało stanowiska w tej kwestii ($\text{Chi-kwadrat}=11,875$; $\text{df} = 5$, istotność – 0,037), nie miało zdania co do tego, na ile ich dotychczasowa praca zawodowa była pomocna w wykonywaniu aktualnych obowiązków opiekuna.

Asocjacje związane z aktualnie wykonywaną przez badanych pracą najczęściej mają zróżnicowany wydźwięk, ale dla niemal piątej części respondentów są wyłącznie pozytywne, a dla prawie co dziesiątego ankietowanego wyłącznie negatywne.

Pytanie o ewentualne zaskoczenia związane z pracą w charakterze opiekunki/opiekuna osób starszych implikowało pojawienie się szeregu bardzo rozproszonych obserwacji, przede wszystkim jednak następujących odpowiedzi – w kolejności sformułowań wskazywanych przez respondentów (skoncentrowano się tylko na najczęstszych wskazaniach):

- to, jak rodziny wykorzystują opiekunów – 17,6%;
- nic mnie nie zaskoczyło – 16,8%;
- moja bliskość i zaangażowanie w życie rodziny – 12,6%;
- brak szacunku dla opiekunów – 11,8%;
- brak silnych więzi i empatii w stosunku do osób starszych – 9,2%.

Nietrudno zauważyć pewną przewagę określeń odwołujących się do niesatysfakcjonujących relacji opiekunek/opiekunów z rodzinami niemieckimi czy wynikających z subiektywnej oceny relacji wewnątrzrodzinnych, które badani mieli okazję obserwować i ich doświadczać.

W dalszej kolejności poproszono badanych o zbilansowanie zalet i wad wykonywanej aktualnie pracy (pytanie miało charakter półotwarty, wielokrotnego wyboru).

Po stronie zalet wskazywano w kolejności na: możliwość dawania życzliwości, ciepła, serca innym ludziom (49,6%), stosunkowo dobre zarobki (42,0%), poczucie, że się jest potrzebnym (39,5%), fakt, że ta praca stanowi wyzwanie, któremu nie każdy jest w stanie sprostać (33,6%), możliwość poznania innego kraju i kultury (27,7%). Były to zatem zalety związane zarówno z poczuciem sensu nadawanego tej pracy upatrywanego w realizacji potrzeb społecznych i utylitarystycznie wykonywanych zadań, jak i wynikające bezpośrednio z potrzeb finansowych i gratyfikacji pozamaterialnych (np. poznawanie innego kraju). Zachodzi istotna zależność pomiędzy płcią a wskazywaniem na kontakt z życzliwymi ludźmi jako ważną zaletę tej pracy (Chi-kwadrat=4,950; df-1; istotność 0,026). Tę zaletę wskazywało istotnie więcej mężczyzn niż kobiet.

Z kolei po stronie wad dominowały następujące: szybkie wyczerpywanie się sił psychicznych opiekuna (35,3%), konieczność obcowania ze śmiercią i cierpieniem (33,6%), obciążanie przez rodziny niemieckie innymi obowiązkami niż opieka nad starszą osobą (30,3%), konieczność stałego uczenia się – każdy starszy człowiek jest inny (21,8%), konieczność stałego wykazywania empatii, życzliwości, często bez odwzajemnienia (20,2%). Na tę ostatnią wadę istotnie częściej wskazywali badani powyżej 60. roku życia niż ci o dekadę młodsi (Chi-kwadrat=11,186, df-3; istotność 0,011). Incydentalnie wśród wad tej pracy pojawiała się także rozłąka z własną rodziną czy tęsknota za krajem. Istotnie częściej mężczyźni niż kobiety wskazywali na główną wadę tej pracy związaną z trudnymi kontaktami z podopiecznymi (Chi-kwadrat=14,661, df 1; istotność=0,000), z kolei kobiety istotnie częściej wśród jej wad wymieniały szybkie wyczerpywanie się sił psychicznych opiekuna (Chi-kwadrat = 5,188, df-1; istotność 0,023). Trudny kontakt ze starszymi, schorowanymi ludźmi był istotnie częściej wskazywany wśród osób młodszych między 31.a 40. rokiem życia niż wśród tych powyżej 60. roku życia (Chi-kwadrat=8,496, df-3; istotność 0,037). Znamienna jest także wypowiedź jednej z respondentek, która stanowić może przyczynek do analizy niemieckiego systemu opieki nad osobami starszymi, który zresztą jest nazywany w literaturze szarą strefą rynku opieki (Städtler-Mach und Ignatzi 2020):

Największy problem dla mnie stanowi to, że w Niemczech doskonale wiadomo, że jest bardzo duże zapotrzebowanie na opiekunki, ale absolutnie nie dba się o to, żeby opiekunka oprócz zarobków mogła też w pełni korzystać z umów z pełnym ubezpieczeniem. Mam wrażenie (...), że te formy zatrudnienia są półlegalne.

Praca w charakterze opiekuna osób starszych stanowiła dla badanych źródło nowych doświadczeń, dała szansę nabywania nowych kompetencji. Ponad połowa badanych wyraźnie wskazywała, że wykonywana praca uczy ich przede wszystkim cierpliwości, w dalszej kolejności – zrozumienia i szacunku dla osób starszych (16,8%), pokory (16,0%), empatii (12,6%), innego spojrzenia na starość (9,2%). Wskazywano także na umiejętności postępowania z chorymi, dystans wobec śmierci czy kompetencje językowe.

Respondenci byli zgodni co do tego, że w okresie adaptacji do pracy w charakterze opiekuna za granicą najbardziej brakowało im rodziny (71,4% ankietowanych), przyjaciół (19,2%) oraz wystarczającej znajomości języka (17,6%), co przyczyniało się zapewne do poczucia alienacji i stanowiło obciążenie emocjonalne.

Z kolei za najbardziej pozytywne cechy swojej pracy uznali wdzięczność podopiecznych (38,7%), możliwość pomagania innym (21,0%) możliwość bycia potrzebnym (18,4%). Docenili zatem przede wszystkim wymiar relacyjny tej pracy i jej sens związany z prospołecznym aspektem zaangażowania. Wspomniany aspekt interakcyjny miał dla co dziesiątego badanego także wymiar poznawania nowych ludzi, miejsc, kultur. Osoby w wieku pomiędzy 41. a 50. rokiem życia istotnie częściej niż osoby powyżej 50. roku życia były zdania, że najbardziej cenne w tej pracy jest poznawanie nowych ludzi (Chi-kwadrat=14,297,df-3; istotność 0,003).

Najtrudniejsza w tej pracy stała się dla co piątej opiekunki/opiekuna rozłąka z bliskimi oraz w równym stopniu (20,2%) obcowanie z cierpieniem. Wśród istotnych trudności pracy mniej więcej co dziesiąty badany wskazywał na konieczność stałej gotowości do działania na skutek nieprzewidywalności sytuacji (11,8%), ale też nieporozumienia z rodziną podopiecznego (10,9%) oraz doskwierającą samotność (10,1%). Nieco rzadziej za szczególne trudności tej pracy uznawano niechęć i nieufność podopiecznych, ich śmierć i bezsilność w obliczu cierpienia.

Obraz wykonywanej pracy i doświadczenia badanych w tym zakresie są zróżnicowane. Wyżej przytoczone wyniki badań wskazują jednak, że praca opiekunki/opiekuna jest dla badanych przede wszystkim z jednej strony – źródłem dochodu i ucieczką przed niekorzystną sytuacją materialną w kraju, z drugiej zaś – wyzwaniem, dzięki któremu mogą udowodnić swoją wartość i zaspokoić potrzebę bycia użytecznym. Jej wykonywanie uczy i rozwija kompetencje interpersonalne (relacje z różnymi osobami, cierpliwość, pokora) i intrapsychiczne opiekunek/opiekunów (refleksja nad przemijaniem, starością, radzenie sobie ze śmiercią innych), a zdecydowanie najbardziej

dokuczliwa jest dla badanych rozłąka z rodziną i konieczność adaptacji do nowego środowiska.

Podsumowanie

Wymagania konkurencyjnego rynku pracy zmuszają jednostki do aktywności związanej z poszukiwaniem i utrzymaniem zatrudnienia, wymuszają większą mobilność zawodową. Badane opiekunki/opiekunowie osób starszych wykazali się zarówno postawą proaktywną, jak i zdecydowali się na pracę poza granicami kraju, a także często długotrwały pobyt poza domem rodzinnym, co zresztą znaczna część z nich uznała za najtrudniejszą okoliczność podejmowanej pracy. Badani, powołując się na względy praktyczne (odległość, znajomość języka niemieckiego), zdecydowali się na kontynuowanie kariery – choć część z nich bynajmniej nie wliczała tych doświadczeń w ramy swojego całościowo pojętego rozwoju zawodowego – w innym kraju z podobnego kręgu kulturowego, w ramach którego funkcjonowali dotychczas. To z pewnością ułatwiło im wejście w nowe role zawodowe, choć i tak dla wielu początki tej pracy przynosiły zaskoczenia i wiązały się z rozczarowaniami. Praca w charakterze całodobowych opiekunek/opiekunów osób starszych to praca specyficzna, co dostrzegali badani, wymagająca zaangażowania, pełnej dyspozycyjności, a także niezwykle obciążająca psychicznie. Zdominowana w Niemczech przez osoby z Europy Środkowo-Wschodniej podejmujące się tej pracy w pierwszym rzędzie ze względów finansowych. To ogromne wyzwanie prawno-organizacyjne dla państwa, które często nie dostrzega problemu, oraz rodzin osób starszych wymagających całodobowej opieki. Problem opieki i wsparcia seniorów w rodzinach, także w społeczeństwie polskim (Tokaj i Krzysztofiak, 2013), pozostaje otwarty.

To wyzwanie, przed którym coraz częściej stawać będą starzejące się społeczeństwa, zdominowane przez rodziny nuklearne, w których instytucjonalna vs rodzinna opieka nad seniorami domaga się uregulowań formalnych, a nade wszystko zaistnienia w oficjalnym dyskursie społecznym. Dotyczy to także społeczeństwa polskiego, w którym już dziś funkcje opiekuńcze w rodzinach seniorów pełnią często osoby zza wschodniej granicy, a znalezienie osób chcących się podjąć tych prac jest bardzo trudne wobec rosnącej skali zapotrzebowania na ten typ usług w starzejącym się społeczeństwie.

Bibliografia

- Babbie, E. 2003. *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baranowska, A. 2017. Starzenie się społeczeństw europejskiego jako wyzwanie XXI wieku. *Casus Polski. Opuscula Sociologica*. 4 (22), ss. 55–66.
- Błądowski, P. 2017. System wsparcia dla osób starszych w Niemczech. <https://polityka.zaczyn.org/system-wsparcia-dla-osob-starszych-niemczech/> (15.02.2022).
- Kałwa, D. 2014. Emanzipatorische Dimension der Migrationserfahrung. Fallstudien von Polinnen im deutschen Haushaltssektor. In: Prasałowicz, D. und Sosna-Schubert, A. Hg. *Deutsche und polnische Migrationserfahrungen. Vergangenheit und Gegenwart*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Edition, ss. 299–314.
- Kijak, R.J. i Szarota, Z. 2013. *Starość. Między diagnozą a działaniem*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Kühnert, S. und Ignatzi, H. 2019. *Soziale Gerontologie: Grundlagen und Anwendungsfelder*. Series: Soziale Arbeit. Grundwissen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Metz-Göckel, S., Müntz, S. und Kałwa, D. 2009. *Migration als Ressource: Zur Pendelmigration polnischer Frauen in Privathaushalte der Bundesrepublik*. Openladen: Verlag Barbara Budrich.
- Okólski, M. 2010. Wyzwania demograficzne Europy i Polski. *Studia Socjologiczne*. 4 (199), ss. 37–78.
- Piorunek, M. 2009. *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piorunek, M. 2016. Biographical Career Patterns: Differentiations and Emergence. Fields of Empirical Exploration. In: Guichard, J., Drabik-Podgórna, V. and Podgórnny M. eds. *Counselling and Dialogue for Sustainable Human Development*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, pp. 75–91.
- Piorunek, M. i Pozorka, M. 2010. Praca poza granicami kraju jako składnik biografii zawodowych. Kазus Polek na niemieckim rynku pracy. W: Pietrulewicz, B. red. *Edukacja. Praca. Rynek pracy*. Zielona Góra: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, Instytut Edukacji Techniczno-Informatycznej, ss. 171–181.
- Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Smart, R. and Peterson, C. 1997. Super's career stages and the decision to change careers. *Journal of Vocational Behavior*. 51, pp. 358–374.

- Städtler-Mach, B. und Ignatzi, H. Hg. 2020. *Grauer Markt Pflege. 24-Stunden-Unterstützung durch osteuropäische Betreuungskräfte*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Szukalski, P. 2013. Ludzie bardzo starzy we współczesnej Polsce. *Przegląd Socjologiczny*. **62** (2), ss. 33–54.
- Super, D.E. 1994. A life Span, Life Space. Perspective on Convergence. In: Savickas, M. L. and Lent, R.W. eds. *Convergence in Career Development Theories: Implication for Science and Practice*. Palo Alto, California: CPP BOOKS, pp. 63–74.
- Super, D.E. 1984. Career and Life Development. In: Brown, D. and Brooks, L. eds. *Career Choice and Development*. San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers, pp. 192–234.
- Super, D.E. 1990. A life-span, life-space approach to career development. In: Brown, D. and Brooks, L. eds. *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 197–261.
- Tigges, W. i Gomola, M. 2013. *Wstydliwie przemilczana prawda o opiece nad osobami starszymi*. Wiedeń: Verlag-Ideenmanufaktur.
- Tokaj, A. i Krzysztofiak, D. 2013. Senior w rodzinie. O dylematach opieki i potrzebie wsparcia. W: Piorunek, M., Kozielska, J. i Skowrońska-Pućka, A. red. *Rodzina – Młodość – Dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 211–229.

Working abroad in educational and occupational experiences of individuals (as exemplified by migrant live-in/elderly caregivers in Germany). Selected survey results

Abstract: As a response to social needs, the job of a round-the-clock live-in caregiver for the elderly is a type of employment that requires mobility in the demanding labour market. The cause for this has been a rapidly growing demand for senior care. In the German market, caregiver's work is particularly often carried out by migrant workers, including Polish nationals. As a Poland's close neighbour sharing broadly the same cultural background, Germany has become for many Poles a potential labour market. A bilateral survey was carried out to identify experiences, earlier educational and occupational paths, motivations, opinions, evaluations, and attitudes of respondents employed as migrant live-in caregivers in German households. The sample consisted of 119 individuals. The survey re-

sults demonstrate that the respondents view their occupation as caregivers as, on the one hand, a source of income and an escape from financial hardship and, on the other hand, a challenge that allowed them to prove their value and satisfy the need to be useful. Working as caregivers, they learn and develop their interpersonal skills (relations with other people, patience, humbleness) and intramental skills (reflections on the transience of human life, the old age, handling the death and loss).

Keywords: care, the elderly, live-in caregivers in families, educational and occupational career, family

Translated by Magdalena Piorunek

**FORUM PEDAGOGÓW
MIĘDZYKULTUROWYCH**



Obcy (nadal?) w domu. Internetowe wpisy Magdaleny Ogórek i Rafała Ziemkiewicza przykładem mowy nienawiści i strategii wykluczania

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest zagadnieniu obecności mowy nienawiści w polskim dyskursie publicznym, związanym z tzw. kulturą obrażania oraz przejawami antysemityzmu. Jednym ze sposobów uświadamiania negatywnego charakteru zjawiska może być edukacja międzykulturowa. Przyjętą metodą badawczą jest *case study*, oparte na analizie dwóch wpisów umieszczonych w mediach społecznościowych. W 2018 roku Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN w Warszawie zorganizowało wystawę „Obcy w domu”, poświęconą wydarzeniom Marca 68 roku. Obok pamiątek związanych z wyjazdami z kraju Polaków pochodzenia żydowskiego znalazły się także zapisy współczesnych przejawów hejtu i mowy nienawiści, zestawione z przykładami pochodzącymi z 1968 roku. Wśród nich znalazły się internetowe wpisy dziennikarki Magdaleny Ogórek oraz publicysty Rafała Ziemkiewicza mające charakter współczesnego przejawu antysemityzmu.

Słowa kluczowe: kultura obrażania, mowa nienawiści, muzeum POLIN, marzec 1968 w Polsce, antysemityzm

Wprowadzenie

Język, jakim ludzie posługują się w komunikacji, jest wytworem nadawcy komunikatu kierowanym do określonego odbiorcy. Na gruncie tego typu podejścia ukształtowała się socjologia języka, zajmująca się związkami zjawisk językowych ze społecznymi. Przyjmuje się, iż socjologia języka bada społeczne uwarunkowania językowej komunikacji, interpretując je z punktu widzenia socjologii przy zastosowaniu metod właściwych dla tej dyscypliny wiedzy (Grabias, 2003, ss. 55–62). Punktem wyjścia stało się założenie, że

prawa socjologiczne rządzące zjawiskami społecznymi odnoszą się także do języka. Socjologia języka nie jest przygodą intelektualną, lecz rzuca światło na liczne społeczne i polityczne konflikty, które napotykamy na całym świecie, „konfliktów tych nie rozwiąże, ale mało jest prawdopodobne, abyśmy kiedykolwiek potrafili je rozwiązać, jeśli nie zdołamy lepiej opisać i lepiej zrozumieć leżących u ich podłoża faktów społecznych i językowych” (Fishman, 1980, s. 238).

Jednym z zagadnień socjologii języka jest obszar pojawienia się w dyskursie publicznym retoryki nienawiści, zwanej też mową nienawiści. Mieliśmy z nią do czynienia w Polsce w marcowej propagandzie 1968 roku, wymierzonej zarówno w Polaków żydowskiego pochodzenia, jak i w Żydów mieszkających w Izraelu. Ówczesne władze polityczne uznały (słynne wystąpienia Wiesława Gomółki na ten temat), że z wrogiem trzeba walczyć i mówić o nim metaforami z zakresu języka wojskowości, walki. Lansowano tezę, iż Żydzi mają zawsze złe cechy i to oni odpowiadają za wszelkie zło wyrządzane przez stulecia innym, w domyśle, wolnym od ich wad narodom. W tym Polakom, którzy udzielili im symbolicznej „gościny”, przyjęli pod własny dach, zostali jednak przez nich zdradzeni. Dlatego też należy usunąć ich z Polski, odesłać do Izraela. Dlatego „świat propagandy jest światem na opak. Antysemityzm nie jest dla niej antysemityzmem, serwilizm nazywa się racją stanu, a okupowanie kraju, który chciał reform – pomocą” (Głowiński, 2016, s. 38).

Zadaniem uruchamianego partyjnego frontu ideologicznego, silnie obecnego w mediach w 1968 roku, było dawanie odporu bliżej nieokreślonym „syjonistom”, ukrytym wrogom Polski i polskości. Wskazywany przez działaczy partyjnych, następnie opisywany w ówczesnej prasie, radiu i telewizji wróg nie strzelał, prowadził wojnę innymi metodami, bardziej niebezpiecznymi, stosując wojnę psychologiczną i wykorzystując broń najstraszniejszą – dywersję ideologiczną. Był wilkiem w jagnięcej skórze (Głowiński, 2009, s. 224).

„Lustro Królowej Śniegu”. Rzecz o mowie nienawiści

W polskim dyskursie publicznym obserwujemy nieustanne stosowanie retoryki nienawiści, zwanej też *mową nienawiści* (Krejtz, 2012). Termin powstał w anglosaskiej literaturze prawnej, na gruncie badań nad dyskryminacją, przejęty został przez system prawa międzynarodowego oraz organizacje antydyskryminacyjne.

W systemach prawnych, w których określenie jest stosowane, odnosi się od zagadnienia „podburzania” (*incitement*) do nienawiści lub dyskryminacji

ze względu na przynależność do pewnej grupy, określonej przez rasę, pochodzenie, religię, orientację seksualną, płeć. W naukach społecznych istotę mowy nienawiści definiuje się, uwzględniając fakt, że stanowi ona „mowę atakującą” osobę lub grupę osób z wcześniej wymienionych powodów. „Istotnym wyznacznikiem tak rozumianej mowy nienawiści jest to, że grupy, których dotyczy, stanowią mniejszość w społeczeństwie, w jakim taki atak lub podburzanie mają miejsce, a »mniejszość« jest rozumiana jako grupa, której historyczne czy współczesne relacje władzy odmawiają przywilejów, jakimi cieszą się lub cieszyły inne grupy” (Linde-Usiekiewicz, 2015, s. 55).

W polskim dyskursie, oprócz określenia *mowa nienawiści*, występuje wyimennie termin *język nienawiści*. W takim rozumieniu: „do mowy nienawiści należą wszystkie językowe akty obrażania, pogardy, kpiny, drwiny, zniewagi, szyderstwa, ośmieszania, upokarzania, oskarżania, groźby, a niekiedy nawet wyrazistej i dosadnej krytyki” (Cegieła, 2014, s. 115).

Jedną z postaci „języka nienawiści” jest „retoryka nienawiści”, rozumiana jako alternatywne określenie tego, co mieści się w obszarze „strategii nienawiści” lub też „strategii wykluczenia” (Głowiński, 2007, ss. 23–25). Uważa się, że termin ten nie jest pojęciem prawnym, lecz językoznawczym i socjologicznym, potrafi wpływać na relacje międzyludzkie, budując je (odwołanie się do własnych stronników) lub burząc (wskazywanie winnych, INNYCH, których trzeba napiętnować, upokorzyć, wyszydzić). Dlatego dyskurs ten „polega na przypisywaniu szczególnie negatywnych cech i/lub wzywaniu do dyskryminujących działań wymierzonych w pewną kategorię społeczną, przede wszystkim taką, do której przynależność jest postrzegana jako »naturalna« (przypisana), a nie z wyboru” (Nijałkowski, 2008, s. 114).

Mowa nienawiści tym różni się od innych form agresji językowej, że ustanawia relacje między przedstawicielami odrębnych kultur, wyznawanych religii, przynależności etnicznej, orientacji seksualnej czy poglądów politycznych w porządku hierarchizującym lub kontrastującym, na zasadzie lepsi/gorsi, cywilizowani/niecywilizowani, dobrzy/źli, wierzący/niewierzący, wolnościowcy/zwolennicy „starego reżimu”. Identyfikacja werbalnych przejawów mowy nienawiści, ksenofobii, nastęrcza sporo problemów, gdyż nie istnieją sprecyzowane kryteria tego, co stanowi akt przemocy werbalnej i lokuje się w obszarze dyskursu nienawiści (Szczepaniak-Kozak i Lankiewicz, 2017, ss. 135–147). Badacze alarmują: „W tym, co zwiemy mową nienawiści, widzimy poważne zagrożenie dla kultury życia publicznego. (...) Problem ten dotyczy nauk społecznych w ogólności i był wielokrotnie podnoszony (...). Mowa, [ta], nie rozbrzmiewa gdzieś na antypodach ani w odległych czasach.

Jest jednym z głosów współczesnej publicystyki, dotyka aktualnych tematów, bieżących politycznych i światopoglądowych sporów, budzi żywe (...) emocje” (Kowalski i Tulli, 2003, s. 10). Jest złem samoistnym i nieusuwalnym składnikiem ludzkiej rzeczywistości, dlatego wymaga nazwania, rozpoznania i opisu. Uprawianie tego rodzaju retoryki nie charakteryzuje tylko jakiejś grupy, jest stosowane niemal powszechnie. „Nie jest to tylko forma werbalnego działania ugrupowań z marginesu społecznego, wegetujących w takim czy innym zakamarku, które wysławiając się w ten sposób, wyładowują swoje frustracje albo w cyniczny sposób chcą skupić na sobie uwagę. (...) W istocie nie zwraca się do tych, którzy stali się jej przedmiotem. O nich mówi, oskarża, budzi do nich właśnie nienawiść, ale do nich się nie zwraca” (Głowiński, 2009, s. 243).

Mowa nienawiści jest trudna do wyplenienia z języka publicznego, pomimo penalizacji zjawiska, zastosowania środków twardych (więzienie), ale też miękkich, w postaci programów edukacyjnych, stąd postulowana obecność zagadnienia w edukacji międzykulturowej, monitoringu mediów. Nie będzie to zadanie łatwe, gdyż „mowa nienawiści jest cechą języka populistycznego, nastawionego na wyzwalanie silnych emocji, prowokacje i walkę. Sprowadza się często do posługiwania się gotowymi zwrotami, formami wypowiedzi, które tylko w niewielkim stopniu ulegają zmianie. Stereotypy, uprzedzenia, przeświadczenia niepoparte dowodami stanowią stały repertuar, z którego czerpią mówcy populistyczni. (...) Mowa nienawiści potęguje wyrazistość komunikatów” (Matlak, 2017, s. 107). Dlatego tak często występuje w języku potocznym.

Autorzy *Raportu o mowie nienawiści* dla zobrazowania jej istoty używają metafory lustra zaczerpniętej z bajki Hansa Christiana Andersena *Królowa Śniegu* o złym czarowniku. Skonstruował on specjalne lustro, w którym wszystko, co się w nim odbijało, zmieniało się na gorsze. Rozbite fragmenty lustra wpadające do ludzkich oczu powodowały, że osoba nimi ugodzona zaczynała widzieć wszystko na opak, tym zaś, którym kawałek wpadał do serca, zamieniał je w bryłę lodu. Dlatego „mowa nienawiści jest jak hologram, który ma tę cechę, że w każdym jego fragmencie tkwi wierny obraz całości. Albo jak lustro Królowej Śniegu, którego każdy okruch miał te same właściwości co całość, niósł pełny obraz świata naznaczony tą samą skazą. (...) Użytkownicy mowy nienawiści stają się zbiorowością mającą wszelkie cechy społeczeństwa w socjologicznym tego słowa znaczeniu” (Kowalski i Tulli, 2003, s. 508).

Metoda badawcza

Opracowanie jest studium indywidualnego przypadku, opartym na dwóch wpisach opublikowanych na Twitterze (dalej TT), dziennikarki Magdaleny Ogórek i publicysty Rafała Ziemkiewicza. *Case study* uznawane jest za jedną z podstawowych tradycji badań jakościowych (Lisiecka i Kostka-Bochenek, 2009, s. 25). Strategia studium przypadku wymaga pogłębionej i całościowej analizy określonego przypadku wraz z kontekstem jego funkcjonowania. „Zasadą (...) jest konieczność potraktowania każdego przypadku całościowo, jako unikalnego zjawiska, w celu odkrycia jego wewnętrznej dynamiki (...) Przykładem mogą być badania nad sposobami posługiwania się językiem, należące do tradycji socjolingwistycznej albo analizy konwersacyjnej” (Strumińska-Kutra i Koładkiewicz, 2012, s. 11). Przyjętą jednostką analizy będą wpisy na TT. Zadano następujące pytanie badawcze: Czy wpisy na TT wspomnianych dziennikarzy mieszczą się w zakresie „mowy nienawiści”, będąc zarazem przykładem językowego antysemityzmu?

Do zajęcia się zagadnieniem skłoniły mnie dwa sformułowania, jakie w przestrzeni publicznej, za pośrednictwem mediów, pojawiły się na marginesie wystawy „Obcy w domu”, zorganizowanej w 2018 roku przez Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN w Warszawie. Wystawa miała w plastyczny sposób opowiedzieć o wydarzeniach Marca 1968 roku. Służyła temu instalacja przypominająca halę Dworca Gdańskiego, z którego w marcu 1968 roku Polacy pochodzenia żydowskiego wyjeżdżali z Polski, a także Archiwum Marca, zbiór pamiątek związanych z wyjazdami z kraju. Obok nich znalazły się także zapisy współczesnych przejawów hejtu i mowy nienawiści, zestawione z przykładami z 1968 roku. Wśród muzealnych eksponatów znalazł się tweet Magdaleny Ogórek o Marku Borowskim, opublikowany w 2017 roku, w którym dziennikarka TVP Info pytała: „Czy oznaką kręgosłupa moralnego jest zmiana nazwiska z Berman na Borowski?”. W ocenie autorów wystawy przedstawiony wpis przypomina długą tradycję pytań o „prawdziwe” nazwiska i został zestawiony ze słowami Władysława Gomułki o historyku Pawle Jasienicy (Lechu Beynarze). O nim, jako inspiratorze wydarzeń marcowych w 1968 roku, informował ówczesny I sekretarz partii na wiecu warszawskiego aktywu PZPR. Gomułka liczył na to, że domniemane żydowskie pochodzenie autora „Polski Piastów” zdyskredytuje go w oczach czytelników. O intencjach Magdaleny Ogórek mówią coś więcej jej dalsze pytania do byłego marszałka Sejmu. Kiedy Borowski zapewnił ją, że nie zmienił nazwiska, Ogórek dopyty-

wała: „A ojciec też nie zmieniał?”. Nawiązywała do ojca Marka Borowskiego, Wiktora, który był oficerem Ludowego Wojska Polskiego (www.rp/p.mal., 2018). Na wystawie nazwisko M. Ogórek nie zostało wymienione. Autorstwa wpisu mogli domyślać się ci, którzy znali go wcześniej, lecz medialna aktywność dziennikarki w tym zakresie spowodowała, iż wpis zaczął żyć własnym życiem, wywołując sporo komentarzy i reakcji, w tym na Forum Żydów Polskich. Paweł Jędrzejewski pisał: „Trzeba było – jeżeli naprawdę chodzi o rozliczenie się ze stalinowskiego spadku – zapytać o ten spadek stalinowski, czyli stosunek Borowskiego do komunistycznej oraz stalinowskiej działalności jego ojca (Wiktor Borowski, wcześniej Aron Berman, był funkcjonariuszem totalitarnego systemu zniewalającego Polskę), a nie pisać o zmianie nazwiska. Przyczyny wydają się oczywiste: trudno wyobrazić sobie, żeby Marek Borowski miał entuzjastyczny lub chociaż pozytywny stosunek do stalinizmu; natomiast pochodzenie jest czymś, czego nie można się pozbyć. Rzecz w tym, że pochodzenie żydowskie jest dla wielu w Polsce stygmatem, piętnem. Gdyby ojciec Borowskiego zmieniał nazwisko nie z *Berman* na *Borowski*, ale np. z *Martinez* lub *Romano* na *Borowski*, Ogórek by tego nie »wypominała«, bo hiszpańskie lub włoskie nazwiska nie uderzają w Polskę w żaden »wrażliwy« kontekst. Jednak inaczej jest z żydowskimi: dla wszystkich skażonych stereotypami antysemitycznymi wzmianka o żydowskim pochodzeniu ma wydźwięk mocno jednoznaczny. Oznacza w »tajnym kodzie kulturowym« jedno słowo: »WRÓG«. Stąd bierze się przecież częste w III RP oskarżanie przeciwników politycznych o takie pochodzenie” (www.Forum Żydów Polskich, 2018).

Obcy nadal w domu?

Podobnie oceniali wpis Magdaleny Ogórek prawnicy, Jerzy Naumann i Bogusław Kordasiewicz, specjalista w zakresie prawa ochrony dóbr osobistych: „Zamiast okazania wstydu i przeprosin, słyszymy zapowiedź procesu. Jeśli do niego dojdzie, sąd udzieli lekcji pani Ogórek, wyjaśniając, jakie są cechy wypowiedzi o charakterze antysemitycznym” – stwierdzał adwokat Neumann. „Choćby uznać, że kwestią sporną jest zaliczenie wypowiedzi »czy oznaką kręgosłupa jest zmiana nazwiska z Berman na Borowski« do kategorii współczesnych przejawów antysemityzmu, to taki pogląd mieści się w granicach debaty publicznej” – oceniał Kordasiewicz. „Kwalifikacja dokonana przez autorów wystawy co najmniej nadaje się do obrony (...) z tego powodu, że senator Borowski nie został poddany krytyce za działania publiczne, ale wyłącznie za swoje pochodzenie. To jest właśnie istotą antysemityzmu” (Malinowski, 2017).

Taktyka, jaką zastosowała M. Ogórek, była klasyczną „obroną przez atak”. – „Nikt nie ma prawa kneblować pytań historyka i dziennikarza” – napisała w liście do dyrektora muzeum. „Haniebny postępek Muzeum Polin postrzegam jako kolejny wyraz opresyjnej propagandy politycznej” – ogłosiła na TT i tym samym wezwała muzeum do przeprosin, gdyż w przeciwnym wypadku zapowiedziała skierowanie sprawy do sądu. „To, co państwo zrobiliście jako muzeum, jest haniebne. (...) Doskonale wiemy (...), że mój tweet nie jest przejawem antysemityzmu. Jest przejawem niezgody na zakłamanie prawdy o stalinizmie – o okresie, o którym wciąż trudno dyskutuje się w Polsce, bowiem wszelkie pytania natychmiast knebluje się sprawdzoną metodą: oskarżeniem o antysemityzm. Podanie mojego tweeta jako przykład »współczesnego antysemityzmu« traktuję jako kolejny wyraz politycznej opresji. W związku z powyższym wzywam do natychmiastowego wycofania (...) z wystawy części dotyczącej mnie oraz publicznych przeprosin – w przeciwnym wypadku wystąpię na drogę sądową (...)” (Ogórek, 2018).

Na wpis dziennikarki, zareagował na TT ze spokojem sam zainteresowany: „Muszę podziękować Magdalenie Ogórek za jej wpis. Od dawna nie dostałem tylu tysięcy wyrazów sympatii! Bardzo proszę, nie atakujcie już pani Magdy, ona teraz potrzebuje ciepła i troski” (Borowski, 2017).

Tematem wpisu zajęła się Rada Etyki Mediów. W komunikacie przesłanym mediom Rada stwierdziła: „Magdalena Ogórek, która prowadzi program w TVP Info, złamała zasadę szacunku i tolerancji, czyli poszanowania ludzkiej godności, praw, dóbr osobistych, a szczególnie prywatności i dobrego imienia, wytykając senatorowi Markowi Borowskiemu, w utrzymanym w antysemickiej retoryce wpisie na forum społecznościowym rzekomą zmianę nazwiska na polsko brzmiące. Nastąpiło nie w jej programie, nie w telewizji, lecz na Twitterze, ale red. Ogórek funkcjonuje w obiegu publicznym jako prowadząca program w TVP Info – i jej wypowiedź w medium społecznościowym, obficie komentowana przez internautów, musiała zostać odebrana jako pogląd dopuszczalny w TVP”, napisał przewodniczący Rady (Bańkowicz, 2017). Prezes TVP Jacek Kurski zwrócił się do dziennikarki z prośbą o wyjaśnienia w sprawie jej wpisów, jednak biuro prasowe TVP nie poinformowało, czy wobec publicystki zostały wyciągnięte jakiejkolwiek konsekwencje (www.rp, 2017).

Kolejny wpis, opublikowany na TT, który trafił na wystawę, jest autorstwa Rafała Ziemkiewicza. „Przez wiele lat przekonywałem rodaków, że powinniśmy Izrael wspierać. Dziś przez paru głupich względnie chciwych parchów czuję się z tym jak palant”. Określenie „parch” potraktowano jako współcze-

sny przykład antysemityzmu, z tego typu interpretacją nie zgodził się jego autor, pisząc o „niewiarygodnej beczelności i głupocie muzeum Polin” i również poinformował, iż rozważa podjęcie kroków prawnych wobec autorów wystawy. „Rzeczpospolita” skierowała do biura prasowego Muzeum pytanie, jakie kroki będą podjęte w związku z oświadczeniami opublikowanymi przez dziennikarzy. „Część naszej wystawy »Obcy w domu. Wokół Marca '68« stanowią przykłady współczesnego hejtu i mowy nienawiści zbliżone do języka, którym posługiwano się przed 50. laty. Wszystkie teksty są prawdziwe, pochodzą z różnych stron internetowych i mediów społecznościowych. Na wystawie nie publikujemy nazwisk ich autorów” – odpowiedziało redakcji „Rzeczpospolitej” biuro prasowe Muzeum (www.rp./p. mal, 2018).

Sprawa nabrała również wymiaru międzynarodowego, gdy Centrum Kantora przy Uniwersytecie w Tel Awiwie opublikowało coroczny raport na temat antysemityzmu i wśród polskich przykładów wymieniono zarówno wpisy na TT M. Ogórek, skierowane do Marka Borowskiego, jak i R. Ziemkiewicza. W przeprowadzonej rozmowie ze współautorem raportu Rafałem Pankowskim stwierdzał on: „– Rafał Ziemkiewicz (...) w ostatnich tygodniach wielokrotnie użył publicznie antysemickich obelg takich jak »parchy«, a na antenie TVP wtórował Marcinowi Wolskiemu mówiącemu o żydowskich obozach. Nie powinien się dziwić, że takie zachowanie w przestrzeni publicznej spotyka się z krytyką” (www.rp. p.mal, 2018).

