

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

2023, nr 2 (21)

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 Kašáčová (Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Słowacja), Piet Kommers (University of Twente, Holandia), Hristo Kyuchukov (Uniwersytet Śląski w Katowicach), 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 w Katowicach), Idzi Panic (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Jana Raclavská (Ostravská univerzita v Ostravě, Republika Czeska), Halina Rusek (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Andrzej Sadowski (Uniwersytet w Białymstoku), Graciela Slesaransky-Poe (Arcadia University, USA), Mirosław Sobocki (Uniwersytet w Białymstoku), Lech A. Suchoły (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-Synaszkó, 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, 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 Radziejewicz-Winnicki, Irina Saukh, Petro Saukh, Krzysztof Sawicki, Tadeusz Siwek, Swietłana Sysojewa, Jolanta Szempruch, Beata Szluz, Agata Świdzińska, Teresa Wilk, Dariusz Wojakowski, Radosław Zenderowski, Ewa Zmijewska

Redaktorzy naukowemu: Barbara Grabowska, Katarzyna Jas, Łukasz Kwadrans

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

Jerzy Nikitorowicz

Kultura dziedziczona, nabywana i indywidualnie kształtowana w wybranych twórczych biografiach	15
--	----

Ewa Kozik

Postawy antychodźcze uczestników social mediów a cele edukacji międzykulturowej	28
--	----

Natalia Maksymowicz-Mróz

Antropolodzy wobec niespokojnych krajobrazów współczesnego świata w kontekście Cool Anthropology	41
---	----

Edukacja międzykulturowa na świecie

Anna D. Weissbrot-Koziarska, Inetta Nowosad i Justyna Michniuk

Ochrona kultury i języka Serbów łuzycyckich w Brandenburgii	57
---	----

Joanna Dec-Pietrowska

Edukacja seksualna w Polsce i systemach edukacyjnych wybranych krajów – modelowe rozwiązania i międzynarodowe inicjatywy	69
---	----

Komunikaty z badań

Barbara Grabowska

Religijność i poczucie tożsamości studentów z Czech,
Polski i Słowacji 85

Emilia Żyłkiewicz-Płońska

Poczucie tożsamości młodzieży akademickiej
w perspektywie socjoekologicznej 98

Sławomir Śliwa

Plany życiowe mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego
na tle porównawczym 117

Danuta Wosik-Kawala i Mariusz Korczyński

Empatia przyszłych nauczycieli a ich wrażliwość międzykulturowa 133

Karol Konaszewski, Łukasz Kwadrans, Jolanta Muszyńska, Sebastian Binyamin Skalski-Bednarz i Janusz Surzykiewicz

Strategie radzenia sobie ze stresem, poczucie odczuwanego stresu
i ocena ryzyka depresji w grupie studentów
„Uniwersytetu Pogranicza” 147

Forum pedagogów międzykulturowych

Urszula Markowska-Manista, Joanna Dobkowska i Maria Balkan

W poszukiwaniu modelu partycypacyjnego w edukacji
międzykulturowej uczniów i uczennic ze zróżnicowanym
kontekstem społeczno-kulturowym – doniesienie z badań 163

Przemysław P. Grzybowski

Szkoła różnorodna kulturowo w Polsce. Doświadczenia
bydgoskich nauczycieli w pierwszym okresie wojny w Ukrainie 177

Barbara Chojnacka-Synaszko

Wyzwanie – możliwości – powiązania – wymiary uczestnictwa rodziców w przestrzeni szkolnej z uwzględnieniem kontekstu różnicowania kulturowego 190

Anna Odrowąż-Coates

O wzrastającym znaczeniu edukacji międzykulturowej w edukacji, pedagogice społecznej i pracy socjalnej 204

Praktyka edukacyjna**Teresa Giza i Olena Bocharova**

Zdolności i twórczość w perspektywie międzykulturowej 223

Anna Józefowicz

Literatura dla dzieci uwrażliwiająca na sytuacje zagrożenia wykluczeniem – wybór i implikacje pedagogiczne 240

Artykuły recenzyjne**Bogusław J. Dziadzia**

Artykuł recenzyjny książki pod redakcją Radosława Zenderowskiego: *Lokalne polityki pamięci w mieście podzielonym granicą państwową. Cieszyn–Těšín–Teschen* 257

Kronika**Piotr Mosiek**

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Szkoleniowej „Szkola wobec odmienności i różnorodności – współczesne wyzwania”, Leszno, 19 listopada 2022 roku 265

Nota o autorach 275

Contents

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

Articles and Treatises

Jerzy Nikitorowicz

Inherited, acquired and individually shaped culture in selected creative biographies	15
---	----

Ewa Kozik

Anti-refugee attitudes of social media participants and the goals of intercultural education	28
---	----

Natalia Maksymowicz-Mróz

Anthropologists facing the unsettling landscapes of the contemporary world in the cool anthropology context	41
--	----

Intercultural Education Worldwide

Anna D. Weissbrot-Koziarska, Inetta Nowosad and Justyna Michniuk

Preservation of the culture and language of the Lusatian Sorbs in Brandenburg	57
--	----

Joanna Dec-Pietrowska

Sexuality education in Poland and in educational systems in selected countries – model solutions and international initiatives	69
---	----

Research Reports

Barbara Grabowska

Religiousness and the sense of identity of students
from the Czech Republic, Poland, and Slovakia 85

Emilia Żyłkiewicz-Płońska

The sense of identity of academic youth
from the socio-ecological perspective 98

Sławomir Śliwa

Life plans of the inhabitants of the Polish-Czech borderland
against a comparative background 117

Danuta Wosik-Kawala and Mariusz Korczyński

Empathy of future teachers and their intercultural sensitivity 133

Karol Konaszewski, Łukasz Kwadrans, Jolanta Muszyńska, Sebastian Binyamin Skalski-Bednarz and Janusz Surzykiewicz

Stress management strategies, a sense of perceived stress
and assessment of depression risk in a group of students
of the “Borderland University” 147

Forum of Intercultural Educators

Urszula Markowska-Manista, Joanna Dobkowska and Maria Balkan

In search of a participatory model in the intercultural education
of students from diverse socio-cultural backgrounds –
a research report 163

Przemysław P. Grzybowski

A culturally diverse school in Poland. Experiences of Bydgoszcz
teachers in the first period of the war in Ukraine 177

Barbara Chojnacka-Synaszko

Challenge – opportunities – connections – dimensions of parental
participation in the school space in the context of cultural diversity 190

Anna Odrowąż-Coates

- On the growing importance of intercultural education
in schooling, social pedagogy, and social work 204

Educational Practice**Teresa Giza and Olena Bocharova**

- Abilities and creativity in a intercultural perspective 223

Anna Józefowicz

- Children's literature sensitizing to situations of exclusion threat –
selection and pedagogical implications 240

Reviewing Articles**Bogusław J. Dziadzia**

- Book review article of the book edited by Radosław Zenderowski:
*Lokalne polityki pamięci w mieście podzielonym granicą państwową.
Cieszyn–Těšín–Teschen [Local politics of memory in a city divided
by a state border. Cieszyn–Těšín–Teschen]* 257

Chronicle**Piotr Mosiek**

- A report on the national scientific conference “Szkoła wobec
odmienności i różnorodności – współczesne wyzwania” [“School
towards otherness and diversity – the contemporary challenges”],
Leszno, 19th November 2022 265

- Biographical Notes** 275

Wprowadzenie

Czasopismo „Edukacja Międzykulturowa” już od ponad dziesięciu lat stwarza płaszczyznę rozwoju idei międzykulturowości, wymiany doświadczeń, integracji działalności badaczy skupionych wokół tej problematyki w ośrodkach akademickich w Polsce i za granicą. W czasie popandemicznym i od ponad roku doświadczanego kryzysu migracyjnego związanego z uchodźstwem wojennym na znaczeniu zyskują, a także aktualne pozostają obszary podejmowanych badań, analiz, rozważań teoretycznych, które prezentowane są w tym numerze oraz od samego początku istnienia serii wydawniczej. Konfrontując treści zawarte w tekstach naukowych z życiem codziennym, odnaleźć możemy ich aktualność i korzystać z kategorii opisowych do wyjaśniania zjawisk oraz doświadczanej rzeczywistości społecznej.

W numerze 1 z 2021 roku w czasopiśmie „Edukacja Międzykulturowa” Profesor Tadeusz Lewowicki przestrzegał przed „falą źle pojmowanych patriotyzmów, szowinizmu, ksenofobii, nawet neofaszyzmu, która od kilku lat przetacza się przez różne regiony świata (w tym także niektóre państwa europejskie) i które nie zapowiadają dobrych zmian (Lewowicki, 2021). Wydarzenia z ostatnich lat – pandemia COVID-19, agresja Rosji na Ukrainę – wstrząsnęły i nadal poruszają ludźmi w Europie i w świecie. Dlatego – jak zauważa Tadeusz Lewowicki – jeszcze bardziej potrzebne są starania o trwanie i rozwój edukacji międzykulturowej, która sprzyja poznawaniu i rozumieniu Innych i ich kultur, przyjaznemu współdziałaniu i pokojowi (Lewowicki, 2021).

W aktualnym numerze kwartalnika prezentujemy artykuły i rozprawy teoretyczne, komunikaty z badań, jak również opisy praktycznych działań w zakresie edukacji międzykulturowej podejmowanych w cieniu wojny.

Motyw przewodni tego numeru czasopisma został zaprezentowany w teście przez Jerzego Nikitorowicza. Autor w przedstawionych przykładach twórczej biografii akcentuje rolę dostrzegania i doświadczania kultur, konfliktów, negocjowania i godzenia wartości, wzorców, norm przez ludzi żyjących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Również w dziale *Artykuły i rozprawy* zamieszczono artykuł Ewy Kozik o postawach antychodźczych uczestników social mediów.

Dział *Edukacja międzykulturowa na świecie* otwiera artykuł Anny D. Weissbrot-Koziarskiej, Inetty Nowosad i Justyny Michniuk, w którym autorki podjęły próbę identyfikacji założeń formalnoprawnych z ich realizacją, rozpoznania ograniczeń, ale też dyskusji nad kierunkami poprawy istniejącego stanu. W drugim artykule tego działu Joanna Dec-Pietrowska podjęła analizę literatury, międzynarodowych dokumentów, przepisów prawnych i raportów z badań dotyczących realizacji formalnej edukacji seksualnej w wybranych krajach.

W dziale *Komunikaty z badań* znajdują się artykuły prezentujące rezultaty namysłów i badań przynoszące informacje zarówno o stałości, jak i zmianach zachodzących w religijności studentów z Czech, Polski i Słowacji oraz w poczuciu tożsamości polskich studentów (artykuły Barbary Grabowskiej oraz Emilii Żyłkiewicz-Płońskiej), planach życiowych czeskich i polskich studentów (tekst Sławomira Śliwy), empatii przyszłych nauczycieli i ich wrażliwości międzykulturowej (artykuł Danuty Wosik-Kawali i Mariusza Korczyńskiego). Poznajemy również strategie radzenia sobie ze stresem, poczuciem odczuwanego stresu i ocenę ryzyka depresji (artykuł Karola Konaszewskiego, Łukasza Kwadransa, Jolanty Muszyńskiej, Sebastiana Binyamina Skalskiego-Bednarza i Janusza Surzykiewicza).

W dziale *Forum pedagogów międzykulturowych* autorzy artykułów wskazują na potrzebę zredefiniowania kategorii pojęciowych, które w cieniu wojny, w kontekście przemian społeczeństw, ale i niekontrolowanych migracji na terenie Europy nabierają nowych znaczeń. Zdaniem autorek pierwszego tekstu w tym dziale – Marii Balkan, Joanny Dobkowskiej i Urszuli Markowskiej-Manisty – zachodzi potrzeba wypracowania nowych modeli w edukacji międzykulturowej dzieci i młodzieży ze zróżnicowanym kontekstem społeczno-kulturowym. W tej tematyce pozostaje także tekst Przemysława P. Grzybowskiego, w którym autor opisuje doświadczenia bydgoskich nauczycieli pracujących w szkołach różnorodnych kulturowo w pierwszym okresie wojny w Ukrainie. Autor przedstawił praktyczne wskazówki dotyczące pracy nauczycieli w klasach różnorodnych kulturowo, opracowane na podstawie

aktualnych wypowiedzi osób opiekujących się uchodźcami z Ukrainy. Barbara Chojnacka-Synaszko w swoich rozważaniach odwołuje się do trzech wymiarów z teorii trójkąta uczestnictwa, na podstawie, której dokonuje analizy wymiarów uczestnictwa rodziców w przestrzeni szkolnej z uwzględnieniem kontekstu zróżnicowania kulturowego. Anna Odrowąż-Coates w tekście zawarła refleksje na temat rosnącego znaczenia edukacji międzykulturowej w kontekście polskiego piśmiennictwa pedagogicznego. Autorka dokonuje przeglądu czasopism naukowych w Polsce i na świecie, które odgrywają znaczącą rolę w rozwoju edukacji międzykulturowej w piśmiennictwie z obszarów pedagogiki społecznej i pracy socjalnej.

Dział *Praktyka edukacyjna* otwiera tekst Teresy Gizy, która zwraca uwagę na oddziaływanie kultury na zdolność i kreatywność. Analizy z zakresu edukacji międzykulturowej kontynuuje Anna Józefowicz, podejmując w swym opracowaniu problematykę uwrażliwiania na sytuacje wykluczenia społecznego na podstawie wybranej literatury dla dzieci.

W tym numerze czasopisma znalazł się jeden artykuł recenzyjny. Odnosi się on do monografii wieloautorskiej przygotowanej przez Radosława Zenderowskiego: *Lokalne polityki pamięci w mieście podzielonym granicą państwową. Cieszyn–Těšín–Teschen*.

Przedkładany Czytelnikom kolejny numer czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” zawiera także sprawozdanie Piotra Mośka z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Szkoleniowej „Szkoła wobec odmienności i różnorodności – współczesne wyzwania”. Jej organizatorem była Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie im. Króla Stanisława Leszczyńskiego.

Zaprezentowane w czasopiśmie artykuły świadczą o tym, iż nadal „wielokulturowość – chociaż jest zjawiskiem powszechnym – wciąż jednak nie wydaje się dostatecznie »oswojona«, wciąż pozostaje w dużej mierze marnowaną szansą wspólnego tworzenia dóbr kultury duchowej i materialnej, wielostronnej kooperacji, kształtowania warunków szczęśliwego życia ludzi różnych narodowości, ras, wierzeń, kultur. W integrującej się Europie i poddającym się procesom globalizacji świecie sprawy edukacji międzykulturowej stają się jednym z najważniejszych wyzwań” (Lewowicki, 2012, s. 15).

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 „Edukacja Międzykulturowa” stało się możliwe dzięki niezmiennej przychylności i pomocy władz akademickich

Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydziału Nauk Społecznych, Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie oraz Wydawnictwa Adam Marszałek.

Redaktorzy

Barbara Grabowska, Katarzyna Jas i Łukasz Kwadrans

Bibliografia

- Lewowicki, T. 2021. Multiculturalism/multinationalism and multi – and intercultural education – an essay on a meandering tradition and the uneasy modern times (the case of Poland). *Edukacja Międzykulturowa*. **1** (14), ss. 15–66.
- Lewowicki, T. 2012. Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012. *Edukacja Międzykulturowa*. **1** (1), ss. 15–46.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY



Kultura dziedziczona, nabywana i indywidualnie kształtowana w wybranych twórczych biografiach¹

Streszczenie: W artykule przedstawiono problem kształtowania się tożsamości na wybranych przykładach twórczych biografii Michała Głowińskiego i Leona Tarasewicza. W tym procesie jest kultura dziedziczona, kształtowana w domu rodzinnym i środowiskowym, jak indywidualny jest proces integracji z kulturą nabywaną w państwowych instytucjach edukacyjnych, tworzenie dialogu, aby wykreować kulturę bycia, realizacja celów i wartości w wolności pozytywnej i nie świadczenu obywatelskim. W przedstawionych przykładach twórczej biografii autorzy zwracają uwagę na to, co dostrzegają i doświadczają w każdej z kultur, potrafią wyodrębnić konflikty, negocjowanie, godzenie wartości, wzorców, normy w ustawie procesującej kształtowanie się tożsamości. Zwracają uwagę na zaangażowanie i refleksje projektu tożsamości, świadome i odpowiedzialne wybory treści z każdej kultury, egzystencjalny motyw radości życia, bycia w grupie z sobą, co jest szczególnie ważne w edukacji międzykulturowej.

Słowa kluczowe: kultura, tożsamość, znaczenie, późniejsza biografia, edukacja międzykulturowa

* * *

Twórcze biografie traktuję jako wynik świadomej negocjacji, ustawiczne prowadzenie dialogu wewnętrznego w celu zrozumienia i godzenia kultury odziedziczonej domu rodzinnego i społeczności lokalnej z kulturą nabywaną w państwowych instytucjach edukacyjnych oraz z kreującą się w wyniku powyższego kulturą potrzeb, aspiracji, dążeń i planów indywidualnych.

¹ Tekst wygłoszony na XI Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym w Poznaniu „Przesilenie. Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami”, w sekcji VI „Wielokulturowość, pluralizm wartości i przemiany kultury współczesnej”.

Z prowadzonych od wielu lat analiz i badań w środowiskach zróżnicowanych kulturowo zauważam szczególnie istotny dla edukacji międzykulturowej problem godzenia tych trzech kultur w procesie rozwoju człowieka, w ustawicznym procesie kształtującej się tożsamości kulturowej (Nikitorowicz, 2000, 2005). Istotą jest świadomość przeżyć i doświadczeń wydobywanych z pamięci w zakresie wartości dziedzicznych i nabywanych jako najwyższy poziom rozwoju psychicznego, charakterystyczny dla człowieka (Sztompka, 2002, ss. 28–29). Dokonywany namysł nad podobieństwami i różnicami między nimi, prowadzony dialog wewnętrzny i zewnętrzny w kontekście ustalenia priorytetów, hierarchii wartości, norm i wzorców, ukierunkowują w efekcie ku refleksyjnemu projektowi tożsamości. W tym kontekście szczególnie wartością są między innymi próby łagodzenia konfliktu między tymi trzema kulturami, wybory i rezygnacje z pewnych elementów danej kultury, jak też posłuszeństwo wobec jednej, a ignorowanie zasad i wartości innej, wskazywanie na potrzebę określonych działań na rzecz jednej, chociażby z powodu zagrożenia jej istnienia i rozwoju, odpowiedzialności za jej kształtowanie itp.

Uważam, że w biografjach twórczych dochodzi do szczególnej pracy nad „przepracowaniem” ofert powyższych kultur, z wyraźnym ukierunkowaniem ku kulturze indywidualnie kształtowanej. Stąd świadomość w tym zakresie traktuję i postrzegam w kontekście aksjologicznym (wartości) i teleologicznym (cele), ale także epistemologicznym. Jestem przekonany o znaczeniu treści kultury rodzimej i doświadczanej w instytucjach państwowych, przekazywanej, odbieranej, przyswajanej, kultywowanej, sposobach korzystania z niej, następnie przekraczania jej granic lub zamykania się w granicach określonej kultury. Chciałbym także zauważyć aspekt ontologiczny związany z licznymi problemami bycia i realizowania się we współczesnym świecie, funkcjonowania wobec wielorakich zagrożeń w mikro-, mezo- i makrostrukturach, ukierunkowania ku świadomej integracji wskazanych kultur.

Powyższy stan świadomościowy rodzi wielki problem tożsamości osoby, a także narodów i ich kultur, stąd ta kategoria związana jest z zasadą porządku świata, jego istnienia i ciągłości kultury (Nikitorowicz, 2022, ss. 21–38). Siła bycia Innym kulturowo to dramat i radość, który wzmagą potrzebę formułowania ważnych obecnie pytań egzystencjalnych, między innymi takich, jakie formułowała Barbara Skarga (2009, s. 384): „(...) czy można zanegować to doświadczenie siebie samego, pragnienie utrwalenia odrębności i własnego Ja lub doświadczenie samotności, w którym Ja tak dotkliwie się sobie ujawnia? Czy można zanegować doświadczenie siebie samego, kiedy się budzi

przez winę i wstyd? Czy wreszcie można zanegować sens tego uporczywego poszukiwania siebie?”

Uważam, że tylko indywidualna świadoma „sobość” może przeciwstawić się płytkiej tożsamości (godne postrzeganie siebie połączone z odpowiedzialnością za rodzimą grupę). W procesie kształtowania się tożsamości poszukujemy i odkrywamy siebie, próbujemy radzić sobie z wieloma wyborami. Tożsamość to nasza indywidualna kwestia starań, ustawicznej pracy, rozterek i wyrzeczeń. Nie ulega wątpliwości, że współczesny świat powoduje coraz częściej i coraz liczniejsze sytuacje uwikłania tożsamościowego, z jednej strony potrzebę funkcjonowania i zachowania granic tożsamościowych, z drugiej zaś potrzebę, częstokroć konieczności ich przekraczania. Edukacja międzykulturowa jest zobowiązana do przedstawiania dowodów w tym zakresie, przykładów związanych z kreowaniem harmonii tożsamościowej, mediacją wewnętrzną, do uczenia umiejętności prowadzenia dialogu wewnętrznego, refleksyjności w zakresie samowiedzy.

Przykłady, do których się odwołam, można określić z jednej strony poszukiwaniem mocnego gruntu, ostoji tożsamościowej, z drugiej zaś przezwyciężania chaosu różnic poprzez dokonywaną negocjację w kontekście wskazanych wyżej kultur, aby nie separować się, nie żyć na marginesie społecznym, nie popaść w nicość. Sądzę, że dostarczanie takich dowodów pozwala zrozumieć złożoność procesów w kształtujących się biografiach ludzkich, przezwyciężać konflikty zewnętrzne i wewnętrzne, zauważyć ich znaczenie i potrzebę interpretacji w kontekście pogranicznego funkcjonowania treściowego, interakcyjnego i osobowego, związanego ze stanami i aktami świadomości jednostek ludzkich (Nikitorowicz, 2005, 2009). Poza tym za szczególnie istotny w ostatnim okresie uważam problem posłuszeństwa, nadposłuszeństwa i nieposłuszeństwa obywatelskiego (Gros, 2019) oraz wolności negatywnej i pozytywnej (Berlin, 2000).

Frederic Gros wychodzi od pytania o posłuszeństwo, ponieważ nieposłuszeństwo, w obliczu absurdu i irracjonalności świata, jest czymś oczywistym. Dlaczego jesteśmy posłuszni, jak jesteśmy posłuszni, podlegli, zgodni, konformistyczni, rezygnujący z prawa do oporu, niewysłuchujący się w głos sumienia? Problemem szczególnym jest posłuszeństwo absolutne; bezwarunkowe, automatyczne, charakteryzujące się pragnieniem służenia, związane z uwielbieniem przywódcy, podziwem, oczarowaniem, fascynacją itp. Podobnie jest z wolnością negatywną – pasywną w ujęciu Berlina, zwalniającą z odpowiedzialności i potrzeby działania, rozbudowującą roszczeniowość w różnych wymiarach tożsamości, w odróżnieniu od wolności pozytywnej – aktywnej,

która nie godzi się na podporządkowanie, zawłaszczanie i odwołuje się do autonomii i podmiotowości. Stąd istotnym problemem edukacyjnym jest refleksja w zakresie udzielania kredytu zaufania kulturze dominującej, większościowej, nad tym, jak nie być nadposłusznym, a refleksyjnym, myślącym, wolnym i odpowiedzialnym za powierzone zadania w kontekście własnego sumienia. Sumienie, jak wskazywał ks. Józef Tischner (2005, s. 17), „(...) stanowi w człowieku rzeczywistość samodzielną, trochę jak rozum i wola. Człowiek może ćwiczyć wolę i rozum, może też zaniedbywać ćwiczenia, podobnie może słuchać swego sumienia, zagłuszać je, może się go wyrzekać. Sumienie jest głosem, który woła wewnątrz człowieka”.

* * *

Jedną historię procesu świadomego integrowania kultury dziedziczonej, nabywanej i kształtowanej, tym samym procesu kreowania siebie zgodnie z własnym sumieniem, pogranicznym funkcjonowaniem, nieposłuszeństwem obywatelskim i wolnością pozytywną, zaczerpnąłem z „opowieści biograficznej”, jak określił swoją pracę sam autor, Michał Głowiński (2010), obecnie emerytowany profesor, urodzony w 1934 roku w Warszawie, wieloletni pracownik naukowy w Instytucie Badań Literackich PAN, teoretyk literatury, współautor „Słownika terminów literackich”, analityk języka propagandy PRL. Drugą zaś z wywiadów, które udzielał w ostatnich latach Leon Tarasewicz, także profesor, urodzony w 1957 roku w Waliłach, w województwie podlaskim, przy granicy białoruskiej. Profesor Leon Tarasewicz pracuje w Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie i jest jednym z najwybitniejszych malarzy współczesnych, wielokrotnie nagradzanym, ambasadorem województwa podlaskiego, a wizerunek żubra wykonany przez niego jest logo tego województwa.

W jednym i drugim przypadku prowadzona autonarracja jest ukazaniem i interpretacją rzeczywistości, w której się znaleźli jako dzieci, dziedzicząc tradycje, język, kulturę rodziny i społeczności, w której przyszli na świat, a następnie jako osoby dojrzałe, realizujące się w różnych rolach, pełniąc różne funkcje w strukturach społecznych. Pierwszy z nich przyszedł na świat w rodzinie pochodzenia żydowskiego, drugi w rodzinie pochodzenia białoruskiego. W obu przypadkach kultura dziedziczona była kulturą narodowej grupy mniejszościowej. Ich narracje można potraktować jako rozliczenie się z doświadczoną traumą kultury dziedziczonej, postrzeganej przez grupę dominującą jako niższą, gorszą, funkcjonującą na marginesie kultury państwowej. W prowadzonych narracjach rozliczali się ze światem, który w ich pamięci pozostawił trwały ślad, naznaczając ich i decydując o ich dalszym

losie, o odbiorze i usytuowaniu w mikro-, mezo- i makrostrukturach.

W kulturę odziedziczoną, nacechowaną z jednej strony poczuciem swojskości, szacunkiem do tradycji i wartości rodzimych, wkroczyły wartości i zasady niszczące te pierwsze, uświęcone tradycją, znane i uznawane w ich środowisku rodzinnym i lokalnym. Kultura państwowa przekazywana w szkole nie odwoływała się do ich rodzimej kultury, a podważała ją, marginalizowała i odrzucała jako gorszą, nieistotną w rozwoju. Wskazywała, kim mają być, jak funkcjonować w roli ucznia i innych rolach społecznych, nie odwołując się do ich wartości rdzennych, jak określał je Jerzy Smolicz (1990). Ta narzucana kultura przez instytucje edukacyjne ukształtowała w nich potrzebę świadomego dialogu (wewnętrznego i zewnętrznego), potrzebę formułowania licznych pytań: kim jestem, kim chcą inni, abym był, kim ja chcę, dlaczego, na czym mi zależy, czy i jak się realizuję, jak i kiedy skorzystam z kultury, w której przyszedłem na świat? itd.

Michał Głowiński (2010) wskazuje, że z wczesnego dzieciństwa pamięta dom otwarty, religijność umiarkowaną, która była gwarancją życia w zgodzie z tradycją niejako z góry daną, czymś oczywistym, obowiązującym w niezmienionej formie. Był to warunek podstawowy, jeśli się chciało pozostać sobą i nie udawać kogoś innego. „O porzuceniu judaizmu nigdy mowy nie było, nie mieściło się to po prostu w głowie, tak zasadnicze zmiany traktowane były jako wchodzenie w cudzą skórę, udawanie, życie w kłamstwie” (2010, s. 14). Nie było także mowy o zmianie wiary, rezygnowania z żydowskiej tożsamości. Wszystko jednak zmierzało ku temu, aby przygotować dzieci do życia w nowoczesnym otwartym świecie, wolnym od ograniczeń, które narzucała żydowska tradycja (dzieci uczęszczały do polskich szkół, nie znały i nie uczyły się jidysz). Podkreśla, że u dziadków była kuchnia koszerna, ale u rodziców, w jego domu już nie. Mezuzah u jednych była, u innych nie, ale małżeństw mieszanych nie pamięta w swojej rodzinie. Dziadkowie określali się polskimi Żydami, podobnie ich dzieci. Polskę traktowali jako kraj jedyny, który mają, z którym się identyfikują i jak wszyscy obywatele mają prawo do życia jego sprawami. Nikt nie czuł się na ziemiach polskich gościem, żyjąc na nich od wieków. „Bycie stąd znaczyło włączenie się w życie, uczestnictwo w wydarzeniach bieżących, reagowanie na to, co się dzieje. A nie tylko przyglądanie się z łoża gościa” (Głowiński, 2010, s. 21). Nikt nie myślał o opuszczeniu Polski, traktowano ją jako swój kraj, taki, w którym się zwyczajnie wie, gdzie swój żywot i w którym się umrze, kraj, w którym wyznaje się swoją wiarę i żyje według zasad, jakie uznaje się za własne, kraj, w którym można normalnie pracować, mimo różnic w obyczajach i w widzeniu świata, mimo

tego, że modlitwy wznosi się w synagodze i obchodzi własne święta, podczas gdy ogromna większość sąsiadów i znajomych odwiedza kościoły i w inne dni świętuje” (Głowiński, 2010, s. 13).

Leon Tarasewicz wskazuje: „...w czasach mojego dzieciństwa i młodości z językiem białoruskim wiązało się poczucie jakiegoś strachu i wstydu” (Czyńska, 2021, s. 6). „W szkole mówili, że białoruski przeszkadza w nauce rosyjskiego, nauczycielka straszyla, że będą problemy na egzaminie. Rodzice musieli co roku pisać oświadczenie, że zgadzają się na nauczanie dziecka języka białoruskiego. Białoruski był nieobowiązkowy. ... Uprosiłem matkę, żeby mnie wypisała z białoruskiego” (Czyńska, 2021, s. 7).

Ukierunkowanie ku asymilacji było wyraźne wobec składania corocznych oświadczeń przez rodziców, braku motywacji do nauki języka przodków i traktowania kultury tej grupy mniejszościowej jako gorszej, nieuznawanej w systemie edukacyjnym państwa. Jako dziecko nieświadome wartości tego elementu kultury wolał się wypisać z nauki białoruskiego i grać w piłkę z kolegami, w odróżnieniu od Michała Głowińskiego. Problemem była świadomość rodziców i ich przekonanie o potrzebie kultywowania kultury przodków. Tarasewicz nie miał takiego zaplecza kulturowego, ekonomicznego i intelektualnego jak Głowiński. „Jeśli chciałem coś zobaczyć, poznać, to musiałem sam, bo przecież rodzice nie mieli tego całego zaplecza, żeby mnie edukować. Wpoili nam podstawowe zasady, żeby nie kraść, być uczciwym, resztę trzeba było wypracować samemu. A mnie gnało do świata, byłem ciekaw tego, co poza obejściem” (Czyńska, 2021, ss. 49–50). W czasie studiów w Warszawie skontaktował się z Jerzym Turonkiem, którego ojciec był działaczem mniejszości białoruskiej w Polsce międzywojennej, a on sam badał historię białoruskiego ruchu narodowego, wydał pracę na temat białoruskiego szkolnictwa na Białostocczyźnie. Właśnie on, a następnie Sokrat Janowicz, Jerzy Nowosielski, Jan Maksymiuk, Jerzy Geniusz pomogli uświadomić, że nie żyje w próżni, że obok są ludzie ze świadomością białoruską. Tak kształtowała się świadoma potrzeba odbudowania białoruskiego świata, poczynając od okresu studiów w Warszawie, działalności w Białoruskim Zrzeszeniu Studentów. „...to wszystko wzięło się z konieczności odbudowania białoruskiego świata tak, żeby mi pasował do tego, co miałem dookoła siebie. Bo nic mi nie pasowało. ...W szkole co innego, w domu co innego. Pamięć ludzka, doświadczenia – jedno, a drugie to odgórnie narzucona narracja” (Czyńska, 2021, s. 28). „Zacząłem odbudowywać tę białoruskość: historię i literaturę. Musiałem ją dopasować, bo przecież żadna wiejska społeczność, żaden chłop nie ma świadomości narodowej. ...jak już znaleźliśmy się w mieście, na przy-

kład tu, w Warszawie, automatycznie zaczęliśmy się organizować”. „Byłem emigrantem z Białostoczczyzny. Gdybym został w Warszawie, to dalej bym się nim czuł. Obcość, poczucie inności. Nie rozmawiało się o tym, bo z kim? Nie składał mi się świat w jeden kawałek. Mówiłem po polsku, ale Polakiem się nie czułem. Swoich szkół nie mieliśmy, a rodzice mało potrafili przekazać. Nic mi do siebie nie pasowało” (Czyńska, 2021, s. 29).

W zwierzeniach Tarasewicza zauważalna jest silna determinacja rewitalizacji białoruskości, potrzeba wzmożonej pracy, nadrabiania straconego czasu poprzednich pokoleń, które nic nie wniosły, przyjmując narzuconą narrację w Polsce międzywojennej i w Polsce Ludowej, nadposłuszeństwo wobec władz rządzących, wolność pasywną. Jego przodkowie funkcjonowali w kulturze odziedziczonej wśród swoich, ze swoimi, godząc się na wskazywane wartości i zasady obywatelom z grup mniejszości narodowych. Zwraça uwagę na uległość rodziców wobec zarządzeń i przepisów administracji państwowej, na przykład nadposłuszeństwo ojca w urzędzie gminy. „Jestem ochrzczony w cerkwi jako Leoncjusz. Ale ojcu w gminie powiedzieli, że nie ma takiego w spisie imion polskich (jak u Barei w *Misiu* – nie ma takiego miasta Londyn – jest Łądek, Łądek Zdrój) ...ojciec, jako posłuszny obywatel pozwolił wpisać do aktu urodzenia imię Leon. ... Według urzędu jestem Leonem, a według cerkwi Leoncjuszem” (Czyńska, s. 25). Podkreśla, że u siebie, w swojej społeczności, jest Lonikiem. Trzy imiona funkcjonują – cyfra doskonała. Jeżeli można wskazywać na wyraźną działalność rewitalizującą wartości przodków przez Tarasewicza, niegodzenie się na działania asymilacyjne władz, to w przypadku Głowińskiego miało miejsce utajnianie kultury rdzennej.

W narracji Głowińskiego okres wojny to getto i związany z nim lęk oraz ustawiczny strach wywoływany egzekucjami, marszowym śpiewem oddziałów niemieckich, stukotem podkutek butów. Najstraszniejsze przeżycia z czasów Zagłady, które utkwiły w jego świadomości, to pobyt na Umschlagplatzu, lęki przed szmalcownikami, przerażenie, zastraszenie, ustawiczne poczucie zagrożenia i bezradność. Ucieczka z getta niewiele zmieniła w przypadku ośmioletniego dziecka. „...zatknięcie się ściganego po aryjskiej stronie Żyda z Niemcem kończyło się niemal bez wyjątku śmiercią, śmierć znaczyło. W pewnych przypadkach kontakt z tym lub innym Polakiem również zamykał się śmiercią, bo ten był donosicielem, szantażystą, szmalcownikiem lub członkiem skrajnie nacjonalistycznej organizacji, uważającym każdego Żyda za wroga Polski, z jakim należy bezlitośnie się rozprawić” (Głowiński, 2010, s. 87). Stawał się, jak relacjonuje, istotą przerażoną, coraz bardziej ner-

wową i w coraz wyższym stopniu opanowaną przez strach. Czuł się jak zaszczute zwierzę, bał się wszystkiego, nasłuchując, obawiając się wszystkich. Píše o syndromie ślimaka. „W każdej chwili chciałem żywić przekonanie, że mogę się zamknąć w skorupie i nie wystawić na zewnątrz niczego, co do niego należy – to łagodziło poczucie zagrożenia... ale wiedziałem, że ślimak może być unicestwiony, gdy znajduje się wewnątrz muszli” (Głowiński, 2010, s. 79). Przedstawia potrzebę perfekcyjnego opanowania nowego, fikcyjnego życiorysu, zapoznanie się z zasadami katolicyzmu, opanowanie modlitw itp. Wskazuje na pomoc Ireny Sendlerowej, Jana Józefa Lipskiego, określając ich laickimi świętymi, przedstawia ustawiczną zmianę miejsca ukrywania z obawy przed szmalcownikami, przeżywanie rozstania z matką (zagubienie, samotność, bezradność). „Ukrywanie się w Radziwiłłowie stanowiły czas pustoty... brak szachów, atlasu, książek, brak rozmów prowadzonych przez dorosłych. Byłem cieniem matki, nie dawało to poczucia bezpieczeństwa, ale świadomość, że jesteś przy osobie najbliższej, troskliwej, oddanej. ... Wydawało mi się, że w tym okresie nie tylko przestałem się umyślowo rozwijać, domniemywałem, że zaczął się proces odwrotny – cofania się” (Głowiński, 2010, s. 77). Skazany na milczenie i intensywną samokontrolę, stale głodny, żyjąc w ciągłym zagrożeniu, opuścił klasztor w Turkowicach w sierpniu 1945 roku. Jak píše, Zagłada pozostała w nim, przybierając różne kształty. O ocaleniu zdecydowała ofiarność oraz poświęcenie ludzi dobrej woli i niebywałej odwagi. Podkreśla, że przykładem i symbolem jest Irena Sendlerowa, w odróżnieniu od księdza katechety prowadzącego lekcje religii. „Nauki udzielane dzieciom przez tego osobnika w sutannie były przede wszystkim nieustannymi seansami nienawiści. Nienawiści do Żydów w żaden sposób nieograniczonej, pozbawionej zahamowań, chciałoby się powiedzieć – totalnej” (Głowiński, 2010, s. 115). To spowodowało, że w czerwcu 1947 roku został pobity przez kolegę z klasy, który powiedział, z jakich powodów to czyni, powtarzając argumenty księdza katechety, z którymi zapoznał się na prowadzonych przez niego lekcjach religii (Głowiński, 2010, s. 116) wskazuje, że to pobicie miało istotne znaczenie w postrzeganiu siebie. „...rodziło przekonanie, że nigdy nie opuszczę kręgu obcości, w którychmi wbrew własnej woli się znalazłem, że na zawsze pozostanę napiętnowany”. Píše, że uczestniczenie w lekcjach religii stało się silnym przeżyciem traumatycznym i skłoniło do antyklerykalizmu, uciekania od ludzi, utrwalając lęki i autoocenę, że Żyd jest kimś marnym, gorszym. Przedstawia rzeczywistość powojenną tak, jakby była pomyślana tak, aby każdy kontrolował każdego, aby wszyscy kontrolowali wszystkich. Stąd o sobie nic nie mówił, o rodzinie, losach, głównie z powodu lęków wy-

niesionych z czasów Zagłady. „Nie wspominałem o żydowskim pochodzeniu, choć wielu z tych, którzy mieli ze mną ściślejsze, bądź luźniejsze kontakty, domyślało się go lub żywiło w tej materii pewnością. „...Milczenie, zamrażanie wszelkich wspomnień, ich nieupublicznianie, było rozwiązaniem, jeśli nie najlepszym, to jednym możliwym. Fikcyjnej biografii tworzyć nie chciałem, nigdy tego nie robiłem. Nie zamierzałem udawać kogoś innego niż jestem” (Głowiński, 2010, s. 177).

* * *

Chciałbym zwrócić uwagę na teleologię, na cele, którymi się kierowali, kultuwując wartości odziedziczone (działalność rewitalizująca w sprzyjającej sytuacji społeczno-politycznej u Tarasewicza, działalność utrzymująca, ochraniająca, w nieprzyjaznej, wrogiej, sytuacji społeczno-politycznej u Głowińskiego). Szczególnie istotny w obu biografiach jest problem ontologiczny i egzystencjalny, umiejętność radzenia sobie z problemami, aktywność i twórcze działania, aby nie rezygnować z kultury odziedziczonej, ukierunkować się ku wolności pozytywnej, funkcjonując w strukturach państwa.

Tarasewicz odnajduje siłę w kulturze indywidualnej, w potrzebie bycia i odbudowania świata, który zanikał (kontekst ontologiczny i epistemologiczny), skupia się na realizacji wolności pozytywnej. Głowiński moc i siłę utrzymania swojej odziedziczonej tożsamości czerpie z wzorców przekazywanych w rodzinie, zdając sobie sprawę z kultury, która utrzymuje się, funkcjonuje w nim duchowo. Refleksje ontologiczno-epistemologiczne ukierunkowały ku kształtowaniu się silnej aksjologii. „A może wcale nie jestem gorszy, ale – przeciwnie – lepszy? Wiem o sobie to, czego inni nie wiedzą, znam swoje walory! Przynależność zaś do tych pogardzanych, potępianych i tępionych Żydów nie musi skazywać mnie na marność, może nawet mnie wywyższać” (Głowiński, 2010, s. 118).

Powyższy stan w postrzeganiu siebie dobrze oddają słowa Skargi (2009, s. 384). „Nie jestem biernym przedmiotem światowych sił, lecz czynnym podmiotem, który co prawda tym siłom ulega, lecz ma możliwość oporu, a nawet niekiedy władzy”.

Głowiński (s. 517), zastanawiając się, co odpowiedziałby, gdyby go ktoś zapytał, za kogo się uważa, kim jest, pisze: „Z pewnością odmówiłbym odpowiedzi jednoznacznej, stwierdzającej: jestem tym i tylko tym, wszystko jasne, koniec kropka. Raczej bym sprawę rozważał, roztrząsał różne możliwości”. Zwraca uwagę, że takie klasyfikowanie, przypisywanie jest bezpodstawne, gdyż w Jego przypadku względy religijne nie odgrywają większej roli. Szcze-

gólnie wartościowe edukacyjnie jest zwrócenie uwagi na okoliczności, które powodują, kim bardziej się czuje, za kim się bardziej opowiada. Jeżeli postrzega tendencje antysemickie, staje się Żydem, co szczególnie istotne jest dla demokracji i obywatelskości. Jeżeli nie styka się z antysemityzmem, jak pisze, prawie zapomina, problem staje się nieistotny.

Tarasewicz uważa się za Białorusina z polskim obywatelstwem, zwracając uwagę: „W rubryce dotyczącej znajomości języków wschodnich i zachodnich wpisałem, że z języków zachodnich to język polski bardzo dobry, angielski dobry. ...Przy językach wschodnich wpisałem, że bardzo dobry białoruski, dobry rosyjski i dostateczny ukraiński. Co pokrywało się z rzeczywistością. ...Przecież ja się polskiego uczyłem dopiero w podstawówce. Na przerwach i tak gadało się po białorusku”.

* * *

Sądzę, że kreowanie się twórczych tożsamości wiąże się z przełamywaniem schematów, stereotypów, uprzedzeń, interpretacją mitów, a przede wszystkim z szacunkiem do wartości, wzorców, norm rdzennych, ze świadomością ich siły rozwojowej, wysiłkiem i trudem ich włączania w kształtującą się ustawicznie tożsamość. Istotne – moim zdaniem – jest miejsce, w którym się żyje, przestrzeń pogranicza kultur, a przede wszystkim świadomość granic i pograniczy, co pozwala na możliwości rozbudowywania wspólnot, powstawania nowych więzi w wyniku przekraczania granic, zachodzących interakcji, poznawania i włączania nowych treści do własnej kultury, funkcjonowania w dwóch kulturach itp. Świadomość pograniczy wiązała się z zauważaniem innych, ich kultury, często z rezygnacją z narzucania innym skrajnych poglądów czy schematów myślowych. Uczyla współistnienia, współpracy, życzliwości, otwartości i tym samym stwarzała mniejsze przyzwolenie na obojętność, nietolerancję i megalomanię (Nikitorowicz, 2017, 2020). Jak wskazywał ks. Józef Tischner (2019, s. 120), na granicy – pograniczu można zgłupieć albo zmądrzeć. „Kto głupi, a postawi się go blisko granicy, to zostanie jeszcze głupszy, a kto mądry ten zobaczy wielkie horyzonty i wielki świat. ...pogranicze może człowieka albo zawęzić, albo poszerzać”.

We wskazanych wyżej twórczych biografiach uruchomiony został egzystencjalny motyw radości życia, wprowadzono w życie i stosowano zasadę bycia w zgodzie z sobą, niezbywalnym zakresem tożsamości dziedziczonej, jej podstawą-podwaliną, na której kształtowano indywidualne odczytywanie świata, funkcjonowanie w nim i tworzenie na nim. Bazując na wartościach, symbolach, wzorcach własnej wspólnoty, najczęściej osoby te musiały płynąć

pod prąd, stawać w wietrze myśli, jak mawiała Hannah Arendt, czy korzystać z platońskiego wskazania „sztuki mądrych rozmów” lub Heideggerowskiego „zapytywania”. Mobilizując innych do bycia sobą, dając przykład, jak być sobą, budziły u jednych podziw i szacunek, u drugich niechęć, a nawet wrogość.

Bezspornie na wartościach kultury dziedziczonej, jej tradycjach winny być oparte działania związane z przekazem ofert kultury państwowej. Miało jednak i ma nadal miejsce ignorowanie i marginalizowanie jej wartości i zasad, a nawet celowe i świadome jej niszczenie jako zagrażającej kulturze państwowej. Przykładem mogą być niszczycielskie działania wobec kultury Pierwszych Narodów przez osadników na kontynencie amerykańskim. Osadnicy przyjechali pomnażać majątek, nie rozumieli ludzi żyjących zgodnie z cyklem natury. Kanada, dumna obecnie z wielokulturowości, w przeszłości finansowała prawie przez dwa stulecia szkoły z internatem prowadzone głównie przez Kościół katolicki dla rdzennych dzieci. Tępieno w nich wszystko to, co było w ich kulturze rodzimej, „wybijano” z dzieci ich język rodzimy, niszczone stroje, zakazywano śpiewu, tańców itp. „Tradycyjną kulturę i wierzenia uważali za barierę na drodze ku zbawieniu. Zależało im na wprowadzeniu własnej etyki pracy i nowego systemu kontroli. ...Wpajanie nauk szło na marne, bo dzieci nadal były zanurzone w kulturze rodziców” (Gierak-Onoszko, s. 88). Pozbawiano tożsamości, nie pozwalając używać imion, zastępując je numerami. Za nieprzestrzeganie ustalonych zasad ukierunkowanych ku pełnej asymilacji bito pasem, batem, pejczem, molestowano, stosowano krzesło elektryczne, wykorzystywano seksualnie itp. Dopiero po dwóch wiekach nastąpiło zrozumienie, że zaburzony rytm życia Pierwszych Narodów, inną etyką pracy i wychowania dzieci poza ich rodzinami, nie przyniósł efektów, a działalność asymilacyjna wprowadzana przemocą przyniosła odwrotne efekty.

Powyzszy przykład niszczenia możliwości kreowania twórczej tożsamości na bazie dziedzictwa przodków należy obecnie odnieść do rządu Federacji Rosyjskiej, społeczeństwa rosyjskiego, które kierując się ideą mocarstwowości nie uznaje prawa Ukrainy do samostanowienia, podważa i nie uznaje języka ukraińskiego, państwowości, bogatej historii tego narodu, tradycji zapisanych w historii i pamięci Ukraińców, ich wartości i bohaterów walczących o wolną i niezależną Ukrainę od wieków. Podobnie wywozi się dzieci z Ukrainy z zamiarem asymilacji, wskazując, że ratuje się je przed nacjonalizmem ukraińskim.

Bibliografia

- Berlin, I. 2000. *Cztery eseje o wolności*. Warszawa: PWN.
- Czyńska, M. 2021. *Nie opuszczam rąk. Rozmowa z Leonem Tarasewiczem*. Wołowiec: Wydawnictwo „Czarne”.
- Gierak-Onoszko, J. 2019. *27 śmierci Toby’ego Obeda*. Warszawa: Wydawnictwo „Dowody na Istnienie”.
- Głowiński, M. 2010. *Kręgi obcości. Opowieść biograficzna*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Gros, F. 2019. *Nieposłuszeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo „Czarna Owca”.
- Nikitorowicz, J. 2000. Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości. Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J. 2022. Dramaty tożsamości wpisane w pogranicze kultur. Implikacje edukacyjne. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (16), ss. 21–38.
- Nikitorowicz, J. 2005. *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. 2017. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nikitorowicz, J. 2020. *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Smolicz, J. J. 1990. *Kultura i nauczanie w społeczeństwie etnicznym*. Warszawa: PWN.
- Skarga, B. 2009. *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Sztompka, P. 2002. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Tischner, J. 2005. *Etyka solidarności oraz homo sovieticus*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Tischner, J. 2019. *Mądrość człowieka gór*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.

Inherited, acquired and individually shaped culture in selected creative biographies

Abstract: The problem of identity forming is presented in the article on selected examples of creative biographies. The author points out how important in this process is the inherited culture, shaped in the family home and in the local environment. He also indicates how difficult the process of integration with the culture is when this culture is acquired in state educational institutions, conducting an internal dialogue to create an individual culture of being, achieving goals and values in positive freedom and civil disobedience.

In the presented creative biographies, the author draws attention to the awareness of experiences and experiences in each of the cultures, to the ability and skill to resolve conflicts, negotiate, reconcile values, patterns, norms in the constant process of identity forming. The author draws attention to the development of a reflective identity project, conscious and responsible choices of content from each culture, the existential theme of the joy of living, being in harmony with oneself, which is particularly important in intercultural education.

Keywords: culture, identity, awareness, creative biographies, intercultural education

Translated by Andrzej Nikitorowicz



Postawy antychodźcze uczestników social mediów a cele edukacji międzykulturowej

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zaobserwowanych w Internecie postaw antychodźczych, które ukazują wpływ przestrzeni wirtualnej na kształtowanie się opinii na temat uchodźstwa. Dane zebrane podczas badań etnograficznych w okresie 2015–2019 dotyczą postaw, zachowań oraz narracji negujących przyjmowanie uchodźców z Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej, a także oddolnej krytyki internautów wobec udzielania schronienia uchodźcom na obszarze Polski. Media społecznościowe (*social media*) zostały ukazane jako narzędzie wyrażania społecznego sprzeciwu wobec perspektywy przyjmowania uchodźców na teren Polski. Wśród danych zastanych pojawiły się treści będące pośrednią lub bezpośrednią negacją celów edukacji międzykulturowej. Analizie zostały poddane treści zamieszczone na platformie Facebook na stronie „Nie dla islamizacji Europy”, której funkcjonowanie skupia się na informowaniu oraz komentowaniu zdarzeń związanych z tak zwanym kryzysem migracyjnym. Materiał badawczy obejmuje dane z 2018 roku – okresu, w którym uwaga twórców niniejszego medium skupiła się na potencjalnie negatywnych konsekwencjach przyjmowania uchodźców do Europy.

Słowa kluczowe: migracje, uchodźstwo, social media, edukacja międzykulturowa, kultura włączenia, netnografia, cyberprzestrzeń, dyskurs

Wprowadzenie

Współcześnie pedagogika międzykulturowa zajmuje się problemami edukacyjnymi społeczeństw wielokulturowych, a u podnóża jej epistemologii znajduje się „Ja” w relacji do „Innego/Obcego”, którego kulturowy *ethos* stanowi dla „Ja” nieobojętny przedmiot analiz, obserwacji, konfrontacji i interpretacji

(Grzybowski, 2015, ss. 17–18). Interpretacja zachowań „Innego/Obcego” jest szczególnie ważna, ponieważ – jak pokazały niniejsze badania – to właśnie interpretacja pozbawiona specjalistycznej wiedzy oraz otwartości, jakiej uczy edukacja międzykulturowa, przyczyniła się do powstania postaw określonych tutaj jako antychodźcze. Makrospołecznym celem edukacji międzykulturowej „jest transformacja świadomości umożliwiająca rozwój poczucia solidarności ogólnoludzkiej oraz budowę demokratycznego i wielokulturowego społeczeństwa obywatelskiego” (Błęszyńska, 2011, s. 41). Do celów mikrospołecznych zalicza się natomiast uwrażliwienie na kwestie kulturowe i przełamywanie barier w relacjach z „Innym/Obcym” oraz zapobieganie powstawaniu postaw etnocentrycznych i ksenofobicznych (Błęszyńska, 2011, s. 41).

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja zaobserwowanych w przestrzeni wirtualnej postaw antychodźczych oraz wskazanie opiniotwórczej roli Internetu. Przedstawione dane dotyczące postaw, zachowań oraz narracji negujących przyjmowanie uchodźców z Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej, a także udzielania im schronienia na obszarze Polski, zostały zebrane podczas badań netnograficznych przeprowadzonych w latach 2015–2019. Media społecznościowe (*social media*) zostaną tutaj ukazane jako przykład oddolnego sprzeciwu wobec perspektywy przyjmowania uchodźców na teren Polski, a także jako przykład negacji założeń i celów edukacji międzykulturowej.

Media pełnią funkcje: komunikacyjne, transakcyjne, rozrywkowe, towarzyskie, edukacyjne i tożsamościowe. Internet wiezie prym wśród wszystkich rodzajów mediów, ponieważ ze względu na swój zasięg i nieograniczoną formę najściślej połączył wszystkie te funkcje (Van Dijk, 2010). Można zadać pytanie: czy Internet jest narzędziem całkowicie opiniotwórczym, czy jedynie przyczynia się do utrwalania pewnych opinii, postaw i światopoglądów? Jednak jeżeli jakaś treść pojawia się w Internecie i nie ulega zapomnieniu, co znaczy, że jest czytana, udostępniana oraz komentowana, można przyjąć założenie, że dzieje się tak dlatego, że treść ta spotyka się z zainteresowaniem oraz aprobatą danej grupy Internautów. Tym samym spełnia ona warunek cenzury prewencyjnej, co znaczy, że **dana treść funkcjonuje w potocznym obiegu, ponieważ jest atrakcyjna, odpowiada społecznym potrzebom, utrwała jakiś system wartości lub dostarcza pożądaną wiedzę, co znaczy, że przestrzeń wirtualna może realnie wpływać na tworzenie się lub utrwalenie pewnych postaw, tak jak ma to miejsce w przypadku prasy lub telewizji.**

Media społecznościowe umożliwiają internautom tworzenie społeczności w cyberprzestrzeni na podstawie zawierania znajomości i bycia z innymi

w nieustannym kontakcie. Media te należą do tak zwanej sieci społecznej (*social network*), czyli struktury skupiającej osoby fizyczne (lub prawne), które łączą się na zasadzie różnych zależności, na przykład pokrewieństwa, przyjaźni, wspólnych interesów, zainteresowań, relacji damsko-męskich, podobnych przekonań, wiedzy i prestiżu (Boyd i Ellison, 2007, s. 211).

Pojęcie netnografii odnosi się do badań etnograficznych prowadzonych w przestrzeni wirtualnej (Kozinets, 2012). Może ona polegać na przeprowadzeniu wywiadów pogłębionych w Internecie lub jedynie obserwacji i analizie treści, które zostały już zamieszczone na stronach, gdzie są czytane, komentowane i udostępniane. Jest to więc etnografia uprawiana w przestrzeni wirtualnej. Badania etnograficzne z założenia wpisują się w sferę badań jakościowych, których zadaniem nie jest określanie, która praktyka bądź postawa jest reprezentatywna dla danej populacji. W odróżnieniu od badań ilościowych, które odznaczają się większymi próbami, ale za to ograniczonym zakresem danych, badania jakościowe cechuje mała próba, ale za to większy zakres danych. Sensem badań jakościowych jest odkrywanie nowych zjawisk społecznych, kreowanie nowych teorii, stawianie nowych pytań i relacjonowanie sposobów konceptualizacji rzeczywistości (Hammersley i Atkinson 2000; Jakosz i Wowro, 2022).

Obserwacja uczestnicząca mediów społecznościowych nie kłóci się z etyką badawczą, ponieważ dotyczy ona treści publicznych, które najczęściej podpisane są imieniem i nazwiskiem danych Internautów. W celu zachowania anonimowości analizowanych artykułów, postów oraz komentarzy podana została jedynie ich treść, bez wskazania autorstwa. Przeprowadzona obserwacja uczestnicząca w latach 2015–2019 w mediach społecznościowych obejmowała takie strony jak: „Nie dla islamizacji Europy”; „Baszar al-Assad” i „Precz z islamem w Polsce i Europie”. W tym tekście analiza będzie obejmować jedynie materiały zamieszczone na stronie „Nie dla islamizacji Europy” („NDIE”), która jest obserwowana przez 279 135 kont na Facebooku.

Strona została wyselekcjonowana ze względu na jej największą popularność wśród wyżej wymienionych (oszacowaną według liczby polubień i wyświetleń postów). Za tym wyborem przemawia fakt, że bez względu na to, która z wyżej wymienionych stron była poddawana obserwacji, każda z nich zwierzała odnośniki do „NDIE”. Choć analiza danych zastanych dotyczyła około 400 postów i artykułów, a także zamieszczonych pod nimi komentarzy, to ze względu na wymogi formalne tekstu ograniczę się do omówienia czterech przykładów z 2018 roku, kiedy na stronie „NDIE” pojawiły się treści dotyczące pośrednio edukacji międzykulturowej. Spośród licznych postów

oraz komentarzy ze strony „NDIE” wybrałam te, które przechodząc cenzurę prewencyjną, otrzymały największą liczbę odsłon oraz udostępnień.