Podobnie jak M. Ogórek, także R. Ziemkiewicz, jak informował, zapowiedział pozew o ochronę dóbr osobistych przeciwko Dariuszowi Stoli, dyrektorowi Muzeum POLIN. Poproszony o komentarz dyrektor muzeum w Radiu Zet nazwał zachowanie Ziemkiewicza „hańbą, która spada nie tylko na niego, ale z pewnością na jego kolegów z redakcji”. W radiu TOK FM stwierdził: „Gomółka by nie przepuścił człowiekowi, który użyłby sformułowania *chciwe parchy*. A dzisiaj to jest możliwe i człowiek, który te słowa wypowiedział, chodzi dumnie po ulicach i nic mu się nie stało. A jego niektórzy koledzy z redakcji go bronią. To jest hańba” (www.rp/Media/ Ziemkiewicz, 2018).

Jak zakończyła się sądowa batalia? Sąd Rejonowy w Warszawie po rozpatrzeniu prywatnego pozwu M. Ogórek przeciwko dyrektorowi Muzeum POLIN umorzył postępowanie. Dziennikarka odwołała się od decyzji 19 lutego 2019 roku Sąd Okręgowy w Warszawie utrzymał w mocy wyrok sądu pierwszej instancji i oddalił pozew (Flieger, 2019).

Podsumowanie

Mowa nienawiści i jej przedstawione przykłady, pokazane na muzealnej wystawie, w postaci twitterowych wpisów ujawnia negatywne zachowania konfrontacyjne. Warto o niej mówić, tłumaczyć jej istotę, wskazywać konkretne przykłady również w zakresie edukacji międzykulturowej, mogącej uwrażliwiać na tego typu zachowania językowe. *Invectiva oratio* – „mowa obraźliwa” związana była z polityką od czasów ateńskiej agory czy rzymskiego forum jako centrach życia politycznego starożytnych. Pisali o niej w swoich pracach dotyczących retoryki antyczni filozofowie Arystoteles i Ciceron. Przykładów na niepoprawny język elit politycznych zarówno w czasach złotej wolności szlacheckiej, jak i II Rzeczypospolitej historia odnotowała wiele. A współcześnie? Mowa publiczna uległa pauperyzacji. W wygłaszanych przemówieniach, publikowanych w Internecie wpisach i komentarzach padają wulgaryzmy, słowa obraźliwe czy sformułowania mające na celu wyrażenie pogardy wobec swoich konkurentów, adwersarzy, przeciwników politycznych, wszystkich OBCYCH, mających wobec NAS złe zamiary. Nastawione są na wyzwalanie silnych emocji, prowokację, walkę. Sprowadza się to często do posługiwania się gotowymi zwrotami, operowania stereotypami, wypominania komuś jego „prawdziwego pochodzenia”, wykorzystywania chwytów retorycznych opartych na formule wroga, którego należy wskazać, zdefiniować, napiętnować, może nawet wyeliminować. Ale też obrazić, zdyskredytować, analogicznie do gombrowiczowskiego „przyprawiania gęby”. To groźne zjawisko społeczne, mogące przynieść niebezpieczne rezultaty, dlatego też osoba, której zarzuca się posługiwanie się mową nienawiści, uznawana jest za cechującą się postawą rasistowską, ksenofobiczną, dyskryminującą.

Bibliografia

- Cegieła, A. 2014. *Słowa i ludzie. Wprowadzenie do etyki słowa*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Fishman, J.A. 1980. Socjologia języka. W: Stanosz, B. red. *Język w świetle nauki*. Warszawa: Czytelnik, ss. 225–238.
- Flieger, E. 2019. *Magdalena Ogórek i Rafał Ziemkiewicz nie wygrali z dyrektorem muzeum Polin*. <https://wyborcza.pl/7,75398,24626717,ogorek-i-ziemkiewicz-nie-wygrali-ze-stola.html> 8.04.2019 (10.11.2019).

- Głowiński, M. 2009. *Nowomowa i ciągi dalsze. Szkice dawne i nowe*. Kraków: Universitas.
- Głowiński, M. 2007. Retoryka nienawiści. *Nauka*. 2, ss. 23–25.
- Głowiński, M. 2016. *Zła mowa. Jak nie dać się propagandzie*. Warszawa: Wielka Litera.
- Grabias, S. 2003. *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kowalski, S. i Tulli, M. 2003. *Zamiast procesu. Raport o mowie nienawiści*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Krejtz, K. red. 2012. *Internetowa kultura obrażania*. Warszawa: Ośrodek Przetwarzania Informacji – Instytut Badawczy.
- Linde-Usiekiewicz, J. 2015. Teoria relewancji jako narzędzie opisu mowy nienawiści. *Studia Pragmalingwistyczne*. VII, ss. 53–67.
- Malinowski, P. 2017. *Wpis Magdaleny Ogórek na Twitterze. Forum Żydów Polskich zabiera głos*, www.rp.pl/spoleczenstwo, 30.07.2017 (5.11.2019).
- Matlak, S. 2017. Status ontologiczny mowy nienawiści. *Naukowy Przegląd Dziennikarski*. 4, s. 107.
- Nijałkowski, L.M. 2008. Mowa nienawiści w świetle teorii dyskursu. W: Horlotes, A. red. *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 113–133.
- Rada Etyki Mediów krytycznie o wpisie Magdaleny Ogórek na TT, 31.07.2017. <https://www.rp.pl/kraj/art2542461-rada-etyki-mediow-krytycznie-o-wpisie-magdaleny-ogorek-na-tt> (10.11.2020).
- Rojewski, J. *Antysemickie wpisy Magdaleny Ogórek w muzeum POLIN? Sprawa trafi do sądu*. <https://www.polityka.pl>, 13.03.2018 (4.11.2019).
- Strumińska-Kutra, M. i Koładkiewicz, I. 2012. Studium przypadku. W: Jemielniak, D. red. *Badania jakościowe. Metody i narzędzia. Tom II*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, ss. 1–40.
- Szczepaniak-Kozak A. i Lankiewicz, H. 2017. Wybrane aspekty mowy nienawiści w Polsce. *Lingwistyka Stosowana*. 1, ss. 135–147. www.Forum Żydów Polskich (4.11.2019).
- www.rp.pl/Media/ *Ziemkiewicz pozwie dyrektora Muzeum Polin. „Musi odszczekać kłamstwa”*, <https://www.rp.pl/kraj/art1999071-ziemkiewicz-pozwie-dyrektora-muzeum-polin-musi-odszczekac-klamstwa> 20.04.2018, (10.11.2019).
- www.rp.pl/ *Jacek Kurski chce wyjaśnić od Magdaleny Ogórek*, 1.08.2017 (10.11. 2019).

www.rp.pl/Media, p. mał, *Tel Awiw: Rafał Ziemkiewicz w raporcie o antysemityzmie. „Nie powinien się dziwić”*, 17.04.2018 (10.11.2019).

www.rp.pl/Media/ *Magdalena Ogórek wysłała list do muzeum POLIN: To jest haniebne*, 13.03.2018 (9.11.2019).

www.rp.pl/Polityka/ *Marek Borowski dziękuje Magdalenie Ogórek za wpis na TT*, 29.07.2017 (9.11.2019).

www.rp.pl/społeczeństwo/p.mał, *Wpis Magdaleny Ogórek przykładem antysemityzmu w muzeum POLIN*, 13.03.2018 (10.11.2019).

Strangers (still?) at home. Online entries by Magdalena Ogórek and Rafał Ziemkiewicz as an example of hate speech and the strategy of exclusion

Abstract: This article is devoted to the issue of the hate speech in Polish public discourse. One of the ways to become aware of the negative nature of hate speech can be intercultural education. In 2018, the POLIN Museum of the History of Polish Jews in Warsaw organized an exhibition “Strangers at Home”, dedicated to the events of March '68. In addition to the memorabilia related to Jewish-rooted people's leaving Poland, there were also records of contemporary hate and hate speech, juxtaposed with some examples from 1968. Among them, there were the entries of journalists Magdalena Ogórek and Rafał Ziemkiewicz, which have the character of contemporary anti-Semitism.

Keywords: insulting culture, hate speech, POLIN Museum, anti-Semitism

Translated by Marek Sokołowski



Dehumanizacja Obcego. Rola sztuki popularnej w uświadamianiu problemu na przykładzie *Men Against Fire* (2016)

Streszczenie: Dehumanizacja to – w najbardziej ogólnym sensie – proces zanegowania człowieczeństwa drugiej osoby. Problem ten, rozpatrywany przede wszystkim na gruncie psychologii społecznej, posiada silne konotacje pedagogiczne. Celem artykułu jest ukazanie potencjalnego znaczenia sztuki popularnej dla edukacji międzykulturowej, a dokładnie ukazanie roli, jaką sztuka ta może pełnić w uświadamianiu problemu dehumanizacji Obcego. Aby osiągnąć zamierzony cel, w tekście wskazano na zasadność obecności sztuki popularnej w edukacji, przedstawiono pojęcie Obcego, czyli osoby znajdującej się poza horyzontem doświadczenia danego człowieka, poza daną społecznością, poznawczo niebezpiecznego, oraz zarysowano zagadnienie dehumanizacji.

Egzemplifikację przeprowadzono na przykładzie piątego odcinka trzeciej serii brytyjskiego serialu science fiction *Black Mirror – Men Against Fire* (2016). Rozważania prowadzone są z perspektywy nowocześnie rozumianej edukacji estetycznej, nawiązującej koncepcyjnie do polskiej teorii wychowania estetycznego. Zorientowana humanistycznie, nowoczesna edukacja estetyczna musi być realizowana w duchu pluralizmu i międzykulturowości; powinna także przyczyniać się do rozwijania całokształtu osobowości człowieka: od jego wrażliwości estetycznej i orientacji moralnej, po zdolność krytycznego myślenia i kreatywność. Artykuł wskazuje na możliwości wykorzystania sztuki popularnej w edukacji poprzez budowanie teoretycznych kontekstów interpretacyjnych.

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, dehumanizacja, edukacja estetyczna, sztuka popularna, Obcy

Wprowadzenie – sztuka (popularna) w edukacji (międzykulturowej)

Właściwe terazniejszości zatarcie granic między sztuką i rzeczywistością „pozbawiło sztukę nimbu niezwykłości, a nawet świętości” (Dziemidok, 2002, s. 315), lecz nie umniejszyło jej wartości edukacyjnej. Można zaryzykować stwierdzenie, że stało się dokładnie odwrotnie. Bliska życiu sztuka ograniczyła swój wymiar formujący i moralizatorski, zwiększając jednocześnie nieoceniony we współczesnej edukacji potencjał analityczno-krytyczny (zob. Kwiatkowska-Tybulewicz, 2016). Biorąc pod uwagę trudności ze zdefiniowaniem pojęcia sztuki, nie sposób wyłączyć z jej pola znaczeniowego sztuki popularnej (zob. Lisiecka, 2022b). Sztuki wszechobecnej, bogatej, zróżnicowanej. Sztuki będącej głównym przedmiotem zainteresowania większości ludzi (Jakubowski, 2020).

W literaturze pedagogicznej wciąż funkcjonuje przekonanie, że obszar kultury i sztuki popularnej jest przede wszystkim miejscem zabawy i rozrywki, że stanowi „przestrzeń, w której do poruszania się nie są potrzebne żadne kompetencje” (Jakubowski, 2017, s. 16). Sztukę popularną niesłusznie traktuje się jako przestrzeń „antywzorów estetycznych” kształtującą zły gust wychowanków i oddalającą ich od „kultury wysokiej”, którą należy zwalczać (Jakubowski, 2010). Przyczyn takiego stanu rzeczy upatrywać można m.in. w dominującym w polskim szkolnictwie tradycyjnym podejściu do wychowania estetycznego, w którym sztukę utożsamia się właśnie ze „sztuką wysoką”, a kompetencje z umiejętnością modelowego odczytywania kodów estetycznych i kulturowych. Kluczowe dla edukacji estetycznej pojęcia nie uwzględniają wielu przemian, jakie zaszły w ubiegłym stuleciu w dziedzinach sztuki, estetyki, filozofii, socjologii, pedagogiki czy praktyk społecznych, przez co podejście tradycyjne staje się anachroniczne i niewystarczające (zob. Jakubowski, 2021; Lisiecka, 2022b). Ograniczone ramy niniejszego tekstu nie pozwalają na rozwinięcie powyższych wątków; podkreślić należy jednak, że sztuka popularna wcale nie musi być bezwartościową rozrywką, banalną zarówno pod względem treści, jak i estetycznej formy, a przystępność odbioru i popularność, którymi charakteryzuje się część dzieł sztuki popularnej, mogą stanowić w edukacji niezaprzeczalne atuty. W kontekście podjętego tutaj tematu warto mieć na uwadze, że teksty kultury popularnej zawierają „nader trafne analizy procesów społecznych. To właśnie dzięki nim, możemy lepiej dostrzec rozmaite uwikłania polityki, manipulatorskie zabiegi władzy

oraz rozmaite lęki cywilizacyjne. Nasz świat na pewno nie jest wspaniały, ale to właśnie w nim przyszło nam żyć i dzięki takim historiom serwowanym przez kulturę popularną czasem możemy go lepiej zrozumieć” (Jakubowski, 2020, s. 105).

Przedstawione w niniejszym artykule rozważania prowadzone są z perspektywy edukacji estetycznej nawiązującej koncepcyjnie do myśli polskiej teorii wychowania estetycznego, która zakłada, że różnorakie dobra kulturowe, poszerzając świadomość człowieka, otwierają przed nim świat wartości i umożliwiają głębsze rozumienie życia. Interpretacja tych dóbr odgrywa kluczową rolę w dążeniu do poznania natury istoty ludzkiej (Pankowska, 2007). Zorientowana humanistycznie, nowoczesna edukacja estetyczna musi być realizowana w duchu pluralizmu i międzykulturowości (Pankowska, 2007), powinna także przyczyniać się do rozwijania całokształtu osobowości człowieka: od jego wrażliwości estetycznej i orientacji moralnej, po zdolność krytycznego myślenia i kreatywność (Wojnar, 2007). Celem artykułu jest ukazanie potencjalnego znaczenia sztuki popularnej dla edukacji międzykulturowej, a dokładnie ukazanie roli, jaką sztuka ta może pełnić w uświadamianiu problemu dehumanizacji Obcego. Pytanie badawcze przyjmuje zatem następującą postać: W jakim zakresie sztuka popularna może mieć istotne znaczenie dla edukacji międzykulturowej i czy może ona pełnić rolę w uświadamianiu ludziom – nie tylko młodym – problemu dehumanizacji Obcego? Egzemplifikacja zostanie przeprowadzona na przykładzie *Men Against Fire* (2016) – piątego odcinka trzeciej serii brytyjskiego serialu science fiction *Black Mirror*.

Obcy

Obcość jest kategorią otwartą, podobnie jak Swojskość i Inność, uwarunkowaną społecznie i historycznie (Nikitorowicz, 2012). Magdalena Środa pisze: „Pragnienie porządkowania świata według kategorii wyznaczających granice i zależności między swoimi i obcymi, porządkiem i chaosem jest odwieczną aspiracją naszej nienasyconej kultury i konstytucji naszej podmiotowości. Figury obcego i innego są też od wieków narzędziem władzy, która obcych identyfikuje, obcymi straszy, przed obcymi chroni, zapewniając sobie w ten sposób legitymizację i względną trwałość. W tym kontekście obcy to pojęcie puste – można mu nadać dowolną treść” (Środa, 2020, s. 7). Najogólniej rzecz ujmując, Obcy jest kimś spoza kręgu My, spoza kręgu naszej wiedzy, naszego doświadczenia, osobą nieprzynależącą do grupy, środowiska, to –

na przykład – obywatel innego państwa, człowiek innej kultury (Welskop, 2014). Obcość ma charakter zewnętrzny, przeciwstawny, zawsze odnosi się do ustanowionych granic (Środa, 2020). Obcy to ktoś spoza naszego świata, porządku, habitusu, ktoś zawierający w sobie radykalną różnicę. Jego obecność narusza ramy, w jakich funkcjonujemy, a to z kolei może wywoływać lęk. Inny natomiast to „nie taki sam”, drugi, dalszy, odmienny, zmieniony. Inność określana jest jako wyraźne odróżnianie się od reszty elementów tego samego rodzaju (Welskop, 2014). W przypadku Obcego możemy mówić o braku przynależności. Inny zaś, choć marginalizowany, w dalszym ciągu pozostaje częścią zbiorowości. Obcość przybiera charakter kolektywny, Inność – indywidualny (Środa, 2020). Pozytywnie wartościowany Inny nie jest Obcym, może nawet stać się Swoim. Inny zostanie Obcym, gdy jest wartościowany negatywnie, gdy jego obecność jest niepokojąca lub zagraża poczuciu bezpieczeństwa (Welskop, 2014). Postrzeganie Obcego jako dzikusa, ludożercę czy poganina stanowiło uzasadnienie dla niewolnictwa i kolonializmu, który służył m.in. cywilizowaniu tzw. niższych kultur (Pachowicz, 2018). Od wieków dehumanizacja Obcego sprowadza się do postrzegania go jako mniej ludzkiego, a bardziej zwierzęcego, przynależącego do świata natury (Środa, 2020). Magdalena Środa zauważa: „Obcości się boimy i dlatego staramy się ją zdehumanizować, odseparować się od niej, budując świat zamieszkały przez naszych. Dehumanizujemy innych, by reprezentowali obcość – separacja jest wtedy i łatwiejsza, i konieczna. Wobec obcych zajmujemy postawę ogrodniczą; pozbywamy się ich jak chwastów albo przycinamy na nasz obraz i podobieństwo” (Środa, 2020, s. 10).

Dehumanizacja Obcego

Dehumanizacja to odczłowieczenie, pozbawienie Innych cech ludzkich (Winclaw, 2016). Według Philipa Zimbardo „Dehumanizacja jest konstruktem mającym kluczowe znaczenie dla zrozumienia przez nas nieludzkiego traktowania człowieka przez człowieka. Dehumanizacja występuje wtedy, gdy pewne istoty ludzkie uważają inne istoty ludzkie za wykluczone z kategorii moralnej, jaką stanowi osoba ludzka. Obiekty tego procesu psychicznego tracą swój status ludzki w oczach tych, którzy ich dehumanizują.

Przez uznanie pewnych jednostek lub grup za pozbawione człowieczeństwa ci, którzy dokonują tej dehumanizacji, zawieszają moralność, jaka zazwyczaj rządzi przemyślanymi działaniami wobec bliźnich” (Zimbardo, 2008, s. 317). Dehumanizacja jest kluczowym procesem dla uprzedzeń, rasizmu

i dyskryminacji. Stanowi jeden z mechanizmów psychologicznych, mechanizmów odłączania moralnego, który jednostki stosują w celu przekształcenia własnych krzywdzących działań w czyny akceptowane moralnie. Mechanizm ten polega na zrekonstruowaniu percepcji ofiar tak, aby uznać je za zasługujące na karę, obarczając je winą, dehumanizując, postrzegając jako nie zasługujące na „szlachetną troskę, którą zachowujemy dla naszych bliźnich – istot ludzkich” (Zimbardo, 2008, s. 321).

Badania z zakresu psychologii społecznej dowodzą, że ludzie mają naturalną skłonność do traktowania człowieczeństwa jako esencjalnej właściwości własnej grupy i odmawiania go przedstawicielom grup Obcych (zob. Baran, 2007). W konsekwencji jedynie Swoim przypisuje się takie ludzkie cechy jak inteligencja, kreatywność i zdolność przeżywania ludzkich uczuć (emocji wtórnych). Co więcej, dehumanizacja ma miejsce nie tylko w sytuacji konfliktu czy rywalizacji, ale także wtedy, gdy brak ku temu realnych powodów (Baran, 2007). Kategoryzacja otoczenia społecznego (w tym stereotypizacja) jest przejawem ekonomii naszego systemu poznawczego. Uogólnienia zwalniają z obowiązku dokonywania indywidualnych charakterystyk. Kategoryzacje mogą jednak prowadzić do błędów atrybucji polegających np. na tym, że sukcesy Obcych przypisujemy czynnikom zewnętrznym, a porażki wewnętrznym, natomiast w przypadku członków własnej grupy postępujemy dokładnie odwrotnie (Baran, 2007). Kiedy grupa Obcych popełni czyn naganny moralnie, to wynika to z ich własności wewnętrznych, a nie okoliczności zewnętrznych; w przypadku grupy własnej ponownie jest odwrotnie. Skrajną postacią atrybucji wewnętrznych w stosunku do Obcych jest schemat przyczynowości diabolicznej – przekonanie, że Obcymi kieruje intencja zniszczenia obowiązującego porządku moralnego, przejęcie władzy, kreowanie zła (Citlak, 2018). Wśród czynników wspierających procesy stereotypizacji, wykluczenia Obcych i dehumanizacji należy wymienić także skłonność do dogmatyzmu, rozumianą jako zjawisko poznawcze, przejawiającą się dążeniem do zbudowania spójnego, zamkniętego systemu przekonań, nietolerancją wieloznaczności, zmienności, które stanowią źródło lęku (Citlak, 2018), a także etnocentryzm.

Dehumanizacja może przyjmować formy animalizacji, demonizacji, biologizacji, mechanizacji czy uprzedmiotowienia (zob. Winclaw, 2016). Może być jawna lub subtelna. Na poziomie zachowań, działań przejawia się w aktach agresji, dyskryminacji, a nawet eksterminacji. Na poziomie języka zaś przybiera postać etykiet („czarnuch”) oraz narracji budowanych z użyciem słów wzbudzających negatywne emocje poprzez eksponowanie elementów

łękotwórczych, agresji, obrzydzenia, gniewu, frustracji („szkodnik”, „robak”, „zepsucie”). Charakterystyczne są także nawiązania do negatywnych kategorii moralnych, takich jak „zło”, „grzech”, obciążających moralnie Obcego (Citlak, 2018). Należy podkreślić, że językowy dyskurs dehumanizujący jest zbudowany na pojemnych znaczeniowo kategoriach. Celem jego autorów jest kreowanie nowej rzeczywistości, a nie jej neutralny opis (Citlak, 2018).

Men Against Fire (2016)

Men Against Fire (2016) w reżyserii Jakoba Verbruggena to piąty odcinek trzeciej serii brytyjskiego serialu science fiction *Black Mirror*, emitowanego od 2011 roku. Serial porusza problemy współczesnego społeczeństwa, szczególną uwagę kierując na negatywne konsekwencje rozwoju nowych technologii. Przedstawiona w omawianym odcinku historia rozgrywa się najprawdopodobniej w niedalekiej, ale trudnej do dokładnego określenia przyszłości, być może na terenie Europy Wschodniej lub Południowej – miejsce również nie jest sprecyzowane. Akcja toczy się w bazie wojskowej, której podstawowym zadaniem jest chronienie miejscowej ludności przed atakami tzw. *roaches* (karaluchów), humanoidalnych mutantów, przypominających odstręczające połączenie zombie z wampirem. Zgodnie z duchem serialu, mamy do czynienia z futurystyczną wizją świata. Żołnierzy stacjonujących w jednostce udoskonalono, wszczepiając im do mózgow specjalne implanty neuronalne (MASS), dzięki którym mogą korzystać z rozszerzonej wersji rzeczywistości. Implant umożliwia żołnierzom dostęp do potrzebnych na polu walki danych i informacji. Ponadto oprogramowanie nagradza wyróżniających się żołnierzy spersonalizowanymi sennymi marzeniami o charakterze erotycznym. Protagonistą odcinka jest nowicjusz Stripe (w tej roli Malachi Kirby), którego poznajemy podczas pierwszej akcji przeciwko karaluchom. Od początku staje się oczywiste, że z karaluchami „coś jest nie tak”. Zresztą już samo określenie *roaches* konotuje historyczne skojarzenia. Jednakże siłą *Men Against Fire* nie jest element zaskoczenia, którego można by się spodziewać po produkcji fantastycznonaukowej, lecz szersze ujęcie problemu świadomości współczesnego człowieka (Lisiecka, 2022).

Wskutek uszkodzenia implantu młody żołnierz orientuje się, że *roaches* tak naprawdę nie są potworami, lecz zwykłymi ludźmi, którzy zostali skazani na zagładę jako nosiciele niepożądanych cech; karaluchy nikogo nie atakują, a jedynie próbują przetrwać. Implant manipulował obrazem świata, który widzieli żołnierze, nakładając na twarze niewinnych osób odrażające maski

budzące strach i odbierające człowieczeństwo. Kluczowym momentem fabuły nie wydaje się chwila odkrycia prawdy, ale rozmowa Stripe'a z wojskowym psychologiem Arquettem (Michael Kelly). Rzeczowy i chłodny sposób, w jaki psycholog wyjaśnia żołnierzowi zasady i cel działania implantów (mimo że sama treść przemowy nie zaskakuje widza), jest zdecydowanie niepokojący. Konkluzja brzmi następująco: wojsko nie potrzebuje już najnowocześniejszej broni, nie potrzebuje również wielopoziomowej maszyny propagandy, ponieważ za pomocą małego implantu jest w stanie nałożyć na świat widziany oczami żołnierza odpowiedni filtr, eliminując tym samym toczący armię przez dziesięciolecia problem empatii (Lisiecka, 2022). Tytuł oraz fabuła odcinka są bezpośrednim nawiązaniem do wzbudzającej kontrowersje książki generała Samuela L.A. Marshalla *Men Against Fire: The Problem of Battle Command* z 1947 roku. Autor publikacji twierdzi, że podczas drugiej wojny światowej ponad 70 procent żołnierzy unikało strzelania ze swoich karabinów, nawet wobec bezpośredniego zagrożenia życia, a ci, którzy się na to zdobyli, nie celowali w głowę przeciwnika (Lisiecka, 2022). Marshall próbował dowieść, że większość ludzi nie jest z natury mordercami. W *Men Against Fire* maska zombie nałożona na twarz karalucha odbiera mu ludzkie oblicze, wraz z odpowiednio formowanym językiem nadbudowuje narrację dehumanizującą, daje żołnierzowi poczucie spełnienia dobrego uczynku, uspokaja jego sumienie. Obecnie w działaniach wojennych wykorzystuje się samonaprowadzające rakiety, drony i humanoidalne roboty – w tych przypadkach również nie ma miejsca na kontakt „twarzą w twarz”, na relację „Ja – Ty”, nie ma zatem problemu empatii.

Można przyjąć, że w omawianym odcinku mamy do czynienia z przedstawieniem, wyniesionego na wyższy poziom technologiczny, procesu, który Philip Zimbardo określa mianem budowania „nienawistnej wyobraźni”, wyobraźni posiadającej moc tworzenia wroga. Zimbardo pisze:

Jeżeli elita władzy chce zniszczyć wrogą nację, wykorzystuje ekspertów od propagandy do stworzenia programów nienawiści. Czegóż takiego potrzebują obywatele jednego społeczeństwa, by tak bardzo znienawidzić obywateli drugiego, by chcieć ich odseparować, dręczyć, a nawet zabić? Potrzebna jest do tego „nienawistna wyobraźnia”, psychologiczna konstrukcja, która za pomocą propagandy zostaje zagnieżdżona głęboko w umysłach ludzi, przemieniając innych we „Wroga”. Taki obraz stanowi dla żołnierza najpotężniejszy motyw działania, ładując jego karabin amunicją nienawiści i strachu. Obraz odrażającego wroga, będącego zagrożeniem dla dobrobytu jednostek oraz bezpieczeństwa

narodowego, powoduje, że matki i ojcowie wysyłają synów na wojnę, oraz pozwala rządcom tak przedstawiać priorytety, by przekuć miecze w miecze zniszczenia.

To wszystko dokonuje się za pomocą słów i obrazów. Można tu nieco zmodyfikować stare porzekadło: Kamienie i kije mogą połamać Ci kości, ale wyzwiska nierzadko mogą Cię zabić. Proces zaczyna się od stworzenia stereotypowego obrazu innego człowieka, jego zdehumanizowanego postrzegania jako bezwartościowego, ale zarazem wszechpotężnego Obcego, istoty demonicznej, abstrakcyjnego potwora, jako fundamentalnego zagrożenia dla czczonych przez nas wartości i przekonań. W obliczu rozpętanego publicznie strachu oraz zbliżającego się zagrożenia ze strony wroga rozsądni ludzie postępują irracjonalnie, osoby niezależne działają w sposób bezmyślnie konformistyczny, a pacyfiści postępują jak wojownicy. Dramatyczne obrazy przedstawiające wroga na plakatach w telewizji, na okładkach czasopism, w filmach i Internecie odbijają się w zakamarkach układu limbicznego, prymitywnego mózgu wyposażonego w potężne emocje w postaci strachu i nienawiści (Zimbardo, 2008, s. 33).

Jak w większości odcinków serialu *Black Mirror*, tak i w *Men Against Fire*, widz nie otrzymuje ani oczywistych odpowiedzi, ani nie doświadcza katartycznej ulgi. Poznanie prawdy przez protagonistę i jego moralny sprzeciw nie prowadzą do żadnego „szczęśliwego zakończenia”. Uświadomiwszy sobie perspektywę dalszego życia z koszmarnymi (dosłownie) wyrzutami sumienia, bohater poddaje się i wybiera kłamstwo oraz iluzję oferowaną mu przez MASS. Fabuła jedynie w niewielkim stopniu przybliży odbiorcom postać Stripe’a. Prawie nic nie wiadomo o jego przeszłości i motywacji. Być może jest to zabieg celowy. W końcu Stripe to tylko jeden z wielu anonimowych żołnierzy wykonujących rozkazy „idące z góry” (zob. Zimbardo, 2008), który nieświadomy konsekwencji zgodził się na wszczęcie implantu ograniczającego jego świadomość, zdolności odczuwania i wartościowania. Pozornie proste antywojenne przesłanie odcinka serialu stanowi jedynie tło dla głębszych rozważań nad różnymi sposobami wyzbywania się człowieczeństwa (Lisiecka, 2022).

Uwagi końcowe – propozycje kontekstów teoretycznych dla dyskusji w duchu edukacji międzykulturowej

Przywdziewająca różnorodne „kostiumy” sztuka popularna komentuje „rozmaite aspekty naszego świata i w tym właśnie tkwi jej edukacyjny poten-

cjał” (Jakubowski, 2020, s. 105). Jak każda sztuka, także sztuka popularna, daje się odczytywać na różne sposoby, pobudza do refleksyjnego myślenia o rzeczywistości, otwiera na nieoczywiste konteksty i pola dyskusji. Poniżej przedstawiono kilka propozycji odniesień teoretycznych, nawiązujących do omawianego odcinka serialu *Black Mirror*, możliwych do rozwinięcia i wykorzystania w praktyce edukacyjnej. Propozycje te pozwolą nauczycielowi na zbudowanie kontekstu/ów dla uczniowskiej interpretacji. Załączone przypisy odsyłają do pomocnej literatury przedmiotu.

Wybrane konteksty:

- psychologiczno-społeczny: psychologiczne i społeczne podstawy dehumanizacji Obcego (Citlak, 2015) oraz jej przejawy na poziomie języka (Baran, 2011; Citlak, 2018);
- estetyczno-społeczny: zombie jako Obcy – możliwości interpretacyjne interdyscyplinarnej kategorii wstępu na przykładzie metaforycznej figury żywego trupa (Lisiecka, 2022a, 2022b; Olkusz, 2016);
- społeczno-technologiczny: media jako narzędzie wpływu informacyjnego i manipulacji społeczeństwem; krytyczne rozumienie mediów cyfrowych (Batorowska, Klepka i Wasiuta, 2019; Ptaszek, 2019);
- etyczno-technologiczny: roboetyka – etyczne implikacje stosowania robotów przez wojsko (Lubiszewski, 2011; Sajduk, 2014);
- psychologiczno-filozoficzny: psychologiczne teorie empatii w kontekście poglądów filozoficznych wybranych autorów (Gulin, 2006);
- estetyczno-kulturowy: kultura wizualna wobec konfliktów i aktów przemocy (Pater-Ejgierd, 2010; Zydrowicz, 2018).

Celem niniejszego tekstu było ukazanie potencjalnego znaczenia sztuki popularnej dla edukacji międzykulturowej, a dokładnie roli, jaką sztuka ta może pełnić w uświadamianiu problemu dehumanizacji Obcego. Sztuka popularna poprzez swoją aktualność i zanurzenie w życiu społecznym umożliwia wprowadzanie do edukacji tematów, które ze względu na specyficzny dobór tekstów kultury do podstawy programowej rzadko goszczą w klasach szkolnych. Tematów ważnych, palących, często trudnych. Niezależnie od okoliczności systemowych nauczyciele, podążając za zainteresowaniami uczniów, powinni wykorzystywać popularność i polemiczność dzieł popkultury, aby otwierać pola do krytycznych analiz oraz osadzonych w interesujących kontekstach dyskusji, prowadzących do wartościowych wniosków.

Bibliografia

- Baran, T. 2007. *Dehumanizacja w stosunkach międzygrupowych. Czy „obcy” to też człowiek?*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Baran, T. 2011. Pomiar zjawiska inbrahumanizacji „obcych” poprzez atrybucję słów typowo ludzkich i typowo zwierzęcych. *Psychologia Społeczna*. **6**, 3 (18), ss. 202–213.
- Batorowska, H., Klepka, R. i Wasiuta, O. 2019. *Media jako instrument wpływu informacyjnego i manipulacji społeczeństwem*. Kraków: Libron.
- Citlak, A. 2015. Dehumanizacja – zaburzenie i patologia czy permanentny stan ludzkiego umysłu? Spojrzenie z perspektywy psychologii poznania społecznego. *Studia nad Autorytaryzmem i Totalitaryzmem*. **37** (1), ss. 13–34.
- Citlak, A. 2018. Psychologiczne i językowe uprzedmiotowienie obcych (stereotypizacja i dehumanizacja wrogów). *Studia nad Autorytaryzmem i Totalitaryzmem*. **40** (4), ss. 7–30.
- Dziemidok, B. 2002. *Główne kontrowersje estetyki współczesnej*. Warszawa: PWN.
- Gulin, W. 2006. Filozoficzne korzenie empatii. *Studia Psychologica*. **6**, ss. 207–220.
- Jakubowski, W. 2010. Kultura i sztuka popularna jako obszar działań edukacyjnych. *Ars inter Culturas*. **1**, ss. 35–45.
- Jakubowski, W. 2017. Pedagogika popkultury – prolegomena. W: Jakubowski, W. red. *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 15–27.
- Jakubowski, W. 2020. Popkulturowe ilustracje utopii społecznych, czyli o edukacyjnym potencjale kultury popularnej. W: Włodarczyk, R. red. *Utopia a edukacja*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, ss. 91–108.
- Jakubowski, W. 2021. *Edukacja w popkulturze – popkultura w edukacji (szkice z pedagogiki kultury popularnej)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwiatkowska-Tybulewicz, B. 2016. *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lisiecka, A. 2022a. Możliwości interpretacyjne kategorii wstępu na przykładzie popkulturowej figury zombie. Perspektywa edukacji estetycznej. *Studia Edukacyjne*. **64**, ss. 129–146.

- Lisiecka, A. 2022b. *Pedagogiczne spojrzenie na kategorię wstępu w sztuce popularnej. Propozycje interpretacyjne dla wybranych fenomenów*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lubiszewski, D. 2011. Roboty na polu walki. Pomiędzy etyką a robotyką. *Pomiary Automatyka Robotyka*. **15**, ss. 87–91.
- Nikitorowicz, J. 2012. Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości. *Edukacja Międzykulturowa*. **1**, ss. 47–66.
- Olkusz, K. 2016. Jak „ugryźć” temat? Wieloaspektowość figur zombie. W: Olkusz, K. red. *Zombie w kulturze*. Kraków: Ośrodek Badawczy Facta Ficta, ss. 17–29.
- Pachowicz, M. 2018. Inny, czyli kto? Obszary i podmioty inkluzji. W: Gołębiak, B.D. i Pachowicz, M., red. *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, ss. 45–60.
- Pankowska, K. 2007. Teoria wychowania estetycznego w zmieniającej się rzeczywistości. W: Wilkoszewska, K. red. *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce*. Kraków: Universitas, ss. 877–885.
- Pater-Ejgierd, N. 2010. *Kultura wizualna a edukacja*. Poznań: Fundacja Tranzyt.
- Ptaszek, G. 2019. *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sajduk, B. 2014. Pojęcia wojny i odwagi na polu walki w świetle zmian wywołanych rewolucją w robotyce. W: Borowiec, P., Kłosowicz, R. i Ścigaj P. red. *Odmiany współczesnej nauki o polityce*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 267–279.
- Środa, M. 2020. *Obcy, inny, wykluczony*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Welskop, W. 2014. Socjologiczne ujęcie „Innego” w szkole. *Edukacja Humanistyczna*. **1** (30), ss. 209–216.
- Winclaw, D. 2016. Obcy czy po prostu Inny? Wybrane etyczne aspekty dehumanizacji. *Kultura i Wartości*. **19**, ss. 93–115.
- Wojnar, I. 2007. O edukacji estetycznej – głos pedagoga humanisty. W: Wilkoszewska, K. red. *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce*. Kraków: Universitas, ss. 871–875.
- Zimbaro, P. 2008. *Efekt Lucyfera*. Warszawa: PWN.
- Zydorowicz, J. 2018. *Kultura wizualna w dobie terroryzmu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

Dehumanization of the Other. The role of popular art in raising awareness of the problem. The case of *Men Against Fire* (2016)

Abstract: Dehumanization is – in the broadest sense – the process of depriving a person of positive human qualities. This problem, considered mainly in the field of social psychology, has strong pedagogical significance. The article is aimed to show the potential importance of popular art for intercultural education, precisely: to show the role that popular art can play in raising the awareness of the problem posed by dehumanization of the Other. To achieve the intended goal, the author indicates the justified presence of popular art in education, introduces the concept of the Other, i.e. a person who is beyond the horizon of a given person's experience, who is outside a given community or is cognitively dangerous, and outlines the issue of dehumanization.