Relacja z badań

Egalitarność mediów sprawia, że trudno jest określić przedział wiekowy, wykształcenie lub przynależność światopoglądową osób obserwujących „NDIE”. Nie sposób określić, ani nawet przypuszczać, w jakim stopniu podczas ich edukacji realizowane były makro- i mikrospołeczne cele pedagogiki międzykulturowej. Na podstawie poniższych przykładów można wskazać, jakie nastawienie panuje wśród sympatyków tej strony w stosunku do różnych prób przygotowywania do funkcjonowania w środowisku wielokulturowym. „NDIE” na platformie Facebook publikuje posty z memami, linkami do odcinków telewizji alternatywnych (takich jak na przykład „wRealu24”) oraz linki do witryny, gdzie anonimowi autorzy publikują artykuły o charakterze informacyjnym.

22 września 2018 roku na stronie pojawił się tekst zatytułowany „Rząd będzie edukował Polaków na temat pozytywnej roli cudzoziemców”¹ (1000 reakcji, 267 komentarzy, 191 udostępnień)², w którym prezentowane są założenia rządowej Strategii Odpowiedzialnego Rozwoju. Wśród nich znajduje się zapis o rozwijaniu sektora organizacji pozarządowych działających na rzecz cudzoziemców, również organizacji „imigranckich”, oraz o zwiększeniu możliwości zatrudnienia dla cudzoziemców.

Szczególnie niebezpieczna jest zapisana w strategii deklaracja wspierania organizacji pozarządowych działających na rzecz cudzoziemców
Co to oznacza? Budowanie Polski ukraińsko-hindusko-muzułmańskiej?
(Rząd będzie edukował Polaków na temat pozytywnej roli cudzoziemców | NDIE.PL)

Już z samego tytułu artykułu można wywnioskować, że negowana jest jakakolwiek „pozytywna rola” cudzoziemców na terenie Polski. Działania mające na celu poprawę ich sytuacji, integrację oraz wsparcie w kraju przyjmującym są odbierane jako zdrada rządu względem obywateli. Potwierdza to

¹ Rząd będzie edukował Polaków na temat pozytywnej roli cudzoziemców | NDIE.PL

² W nawiasach podaję liczbę reakcji, komentarzy oraz udostępnień, aby ukazać, jak duży zasięg oraz impakt społeczny osiągnęła publikacja analizowanych tutaj postów. Są to liczby z dnia: 23.02.2023, które ze względu na dynamikę mediów społecznościowych mogą się zmienić.

fakt, że w samym zakończeniu tego tekstu autor zwraca uwagę na obietnicę premiera Mateusza Morawieckiego o nieprzyjmowaniu uchodźców, która jego zdaniem przeczy założeniom Strategii Odpowiedzialnego Rozwoju.

Tekst z 14 września 2018 roku dotyczy bezpośrednio edukacji: „Francuska książka o edukacji seksualnej dla dzieci »promuje« związki z Arabami”³ (912 reakcji, 197 komentarzy, 109 udostępnień). Czytamy w nim, że związane z francuskim rządem wydawnictwo „Natan” w podręczniku do edukacji seksualnej posługuje się przykładami związków mieszanych. W artykule nie znajduje się ani jedno zdanie stwierdzające, że promowanie związków mieszanych (na przykład „związków z Arabami”) mogłoby być w jakimś sensie złe. Ocena tego zjawiska zawiera się w samym fakcie opublikowania tekstu na temat związków „białych” kobiet z imigrantami. Odbiorca niniejszego komunikatu, obserwujący „NDIE” z odgórnym antyuchodźczym nastawieniem, automatycznie i niemal bezrefleksyjnie pojmuje, co autor miał na myśli poprzez publikację tekstu wraz z obrazującą dany „problem” grafiką:



Grafika w tekście pt: „Francuska książka o edukacji seksualnej dla dzieci »promuje« związki z Arabami” (domena publiczna)

Niektóre artykuły w witrynie „NDIE” mają charakter jedynie informacyjny i trudno doszukać się w ich treści znamion postawy antyuchodźczej lub kse-

³ Francuska książka o edukacji seksualnej dla dzieci „promuje” związki z Arabami | NDIE.PL.

nofobicznej. Artykuł zamieszczony 18 lutego pod tytułem „Belgia: Powstanie największa muzułmańska szkoła w kraju”⁴ (204 reakcje, 59 komentarzy, 9 udostępnień) jest komunikatem dotyczącym liczby muzułmańskich szkół w Belgii oraz informacją o następnej takiej placówce, mającej powstać w regionie Walonii. Ta pozornie wolna od emocji i waloryzacji informacja jest jednak odczytywana z perspektywy medium, w którym się pojawia. W tym przypadku informuje ona o zagrożeniu wynikającym z obecności uchodźców i imigrantów z Afryki Północnej i Bliskiego Wschodu wyznających islam. Potwierdzają to komentarze znajdujące się pod postem na Facebooku:

Co to jest „belgia”? Raczej kalifat belgijski pod islamskim butem! Pozostali przy życiu belgowie nie walczycie o swoje przetrwanie? Napatrzyliście się na kalifat szwedzki za bardzo? Głupotę wam wszczepili bezinwazyjnie? (*sic!*)

w Belgii powstanie szkoła która będzie nauczać że m.in Belgowie to zło i trzeba ich zabijać i wykorzystywać (*sic!*)

Szkoła CZEGO ? Nienawiści do NIEmuzułmanów Wyższości islamu nad resztą świata ? (*sic!*)

Nigdy to nie będzie szkoła w znaczeniu o tradycji łacińskiej tak zwane z łac. scola, produkcja osób które znają wyłącznie Koran i Sunnę to żadna szkoła a produkcja społecznych analfabetów (*sic!*)

Pozornie informacyjny ton wypowiedzi odnajdujemy również w artykule „W Chemnitz zorganizowano koncert »przeciwko ksenofobii«”⁵ (375 reakcji, 108 komentarzy, 11 udostępnień), gdzie czytamy:

Najwyższe władze Niemiec stanęły po stronie zwolenników imigracji i multikulturalizmu. Władze w pełni poparły inicjatywę koncertu rockowego w Chemnitz i wezwały do mobilizacji przeciwko tak zwane mowy nienawiści szerzonej przez „skrajną prawicę”. Mieszkańcy Chemnitz zostali również zaproszeni za pośrednictwem portali społecznościowych do „demonstrowania w oknach” i zawieszania na balkonach haseł dotyczących tolerancji – informuje agencja AFP.

Pod postem, gdzie zamieszczony jest link do artykułu, znajdują się komentarze potwierdzające negatywne nastawienie wobec wielokulturowości i walki o otwartość kulturową, która wybrzmiewa w przytoczonym fragmencie tekstu.

⁴ „Belgia: Powstanie największa muzułmańska szkoła w kraju” | NDIE.PL.

⁵ W Chemnitz zorganizowano koncert „przeciwko ksenofobii” | NDIE.PL.

Ta nienawiść to naturalny odruch ludzi, którym mama Merkel wepchnęła morderców do domów. Nienawiść jest też naturalnym odruchem na chorą miłość lewaków do wszelkich zbrodni. Nienawiść do zła jest naturalna u dobrych ludzi i nie ma w niej nic złego. (*sic!*)

Czy ksenofobia w całym swym zakresie może też rozciągać się wobec rdzennych (przy okazji białych) mieszkańców danego regionu? Czy jest tylko właśnie ich domeną wobec pozostałych osób to jest gości spoza Europy? (*sic!*)

Koncert był ZA DARMO! Była darmowa komunikacja, mn. Flixbus ich dowoził. Na bilety choćby Die toten Hosen trzeba zapłacić około 100 e. Dlatego było niby? 65 tys. piszczych dzieciaków, a media zrobiły z tego Wielką Propagandę. I nie! Niemcy nie polują na obcokrajowców, jest dokładnie odwrotnie. (*sic!*)

Materiały publikowane na stronie „NDIE” posiadają konkretnie ukierunkowaną modalność. Modalność to zjawisko językowe, którego używa się w celu omówienia możliwych sytuacji. Każdy z omówionych wyżej tekstów jest przykładem stosowania modalności epistemicznej, którą definiuje się jako sąd nadawcy danej wypowiedzi o stopniu pewności zaistnienia omawianego zdarzenia (Boniecka, 1976). Inaczej mówiąc, modalność wyraża subiektywny (często emocjonalny) stosunek mówiącego do treści jego wypowiedzi. Modalność podmiotu wypowiadającego się wywiera wpływ na odbiorcę komunikatu. Czerpiąc informacje ze strony „NDIE”, której sam tytuł ma ściśle określoną modalność (sprzeciw, oburzenie wywołane wizją obecności kultury islamu w Europie), nawet takie zdania jak: „W Chemnitz zorganizowano koncert »przeciwko ksenofobii«” stanowią kontynuację wspomnianej modalności.

Nagłówek informujący o koncercie w Chemnitz jest pozornie wolny od sądów wartościujących oraz ładunku emocjonalnego, można porównać go do twierdzenia: „W grudniu na krakowskim rynku ma miejsce jarmark bożonarodzeniowy”, który mógłby pojawić się na stronie „Life In Kraków”. Różnica jest taka, że komunikat ten nie opiera się na nieświadomych przedzałożeniach, jak ma to miejsce na stronie „NDIE”. Stronę tę można potraktować całościowo jako tekst o określonej modalności, która sprawia, że nawet te artykuły, które zdają się pozbawione jakiegokolwiek sądu i jedynie informują o zaistniałych sytuacjach, odczytywane są przez odbiorców jako komunikaty o określonej modalności. Są to komunikaty o lęku przed „Innym/Obcym”, którym jest uchodźca z Afryki Północnej lub Bliskiego Wschodu. Przedstawiciel kultury, która jest tak odmienna od tego, co w potocznym wyobrażeniu

funkcjonuje jako „polskie”, że budzi wątpliwości, strach, niechęć. Wyznawca religii, której liczne aspekty⁶ budzą zaniepokojenie, oburzenie i sprzeciw.

Modalność strony „NDIE”, gdzie anonimowi autorzy wywierają wpływ na anonimowych i nieanonimowych odbiorców, wyraża się w przytoczonych wyżej komentarzach. Mówię o nieanonimowych odbiorcach, ponieważ osoby, które komentowały w sposób, który można by nazwać nienawistnym, podpisują się prawdopodobnie swoim prawdziwym imieniem i nazwiskiem. Publicznie ujawniają oni swoją niechęć, strach oraz oburzenie wywołane perspektywą pojawiania się mniejszości arabskiej lub muzułmańskiej na terenie Polski. W ten sposób docieramy do najważniejszej cechy modalności językowej, która jako że posiada ładunek emocjonalny (nawet jeżeli nie wynika z samej formy komunikatu, a z przedzałożeń, na których jest zbudowany), wpływa na odbiorcę i ma zdolność budzenia w nim tych samych emocji.

Wnioski – lęk przed „Innym/Obcym” oraz władza stereotypów

Modalność strony „NDIE”, reakcje na zamieszczane tam posty oraz komentarze użytkowników pokazują, że występuje wśród nich pewna niechęć do spojrzenia na sytuację oraz kontekst z perspektywy „Innego/Obcego”. Być może jest to spowodowane brakiem specjalistycznej wiedzy i otwartości, które są celem edukacji międzykulturowej. Wiedza ta oraz umiejętność interpretacji faktów nie tylko z perspektywy „Ja”, ale również z perspektywy „Innego/Obcego” jest tutaj zastąpiona elementami charakterystycznymi dla myślenia potocznego. Potoczność opiera się na doświadczeniu codzienności, jest to wiedza płynąca z osobistych przeżyć i wyobrażeń. Logiką tego rodzaju myślenia jest logika sytuacyjna, do której potoczność nieustannie się dostosowuje, nie unikając przy tym sprzeczności, ignorując je lub akceptując (Schütz, 1979). Przykładem myślenia potocznego jest automatyczne, bezrefleksyjne kojarzenie migracji z Bliskiego Wschodu z próbą „islamskiej inwazji na Europę”, co widzimy w komentarzu, w którym autor pisze o „belgijskim kalifacie” w kontekście otwarcia muzułmańskiej szkoły w Walonii. Taki sposób rozumowania jest zaś efektem funkcjonowania stereotypów, które należą do porządku myślenia potocznego.

Twórcą pojęcia stereotypu jest Walter Lipmann, który w 1922 roku opisał go jako specyficzny fakt społeczny, polegający na uproszczonym i uogólnio-

⁶ Zob. na przykład „Pakistan: chrześcijanka odmówiła przejścia na islam. Została wyrzucona z drugiego piętra” | NDIE.PL (486 reakcji, 68 komentarzy, 153 udostępnienia)

nym postrzeganiu pewnych fenomenów przez daną grupę społeczną. Ida Kurcz definiuje stereotyp jako pewien „obraz”, czyli reprezentację lub stałe wyobrażenie, które staje się tożsame z każdym elementem danej grupy (Kurcz, 2001). Obserwacja strony „NDIE” dostarcza wiedzy o współcześnie funkcjonujących stereotypach na temat uchodźców z Afryki Północnej i Bliskiego Wschodu. Wiedza potoczna podpowiada, że każdy uchodźca z tamtego regionu jest muzułmaninem, a islam to niebezpieczna religia. Islam automatycznie utożsamiany jest ze skłonnością do terroryzmu. Według myślenia potocznego Arabska Wiosna nie była próbą odzyskania kontroli nad swoim regionem przez obywateli pragnących sprawiedliwych systemów rządowych, a raczej początkiem planu przejęcia władzy w Europie i stopniowej destrukcji kultury zachodniej. Wybiórczość myślenia potocznego pozwoliła odsunąć na bok kontekst wojen, głodu, braku dostępu do edukacji bądź opieki zdrowotnej – rzeczywistych przyczyn uchodźstwa.

Kluczowym dla zrozumienia powstania postawy antyuchodźczej jest pojęcie zagrożenia. Obserwacja mediów społecznościowych pokazała, że na miejsce „Innego/Obcego” wystarczy wstawić naszą osobistą interpretację tego, kim on jest. Zastąpić mgliste wyobrażenie uchodźcy którymś ze stereotypów, opartych nie na specjalistycznej wiedzy i na bezpośrednim doświadczeniu, a raczej na informacjach pochodzących z social media, przekazujących informacje według pełnej lęku i niepewności modalności. Liczne reakcje na posty, artykuły i komentarze, które potwierdzają społeczną niepewność i lęk przed „Innym/Obcym” dowodzą, że Internet jest przestrzenią, w której doszukujemy się nie tylko samych informacji, ale również wskazania kierunku, w jakim powinny zmierzać nasze opinie. Powyższe analizy dowodzą, że wśród antyuchodźczych treści znajdują się również takie, które pośrednio lub bezpośrednio negują cele i idee edukacji międzykulturowej, które są postrzegane jako próba narzucenia takiego światopoglądu, w którym wielokulturowość będzie czymś „normalnym” i pożądanym, co w uczestnikach „NDIE”, posługujących się negatywnymi stereotypami, budzi sprzeciw i lęk.

Edukacja jako antidotum na niezrozumienie i lęk?

Tytuł niniejszego podrozdziału jest propozycją oraz sugestią do przeprowadzenia badań, których celem byłoby zbadanie, jak pedagogika międzykulturowa przyczynia się do niwelowania niezrozumienia oraz lęku wobec przedstawicieli innych kultur. Wskazaniem oraz inspiracją takich badań może być działalność organizacji, które wychodzą naprzeciw wyzwaniom wielokultu-

rowości, a których działalność przedstawiam poniżej. Wyzwania te określają zakres edukacji międzykulturowej, której zadaniem jest kształcenie i wychowanie do życia w świecie zróżnicowanym kulturowo, etnicznie, religijnie, a także ideologicznie (Lewowicki, 2014).

Nomada to organizacja pozarządowa działająca na rzecz praw człowieka w środowiskach migranckich. Prowadzi wiele projektów edukacyjnych, których celem jest integracja społeczeństwa wielokulturowego. Członkowie stowarzyszenia prowadzą lekcje oraz warsztaty, których celem jest zapobieganie dyskryminacji, powstawaniu uprzedzeń, utrwalaniu stereotypów, co można nazwać edukacją antydyskryminacyjną⁷. Najważniejszym w kontekście niniejszych rozważań projektem Nomady było stworzenie podręczników na temat uchodźstwa zatytułowanych kolejno: *Uchodźczynie/uchodźcy. Przewodnik dla kadry pedagogicznej*; *Uchodźczynie/uchodźcy. Przewodnik dla personelu medycznego*; *Uchodźczynie/uchodźcy. Przewodnik do pracy socjalnej i asystentury środowiskowej*. W podręcznikach znajdują się scenariusze lekcji na temat uchodźstwa, wszystkie potrzebne materiały niezbędne do ich przeprowadzenia oraz pigułka wiedzy na temat uchodźstwa, a także kontekstu bliskowschodniego oraz islamu. To ostatnie uznają za najcenniejsze w niniejszych publikacjach, ponieważ dzięki zawartym w nich informacjom, czytelnej formule i darmowej dostępności (można je pobrać z Internetu) każdy może z nich korzystać.

Działalność Stowarzyszenia Laboratorium Działań dla Pokoju Salam Lab ma na celu oddanie głosu wykluczonym, promowanie dziennikarstwa pokoju oraz rzetelne informowanie o innych kulturach i religiach. Reakcje polskiego społeczeństwa na tak zwany kryzys uchodźczy w 2015 roku sprawiły, że informacje publikowane w mediach społecznościowych przez Salam Lab bardzo długo dotyczyły jedynie kultur północnoafrykańskich oraz bliskowschodnich. Salam Lab każdego dnia podejmuje walkę z mową nienawiści i fałszywymi informacjami zamieszczanymi w przestrzeni internetowej, zatrudniając specjalistów w tematyce wielokulturowej⁸.

Konkluzje

Działania integrujące członków różnych kultur, akcje charytatywne oraz walka z dezinformacją w przestrzeni wirtualnej to konieczna część eduka-

⁷ Zob.: Edukacja – NOMADA, online: <https://nomada.info.pl/edukacja> (14.12.2022).

⁸ Zob.: O nas – Salam Lab, online: <https://salamlab.pl/pl/o-nas/> (14.12.2022) Salam Lab | Facebook, online: <https://www.facebook.com/SalamLabPL> (14.12.2022).

cji międzykulturowej, ponieważ jej zadaniem jest inspirować i zachęcać do takiej relacji „Ja” z „Innym/Obcym”, by przeciwdziałać powstawaniu postaw antyuchodźczych. Tym bardziej że artykuły, posty oraz komentarze przywołane w tym tekście jasno wskazują, że istnieje tendencja, by aprobować oraz udostępniać treści oparte na stereotypach, uprzedzeniach, a nawet ksenofobii. Przypuszczać można, że wielu internautów traktuje media społecznościowe jako źródło informacji, na podstawie których kształtują oni swoje opinie i tworzą oparte na stereotypach i uprzedzeniach wyobrażenia na temat „Innego/Obcego”, z którym wielu z nich pewnie nie miało bezpośredniej styczności, w tym przypadku na temat uchodźców z Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej. Nie należy bagatelizować opiniotwórczej roli Internetu oraz jego wpływu na kształtowanie się postaw antyuchodźczych, które w znacznym stopniu zaprzeczają założeniom i celom edukacji międzykulturowej, umacniają natomiast istniejące stereotypy, tworząc wizję niebezpiecznej i szkodliwej wielokulturowości.

Bibliografia

- Błeszyńska, K.M. 2011. Teoretyczny status edukacji międzykulturowej. *Pogranicze. Studia Społeczne*. T. XVII, cz. 1, ss. 39–53.
- Boniecka, B. 1976. O pojęciu modalności (przegląd problemów badawczych). *Język Polski*. LVI (2), ss. 99–110.
- Boyd, D.M. i Ellison, N.B. 2007. Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of computer-mediated Communication*. 13 (1), pp. 210–230.
- Grzybowski, P.P. 2011. *Edukacja międzykulturowa – konteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hammersley, M. i Atkinson, P. 2000. *Metody badań terenowych*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Jakosz, M. i Wowro, I. 2022. *Mit Humor ist nicht immer zu Aspen. An der Grenze von Spaß und Ernst*. Göttingen: Brill/V&R Unipress.
- Lewowicki, T. 2014. Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom. *Edukacja międzykulturowa*. 3, ss. 19–38.
- Paweł, G.P. 2015. *Edukacja międzykulturowa – przewodnik: Pojęcia – literatura – adresy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Peirce, C.S. 1958. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. In: Hartshorne C., Burks W. red. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Schütz, A. 1984. Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. W: Mokrzycki, E. red. *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, ss. 137–192.
- Van Dijk, J. 2010. *Społeczne aspekty nowych mediów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Materiał badawczy

- Amerykański turysta zaatakowany w Barcelonie przez imigrantów z Afryki. Stanął w obronie kobiety | NDIE.PL, https://ndie.pl/amerykanski-turysta-zaatakowany-w-barcelonie-przez-imigrantow-z-afryki-stanal-w-obronie-kobiety/?fbclid=IwAR31NiuMjk4nwZ-3spvGulzy76zZKMB-4Tdb3foAMXxFhy_3Qetvwo5KuLlo (11.12.2022).
- Belgia: Powstanie największa muzułmańska szkoła w kraju | NDIE.PL, https://ndie.pl/belgia-powstanie-najwieksza-muzulmanska-szkola-kraju/?fbclid=IwAR2_Oejk9HGHTnTNAhBkaoVOx2XW52QiqMyIViQDeDZ-1903ApbPTsPtJcW0 (12.12.2022).
- Edukacja – NOMADA, <https://nomada.info.pl/edukacja> (14.12.2022).
- Francuska książka o edukacji seksualnej dla dzieci „promuje” związki z Arabami | NDIE.PL, <https://ndie.pl/francuska-ksiazka-o-edukacji-seksualnej-dla-dzieci-promuje-zwiazki-z-arabami/?fbclid=IwAR2KJk7TIB0Lq-cJPQRkuhe9lNh9VIqJ27Erbjp2QaoKNFz mhCx9jXVd6vC8> (12.12.2022).
- O nas – Salam Lab, <https://salamlab.pl/pl/o-nas/> (14.12.2022).
- Salam Lab | Facebook, <https://www.facebook.com/SalamLabPL> (14.12.2022).
- Pakistan: chrześcijanka odmówiła przejścia na islam. Została wyrzucona z drugiego piętra | NDIE.PL, https://ndie.pl/pakistan-chrzescijanka-odmowila-przejscia-na-islam-zostala-wyrzucona-z-drugiego-pietra/?fbclid=IwAR2OaNpWux_WQhqabZqK9raQD9_C51rXKm_hg9NDNdly-RVNNyNMiKWuhFH0 (11.12.2022).
- Rząd będzie edukował Polaków na temat pozytywnej roli cudzoziemców | NDIE.PL, <https://ndie.pl/rzad-bedzie-edukowal-polakow-nt-pozytywnej-rol-i-cudzoziemcow/?fbclid=IwAR0sZOI4zX-wg1s-0rVqAYWAC3J-dXjAD2MisDyqE614ShyOh91QOZkr8maE> (12.12.2022).
- W Chemnitz zorganizowano koncert „przeciwko ksenofobii” | NDIE.PL, https://ndie.pl/w-chemnitz-zorganizowano-koncert-przeciwko-ksenofobii/?fbclid=IwAR1p2TucKrm40KKIiWyPo6I4t_ajNwIA4VBlVpUnMUj-nMTL75X2SSYv3sl (12.12.2022).

Anti-refugee attitudes of social media participants and the goals of intercultural education

Abstract: The purpose of this article is to present anti-refugee attitudes observed on the Internet which show the influence of virtual space on the formation of opinions on refugees. The data collected during the ethnographic research in the period 2015–2019 concern attitudes, behaviors and narratives negating the reception of refugees from the Middle East and North Africa, as well as the grassroots criticism of Internet users against sheltering refugees in the Polish territories. Social media were shown as a tool for expressing public opposition to the prospect of accepting refugees into Poland. Among the data, there were contents that comprised an indirect or direct negation of the goals of intercultural education. An analysis was conducted of the content posted on the Facebook platform on the website “No to the Islamization of Europe”, the functioning of which focuses on informing and commenting on the events related to the “migration crisis”. The research material includes the data from 2018 – a period when the attention of the creators of this medium focused on the potentially negative consequences of accepting refugees into Europe. The conclusions of the research justify and explain the need for the goals of cultural education, which is shown here as a way to counteract stereotypes.

Keywords: migration, refugee, social media, intercultural education, culture of inclusion, netnography, cyberspace, discourse

Translated by Ewa Kozik



Antropolodzy wobec niespokojnych krajobrazów współczesnego świata w kontekście Cool Anthropology

Streszczenie: Artykuł jest refleksją nad miejscem, zadaniami i celem antropologii kulturowej we współczesnym świecie. Został zainspirowany dyskusją, która odbyła się podczas konferencji Ethnology Without Borders 2022 – Europe at Risk. Początek lat 20. XXI wieku wstrząsnął podstawami relacji antropologii z polityką i społeczeństwem: od niszycielskiej pandemii i coraz bardziej obecnych skutków zmian klimatu, po wybuch wojny w Europie. Autorka zastanawia się, jak powinna działać antropologia w obliczu tych kryzysów, które jednocześnie zagrażają ludzkości i obnażają niepewność akademickiej przyszłości. Prezentacja różnych koncepcji badawczych ma na celu przybliżenie, w czym tkwi problem, skoro wszyscy chcą dobrze. W artykule przedstawiono dorobek części antropologów krytykujących działania oparte na tak zwanych dobrych intencjach i zwraca uwagę na dokonania Antropologii Rozwoju, co autorka ilustruje przykładami z własnych obserwacji poczynionych podczas badań terenowych w Nepalu i szkoleniach NATO. Nurt Cool Anthropology jest potencjalnie właściwym kierunkiem rozwoju współczesnej antropologii. Postawione w artykule pytania mają skłonić do refleksji nad tezą autorki, że jako antropolodzy będący częścią uprzywilejowanej warstwy społecznej powinni zadać sobie pytania: w jaki sposób zrekonceptualizować działania antropologiczne poza silosami sfery akademickiej i publicznej, aby stać się społecznie użytecznymi?

Słowa kluczowe: aktywizm, partycypacyjne badania w działaniu, interwencja kryzysowa, antropologia stosowana, antropologia rozwoju, Cool Anthropology, dobre intencje, antropologia ekspercka

*Nigdy nie polegaj na instytucjach lub rządzie
w rozwiązywaniu jakichkolwiek problemów.
Wszystkie ruchy społeczne są założone, kierowane,
motywowane i postrzegane dzięki pasji jednostek*

Margaret Mead

Wprowadzenie

Początek lat 20. XXI wieku wstrząsnął podstawami relacji antropologii z polityką i społeczeństwem. Na przestrzeni krótkiego czasu na terenie Europy eksplodowały zjawiska takie jak pandemia, ruchy społeczne na rzecz wyzwolenia i suwerenności, katastrofy ekologiczne i wojna, *de facto* zagrażające całemu gatunkowi ludzkiemu. Naturalne jest, że czynniki te wywołały burzliwą dyskusję społeczną, ale zarazem stworzyły ogromne pole pracy dla nauki, w tym antropologii kulturowej, która jest jedną z najbliższych tych problemów przez swą metodologię i przedmiot badań. W swojej przemowie noblowskiej Olga Tokarczuk zwróciła uwagę, że: „Kryzys klimatyczny i polityczny, w którym dzisiaj próbujemy się odnaleźć i któremu pragniemy się przeciwstawić, ratując świat, nie wziął się znikąd. Często zapominamy, że nie jest to jakieś fatum i zrządzenie losu, ale rezultat bardzo konkretnych posunięć i decyzji ekonomicznych, społecznych i światopoglądowych (w tym religijnych). Chciwość, brak szacunku do natury, egoizm, brak wyobraźni, niekończące się współzawodnictwo, brak odpowiedzialności sprowadziły świat do statusu przedmiotu, który można ciąć na kawałki, używać i niszczyć” (2019).

Jak sprawić, by antropologia działała w obliczu kryzysów, które jednocześnie zagrażają ludzkości i obnażają niepewność akademickiej przyszłości? Czy nie powinniśmy zadać sobie pytania: w jaki sposób w naszej pracy rekonceptualizujemy pracę antropologiczną poza silosami sfery akademickiej i publicznej? Antropologia jako nośnik nowego „demokratycznego humanizmu” (Levi-Strauss, 2013) może rozszerzać tradycyjne ramy, ograniczające ogólnokulturowe rozumienie kondycji człowieka, dostarczyć podstawy do badania tego, co ogólnoludzkie, i opisywać problemy Europejczyków, czerpiąc także pełnymi garściami z obszarów cywilizacji pozaeuropejskiej.

Co mówi nam antropologia kulturowa o poziomie humanizmu demokratycznego

W miarę jak dyscyplina antropologii rozwijała się i zmieniała w ciągu ostatniego stulecia, jej główny cel – opisywanie społeczeństw i dokumentowanie ich kultury na całym świecie – również ewoluował. Tematem przewodnim obecnie stała się eksploracja ludzkich zachowań w nierównym i ciągle zmieniającym się globalnym krajobrazie. Antropologia kulturowa pochyliła się nad „wielkimi koncepcjami”, takimi jak globalizacja, rozwój technologiczny czy potwierdzoną już zmianą klimatu. Nigdy w dziejach ludzkości tempo rozwoju technologicznego nie było tak burzliwe (Stearns, 2020). Pojawiło się zatem pytanie, czy postęp techniczny, który wpływa na zmiany społeczne, sprawił, że ludzkość pozbyła się problemów definiowanych przez antropologów kilkadziesiąt lat temu?

Antropologia zawsze podejmowała trudne tematy, choć przez swój niedoskonały akademicki obiektyw. Konflikt, rasa, migracja – te fundamentalne obszary badań Margaret Mead (1928), Franza Boasa (1910), Bronisława Malinowskiego (1922) i innych są tak samo aktualne dziś, jak i wiek temu. Etnografia Mead w poźółkłej miękkiej oprawie wciąż jest dostępna na półkach antykwariatów, a powieści antropologiczne Zory Neale Hurston (1936) odrodziły się w świetle trwającego dyskursu publicznego na temat uciszenia głosów Czarnych, zwłaszcza w kontekście ruchu *Black Lives Matter*. To przypomina nam, że współcześnie poruszane przez antropologów tematy nie są czymś nowym, a problemy, z którymi zmagala się ludzkość, nie są rozwiązywane nawet teraz, gdy wskaźnik rozwoju cywilizacyjnego jest najwyższy w udokumentowanej historii. Porównanie zakresu współczesnych badań antropologów wskazuje, że w kwestii humanizacji gatunek ludzki nie czyni postępu, a wybuch wojny wywołanej agresją putinowskiej Rosji na Ukrainę, propagandowa dehumanizacja i zbrodnie, świadczą o tym, że wskaźnik humanizmu demokratycznego cofnął się do poziomu wojen barbarzyńskich. Przyzwyczajiliśmy się, że wojna hybrydowa w świecie cyfrowym skutkuje dezinformacją, wykradaniem informacji, niszczeniem baz danych, ale mało kto z nas wyobrażał sobie, że zobaczy zabijanie ludzi tuż „za rogiem” swojego domu i będzie czuł realne zagrożenie życia.

Odpowiedź antropologii na kryzysy społeczne i działania w duchu dobrych intencji

Antropolodzy stworzyli język i teorię, które identyfikują, w jaki sposób niektóre regionalne paradygmaty rządzące skutkują szkodliwymi, celowo lub wynikającymi z błędu, niesprawiedliwymi warunkami życia i dlatego nie powiodły się plany mające na celu poprawę ludzkiego bytu (Gupta, 1998; Povinelli, 2002; Scott, 1998 and Trouillot, 1990). W ostatnich latach antropolodzy zainteresowali się również subiektywnością jednostek, które realizują, łagodzą i materializują te paradygmaty w prawdziwym życiu (Brint, 1994; Boyer, 2008). Na przykład *Guerrillas Auditor* (Hetherington, 2011) jest etnografią walk o ziemię w Paragwaju i pokazuje, jak sposób myślenia mieszkańców wsi o własności wchodzi w konflikt z biurokratycznymi projektami reform, promowanymi przez międzynarodowych ekspertów.

Natomiast Dominic Boyer uwagę kieruje w stronę eksperta, używając formy manifestu, w którym postuluje: „Dowiedz się więcej o tych aspektach życia ekspertów, które nie są bezpośrednio definiowane przez ich praktykę zawodową i zbadaj prozaiczne proporcje i dysjunkcje między wiedzą ekspercką i nieeksperską (...). Ekspertem się nie rodzi; fenomenologia wiedzy specjalistycznej (Boyer, 2005, ss. 43–44) oraz zdolność do produktywnego działania w kulturze wiedzy specjalistycznej nabywane są procesowo. Profesjonalizm należy uważać za rodzaj habitusu – jeśli nie jest związany nadrzędnym poczuciem funkcjonalnego determinizmu odziedziczonym po Bourdieu (1990), badanie profesjonalizacji (ekspertyzowania) musi być bardziej wyróżniającą się cechą antropologii eksperckiej” (2008, ss. 44–45).

Poprzez włączenie aktorów państwowych do antropologicznych opisów funkcji rząd, antropolodzy w różnych kontekstach prowadzą badania etnograficzne wśród organizacji, instytucji i projektów, które próbują poprawić lub rozwiązać problemy społeczne, takie jak: ubóstwo, rasizm, migracja, i autorytaryzm (Ticktin, 2011, 2017). Ferguson przytacza przykład niezliczonych „agencji rozwoju”, które trzymają rękę na tak zwanym Trzecim Świecie i wskazuje na konsekwentną porażkę tych agencji w doprowadzeniu do jakiegokolwiek stabilności gospodarczej, nazywając to „fantazją dyskursu rozwojowego” (Ferguson, 1990, 2015). Organizacje pozarządowe, których praca często opiera się na moralności „czynienia dobra”, skupiają większość uwagi etnograficznej (Lashaw, Vannier i Sampson, 2017; Li, 2007 and Redfield, 2013). Jak zasugerowała Duana Fullwiley (2014, s. 812), „potencjał rasizmu

jest często osadzony w dobrych intencjach”, a rosnąca liczba literatury z zakresu krytycznej antropologii medycznej pokazuje, w jaki sposób narzucanie norm społecznych dotyczących rasy, płci i seksualności podważa dyscyplinarny ideał nieszkodzenia (Sanabria, 2016; Wolf-Meyer, 2017; Plemons, 2017 and Bridges, 2011). Jednak naukowcy, prawnicy, eksperci medyczni, architekci, nauczyciele, inżynierowie i inni specjaliści to także osoby, które dążą do transformacji społecznej poprzez zgromadzoną i specjalistyczną wiedzę. Niektóre z tych interwencji są pomyślane z najlepszymi intencjami, ale mogą być niewykonalne (Mathur, 2015), utrudnione przez ograniczenia ekonomiczne, społeczne lub polityczne. Interwencje bywają nieoczekiwanie uciążliwe dla beneficjentów tych tak zwanych dobrych intencji (Sullivan, 2016).

Po wyrażeniu krytyki systemu przez powyższych autorów przychodzi czas na pytania rodzące refleksje. W jakich kontekstach projekty, narzędzia i organizacje interwencji społecznej i zmiany są utrudnione przez nadmierne poleganie na intencjach, a nie na działaniu? Jak my, antropologodzy, możemy poważnie zaangażować się w projekty aktorów tworzących świat, którzy wydają się autentycznie zainteresowani budowaniem i myśleniem o lepszym jutrze? Jak my jako antropolodzy możemy umiejscowić nie tylko nasze badania terenowe, ale także nasz krytycyzm i pisanie tekstów, tak aby nasza praca nie tylko identyfikowała błędy w strukturach, ale także była przedmiotem dyskusji z myślicielami i aktorami stojącymi na czele zmian społecznych?

Przykładów działań, które były zdeterminowane przez „dobre intencje”, a jednocześnie pozbawione rzetelnych badań terenowych, jest bez liku. Podczas moich badań terenowych w Dolpo w Nepalu usłyszałam kilka opowieści o próbach wybudowania szkół dla Dolpo-pa przez europejskie NGO, zakończonych fiaskiem. Jak się okazało, benefaktorzy nie wzięli pod uwagę, że mieszkańcy dwóch wsi są ze sobą w złych stosunkach i nie będą wysyłać dzieci do szkoły położonej we wrogo nastawionej do nich wiosce. Zapewne zignorowano informację, że podłożem konfliktu jest kradzież jaka¹. Faktem jest, że zbudowana dużym wysiłkiem szkoła stała pusta. W moim artykule opisuję dobre praktyki dwóch NGO, które z sukcesem wybudowały szkoły z internatem dla dzieci z Dolpo (Maksymowicz, 2008, 2014a, 2014b). Fundatorkami są działające niezależnie od siebie Europejki, przedstawione w *Traditional social system vs education in Himalayan Dolpo*: Marietta Kind – Szwajcarka, z zawodu antropolożka, i Anne Lelong – francuska artystka,

¹ Jak zwyczajny – gatunek z rodziny wołowatych. Występuje w Tybecie, Indiach i Chinach.

która nie mając wiedzy akademickiej, z „tokarczukową” czułością (Tokarczuk, 2019) podeszła do miejscowej społeczności, uzyskując informacje niezbędne do powstania szkoły. Należy wspomnieć, że dziedziną zajmującą się wyjściem poza ramy krytyki działań jest Antropologia Rozwoju skupiająca się na poszukiwaniu rozwiązań problemów, w jaki sposób zmodyfikować działania podmiotów, aby miały sens i osiągały założony cel. Temat partycypacyjnych badań w działaniu (PAR) został podjęty i szeroko omówiony w artykule *Partycypacyjne badania w działaniu: analiza polskich doświadczeń* (Afeltowicz, Suchomska i Goszczyński, 2021).

Czy Cool Anthropology jest „w porządku”

Zawarte w nazwie nowego nurtu słowo „cool” jest pojemne, gdyż może określać antropologię jako dyscyplinę, która jest „równa”, „w porządku”, „fajna”, „spoko”, świadomie odnosząc się do języka bardzo potocznego, młodzieżowego. Prekursorki Kristina Baines i Victoria Costa definiują *cool* nie w sposób frywolny, a oparty na fundamentach pewnego rygoru. W tym kontekście *Cool Anthropology explicite* jest publiczna, zaangażowana, stosowana i pobudzająca społecznie (2022).

Antropolodzy od dawna domagają się bardziej publicznego i zaangażowanego procesu badawczego, jednak dyscyplina akademicka nadal wywołuje napięcia wokół sposobu jego definiowania i wdrażania. Opierając się na rozdziałach wydanej w 2022 roku monografii *Cool Anthropology: How to Engage the Public with Academic Research*, autorzy dyskutują o tym, w jaki sposób to tytułowe „jak” kryje się za ich publicznym zaangażowaniem. Koncentrują się na szerokim zakresie modalności, w tym rzeczywistości wirtualnej, mediach społecznościowych, instalacjach i nie tylko. Omawiają niepokojące krajobrazy² akademickie, sprzeciwiając się wyłączności „produkcji wiedzy”, i pytają, w jaki sposób aktywizowanie społeczności jako producentów i konsumentów badań akademickich może pomóc lepiej promować antropologię i lepiej ją uprawiać. Od początku istnienia kolektyw *Cool Anthropology* stawia trudne pytania, na przykład dlaczego antropolodzy nie reagują na problemy w przestrzeni publicznej i na publicznych osiach czasu? Kto ma głęboki i daleko sięgający wgląd w ludzkie zachowanie? Jak wspomniano na początku artykułu, to antropolodzy uprawiają dziedzinę wiedzy specjalistycznej dogłębnie zaj-

² *Unsettling landscapes* to termin roku 2022, promowany przez The American Anthropological Association podczas konferencji Annual Meeting w Seattle.

mującej się ludzkimi zachowaniami i ich wytworami. Zatem dlaczego, gdy zdarzają się kryzysowe wydarzenia i są one relacjonowane w wiadomościach, dziennikarze nie kontaktują się z antropologami, żeby czerpać z naszej wiedzy specjalistycznej i żebyśmy mogli podzielić się spostrzeżeniami?

Członkowie kolektywu jako imperatyw wskazują pilną potrzebę zaangażowania badań antropologicznych w ich czasie rzeczywistym, mając na myśli również tworzenie i edytowanie wiedzy (Vesperi, 2022). Niestety przez dziennikarzy i społeczeństwo jesteśmy zazwyczaj postrzegani jako znawcy kultury tradycyjnej i zapraszani do studia przy okazji świąt, aby opowiadać o obrzędach i zwyczajach. Nie powinniśmy się więc temu dziwić, gdy jedyny polski program finansujący badania interwencyjne (Granty Interwencyjne NAWA) nie wspiera tych badań. Przykładem jest odrzucenie wniosku podejmującego badania terenowe w trakcie trwania protestów *Black Lives Matter* w Nowym Jorku. Dla recenzentów nie miało znaczenia, że wykonawcy projektu mieli odpowiednie dokumenty, które umożliwiają im podróż do USA w trakcie całkowitego lockdownu, kiedy granice USA były zamknięte na wiele miesięcy z powodu pandemii COVID-19, oraz że partnerem strategicznym była renomowana *The New School for Social Research*. Jedyna szansa dla polskiej nauki, żeby zbadać kryzysowe wydarzenie o zasięgu światowym i zmieniające bieg historii, w jego czasie rzeczywistym nie została wykorzystana.

Spółeczeństwo i organizacje rządowe, wojsko, NGO nie widzą w nas ekspertów. Kiedy w 2017 roku brałam udział w szkoleniu organizowanym przez jednostkę NATO, CIMIC, w głównej kwaterze *Civil-Military Cooperation Centre of Excellence* w Hadze (Maksymowicz Mróz, 2018), usłyszałam w kuluarach, że ten kurs nie jest dla mnie. Nazywał się *Functional Specialist* i jego uczestnicy uważali, że jest przeznaczony dla specjalistów, na przykład inżynierów dróg i mostów, mechaników samochodowych, budowniczych itd., natomiast antropolog nie był przez to środowisko postrzegany jako specjalista. Co ciekawe, jeden dzień z tygodniowego szkolenia został poświęcony kwestiom dotyczącym antropologii i pracy antropologa w terenie, choć podczas tego panelu oczywiście nie były używane terminy antropologiczne. Dowódcy misji stabilizacyjnych opowiadali o „z życia wziętych” przykładach działań opartych na dobrych intencjach, które poniosły fiasko, gdyż nie przeprowadzono badań wśród miejscowej ludności i bez konsultacji próbowano pomagać, a to poprzez wybudowanie szkoły, do której nikt nie chciał wysłać swojego dziecka, a to przez budowę studni, z której nikt nie czerpał wody itp. Zauważono brak rekonesansu w terenie, który doprowadził do bezcelowego wydania setek tysięcy euro i dolarów, ale nikt nie nazwał tego brakiem badań

antropologicznych. Po przeprowadzeniu analiz CIMIC zauważyło, że misje stabilizacyjne zawierały błędy, bo nie zgłębiono i nie zastosowano norm społeczno-kulturowych danego obszaru, co można odnieść do wspomnianych wyżej nieskutecznych działań w duchu „dobrych intencji”. Podczas kursu szkoleniowcy CIMIC akcentowali, że działania misji wojskowych powinny być poprzedzone rozpoznaniem potrzeb i kultury ludności, a współpraca z tłumaczem językowym powinna być zacieśniona, jednak ani podczas kursu, ani w podręczniku i licznych publikacjach nie padło stwierdzenie „współpraca z antropologiem” czy „antropolog – tłumacz kultury”. Podobnie jest w *Peace Operations Training Institute* przy ONZ, którego jestem członkinią, brakuje jasnych rekomendacji współpracy z przedstawicielami naszej dyscypliny.

Kolejną przeszkodą stojącą pomiędzy antropologami i społeczeństwem jest problem komunikacji. Żargon (w tym naukowy) jest z natury wykluczający, Vesperi (2022) zauważa, że część środowiska akademickiego bezwstydnie obnosi się z tym, uważając się za lepszych od tych, którzy go nie rozumieją. Dla części czytelników żargon po prostu czyni treść niedostępną i wykluczającą, dlatego istotne dla rozwoju dyscypliny wydaje się również pisanie dla szerszego grona odbiorców.

Należy pamiętać, że rozwiązywanie trudnych problemów i nadawanie im sensu w sposób informujący i angażujący osoby niebędące akademikami jest częścią naszej historii dyscyplinarnej. Kultura pisania akademickiego i kultura pisania w sposób popularnonaukowy, jakkolwiek to definiujemy, pozostają istotną częścią tego, co robią antropolodzy. Nasz zestaw narzędzi reagował na zmieniające się momenty w historii, rozumienie i afordancje, i stale się rozwijał. Zrozumienie przekazu to też jego forma, nie tylko pisemna. Środowisko cyfrowe tworzy nowe przestrzenie dla antropologii, co umożliwi na nowo zdefiniowanie procesu badań i rozpowszechnianie wyników w sposób, który pozwala na ponowne określenie tego, co to znaczy rozumieć ludzi „w czasie i przestrzeni”.

Członkowie kolektywu *Cool Anthropology* postulują pogłębienie celu badań. Zauważają, że zbyt często skupiamy się na poznawaniu kultury, nierówności społecznych i „całej reszty”, ale nie używamy tych samych metodologicznych podejść do wypracowania odpowiedzi na temat tego, co może zmienić, poprawić ludzką egzystencję (Baines and Costa, 2022). Najczęściej wnioski z badań czy rozważań teoretycznych dotyczą jedynie potwierdzenia hipotezy, czyli zdiagnozowania fenomenu kulturowego, ale NIE wkraczają na pole analizy, która pozwoliłaby zaprojektować program naprawczy. Czy nie wierzymy w nasz potencjał naukowy, naszą wiedzę i zdolność kreatywnego myślenia? Badacz

powinien okazać „tokarczukową” czułość w stosunku do respondenta, tutaj rozumianą jako uważność i empatia. Nasuwa się wniosek, że nikt, tak bardzo jak antropolog, który dzieli życie z badaną społecznością, nie jest w stanie zbliżyć się do sedna zjawiska społecznego. Nie brakuje nam również wyobraźni kulturowej opartej na zdobytym doświadczeniu, zatem stałmy się ekspertami, a nie jedynie biernymi obserwatorami. Zostaliśmy obdarzeni wysoką pozycją społeczną, stałymi dochodami, poczuciem szczęścia, które daje uprawianie antropologii, naszym obowiązkiem jest dorzucenie kamyczka do rozwoju demokratycznego ładu społecznego. W tym kontekście całkowicie kwestionuję apel wystosowany do środowiska naukowego, aby zaniechać badań nad kryzysem migracyjnym w Polsce wywołanym inwazją na Ukrainę. Antropolodzy mający doświadczenie w terenie (który antropolog go nie ma?) nie powinni ograniczać się do „parzenia herbaty” dla uchodźców w punktach pomocy. Wręcz powinni pomóc zarządzać tymi miejscami, bo brak liderów i procedur był głównym deficytem pierwszych tygodni po wybuchu wojny. W tym czasie powinni też prowadzić swoje obserwacje i właśnie w tym kontekście pisemny apel do środowiska antropologicznego, aby powstrzymać się od prowadzenia badań, uważam za wysoko nieetyczny, choć jego autorki również odniosły się do kwestii etyki, wspominając w apelu o wykorzystywaniu ludzkiego nieszczęścia do celów naukowych. Nie była to odosobniona postawa, gdyż niechęć do prowadzenia badań podczas kryzysu migracyjnego w Polsce wywołanego agresją Rosji na Ukrainę odnotowałam w jednostkach naukowych założonych w celu badania problemów migracyjnych. Postawa „psa ogrodnika” była dla mnie niemałym zaskoczeniem – badacze migracyjni nie podejmowali wątku milionów Ukraińców szukających schronienia w Polsce i jednocześnie odmawiali pomocy badaczom z innych ośrodków z zagranicy, co *de facto* można uznać za utrudnianie tychże badań. Badacze ci ulegli apelowi, że ze wszystkich sił należy pomagać uchodźcom w punktach pomocy, przy jednoczesnym nałożeniu autoembargo na badania naukowe. W tym miejscu warto przywołać narzędzie badawcze, jakim jest „krytyczna empatia” (Lobb, 2017), która ułatwia poruszanie się po trudnych biegunach sytuacji kryzysowej lub osób w kryzysie, przy jednoczesnym zachowaniu krytycznego stosunku do potencjalnych pułapek nadmiernej lub niedostatecznej empatii wobec rozmówców. W naszych poszukiwaniach etnograficznych nie tylko wnioskujemy o innych, ale także wczuwamy się w ich sytuację, co obejmuje zarówno rozum, jak i uczucia. Subiektywne doświadczenia i cierpienia innych nie powinny być sprawą czystego intelektu, pozbawionego uczuć. Ci, którzy cierpią, nie są przedmiotami, ale bliźniami. Uznanie wspólnego człowieczeństwa antropologów i tych, których badają, jest zatem podsta-

wą antropologii etycznej. Jeśli antropologia ma przyczynić się do zrozumienia międzykulturowego, nie możemy pozwolić sobie na ignorowanie potencjału „krytycznej empatii”. Znajomość „krytycznej empatii” jako narzędzia uchroniłaby antropolożki od apelowania do naukowców o „wstrzymanie się z projektami badawczymi, których podmiotami mieliby być uchodźcy”. Wszystkie akademickie kursy antropologii zawierają omówienie etycznych kwestii badań, dlatego „krytyczna empatia” jest *sine qua non* badań terenowych, a zwłaszcza tych, gdzie przedmiot zawiera duży ładunek emocjonalny.

W tym miejscu chciałabym przytoczyć fragment przemowy noblowskiej Olgi Tokarczuk: „(...) możemy uznać tę figurę tajemniczego i czułego narratora za cudowną i znamioną. To punkt, perspektywa, z której widzi się wszystko. Widzieć wszystko to uznać ostateczny fakt wzajemnego powiązania rzeczy istniejących w całość, nawet jeżeli te związki nie są jeszcze przez nas poznane. Widzieć wszystko oznacza też zupełnie inny rodzaj odpowiedzialności za świat, ponieważ staje się oczywiste, że każdy gest „tu” jest powiązany z gestem „tam”, że decyzja podjęta w jednej części świata skutkuje efektem w innej jego części, że rozróżnienie na „moje” i „twoje” zaczyna być dyskusyjne. Należałoby więc uczciwie opowiadać tak, żeby uruchomić w umyśle czytelnika zmysł całości, zdolność scalania fragmentów w jeden wzór, odkrywania w drobnicy zdarzeń całych konstelacji” (2019). Słowa te reprezentują bardzo antropologiczne podejście do życia jako takiego i roli antropologów przemierzających niespokojne krajobrazy współczesnego świata.

Wnioski

Rozwój demokracji i postęp technologiczny nie wyeliminowały problemów społecznych będących źródłem cierpienia grup społecznych, a nawet całych narodów. Dyskutowane wiek temu zjawiska nie straciły na aktualności, a wręcz zaczęły dominować jako tematy badawczych eksploracji. Przez ten czas antropolodzy wykształcili ekskluzywny żargon naukowy, który wielu polepszał samopoczucie, dając poczucie wyższości, jednocześnie skazując ich na powrót do *wież z kości słoniowej* i tkwienie tam poza nawisem społecznego tu i teraz. Pewnych koncepcji nie da się przedstawić prostym językiem i musi on być złożony, bo tylko w ten sposób może nastąpić rozwój teorii społecznych – mam tu na myśli sytuację, kiedy przesiewając przez sito zawijasy stylistyczne, zostaje bardzo niewiele treści. Zatem pilną potrzebą społeczną jest pisanie w sposób konkretny i przejrzysty, zredukowanie żargonu naukowego, skierowanie większej uwagi na problemy społeczne kosztem

umniejszenia egoistycznego teoretyzowania na temat kultury, które często jest popisem zdolności autora, natomiast nie jest żadnym wkładem w rozwój społeczny. Idąc dalej, zaprzestanie nadmiernego skupienia recenzentów na części teoretycznej tekstów, a docenienie rzetelnej etnografii terenowej i wynikających z niej wniosków. Jeśli to, co publikujemy, zacznie być zrozumiałe dla czytelników, to nasza dyscyplina zyska szacunek, a antropolodzy będą postrzegani jako potencjalni eksperci obecni i mający swój głos w społeczeństwie. Wskazując studentom antropologii i nauk społecznych drogę kariery w instytucjach rządowych, w tym w ministerstwach, w Parlamencie Europejskim, obejmowanie stanowisk eksperckich w strukturach NATO, ONZ czy NGO zainicjuje poczucie sprawstwa w naszym środowisku.

Podsumowując: dzięki wiedzy specjalistycznej w tematach obejmujących: migrację, więziennictwo, prawa człowieka, zmianę klimatu, prawa LGBTQ+, opiekę zdrowotną, społeczne badania partycypacyjne (CBPR) oraz inicjatywy na rzecz różnorodności, równości i integracji (DEI) naukowcy powinni angażować się w życie społeczne. Oznacza to ponowne wyobrażenie sobie podstaw antropologicznych i demontaż białej supremacji – nie jako zewnętrznego zagrożenia – ale jako tego, które jest wplecione w nasze antropologiczne przypuszczenia i etos.

Podziękowania

Tekst został zainspirowany dyskusją podczas konferencji *Ethnology Without Borders 2022*. Tematem przewodnim było: *Europe at Risk: How can young scientists face the threats of the modern world*. Niezwykle wysoki poziom prezentacji i dyskusji, próby znalezienia odpowiedzi, ale też stawianie odważnych pytań nie pozwoliły mi pozostać obojętną, stąd niniejszy artykuł będący przeglądem dyscypliny, który ma służyć refleksji nad współczesnym miejscem antropologii w społeczeństwie. Nie byłoby tej konferencji i tego artykułu, gdyby nie osobowości naukowe i ich społeczno-akademicki aktywizm: Barbara Grabowska, Katarzyna Marcol, Karolina Kania, Ewa Kozik, Waldemar Kuligowski, Adam Szajder i inni... bardzo Wam wszystkim dziękuję.

Bibliografia

Afeltowicz, Ł., Suchomska, J. i Goszczyński, W. 2021. Partycypacyjne badania w działaniu: analiza polskich doświadczeń. *AVANT*. 3 (12), ss. 1–25. DOI: 10.26913/avant.2021.03.04 (1.12.2022).

- Banes, K. and Costa, V. 2022. *Cool Anthropology: How to Engage the Public with Academic Research*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bear, L. and Mathur, N. 2015. Remaking the Public Good: A New Anthropology of Bureaucracy. *The Cambridge Journal of Anthropology*. 1 (33), pp. 18–34.
- Boas, F. 1910. *Race, Language, and Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. 1990. Logic of Practice (trans.) R. Nice. Cambridge: Polity.
- Boyer, D. 2005. *Spirit and System: Media, Intellectuals, and the Dialectic in Modern German Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Boyer, D. 2008. Thinking through the Anthropology of Experts. *Anthropology in Action: Journal for Applied Anthropology in Policy and Practice*. 2 (15), pp. 38–46.
- Bridges, K. 2011. *Reproducing Race An Ethnography of Pregnancy as a Site of Racialization*. University of California Press.
- Brint, S. 1994. *In an Age of Experts: The Changing Role of Professionals in Politics and Public Life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gupta, A. 1998. *Postcolonial Developments: Agriculture in the Making of Modern India*. Durham: Duke University Press.
- Ferguson, J. 1990. *The Anti-Politics Machine: 'Development', Depoliticization, and Bureaucratic Power in Lesotho*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, J. 2015. *Give a Man a Fish*. Durham: Duke University Press.
- Fullwiley, D. 2014. The “Contemporary Synthesis”: When Politically Inclusive Genomic Science Relies on Biological Notions of Race. *Isis. A Journal of the History of Science Society*. 4 (105), pp. 803–814.
- Hetherington, K. 2011. *Guerrilla Auditors: The Politics of Transparency in neoliberal Paraguay*. Durham: Duke University Press.
- Hurston, Z.N. 2018. *Their eyes were watching god*. London: Virago Press (pierwsza edycja 1936).
- Lashaw, A., Vannier, Ch. and Sampson, S. 2017. *Cultures of Doing Good: Anthropologists and NGOs*. University of Alabama Press.
- Levi-Strauss, C. 2013. *Antropologia wobec problemów współczesnego świata*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Li, T.M. 2007. *The Will to Improve: Governmentality, Development, and the Practice of Politics*. Durham: Duke University Press.
- Lobb, A. 2017. Critical Empathy. *Constellations: An International Journal of Critical and Democratic Theory*. 4 (24), pp. 594–607.

- Malinowski, B. 1922. *Argonauts of the Western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Matthews, M.S. and Castellano, J.A. 2013. *Talent Development for English Language Learners*. Routledge.
- Maksymowicz-Mróż, N. 2008–2009. Women of Himalayan Dolpo. *Ethnologia Polona*. **29–30**, pp. 165–180.
- Maksymowicz-Mróż, N. 2014a. Education, tradition and western NGOs in Dolpo. *Yearbook of Oriental Studies*. **1** (67), pp. 180–195.
- Maksymowicz-Mróż, N. 2014b. Traditional social system vs education in Himalayan Dolpo. *Edukacja Humanistyczna*. **1** (30), pp. 29–36.
- Maksymowicz-Mróż, N. 2018. CIMIC cywilno-militarna jednostka w strukturach NATO. W: Ciechanowski, G., Romańczuk, M. i Pilżys, J. red. *Bezpieczeństwo a wyzwania współczesności*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Mead, M. 1928. *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*. Boston: Mariner Books.
- Plemons, E. 2017. *The Look of a Woman: Facial Feminization Surgery and the Aims of Trans – Medicine*. Durham: Duke University Press.
- Povinelli, E. 2002. *The cunning of recognition: indigenous alterities and the making of Australian multiculturalism*. Durham: Duke University Press.
- Redfield, P. 2013. *Life in Crisis: The Ethical Journey of Doctors Without Borders*. University of California Press.
- Sanabria, E. 2016. *Plastic Bodies: Sex Hormones and Menstrual Suppression in Brazil*. New York, USA: Duke University Press.
- Stearns, P.N. 2020. *The Industrial Revolution in World History*. Routledge.
- Sullivan, N. 2016. Hosting Gazes: Clinical Volunteer Tourism and Hospitality in Tanzania. In: Prince, R. and Brown, H., eds. *Volunteer Economies: The Politics and Ethics of Voluntary Labour in Africa*. Rochester, NY: James Currey, pp. 140–163.
- Trouillot, M.R. 1990. *Haiti state against nation: the origins and legacy of duvalierism*. New York: Monthly Review Press.
- Ticktin, M. 2011. *Casualties of Care: Immigration and the Politics of Humanitarianism in France*. University of California Press.
- Ticktin, M. 2017. A world without innocence. *American Ethnologist*. **44**, pp. 577–590.
- Scott, J.C. 1998. *Seeing like a state: how certain schemes to improve the human condition have failed*. New Haven: Yale University Press.