The exemplification was conducted on the example of the episode of the British science fiction series *Black Mirror – Men Against Fire* (2016). The considerations are carried out from the perspective of contemporary aesthetic education, which refers conceptually to the Polish theory of aesthetic education. Humanistically oriented, contemporary aesthetic education must be conducted in the vein of pluralism and interculturalism; it should also contribute to the development of a person's holistic personality: from their aesthetic sensitivity and moral orientation, to their ability of critical thinking and creativity. In the article, the possibilities are indicated of using popular art in education by building theoretical interpretive contexts.

Keywords: aesthetic education, intercultural education, dehumanization, popular art, The Other

Translated by Alicja Lisiecka



O tym, jak płeć oraz pochodzenie kulturowe różnicują proces diagnozy osób z ADHD

Streszczenie: Celem artykułu jest odpowiedź na pytanie, czy płeć i pochodzenie kulturowe różnicują proces diagnozy w kierunku ADHD? Inspiracją do powstania niniejszego tekstu był fakt niedostatecznej identyfikacji zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) u dziewcząt i kobiet oraz u mniejszości kulturowych, etnicznych i rasowych. Analizując szczegółowo przebieg procesu diagnostycznego w kierunku zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD), autorka wskazuje na te jego składowe, które mogą być odpowiedzialne za błędy diagnostyczne prowadzące do braku lub błędnego rozpoznania ADHD u osób z obu wspomnianych grup. Na pierwszy plan wybijają się takie zagadnienia jak: uprzedzenia diagnosty, kompetencje kulturowe diagnosty, kulturowe skrzywienie narzędzi diagnostycznych, obawy i uprzedzenia rodziców, które wpływają na końcowy efekt diagnozy osób w kierunku ADHD. Autorka w swym artykule odwołała się do współczesnej wiedzy na temat: zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD), jego objawów i przyczyn, prawidłowości badań psychologiczno-pedagogicznych oraz najnowszych wyników badań naukowych w przedstawianym temacie.

Słowa kluczowe: ADHD, pochodzenie kulturowe, płeć, proces diagnostyczny, kompetencje kulturowe diagnosty

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) jest najczęściej występującym zaburzeniem zdrowia psychicznego u dzieci na świecie (Furzer, Dhuey and Laporte, 2000). Statystyki podają, że zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi dotyka średnio od 3 do 5% dzieci w młodszym wieku szkolnym (Barkley, 2020; Kołakowski i in., 2014) i 4–5% populacji dorosłych ludzi (Barkley, 2020). Z objawów ADHD się nie

wyrasta, choć ich nasilenie oraz sposób manifestacji mogą się zmieniać, a u niektórych osób z ADHD zaburzenia funkcjonowania pojawiają się tylko okresowo (Leer, 2022).

Aktualne wyniki badań nie wskazują na odmienną częstotliwość występowania ADHD w różnych grupach etnicznych, rasowych czy społeczno-ekonomicznych. Wydaje się zatem, że ADHD w takim samym stopniu dotyka przedstawicieli wszystkich ras i grup społeczno-ekonomicznych. Analogiczna prawidłowość dotyczy osób różnej płci. O tym, że stosunek przypadków ADHD u dziewcząt i chłopców jest bliski proporcji 1:1, raportowano już pod koniec lat 90. XX wieku (Arnold, 1996). Chociaż wciąż popularny jest pogląd, że ADHD jest zaburzeniem charakterystycznym dla płci męskiej. Nie ma też zgodności wśród naukowców co do częstości występowania tego zaburzenia u dziewcząt i chłopców: różne źródła szacują stosunek liczby chłopców do liczby dziewcząt z ADHD na 3:1 (Barkley, 2020) lub 2:1 (Kołakowski, 2014). Przedstawiając występowanie ADHD w podziale na płeć, należy uwzględnić wiek jako dodatkową zmienną. Przewaga w rozpowszechnieniu ADHD u płci męskiej w wieku wczesnodziecięcym jest niemalże niewidoczna w próbach dorosłych.

Zdecydowana większość raportów z badań, które przytoczę w moim artykule, odnosi się do rasy jako czynnika, który różnicuje diagnozę w kierunku ADHD. Związane to jest z tym, że zagadnienie to jest najszerszej rozpoznane przez amerykańskich badaczy. Jednak w tytule przywołuję kategorię różnic kulturowych zamiast rasy. Powody są dwa. Pierwszy to fakt, że według źródeł naukowych ludzi tej samej rasy łączą nie tylko określone cechy fizyczne, lecz także ta sama kultura, historia, język itp. Rasa jest traktowana jako konstrukt społeczny. Posługiwanie się kategorią rasy w piśmiennictwie naukowym bywa uznawane za przejaw etnocentryzmu (Malinowska, 2015). Po drugie uwzględnienie w tytule szerszej perspektywy: różnic kulturowych zamiast rasy pozwala na odniesienie przedstawionych wyników do zjawisk i trudności diagnostycznych, z którymi borykamy się także w naszym kraju (z uczniami imigranckimi, z mniejszości etnicznych, religijnych itp.).

Współczesny dyskurs naukowy nie ogranicza się do pojęcia płci biologicznej, wprowadzając pojęcie płci kulturowej (ang. „gender”). Jest to „zespół atrybutów, postaw, ról społecznych i zachowań przypisanych mężczyźnie lub kobiecie przez szeroko rozumianą kulturę” (Bem, 2000, s. 9). W tekście odnoszę się do płci kulturowej. Ta szersza perspektywa pozwala na pełniejsze zrozumienie zachowania dziewcząt i kobiet, także tych z ADHD. Trudności diagnostyczne dziewcząt i kobiet z ADHD wynikają często z różnic w wy-

chowywaniu dzieci różnej płci i odmiennych oczekiwań wobec dziewcząt i kobiet.

To, co jeszcze łączy wymienione przeze mnie w tytule artykułu grupy, a jest szczególnie widoczne na tle powszechnego i wyraźnego wzrostu diagnoz tego zaburzenia na świecie, to fakt niedostatecznej identyfikacji ADHD u dziewcząt (Furzer, Dhuey and Laporte, 2000) oraz u mniejszości etnicznych i rasowych (Coker i in., 2016). Powołam się w tym miejscu na badania zespołu Tumaini R. Coker (2016). Badania te objęły liczną próbę 4297 dzieci i ich rodziców. Za podstawowe zmienne niezależne obrano różnice rasowe i etniczne. Sprawdzano, czy różnicują one przebieg diagnozowania oraz leczenia zaburzeń koncentracji i nadpobudliwości psychoruchowej. W podsumowaniu badań czytamy, że dzieci afroamerykańskie i latynoskie, w porównaniu z dziećmi rasy białej, miały mniejsze szanse na zdiagnozowanie ADHD i przyjmowanie leków na ADHD. Zwrócono uwagę także na stawianie nietrafnej, nieuzasadnionej diagnozy ADHD, a co się z tym wiąże, niepotrzebnego leczenia wśród dzieci rasy białej (Coker i in., 2016).

Aby zrozumieć, jakie są przyczyny niedostatecznej diagnozy we wspomnianych grupach, należy przedstawić, jak przebiega proces diagnozy ADHD. Postępowanie diagnostyczne zaczyna się od wywiadu mającego na celu wstępne rozpoznanie problemu dziecka i jego podłoża. Kolejnym krokiem diagnosty jest anamneza. Zgromadzenie niezbędnych do dalszej diagnozy danych podczas wywiadów jest możliwe tylko wtedy, jeśli rodzice zgłoszą się z problemem do specjalisty i podejmą z nim współpracę. Obawa stygmatu ADHD powstrzymuje rodziców z mniej uprzywilejowanych środowisk przed szukaniem medycznej i psychologicznej pomocy dla dziecka. Badania pokazują, że osoby, które mają za sobą doświadczenia dyskryminacji, mają mniejsze zaufanie do instytucji czy osób diagnozujących. Rodzice dzieci rasy czarnej obawiają się błędnej diagnozy lub nadreprezentacji diagnoz w grupie dzieci tej rasy (Olanian i in., 2007; Kang and Harvey, 2020). Nieufność rodziców może zakłócać istotnie przebieg anamnezy i wywiadu rodzinnego: rodzice mogą przemilczeć pewne fakty na temat rozwoju dziecka lub funkcjonowania rodziny, jeśli nie będą czuć się bezpiecznie w gabinecie diagnosty.

Rodzice mogą przekazać świadomie lub nieświadomie swój niechętny stosunek do specjalisty i procesu diagnostycznego dziecku, co może wpłynąć na przebieg rozmowy diagnosty z dzieckiem. Dziecko uprzedzone do procesu diagnostycznego będzie odczuwać silny stres związany z wizytą u specjalisty, co może skutkować wzmożoną nadaktywnością i impulsywnością, zachowaniami opozycyjno-buntowniczymi i trudnościami z koncentracją, co

nie będzie reprezentatywne dla jego codziennego funkcjonowania w domu i w szkole. Inny scenariusz zachowania uprzedzonego dziecka w gabinecie łączy się z faktem, że dziecko, będąc w roli pacjenta, stara się panować nad swoim objawami. Pacjent negatywnie nastawiony do procesu diagnostycznego ma większą potrzebę kontroli podczas wizyty diagnostycznej, co także uniemożliwi diagnoście rozpoznanie trudności dziecka. W przypadku dziewcząt przyczyną maskowania objawów ADHD podczas wizyty u diagnosty jest także chęć sprostania oczekiwaniom roli tzw. grzecznej dziewczynki. Dziewczęta od urodzenia są socjalizowane do grzeczności, pilności, uległości, zdyscyplinowania i starają się sprostać tym oczekiwaniom, nawet jeśli prowadzi to do negatywnych konsekwencji (Bednarska, 2021).

Trafna diagnoza powinna spełniać wymóg komplementarności, dlatego do informatorów na temat dziecka i jego trudności dołączają nauczyciele. Z założenia obserwacje nauczycieli na temat diagnozowanego dziecka dotyczą sytuacji w szkole, a więc takich, do których rodzice nie mają bezpośredniego dostępu. Zatem powinny być one pozbawione subiektywizmu w ocenie dzieci, który jest właściwy rodzicom. Dysponujemy wynikami badań, które pokazują, że oceny nauczycieli są dalekie od obiektywizmu. Wiemy, że nauczyciele rasy białej oceniają dzieci rasy czarnej jako mające więcej objawów ADHD w porównaniu z dziećmi rasy białej (np. DuPaul i in., 2016; Lau i in., 2004; Samuel i in., 1997). Wynik ten możemy przynajmniej częściowo tłumaczyć znanym dzięki psychologii społecznej zjawiskiem efektu jednorodności grupy obcej (*other-group homogeneity effect*). Ludzie mają skłonność do stereotypicznego i jednorodnego spostrzegania członków grupy obcej. Także teoria tożsamości społecznej Turnera i Tajfela wskazuje, że jednostki postrzegają członków własnej grupy przychylniej niż członków grupy obcej (Tajfel, 1982). Zespół badawczy z Centrum Badań nad Dziećmi w Uniwersytecie Yale (*Child Study Center, Yale University*) postawił grupę pedagogów pracujących w przedszkolach przed dwoma zadaniami. W pierwszym z nich nauczyciele zostali zaproszeni do oglądania filmu zarejestrowanego w wielorasowej grupie przedszkolnej. Uprzedzono badanych, aby przewidywali problematyczne zachowania dzieci. Na nagraniu były przedstawione dzieci w wieku przedszkolnym, w równej liczbie tej samej płci i rasy, angażujące się w typowe czynności, niemające jednak znamion trudnych. Podczas emisji filmu śledzono ruchy gałek ocznych uczestniczących w badaniu nauczycieli. Wyniki wykazały, że, spodziewając się trudnych zachowań, nauczyciele, którzy byli głównie biali (66,7%), dłużej przyglądali się czarnoskórym dzieciom, zwłaszcza czarnoskórym chłopcom. Kolejno badani mieli zapoznać się

z opisem trudnego zachowania dziecka, a następnie ocenić jego natężenie. Badani losowo otrzymywali opisy podpisane imieniem dziecka sugerującym chłopca albo dziewczynkę rasy czarnej oraz chłopca i dziewczynkę rasy białej, dodatkowo niektóre opisy zawierały podstawowe informacje o środowisku rodzinnym dziecka. W przypadku tego zadania wyniki również ujawniły ukryte uprzedzenia nauczycieli, dodatkowo wskazując, że mogą się one różnić w zależności od rasy nauczycieli. Nauczyciele oceniali niżej stopień natężenia dotkliwości zachowania trudnego dziecka, jeśli z opisu wynikało, że dziecko jest tej samej rasy co nauczyciel, natomiast byli bardziej surowi w ocenie problematycznych zachowań, jeśli uczeń był odmiennej rasy niż nauczyciel (Gilliam, 2016). Rezultaty tego badania sugerują, że nauczyciele mogą oczekiwać bardziej problematycznych zachowań u czarnoskórych dzieci, szczególnie chłopców, co z kolei może wpływać na ich oceny występowania objawów ADHD i kierowanie diagnozy w kierunku ADHD.

Ważne jest, aby nauczyciel czy inny specjalista miał świadomość swojej postawy wobec narodowości i kultury, którą reprezentuje osoba przychodząca na diagnozę. Uprzedzenia (te uświadomione i nieuświadomione) znajdują odzwierciedlenie w określonym zachowaniu diagnosty, np.: brak naturalnej ekspresji mimicznej, nerwowość w kontakcie, zmieniony czy nieprzyjemny ton głosu (Barzykowski i in., 2013).

Dziedzictwo kulturowe, płeć, klasa społeczna, tożsamość rasowa i etniczna, orientacja seksualna, a także wiek wpływają na osobiste wartości i przekonania ludzi na temat określonych grup społecznych. Diagnosta powinien posiadać świadomość własnej tożsamości społeczno-kulturowej oraz umiejętność rozpoznania własnych przekonań, stereotypów i uprzedzeń wobec osób odmiennych kulturowo. Zrozumienie innego człowieka i jego odmienności jest możliwe jedynie wtedy, kiedy diagnosta ma ugruntowaną świadomość własnej tożsamości i może adekwatnie rozpoznać różnice między sobą a drugim człowiekiem. W skład kompetencji kulturowych osoby prowadzącej diagnozę¹ powinna wejść także umiejętność rozpoznania zaplecza społeczno-kulturowego osoby diagnozowanej. Przeprowadzając wywiad diagnostyczny, powinniśmy mieć na uwadze normy kulturowe (np. dotyczące mowy ciała, przestrzeni interpersonalnej, kontaktu wzrokowego, wyrażania emocji lub okazywania szacunku) obowiązujące w kraju, z którego pochodzi osoba

¹ Minimum kompetencji kulturowych niezbędnych w praktyce psychologicznej opracowała Katarzyna Stemplewska-Żakowicz (Hansen i in. 2000, s. 654). Lista składa się z 12 punktów. W swoim artykule przedstawiłam ich subiektywny wybór i streszczenie.

diagnozowana. Zarówno багаż kulturowy diagnosty (w tym procedury badawczej oraz narzędzi badawczych), jak i osoby diagnozowanej będzie wpływał na proces diagnostyczny: relację między badającym a badanym i wynik końcowy diagnozy (Stemplewska-Żakowicz, 2009). Nie ulega wątpliwości, że podstawą do wykształcenia się wymienionych kompetencji u diagnosty jest posiadanie wiedzy o innych kulturach.

Próbą zobiektywizowania procesu diagnozy jest wprowadzenie wystandaryzowanych i znormalizowanych testów psychologicznych, które przyjmują postać kwestionariuszy ze skalami występowania objawów ADHD u dziecka. Narzędziami rekomendowanymi, a równocześnie najczęściej stosowanymi w diagnozie ADHD w Polsce (Kołakowski i in., 2014) są kwestionariusze CONNERS 3, ADHD-RS oraz narzędzia badawcze z grupy *Child Behavior Checklist*. Wypełniając wspomniane kwestionariusze, ustalamy, czy diagnozowane dziecko prezentuje zachowania i cechy spójne z obrazem symptomatologicznym zaburzenia opisanym w międzynarodowych klasyfikacjach chorób DSM-5 lub ICD-10 (od stycznia 2022 roku obowiązuje ICD-11²). U podstaw ich wyodrębnienia leży założenie tzw. typologicznej reprezentatywności, czyli jednorodności obiektów wewnątrz danej kategorii diagnostycznej. Międzynarodowe klasyfikacje chorób nie różnicują objawów z uwagi na płeć czy pochodzenie rasowe, etniczne i kulturowe. Natomiast bazujące na nich narzędzia przechodzą proces normalizacji oraz adaptacji kulturowej. Procedura adaptacji kulturowej dotyczy testów, które nie zostały skonstruowane w ramach danej kultury, a zostały przeniesione z innego kraju do kultury docelowej. Polega ona na tłumaczeniu i kulturowym dopasowaniu do materiału zadań testowych, badaniu równoważności wersji oraz walidacji i ustaleniu parametrów psychometrycznych finalnej wersji narzędzia (Hornowska i Paluchowski, 2006). Procedura adaptacji kulturowej jest niedoskonała. Stworzenie testu neutralnego kulturowo jest jednym z największych wyzwań neuropsychologii XXI wieku (Marcinkowska i Sitek, 2017, ss. 150–157). Alfredo Ardila, który jest zaliczany do czołowych badaczy neuropsychologii kulturowej, stwierdził, że jeśli badacze dokonują porównań międzykulturowych, najczęstszą prawidłowością jest fakt, że lepsze wyniki są obserwowane w grupie kulturowej, która opracowała pierwotną wersję testu (1996, ss. 237–248). Zjawisko, które zostało tutaj zasygnalizowane, to kulturowe skrzywienie (*bias*) narzędzi diagnostycznych. W praktyce psycho-

² Na jej wdrożenie Polska, podobnie jak pozostałe państwa, otrzymała pięcioletni okres przejściowy.

logicznej rutynowo stosuje się wiele testów obciążonych kulturowo (Stemplewska-Żakowicz, 2009).

W przypadku imigrantów diagnoza w aspekcie dopasowania kulturowego jest jeszcze bardziej skomplikowana. Przy wyborze narzędzi diagnostycznych i interpretacji wyników imigrantów i grup mniejszościowych należy kierować się takimi czynnikami jak: długość akulturacji³ – w tym czas trwania edukacji i jakość kształcenia (Manly and Echemendia, 2007), tradycja i praktyki społeczne związane z krajem pochodzenia, które mogą mieć wpływ na wykonanie zadań (Krch i in., 2015). Trafność kulturowa testu odnosi się także do kontekstu badania testowego. Różne kultury w odmienny sposób traktują: relację jeden do jednego (osoba badająca – osoba badana), autorytet osoby prowadzącej badanie, motywację do jak najlepszego wykonania, badanie w izolacji od otoczenia, specyficzny rodzaj komunikacji, znaczenie szybkości wykonania badania, zastosowanie określonych elementów i strategii testowania. Sytuacja testowania może być tak dalece kulturowo odległa od tego, co jest doświadczeniem członka danej kultury, że niekiedy należy zrezygnować z badania psychometrycznego na rzecz metod jakościowych (Marcinkowska i Sitek, 2017).

Strukturę wywiadu diagnostycznego kwestionariuszy tworzą skale opisowe. Rodzice, nauczyciele, diagnozowane dziecko lub dorosły mają za zadanie ustosunkować się do zawartych w nich stwierdzeń. Źródłem trudności diagnosty są często różne oczekiwania informatorów od zachowania dziecka: to, co może być problematyczne dla nauczyciela, może być akceptowalną normą dla rodzica i odwrotnie. Rozbieżności w osądzie zachowania mogą też wynikać z różnic kulturowych. Na przykład w kulturze afroamerykańskiej ekspresja ruchowa jest ceniona. W klasie zwraca uwagę większa ruchliwość dzieci, która może być jednak odzwierciedleniem praktyk wychowawczych rodziców, w których zachęca się do żywszej ekspresji. Skutkiem może być niedostrzeganie nadaktywności dzieci przez rodziców lub zbyt częste ocenianie żywiołowych zachowań dzieci afroamerykańskich jako objawy ADHD przez nauczycieli rasy białej (Kang and Harvey, 2020).

Stereotypy płciowe sprawiają, że rodzice i nauczyciele mogą różnie odbierać to samo zachowanie dziewcząt i chłopców. Zachowania, które są pod-

³ W przypadku ADHD kryteria diagnostyczne określają, że możemy podejrzewać ADHD, jeśli objawy utrzymują się co najmniej 6 miesięcy w stałych warunkach. Jeśli dziecko pozostaje na emigracji w okresie krótszym niż 6 miesięcy lub mimo dłuższego już przebywania w danym kraju często zmienia szkołę lub miejsce zamieszkania, to jego zachowania nie można jednoznacznie tłumaczyć ADHD.

stawą do skierowania chłopców na diagnozę ADHD, w przypadku dziewcząt są bagatelizowane. W jednym z badań przedstawiano nauczycielom opisy zachowań dzieci wskazujące na ADHD. Zaobserwowano, że nauczyciele byli bardziej skłonni zalecać diagnozy, jeśli opisy dotyczyły chłopców, a nie dziewcząt (Sciutto, Nolfi and Bluhm, 2004). Jedną z przyczyn późnego kierowania dziewcząt na diagnozę jest traktowanie objawów deficytów uwagi jako rozmarzenia i tzw. bujania w obłokach, które stereotypowo określa się jako charakterystyczne dla dziewcząt. W obliczu tych trudności wskazane jest, aby badacz uzyskał od informatorów konkretne przykłady zachowań dziecka, zamiast polegać jedynie na postrzeganiu tego, co jest z punktu ich widzenia niepokojące.

Dzieci z mniejszości etnicznych, narodowych, rasowych czy imigranckie mogą doświadczać traumy oraz dyskryminacji społecznej, wynikającej z wykorzenienia. Podczas diagnozy różnicowej diagnosta musi rozpoznać, czy zachowania (takie jak drażliwość, skłonność do agresji, łatwe rozpraszenie się lub „zatapianie się we własnych myślach”) są przyczyną ADHD czy zespołu stresu pourazowego (PTSD). Na skutek doświadczenia zdarzenia traumatycznego dziecko może być niestabilne emocjonalnie i fizjologicznie, może mieć trudności w zakresie uwagi, pamięci oraz zachowania. Dziecko może unikać rozmowy na temat przeszłości, ponieważ go ona nudzi (co jest charakterystyczne dla ADHD) lub nie chce się konfrontować z traumatycznym wydarzeniem (co wskazywałby na PTSD) (Konowalek, 2019). Sytuację diagnostyczną komplikuje także to, że trauma może współwystępować z ADHD i nasilać jego objawy. Osoby z ADHD ze względu na słabszą odporność emocjonalną i dużą wrażliwość są również bardziej podatne na traumę. ADHD może zatem zwiększać ryzyko narażenia na traumę. Jeżeli dziecko doświadczyło traumy, należy poczekać z zainicjowaniem procesu diagnostycznego. W pierwszym okresie po doświadczeniu traumy dzieci są często „kolekcjonerami nietrafnych diagnoz” (Gąstoł, Skarbek i Bednarska, 2022, s. 7).

Postawienie trafnej diagnozy rozpoczyna proces terapeutyczny, którego celem jest samopoznanie, akceptacja, a przede wszystkim poprawa funkcjonowania w życiu codziennym: w relacjach z innymi, w wypełnianiu codziennych obowiązków, w uczeniu się, które prowadzi do poczucia sprawstwa i wzrostu poczucia własnej wartości. Brak diagnozy i tym samym terapii lub zbyt późne jej rozpoczęcie wpływają nie tylko na pogłębianie się trudności w realizacji zadań szkolnych i domowych, lecz także prowadzą do wielu niebezpiecznych konsekwencji. Powikłaniami nieleczzonego ADHD u dziewcząt i kobiet są zaburzenia lękowe, depresja, zaburzenia odżywiania. Brak wspar-

cia i zrozumienia może prowadzić do zachowań ryzykownych, a nawet do samookaleczeń czy prób samobójczych (Bednarska, 2021, ss. 96–106). Świadomość na temat specyfiki diagnozy dziewcząt i kobiet w kierunku ADHD wzrosła w ciągu ostatnich lat. Mimo postępów w nauce wciąż niepokoi niewystarczający stan wiedzy nauczycieli, diagnostów, terapeutów, medyków na temat sposobów pomocy grupom zróżnicowanym kulturowo. Temat diagnozy oraz terapii ADHD w odniesieniu do różnic kulturowych jest jeszcze słabo rozpoznany naukowo, a dostępne badania obciążone ograniczeniami (takimi jak np. niechęć mniejszości etnicznych, kulturowych do udziału w badaniach, nieufność wobec badaczy).

Bibliografia

- Ardila, A. 1996. Towards a cross-cultural neuropsychology. *Journal of Social and Evolutionary Systems*. **19**, pp. 237–248.
- Arnold, L.E. 1996. Sex differences in ADHD: Conference summary. *Journal of Abnormal Child Psychology*. **24** (5), pp. 555–569.
- Barkley, R.A. 2020. *ADHD. Podjąć wyzwanie. Kompletny przewodnik dla rodziców*. Wyd. 2. Tłum. K. Okoń. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Barzykowski, K., Grzymała-Moszczyńska, H., Dzida, D., Grzymała-Moszczyńska, J. i Kosno, M. 2013. *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości i wielojęzyczności*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Bednarska, N. 2021. *Dziewczęta z ADHD. Zarys problematyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.
- Bem, S.L. 2000. *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Coker, T.R., Elliott, M.N., Toomey, S.L., Schwebel, D.C., Cuccaro, P., Tortolero, S., Emery, S.T., Davies, S.L., Visser, S.N. and Schuster, M.A. 2016. Racial and ethnic disparities in ADHD diagnosis and treatment. *Pediatrics*. **138** (3), pp. 1–9.
- DuPaul, G.J., Reid, R., Anastopoulos, A. D., Lambert, M. C., Watkins, M. W. and Power, T.J. 2016. Parent and teacher ratings of attention deficit/hyperactivity disorder symptoms: Factor structure and normative data. *Psychological Assessment*. **28** (2), pp. 214–225.
- Furzer, J., Dhuey, E. and Laporte, A. 2000. *ADHD misidentification in school: Causes and mitigators*. Working Papers 200001, Canadian Centre for He-

- alth Economics. <https://www.canadiancentrefortheeconomics.ca/wp-content/uploads/2020/01/Furzeretal2020.pdf>, (5.09.2022).
- Gąstoł, A., Skarbek, K. i Bednarska, N. 2022. *Jak rozmawiać z polskim dzieckiem i z małym uchodźcą po doświadczeniu zdarzenia traumatycznego (wojny)*. http://www.aps.edu.pl/media/3wdlc4a3/jak_rozmawia%C4%87_z_dzieckiem__kadr_m.pdf?fbclid=IwAR1xzc5F5OTLPPjHhiDFGUertPJKPQdt8noRCEZ-RFkZhUjJfpUHn9UiViO (5.09.2022).
- Gilliam, W.S., Maupin, A.N., Reyes, C.R., Accavitti, M.R. and Shic, F. 2016. *Do Early Educators' Implicit Biases Regarding Sex and Race Relate to Behavior Expectations and Recommendations of Preschool Expulsions and Suspensions?* New Haven: Yale Child Study Center, pp. 1–18.
- Hansen, N.D., Pepitone-Arreola-Rockwell, F. and Greene, A.F. 2000. Multicultural competence: Criteria and case examples. *Professional Psychology – Research and Practice*. **31** (6), pp. 652–660.
- Hornowska, E. i Paluchowski, W.J. 2006. Wokół mitów dotyczących adaptacji kulturowej narzędzi diagnostycznych. *Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu. Sukces w zarządzaniu kadrami: kapitał ludzki w organizacjach międzynarodowych*. **1130**, ss. 468–476.
- Kang, S. and Harvey, E.A. 2020. Racial Differences Between Black Parents' and White Teachers' Perceptions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*. **48**, pp. 661–672.
- Kołąkowski, A., Wolańczyk, T., Pisula, A., Skotnicka, M. i Bryńska, A. 2014. *ADHD. Zespół nadpobudliwości ruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*. Sopot: GWP.
- Konowalek, Ł. 2019. Różnicowanie ADHD i PTSD na przykładzie pacjentki w późnym okresie dorastania. *Terapia Poznawczo-Behawioralna*. **10**, ss. 31–41.
- Krch, D., Lequerica, A., Arango-Lasprilla, J.C., Rogers, H.L., DeLuca, J. and Chiaravalloti, N.D. 2015. The Multidimensional Influence of Acculturation on Digit Symbol-Coding and Wisconsin Card Sorting Test in Hispanics. *The Clinical neuropsychologist*. **29** (5), pp. 624–638.
- Leer, K. 2022. *ADHD. Mózg łowcy i inne supermoce*. Kraków: Znak Litera Nova.
- Malinowska, J.K. 2015. Neuronauka kulturowa a kategoria rasy: na przykładzie efektu innej rasy. *Filo-Sofija*. **29** (2/I), ss. 125–146.
- Manly, J.J. and Echemendia, R.J. 2007. Race-specific norms: using the model of hypertension to understand issues of race, culture, and education in neuropsychology. *Archives of clinical neuropsychology: the official journal of the National Academy of Neuropsychologists*. **22** (3), pp. 319–325.

- Marcinkowska, A. i Sitek, E. 2017. Wybrane aspekty adaptacji kulturowej testów neuropsychologicznych. *Aktualności Neurologiczne*. **17** (3), ss. 150–157.
- Olaniyan, O., dosReis, S., Garriett, V., Mychailyszyn, M.P., Anixt, J., Rowe, P.C. and Cheng, T.L. 2007. Community perspectives of childhood behavioral problems and ADHD among African American parents. *Ambulatory Pediatrics*. **7** (3), pp. 226–231.
- Samuel, V.J., Curtis, S., Thornell, A., George, P., Taylor, A., Brome, D.R., Biederman, J. and Faraone, S.V. 1997. The unexplored void of ADHD and Black research: A review of the literature. *Journal of Attention Disorders*. **1** (4), ss. 197–207.
- Sciotto, M.J., Nolfi, C.J. and Bluhm, C. 2004. Effects of Child Gender and Symptom Type on Referrals for ADHD by Elementary School Teachers. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. **12** (4), pp. 247–253.
- Stemplewska-Żakowicz, K. 2009. *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tajfel, H. 1982. Social Psychology of Intergroup Relations. *Annual Review of Psychology*. **33**, pp. 1–59.

How gender and cultural origin differentiate the diagnosis process of people with ADHD?

Abstract: The aim of the article is to answer the question of whether gender and cultural origin differentiate the process of diagnosis towards ADHD. This text was inspired by the insufficient identification of attention deficit hyperactivity disorder ADHD in girls and women as well as cultural, ethnic and racial minorities. Analyzing in detail the course of the diagnostic process towards attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), the author points to its components that may be responsible for diagnostic errors, leading to the lack or incorrect diagnosis of ADHD in people from both mentioned groups. The following issues stand out in the foreground: diagnostician's prejudices, cultural competences of a diagnostician, cultural bias of diagnostic tools, parents' fears and prejudices, which affect the final result of the diagnosis of people towards ADHD. The author in her article referred to modern knowledge about: attention deficit hyperactivity disorder

(ADHD), its symptoms and causes, rules of psychological and pedagogical research and the latest results of scientific research in the presented topic.

Keywords: ADHD, cultural origin differentiate, gender, diagnosis process, cultural competences

Translated by Natalia Anna Bednarska



eTwinning – narzędzie do budowania społeczeństwa transkulturowego

Streszczenie: Znaczące zmiany w edukacji, jakie nastąpiły w wyniku pandemii COVID-19 zwłaszcza w zakresie organizacyjnym, w postaci przejścia na kształcenie zdalne, zdecydowanie zwiększyły zainteresowanie nauczycieli i szkół do wykorzystania międzynarodowej platformy eTwinning, której zadaniem jest zachęcenie do wymiany międzynarodowej, budowania sieci współpracy i interakcji pomiędzy uczniami i nauczycielami z różnych krajów europejskich. To z kolei, zdaniem autorki, stanowi sposób na budowanie społeczeństwa transkulturowego. Wychoząc poza dotychczasowe rozumienie kultury jako tworów jednorodnych, autorka wykorzystuje koncepcję transkulturowości W. Welscha oraz Wittgensteinowskie rozumienie kultury jako sposobu bycia i rezultatu interakcji międzykulturowych. W związku z powyższym artykuł poświęcony jest tematyce wykorzystania narzędzia eTwinning w procesie kształtowania społeczeństwa transkulturowego.

W artykule zaprezentowane zostały przykładowe projekty międzynarodowe w ramach programu eTwinning, które zostały już zakończone, i takie w trakcie realizacji, których celem bezpośrednim jest zdobywanie kompetencji międzykulturowych przez wszystkich jego uczestników oraz takich, dla których stanowi cel pośredni, realizowany w trakcie wykonywania innych wyznaczonych zadań.

Słowa kluczowe: kultura, transkulturowość, eTwinning, W. Welsch, nauczanie zdalne

Współczesne, dynamicznie zmieniające się społeczeństwo wskutek wielu przemian politycznych, gospodarczych, ekonomicznych i kluczowych dla niego wydarzeń, takich jak nasilone ruchy migracyjne, zaistnienie pandemii COVID-19 itp., wymaga reorganizacji podstawowych zadań, jakie są na nie nakładane, m.in. w zakresie edukacji, a co za tym idzie, zrekonstruowa-

nia pojęć i koncepcji kształcenia, zwłaszcza kulturowego. Niezbędne jest tutaj wytworzenie, rozpowszechnienie i wdrażanie narzędzi, które umożliwią edukację społeczeństwa ku nowoczesności, jednocześnie nadążając za zmianami. Toczy się obecnie debata nad szerszym wprowadzeniem pojęcia transkulturowości (Nikitorowicz i Guziuk-Tkacz, 2021, ss. 30–31), które mogłoby oddać charakter współczesnego postrzegania kultury i społeczeństwa, uwzględniając postęp cyfrowy, komunikacyjny i wydarzenia o charakterze globalnym. Natomiast narzędziem, które można wykorzystać do budowania i edukowania takiego społeczeństwa, może być m.in. program eTwinning.

W związku z powyższym celem niniejszego tekstu jest próba pokazania, jakie projekty realizowane w programie eTwinning podejmują tematykę interkulturową lub – pośrednio – które ich zadania umożliwiają interakcje międzykulturowe, w kontekście koncepcji transkulturowości jako podstawy do współczesnego rozumienia kultury i wyzwań, jakie stawiane są społeczeństwu. Do zbierania danych wykorzystana została metoda badania dokumentów, poddając analizie informacje znajdujące się na Europejskiej Platformie Edukacji Szkolnej (działającej od 2022 roku), wcześniejszej wersji platformy eTwinning, w raportach Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) czy Komisji Europejskiej dotyczących projektów zrealizowanych w latach 2005–2022 i aktualnej oferty projektów otwartych.