- Tokarczuk, O. 2019. Przemowa noblowska: Czuły narrator. <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2018/tokarczuk/104870-lecture-polish/> (1.12.2022).
- Vesper, M.D. 2022. The Urgency of Now: Crafting and Editing Anthropological Knowledge in Real Time. In: Banes, K., Costa, V. eds. *Cool Anthropology: How to Engage the Public with Academic Research*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 41–58.
- Wolf-Meyer, M. 2017. Normal, Regular, Standard: Colonizing the Body through Fecal Microbial Transplants. *Medical Anthropology*. 3 (31), pp. 297–314.

Anthropologists facing the unsettling landscapes of the contemporary world in the cool anthropology context

Abstract: The article is a reflection on the place, tasks and purpose of cultural anthropology in the contemporary world. It was inspired by a discussion that took place during Ethnology Without Borders 2022 Conference. The 21st century shook the foundations of anthropology's relationship with politics and society: from the devastating pandemic and the increasing effects of climate change, to the outbreak of war in Europe. The author ponders how anthropology should operate in the face of these crises. The presentation of various research concepts aims to bring closer where the problem is while everyone means well. The article presents the achievements of some anthropologists who criticize actions based on good intentions and draws attention to the achievements of Anthropology of Development, which the author illustrates with some examples from her own observations made during field research in Nepal and NATO training. The Cool Anthropology trend is potentially a right direction for development of contemporary anthropology. The questions posed in the article are intended to provoke reflection on the author's thesis that as anthropologists who are part of a privileged social layer, should ask themselves the question: how to reconceptualize anthropological activities outside the resources of the academic spheres in order to become socially useful.

Keywords: activism, participatory action research, crisis intervention, applied anthropology, development anthropology, Cool Anthropology, good intentions, expert anthropology

Translated by Natalia Maksymowicz-Mróz

**EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA
NA ŚWIECIE**



Ochrona kultury i języka Serbów łużyckich w Brandenburgii

Streszczenie: Serbowie łużyccy, nazywani w języku polskim również Serbołużyczanami, to ludność zamieszkująca Górne, Środkowe i Dolne Łużyce. Ten mały naród to pozostałość osadnictwa słowiańskiego na terenie Niemiec Wschodnich (Brandenburgia i Saksonia). Dolne Łużyce leżą obecnie w kraju związkowym Brandenburgia, zaś Górne i Środkowe w Wolnym Kraju Saksonia. Według oficjalnych danych na tych terenach zamieszkuje obecnie około 50 000–60 000 Serbów łużyckich, z tego przyjmuje się, że dwie trzecie rezyduje w Saksonii, zaś jedna trzecia w Brandenburgii. W artykule zwrócono uwagę na kwestie formalnoprawne skierowane na ochronę kultury i języka dolnołużyckiego. Wyprowadzone analizy dotyczą postanowień ogólnych Unii Europejskiej, Niemiec oraz szczegółowych wytycznych przyjętych w Brandenburgii. Akty prawne są ważnym, formalnym sposobem ochrony, którego skuteczność wyraża sposób praktykowania. Niestety w Brandenburgii wiele z istniejących zapisów nie przekłada się na codzienność lub jest wypaczana. Celem artykułu jest podjęcie próby identyfikacji założeń formalnoprawnych z ich realizacją, rozpoznania ograniczeń, ale też dyskusji nad kierunkami poprawy istniejącego stanu. Zastosowano metodę analizy dokumentów.

Słowa kluczowe: polityka edukacyjna, mniejszości narodowe i etniczne, Serbowie łużyccy, ochrona języka i kultury, języki wymierające, język dolnołużycki

Wprowadzenie

Serbowie łużyccy, nazywani również Serbołużyczanami, to ludność zamieszkująca Górne, Środkowe i Dolne Łużyce. Ten mały naród stanowi relikw osadnictwa słowiańskiego na terenie Niemiec Wschodnich i nie przekracza 60 tys. mieszkańców. Przyjmuje się, że 2/3 rezyduje w Saksonii, zaś 1/3 w Branden-

burgii. Historycznie terytorium Łużyc Dolnych to dorzecze dolnej Szprewy i Nysy Łużyckiej między rzekami Bóbr na wschodzie, Dahme na zachodzie i Czarną Elsterą na południu (Kunze, 2000, ss. 5–6). Oznacza to, że część terenów znajduje się w granicach dzisiejszej Polski. Ale po drugiej wojnie światowej ludność serbołużycka z części polskiej wyemigrowała, została wysiedlona lub w przeciągu dziesięcioleci całkowicie się zasymilowała (Pałys, 2011, ss. 78–87). Trudno zatem mówić dzisiaj o Serbołużyczanach w Polsce i z tego powodu analiza kwestii formalnoprawnych dotyczących Serbołużyczan została w artykule ograniczona do terenów po stronie niemieckiej, a dokładnie Łużyc Dolnych w Brandenburgii.

Ocalić od zapomnienia...

Henryk Batowski, polski historyk i sławista, a także badacz Łużyc, już w 1946 roku zwrócił uwagę na potrzebę ochrony dziedzictwa kultury Serbołużyczan. Z troską napisał: „smutno przedstawia się liczebność tego narodu, ostatniej resztki wielomilionowej niegdyś rzeszy Słowian (...) Mimo to, o tej drobnej garstce naszych pobratymców nie możemy zapominać” (1946, ss. 6–7). Choć słowa te padły 77 lat temu, to są dzisiaj bardziej niż aktualne. Z roku na rok maleje liczba osób władających biegle językami łużyckimi. Jednak problem Łużyczan nie wydaje się odosobniony. Dane UNESCO z 2019 roku pozwalają zauważyć, iż zagrożonych jest 128 języków spisanych na czerwonej liście wymierających języków (Prys, 2019, s. 7). W grupie tej znajdują się języki dolnołużycki i górnołużycki (*Atlas*, 2010a).

Analiza rzeczywistości dnia codziennego wskazuje na pewną regułę: język jest zagrożony, gdy do dzieci danej społeczności mówi się w języku innym niż język ich rodziców. Choć mogą rozumieć mowę rodziców, nie potrafią jednak posługiwać się nią biegle – są bierne dwujęzycznie. W tej sytuacji dziadkowie i wnuki mówią całkowicie różnymi językami. Eksperti UNESCO uznają, że język jest zagrożony, gdy jego użytkownicy zaprzestają mówienia nim; posługują się w coraz węższym zakresie dziedzin użycia, przestają przekazywania z pokolenia na pokolenie. Oznacza to, że nie ma nowych użytkowników” (*Atlas*, 2010b). Języki serbołużyckie spełniają wszystkie wskazane przez UNESCO kryteria zagrożenia, z tą różnicą, iż sytuacja górnołużyckiego jest zdaniem badaczy nieco lepsza od dolnołużyckiego (Šatava, 2005).

Potencjał formalnoprawny ochrony języka Serbołużyczan

Na poziomie europejskim prawa mniejszości narodowych określają dwa dokumenty: Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych oraz Europejska Karta języków regionalnych i mniejszościowych. Ważnym zapisem w Konwencji jest artykuł 3, który zwraca uwagę, iż utożsamianie się z mniejszościami stanowi wolny wybór każdego obywatela i nie może w żaden sposób być podważony lub wiązać się z utrudnieniami. Warto zauważyć, że w identycznej formule zapis został przyjęty w brandenburskiej oraz saksońskiej ustawie definiującej prawa Serbołużyczan (Elle, 2005, s. 21). Dalsze wytyczne zwracają uwagę na prawo mniejszości narodowej do nauki własnego języka oraz wyznaczają warunki pod zobowiązanie państwa do zapewnienia nauki języka w ramach systemu oświaty z zastrzeżeniem, że nie można zaniedbać nauki oficjalnego języka danego państwa.

Niemcy podpisały Europejską Kartę języków regionalnych i mniejszościowych w 1992 roku i wprowadziły w życie w 1998 roku. Celem było uznanie języków regionalnych i mniejszościowych jako zagrożonej części dziedzictwa kulturowego Europy. Ochronę powiązano z działaniami edukacyjnymi i rozszerzeniem posługiwania się „ginącymi” językami w szkołach, mediach, życiu publicznym, kulturalnym i gospodarczym. Zobowiązanie do nauczania w języku mniejszości przewidziano na poziomie przedszkoli i wszystkich szczebli szkolnictwa oraz typów szkół, w tym szkolnictwa wyższego oraz kursów dla dorosłych (Elle, 2005, s. 21).

Język oraz kultura Serbów łużyckich są chronione zarówno poprzez Ustawę Zasadniczą Republiki Federalnej Niemiec, jak i poprzez konstytucje krajów związkowych Saksonii i Brandenburgii. Dokumenty te zapewniają Serbołużyczanom prawo posługiwania się swoim językiem w życiu publicznym, a także prawo do pielęgnowania i rozwijania języka, tradycji i kultury. Traktat o ostatecznym uregulowaniu w odniesieniu do Niemiec z 1990 roku potwierdził prawa Serbołużyczan do kultywowania własnej kultury i języka w życiu publicznym i utrzymał kompetencje Republiki Federalnej Niemiec oraz krajów związkowych. Zwraca to uwagę na obowiązek krajów związkowych ochrony grup mniejszościowych. Z tego powodu szczegółową analizę formalnoprawnych wytycznych dotyczących ochrony kultury i języka Serbołużyczan można przeprowadzić na podstawie wytycznych sformułowanych w Brandenburgii.

Polityka na rzecz ochrony kultury i języka Serbołużyczan w Brandenburgii

W Brandenburgii pierwszy zapis gwarantujący prawną ochronę języka i kultury Serbołużyczan wprowadzono mocą ustawy w 1950 roku. Serbołużycanie po raz pierwszy w historii uzyskali prawo do posługiwania się językiem ojczystym w sferze publicznej. Aktualnie nadrzędnym dokumentem zapewniającym taką ochronę jest konstytucja kraju związkowego Brandenburgia. Dalsze uszczegółowienie i wzmocnienie ogólnych postanowień reguluje ustawa na temat praw Serbołużyczan w kraju związkowym Brandenburgia, którą przyjęto w 1994 roku. Rozbudowana w treści ustawa zapewnia prawną ochronę tożsamości narodowej (§ 1), pochodzenia etnicznego (§ 2), tradycyjnego obszaru zasiedlenia (§ 3), serbołużyckiej flagi (§ 4) parasolowych stowarzyszeń i klubów serbołużyckich, powołania Rady ds. Serbołużyczan przy parlamencie krajowym (§ 5) i dalej komisarza lub pełnomocnika do spraw Serbołużyczan przy rządzie krajowym, pełnomocnika do spraw Serbołużyczan w gminach (§ 6), kultury (§ 7), języka (§ 8), badań (§ 9), edukacji (§ 10), dwujęzycznych sztyldów na tradycyjnym obszarze osadniczym (§ 11), mediów (§ 12), oraz między innymi współpracy transgranicznej (§ 13). Warto dodać, że zapisy w paragrafie 9 podkreślają rozwój badań i nauczania języka dolnołużyckiego oraz historii i kultury Serbołużyczan, w ścisłej współpracy z Wolnym Krajem Saksonia.

Kwestie edukacji w ustawie na temat praw Serbołużyczan znalazły rozwinięcie w paragrafie dziesiątym, w którym podkreślono konieczność zapewnienia (na życzenie rodziców) możliwości nauki języka dolnołużyckiego. Organizatorzy żłobków i szkół na serbołużyckim obszarze osadniczym mają obowiązek informowania rodziców oraz uczniów o możliwości nauki i kulturowania języka dolnołużyckiego. Instytucje te w swoich programach mają też obowiązek uwzględnienia historii i kultury Serbołużyczan. Na tym polu uwzględniono współpracę Brandenburgii z Saksonią, zwłaszcza w zakresie kształcenia nauczycieli i uzyskania przez nich odpowiednich kwalifikacji do nauczania języka dolnołużyckiego. W realizacji tego zobowiązania, poza uruchomieniem studiów na kierunku sorabistyka, utworzono kursy doskonalące język oraz zajęcia z językoznawstwa, literatury, historii i kulturoznawstwa. Założono, że duża część przedmiotów będzie prowadzona dwujęzycznie (Derlatka, 2008, ss. 681–692). W efekcie Brandenburgia zapewnia edukację podstawową w języku dolnołużyckim, której kadra zgodnie z zaleceniem ustawodawcy powinna znać język dolnołużycki.

W Brandenburgii uszczegółowienie zapisów dotyczących szkół z dolnołużyckim językiem nauczania zawiera ustawa szkolna (*Brandenburgisches Schulgesetz*). W dokumencie liczącym 149 paragrafów znajduje się ponad dziesięć zapisów dotyczących Serbołużyczan. Jednym z nich, odnoszącym się wprost do edukacji, jest artykuł 4, wyjaśniający, że obok nauczania szczególnym zadaniem szkoły jest upowszechnianie wiedzy i rozumienia tożsamości, kultury i historii serbołużyckiej. Można przyjąć, że w szkołach na tradycyjnym obszarze osadniczym Serbołużyczan ich historia i kultura została włączona do pracy edukacyjnej i przekazywana w szkole jako miejscu otwartej działalności kulturalnej. Dalsze wytyczne w odniesieniu do pracy poszczególnych typów szkół zawiera kolejny artykuł – 5. Ustawodawca skupia uwagę na konieczności tworzenia możliwości nauczania przedmiotowego w języku dolnołużyckim tym uczniom (lub ich rodzicom), którzy taką wolę deklarują. Ponadto szkoły publiczne i prywatne, których praca jest ukierunkowana na rozwój języka i kultury dolnołużyckiej, oferują zajęcia jednojęzyczne dolnołużyckie lub takie, w których język dolnołużycki jest jednym z kilku języków dodatkowych. Zajęcia te są finansowane i wspierane przez kraj związkowy Brandenburgia.

W omówieniu ochrony kultury i języka dolnołużyckiego warto również wskazać na inne dokumenty, jak: rozporządzenie dotyczące edukacji szkolnej Serbołużyczan/Wendów (*Sorben-/Wenden-Schulverordnung, SWSchulV*), ustawę regulującą funkcjonowanie przedszkoli w Brandenburgii (*Kindertagesstättengesetz – KitaG*) oraz przepisy dotyczące wzmocnienia zmian strukturalnych w rejonach wydobywania węgla (*Strukturstärkungsgesetz Kohleregionen*). Dokumenty te w różnych zakresach wspierają edukację w zakresie języka i kultury Łużyc Dolnych.

Program rewitalizacji języka serbołużyckiego w Brandenburgii

Szczególną próbą ratowania języków serbołużyckich jest program WITAJ, wspierany przez Ośrodki Językowe WITAJ, które powstały mocą uchwały Rady Fundacji na rzecz Narodu Serbołużyckiego i Związku Serbołużyczan Domowina (Scholze, 2011, ss. 30–31). Pierwszy ośrodek WITAJ został założony w 2001 roku i jest finansowany przez Fundację na rzecz Narodu Serbołużyckiego na podstawie przyznawanych corocznie subwencji od Rządu Niemiec i kraju związkowego Brandenburgia¹. Misją WITAJ jest przyczynianie

¹ W artykule omówiono wyłącznie działania podejmowane w Brandenburgii. Podobne realizowane są również w Saksonii.

się do umacniania świadomości narodowej Serbów łużyckich w Brandenburskiej ukierunkowanej na wspieranie i rozwój języka dolnołużyckiego. Promocja tego języka prowadzona jest głównie w szkołach i przedszkolach. WITAJ jest także ośrodkiem kształcenia nauczycieli w ramach realizowanych projektów i odpowiedzialny za opracowanie pomocy dydaktycznych dla nich (Kaulfürstowa, 2010, s. 9). Realizując zadania statutowe, WITAJ przejął na Dolnych Łużycach funkcję nadrzędnego ośrodka kształcącego kadre pedagogiczną. Ośrodek prowadzi dodatkowo kursy językowe dla dorosłych i realizuje działalność naukowo-badawczą (Kaulfürstowa, 2010, s. 3).

Warto podkreślić, iż praca edukacyjna WITAJ opiera się na prowadzeniu nauki języka serbołużyckiego metodą immersji (*Immersions-Methode*). Immersja w dosłownym tłumaczeniu z języka niemieckiego oznacza „językową kąpiel” (*Sprachbad*). Małe dzieci „zanurzają się” w nowym języku, poprzez samoistne i naturalne wykorzystywanie go w czasie zajęć edukacyjnych. Zastosowanie metody immersji językowej oznacza, że wychowawcy rozmawiają z dziećmi nie tylko po niemiecku, lecz również w jednym z języków serbołużyckich. W serbołużyckich szkołach podstawowych i średnich metoda immersji językowej jest stosowana także w nauczaniu matematyki, biologii czy wychowania fizycznego (Kolb, Fischer, 2019, s. 22). Projekt WITAJ zakłada, że dzieci będą miały możliwość kontynuowania nauki języka serbołużyckiego od żłobka aż do matury (Bart, 2008, s. 19). Aktualnie język dolnołużycki jako język wykładowy zajęć lekcyjnych (obok języka niemieckiego) został przyjęty w sześciu szkołach podstawowych oraz w jednej szkole średniej, gdzie uczniowie mogą wybrać język dolnołużycki jako przedmiot maturalny.

Próba wyjścia z impasu...

Pod koniec 2017 roku Instytut Sorabistyki na Uniwersytecie w Lipsku przeprowadził ewaluację placówek WITAJ. Podsumowano w nim rewitalizację języka dolnołużyckiego (Institut für Sorabistik, 2017). Niestety, badania wykazały brak trwałych rezultatów w prowadzonych działaniach edukacyjnych. Ten dramatyczny wniosek wywołał publiczną debatę nt. „Język dolnołużycki umiera”, która jako ważne wydarzenie publiczne była transmitowana przez brandenburską telewizję lokalną, a relację z niej opublikowano w prasie „Lausitzer Rundschau”. W debacie brali udział zaproszeni eksperci z serbołużyckich instytucji oraz osoby zaangażowane w rozwój kultury i języka dolnołużyckiego. Odbyta debata nie doprowadziła do wypracowania rozwiązań, które w sposób efektywny mogłyby wpłynąć na odrodzenie języka dolnołużyckiego. Pozostało jedynie

poczucie niemocy i wniosek zgodny z wynikiem ewaluacji – język dolnołużycki umiera, znika z życia codziennego i jest spychany na drugi plan.

Próbie wyjścia z impasu podjął Martin Neumann (Měto Nowak) – pełnomocnik ds. Serbołużyczan kraju związkowego Brandenburgia, który chciał poznać niejako „od środka” opinię na temat możliwych rozwiązań. Ale nawet najbardziej zainteresowani zmianą niekorzystnego stanu obywatele Dolnych Łużyc nie potrafili wyjść poza to, co do tej pory jest realizowane lub istnieje. Zatem nowe rozwiązania dla Dolnych Łużyc, które byłyby w stanie uratować język serbołużycki jako język zagrożony, nie są dostatecznie wypracowane. Choć podejście Neumanna wydaje się słuszne, to jednak w naszej ocenie konieczne jest równoległe rozpoznanie podobnych rozwiązań w grupie większościowej i dalej, wspólne wypracowanie rozwiązań systemowych. Serbołużyczanie nie żyją w próżni. To tarcia pomiędzy kulturami – ich gra się powoduje spychanie języka dolnołużyckiego w otchłań życia społecznego, marginalizując jego istotność i znaczenie.

Podejście systemowe wydaje się ostatnią możliwą szansą. Obejmuje powiązanie zmiany z procesami jej wsparcia w szerokim układzie działań instytucjonalnych, społecznych, zarówno pośrednich, jak i bezpośrednich. W przywróceniu znaczenia, rangi czy potrzeby uznania języka ważne jest oczywiście utrzymanie serbołużyckich szkół, ale nie tylko. Niezwykle ważne jest, by szkoły z językiem dolnołużyckim funkcjonowały, a rodzice chętnie do nich posyłali swoje dzieci. Równie ważna jest działalność Instytutu Serbołużyckiego. Pozwoli to zachować nadzieję, że języki serbołużyckie nie zmienią swojego statusu z języków zagrożonych na języki wymarłe. Jednak równie ważne wydają się oddziaływania na szeroki krąg społeczeństwa zamieszkującego tereny Dolnych Łużyc.

Obok wszczętej w 2018 roku debaty ważne wydaje się jej ciągle prowadzenie silnie zorientowane na podniesienie statusu języka dolnołużyckiego i zaangażowanie w nią wszystkich obywateli. Wzmocnienie rangi i statusu języka dolnołużyckiego wydaje się zadaniem kluczowym. Wypracowany razem program rewitalizacji języka i kultury dolnołużyckiej ma szansę wydobyć taką atrakcyjność oraz zaangażować ludność w działania wspierające poczucie dumy u świadomych swojego pochodzenia obywateli mówiących językiem swoich ojców. Bez wątplenia dużo w ostatnich latach zostało zrobione, ale to wciąż za mało. Kwestia ochrony języka i kultury serbołużyckiej nie wydaje się procesem ani prostym, ani szybkim. Można wskazać tu na kilka kwestii kluczowych w procesie rewitalizacji języka dolnołużyckiego i przywrócenia jego obecności w życiu publicznym:

1. wzmocnienie atrakcyjności nauki języka dolnołużyckiego w systemie edukacji;
2. działania podejmowane bezpośrednio na edukację młodych pokoleń stanowią z pewnością ważną część w podejściu systemowym, jednak wymagają rozwoju procesów wsparcia społecznego obu grup: mniejszościowej i większościowej;
3. wzmocnienie atrakcyjności kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli i statusu nauczycieli języka dolnołużyckiego. Braki kadrowe w serbożyckich żłobkach, przedszkolach i szkołach ukazują narosłe na tym polu zaniedbania i problem ten jako pierwszy wymaga rozwiązania. Warto przemyśleć sposób wzmocnienia statusu nauczycieli i wychowawców przedszkoli na Dolnych Łużycach. Brak kadry pedagogicznej z biegłą znajomością języka dolnołużyckiego prowadzi do przerwania ciągłości nauki języka serbołużyckiego od przedszkola po maturę. Innym ważnym do pokonania problemem jest zapewnienie jego wysokiego poziomu (Klemm, 2018, ss. 22–28);
4. zmiana podejścia mediów niemieckojęzycznych, które ignorują tematy dotyczące Serbołużyczan lub sprowadzają je do kolorowego folkloru, nie sięgając w głębię kultury i tradycji (Michniuk, 2012, ss. 63–71);
5. wsparcie kadrowe instytucji serbołużyckich, które od wielu lat doświadczają braku wykwalifikowanych pracowników. Niedobór pracowników mówiących po serbołużycku widoczny jest w serbołużyckich mediach, ale także coraz częściej w Ośrodkach WITAJ lub w serbołużyckiej organizacji Domowina (Dyrlich, 2022, ss. 6–10);
6. zatrzymanie i pokonanie procesu spadku liczebności rodzin, w których językiem dnia powszedniego jest dolnołużycki.

Podsumowanie

Prowadzona w Niemczech przez lata polityka asymilacji oraz powolne zanikanie kultury mniejszościowej – jej wchłanianie przez większość, a także dyskryminacja i uzależnienie pozycji społecznej od pochodzenia, to zjawiska, które dotyczą nie tylko Łużyczan. Występowały w stosunku do wielu mniejszości na całym świecie. Błędem byłoby twierdzić, że języki łużyckie wymierają, ponieważ Niemcy jako państwo zabraniają ich używania. Problem stanowią inne czynniki, w tym niski prestiż języka serbołużyckiego, którego znajomość nie wiąże się z dodatkowymi korzyściami (interesujące miejsce pracy, wyższa pensja). Również serbołużyckie zwyczaje są często oderwane

od języka serbołużyckiego i pielęgnowane jako zwyczaje regionalne. Podejście takie kształtuje silny stereotyp w postrzeganiu Serbów łużyckich jedynie przez pryzmat folkloru (Michniuk, 2012, ss. 63–71). Trudno wówczas wyeliminować z codzienności silne kojarzenie Serbów łużyckich z szeroko pojętą ludowością i wiejskością, definiowaną jako nienowoczesność, zaściankowość i brak perspektyw (Mirtschin, 2009).

Wypracowane doświadczenia, jeśli nie zostaną przerwane i zastąpione innymi – pożądanymi, utrzymają błędne przekonanie, że najważniejszym językiem i kluczem do sukcesu jest tylko język niemiecki. Nie bez powodu określenia Serbołużyczan ostatnimi Mohikanami lub Indianami Niemiec przewijają się w publikacjach na temat Łużyc. W wielu przypadkach straszenie całkowitym zanikiem tożsamości i tradycji tych Słowian nie jest przesadzone. Tadeusz Lewaszewicz (2014, s. 51) napisał, że „Łużyckość (rozumiana jako świadomość narodowa i językowa) stopniowo wygasa, ale różne przejawy łużyckiej kultury duchowej i materialnej są wciąż dosyć wyraziste na Łużycach”. Serbowie łużyccy muszą zrozumieć, że jeśli osobiście nie upomną się o silniejszą ochronę i pielęgnację tradycji w budowaniu tożsamości kolejnych pokoleń, nikt za nich takiej inicjatywy nie podejmie i nikt nie będzie w stanie im pomóc. Do pokonania mają zarówno podziały wewnętrzne, jak i niebezpieczeństwa z zewnątrz, typowe dla wszystkich mniejszości narodowych, etnicznych i językowych.

Bibliografia

- Batkowski, H. 1946. *Łużyce. Zwięzła informacja*. Kraków: Polski Związek Zachodni, Okręg Małopolski w Krakowie, Uniwersytet Jagielloński i Akademia Górnicza.
- Bart J. 2008. Grundlagen und Vorteile der Erziehung nach der Immersionsmethode. W: Kaulfürstowa J. red. *Das WITAJ-Projekt in Kindertagesstätten im Freistaat Sachsen – Zwischenbilanz und Ausblick in die Zukunft*. Bautzen: WITAJ-Sprachzentrum.
- Brandenburgisches Schulgesetz*. <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg> (14.10.2022).
- Das Gesetz zur Ausgestaltung der Rechte der Sorben/Wenden im Land Brandenburg*. <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/swg> (14.10.2022).
- Derlatka, T. 2008. *Aufsatz zur Geschichte, Lehre und Forschung der Sorabistik an der Leipziger Universität*. W: Häuser F. *Geschichte der Universität Leipzig 1409–2009*, Band 4. Lipsk, Fakultäten, Institute, Zentrale Einrichtungen 1. Halbband, Leipziger Universitätsverlag.

- Dyrlich, B. 2022. Serbske printmedije-križa a wuhlady. *Rozhlad. Serbski kulturny časopis*. 11, ss. 6–10.
- Elle, L. 2005. *Das Rahmenübereinkommen des Europarats zum Schutz nationaler Minderheiten und die Minderheitenpolitik in der Lausitz*. Bautzen: Sorbisches Institut.
- Europejska Karta języków regionalnych lub mniejszościowych. <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/europejska-karta-jezykow-regionalnych-lub-mniejszosciowych> (10.10.2022).
- Institut für Sorabistik. 2017, Universität Leipzig, Institut für Sorabistik, Abschlussbericht zur WITAJ-Evaluation. https://www.philol.uni-leipzig.de/fileadmin/Fakult%C3%A4t_Philo/Sorabistik/Dokumente/Abschlussbericht.Evaluation.LISUM_1_.pdf (12.10.2022).
- Kaufürstowa, J. 2010. *Działania Ośrodka Językowego WITAJ dotyczące zachowania i popularyzacji języka serbołużyckiego*. www.witaj-sprachzentrum.de/files/Dzelawosc%20RCW%20-%20po.pdf (1.10.2022).
- Klemm, K. 2018. Lehrkräfte dringend gesucht. W: Klemm, K. und Zorn, D. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BST-17-032_Broschuere-Lehrkraefte_dringend_gesucht_GESAMT_WEB.pdf (5.12.22).
- Kolb, N. und Fischer, U., 2019. *QITA-Kriterienhandbuch für den Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit*. Hildesheim: UniversitätsVerlag.
- Konstytucja Kraju Związkowego Brandenburgia w wersji polskiej. (*Verfassung des Landes Brandenburg*) www.landtag.brandenburg.de/media_fast/5701/Landesverfassung-BB-Sept2019-polnisch.pdf (13.10.2022).
- Konwencja Ramowa o Ochronie Mniejszości Narodowych*. Dz.U. 2002 nr 22 poz. 209, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=w-du20020220209> (12.09.2022).
- Kunze, P. 2000. *Die Sorben/Wenden in der Niederlausitz: Ein geschichtlicher Überblick (Wobrazki ze Serbow)*. Bautzen: Published by Domowina.
- Lewaszkiwicz, T. 2014. Dolnołużycki i górnołużycki – języki zagrożone czy wymierające? *Slavia Occidentalis* 71(1), ss. 37–53.
- Michniuk, J. 2012. Modern Lusatia. Skansen or living traditions of the region? National consciousness of citizens and minority rights in times of increasing globalization and unification of culture. W: Czechowska, L. and Olszewski, K. red. *Central Europe on the Threshold of the 21st Century: Interdisciplinary Perspectives on Challenges in Politics and Society*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing.

- Mirtschin, M. 2009. *Fiktive Welten auf Postkarten. Sorben in der Massenkultur*. Bautzen: Sorbisches Institut.
- Pałys, P. 2011. Akcja „Mużakow” – próba utworzenia gminy serbołużyckiej po polskiej stronie Nysy Łużyckiej. W: Jamrożek, W., Kumor-Pilarczyk, I. i Tarniowy, J. red. *Łużyce po obu stronach Nysy*. Żary: Wydawnictwo Naukowe Łużyckiej Wyższej Szkoły.
- Prys, J. 2019. *Vom Aussterben Bedrohte Sprachen und Sprachenvielfalt in der Europäischen Union. Themenpapier*. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/495851/IPOL-CULT_NT%282013%29495851_DE.pdf (11.10.2022).
- Scholze, D. 2011. Zur Lage des Ober- und Niedersorbischen. In: *Mit den Regional- und Minderheitensprachen auf dem Weg nach Europa. Dokumentation der Konferenz am 10. November 2010 in Berlin*. Berlin: Verlag Schuster Leer.
- Šatava, L. 2005. *Sprachverhalten und ethnische Identität. Sorbische Schüler an der Jahrtausendwende*. Bautzen: Published by Domowina.
- Traktat o ostatecznej regulacji w odniesieniu do Niemiec* (Vertrag über die abschließende Regelung in Bezug auf Deutschland). 1990, <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/bulletin/vertrag-ueber-die-abschliessende-regelung-in-bezug-auf-deutschland-783966> (13.10.2022).
- Atlas of the World's Languages in Danger*. 2010a. UNESCO Project. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/06/redirect_new_world_atlas_of_languages_en.pdf (12.09.2022).
- Atlas of the World's Languages in Danger. 3rd edition*. 2010b. UNESCO Project. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192416> (7.10.2022).

Preservation of the culture and language of the Lusatian Sorbs in Brandenburg

Abstract: Lusatian Serbs, also called Sorbs, are people living in Upper, Middle and Lower Lusatia. This small nation is a remnant of the Slavic settlement in East Germany (Brandenburg and Saxony). Lower Lusatia now lies in the state of Brandenburg, and Upper and Middle Lusatia in the Free State of Saxony. According to official data, in these areas there are approximately 50,000 – 60,000 Lusatian Serbs, of which it is assumed that two-thirds reside in Saxony and one-third in Brandenburg. The article draws attention to formal and legal issues aimed at protecting the culture and the Lower Sorbian language. The analyses carried out concern the general provisions of the European Union, Germany and more detailed guidelines

adopted in Brandenburg. Legal acts are important formal means of protection, the effectiveness of which is expressed by the way of practice. Unfortunately, in Brandenburg, many of the existing regulations have no proper effect on everyday life or are distorted. The article is an attempt to identify the assumptions with the implementation, to recognize the limitations, but also to discuss the directions of improving the existing state.

Keywords: educational policy, national and ethnic minorities, Lusatian Sorbs, protection of language and culture, dying languages, Lower Sorbian language

*Translated by Justyna Michniuk, Inetta Nowosad
and Anna D. Weissbrot-Koziarska*



Edukacja seksualna w Polsce i systemach edukacyjnych wybranych krajów – modelowe rozwiązania i międzynarodowe inicjatywy

Streszczenie: Celem artykułu jest analiza literatury, międzynarodowych dokumentów, przepisów prawnych i raportów z badań dotyczących realizacji formalnej edukacji seksualnej w wybranych krajach. Wśród badaczy edukacji seksualnej istnieją rozbieżności co do samej jej definicji, zakresu, wieku, od którego powinna być prowadzona, środowisk, w jakich ma przebiegać, osób, które mają się nią zajmować, oraz jej form i doboru treści. Te rozbieżności są obecne także w sferze publicznej, gdzie istnieją dwa silnie spolaryzowane i wzajemnie się wykluczające dyskursy (konserwatywny i liberalny). Polityki krajowe w Unii Europejskiej w odniesieniu do edukacji seksualnej są także zróżnicowane. W niektórych krajach edukacja seksualna ma status przedmiotu obowiązkowego, jest regulowana odpowiednimi przepisami, podobnie jest w przypadku kształcenia nauczycieli tego przedmiotu. W innych krajach programy edukacji seksualnej nie mają solidnych podstaw prawnych i teoretycznych. Analiza wybranych dokumentów pozwala stwierdzić, że najbardziej efektywny jest typ edukacji holistycznej, który wpisując się w podejście dotyczące wrażliwości kulturowej, odnosi się do rozwoju wiedzy i umiejętności odbiorców edukacji oraz wypracowania odpowiedniej postawy na rzecz pozytywnej seksualności, zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego. Istniejące badania wskazują ponadto, że należy poprawić dostępność danych nt. edukacji seksualnej oraz prowadzić dalsze analizy, aby umożliwić lepszą ocenę sytuacji, zapewnić tworzenie polityki opartej na dowodach i wzmocnić identyfikację najlepszych praktyk.

Słowa kluczowe: Polska, edukacja seksualna, Europa, zdrowie i prawa seksualne i reprodukcyjne, seksualność człowieka

Wprowadzenie

Seksualność człowieka w dużej mierze determinuje jego życie w ciągu całego cyklu i w każdej jego fazie. Z tego też względu warto, by postawy i wiedza dotyczące tej sfery były modelowane i przekazywane od najmłodszych lat, w odpowiedni sposób i przy dobraniu odpowiednich do wieku treści. Przekazywaniem tej wiedzy zajmują się różne osoby i instytucje. Pierwotną agendą wychowawczą (a przy tym edukacyjną w ramach edukacji nieformalnej) jest środowisko rodzinne. Stąd wstępem do edukacji seksualnej dzieci są opinie, postawy i zachowania rodziców dotyczące seksualności i relacji z innymi ludźmi (Długołęcka, 2006; Nowak, 2017). W późniejszym etapie życia istotną rolę zaczynają odgrywać przedszkole i szkoła, gdzie ma miejsce edukacja formalna, będąca uzupełnieniem nieformalnej (Dziewanowska, 2017; Stein, 2018). Niebagatelne znaczenie odgrywają również rówieśnicy, media i szersze społeczeństwo. Wszystkie te wpływy zakorzenione są w kulturze danego regionu, narodu czy kraju, reprezentując podzielane wartości, normy i zasady dotyczące ludzkiej seksualności. Wówczas edukacja seksualna jest wrażliwa kulturowo, zakłada bowiem przekazywanie treści związanych z seksualnością w odniesieniu do różnic i w nawiązaniu do poszanowania różnorodności jej odbiorców oraz norm obyczajowych panujących w danej kulturze i społeczeństwie. W przyjętej perspektywie edukacja seksualna stanowić może zatem obszar edukacji międzykulturowej, która, jak podkreślają Ewa Ogrodzka-Mazur i Anna Szafrąńska-Gajdzica (2017), uwzględnia i szanuje odmienności etniczne, kulturowe i społeczne, odwołując się do uniwersalnych wartości. Kwestie edukacji seksualnej dotyczą zatem zarówno przekazywania norm, wartości i postaw względem ludzkiej seksualności (także w danym kontekście społecznym i kulturowym), nabywania kompetencji społecznych, modelowania zachowań, a także wiedzy w tym zakresie, przy umiejętnym i świadomym jej doborze i wykorzystaniu. Dodatkowo takie osadzenie daje szansę na przezwyciężanie poczucia obcości, stygmatyzacji oraz lęku przed innymi (Ogrodzka-Mazur, 2018).

Celem artykułu jest analiza przyjętych w Polsce oraz wybranych krajach rozwiązań formalnych w zakresie edukacji seksualnej. Problem badawczy brzmiał: Jak wygląda edukacja seksualna w krajach Europy Zachodniej, Środkowej i Wschodniej pod względem różnych typów edukacji seksualnej? W analizie danych zastanych zastosowano strategię analizy jakościowej. Kryteriami analitycznymi były historia pierwszych inicjatyw, status formalno-

prawny, tematyka i zawartość merytoryczna programów oraz przygotowanie nauczycieli realizujących przedmiot z zakresu edukacji seksualnej. Analizowane modele edukacji seksualnej skonfrontowane zostały z trzema typami edukacji seksualnej przyjętymi przez Winkelmann i Kettinga (2013): edukacja abstynencyjna (*abstinence only sexuality education*), ogólna/wszecstronna edukacja seksualna (*comprehensive sexuality education*), holistyczna edukacja seksualna (*holistic sexuality education*). Realizację przyjętych założeń oparto na aktualnych aktach prawnych, głównych międzynarodowych dokumentach i raportach.

Typy edukacji seksualnej

W różnych krajach edukacja seksualna nie jest pojmowana i definiowana jednakowo. Ma to związek z modelami edukacji w danym kraju. Warto podkreślić, że różnią się one od siebie nie tylko zasięgiem udzielanych informacji, ale i samym rozumieniem seksualności człowieka oraz zakresem przekazywanej wiedzy. Jedne modele optują za przekazywaniem informacji zgodnie z podejściem restrykcyjnym (mówić jak najmniej, przestrzegać, wartościować, moralizować), inne – zgodne z modelem permissywnym – są za przekazem całościowym i udzielaniem wszystkich informacji przy jednoczesnej zgodzie na podejmowanie różnych wyborów, decyzji i zachowań. Wreszcie trzeci model – „złotego środka” – lansuje przekazywanie tylko najbardziej potrzebnych i celowo dobranych informacji, wskazując wiele dróg, ale podkreślając konieczność wyboru tej najwłaściwszej (Kozakiewicz, 1987).

Najczęściej współcześnie stosowaną typologię edukacji seksualnej przedstawia publikacja pt. „Standardy edukacji seksualnej w Europie” opracowana przez Europejskie Biuro WHO i BZgA. Według tych międzynarodowych agend można tu wyróżnić:

- typ 1 – edukacja abstynencyjna (*abstinence only sexuality education*) ukierunkowana przede wszystkim na zachowanie abstynencji seksualnej przed zawarciem małżeństwa,
- typ 2 – edukacja, w której zwraca się uwagę na zachowanie abstynencji seksualnej, ale jako zachowania opcjonalnego, przy jednoczesnej edukacji na temat antykoncepcji i bezpieczniejszego seksu, określana jako ogólna/wszecstronna edukacja seksualna (*comprehensive sexuality education*),
- typ 3 – edukacja ujmująca elementy edukacji typu 2 z szerszej perspektywy (także w odniesieniu do wzrostu i rozwoju osobniczego oraz sek-

sualnego, uwzględniająca podejście społeczno-kulturowe), nazywana holistyczną edukacją seksualną (*holistic sexuality education*) (Winkelmann i Ketting, 2013).

W dalszej części artykułu w odniesieniu do powyżej opisanych typów edukacji seksualnej i w celu zobrazowania ich różnych rodzajów omówione zostaną systemy panujące w Polsce oraz wybranych krajach europejskich. Podjęta zostanie próba ich analizy pod względem momentu ich wdrożenia, zapisów prawnych, statusu przedmiotu, treści oraz przygotowania nauczycieli.

Edukacja seksualna w Polsce

Kwestie dotyczące seksualności człowieka, a co za tym idzie – edukacja w tym zakresie, od dawna budzą w Polsce kontrowersje oraz spory. Atmosferę wokół omawianej tematyki „podgrzewa” dodatkowo fakt, iż edukacja seksualna jest obszarem mocno upolitycznionym, monokulturowym i poddawany światopoglądowej presji (Dora, 2013; Bieńko i Woźniak, 2017). Pojawiające się przy tym emocje utrudniają rzetelną realizację tej tematyki w polskiej szkole oraz znalezienie i wypracowanie odpowiednich i skutecznych rozwiązań. Dylematy te dotyczą nie tylko samej nazwy przedmiotu czy wieku uczniów rozpoczynających edukację formalną w tym zakresie, ale treści i programu kształcenia, doboru odpowiednich metod kształcenia oraz podręczników i pomocy edukacyjnych, przygotowania nauczycieli, statusu przedmiotu czy wreszcie zgody rodziców na udział uczniów w lekcjach.

Historia polskiej sformalizowanej edukacji seksualnej obfitowała w różne perypetie i znaczne zmiany. Mając ponadstuletnią tradycję, przechodziła wiele reform i przeobrażeń. Dowodem tego jest sama nazwa przedmiotu, która wielokrotnie ulegała modyfikacjom.

Obowiązek realizacji zajęć z zakresu edukacji seksualnej w polskich szkołach wynika z art. 4 ust. 3 ustawy z 1993 roku. Za zorganizowanie i przeprowadzenie lekcji odpowiedzialny jest dyrektor szkoły. Sam przedmiot jednak ma specyficzny status. Na wszystkich etapach kształcenia szkoły nauczyciele mają obowiązek prowadzenia zajęć, jednak uczestnictwo uczniów w tych lekcjach nie jest obowiązkowe (Izdebski, Wąż i Dec-Pietrowska, 2020).

Treści kształcenia opisane są w podstawie programowej przedmiotu dla każdego typu szkół (Dz.U. z 1999 r.; Dz.U. z 2002 r.; Dz.U. z 2009 r.). Warto tu podkreślić, że programy nauczania są zideologizowane (brak neutralności światopoglądowej, wrażliwości kulturowej i promowanie jednego wzor-

ca rodziny, heteronormatywnego modelu więzi, powielanie stereotypów) i ateoretyczne (brak odniesienia do aktualnej, rzetelnej i opartej na dowodach wiedzy naukowej, nieadekwatne cele edukacji, brak teoretycznych podstaw i standardów, brak kryteriów merytorycznych dopuszczania podręczników, brak rzetelnych badań nad efektywnością edukacji) (Bieńko i Woźniak za: Chomczyńska-Rubacha, 2017). W praktyce najczęściej oznacza to promowanie zagadnień wynikających z typu 1, czyli „edukacji do czystości”, mającego proabstynencyjny charakter (Dec-Pietrowska, Paprzycka i Walenzik-Ostrowska, 2017; Warzecha i inni, 2019).

Kolejną trudność w efektywnym dostarczaniu wiedzy z zakresu seksualności człowieka stanowi kwestia odpowiedniego przygotowania nauczycieli realizujących przedmiot (Staszewicz, 2009). Wątpliwości budzą zarówno treści, jak i jakość ich kształcenia. Nauczyciele zwykle kończą kursy kwalifikacyjne prowadzone przez ośrodki dokształcania nauczycieli (ODN-y), wojewódzkie ośrodki metodyczne (WOM-y) lub też podyplomowe studia w kilku ośrodkach akademickich w kraju. Zajęcia z zakresu edukacji seksualnej prowadzone są także na nielicznych uczelniach wyższych na kierunkach pedagogicznych.

Ewaluację jakości polskiej edukacji seksualnej stanowi w głównej mierze udział oraz zadowolenie samych jej odbiorców, czyli uczniów. Oczekiwania młodzieży dotyczące tematyki poruszanej podczas zajęć często mijają się z tymi prezentowanymi na lekcjach (Izdebski, Dec-Pietrowska, Kozakiewicz i Mazur, 2022). Dodatkowo niski poziom nauczania przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie” w dużej mierze zniechęca uczniów do uczestnictwa w zajęciach (Warzecha i inni, 2019).

Systemy edukacji seksualnej w wybranych krajach

Edukacja seksualna prowadzona formalnie w europejskich szkołach ma ponad 50 lat i trwa dłużej niż w innych regionach świata. Najwcześniej, bo w latach 50. XX wieku, rozpoczęła się ona w Szwecji. Od 1955 roku przedmiot ten stał się tam obowiązkowy we wszystkich szkołach. Jednak w praktyce zintegrowanie przedmiotu z programami nauczania zajęło więcej czasu. Wynikało to z faktu, że rozwój wytycznych, podręczników, innych materiałów edukacyjnych, jak również wyszkolenie nauczycieli zajęło wiele lat (Winkelmann, 2012).

W historii sformalizowanej edukacji seksualnej można zaobserwować znaczne różnice nie tylko pod względem obowiązujących jej typów, ale i momentów jej wprowadzania. Edukacja seksualna w Europie Zachodniej była

organizowana zdecydowanie wcześniej niż w Środkowej i Wschodniej. W latach 70. i 80. XX wieku głównie kraje skandynawskie wprowadzały edukację seksualną do szkół. W 1968 roku miało to miejsce w Niemczech, w 1970 roku w Austrii, w latach 70. w Holandii i Szwajcarii. Systematyczne upowszechnianie edukacji seksualnej w szkołach kontynuowane było pod koniec XX wieku i w pierwszej dekadzie XXI wieku (głównie w Wielkiej Brytanii, Francji oraz innych krajach Europy Zachodniej). Następnie formalną edukację seksualną stopniowo inicjowano w krajach Europy Południowej (głównie w Portugalii i Hiszpanii). W 2003 roku w Irlandii edukacja seksualna stała się przedmiotem obowiązkowym w szkołach podstawowych i średnich (Winkelmann, 2012).

W Europie Środkowej i Wschodniej proces wdrażania sformalizowanej i ustrukturyzowanej edukacji seksualnej rozpoczął się wraz z upadkiem komunizmu. Wcześniej podejmowano próby adaptowania tego przedmiotu do szkół (na przykład w Polsce). Skutkowało to tym, że wprowadzanie edukacji seksualnej rozpoczęło się 20–30 lat później niż w krajach Europy Zachodniej. Jedynie w kilku krajach (Republice Czeskiej, Słowacji, Estonii, Litwie) jest ona obecnie zbliżona do założeń holistycznej edukacji seksualnej typu 3.

W większości krajów europejskich edukacja seksualna ma status prawny i jest obowiązkowa, jednak jej jakość, tematyka i zawartość merytoryczna różnią się między sobą. Kraje nordyckie, Beneluksu, Francja i Niemcy znane są z najwyższej jakości edukacji seksualnej, podczas gdy w krajach Europy Wschodniej i Południowej nie istnieją programy holistycznej edukacji seksualnej. Dla przykładu w Austrii rodzice biorą udział w lekcjach edukacji seksualnej. W Danii także eksperci zewnątrzni (grupy mniejszościowe i kulturowe) są zapraszani do szkół. W Holandii na zajęcia z edukacji seksualnej dzieci uczęszczają od czwartego roku życia. Nauczanie jest kompleksowe i porusza wiele zagadnień z zakresu zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego, nastawione jest także na wielokulturowość i grupy mniejszościowe (typ 2). Na Słowacji edukacja seksualna jest włączona do szkolnego programu nauczania od 1987 roku. Uczestnictwo w lekcjach jest obowiązkowe, a podejście kompleksowe. Finlandia wprowadziła edukację obowiązkową w 2006 roku. W tym kraju zakłada się podejście holistyczne i kulturowo wrażliwe (typ 3). Osoby planujące i prowadzące działania edukacyjne są świadome cech własnej kultury, ale jednocześnie kultur osób w nich uczestniczących (szczególnie pod względem wartości i zwyczajów). W Wielkiej Brytanii jest ona obowiązkowa od 2008 roku w każdym typie szkół średnich i wsparta przez inne działania typu poradnictwo młodzieżowe, bezpłatną diagnostykę i leczenie w młodzieżowych centrach zdrowia seksualnego oraz szeroko

zakrojoną profilaktykę (typ 3). W tym kraju biologiczne aspekty edukacji seksualnej zostały wdrożone do programu nauczania od 1993 roku. W 1996 roku został on skonsolidowany, a w 2000 roku znowelizowany (także pod kątem wielokulturowości, poszanowania i inkluzji potrzeb mniejszości kulturowych i etnicznych). Odpowiedzialność za prowadzenie edukacji seksualnej przeszły z władz lokalnych na dyrektorów i organy szkół. Oznacza to, że każda szkoła ma swój program i organizację przedmiotu. Na Litwie oficjalne podejście do edukacji seksualnej w szkołach jest kompleksowe (typ 3). Wytyczne dotyczące realizacji szkolnej edukacji seksualnej obejmują szeroki zakres tematów, w szczególności aspekty biologiczne i emocjonalne, choć brakuje tematyki dotyczącej zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego. W Estonii i Finlandii do programów kształcenia ustawicznego nauczycieli włączone są szkolenia w zakresie edukacji seksualnej. Systemy edukacji seksualnej na Łotwie, Cyprze, w Estonii i na Słowacji stale ewoluują i są lepszej jakości niż te, które obserwujemy w Irlandii lub Hiszpanii. Na drugim biegunie – co do jakości edukacji seksualnej – jest między innymi Polska, gdzie seksualność jest tematem tabu zarówno w szkole, jak i w domu, istnieją nawzajem wykluczające się stanowiska (typ 1 *versus* typ 3), a kwestia edukacji seksualnej jest narzędziem walki politycznej i ideologicznej. Z kolei portugalska edukacja mocno jest zindoktrynowana (typ 1), a w Hiszpanii ten przedmiot rzadko jest nauczany w szkołach na obszarach wiejskich. We Włoszech nie ma zapisów prawnych regulujących kwestie edukacji seksualnej, ma miejsce głównie edukacja typu 2 w ramach lekcji biologii. Na Węgrzech, pomimo nauczania przedmiotu „Higiena” w szkole, nie ma ogólnej polityki edukacji seksualnej. Przedmiot ten obejmuje takie tematy, jak: wykorzystywanie seksualne i profilaktyka HIV/AIDS. Z kolei w Bułgarii dopiero w 2008 roku poruszono kwestię obowiązkowego aspektu edukacji seksualnej w szkole, ponieważ w głównej mierze prowadzona jest ona w zakresie edukacji rówieśniczej (*peer-to-peer*), a szkolny system edukacji seksualnej jest niewydolny.

Zgodnie z literaturą przedmiotu oraz opracowaniami organizacji międzynarodowych skuteczną edukacją seksualną można określić za pomocą pięciu wskaźników:

- kompleksowe podejście, gdzie edukacja seksualna jest nauczana z punktu widzenia biologicznego i emocjonalnego;
- zaangażowanie rodziców, którzy mają prawo i mogą znacząco przyczynić się do pogłębiania wiedzy swoich dzieci w tej kwestii;
- nauczanie przedmiotu w szkołach przez specjalnie przeszkolonych nauczycieli;

- obowiązkowy udział uczniów w lekcjach edukacji seksualnej;
- programy, które poruszają szeroki zakres tematów z zakresu zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego bez tabu i w odniesieniu do kwestii społeczno-kulturowych.

Spośród krajów europejskich objętych badaniami na temat edukacji seksualnej, jej implementacji, realizacji i skuteczności, jedynie w ośmiu krajach powyższe kryteria są całkowicie spełnione, a co najmniej trzy kryteria z pięciu realizowane są w: Belgii, Finlandii, Szwecji, Danii, Luksemburgu, Holandii, Niemczech i we Francji.

Badania dotyczące skuteczności edukacji seksualnej zakładającej kompleksowe podejście do ludzkiej seksualności wskazują, że tego typu działania edukacyjne przekładają się w znacznym stopniu na profilaktykę ryzykownych zachowań seksualnych, w kontekście niechcianych i nieplanowanych ciąży, zmniejszenie się liczby zakażeń chorobami przenoszonymi drogą płciową, opóźniania wieku inicjacji seksualnej, wzrostu stosowania skutecznej i nowoczesnej antykoncepcji oraz wzrostu świadomości potrzeby dbania o własne zdrowie i wspieranie umiejętności budowania relacji z innymi ludźmi (zob. badania Haberland i Rogow, 2011; Winkelmann i Ketting, 2013; Beaumont i Maguire, 2013; McCracken i inni, 2016; Bélorgey i inni, 2018; Ketting i Ivanova, 2018; Mathieson, 2018; UNESCO, 2018; García-Vázquez i inni, 2020; Goldfarb i Lieberman, 2020; Picken, 2020; Garzón-Orjuela i inni, 2021; Ketting i inni, 2021). Dodatkowo metaanalizy odnoszące się do efektywności i jakości prowadzenia edukacji seksualnej w Europie wskazują, że w krajach, w których prowadzona jest wszechstronna i holistyczna edukacja seksualna, odnotowuje się wymierne korzyści, przekładające się na dobrostan oraz zdrowie seksualne i reprodukcyjne obecnych i późniejszych pokoleń.

W celu umożliwienia lepszej oceny sytuacji ważne jest dalsze monitorowanie i prowadzenie badań i analiz w tym zakresie. Przyczyni się to do możliwości tworzenia polityki opartej na dowodach oraz wzmocnienia identyfikacji najlepszych praktyk w kontekście formalnej edukacji seksualnej.

Wybrane międzynarodowe dokumenty i inicjatywy w podejściu do edukacji seksualnej

Różnorodne rozwiązania dotyczące istoty, celów, założeń, standardów programów z zakresu edukacji seksualnej wskazują, że nie ma jednoznacznego konsensusu w tej kwestii. Podążając jednak za definicjami i rekomendacjami ustalonymi przez odpowiednie agendy międzynarodowe (jak WHO,

UNESCO, UNDP, Council of Europe) w oparciu o liczne raporty i badania skuteczności programów, warto zwrócić uwagę, że najbardziej efektywny jest typ holistycznej edukacji seksualnej, opartej na dowodach naukowych, promujący i prezentujący pozytywny obraz seksualności człowieka, biorący pod uwagę także kontekst kulturowy i społeczny. W ostatnim dziesięcioleciu pojawiło się wiele równoległych międzynarodowych i ogólnoswiatowych inicjatyw dotyczących promocji idei i konieczności wdrażania kompleksowej i wszechstronnej edukacji seksualnej.

Aby wesprzeć rządy krajowe we wdrażaniu celów i zaleceń związanych z kompleksową i skuteczną formalną edukacją seksualną, UNESCO i WHO opublikowały szereg publikacji do opracowywania programów, które są zgodne zarówno z międzynarodowymi przepisami i umowami, jak i opierają się na dobrych praktykach. Wytyczne te zawierają praktyczne informacje na temat kluczowych koncepcji i tematów, które edukacja seksualna powinna obejmować w programach nauczania na wszystkich szczeblach. Należą do nich: relacje; wartości, prawa, kontekst kulturowy; zrozumienie płci; przemoc i bezpieczeństwo; umiejętności istotne dla zdrowia i dobrego samopoczucia; ciało ludzkie i rozwój; seksualność i zachowania seksualne; zdrowie seksualne i reprodukcyjne. Dodatkowo standardy WHO dotyczące edukacji seksualnej w Europie dostosowują zalecenia i wytyczne UNESCO specjalnie dla regionu europejskiego.

Zakończenie

Normy społeczne panujące w danym kraju odgrywają znaczącą rolę w kreowaniu i wdrażaniu programów edukacji seksualnej. Podobnie jak kultura tworzą one kolaż wartości, norm, które weryfikowane są przez przynależność do grup etnicznych czy określonego religijnego kodeksu moralnego w kształtowaniu podejścia do seksualności i dobór odpowiednich treści nauczania. W takim ujęciu edukacja seksualna jest bliska kategorii edukacji międzykulturowej, której w zasadzie stanowi część.

Osadzenie edukacji seksualnej w szerszym kontekście edukacji międzykulturowej wyraźnie widoczne jest w rolach, jakie w danej kulturze przypisywane są płci – oddziałują na styl, dobór i typ edukacji seksualnej. W społeczeństwach patriarchalnych większa uwaga skoncentrowana jest na męskiej seksualności i przyjemności. W skrajnie konserwatywnych kulturach funkcjonuje odmienny pogląd na kobiecą seksualność i powinności z nią związane. Kolejna kwestia dotyczy mediów. Sposób, w jaki seksualność jest

przedstawiana w środkach przekazu, może kształtować obyczajowość seksualną, ale także utrwałać stereotypy lub podważać normy społeczne dotyczące ludzkiej seksualności.

Współczesne zjawiska obserwowane w Europie i na świecie, takie jak globalizacja, migracja, przemiany kulturowe, rozwój nowoczesnych technologii i nauki (zwłaszcza seksuologii), zmiana podejścia do ludzkiej seksualności, epidemia AIDS czy narastające problemy związane z przemocą seksualną, wymagają prowadzenia szeroko zakrojonych działań w zakresie odpowiednio przygotowanej i kompleksowej edukacji seksualnej. Konieczne są zatem zbadanie, opisanie i weryfikacja istniejących programów, poprawna ich adaptacja oraz systematyczna ewaluacja, monitoring i ocena. Adaptacja kulturowa w tym kontekście odnosi się do modyfikacji istniejących programów edukacyjnych, które są wrażliwe kulturowo i dostosowane do światopoglądu danej grupy kulturowej i społecznej (Singh, 2016).

Wbrew twierdzeniom przeciwników holistycznej edukacji seksualnej badania naukowe prowadzone od wielu lat na szczeblu krajowym i międzynarodowym jasno wykazały korzyści płynące z prowadzenia tego typu edukacji (Picken, 2020). Wykraczają one poza samo przekazywanie informacji o prokreacji i związanych z seksualnością zagrożeniach dla zdrowia. Jej wymiernymi rezultatami są: późniejsze podejmowanie aktywności seksualnej, ograniczenie ryzykownych zachowań seksualnych, upowszechnienie stosowania skutecznej i nowoczesnej antykoncepcji, promocja zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego oraz praw w tym zakresie. Skuteczne programy (dostosowane również do potrzeb i przemian kulturowych) umacniają wartości, społeczne normy i wzajemne wsparcie w grupie rówieśniczej oraz udzielają informacji o możliwościach uzyskania pomocy. Holistyczna edukacja seksualna stanowi również mocne i niezastąpione narzędzie zwalczania przemocy, wykorzystywania seksualnego w różnych formach i dyskryminacji (ze względu na płeć, orientację, tożsamość, wiek, rasę, religię, pozycję społeczną) oraz promowania szacunku dla różnorodności.

Reasumując, warto pamiętać, że wzrost wyzwań związanych z nasilającym się oporem wobec edukacji seksualnej wymaga zdecydowanego i odpowiedzialnego zaangażowania także po stronie polityków, ukierunkowanego na uświadomienie społeczeństwu korzyści wynikających z fundamentalnego prawa człowieka do edukacji, w tym do kompleksowej edukacji seksualnej (Mijatović, 2020). Wartość wszechstronnego, niezaburzonego i prawidłowego rozwoju (także seksualnego) kolejnych pokoleń, wydaje się na tyle istotna, iż powinna stanowić presję wywieraną na rządy państw w wypracowaniu

odpowiednich rozwiązań systemowo-prawnych w zakresie dostępu i upowszechniania holistycznej edukacji seksualnej.

Bibliografia

- Beaumont, K. and Maguire, M. 2013. Policies for Sexuality Education in the European Union. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/462515/IPOL-FEMM_NT\(2013\)462515_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/462515/IPOL-FEMM_NT(2013)462515_EN.pdf). (15.06.2021).
- Bélorgey, N., Brockschmidt, L., Erkens, Ch. and Hessling, A. 2018. Sexuality Education in Europe and Central Asia. State of the Art and Recent Developments. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0010/379054/BZgA_IPPFEN_ComprehensiveStudyReport_Online.pdf (11.06.2021).
- Bieńko, M. i Woźniak, M. 2017. Współczesne narracje w sferze wychowania i edukacji seksualnej w Polsce. *Societas Communitas*. **1** (23), ss. 15–36.
- Dec-Pietrowska, J., Paprzycka, E. i Walendzik-Ostrowska, A. 2017. Czego (nie) dowiemy się o kobiecości i męskości? Selektowność przekazu „edukacji seksualnej” w Polsce. *Societas Communitas*. **1** (23), ss. 103–121.
- Długołęcka, A. Wychowanie i edukacja seksualna. W: Lew-Starowicz Z. i Długołęcka A. red. 2006. *Edukacja seksualna*. Warszawa: Świat Książki, ss. 234–267.
- Dora, M. 2013. Lepiej nie mówić. O edukacji seksualnej w Polsce. *Przegląd Pedagogiczny*. **2**, ss. 101–107.
- Dziewanowska, M. 2017. Edukacja seksualna po polsku – aspekty prawno-porównawcze. *Societas Communitas*. **1** (23), ss. 59–73.
- García-Vázquez, J., Quintó, L., and Agulló-Tomás, E. 2020. Impact of a sex education programme in terms of knowledge, attitudes and sexual behaviour among adolescents in Asturias (Spain). *Global Health Promotion*. **27**, pp. 122–130. <https://doi.org/10.1177/1757975919873621>.
- Garzón-Orjuela, N., Samacá-Samacá, D., Moreno-Chaparro, J., Del Pilar Ballesteros-Cabrera, M., and Eslava-Schmalbach J. 2021. Effectiveness of Sex Education Interventions in Adolescents: An Overview, *Comprehensive Child and Adolescent Nursing*. **44**:1, pp. 15–48, DOI: 10.1080/24694193.2020.1713251.
- Goldfarb, E.S., and Lieberman, L.D. 2020. Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*. **68**, pp. 13–27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>.
- Haberland, N. and Rogow, D. 2011. It's All One Curriculum: Guidelines.

- Vol. 1 https://www.popcouncil.org/uploads/pdfs/2011PGY_ItsAllOne-Guidelines_en.pdf. (7.05.2021).
- Izdebski, Z., Dec-Pietrowska, J., Kozakiewicz, A. and Mazur, J. 2022. What One Gets Is Not Always What One Wants – Young Adults’ Perception of Sexuality Education in Poland. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. **19**, 1366. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031366>.
- Izdebski, Z., Wąż, K. i Dec-Pietrowska, J. 2020. Wychowanie seksualne. W: Liberska, H. i Trempała J. red. *Psychologia wychowania. Wybrane problemy*. Warszawa: PWN, ss. 431–444.
- Ketting, E. and Ivanova, O. 2018. Sexuality Education in the WHO European Region. Regional Overview of the status of Sexuality Education in 25 Countries of the WHO European Region. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_Regional_Overview_online_EN.pdf. (22.04.2021).
- Ketting, E., Brockschmidt, L. and Ivanova, O. 2021. Investigating the ‘C’ in CSE: implementation and effectiveness of comprehensive sexuality education in the WHO European region, *Sex Education*. **21**:2, pp. 133–147, DOI: 10.1080/14681811.2020.1766435.
- Kozakiewicz, M. 1987. Różne odmiany wychowania seksualnego. W: Kozakiewicz M. i Lew-Starowicz Z. red. *Przysposobienie do życia w rodzinie*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, ss. 90–108.
- Lameiras-Fernández, M., Martínez-Román, R., Carrera-Fernández, M.V. and Rodríguez-Castro, Y. 2021. Sex Education in the Spotlight: What Is Working? Systematic Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. **18**, 2555, <https://doi.org/10.3390/ijerph18052555>.
- Mathieson, A. 2018. *Sexuality Education. Lessons Learned and Future Developments in the WGO European Region*. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_Conference_Report_Online_fin.pdf. (22.05.2021).
- McCracken, K. et al. 2016. *Sexual and reproductive health and rights. Study*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/571392/IPOL_STU\(2016\)571392_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/571392/IPOL_STU(2016)571392_EN.pdf). (25.05.2021).
- Mijatović, D. 2020. *Comprehensive sexuality education protects children and helps build a safer, inclusive society*. https://www.coe.int/en/web/commissioner/blog/-/asset_publisher/xZ32OPEoxOkq/content/comprehensive-sexuality-education-protects-children-and-helps-build-a-safer-inclusive-society? (11.04.2022).

- Nowak, M. 2017. Rodzinne tworzenie seksualności, czyli jak wychowujemy seksualnie (nasze) dzieci. *Societas Communitas*. **1** (23), ss. 89–102.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2018. Intercultural Education in Poland: Current Problems and Research Orientations. *Kultura i Edukacja*. **2** (120), pp. 65–82. DOI: 10.15804/kie.2018.02.04.
- Ogrodzka-Mazur, E. i Szafrąńska-Gajdzica, A. 2017. Wprowadzenie. *Edukacja Międzykulturowa*. **6**, ss. 11–15.
- Picken, N. 2020. *Sexuality education across the European Union: an overview*. <https://op.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/5724b7d8-764f-11eb-9ac9-01aa75ed71a1/language-en> (11.05.2021).
- Singh L.B. 2016. *Assessing Culturally Responsive Sexuality Education: Implications for Program Development and Practice*. https://escholarship.org/content/qt6809787z/qt6809787z_noSplash_1faea9423430e94f3cd91da1d096c6d6.pdf?t=otc1h4 (10.05.2021).
- Staszewicz, M. 2009. Komandosi (bez)emocji? (pytania o kompetencje nauczycieli edukacji seksualnej). *Nowa Szkoła*. **8**, ss. 40–50.
- Stein, A. 2018. *Nowe wychowanie seksualne*. Warszawa: Wydawnictwo Mania.
- UNESCO. 2018. *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770> (11.06.2021).
- Warzecha, D., Szymusik, I., Pietrzak, B. et al. 2019. Sex education in Poland – a cross-sectional study evaluating over twenty thousand Polish women’s knowledge of reproductive health issues and contraceptive methods. *BMC Public Health*. **19**, 689, pp. 1–8. doi:10.1186/s12889-019-7046-0.
- Winkelmann, Ch. red. 2012. *Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem*. Lublin: Wydawnictwo Czelej Sp. z o.o.
- Winkelmann, Ch. and Ketting, E. 2013. *Standards for Sexuality Education in Europe. Guidance for Implementation*. Cologne: WHO Regional Office for Europe, BZgA. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/WHO_BZgA_Standards_English.pdf (11.05.2021).

Sexuality education in Poland and in educational systems in selected countries – model solutions and international initiatives

Abstract: The article is aimed at the analysis of literature, international documents, legal regulations and research reports on the implementation of formal sexuality education in selected countries. There are many contradictions among researchers about the definition of sexuality education, its scope, the age from which it should be taught and learnt, people who should be its providers, its content and forms. These discrepancies are also present in the public sphere, where two strongly polarized discourses (the conservative and liberal) exist. National policies regarding sexuality education vary in the European Union. In some countries sexuality education has the status of a compulsory subject, is regulated by relevant acts, similarly to teachers training for this subject. In others, sexuality education curricula lack solid legal and theoretical basis. The analysis of selected documents and acts shows that the most effective type is the holistic sexuality education, which being part of the cultural sensitivity approach, addresses the development of knowledge and skills of education recipients, as well as the elaboration of appropriate attitudes towards positive sexuality and sexual and reproductive health. The existing research indicates also that the availability of data on sexuality education should be improved and further analysis is needed to enable better assessment of the situation, to ensure the evidence-based policy creation and strengthen the best identification practices.

Keywords: Poland, Europe, sexuality education, human sexuality, sexual and reproductive health and rights

Translated by Joanna Dec-Pietrowska

KOMUNIKATY Z BADAŃ



Religijność i poczucie tożsamości studentów z Czech, Polski i Słowacji

Streszczenie: Problematyka poruszana w artykule obejmuje kwestie związane z religijnością studentów. W tej kategorii uwzględniono ich strukturę wyznaniową, stosunek do religii, samoocenę istoty religii w życiu, częstotliwość uczestnictwa w praktykach religijnych – ukazano te kategorie w relacji do poczucia tożsamości. Badania z zastosowaniem metody ankiety przeprowadzono wśród studentów z Czech, Polski i Słowacji mieszkających na terenach zróżnicowanych kulturowo. Wyniki badań pozwalają zauważyć dokonujące się zmiany w społeczeństwach polskim i słowackim. Młodzi ludzie korzystają z możliwości dokonywania wyborów, które dotyczą nie tylko wykształcenia, drogi zawodowej, ale również przekonań, zachowań i działań w sferze religijnej. Wolność wyboru u badanych studentów przejawia się między innymi w odczuwaniu wielowymiarowej tożsamości oraz w świadomej przynależności do Kościoła. Wśród badanej młodzieży studenckiej – zarówno w Czechach, w Polsce, jak i w Słowacji – dostrzegamy indywidualizację religijności przejawiającą się w odejściu od przynależności religijnej, a także w „przynależności bez wiary”. Studenci deklarują wiarę w Boga, nie zawsze przy tym podają swoje wyznanie i zarazem podkreślają ważność religii w ich życiu.

Słowa kluczowe: Polska, studenci, poczucie tożsamości, religijność, Słowacja, Czechy

Wprowadzenie

W Europie Środkowej – między innymi w Czechach, Polsce i w Słowacji – zjawiska i wydarzenia z ostatnich kilkunastu lat (między innymi zmiany polityczne, integracja z krajami członkowskimi Unii Europejskiej, zmiany gospodarcze, demokratyzacja życia społecznego, wzrost ruchliwości społecznej, waloryzowanie autonomii, indywidualizmu i wolności jednostki) doprowa-

dziły do zmiany modeli tożsamości ludzi – w tym religijności – zwłaszcza osób młodych. Znaczący udział w dokonujących się przemianach ma wzrastające zróżnicowanie kulturowe w Europie Środkowej.

W tradycji europejskiej tożsamość religijna poprzedzała tożsamość narodową czy państwową i nadal w wielu krajach jest ich ważną cechą konstytutywną. Trudna historia krajów Europy Środkowej sprawiła, że przez wieki Kościół był często jedynym miejscem, gdzie można było mówić w języku narodowym o swoim kraju. W Polsce i w Słowacji Kościoły katolickie i ewangelickie były zaangażowane w walkę, odbudowę i zachowanie narodowości. Odrodzenie narodowe Polaków i Słowaków zaowocowało także ich odrodzeniem religijnym. Jak zauważa Samuel P. Huntington, „wszechobecność i znaczenie religii przejawia się wyjątkowo wyraźnie w byłych państwach komunistycznych. Wypełniając próżnię, jaka powstała po załamaniu się ideologii, ruchy odrodzenia religijnego ogarnęły wszystkie te kraje” (Huntington, 2000, s. 131). Jak uzupełnia dalej autor, nowa sytuacja doprowadziła do zachwiania tradycyjnych podstaw określania tożsamości i autorytetów, co zaowocowało poszukiwaniem nowych źródeł tożsamości, nowych form stabilnej wspólnoty i nowych systemów nakazów moralnych, które dałyby im poczucie sensu życia i celowości. Potrzeby te zaspakaja religia” (Huntington, 2000, s. 132).

Przedstawiona sytuacja nie odnosi się do Czech, gdyż Czesi są w Europie Środkowej uznawani za najbardziej zlaicyzowany naród współczesnej Europy. Przypadek czeski jest wyjątkowo złożony. Radosław Zenderowski podjął próbę wyjaśnienia zlaicyzowanej tradycji husyckiej i czeskiego antykatolicyzmu, sięgając do pacyfikacji ruchu husyckiego w XV wieku i przymusowej akcji rekatolizacji w XVII wieku na zlecenie Wiednia. Zdaniem autora „katolicyzm był przez trzy stulecia symbolem politycznej opresji, w jakiej znaleźli się Czesi w XVII wieku” (Zenderowski, 2011, s. 207), a antykatolicyzm stał się symbolem przewyciężonej opresji politycznej. Inną sytuację wyznaniową spotykamy na czeskim Śląsku Cieszyńskim, gdzie od wieków mieszkają wyznawcy różnych Kościołów, z dominacją katolików i ewangelików. Jest to region odmienny w kwestii religii od pozostałych w Republice Czeskiej. Proces ateizacji społeczeństwa – narastający w Czechosłowacji od wczesnych lat po II wojnie światowej – zaowocował sekularyzacją¹, której oparli się w dużej mierze mieszkańcy Moraw i Śląska Cieszyńskiego. Zróż-

¹ Dane spisów powszechnych w Czechach wskazują, że w 1950 roku 93,9% deklaroowało się jako osoby wierzące, 43,9% w 1991 roku, a 32,1% w 2001 roku. Między rokiem 1950 a 1991 w spisach nie pytano w religię.

nicowanie religijne cechuje Śląsk Cieszyński od stuleci i znajduje to potwierdzenie w wynikach wcześniejszych badań dotyczących identyfikacji religijnej uczniów tam mieszkających (Grabowska, 1995).

W okresie Czechosłowacji Kościół był konsekwentnie oddzielony od państwa, zakazano wydawania czasopism religijnych, zmieniono prawo wyznaniowe, ustanawiając nadzór państwa nad Kościołami, prześladowano duchownych, co doprowadziło w 1951 roku do ostatecznego złamania oporu Kościoła katolickiego w Czechosłowacji, który na długie lata został zepchnięty na margines życia publicznego (Jirásek i Małkiewicz, 2005, ss. 277–311). Po aksamitnej rewolucji nastąpiło masowe ożywienie religijne, odbywały się nabożeństwa na stadionach, w telewizji nadawano audycje religijne, transmitowano „religijne wydarzenia stadionowe”. Po fali chwilowego ożywienia życie religijne w Czechach wróciło do poprzedniego stanu i tylko na ulicy można spotkać świadków Jehowy proponujących lekturę ich pism. Życie religijne w Czechach jest sprawą prywatną i osobistą człowieka.

W omawianych krajach – chociaż sąsiadujących ze sobą – inaczej kształtowała się sytuacja religijna i nadal należy na nią patrzeć w kontekście skomplikowanej historii XIX i XX wieku. Choć Czechosłowacja przez dziesięciolecia funkcjonowała jako jeden byt państwowy, Czesi i Słowacy mieli i mają zdecydowanie różne relacje państwo–Kościół czy tożsamość–religia. Ci pierwsi – zdominowani przez władze monarchii austriackiej – postrzegali katolicyzm jako narzędzie zniewolenia i opresji polityczno-kulturowej. Jak zauważa Iwona Jakimowicz-Pisarska, „doświadczenia dziewiętnastowiecznej dominacji Habsburgów ukształtowały postawy czeskiej inteligencji, która z kolei w nowo utworzonym państwie zainicjowała budowę tożsamości narodowej bez elementów religijnych. Nie była to jednak postawa niechęci i negacji wyłącznie wobec katolicyzmu, ale ogólnie wobec wszelkich form religijności, wynikających z działalności Kościołów chrześcijańskich na tych terenach (2018, s. 166). Natomiast Słowacy są postrzegani jako „naród wzorowo chrześcijański, choć wyznaniowo podzielony, głównie na rzymskich katolików i protestantów (grekokatolicy i prawosławni pozostają raczej niezauważeni w dyskursie tożsamościowym, prawdopodobnie dlatego, że deklarują się w większości jako Rusini lub Ukraińcy) (Zenderowski, 2010, s. 181).

Historycznie ukształtowany stosunek do religii i Kościoła w tej części Europy znajduje odzwierciedlenie w aktualnej sytuacji wyznaniowej w poszczególnych krajach. I tak, w powszechnym spisie ludności w Republice Czeskiej w 2021 roku 13% obywateli określiło siebie jako osoby wierzące i przynależące do Kościoła (w tym 54% do Kościoła rzymskokatolickiego, 23% do Ewange-

lickiego Kościoła Czeskobraterskiego, 17% do Czechosłowackiego Kościoła Husyckiego, pozostałe 6% to członkowie innych Kościołów, związków wyznaniowych i stowarzyszeń religijnych), 9% to osoby wierzące bez przynależności do instytucjonalnego Kościoła, 48% określiło się mianem osób bez przekonań religijnych, a 30% pozostawiło pytanie bez odpowiedzi (*Náboženská víra*, 2021).

W spisie ludności Polski z 2011 roku 88,86% deklaroowało przynależność do Kościołów i związków wyznaniowych (w tym do Kościoła rzymskokatolickiego 87,58%, pozostali to członkowie ponad 150 innych Kościołów, związków wyznaniowych i ruchów religijnych oraz różnego rodzaju prądów i nurtów religijnych), 2,41% nie należało do żadnego Kościoła, 7,10% odmówiło odpowiedzi na pytanie o wyznanie, a 1,63% to osoby o nieustalanej przynależności wyznaniowej (Gudaszewski, 2015, s. 93). Do początku 2023 roku nie opublikowano wyników Spisu Powszechnego z 2021 roku dotyczących przynależności religijnej.

Według spisu z 2021 roku Urzędu Statystycznego Republiki Słowackiej 69,72% obywateli określiło siebie jako osoby wierzące i przynależące do Kościoła (w tym 80% Słowaków należało do Kościoła rzymskokatolickiego, 7,6% do Ewangelickiego Kościoła Wyznania Augsburskiego na Słowacji, 12,4% wyznawało inne religie), 23,79% nie należało do żadnej religii, 6,49% osób pozostawiło pytanie bez odpowiedzi (*Náboženské vyznanie*, 2021).

Czechy należą do najbardziej laickich państw na świecie, natomiast Polska – w większym stopniu niż Słowacja – jest krajem w dużej mierze jednorodnym wyznaniowo, w którym jednoznacznie dominują katolicy. Sytuacja wyznaniowa w poszczególnych krajach jest zróżnicowana regionalnie i można wyróżnić w Polsce i w Słowacji tereny zamieszkałe w większości przez wyznawców Kościoła prawosławnego czy protestanckiego. Także w laickich Czechach są obszary zamieszkałe przez osoby wierzące i te, gdzie dominują osoby niewierzące. Najwięcej osób deklarujących wiarę w Boga mieszka na Morawach i na Śląsku.

Podstawy teoretyczne i metodologiczne badań

Celem badań omawianych w niniejszym opracowaniu było poznanie religijności studentów z wybranych krajów z Europy Środkowej. Zatem przedmiotem badań uczyniono religijność studentów. „Religijność jako świadomość obecności Boga to zawsze jakiś osobisty stosunek do *sacrum*, stosunek o podłożu metafizycznym, poprzez który wszystko otrzymuje swoisty nadsens

(Marianański, 2022, s. 18). Przyjęto koncepcję indywidualnej religijności Władysława Piwowarskiego (1975). W obrębie kategorii religijność uwzględniono kategorie: wyznanie badanych studentów, autodeklaracje wiary w Boga, ocena roli religii (wiary w Boga) w życiu oraz częstotliwość uczestnictwa w praktykach religijnych.

Uzyskane deklaracje studentów dotyczące religijności zaprezentowano w relacji z poczuciem tożsamości. W analizie tożsamości przyjęto pojęcie „poczucie tożsamości”, co wskazuje na jego subiektywny charakter wyrażony w deklaracjach studentów. W procesie konceptualizacji badań przyjęto Teorię Wielozakresowej i Wielowymiarowej Tożsamości Jerzego Nikitorowicza (2017). Założono, że poczucie tożsamości można badać w odniesieniu do autoidentyfikacji (poczucie bycia mieszkańcem swojej miejscowości; mieszkańcem regionu; członkiem mniejszości narodowej; obywatelem swojego kraju; Europejczykiem; obywatelem świata).

Problem główny zawiera się w pytaniu: Jaka jest religijność studentów z wybranych krajów z Europy Środkowej? Sformułowano również problemy badawcze:

1. Jaka jest przynależność wyznaniowa badanych studentów z Czech, Polski i Słowacji?
2. Jakie są autodeklaracje wiary w Boga?
3. Jak badani studenci oceniają rolę religii (wiary w Boga) w ich życiu?
4. Jaka jest częstotliwość uczestnictwa w praktykach religijnych badanych studentów?
5. Czy poczucie tożsamości różnicuje religijność badanych studentów?

Do przeprowadzenia badań² komparatystycznych wybrano trzy kraje położone w Europie Środkowej, a w ich obrębie regiony wielokulturowe i wielowyznaniowe. Badania przeprowadzono wśród studentów z Czech, Polski i Słowacji mieszkających na terenach zróżnicowanych kulturowo.

W badaniach zastosowano metodę ankiety i badania przeprowadzono wśród 450 studentów z kierunków: humanistycznych i społecznych, jednak do dalszych analiz omawianych w niniejszym opracowaniu – z uwagi na niekompletne wypełnienie – zakwalifikowano 440 ankiet (w tym: 86 w Czechach, 194 w Polsce i 160 w Słowacji).

² Badania stanowią wycinek zespołowego projektu badawczego: *W kręgu kultury polskiej w kraju i za granicą* (realizowanego wspólnie z Ewą Ogródką-Mazur), którego celem była analiza porównawcza wyników badań prowadzonych na pograniczych zamieszkałych przez mniejszości narodowe w Polsce i przez polskie mniejszości narodowe w krajach sąsiadujących z Polską.

Na podstawie pytania *Czy czuje się Pan(i)...* zbadano poczucie tożsamości studentów obejmujące sześć obszarów. Odpowiedzi udzielano na skali 5-stopniowej. W analizie każdego z obszarów wykorzystano test chi-kwadrat (χ^2) dla jednej próby. Na potrzeby dalszych analiz utworzono nową zmienną, poczucie tożsamości. Zmiennej tej przypisano trzy kategorie: *jednowymiarowe* poczucie tożsamości, *dwuwymiarowe* i *trójwymiarowe*. Kategoryzacji dokonywano na podstawie liczby odpowiedzi *tak* dla wszystkich sześciu obszarów: *jednowymiarowe* w przypadku, gdy respondent udzielił jednej odpowiedzi *tak* w jednym z sześciu obszarów, *dwuwymiarowe* w przypadku dwóch odpowiedzi *tak* oraz *trójwymiarowe* dla trzech i więcej odpowiedzi *tak*.

Hipotetycznie założono, że religijność badanych studentów jest zróżnicowana w poszczególnych krajach oraz że występuje istotna zależność pomiędzy poczuciem tożsamości badanych studentów i ich religijnością. Weryfikacji istnienia zależności dokonano przy zastosowaniu testu chi-kwadrat. Obliczenia wykonano w środowisku statystycznym R wer.3.6.0, programie PSPP oraz MS Office 2019. Jako poziom istotności przyjęto $p = 0,05$.

Religijność i poczucie tożsamości studentów z Czech, Polski i Słowacji – omówienie wyników badań

Zdecydowana większość badanych w Polsce i w Słowacji wierzy w Boga. „Ludziom, którzy czują potrzebę określenia »kim jestem« i »gdzie należę«, religia dostarcza – zdaniem S.P. Huntingtona – przekonujących odpowiedzi, tworzy też małe wspólnoty społeczne, na miejsce tych, które rozpadły się w trakcie urbanizacji” (Huntington, 2000, s. 133). Poproszono studentów o podanie wyznawanej religii/wyznania (tabela 1) oraz o ocenę własnego zaangażowania religijnego (tabela 2).

Tabela 1. Struktura przynależności wyznaniowej badanych studentów na podstawie ich deklaracji (dane w procentach)

kategorie	studenci z Czech N=86	studenci z Polski N=194	studenci ze Słowacji N=160
katolicy	7,0	59,3	49,4
ewangelicy	1,2	2,2	6,9
grekokatolicy	0	0,6	0
chrześcijanie	16,3	20,2	19,4

kategorie	studenci z Czech N=86	studenci z Polski N=194	studenci ze Słowacji N=160
polskokatolicy	0	0,6	0
brak odpowiedzi	75,5	17,0	18,1

Źródło: opracowanie własne.

Przynależność wyznaniowa jest zewnętrznym kryterium określającym zjawisko religii w danej społeczności. Czytelnika mogą zdziwić kategorie ujęte w tabeli 1, obok wyznań chrześcijańskich jest także samo chrześcijaństwo. Studenci mieli do wyboru listę wyznań oraz kategorię *inne*. W każdym kraju część badanych wpisała, że są chrześcijanami (16,3% Cz; 20,2% Pl; 19,4% Sł).

Tabela 2. Autodeklaracje wiary w Boga (dane podano w procentach)

kategorie	studenci z Czech N=86	studenci z Polski N=194	studenci ze Słowacji N=160
jestem człowiekiem głęboko wierzącym	4,90	15,20	11,80
jestem człowiekiem wierzącym	32,10	79,70	77,30
jestem człowiekiem niewierzącym	63,00	5,10	10,90

Źródło: opracowanie własne.

Autodeklaracja wiary religijnej jest – moim zdaniem – najważniejszym wskaźnikiem zaangażowania religijnego, bowiem złożona deklaracja wiary religijnej ma osobisty charakter i wyraża wewnętrzne przekonanie do tego, co religijne. Potwierdzają to dane przedstawione w tabeli 1 (kategoria: *brak odpowiedzi*) i tabeli 2 (*jestem człowiekiem niewierzącym*). Część badanych (12,5% Cz; 11,9% Pl; 7,2% Sł) nie podało nazwy wyznania czy religii. Były natomiast odpowiedzi: *czytam Biblię, wyznaję swój system, to moja osobista religia, nie potrzebuję Kościoła*. Można zakładać, iż ci studenci nie mają więzi z instytucjonalnym Kościołem, ze wspólnotą wyznaniową. Wyłania się zatem nowe zjawisko „wiary bez przynależności”.

Aniela Różańska – porównując wyniki badań z 2008 roku z wynikami uzyskanymi w okresie kilkunastu poprzednich lat – zauważa, że religijność młodzieży uległa nieznacznym zmianom. Modernizacja (uwspółcześnienie) religii wśród młodzieży zaolziańskiej „polega na częściowym odchodzeniu od tradycji i przekazu religijnego (rodzinnego, kościelnego), a w zamian tego bardziej polega na własnych przemyśleniach, doświadczeniach życiowych i poszukiwaniach własnych rozwiązań w kwestiach wiary” (Różańska, 2011,

s. 252). Autorka w kwestiach wiary dostrzega zjawisko wzrastającego indywidualizmu, a także zwraca uwagę, że religijność młodzieży cechują postawy tolerancyjne i otwarte wobec osób innych wyznań (Różańska, 2011, s. 253).

Wyniki cytowanych badań przez Štefaňaka – prowadzonych na przestrzeni lat 2006–2016 w Słowacji – wydają się potwierdzać nie tylko scenariusz postępującej sekularyzacji, ale częściowo także scenariusz stabilizacji lub nawet rewitalizacji religijności (na przykład wzrost identyfikacji z parafią lub wiary w zmartwychwstanie ciał ludzkich), scenariusz pluralizacji religijności lub światopoglądu (na przykład wzrost poziomu poszukiwania wartości sensotwórczych poza wiarą religijną) oraz scenariusz fundamentalizmu religijnego (na przykład wzrost akceptacji niektórych tradycyjnych norm moralnych) (Štefaňak, 2018, s. 127).

Tabela 3. Samoocena roli religii (wiary w Boga) w życiu badanych studentów (dane w procentach)

kategorie	Studenci z Czech N=86	Studenci z Polski N=194	Studenci ze Słowacji N=160
bardzo ważne	9,40	36,30	18,20
ważne	22,40	47,10	44,50
mało ważne	44,70	14,70	24,50
nieważne	23,50	2,00	12,70

Źródło: opracowanie własne.

Zestawienie wybranych wyników z tabeli 2 (kategoria: *jestem człowiekiem niewierzącym*) i z tabeli 3 kategoria: samoocena roli religii (zsumowane odpowiedzi: *mało ważna i nieważna*) – pozwalają dostrzec zjawisko „przynależności bez wiary” (Cz – 63%/68,2%; Pl – 5,1%/16,7%; Sl – 10,9%/37,2%). Różnica w odpowiedziach studentów z Czech wynosi 5,2%, w Polsce 11,6% i w Słowacji 25,6%. Te osoby deklarowały wiarę w Boga, ale nie znaczy ona wiele w ich życiu.

Tabela 4. Częstotliwość uczestnictwa w praktykach religijnych (dane w procentach)

kategorie	Studenci z Czech N=86	Studenci z Polski N=194	Studenci ze Słowacji N=160
raz w tygodniu lub częściej	6,00	43,10	25,50
co najmniej raz w miesiącu	3,60	16,70	10,00
jedynie podczas ważnych świąt religijnych	28,90	23,50	30,90
raz w roku	10,80	1,00	7,30

kategorie	Studenci z Czech N=86	Studenci z Polski N=194	Studenci ze Słowacji N=160
nie umiem określić	34,90	8,80	17,20
wcale nie uczestniczę	15,80	6,90	9,10

Źródło: opracowanie własne.

Odrzucenie Kościoła i religii przez Czechów w życiu publicznym nie oznacza odrzucenia przez nich wielu wartości. Tylko nieliczni z badanych studentów nie uczestniczą w praktykach religijnych. Jak zauważa R. Zenderowski, zsekularyzowane wartości religijne zawarte zarówno w husytyzmie, jak i katolicyzmie w istotny sposób kształtowały i nadal kształtują czeską tożsamość narodową (Zenderowski, 2011, ss. 205–216) oraz – jak pozwalają zauważyć wyniki badań – religia jest ważna w życiu badanych. Mamy zatem sytuację, zwłaszcza wśród badanych w Czechach, że osoby niedeklarujące przynależności do żadnego Kościoła zadeklarowały ważność religii w ich życiu. Po zsumowaniu pozytywnych odpowiedzi otrzymujemy w Czechach ponad 30%, a w Słowacji ponad 60%. W przypadku studentów z Czech mamy wyższy odsetek osób odpowiadających pozytywnie na pytanie o ważność religii w ich życiu niż odsetek osób deklarujących przynależność do Kościoła instytucjonalnego. Możemy tę sytuację opisać za pomocą terminu wprowadzonego przez Grace Davie: „wierzących bez przynależności”. Przez ten termin autorka rozumie sytuację, w której ludzie przyznają się do wiary w Boga, ale tylko niewielu z nich regularnie uczęszcza do kościoła.

Uzyskane wyniki badań poddano analizom statystycznym i tylko wśród badanych w Słowacji zaobserwowano istotną zależność między poczuciem tożsamości i częstotliwością praktyk religijnych (tabela 5).

Tabela 5. Częstotliwość praktyk religijnych badanych studentów z uwzględnieniem ich poczucia tożsamości

Kategorie			poczucie tożsamości		Wynik testu
			jedno lub dwu-wymiarowe	trójwymiarowe	
Słowacja	co najmniej raz w miesiącu	%	5,0	41,4	$\chi^2 = 13,305$ $df = 2$ $p = 0,001$
	jedynie podczas ważnych świąt religijnych	%	40,0	37,9	
	wcale lub nie umiem określić	%	55,0	20,7	

Legenda: χ^2 – statystyka testu; df – stopnie swobody; p – istotność statystyczna

Źródło: opracowanie własne.

W Słowacji uzyskano wynik testu χ^2 istotny statystycznie w odniesieniu do częstotliwości praktyk religijnych $\chi^2(1, N = 107) = 13,30; p < 0,001$, co oznacza występowanie dużych różnic w rozkładzie tych czynników w podziale na poczucie tożsamości. Osoby mające jedno- lub dwuwymiarową tożsamość najczęściej (55,0%) wcale nie praktykowały religii, bądź też nie potrafiły określić, jak często to robią. Osoby mające tożsamość trójwymiarową z kolei najczęściej (41,4%) praktykowały raz w miesiącu lub częściej. Osoby o trójwymiarowym poczuciu tożsamości istotnie statystycznie częściej praktykowały swoją religię. Hipoteza tylko w tym zakresie znalazła potwierdzenie – zaobserwowano istotną zależność tylko między poczuciem tożsamości i częstotliwością praktyk religijnych studentów słowackich.

Konkluzje

W społeczeństwach tradycyjnych propagowano i narzucano w procesie socjalizacji poglądy, przekonania czy wzorce religijności. „Religia wraz ze swoimi instytucjami kościelnymi współkształtowała tożsamość jednostek i społeczeństwa, zwłaszcza poprzez systemy wartości orientacji dla życia codziennego” (Mariański, 2014, s. 93).

W ostatnich dekadach zarówno poprzedniego, jak i tego wieku religijność Europejczyków ulega zmianom. W wielu krajach Europy Zachodniej społeczeństwa w dużej mierze są postrzegane jako laickie i do opisanie tej sytuacji G. Davie użyła określenia „religii zastępczej”. To szczególny rodzaj religijności i odnoszony jest do sytuacji, w której „ogół społeczeństwa jest zadowolony, że mała grupa regularnie praktykuje w jego imieniu. Dla większości ludzi Kościoły są instytucjami, do których zwracają się w sytuacjach wyjątkowych dla kraju, jak również w okresie świąt, na przykład Bożego Narodzenia i Wielkanocy, albo z okazji rytuałów przejścia, takich jak chrzest, śluby czy pogrzeby” (Trzebiatowska, 2010, s. 17).

Wyniki badań pozwalają zauważyć dokonujące się zmiany w społeczeństwach polskim i słowackim. Młodzi ludzie korzystają z możliwości dokonywania wyborów, która dotyczy nie tylko wykształcenia, drogi zawodowej, ale również przekonań, zachowań i działań w sferze religijnej. Wolność wyboru u badanych studentów przejawia się między innymi w odczuwaniu wielowymiarowej tożsamości oraz w świadomej przynależności do Kościoła. Scenariusze przemian religijności znajdują potwierdzenie w wynikach opisywanych badań. Wśród badanej młodzieży studenckiej – zarówno w Czechach, w Polsce, jak i w Słowacji – dostrzegamy indywidualizację religijności przeja-

wiającą się w odejściu od przynależności religijnej, a także w „przynależności bez wiary”. Studenci deklarują wiarę w Boga, nie zawsze przy tym podają swoje wyznanie i zarazem podkreślają ważność religii w ich życiu.

Zaprezentowane wyniki badań ilościowych religijności studentów czeskich nie pozwalają w pełni zrozumieć ich deklaracje. Niewielu studentów podało swoją przynależność konfesyjną, ponad połowa deklaruje brak wiary w Boga, ale tylko mniej niż jedna czwarta ocenia religię (wiarę w Boga) jako nieważną w ich życiu, a w mniej niż 16% nie uczestniczy w praktykach religijnych. Wybitny czeski filozof Jan Patočka w słynnym eseju – napisanym w latach 70. XX wieku – *Kim są Czesi* – wspomina o „chrześcijaństwie laickim” (Patočka, 1997, s. 16). I może to byłby klucz do podjęcia dalszych, pogłębionych badań z wykorzystaniem strategii badań idiograficznych.

Zaprezentowane wyniki badań pozwalają dostrzec tendencje zmian, które zaprzeczają tezie o laicyzacji czy sekularyzacji. Religijność czeskich, polskich i słowackich studentów różni się, nie dostrzegamy zaniku wiary w Boga. Można postawić, co prawda względnie uzasadnioną tezę o zmianie form religijności czy sposobów jej wyrażania.

Bibliografia

- Grabowska, B. 1995. Religijność młodzieży Podbeskidzia. W: Lewowicki, T. red. *Społeczności młodzieżowe na Pograniczu*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, ss. 67–81.
- Gudaszewski, G. 2015. *Struktura narodowo-etniczna, językowa i wyznaniowa ludności Polski*. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011.
- Huntington, S.P. 2000. *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*. Jankowska, H. Tłum. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Jakimowicz-Pisarska, I. 2018. *Życie religijne Czechów, czyli laicyzacja naszych południowych sąsiadów*. Przegląd Religioznawczy. 3 (269).
- Jirásek, Z. i Małkiewicz, A. 2005. *Polska i Czechosłowacja w dobie stalinizmu (1948–1956). Studium porównawcze*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk.
- Náboženské vyznanie*. 2021. Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2021. Štatistický úrad Slovenskej republiky. <https://www.scitanie.sk/k-rimskokatolicnemu-vyznaniu-sa-prihlasilo-56-obyvateľov>. (4.02.2023).
- Mariański, J. 2014. *Kontrowersje wokół relacji religii i moralności. Tożsamość*

- czy rozbieżność? *Studium socjologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mariański, J. 2022. *Doświadczenie religijne w życiu codziennym młodzieży polskiej w XXI wieku*. Humaniora. Czasopismo Internetowe. **2** (38), ss. 15–36.
- Náboženská víra*. 2021. Obyvatelstvo podle náboženské víry a kraju. <https://www.czso.cz/csu/scitani2021/nabozenska-vira> (4.02.2023).
- Nikitorowicz, J. 2017. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Patočka, J. 1997. *Kim są Czesi?* Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Piwowarski, W. 1975. *Operacjonalizacja pojęcia „religijność”*. *Studia Socjologiczne*. **4**, ss. 158–175.
- Różańska, A. 2011. Religijność i kształtowanie tożsamości religijnej młodzieży w społecznościach wielokulturowych. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur i A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 241–265.
- Štefaňák, O. 2018. *Religijność młodzieży słowackiej w procesie przemian*. *Przeгляд Religioznawczy – The Religious Studies Review*. **2** (268), ss. 113–127.
- Trzebiatowska, M. 2010. *Grace Davie wizja socjologii religii w Europie i na świecie*. ss. 9–17. W: Dawie, G., *Socjologia religii*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Wyznania religijne w Polsce w latach 2019–2021*. 2022. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/wyznania-religijne/wyznania-religijne-w-polsce-2019-2021,5,3.html>.
- Zenderowski, R. 2010. *Religia a słowacka tożsamość narodowa*. *Przeгляд Zachodni*. **1**, ss. 163–185.
- Zenderowski, R. 2011. *Religia i tożsamość narodowa i nacjonalizm w Europie Środkowo-Wschodniej. Między etnicyzacją religii a sakralizacją etosu (narodu)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Religiousness and the sense of identity of students from the Czech Republic, Poland, and Slovakia

Abstract: The subject matter explored in the article include the issues related to religiousness of university students. This category comprises their denominational structure, their attitude to religion, their self-evaluation of the essence of religion in life, the frequency of participation in religious practices. These categories are shown in relation to their sense of identity. The research with the use of the survey method was conducted among students from the Czech Republic, Poland and Slovakia who live in culturally diverse territories. The research results show the ongoing changes in Polish and Slovak societies. Young people take advantage of the possibility of making choices and their choices concern not only education and professional paths, but also the beliefs, behaviour and activities in the religious sphere. The surveyed students' freedom of choice is manifested, among others, in their sense of a multidimensional identity and in the consciousness of belonging to the Church. Among the surveyed university youth – in the Czech Republic, Poland and Slovakia – one can observe the individualization of religiousness in the form of the departure from religious affiliation, as well as in “belonging without faith”.

Keywords: Poland, students, religiousness, Czech Republic, Slovakia, sense of identity

Translated by Agata Cieniła



Poczucie tożsamości młodzieży akademickiej w perspektywie socjoekologicznej

Streszczenie: W artykule przeanalizowano identyfikacje młodzieży akademickiej na przykładzie studentów pedagogiki, w oparciu o założenia modelu ekologicznego Uriego Bronfenbrennera. Szczególne znaczenie nadano socjoekologicznym i kontekstowym determinantom kształtującego się poczucia tożsamości pokolenia będącego w okresie wyłaniającej się dorosłości. Celem badań była analiza rozwoju poczucia tożsamości jednostki wynikająca z partycypacji w otaczających warunkach społeczno-kulturowych. Badana młodzież akademicka (140 osób) w wieku 20–25 lat udzielała odpowiedzi na pytanie *Kim jestem?* przy użyciu TST (*Twenty Statement Test*) autorstwa M.H. Kuhna i T.S. McPartlanda (1954). Badania miały charakter pilotażowy. Zebrany materiał badawczy został opracowany przy pomocy całościowej treściowej analizy autodefinicji. Na podstawie uzyskanych wyników badań można zauważyć, że badana młodzież w okresie wyłaniającej się dorosłości najczęściej posługuje się identyfikacjami dotyczącymi jednostki z uwzględnieniem płci, posiadanych cech charakteru czy też określenia siebie jako człowieka. Ponadto pojawiały się kategorie poczucia tożsamości wynikające z pełnionych w mikrosystemie ról społecznych, przykładowo bycie członkiem rodziny, studentem czy też pracownikiem. Stosunkowo rzadziej respondenci identyfikowali się z narodem czy też wyznawaną religią, stanowiącymi rezultat partycypacji makrosystemowych. W odniesieniu do uzyskanych wyników badań sformułowano przesłanki o charakterze edukacyjnym i profilaktycznym.

Słowa kluczowe: poczucie tożsamości, młodzież akademicka, uwarunkowania socjoekologiczne, wyłaniająca się dorosłość, model ekologiczny U. Bronfenbrennera

Wprowadzenie

Tożsamość jest jedną z najczęściej przywoływanych i badanych kategorii w naukach społecznych (Brubaker and Cooper, 2000; Côté, 2006). Z jednej strony przejawia się to w mnogości opracowań, z drugiej może nastroczać trudności związanych z konceptualizacją terminu. W podejmowanych studiach nad tożsamością najczęściej wskazuje się na tożsamość podmiotową (jednostkową, osobową, osobistą), jak też społeczną (grupową, zbiorową) i społeczno-kulturową.

Tożsamość jednostkowa (ang. *self*) definiowana jest jako właściwość biologiczna i psychiczna, w tym przykładowo cele, wartości i przekonania (Marcia, 1966; Waterman, 1999), wewnętrzny system znaczeń (Marcia, 1966; Schwartz, 2001), samoocena (Kernis i inni, 2008), samowiedza (Kozielecki, 1981), standardy zachowania i podejmowania decyzji (Hardy & Carlo, 2005), wyjątkowość odzwierciedlona w indywidualnych aspektach siebie, utrzymujących się w czasie (Malewska-Peyre, 1992; Turner and Onorato, 1999), jak też pożądanane, niechciane czy też oczekiwane wizerunki siebie w przyszłości (Markus and Nurius, 1986).

Natomiast tożsamość społeczna stanowi rezultat uczestnictwa w systemach społecznych i przynależności do określonych grup (Brown, 2000; Goffman, 1959; Marcia, 1966; Tajfel and Turner, 1986;), w tym nadawanego tym grupom znaczenia odgrywanym rolom (Goffman, 1981) oraz kształtowanym w nich przekonaniom, postawom, odczuwanym emocjom, jak też doświadczanym wartościom (De Fina, 2007). Uczestnictwo w budowaniu więzi w owych społecznościach stanowi źródło nadawanych charakterystyk, jak też jest miejscem, w którym jednostki doświadczają wzmocnień, skąd czerpią siłę (Brewer and Hewstone, 2004). Ponadto bycie członkiem określonych grup sprzyja społecznemu sytuowaniu siebie wobec innych w wymiarze podobieństw i różnic (Tajfel and Turner, 1986; Turner and Onorato, 1999; Burszta, 2004; Bauman, 2000), jak też uzyskiwania informacji o sposobach bycia postrzeganym przez innych, wynikających z interakcji zachodzących na poziomie interpersonalnym i międzygrupowym (Baumeister, 1986; Blumer, 2009; Strauss, 2013).

Kolejny wymiar tożsamości – tożsamość kulturowa – jest względnie trwałą identyfikacją indywidualną lub grupy opartą na wspólnych elementach dziedzictwa kulturowego, w tym wartościach, symbolach, tradycjach czy normach (Nikitorowicz, 2009; Paleczny, 2008). Stanowi rezultat party-

cypacji w kręgach społecznych, które poddawane są wpływowi kulturowym i identyfikacji z przykładowymi kategoriami, to jest etniczność (Taylor, 1997; Epstein and Heizler, 2015), narodowość (Fukuyama, 2018) czy religia (Werbner, 2010). Wraz z postępującymi procesami globalizacji, uniwersalizacji i homogenizacji kulturowej pojawiają się nowe i ewoluują dotychczasowe formy przynależności i relacji międzyludzkich (Giddens, 2001; Bauman, 2000). Tożsamość jest niewątpliwie konstruktem wielowymiarowym, silnie zależy od kontekstu, miejsc i przestrzeni w których jest kształtowana.

Wyniki badań (Waterman, 1999; Bosma and Kunnen, 2001) pozwalają zauważyć, że po okresie adolescencji zachodzi równie intensywny proces kształtowania się tożsamości, wynikający z pełnienia nowych ról społecznych, jak też doświadczania ważnych wydarzeń życiowych. Za twórcę terminu „wyłaniająca się dorosłość” (ang. *emerging adulthood*) uważa się J.J. Arnetta (2000), który twierdzi, że jest to okres pomiędzy 18. a 29. rokiem życia, faza pomiędzy późną adolescencją a wczesną dorosłością, w której wiele zadań rozwojowych koniecznych jest do podjęcia. Autor wyróżnia pięć charakterystycznych cech dla tego okresu: faza procesów eksploracji tożsamości (w pracy, relacjach i światopoglądach), wiek niestabilności, skupienia na sobie, odczuwania bycia pomiędzy, czy też przedstawiania przez młodzież wysokich oczekiwań co do przyszłych możliwości życiowych (Arnett, 2004).

W perspektywie nauk społecznych nieczęsto podejmowana jest analiza kontekstu socjoekologicznego w procesie kształtowania tożsamości młodych ludzi (Ajrouch i inni, 2016; Chen i inni, 2012; Żyłkiewicz-Płońska and Nikitorowicz, 2017). Dlatego tekst ten stanowi próbę przyjrzenia się poszczególnym systemom jako przestrzeniom, w których funkcjonują jednostki, gdzie między innymi kształtują swe przekonania, style zachowań, skąd czerpią wartości, formułując sposoby myślenia o sobie, swą tożsamość. Celem artykułu jest analiza poczucia tożsamości młodzieży akademickiej będącej w okresie wyłaniającej się dorosłości na przykładzie studentów pedagogiki, w kontekście systemów wyróżnionych w koncepcji ekosystemu autorstwa U. Bronfenbrennera. Zaprezentowane wyniki badań mogą stanowić inspirację do podejmowania działań o charakterze edukacyjnym i profilaktycznym, mających na celu wzmacnianie istotnych zasobów indywidualnych i środowiskowych, służących integralnemu celowi, jakim jest rozwijanie dojrzałej tożsamości współczesnej młodzieży akademickiej.

Tożsamość w ujęciu socjoekologicznym

Tożsamość nie kształtuje się w pustej przestrzeni, wymaga ciągłych interakcji jednostki z innymi ludźmi, jak też grupami społecznymi, gdzie wszyscy niejako zanurzeni są w otaczającej przestrzeni makrostruktury. Prekursorem uwzględniającym perspektywę ekologiczną w nabywanych przekonaniach, sposobach postępowania, nawykach, wyborach czy też kształtowanej przez jednostkę tożsamości był K. Lewin (1936, 1939). Podkreśla on, że tożsamość jest wynikiem interakcji wewnętrznych sił organizmu z zajmowaną przestrzenią życiową, grupami odniesienia, jak też szerszym układem kontekstu otoczenia kulturowego (Lewin, 2014). Kwestie interakcji jednostki ze środowiskiem społeczno-kulturowym podkreśla też M. Verkuyten (2005), twierdząc, że kategoria tożsamości nie dotyczy jednostek jako takich ani społeczeństwa jako takiego, ale ich wzajemnych relacji. Tożsamość jest wynikiem interakcji, jak też pomaga zrozumieć, do czego właściwie dochodzi podczas owych interferencji społecznych. Z perspektywy socjoekologicznej młodzież w okresie wyłaniającej się dorosłości w swym poczuciu tożsamości łączy wątki osobiste, indywidualne z elementami społecznymi, zbiorowymi, a oba te wymiary niejako zanurzone są w otaczającym kontekście będącym wypadkową oddziaływań społeczno-kulturowych (Tajfel and Turner, 1986; Turner and Onorato, 1999).

U. Bronfenbrenner (1979), podobnie jak K. Lewin, podkreśla współzależność rozwoju młodych ludzi od miejsc i środowisk, w których przyszło im wzrastać. Formułując założenia modelu ekologicznego, wskazuje, że młodzież w okresie wyłaniającej się dorosłości jest aktywnym uczestnikiem w doświadczaniu rozwoju w dynamicznie zmieniających się warunkach socjoekologicznych, jak również poprzez interakcje przyczynia się do powodowania zmian w przestrzeniach społeczno-kulturowych.

W przypadku każdej jednostki tożsamość kształtuje się w jedyny i niepowtarzalny sposób. Nabiera określonej postaci w wyniku bycia kobietą czy mężczyzną, młodym czy starym, uczestnictwa w życiu rodzinnym, szkolnym czy zawodowym, byciu przyjacielem czy kolegą, doświadczaniem pracy czy też zabawy i rozrywki, decydowaniem lub koniecznością życia w samotności czy grupie, aż po bycie mieszkańcem określonego miejsca, regionu, narodu, kontynentu czy świata. Tożsamość niejednokrotnie krystalizuje się w ciszy i samotności, podczas refleksji, jednak domaga się bodźca, socjoekologicznego kontekstu odniesienia, nierzadko różnicy, dzięki którym może się rozwijać.

Rozwój tożsamości w kontekście modelu ekologicznego U. Bronfenbrennera

Kontekst oddziaływania środowiska na kształtowanie tożsamości został uchwycony w modelu ekologicznym U. Bronfenbrennera. Z założenia rozwój jednostki odbywa się w określonej przestrzeni, w poszczególnych systemach społecznych: mikro-, mezo-, egzo- i makrosystemie, z uwzględnieniem perspektywy czasu (chronosystemie). Autor definiuje ekologiczne uwarunkowania rozwoju młodych ludzi jako „progresywne wzajemne przystosowywanie się pomiędzy aktywną i ciągle rozwijającą się istotą ludzką, a zmieniającymi się właściwościami bezpośrednich warunków środowiskowych, w których rozwijająca się jednostka żyje, ponieważ na proces ten wpływ mają relacje, pomiędzy warunkami środowiskowymi i szerszym kontekstem, w którym owe warunki są osadzone” (Bronfenbrenner, 1979). W ujęciu tym podkreślone zostały interakcje, które zachodzą pomiędzy aktywnie rozwijającą się jednostką i jej nieustannie zmieniającym się środowiskiem społeczno-kulturowym.

W centralnym punkcie oddziaływań socjoekologicznych usytuowana jest jednostka ludzka, człowiek, osoba, będąca bezpośrednim inicjatorem, jak też odbiorcą wpływów z poszczególnych środowisk i systemów społecznych. Deskrypcja jednostki może przykładowo przyjmować formę płci biologicznej, wieku, cech fizycznych, jak również cech charakteru.

W najbliższym otoczeniu jednostki znajduje się **mikrosystem**. Poprzez uczestnictwo młodzieży w okresie wyłaniającej się dorosłości w mikrosystemie możliwe jest kształtowanie tych autoidentyfikacji, które wynikają z interakcji z jednostkami i grupami społecznymi, z którymi podmiot ma bezpośredni kontakt. „Mikrosystem jest wzorem aktywności, ról i relacji interpersonalnych doświadczanych i przejawianych przez rozwijającą się jednostkę w bezpośrednim otoczeniu społecznym z uwzględnieniem jego fizycznych i materialnych właściwości” (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Rezultat partycypacji w tym systemie stanowi multiplikacja poczucia głównie tożsamości społeczno-kulturowej jednostki. Młodzi ludzie dostrzegają bogactwo przyjętych i pełnionych ról społecznych, będących podstawą myśli i przekonań na swój własny temat.

Kolejny element w modelu ekologicznym Bronfenbrennera, stanowi **mezo-system**. Zawarte są w nim prawidłowości wynikające z interakcji i współzależności pomiędzy dwoma lub więcej mikrosystemami, w których równocześnie uczestniczy aktywnie rozwijająca się jednostka (Bronfenbrenner, 1979).

W przypadku młodzieży w okresie wyłaniającej się dorosłości wspomniane interakcje mają odzwierciedlenie w wielości możliwych kombinacji relacji między rodziną pochodzenia, uczelnią, grupą rówieśniczą czy też coraz częściej pojawiającym się w tym okresie środowiskiem pracy zawodowej. W mezosystemie ważne są przekonania, stosunek emocjonalny, jak też przejawiane zachowania przedstawicieli poszczególnych mikrosystemów wobec siebie, co w bezpośredni sposób oddziałuje na styl kształtowania tożsamości młodych ludzi.

Natomiast **egzosystem** odnosi się do jednego lub więcej systemów społecznych, w których jednostka bezpośrednio nie uczestniczy, ale zachodzące w nich procesy i wydarzenia mają wpływ lub są pod wpływem tego, co wydarza się w owych systemach (Bronfenbrenner, 1979). Doświadczanie przez młodzież w okresie wyłaniającej się dorosłości pośredniego oddziaływania egzosystemu, związanego ze specyfiką i potencjałem miejsca, w którym przyszło im żyć, znajduje odzwierciedlenie w kształtowanej tożsamości.

Ostatni z pierwotnie wyróżnionych przez Bronfenbrennera elementów socjoekologii człowieka, **makrosystem**, w sposób szczególny oddziałuje na kształtowanie tożsamości kulturowej młodych ludzi. Podobnie jak w przypadku egzosystemu, procesy i wydarzenia mające miejsce w przestrzeni makrosystemu pośrednio oddziałują na rozwój tożsamości jednostki. Makrosystem odnosi się do ciągłości i spójności, którą można zauważyć w danej kulturze lub subkulturze, odzwierciedlonych zarówno w formie, jak też treści jej składowych mikro-, mezo- i egzosystemów, a także wszelkich systemów wierzeń lub ideologii, które leżą u podstaw wspomnianej ciągłości i spójności (Hall, 1996). Makrosystem konstituowany jest przez kulturę, w tym wartości kulturowe, religię, które determinują określone normy społeczne, czego pokłosiem są zachowania społeczne poddawane ocenom moralnym.