Transkulturowość – kierunek współczesnej edukacji

Transkulturowość to pojęcie określające bycie „poza” granicami określonych kultur i przenikanie kulturowe, które prowadzi do tworzenia się nowych struktur, zbudowanych z heterogenicznych sieci, które jednocześnie zawierają elementy wspólne i różnicujące (por. Nikitorowicz i Guziuk-Tkacz, 2021, s. 27; Welsch, 1999). Sam przedrostek „trans” przypomina, że rzeczy są zawsze w ruchu, a nie stałe, sugeruje możliwość wyjścia poza to, co jest obecnie, w coś, czego być może nawet nie potrafimy sobie wyobrazić (Orellana, 2017, p. 211). Oznacza wyjście poza jednorodność na rzecz bycia w wielu kulturach jednocześnie, przenikania się ich (Falski, 2014, s. 19), czyli proces nieustannego przekraczania granic kulturowych i tworzenia nowych jakości o strukturze hybrydowej (Falski, 2014; Nikitorowicz i Guziuk-Tkacz, 2021, s. 27). Jest to koncepcja spotkania kultur i jego konsekwencji dla struktur społecznych, politycznych i ekonomicznych, a także tożsamości kulturowych (Ghevolor and Essien-Eyo, 2018, p. 48). To proces hybrydyzacji, który jest immanentną

cechą każdej współczesnej kultury i zachodzi na różnych poziomach, takich jak zaludnienie, handel, wymiana informacji, tradycje, język, wartości, a nawet kulinaria (por. Welsch, 1998, s. 205).

Za sprawą ruchów migracyjnych ludzie różnych nacji żyją obok siebie, używają podobnych produktów, oglądają te same programy telewizyjne przejmujące wartości, zachowania, sposób bycia pochodzący z innej przestrzeni kulturowej, tworząc właśnie wspomnianą wcześniej hybrydę. Postęp cyfrowy umożliwia swobodny kontakt werbalny i wizualny z każdą osobą na całym globie, a dostęp do informacji jest z założenia równy z każdego i dla każdego miejsca na świecie, co oznacza, iż wspomniane mieszanie nie musi być wynikiem zajmowania wspólnej przestrzeni geograficznej, a może zawężyć się do wspólnego kontaktu w wirtualnej rzeczywistości. Powoduje to zachodzenie wspomnianego wcześniej procesu tworzenia się nowej, oryginalnej mieszanki różnorodnych wpływów, zawsze jedynej w swoim rodzaju, bo złożonej z innych komponentów kulturowych, w innym czasie, kontekście i na odmiennej podstawie. W ten sposób wytwarza się nowy typ różnorodności wyrastający z transkulturowego przenikania – unikalny system transkulturowy (Welsch, 1998, s. 215). Z kolei tworzenie się tego systemu uwarunkowane jest mocno i głęboko zakorzenionymi relacjami międzykulturowymi budowanymi w społeczeństwie (Mayer, 2015, p. 281). To zaś w dużej mierze zależne jest od rozwoju transkulturowego myślenia wśród nauczycieli i ich zdolności dostrzegania podobieństw i różnic między uczniami, zwiększając w ten sposób ich zdolność do włączania różnych podejść kulturowych, tworząc tym samym nowy model środowiska edukacyjnego, w którym różnice kulturowe są akceptowane i cenione, a nie traktowane jako punkt separacji (Casinader and Walsh, 2015, p. 55).

Mając na uwadze powyższe, można zaryzykować stwierdzenie, iż celem koncepcji transkulturowości jest budowanie społeczeństwa, którego działania wynikające z interakcji będą miały zdolność do łączenia i dokonywania przejść. Wskutek stykania się z innymi stylami życia, wartościami itd. pojawia się okazja do poznania rozbieżności oraz łączenia się, a tym samym przenikania. Rezultatem tych interakcji jest pojawienie się nowych kształtów, form, stylów, przekonań, zwyczajów, które wcześniej nie były nawet brane pod uwagę. W związku z tym można powiedzieć, iż celem współczesnej edukacji ma być kształtowanie społeczeństwa transkulturowego, zdolnego do wzajemnych interakcji, przenikania i mieszania w sposób świadomy, intencjonalny. Albowiem wszędzie tam, gdzie jednostka uwikłana jest w różnorodność kulturową, co jest dziś standardem, niemożliwym jest pozostanie w obszarze monokulturowym, gdyż takie już nie istnieje. Oznacza to, że za-

daniem edukacji nie jest dziś tylko poznanie czy nawet rozumienie obcych kultur, lecz tworzenie i utrzymanie interakcji z tą obcością. Rozumienie jest ważne, ale niewystarczające. Podstawą są zawsze interakcje (Welsch, 1998, s. 214). Stąd punktem wyjścia, koncepcją bazową jest dla mnie pojęcie kultury w rozumieniu Wittgensteinowskim, która – według autora – jest właśnie otwarta na nowe związki i integracje, ściśle sprzęgnięta ze sferą doświadczeń, uczuć, przekonań, wartości – tworzących złożoną siatkę reguł organizujących świat praktyki (Rakoczy, 2007, s. 167). Odpowiedzią na to zapotrzebowanie, zwłaszcza w zakresie nawiązywania relacji, może być jedno z narzędzi, wykorzystujące osiągnięcia współczesnej techniki, angażujące nauczycieli i uczniów – program eTwinning.

Procedura badawcza

Bazując na założeniu, iż w budowaniu społeczeństwa transkulturowego jako przyszłościowego, którego podstawą jest nastawienie na wielość relacji interkulturowych umożliwiających poznanie, rozumienie, czerpanie i przenikanie się różnych światów kulturowych, podjęta została próba sprawdzenia, w jakim stopniu korzystanie z programu eTwinning i realizacja określonych projektów może zapewnić nawiązanie, utrzymanie i doświadczanie Inności kulturowej. Innymi słowy, poszukiwana jest odpowiedź na pytanie: *Ile i jakie projekty realizowane w programie eTwinning podejmują tematykę interkulturową lub pośrednio ich zadania umożliwiają zaistnienie interakcji międzykulturowych?*

Do zebrania i analizy materiału badawczego wykorzystana została metoda badania dokumentów, przy zastosowaniu techniki – analizy dokumentacji, określanej też jako poszukiwanie i interpretacja źródeł wtórnych (Rubacha, 2008, s. 157) czy badanie niereaktywne (Babbie, 2008, s. 356). Analizie ilościowej i jakościowej poddane zostały: dane statystyczne i jakościowe zamieszczone na dostępnej tylko dla zarejestrowanych w programie użytkowników Europejskiej Platformie Edukacji Szkolnej (działającej od 2022 roku) i wcześniejszej platformie eTwinning (eTwinning Live); raporty statystyczne i jakościowe FRSE oraz Komisji Europejskiej dotyczące projektów zrealizowanych w latach 2005–2022, jak również aktualna oferta projektów otwartych.

eTwinning – program współpracy międzynarodowej

eTwinning to społeczność szkolna i przedszkolna z krajów Unii Europejskiej oraz spoza UE, tj. Albania, Bośnia i Hercegowina, Islandia, Liechtenstein,

Macedonia Północna, Norwegia, Serbia i Turcja, współpracująca za pomocą mediów elektronicznych. To także platforma służąca do doskonalenia zawodowego nauczycieli. Program jest finansowany z budżetu Komisji Europejskiej za pośrednictwem Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury w ramach programu Erasmus+. Zainaugurowany został w 2005 roku jako główne zadanie programu eLearning Komisji Europejskiej, a od 2014 roku jest ściśle związany z programem Unii Europejskiej Erasmus+, wspierającym edukację, szkolenia, inicjatywy młodzieżowe oraz sportowe. Podstawowym zadaniem projektów eTwinning jest współpraca oraz interakcje nauczycieli i uczniów. W ramach projektów uczniowie tworzą krajowe lub międzynarodowe zespoły, wspólnie wyznaczają cele, ustalają sposoby działania i dzielą się ich efektami. Umożliwia to młodym ludziom rozwój sprawności językowych, a także kształtowanie kompetencji międzykulturowych poprzez kontakty interkulturowe. Dla nauczycieli zaś jest to także przestrzeń do nauki i stosowania innowacyjnych i kreatywnych narzędzi związanych z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (TIK). W 2022 roku uruchomiona została nowa, Europejska Platforma Edukacji Szkolnej, która łączy treści i usługi z eTwinning, dotychczas głównej witryny programu, oraz ze *School Education Gateway*, europejskiego portalu internetowego dla szkół. Nowa, zintegrowana platforma pozwala użytkownikom znaleźć partnerów, umożliwia interakcję i współpracę w ramach projektów, oferuje także udział w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego, organizowanych na szczeblu krajowym oraz na poziomie centralnym, europejskim (Regulska i Tokarz, 2022, s. 4). Nauczyciele współpracujący w ramach projektu mają również dostęp do *TwinSpace* – prywatnej platformy współpracy, unikalnej dla każdego projektu (FRSE 2018, s. 1). Ponadto eTwinning oferuje użytkownikom szerokie wsparcie – w każdym z krajów uczestniczących w programie działa Krajowe Biuro eTwinning (*National Support Organisation, NSO*) służące nauczycielom pomocą i umożliwiające doskonalenie zawodowe w kraju (Fila i inni, 2021, s. 9).

Program funkcjonuje od 17 lat i sukcesywnie zwiększa grono zainteresowanych nauczycieli i uczniów oraz realizowanych projektów. Aktualnie zaangażowanych jest 1 033 098 nauczycieli z ponad 40 krajów z Europy i spoza niej, pracujących w 230 467 placówkach. Do teraz zrealizowane zostały 135 772 projekty (dane z 9.01.2023 <https://etwinning.pl/>). W okresie trwania pandemii i kształcenia w trybie pracy zdalnej liczba osób, szkół i projektów zwiększyła się, a od 2017 roku liczba zaangażowanych nauczycieli i zrealizowanych projektów wzrosła dwukrotnie (por. tabela 1).

Tabela 1. Zestawienie liczby zaangażowanych nauczycieli, szkół i zrealizowanych projektów w latach 2017–2022

	2017	2018	2020	2022
Liczba nauczycieli	500 000	500 000	900 000	1033 098
Liczba zaangażowanych szkół	182 000	190 000	200 000	230 467
Liczba zrealizowanych projektów	61 000	70 000	105 000	135 772

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z <https://school-education.ec.europa.eu/>

W Polsce w programie aktualnie jest zaangażowanych 82 816 nauczycieli, zarejestrowanych jest 19 670 placówek, a liczba zrealizowanych projektów wynosi 38 038. Polska pod względem liczby zakończonych projektów jest w zdecydowanej czołówce, zajmując w rankingu drugie miejsce za Turcją (50 795), wyprzedzając takie kraje jak Włochy (33 440), Hiszpania (30 272), Francja (26 719) czy Niemcy (13 112) (stan na styczeń 2023 <https://etwinning.pl/>).

Nauka zdalna w Polsce i w innych krajach europejskich paradoksalnie ułatwiła kontakt i nawiązywanie współpracy międzynarodowej, z uwagi na poszerzające się możliwości cyfrowe uczniów, nauczycieli i szkół oraz ze względu na ciekawą formę kształcenia, wychowania dzieci i młodzieży stanowiącą alternatywę dla raczkującego nauczania online. Jak wskazują przytoczone powyżej dane liczbowe, placówki w Polsce chętnie korzystają z tej możliwości.

eTwinning jako narzędzie ułatwiające budowanie współczesnego, transkulturowego społeczeństwa

eTwinning zapewnia nauczycielom bardzo skuteczną i bezpłatną platformę do samodoskonalenia, a uczniom daje niepowtarzalną możliwość obcowania z różnorodnością kulturową i zdobywania nowych kompetencji, w tym międzykulturowych czy cyfrowych. Potwierdza to raport Komisji Europejskiej (2021), w którym zaznaczono, iż włączenie eTwinningu do szkolnego programu nauczania wiąże się z wielopoziomymi korzyściami w zakresie kluczowych kompetencji uczniów. Na podstawie badań stwierdzono, iż kompetencje wielojęzyczne znacznie się poprawiły, albowiem aktywne posługiwanie się językami obcymi przyczyniło się do rozwoju umiejętności czytania i pisania oraz kompetencji komunikacyjnych uczniów. W odniesieniu do świadomości kulturowej eTwinning umożliwia nawiązanie interakcji z innymi uczniami z Europy i spoza niej, dzięki czemu zdobywają oni wiedzę

o różnych kulturach i językach oraz rozwijają szacunek dla praw innych ludzi. Z kolei wykorzystanie różnych narzędzi digitalnych wpłynęło korzystnie na kompetencje cyfrowe uczniów. Potwierdzają to także badania francuskie, greckie, polskie czy słoweńskie, w których zastosowanie platformy eTwinning ma bezpośredni związek z rozwojem kompetencji językowych, cyfrowych czy międzykulturowych uczniów i nauczycieli (European Education and Culture Executive Agency, 2021, p. 20–21). Przy założeniu, że jednym z warunków kształtowania społeczeństwa transkulturowego jest zapewnienie wielości interakcji, co z kolei daje szansę na nawiązanie trwałych i silnych relacji interkulturowych, program eTwinning oferuje szeroką gamę możliwości podjęcia międzynarodowej współpracy począwszy od poziomu przedszkolnego aż do etapu szkolnictwa ponadpodstawowego.

Projekty dostępne w programie eTwinning, na potrzeby tego artykułu, podzieliłam na dwie grupy. Pierwsza to propozycje, których bezpośrednim celem jest realizacja zadań interkulturowych, których wynikiem jest zapoznanie uczniów z odmiennością kulturową. Drugą grupę stanowią takie inicjatywy, dla których interakcje kulturowe są celem pośrednim.

Projekty zaklasyfikowane do pierwszej grupy stanowią 17% wszystkich zarejestrowanych w okresie od początku roku 2005 do stycznia 2023 projektów (23 081), z czego 82% została już zrealizowana (18 926).

Przykładem zakończonego już przedsięwzięcia może być projekt pn. „Let’s get to know each other”, w którym osobiście uczestniczyłam. Współtworzony był wraz z nauczycielką języka angielskiego i uczniami w przedziale wiekowym od 14–15 lat z 4. Liceum Ogólnokształcącego w Werii, w Grecji. Głównymi zadaniami były: poznanie wzajemnych tradycji kulturowych, sposobu spędzania wolnego czasu, zwiększenie umiejętności posługiwania się językiem angielskim, rozbudzenie ciekawości kulturowej i otwartości na odmiennosc. Uczniowie wraz z nauczycielkami cyklicznie (co 2 tygodnie) przez okres 4 miesięcy spotykali się na platformie Zoom. Podczas spotkań tematycznych uczniowie, po uprzednim przygotowaniu ich przez nauczycieli, prezentowali siebie, swoje zainteresowania, historię, symbole swojego kraju, zwyczaje i tradycje. W wyniku tych spotkań uczniowie nabrali chęci i odwagi do komunikowania się w języku angielskim. Bardzo szybko również nawiązali przyjacielskie relacje, które przenieśli na prywatne konta na mediach społecznościowych, pozostając w stałym kontakcie z uczniami z Grecji.

Innym przykładem jest projekt pn. „Variety that unites”, skierowany do uczniów z Chorwacji i Włoch, którzy biorą udział w projekcie Erasmus 2022/2023, a których wspólnym doświadczeniem jest wizyta w ramach pro-

jektu w Polsce. Celem była wymiana informacji dotyczących różnic i podobieństw kulturowych.

Kolejna inicjatywa pn. „Cultural diversity” to propozycja portugalsko-słowacka przeznaczona dla dzieci szkolnych w wieku od 11–14 lat. Celem bezpośrednim jest zebranie interesujących (powszechnie nieznanych) informacji o krajach partnerskich projektu, aby zachęcić uczniów do komunikowania się na poziomie międzynarodowym i nawiązania trwałych relacji międzynarodowych.

Inna propozycja, również dotycząca wnikliwszego poznania własnej i obcej kultury – polsko-turecko-włoska pn. „Culture and territory beyond borders”, dla uczniów w wieku 9–13 lat.

Wreszcie projekt pn. „Mirror”, którego celem jest zbadanie wpływu kulturowego uczestniczących krajów na siebie nawzajem. Każdy z partnerów odgrywa rolę lustra, „odbijając” na sobie kulturowe i społeczne skutki innych kultur. W ten sposób uczniowie poprawiają swoje umiejętności językowe i społeczne, komunikując się i współpracując z uczniami z innych kultur.

Dane uzyskane z Europejskiej Platformy Edukacji Szkolnej wskazują, iż spośród wskazanych powyżej 3083 projekty skoncentrowane na tematyce interkulturowej są aktualnie w fazie realizacji (styczeń 2023). Do najciekawszych propozycji należą: „Enriching our cultural heritage”, projekt adresowany do uczniów w wieku 13–18 lat, w ramach którego poprzez comiesięczne spotkania poznają oni kulturę i tradycje innych krajów; Projekt INDI („Inclusion and Diversity”) – to projekt skierowany do placówek na poziomie przedszkolnym i szkolnym, w krajach z doświadczeniem migracji, wielonarodowości i wielojęzyczności, w których nastąpił wzrost liczby dzieci, których język ojczysty nie jest tożsamy z językiem państwowym; „Let’s get to know each other – penpal experience” – polsko-francuski projekt, którego celem jest rozwijanie umiejętności społecznych i poszerzanie wiedzy o różnych kulturach; „Let’s trad(e)itions!” – polsko-turecka propozycja dla uczniów w wieku 12–17 lat, nastawiona na nawiązanie relacji interkulturowych; „International Friendship” – polsko-serbsko-turecki projekt dla uczniów w wieku 9–12 lat, zakładający wymianę doświadczeń i poznanie kultury partnerów.

Druga grupa projektów to takie, których celem bezpośrednim jest zdobywanie umiejętności cyfrowych, językowych, matematycznych plastycznych i innych, a pośrednim – interakcja kulturowa z krajem partnerskim. Projekty zaklasyfikowane do tej grupy stanowią aż 55% wszystkich zarejestrowanych w latach 2005 – styczeń 2023 projektów (75 025), z czego 82% została już zrealizowana (61 454).

Przykładem takiego projektu może być jeden ze zrealizowanych przeze mnie, pn. „Vocationalary”, adresowany do młodzieży ze szkół średnich technicznych, w wieku 16–18 lat. Celem polsko-tureckiej inicjatywy było zdobycie przez młodzież sprawności w posługiwaniu się narzędziami internetowymi tj. program Canva, Coogole, Vimeo, Zumpad, Wakelet i wiele innych oraz nabycie sprawności w posługiwaniu się językiem angielskim zwłaszcza technicznym albowiem głównym zadaniem młodzieży było stworzenie wirtualnego słownika z podstawowymi pojęciami i zwrotami przydatnymi w zawodach technicznych, takimi jak informatyk, programista, elektronik i inne. Uczniowie pracowali przez trzy miesiące i przy każdym wyznaczonym zadaniu w innej, mieszanej grupie kulturowej. Spotkań integracyjnych, pełnych gier i zabaw, a także przestrzeni do poznania się nawzajem, było 6 w ciągu trwania projektu, zawsze w formie zdalnej. Podobnie jak w innych projektach, młodzież szybko nawiązała relacje z rówieśnikami z Turcji, z wieloma z nich nadal pozostaje w kontakcie.

Innym przykładem może być projekt polsko-turecki pn. „English with books”, skierowany do uczniów w wieku 11–13 lat. Inicjatywa polega na tym, iż uczniowie czytają, dzielą się pomysłami, rysują, piszą na temat czterech wybranych książek w języku angielskim. Oba zespoły czytają te same książki, a następnie o nich dyskutują. Stanowi to okazję do ćwiczenia sprawności językowych, poznania nowych osób oraz wymiany poglądów, a tym samym odkrycia wartości innej kultury.

Kolejny przykład to także polsko-turecki projekt pn. „Przez żołądek do ... językowo-matematycznego serca” adresowany do grupy wiekowej 10–15 lat. Głównym celem projektu jest wymiana wiedzy i doświadczeń metodą CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Metoda ta polega na zintegrowanym kształceniu językowo-przedmiotowym, opartym na jednoczesnym przekazywaniu treści przedmiotowych i elementów języka obcego. Celem pośrednim jest promowanie lokalnych potraw i wymiana informacji kulturowych.

Następny projekt – polsko-portugalsko-rumuński pn. „Colours of the rainbow” dla uczniów w wieku 16–18 lat, dotyczy tematu depresji i lęku społecznego wywołanego pandemią Covid-19. W tym projekcie uczniowie dowiedzieli się, czym jest depresja i jak sobie z nią radzić. W ramach projektu prowadzone były dyskusje, badania mające na celu znalezienie odpowiedzi na ważne pytania dotyczące depresji i okazja do interakcji kulturowej ze szkołą partnerską. Efektem końcowym współpracy jest broszura na temat depresji dla nastolatków.

Przedstawione powyżej przykłady stanowią niewielki procent ogromnej liczby projektów i propozycji zamieszczonych na platformie eTwinning, w tym 30 422 projektów aktualnie realizowanych i 2 194 na etapie poszukiwania partnera do współpracy (stan na 16.01.2023).

Podsumowanie

Jeżeli przyjmiemy, że do budowania transkulturowego społeczeństwa niezbędne jest zadbanie o relacje interkulturowe, dzięki którym rozwijane są m.in. kompetencje międzykulturowe, program eTwinning jest do tego idealnym narzędziem, co więcej, powszechnie dostępnym i bezpłatnym. Zapewnia uczniom i nauczycielom możliwość nawiązania interakcji międzykulturowych w sposób przemyślany, zorganizowany i zaplanowany. Dane statystyczne dowodzą, iż w okresie pandemii Covid-19 częstotliwość uczestnictwa szkół w programie znacznie się zwiększyła, zwłaszcza w Polsce, która pod względem zrealizowanych projektów zajmuje drugie miejsce. Oznacza to, że coraz częściej dochodzi do interakcji kulturowych pomiędzy przedstawicielami różnych obszarów narodowych i kulturowych oraz tworzenia się sieci transkulturowych, zmieniając nową jakość, nowe pokolenie o znacznie szerszych horyzontach myślowych, bo znających różne podejścia, światopoglądy, sposoby rozwiązywania problemów i reagowania na różne sytuacje. Częsty kontakt z przedstawicielami różnych krajów daje możliwość nie tylko do poznania czy rozumienia odmienności kulturowej, ale przede wszystkim do bycia obok, do aktywnego uczestnictwa, a przez to tworzenia nowych sieci powiązań opartych na wielości różnorodnych kontaktów i doświadczeń, co jest – jak założyłam na początku tego tekstu – aktualnym zadaniem współczesnej szkoły. Pozwala to zatem na stwierdzenie, iż program eTwinning może być traktowany jako jeden ze sposobów budowania współczesnego, transkulturowego społeczeństwa.

Bibliografia

- Acar, S. and Peker, B. 2021. What are the Purposes of Teachers for Using the eTwinning Platform and the Effects of the Platform on Teachers. *Acta Didactica Napocensia*. 14 (1), pp. 91–103.
- Embedding eTwinning in national educational policies from practice to policy*. Monitoring report. 2021. European Education and Culture Executive Agency.

- Babbie, E. 2008. *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Casinader, N. and Walsh, L. 2015. Teacher Transculturalism and Cultural Difference: Addressing Racism in Australian Schools. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*. **14** (2), pp. 51–62.
- Pateraki, I. i Scimeca, S. red. 2018. *Czerpiąc z przeszłości, kształtujemy naszą przyszłość: europejskie dziedzictwo kulturowe poprzez eTwinning*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Falski, M. 2014. Transcultural Experience and Multiple Biographies as a Research Topic. *Colloquia Humanistica. Multiple Biographies, Transcultural Experience*. **3**, pp. 11–24.
- Fila, J. i in. 2021. Nauczyciele w sieci. Raport z badania użytkowników platformy eTwinning. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Ghevor, A.J. and Essien-Eyo, A.O. 2018. Transculturalism and feminist ideology in Ama Ata Aidoo's the dilemma of a ghost. Currents in African literature and the English language. *Journal of the Annual International Conference on African Literature and the English Language (ICALEL)*. **8**, pp. 48–54.
- Mayer, C. 2015. Travelling inner landscapes: A longitudinal study on transcultural identity development. Equality, Diversity and Inclusion. *An International Journal*. **34**, pp. 272–292.
- Nikitorowicz, J. i Guziuk-Tkacz, M. 2021. Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym. *Edukacja Międzykulturowa*. **2** (15), ss. 23–36.
- Orellana, M.F. 2017. Solidarity, Transculturality, Educational Anthropology, and (the Modest Goal of) Transforming the World. *Anthropology & Education Quarterly*. **48** (3), pp. 210–220.
- Rakoczy, M. 2007. Inspiracje Wittgensteinowskie. W refleksji nad kulturą. *Kultura Współczesna*. **2** (52), ss. 157–170.
- Regulska, M. i Tokarz, D. red. 2022. *Planer eTwinnera*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAIp.
- Welsch, W. 1998. Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury. Tłum. Susła, B., Wietecki, J. W: Kubicki, R. red. *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*. Cz. 2. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, ss. 195–222.
- Welsch, W. 1999. Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In: Featherstone, M. and Lash, S. eds. *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: SAGE, pp. 194–213.

Zwycięskie projekty w konkursie eTwinning 2021. 2021. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Źródła internetowe

<https://school-education.ec.europa.eu>.

<https://etwinning.pl/>.

eTwinning – a tool for creating a transcultural society

Abstract: Significant changes in education that occurred as a result of the COVID-19 pandemic, especially in terms of organization, in the form of the transition to distance learning, significantly increased the interest of teachers and schools to use the international eTwinning platform. The main task of the eTwinning program is to encourage international exchange by building a network of cooperation and interaction between students and teachers from various European countries. This, in turn, according to the author, is a way to build a transcultural society. Going beyond the current understanding of culture as a homogeneous creation, the author uses W. Welsch's concept of transculturalism and Wittgenstein's understanding of culture as a way of being and the result of intercultural interactions. Therefore, the article is devoted to the using of the eTwinning tool in the process of shaping a transcultural society.

There are also some presented examples of international eTwinning projects that have already been completed and are in the process of being implemented with the direct goal of acquiring intercultural competences by all its participants and those for whom this is an indirect goal, carried out while performing other tasks.

Keywords: culture, transculturality, eTwinning, W. Welsch, distance learning

Translated by Joanna Alicja Augustyniak

PRAKTYKA EDUKACYJNA



Retoryczny model nauczania debaty – perspektywa gatunkowa

Streszczenie: Debata to gatunek, który wciąż zyskuje na popularności jako narzędzie dydaktyczne na różnych etapach edukacji. Kluczową korzyścią z wykorzystania debaty w procesie edukacyjnym jest fakt, że przygotowuje ona do partycypacji w debacie publicznej, poza środowiskiem szkolnej klasy czy uczelnianej auli. Dotychczasowe modele nauczania debaty opierały się na regułach, czyli kładzeniu nacisku na zasadach zachowania obowiązujących w debacie oraz na strategiach argumentacyjnych, czyli właściwym balansowaniu między argumentacją afirmatywną i refutacją oraz poprawnej konstrukcji argumentów.

W tym artykule przedstawiamy nowy, gatunko-centriczny model nauczania debaty, oparty na wskazywaniu sieci wzajemnych powiązań pomiędzy gatunkami składającymi się na przebieg debaty. Na przykładzie popularnego w Europie Środkowo-Wschodniej formatu debaty Karla Poppera opisujemy cztery gatunki funkcjonujące w debacie: mowę afirmatywną, refutacyjną, rekapitulacyjną i cross-examination (sekcję pytań i odpowiedzi) oraz wskazujemy na bogatą sieć zależności i oddziaływań międzygatunkowych, które budują ekosystem debaty w jej szkoleniowej odślonie.

Wykorzystanie w nauczaniu debaty modelu opartego na nauczaniu gatunków i relacji pomiędzy nimi umożliwi adeptom debatowania przejście na wyższy poziom rozumienia przebiegu debaty i tego, jak duże znaczenie odgrywają podjęte przez nich w debacie działania.

Słowa kluczowe: debata, gatunek, format debaty, mowa afirmatywna, mowa refutacyjna, mowa rekapitulacyjna, cross-examination

Wprowadzenie

Nauczanie i praktyka debaty w szkole i w społecznościach stowarzyszeń debatujących ma bogatą i długą tradycję w krajach Europy Zachodniej, Ameryki Północnej, Południowej, Australii i krajach azjatyckich (Branham, 1991) oraz

zdecydowanie krótszą historię w Europie Środkowo-Wschodniej. Odbywające się cyklicznie w różnych miejscach globu turnieje debat, a także lokalne konkursy współzawodnictwa w argumentacji stanowią zachętę dla uczniów do sprawdzenia swoich umiejętności retorycznych w rywalizacji z innymi.

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat powstało wiele podręczników do nauki debatowania (Freeley and Steinberg, 1996; Fine, 2001; Trapp et al., 2005; 2016; Claxton, 2006; Snider and Schnurer, 2006; Prager, 2007; Johnson, 2009; Harvey-Smith, 2011) napisanych przez trenerów i edukatorów, a także specjalistów, którzy reprezentują szczebel akademicki. Opierając się zarówno na wiedzy w ujęciu normatywnym i opisowym, jak i na własnych praktykach w nauczaniu retoryki i różnych gatunków interakcyjnych, zamierzamy przedstawić zmodyfikowaną metodę nauczania debaty, która może się sprawdzić w systemach edukacji promujących przygotowanie retoryczne w praktyce komunikowania.

Opis metody nauczania zostanie poprzedzony krótkim przedstawieniem tradycyjnych metod w edukacji debaty na szczeblu szkoły średniej i wyższej. Następnie zaprezentujemy podejście oparte na analizie gatunków, a także samą metodę nauczania debaty z perspektywy gatunkowej i korzyści wynikające z jej stosowania.

Debata jako zjawisko społeczne

Debata jest gatunkiem społecznie użytecznym. Umożliwia wyłonienie większości w demokratycznym sporze i daje poczucie współuczestnictwa w podejmowaniu decyzji. W państwach Europy Środkowo-Wschodniej widać bardzo dobrze znaczenie społecznego uczenia się debaty. Kraje byłego bloku wschodniego uzyskały otwartość na demokrację dopiero w latach 90. XX wieku. Wówczas rozpoczął się proces przyswajania mechanizmów i gatunków organizujących dyskurs społeczny, które nadałyby tendencjom demokratycznym rozpoznawalne intersubiektywnie ramy standardów komunikacji właściwych społeczeństwu obywatelskiemu (Aczél, 2019).

Proces świadomego uczestnictwa w debacie przebiega na trzech poziomach: szkolnym, instytucjonalnym i społecznym (Budzyńska-Daca, 2014), choć tylko na tym pierwszym nauczana jest w sposób metodyczny i zorganizowany, a jej celem jest merytoryczne, formalne i psychologiczne przygotowanie do uczestnictwa w sporze publicznym. Istnieje silne przekonanie, że dobrze odrobiona praca na poziomie szkolnym będzie dawała rezultaty na poziomie instytucjonalnym i społecznym. Debata na poziomie szkolnym występuje w postaci

określonych formatów (np. debaty oksfordzkiej, parlamentarnej, debaty Karla Poppera itd.) i jest elementem kształcenia na różnych etapach edukacji (od podstawowego po uniwersytecki), a także w ramach stowarzyszeń, klubów, organizacji edukacyjnych. Zależnie od tradycji i uwarunkowań historyczno-politycznych poszczególne formaty zyskują popularność w określonych krajach. W Polsce najpopularniejszym formatem jest debata oksfordzka, w Europie Środkowo-Wschodniej często wykorzystywana w edukacji jest debata w formacie Karla Poppera, a w wymiarze turniejowym dominują formaty *World Schools Style Debate* czy brytyjska debata parlamentarna – w zależności od wieku uczestników.

Modele nauczania debaty

W dotychczasowym nauczaniu debaty na Uniwersytecie Warszawskim w zespole Zakładu Retoryki i Mediów wykorzystywane były podręczniki opracowane przez doświadczonych nauczycieli, teoretyków i praktyków debat (Freeley and Steinberg, 1996; Trapp et al., 2005; 2016; Snider and Schnurer, 2006; Prager, 2007; Johnson, 2009; Harvey-Smith, 2011). Z dotychczasowych obserwacji i doświadczeń dydaktycznych wynika, że najczęściej praktykowane są dwa modele nauczania debaty: (1) oparty na regułach i (2) oparty na strategiach argumentacyjnych.

W początkowych etapach nauczania debaty dominuje podejście oparte na regułach. Każdy z formatów ma własne zasady interakcji, dlatego wprowadzając nowy format, zwykle zaczyna się od ich objaśnienia. Nauczanie oparte na regułach powoduje, że debata może być postrzegana jako zorganizowana interakcja, w której wymienia się argumenty wedle określonego porządku.

W nauczaniu opartym na strategiach argumentacyjnych punktem ciężkości staje się umiejętność balansowania między argumentacją afirmatywną i refutacyjną. Najważniejsze jest, aby poznać i umieć posłużyć się w trakcie interakcji odpowiednimi argumentami w obronie przyjętej tezy. Pozostałe elementy, czyli reguły, sposób prezentacji treści, są podporządkowane strategiom argumentacji.

Oba podejścia koncentrują się na innym aspekcie debaty w nauczaniu tych samych praktyk. W efekcie inaczej będzie się kształtować świadomość gatunkowa uczniów, co wpływa na praktykę debatowania. Jeśli w procesie nauczania debaty te dwa podejścia następują po sobie, wówczas debatujący uczniowie osiągają wyższy stopień wtajemniczenia; poznawszy reguły, mogą zagłębiać się w bardziej skomplikowane kwestie strategiczne.

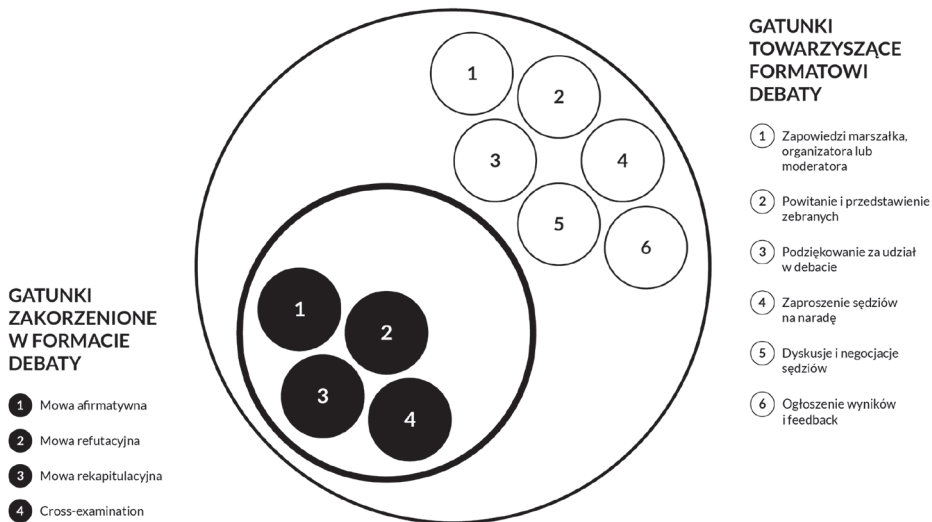
Do wskazanych tu modeli nauczania debaty chcemy dodać nowy, wypracowany na bazie dotychczasowych doświadczeń, ale zmodyfikowany w ten sposób, aby uprzywilejowywał myślenie o debacie jako środowisku gatunków. Proponowane podejście jest jednocześnie podejściem krytyczno-retorycznym (por. Foss, 2018) w nauczaniu debaty. Krok pierwszy to przedstawienie istoty debaty jako gatunku, a więc jej celu, funkcji społecznej i uczestniczących w niej podmiotów. Krok drugi to pokazanie wnętrza gatunku i jego zależności strukturalnych, to jak zaproszenie uczących się do obejrzenia konstrukcji i zasad działania pojazdu, którym wkrótce mają ruszyć w drogę. Postulujemy pokazanie debaty w postaci rozłożonej na gatunki proste. I zapraszamy uczących się, aby zobaczyli niejako od wewnątrz, jak działają poszczególne prostsze struktury w trybach gatunku złożonego, a ponadto, by spojrzeli na debatę w całym ekosystemie gatunków, które ją otaczają. Pozwoli to na bardziej świadome postrzeganie mechanizmów działania złożonego gatunku i uchwycenie międzygatunkowych relacji intertekstualnych.