Na kształtowanie tożsamości młodzieży w okresie wyłaniającej się dorosłości oddziałuje wielowymiarowa przestrzeń, w której przyszło jej funkcjonować, inni ludzie, relacje z nimi, interakcje pomiędzy przedstawicielami poszczególnych systemów, sytuacja polityczna, ekonomiczna, prawna, kultura, ale także przestrzeń czasu i zmian powodowanych jego upływem zarówno w samej jednostce, jak też w otaczającym ją systemie socjoekologicznym. Dlatego w późniejszej pracy U. Bronfenbrenner i P. Morris (Bronfenbrenner and Morris, 2006) wyróżnili **chronosystem** odzwierciedlający zmiany zachodzące w związku z upływem czasu w otoczeniu, jak też w samej jednostce i jej reakcję na nie. W kontekście kształtowanej tożsamości wymiar chronosystemu należy potraktować jako przestrzeń wglądu człowieka w przeszłość,

możliwość dokonywania refleksji i oceny zmian, jakie powstały na przestrzeni dotychczasowego życia, które wynikały z socjohistorycznych doświadczeń.

Założenia metodologiczne badań

Celem badań była analiza rozwoju poczucia tożsamości wynikająca z partycypacji w otaczających młodzież akademicką w okresie wyłaniającej się dorosłości warunkach społeczno-kulturowych. Badania zostały przeprowadzone za pomocą testu *Twenty Statements Test* (TST) autorstwa M.H. Kuhna i T.S. McPartlanda (1954), przy użyciu instrukcji zbliżonej do oryginalnej: *Poniżej znajduje się 20 pustych miejsc, w których proszę napisać 20 odpowiedzi na proste pytanie „Kim jestem?”. Odpowiadaj, jakbyś pisał to tylko dla siebie, a nie dla kogoś innego. Napisz skojarzenia w kolejności, w jakiej pojawiają się w Twojej głowie. Nie martw się o logikę lub „ważność” każdej odpowiedzi. Postaraj się odpowiedzieć szybko, ponieważ czas jest ograniczony*¹. Opracowując zgromadzony materiał badawczy, zastosowano całościową treściową analizę autodefinicji (Cybal-Michalska, 2006; Leppert, 2005) w oparciu o model ekologiczny U. Bronfenbrennera z uwzględnieniem systemów, w których partycypuje jednostka, kształtując swoje poczucie tożsamości. Badania przeprowadzone zostały na 140-osobowej grupie młodzieży akademickiej (w wieku od 20 do 25 lat). Średnia wieku wynosiła 21,69 (SD=1,176). Badani studiowali na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Większość respondentów stanowiły kobiety (95,7%). Badania zostały przeprowadzone na przełomie 2021 i 2022 roku i miały charakter pilotażowy.

Poczucie tożsamości badanej młodzieży w okresie wyłaniającej się dorosłości w ujęciu socjoekologicznym

W teoretycznej części tekstu posłużono się terminem „tożsamość”, uwzględniając specyfikę jednostki, jak też oddziaływanie środowiska i kultury na jej całościowy rozwój, natomiast ze względu na zastosowane narzędzie badawcze przy prezentacji uzyskanych wyników badań ograniczono się do analizy

¹ “There are twenty numbered blanks on the page below. Please write twenty answers to the simple question ‘Who am I?’ in the blanks. Just give twenty different answers to this question. Answer as if you were giving the answers to yourself, not to somebody else. Write the answers in the order that they occur to you. Don’t worry about logic or ‘importance.’ Go along fairly fast, for time is limited”.

poczucia tożsamości, zamiennie nazywając je identyfikacją. Identyfikacja jest pojęciem względnym, zdanym na przygodność, łatwo można ją zdobyć, stracić, zatrzymać czy zarzucić (Hall, 1996). Poczucie tożsamości jest kategorią węższą niż tożsamość, może ulegać radykalnym zmianom, wyrażając się w formie bezpośredniej deklaracji w odpowiedzi na wprost postawione pytanie (Kłoskowska, 2005).

Na jakość poczucia tożsamości oddziałuje faza rozwojowa, w której aktualnie znajduje się jednostka, jak również otoczenie społeczno-kulturowe, którego doświadcza poprzez bezpośrednie uczestnictwo, jak również pośrednie oddziaływania. Oznacza to, że poczucie tożsamości jest konstruktem złożonym, dynamicznym, procesualnym i kontekstowym. Poniżej zaprezentowane zostały identyfikacje badanej młodzieży w okresie wyłaniającej się dorosłości, które pojawiały się najczęściej w trzech pierwszych wskazaniach z zastosowaniem perspektywy socjoekologicznej. Tym samym postarano się udzielić odpowiedzi na pytanie: „Z których systemów, zgodnie z modelem ekologicznym U. Bronfenbrennera, najczęściej pochodzą kategorie poczucia tożsamości badanej młodzieży akademickiej, w trzech pierwszych wskazaniach”?

Tabela 1. Wymiary poczucia tożsamości badanej młodzieży akademickiej w pierwszym wskazaniu

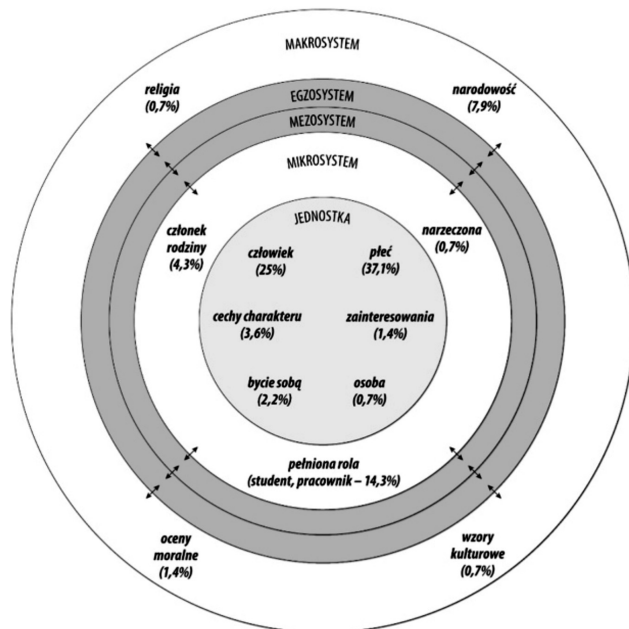
Kategorie	N	%
wymiar jednostkowy	98	70
wymiar mikrosystemowy	27	19,3
wymiar makrosystemowy	15	10,7
Ogółem	140	100

Źródło: Opracowanie własne.

W pierwszym wskazaniu (tabela 1, schemat 1) badana młodzież akademicka najczęściej (70%) odnosiła się do identyfikacji bezpośrednio związanych z samą jednostką. Najczęściej przywoływanymi kategoriami były odniesienia do płci (37,1%), nieco rzadziej pojawiały się synonimiczne określenia dotyczące bycia sobą, człowiekiem czy osobą (27,9%), natomiast co siódmy badany referował do ja psychicznego (cechy charakteru, zainteresowania). Ponad trzy razy rzadziej (19,3%) pojawiały się identyfikacje będące rezultatem bezpośredniego uczestnictwa w mikrosystemie, to jest wypełnianie określonej roli zawodowej (14,3%) czy też bycie członkiem rodziny (4,3%). Stosunkowo najrzadziej (10,7%) badani odnosili się do identyfikacji wynika-

jących z oddziaływania makrosystemu, przykładowo identyfikacja narodowa, religijna czy też oceny własnej osoby w perspektywie moralności bądź wzorów kulturowych. Bycie Polakiem (7,9%) stanowiło najczęściej pojawiającą się tu kategorię.

Schemat 1. Kategorie użyte przez badaną młodzież akademicką jako pierwsze w odpowiedzi na pytanie: „Kim jesteś?”



Źródło: Opracowanie własne.

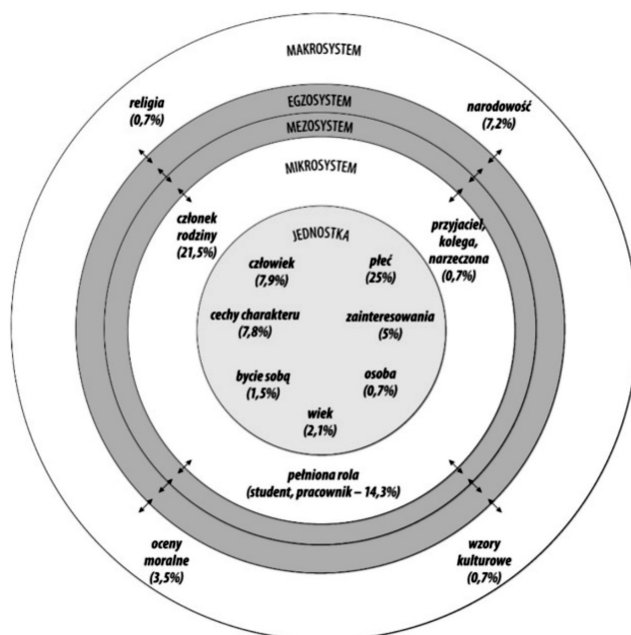
Koncentracja respondentów w pierwszym wskazaniu na jednostkowym wymiarze poczucia tożsamości może stanowić rezultat postępującego procesu indywidualizowania się badanej młodzieży akademickiej. „W społecznie konstruowanej przestrzeni kulturowej, zdominowanej przez tendencje indywidualistyczne, rdzeniem tożsamości jest autobiografia (...)” (Cybał-Michalska, 2006). Osoby o indywidualistycznym nastawieniu mają idiocentryczne tendencje i częściej wyrażają swoje osobiste cechy, postawy, przekonania, zachowania, które nie odnoszą się do innych ludzi (Triandis, H.C., 1989; Marcus and Kitayama, 1991). Tożsamości są źródłem znaczeń dla samych aktorów i są przez nich konstruowane w procesie indywidualizacji (M. Castells, 2008).

Tabela 2. Wymiary poczucia tożsamości badanej młodzieży akademickiej w drugim wskazaniu

Wymiar poczucia tożsamości	N	%
Jednostkowy	69	49,3
Mikrosystemowy	54	38,6
Makrosystemowy	17	12,1
Ogółem	140	100

Źródło: Opracowanie własne.

Schemat 2. Kategorie użyte przez badaną młodzież akademicką jako drugie w odpowiedzi na pytanie: „Kim jesteś?”



Źródło: Opracowanie własne.

Udzielając drugiej w kolejności odpowiedzi na pytanie „Kim jesteś”, badana młodzież akademicka najczęściej (49,3%), podobnie jak w pierwszym wskazaniu, posługiwała się bezpośrednimi odniesieniami do siebie jako jednostki: płeć (25%), bycie człowiekiem (7,9%) czy też posiadanie określonych cech charakteru (7,8%). Zauważyć można również dwukrotny wzrost, w porównaniu do pierwszego wskazania, identyfikacji wynikających z uczestnic-

stwa w mikrosystemie: bycie członkiem rodziny (21,5%), jak też pełnienie roli studenta czy pracownika (14,3%). Identyfikacje mające swe źródło w makrosystemie były wymieniane przez respondentów stosunkowo rzadziej (12,1%), a odniesienia do narodu (7,2%) były tu najczęściej wskazywane.

Badana młodzież w okresie wyłaniającej się dorosłości, w projekcie budowania własnej tożsamości, nadaje znaczenie nie tylko coraz bardziej powszechnej indywidualizacji, ale docenia również wartość i znaczenie identyfikacji wynikających z uczestnictwa w mikrosystemie, w tym szczególnie bycie członkiem rodziny. To właśnie rodzina, a nie inne grupy społeczne, stanowi fundament kształtowania się tożsamości młodego pokolenia (Hendry and Kloeb, 2007; J. Marcia, 1980). Doświadczanie życia w rodzinie, w której sprecyzowane są oczekiwania wobec pełnienia określonych ról płciowych, społecznych czy zawodowych, jak też dojrzałe ich realizowanie przez poszczególnych członków rodziny, stanowi fundament, punkt odniesienia, jak również stwarza możliwość indywidualnych wyborów w zależności od osobistych wyobrażeń i potrzeb (Côté and Bynner, 2008).

Tabela 3. Wymiary poczucia tożsamości badanej młodzieży akademickiej w trzecim wskazaniu

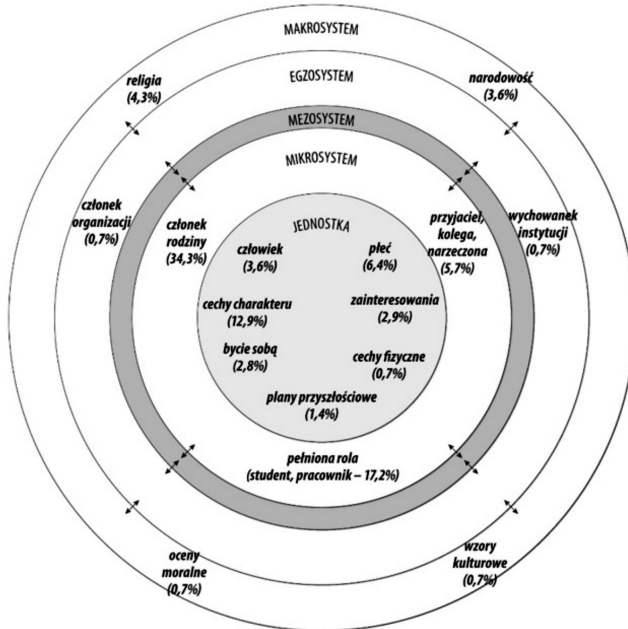
Wymiar poczucia tożsamości	N	%
Jednostkowy	43	30,7
Mikrosystemowy	80	57,2
Egzosystemowy	2	1,4
Makrosystemowy	15	10,7
Ogółem	140	100

Źródło: Opracowanie własne.

W trzecim wskazaniu (tabela 3, schemat 3) badana młodzież akademicka najczęściej (57,2%) posługiwała się identyfikacjami wynikającymi z uczestnictwa w mikrosystemie, inaczej, niż miało to miejsce w przypadku dwóch pierwszych wskazań zdominowanych przez odniesienia jednostkowe. Badani studenci najczęściej odnosili się do tego, że to rodzina (34,3%), a następnie przestrzeń akademicko-zawodowa (17,2%) zajmują ważne miejsce w budowaniu wyobrażeń o sobie. Referując do jednostki (30,7%), respondenci najczęściej opisywali siebie, używając cech charakteru (12,9%), czy też odnosili się do własnej płci (6,4%). Natomiast co dziesiąty badany budował swoje poczucie tożsamości w oparciu o kategorie pochodzące z przestrzeni makrosys-

temowych: religię (4,3%) czy też narodowość (3,6%). Po raz pierwszy pojawiały się również szczątkowe odwołania (1,4%) do kategorii identyfikacyjnych mających swe źródło w egzosystemie.

Schemat 3. Kategorie użyte przez badaną młodzież akademicką jako trzecie w odpowiedzi na pytanie: „Kim jesteś?”



Źródło: Opracowanie własne.

Poza rodziną również szkoła i uczelnia odgrywają ważne miejsce w procesie kształtowania autoidentyfikacji młodego pokolenia. Przykładowymi czynnikami, które oddziałują na sposób postrzegania siebie, mogą być jakość i rodzaj doświadczeń edukacyjnych (Stapleton, 2015), w tym szczególnie udział w zajęciach o charakterze praktycznym, które mają znaczenie w życiu i co do których treści młodzież może współdecydować (Adams i inni, 2014). Innymi bodźcami oddziałującymi na autopercepcję mogą być: tworzenie warunków i przestrzeni do przejawiania inicjatywy, bycia integralną częścią grupy, jak też stwarzanie okazji do sprawdzania się w różnych rolach (Rękosiewicz and Brzezińska, 2011).

Podsumowując uzyskane w trzech pierwszych wskazaniach wyniki badań, można zauważyć, że młodzież w okresie wyłaniającej się dorosłości w dwóch

pierwszych wskazaniach najczęściej odwoływała się do identyfikacji jednostkowych. Natomiast w trzecim wskazaniu najczęściej przywoływane były kategorie poczucia tożsamości kształtujące się w najbliższym środowisku, związane z członkostwem w grupach odniesienia (szczególnie w rodzinie, na uczelni czy grupie zawodowej), a więc w mikrosystemie. Śladowo zaś pojawiały się odniesienia do poczucia tożsamości kulturowej będącej pochodną partycypacji w makrosystemie. Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że sama jednostka, jak też szeroko rozumiane środowisko, w którym funkcjonuje, odgrywają ważną rolę w procesie rozwoju poczucia tożsamości. „Proces kształtowania się tożsamości dokonuje się w kontakcie z otoczeniem społecznym – z różnymi ludźmi, grupami społecznymi, światopoglądami, religiami, ideami politycznymi” (Rękosiewicz and Brzezińska, 2011, s. 24).

Konkluzje

Na podstawie uzyskanych wyników badań sformułowano wnioski umożliwiające projektowanie działań o charakterze edukacyjnym czy profilaktycznym. Celem tych oddziaływań byłaby koncentracja zarówno na wzmacnianiu indywidualnych potencjałów i zasobów młodzieży akademickiej, jak też na wspieraniu czynników chroniących tkwiących szczególnie w mikrosystemie, stanowiących źródło budowania tożsamości dojrzałej czy też osiągniętej (Marcia, 1966).

Odpowiadając na pytanie „Kim jestem”? badana młodzież będąca w okresie wczesnej dorosłości najczęściej odnosiła się do siebie (cechy fizyczne, osobowościowe), jak też identyfikacji stanowiących rezultat funkcjonowania w mikrosystemie (rodzina, uczelnia i środowisko zawodowe). W celu kształtowania tożsamości dojrzałej, w działaniach edukacyjnych i profilaktycznych szczególną uwagę warto zwrócić na wspieranie jednostki w sposobach postrzegania i myślenia o sobie. Kluczowego znaczenia nabiera tu wzmacnianie wśród młodzieży akademickiej akceptacji siebie, myślenia o sobie pozytywnie, lubienia i szanowania siebie, bycia dla siebie łagodnym. Wspierający w tym względzie mogliby się okazać udział w treningach i warsztatach umożliwiających lepsze poznanie siebie, swoich mocnych stron i ograniczeń, praca nad akceptacją siebie, pogłębienie rozumienia siebie, tego co dla jednostki ważne i potrzebne, stylów i sposobów zachowania itd.

Warto również wzmacniać środowisko rodzinne, w tym szczególnie rodziców i dziadków, poprzez zachęcanie do udziału na przykład w warszta-

tach umiejętności wychowawczych, których celem mogłoby być przykładowo lepsze rozumienie i akceptacja ich dzieci czy wnuków, stawianie realnych i adekwatnych wymagań, granic, praca nad komunikacją czy też stwarzanie optymalnych warunków do rozwoju ich pociech.

Wpieranie rozwoju więzi z najbliższymi osobami, w tym ze znaczącymi dorosłymi (rodzicami, dziadkami, rodzeństwem, ale też nauczycielami, kolegami i współpracownikami), z którymi relacja oparta jest na bezpieczeństwie i zaangażowaniu, sprzyja adekwatnemu z normami społecznymi wypełnianiu ról w dorosłym życiu. Dlatego w celu rozwijania tożsamości dojrzałej warto również wzmocnić środowisko szkolno-zawodowe. Na uczelni, w pracy ważne jest nie tylko zdobywanie wiedzy i rozwój umiejętności, ale kluczowe znaczenie ma identyfikowanie się, integrowanie, zaangażowanie w działanie na rzecz społeczności, której jest się częścią. W przestrzeni szkolno-zawodowej, w której młody człowiek może odnaleźć wiele propozycji działań, gdzie zapraszany jest do zaangażowania się, przejawiania inicjatywy, gdzie stwarzane są możliwości rozwoju, następuje proces poszerzania spektrum tożsamości. Ważne jest, żeby doświadczenia edukacyjne, w których uczestniczy młodzież akademicka, miały charakter praktyczny, odzwierciedlenie nie tylko w przestrzeni uczelni, ale szerzej i – co więcej – by młodzi ludzie mogli o nich współdecydować, proponując treści, metody czy formy pracy.

Niewiele wymienionych przez badaną młodzież autoidentyfikacji wskazywało na ich zaangażowanie na rzecz środowiska od lokalnego po globalne. Może być to obszar, który wymaga promocji wśród młodzieży akademickiej, przyczyniając się do ich zwiększonej partycypacji i poczucia sprawstwa, jak też identyfikowania się z przestrzenią sąsiedzką, regionu, kraju czy też świata. W tym aspekcie warto byłoby zadbać o podnoszenie gotowości młodzieży akademickiej do zachowań obywatelskich, między innymi poprzez rozwój cech czy umiejętności sprzyjających zaangażowaniu społecznemu (wyrażanie własnych poglądów, wrażliwość społeczna, empatia itd.), jak też podejmowanie nowych i wspieranie istniejących inicjatyw społecznych od lokalnych po globalne. Warunkami zwiększającymi udział studentów w działaniach obywatelskich mogłyby być prace na rzecz uczynienia uczelni bardziej otwartymi i gotowymi do nawiązywania współpracy z różnorodnymi organizacjami działającymi na rzecz społeczności od lokalnej, po globalną i promowanie edukacji obywatelskiej. Jak podkreślał T. Merton, „celem edukacji jest pokazanie osobie jak może definiować siebie w sposób autentyczny i spontaniczny w relacjach ze światem” (1979, s. 3), co stanowi odzwierciedlenie socjologicznych założeń kształtowania się tożsamości jednostki.

Bibliografia

- Adams, J.D., Gupta, P. and Cotumaccio, A. 2014. Long-term participants: a museum program enhances girls. STEM interest, motivation, and persistence. *Afterschool Matters*. **20**, pp. 13–20.
- Ajrouch, K.J., Hakim-Larson, J. and Fakhri, R.R. 2016. Youth development: An ecological approach to identity. In: Amer, M.M. and Awad, G.H. eds. *Handbook of Arab American psychology*. Routledge/Taylor & Francis Group, pp. 91–102.
- Arnett, J.J. 2000. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*. **55**, pp. 469–480.
- Arnett, J.J. 2004. *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Atkins, R., Hart, D. and Donnelly, T.M. 2005. The association of childhood personality type with volunteering during adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*. **51**, pp. 145–162.
- Bauman, Z. 2000. *Globalizacja i co z tego dla ludzi wynika*. Warszawa: PIW.
- Baumeister, R.F. ed. 1986. *Public self and private self*. New York: Springer.
- Blumer, H. 2009. *Interakcjonizm symboliczny*. Kraków: Nomos.
- Bosma, H.A. and Kunnen, S.E. 2001. Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*. **21**, pp. 39–66.
- Brewer, M.B. and Hewstone, M. eds. 2004. *Applied social psychology: Perspectives on social psychology*. Malden: Blackwell.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. and Morris, P. A. 2006. The bioecological model of human development. In: Damon, W., and Lerner, R. M. eds. *Handbook of Child Psychology. Theoretical Models of Human Development*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Brown, R. 2000. Social identity theory: Past achievements, current problems, and future challenges. *European Journal of Social Psychology*. **30**, pp. 745–778.
- Brubaker, R. and Cooper, F. 2000. Beyond “identity”. *Theory and Society*. **29**, pp. 1–47.
- Burszta, W. J. 2004. *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Castells, M. 2008. *Siła tożsamości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Chen, J. *et al.* 2012. Identities as protective processes: socio-ecological perspectives on youth resilience. *Journal of Youth Studies*. **15** (6), pp. 761–779. Available at: <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.677815>.
- Côté, J.E. 2006. Identity studies: How close are we to establishing a social science of identity? An appraisal of the field. *Identity: An International Journal of Theory and Research*. **6**, pp. 3–25.
- Côté, J.E. and Bynner, J.M. 2008. Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: the role of structure and agency in emerging adulthood. *Journal of Youth Studies*. **11** (3), pp. 251–268.
- Cybal-Michalska, A. 2006. *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- De Fina, A. 2007. Code-switching and the construction of ethnic identity in a community of practice. *Language in Society*. **36**, pp. 371–392.
- Epstein, G.S. and Heizler, O. 2015. Ethnic identity: a theoretical framework. *Journal of Migration*. **4**(1), pp. 1–11.
- Fukuyama, F. 2018. *Identity: The Demand for Dignity and the Politics of Resentment*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Giddens, A. 2001. *Nowoczesność i tożsamość. 'Ja' i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Goffman, E. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.
- Goffman, E. 1981. *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: PIW.
- Hall, S. 1996. Introduction: Who Needs "Identity"? In: Hall, S. and Du Gay, P. eds. *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Hardy, S.A. and Carlo, G. 2005. Identity as a source of moral motivation. *Human Development*. **48**, pp. 232–256.
- Hendry, L.B. and Kloeb, M. 2007. Conceptualizing emerging adulthood: inspecting the Emperor's new clothes? *Child Development Perspectives*. **1** (2), pp. 74–79.
- Kernis, M.H., Lakey, C.E. and Heppner, W.L. 2008. Secure versus fragile self-esteem as a predictor of verbal defensiveness: Converging findings across three different markers. *Journal of Personality*. **76**, pp. 477–512.
- Kłoskowska, A. 2005. *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozielecki, J. 1981. *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Kuhn, M.H. and McPartland, T.S. 1954. An Empirical Investigation of Self-Attitudes. *American Sociological Review*. **19** (1), pp. 68–76.

- Leppert, R. 2005. Tożsamość młodzieży w społeczeństwie naśladowczym. In: Leppert, R., Melosik, Z. i Wojtasik, B. red. *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWE we Wrocławiu.
- Lewin, K. 1936. *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. 1939. Field theory and experiment in social psychology: Concepts and methods, *American Journal of Sociology*. **44**, pp. 868–896.
- Lewin, K. 2014. Psychological Ecology. In: Gieseeking, J. J., Mangold, W., Katz, C., Low, S. and Saegert, S. eds. *The People, Place, and Space Reader*. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Malewska-Peyre, H. 1992. Ja wśród swoich i obcych. In: Boski, P., Jarymowicz, M., and Malewska-Peyre, H., *Tożsamość a odmiennosc kulturowa*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN, ss. 15–64.
- Marcia, J. 1980. Identity in Adolescence. In: Adelson, J. ed. *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: J. Wiley & Sons, pp. 159–187.
- Marcia, J.E. 1966. Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*. **3**(5), pp. 551–558.
- Marcus, H. and Kitayama, S. 1991. Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*. **98**, pp. 224–253.
- Markus, H. and Nurius, P. 1986. Possible selves. *American Psychologist* [Preprint]. **41**.
- Merton, T. 1979. *Love and Living*. New York: Farrar, Straus&Giroux.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J., Sawicki, K. and Zylkiewicz-Plonska, E. 2017. Youth Identity from Ecological Perspective between Education and Prevention, in *Society. Integration. Education Proceedings of the International Scientific Conference*. Rēzeknes: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, pp. 243–254.
- Palczyński, T. 2008. *Socjologia tożsamości*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne.
- Rękosiewicz, M. and Brzezińska, A.I. 2011. Kształtowanie się tożsamości w okresie dzieciństwa i dorastania u osób z niepełnosprawnością intelektualną: rola rodziny i szkoły. *Studia Edukacyjne*. **18**, ss. 23–44.
- Schildkraut, D.J. 2007. Defining American identity in the twenty-first century: How much “there” is there? *The Journal of Politics*. **69**, pp. 597–615.
- Schwartz, S.J. 2001. The evolution of Eriksonian and neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity: An International Journal of Theory and Research*. **1**, pp. 7–58.

- Sedikides, C. and Gregg, A.P. 2008. Self-enhancement: Food for thought. *Perspectives on Psychological Science*. **3**, pp. 102–116.
- Stapleton, S.R. 2015. Environmental identity development through social interactions, action, and recognition. *The Journal of Environmental Education*. **46** (2), pp. 94–113.
- Strauss, A.L. 2013. *Zwierciadła i maski. W poszukiwaniu tożsamości*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Tajfel, H. and Turner, J.C. 1986. The social identity theory of intergroup behavior. In: Worchel, S. and Austin, W.G., eds. *Psychology of Intergroup Relation*. Chicago: Hall Publishers, pp. 7–24.
- Taylor, D.M. 1997. The quest for collective identity: The plight of disadvantaged ethnic minorities. *Canadian Psychology*. **38** (3), pp. 174–190.
- Triandis, H.C. 1989. The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*. **96**, pp. 506–520.
- Turner, J.C. and Onorato, R.S. 1999. Social identity, personality and the self concept: A self-categorization perspective. In: Tyler, T.R., Kramer, R.M., and John, O. P. eds. *The Psychology of the Social Self*. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum, pp. 11–46.
- Verkuyten, M. 2005. *The social psychology of ethnic identity*. London: Routledge.
- Waterman, A.S. 1999. Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*. **19**, pp. 591–621.
- Werbner, P. 2010. Religious Identity. In: Wetherell, M. and Mohanty, C.T. eds. *The Sage Handbook of Identities*. London: SAGE, pp. 233–257.
- Żyłkiewicz-Płońska, E. and Nikitorowicz, J. 2017. Identity in Ecological Settings. The Theory of Multidimensional Identity. *Kultura i Edukacja*. **4** (118), pp. 9–20.

The sense of identity of academic youth from the socio-ecological perspective

Abstract: The article is aimed at analyzing the identifications of academic youth, with pedagogy students as an example, on the basis of the assumptions of Uri Bronfenbrenner's ecological model. Particular importance was given to the socio-ecological and contextual determinants in which the sense of identity of emerging adults is formed. The aim of the research was to analyse the development of

the sense of identity resulting from participation in the socio-cultural conditions surrounding the individual. The surveyed emerging adults (140 individuals) aged 20–25 answered the question “Who am I?” using the TST (Twenty Statement Test) by M.H. Kuhn and T.S. McPartland (1954). The research was a pilot study. The collected research material was developed using a holistic content analysis of self-definitions. On the basis of the research results, it can be concluded that the surveyed emerging adults most often use identifications related to the individual with respect to gender, possessed personality traits or to the defining oneself as a human being. In addition, there were categories of sense of identity resulting from social roles in the microsystem (a family member, a student or an employee). Less frequently, respondents identified themselves with their nation or religion, which are the result of macrosystem participation. In relation to this, educational and preventive premises were formulated.

Keywords: sense of identity, emerging adulthood, academic youth, socio-ecological conditions, Ecological System Theory by U. Bronfenbrenner

Translated by Emilia Żyłkiewicz-Płońska



Plany życiowe mieszkańców pogranicza polsko- -czeskiego na tle porównawczym

Streszczenie: Artykuł dotyczy części badań realizowanych wśród uczniów i studentów z pogranicza polsko-czeskiego (powiat prudnicki, nyski i opolski po polskiej stronie i kraj morawsko-czeski po stronie czeskiej) w ramach projektu z euroregionu Pradziad. Celem teoretycznym projektu było poznanie stylu i jakości życia mieszkańców pogranicza czesko-polskiego, ich planów życiowych i tożsamości, na obszarze działalności euroregionu Pradziad, a także wiedzy młodych mieszkańców pogranicza o życiu i problemach sąsiadów z zagranicy. Celem praktycznym projektu było uzmysłowienie roli jakości życia dla funkcjonowania społeczeństwa poprzez popularyzację zagadnienia (konferencja, publikacje) oraz możliwości wzbogacania wiedzy młodych mieszkańców.

W artykule zaprezentowana jest tylko część badań, która dotyczy opinii respondentów na temat planów życiowych w kontekście pogranicza polsko-czeskiego. Analiza ta dotyczyła jednego z pytań szczegółowych badań: *Jakie są plany życiowe uczniów i studentów z pogranicza polsko-czeskiego?*

Wyniki badań przedstawiają deklaracje związane z planami pozostania w ojczyźnie, postrzeganiem swojego miejsca zamieszkania czy też dostrzeżeniem różnych walorów własnych miejscowości i krajów. W analizie danych zastosowano metody statystyczne związane z testowaniem statystycznej istotności różnic między zmiennymi testem Chi-kwadrat (χ^2).

Słowa kluczowe: plany życiowe, pogranicze polsko-czeskie, euroregion, młodzi ludzie, ojczyzna

Wprowadzenie

Pojęcie planów życiowych jest różnie definiowane. Jak pisze Tadeusz Lewowicki (2004), „na obraz planów życiowych składają się informacje o rozmaitych

sprawach, głównie o wielu czynnikach motywacyjnych, orientacjach życiowych, a także o wzorach życia, lansowanych modelach życia itp.” Dodatkowo autor ten podkreśla, że analiza tych planów w kontekście terenów pogranicznych daje możliwość uchwycenia ewentualnych osobliwości, a także szczegółowych uwarunkowań związanych z obszarami oraz społecznościami pogranicznymi. Natomiast Zenon Jasiński (2004) uważa, że plany życiowe młodzieży zdeterminowane są z jednej strony przeszłością historyczną, tradycjami kulturowymi, a z drugiej potencjałem społeczno-kulturowym pogranicza. A elementy te najprawdopodobniej rzutują na aspiracje i cele życiowe młodzieży.

Włodzimierz Szewczuk (1990) definiuje to pojęcie jako system podstawowych celów, do których jednostka zmierza w swoim działaniu łącznie z ogólnymi zasadami realizowania tych działań. Z kolei Eugenia Karcz (2004) twierdzi, że właśnie plany życiowe dla młodych ludzi są czymś szczególnym, gdyż w dużej mierze wyznaczają całą przyszłą drogę życia. System wartości młodzieży zależny jest od wielu czynników, takich jak: region świata, warunki społeczne, sytuacja polityczna itp., a każda zmiana wywiera duży wpływ na świadomość młodego pokolenia, przekształcając preferencje młodych co do celów, dążeń i sposobu życia. Ponadto Beata Jakimiuk (2012) podkreśla, że w planach życiowych szczególne miejsce zajmują plany zawodowe, które dotyczą drogi zdobywania zawodu i pracy. Wśród wielu czynników determinujących aktywność człowieka w zakresie realizacji planów zawodowych ważną rolę odgrywają też aspiracje. Zamierzenia i dążenia młodzieży oraz realizacja ich oczekiwań w dużym stopniu wyznaczają kierunek rozwoju społeczeństwa, oddziałują na obraz życia społecznego i ekonomicznego, a także znacząco wpływają na funkcjonowanie jednostek i grup społecznych.

Założenia metodologiczne badań

Badania zostały przeprowadzone w ramach projektu *Styl i jakość życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do UE* realizowanego w ramach naboru Funduszu mikroprojektów Praděd, numer osi priorytetowej: 11.4, nazwa osi priorytetowej: Współpraca instytucji i społeczności pod kierownictwem Zenona Jasińskiego. Projekt był współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa *Przekraczamy granice*. Partnerem wiodącym w projekcie była Akademia Nauk Stosowanych – Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu (dawniej Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu), a partnerem projektu

Uniwersytet PRIGO w Hawierzowie. Projekt realizowano od 1.09.2019 roku do 31.11.2020 roku.

Celem teoretycznym projektu było poznanie stylu i jakości życia mieszkańców pogranicza czesko-polskiego, ich planów życiowych i tożsamości, na obszarze działalności euroregionu Pradziad, a także wiedzy młodych mieszkańców pogranicza o życiu i problemach sąsiadów z zagranicy. Celem praktycznym projektu było uzmysłowienie roli jakości życia dla funkcjonowania społeczeństwa poprzez popularyzację zagadnienia (konferencja, publikacje) oraz możliwości wzbogacenie wiedzy młodych mieszkańców.

W badaniach w ramach całego projektu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, techniki ankiety, a także wywiadu oraz przygotowany kwestionariusz ankiety i wywiadu. W artykule tym opisano wyłącznie tę część badań, która była realizowana za pomocą techniki ankiety i dotyczyła obszaru związanego z planami życiowymi mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego. Pytanie szczegółowe, na które starano się znaleźć odpowiedź, brzmiało: *Jakie są plany życiowe uczniów i studentów z pogranicza polsko-czeskiego?*

Analiza danych została opracowana za pomocą programu statystycznego PASW Statistics 18, w którym zastosowano metody statystyczne związane z testowaniem statystycznej istotności różnic między zmiennymi testem Chi-kwadrat (χ^2), przy czym opisano wyłącznie wyniki, których siła związku między zmiennymi (zastosowano współczynnik V Cramera) była większa od 0,3 ($V > 0,3$).

Grupę badaną w ramach projektu stanowiło 1113 respondentów, jednak na potrzeby artykułu ze względu na braki danych w poszczególnych pytaniach analizie poddano odpowiedzi 1054 badanych. Nieco ponad połowę stanowili Polacy (543 osoby – 51,5%). Przedział wiekowy badanych przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Wiek badanych

Wiek	Częstość	Procent	Procent skumulowany
15–16 lat (uczniowie)	14	1,3	1,3
17–18 lat (uczniowie)	469	44,5	45,8
19–20 lat (uczniowie)	95	9,0	54,8
19–30 lat (studenci)	311	29,5	84,3
31 lat i więcej (studenci)	165	15,7	100,0
Ogółem	1 054	100,0	

Źródło: badania realizowane w ramach projektu *Styl i jakość życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do UE*.

W większości respondentkami były dziewczyny/kobiety – 794 (75,3%). Ponad połowa badanych to uczniowie (577 – 54,7%), wśród nich 325 (30,8%) uczniów było z Polski, z powiatów prudnickiego, nyskiego i opolskiego, a 252 (23,9%) uczniów z kraju śląsko-morawskiego. Badani studenci z Polski byli słuchaczami Akademii Nauk Stosowanych – Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu oraz Państwowej Akademii Nauk Stosowanych w Nysie (dawniej Państwowej Wyższej Szkoły w Nysie) (218 – 20,7%), a z Czech to słuchacze szkół wyższych z kraju śląsko-morawskiego między innymi z Uniwersytetu PRIGO w Hawirzowie, z którym realizowano projekt (259–24,6%).

Plany życiowe mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego – omówienie wyników badań

Na podstawie analizy danych można zauważyć, że to w większości czescy respondenci chcą w przyszłości mieszkać w swoim kraju. Co więcej, różnica ta jest statystycznie istotna ($\chi^2= 139,869$, $df=4$ $p=0,0001$, $V_c =0,364$).

Tabela 2. Deklaracje badanych dotyczące mieszkania w przyszłości we własnym kraju

kategorie	Polska		Czechy	
	N	%	N	%
zdecydowanie tak	183	33,6	198	38,7
raczej tak	159	29,3	237	46,4
trudno powiedzieć	138	25,4	8	1,6
raczej nie	42	7,8	60	11,7
zdecydowanie nie	21	3,9	8	1,6
ogółem	543	100	511	100

Źródło: badania realizowane w ramach projektu *Styl i jakość życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do UE*.

Warto tu podkreślić, że w przypadku respondentów z Polski bardzo dużą grupę stanowiły osoby, których deklaracje były niejednoznaczne, to jest odpowiedzi „trudno powiedzieć” – aż 138 osób.

Badani podobnie deklarują chęć pozostania w swojej miejscowości. Tu również osoby z Czech częściej deklarują, że chcą pozostać w swojej miejscowości. Różnica ta jest statystycznie istotna na poziomie ($\chi^2 = 233,532$, $df = 4$ $p = 0,0001$, $V_c = 0,471$).

Tabela 3. Deklaracje badanych dotyczące pozostania we własnej miejscowości

kategorie	Polska		Czechy	
	N	%	N	%
zdecydowanie tak	100	18,4	92	18,0
raczej tak	94	17,3	257	50,3
trudno powiedzieć	157	28,9	13	2,5
raczej nie	103	19,0	123	24,1
zdecydowanie nie	89	16,4	26	5,1
ogółem	543	100	511	100

Źródło: badania realizowane w ramach projektu *Styl i jakość życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do UE*.

Kolejne pytania były dopełnieniem poprzednich. Badanych poproszono o to, żeby ocenili, jakie atuty posiada ich miejscowość. I tak najwyżej przez badanych zostały ocenione atuty związane z bezpieczeństwem, spokojem, dobrymi relacjami sąsiedzkimi. Zarówno polscy, jak i czescy respondenci ocenili je bardzo wysoko, co widać w tabeli poniżej. Nie zaobserwowano tu żadnych istotnych statystycznie różnic pomiędzy odpowiedziami.

Tabela 4. Najwyżej oceniane atuty miejscowości, w których mieszkają badani

Kategorie		Polska	Czechy
bezpieczeństwo	zdecydowanie tak	32,4	34,1
	raczej tak	42,5	39,1
	trudno powiedzieć	16,4	16,1
	raczej nie	5,4	7,7
	zdecydowanie nie	3,3	3,0
spokój	zdecydowanie tak	45,5	43,3
	raczej tak	34,8	29,9
	trudno powiedzieć	11,8	13,4
	raczej nie	4,8	9,8
	zdecydowanie nie	3,1	3,6
dobre relacje sąsiedzkie	zdecydowanie tak	21,4	30,4
	raczej tak	40,8	37,6
	trudno powiedzieć	24,9	18,6
	raczej nie	7,6	11,0
	zdecydowanie nie	5,3	2,4

Źródło: badania realizowane w ramach projektu *Styl i jakość życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do UE*.

Niżej oceniona przez respondentów z Polski w porównaniu z respondentami z Czech była możliwość kształcenia na terenach pogranicznych, ciekawe atrakcje turystyczne oraz dostępność pracy. Mniej niż połowa badanych z Polski ocenia tę możliwość zdecydowanie dobrze lub raczej dobrze.

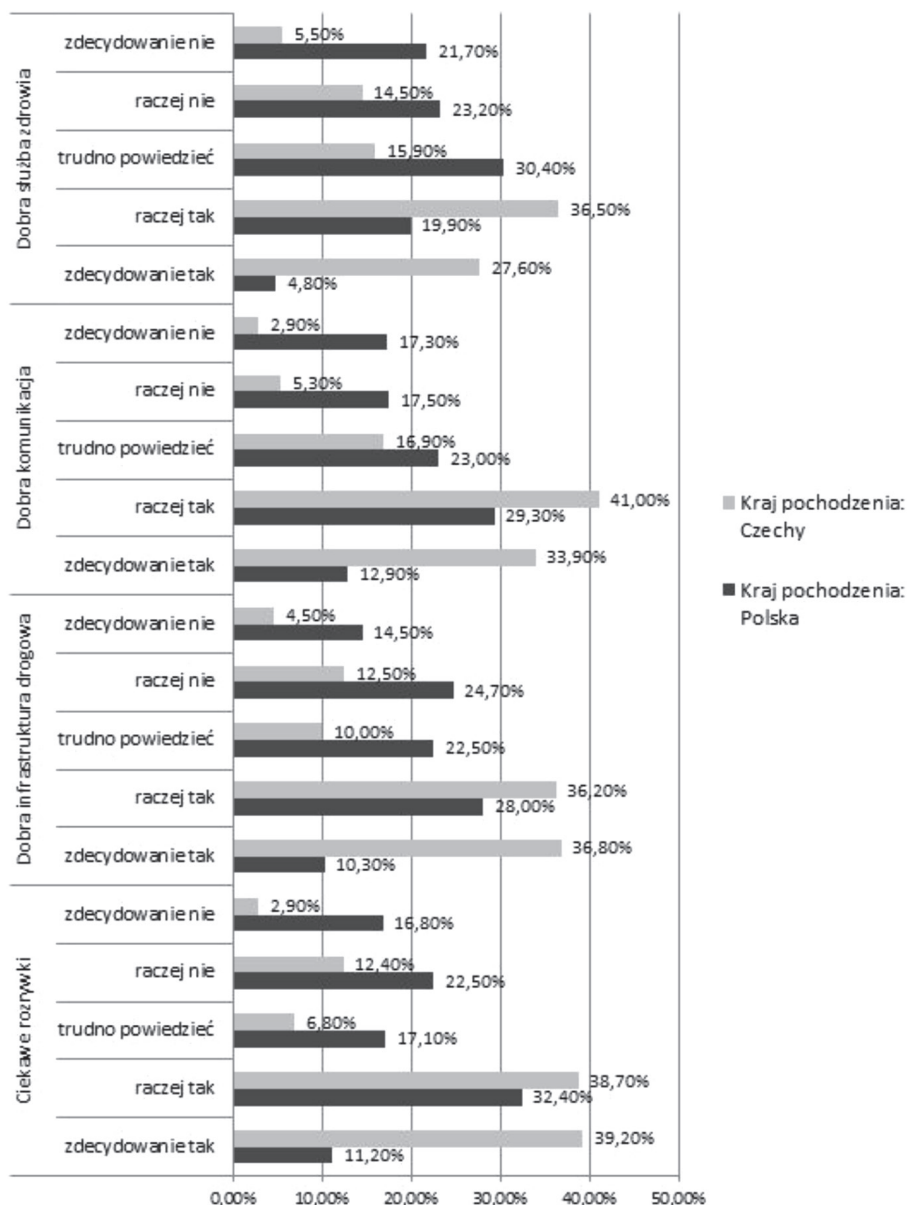
Tabela 5. Możliwość kształcenia w wybranym zawodzie oraz dostępność pracy w opinii badanych

Kategorie		Polska	Czechy
możliwość kształcenia w wybranym zawodzie	zdecydowanie tak	6,6	19,8
	raczej tak	26,7	25,9
	trudno powiedzieć	23,6	18,8
	raczej nie	23,4	20,6
	zdecydowanie nie	19,7	14,9
dostępność pracy	zdecydowanie tak	6,6	23,4
	raczej tak	26,2	31,1
	trudno powiedzieć	30,2	20,7
	raczej nie	21,5	16,3
	zdecydowanie nie	15,5	8,5
ciekawe atrakcje turystyczne	zdecydowanie tak	11,0	20,0
	raczej tak	27,5	34,0
	trudno powiedzieć	20,6	17,7
	raczej nie	27,1	20,2
	zdecydowanie nie	13,8	8,1

Źródło: badania realizowane w ramach projektu *Styl i jakość życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do UE*.

Zupełnie inaczej przedstawiają się wyniki związane z takimi atutami jak: ciekawe rozrywki, dobra infrastruktura drogowa, dobra komunikacja, dobra służba zdrowia oraz dostępność pracy. Okazuje się, że nasi sąsiedzi o wiele lepiej postrzegają te aspekty niż nasi uczniowie i studenci. Różnice te okazały się istotne statystycznie.

Wykres 1. Różnice istotne statystycznie w postrzeganiu atutów miejscowości zamieszkania pomiędzy respondentami z Polski i Czech



Źródło: badania realizowane w ramach projektu *Styl i jakość życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do UE*.

Istotność statystyczna w poszczególnych atutach była następująca: ciekawe rozrywki ($x^2 = 174,098$, $df = 4$ $p = 0,0001$, $Vc = 0,406$), dobra infrastruktura drogowa ($x^2 = 158,447$, $df = 4$ $p = 0,0001$, $Vc = 0,388$), dobra komunikacja ($x^2 = 151,934$, $df = 4$ $p = 0,0001$, $Vc = 0,380$) oraz dobra służba zdrowia ($x^2 = 196,727$, $df = 4$ $p = 0,0001$, $Vc = 0,432$).

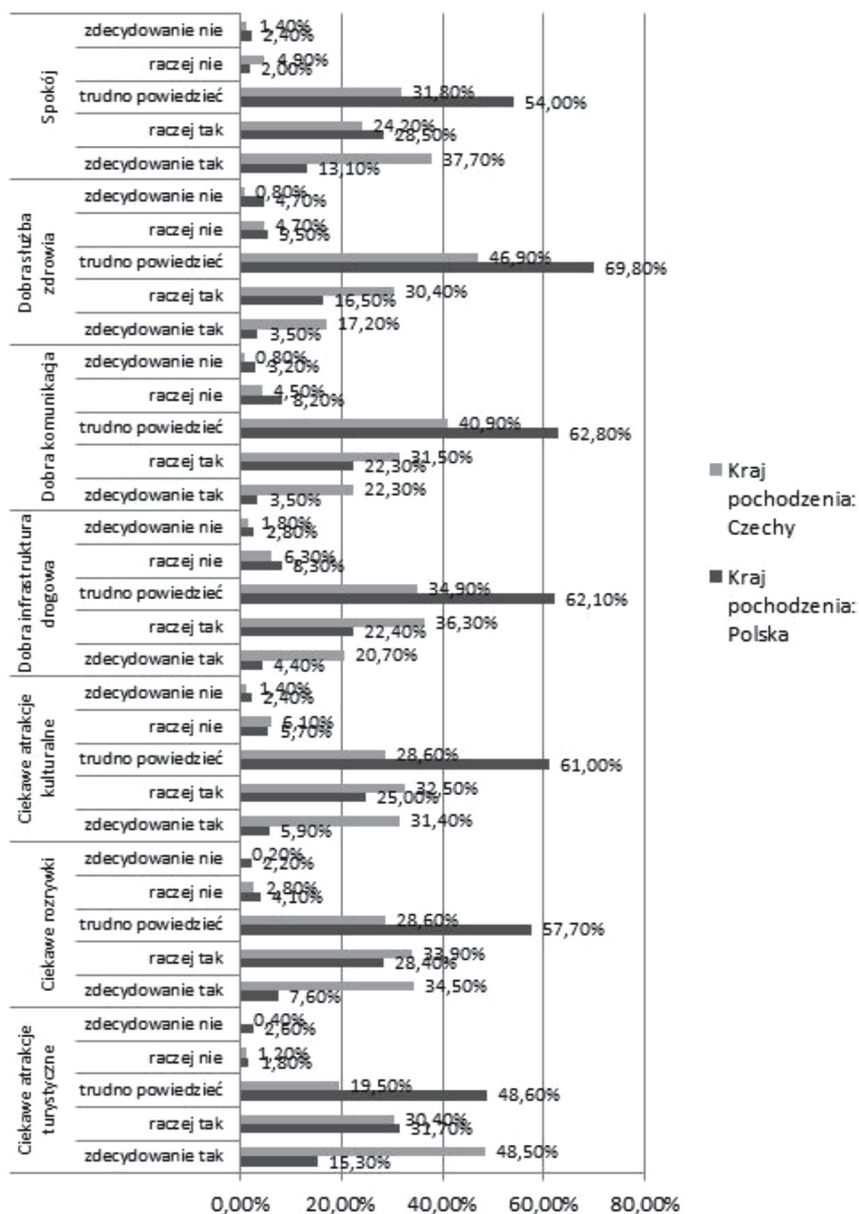
Biorąc pod uwagę atuty miejscowości, w których zamieszkiwali badani, poproszono ich również o ustosunkowanie się do oceny atutów euroregionów (euroregion Pradziad po polskiej stronie oraz euroregion Beskidy po czeskiej stronie), w których zamieszkują. Tu również okazało się, że czescy respondenci wyżej ocenili atuty swojego euroregionu. Wyżej, bez znaczenia istotności statystycznej, zostały ocenione takie atuty jak: bezpieczeństwo, dobre relacje sąsiedzkie, dobre uczelnie wyższe oraz dostępność pracy. W tych aspektach Czesi są bardziej zadowoleni niż Polacy.

Tabela 6. Postrzeganiu atutów euroregionów w opinii badanych (bez różnic istotnych statystycznie)

Kategorie		Polska	Czechy
bezpieczeństwo	zdecydowanie tak	8,8	23,8
	raczej tak	25,8	38,6
	trudno powiedzieć	61,2	34,4
	raczej nie	2,2	2,6
	zdecydowanie nie	2,0	0,6
dobre relacje sąsiedzkie	zdecydowanie tak	5,9	17,5
	raczej tak	21,3	26,8
	trudno powiedzieć	66,2	50,8
	raczej nie	3,7	3,9
	zdecydowanie nie	2,9	1,0
dobre uczelnie wyższe	zdecydowanie tak	5,0	16,3
	raczej tak	14,5	27,0
	trudno powiedzieć	67,8	43,3
	raczej nie	7,2	10,4
	zdecydowanie nie	5,5	3,0
dostępność pracy	zdecydowanie tak	4,1	15,8
	raczej tak	17,3	26,4
	trudno powiedzieć	69,4	45,5
	raczej nie	5,7	9,9
	zdecydowanie nie	3,5	2,4

Źródło: badania realizowane w ramach projektu *Styl i jakość życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do UE*.

Wykres 2. Różnice istotne statystycznie w postrzeganiu atutów euroregionów w opinii badanych



Źródło: badania realizowane w ramach projektu *Styl i jakość życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do UE*.

Inaczej sytuacja wyglądała w postrzeganiu atutów euroregionów takich jak: ciekawe atrakcje turystyczne ($x^2 = 165,711$, $df = 4$ $p = 0,0001$, $Vc = 0,397$), ciekawe rozrywki ($x^2 = 156,383$, $df = 4$ $p = 0,0001$, $Vc = 0,386$), ciekawe atrakcje kulturalne ($x^2 = 160,674$, $df = 4$ $p = 0,0001$, $Vc = 0,391$), dobra infrastruktura drogowa ($x^2 = 115,825$, $df = 4$ $p = 0,0001$, $Vc = 0,332$), dobra komunikacja ($x^2 = 121,532$, $df = 4$ $p = 0,0001$, $Vc = 0,340$), dobra służba zdrowia ($x^2 = 108,999$, $df = 4$ $p = 0,0001$, $Vc = 0,322$), spokój ($x^2 = 103,323$, $df = 4$ $p = 0,0001$, $Vc = 0,313$).

Dyskusja

Wyniki badań pozwalają zauważyć, że zarówno Polacy, jak i Czesi w swoim miejscu zamieszkania czują się bezpiecznie, dobrze postrzegają swoich sąsiadów, a także uważają, że panuje tam spokój. Ponadto nasi sąsiedzi wyżej oceniają uczelnie wyższe ze swojego regionu, atrakcje turystyczne u siebie, a także dostępność pracy.

Jednak to, co najbardziej interesujące, to różnice w odpowiedziach badanych, które są istotne statystycznie. I tak, respondenci z Czech częściej w porównaniu z respondentami z Polski deklarują chęć pozostania w swojej miejscowości, a co za tym idzie – w swoim kraju. Zjawisko to może być spowodowane tym, że u naszych sąsiadów nie ma raczej migracji zarobkowych. Zdarza się, że Czesi pracują po drugiej stronie granicy, w Polsce, ale to raczej Polacy, szczególnie, co widać na Śląsku Cieszyńskim, pracują w Czechach. Ponadto w Polsce zauważa się, że dużo osób wyjeżdża do pracy zarobkowej do Niemiec, Holandii, Norwegii, czy też do niedawna do Wielkiej Brytanii.

Warto podkreślić, że emigrację Polacy rozważają ze względów zarobkowych, wyższego standardu życia, czy też czynników socjalnych (Fitek-Chybińska, 2018). Zjawisko to można rozpatrywać w różnych perspektywach, jednak należy pamiętać, że nasilenie zjawiska emigracji, wraz z mającym miejsce obecnie ujemnym przyrostem naturalnym, może doprowadzić do zmniejszenia liczby ludności Polski (Olszowy, 2016, s. 10). Do podobnych wniosków na podstawie badań doszła Ewa Ogrodzka-Mazur (2021), która wskazała, że czescy studenci swoje plany życiowe, edukacyjne i zawodowe łączą przede wszystkim z najbliższym regionem i krajem zamieszkania.

Również wyniki badań pokazały, że Czesi lepiej oceniają swoje miejscowości oraz swój euroregion przez pryzmat ciekawej rozrywki, atrakcji turystycznych (w przypadku euroregionu Beskid), dobrej infrastruktury drogowej, dobrej komunikacji, dobrej służby zdrowia czy też dostępności pracy. Jeżeli

chodzi o rozrywkę, infrastrukturę drogową czy też komunikację, to opinie badanych wskazują na to, że kraj morawsko-śląski jest bardzo dobrze rozwinięty, łącznie ze stolicą, którą jest Ostrava. Statystyki do 2020 roku wskazywały, że stale rosła liczba turystów (<https://www.czso.cz/>), którzy mogli odwiedzić takie atrakcje turystyczne jak góra Pradziad, Łysa Góra, liczne ośrodki narciarskie, dwa aquaparki, jaskinie do zwiedzania, Ścieżka Ciupaga w koronie drzew czy też czeska część Biskupiej Kopy (<https://severnimorava.travel/pl>). Dodatkowo należy dodać, że region połączony jest ze stolicą autostradą, a także ze stolicami innych sąsiadujących państw – Wiedniem, Bratysławą czy Berlinem. Mieszkańcy tego regionu mogą również korzystać z portu lotniczego Ostrava-Mošnov.

Warto też podkreślić, że stopa bezrobocia w kraju morawsko-śląskim od 2015 roku ustawicznie obniżała się, co mogło wpłynąć na ocenę dostępności pracy (<https://www.czso.cz/>). Dodatkowo badania Eurostatu z 2018 roku pokazały, że Czesi ogólnie są bardziej zadowoleni ze swoich zarobków niż Polacy, co może być także związane z migracjami zarobkowymi (Eurostat, 2019, s. 2).

Konkluzje

Wielokulturowość oraz zróżnicowana tożsamość kulturowa wymagają od jednostek, grup i środowisk kulturowych tolerancji, uznania, czy też wysiłku poznawczego (Nikitorowicz, 2007, s. 16). Podejście to stanowiło podłoże do założeń metodologicznych projektu realizowanego we współpracy z uczelnią z Czech. Jak zauważa Barbara Grabowska (2021), funkcjonujący współcześnie na pograniczu polsko-czeskim model współżycia międzyetnicznego ma charakter przede wszystkim interakcyjny i asymilacyjny.

Rozważania o edukacji w kontekście problemów współczesnego świata, w tym planów życiowych mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego, wydają się bardzo ważne dla pedagogów zaangażowanych w lansowanie idei i prowadzenie praktycznych działań obejmowanych nazwą edukacji międzykulturowej. Głoszone co jakiś czas kryzysy wielokulturowości w Europie, wybuchające konflikty narodowościowe i religijne, odradzanie się nacjonalizmów i szowinizmów mogą osłabiać przekonanie o sensie edukacji międzykulturowej, osłabiać aktywność edukacyjną (Lewowicki, 2013, s. 21).