Nauczanie debaty z perspektywy gatunkowej

W naszym podejściu do nauczania debaty, opartym na złożonej pedagogice gatunkowej, odnosimy się do metafory przyjętej przez Younga, Beckera i Pike'a (1970), gdzie do zrozumienia i nauczania gatunku potrzebne jest myślenie o nim wedle trzech kategorii: części (rzeczy samej), fali (procesu) i pola (kontekstu). Te fizyczne parametry interpretuje się w kategoriach komunikologicznych, by wydobyć w pełni istotę tworzenia, przepływu treści i porozumiewania się. Gatunki to rzeczy – wyodrębnione byty zawierające określone komponenty, język, formy, symbole, których rozpoznanie odróżnia jeden gatunek od innego. Gatunki to procesy – istnieją w czasie, są przyswajane, nauczane, interpretowane, rozpoznawane. Jednostki nabywają sprawność komunikowania w gatunku poprzez własne procesy uczenia się.

Nowością proponowanego podejścia jest widzenie gatunku w jego rozczłonkowaniu na formy proste i uwzględnienie dialogicznej natury tych form. Inspiracja bachtinowska (Bachtin, 1986) pozwala szukać zależności w obrębie złożonego gatunku, ale także zależności między gatunkami „żyjącymi” w tym samym środowisku komunikacyjnym. W przypadku debaty to środowisko komunikacyjne można w stosunkowo prosty sposób rozpoznać i zrekonstruować jako ekosystem współzależnych od siebie gatunków, które dzielą się na dwie podstawowe grupy: gatunki zakorzenione w debacie oraz gatunki towarzyszące debacie (por. rysunek 1).

Rysunek 1. Gatunki zakorzenione w formacie debaty oraz gatunki towarzyszące formatowi debaty



Źródło: Opracowanie własne.

Gatunki zakorzenione w debacie to te, które mają bezpośredni wpływ na strukturę i rozwój sporu między stronami reprezentującymi odmienne stanowiska. Wyróżnić można cztery takie gatunki: mowę afirmatywną, mowę refutacyjną, mowę rekapitulacyjną oraz cross-examination, czyli wymianę pytań i odpowiedzi. Ten zbiór gatunków tworzy architekturę debaty. Dla porównania – w tradycyjnym ujęciu regułowocentrycznym proces debatowania opisywany jest w kategoriach zadań czy obowiązków poszczególnych mówców.

Grupa uczestników debaty, która ma włączyć się do ekosystemu aktywnych graczy, powinna mieć świadomość złożoności relacji w środowisku, w którym ma zamiar działać, poznając zarówno gatunki („produkty”), które wytworzy w procesie komunikacji, jak i współzależności zachodzące między nimi w tym złożonym polu komunikacyjnym.

Dla zobrazowania, jak działa ten gatunek i jak przedstawić go w procesie edukacyjnym, wybrano format Karla Poppera z uwagi na doświadczenia współpracy z Uniwersytetem w Zagrzebiu i Uniwersytetem w Sofii, w których format ten jest również popularny. Format ten angażuje aktywnie sześć osób, które uczestniczą w sporze nad ustaloną kwestią. Pozostałe osoby realizują gatunki towarzyszące debacie (rysunek 1). Wybrana do debaty szóstka dzieli się na dwa zespoły po trzy osoby. Debata podzielona jest na dziesięć

sekcji: sześć z nich to mowy, a więc ciągle wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym. Pozostałe cztery to tzw. cross-examination, czyli serie pytań i odpowiedzi, w których biorą udział wybrane osoby z obu stron sporu. Każdy zespół musi rozstrzygnąć, jak rozdzielić między siebie obowiązki w debacie, co oznacza wybrać gatunki, które poszczególni przedstawiciele zespołu będą realizować.

Naszym celem jest pokazanie, jak w polu działania ceremoniału debатовania zachodzą procesy komunikacji i jak scharakteryzować „produkty” tego procesu, czyli cząstkowe gatunki, które składają się na złożony gatunek debaty. W każdym przypadku określimy takie parametry gatunkowe, jak: cel mówcy, struktura mowy, topika, typowa argumentacja, stylistyka, czasoprzerzrenność, charakter mówcy.

Mowa afirmatywna

Mowa afirmatywna strony propozycji rozpoczyna debatę. Jest najdłuższą spośród wszystkich mów, trwa 6 minut. Celem mówcy jest przedstawienie stanowiska drużyny wobec debatowanej tezy przed zgromadzonym audytorium oraz zarysowanie jasnej linii argumentacyjnej, którą drużyna będzie podążać. Struktura mowy afirmatywnej składa się z dwóch etapów: definiowania i argumentacji. Definiowanie to odniesienie się do tezy i opisanie, w jaki sposób drużyna rozumie pojęcia zawarte w tezie oraz wskazanie płaszczyzn i kryteriów, na których oparta będzie argumentacja. Mowy afirmatywne stron propozycji i opozycji różnią się z uwagi na stosunek do tezy: afirmatywny propozycji i negujący opozycji. Mimo iż obie mowy wprowadzają główną argumentację i zasadniczo nie powinny zawierać refutacji, to w mowie opozycji jest ona spotykana. Wynika to z usytuowania tej mowy i konieczności odróżnienia się od poprzedników: „widzimy ten problem inaczej niż nasi adwersarze”.

Argumentacja wskazywana jako charakterystyczna dla tego formatu zależna jest od typu propozycji, której mówca broni. Autorzy podręcznika poświęconego debatom Karla Poppera (Trapp et al., 2005, pp. 87–133) skupiają się na omówieniu konstruowania argumentacji do stwierdzeń zależnościowych przyczyna-skutek (*cause and effect*), stwierdzeń oceniających wartości (*value*) oraz zasady działania (*policy*). To, jaki typ stwierdzeń, a więc jaki typ argumentów będzie funkcjonował w danej debacie, zależy od tezy, nad którą debatancki będą się pochylać, oraz od ich indywidualnych decyzji i analizy problemu, który stawia przed nimi teza.

Mowa afirmatywna opiera się na toposach, do których mają sięgać mówcy reprezentujący mowę refutacyjną i rekapitulacyjną. Jej właściwością jest stworzenie odpowiedniego kontekstu dla przyszłych mów, zakorzenienie argumentacji na intersubiektywnym gruncie przesłanek, tak, aby zarówno własny zespół, jak i oponenti, a wreszcie sędziowie (i publiczność, jeśli jest obecna) mogli uznać ich zasadność.

W sferze figuratywności mowa powinna zachować jasność i prostotę przekazu. Metafory, analogie, porównania, amplifikacje i inne elementy stylistycznego wyposażenia argumentów powinny spełniać założenia funkcjonalności przekazu. To zadanie dla mówcy, który potrafi stworzyć odpowiednie wrażenie dobrego merytorycznego przygotowania, dogłębnego przeanalizowania kwestii spornej, umiającego otworzyć mentalną przestrzeń do dyskusji swojemu zespołowi. Mowa afirmatywna realizuje zasady retoryczne właściwe topice exordialnej, czyli pozyskanie przychylności audytorium, przykucie jego uwagi do tematu i uczynienie go otwartym na sprawę (Lausberg, 2001).

Mowa refutacyjna

Celem mówcy w pięciominutowej mowie refutacyjnej jest wybór najważniejszych jego zdaniem argumentów, które dotychczas pojawiły się w debacie, ich krytyczna analiza i metodyczne odpięcie argumentacji oponentów przy jednoczesnym wzmacnianiu stanowiska własnej drużyny. Skuteczna debata wymaga dogłębnego zrozumienia mechanizmów refutacji i umiejętności ich użycia (Baird, 1950, s. 325). Refutacja w debacie Karla Poppera ma opierać się na pięcioetapowym schemacie: (1) zidentyfikowanie argumentu przeciwnika, do którego odnosić się będzie wypowiedź; (2) sformułowanie odpowiedzi, a więc wskazanie, z czym w wypowiedzi oponenta się nie zgadzam; (3) argumentacja, przedstawienie dowodów na poparcie własnego stanowiska; (4) wykazanie, że przedstawione dowody odnoszą się do prezentowanego argumentu i wskazują na wyższość naszego stanowiska nad stanowiskiem oponentów; (5) zarysowanie szerszego kontekstu przez zestawienie własnych argumentów z argumentami oponentów i wskazanie własnej przewagi (Trapp et al., 2005, pp. 135–136).

Mowa refutacyjna jest wymyślana „na gorąco” jako odpowiedź na mowę afirmatywną. Mówca propozycji odnosi się do mowy afirmatywnej mówcy opozycji, zaś mówca opozycji w swojej mowie refutacyjnej wygłaszanej później powinien odnosić się do mowy afirmatywnej strony propozycji oraz do mowy refutacyjnej tego zespołu. Ma zatem więcej materiału do odniesień.

Mowa refutacyjna ma charakter dialogowy, jest „odpowiedzią” na argumenty, które padły po drugiej stronie sporu. Kompozycyjnie jest najbardziej nieuporządkowana i niedająca się wcześniej zaplanować z uwagi na jej reaktywny charakter. Jest w dużej mierze improwizacją. Mówca, który podejmuje się zadania refutacji w zespole, powinien mieć dobre umiejętności słuchania, analizy i adekwatnej reakcji w krótkim czasie. Mowa ta jest ogniwem łączącym mowę afirmatywną (otwierającą) i rekapitulacyjną (kończącą) i od niej zależy, czy sędziowie uznają odparcie za skuteczne i wystarczające.

Mowa rekapitulacyjna

Pięciominutowa mowa rekapitulacyjna powinna pokazać, dlaczego rozwiązanie proponowane przez zespół jest właściwsze i jakie mogą z tego wynikać konsekwencje. Jako cele mowy rekapitulacyjnej należy wskazać przypomnienie najważniejszych kwestii debaty oraz podkreślanie przewagi własnej argumentacji nad argumentacją przeciwnika na bazie dokładnego i uczciwego porównania linii argumentacyjnych zaprezentowanych przez obie strony w przebiegu debaty. Zasadniczo w tych mowach nie powinny pojawiać się nowe argumenty, z racji tego, że nie mogłyby być już poddane refutacji.

Struktura mowy rekapitulacyjnej realizuje zazwyczaj trzy punkty: zidentyfikowanie najważniejszych kwestii, które pojawiły się w debacie w formie krótkiego podsumowania, dokonanie wyboru tych, które są decydujące dla debaty, i przedstawienie ich oraz porównanie z argumentami oponentów, które powinno prowadzić do konstatacji o wyższości tych przygotowanych przez własny zespół.

Mowa rekapitulacyjna sięga do topiki finalnej. Istotne jest, aby zapewnić przychyłość decyzyjnego audytorium dla bronionej sprawy. Mówca rekapitulacyjny musi łączyć cechy mówcy afirmującego i refutacyjnego. W czasie przygotowania do debaty zespół omawia linię argumentacyjną, która najpierw wyeksponowana jest w mowie afirmatywnej, a następnie odtworzona w postaci skrótowej w mowie rekapitulacyjnej.

Mowa ta również zawiera figury kontaktu z audytorium. Istotne jest, aby trafić do przekonania sędziów, że podejście do tezy reprezentowane przez zespół jest właściwsze od podejścia oponentów. Od mówcy kończącego debatę oczekuje się zdecydowania w sposobie przekazywania treści, uwiarygodnienia przekazu poprzez stworzenie etosu zbudowanego na dobrych kompetencjach w zakresie debatowanej kwestii i etycznych podstawach świadczących o umiejętności dokonywania właściwych wyborów.

Cross-examination

Ostatni gatunek zakorzeniony w debacie to cross-examination, a więc pytania i odpowiedzi. Format debaty Karla Poppera uwzględnia trzyminutowe przedziały czasowe, wyznaczone wyłącznie na zadawanie pytań i udzielanie odpowiedzi, co dynamizuje debatę. Najważniejsze cele, które może osiągnąć pytający, to: uzyskiwanie informacji, wyjaśnienie argumentu innym debatantom, wyjaśnienie argumentu sędziom, zobowiązanie debatanta do zajęcia stanowiska, wydobywanie informacji przydatnych do budowania argumentów, ustalanie planu refutacji, identyfikowanie błędów i nieścisłości w argumentacji, podważenie wiarygodności oponenta, wzmocnienie własnej wiarygodności, przygotowanie do dalszej argumentacji (Trapp et al., 2005, pp. 154–155). Odpowiadający z kolei powinien umieć obronić swoje argumenty, być gotowy na doprecyzowania, sprostowania, wyjaśnienia, podawanie dodatkowych informacji, podważanie wiarygodności, kwestionowanie. Debatanci biorący udział w tym gatunku muszą zdecydować, które cele są dla nich kluczowe w danym momencie debaty, i na tej podstawie skonstruować pytania oraz udzielać odpowiedzi. Cross-examination to gatunek interakcyjny o największym potencjale spontaniczności. Wymaga od pytającego śledzenia wcześniejszych wypowiedzi i umiejętności wychwytywania słabych punktów w argumentacji. Od odpowiadającego wymaga obrony tych słabych punktów. Od mówców wymaga się otwartości na spontaniczną interakcję, w której mogą zyskać dodatkowe punkty dla swoich zespołów. (Trapp et al., 2005, pp. 156–157).

Znajomość specyfiki poszczególnych gatunków ma istotne znaczenie dla debatujących stron, które mogą na tej podstawie ustalić strategię debaty i odpowiedzialność poszczególnych osób za realizację tych gatunków, które najlepiej odpowiadają ich kompetencjom.

Druga grupa gatunków ceremoniału debatowania została tu określona jako gatunki towarzyszące debacie. Są to takie zdarzenia komunikacyjne jak zapowiedzi marszałka, organizatora czy moderatora; powitanie zebranych; przedstawienie zebranych; podziękowanie za udział w debacie i zaproszenie sędziów na naradę; dyskusje i negocjacje sędziowskie; ogłoszenie wyników i feedback. Gatunki te budują ceremoniał charakterystyczny dla debaty, przede wszystkim w jej turniejowej odsłonie, ale nie są obligatoryjne dla odbycia się debaty jako zaaranżowanego sporu. Wymienione gatunki nie stanowią zamkniętego zbioru – zależnie od potrzeb ten ekosystem może

rozszerzać się o kolejne elementy, które będą w większym lub mniejszym stopniu rzutowały na przebieg debaty.

Relacje i współzależności międzygatunkowe

Każdy z gatunków ma zestaw cech, które należy przedstawić studentom (uczniom), aby mogli swobodnie wziąć udział w debacie. Wprowadzona przez nas perspektywa ekosystemu zobowiązuje nas do wskazania na zachodzące pomiędzy tymi gatunkami relacje i zależności. Pełna sieć międzygatunkowych zależności łączy w sobie relacje zachodzące między gatunkami po jednej stronie sporu oraz te, które zachodzą między stronami.

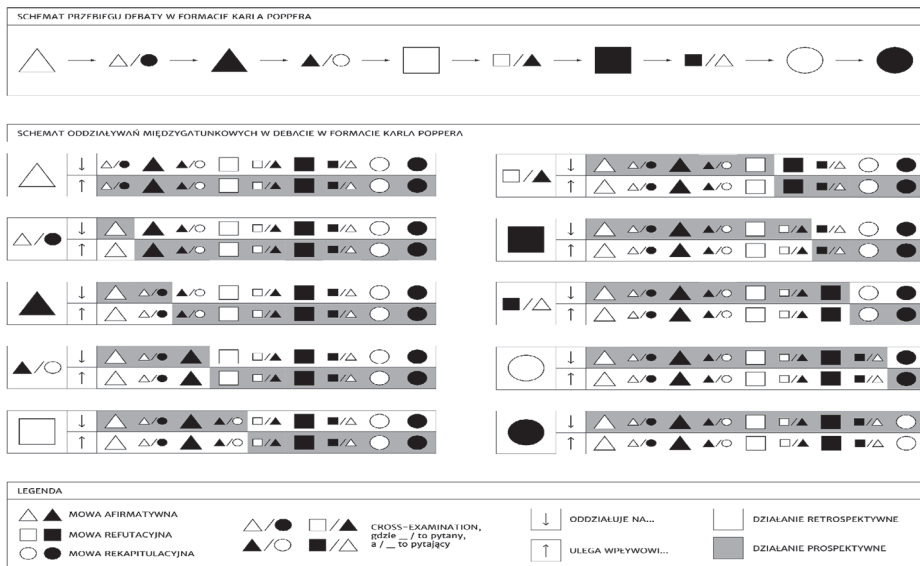
Gatunek w debacie oddziałuje na inne gatunki i wpływa na ich kształt, a jednocześnie ulega wpływowi pozostałych gatunków i w wyniku tego przyjmuje taką, a nie inną postać. To wzajemne oddziaływanie może być retrospektywne – kiedy ta mowa, która została już wypowiedziana, wpływa na kolejne (gdyż została już usłyszana, więc musi być brana pod uwagę) oraz prospektywne – dobry mówca musi przewidywać, jak może się rozegrać debata i co padnie w kolejnych mowach.

Rysunek 2 pokazuje wpływy i zależności z perspektywy pojedynczych gatunków zgodnie z przebiegiem debaty. Z każdą kolejną mową zmniejsza się liczba gatunków, na które dana mowa oddziałuje w sposób retrospektywny, i zwiększa się liczba tych mów, które w sposób retrospektywny na tę mowę mają wpływ.

Dla przykładu przyjrzyjmy się mowie refutacyjnej drużyny afirmującej (na schemacie oznaczonej białym kwadratem). Oddziałuje ona retrospektywnie na gatunki, które w przebiegu debaty znajdują się po niej, ponieważ kolejni mówcy, aby ich mowa realizowała określone przez gatunek cele, muszą się odnieść do tego, co zostało powiedziane przez mówcę refutacyjnego drużyny afirmującej. Mowa ta oddziałuje prospektywnie na te mowy, które były w przebiegu debaty przed nią. Oznacza to, że wcześniejsi mówcy musieli brać pod uwagę to, co może powiedzieć mówca refutacyjny strony afirmującej w swojej mowie i jakie ta mowa ma zakładane cele. Na przykład mowa afirmatywna strony negującej musi być stworzona ze świadomością, że argumenty w niej zawarte będą poddane refutacji, w związku z tym mówca stara się przedstawiać je w taki sposób, który pozostawi jak najmniejsze pole do krytyki. Patrząc teraz z drugiej strony, mowa refutacyjna drużyny afirmującej ulega wpływowi retrospektywnemu gatunków, które pojawiły się w przebiegu debaty przed nią – np. mówca poddaje refutacji argumenty z mowy afirma-

tywnej oponentów lub wskazuje na słuszność argumentów przedstawionych w mowie afirmatywnej własnej strony. Mowa refutacyjna drużyny afirmującej wreszcie ulega wpływowi prospektywnemu mów występujących w przebiegu debaty po niej: mówca musi przewidywać potencjalne pytania zadawane w kolejnym etapie debaty i próbować wyjść im naprzeciw czy też formułować swoją wypowiedź tak, aby ułatwić zadanie mówcy podsumowującemu ze swojej drużyny.

Rysunek 2. Schemat oddziaływań międzygatunkowych w debacie w formacie Karla Poppera wraz ze schematem przebiegu debaty



Źródło: Opracowanie własne.

Należy zwrócić uwagę, że wpływy międzygatunkowe się kumulują – dwie poprzedzające mowy mają wspólny wpływ, którego nie miałyby, gdyby zostały wygłoszone osobno lub w innej kolejności. Z perspektywy dydaktyki debaty ważne jest, aby wskazywać na tę rozbudowaną sieć zależności i uświadomić studentom (uczniom), że ich indywidualne decyzje na poziomie pojedynczego gatunku (a) wynikają z decyzji innych osób uczestniczących w debacie, (b) mają wpływ na całościowy przebieg debaty oraz każdą z mów wygłoszonych przez innych uczestników.

* * *

Debata konkursowa jest zjawiskiem obecnym w wielu kulturach i językach. Turnieje o zasięgu światowym (*World Schools Style Debate*) czy europejskim (format Karla Poppera) wymagają standaryzacji w zakresie edukacji, aby możliwe było uzyskanie podobnego poziomu wśród zawodników z różnych państw. Nauczanie debaty stanowi jeden z elementów edukacji obywatelskiej i kształcenia krytycznego myślenia, czyli bardzo istotnych kompetencji społecznych, które można wdrażać edukacyjnie poprzez debatę. Przedstawiona metoda nauczania z perspektywy gatunkowej może mieć zastosowanie zarówno w dydaktyce retoryki jako umiejętności komunikowania, jak i na warsztatach przygotowujących do turniejów debatanckich. Dobre rozpoznanie mechanizmów działania debaty szkoleniowej daje szansę także na lepsze zrozumienie procesów debatowania na poziomie instytucjonalnym i społecznym.

Bibliografia

- Aczél, P. 2019. Teaching rhetoric: A proposal to renew rhetorical education in Hungarian and Central European contexts. *Govor.* **36** (1), pp. 55–77.
- Bachtin, M. 1986. *Estetyka twórczości słownej*. Tłum. D. Ulicka. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Baird, A.C. 1950. *Argumentation, Discussion, and Debate*. New York, Toronto, London: McGraw-Hill Book Company.
- Branham, R.J. 1991. *Debate and Critical Analysis: The Harmony of Conflict*. New York: Routledge.
- Budzyńska-Daca, A. 2014. Debata i negocjacje z perspektywy retorycznej krytyki gatunków. *Forum Artis Rhetoricae.* **3**, ss. 36–51.
- Claxton, N.A. 2006. *Teacher's Guide for Discovering the World Through Debate*. New York, Amsterdam, Brussels: International Debate Education Association.
- Fine, G.A. 2001. *Gifted tongues: high school debate and adolescent culture*. New Jersey: Princeton University Press.
- Foss, S.K. 2018. *Rhetorical Criticism: Exploration and Practice*. Long Grove: Waveland Press.
- Freeley, A.J. and Steinberg, D.L. 1996. *Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making*. bmw: Wadsworth Cengage Learning.

- Harvey-Smith, N. 2011. *The Practical Guide to Debating. Worlds Style/British Parliamentary Style*. New York, London & Amsterdam: International Debate Education Association.
- Johnson, S.L. 2009. *Winning Debates. A Guide to Debating in the Style of the World Universities Debating Championships*. New York, Amsterdam, Brussels: International Debate Education Association.
- Merrel, B., Calderwood, K.J. and Graham, T. 2017. Debate Across the Disciplines: Structured Classroom Debates in Interdisciplinary Curricula. *Contemporary Argumentation & Debate*. 37, pp. 57–74.
- Prager, J.R. 2007. *Introduction to Lincoln-Douglas Debate*. https://www.boone.k12.ky.us/userfiles/781/Classes/52280/introld_2007.pdf?id=558370.
- Snider, A. and Schnurer, M. 2006. *Many Sides: Debate Across the Curriculum*. New York: International Debate Education Association (20.10.2022).
- Trapp, R., Barnes, E., Xiangjing, C., Franke, M., Green, T., Jing, H., Kimokeo-Goes, U., Miller, J., Spring, K. and Ge, Y. 2016. *Building Global Relations Through Debate*. bmw: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Trapp, R., Zompetti, J.P., Motiejunaite, J. and Driscoll, W. 2005. *Discovering the world through debate. A practical guide to educational debate for debaters, coaches, and judges*. bmw: IDEA Press Books.
- Young, R.E., Becker, A.R. and Pike, K.L. 1970. *Rhetoric: discovery and change*. New York: Harcourt, Brace & World.

The rhetorical model of debate teaching – a genre perspective

Abstract: Debate is a genre that has gained popularity due to its educational value on different levels of the education system. The essential advantage of using debate as an educational tool is that it prepares students to participate in public debate outside the classroom environment. The available models of teaching how to debate are rules-oriented (showing students the rules of conduct valid in the debate) or argument-oriented (teaching the balance between affirmative argumentation and refutation and proper ways of building arguments).

This article offers a new, genre-oriented model of debate teaching based on showing the relationships between genres that compose the debate. Exemplified by the Karl Popper debate format, popular in Central and Eastern Europe, four genres ingrained in a debate are depicted: affirmative speech, refutation speech, summarizing speech, and cross-examination. What has been also described is the intricate web of relationships and influences between those genres which build the

educational debate's ecosystem. Using the genre-oriented model in teaching debates and showing the relationships between the four genres will enable students to increase their understanding of the debating process and help them visualize how big impact their actions have on the course of the debate.

Keywords: genre, debate, debate format, affirmative speech, refutation speech, recapitulation speech, cross-examination

Translated by Agnieszka Budzyńska-Daca, Kinga Joanna Rogowska



Oswajanie Inności przez teatr – na przykładzie projektu „NIEW(INNY)”

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie potencjału sztuki teatralnej w edukacji międzykulturowej, a dokładnie w procesie osvajania szeroko rozumianej Inności. W pierwszej części opracowania przybliżono kategorie pojęciowe: Inny i Obcy w perspektywie edukacji międzykulturowej. Scharakteryzowano również międzykulturowe intencje sztuki, ze szczególnym uwzględnieniem teatru, podkreślając rolę działań teatralnych w rozwijaniu postaw tolerancji wobec kulturowej odmienności. Wskazano najważniejsze cechy teatru (takie jak: synkretyzm, wielozmysłowość, symbolika, dialogiczność i dyskursywność) pozwalające ujmować teatr jako efektywne i atrakcyjne narzędzie edukacji międzykulturowej. Druga część opracowania wpisuje się w obszar praktyki edukacyjnej, ponieważ stanowi zapis autorskiego projektu teatralnego adresowanego do uczniów szkół podstawowych, mającego na celu uwrażliwienie na odmienność kulturową. W ramach projektu zrealizowany został spektakl podejmujący problematykę różnych wymiarów Obcości/Inności (biologicznej, ekonomicznej, kulturowej, geograficznej, psychicznej), akcentujący ich względność oraz kontekstualność. Przeprowadzone zostały również warsztaty teatralno-międzykulturowe nawiązujące do spektaklu i rozwijające postawę tolerancji przy pomocy takich technik teatralnych, jak: zabawy ruchowe, drama, improwizacja teatralna, zabawy głosowe z intencją teatralną.

Słowa kluczowe: Inny, odmienność kulturowa, teatr, sztuka, projekt edukacyjny

Wprowadzenie

Celem niniejszego opracowania jest ukazanie potencjału sztuki (konkretnie sztuki teatralnej) w oswojaniu Inności. Zagadnienie to zaprezentowane zostanie na przykładzie autorskiego projektu „NIEW(INNY)”. Projekt zre-

alizowany został w latach 2019–2020. W 2019 roku w lubelskich szkołach podstawowych w ramach Stypendium Prezydenta Miasta Lublin, zaś w roku 2020 – w szkołach podstawowych w Legionowie w ramach działalności „Fundacji w Formie”. Adresatami byli uczniowie z klas IV–VI, a cel projektu został określony jako uwrażliwianie dzieci na fizyczne, społeczne i kulturowe różnice, a tym samym kształtowanie postaw tolerancji. Na projekt złożyły się: autorski spektakl teatralny zatytułowany „NIEW(INNY)” oraz warsztaty teatralno-międzykulturowe bezpośrednio nawiązujące do przedstawienia.

Teatr jako narzędzie osvajania Inności

„Wydaje się, że świat, w którym żyjemy, jest zaludniony głównie przez obcych; można odnieść wrażenie, iż to świat uniwersalnej obcości. Otaczają nas obcy, pośród których i my jesteśmy obcymi. Tutaj obcych nie można odgraniczyć czy zepchnąć na obrzeża. Trzeba z nimi żyć” – pisał Zygmunt Bauman (1996, s. 70). Biorąc pod uwagę wydzwięk powyższej refleksji, „Obcość” można byłoby zamienić kategorią „Inności”, choć wielu autorów dostrzega różnice semantyczne pomiędzy tymi pojęciami.

Jak zauważa Jerzy Nikitorowicz, sferą porządkującą wyodrębnianie kategorii Inny i Obcy jest sfera relacji międzyludzkich, determinowanych przez postrzeganie różnicy: „Inny to osoba będąca nosicielem różnicy, ktoś odmienny, ale jednocześnie znany i pomimo różnic rozumiany. Zaliczać się może więc zarówno do kręgu My, jak i Oni. Obcy zaś to osoba zaliczająca się zawsze do kręgu Oni oraz wykraczająca poza kategorię Inny” (2005, s. 111). W podobny sposób wypowiada się Przemysław Grzybowski (2011), podkreślając, że termin „Inny” dotyczy osoby odmiennej, ale znanej, a więc takiej, którą – mimo występujących oraz zauważalnych różnic – rozumie się. Inny może być członkiem grupy tak własnej, jak i odmiennej, i – co istotne – jest osobą przewidywalną i niezagrażającą. Tym samym, w odróżnieniu od Obcego, nierzadko wzbudza ciekawość i zainteresowanie, wykazując chęć i potrzebę kontaktu – jako podstawy bliższego poznania.

Co ważne, definiowanie „swojskości”, „obcości” oraz „inności” stale podlega przeobrażeniom. W tradycyjnych społecznościach stosunek do Innego silnie nacechowany był etnocentryzmem, przekonaniem o wyższości grupy własnej, a tym samym wrogością wobec Innych. Nie bez znaczenia były tu przypisywane społeczeństwu tradycyjnym cechy, takie jak przestrzenność oraz świadomościowa izolacja czy jednolitość oraz stabilność trybu życia i systemu wartości. Dziś, na skutek procesów migracyjnych oraz rozwoju

kontaktów międzyludzkich (w tym międzykulturowych), obecność Innego stała się zjawiskiem naturalnym. Jednak mimo mobilności społeczeństw, otwarcia granic, współistnienia odrębnych kulturowo wspólnot, Inny nie-rzadko pozostaje Obcym, choć – jak zauważa Urszula Kusio (2013) – jego obraz został już w jakimś stopniu oswojony i nieco złagodniał (zwłaszcza ten prezentowany w mediach i nauce). Mniej optymistycznie wygląda obraz Innego oglądany w codziennych relacjach. Jerzy Nikitorowicz wyjaśnia: „(...) antropologiczny zachwyt nad różnorodnością minął, a zaczynają dominować wzajemne niechęci i lęki. Mieliliśmy z szacunkiem, postawą tolerancji i zrozumienia odnosić się do każdej odmiennej kultury, wierzyliśmy, obdarowywaliśmy zaufaniem gości spoza naszej kultury europejskiej, a obecnie wskazujemy na naszą naiwność i upadek idei wielokulturowości. Tak jakbyśmy przestali zauważać i analizować problem w złożonym, trudnym i niekończącym się procesie, jakbyśmy nie potrafili zauważyć dynamiki i kontekstów migracji, zróżnicowania przejawów uchodźstwa i z nimi związanych wieloczynnikowych problemów adaptacji i integracji” (2017, s. 7–8).

W związku z powyższym nadal potrzeba działań z zakresu edukacji międzykulturowej, która powstała z potrzeby akcentowania współistnienia kultur w kontekście kulturowego zróżnicowania, w myśl postulatów „bycia ze sobą”, a nie jedynie „obok siebie”. Leżąca u podstaw modelu edukacji międzykulturowej idea tworzenia warunków sprzyjających przejściu od „Re-akcji” na kulturową odmienną do „Inter-akcji” pomiędzy członkami różniących się kulturowo grup (Korporowicz, 1997) wciąż pozostaje niezwykle aktualna, obejmując coraz szersze obszary kulturowej odmienności.

Edukacja międzykulturowa jest „swoistą odpowiedzią wobec faktu zaistnienia społeczeństw wielokulturowych, faktu ustawicznych migracji, konieczności wymiany informacji, zmian i przeobrażeń w systemie wartości jednostek i grup, rozpadu wzorów, dylematów identyfikacji, nadawania rangi tożsamości kulturowej grupy i ambiwalencji tożsamościowej” (Nikitorowicz, 2009, s. 293), ale również środkiem promocji modelu współbycia i współistnienia, zakładającego szansę wzajemnego rozwoju na skutek takich procesów, jak: dialog, porozumienie, negocjacje, kooperacje (Nikitorowicz, 2001, s. 17).

Owe procesy wzmacniać można, wykorzystując różnorodne środki i narzędzia edukacyjne. Istnieją jednak takie, które w sposób szczególny – nienachalny i aktywizujący – wpisywać się będą w cele edukacji międzykulturowej. Jednym z takich środków jest sztuka.

Edukacyjny potencjał sztuki dostrzegali już starożytni. Platon postulował dwa środki wychowawcze: dla ciała – gimnastykę, a dla duszy – sztukę. Ary-

stoteles udowodniał, iż przeżycia dramatyczne stanowią źródło oczyszczenia oraz wewnętrznego wzbogacania człowieka. Od tego czasu filozofowie, twórcy i badacze systematycznie przyglądali się wytworom i procesom artystycznym, tworząc zręby, a następnie coraz bardziej wyraźne ramy koncepcji, którą w XX wieku nazwano edukacją przez sztukę.

Nie sposób wskazać wszystkich edukacyjnych intencji sztuki, dlatego poniżej zaprezentowane zostaną te, które określić można mianem edukacyjno-międzykulturowych. Sztuka jest zapisem jednostkowych i ponadjednostkowych doświadczeń, odzwierciedleniem procesów i zjawisk społecznych, źródłem informacji o życiu. Kreatywny potencjał sztuki pozwala łamać schematy, stereotypy i uprzedzenia. Sztuka rozwija więc postawę krytyczną, wzmacnia czujność i refleksyjność, otwiera na wielość i różnorodność punktów widzenia. W sposób intrygujący, angażujący i niesztampowy konkretyzuje to, co abstrakcyjne i nienamacalne, inicjując procesy zrozumienia danego zjawiska i chęć dyskusji na jego temat. Wiedza, której dostarcza sztuka, jest uzupełnieniem zjawisk i faktów stanowiących przedmiot uogólnionego i zobiektywizowanego poznania. Sztuka, wzmacniając zdolności empatyczne, buduje głębsze porozumienie między ludźmi. Ale pozwala również zgłębić siebie – stale prowokuje pytania o to, kim jestem, przypominając tym samym, że tożsamość jest ciągłym zadaniem do wykonania. Sztuka stanowi wreszcie uniwersalny kod komunikacyjny, wspólny język, za pomocą którego możemy wyrażać idee, przekonania i emocje.

Teatr jest szczególnym rodzajem wypowiedzi artystycznej – sztuką synkretyczną, wielowymiarową i wielozmysłową. Dzięki temu jest w stanie aktywizować widza zmysłowo, emocjonalnie, intelektualnie, społecznie. Wykorzystywane w sztuce teatralnej symbole i metafory są efektywnym środkiem indywidualizowania doświadczeń, zaś proces teatralny nierozzerwalnie związany jest z dialogiem – pewną wspólnotą myśli i postrzegania świata. Teatr jest uniwersalnym nośnikiem potrzeb społecznych.

Szczególną rolę w edukacji międzykulturowej pełni teatr współczesny. Odejście od form dydaktyzujących na rzecz refleksji, polemizowania i dialogu z widzem, budzenie krytycznej świadomości, łamanie zakorzenionych przekonań i stereotypów – wszystko to sprawia, że oswojenie Innego staje się indywidualnym zadaniem każdego odbiorcy.

Analizując potencjał teatru w zakresie osvajania Inności, wspomnieć należy również o teatrach niezawodowych, które w rozmaity sposób wykorzystują twórczo kategorię międzykulturowości (m.in. czerpiąc z wielokulturowego dziedzictwa regionu, biorąc na warsztat problematykę międzykultu-

rową, pracując w zespołach międzynarodowych). Kwestie te podejmowane są w pracach Urszuli Namiotko (m.in. 2012, 2017, 2021).

Projekt „NIEW(INNY)” jako przykład osvajania Inności przez teatr

Akcja spektaklu toczy się na sali sądowej. Aranżacja przestrzeni scenicznej jest minimalistyczna: tworzą ją stół oraz cztery krzesła, co uwarunkowane jest z jednej strony skromnym potencjałem teatralnym sal lekcyjnych (gdzie z założenia miał być wystawiany spektakl), z drugiej względami ideowymi (minimalizm w warstwie scenograficzno-kostiumowej wzmacnia przekaz werbalny spektaklu). Minimalistyczne są również kostiumy, które zasadniczo nie niosą za sobą żadnego komunikatu. Jedynym elementem istotnym z perspektywy teatralnej symboliki są wykorzystywane przez aktorów maski. Jako, że spektakl posługuje się metaforami zwierzęcymi (to zwierzęta zasiadają na ławie oskarżonych), maski nawiązują właśnie do wyglądu zwierząt. Są to rekwizyty stylistycznie zbliżone do masek weneckich (do kijów przymocowane zostały poziome czarne paski, które zasłaniają oczy oskarżonego, zaś do pasków – typowe dla danego zwierzęcia uszy).

W przedstawieniu występują cztery osoby, które wcielają się w różne postacie – oskarżonego, adwokata bądź sędziego. Każdy z aktorów wciela się w każdą rolę przynajmniej raz, doświadczając trzech różnych perspektyw, co jest celowym zabiegiem pokazującym widzom, że również oni występują w tych wszystkich rolach naprzemiennie. Przecież „Inność i Obcość nie są bezwarunkowe. (...) To cechy względne, które posiada się w pewnych warunkach, a nie posiada w innych: ten sam człowiek może być dla jednej osoby tylko Inny, dla drugiej zaś już Obcy” (Grzybowski i Idzikowski, 2018, s. 22).