Edukacja międzykulturowa jest tu rozumiana jako refleksja teoretyczna i praktyka pedagogiczna związana z *przygotowaniem jednostki* w różnych fazach jej życia do funkcjonowania w warunkach *zróżnicowania kulturowego*.

W tej perspektywie pedagog w swoim towarzyszeniu jednostce w osiąganiu przez nią życiowego optimum (*akme*) dostrzega potencjał w różnicy kulturowej. Potrafi ów potencjał wykorzystać z pożytkiem dla jednostki, jak też dla różnych społeczności tworzących lokalne wspólnoty (Sobecki, 2014, s.109). Dlatego edukacja powinna wspierać procesy zakorzenienia w kulturze rodzinnej, sytuuje w świecie społeczności lokalnych i jednocześnie powinna pozwalać przekraczać bezpośrednie doświadczenie, zauważać innych z ich historią, różnicami i podobieństwami, uświadamiać sobie specyfikę odrębności i jednocześnie wspólne dziedzictwo ludzkości (Nikitorowicz, 2009, s. 188).

Zadaniem zespołu badawczego w ramach projektu *Styl i jakość życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do UE* pod kierownictwem Zenona Jasińskiego było z jednej strony pokazanie między innymi jakie są plany życiowe mieszkańców pogranicza, jak postrzegają oni swoje miejsce zamieszkania, a także region, w którym mieszkają z jednej strony, a także zwrócenie uwagi na to, jakie są wyzwania przed edukacją międzykulturową w szkole z drugiej strony.

Autorzy badań chcieli zwrócić uwagę na to, że edukacja międzykulturowa jest programem działań kształtujących zdolność rozumienia i harmonijnego funkcjonowania, kształtowania postaw sprzyjających wzrostowi tolerancji, spójności, poczucia więzi i wzajemnej solidarności oraz umiejętności tworzenia relacji społecznych w zbiorowościach kulturowo heterogenicznych (Badowska, 2015, s. 279). Jak twierdzi Alina Szczurek-Boruta (2007), edukacja w szkole powinna również dotyczyć osłabiania uprzedzeń i stereotypów, w ten sposób edukacja obejmuje nastawienie dzieci i młodzieży do *Innego* oraz strategie, które mogą być wykorzystywane do rozwijania demokratycznych nastawień i wartości. Z kolei Zbyszko Melosik (2007), pisząc o edukacji dla zrozumienia różnic kulturowych, podkreśla, że istotą jest tu dążenie do „wysokiego wartościowania różnic kulturowych” oraz „akceptacji prawa innych do bycia odmiennym”.

Uznanie i tolerancja odmienności kulturowych, którym sprzyja twórczy stosunek do życia, staje się we współczesnym świecie szczególnie ważną wartością i zadaniem edukacji. Konieczne jest wypracowanie takich strategii edukacyjnych, które rozwijają odpowiednie kompetencje i postawy kulturowe, kształtują poczucie podmiotowości, wolności, sprawstwa i odpowiedzialności, solidarności oraz integracji z Innymi w uniwersum ogólnoludzkich wartości (Cudowska i Walewska, 2020, s. 140). Przemiany społeczno-cywilizacyjne dodatkowo komplikują sytuację młodzieży, powodując zagubienie,

patologii społeczne, nadmierny indywidualizm, zanik więzi wspólnotowych. Wobec tego stanu rzeczy zwrócenie uwagi na pedagogiczne, społeczne, kulturowe i ekonomiczne uwarunkowania formowania się tożsamości młodzieży, w tym ukazanie roli edukacji szkolnej jako tej, która powinna otwierać młodym ludziom horyzonty humanistycznej, zróżnicowanej kulturowo rzeczywistości, tworzyć sytuacje sprzyjające dokonywaniu autorefleksji, rozwijać zdolności do rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, jest ważne z poznawczego punktu widzenia, a także pożyteczne z punktu widzenia praktyki społecznej (Szczurek-Boruta, 2019, s. 358).

Zdematerializowana granica nie jest już przeszkodą w poznawaniu sąsiednich państw, a mieszkanie w strefie pogranicza sprzyja niemal codziennym kontaktom z sąsiadami. Ze względu na zachodzące zmiany ekonomiczne Czesi są stałymi klientami w polskich sklepach, korzystają również z oferty kulturalnej. Podobnie dzieje się po czeskiej stronie, gdzie Polacy również poszukują tańszych towarów i korzystają z usług – zwłaszcza lokali gastronomicznych. Ta naturalna już sytuacja sprawia, że zmienia się charakter pogranicza. O ile w pierwszym etapie po wprowadzeniu strefy Schengen przekraczanie granicy miało charakter okazjonalny, dziś stało się codziennością. Tworzone wspólne ścieżki rowerowe, trasy spacerowe czy działania mające na celu poznawanie kultury, sztuki i tradycji ponad granicami to jedne z efektów współpracy transgranicznej, która z wymiaru instytucjonalnego zmieniła swój charakter również na indywidualny (Szafrąnska, 2018, s. 204).

Dlatego z punktu widzenia edukacji międzykulturowej bardzo ważne jest to, aby poznawać się wzajemnie, co może być realizowane również poprzez podejmowanie wspólnych polsko-czeskich badań na pograniczu.

Bibliografia

- Badowska, M. 2015. Programy szkoły wielokulturowej w kontekście zwiększania integracji społecznej i komunikacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*. 4, ss. 267–288.
- Cudowska, A., Walewska, M. 2020. Międzykulturowość w szkole w percepcji twórczych nauczycieli. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (12), ss. 139–154.
- Hruzd-Matuszczyk, A. 2019. Szkoły z polskim językiem nauczania wyzwaniem dla edukacji XXI wieku – wybrane zagadnienia. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (11), ss. 235–254.
- <https://www.czso.cz> (16.03.2021).
- <https://severnimorava.travel/pl> (16.03.2021).

- Fitek-Chybszińska, J. 2018. *Migracje zarobkowe Polaków IX*. Wrocław: Work Service S.A. <https://www.workservice.com/> (16.03.2021).
- Grabowska, B. 2021. Edukacja w szkołach z polskim językiem nauczania na Zaolziu w opiniach uczniów i ich rodziców. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (15), ss. 204–220.
- Jakimiuk, B. 2012. Aspiracje i plany zawodowe studentów pedagogiki KUL w kontekście czynników wspomagających wejście na rynek pracy. W: Dudak, A., Klimkowska, K. i Różański, A. red. *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 101–123.
- Jasiński, Z. 2004. Plany życiowe i zamierzenia życiowe młodzieży polskiej z pogranicza polsko-czeskiego. W: Jasiński, Z., Lewowicki, T. i Nikitorowicz, J. red. *Plany życiowe młodzieży z terenów pogranicznych*. Opole: Wydawnictwo UO, ss. 55–72.
- Karcz, E. 2004. Plany życiowe młodzieży niemieckiej na pograniczu niemiecko-polskim. W: Jasiński, Z., Lewowicki, T. i Nikitorowicz, J. red. *Plany życiowe młodzieży z terenów pogranicznych*. Opole: Wydawnictwo UO, ss. 19–38.
- Lewowicki, T. 2013. Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*. 2, ss. 19–37.
- Lewowicki, T. 2004. O pojmowaniu planów życiowych oraz społeczno-kulturowych uwarunkowaniach tych planów. W: Jasiński, Z., Lewowicki, T. i Nikitorowicz, J. red. *Plany życiowe młodzieży z terenów pogranicznych*. Opole: Wydawnictwo UO, ss. 7–12.
- Melosik, Z. 2007. *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikitorowicz, J. 2007. *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak, Z.M. i Jasiński, Z. 2020. Wstęp. W: Jasiński, Z. i Nowak, Z.M. red. *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej*. Kraków: Petrus, ss. 9–15.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2021. Identyfikacja narodowe młodzieży akademickiej jako efekt kategoryzowania społecznego na pograniczu polsko-czeskim. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (15), ss. 221–237.

- Olszowy, J. 2016. Wybrane aspekty migracji zarobkowych i ich wpływ na rynek pracy. *Rynek, Społeczeństwo, Kultura*. 2 (18), ss. 6–11.
- Eurostat. 2019. Quality of life in 2018. <http://ec.europa.eu/eurostat> (15.03.2021).
- Sobecki, M. 2014. Komunikacja międzykulturowa w wymiarze religijnym jako wyzwanie edukacyjne. W: Nikitorowicz, J., Muszyńska, J. i Boćwińska-Kiluk, B. red. *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, ss. 107–118.
- Szafrąńska, A. 2019. (nie)Wiedza nauczycieli mieszkających na pograniczu polsko-czeskim o swoich sąsiadach. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (9), ss. 195–206.
- Szczurek-Boruta, A. 2007. *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szewczuk, W. 1990. *Psychologia*. Warszawa: WSiP.

Life plans of the inhabitants of the Polish-Czech borderland against a comparative background

Abstract: The article concerns a part of the research carried out among learners and university students from the Polish-Czech border area (Prudnik, Nysa and Opole counties on the Polish side and Moravian-Czech district on the Czech side) within the Pradziad Euroregion Project. The theoretical aim of the project was to get to know the lifestyle and quality of life of the inhabitants of the Czech-Polish border area, their life plans and identity, as regards the activities of the Pradziad Euroregion, as well as the knowledge of young borderland inhabitants about the life and problems of their neighbours from abroad. The practical aim of the project was to raise awareness of the role of quality of life for the functioning of the society by popularising the issue (conferences, publications) and the possibility of enriching the knowledge of these young inhabitants.

This article presents only the part of the research that deals with respondents' opinions on life plans in the context of the Polish-Czech borderland. The analysis was focused on one of the specific questions of the research: What are the life plans of pupils and university students from the Polish-Czech borderland?

The research results refer to the declarations related to plans to stay in the homeland, perceptions of the respondents' place of residence, or perceptions of the different qualities of their own towns and countries. In the data analysis, sta-

tistical methods related to testing the statistical significance of differences between variables with the Chi-square test (χ^2) were applied.

Keywords: life plans, Polish-Czech borderland, Euroregion, young people, homeland

Translated by Sławomir Śliwa



Empatia przyszłych nauczycieli a ich wrażliwość międzykulturowa

Streszczenie: Artykuł ma charakter empiryczny. Prezentuje wyniki badań, których celem było określenie poziomu empatii oraz wrażliwości międzykulturowej przyszłych nauczycieli. Przygotowanie nauczycieli do realizacji wychowawczej funkcji szkoły, szczególnie w obecnej sytuacji spowodowanej wojną w Ukrainie i przyjęciem do polskiego systemu edukacji około 200 tys. ukraińskich dzieci, wiąże się z koniecznością odpowiedniego przygotowania kandydatów do tego zawodu. Ważne w tym kontekście jest określenie empatii jako zdolności do pełnego szacunku rozumienia drugiej osoby, ukierunkowującej i motywującej jednostkę do zachowań prospołecznych, oraz wrażliwości kulturowej rozumianej jako wskaźnik międzykulturowej zdolności komunikacyjnej, przejawiającej się w gotowości do wchodzenia w interakcje z osobami pochodzącymi z różnych kultur. Badanie przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem zrewidowanej wersji Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego innych ludzi autorstwa Andrzeja Węglińskiego oraz Skali Wrażliwości Międzykulturowej opracowanej przez Guo-Ming Chena i Williama J. Starostę w polskiej adaptacji Dariusza Majerka i Mariusza Korczyńskiego. Badaniem objęto studentów kierunków nauczycielskich z różnych uczelni wyższych w Polsce. Uzyskane wyniki badań ukazują potrzeby w zakresie przygotowania pedagogicznego przyszłych nauczycieli do jak najpełniejszego wypełniania ich roli zawodowej.

Słowa kluczowe: empatia, wrażliwość międzykulturowa, nauczyciel, studenci, wychowanie, edukacja międzykulturowa

Wstęp

Początek lat 20. XXI wieku przyniósł radykalne zmiany w funkcjonowaniu ludzi w wielu obszarach. W grudniu 2019 roku rozpoczęła się pandemia

koronawirusa SARS-CoV-2, która spowodowała śmierć wielu ludzi, a także olbrzymie poczucie zagrożenia dla zdrowia i życia, ograniczenie aktywności człowieka, przymusową izolację, zdalną pracę i nauczanie, zaburzenia zdrowia psychicznego, poczucie niepewności i silnego stresu. Dwa lata po rozpoczęciu pandemii, 24 lutego 2022 roku, rozpoczęła się inwazja Rosji na Ukrainę. W efekcie działań wojennych śmierć poniosło tysiące osób. Wśród obywateli państw europejskich nasiliło się poczucie braku bezpieczeństwa. W obawie o własne zdrowie i życie od 24 lutego 2022 roku ponad 13 mln osób (Operational Data Portal – Ukraine Refugee Situation) – w tym głównie matki z dziećmi – opuściło Ukrainę, szukając schronienia najczęściej w innych państwach europejskich. Kraje Unii Europejskiej przyznały osobom uciekającym przed wojną prawo do pobytu, pracy i nauki. 1 września 2022 roku w polskich szkołach naukę rozpoczęło 185 tys. dzieci z Ukrainy. Taka sytuacja wymaga odpowiedniego przygotowania nauczycieli do realizowania nie tylko dydaktycznej funkcji szkoły, lecz także funkcji wychowawczej. Biorąc pod uwagę wielomiesięczną izolację uczniów, spowodowaną zdalnym nauczaniem i jej konsekwencje w postaci między innymi depresji, niskiej samooceny i trudności komunikacyjnych, codzienny kontakt z osobami odmiennymi kulturowo może być dla nich trudny. Dlatego konieczne jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli do właściwej realizacji wychowawczej funkcji szkoły, zwłaszcza umiejętność tworzenia klimatu sprzyjającego wszechstronnemu rozwojowi każdego z uczniów.

Osadzenie teoretyczne

Wychowanie w szkole powinno służyć kształtowaniu osobowości młodych ludzi, przekazywaniu im wartości, norm i zasad postępowania, a także przygotowaniu ich do pozytywnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym kraju (Zubrzycka-Maciąg i Wosik-Kawala, 2015). Zachodzące we współczesnym świecie i edukacji zmiany obejmują przygotowanie obywateli w zakresie funkcjonowania w społeczeństwie wielokulturowym. Odpowiedzialność za jakość tego przygotowania w dużym stopniu spoczywa na szkole, która powinna realizować edukację międzykulturową, przejawiającą się między innymi „otwarcie na kontakty z ludźmi z innych grup narodowościowych, etnicznych, kulturowych, wyznaniowych, poznawaniem Innych i ich kultur, podejmowaniem wspólnych poczynań kulturalnych i oświatowych, wzajemnym wzbogacaniem kultur, przełamywaniem stereotypów, kształtowaniem poczucia wspólnotowości, integracją, określaniem uniwer-

salnych humanistycznych wartości” (Lewowicki, 2017, s. 21). Szkoła powinna być postrzegana jako miejsce bezpieczne, „w którym stawia się wyzwania, stwarza sytuacje trudne, które inspirują do działania i współpracy z rówieśnikami, kreuje doświadczenia, dzięki którym uczeń przeżywa emocje, rozwija intuicję i myślenie, pobudza ciekawość. W takiej szkole uczeń doznaje przyjaźni, życzliwości i pomocy w sprostaniu wymaganiom i wyzwaniom, jakie stwarza życie i otaczająca rzeczywistość” (Szempruch, 2011, s. 250). To ważne miejsce kształtowania postaw młodego człowieka (Szempruch, 2021).

Efektywność oddziaływań wychowawczych nauczyciela w zakresie wychowania międzykulturowego zależy od posiadania przez niego określonych cech osobowości oraz umiejętności psychopedagogicznych. Szczególne znaczenie w tym aspekcie odgrywają umiejętność rozumienia empatycznego innych ludzi oraz kompetencje do komunikacji międzykulturowej, a zwłaszcza jej głównego wymiaru, jakim jest wrażliwość międzykulturowa. Rozumienie empatyczne umożliwia spoglądanie na świat z punktu widzenia innych osób, przełamuje uprzedzenia, stereotypy, toruje drogę tolerancji i akceptacji różnic między ludźmi (Potempska i Sobieska-Szostakiewicz, 2003, s. 13), ukierunkowuje i motywuje jednostkę do zachowań prospołecznych (Węgliński, 2010). Nauczyciel empatyczny potrafi zrozumieć sytuację ucznia, jego stany emocjonalne i motywy postępowania. Ta umiejętność jest szczególnie ważna w odniesieniu do uczniów pochodzących z rodzin funkcjonujących w różnych kulturach. Istotne dla efektywnego wychowania jest posiadanie przez nauczyciela również wrażliwości międzykulturowej rozumianej jako „zdolność do rozwinięcia pozytywnej emocji w kierunku zrozumienia i docenienia różnic kulturowych, które promują odpowiednie i skuteczne zachowanie w komunikacji międzykulturowej” (Chen i Starosta, 1997, s. 9). Zatem osoby mające kompetencje do komunikacji międzykulturowej mają nabyte zdolności poznania własnych i obcych skryptów kulturowych, wykazują pozytywne odczucia, uznając, szanując, a nawet akceptując różnice kulturowe, potrafią skutecznie nawiązywać interakcje w procesie międzykulturowym (Korczyński i Majerek, 2021, s. 189).

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem badań było określenie poziomu empatii oraz wrażliwości międzykulturowej przyszłych nauczycieli. Główny problem badawczy sprowadzał się do pytania: Jaki jest poziom empatii i wrażliwości międzykulturowej badanych studentów kierunków nauczycielskich? W kontekście tak określonego głów-

nego problemu badawczego posłużono się dodatkowymi pytaniami szczegółowymi: Jaki jest poziom empatii przyszłych nauczycieli? Jaki jest poziom wrażliwości międzykulturowej przyszłych nauczycieli? Czy istnieją, a jeśli tak, to jakie, zależności między wrażliwością międzykulturową wraz z jej wymiarami i empatią, w tym jej sferami? Badanie przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego. Do zdiagnozowania rozumienia empatycznego badanych osób zastosowano zrewidowaną wersję Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego innych ludzi (KRE II) autorstwa Andrzeja Węglińskiego. Narzędzie to służy do pomiaru empatii rozumianej jako zdolność psychiczna motywująca jednostkę do szukania bliskości z innymi ludźmi. Wykorzystana w badaniu wersja KRE II umożliwia analizę uzyskanych wyników badań w zakresie pięciu syndromów (czynników): syndrom I – *Sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych*, syndrom II – *Współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych*, syndrom III – *Wrażliwość na przeżycia innych*, syndrom IV – *Gotowość poświęcenia się dla innych*, syndrom V – *Wczuwanie się w stany i przeżycia innych* (Węgliński, 2010). Z kolei do oceny wrażliwości międzykulturowej przyszłych nauczycieli użyto Skali Wrażliwości Międzykulturowej opracowanej przez Guo-Ming Chena i Williama J. Starostę w polskiej adaptacji Dariusza Majerka i Mariusza Korczyńskiego (2021). Ocena poziomu wrażliwości międzykulturowej, zgodnie z instrukcją autorów narzędzia, wymagała analizy pięciu jej podskal (wymiarów): *Zaangażowania w interakcję*, *Szacunku dla różnic kulturowych*, *Pewności w interakcji*, *Przyjemności z interakcji* oraz *Uwagi/Pilności w interakcji*. Uzyskane wyniki surowe, zgodnie z kluczem opracowanym dla polskiej wersji kwestionariusza, przeliczono na normy zarówno dla całej skali, jak i jej wymiarów.

Badania prowadzono od lutego do lipca 2022 roku w formie online. Ze względu na podjętą problematykę w badaniu zastosowano celowy dobór próby, który polegał na objęciu badaniem osób będących studentami kierunków nauczycielskich.

Empatia przyszłych nauczycieli i ich wrażliwość międzykulturowa – omówienie wyników badań

W badaniu uczestniczyło 22 mężczyzn (10,73%) i 183 kobiety (89,27%), łącznie 205 osób. Odzwierciedla to wysoki wskaźnik feminizacji w profesji nauczycielskiej (Gromkowska-Melosik, 2013; Piróg i Wiejaczka, 2020). Wśród badanych 115 osób to mieszkańcy miasta (56,10%), a 90 osób to mieszkańcy

wsi (43,90%). Najmłodszy badany student miał 18 lat, a najstarszy 53, średnia wieku badanych wyniosła 23 lata i 6 miesięcy. Badani reprezentowali między innymi następujące kierunki studiów: filologia polska, filologia angielska, wychowanie fizyczne, chemia, lingwistyka stosowana, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna.

Ważnym obszarem badawczym podjętym w tej pracy było poznanie poziomu empatii badanych studentów kierunków nauczycielskich. Posiadanie przez człowieka tej umiejętności pozwala mu rozpoznać emocje innych ludzi, wczuć się w ich przeżycia, zrozumieć stany emocjonalne, w których się znajdują, a przez to lepiej ich poznać. Właściwe odczytanie uczuć i emocji innych osób, a następnie zrozumienie ich znaczenia dla danej osoby w znaczący sposób wpływa na jakość relacji interpersonalnych, a w efekcie na właściwe wobec niego zachowanie. Takie podejście wobec innych wpływa na obustronną interakcję, gdyż osoba, która czuje się zrozumiana, inaczej odbiera zachowania innych niż wówczas, gdy ma poczucie, że inni jej nie rozumieją (Wosik-Kawala, 2013, s. 227). Umiejętność ta jest szczególnie ważna w pracy nauczyciela dla całokształtu jego oddziaływań edukacyjnych.

Tabela 1. Poziom empatii badanych studentów

Poziom empatii	N	%
Niski	57	27,81
Przeciętny	99	48,29
Wysoki	49	23,90
Razem	205	100

Źródło: badania własne.

Na podstawie przeprowadzonych badań zauważono, że aż 27,81% badanych studentów kierunków nauczycielskich w zakresie rozumienia innych ludzi wykazuje znaczne trudności. Najlicniejsza grupa badanych studentów – 48,29% osiągnęła przeciętny poziom tej umiejętności, a tylko 23,90% to osoby, które potrafią rozpoznać przeżycia innych ludzi, zrozumieć je i przyjąć perspektywę drugiej osoby.

Zweryfikowana wersja Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego innych ludzi (KRE II) umożliwia analizę uzyskanych wyników badań w odniesieniu do pięciu podskal nazwanych przez autora narzędzia syndromami.

Tabela 2. Wyniki w zakresie empatii badanych studentów z uwzględnieniem podskal

Syndromy (podskale) KRE II	Średnia	SD
Syndrom I – Sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych	20,34 (2,26)	3,04
Syndrom II – Współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych	9,56 (1,91)	2,19
Syndrom III – Wrażliwość na przeżycia innych	15,06 (2,15)	2,95
Syndrom IV – Gotowość poświęcenia się dla innych	11,97 (1,99)	2,53
Syndrom V – Wczuwanie się w stany i przeżycia innych	5,12 (1,71)	1,60
Empatia – wynik ogólny	67,75 (2,05)	9,99

Źródło: badania własne.

Analizę uzyskanych wyników badań w zakresie wyodrębnionych czynników oparto o średnie arytmetyczne, gdyż autor narzędzia nie dokonał w tym zakresie jego normalizacji. Ze względu na zróżnicowaną liczbę twierdzeń w poszczególnych podskalach uzyskane średnie arytmetyczne podzielono przez liczbę itemów tworzących dany czynnik. Uzyskane w ten sposób wyniki badań dla każdej z podskal podano w tabeli, zapisując je w nawiasach (Węgliński, 2010). Zgodnie z instrukcją zamieszczoną w KRE II badani swoje odpowiedzi zaznaczali na skali czterostopniowej, wybierając jedną odpowiedź, za którą otrzymywali od 3 do 0 punktów. Na podstawie przeprowadzonej analizy wartości uzyskanych przez badanych średnich arytmetycznych wynika, że we wszystkich syndromach wyniki badanych studentów są wyższe od przeciętnej możliwej do uzyskania. Najwyższy wynik empatii badana grupa studentów uzyskała w zakresie umiejętności *sympatyzowania z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych* (2,26) – syndrom I. Należy jednak wyjaśnić, że „sympatyzowanie” rozumiane jest tu jako umiejętność dzielenia się własnymi odczuciami, które przeżywalismy w podobnej sytuacji do tej, w której znalazł się nasz rozmówca (Węgliński, 2010). Zatem zamiast nastawić się na odbieranie odczuć rozmówcy następuje wymiana z nim własnych, podobnych doświadczeń. Dość wysoki wynik osiągnęli badani studenci także w zakresie syndromu III – *Wrażliwość na przeżycia innych* (2,15), co może wskazywać na umiejętność wglądu w czyjąś sytuację, położenie. Jednocześnie odnotowano dość niski wynik (1,71) w odniesieniu do syndromu V – *Umiejętności wczuwania się badanych w stany i przeżycia innych osób*. Wynik ten był naj-

niższy spośród wszystkich syndromów odnoszących się do empatycznego rozumienia innych ludzi.

Biorąc pod uwagę podjętą problematykę dotyczącą wrażliwości międzykulturowej przyszłych nauczycieli, interesujące wydało się poznanie, jakie posiadają oni doświadczenia w zakresie kompetencji do komunikacji międzykulturowej, rozumianej jako „zespół przekonań, nawyków oraz umiejętności, które pozwalają jednostkom na efektywne funkcjonowanie w środowisku wielokulturowym” (Misiejuk, 2013, s. 37). Na podstawie zebranego materiału badawczego zdiagnozowano wybrane uwarunkowania wrażliwości międzykulturowej i okazało się, że tylko 5 osób (2,44%) uczestniczyło w wymianie zagranicznej, na przykład w ramach programu Erasmus+. Natomiast zdecydowana większość badanych studentów kierunków nauczycielskich – 200 osób (97,56%) nie ma takich doświadczeń. Ważnym elementem komunikacji międzykulturowej jest znajomość języka obcego. Wśród badanych studentów kierunków nauczycielskich tylko nieliczni stwierdzili, że nie znają żadnego języka obcego (1,46%) lub znają wyłącznie podstawowe słownictwo (13,66%). Pozostali studenci ocenili własną znajomość języka obcego jako średnią – 75 osób (36,59%), dobrą – 76 osób (37,07%) i bardzo dobrą – 23 osoby (11,22%). Kolejnym ważnym aspektem – mogącym mieć związek z kształtowaniem się wrażliwości kulturowej – badanych osób jest podejmowanie przez nich aktywności podróźniczej, zwłaszcza poza granice kraju. Okazało się, że ponad połowa badanych (52,20%) kilka razy w życiu odbyła podróże zagraniczne, przynajmniej raz w roku wyjeżdża za granicę 10,73%, są też i tacy, którzy deklarują, że za granicę wyjeżdżają kilka razy w roku (2,93%). Wśród studentów biorących udział w badaniu (13,66%) nigdy nie było za granicą, a 20,49% badanych tylko raz w życiu podróżowała poza granice własnego kraju. Większość badanych studentów kierunków nauczycielskich zadeklarowała, że przed podróżą do kraju, który planują odwiedzić, interesuje się jego kulturą, zwyczajami i tradycjami (72,68%). Natomiast 27,32% badanych nie podejmuje takich aktywności. Respondentów poproszono również o udzielenie informacji na temat członków ich rodzin, w tym podejmowania przez nich pracy bądź nauki za granicą. W badanej grupie studentów aż 112 osób (54,63%) zadeklarowało, że przynajmniej jedna osoba z ich rodziny pracuje za granicą, a 39 badanych (19,02%) stwierdziło, że w ich rodzinach są osoby, które uczą się w innym kraju. Prawie co czwarty badany student (24,39%) ma w gronie własnej rodziny osobę pochodzącą z innego państwa.

Tabela 3. Wrażliwość międzykulturowa badanych studentów kierunków nauczycielskich

Kategorie	Średnia	SD	Poziom					
			NISKI		PRZECIĘTNY		WYSOKI	
			N	%	N	%	N	%
Zaangażowanie w interakcję	27,56	3,85	–	–	122	59,51	83	40,49
Szacunek dla różnic międzykulturowych	25,93	3,57	2	0,98	41	20,00	162	79,02
Pewność w interakcji	14,92	4,09	26	12,68	150	73,17	29	14,15
Przyjemność z interakcji	11,48	2,28	3	1,46	91	44,39	111	54,15
Uwaga/pilność w interakcji	11,14	1,81	2	0,98	124	60,49	79	38,54
Wynik globalny	91,03	11,70	–	–	139	67,80	66	32,20

Źródło: badania własne.

Uzyskane wyniki badań w zakresie wrażliwości międzykulturowej wskazują, że badana grupa studentów kierunków nauczycielskich posiada przeciętny (67,80%) i wysoki (32,20%) poziom zdolności do rozwinięcia pozytywnej emocji w kierunku zrozumienia i docenienia różnic kulturowych, promujących odpowiednie i skuteczne zachowanie w komunikacji międzykulturowej. Analizując poszczególne czynniki wrażliwości międzykulturowej, należy zauważyć, że aż 79,02% badanych studentów ma wysoki poziom określający ich szacunek dla różnic międzykulturowych, ponad połowa badanych (54,15%) osiągnęła także wysoki poziom wyników w zakresie przyjemności z interakcji. Natomiast w odniesieniu do pewności w interakcji najliczniejsza grupa badanych (73,17%) osiągnęła poziom przeciętny. Podobną tendencję można było zaobserwować w przypadku zachowań studentów dotyczących zaangażowania w interakcję i uwagi/pilności w interakcji – w odniesieniu do tych czynników większość badanych osiągnęła poziom przeciętny (analogicznie 59,51% i 60,49%). Należy także zauważyć, że wśród badanych były osoby odczuwające trudności związane z pewnością siebie w interakcji z osobami z innych kultur, aż 12,68% badanych uzyskało niski poziom tego typu umiejętności.

Kolejnym ważnym etapem prowadzonych badań było poznanie, czy istnieją, a jeśli tak, to jakie, związki między empatią z jej sferami i wrażliwością międzykulturową wraz z jej wymiarami.

Tabela 4. Związek między wrażliwością międzykulturową wraz z jej wymiarami i empatią oraz jej sferami

Czynniki wrażliwości międzykulturowej	Empatia											
	Syndrom I – Sympatyzowanie z innymi przeżyć i przykrych		Syndrom II – Współodczuwanie z innymi przeżyć i przykrych		Syndrom III – Wrażliwość na przeżycia innych		Syndrom IV – Gotowość poświęcić się dla innych		Syndrom V – Wczuwanie się w stany i przeżycia innych		Wynik ogólny	
	Korelacje	p	Korelacje	p	Korelacje	p	Korelacje	p	Korelacje	p	Korelacje	p
Zaangażowanie w interakcję	,384	0,00	,229	0,00	,268	0,00	,191	0,00	,280	0,00	,367	0,00
Szacunek dla różnic międzykulturowych	,381	0,00	,134	ni.	,178	0,01	,069	ni.	,171	0,01	,269	0,00
Pewność w interakcji	,236	0,00	–,001	ni.	,031	ni.	,069	ni.	,289	0,00	,162	0,02
Przyjemność z interakcji	,351	0,00	,050	ni.	,004	ni.	,002	ni.	,222	0,00	,178	0,01
Uwaga/pilność w interakcji	,211	0,00	,146	0,03	,237	0,00	,198	0,00	,118	0,09	,256	0,00
Wynik globalny	,427	0,00	,148	0,03	,191	0,00	,139	0,00	,307	0,00	,334	0,00

Źródło: badania własne.

Na podstawie przeprowadzonych analiz statystycznych można zauważyć, że istnieje istotna ze względów statystycznych współzależność między empatią i wrażliwością międzykulturową. Znak współczynnika korelacji wskazuje dodatni kierunek zależności między analizowanymi zmiennymi, co oznacza związek wprost proporcjonalny, natomiast jego wartość: 0,33 określana jest jako przeciętna.

Analizując wyodrębnione czynniki wrażliwości międzykulturowej, można zauważyć, że czynnik: *Zaangażowanie w interakcję* jest dodatnio skorelowany ze wszystkimi syndromami empatii, co oznacza, że wzrost zaangażowania w interakcję powoduje wzrost wartości we wszystkich sferach empatii. Gdy wzięto pod uwagę poszczególne syndromy empatii, okazało się, że Syndrom I – *Sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych* jest skorelowany ze wszystkimi czynnikami wrażliwości międzykulturowej. Tego typu zachowania empatyczne korelują najsilniej z zaangażowaniem w interakcję (0,38) i szacunkiem dla różnic międzykulturowych (0,38). Zatem wzrost wyników w zakresie *sympatyzowania z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych* będzie oznaczał wzrost wyników odnoszących się do wrażliwości międzykulturowej i jej wszystkich czynników.

Podsumowanie

Uzyskane wyniki badań wykazują, że nie wszyscy badani studenci kierunków nauczycielskich mają rozwinięte umiejętności empatyczne. Mimo to wyniki badań w zakresie poziomu empatii można uznać za zadowalające, zwłaszcza w kontekście badań prowadzonych przez Annę Grabowiec (2018) oraz Barbarę Kalinowską-Witek (2018). Wyniki badań przeprowadzonych przez A. Grabowiec wśród studentów kierunków nauczycielskich wskazują, że aż 60,68% badanych przejawia niski poziom empatii, a tylko 8,74% ma wysoki poziom tej umiejętności. Podobne wyniki uzyskała B. Kalinowska-Witek, badając studentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej. Ponad połowę badanych studentów (58,3%) cechuje niski poziom empatii, a tylko 5,6% wysoki. Obie autorki w swoich badaniach zastosowały Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego autorstwa A. Węglińskiego. Natomiast uzyskane w niniejszych badaniach wyniki w zakresie wszystkich syndromów empatii są zbliżone do wyników badań Andrzeja Węglińskiego przeprowadzonych w 2010 roku wśród studentów pedagogiki resocjalizacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej z resocjalizacją. Niskie wyniki w zakresie empatii mogą być uwarunkowane różnymi czynnikami. Konrath wskazuje, że jednym z nich może być prefero-

wany od najmłodszych lat sposób spędzania wolnego czasu, skoncentrowany na grach komputerowych i oglądaniu telewizji, a zatem pozbawiony realnych, rzeczywistych interakcji z rówieśnikami (za: Pilarska, 2014). Również pandemia COVID-19 i jej konsekwencje w postaci między innymi zdalnego nauczania w znacznym stopniu ograniczyła te interakcje i zwiększyła u części młodych ludzi lęk społeczny.

Uzyskane wyniki badań w zakresie wrażliwości międzykulturowej wskazują, że badana grupa studentów ma przeciętny i wysoki poziom emocjonalnej gotowości do kontaktu z osobą odmienną kulturowo. Wyniki te są zbliżone do wyników badań Mariusza Korczyńskiego i Barbary Grabowskiej (2020) uzyskanych w 2018 roku wśród studentów pracy socjalnej oraz pracowników socjalnych. Natomiast odnosząc się do wyników badań przeprowadzonych przez Agatę Świdzińską i Wojciecha Maliszewskiego (2019) wśród studentów polskich i białoruskich, można zauważyć, iż uzyskali oni niższe wyniki w zakresie wszystkich wymiarów wrażliwości międzykulturowej niż studenci kierunków nauczycielskich biorący udział w prezentowanych badaniach.

Badania ukazały również istnienie związku między zdolnością rozumienia przez przyszłych nauczycieli innych osób i ich gotowością do wchodzenia w interakcje z osobami pochodzącymi z różnych kultur. Empatia umożliwia otwartość na drugiego człowieka, szacunek dla różnic kulturowych, zrozumienie tego, co się dzieje w interakcji międzykulturowej, tolerancję i otwartość wobec kultury innych osób, zaangażowanie w interakcję.

Przeprowadzone badania inspirowały do sformułowania kilku postulatów. Istnieje potrzeba rozwijania umiejętności empatycznych u studentów kierunków nauczycielskich. Uzasadnione staje się włączenie do programów studiów na kierunkach nauczycielskich treningu empatii, aby przyszli pedagodzy potrafili zrozumieć ucznia, jego postępowanie i sytuację, w jakiej się znajduje, co z pewnością przyczyni się do lepszej z nim relacji, zwiększenia poczucia bezpieczeństwa, zaufania, otwartości oraz lepszej komunikacji opartej na szacunku, co ma szczególne znaczenie w sytuacji, gdy w klasie bądź szkole znajdują się uczniowie z innych państw, o odmiennej od naszej kulturze. Podjęcie edukacyjnych wyzwań dotyczy także edukacji międzykulturowej, zwłaszcza w obecnej rzeczywistości, w której występuje duża mobilność i przemieszczanie się jednostek i grup. Komunikacja międzykulturowa stała się umiejętnością niezwykle pożądaną w pracy nauczyciela, warunkując jakość podmiotowych, opartych na wzajemnym szacunku relacji nauczyciel – uczeń i łamiąc tym samym różne stereotypy dotyczące osób odmiennych kulturowo. Należy także mieć na uwadze związki zachodzący między empa-

tią i wrażliwością międzykulturową, gdyż zaniedbując rozwój jednej z tych umiejętności, należy mieć świadomość pogarszania funkcjonowania w zakresie tej drugiej. Nie można zapomnieć, że szkoła oddziałuje nie tylko na uczniów, lecz także na środowisko społeczne, w którym się znajduje, dlatego niezmiernie ważne jest właściwe postępowanie nauczyciela, będące niejednokrotnie zachowaniem modelowym dla uczniów w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych. Wychowanie międzykulturowe stanowi jeden z kluczowych warunków efektywnego wychowania, warunkując poczucie wspólnoty, akceptacji, szacunku i otwartości na drugiego człowieka.

Bibliografia

- Chen, G.-M. i Starosta, W.J. 1997. A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*. 1, ss. 1–16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408634.pdf> (29.09.2022).
- Grabowiec, A. 2018. W trosce o empatycznego nauczyciela. *Edukacja – Technika – Informatyka*. 2 (24), ss. 236–241.
- Gromkowska-Melosik, A. 2013. Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kołnierzyki” i paradoksy rynku pracy. *Studia Edukacyjne*. 25, ss. 85–100.
- Kalinowska-Witek, B. 2018. Samoocena studentów pedagogiki a ich empatyczne rozumienie innych ludzi. *Edukacja – Technika – Informatyka*. 3 (25), ss. 97–102.
- Korczyński, M. i Grabowska, B. 2020. Emocjonalna gotowość do dialogu z osobą odmienną kulturowo obecnych i przyszłych pracowników socjalnych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J*. 33 (1), ss. 247–265.
- Korczyński, M. i Majerek, D. 2021. Pomiar wrażliwości międzykulturowej w warunkach polskich. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (15), ss. 187–203.
- Lewowicki, T. 2017. Edukacja międzykulturowa – kilka lat później. Zmiana uwarunkowań, pytania o kondycję, wyzwania. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (7), ss. 19–36.
- Misiejuk, D. 2013. Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w świetle procesów samooceny w warunkach historycznego zróżnicowania regionu i procesów migracyjnych – komunikat z badań. *Pogranicze. Studia Socjologiczne*. 21, ss. 37–44.
- Operational Data Portal – Ukraine Refugee Situation. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine> (30.09.2022).

- Pilarska, P. 2014. Empatia, czyli kwestia przetrwania. *Psychologia w Szkole*. **3**, ss. 37–42.
- Piróg, D. i Wiejaczka, D. 2020. Fazy feminizacji profesji nauczycielskiej. Przykłady z wybranych krajów. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica*. **14**, ss. 132–146.
- Potempska, E. i Sobieska-Szostakiewicz, G. 2003. *Rozwój empatii i kompetencji społecznych. Program wychowawczo-terapeutyczny*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Szempruch, J. 2011. *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szempruch, J. 2021. Szkoła w społeczeństwie wielokulturowym. *Edukacja Międzykulturowa*. **2** (15), ss. 56–72.
- Świdzińska, A. i Maliszewski, W. 2019. Afektywny wymiar kompetencji do komunikacji międzykulturowej studentów pogranicza polsko-białoruskiego. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J*. **32** (2), ss. 161–173.
- Węgliński, A. 2010. Zrewidowana wersja Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego innych ludzi – KRE-II. W: Wojnarska, A. red. *Diagnostyka resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, ss. 65–88.
- Wosik-Kawala, D. 2013. *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zubrzycka-Maciąg, T. i Wosik-Kawala, D. 2015. *Wychowanie w szkole. Wskazówki dla nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Empathy of future teachers and their intercultural sensitivity

Abstract: This article is empirical. It presents the results of a study aimed at determining the level of empathy and intercultural sensitivity of future teachers. Preparation of teachers to fulfil the pedagogical role of school, especially in the current situation caused by the war in Ukraine and the enrolment of approximately 200,000 Ukrainian children into the Polish education system, involves the necessity of adequate training of candidates for this profession. What is significant in this context is the definition of empathy, which should be understood as the ability to respectfully understand the other person and the inner power that guides and motivates an individual to pro-social behaviour. Another important element of that definition is cultural sensitivity understood as an indicator of cross-cultural communication ability, manifested in the readiness to interact with people from

different cultures. The study was conducted employing a diagnostic survey with the use of a revised version of the Empathic Understanding Questionnaire by Andrzej Węgliński and the scale of intercultural sensitivity developed by Guo-Ming Chen and William Starosta in the Polish adaptation of Dariusz Majerk and Mariusz Korczyński. The survey involved students in pedagogical faculties from various higher education institutions in Poland. The results of the study reveal the need for pedagogical preparation of future teachers to fulfil their professional role to the highest possible extent.

Keywords: empathy, intercultural sensitivity, teacher, students, education, intercultural education

Translated by Monika Pietrzyk

Karol Konaszewski
Łukasz Kwadrans
Jolanta Muszyńska
Sebastian Binyamin Skalski-Bednarz
Janusz Surzykiewicz

Edukacja Międzykulturowa
2023, nr 2 (21) ISSN 2299-4106
DOI: 10.15804/em.2023.02.10



Strategie radzenia sobie ze stresem, poczucie odczuwanego stresu i ocena ryzyka depresji w grupie studentów „Uniwersytetu Pogranicza”

Streszczenie: Celem badań była analiza związków między strategiami radzenia sobie a odczuwanym stresem i oceną ryzyka depresji w grupie studentów na pograniczu polsko-czeskim. W badaniu wzięło udział 173 studentów cieszyńskiego Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Uczestnicy wypełnili Skalę Poczucia Odczuwanego Stresu, Skalę Oceny Ryzyka Depresji Kutchera dla Młodzieży oraz Wielowymiarowy Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem. Analiza korelacji wykazała, że strategie określane jako adaptacyjne (na przykład aktywne radzenie sobie, pozytywne przewartościowanie i rozwój) są negatywnie związane z odczuwanym stresem i nasileniem objawów depresji. Natomiast strategie, które możemy określić jako nieadaptacyjne (na przykład zaprzestanie działań, zaprzeczanie) prezentowały przeciwstawne (to jest dodatnie) efekty związków z postrzeganiem stresu i depresyjnością. W świetle uzyskanych danych wydaje się, że prezentowany przez jednostki repertuar metod radzenia sobie ze stresem może znajdować swoje odzwierciedlenie w postrzeganiu sytuacji jako obciążające oraz w ocenie ryzyka depresji. Tym samym przyszłe interwencje psychopedagogiczne powinny koncentrować się na budowaniu zasobów osobistych poprzez kształtowanie adaptacyjnych (i minimalizowanie tych nieadaptacyjnych) strategii radzenia sobie w celu poprawy zdrowia psychicznego wśród studentów pogranicza.

Słowa kluczowe: radzenie sobie ze stresem, ryzyko depresji, pogranicze, międzykulturowość, odczuwany stres

Wprowadzenie

Współcześnie nieustannie wymaga się od młodych ludzi podejmowania odpowiednich decyzji i wysiłków, które pozwalają na aktywne funkcjonowanie społeczne. Decyzje dotyczące wyboru odpowiednich strategii radzenia sobie z sytuacjami trudnymi wymagają od jednostek posiadania ważnych zdolności adaptacyjnych, stanowiących o ich zasobach osobistych. Radzenie sobie to ważny element budujący osobowość jednostki i podstawowy czynnik w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym człowieka (Carver and Connor-Smith, 2010). Dlatego też radzenie sobie z codziennymi wyzwaniami życia i długofalowymi rezultatami rozwojowymi odgrywa kluczową rolę w sposobie, w jaki jednostka radzi sobie z nimi na co dzień. Osoba może korzystać z różnych strategii radzenia sobie (na przykład aktywne radzenie sobie, pozytywne przewartościowanie, zaprzeczanie, planowanie, koncentracja na emocjach). Te strategie radzenia sobie są zazwyczaj postrzegane jako świadome i celowe (Carver and Connor-Smith, 2010). Z drugiej strony w procesie radzenia sobie na ogół uczestniczy tylko część strategii zawartych (dostępnych) w repertuarze jednostki. Niektórzy badacze uznają, że radzenie sobie ze zmianami czy trudnościami jest ważne dla osiągnięcia lub utrzymania dobrego zdrowia psychicznego. Decydują one nie tylko o pozytywnym rozwiązaniu danej sytuacji, lecz także w pewnym sensie o satysfakcji z życia i jakości życiowej. W odniesieniu do tego pomysłu Almássy i inni (2014) zwrócili uwagę, że radzenie sobie może przewidywać wyniki, które są ważne w promowaniu zdrowia psychicznego, w tym minimalizowaniu ryzyka depresji, jak również w pokonywaniu stresu i innych trudności życiowych.

Odczuwany stres i ocena ryzyka depresji

Pojęcie stresu wywodzi się z prac Cannona (1935) i Selye'go (1974), którzy przyjęli stanowisko, iż stres jest reakcją fizjologiczną na bodźce zaburzające równowagę psychiczną jednostki i opisywali te reakcje w kategoriach adaptacyjnych możliwości do przywrócenia owej równowagi. Ocena wielkości i stopnia stresu zależy od psychiki człowieka, jak i cech poznawczych bodźca (Lazarus, 1966). Jeżeli poziom stresu przewyższa indywidualną odporność człowieka, jednostka przestaje reagować normalnie (Milgram, 1970). Przedłużające się obniżenie nastroju oraz pogorszenie sprawności działania może doprowadzić do trwałych zmian w postawach zarówno wobec świa-

ta, jak i samych siebie, a także do deficytów w funkcjonowaniu społecznym (Jurkiewicz i Kołpa, 2015). Rozumiany w ten sposób stres może prowadzić do wielu reakcji psychologicznych, takich jak lęk, poczucie beznadziei, drażliwość, a w konsekwencji do ryzyka depresji.

Stres jest nieuniknionym aspektem codziennego życia, którego doświadczają osoby w każdym wieku. Niektórzy twierdzą, że grupą szczególnego ryzyka w zakresie postrzeganego stresu mogą być studenci. Według ACHA (2012) ponad 90 tysięcy studentów w Stanach Zjednoczonych w ciągu ostatnich 12 miesięcy doświadczyło więcej niż przeciętnego stresu.

Oprócz stresu, który towarzyszy studentom w codziennym funkcjonowaniu, coraz większa ich liczba ma problemy związane ze zdrowiem psychicznym, w tym z depresyjnością. Depresja stanowi powszechnie występujące zaburzenie zdrowia psychicznego. Symptomy depresji często klasyfikowane są jako zaburzenia o charakterze internalizacji problemu (Mojs i inni, 2015). Według klasyfikacji ICD-11, aby stwierdzić występowanie epizodu depresyjnego, muszą występować przez co najmniej dwa tygodnie chociaż dwa z trzech objawów: obniżenie nastroju, utrata zainteresowań i zdolności do radowania się (anhedonia), zmniejszenie energii prowadzące do wzmożonej męczliwości i zmniejszenia aktywności (Barbano i inni, 2019). Według danych WHO depresja stanowi 4,3% globalnego obciążenia wszystkimi chorobami. Wśród studentów wskaźnik zachorowalności ciągle wzrasta na przykład od 10% w 2000 roku do 15% w 2006 roku (ACHA, 2009). Aktywnościami poznawczo-behawioralnymi, które mogą pomóc w kontekście odczuwanego stresu, jak również w odniesieniu do oceny ryzyka depresji, są strategie radzenia sobie ze stresem.

Radzenie sobie ze stresem

Odczuwanie reakcji stresowej pobudza do aktywności mającej na celu zarówno zmianę na lepsze samej relacji między możliwościami a wymaganiami, jak i modyfikację uciążliwego stanu emocjonalnego. Aktywność ta określana jest jako radzenie sobie ze stresem. Powszechnie wyodrębnia się radzenie sobie zorientowane na zadaniu, skupione na problemie, czyli odnoszące się do aktywnych prób radzenia sobie ze stresem. To potencjalnie adaptacyjne strategie radzenia sobie (Konaszewski i Niesiołowska, 2022). Zwraca się uwagę także na radzenie sobie zorientowane na unikaniu lub radzenie sobie skupione na emocjach (Endler i Parker, 1994). Reakcje skoncentrowane na problemie są oceniane jako zdrowe i bardziej przystosowawcze. Natomiast przelewanie złości, frustracji na otoczenie, nieakceptowanie rzeczywistości

to potencjalnie nieadaptacyjne reakcje (Konaszewski i Niesiobędzka, 2022).

Podstawę teoretyczną niniejszego opracowania wyznacza transakcyjna teoria stresu i radzenia sobie Lazarusa i Folkman (1984). Między stresem a bezpośrednimi oraz odległymi jego skutkami zachodzą dwa rodzaje procesów pośredniczących: ocena poznawcza i radzenie sobie. Jeżeli sytuacja zostanie uznana w ocenie pierwotnej za stresującą, wówczas zostaje uruchomiony proces adaptacyjny, czyli radzenie sobie. Przebieg tego procesu zależy od wtórnej oceny poznawczej, która odnosi się do tego, jakimi możliwościami poradzenia sobie z sytuacją dysponuje jednostka. Ocena pierwotna dotyczy tego, z jaką sytuacją mamy do czynienia, natomiast ocena wtórna dotyczy własnych lub środowiskowych możliwości i dostępnych sposobów radzenia sobie ze stresem (Lazarus i Folkman, 1984). Radzenie sobie jest zatem ciągiem wysiłków poznawczych i behawioralnych, których celem jest opanowanie zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych jako obciążające lub przekraczające zasoby danej osoby (Lazarus and Folkman, 1984).

Strategie radzenia sobie stanowią kluczową obronę, chroniąc zarówno zdrowie psychiczne, jak i fizyczne przed negatywnymi skutkami stresu. Penley i inni (2002) przeprowadzili metaanalizę 34 badań, w których badano związki między strategiami radzenia sobie, mierzonymi za pomocą *Ways of Coping* (Folkman and Lazarus, 1985) a miarami zdrowia fizycznego i psychicznego (Penley i inni, 2002). Wyniki wykazały, że radzenie sobie skoncentrowane na problemie było dodatnio skorelowane z ogólnymi pozytywnymi wynikami zdrowotnymi (na przykład aktywność fizyczna, dobrostan, satysfakcja z życia), natomiast radzenie sobie skoncentrowane na emocjach, konfrontacji, dystansowanie się, samokontrola, przyjmowanie odpowiedzialności, unikanie i myślenie życzeniowe były ujemnie skorelowane z ogólnymi negatywnymi wynikami zdrowotnymi (na przykład odczuwany stres, uogólniony lęk, ocena ryzyka depresji).

Celem niniejszego badania jest ocena związków pomiędzy strategiami radzenia sobie a odczuwanym stresem i oceną ryzyka depresji w grupie studentów na pograniczu polsko-czeskim. Na podstawie przeglądu literatury zakładamy, że metody radzenia sobie powszechnie określane jako adaptacyjne (to jest aktywne radzenie sobie, pozytywne przewartościowanie i rozwój) będą negatywnie związane z odczuwanym stresem i oceną ryzyka depresji; podczas gdy tak zwane nieadaptacyjne strategie (to jest zaprzestanie działań, zaprzeczanie) będą prezentowały dodatnie kierunki współzmienności ze stresem i depresyjnością (Carver and Connor-Smith, 2010; Falgares, Lo Gioco, Verrocchio and Marchetti, 2019).

Metoda

Osoby badane i procedura

W badaniu wzięło udział 173 studentów studiów stacjonarnych (67,1%) i niestacjonarnych (32,9%) Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w wieku od 19 do 29 lat ($M = 24,80$; $SD = 5,71$). Większość badanych stanowiły kobiety (92%). Procedura polegała na wypełnieniu następujących narzędzi: Skala Odczuwanego Stresu, Skala Oceny Ryzyka Depresji Kutchera dla Młodzieży oraz Wielowymiarowy Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem. Badanie było realizowane za pośrednictwem platformy Google Forms. Kryterium rekrutacji był wiek (minimum 19 lat i status studenta Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie). Badanie trwało około 20 minut.

Prezentowane w tym opracowaniu badania zostały przeprowadzone wśród studentów na terenie Śląska Cieszyńskiego, w obszarze pogranicza polsko-czeskiego. Cechy szczególne regionu to: wielokulturowość, wielowyznaniowość i harmonijne współistnienie zamieszkujących go społeczności, odmiennych pod względem etnicznym, językowym i wyznaniowym. Transgraniczność przestrzeni kulturowego pogranicza jest efektem codziennego sąsiedztwa, a kontakty kulturowe, będące tego swoistym wyrazem, mają swoje odzwierciedlenie w wielu aspektach ludzkiego życia, wzorach zachowań kulturowych, modelach życia społecznego, wartościach i postawach. Interesujące dla badaczy było, czy strategie adaptacyjne związane z radzeniem sobie ze stresem były specyficzne dla pogranicza, czy pogranicze (Babiński, 1994) ma znaczenie, przygotowuje, uodparnia na niepewność wynikającą z różnorodności sytuacji.

Narzędzia pomiarowe

Poziom odczuwanego stresu mierzono na podstawie Skali Odczuwanego Stresu (PSS) Cohena i innych (1983) w polskiej adaptacji Juczyńskiego i Ogińskiej-Bulik (2012). Kwestionariusz zawiera 10 pytań dotyczących oceny natężenia stresu związanego z własną sytuacją życiową na przestrzeni ostatniego miesiąca. W badanej próbie kwestionariusz uzyskał zadowalającą rzetelność – α -Cronbacha było równe 0,87.

Skala Oceny Ryzyka Depresji Kutchera dla Młodzieży (KADS: Kutcher Adolescent Depression Scale) autorstwa Brooks i innych (2003) w polskiej adaptacji Mojs i innych (2015) jest narzędziem przesiewowym mającym na

celu ocenę ryzyka depresji u młodych osób. Kwestionariusz składa się z sześciu pozycji testowych odnoszących się do: (1) odczuwanego smutku, (2) braku wiary w siebie, (3) poczucia wyczerpania fizycznego, (4) przekonania, że życie jest trudne i przytłaczające, (5) odczuwania lęku i niepokoju, (6) pojawiających się myśli i planów samobójczych. Rzetelność skali liczona współczynnikiem α -Cronbacha wyniosła 0,82.

Wielowymiarowy Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem (COPE) autorstwa Carver i innych (1989) w polskiej adaptacji Juczyńskiego i Ogińskiej-Bulik (2012) posłużył do zbadania określonych strategii radzenia sobie ze stresem. COPE składa się z 60 stwierdzeń i pozwala na ocenę 15 strategii reagowania w sytuacjach stresowych. Strategie te to: Aktywne Radzenie Sobie, Planowanie, Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego, Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego, Unikanie Konkurencyjnych Działań, Zwrot ku Religii, Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój, Powstrzymanie się od Działania, Akceptacja, Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowanie, Zaprzeczanie, Odwracanie Uwagi, Zaprzestanie Działań, Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych oraz Poczucie Humor. Współczynniki α -Cronbacha dla poszczególnych skal wynoszą 0,48–0,94.

Analizy statystyczne

Analizy przeprowadzono przy wykorzystaniu oprogramowania IBM SPSS Statistics 27. W celu określenia związków pomiędzy zmiennymi użyto analizę korelacji r -Pearsona. Według Cohen'a (1992) wartość bezwzględna korelacji jest równoznaczna z jej wielkością efektu, przy czym te poniżej 0,10 to efekt trywialny, 0,10–0,30 – słaby, 0,30–0,50 – średni, a powyżej 0,50 – duży.

Wyniki badań

Przeprowadzona analiza korelacji potwierdziła istnienie związków między strategiami radzenia sobie ze stresem i poczuciem stresu oraz oceną ryzyka depresji. Okazało się, że strategie takie jak koncentracja na emocjach, zaprzeczanie, odwracanie uwagi, zaprzestanie działań pozytywnie są związane z odczuwanym stresem. Aktywne radzenie sobie, planowanie, unikanie konkurencyjnych działań oraz pozytywne przewartościowanie i rozwój były negatywnie związane z poczuciem odczuwanego stresu. Odczuwany stres najsilniej był powiązany ze strategiami takimi jak pozytywne przewartościowanie i rozwój oraz zaprzestanie działań.