Zamiana ról wiąże się ze zmianą miejsca przy stole (pośrodku zawsze siedzi sędzia, po prawej stronie dwóch oskarżycieli, po lewej – oskarżony). Postać adwokata nie pojawia się w spektaklu w ogóle – oskarżony sam musi próbować się bronić.

Przedstawienie ma precyzyjnie określony rytm, zarówno na poziomie dramaturgii, jak i w obszarze językowym. Dramaturgicznie zbudowane jest z identycznych, następujących po sobie sekwencji, na które składają się kolejno takie elementy, jak: przedstawienie oskarżonego i jego win, próba obrony ze strony oskarżonego, obalenie argumentów, ogłoszenie wyroku. Przyjęta konwencja zostaje złamana jedynie w końcowej scenie, która stanowi puentę/

przesłanie całej narracji. Rytm ujawnia się również w języku dramatu – tekst napisany jest regularnym ośmiozłóskowym wierszem, co z jednej strony ułatwia odbiór, ale również wzmacnia siłę i pewną rygorystyczność wypowiedzianych komunikatów.

Spektakl jest statyczny – w zasadzie wszystkie sytuacje sceniczne rozgrywają się przy stole, w miejscach przydzielonych dla poszczególnych bohaterów. Jedynym dynamicznym elementem jest pojawiający się po ogłoszeniu wyroku marsz oskarżycieli i sędziego wokół stołu – swoisty refren, w którym jak mantra kilkakrotnie powtarzana jest finałowa dla danej sceny kwestia podkreślająca winę.

Na ławie oskarżonych zasiadają zwierzęta reprezentujące różne obszary odmienności. Wśród głównych kryteriów, na podstawie których dokonuje się podziałów na „swoich” i „nie swoich”, Nikitorowicz (2004) wskazuje: biologiczne, ekonomiczne, kulturowe, społeczne oraz polityczne. Zaznacza przy tym, iż każdego człowieka charakteryzuje wiele cech umożliwiających postrzeganie siebie i innych w kategoriach odmienności i różnic.

Pierwszym oskarżonym jest Flaming, który reprezentuje obcość biologiczną, a dokładnie niepełnosprawność ruchową. W absurdalnym oskarżeniu padają następujące słowa: „Swą postawą skrajnie marną/ Szerzysz przeto trend złowrogi./ Ptaki mają wszak dwie nogi,/ Więc na dwóch żeś stać powinien./ Jedną masz, więc jesteś winien”. Bohater próbuje się bronić przed oskarżeniami, podkreślając że taka jest jego natura, ale ostatecznie słyszy werdykt potwierdzający jego winę, wygłaszany trzema głosami podczas symbolicznego, osaczającego marszu dokoła stołu: „Niezbyt sprawny, mało zwinny./ Inny, inny. Winny, winny”.

W dalszej kolejności następuje zamiana ról: aktor, który był Flamingiem, staje się oskarżycielem; drugim oskarżycielem zostaje sędzia; a oskarżyciele stają się kolejno: sędzią i oskarżonym. Tym razem na ławie oskarżonych zasiada Mysz – reprezentantka ekonomicznego kryterium obcości – niskiego statusu majątkowego. Oskarżona słyszy następujący zarzut: „A przechodząc już do sedna,/ Jest po prostu strasznie biedna./ Trwożna, przy tym zaś przydrożna./ Niezamożna. Jak tak można?”. Pozwana zauważa, że bieda nie stanowi wykroczenia, jednak jej sprzeciw zostaje odrzucony jednoznacznym werdyktem: „Biedna, nędzna, wręcz nizinna./ Inna, inna. Winna. Winna”.

Po kolejnej zamianie ról poznajemy trzecią oskarżoną – Krowę, reprezentującą kulturowe kryterium obcości, a dokładnie obyczaje. Zarzuty dotyczą konkretnie jej wegetarianizmu: „Wniosek prosty: Przez otręby/ Oraz inne bio-ekscesy/ Schodzi wprost na marginesy./ (...) / Pasza – równa się: nie na-

szal!”. Wyjaśnienia Krowy nie przynoszą rezultatu, w związku z czym po raz kolejny wybrzmiewa smutny refren: „Mało mięsna. Zbyt roślinna. Inna, inna. Winna. Winna”.

Następny oskarżony to reprezentant biologicznego kryterium obcości, jakim jest wiek. Jest nim Żółw, wobec którego oskarżyciele wygłaszają następującą mowę: „Może Sąd nam nie dać wiary.../ Żółw jest stary. Bardzo stary./ Starszy niż najstarsze dzieje./ (...) / Chodzi przy tym w żółwim tempie./ Ruski rok okrąża sad./ No gad, Sędzio, zwykły gad!”. Bohater zgłasza sprzeciw „Dla czynienia wręcz ofiary/ Z kogoś, kto jest tylko stary”, jednak nie zostaje on przyjęty i finalnie widzowie słyszą osąd: „Nazbyt stary. Mało zwinny./ Inny, inny. Winny, winny”.

Piątą pozwaną jest Panda, która reprezentuje geofizyczne kryterium obcości. W mowie oskarżycieli usłyszeć możemy następujące zarzuty: „Dość, że sama oskarżona/ Jest już bardzo oddalona./ Oddalona kulturowo/ (Jeśli mogę wtrącić słowo)./ Obca, czyli mało nasza./ Oskarżenie więc uprasza,/ Aby nie oddalać sprawy/ Z racji na czyn bezmiar krwawy.” Próba obrony ze strony Pandy spotyka się jedynie z kolejnymi zarzutami („Nie oszuka się natury, Wchodząc w krąg obcej kultury./ Skąd tu weźmiesz kij bambusa?/ Albo liść eukaliptusa?/ A ciut liści by się zdało,/ By wykarmić grube ciało./ Nie wystarczy wiejska pasza./ Jesteś obca, a nie nasza!”), co ostatecznie prowadzi do wyroku: „Zbyt światowa, mało gminna./ Inna, inna. Winna, winna”.

Ostatnim oskarżonym jest Pies, reprezentujący psychiczne kryterium obcości w postaci potrzeb. W swoim wystąpieniu prokuratorzy podkreślają: „Naszym zdaniem Pies jest winny/ Tego, iż jest zbyt rodzinny./ Nogi pańskiej uczepiony/ Bardziej niżli sera wrony./ To nie tylko karygodne,/ Ale przecież i niemodne,/ Aby w tak współczesnych czasach/ Pies przy nodze stale hasał”. Jest to przełomowy moment spektaklu. Przekonani o wyroku skazującym oskarżyciele wygłaszają co prawda refren („Przywiązany, zbyt rodzinny./ Inny, inny. Winny, winny”), jednak sędzia postanawia tym razem uniewinnić oskarżonego, zaznaczając, iż on sam jest osobą bardzo rodzinną.

Zaskoczeni nietypowym obrotem spraw prokuratorzy oskarżają więc Sędziego: „Przez szkodliwość więc poglądu./ Sprawę trzeba wniesć... do Sądu!/ Zrobić szybki sąd nad Sądem!/ Karać lochem! Albo prądem!”. Następnie formułują coraz bardziej absurdalne zarzuty, co ciekawe – całkowicie przeciwstawne wobec tych, które zostały wypowiedziane w poprzednich scenach. Sędzia oskarżany jest zatem m.in. o: nazbyt młody wiek, postawę patriotyzmu lokalnego, wysoki status materialny. Ostatecznie oskarżyciele stwierdzają również, iż sędzia jest wobec nich zbyt mało gościnny, i rozpoczynają

marsz dokoła stołu z refrenem: „Zbyt zamknięty, niegościnnie./ Inny, inny. Winny, winny”.

W tym momencie następuje spowolnienie akcji. Po raz pierwszy zmienia się również sytuacja sceniczna, która do tej pory toczyła się wyłącznie przy i wokół stołu. Sędzia wychodzi na środek i formułuje wypowiedź adresowaną zarówno do oskarżycieli, jak i do publiczności: „Inny, bowiem niegościnnie?/ Każdy z nas jest zatem winny”. Wskazując leżące na stole maski, mówi: „A że mamy różne głowy,/ Świat jest bardziej kolorowy./ Raz wyżynny, raz nizinny./ Inny – zgoda, lecz – nie! winny”. W podobny sposób kwituje inne oskarżenia pojawiające się w spektaklu, wręczając jednocześnie aktorom maski i zapraszając ich na środek sceny. W finałowej scenie wszyscy stoją przodem do widowni, zakrywając twarze maskami. Kiedy Sędzia podsumowuje swoją wypowiedź słowami: „Tak. Niewinny i gościnnie”, aktorzy pojedynczo wypowiadają krótkie kwestie: „każdy”, „z nas”, „jest”, „przecież”, „Inny”. Ostatnie słowo wypowiedziane jest chóralnie, przy jednoczesnym odsłonięciu twarzy. Przez krótką chwilę pozbawieni masek aktorzy wpatrują się w publiczność.

Drugą część projektu stanowiły warsztaty teatralno-międzykulturowe realizowane bezpośrednio po spektaklu przez aktorów oraz reżysera, z wykorzystaniem takich technik, jak: dyskusja, ćwiczenia ruchowe, ćwiczenia improwizacyjne, drama, zabawy głosowe z intencją teatralną. Elementem wprowadzającym w część warsztatową była dyskusja nad spektaklem – jego główną ideą oraz symboliką poszczególnych bohaterów. Uczniowie chętnie dzielili się swoimi refleksjami na temat sztuki, które jednoznacznie wskazywały na to, iż dobrze zrozumieli jej przekaz. Dowodem na dobry odbiór spektaklu były również reakcje uczniów podczas trwania przedstawienia – uważne śledzenie losów bohaterów oraz żywe reakcje na niesprawiedliwe oskarżenia w odniesieniu do niektórych zwierząt (szczególnie Psa). Po dyskusji miała miejsce rozgrzewka teatralna, na którą złożyły się zabawy improwizacyjne z indywidualnymi prezentacjami gestów, sylab i słów oraz naśladowaniem ich przez innych uczestników. Były one pretekstem do rozmowy na temat różnorodności pomysłów, wielości doświadczeń warunkujących te pomysły, co ostatecznie prowadziło do stwierdzenia, że wszyscy jesteśmy różni, dzięki czemu świat staje się bogatszy.

W kolejnej części warsztatów uczestnicy wcielali się w bohaterów spektaklu, starając się oddać ich charakter postawą, ruchem i dźwiękiem. Następnie w grupach odgrywali scenki dramatyczne podejmujące tematykę róż-

nych rodzajów odmienności. Ostatnim zadaniem uczniów było stworzenie grupowych rzeźb inspirowanych przesłaniem spektaklu – „Každy z nas jest przecież inny”.

Zakończenie

Komunikacja, dialog i różnorodność – te trzy idee jawią się jako kluczowe dla zrozumienia potencjału teatru w zakresie edukacji międzykulturowej. Dialogiczność teatru wyraża się w zapraszaniu widza do dyskursu – czy to z ukazywaną sytuacją sceniczną, czy to z własnymi przekonaniem. Jest zatem formą komunikacji. Ale dialog to również wyjście z własnej strefy komfortu i otwarcie się na komfort Innego – jego wartości, idee, poglądy. Teatr doskonale realizuje więc deweyowską ideę *transformative experience*, zakładającą odkrywanie odmiennych poznawczo aspektów rzeczywistości – podglądania i osvajania takich doświadczeń i zjawisk, które są odmienne od naszej biografii socjalizacyjnej (Męczkowska-Christiansen, 2007). Bo przecież teatr zawsze ukazuje kogoś innego. Ale teatr ukazuje również nas samych. Zrozumienie tego fenomenu jest bardzo ważnym krokiem w oswojaniu Inności.

Bibliografia

- Bauman, Z. 1996. *Socjologia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Grzybowski, P.P. i Idzikowski, G. 2018. *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- Grzybowski, P.P. 2011. *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kapuściński, R. 2007. *Nie ogarniam świata. Z Ryszardem Kapuścińskim spotykają się Witold Beres i Krzysztof Burnetko*. Warszawa: „Świat Książki”.
- Korporowicz, L. 1997. Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji. W: Kempny, M., Kapciak, A. i Łodziński, S. red. *U progu wielokulturowości*. Warszawa: Oficyna Naukowa, ss. 64–72.
- Kusio, U. 2013. Kłopoty z wielokulturowością, czyli aktualność schematu „my – oni”. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio I – Philosophia-Sociologia*. **38** (2), ss. 7–25.
- Męczkowska-Christiansen, A. 2007. Edukacja teatralna Romany Miller jako kultywowanie obywatela. W: Szczepka-Pustkowska, M. i Rodziewicz, E.

- red. *Więcej niż teatr. Sztuka zaangażowana i angażująca wychowawczo. Romany Miller inspiracje dla współczesnej pedagogiki*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ss. 182–190.
- Namiołko, U. 2012. Edukacja międzykulturowa przez teatr – refleksje wokół Pracowni Kronik Sejneńskich i Teatru Sejneńskiego. *Edukacja Międzykulturowa*. **1**, ss. 114–127.
- Namiołko, U. 2017. Teatr jako metoda kształtowania kompetencji międzykulturowych. *Edukacja Międzykulturowa*. **1** (6), ss. 185–195.
- Namiołko, U. 2021. Pedagogy of place in the theatrical space. Theatre as a factor in shaping intercultural identity. *Edukacja Międzykulturowa*. **1** (14), ss. 245–257.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. 2001. Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych. W: Lewowicki, T. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, ss. 15–27.
- Nikitorowicz, J. 2004. Swój – Inny – Obcy. Koncepcja interakcji i spostrzeżenia innego. W: Matuszczyk, E. i Krzywosz, M. red. *W kręgu sacrum i pogranicza*. Białystok: Instytut Socjologii Uniwersytetu w Białymstoku, ss. 309–322.
- Nikitorowicz, J. 2005. *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nikitorowicz, J. 2017. Polityka edukacyjna w kontekście potrzeby nabywania kompetencji międzykulturowych. *Pogranicze. Studia Społeczne*. **XXX**, ss. 7–19.

Taming the Other by theatre – the case of the project “NIEW(INNY)”

Abstract: The aim of the article is to show the potential of theatrical art in intercultural education, and more specifically in the process of taming the broadly understood Otherness. The first part of the study presents the conceptual categories: the Other and the Stranger in the perspective of intercultural education. The intercultural intentions of art are also characterized, with particular focus on theatre and emphasizing the role of theatre activities in developing attitudes of tolerance towards cultural diversity. The most important features of theatre allowing for the

recognition of theatre as an effective and attractive tool for intercultural education were indicated. The second part of the study is related to educational practice, as it is a record of an original theatre project addressed to primary school students, aimed at sensitizing to cultural differences. As part of the project, a spectacle dealing with the issues of various dimensions of Strangeness / Otherness (biological, economic, cultural, geophysical, mental) was realized, emphasizing their relativity and contextuality. There were also theatrical and intercultural workshops referring to the performance and to developing the attitude of tolerance with the use of such theatrical techniques as: movement games, drama, theatre improvisation, voice games with theatrical intention.

Keywords: Other, cultural diversity, theatre, art, educational project

Translated by Urszula Lewartowicz



Muzyczne języki bajek Walta Disneya w procesie edukacji międzykulturowej

Streszczenie: Muzyka z bajek wytwórni Walta Disneya jest elementem popkultury. Nie jest to jednak świat ograniczony do muzyki popularnej, ale tworzący przestrzeń mariażu muzyki etnicznej z nowymi brzmieniami. Świat muzyki współczesnej wchodzi w dialog z muzyką źródeł, stając się jej nowym tłumaczem. Wielokulturowa edukacja muzyczna dzięki produkcjom filmowym Walta Disneya otwiera się na nowy wymiar, w którym globalizacja staje się sprzymierzeńcem kultury lokalnej. W artykule omówiono, w jaki sposób zarówno dźwięk, jak i słowo wykorzystane są w celu prezentowania odmiennej kultury. W przywołanych przykładach język wraz ze swoją rytmiką i melodyką potraktowany jest jako interesujące tworzywo muzyczne. Analizie poddano wybrane filmy Walta Disneya – powstałe do nich ścieżki dźwiękowe, jak również artykuły i recenzje, blogi dotyczące muzycznych produkcji wytwórni. W rozważaniach wiele miejsca poświęcono piosence, która jest nośnikiem głównych treści filmu i najczęściej odtwarzanym elementem obrazu filmowego, starano się wskazać na jej funkcje w edukacji międzykulturowej, ale także sposoby jej wykorzystania w edukacji dziecka.

Słowa kluczowe: edukacja wielokulturowa, edukacja międzykulturowa, edukacja muzyczna, muzyka etniczna, muzyka współczesna, bajka, film

Wstęp

Wykorzystanie muzyki w edukacji międzykulturowej było tematem wielu rozważań teoretycznych. Podkreśla się w nich potencjał jej oddziaływania wychowawczego oraz możliwość poznawania innych kultur w różnych obszarach. Często przywoływanym kontekstem jest przekonanie o uniwersalności języka muzyki. O ile w aspekcie edukacyjnym zarówno dostępność, jak

i szeroki wybór przykładów muzycznych, których różnorodność wyraża się w formie, stylu, melodyce, rytmice oraz instrumentarium, jest czymś oczywistym, to uniwersalność języka muzyki jest już kwestią złożoną i poddawaną dyskusjom na gruncie badawczym. Jarosław Chaciński (2010, ss. 100–101) słusznie wskazuje, że takie ujęcie traktować należy metaforycznie, zaś fakt posługiwania się językiem muzycznym, który zinternalizowaliśmy w procesie enkulturacji, nie stanowi bezpośredniego klucza do zrozumienia innych muzycznych języków, jest jednak paradoksalnie wszystkim, co mamy. Co więcej, można wierzyć, że rozwijanie własnego języka muzycznego jest istotnym etapem edukacji kształtującej szacunek dla kultury rodzimej, bez czego trudno wyobrazić sobie edukację międzykulturową, której immanentną częścią jest – obok walorów poznawczych – poszanowanie wszelkiej odmienności. Jak wskazuje Jerzy Nikitorowicz (2018, s. 58), „pierwszym zakresem działalności edukacji międzykulturowej w procesie wspierania rozwoju tożsamości jest nadawanie wartości kulturze odziedziczonej, czyli kulturalizacja”, następnie zaś kształtowane są postawy i umiejętności korzystania z ofert innych kultur (Nikitorowicz, 2018, s. 64).

Zetknięcie się w ramach muzycznej edukacji międzykulturowej z muzyką odmienną od rodzimej ma charakter wzbogacający (Chaciński, 2010, s. 6), pozwala na kontakt z obcością, która w przypadku dzieła muzycznego dotyczy niemal wszystkich elementów muzyki, zarówno melodyki, rytmiki, harmonii, barwy dźwięku, formy muzycznej. Inny muzyczny świat dla młodego odbiorcy powinien być ciekawy, nawet jeśli analiza wspomnianych elementów nie jest jeszcze możliwa. Jednak poprzez sam kontakt rozszerza swoje horyzonty myślowe, wyobraźnię muzyczną i doznaje odmiennego jakościowo przeżycia estetycznego. Chaciński (2010, s. 98) poetycko nazywa to „rozwijaniem horyzontów wyobraźni dźwiękowej”. Kontakty młodego człowieka z muzyką innych kultur nie są jedynie domeną edukacji, znacznie częściej stanowią codzienność, w której z łatwością słuchać może kompozycji z różnych stron świata. Część z nich ma pozornie „etniczny charakter”, muzyka popularna korzysta bowiem z zapożyczeń nawiązujących do stereotypów czy wyobrażeń związanych z odmiennymi stylami muzycznymi, a które dalekie są od oryginałów. Inne masowe produkcje poszukują alternatywnej drogi i próbują tworzyć hybrydy, w których muzyka współczesna staje się sprzymierzeńcem muzyki rdzennej, wchodząc z nią w dialog. Taką drogą podąża wytwórnia Disneya, która w swoich produkcjach próbuje przybliżyć odmiennie muzyczne światy, oswajając młodego widza z pluralizmem języka muzycznego. I choć czasem spotyka się z zarzutem komercjalizacji, to rze-

telność muzycznych opracowań, ciekawe mariaże stylów i gatunków, z pewnością poszerzają horyzonty wyobraźni dźwiękowej w ramach nieformalnej edukacji muzycznej.

Piosenka jako muzyczna reprezentacja bajki

5 marca 2022 roku w schronie w Kijowie Amelia Anisova zaśpiewała piosenkę *Mam tę moc* z disneyowskiej produkcji *Frozen*. Piosenkę, którą zna niemal każde dziecko na świecie, ale też każdy rodzic. Zobaczyliśmy więc, że w procesie globalizacji dzieci poznają tych samych bohaterów stworzonych przez wytwórnę Disneya, śpiewają dokładnie te same piosenki, przeżywają podobne emocje. W wojennej rzeczywistości ten przekaz niósł szczególnie silny przekaz emocjonalny, albowiem przywołał u odbiorców obraz bliskich im dzieci śpiewających ten sam utwór, potęgując tym samym poczucie solidarności i empatii. Jednakże przywołując ten przykład warto zwrócić uwagę na fakt, że bajki Walta Disneya odgrywają niezwykłą rolę w edukacji i wychowaniu dzieci w skali globalnej, zaś głównym nośnikiem emocji i najczęściej odtwarzanym elementem filmu jest właśnie piosenka.

W literaturze obrazy Disneya analizowane są na wielu płaszczyznach, spośród których należy wymienić ewolucję figury księżniczki, miejsce kobiety w bajce i przemiany w tym zakresie (Witek, 2020), wiedzę o kulturze i zwyczajach oraz ich reprezentacje (Pawłowska, 2012; Wirawan and Hapsari, 2018). W badaniach o charakterze muzycznym analizie poddawano m.in.: warstwę lingwistyczną i tłumaczenia, terapeutyczne funkcje piosenek (Cao, 2022), ich zastosowanie podczas nauki języka obcego (Kaźmierczak, 2018), a nawet na lekcji ekonomii (Jaeger and Wooten, 2022). Co istotne, za każdym razem uwaga badaczy koncentrowała się na piosenkach, widząc w nich „mikro-nośnik” treści bajki, jej głównego przekazu. Można więc wnioskować, że piosenki, które w zamyśle mają stać się muzyczną reprezentacją bajki, jej hymnem, są muzycznym i leksykalnym przesłaniem, które zazwyczaj zostaje z odbiorcą dłużej niż sam obraz. To bowiem piosenka później przypomina film, nie zaś odwrotnie. Liczba odtworzeń piosenki – czyli muzycznych powrotów – jest znacznie wyższa niż samej bajki.

Ścieżka dźwiękowa w bajkach Walta Disneya nie jest jedynie dopowiedzeniem opowieści, ale posiada równoważny do fabuły głos. Muzyczna historia wytwórni zdaje się potwierdzać fakt, że od momentu zaistnienia pierwszych technicznych możliwości połączenia obrazu i dźwięku poszukiwano takich form artystycznego wyrazu, które sprawiłyby, że muzyka i obraz będą sta-

nowić jedność. Pierwsza animacja z wykorzystaniem dźwięku, *Billy z parowca*, powstała w 1928 roku i jak wspomina Katarzyna Sroka (2022), był to początek muzycznej podróży tej wytwórni. Warto nadmienić, że powstało kilka produkcji, w których Disney wykorzystał dzieła muzyki klasycznej. Za najsłynniejszy obraz uznaje się *Fantazję 1940*, w której usłyszeć można *Ave Maria* Franciszka Schuberta, fragmenty *Święta Wiosny* Igora Strawińskiego oraz *Dziadka do orzechów* Piotra Czajkowskiego (Sroka, 2022). Zamysłem artystycznym było zestrojenie obrazu i dźwięku tak, by widz mógł zobaczyć muzykę. Tamte eksperymenty twórcze wskazują, że muzyka w bajkach czy kreskówkach nigdy nie posiadała roli marginalnej.

Obecnie, jak wskazano powyżej, ścieżki dźwiękowe bajek pełnią funkcje edukacyjne, wychowawcze, są elementem transmisji kultury, ale także źródłem muzycznej wiedzy. Zdaniem Arlety Witek (2020, s. 123) dzieła Disneya to „produkty totalne”, których obecność w życiu młodego odbiorcy jest wyjątkowa. Przekazują wzorce zachowań, wiedzę o świecie, są elementem socjalizacji, choć przyznać trzeba, że w swojej historii nie uniknęły obecności stereotypów związanych z rasą czy płcią. Jednakże na przestrzeni ostatnich dekad to właśnie dzięki warstwie fabularnej filmów Disneya młody widz poznawał inne kultury, zaś w obszarze muzyki mógł w podstawowym zakresie przyswoić sobie melodykę, rytmikę, harmonię różnorodnych muzycznych stylów, zarówno etnicznych, jak i współczesnych. Ale nie zawsze tak było. Warto zaznaczyć bowiem, iż początkowo historie księżniczek Śnieżki (*Królowna Śnieżka*) czy Aurory (*Śpiąca królowna*) osadzone były w świecie białego człowieka (Witek, 2020, s. 124), w bliżej nieokreślonej krainie, a muzyka nawiązywała do europejskich tradycji muzyki klasycznej. Europo- czy amerykańskocentryczność muzyki, jak słusznie zauważa muzykolożka Marzanna Popławska (2021, s. 44), jest jednym z elementów „muzycznego kolonializmu”. Jego główną cechą, według Judith Becker, jest przekonanie o większej złożoności zachodniego przekazu muzycznego, jego silniejszym oddziaływaniu na emocje i procesy poznawcze słuchaczy (cyt. za: Popławska, 2021). W tych wczesnych obrazach Disneya muzyka nie wychodziła więc poza muzyczny język Europy.

Istotne zmiany nastąpiły około 30 lat temu. Scenarzyści Walta Disneya zaczęli osadzać akcję swoich filmów w różnych zakątkach świata, przyczyniając się w ten sposób do pogłębiania wiedzy na temat różnorodności kulturowej w wielu aspektach: geograficznym, obyczajowym, językowym i muzycznym. Ów „produkt totalny” drobiazgowo kreśli więc szeroki kontekst kulturowy. Odbiorcy, głównie dzieci, poznają nie tylko obce im dotychczas wartości kul-

turowe, uczą się cenić te odmienne kultury. Kilkukrotny kontakt z takimi bajkami jak: *Vaiana: skarb oceanu* (2016, oryginalny tytuł – *Moana*), *Nasze magiczne Encanto* (2021), pozwala dostrzec precyzję kreślenia obrazu świata w każdym szczególe: od kolorystyki samego obrazu, poprzez różnorodność fauny i flory, architekturę, język i muzykę. Analiza materiału muzycznego wybranych produkcji Walta Disneya dowodzi, że w procesie globalizacji założenia edukacji wielokulturowej mogą być skutecznie realizowane. Co więcej, muzyczne treści przekazywane przez dzieła Disneya, które wpisują się w wytwory popkultury, stają się przestrzenią ukazywania bogactwa muzyki świata, a także łączenia stylu muzyki etnicznej i współczesnej.

To połączenie w muzyce określane jest pojęciem *hybrydalności* (Popławska, 2021). Definiuje się je jako mieszankę gatunków i stylów muzycznych pochodzących z różnych obszarów kulturowych. Hybrydalność, według Simona Firtha i Martina Stokesa, jest „nową autentycznością”, gdzie dwie kultury są równorzędne, nie czytamy jednej przez pryzmat drugiej, one się dopełniają (cyt. za: Popławska, 2021, ss. 46–47). W przypadku produkcji Disneya obserwować możemy najczęściej symbiozę dwóch stylów muzycznych, ale także dwóch języków – języka opowieści i rodzimego języka widza. Warto odnotować, że żadne inne kompozycje na świecie nie zyskują tłumaczenia na języki obce, które pomogłyby w internalizacji treści piosenki. Mamy więc tu do czynienia z wyjątkiem. Tym samym poprzez język właśnie kultura Innego koegzystuje z kulturą rodzimą.

Aby muzyka popularna stała się nośnikiem ważnych muzycznych treści i sprzymierzeńcem kultury ludowej, dokonuje się zabiegów w zakresie kompozycji, formy i stylu. W tym kontekście muzyczną edukację wielokulturową można interpretować także jako symbiozę starych i nowych stylów muzycznych.

Poniżej ukazano, w jakiś sposób muzyczne języki bajek Walta Disneya sprzyjają edukacji wielokulturowej oraz w jakich obszarach obserwować możemy rodzenie się wspomnianej „hybrydalności”.

Zabiegi językowe – łączenie języka odmiennej kultury i języka odbiorcy

Wykorzystanie w piosenkach dialogu dwóch języków, dualizm językowy, a może wręcz ich polirytmia, czyli muzyczne uzupełnienie, stanowią częsty zabieg formotwórczy piosenki. Dzięki niemu oba języki są równoprawne, zaś utwór muzyczny jeszcze bardziej realistyczny.

Wzorcowym przykładem jest muzyka skomponowana do *Króla Lwa*: stworzona z rozmachem, w nurcie muzyki popularnej i wielkim szacunkiem dla kultury muzycznej Afryki. Piosenki wyszły spod pióra Eltona Johna, Hansa Zimmera, Toma Rice'a, ale ich afrykańskie brzmienie jest dziełem Lebohanga Morake i chóru Zulu. Wykorzystanie charakterystycznej melodyki, rytmiki oraz języka zulu i suahili sprawiło, że piosenki brzmią autentycznie, a młodych odbiorców wprowadzają w niezwykle muzyczny świat.

Charakterystycznym motywem muzycznym bajki nie jest głos gwiazdy pop Eltona Johna, ale przejmujący śpiew Lebohanga Morake wraz z chórem Zulu, który otwiera pierwsze ujęcia filmu. Widz obserwuje ognisty wschód słońca i słyszy, jak chór oznajmia nadejście lwa – króla narodu: „Nants ingonyama bagithi baba” (Benitez, 2019). Tak rozpoczyna się utwór *Krag życia*. Piosenka wykonana jest w dwóch językach, ale pierwszeństwo zyskuje język zulu. Chór Zulu tworzy następnie paralelę do narracji języka odbiorcy, dopowiada treść piosenki, ale także tworzy rytmiczne *ostinato*. Brzmienie języka zulu to nowy instrument, muzyczne tworzywo, które buduje akompaniament. Piosenka, która otwiera film, wita młodego odbiorcę w języku kultury, z którą przyjdzie mu obcować. Wielokrotnie w muzyce pojawiają się zaczerpnięte z języka suahili słowa i zwroty, warto wymienić choćby *hakuna matata* oznaczające „nie martw się”, które zostały utrwalone w pamięci młodego widza poprzez piosenkę o tym samym tytule, która muzycznie próbuje oddać lekkość, radość życia idei *carpe diem* niesionej przez sens wspomnianych słów (Benitez, 2019).

Dodatkowym, ciekawym zabiegiem scenarzystów było zaczerpnięcie imion głównych bohaterów z języka suahili, imiona określają ich charakter i funkcje w bajce, np. Simba – lew, Rafiki – przyjaciel, Mufasa – król, Zazu – ruch. Nawiązania językowe, zarówno w treści fabularnej, jak i muzycznej, są niezwykle szerokie.

Koegzystencja dwóch języków sprawdziła się tu jako zabieg artystyczny i została powtórzona w piosence z filmu *Vaiana – Na drodze tej* (muz. Lin-Manuel Miranda, Opeteia Foa'i). Warto zwrócić uwagę, że jej pierwsza część wykonana jest w językach południowoocenyckich (samoński, tokelau), zaś druga w języku odbiorcy. Pierwszeństwo zatem zyskuje oryginalny komunikat, który w pewien sposób odwraca naszą uwagę od tekstu i sprawia, że brzmienie nieznanego języka jawi się niczym odrębny instrument o niespotykanej barwie, współbrzmieniach, rytmach. Podobną kompozycją jest „Steady as a Beating Drum” (muz. Alan Manken, Stephen Schwartz) z bajki *Pocahontas*, gdzie dialekt czy język rdzennej ludności wkomponowany jest w werbalny komunikat w języku angielskim. Tekst utworu przypomina

pewnego rodzaju zakłęcie, modlitwę, podkreśla rolę powtarzalnego rytmu natury. Efekt potęguje wyrazisty rytm bębnowy oraz delikatne dźwięki fletu przypominające powiew wiatru, zatem jest to ilustracja muzycznego języka wszechobecnej przyrody. Potraktowanie mowy jako instrumentu muzycznego, zwrócenie tym samym uwagi na wspólne cechy muzyki i języka mówionego posiada wartość kształcącą, podobnie próby ukazania brzmienia natury poprzez muzykę stanowią ciekawe źródło kulturowych inspiracji.

Wprowadzanie języka obcego do muzycznej narracji pełni więc dwie funkcje. Pierwsza, prezentowana wcześniej, wiąże się z muzycznym brzmieniem języka, zatem użycie obcych słów jako tworzywa muzycznego. Druga, poprzez pozostawienie we wszystkich tłumaczeniach słów lub sformułowań obcych, ma w prosty sposób zakomunikować widzowi, że oto jesteśmy w innym świecie, którego język jest w odbiorze niezrozumiały, ale też piękny.

Na przykład już w pierwszych sekundach bajki *Piękna i Bestia* (1991) słyszymy francuskie *bonjour!* w piosence *Belle* (muz. Alan Menken, Howard Ashman). Słowa obce wplecione są więc w język rodzimy, ale widz z kontekstu bez kłopotu może odgadnąć ich znaczenie. Pojedyncze słowa, zwroty grzecznościowe, przywitania, nazwy własne potraw, imiona, są elementem przedstawiania kultury. Marta Pawłowska wskazuje, że takie zabiegi językowe są głównymi nośnikami opisywanej przez Romana Lewickiego konotacji obcości (cyt. za: Pawłowska, 2012, s. 522). Zdaniem autorki zachowanie w tekstach elementów obcych sprzyja egzotyzacji i budowie bajkowego świata. Jednocześnie wskazuje, że analizowane przez nią filmy Disneya (*Mulan*, *Aladyn* oraz *Piękna i Bestia*) często bazują na stereotypach, nie zaś na „pogłębionej wiedzy na temat danego kręgu kulturowego”. Jest w tym dużo prawdy, ale zauważmy też, że kolejne produkcje Disneya w sposób bardziej wnikliwy, precyzyjny ukazują odmienność kultur, zachowując przy tym baśniowy charakter obrazowanego świata, co jest niezbędne, by z przekazem dotrzeć do wyobraźni małego widza. Warto przywołać tu *Nasze magiczne Encanto* jako przykład jakościowych zmian w formułowaniu przekazu.

Łączenie odmiennych stylów muzycznych oraz ich upowszechnianie

Włączanie do ścieżki dźwiękowej muzyki rdzennej i ich koegzystencja ze współczesnymi stylami muzycznymi są kolejnym zabiegiem kompozycyjnym, na który warto zwrócić uwagę. Koncepcja hybrydowości w muzyce realizowana jest więc poprzez równościowe podejście do muzyki ludowej i współczesnej.

Posłużę się przykładami dwóch produkcji. Pierwsza to bajka *Księżniczka i żaba* (2009), do której muzykę napisał Randy Newman. Akcja rozgrywa się Nowym Orleanie, kolebce muzyki jazzowej. Jednakże kompozytor w ścieżce dźwiękowej sięga nie tylko do głębokich tradycji muzyki jazzowej oraz „mardi gras”, ale uwzględnia ważne historycznie wpływy muzyki Zydeco oraz Cajun, które są ściśle związane z muzyczną historią Luizjany (Broxton, 2009). Już pierwsza piosenka *W Nowym Orleanie* stanowi wprowadzenie do historii muzyki, w której Nowy Orlean ma szczególne miejsce: „Na południu w Luizjanie nad rzeką jest miasto (...) Cały czas tu gra muzyka i kolorami jej mieni się dni. Mnie i ciebie za serce chwyta, porywa nowoorleański rytm. Płyń w sercach i w duszy gra, ta muzyka maluje nam świat...” (sł. J. Onufrowicz). Tekst piosenki jasno wskazuje, że oto widzowie znaleźli się w miejscu, gdzie muzyka jest jak język, nadaje życiu rytm, jest stałym elementem krajobrazu. Muzyczny pejzaż Luizjany konsekwentnie przedstawiony jest w kolejnych piosenkach, zaś dwa utwory w zamyśle kompozytora miały silniej nawiązać do historii. Utwór *W drodze przez bajoro* inspirowany jest muzyką Zydeco o niezwykle żywym, tanecznym charakterze, wywodzi się z muzyki ludności kreolskiej. Odmienny charakter, spokojny, melancholijny prezentuje rzewna piosenka *Ewangelina* w rytmie „walca w stylu Cajun” – jak określił go Randy Newman (Broxton, 2009). Całość ścieżki dźwiękowej stanowi konsekwentny kolaż uzupełniających się stylów cajun-jazz-blues-zydeco (Broxton, 2009).