Tabela 1. Związek między strategiami radzenia sobie ze stresem, poczuciem odczuwanego stresu i oceną ryzyka depresji

	1 ¹	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	1																
.71*	1																
-.21**	-.33**	1															
-.12	-.26**	.59**	1														
-.00	.02	.39**	.19**	1													
-.05	-.02	.33**	.16*	.84**	1												
-.03	-.28**	.56**	.57**	.28**	.29**	1											
-.02	-.09	.15*	.17*	.13	.13	.15*	1										
-.25**	-.36**	.59**	.45**	.25**	.25**	.45**	.20**	1									
.16*	.05	.41**	.32**	.13	.10	.45**	.09	.34**	1								
.10	-.01	.22**	.05	.14	.08	.17*	.06	.40**	.34**	1							
.26**	.31**	.31**	.15*	.57**	.57**	.27**	.13	.11	.19*	.06	1						
.32**	.25**	.06	-.06	.09	.10	.12	.03	.06	.34**	.33**	.15*	1					
.32**	.19*	.17*	-.05	.12	.15*	.21**	.10	.15*	.37**	.37**	.29**	.53**	1				
.51**	.34**	-.10	-.25**	.06	.02	.06	.00	-.21**	.31**	.17*	.19*	.56**	.41**	1			
.24**	.12	-.03	-.15*	.04	.01	.06	-.08	-.08	.02	.04	.20**	.13	.39**	.27**	.27**	1	
-.02	-.10	.23**	.05	.13	.09	.18*	.06	.33**	.19*	.25**	-.06	.26**	.30**	.14	.29**	1	
M	5.50	18.92	10.73	10.90	10.98	11.28	9.79	9.83	11.47	9.57	10.02	10.63	6.96	9.00	7.02	5.55	7.60
SD	4.18	6.68	1.96	2.90	3.41	3.55	2.41	4.15	2.49	2.07	2.70	2.57	2.35	2.41	2.39	2.89	3.05

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, M – Średnia; SD – Odchylenie standardowe.

1 Ocena ryzyka depresji (KADS); 2 Poczucie stresu (PSS); Strategie radzenia sobie ze stresem (3–17); 3 Aktywne radzenie sobie; 4 Planowanie; 5 Poczucie wsparcia instrumentalnego; 6 Poczucie wsparcia emocjonalnego; 7 Unikanie konkurencyjnych działań; 8 Zwrot ku religii; 9 Pozytywne przewartościowanie i rozwój; 10 Powstrzymywanie się od działań; 11 Akceptacja; 12 Koncentracja na emocjach; 13 Zaprzeczanie; 14 Odwracanie uwagi; 15 Zaprzestanie działań; 16 Zazywanie alkoholu; 17 Poczucie humoru.

Ocena ryzyka depresji była negatywnie związana z aktywnym radzeniem sobie, pozytywnym przewartościowaniem i rozwojem. Odnotowano pozytywny związek między oceną ryzyka depresji a powstrzymywaniem się od działań, koncentracją na emocjach, zaprzeczaniem, odwracaniem uwagi, zaprzestaniem działań oraz zażywaniem alkoholu. Najsilniejszy związek odnotowano między oceną ryzyka depresji i zaprzestaniem działań. Szczegółowe wyniki przedstawiono w tabeli 1.

Dyskusja

W świetle uzyskanych danych takie strategie jak koncentracja na emocjach, zaprzeczanie, odwracanie uwagi, zaprzestanie działań mogą być pozytywnie związane z odczuwanym stresem. Należy zauważyć, że wymienione techniki polegają na unikaniu stresorów zamiast podjęciu próby uporania się z nimi. Są one uznawane jako dezadaptacyjne (lub niezdrowe) sposoby radzenia sobie, ponieważ często nasilają odczuwany stres, nie pomagając osobie w radzeniu sobie z przeciwnościami (Dijkstra and Homan, 2016), co wspiera nasze ustalenia. Z drugiej strony odnotowaliśmy negatywne związki między odczuwanym stresem i aktywnym radzeniem sobie, planowaniem, unikaniem konkurencyjnych działań oraz pozytywnym przewartościowaniem i rozwojem, co obok wcześniejszych efektów koresponduje z konsensusem w literaturze (Lim and et al., 2013; Konaszewski i inni, 2022a; Konaszewski i inni, 2022b). Ogólnym wnioskiem z tego badania jest stwierdzenie, że stosowanie adaptacyjnych strategii radzenia sobie i unikanie tych nieadaptacyjnych może odgrywać istotną rolę w zachowaniu zdrowia psychicznego u młodzieży z pogranicza.

Ocena ryzyka depresji także była związana z niektórymi strategiami radzenia sobie ze stresem. Ryzyko depresji negatywnie związane było z aktywnym radzeniem sobie, pozytywnym przewartościowaniem i rozwojem. Można stwierdzić, że wraz ze wzrostem ryzyka depresji będzie obniżać się częstotliwość wykorzystania tych strategii w sytuacji stresu. Objawy depresyjne, podobnie jak lękowe, towarzyszące innej chorobie psychicznej, mogą potęgować wybór mniej skutecznych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych (Orzechowska i inni, 2022). Ustalono także pozytywny związek między oceną ryzyka depresji a powstrzymywaniem się od działań, koncentracją na emocjach, zaprzeczaniem, odwracaniem uwagi, zaprzestaniem działań oraz używaniem alkoholu. Wraz ze wzrostem ryzyka depresji wzrasta tendencja do korzystania z tych strategii radzenia sobie. Jest to zgodne z do-

tychczasowymi badaniami, które wykazały, że obniżony nastrój, trudności w życiu codziennym i dysfunkcje nie sprzyjają proaktywnemu radzeniu sobie. Ponadto osoby doświadczające objawów depresji częściej postrzegają na przykład swoją pracę i warunki życia jako stresujące (Greenglass i inni, 2006). Badania nad strategiami radzenia sobie w populacjach studentów zdają się uwidaczniać ich znaczenie w rozwoju zaburzeń depresyjnych. W swoim badaniu Abdollahi i inni (2018) potwierdzili, że styl radzenia sobie skoncentrowany na emocjach, unikanie oraz perfekcjonizm oceniający mogą predysponować do rozwoju depresji. W tym nurcie badawczym także Akhtar i inni (2019) stwierdzili, że refleksyjne radzenie sobie jest stylem prozdrowotnym, przewidującym niski poziom depresji i lęku wśród studentów.

Implikacje pedagogiczne

Badania wnoszą istotne treści w kontekście budowania edukacji zdrowotnej młodych ludzi i wskazują, że strategie radzenia sobie ze stresem są związane z odczuwanym stresem i oceną ryzyka depresji. Jednym z elementów edukacyjnych w obszarze wsparcia jednostki może być przystąpienie do pracy nad rozwiązaniem sytuacji trudnej czy stresującej. Nauka radzenia sobie z sytuacjami stresującymi może być częścią trwającego przez całe życie procesu edukacji, dzięki któremu człowiek uczy się poznawać swoje mocne strony i zasoby, w konsekwencji przez to staje się bardziej odporny. Nauka ta polega na przewidywaniu stresu, poprzez poznanie swoich zasobów czy rozpoznanie umiejętności, które pomagają funkcjonować społecznie w sposób aktywny i konstruktywny.

Proponowane oddziaływania wychowawcze mogą być prowadzone między innymi w paradygmacie poznawczo-behawioralnych interwencji grupowych, gdzie młodzież lub młodzi dorośli uczyliby się alternatywnego zestawu strategii radzenia sobie w celu zmniejszenia stresu do poziomu łatwiejszego do opanowania, a tym samym zmniejszenia ryzyka pojawienia się depresji. Na przykład Rohde i inni (2004) wykazali korzyści z takich grupowych kursów mających na celu poprawę ogólnych umiejętności radzenia sobie wśród młodzieży przebywającej w zakładach poprawczych na terenie Stanów Zjednoczonych. Autorzy zaobserwowali, że młodzi uczestnicy szkolenia nie tylko prezentowali większy optymizm i dobre samopoczucie w porównaniu z grupą kontrolną, ale także istotnie zmniejszyli częstotliwość zachowań autodestrukcyjnych w okresie dorastania, co przełożyło się na mniejszy wskaźnik recydywy w dorosłości.

Ograniczenia i przyszłe kierunki badań

Niniejsze badanie ma pewne ograniczenia. Po pierwsze większość próby stanowiły kobiety, po drugie badania przedstawione w niniejszym artykule mają charakter korelacyjny, zaś zgromadzone dane stanowią jedynie samo-opis, w związku z tym konieczna jest ostrożność w interpretacji uzyskanych rezultatów. Przekroczenie tego ograniczenia wymaga zastosowania metod eksperymentalnych. Przyszłe badania mogą być skoncentrowane na wpływie radzenia sobie w wyjaśnianiu poczucia stresu i oceny ryzyka depresji w grupach klinicznych oraz na tym, w jaki sposób projektowane interwencje mogą być optymalnie zsynchronizowane w celu zapobiegania lub leczenia zaburzeń związanych ze stresem i depresją.

Konkluzje i wnioski

Badania wskazują na istotną rolę strategii radzenia sobie w zakresie depresji i odczuwanego stresu. Dokładniej, strategie radzenia sobie, które możemy określić jako adaptacyjne (na przykład aktywne radzenie sobie, pozytywne przewartościowanie i rozwój), są negatywnie związane z oceną ryzyka depresji i odczuwanym stresem w tej grupie badanych, podczas gdy strategie nieadaptacyjne (na przykład zaprzestanie działań, zaprzeczanie) pozostają w pozytywnych związkach z tymi zmiennymi.

Bibliografia

- Abdollahi, A., Hosseinian, S. and Asmundson, G.J.G. 2018. Coping Styles Mediate Perfectionism Associations with Depression among Undergraduate Students. *The Journal of General Psychology*. **145**, pp. 93–105.
- Akhtar, M., Herwig, B.K. and Faize, F.A. 2019. Depression and Anxiety among International Medical Students in Germany: The Predictive Role of Coping Styles. *The Journal of the Pakistan Medical Association*. **69**, pp. 230–234.
- Almassy, Z., Pek, G., Papp, G. and Greenglass, E.R. 2014. The psychometric properties of the Hungarian version of the proactive coping inventory: Reliability, construct validity and factor structure. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. **14**, 115–124. <https://doi.org/10.1037/t65351-000>.

- ACHA. 2009. American college health association-national college health assessment spring 2008 reference group data report (Abridged): the American college health association. *Journal of American College Health*. **57** (5), pp. 477–488.
- ACHA. 2012. *Results of the National College Health Association Survey*. American College Health Association.
- Antonovsky, A. 1979. *Health, Stress, and Coping*. Jossey-Bass.
- Babiński, G. 1994. Pogranicze etniczne, pogranicze kulturowe, peryferie. Szkic wstępny problematyki. W: Sadowski, A. red. *Pogranicze. Studia społeczne*. t. IV, Białystok, Sekcja Wydawnicza, Filia UW w Białymstoku, ss. 5–28.
- Barbano, A.C., van der Mei, W.F., deRoon-Cassini, T.A., Grauer, E., Lowe, S.R. and Matsuoka, Y.J., ... & International Consortium to Prevent PTSD. 2019. Differentiating PTSD from anxiety and depression: Lessons from the ICD-11 PTSD diagnostic criteria. *Depression and anxiety*. **36** (6), pp. 490–498.
- Bradley, J.R. and Cartwright, S. 2002. Social support, job stress, health, and job satisfaction among nurses in the United Kingdom. *International Journal of Stress Management*. **9** (3), pp. 163–182.
- Brooks, S.J., Krulewicz, S.P. and Kutcher, S. 2003. The Kutcher Adolescent Depression Scale: Assessment of its evaluative properties over the course of an 8-week pediatric pharmacotherapy trial. *Journal of child and adolescent psychopharmacology*. **13** (3), pp. 337–349.
- Brown, T.A. 2015. *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. Guilford Publications.
- Cannon W.B. 1935. Stresses and strains of homeostasis. *American Journal of the Medical Sciences*. **189**, 13–14.
- Carver, C.S. and Connor-Smith, J. 2010. Personality and coping. *Annual review of psychology*. **61**, 679–704.
- Catalano, D., Chan, F., Wilson, L., Chiu, C.-Y. and Muller, V.R. 2011. The buffering effect of resilience on depression among individuals with spinal cord injury: A structural equation model. *Rehabilitation Psychology*. **56** (3), p. 200.
- Cohen, J. 1992. A power primer. *Psychological Bulletin*. **112** (1), pp. 155–159.
- Cohen, S., Kamarck, T. and Mermelstein, R. 1983. A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*. pp. 385–396.
- Colbert, D. 2003. *Deadly emotions: Understand the mind-body-spirit connection that can heal or destroy you*. Thomas Nelson Inc.

- Dijkstra, M. and Homan, A.C. 2016. Engaging in rather than disengaging from stress: effective coping and perceived control. *Frontiers in Psychology*. 7:1415. doi:10.3389/fpsyg.2016.01415.
- Endler, N.S. and Parker, J.D. 1994. Assessment of multidimensional coping: Task, emotion, and avoidance strategies. *Psychological Assessment*. 6 (1), pp. 50–60. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.1.50>.
- Folkman, S. and Lazarus, R.S. 1985. If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of personality and social psychology*. 48 (1), 150.
- Greenglass E., Fiksenbaum L. and Eaton J. 2006. The relationship between coping social support, functional disability and depression in the elderly. *Anxiety, Stress and Coping*. 19 (1): pp. 15–31.
- Juczyński, Z. i Ogińska-Bulik, N. 2012. *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. <http://scholar.google.com/scholar?cluster=6997986605580809144&hl=en&oi=scholar> (1.03.2023).
- Jurkiewicz, B. i Kołpa, M. 2015. Stres a ryzyko wystąpienia depresji u ludzi młodych w przedziale wiekowym 20–35 lat. *Problemy Pielęgniarstwa*. 23 (1), ss. 13–19.
- Konaszewski, K., Kolemba, M. and Niesiobędzka, M. 2019. Resilience, sense of coherence and self-efficacy as predictors of stress coping style among university students. *Current Psychology*. 40, pp. 1–11.
- Konaszewski, K., Niesiobędzka, M. and Kolemba, M. 2022a. Coping and Mental Health during Emerging Adulthood. The Relationships between Coping Strategies and Risk of Depression and Life Satisfaction among Students in Higher Education. *Polish Psychological Bulletin*. 53 (2), pp. 112–121.
- Konaszewski, K., Niesiobędzka, M. and Kolemba, M. 2022b. Social and personal resources and adaptive and non-adaptive strategies for coping with stress in a group of socially maladjusted youths. *European Journal of Criminology*. 19 (2), pp. 183–201.
- Konaszewski, K. and Niesiobędzka, M. 2022. Sense of coherence and ego-resiliency as predictors of maladaptive coping among juveniles with different levels of delinquency. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. 66 (16), pp. 1862–1878.
- Lazarus, R. S. 1966. *Psychological stress and the coping process*. New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. and Folkman, S. 1984. *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.

- Milgram, S. 1970. The experience of living in cities. *Science*. **167** (3924), pp. 1461–1468.
- Mojs, E., Bartkowska, W., Kaczmarek, Lukasz D., Ziarko, M., Bujacz, A. i Warchol-Biedermann, K. 2015. Właściwości psychometryczne polskiej wersji skróconej Skali Depresji Kutchera dla Młodzieży (Kutcher Adolescent Depression Scale) – pomiar depresji w grupie studentów. *Psychiatria Polska*. **49** (1), ss. 135–144.
- Ogińska-Bulik, N. i Juczyński, Z. 2010. *Osobowość: Stres a zdrowie*. Warszawa: Difin.
- Ogińska-Bulik, N. i Zadworna-Cieślak, M. 2015. Rola prężności psychicznej w radzeniu sobie ze stresem związanym z egzaminem maturalnym. *Przebieg Badań Edukacyjnych*. **2** (19), ss. 7–24.
- Orzechowska A., Bliźniewska-Kowalska K., Gałęcki P., Szulc A., Płaza O., Su K.-P., Georgescu D. and Gałęcka M. 2022. Ways of Coping with Stress among Patients with Depressive Disorders. *Journal of Clinical Medicine*. **11** (21):6500. <https://doi.org/10.3390/jcm11216500>.
- Penley, J.A., Tomaka, J. and Wiebe, J.S. 2002. The association of coping to physical and psychological health outcomes: A meta-analytic review. *Journal of Behavioral Medicine*. **25**, pp. 551–603.
- Rohde, P., Jorgensen, J.S., Seeley, J.R. and Mace, D.E. 2004. Pilot evaluation of the coping course: A cognitive-behavioral intervention to enhance coping skills in incarcerated youth. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. **43** (6), pp. 669–676.
- Selye H. 1974. *Stress without distress*. New York, NY: Lippincott.

Stress management strategies, a sense of perceived stress and assessment of depression risk in a group of students of the “Borderland University”

Abstract: The purpose of this study was to analyze the relationship between coping strategies, perceived stress and depression risk assessment in a group of students in the Polish-Czech borderland. 173 students from the University of Silesia participated in the study. The participants completed the Perceived Stress Scale, the Kutcher Adolescent Depression Scale and the Multidimensional Inventory for Measuring Coping with Stress. The correlation analysis showed that strategies described as adaptive (e.g., active coping, positive reappraisal and development) are negatively related to the perceived stress and severity of depressive symptoms. In contrast, strategies that can be described as non-adaptive (e.g., disengagement, denial) presented opposite (i.e., positive) relationship effects with the perceived

stress and depressiveness. In the light of the obtained data, it seems that the repertoire of coping methods presented by individuals to deal with stress may be reflected in their perception of situations as aggravating and in their assessment of the risk of depression. Thus, future psychopedagogical interventions should focus on building personal resources by shaping adaptive (and minimizing those non-adaptive) coping strategies to improve mental health among borderland students.

Keywords: perceived stress, coping with stress, borderland, risk of depression, interculturality

*Translated by Karol Konaszewski, Łukasz Kwadrans, Jolanta Muszyńska,
Sebastian Binyamin Skalski-Bednarz and Janusz Surzykiewicz*

**FORUM PEDAGOGÓW
MIĘDZYKULTUROWYCH**



W poszukiwaniu modelu partycypacyjnego w edukacji międzykulturowej uczniów i uczennic ze zróżnicowanym kontekstem społeczno-kulturowym – doniesienie z badań

Streszczenie: Artykuł przedstawia wyniki badania jakościowego, opartego na metodologii humanizującej oraz podejściu transformacyjnym, które przeprowadzone zostało w przestrzeni wspólnych, międzykulturowych, partycypacyjnie zorientowanych działań uczniów i studentów oraz badaczek. Międzykulturowe działania i badania zostały zrealizowane w trzecim miesiącu wojny w Ukrainie jako odpowiedź na bieżące wyzwania, przed którymi stanęły polskie szkoły i polskie uniwersytety. Wyniki pochodzą z obserwacji uczestniczącej (3) oraz częściowo ustrukturyzowanych wywiadów (34) przeprowadzonych ze studentami pracującymi z uczniami polskimi i uczniami ukraińskimi metodą projektu w partycypacyjnym modelu L. Lundy w przestrzeni Uniwersytetu Warszawskiego. Analiza wyników przedstawia główne aspekty dotyczące rozumienia przez studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej pojęcia partycypacji w pracy z uczniami i uczennicami ze zróżnicowanym kontekstem społeczno-kulturowym w środowisku międzykulturowym. Badanie pokazało również, jak ważne jest włączanie w działanie i wspólne partycypowanie dzieci polskich oraz dzieci z doświadczeniem uchodźstwa i migracji, pozwalające budować bezpieczną przestrzeń werbalnej i pozawerbalnej (poprzez sztukę) komunikacji dzieci z dziećmi i dzieci z dorosłymi.

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, komunikacja międzykulturowa, badania w podejściu partycypacyjnym z dziećmi, model L. Lundy, metodologia humanizująca, partycypacja w edukacji międzykulturowej

Wprowadzenie

W artykule opisujemy międzykulturowy, zorientowany partycypacyjnie, skoncentrowany na dziecku i jego potencjale (Gilliam and Gulløv 2022) warsztat dla uczniów szkoły podstawowej zrealizowany w 2022 roku w przestrzeni uniwersytetu. Na podstawie wyników badania jakościowego, stanowiącego część tego warsztatu, wskazujemy, jak w ramach kształcenia przyszłych nauczycieli tego rodzaju działania mogą rozwijać kompetencje dotyczące pracy z grupą kulturowo zróżnicowaną oraz podejście partycypacyjne w edukacji i komunikacji międzykulturowej. U podstaw działań stoją pytania badawcze: „W jaki sposób przyszli nauczyciele poprzez praktykę mogą uczyć się o potrzebie partycypacji dzieci w edukacji międzykulturowej?” oraz „Jakie partycypacyjne projekty międzykulturowe można realizować z dorosłymi i dziećmi w grupie międzykulturowej w sytuacji wzmożonego wojną uchodźstwa i migracji?” Punktem odniesienia dla zaproponowanego wdrożenia jest metodologia humanizująca (Reyes et al., 2021), oparta na relacjach i podejściu transformacyjnym w edukacji (Martens, 2021). Transformacja jest możliwa, gdy dokonujemy refleksji i w relacjach podejmujemy działania (Freire, 1970), naszym celem jest więc nie tylko przedstawienie wyników badania, ale również dostarczenie teoretycznego wkładu w obszarze edukacji międzykulturowej (Cohen, Miller and Boivin, 2022).

Użyty w tekście termin „partycypacja” służy do opisu zróżnicowanych sytuacji i procesów dotyczących relacji w działaniach dorosłych i dzieci w danym społeczeństwie. Partycypacja dotyczy tu aktywności, w których nie tylko dorośli, ale również dzieci wyrażają swoje opinie oraz dzielą się doświadczeniami, a ich udział i głosy są ważne i brane pod uwagę. Partycypacja rozumiana jest również jako podejście stopniowo włączające dzieci w działania systemowe, które ich dotyczą. Są to na przykład działania w edukacji, w których dzieci uczestniczą jako współbadacze, eksperci bądź współorganizatorzy działań (Markowska-Manista, 2021). **Wśród wielu modeli partycypacji** angażujących dzieci i młodzież na różnych poziomach działania uwagę zwracają: „Drabina partycypacji” R. Harta (1992) oraz „Model partycypacji” L. Lundy (2007). Modele te umożliwiają wieloaspektowe zrozumienie partycypacji w symetrycznej relacji: dzieci–dorośli i podkreślają prawo dzieci do uczestnictwa w sprawach ich dotyczących w podejściu nieadultystycznym, uwzględniającym równoważnie głos i zaangażowanie dzieci oraz dorosłych. Jednocześnie zwracają uwagę na potrzebę zmiany myślenia o edukacji i wy-

chowaniu, dając przestrzeń do dekonstrukcji i dekolonizacji społecznych praktyk, w których uczestniczą dzieci (Markowska-Manista, 2020).

Nasze zainteresowanie partycypacją, która wyzwala potencjał transformacyjny poprzez działania w edukacji międzykulturowej, wiąże się ze wzrastającą liczbą dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa (Popyk, 2022) w polskich, do niedawna „monokulturowych” szkołach (Górak-Sosnowska i Markowska-Manista, 2022).

Kontekst i metodologia badań

Edukacja przedszkolna i szkolna jest istotnym momentem w społecznym rozwoju człowieka, ponieważ to właśnie w procesie socjalizacji wtórnej rozpoczyna się spostrzeganie i interpretowanie obcych wartości i wzorów z perspektywy swojej grupy (Nikitorowicz, 1994). W efekcie konfrontacji z rówieśnikami dziecko zauważa różnice dotyczące języka, wartości, zainteresowań czy postaw. Zauważa także innych, reprezentujących różne grupy społeczne. Aby było to możliwe, niezbędne jest przygotowanie nauczycieli do pracy z grupą wielokulturową. W szkole monokulturowej, w jakiej większość młodych ludzi funkcjonowała dotychczas, edukacja międzykulturowa była wyzwaniem (Górak-Sosnowska i Markowska-Manista, 2022). Obecnie, staje się koniecznością i warunkiem efektywnej pracy we wszystkich wymiarach kształcenia. Dlatego tak ważne jest, aby w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli tworzyć praktyczne sytuacje, w których mogą oni podejmować działania w grupie uczniów z kontekstem wielokulturowym i wielojęzycznym. W takich sytuacjach można mówić o edukacji międzykulturowej na dwóch poziomach: zarówno w odniesieniu do uczniów, jak i do studentów. Podejście partycypacyjne, w którym studenci dzielą inicjatywę i odpowiedzialność za przebieg przedsięwzięcia, wzmacnia efektywność wzajemnego oddziaływania.

Powyższe założenia stały się podstawą międzykulturowego działania, które w maju 2022 roku, a więc w trzecim miesiącu wojny w Ukrainie, odbyło się w przestrzeni Uniwersytetu Warszawskiego. W spotkaniu, do którego pretekstem stało się międzynarodowe przedsięwzięcie *International Expression of Kindness* objęte patronatem Uniwersytetu w Waszyngtonie¹, uczestniczyło

¹ Celem projektu „The International Expressions of Kindness: Multimedia Showcase” jest zachęcanie dzieci i młodzieży na całym świecie do krytycznej refleksji nad pojęciem „życzliwości” oraz do swobodnego formułowania własnych aktów życzliwości wobec innych, a co za tym idzie – lepsze zrozumienie sposobów pojmowania „życzliwości” przez dzieci w różnych grupach wiekowych (3–18 lat). Warsztat „The House of

150 polskich i ukraińskich uczniów z klas 1–3 ze szkoły podstawowej wraz z nauczycielami oraz grupa 37 studentów III roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Główne cele warsztatu obejmowały stworzenie przyjaznej przestrzeni motywującej dzieci do komunikacji i współpracy, a także działania w podejściu partycypacyjnym, a jednocześnie – poprzez włączenie studentów do organizacji działania – rozwijanie ich kompetencji dydaktycznych w zakresie edukacji międzykulturowej.

Związany z wojną w Ukrainie napływ uchodźców, w tym przede wszystkim kobiet z dziećmi, zmienił strukturę polskiej szkoły, wymuszając zarówno na nauczycielach, jak i uczniach – tak polskich, jak i ukraińskich – odnalezienie się w sytuacji, na którą żadna z grup nie była przygotowana. W tym kontekście jednym z istotnych celów warsztatu było zapewnienie dzieciom bezpiecznej przestrzeni, umożliwiającej im pracę wokół jednego z pojęć kluczowych dla procesu kształtowania się tożsamości, to jest pojęcia „domu” intuicyjnie rozumianego jako środowisko dobrze znane, oswojone, potwierdzające „względnie naturalną koncepcję świata” i stanowiącego dla niego główny punkt odniesienia oraz źródło wiedzy o świecie (Wójcikowska, 2012). Pomysł tematyki spotkania inspirowany był warsztatem „Dom rodzinny – dom sąsiedztwa”² i opierał się na eksploracji znaczeń i symboli związanych z domem – przestrzenią najbliższą w codziennym życiu, będącą jednocześnie źródłem tradycji i miejscem kształtowania tożsamości. Pojęcie „domu” rozumianego jako „dom zakorzeniony w terytorium”, to jest przestrzeń namacalna, prowadziło w trakcie trwania warsztatu do rozważań nad „domem zdeterializowanym”, to jest przestrzenią emocjonalną (Wójcikowska, 2012, s. 229), w której dzieci – zwłaszcza w sytuacji kryzysu – upatrują punktu odniesienia dla wewnętrznej spójności i poczucia bezpieczeństwa. W sytuacji wojny, której następstwem dla dzieci z Ukrainy stała się utrata domu w sensie symbolicznym, a często także fizycznym, dodatkowym wymiarem warsztatu stało się odtwarzanie i utrwalanie elementów codzienności, którą trzeba było porzucić.

Kindness” – realizowany jako odpowiedź na bieżące wyzwania, przed którymi stanęły polskie szkoły w pierwszych miesiącach wojny w Ukrainie – stanowił uzupełnienie tej inicjatywy, rozszerzając jej założenia o komponent działań z zakresu komunikacji międzykulturowej, ze szczególnym uwzględnieniem tematów wrażliwych oraz kwestii rozumienia i poczucia tożsamości przez dzieci biorące udział w projekcie. <https://express-kindness.org/> (15.12.2022).

² Część cyklu „Pamięć starowieku”, 1993–1995, Czyżewski, K. i inni, Sejny: Ośrodek Pogranicze – sztuk, kultur, narodów.

Istotnym założeniem warsztatu było pozostawienie uczniom pełnej swobody w doborze środków oraz sposobie indywidualnej ekspresji, a co za tym idzie – praca na ich indywidualnych refleksjach, doświadczeniach, wspomnieniach i skojarzeniach. W ten sposób udało się stworzyć wielowymiarowy spłot wątków, obejmujący opisy zdarzeń, przeżyć oraz relacje z przemyśleń uczniów (por. Konieczna, 2019, s. 77). W efekcie tak prowadzonych działań materialne efekty wspólnej pracy były bardzo zróżnicowane i złożyły się na nasyconą znaczeniami i symbolami makietę „Domu Życzliwości”. Efektem niematerialnym wspólnej pracy była integracja dzieci w różnym wieku, różnych narodowości i z różnymi doświadczeniami adaptacyjnymi. Każdą grupę wspierało 3–4 studentów, moderujących pracę. Przeszkolenie dotyczące pracy w podejściu partycypacyjnym pozwoliło studentom umiejętnie przekazywać inicjatywę dzieciom.

Po obserwacji uczestniczącej i zakończeniu działań z dziećmi studenci uczestniczyli w badaniu przeprowadzonym za pomocą wywiadu częściowo ustrukturyzowanego. Ich wypowiedzi zostały zakodowane literą S (student) i numerem porządkowym (1–34). Zaprezentowane niżej wyniki pochodzą z obserwacji uczestniczącej (3) oraz częściowo ustrukturyzowanych wywiadów (34), przeprowadzonych ze studentami pracującymi z uczniami polskimi i ukraińskimi metodą projektu w partycypacyjnym modelu Lundy.

Badanie realizowane podczas zajęć prowadzone było metodami jakościowymi, charakterystycznymi dla metodologii humanizującej w oparciu o Kodeks Etyki Pracownika Naukowego Uniwersytetu Warszawskiego, założenia etyczne z poszanowaniem autonomii i roli (sprawstwa) dzieci, ich praw do pełnej informacji o celach, przebiegu i przewidywanych rezultatach działań i wyrażenia na tej podstawie zgody na uczestnictwo (Alderson and Morrow, 2020).

Analiza

Analiza danych jakościowych przebiegała według następującej procedury: 1) analiza materiału z notatek obserwacyjnych i treści wywiadów po zakończonym warsztacie; 2) tworzenie i zastosowanie kodów; 3) analiza wybranych kodów pod kątem badanego tematu zaczerpniętego z obserwacji uczestniczącej; 4) analiza tematyczna.

W procesie analizy badawczej wyodrębniłyśmy cztery tematy, kluczowe dla zrozumienia partycypacji w edukacji międzykulturowej:

1. szczeble drabiny partycypacyjnej, na których realizowane były aktywności w grupie (ocena działań realizowanych przez dzieci);

2. relacje dorośli–dzieci we wspólnych działaniach (samoocena studentów);
3. współpraca i komunikacja międzykulturowa w grupie w oparciu o trzy kategorie istotne w relacji międzykulturowej: przestrzeń, słuchanie, szacunek (samoocena studentów);
4. dziecięca partycypacja, współpraca międzykulturowa i komunikacja międzykulturowa w grupie w oparciu o model Lundy (ocena działań realizowanych przez dzieci).

Wyniki

Analiza wyników badania pokazuje dwa poziomy oceny. Pierwszy dotyczy partycypacji i aktywności dzieci w ramach zajęć organizowanych przez studentów, drugi – aktywności samych studentów w ramach zadań przydzielonych przez organizatorów w oparciu o model drabiny Harta i model Lundy. W zakresie pierwszego poziomu oceny studentów były zróżnicowane – można podzielić je na dwie grupy, z których pierwsza sytuuje aktywności realizowane w grupie między 6. a 8. szczeblem drabiny Harta, druga – między 3. a 5. szczeblem.

Szczeble drabiny partycypacji Harta, na których realizowane były aktywności w grupie (ocena działań realizowanych przez dzieci)

Szczeble 6–8

Aktywności w naszej grupie [podkreśl. autorek, podobnie w kolejnych wypowiedziach] były powiązane z 6. szczeblem: miałyśmy zadanie do wykonania, które stanowiło wspólny cel, ale pozwalałyśmy dzieciom przejmować inicjatywę, przez co każda grupa realizowała go inaczej. [S15]

7–8. szczebel drabiny, ponieważ my – jako odpowiedzialne – tylko przedstawiałyśmy dzieciom temat, choć to też odbywało się z udziałem dzieci, które kierowały się własnymi skojarzeniami, o których opowiadały. Później miały dużą dowolność i mogły zdecydować, co i w jaki sposób wykonają. One podejmowały inicjatywę i ewentualnie prosiły nas o pomoc lub opinię, jeśli jej potrzebowały. [S33]

Szczeble 3–5

W naszej grupie aktywności były realizowane pomiędzy 3. a 4. szczeblem drabiny. Dzieci miały odgórnie przydzielone zadania, były poinformowane, co mają zrobić, ale nie mogły zmieniać zadań. [S11]

W grupie, w której pracowałam, aktywności były realizowane na szcze-

belku 5. My – prowadzące przejmowałyśmy inicjatywę i kierowałyśmy przebiegiem pracy, informowałyśmy dzieci, jaka będzie nasza kolejna aktywność, a dzieci – jeżeli tylko chciały – wykonywały te zadania. W trakcie działań byłyśmy otwarte na sugestie i pomysły. [S16]

Obserwacja zajęć oraz wypowiedzi studentów wskazały, że duży wpływ na powyższe oceny wydaje się mieć skład zespołu, w którym pracowali, prowadząc zajęcia z dziećmi. Większe znaczenie miał styl zarządzania czasem, zadaniami, grupą przez studentów niż instrukcja działania przygotowana przez organizatorów. Oceny, a więc także sposób zarządzania grupą, z pewnością w dużym stopniu wynikają ze schematów działania, do których przyzwyczajeni zostali studenci podczas własnej edukacji szkolnej i które przynależą do ich osobistych skryptów kulturowych (Stigler and Hiebert, 2009).

Szczeble drabiny partycypacji Harta, na których realizowane były działania studentów (samoocena)

Wśród sformułowanych w wywiadach ocen zrealizowanych działań wyróżnić należy te, które odnosiły się do współpracy pomiędzy inicjatorami działań (badaczkami) a ich realizatorami (studentami).

Szczebel 6.: na podstawie dostępnych materiałów projektowałyśmy i prowadziłyśmy zajęcia oraz wspólnie zdobywałyśmy wiedzę. [S18]

Aktywności na szczeblu 6., ponieważ inicjatywa warsztatów wyszła od dorosłych, ale decyzje, co do tego, jak powinna wyglądać praca na poszczególnych stanowiskach, podejmowałyśmy my [studentki] z dziećmi. Prowadzące dostały przestrzeń, aby uczniowie samu decydowali o poszczególnych elementach ich pracy. Staralam się, aby uczniowie mieli możliwość decydowania o tym, czy i kiedy chcą dokończyć pracę lub wybrać inne zadanie. [S32]

W tym przypadku działania w większości sytuowane były przez badanych na 6. szczeblu drabiny (*Inicjatywa dorosłych, decyzje podejmowane z młodzieżą*), co odpowiadało intencjom badaczek. Podejście, w którym idea działania pochodzi od dorosłych, ale młodzi są zaangażowani w każdy etap planowania i działania, ich zdanie jest brane pod uwagę i mogą podejmować ważne decyzje (Leśny, 2015), należy uznać za przygotowanie studentów do sytuacji, w których to oni staną się inicjatorami podobnych działań.

Współpraca i komunikacja międzykulturowa w oparciu o kategorie istotne w relacji międzykulturowej: przestrzeń, słuchanie, szacunek (samoocena)

W wywiadach wielu studentów deklarowało, że po raz pierwszy mieli okazję pracować w dużej i jednocześnie różnorodnej pod względem narodowości i języków grupie dzieci. Ich pozytywne doświadczenia dają szansę na zauważenie korzyści płynących z pracy w kulturowo zróżnicowanej grupie, w której posługiwanie się różnymi językami i różne doświadczenia kulturowe, narodowe czy indywidualne mogą stanowić o sile i potencjale twórczym zespołu.

Współpraca i komunikacja międzykulturowa odbywała się poprzez rozmowę. Uczniowie z zaciekawieniem i szacunkiem słuchali swoich wypowiedzi ma temat różnych zwyczajów panujących w ich domu i otoczeniu. [S32]

Dzieci słuchały się wzajemnie, uczyły się tych słów ze swoich języków, które były potrzebne do wykonania zadania. Wzajemnie się wspierały i sobie pomagały. Widoczny był szacunek dla odmienności – każdy rysunek był inny. [S22]

Omawianie przywołanych przez dzieci doświadczeń nawiązujących do różnych kultur i wyznań bardzo wzbogaciło naszą pracę. [S9]

W refleksji po warsztacie studenci zwrócili także uwagę na przełamywanie bariery językowej, która pojawiała się w grupie, zarówno przez samych uczniów, którzy – mimo trudności – byli gotowi do nawiązania kontaktu, jak i przez osoby prowadzące warsztat:

Dzieci ukraińskie współpracowały z polskimi, komunikując się z nimi trochę po polsku, a trochę po angielsku. [S3]

Początkowa komunikacja z uczniami z Ukrainy była utrudniona, ponieważ dzieci nie znały polskiego. Po pewnym czasie zauważyliśmy, że dzieci otwierają się i chętnie uczestniczą w działaniach. [S10]

Dzieci z Ukrainy miały przestrzeń na komunikację zarówno po polsku, jak i po ukraińsku. Staraliśmy się wytłumaczyć im różnymi sposobami, co mają robić w kolejnych aktywnościach, tak by mogły świadomie uczestniczyć w projekcie. [S2]

W podsumowaniu warsztatu także studenci zwrócili uwagę na satysfakcję, jaką odczuwali w tym momencie – nawet jeśli przed rozpoczęciem działania

sygnalizowali obawy związane z koniecznością porozumiewania się w obcych dla siebie językach.

Dziecięca partycypacja – współpraca międzykulturowa i komunikacja międzykulturowa w grupie w oparciu o model Lundy

W kolejnej części wywiadu, odnosząc się do modelu partycypacji Lundy, studenci oceniali, czy udało się go zastosować w realizacji projektu z dziećmi. Wymagało to analizy poszczególnych elementów wspólnego działania w odniesieniu do przestrzeni, głosu, publiczności, wpływu. Poniższe wypowiedzi ilustrują ich doświadczenia i wyniki tego partycypacyjnego procesu.

Udało się zastosować model Lundy, ponieważ uczniowie mieli podczas zajęć zapewnione bezpieczeństwo, a także możliwość podejmowania inicjatywy i prawo głosu. Prowadzący nie tylko słuchali dzieci, ale też starali się je „usłyszeć”, podążając za tym, jak one wyobrażają sobie dalszą aktywność. Prowadzący starali się oferować swoje wsparcie w razie problemów, jednocześnie starając się w pewien sposób nakierować aktywność uczniów, lecz bez możliwości decydowania. [S32]

Myślę, że tak:

- przestrzeń: dzieci mogły swobodnie wyrażać swoje opinie i pomysły. Nikt ich nie komentował. Wspólnie omawialiśmy pomysły – przestrzeń dawała nam dużo możliwości, aby rozmawiać w kręgu, pracować indywidualnie i całym zespołem;*
- głos: przy różnych formach aktywności, na każdym kroku, dzieci mogły zdecydować, czy chcą w nich uczestniczyć. Żadne z dzieci nie odmówiło, ale gdyby tak się stało, nie zmuszałybyśmy dziecka do konkretnej aktywności;*
- publiczność: uważnie słuchałyśmy pomysłów dzieci, starałyśmy się dbać o to, aby każdy miał możliwość wyrażenia swoich myśli, aby nikt nikomu nie przeszkadzał;*
- wpływ: dzieci mogły modyfikować zadania, jeśli chciały. Traktowałyśmy ich pomysły poważnie i zachęcałyśmy do wprowadzania zmian w życie. [S25]*

Pojawiły się również wypowiedzi podkreślające trudności i dylematy w realizacji działań partycypacyjnych z dziećmi w oparciu o model Lundy.

Podczas pracy plastycznej każdy robił tak, jak chciał, więc dzieci miały wpływ, ale nie zawsze słuchały się wzajemnie podczas podsumowania. [S14]

Staraliśmy się oddać jak najwięcej przestrzeni i inicjatywy dzieciom. Zajęcia były prowadzone zgodnie z planem, nie zostały wprowadzone żadne zmiany, ale też nie były one sugerowane przez dzieci. [S2]

Dzieci czasem były rozporoszone i nie udało się zrealizować wszystkich zadań tak, jak chcieliśmy. [S28]

Wspólna analiza przypadków, w których pojawiły się problemy z realizacją działań w podejściu partycypacyjnym, pozwoliła studentom zauważyć, że mogły one wynikać z przyzwyczajenia uczniów do takiego sposobu pracy, w którym rodzaj działań i sposób ich wykonania narzucony jest przez dorosłych, a prawo wyrażenia własnego zdania oraz wpływ na rzeczywistość, jeśli nawet pojawiają się w deklaracjach, w praktyce są jedynie pozorne. Jak wskazują J.W. Stigler i J. Hiebert, „aktywności kulturowe zachowania mają odzwierciedlenie w skryptach kulturowych – ogólnej wiedzy dotyczących danego wydarzenia, która tkwi w głowach uczestników. Te skrypty nie tylko kierują zachowaniem, mówią też uczestnikom danego wydarzenia, czego mogą się spodziewać” (2009, s. 2). Uczniowie przyzwyczajeni do tradycyjnego – transmisyjnego modelu nauczania, opartego na planowaniu i kontroli nauczyciela, w nowej dla siebie sytuacji mieli problemy z podejmowaniem inicjatywy i komunikacją prowadzącą do współpracy. To odkrycie stało się dla studentów źródłem refleksji na temat konsekwencji, z którą podejście partycypacyjne powinno być wdrażane i utrwalane w grupie.

Zakończenie

Poznanie kultury obcej jest działaniem dwukierunkowym – oddziaływaniem poznających i poznawanych, przy czym każda forma eksploracji obcych kultur jest także okazją do zgłębiania istoty kultury własnej (Korporowicz, 1997, ss. 70–71). Wzajemne poznanie możliwe jest dzięki właściwej komunikacji, która jest rodzajem wymiany – gotowością odpowiedzi na obecność innych (Tamże). Komunikowanie międzykulturowe będzie w tym przypadku „przekraczaniem granic własnej kultury, wychodzeniem na pogranicza, styki kulturowe po to, aby stawać się bogatszym wewnątrznie i świadomie orientować własną kulturę w takim kierunku, który umożliwi porównywanie i w efekcie doprowadzi do pluralizmu kulturowego” (Nikitorowicz, 1995,

s. 124). Wspólne działania dzieci i studentek uczestniczących w warsztacie miały umożliwić opisany wyżej dwukierunkowy „przepływ” – dla wszystkich uczestników stały się okazją do przywoływania analizy własnych przekonań i refleksji, konfrontowania ich w procesie wymiany z doświadczeniami innych oraz wskazywania podobieństw i różnic wynikających zarówno z uwarunkowań indywidualnych, jak i kulturowych oraz etnicznych. Tego rodzaju procesy porównań i identyfikacji w społecznej teorii tożsamości nazywane są samokategoryzacją: „Tożsamość jednostki to wiedza, że należy ona do określonej społeczności lub grupy oraz ogół odczuć i przekonań wynikających z tego faktu” (Jestal, 2001, s. 17). Warto zadać pytanie, czy działania podobne do opisanego wyżej warsztatu, realizowane systematycznie, sprawiają, że podstawową grupą społeczną – grupą odniesienia dla najmłodszych uczniów – będzie grupa wielonarodowa i wieloetniczna.

Badania w podejściu transformacyjnym za główny cel przyjmują poprawę istniejącej sytuacji w zakresie sprawiedliwości społecznej i praw człowieka. Przeprowadzone działania, a także ich ocena dokonana przez studentów prowadzących warsztat, wskazały, jak ważna jest potrzeba partycypacji w grupie kulturowo zróżnicowanej. Daje to przyszłym nauczycielom przestrzeń do postrzegania i włączania dzieci jako sprawczych agentów zmian społecznych, zdolnych do działania, uprawnionych do komunikowania na różne sposoby o swoich sprawach oraz oceny tego, jak są traktowani.

Postrzeganie nauczania jako aktywności kulturowej implikuje wniosek, że założenia tego procesu, które stanowią najbardziej powszechną praktykę działania szkoły, zwykle wydają się tak naturalne, że trudno wyobrazić sobie inne rozwiązania (por. Stigler i Hiebert, 2009). „Nauczyciele nie widzą żadnej alternatywy do tego, co robią w klasie, myśląc „Tak to już jest”. Nawet gdyby ktoś zapragnął zmiany, to rzeczy, które wydają się tak naturalne, są postrzegane jako niemożliwe do zmiany” (tamże, s. 8). Włączanie studentów – przyszłych nauczycieli – do opartych na podejściu partycypacyjnym działań w grupie uczniów ze zróżnicowanym kontekstem kulturowym, a także wspólna analiza tych działań, daje szansę na rozpoznanie skryptów, które funkcjonują w szkole, oraz zauważenie, że nie są one jedynym rozwiązaniem. Wybór podejścia partycypacyjnego umożliwia efektywne działania w ramach edukacji międzykulturowej opartej na wzajemnym szacunku i prowadzącej do integracji w wielokulturowym społeczeństwie, jakim właśnie się stajemy.

Bibliografia

- Alderson, P. and Morrow, V. 2020. *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. London: Sage.
- Boyden, J. and Ennew, J. red. 1997. *Children in Focus – A Manual for Participatory Research with Children*. Stockholm: Rädde Barnen.
- CohenMiller, A. i Boivin, N. 2022. *Questions in qualitative social justice research in multicultural contexts*. London & New York: Routledge.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed* (MB Ramos, Trans.). New York: Continuum.
- Gilliam, L. and Gulløv, E. 2022. Children as potential – a window to cultural ideals, anxieties and conflicts. *Children's Geographie*. **20** (3), ss. 311–323.
- Górak-Sosnowska, K. and Markowska-Manista, U. 2022. Living up to the intercultural education in a monocultural school. The case of Poland. *Edukacja Międzykulturowa*. **4** (19), ss. 139–152.
- Hart, R. 1992. *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. Florencja: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Jestal, J. 2001. *Tożsamość narodowa Polaków*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Konieczna, A. 2019. „Nasza klasa”. *Społeczne zachowania przestrzenne i reguły dystansu w społeczności klas szkolnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Konwencja o prawach dziecka* (1989). ONZ, Dz.U. z 23 grudnia 1991 r. Nr 120, poz. 526.
- Korporowicz, L. 1997. Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji. W: Kempny, M., Kapciak, A. i Łodziński, S. red. *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa: Oficyna Naukowa, ss. 64–72.
- Leśny, A. 2015. *Model "drabiny" Rogera A. Harta*. <http://alesny.pl/model-drabiny-rogera-a-harta/>.
- Lundy, L. 2007. 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*. **33** (6), ss. 927–942.
- Lundy, L., McEvoy, L. and Byrne, B. 2011. Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early education & development*. **22** (5), ss. 714–736.
- Markowska-Manista, U. 2020. O potrzebie dekolonizacji współczesnych badań nad dzieciństwem i prawami dziecka w krajach Globalnego Południa

- i Globalnej Północy. Rozważania wstępne. *Przegląd Krytyczny*. 2 (1), ss. 9–20.
- Markowska-Manista, U. 2021. Research “about” and “with” children from diverse cultural backgrounds in Poland—dilemmas and ethical challenges. *Edukacja Międzykulturowa*. 14 (1), ss. 233–244.
- Mertens, D.M. 2021. Transformative Research Methods to Increase Social Impact for Vulnerable Groups and Cultural Minorities. *International Journal of Qualitative Methods*. 20, 16094069211051563.
- Nikitorowicz, J. 1994. Pluralizm i tożsamość kulturowa w nowym wymiarze edukacji równoległej. W: Trempała, E. red. *Edukacja nieszkolna (równoległa) w warunkach przemian w Polsce*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Nowicka, E. i Bilewicz, A. red. 2012. *Pamięć utraconych ojczyzn*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Popyk, A. 2022. Polska szkoła oczami dzieci – migrantów. Od akceptacji do socjalizacji. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny* (Online First) DOI: 10.4467/25444972SMPP.22.007.15707.
- Reyes, C.C., Haines, S.J. and Clark, K. 2021. *Humanizing methodologies in educational research: Centering non-dominant communities*. Teachers College Press.
- Stigler, J.W. and Hiebert, J. 2009. Closing the Teaching Gap. *Phi Delta Kappan*. 91 (3), ss. 32–37.
- Woroniczka, G. 1997. Aspekty antropologicznego opisu wielokulturowości. W: Kempny, M., Kapciak A. i Łodziński S. red. *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa: Oficyna Naukowa, ss. 73–82.
- Wójcikowska, K. 2012. Czy na pewno powrót do domu? W: Nowicka, E. i Bilewicz, A. *Pamięć utraconych ojczyzn*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

In search of a participatory model in the intercultural education of students from diverse socio-cultural backgrounds – a research report

Abstract: This article presents the results of a qualitative study based on the humanizing methodology and a transformative approach, conducted in a space of collaborative intercultural, participatory activities of children and university students, as well as female researchers. The intercultural activities and research were

implemented in the third month of the war in Ukraine as a response to current challenges faced by Polish schools and universities. The results are obtained from participant observation (3) and semi-structured interviews (34) conducted with university students working with Polish and Ukrainian pupils, using the project method based on L. Lundy's participation model in the space of the University of Warsaw. The analysis of the results presents the main aspects of how preschool and early childhood education students understand participation in their work with children from diverse sociocultural backgrounds. The study also showed how important it is to include Polish children and children with refugee and migration experience in the activities and joint participation, which allows one to build a safe space for verbal and non-verbal communication (through art) of children with children and adults.

Keywords: intercultural communication, intercultural education, research with children through a participatory approach, L. Lundy's model, humanizing methodology, participation in intercultural education

*Translated by Urszula Markowska-Manista,
Joanna Dobkowska and Maria Balkan*



Szkoła różnorodna kulturowo w Polsce. Doświadczenia bydgoskich nauczycieli w pierwszym okresie wojny w Ukrainie

Streszczenie: W artykule zostały opisane doświadczenia bydgoskich nauczycieli pracujących w szkołach różnorodnych kulturowo w pierwszym okresie wojny w Ukrainie (od 24 lutego do 22 kwietnia 2022 roku). Jego podstawę stanowi analiza wypowiedzi uczestników konferencji „Ukraiński uczeń w polskim systemie edukacji. Jak pomóc nauczycielom tworzyć wielokulturowe środowisko uczenia się?” zorganizowanej w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego (UKW), przez Katedrę Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji UKW oraz Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy. Dotyczą one doświadczeń z pracy w instytucjach edukacyjnych i opiekuńczo-wychowawczych 80 nauczycieli z bydgoskich szkół różnego stopnia oraz pracowników naukowych, doktorantów i studentów UKW. Artykuł stanowi przyczynek do metodycznego nurtu pedagogiki międzykulturowej. Zawiera praktyczne wskazówki dotyczące pracy nauczycieli w klasach różnorodnych kulturowo, opracowane na podstawie aktualnych wypowiedzi osób opiekujących się uchodźcami z Ukrainy. Na podstawie analizy wypowiedzi nauczycieli, na potrzeby artykułu zostało opracowane zestawienie wątków tematycznych dotyczących ich trudności w pracy w szkołach różnorodnych kulturowo. Wprawdzie nawiązują one wyłącznie do sytuacji w szkołach bydgoskich, lecz porównując je z podobnymi wypowiedziami zamieszczanymi wówczas między innymi w grupach dyskusyjnych dla nauczycieli i forach internetowych, można założyć występowanie w nich tożsamyh wątków, a wskazówki metodyczne polecić nauczycielom pracującym w szkołach różnorodnych kulturowo w innych miejscowościach.

Słowa kluczowe: szkoła, nauczyciel, wojna, edukacja międzykulturowa, pedagogika międzykulturowa

W polskiej szkole? Normalnie. Nie znam nikogo. Nauczycielka, którą zatrudnili, jest ze Lwowa i mówi po ukraińsku. A ja jestem rosyjskojęzyczny. Ukraiński rozumiem, ale nie mówię dobrze. Jest duże boisko, do futbolu i koszykówki. Będę mógł chodzić grać. Mama nie zauważyła, że zamiast książek spakowałem w domu buty do piłki, bo miałem nowe. Tata mi kupił, jak u niego byłem, zanim wybuchła wojna. Więc je mam. Najlepsze
Andriej, 14 lat (2022)

Różnorodność kulturowa szkoły to dynamiczny proces obecności w jej środowisku osób funkcjonujących w rozmaitych kulturach związanych z zakorzenieniem narodowym i etnicznym, wiekiem, płcią, statusem społecznym, stanem zdrowia itp.

Wskutek ataku armii rosyjskiej na Ukrainę i kryzysu humanitarnego przejawiającego się między innymi falą uchodźców współczesna szkoła w Polsce doświadcza różnorodności kulturowej szczególnie intensywnie. Masowe wejście do systemu oświaty nowych uczniów z mimowolnym doświadczeniem migracyjnym to wyzwanie na lata, które w środowiskach poszczególnych szkół będzie ewoluować w zależności od liczby i zróżnicowania uczniów, efektywności przyjętych rozwiązań oraz radzenia sobie z następstwami kontaktów międzykulturowych przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Nastawienie na rozwiązywanie bieżących problemów z uchodźcami nie znaczy, że w różnorodnym kulturowo szkolnictwie przestały występować problemy międzykulturowe, które już wcześniej były przyczyną napięć i przedmiotem troski.

Celem tego artykułu jest przedstawienie doświadczeń bydgoskich nauczycieli w pierwszym okresie wojny w Ukrainie. Jego podstawę stanowi analiza źródeł wtórnych (Rubacha, 2008, ss. 157–164), a dokładnie stenogramu zawierającego wypowiedzi uczestników konferencji „Ukraiński uczeń w polskim systemie edukacji. Jak pomóc nauczycielom tworzyć wielokulturowe środowisko uczenia się?”, zorganizowanej 22 kwietnia 2022 roku w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego (UKW), przez Katedrę Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji UKW oraz Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy. Wzięło w niej udział 80 nauczycieli z bydgoskich szkół różnego stopnia oraz pracownicy naukowcy, doktoranci i studenci UKW. Dzielili się doświadczeniami z pracy w instytucjach oświatowych i opiekuńczo-wychowawczych w pierwszych dwóch miesiącach od wybuchu wojny

w Ukrainie. Za mające szczególną wartość poznawczą uznałem wypowiedzi zgromadzone podczas sesji dyskusyjnej „World Cafe: Doświadczenie edukacji z dziećmi/uczniami z Ukrainy – „tu i teraz”: trudności, dylematy, sposoby radzenia”. W artykule przytaczam fragmenty moim zdaniem najbardziej interesujące w odniesieniu do metodyki pracy szkoły różnorodnej kulturowo. Uczestnicy dyskusji świadomi swoich funkcji w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i roli podczas konferencji, nie ujawniali swych personaliów, dlatego cytowane wypowiedzi zostały potraktowane jako opinie wygłoszone w sferze publicznej i nie zawierają ich danych osobowych. Na podstawie analizy wypowiedzi opracowałem na potrzeby artykułu zestawienie wątków tematycznych dotyczących trudności pracy nauczycieli w szkołach różnorodnych kulturowo. Wprawdzie nawiązują one wyłącznie do sytuacji w szkołach bydgoskich, lecz porównując je z podobnymi wypowiedziami zamieszczanymi wówczas między innymi w grupach dyskusyjnych dla nauczycieli i forach internetowych, można założyć występowanie w nich tożsamych wątków.

Przedstawiane wypowiedzi i komentarze je uzupełniające poprzedzam odesłaniami do współczesnych publikacji dotyczących emigracji i uchodźstwa dzieci oraz ich problemów edukacyjnych w krajach przyjmujących. Przytoczona jako motto artykułu wypowiedź ucznia ukraińskiego została zaczerpnięta z fanpage’a „Nie dla chaosu w szkole” zawierającego między innymi dostępne publicznie opinie uchodźców oznaczone ich imionami i informacją o wieku. Wypowiedź ta została przytoczona podczas wprowadzenia do wspomnianej konferencji i została uznana przez jej uczestników za typową opinię wyrażaną przez uczniów-uchodźców także w ich środowiskach.

* * *

W raporcie o sytuacji uchodźców z Ukrainy w największych polskich miastach w kwietniu 2022 roku, Paweł Cywiński i Marcin Wojdat (2022, s. 11) zauważyli: *24 lutego Rosja brutalnie zaatakowała Ukrainę. Od tego momentu – jak podaje Wysoki Komisarz Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców – prawie 5 milionów osób uciekło z Ukrainy do sąsiednich krajów. Spośród nich najwięcej zdecydowało się przyjechać do Polski. Z danych Straży Granicznej wiemy, że prawie 3 miliony osób przekroczyło ukraińsko-polską granicę. (...) Napływ uchodźców z Ukrainy sprawił, że populacja Polski po raz pierwszy w dziejach osiągnęła ponad 40 milionów osób.* Według Unii Metropolii Polskich w Polsce mieszkało wówczas prawie 3,2 mln obywateli Ukrainy – większość w największych miastach (Lemaniak, 2022, s. 11). Zdaniem Mirosława Skórki przewodniczącego Związku Ukraińców w Polsce, na po-

czątku kwietnia 2022 roku na terenie Polski przebywało około 740 tys. dzieci z Ukrainy, z których do polskich szkół uczęszczało około 153 tys. Sytuacja była szczególnie dynamiczna, ponieważ w ciągu tygodnia do systemu oświaty trafiało nawet 30 tys. dzieci-uchodźców. Część z nich korzystała jednocześnie z ukraińskich lekcji zdalnych, a wiele w ogóle nie uczestniczyło w obowiązkowej edukacji (JULL, 2022, s. 9). Na około 10 tys. ukraińskich uchodźców przebywających w Bydgoszczy i najbliższej okolicy w kwietniu 2022 roku około 2 tys. dzieci uczyło się w bydgoskich szkołach (Więclawski, 2022, s. 8).