W roku 2021 powstała nowa disneyowska musicalowa produkcja *Nasze magiczne Encanto*, do której muzykę skomponował Lin Manuel Miranda. Miejscem akcji jest Kolumbia, zaś jej osnową są złożone rodzinne relacje, których siłą, ale też słabością, jest przywiązanie do tradycji. Warstwa muzyczna więc przewrotnie czerpie z muzyki kolumbijskiej, zwłaszcza tanga, i zestawia ją z zupełnie współczesnym brzmieniem muzyki elektronicznej, funku i hip-hopu. Na uwagę zasługują piosenki *Presja* oraz *Nie mówimy o Brunie* oraz utwory nawiązujące do tradycyjnej muzyki kolumbijskiej, jak *Rodzinne tańce* czy *Złowiesz tango*. Muzyczny i fabularny finał zdaje się mieć więc podobny przekaz – można żyć w zgodzie z tradycją i równocześnie czerpać z tego, co przynosi nowe.

Wspólne troski, wspólne marzenia

Podejmowanie istotnej tematyki społecznej, z którą każdy odbiorca jest w stanie się utożsamić niezależnie od pochodzenia czy miejsca zamieszkania, podkreśla ideę wspólnotowości. Taką funkcję pełniło kilka piosenek w hi-

storii filmów Disneya. Zyskały one w kulturze rangę protest songów, są to *Kolorowy wiatr* oraz *Mam tę moc*”

W utworze *Kolorowy wiatr* (muz. Alan Manken) muzyka przemawia do odbiorcy językiem przyrody. To charakterystyczny dla całej produkcji *Pocahontas* (1995) zabieg, który sprawia, że przyroda jest niemal głównym bohaterem opowieści, bowiem posiada swój własny głos. Usłyszeć można nurt strumienia, powiew wiatru, poczuć ciepło promieni słońca. To szerokie spektrum zastosowanego instrumentarium pozwala na usłyszenie bogactwa i różnorodności dźwięków natury. Zatem zarówno tekst, jak i muzyka wpływają na emocjonalną siłę przekazu, wywołując strach przed utratą tego bogactwa świata przyrody. Powstał swoisty protest song, którego wartość okazuje się ponadczasowa. Stawia nam bowiem fundamentalne pytanie, czy pragniemy żyć zgodnie z naturą, czy jedynie z niej czerpać. Utwór sprzed niemal 30 lat przypomina o aktualnych problemach, tworząc przestrzeń do dyskusji nad istotnymi w punktu widzenia edukacji międzykulturowej pytaniami.

Przywołana na początku wywodu piosenka *Mam tę moc* (muz. Kristen Anderson-Lopez, Robert Lopez) z bajki *Kraina lodu* (2013) to utwór o emancypacji, wyzwoleniu, odkrywaniu swego głosu, zrzuceniu etykiety „grzecznej dziewczynki” i poszukiwaniu własnej drogi. Magia, którą obdarzona jest główna bohaterka, jest początkowo jej klątwą, zaś finalnie – największą siłą. Okazuje się, że zarówno postać Elsy, jak i muzyczny krajobraz krainy lodu osiągnęły szczyty popularności. Warto więc podkreślić, że globalny zasięg produkcji Disneya kształtuje gusta muzyczne odbiorców, ich estetyczną wrażliwość. Nieco trywializując można stwierdzić, iż na wytwórni spoczywa wielki ciężar odpowiedzialności globalnego edukatora. Produkcje Disneya nie tylko uczą, ale mają moc integrującą, łamią bariery, budują bliskość i porozumienie. Wojna w Ukrainie paradoksalnie pokazuje nam, czym w codziennym życiu mogą być wytwory kultury. Właśnie piosenki Disneya stanowiły materiał pierwszych zabaw z muzyką grup polsko-ukraińskich, tworząc nić porozumienia, płaszczyznę wspólnoty doświadczeń, który realnie ułatwiał nawiązanie kontaktów.

Czołówka filmu – głos innych kultur

Współczesnym znakiem rozpoznawczym wytwórni Walta Disneya jest czołówka filmu, w której wyłania się piękny zamek. Muzyczne intro również kojarzymy z produkcją wytwórni. Jednak w przypadku kilku produkcji zdecydowano się na zmianę akompaniamentu muzycznego na taki, który od razu zaprowadzi odbiorcę do właściwej destynacji.

Taki bezprecedensowy zabieg po raz pierwszy zastosowany został w bajce *Vaiana*, gdzie słyszymy skomponowaną przez Opatoi Foi'a pieśń w języku Samoa. Tym samym do odbiorcy dociera komunikat, że to nie będzie opowieść świata Zachodu, zamek Vaiany znajduje się gdzieś indziej. Zabieg ten został powtórzony także w czołówce *Krainy Lodu*, gdzie słyszymy chór Północy wykonujący swoją tradycyjną pieśń. Warto nadmienić, że w przypadku *Vaiany* miejscem akcji były wyspy polinezyjskie, destynacji *Krainy Lodu* nie wskazano bezpośrednio, ufając, że wyobraźnia dziecka odnajdzie bajkowe Arendelle.

Podsumowanie

Przywołane przykłady muzyczne nie wyczerpują spektrum problematyki związanej z muzycznymi językami bajek Disneya. I choć w większości odwołano się jedynie do piosenek, to warto zwrócić także uwagę na utwory instrumentalne, które stanowią interesujące przykłady dialogów wielokulturowych.

Muzyka w bajkach Disneya pełni istotne funkcje w edukacji wielokulturowej, pośród których warto wyróżnić transmisję wiedzy o kulturze, ideę dialogu i koegzystencji kultur, która wyrażona jest choćby poprzez symbiozę starych i nowych stylów muzycznych. Mariaż starego z nowym ukazuje ideę kontinuum tradycji jako wartość, uczy czerpania, twórczego poszukiwania. Język muzyczny bajek uwrażliwia odbiorcę na istotne cechy kultury obcej w sferze języka i muzyki, ukazując ich piękno w muzycznych aspektach brzmienia, harmonii, barwy. Uczynienie z języka tworzywa muzycznego pozwala na jego odmienną percepcję, która nie czyni go obcym, ale ciekawym i pięknym. Z kolei podejmowana w piosenkach tematyka dotyka zagadnień uniwersalnych, co pozwala na rozwijanie poczucia wspólnotowości. Te wszystkie elementy rozwijają u odbiorcy wrażliwość, która edukacji wielokulturowej jest niezbędna.

W produkcjach Walta Disneya muzyka nie jest tłem, jest głównym spoiwem wszystkich elementów, które budować mają nie tylko ciekawą historię, ale stanowić przyczynek do poznawania odmiennych światów. Dalekich, obcych, ale dostępnych, które z czasem zostaną oswojone, staną się nieco bliższe. Na każdy z tych światów składają się postacie, ich historie, ukochane miejsca. Spotyka się w nich autentyczność i bajkowość, nowoczesność i tradycja. Do światów tych prowadzi ścieżka dźwiękowa. W obszarze edukacji międzykulturowej to z pewnością wartościowy materiał, który może stanowić wstęp do poznawania muzyki świata.

Bibliografia

- Cao, W. 2022. The influence of Disney Musical Practice Course on the Mental Health of Chinese Left-Behind Children from the Perspective of Art Communication. *Occupational Therapy International*. 2022, pp. 1–10. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9249537/> (26.11.2022).
- Chaciński, J. 2010. O rozumieniu muzyki innego kręgu kulturowego – możliwości i ograniczenia horyzontów własnego poznania. *Ars inter Culturas*. 1, ss. 93–105.
- Chaciński, J. 2015. Praktyczne zastosowanie teorii pedagogiki międzykulturowej w edukacji muzycznej. *Ars inter Culturas*. 4, ss. 13–29.
- Jaeger, M. and Wooten, J. 2022. The Most Magical Way to Teach: Disney Music In The Classroom. *Journal of Economics Teaching*. 8 (1), pp. 12–23.
- Każmierczak, P. 2018. Piosenka pomoże na wiele, czyli o alternatywnych sposobach kształtowania kompetencji gramatycznej. *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie polonistyczne Cudzoziemców*. 25, ss. 137–148.
- Nikitorowicz, J. 2018. Edukacja międzykulturowa w procesie wspierania rozwoju tożsamości w warunkach wielokulturowości. *Kultura i Edukacja*. 3 (121), ss. 55–68.
- Pawłowska, M. 2012. Bakława i sułtański krem – wizja obcych kultur w piosenkach wybranych filmów Walta Disneya. W: Górnikiewicz, J., Piechnik, I. i Świątkowska, M. red. *Le Petit Prince et les amis au pays des traductions. Etudes dediees a Urszula Dąmbska-Prokop*. Kraków: Księgarnia Akademicka, ss. 520–545.
- Popławska, M. 2021. Muzyka w dobie globalizacji. *Glissando*. 41 (2), ss. 43–48.
- Sroka, K. 2022. Fantazja Walta Disneya – jak animacja odmieniła oblicze muzyki. *Wychowanie Muzyczne*. 2. http://www.wychmuz.pl/arttykul_ar_139.html (14. 07. 2022).
- Wirawan, W. and Hapsari, D.P. 2018. Walt Disney's Mowie Soundtracks as Media in Developing Character Education for Children. *Resital*. 18 (1), pp. 18–27.
- Witek, A. 2020. O przemianach kobiecych postaci w filmach Walta Disneya. *Progress. Journal of Young Researchers*. 8, ss. 120–133.

Netografia

- Benitez, N. 2019. Language Representation in Disney Music. https://medium.com/@nbenitez_99939/language-representation-in-disney-music-2f3079f73b47 (19.01.2022).

- Broxton, J. 2009. Oryginal review. Frog and the Princess – Randy Newman. <https://moviemusicuk.us/2009/11/27/the-princess-and-the-frog-randy-newman/> (26.11.2022).
- Opatoi Foi'a. Disney's Moana – A beyond-the-Soundtrack EXCLUSIVE. <https://www.opetaiafoai.com/moana.html> (26.11.2022).
- Słowa piosenki „W nowym Orleanie” J. Onufrowicz. <https://lyricstranslate.com/pl/grzegorz-markowski-o-nowym-orleanie-lyrics.html> (26.11.2022).
- Translacje językowe z filmu *Vaiana*. <https://www.opetaiafoai.com/we-know-the-way.html> (26.11.2022).

The musical languages of Walt Disney's animations in the process of intercultural education

Abstract: Music from Walt Disney's animations is an element of pop culture. However, it is not a world limited to popular music but a space where ethnic music meets new sounds. The world of contemporary music enters a dialogue with the music of the sources, becoming its new translator. Thanks to Walt Disney's film productions, multicultural music education opens up a new dimension in which globalization becomes an ally of local culture. The article addresses how both sound and word are used to present a different culture. In the cited examples, the language with its rhythm and melody is treated as an interesting musical material. Selected Walt Disney films were analyzed – their soundtracks as well as articles and reviews, blogs about the studio's musical productions. In the considerations, a lot of attention was devoted to the song, which is the carrier of the main content of the film and the most frequently played element of the film image. Some attempts were made to indicate its functions in intercultural education, but also the ways of its use in child education.

Keywords: multicultural education, intercultural education, music education, ethnic music, contemporary music, fairy tale, film

Translated by Katarzyna Maria Forecka-Waśko

ARTYKUŁY RECENZYJNE



Ranga badawczego zaangażowania i rzetelnej refleksji naukowej wokół pedagogiki, jej subdyscyplin oraz edukacji wielo- i międzykulturowej. Artykuł recenzyjny tomu pod redakcją naukową Ewy Ogrodzkiej-Mazur, Aliny Szczurek-Boruty, Barbary Grabowskiej i Anny Szafrąńskiej: *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu z okazji 80. urodzin*¹

Powiedz mi, a zapomnę.

Pokaż – zapamiętam.

Pozwól wziąć udział, a ... wzbudzisz we mnie pragnienie.

Konfucjusz

Przytoczona sentencja filozoficzna przypomina i podkreśla znaczenie zaproszenia do osiągnięcia wspólnych celów, podejmowania i wykonywania zadań w różnych formach oraz zaaranżowania „płaszczyzny obopólnego zrozumienia i porozumienia edukacyjnego na gruncie wzajemności oddziaływań i relacji osobowych” (Kamińska, 2019, s. 37). Stworzona przestrzeń dla osobistego zaangażowania w studiowanie złożoności obiektów zainteresowania pedagogiki, zróżnicowanych obszarów edukacyjnych, podejmowania projektów skoncentrowanych wokół rozmaitych pedagogicznych wątków badawczych i idei humanistycznie zorientowanej edukacji oraz prób poszukiwania rozwiązań problemów naukowych i na polu praktyki edukacyjnej, pomaga wzbudzić zapał i chęci do zainteresowania się, zgłębiania podejmowanych wątków, skłania do orientacji na sprawy edukacji, adekwatnego ich postrze-

¹ Recenzję wydawniczą tej monografii przygotował prof. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki. Została ona zamieszczona w suplemencie zawartym w recenzowanym tomie.

gania i interpretacji, a dodatkowo „obok zaangażowania pojawia się przeciwna do niej potrzeba dystansu popartego refleksją i rozumnym rozeznaniem w obecnych powszechnie propozycjach i możliwościach” (Nowosad i Żelichowska, 2001, s. 264). Podejście takie jest bliskie Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu – znanemu Jubilatowi, obdarowanemu recenzowaną w tym miejscu księgą pamiątkową – który wymienione powyżej wątki umieścił w centrum zainteresowań badawczych i który wskazuje, że „współczesna pedagogika (...) mocno akcentuje sprawy podmiotowości, indywidualnego traktowania podmiotów edukacji, unikatowości procesów edukacyjnych i rozwoju poszczególnych jednostek” (Lewowicki, 2013, s. 20), a także eksponuje „kształtowanie postaw i świata wartości, osobowości, na dalszym miejscu znajduje się kształtowanie sprawności oraz – na końcu – przekazywanie wiadomości. Takie przedstawienie celów – jak się uważa – jest odpowiednie w warunkach edukacji krytyczno-kreatywnej” (Lewowicki, 2007b, s. 114).

Redaktorki księgi pamiątkowej w sposób przemyślany i zamierzony dobrały teksty ukazujące wartość twórczości naukowej i pedagogicznej Profesora Tadeusza Lewowickiego, jego sylwetkę Uczzonego, rzetelnie podchodzącego do organizacji, przebiegu badań oraz inicjatyw o charakterze naukowym i zestawili je logicznie w pierwszym dziale recenzowanego tomu pt. *Twórczość i działalność naukowa Tadeusza Lewowickiego – nowe odczytania i interpretacje*. Zapoznając się z treścią poszczególnych jedenastu opracowań, można dostrzec wspólny wątek – wszystkie one przypominają, akcentują zasługi, najważniejsze osiągnięcia Jubilata, choć w różnych obszarach działalności naukowej. Dział pierwszy recenzowanej książki otwierają cztery teksty skupiające uwagę Czytelnika na podkreśleniu wysiłku podejmowanego przez Mistrza na rzecz odsłaniania i prezentowania dyrektyw postępowania naukowego w gronie kolegów, współpracowników, doktorantów, studentów. Autor tekstu *Twórca i Mistrz Szkoły Pogranicza*, Lech Witkowski, uwzględniając dorobek akademicki Jubilata, nakreśla jego sylwetkę jako doświadczonego pedagoga kompletnego, czyli naprzemiennie badacza i działacza, organizatora i myśliciela (zdolnego do praktycznego zaangażowania i również do zdystansowania), który docenia historię, ale też działa dla współczesności, poszukując wsparcia dla inicjatyw (s. 58). Dodatkowo wskazuje, że ten pedagog jako Przyjazny Arystokrata Ducha (s. 63), wrażliwy na sytuację młodych badaczy, stał się ich przyjacielem, doradcą, koordynatorem, promując i stając się twórcą „szkoły edukacji międzykulturowej i badań pogranicza” (s. 60).

Poważne zaangażowanie badawcze Profesora Tadeusza Lewowickiego doceniają jego współpracownicy z ukraińskich ośrodków nauki – m.in. Naro-

dowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie, Kijowskiego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Borysa Hrinchenki. W tekście przygotowanym w języku angielskim Victor Ognevjuk i Svitlana Sysoieva przybliżają płaszczyzny i znaczenie naukowej współpracy polsko-ukraińskiej, w którą włączył się dostojny Jubilat. Szczególną sferą aktywnego współuczestnictwa stały się podejmowane polsko-ukraińskie projekty badawcze, skupiające naukowców i wykładowców uczelni wyższych w Warszawie, Krakowie, Radomiu, Kijowie, Lwowie, Żytomierzu, Chmielnickim, których wyniki miały ogromne znaczenie dla rozwoju edukacji, kształcenia nauczycieli, koncepcji i realizacji edukacji wielo- i międzykulturowej w Ukrainie. Otwarta postawa Profesora na naukową współpracę międzynarodową umożliwiła stworzenie przestrzeni do kooperacji, uwalniania kreatywności, wymiany doświadczeń członków współpracującej grupy oraz wzajemnego zrozumienia i partnerstwa podczas przekazywania i przyswajania wiedzy (Czerniawski, 2002, s. 18). W podobnej narracji jest utrzymany tekst *Mądrość, kultura naukowa i prognostyczność profesora zwyczajnego Tadeusza Lewowickiego*. Jego autorka, Nella Nyczkało, eksponuje dodatkowe wartościowe z punktu widzenia rozwoju edukacji i nauk pedagogicznych w Polsce i Ukrainie zakresy międzynarodowej współpracy naukowej podjętej z Jubilatem, zaliczając do nich promowanie i wdrażanie cyklicznych forów naukowych czy analizowanie naukoznawczych problemów pedagogiki na łamach międzynarodowych roczników naukowych. Na tle tych przedsięwzięć ukazuje kompetentne i dociekliwe podejście badawcze naukowca, który permanentnie zorientowany jest na dogłębne i obiektywne analizy aktualnych zagadnień w oparciu o interdyscyplinarność z właściwą sobie naukową intuicją oraz stawianiem na jakość tego, co nowe i obiecujące (ss. 86–87). Z takim obrazem Jubilata zgadza się również Alicja Anna Kotusiewicz, podejmująca z nim wieloletnie działania naukowe o charakterze zespołowym, która w swoim tekście z ogromnym przekonaniem wskazuje, że w obliczu naporu migrantów z różnych kultur i obszarów świata, realnych faktów bezradności na pograniczach bardzo trafne i uzasadnione okazały się wyniki badań podejmowanych przez Jubilata i zespół współpracowników oraz analizy teoretycznych podstaw i empirycznych uzasadnień wielu pojęć, jak np. różnica, wielokulturowość, transgresja, tolerancja, tożsamość, swój, obcy, inny.

W kolejnych sześciu tekstach przypisanych do działu rozpoczynającego recenzowaną księgę pamiątkową dominują przemyślenia i refleksje poszczególnych autorów na temat wyzwania i przemian rzeczywistości edukacyjnej oraz teorii i praktyki pedagogicznej w odniesieniu do poglądów, analiz i tez

naukowych Profesora Tadeusza Lewowickiego. Wasyl G. Kremień w artykule *Wyczuwając czas (z okazji jubileuszu Tadeusza Lewowickiego)* – wskazuje, iż nadal należy dbać o jakość edukacji umożliwiającej rozwijanie podmiotowości wszystkich zaangażowanych w nią aktorów i tworzącej warunki ich wielostronnego rozwoju, co wielokrotnie eksponował w publikacjach sam Jubilat, pisząc, że ma ona „sprzyjać rozwojowi, wspomagać procesy samo-realizacji, oferować światy wartości, wiedzę i sprawności pomagające w dokonywaniu wyborów dróg życiowych” (Lewowicki, 2007a, s. 136). Ta teza dotycząca wspierania wielostronnego rozwoju autonomicznej jednostki, której umożliwia się współuczestnictwo w zróżnicowanych formach edukacji wraz z zagwarantowaniem jej poczucia sprawczości i podmiotowości została poddana wnikliwym rozważaniom w artykule opracowanym przez Marka Rembierza, który rozwija pogląd o ontycznej prymarności istnienia jednostki oraz o roli relacji i więzi między jednostkami w stawianiu się społeczeństwa. Zainteresowanie się Profesora sprawami człowieka – w tym jego kondycją, kształtowaną dzięki temu, że właśnie jest wśród innych ludzi – nie umknęło uwadze Adeli Kożyczkowskiej, która w tekście *„Zrozumieć człowieka”: o pedagogicznym myśleniu Tadeusza Lewowickiego* podjęła próbę odkrycia, rozszyfrowania idei „człowieka” w myśli Jubilata. W konkluzjach wskazała, że człowiek „nie istnieje w myśleniu Profesora jako zamknięty projekt czy wizja czegoś doskonałego (...) jest tym, co nieustannie musi się wymykać wszelkim opisom tak politycznym, jak pedagogicznym i edukacyjnym (...), jest tym, co pedagogika (...) nieustannie musi poddawać badaniom/refleksji, (...) aby móc człowieka lepiej zrozumieć” (s. 106). Namysł na temat człowieka, odwołując się do dwóch życiorysów obywateli polskich pochodzenia żydowskiego, podjął Jerzy Nikitorowicz. W artykule *Świadomość granic i pograniczy w kreowaniu „sobości” kulturowej* eksponuje dramat bycia innym kulturowo, co ma związek z ciemną stroną człowieka, przejawiającą się w łatwym formułowaniu oskarżeń wobec innych, ich szybkiego wykluczania, stygmatyzowania. To w ujęciu autora wzmaga ciągłą potrzebę „namysłu nad tym, jakie działania edukacyjne winny być podjęte, aby pozwolić na świadome wybory w sytuacji styku i przenikania się kultur” (s. 118). Katarzyna Olbrycht przypomina w artykule, że podstawę edukacji stanowią konstruktywne relacje, w których budowaniu niezbędne jest zaufanie, obejmujące „przekonania dotyczące niepewnych, ale korzystnych dla nas przeszłych działań i zachowań innych ludzi oraz praktyczne wyrażanie tych przekonań poprzez działanie oparte na zawartych w tych przekonaniach oczekiwaniach” (s. 127). Autorka wskazuje, że doświadczenia czasu pandemii są szansą otwarcia się na podej-

mowanie ważnych społecznie programów edukacyjno-wychowawczych, na wprowadzenie zmian organizacyjnych i metodycznych, co koresponduje jej zdaniem z sytuacją i koniecznością wdrażania przemian w oświacie, przedstawionych w okresie transformacji ustrojowej w Polsce przełomu lat 80. i 90. XX wieku przez dostojnego Jubilata. Uwzględniając idee przemian oświatowych Profesora Tadeusza Lewowickiego, autorki kolejnego tekstu – Ewa Ogrodzka-Mazur, Anna Szafrąńska, Kinga Konieczny-Pizoń i Alicja Hruzd-Matuszczyk – skupiły się na analizie i interpretacji aktualnych przeobrażeń w funkcjonowaniu współczesnej szkoły, w tym szkoły polskojęzycznej prowadzonej poza granicami naszego kraju. Podkreśliły wielowymiarowość procesów przyczyniających się do (nie) przyjęcia zmian w szkole, które są potrzebne i oczekiwane.

Zamykające dział pierwszy opracowanie *Instytucjonalizacja idei Tadeusza Lewowickiego – od Społecznego Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza do Centrum Badań Romskich*, przygotowane przez Barbarę Grabowską, Łukasza Kwadransa, Mariusza Korczyńskiego i Hristo Kyuchova, zawiera charakterystykę – pod kątem zróżnicowanej problematyki – zainicjowanych przez Profesora interdyscyplinarnych badań zespołowych wraz z uwzględnieniem perspektywy porównawczej, prowadzonych niejednokrotnie w ramach powołanych w tym celu organów. Tym samym zostaje podkreślona zdolność Jubilata do skupiania wokół siebie ludzi o podobnych poglądach naukowych, kreowania środowiska pedagogów międzykulturowych oraz tworzenia i rozwijania ośrodka badań naukowych (Ogrodzka-Mazur, 2012, s. 84).

Kolejne dwa działy księgi pamiątkowej są ściśle związane z głównymi obszarami zainteresowań badawczych dostojnego Jubilata: 1) pojmowaniem tożsamości pedagogiki, jej uprawianiem jako dyscypliny naukowej w sposób wielostronny (jako refleksji o wychowaniu, jako obszar wiedzy akademickiej i obszar praktyki), odczytywaniem jej kondycji; 2) konkretyzowaniem założeń i idei edukacji wielo- i międzykulturowej, rozwijaniem w Polsce pedagogiki międzykulturowej jako subdyscypliny pedagogicznej. Zarówno w drugiej części recenzowanego tomu pt. *Tożsamość i powinności pedagogiki*, jak i w trzecim, a zarazem ostatnim dziale, zatytułowanym *Pedagogika międzykulturowa – dotychczasowe doświadczenia, problemy i perspektywy* znalazły się indywidualne i zbiorowe rozprawy wybitnych przedstawicieli, reprezentujących różne dyscypliny i dziedziny naukowe. Wśród nich znaleźli się badacze podejmujący wspólne z Jubilatem projekty o charakterze naukowym, wymieniający spostrzeżenia i doświadczenia w ramach spotkań naukowych i zebrań, którzy w wyniku bezpośredniej kooperacji zyskali również przestrzeń do rozwoju osobistych

wizji, czerpania energii i motywacji do rozwoju własnego mistrzostwa (Nowosad, 2003, s. 89) oraz osoby doskonale zorientowane w dorobku naukowym Profesora, zainteresowane podejmowaniem konfrontacji w zakresie prezentowanych podejść, rozważań i dyskusji związanych z procesami i działaniami edukacyjnymi na wszystkich szczeblach.

Wczytując się w treść opracowań przypisanych do drugiego działu, można łatwo dokonać ich klasyfikacji na artykuły eksponujące:

- 1) Rozważania wokół pedagogiki i edukacji – ich autorzy wskazują, że niezaprzeczalną powinnością pedagogiki jest permanentna koncentracja na przebiegu, rezultatach procesów wychowawczych, edukacyjnych, na mechanizmach i czynnikach warunkujących te procesy, aby w sposób jak najbardziej optymalny stanowiły one wsparcie w rozwoju człowieka, uwzględniając jego potrzeby i potrzeby wspólnoty, w której żyje. Zbigniew Kwieciński w tekście pt. *Ku pedagogii pozytywnej* sygnalizuje, iż „wspólnym mianownikiem jest przewyżczenie egoizmu i refleksyjność, zdolność do krytycznego namysłu nad zachowaniem wobec innych, zwłaszcza w sytuacjach dylematów moralnych, oraz stała praktyka działania dla dobra wspólnego. Z takiego uniwersum etycznego wyłonić można uniwersalne zasady wychowania” (s. 182). Pomocne pod tym względem mogą okazać się „innowacje oddolne, budujące sieci kształcenia tak wirtualnej, jak realnej edukacji jednostek autonomicznych, a zarazem uspołecznionych, otwartych na ponowoczesny świat” (s. 185). Na duże znaczenie tworzących się i prężnie rozwijających sieci naukowych i edukacyjnych, funkcjonujących często w wolnym internetowym dostępie, zwraca uwagę Dariusz Kubinowski w artykule *Niekongres Pedagogiczny Online jako nowe ogniwo „czwartego sektora”*, charakteryzując pokrótce źródła, założenia i podejmowane działania wymienionej w tytule nieformalnej sieci przyjaciół edukacyjnych i naukowych. Zdaniem Jolanty Miluskiej – która przygotowała tekst pt. *Tożsamość pedagogiki – tożsamość w pedagogice* – „dla pedagoga, który rozumie wymagania współczesności i stara się o jak najlepszy, jeśli chodzi o przebieg i wynik, proces edukacji, ważne jest rozumienie efektów implementacji podstaw tożsamości indywidualnej i społecznej” (s. 189). Koncentracja na badaniach dotyczących tożsamości – według autorki – może jednocześnie przyczynić się do modyfikacji tożsamości pedagogiki jako dyscypliny. Agnieszka Cybal-Michalska, w anglojęzycznym opracowaniu, zwraca uwagę na wartość i osobliwość konstruowanej teoretycznej wiedzy o procesach kształcenia na gruncie pedagogiki,

która nie sprowadza się tylko do opisu i wyjaśniania zjawisk i procesów, ale jest ukierunkowana na antycypację zdarzeń, oddziaływanie na ich przebieg oraz ich praktyczne zastosowanie. Z kolei Wojciech Kojs głosi, że w problematyce dialogu (jego strukturach, funkcjach) – w ujęciu autora – zawiera się problematyka podmiotowości edukacji. Podmiot uczący się powinien mieć zapewniony swobodny dostęp do wiedzy aktualnej, obiektywnej, zgodnej ze stanem rzeczywistym, co wybrzmiało w tekście *Wybrane problemy prawa do nauki*, przygotowanym przez Krystynę Błęszyńską, w którym określono znaczenie tego prawa oraz wskazano najistotniejsze problemy i zagrożenia jego realizacji.

2) Sprawy edukacji szkolnej, w tym szkoły wyższej – w których autorzy zgodnie uważają, że edukacja ma respektować potrzeby zmieniającego się społeczeństwa oraz tworzących je poszczególnych jednostek, wobec tego:

- istotna jest modyfikacja w zakresie wychowania w szkole, czyli według Mirosława Józefa Szymańskiego szkoła w ramach swej funkcji społecznej „powinna być nośnikiem kapitału ludzkiego i kapitału społecznego, a także odgrywać znaczącą rolę w pomnażaniu obu rodzajów kapitału” (s. 242);
- potrzebne są przeobrażenia w zakresie organizacji edukacji szkolnej, co podkreśla Jolanta Szempruch w tekście *Szansa i wyzwania edukacyjne w zmieniającym się społeczeństwie a perspektywy pracy nauczyciela*, wskazując, że jednym z wielu istotnych wyzwań, stojących przed edukacją, jest aktualizowanie kompetencji nauczycieli, zwłaszcza w zakresie opanowania określonych dziedzin wiedzy, wiedzy o wychowankach, zdolności do tworzenia warunków sprzyjających nauce. Zenon Gajdzica w opracowaniu *Współpraca szkoły specjalnej i ogólnodostępnej jako szansa dla praktyki edukacji włączającej. Kilka uwag systematyzujących* wymienia niewystarczające kompetencje merytoryczne i metodyczne nauczycieli z placówek ogólnodostępnych do pracy z grupą zróżnicowaną i niski stopień ich gotowości do realizowania edukacji włączającej. Autor koncentruje się na charakterystyce współpracy szkoły specjalnej i ogólnodostępnej jako możliwym rozwiązaniu tej sytuacji;
- ciągłego namysłu wymaga dobór treści i metod kształcenia, pomocy naukowych w ramach organizowania procesu studiowania, na co zwraca uwagę Bogusław Śliwerski w tekście *Paradygmaty dydaktyki a kształcenie studentów*, postulując rozwój dydaktyki poprzez realiza-

cję badań i doskonalenie kadry uniwersyteckiej w celu przypomnienia jej o tym, że „prowadząc zajęcia metodami aktywizującymi nauczyciele mogą odkryć u swoich studentów »miejsca zakotwiczenia« na nową wiedzę, a i oni mają szansę na poznanie świata nauki przez dochodzenie do prawidłowości, aktywne, eksperymentalne, symulacyjne ich odkrywanie i wyciąganie wniosków teoretycznych” (s. 283).

- 3) Zagadnienia podejmowane w obrębie subdyscyplin pedagogicznych – m.in. Ewa Syrek omawia przedmiot zainteresowań poznawczo-badawczych współczesnej pedagogiki zdrowia, prezentując wraz z uzasadnieniem najważniejsze jej zadania/powinności. Z kolei Agata Cudowska podjęła próbę przedstawienia różnorodności i wielości narracji twórczości oraz twórczego nauczania oraz nauczania twórczości w polskiej pedagogice i formułowania się nowej subdyscypliny pedagogicznej w tym obszarze. Pozostałe autorki skupiły się w swych rozważaniach na edukacji przez sztukę. Zdaniem Urszuli Szuścik „umiejętność wartościowania przez wychowanka w oparciu o sztukę, jej percepcję i jej przeżywanie, również przez aktywność twórczą wyposaża go w uniwersalne wartości życiowe” (s. 317). Teresa Wilk eksponuje wartość działań wychowawczych podejmowanych w różnych środowiskach wychowawczych, ale wówczas, gdy są one realizowane świadomie i odpowiedzialnie z wykorzystaniem „dorobku, dziedzictwa narodowego i powszechnego w zakresie sztuki, która – jak wskazuje historia poszczególnych dziedzin: literatury, muzyki, teatru, malarstwa, filmu – przez prezentowane treści doskonale wpisuje się w kształtowanie rozwoju społecznego, w tym młodego pokolenia” (s. 322).

Ostatni dział recenzowanego tomu otwierają artykuły przybliżające wątki historyczne, związane z kulturą regionu, z poznaniem własnego świata zakorzenienia. W opracowaniu *Tu byli arianie – zapomniane wielokulturowe dziedzictwo polskiej wsi* Halina Rusek dokonuje analizy dziejów arian, jednego z najbardziej postępowych ruchów protestanckich, wskazując, iż konieczne jest w drodze pogłębionych badań „wydobycie z przeszłości ariańskich wątków i potraktowanie ich jako integralnego elementu polskiego dziedzictwa kulturowego” (s. 353). Idzi Panic, na tle sytuacji społeczno-politycznej i demograficznej, przedstawia działania podejmowane przez działaczy oświatowych ze Śląska Cieszyńskiego w końcu XVIII i pierwszej połowie XIX wieku na rzecz wprowadzenia do szkół elementarnych języka polskiego.

W tej części książki pamiątkowej wiele tekstów tematycznie jest skoncentrowanych na kategorii tożsamości, na jej określonych wymiarach. Ukazując

patriotyzm jako postawę szlachetną odnoszącą się do umiłowania ziemi ojczystej, która ewaluowała na przestrzeni dziejów narodowych, prezentując wybrane formy patriotyzmu, Zenon Jasiński podkreśla, że patriotyzm skupisk polonijnych jest czynnikiem podtrzymującym tożsamość narodową, w przeciwieństwie do patriotyzmu państwowego. Dalej w artykule *Tożsamość rodzinna a genealogia. Perspektywa pedagogiczna* Mirosław Sobecki akcentuje tożsamość rodzinną jako efekt świadomego wysiłku człowieka związanego z jego aktywnym poszukiwaniem zakorzenienia, któremu mogą towarzyszyć rodzice, dziadkowie, ale ważna pod tym względem jest też pamięć genealogiczna. „Poszukiwanie własnych korzeni niewątpliwie uzupełnia obraz Ja kształtowany przez jednostkę w trakcie życia. W tym kontekście można go wpisać w katalog zachowań o charakterze tożsamościowym” (s. 381), określony w Teorii Zachowań Tożsamościowych Profesora Tadeusza Lewowickiego. Teoria Profesora Tadeusza Lewowickiego – podkreślają Jolanta Suchodolska, Alina Szczurek-Boruta, Katarzyna Jas i Sylwia Ryszawy – doskonale nadaje się do zastosowania podczas projektowania badań wśród wielokulturowej społeczności Pogranicza oraz w kontekście badań nad procesem kształtowania się tożsamości jako zadania rozwojowego w okresie adolescencji. Tekst Anieli Różańskiej, Gabrieli Piechaczek-Ogierman i Urszuli Klajmon-Lech przybliża kategorię otwartej tożsamości religijnej, która rozwija się poprzez traktowanie tożsamości Innych religii jako dopełniającego, wzbogacającego źródła, a także dzięki twórczej pracy młodego człowieka nad sobą, w wyniku której ma miejsce adaptacja zastanych poglądów, tradycji religijnych oraz kształtowanie „własnego dobrostanu życiowego w wymiarze duchowym, jak też rozumienia otaczającej rzeczywistości przez pryzmat osobistego doświadczenia wiary” (s. 411). Dorota Misiejuk w opracowaniu *Pogranicze kulturowe w kontekście potrzeb edukacyjnych. Praktyki edukacyjne pogranicza* podkreśla, że stykanie się z wielością różnorodnych form kulturowych, doświadczenie ich jest znaczące w kształtowaniu postaw podmiotu wówczas, gdy jest przez niego rozumiane jako racjonalne, czyli celem jest kształtowanie rozumu transwersalnego. Wątek ukazujący związek między współczesnymi działaniami edukacyjnymi a zjawiskami i procesami tożsamościowymi został również wyeksponowany przez Dariusza Wojakowskiego w tekście *Edukacja a epoka post-tożsamości*. Autor kreśli zadania edukacji, wskazując, że powinna ona oswajać z coraz to bardziej powszechną różnicą, jak i zmianą, dokonującą się w ramach rozszerzonej teraźniejszości czasu momentalnego, który jest „doświadczany za pomocą nowych mediów (...) Mamy tu do czynienia ze sprzężeniem zwrotnym

pomiędzy środowiskiem (media elektroniczne) a świadomością (sposobem spostrzegania świata), (...) to media (...) są wykorzystywane przez jednostki do budowania nowego sposobu bycia” (s. 447). Dopełnieniem tych rozważań jest artykuł Sylwii Jaskuły-Korporowicz i Leszka Korporowicza pt. *Relacje i edukacja międzykulturowa w nowej przestrzeni komunikowania*, w którym czytamy, że „współczesna cywilizacja medialna jest jednym z takich czynników, który w sposób zaskakująco szybki i wielostronny wkomponowała ją (edukację międzykulturową – B. Ch.-S.) w nową przestrzeń komunikowania” (s. 431). Media mają przewagę transmisji nowych aksjologicznych wartości do młodego pokolenia, co sygnalizują Ludmiła Khoruzha i Maria Marta Urlińska w tekście *Wartości regulujące życie społeczne studiującej młodzieży w Ukrainie – komunikat z polsko-ukraińskich badań*, gdzie przedstawiają wyniki podjętych badań, mających na celu poznanie ukraińskiej młodzieży studiującej, a zwłaszcza uchwycenie wartości i norm życia społecznego, istotnych dla niej osobiście, a także dostrzeganych przez nią w otoczeniu społecznym.

W pozostałych tekstach bloku tematycznego dotyczącego pedagogiki i edukacji międzykulturowej czytelnik otrzymuje wskazówki, sugestie, propozycje od poszczególnych autorów warte namysłu i uwzględnienia, zastosowania w tym obszarze. Stefan Michał Kwiatkowski zwraca uwagę na znaczenie zawodowe, gospodarcze i społeczne międzypokoleniowego oraz międzykulturowego transferu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, podkreślając, iż warunkiem efektywnego transferu kapitału edukacyjnego jest postawa otwartości i pozytywnego nastawienia do szeroko rozumianej inności, którą należy kształtować etapowo (s. 421). Na ustawiczną potrzebę edukacji dzieci i młodzieży pod kątem empatii i chęci podejmowania dialogu z Innymi wskazuje też Hanna Mamzer, gdyż to może uchronić przed stawianiem murów zarówno tych fizycznych, namacalnych, jak i w ujęciu psychologicznym (niewidocznych), które związane są z kategoryzacją, z krytycznie ocenianym procesem stereotypizacji. W poznaniu Innego – zdaniem Przemysława Pawła Grzybowskiego, który przygotował tekst *Na pograniczu pedagogiki międzykulturowej i gelotologii. Kultura śmiechu jako czynnik edukacji międzykulturowej* – przydatnym środkiem dydaktycznym mogą być elementy kultury śmiechu, czyli dowcipy etniczne i przykłady dzieł sztuki komicznej wywodzące się z innych kultur, pomagające łagodzić towarzyszące różnicowaniu niepokoje, konflikty. Z kolei Maria Czerepaniak-Walczak w artykule pt. *Co w III dekadzie XXI wieku oznacza międzykulturowość. Namysł pierwszy (nad oikofobią i ksenofobią w procesie emancypowania się w relacjach międzykul-*

turowych) wskazuje, iż w wielu relacjach z Innymi, z innym kręgiem kulturowym, jego wartościami, to właśnie autonomia (jako podstawa równości i konstytutywny atrybut emancypacji) stanowi warunek podjęcia decyzji o wejściu w relacje z nim. „Oznacza to, że spotkanie innej kultury może być źródłem wyboru, u podstawy którego jest zainteresowanie poznawcze i nastawienie emocjonalne” (s. 482).

Redaktorki recenzowanej monografii zadbały o zachowanie struktury charakterystycznej dla książki pamiątkowej, czego wyrazem jest zamieszczenie po słowie wprowadzającym wszystkich nadesłanych i złożonych na ręce Jubilata listów gratulacyjnych przez długoletnich współpracowników, przyjaciół oraz przedstawicieli władz rektorskich, dziekańskich, reprezentujących znamienite ośrodki nauki w Polsce i w Ukrainie.

Na zaakcentowanie zasługują jeszcze dodatkowe detale podkreślające unikatowość tej publikacji. Otóż czytelnik może poznać aktualne podejście Profesora Tadeusza Lewowickiego do zmian wprowadzonych w szkolnictwie wyższym, jego stanowisko w kwestii problematyki badawczej, którą warto podejmować i rozwijać, czy na temat powinności w zakresie edukacji międzykulturowej i zadań stojących przed Stowarzyszeniem Wspierania Edukacji Międzykulturowej. Szczegółowo te wątki zostały zaprezentowane w zapisie rozmowy, którą przeprowadziły Barbara Grabowska i Jolanta Suchodolska z dostojnym Jubilatem po upływie dziecięciu lat od poprzedniego wywiadu zatytułowanego *Wędrowka drogą naukową trwa...* (2012). Publikację zamyka bibliografia osobowa, zawierająca dorobek naukowy Jubilata za lata 1970–2022 oraz suplement, w którym zawarto fotorelację z uroczystości promocji do tytułu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Śląskiego Profesora Tadeusza Lewowickiego, mającej miejsce w czerwcu 2019 roku w Cieszynie. Uwzględniony przez redaktorki dodatkowy materiał sprawia, że recenzowana publikacja obejmuje 639 stron, co jeszcze bardziej skłania do jej zarekomendowania, gdyż w zawartych opracowaniach zaprezentowane zostało szerokie spektrum tematów i zadbano o wysoki poziom rozważań teoretycznych i spełnienie metodologicznych wymogów. Ponadto publikacja pozostawia czytelnikowi dowolność w wyborze bloku tematycznego, konkretnego artykułu, z którego zawartością chce się zapoznać, w zależności od jego bieżących potrzeb, zainteresowań badawczych czy chęci zaspokojenia ciekawości poznawczej (możliwe, że rozbudzonej treściami zawartymi w niniejszej recenzji).

Bibliografia

- Czerniawski, H. 2002. *Współdziałanie potrzebą czasu*. Lublin: Wydawnictwo „Norbertinum”.
- Grabowska, B. i Suchodolska, J. 2012. Wędrowka drogą naukową trwa... – z Profesorem Tadeuszem Lewowickim rozmawiają Barbara Grabowska i Jolanta Suchodolska. W: Szczurek-Boruta, A. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu. Tom 2*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 47–63.
- Kamińska, M. 2019. *Współpraca i uczenie się nauczycieli. W kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lewowicki, T. 2007a. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Warszawa-Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Lewowicki, T. 2007b. *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa-Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Lewowicki, T. 2013. Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*. 2, ss. 19–37.
- Nowosad, I. 2003. *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Nowosad, I. i Żelichowska, K. 2001. Nauczyciel jako promotor zmiany. W: Nowosad, I. red. *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*. Zielona Góra: Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, ss. 261–266.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2012. Autorytet uczonego a kreowanie środowiska pedagogów międzykulturowych. W: Szczurek-Boruta, A. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu. Tom 2*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 64–90.



Język i jego społeczno-kulturowa moc. Artykuł recenzyjny książki Ireny Bogoczovej: *Language policy in the Czech Republic in the context of the situation in Slavic-speaking territories*

Prezentowana książka jest wynikiem wieloletnich badań nad językami słowiańskimi, które w ramach Katedry Sławistyki Uniwersytetu Ostrawskiego prowadzi Irena Bogoczová. Przedmiotem zainteresowania recenzowanej książki jest język czeski i jest on badany przez autorkę w kontekście słowiańskiego terytorium językowego. Pragnę także nadmienić, że książka przedstawia niektóre wyniki badań, które były już częściowo prezentowane w publikacjach naukowych, tu jednak są one na nowo przemyślane i zaktualizowane wynikami badań nad językami i kulturami słowiańskimi, które prowadzono w przestrzeniach językoznawstwa i w naukach pokrewnych już po ich publikacji.

Niewątpliwym walorem książki jest to, że efekty autorskich badań naukowych zostały zaprezentowane w postaci zwartej teorii języka, który jest przez Bogoczową rozumiany nie tyle jako fakt komunikacyjny, ile jako konstrukt społeczny, będący kulturową podstawą trwania wspólnot. Jest więc język immanentną częścią tego, co etniczne, ideologiczne, polityczne, kulturalne czy nawet cywilizacyjne (Bogoczová, 2021, s. 5). Tym samym, język decyduje o psychicznym, społecznym i kulturowym istnieniu człowieka, który w swojej egzystencji wręcz atawistycznie potrzebuje Innych, gdyż tylko pośród ludzi może się on rozwijać jako byt psychiczny, społeczny i kulturowy. Co – w taki czy inny sposób – oznacza, że człowiek doświadczać musi siebie jako część większej wspólnoty językowej, jako że dostarcza mu ona określonego obrazu siebie i uwrażliwia na istotne kwestie społeczno-kulturowe, jak choćby wyuczulenie na sprawy językowe własnego terytorium państwowego (Bogoczová, 2021, s. 39).

Wpływ języka na egzystencję człowieka – jak dowodzi Irena Bogoczová na kolejnych stronach swej książki – jest przedmiotem zainteresowania badaczy prezentujących szereg dyscyplin naukowych, które wytwarzają określone typy wiedzy o badanym języku i jednocześnie w badanym języku. Ta epistemiczna sytuacja niemal automatycznie wytwarza ontologiczne aspekty istnienia człowieka. Dzięki wiedzy o swoim etnicznym/ojczystym/narodowym/państwowym języku człowiek nie tylko zyskuje przekonanie o własnej szczególności, ale – co zdaje się bardziej znaczące – rozpoznaje i doświadcza on siebie – jak pisałam wyżej – jako część określonej wspólnoty językowej, co zwrotnie kształtuje jego świadomość siebie jako kogoś, kto nie-przynależy do innych wspólnot językowych. Równocześnie – jak dowodzi lektura książki Bogoczovej – człowiek może doświadczać siebie jako integralną część określonego kręgu cywilizacyjnego, w tym przypadku kultury słowiańskiej (do tego aspektu wrócę niżej).

Struktura książki składa się z trzech części: pierwsza to rekonstrukcja teorii, która ukazuje związek pomiędzy językiem a narodem i/lub państwem wraz z ważkimi dla tożsamości narodowej/państwowej sprawami, jak status języka (Bogoczová, 2021, s. 13), planowanie językowe (Bogoczová, 2021, s. 17) czy standaryzacja języka (Bogoczová, 2021, s. 21); w drugiej części autorka rekonstruuje teorię języka czeskiego wraz z jego polityką (Bogoczová, 2021, s. 33) i wytwarzaniem – w wyniku celowej polityki językowej – określonej sytuacji językowej w Republice Czeskiej (Bogoczová, 2021, s. 39); z kolei trzecia część książki to krytyczna próba wyjaśnienia wpływów języka (jako immanentnej części kultury) na procesy kształtowania się (1) kulturowości narodowej i państwowej oraz (2) tożsamości narodowej i państwowej. Przy czym procesy te nie mogą się zakończyć, a sama tożsamość nie może się ukonstytuować jako ostateczny efekt językowo-kulturowy.

Ostatnia, trzecia część tekstu – w mojej ocenie jest najciekawsza, z tego powodu, że język traktowany jest przez autorkę jako swoiście pojmowane dziedzictwo kulturowe, które może trwać tylko dzięki określonym praktykom społecznym. Te zaś muszą stać się przedmiotem troski politycznej i odpowiedzialności stąd wynikającej. Co ciekawe, język nie jest zastygłym konstruktem (podobnie jak kultura czy tożsamość), który raz uformowany nie zmienia swego kształtu. Wręcz przeciwnie, kulturowo-społeczne i lingwistyczne otoczenie języka powoduje, że nie jest on odporny na zmiany w swej leksyce czy nawet gramatyce. Przykładowo, gdy jakiś konstrukt językowy początkowo uznawany jest przez politykę języka za błąd (gdyż nie odpowiada normie), to wcześniej czy później może on wymusić zmianę w obrębie samej normy, choć

nie należy domniemywać, że każdy błąd językowy zostanie uznany i wpisany w standard, zmieniając jego kryteria (Bogoczová, 2021, ss. 57–58, s. 61 i nn.).

W badaniach nad kulturą nie jest to oczywiście sprawa nowa, pisał o tym m.in. Georges Canguilhem (1999), który badał zjawisko społecznego wytwarzania tego, co normatywne i tego, co nienormatywne (czyli patologiczne). Pierwsze poprzez konstruowanie siebie w kryteriach normatywnych, dostarcza człowiekowi jakiejś złudnej pewności, że żyje on w świecie społecznym, który jest stały, niezmienny, a poprzez to – dla człowieka – bezpieczny. Z drugiej jednak strony Canguilhem buduje w czytelniku niewygodną myśl, że „pojęcie błędu jest wieloznaczne”, a jego usunięcie (dokł. „leczenie” – uwaga A.K.) nie może wynikać z tego, że błąd jest „następstwem jakiegoś przypadkowego zaburzenia” (Canguilhem, 1999, ss. 239–240). Chodzi więc o swoiście trwałą strukturę błędu (tu: błędu językowego) jako czegoś, co jest rozpoznane jako błąd, dlatego, że nie odpowiada kryteriom normy. Stąd przytoczona przez autora klasyczna teza dotycząca związku pomiędzy normalnym i nie-normalnym (czyli patologicznym), mówiąca, że „zjawiska patologiczne są identyczne z odpowiednimi zjawiskami normalnymi różniąc się od nich jedynie ilościowo” (Canguilhem, 1999, s. 15).

Gdyby przenieść problem przemian/przesunięć w obrębie standardu języka (czyli w obrębie jego normatywności) na sprawy standardu kultury (czyli jej normatywności), to rozważania Ireny Bogoczovej poniekąd odsyłają czytelnika do koncepcji dziedzictwa kulturowego Stanisława Ossowskiego (1966). W koncepcji tej – przypomnę – za dziedzictwo kulturowe uznaje się tylko to, co wytwarza więzi pomiędzy ludźmi i zmienia ich we wspólnotę etniczną/narodową/państwową itd. Istotną częścią tej teorii jest twierdzenie, że dziedzictwo kulturowe nie jest czymś niezmiennym w czasie. Wręcz przeciwnie, podczas życia jednego pokolenia w kształcie dziedzictwa kulturowego zachodzić mogą nawet duże zmiany, choć pokolenie może nie posiadać świadomości tychże procesów. Jednocześnie polityka tożsamości (podobnie jak polityka językowa) realizowana w obrębie wspólnoty jest tym, co przesądza o kształcie tego, co ma być zachowane/przekazane kolejnemu pokoleniu, a co ma być zapomniane. Istotniejsza – jak sądzę – w teorii Ossowskiego jest teza mówiąca, że jakiś element kulturowy staje się dziedzictwem tylko i wyłącznie wtedy, gdy w społeczeństwie wytworzona zostanie „postawa własności” wobec tego elementu, to zmienia się go w wartość i włącza na „trwałe” w skład dziedzictwa kulturowego (Ossowski, 1966, s. 69).

Przywołałam tu w skróconej wersji teorii Canguilhema i Ossowskiego, aby wyeksponować znaczenie badań socjolingwistycznych Ireny Bogoczó-

wej dla badań społecznych, w tym dla badań pedagogicznych i edukacyjnych nad kulturą, wielokulturowością i międzykulturowością. Autorka swoiście „podpowiada”, że badania społeczne o charakterze diachronicznym – przykładowo – nad tożsamością kulturową, powinny być osadzone w kontekście takiej teorii, która ujmuje kulturę jako konstrukt zmienny w czasie. To oznacza (m.in.), że normatywność i nie-normatywność (czyli patologiczność) kulturowa, w sensie aksjologicznych wzorów kultury, to – raz jeszcze przypomnę za Canguilhemem (1999, s. 15) – identyczne zjawiska, które „różnią się jedynie ilościowo”. Druga ważna sprawa dla badań kulturowych, wielokulturowych i międzykulturowych nad językami i kulturami słowiańskimi wynika z faktu, że języki słowiańskie wytworzyły właściwy sobie obszar kulturowy, wewnętrznie zróżnicowany. Każda z pomniejszych kultur słowiańskich (tego wielkiego słowiańskiego terytorium) konstruowana jest na trzech filarach: (jednego) języka, (jednego) narodu, (jednego) państwa. Stąd, w dużym uproszczeniu, trzeba przyjąć, że język=naród i jednocześnie naród=państwo. Naród żyje w języku i jednocześnie język może żyć/przeżyć wyłącznie dzięki narodowi. Podstawą zatem wytwarzania tożsamości narodowej musi być – tak czy inaczej – język. Logiczne jest zatem, że słowiańskie grupy etniczne jak Kaszubi, Ślązacy czy Serbołużyczanie, które wchodziły w skład państw dwujęzycznych bądź wielojęzycznych, zabiegać muszą o dwujęzyczność nie tylko jako praktykę językową, ale jako narzędzie konstruowania narodowych wartości. Okazuje się bowiem, że w świadomości słowiańskiej język nie może być praktycznie zastąpiony, ponieważ pełni on „symboliczną funkcję manifestacji narodu” (Bogoczová, 2021, ss. 7–11). Być może ta wysoka atencja dla triady język-naród-państwo wynika ze szczególnych warunków, w jakich politycznie kształtowały się narody słowiańskie, gdyż ich narodowe ideologie tworzone były – jak pisze Maria Bobrownicka – z pozycji obronnych, w poczuciu zagrożenia i z silną potrzebą obronnego zamknięcia. Stąd też silna potrzeba „dowartościowywania, a nawet przeceńniania rodzimości, przeciwstawiania innym własnej, odrębnej tożsamości” i „dbania o jej »czystość«” (Bobrownicka, 2003, s. 99).

Książka Ireny Bogoczovej *Language policy in the Czech Republic in the context of the situation in Slavic-speaking territories* jest także cennym wkładem w obszar badań nad pograniczem polsko-czeskim (czy też: czesko-polskim), gdyż pozwala zrozumieć język i kulturę czeską w perspektywie czeskiej. Język-naród-państwo czeskie ma czterech sąsiadów – Polskę, Niemcy, Słowację i Austrię – w tym dwóch o znacznej przewadze terytorialnej i ludnościowej, chodzi oczywiście o Polskę i Niemcy. Jakkolwiek Polacy są bardzo

zainteresowani Czechami i w większości deklarują sympatię dla tego narodu (por. Szafrąńska, 2019), to niekoniecznie Czesi muszą odwzajemniać takie afekty w stosunku do Polaków. Jak bowiem pisze Jan Patočka, w przypadku Czechów „[c]hodzi o typowy mały naród”, którego dzieje silnie były/ są (?) determinowane m.in. wpływami wielkich sąsiadów: Niemiec i Polski (Patočka, 1997, s. 13). To siłą rzeczy musiało/musi (?) wywoływać ciągły dyskomfort kulturowy, społeczny i polityczny samych Czechów, zwłaszcza jeśli wziąć pod uwagę trudne politycznie momenty w historii polsko-czeskiej, jak choćby: (1) pakt o nieagresji z 1934 roku zawarty pomiędzy Józefem Piłsudskim a Adolfem Hitlerem; (2) wkroczenie wojsk polskich na Zaolzie w 1938 roku, tuż po układzie monachijskim, który pozwolił wojskom niemieckim zająć część ziem Czechosłowacji; (3) czy wreszcie inwazja wojsk Układu Warszawskiego (w której uczestniczyło także wojsko polskie) na Czechosłowację w 1968 roku. Lektura książki *Kim są Czesi?* Jana Patočki pozostawia w czytelniku przeświadczenie, że jakkolwiek żywioł czeski jeszcze w średniowieczu utrzymywał się w nurcie wielkich spraw europejskich i oddziaływał m.in. na średniowieczną Polskę, to państwowość czeska była/jest (?) w nieustannym zagrożeniu wynikającym z silnego wpływu polityk niemieckiej i polskiej na politykę czeską. Z drugiej jednak strony – jak pisał Patočka – „[t]ragedią nowoczesnej czeskości jest to, że jej tęsknota, by uparcie wywalczyć sobie równouprawnienie z wielkimi (...)” została zmarnowana przez złe decyzje polityczne samych Czechów (Patočka, 1997, s. 91).

Tak czy inaczej, czytelnik – zwłaszcza polski – zyskuje kolejną, po książce Jana Patočki (pt. *Kim są Czesi?*) możliwość poznania kultury czeskiej w perspektywie czeskiej (choć tym razem w języku angielskim). Książka *Language policy in the Czech Republic...* to dobra okazja, by wyrobić sobie „czeską perspektywę” w badaniach kulturowych, w badaniach nad wielokulturowością i międzykulturowością obszaru słowiańskiego, a także w badaniach nad pograniczem polsko-czeskim, gdyż tekst Ireny Bogoczovej pozwala lepiej poznać społeczeństwo, które swój język postrzega jako nośnik pewnych społecznych i kulturowych wartości. Jednocześnie książka Bogoczovej daje sposobność „odczarowania” Czechów w „oczach” Polaków, jako że konstruuje ich obraz jako tych, którzy są społeczeństwem zainteresowanym swoim językiem ojczystym, jego losami i tym, jak ludzie mówią/piszą po czesku i jak kulturowo, a także społecznie używają swego języka (Bogoczová, 2021, ss. 71–72). Jestem przekonana, że praca Ireny Bogoczovej, chociaż pisana w perspektywie (socjo)lingwistycznej, wzbogaci także pedagogikę i krytycznie zasili pedagogikę kulturową, wielokulturową i międzykulturową.

Bibliografia

- Bobrownicka, M. 2003. *Pogranicza w centrum Europy: Slavica*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Bogoczová, I. 2021. *Language policy in the Czech Republic in the context of the situation in Slavic-speaking territories*. Transl. Ch. Hopkinson. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, ss. 88.
- Canguilhem, G. 1999. *Normalne i patologiczne*. Tłum. P. Pieniążek. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Ossowski, S. 1966. *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Patočka, J. 1997. *Kim są Czesi?* Tłum. J. Baluch. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Szafrańska, A. 2019. Nauczyciele z pogranicza polsko-czeskiego o swoich sąsiadach. *Pedagogika Społeczna*. 2 (72), ss. 149–162. DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2019.2.11>.

BIBLIOGRAFIA

Prace z edukacji wielo- i międzykulturowej wydane w roku 2022

- Biedrzycka, A., Bukowiec, P. i Węgrzyn, I. red. 2022. *Pogranicze, czyli Polskość: księga jubileuszowa ofiarowana profesorowi Andrzejowi Romanowskiemu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Boguszewska, I. i Gomółka, M. red. 2022. *Ocalić to, co najdroższe: wokół współczesnej problematyki niszczenia i ratowania dziedzictwa kulturowego*. Tłum. Kopac, T. Gdańsk: Muzeum II Wojny Światowej.
- Boroń, A. i Gromkowska-Melosik, A. 2022. *Ukraińskie uchodźczynie wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cekiera, R., Kijonka, J. i Żak, M. 2022. *Emigracja jako doświadczenie: studium na przykładzie migrantów powrotnych do województwa śląskiego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Czajkowska-Prokop, S., Caban, A., Gellrich, R. i Engel, E. 2022. *Polsko-niemiecki zbiór materiałów dydaktycznych dla przedszkoli = Deutsch-Polnische Ideensammlung für die Kita-Praxis*. Tłum. Utecht, M. Görlitz–Wrocław: Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu.
- Dąbrowa, E. and Odrowąż-Coates, A. eds. 2022. *Education & the challenges of the multicultural world*. Warsaw: Maria Grzegorzewska University Press.
- Domańska, A. 2022. *Trójstyk: gawęda o granicach*. Kraków: Znak Horyzont.
- Drozd, R. i Halczak, B. red. 2022. *Ukraińcy i ich sąsiedzi na przestrzeni wieków: polityka, gospodarka, religia, kultura i życie codzienne*. T. 3. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- Dudziak, M.J. 2022. *Tożsamość i wspólnota w czasach (nie) pewności*. Gorzów Wielkopolski: Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim.
- Duflo, E. i Banerjee, A.V. 2022. *Good economics: nowe rozwiązania globalnych problemów*. Tłum. Lipa, M. Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Dzwonkowski, R. 2022. *Od „Kościoła polskiego” do „Kościoła Polaków” na Wschodzie*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. Departament Współpracy z Polonią i Polakami za Granicą.
- „Edukacja Międzykulturowa” 2022, nr 1 (16).

- „Edukacja Międzykulturowa” 2022, nr 2 (17).
- „Edukacja Międzykulturowa” 2022, nr 3 (18).
- „Edukacja Międzykulturowa” 2022, nr 4 (19).
- Engels, D. red. 2022. *Europa aeterna: nasze korzenie, nasza przyszłość*. Poznań: Instytut Zachodni im. Zygmunta Wojciechowskiego.
- Felicity, B. 2022. *Wszystko o różnorodności*. Tłum. Kielan, P. Poznań: Papiilon.
- Gawin, T. red. 2022. *Polacy na Białorusi od powstania styczniowego do XXI wieku*. T. 6, Kościół katolicki. Tłum. Luba, V. Uniwersytet Warszawski: przy wsparciu Fundacji Pomoc Polakom na Wschodzie; Mińsk: oraz Instytutu Polskiego w Mińsku.
- Glaner, W. 2022. *Zranione drzewo: schizotożsamość narodu*. Czersk: Wiesław Glaner.
- Góra-Szopiński, D., Szumski, J. i Werra, Z. 2022. *Rzeczpospolita, ale jaka?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Grabarczyk-Kostka, W. red. 2022. *Jak komunikować się efektywnie: paszport do komunikacji globalnej*. Tłum. Skoczylas, G. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Grek-Pabisowa, I. 2022. *Ukształtowani przez historię: Polacy na dawnych Kresach Północno-Wschodnich i Łotwie w ocenie własnej: (poglądy, status społeczny, atrybuty polskości, rola wyznania, sąsiedzi, losy)*. Warszawa: Instytut Sławistyki Polskiej Akademii Nauk.
- Grzybowski, P.P. 2022. *Lubsko – nasze miejsce: wspomnienia nauczycielskie, uczniowskie, harcerskie i nie tylko*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grzybowski, P.P. 2022. *Spotkania z Innym. Czytanki do edukacji międzykulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hanobik, F. 2022. *Globalization...* Warsaw: Collegium Humanum.
- Hrycak, J. *Zrozumieć Ukrainę: historia mówiona*. Wywiad z Jarosławem Hrycakiem, rozmawia Iza Chruślińska. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Jakubowski, M. 2022. *Krajobraz religijny i etniczny Suwalszczyzny, Bukowiny i Łatgalii na przełomie XVIII i XIX wieku: lokalne społeczności a struktury państwowe i wyznaniowe*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Jasiński, G. red. 2022. *Mazury i Polacy: relacje z podróży i opinie z przełomu XIX i XX wieku*. Olsztyn: Instytut Północny im. Wojciecha Kętrzyńskiego.
- Kerski, B. 2022. *Gdańsk, Bagdad, Berlin: oblicza (mojej polskiej) tożsamości (i solidarności)*. Kraków; Budapeszt; Syrakuzy: Wydawnictwo Austeria.

- Kijewska-Trembecka, M. i Michna, E. red. 2022. *Pomiędzy starym a nowym światem: historia, migracje, etniczność: tom dedykowany Profesorowi Adamowi Walaszkiowi*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kilian, P. 2022. *Tradycje kociewskie w praktykach kulturowych wspólnoty gminy Morzeszczyn: ujęcie antropologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kulas, E. red. 2022. *Deficyty edukacji: diagnoza kulturowa*. Katowice: Morgenroth.
- Lachowicz, R. 2022. *Polacy na Litwie: na tle polsko-litewskiej spuścizny historycznej i kulturowej*. Vilnius: Standart Impressa.
- Łatyszonek, O. 2022. *Europa Wschodnia w zderzeniu cywilizacji: historia, problemy narodowościowe i stosunki międzynarodowe w koncepcji pluralizmu cywilizacyjnego*. Białystok: Instytut Badań nad Dziedzictwem Kulturowym Europy.
- Malicki, J. red. 2022. *Idee, narody, państwa, pogranicza: tom wykładawców na jubileusz 30-lecia Studium Europy Wschodniej UW*. Warszawa: Studium Europy Wschodniej UW.
- Marczewska-Rytka, M. i Maj, D. red. 2022. *Relacje państwo – wspólnoty religijne we współczesnym świecie: wybrane zagadnienia*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Mariański, J. 2022. *Pluralizm społeczno-kulturowy jako megatrend a religijność i moralność. Studium socjologiczne*. Lublin: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie.
- Mazurkiewicz, M. 2022. *Mniejszość niemiecka w życiu społeczno-politycznym województwa opolskiego po 1989 roku*. Opole: Instytut Śląski w Opolu.
- Mnich, L., Blashkiv, O. i Krupowies, W. red. 2022. *Inny / inność we współczesnej literaturze europejskiej*. Siedlce: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.
- Murawska, A. i Magiera, E. red. 2022. *Uniwersytety na rubieżach: konteksty semantyczne, historyczne, naukowe i edukacyjne*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Murray, D. 2022. *Wojna z Zachodem*. Tłum. Bieroń, T. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Nowak, A. 2022. *Polska i Rosja: sąsiedztwo wolności i despotyzmu X–XXI w*. Kraków: Biały Kruk.
- Ogrodzka-Mazur, E., Szczurek-Boruta, A., Grabowska, B. i Szafrąńska, A. red. 2022. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność: księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi*

- Lewowickiemu z okazji 80. urodzin. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Orzelska-Stączek, A. red. 2022. *Wschód Zachodu?: szukając tożsamości Europy Środkowej: księga jubileuszowa z okazji 50. rocznicy pracy naukowej prof. dr. hab. Wojciecha Roszkowskiego*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk: Muzeum Historii Polski w Warszawie.
- Patalon, M. 2022. *Pedagogika i praca socjalna w obliczu kryzysu migracyjnego: inspiracje z teorii Mary Parker Follett*. Elbląg: PWSZ w Elblągu.
- Płonka, B. 2022. *Karol von Czoernig i jego wielka mapa narodowości Cesarstwa Austriackiego*. Rzeszów: Koraw Dorota Kocząb.
- Potaczała, K. 2022. *Tak blisko, tak daleko: Bieszczady po drugiej stronie granicy*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Riabczuk, M. 2022. *Czternasta od końca: opowieści o współczesnej Ukrainie*. Tłum. Kotyńska, K., Saweneć, A., Cieplińska, J., Jekaterynczuk, A., Petryk, M., Szelażyk-Komenda, O., Zadura, M.S. i Zalewski, M. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Rosalska, M., Wawrzonek, A. i Szłapińska, J. red. 2022. *Człowiek dorosły w zróżnicowanych kontekstach życia: księga jubileuszowa profesor Ewy Solarczyk-Ambrozik*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Skwarek, B. red. 2022. *Pamiętamy i działamy – wolontariusze śladami historii i jej bohaterów*. Legnica: Stowarzyszenie „Wspólnota Akademicka”.
- Sowa-Behtane, E. 2021. *Znaczenie różnic kulturowych w kobiecym obrazie funkcjonowania małżeństw i rodzin wielokulturowych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Sowińska, J. i Starczewska-Wojnar, A. 2022. *Wybieram Polskę!: materiały edukacyjne wydane z okazji 100-lecia Związku Polaków w Niemczech*. Opole: Archiwum Państwowe w Opolu: Uniwersytet Opolski.
- Stelmach, A., Barabasz, A. i Trosiak, C. red. 2022. *Ziemie Zachodnie i Północne: Niemcy: mniejszości i migracje: bezpieczeństwo międzynarodowe*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa.
- Surosz, M. 2022. *Ach, te Czeszki!* Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Světlík, J. i Vavrečka, V. 2022. *Komunikace v mezinárodním prostředí*. Rzeszów: Newline.
- Szczepska-Pustkowska, M. i Zielka, S. red. 2022. *Religijność i duchowość z perspektywy pedagogicznej: od idei do empirii*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szypielewicz, L. red. 2022. *Contemporary trends in intercultural communi-*

- ation and didactics*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Traba, R. 2022. „Wschodniopruskość”: tożsamość regionalna i narodowa w kulturze politycznej Niemiec 1914–1933. Ełk: Muzeum Historyczne w Ełku.
- Szuścik, U. red. 2022. *Kształcenie pedagogiczne, artystyczne i etnologiczne w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. 50-lecie tradycji (1971–2021)*. Katowice: UŚ.
- Volosevič, I. 2022. *Polska i Polacy oczami Ukraińców: raport Centrum Mieroszewskiego z badań opinii publicznej na Ukrainie*. Tłum. Ferdyn, K. Warszawa: Centrum Dialogu im. Juliusza Mieroszewskiego.
- Walancik, K. red. 2022. *Educational strategies in online intercultural education*. Dąbrowa Górnicza: Akademia WSB.
- Wąsikiewicz-Firlej, E., Szczepaniak-Kozak, A. i Lankiewicz, H. 2022. *Doświadczenie pobytu w Polsce w narracjach zagranicznych studentów*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE. doi: 10.47050/65591425.
- Wesołowska, O. 2022. *Poszukiwanie tożsamości w kraju (nie)pamięci: o dokumentalnej twórczości Ruth Beckermann*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zarębski, M.A. red. 2022. *Pamięć i tożsamość żyje w nas: antologia twórców chicagowskich*. Zagnańsk–Chicago: Świętokrzyskie Towarzystwo Regionalne.
- Zenderowski, R. i Koziński, B. 2022. *Różnice kulturowe w biznesie*. Warszawa: CeDeWu.

Opracowanie
Barbara Grabowska

Nota o autorach

Augustyniak Joanna Alicja, dr, Akademia Pomorska w Słupsku, Instytut Pedagogiki, <https://orcid.org/0000-0003-1148-1412>

Bednarska Natalia Anna, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji, <https://orcid.org/0000-0002-7024-4671>

Budzyńska-Daca Agnieszka, dr hab. prof. UW, Uniwersytet Warszawski, Instytut Polonistyki Stosowanej, <https://orcid.org/0000-0003-1002-7197>

Chojnacka-Synaszko Barbara, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, <https://orcid.org/0000-0001-5591-3331>

Forecka-Waśko Katarzyna Maria, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, <https://orcid.org/0000-0001-8133-5512>

Gałkowski Jan, dr, Uniwersytet Rzeszowski, Kolegium Nauk Społecznych, Instytut Nauk Socjologicznych, <https://orcid.org/0000-0003-2645-2147>

Gałkowski Stanisław, prof. dr hab., Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu, <https://orcid.org/0000-0003-1084-0487>

Gołda Agnieszka, dr hab. prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Humanistyczny, <https://orcid.org/0000-0001-6571-5304>

Grabowska Barbara, dr hab. prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, <https://orcid.org/0000-0003-2558-0294>

Koźyczkowska Adela, dr hab. prof. UG, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, <https://orcid.org/0000-0002-7952-1321>

Lewartowicz Urszula, dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, <https://orcid.org/0000-0002-0915-9486>

Lisiecka Alicja, dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, <https://orcid.org/0000-0003-0080-6314>

Majbroda Katarzyna, dr hab. prof. UW, Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Katedra Etnologii i Antropologii Kulturowej, <https://orcid.org/0000-0001-5638-4240>

Nadolna Marta, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Humanistyczny, <https://orcid.org/0000-0002-4721-5127>

Nowakowska-Siuta Renata, prof. dr hab., Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, <https://orcid.org/0000-0001-7227-6127>

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

Piorunek Magdalena, prof. dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, <https://orcid.org/0000-0002-3076-5800>

Rogowska Kinga Joanna, mgr, Uniwersytet Warszawski, Instytut Polonistyki Stosowanej, <https://orcid.org/0000-0001-6879-3869>

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

Ryszawy Sylwia, mgr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, <https://orcid.org/0000-0001-8519-4796>

Sokołowski Marek, prof. dr hab., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Socjologii, <https://orcid.org/0000-0003-2658-9880>

Szymik Teresa, mgr, Regionalny Ośrodek Kształcenia Oddział Rybnik, <https://orcid.org/0000-0003-3081-5051>

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; indention – 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 Sobiecki (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

Sobiecki, 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