Przebieg i następstwa kryzysów humanitarnych w perspektywie kraju i poszczególnych regionów bywają przedmiotem analiz organizacji pozarządowych, a w przygotowanych przez nie raportach znajdują się wątki międzykulturowe (Cywiński i Wojdat, 2022; Di Maggio, Jacyna, Kolasiński, Kotrych, Owczarek, Pujszo, Stolarski, Stysło, Witkowska i Żurawska, marzec 2022; Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”, kwiecień 2022). Interdyscyplinarne opracowania naukowe o integracji uchodźców niejednokrotnie stają się podręcznikami wykorzystywanymi na zajęciach w szkołach oraz podstawą dyskusji w debatach publicznych (Ząbek, 2002; Ząbek i Łodziński, 2008). Stanowią również fundament projektów edukacyjnych realizowanych w przestrzeni publicznej oraz instytucjonalnych działań na rzecz uchodźców związanych między innymi z udzielaniem im wsparcia w poszukiwaniu zatrudnienia (Białek, Kowalska, Kownacka i Piegat-Kaczmarzyk, 2008; Cieślikowska, 2016; Czerniejewska, Main, 2008; Czerniejewski, Kubiak, Malczewska i Szczepanik, 2001; Dąbrowa i Markowska-Manista, 2011; Koszewska, 2001; Kozakoszczak, 2015).

Doświadczenia nauczycieli, uczniów-migrantów i ich rodziców związane z realizacją obowiązku szkolnego w krajach przyjmujących są szczególnie cenne dla pedagogów międzykulturowych zainteresowanych okolicznościami obecności cudzoziemców w szkołach (Januszewska i Manista, 2017; Kłorek i Kubin, 2015; Grudzińska i Kubin, 2012; Lachowicz, 2015). Wiele współczesnych publikacji na ten temat opartych jest na doświadczeniach z wcześniejszymi kryzysami uchodźczymi, które doprowadziły do licznych przemian w narodowych systemach oświaty – na przykład w Grecji (Foulidi, Papakitsos and Alexaki, 2020, pp. 265–273; Konstantinos and Paidia, 2020, pp. 81–109; Palaiologou, Fountoulaki and Liantou, 2019, pp. 165–197). Ukazują się również szczególnie cenne opracowania o edukacji migrantów w ujęciu porównawczym (Crul, Lelie, Biner, Bunar, Keskiner, Kokkali, Schneider and Shuayb, 2019, pp. 1–20; Guo-Brennan and Guo-Brennan, 2019, pp. 73–93; Shuayb and Maurice Crul, 2020, pp. 3–8; Volante, Klinger and Bilgili, 2018). Gromadzenie opinii, wspomnień i bieżących relacji nauczycieli radzących so-

bie z różnorodnością kulturową szkół wydaje się niezbędne z uwagi na stale rosnące zapotrzebowanie na opracowania metodyczne. Kryzysy uchodźcze będące konsekwencją działań wojennych, nędzy i kataklizmów prowadzą i będą prowadzić do nowych zjawisk w systemach oświaty krajów przyjmujących. Tym bardziej warto wsłuchiwać się nawet w pojedyncze głosy osób, które na co dzień rozwiązują związane z tym problemy.

Przedstawione poniżej wypowiedzi zostały zanotowane podczas publicznej dyskusji, której celem było wskazanie trudności w codziennej pracy w szkole oraz wspólne poszukiwanie sposobów im zaradzenia. Większość dyskutujących nie podawała danych osobowych ani szczegółowych informacji o swym doświadczeniu zawodowym czy warunkach pracy. Dlatego też przytaczając wypowiedzi, nie różnicuję ich autorów ze względu na płeć, wiek, zajmowane stanowisko, nie wskazuję szkół, w których pracują. Wypowiedzi opatrzone dopowiedzeniami można traktować wyłącznie jako wstępne przesłanki do pogłębionych badań naukowych, na których podstawie nie da się określić skali i warunków występowania zjawisk nawet w przybliżonej perspektywie. Mamy więc raczej do czynienia z epizodycznym obrazem szkolnej rzeczywistości w podobnych miejscach w wyjątkowym czasie.

Oto wybrane wypowiedzi uczestników wspomnianej dyskusji, dotyczące najczęściej wskazywanych doświadczeń. Zestawienie zawiera obszar tematyczny, fragment wypowiedzi oraz jej dookreślenie:

Trudności w komunikacji. (*U nas są teraz uczniowie mówiący po ukraińsku i rosyjsku, a większość nauczycieli młoda i zwykle tylko coś dukają po angielsku. Rozchwytywana jest pani woźna, która za komuny uczyła się rosyjskiego i pomaga nam teraz w rozmowach z uczniami*). Uczniowie-uchodźcy mimo pochodzenia z tego samego kraju mówią różnymi językami (oprócz ukraińskiego i rosyjskiego wskazywano też ich gwary i dialekty oraz języki mniejszości narodowych w Ukrainie – na przykład Romów). Nie każdy uchodźca z Ukrainy musi wszak być Ukraińcem. Nieliczni posługują się językiem angielskim, nawet lepiej niż ich rówieśnicy z Polski. W przypadku złożonego problemu niezbędna jest pomoc tłumacza, który jest szczególnie mile widziany na początku pracy z dzieckiem-migrantem, aby przekazać mu najistotniejsze informacje i uzgodnić zasady współpracy z nauczycielem. Pomocni bywają dorośli krewni i opiekunowie uczniów-uchodźców, którzy zwykle komunikują się po rosyjsku i w sytuacjach krytycznych mogą pomóc tłumaczyć.

Obcojęzyczne imiona i nazwiska. (*Mnóstwo czasu poświęcałam na notowanie i uczenie się ich nazwisk, a później na pomaganie im w wypełnianiu*

niu urzędowych druków. Do tej pory nie wiem, czy dobrze to zrobiłam i gdy przyjdzie klasyfikacja to czy ktoś nie będzie musiał poprawiać zaświadczeń). Codzienne trudności związane z zapisywaniem, wymawianiem i zapamiętaniem danych osobowych występują nie tylko w bieżącej komunikacji, ale jako kłopotliwe są postrzegane we wszelkich sprawach administracyjnych. Nawet w fonetycznej transkrypcji stosuje się różne wersje (na przykład w paszportach angielską, a w sferze potocznej polską), co dla uchodźców jest dodatkową traumą, ponieważ nie dość, że są w obcym kraju, to jeszcze niekiedy nie są w stanie rozpoznać w komunikacji własnych imion.

Nuda i zniechęcenie. (Z początku było fajnie, bo taka egzotyka na lekcjach była nawet ciekawa, no i wszyscy żyliśmy wiadomościami z Ukrainy. Ale po trzech-czterech dniach uczniowie z Ukrainy po prostu zaczęli się nudzić, no bo ile można rysować i słuchać, jeśli się przeważnie nie rozumie. Musieliśmy organizować im zajęcia po lekcjach, żeby dopowiadać różne rzeczy, ale jak długo można pracować na takim wolontariacie?). Wskutek braku wspólnego języka porozumienia najczęściej proponowaną uczniom-uchodźcom formą pracy było rysowanie. Jako uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, znudzeni zaczęli nie lubić polskiej szkoły i niezbędne okazały się dodatkowe zajęcia integracyjne z rówieśnikami, osvajanie ze środowiskiem przyjmującym oraz stwarzanie okazji do porozumiewania się. Nauczyciele sygnalizowali jednak brak rozwiązań systemowych w tym względzie i między innymi brak środków finansowych w szkołach na nadgodziny.

Różne skale ocen. (Ręce mi zupełnie opadły, jak oddałam im prace plastyczne z ocenami. Rysunki były ładne, więc postawiłam sporo piątek i szóstek. Niektórych chciałam też na zachętę dowartościować, więc były wysokie stopnie, a oni w płacz. Dopiero mi powiedzieli, że to u nich kiepskie oceny i musieliśmy wyjaśnić nieporozumienie). W ukraińskim systemie oświaty obowiązuje skala ocen od 1 do 12, przy czym ocena 5–6 uważana jest za przeciętną. Szczególnie najmłodszy uczniowie ukraińskiego pochodzenia wymagają wytłumaczenia im polskiej skali ocen.

Używanie smartfonów. (W naszej szkole jest zakaz używania telefonów komórkowych na lekcjach. Uczniowie zostawiają je w pudełku przy wejściu do klasy. Kiedy pojawili się Ukraińcy i każdy miał smartfona, żeby korzystać z translatorów, to zbuntowali mi się polscy uczniowie. No bo wiadomo, jak to dzieci. Niby korzysta tylko z tłumacza, ale to do niego ktoś zadzwoni albo jakiś filmik sobie uruchomi. Normalnie masakra i dąsy!). Pozwolenie uczniom-uchodźcom na korzystanie ze smartfonów podczas lekcji w niektórych szkołach stało się pierwszą przyczyną większego konfliktu z uczniami

polskimi, którzy poczuli się dyskryminowani, mimo wytłumaczenia im potrzeby takiego rozwiązania.

Różnice poziomu wiedzy i umiejętności rówieśników. (*W mojej klasie polskim dzieciom szczęki poopadały, gdy okazało się, że kilku Ukraińców jest od nich o wiele lepszych z matematyki i angielskiego. Na szczęście świetnie się dogadali, a wiem od syna, że teraz nawet proszą Ukraińców, by im pomagali z zadaniami domowymi. I tak pewnie nam urosnie w klasach nowa elita intelektualistów. No i bardzo dobrze, bo to jest bardzo motywujące. Oby tylko nie wyjechali przed egzaminem ósmoklasistów*). Różnice poziomów nauczania rówieśników wynikają nie tylko z różnych założeń systemów oświaty w Polsce i Ukrainie (różna liczba godzin na poszczególnych etapach kształcenia), ale wiążą się także z osobistymi historiami uczniów. Szczególnie ci pochodzący z dużych miast i uczący się w Ukrainie w szkołach prywatnych wykazują z niektórych przedmiotów wyższy poziom od polskich rówieśników.

Zasłóści historyczne i niespójność treści podręczników. (*Jak ja się bałam, kiedy ktoś wspominał na zajęciach o Chmielnickim i Kozakach! Oglądali w weekend w telewizji „Ogniem i mieczem”, a przecież tam się zabijają nawzajem Ukraińcy i Polacy. Jeszcze mi ktoś Wołyń przypomni, to wtedy już zupełnie nie będę wiedzieć jak do tego podejść. No bo co ja im tam mogę wytłumaczyć na krótkiej lekcji, jak oni wiedzą swoje, bo już się w szkole i rodzinie nasłuchali inaczej*). Indywidualne opinie oraz postawy nauczycieli i uczniów oparte na pamięci zbiorowej środowisk, z których się wywodzą, mogą być problematyczne w przypadku różnic w opisie i interpretacji faktów oraz biografii postaci historycznych. Brak podręczników zawierających treści wypracowane przez tak zwane wspólne komisje historyczne może prowadzić do napięć i konfliktów w klasach zróżnicowanych narodowościowo.

Szok kulturowy oraz brak zaufania do szkoły i nauczycieli. (*Brat mi opowiadał, jak przyszła do niego matka jego ucznia i na siłę chciała mu wciśnąć pół litra, a gdy nie przyjął, to zaczęła rozpinać koszulę. Nie mogłam uwierzyć w coś takiego, ale wytłumaczyli mu później, że u nich na wsi na Ukrainie, żeby dziecko w szkole nie miało kłopotów, to muszą dać w łapę nauczycielom i dyrektorowi. A co taka dziewczyna z Ukrainy ma dać tutaj, skoro uciekła z domu z dzieckiem i jedną walizką? No to chciała mu dać to, co miała. Ja to rozumiem, ale do tej pory nie mogę się otrząsnąć. U nas chyba w średniowieczu tak się robiło*). Niektórzy uchodźcy w krajach pochodzenia doświadczali korupcji i trudno im uwierzyć, że szkoła i nauczyciele w polskim systemie oświaty nie wymagają tego rodzaju zachowań. Zdarza się, że rodzice i opiekunowie dzieci uchodźców przeżywają traumę, ponieważ

chcieliby im zapewnić jak najlepszą edukację, a nie posiadają nic, co miałoby wartość jako łapówka dla nauczyciela.

Konflikty etniczne. *(A ja to mało zawału nie dostałam, jak mi się dwóch romskich uczniów z Ukrainy zaczęło bić. Jeden to nawet miał nóż w plecaku, bo się okazało, że jego rodzina nienawidzi innej romskiej rodziny. A ich przydzielili do tego samego ośrodka dla uchodźców u harcerzy, a dzieciaki wolontariuszka przyprowadziła do szkoły, żeby za dnia miały opiekę. Jak usadziliśmy ich obok siebie w ławce, to mało się nie pozabijali. Nie chcieliśmy wzywać policji, bo jeszcze by ktoś powiedział, że prześladowujemy uchodźców, ale problem był. Na szczęście już później nie przychodzili na lekcje).* Bywa, że uczniowie-uchodźcy przenoszą do polskiej szkoły napięcia i konflikty własnych środowisk, z których polscy nauczyciele nie zdają sobie sprawy i nie potrafią im przeciwdziałać.

Trauma i stres pourazowy. *(Już na pierwszej lekcji w drugiej klasie mieliśmy kłopot. Do grupy dołączyły dwie dziewczynki spod Kijowa, które z mamami cztery dni jechały do Polski. Na Ukrainie przeżyły bombardowania i gdy coś stuknęło za oknem, to jak na komendę obie weszły pod ławkę. Jedna zsiusiła się ze strachu i mieliśmy kłopot ze znalezieniem na szybko suchej bielizny. Na szczęście klasa była raczej zdziwiona zajściem i nikt się nie śmiał, ale słyszałam, że w innej klasie takie dziecko z traumą jeszcze zostało wysmiane przez kolegów).* Nauczyciele muszą się liczyć z uwarunkowanymi traumą wojenną i stresem pourazowym zachowaniami uczniów, takimi jak gwałtowne i niekontrolowane odruchy wskutek hałasu (chowanie się pod ławkę, ucieczki, płacz, moczenie się itp.). Tylko nieliczni brali udział w kursach na temat radzenia sobie w takich sytuacjach i obecnie zgłaszają potrzebę przygotowania ich do pracy z uczniami z tego rodzaju trudnościami.

Poczucie mimowolnego uwikłania w rozgrywki polityczne. *(Jedna z moich uczennic ma rodzinę przy granicy z Białorusią, a tam polska Straż Graniczna wypycha uchodźców za druty do lasu, a mieszkańcy okolicy na nielegalu im pomagają. O tym się rozmawia i każdego normalnego to bulwersuje, bo przecież tam cierpią niewinni ludzie. Co ja mam mówić uczniom, że są uchodźcy lepszego i gorszego sortu? Przecież jak mnie wizytatorka w raporcie podsumuje, to mogą mnie zawiesić i mogą zapomnieć o staraniach o dyplomowanego.)* Nauczyciele są uwikłani w rozgrywki polityczne oraz następstwa propagandy dotyczącej uchodźców. W przypadku dyskusji w klasach z uczniami odczuwają dyskomfort związany nie tylko z poczuciem niesprawiedliwości dotyczącym różnego traktowania uchodźców, ale także skłonność do autocenzury w związku ze świadomością upolitycznienia nadzoru szkolnego.

Brak przygotowania nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej. *(Dopiero teraz wyszło, jak fatalnie przygotowano nas na studiach do edukacji międzykulturowej. Mieliliśmy chyba kilkanaście godzin wykładów na ten temat i egzamin, na który wkuwaliśmy jakieś definicje pogranicza międzykulturowego, których dzisiaj nawet nie pamiętam. Nikt nie uczył nas co robić w takiej sytuacji jak teraz i gdzie szukać tłumaczy, asystentów kulturowych, psychologów, którzy nam dzieciaki przygotowują do kontaktu z polską grupą. Ja chyba jakaś nienormalna jestem, że wymagam, aby takie rzeczy były na studiach. Ale jak rozmawialiśmy w pokoju nauczycielskim, to nikt nie miał odpowiednich zajęć na studiach i tylko niektórzy coś tam liznęli na kursach dokształcających w ODN-ie).* Dyskutujący nauczyciele podkreślali nieadekwatność zajęć z edukacji międzykulturowej na studiach pedagogicznych z wyzwaniem, które przyniosła obecna sytuacja. Ich zdaniem o wiele bardziej przydatne byłyby na przykład warsztaty z komunikacji międzykulturowej i psychologii, podczas których mogliby przećwiczyć kłopotliwe sytuacje. Większość deklarowała też bardzo niski poziom zajęć z języka obcego podczas studiów.

Praca w szkole różnorodnej kulturowo wymaga aktywnego uwzględniania założeń (idei) edukacji międzykulturowej, antydyskryminacyjnej i równościowej. Każda szkoła, klasa, uczeń, nauczyciel są odmienni i w związku z tym trudno jest rozpatrywać okoliczności ich aktywności w klasie na tle systemu oświaty z reguły opartego na uogólnieniach. Zauważyłem, że wszystkie opisywane przez dyskutujących zjawiska traktowane były jako przeszkody (trudności, kłopoty, problemy) zakłócające dotychczasowy przedwojenny rytm pracy szkoły. Żaden z dyskutujących nie wskazał pozytywnych stron gwałtownego pogłębienia się różnorodności kulturowej swojej szkoły. Źródła przeszkód można postrzegać jako systemowe (związane z narzuconymi przez ministerstwo i kuratoria wytycznymi), instytucjonalne (wynikające z rozwiązań przyjętych w danej placówce, uzależnionych od jej położenia i specyfiki środowiska) oraz indywidualne, to jest wiążące się z osobistymi doświadczeniami, postawami, poziomem zaangażowania (emocjonalnego, ekonomicznego, czasowego itp.) w pracę w szkole. Dyskutujący nauczyciele dostrzegli zupełny brak przygotowania systemu, instytucji i osób do radzenia sobie z nowymi zjawiskami – podobnie jak w czasie pandemii, skutek czego najczęściej byli zdani na improwizowanie oraz rozwiązywanie problemów niekiedy na zasadzie działań antysystemowych, bo czekanie na wytyczne „z góry” trwa, a potrzeby klasy szkolnej należy zaspokajać natychmiast.

W procesie różnorodności kulturowej celem działań szkoły jest społeczno-kulturowa integracja Innych i Obcych obecnych w jej środowisku,

to jest oparte na dialogu i realizacji wspólnych celów działanie zmierzające do poprawy jakości życia. Opóźnień polskiego systemu oświaty w zakresie przygotowania nauczycieli do edukacji międzykulturowej nie da się nadrobić z dnia na dzień, szczególnie jeśli kolejne reformy systemu oświaty są niespójne i u ich podstaw nie spoczywa idea przemian rozpisanych na dziesięciolecia, nawiązująca do następstw globalizacji – szczególnie tych dotyczących różnorodności kulturowej.

Paradoksalnie sytuacja w wielu polskich szkołach zaistniała wskutek kryzysu uchodźczego po wybuchu wojny w Ukrainie, zmobilizowała kadre do poszukiwania współpracowników, którzy pomogliby rozwiązywać bieżące problemy. Dzięki temu wielu nauczycieli po raz pierwszy skorzystało z pomocy asystentów międzykulturowych pracujących w organizacjach pozarządowych, mediatorów, tłumaczy, urzędników instytucji samorządowych i innych osób, które na co dzień w mniejszym lub większym zakresie zajmują się różnorodnością kulturową. Być może więc współpraca ta przyczyni się do zaistnienia nowej, wspólnototwórczej jakości pracy szkół oraz zainspiruje osoby odpowiadające za przygotowanie programów kształcenia nauczycieli i systemu doksztalcania w zakresie opisanych tu okoliczności.

Bibliografia

- Andrzej, 14 lat. 2022. <https://www.facebook.com/NIEdlchaosuwszkole/photos/a.609982312498625/2131543197009188/> (12.04.2022).
- Białek, K., Kowalska, A., Kownacka, E. i Piegat-Kaczmarzyk, M. 2008. *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Międzynarodowe Centrum Adaptacji Zawodowej.
- Cieślukowska, D. 2016. *Jak rozmawiać o uchodźcach? Przewodnik dla nauczycieli i scenariusz dwóch lekcji*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacja Centrum im. Profesora Bronisława Geremka.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J. and Shuayb, M. 2019. How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*. 7, pp. 1–20.
- Cywiński, P. i Wojdat, M. 2022. *Miejska gościnność: wielki wzrost, wyzwania i szanse. Raport o uchodźcach z Ukrainy w największych polskich miastach*. Gdańsk: Centrum Analiz i Badań, Unia Metropolii Polskich im. Pawła Adamowicza, s. 11.

- Czerniejewska, I. i Main, I. red. 2008. *Uchodźcy: teoria i praktyka*. Poznań: Stowarzyszenie „Jeden Świat”.
- Czerniejewski, M., Kubiak, I., Malczewska, M. i Szczepanik, W. 2001. *Uchodźcy. Materiał pomocniczy dla prowadzących zajęcia na temat uchodźców*. Stowarzyszenie Poznań „Jeden Świat”.
- Dąbrowa, E. i Markowska-Manista, U. red. 2011. *Praca z uczniem cudzoziemskim. Pakiet szkoleniowy dla studentów kierunków pedagogicznych*. Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy.
- Di Maggio, A., Jacyna, M., Kolański, T., Kotrych, Z., Owczarek, A., Pujszo, P., Stolarski, P., Stysło, M., Witkowska, J. i Żurawska, W. marzec 2022. *Rekomendacje systemowe dotyczące integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy*. b.m.: Transatlantic Future Leaders Forum.
- Foulidi, X., Papakitsos, E.C. and Alexaki, N. 2020. Existing Policies For The Education Of Refugees In Greece. *IJSSHE-International Journal of Social Sciences, Humanities and Education*. **4**, pp. 265–273.
- Grudzińska, A. i Kubin, K. red. 2012. *Szkoła wielokulturowa. Organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Guo-Brennan, L. i Guo-Brennan, M. 2019. *Building Welcoming and Inclusive Schools for Immigrant and Refugee Students: Policy, Framework and Promising Praxis*. W: Arar, E., Brooks, J.S., Bogotch, I. red. *Education, Immigration and Migration: Policy, Leadership and Praxis for a Changing World*. Bingley, UK: Emerald Publishing, pp. 73–93.
- Januszewska, E. i Manista, U. 2017. *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- JULL, 2022. Chrystyna, nie Khrystyna. *Polityka*. **16**, s. 9.
- Klorek, N. i Kubin, K. red. 2015. *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Konstantinos, T. i Paidá, S. 2020. Refugee Education Coordinators in the Greek Educational System: Their Role as Mediators in Refugee Camps. *International Journal of Modern Education Studies*. **2**, pp. 81–109.
- Koszevska, K. red. 2001. *Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Kozakoszczak, A. 2015. *Asystentka międzykulturowa / asystent międzykulturowy w szkole – doświadczenia, wnioski, rekomendacje*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

- Lachowicz, B. red. 2015. *Uczniowie z różnych kultur w szkole*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Lemaniak, L. 2022. W Polsce mieszka 41 mln osób. *Gazeta Pomorska*. 97, s. 11.
- Palaiologou, N., Fountoulaki, G. and Lontou, M. 2019. *Refugee Education in Greece: Challenges, Needs, and Priorities in Non-Formal Settings – An Intercultural Approach*. W: Peleg, S. red. *Intercultural and Interfaith Dialogues for Global Peacebuilding and Stability*. Hershey, Pa: IGI Global Publisher of Timely Knowledge, pp. 165–197.
- Rubacha, K. 2008. Metodologia badań nad edukacją. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, ss. 157–164.
- Shuayb, M. and Maurice Crul, M. 2020. Reflection on the Education of Refugee Children: Beyond Reification and Emergency. *Refuge. Canada's Journal on Refugees*. 2, pp. 3–8.
- Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”. kwiecień 2022. *Zachowajmy solidarność z uchodźcami. Raport*. Warszawa Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”.
- Volante, L., Klinger, D. and Bilgili, O. red. 2018. *Immigrant Student Achievement and Education Policy. Cross-Cultural Approaches*. Cham, Springer International Publishing AG.
- Więclawski, J. 2022. Zamiast jednego punktu pomocy uchodźcom – kilka. *Gazeta Pomorska*. 91, s. 8.
- Ząbek, M. red. 2002. *Między piekłem a rajem. Problemy adaptacji kulturowej uchodźców i imigrantów w Polsce*. Warszawa: Trio, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Wydziału Historycznego UW.
- Ząbek, M. i Łodziński, S. 2008. *Przekraczający granice. Uchodźcy w Polsce – próba spojrzenia antropologicznego*. Warszawa: Polska Akcja Humanitarna i Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej.

A culturally diverse school in Poland. Experiences of Bydgoszcz teachers in the first period of the war in Ukraine

Abstract: The article describes the experiences of Bydgoszcz teachers working in culturally diverse schools in the first period of the war in Ukraine (from February 24 to April 22, 2022). The basis of the article is the analysis of the statements provided by the participants of the conference “A Ukrainian student in the Polish education system. How to help teachers create a multicultural learning environment?” organized at the Kazimierz Wielki University, by its Department of Didac-

tics and Studies on Culture of Education and the Kuyavian-Pomeranian Centre for Teacher Education in Bydgoszcz. The statements presented in the article concern the experience of eighty teachers from Bydgoszcz schools of various levels as well as academics, doctoral students and students working in educational institutions. The article is a contribution to the methodical trend of intercultural pedagogy. It contains practical tips on the work of teachers in culturally diverse classes, developed on the basis of current statements provided by people taking care of refugees from Ukraine.

Keywords: school, teacher, war, intercultural education, intercultural pedagogy

Translated by Jacek Malak



Wyzwanie – możliwości – powiązania – wymiary uczestnictwa rodziców w przestrzeni szkolnej z uwzględnieniem kontekstu zróżnicowania kulturowego

*Nauczyciel zorientowany na postępy swoich uczniów pracuje (...)
zawsze w otwarciu na środowisko, z którego oni pochodzą (...), jego specyfikę*
(Mendel, 2021)

Streszczenie: Szkoła jest instytucją postrzeganą przez pryzmat jej otwartości na związki z otoczeniem, z jej partnerami, w tym z rodzicami swych uczniów, często również odmiennych kulturowo. Postulowanym rodzajem powiązań między szkołą i rodziną jest partycypacja w działaniach. Wobec tego przedmiotem podjętych rozważań – wartościowym ze względów praktycznych, organizacyjnych – są determinanty zaangażowania rodziców w życie szkoły, ujęte w sposób uporządkowany dzięki uwzględnieniu trzech wymiarów z teorii trójkąta uczestnictwa, którymi są wyzwanie (sprawy ważne, korzystne), możliwości (predyspozycje własne i okoliczności sprzyjające sprostaniu wyzwaniu), powiązanie (zapewnione wsparcie). Stanowią punkt wyjścia w myśleniu o promowaniu, wspieraniu uczestnictwa rodziców we wspólnych działaniach podejmowanych z nauczycielami w przestrzeni szkoły, klasy szkolnej, z uwzględnieniem sytuacji zróżnicowanej kulturowo społeczności rodzicielskiej. Pozwalają dostrzec znaczenie świadomie inicjowanego i podtrzymanego współdziałania tych podmiotów w zadaniach dostosowanych pod względem zasobów i możliwości, z poparciem dla inicjatyw własnych, z przyzwoleniem na uczestnictwo usankcjonowane regulacjami prawnymi. Ponadto spojrzenie na zaangażowanie rodziców w życie szkoły przez pryzmat tych wymiarów uczestnictwa można potraktować jako zaakcentowanie wątku wpisującego się w myślenie o „szkole jako przestrzeni uznania”.

Słowa kluczowe: zróżnicowanie kulturowe, wymiary uczestnictwa społecznego, uwarunkowania zaangażowania rodziców w życiu szkoły, współdziałanie rodziców i nauczycieli, wielokulturowość podmiotów edukacyjnych

Wprowadzenie

Nauczyciel, przynależąc do rzeczywistości oświatowej, wyróżniając się przygotowaniem merytorycznym i metodycznym, ma predyspozycje do kreowania tej rzeczywistości, do wdrażania „w coraz większej skali, zadania kształtowania współzależnej egzystencji społecznej” (Białek, Jarmuż i Ośko, 2015, s. 56), co powiązane jest z tym, że w procesie edukacji dzieci i młodzieży nie pozostaje osamotniony i może/powinien odpowiednio rozpoznać intencje, zamiar, udział w nim innych – nauczycieli współorganizujących ten proces oraz rodziców swych uczniów. Uważam, iż realizacja przywołanego zadania może oscylować z jednej strony wokół przyjęcia i odczuwania obecności odmiennych kulturowo uczniów i ich rodziców w przestrzeni klasy/szkoły, różniących się coraz częściej między sobą pod względem miejsca pochodzenia (kontekst geograficzny różnic kulturowych, kultur narodowych) i odznaczających się różnorodnością narodowościową, wyznaniową oraz odmiennością języka czy systemu wartości, a z drugiej – wokół tworzenia optymalnych warunków do podejmowania przez rodziców i nauczycieli wspólnych aktywności na rzecz rozwoju dziecka. Wówczas nauczyciel może zorientować się, iż w szkole funkcjonuje „dziecko konkretnych rodziców (...), wniosło do niej sprawy specyficzne dla (...) mikrowspólnot, może przez to wzbogacić jednostkowe tożsamości oraz instytucjonalną tożsamość szkoły, samo także przyjmując wpływ kultur, o które w niej się ociera” (Mendel, 2007, s. 57–58) szczególnie, gdy „procesy migracyjne sprawiają (...), że nawet w środowiskach postrzeganych dotąd jako wyjątkowo kulturowo jednorodne, pojawiają się osoby, których punktem tożsamościowego odniesienia są inne niż autochtoniczne grupy” (Sobecki, 2010, s. 98). Charakter interakcji pomiędzy podmiotami życia szkolnego i pojawiające się działania powinny być wówczas związane z „rozpoznawaniem i przekazywaniem sobie zasobów tkwiących w każdej z kultur jako ich skumulowanego dziedzictwa, następnie wymianą umiejętności i uzdolnień, a więc kompetencji, w dynamicznym procesie przekazu i poszukiwaniu interaktywnych form koegzystencji” (Korporowicz, 2011, s. 146).

Orientacja na współlucie nauczycieli i rodziców, przyjmujące postać interaktywną – umożliwiającą czynne uczestnictwo oraz wzajemne oddziaływanie – otwiera przestrzeń dla społeczności funkcjonującej na zasadzie wzajemności, dla ujawniania i zużytkowania „zasobów tkwiących po obu stronach, (...) wyzwolenie z kręgów wzajemnych animozji, przejście od rosz-

zeniowego oczekiwania do efektywnego działania” (Krajewska, 2012, s. 17) i stanowi podłoże, na którym może intensyfikować się dalsza współpraca. Relacje – oparte na współudziale, współdziałaniu – to poprawny wychowawczo rodzaj powiązań między domem rodzinnym i szkołą, wobec których przeciwstawna pozostaje inercja (bierność, obojętność, ignorancja, brak pozytywnego odzewu ze strony rodziców) oraz opozycyjne nastawienie rodziców do szkoły, stanowiące przeszkodę w nawiązaniu wzajemnego dialogu wychowawczego (Kawula, 1996, ss. 152–153). Uwzględniając te przejawy braku zaangażowania się rodziców w życie szkoły i jednocześnie dostrzegając potencjał rodziców, ich moc sprawczą oraz potrzebę wyzwania i wzmacniania ich świadomej aktywności, przyjmuję za zasadne – z perspektywy praktyki edukacyjnej – dokonanie uporządkowanego zestawienia determinantów współdziałania rodziców z kadrami pedagogicznymi. Pomocne okazują się wówczas wymiary partycypacji – *wyzwanie, możliwości, powiązania* – zaczerpnięte z teorii trójkąta uczestnictwa (Brzezińska-Hubert i Olszówka, 2007, s. 19). Stanowią one postulowany i racjonalny punkt wyjścia w myśleniu o promowaniu, wspieraniu zaangażowania rodziców (w tym przedstawicieli kultur innych niż dominująca kultura narodowa danego państwa) w życie szkoły oraz pomagają uzasadnić konieczność przeorganizowania przestrzeni współdziałania i wzajemnego funkcjonowania rodziców, kadry pedagogicznej.

Teoria trójkąta uczestnictwa systematyzująca wymiary zaangażowania rodziców w obszar codzienności szkolnej

Wewnątrzszkolny udział rodziców w działaniach z nauczycielami przybiera wymiar partycypacji społecznej, czyli uczestnictwa w pracach podejmowanych przez zespół osób, włączenia się w sprawy zbiorowości z wartościowym zaangażowaniem (zobowiązaniem się do czegoś, podjęciem się jakiegoś zadania, wciągnięciem się w coś) oraz ze świadomością, że podejmowane prace przynoszą oczekiwane rezultaty dla wszystkich zainteresowanych (Krajewska, 2012, s. 13). Wiąże się z podjęciem aktywności w otoczeniu przez poszczególne jednostki (wchodzenie w relacje i współdziałanie z innymi) oraz jako przejaw wspólnej aktywności zorientowanej w stronę innych ludzi (kierowanie wzajemnym oddziaływaniem jednostek, zbiorowości w danym środowisku) lub ich wytwory, a także zwróconej w stronę organizacji pracy w środowisku i jego użytkowania (Wiszejko-Wierzbicka, 2010, s. 10). Wyeksponowane zostaje współuczestnictwo podmiotów w budowaniu społeczności konstruującej i projektującej realia maksymalizujące możliwości

całościowego rozwoju wychowanków. Jednakże ważny jest namysł nad uwarunkowaniami skłaniającymi rodziców do wspólnych działań z nauczycielami i w odniesieniu do spraw o charakterze edukacyjnym. Przydatnych wskazań dostarcza partycypacyjny model działania zgodny z teorią trójkąta uczestnictwa, która narzuca zachowanie równowagi pomiędzy elementami zaangażowania: *wyzwaniem, możliwościami, powiązaniem*.

Wyzwanie jako impuls do uczestnictwa umiejscowione zostało w centralnym położeniu (górnym wierzchołku trójkąta równobocznego), określającym jego doniosłość i pierwszeństwo względem pozostałych. Obejmuje ono wszystkie te sprawy, które jednostka traktuje jako atrakcyjne, użyteczne, wartościowe, którym chce się poświęcić. Uczestnictwo wymaga zaakceptowania urzeczywistnienia potrzeby dokonania czegoś. Aktywizacja człowieka w danym kierunku, jego zgoda na zaistnienie stanu rzeczy zależna jest od tego, czy ów kierunek i stan rzeczy jest oceniany jako korzystny.

Jednostka musi mieć poczucie sprostania wyzwaniu przy uwzględnieniu swych możliwości, czyli wiedzy, nabytych doświadczeń, umiejętności, zainteresowań oraz sprzyjających okoliczności. Poprzez pryzmat swych możliwości ma ona okazję ocenić wyzwanie jako prawdopodobne do zrealizowania. Brak wykorzystania możliwości człowieka może wzmacniać jego frustrację, podczas gdy zakończona sukcesem realizacja działań dostosowanych do jego możliwości stanowi dodatkowy bodziec do poszerzania zakresu zaangażowania.

Ostatni z wymiarów uczestnictwa to powiązania, sprowadzające się do wsparcia ze strony innych osób czy instytucji, które pomagają zrozumieć intencję podejmowanych wspólnie działań, poznanie strategii, tworzy podłoże do wymiany uzasadnień, wyjaśnień oraz wzajemnej inspiracji. W regulacji i intensywności działań człowieka znaczenie ma jakość relacji międzyludzkich, wzajemna życzliwość oraz wyrażanie pod jego adresem aprobaty, docenienia, co wzmacnia jego wewnętrzną satysfakcję z bycia potrzebnym.

Spojrzenie na uczestnictwo rodziców w życiu szkoły przez pryzmat wyzwania

Gotowość podmiotów do uczestnictwa we wspólnych działaniach powiązana jest z przyświecającym im jednakowo ważnym celem, „jaki stanowi (...) dobro dziecka (...) – jego edukacyjny i życiowy sukces” (Mendel, 2007, s. 7). Z perspektywy rodziców głównym wyzwaniem będzie podejmowanie wspólnych zadań z troską o „jego życie, zdrowie, rozwój, wychowanie, normalne funkcjonowanie” (Krajewska, 2012, s. 19), urzeczywistnianie jego potencji-

łu, zainteresowań, zdolności. Każdorazowo to dziecko-uczeń, zwłaszcza jego stan, potrzeby, sytuacja, różnicuje owo wyzwanie (tabela 1).

Tabela 1. Determinanty stymulujące/hamujące ucznia w realizacji dążeń i zadań edukacyjnych

Wewnętrzne	Zewnętrzne
– indywidualne możliwości wynikające z ogólnego rozwoju dziecka, uzdolnień, niepełnosprawności, choroby przewlekłej, zaburzeń i deficytów w rozwoju (Olechowska, 2016, s. 40)	– kompetencje nauczycielskie (w tym umiejętność pracy z uczniami odmiennymi kulturowo), kompetencje społeczne rówieśników, poziom integracji między nimi; – sytuacja rodzinna – sytuacja bytowa dziecka i jego rodziny, typ rodziny; – sytuacje kryzysowe lub traumatyczne; – status ucznia i jego rodziny – uczeń z rodzin migrujących, „czasowo przebywających w naszym kraju czy mających niejednakowy status (uchodźcy, osoby ubiegającej się o status uchodźcy, objętej ochroną uzupełniającą, osoby z pobytem tolerowanym)” (Olechowska, 2016, s. 266), uczeń reemigrant, uczeń przynależący do mniejszości narodowej, grupy etnicznej, czy społeczności posługującej się językiem regionalnym, uczeń z rodzin binacjonalnych „tworzonych przez obywateli i obywatelki Polski wraz z osobami o innych narodowościach” (Sowa-Behtane, 2016, s. 8), – różnice kulturowe – poziom znajomości języka kraju goszczącego (języka polskiego), postrzeganie edukacji (systemu edukacji) w różnych kulturach, znaczenie pojęcia dobrego uczeń (Białek, Jarmuż i Ośko, 2015, s. 13).

Źródło: Opracowanie własne.

Charakter zaangażowania się rodzica w sprawę dziecka będzie oscylował między wspólnym działaniem z kadrą pedagogiczną w celu określenia sposobów wspierania ucznia w podtrzymywaniu optymalnego stanu jego postępów w nauce/w wychowaniu a współudziałem w niwelowaniu, hamowaniu czynników zakłócających uczenie się, potęgujących trudności wychowawcze, czy planowaniu i zastosowaniu działań naprawczych. Podjęcie tych obustronnych przedsięwzięć stanowi też oczekiwany kierunek działań szkoły, ujęty w regulacjach prawnych odnoszących się do wspólnych obszarów aktywności rodziców i nauczycieli „w tym znaczeniu, że konkretni nauczyciele uczą konkretne dziecko konkretnych rodziców” (Krajewska, 2012, s. 15). Wychodząc naprzeciw prawom i obowiązkom rodziców¹ (*Europejska karta...*), strategiczny jest zapis dotyczący zaangażowania rodziców i nauczycieli w działania szkoły w zakresie wymagania *Rodzice są partnerami szkoły lub placówki* (*Rozporządzenie*

¹ Prawo rodziców do uznania ich jako „pierwszych nauczycieli” swych dzieci, prawo dostępu do systemu edukacji dla dzieci z uwzględnieniem ich potrzeb, możliwości, osiągnięć oraz dostępu do informacji o instytucjach oświatowych, które dotyczą ich dzieci. Obowiązkiem rodziców jest ich partnerskie zaangażowanie się w nauczanie swych dzieci w szkole oraz przekazywanie informacji dotyczących możliwości osiągnięcia wspólnych – domu i szkoły – celów edukacyjnych.

dzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 roku, wymaganie 6) w celu wspomaganie przez szkołę rozwoju uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji (*Rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 roku*, wymaganie 5). Zatem ważną płaszczyznę aktywności stanowi współdziałanie dydaktyczno-wychowawcze, czyli wymiana informacji „o postępach i trudnościach w nauce i zachowaniu ucznia oraz szczególnych uzdolnieniach ucznia” (*Ustawa o systemie oświaty*, art. 44b, ust. 5.5), o realizacji wymagań edukacyjnych, warunkach ich oceniania (*Ustawa o systemie oświaty*, art. 44b, ust. 8), a także uzgodnienia z rodzicami migrującymi, czy przynależącymi do mniejszości narodowej lub grupy etnicznej w sprawie organizacji dla ich dziecka nauki języka, historii i kultury pochodzenia i dodatkowej bezpłatnej nauki języka polskiego oraz dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania organizowanych przez organ prowadzący szkołę (*Ustawa o systemie oświaty* art. 13, ust. 1–4; *Rozporządzenie MEN z dnia 23 sierpnia 2017 roku* § 17, ust. 1–3; § 18, ust. 1–3; § 20, ust. 1–3). Równie istotne jest współdziałanie w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, polegające na zaangażowaniu się we wspomaganie w rozwoju dzieci z deficytami/dysfunkcjami, czy z zaburzeniami funkcjonowania psychosomatycznego spowodowanymi stresem akulturacyjnym, uwzględniając obserwację, dzielenie się uwagami, poradami, uzgadnianie kierunku i zakresu działań edukacyjnych, korekcyjnych (*Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku*).

Kolejne obowiązki rodziców – zapewnienie czasu, uwagi dzieciom i ich szkole, dążenie do wzajemnego poznawania się rodziców i doskonalenia swych umiejętności edukacyjnych (*Europejska karta...*) – przypisują rangę organizacji współdziałania:

- rodziców w obrębie grupy uczniów i z ich rodzicami – włączaniu (się) rodzica do udziału w zajęciach dydaktycznych jako ich obserwator, współorganizator (angażujący się w aranżację zajęć, w przygotowanie materiałów), dopuszczaniu go do opieki nad uczniami podczas imprez, uroczystości klasowych, czy działań związanych z podnoszeniem kultury pedagogicznej (udziału w szkoleniach/warsztatach, organizacji i/lub prowadzeniu prelekcji/warsztatów jako ekspert z zakresu danej dziedziny, pozyskiwaniu specjalistów);
- instytucjonalnego – umożliwiając rodzicom zaangażowanie się w podejmowanie decyzji w sprawach szkoły (pozyskiwanie środków, uchwalanie programu wychowawczo-profilaktycznego), konsultowanie problemów, opiniowanie szkolnych dokumentów, wyrażanie sugestii na temat funkcjonowania szkoły (*Rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia*

2017 roku, wymaganie 6), między innymi w ramach powołanych rad rodziców (*Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* Art. 84, ust. 1–7).

Wyzwanie do uczestnictwa rodziców w życiu szkoły powinno też być ujmowane przy uwzględnieniu przesłanek wynikających z uregulowań prawnych. Zatem pożądane jest przyjęcie przez kadre pedagogiczną i kierowanie się zasadą uzasadnionego przekazu rodzicom potrzebnych informacji na temat przywołanych założeń, praw i obowiązków, określenia obszarów – powiązanych z własnym dzieckiem, a także zagwarantowanych ustawowo – w których mogą działać, co konkretnie robić. Wskazując rodzicowi perspektywy współuczestnictwa, przestrzenie do próbowania, promuje się *parent involvement* (Kwaterna, 2018, s. 156), czyli wysyła się do niego komunikat, że szkoła oczekuje jego obecności w roli współuczestnika i jednocześnie stwarza się mu okazję rozważenia wyjścia naprzeciw jej propozycjom i podjęcia się realizacji zadań.

Wymaga to systematyczności w aktualizacji (pozostawieniu, modyfikacji, uzupełnianiu) wykazu zakresów angażowania rodziców w życie klasy/szkoły i informacji na ich temat, biorąc pod uwagę wyniki ewaluacji, podejmowane inicjatywy we współpracy z interesariuszami zewnętrznymi, zmiany w prawie oświatowym czy zmiany w składzie grupy rodziców. Ma miejsce naturalne wycofywanie się rodziców z przestrzeni szkoły (dziecko kończy edukację) oraz pojawiają się nowi, których dziecko rozpoczyna edukację, a wśród nich rodzice uczniów odmiennych kulturowo przynależący do tej samej grupy etnicznej, narodowej, co wcześniej/aktualnie uczęszczający do niej rówieśnicy lub reprezentujący inną grupę. W takiej sytuacji warto rozważyć, które dane poddać weryfikacji i uporządkować, poprawić, ale też czy nie skorzystać ze wsparcia organizacyjnego i językowego rodziców przynależących do tej samej grupy narodowej, etnicznej, co nowi rodzice. Stały kontakt z rdzennymi reprezentantami własnej kultury może pomóc nowym rodzicom w adaptacji, w przełamywaniu skrępowania utrudniającego nawiązanie relacji z nauczycielem czy innymi rodzicami.

Niezbędnym krokiem podjętym przez kadre pedagogiczną musi być dostosowanie do rodziców form przekazu treści o możliwych do włączenia się obszarach aktywności. Powinni oni mieć do nich bieżący, łatwy dostęp, aby w dogodnym dla siebie czasie móc dogłębnie przeanalizować wątki, które zostały uznane przez nich za ważne, atrakcyjne. Z racji funkcjonowania klas wielokulturowych odpowiednio pod tym względem będą przetłumaczone na właściwy język wiadomości zamieszczone na tablicy ogłoszeń w szkole/klasie szkolnej, a zwłaszcza udostępnione w formie broszury przekazanej

rodzicowi czy na stronie internetowej placówki oraz zestawione w dzienniku elektronicznym, do którego każdy rodzic ma kod dostępu. Dodatkowy atut mają wiadomości w formie komunikatu MY (wyrażone w 1. osobie liczby mnogiej), konkretyzujące, że informujemy się nawzajem, razem uzgadniamy, planujemy, podejmujemy zadania, decydujemy o sprawach, co też sygnalizuje rodzicom, że poszczególne ścieżki działań będą podejmowane z uwzględnieniem ich sugestii, i uświadamia im, że ponoszą oni odpowiedzialność za decyzje dotyczące swych dzieci. Dla ogółu rodziców potrzebna jest znajomość reguł uczestniczenia przedstawicieli kultur innych niż dominująca kultura narodowa w przestrzeni szkoły, orientacja w przysługującej im pomocy w niwelowaniu niepokoju i barier oraz podtrzymywaniu tożsamości kulturowej, a także ważne są informacje argumentujące oraz wskazujące na korzyści, jakie uczniowie i ich rodzice mogą odnieść z faktu uczenia się w klasie/szkole wielokulturowej, zważywszy na prawo rodziców do zapewnienia wychowania dzieci w duchu tolerancji i zrozumienia dla innych (*Europejska karta...*). Tym samym uwaga społeczności szkolnej zostaje skierowana na różnice między osobami „jako na takie, które teraz mogą przyczynić się do rozwoju i doskonalenia ogółu (Olechowska, 2016, s. 306), co nawiązuje do idei zarządzania różnorodnością w szkole, czyli do podejmowania działań w tej placówce zmierzających „do uwzględniania i optymalnego wykorzystania różnorodności wszystkich uczestników procesu edukacji” (Olechowska, 2016, s. 306).

Spojrzenie na uczestnictwo rodziców w przestrzeni szkolnej przez pryzmat *możliwości*

Wyjście od wyzwań to otwarcie przestrzeni szkolnej dla rodziców-partnerów, którzy wychodząc od spraw dotyczących dziecka, uświadamiają sobie, że ich zaangażowanie może ewoluować w kierunku szerszego pola aktywności szkolnych, przy czym wybór, charakter i częstotliwość partycypacji będzie zależeć od ich:

- możliwości osobistych – zasobu wiedzy (specjalizacji w zakresie dyscypliny naukowej, stopnia znajomości polskiej rzeczywistości instytucjonalnej, zakresu wiedzy rodzica o kraju goszczącym, jego kulturze); skali posiadanych umiejętności życiowych (podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów, poziomu kompetencji językowych, radzenia sobie z emocjami, stresem, identyfikacji mocnych i słabych stron); wykształcenia i kwalifikacji zawodowych; stanu zdrowia; zainteresowań; własnych doświadczeń (sposobności/jej braku odwołania się do

własnych doświadczeń z nauki w polskiej szkole), ale także poczucia tożsamości kulturowej rodzica – przyjęcia przez niego postawy akceptującej obie kultury i oba języki, czy też odsunięcia na dalszy plan jednej z nich i preferowania tylko wybranej, co może rzutować na jego samopoczucie i odnalezienie się w przestrzeni polskiej placówki edukacyjnej oraz otwarte bądź dezaprobujące podejście do współudziału w przedsięwzięciach;

- możliwości uwarunkowanych czynnikami zewnętrznymi – dyspozycyjności/ograniczeń czasowych; obowiązków zawodowych; sytuacji rodzinnej (samotne rodzicielstwo, rodzina wielodzietna, rodzina z członkiem przewlekle chorym, co wiąże się z zapewnieniem opieki dziecku/dzieciom w czasie zaangażowania się rodzica w szkole); dopuszczalnej elastyczności w wyborze form kontaktu rodzica z nauczycielem; rozpatrywania charakteru zaangażowania się rodzica przez pryzmat wymiarów kultury, na przykład częsta obecność w szkole ojca, a nie matki może być podyktowana jego wyraźnie zaznaczoną decyzywnością lub wynika z powinności mężczyzny w kulturach kobiecych, sprowadzającej się do czynnego udziału w wychowaniu dziecka.

Zasadą, którą powinien się tutaj kierować nauczyciel – jako najbliższa osoba w otoczeniu ucznia i rodzica – jest zasada uważności polegająca na uruchomieniu trybu ciekawości (Boszczyk, 2020, s. 122), przydatnego we wspólnym skoncentrowaniu się na tym co tu i teraz, poszukując odpowiedzi na pytania o sprawy ważne dla rodziców, dążąc do zrozumienia, jaki jest ich świat wartości i przekonań, co stoi za ich zachowaniem oraz stwarzając okazję do uchwylenia zasobów rodziców, co będzie owocowało przejęciem przez nich odpowiedzialności za włączenie się (lub nie) we wspólne działania. Wartościowe pod tym względem jest zastosowanie rozmowy, dyskusji (w obecności asystenta międzykulturowego, jeśli sytuacja tego wymaga), metody sondażu oraz umożliwienie im udziału w zajęciach warsztatowych – w ramach dni otwartych, dni adaptacyjnych, zbiorowych spotkań z rodzicami – z zastosowaniem aktywizujących metod i technik (*metody open space, graffiti, world cafe, jigsaw puzzles, techniki kuli śniegowej* itp.), które pozwalają rodzicowi:

- zwerbalizować drzemiący w nich potencjał najpierw w ramach małych zespołów (przełamując onieśmielenie), a następnie podjąć refleksję nad własną motywacją, emocjami, zaangażowaniem;
- poznać zainteresowania, umiejętności innych rodziców (na podstawie mapy ich wyjątkowych cech) i umacniać się wzajemnie w przekonaniu, że w określonym obszarze aktywności są kompetentni;

- wychodzić z inicjatywą rozwiązań konsultowanych, proponowanych i zaakceptowanych przez szkołę do wdrożenia w różnych obszarach jej działalności – *parent engagement* (Kwaterna, 2018, s. 156);
- skonfrontować swe właściwości z konkretną do odegrania rolę w przestrzeni szkoły: *agenta zmiany* (pomaga, tworzy rozwiązania i oddziałuje na innych w celu wspierania pozytywnych zmian w obszarze edukacyjnym), *komunikatora* (koordynuje kontakty telefoniczne, wpisy na grupie utworzonej w serwisie społecznościowym, rozpowszechnia wiadomości), *korepetytora* (lubi pomagać w edukacji uczniów), *koordynatora* (organizatora zbiórek funduszy oraz imprez klasowych/szkolnych), *pomocnika* (sprawującego opiekę nad uczniami), łącznika podtrzymującego kontakty z lokalnym środowiskiem (Kwaterna, 2018, ss. 182–183).

Spojrzenie na uczestnictwo rodziców w życiu szkoły przez pryzmat powiązania

Podjmując wysiłki mające na celu poznanie doświadczeń i możliwości rodziców, skupiając się na dostrzeżeniu niepowtarzalności poszczególnych osób, stopniowo wzrasta zainteresowanie ze strony nauczyciela okazywaniem im zrozumienia i troski, przejawiającej się życzliwością i podejmowanym wsparciem. Autentyczna otwartość na rodziców wyraża się w systematycznym przypominaniu im, że istotne jest wspólne działanie dla dobra ucznia i porozumienie w zakresie poszukiwania i wdrażania sposobów realizacji podjętych zadań. Uwzględniając sytuację danego rodzica, jego potrzeby i oczekiwania, umożliwia się rodzicom dokonywania wyboru (na przykład w zakresie bezpośrednich/pośrednich, indywidualnych/zbiorowych form kontaktu, oferując różne terminy i godziny konsultacji w skali całego tygodnia) lub wychodzi się naprzeciw z gotowymi rozwiązaniami, informacjami, na przykład w przypadku rodziców ucznia migranckiego, którzy potrzebują danych na temat podstawowych kwestii (zasad odpłatności za posiłki, udziału dziecka w wyjazdach, imprezach; organizacji pracy szkoły; tygodniowego planu zajęć; zasad opieki medycznej; przyborów i podręczników szkolnych; zasad udzielania wsparcia materialnego itp.). Pomocne może okazać się uwrażliwienie wszystkich rodziców na potrzeby rodzica odmiennego kulturowo, wymagającego dodatkowych wyjaśnień w przystępny sposób i zaleceń, wskazówek reagowania w momentach krytycznych. Działania nauczyciela powinny również wiązać się z docenianiem zaangażowania i sukcesów rodziców, podziękowaniami (w formie, dyplomu, kwiatów, pamiętki, fotorelacji

na stronie internetowej, postu umieszczonego w serwisie społecznościowym, gazetce szkolnej, tablicy ogłoszeń itp.) za okazywaną pomoc i udział nawet w najmniejszych przedsięwzięciach. To utwierdza rodziców w przekonaniu, że są szanowani i oczekiwani w przestrzeni szkoły.

Zakończenie – zaakcentowanie wątku wpisującego się w myślenie o „szkole jako przestrzeni uznania”

Zaprezentowane ujęcie współuczestnictwa rodziny i szkoły w społecznie doniosłym i ważnym osobiście procesie edukacyjnym młodego pokolenia może stanowić przykład kreowania możliwej przestrzeni uznania w szkole. Podstawy prawne będące dla rodziców wyzwaniem, bodźcem do zaangażowania na rzecz rozwoju swego dziecka oraz konstytuowania rzeczywistości szkolnej, aby w jak najszerszym zakresie dopełniała ich rodzicielskie poczynania edukacyjne, są jednocześnie – zgodnie z teorią uznania Axela Honnetha – wyrazem autonomii, związanym z przyznanym osobie statusem moralnie odpowiedzialnego podmiotu sprawczego i w ten sposób umożliwiając jej rozwinięcie poczucia szacunku dla samej siebie (Nowak-Dziemianowicz, 2020, s. 82). Prawo wyznacza dyrektywy zapewniające uznanie, a z kolei brak zagwarantowania prawnego uznania wiąże się z ograniczeniami w zakresie podejmowanych decyzji oraz dopominania się o własne prawa. Oczywiście nie wystarczą tylko ustawowo przewidziane wspólne zakresy aktywności rodziców i nauczycieli. Wymagane są konkretne działania osób współtworzących przestrzeń szkoły, ich podejście, przejawiające się w niwelowaniu napięć, niedomówień, niedoinformowania w kwestii uprawnień i zobowiązań rodzicielskich.

Podobnie koncentracja na rozpoznaniu możliwości rodziców, aby właściwie dostosować ich potencjał do aktualnych potrzeb uczniów, klasy, szkoły i adekwatnie zaprojektować wspólne działania, a także na wspieraniu rodziców, docenianiu ich przydatności, umacnianiu w podjętych zadaniach, przyczynia się do tego, że „dzięki doświadczaniu bycia uznanym za swoje indywidualne talenty i umiejętności powstaje praktyczne samoodniesienie, które polega na cenieniu siebie” (Nowak-Dziemianowicz, 2020, s. 84). Biorąc pod uwagę zróżnicowaną kulturowo grupę rodziców, warto zadbać o wprowadzenie takich zasad i tak organizować tę społeczność, aby najbardziej odróżniające się jednostki, które nie reprezentują cech przeważającej większości, nie były zbywane, ignorowane, odsuwane na dalszy plan (Olechowska, 2016, s. 308), a ich predyspozycje umniejszane, gdyż one również dążą

do uznania własnej indywidualności. „Niezwykle ważna jest tutaj symetria ludzkiej partykularności przejawiająca się nie tylko w tolerancji, rozumianej jako otwarcie na różnicę, odmienność i inność, ale jako pełne zaangażowanie i troskę o partykularność innych” (Nowak-Dziemianowicz, 2020, s. 84).

Bibliografia

- Białek, K., Jarmuż, M. i Ośko, A. 2015. *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Boszczyk, N. 2020. *Dobre relacje w szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Brzezińska-Hubert, M. i Olszówka, A. 2007. *Uczestnictwo młodzieży. Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu*. Część 1. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu „Młodzież w działaniu”.
- Europejska karta praw i obowiązków rodziców*. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/prawa-rodzicow> (20.02.2023).
- Kawula, S. 1996. *Studia z pedagogiki społecznej*. Olsztyn: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Korporowicz, L. 2011. *Socjologia kulturowa. Kontynuacje i poszukiwania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Krajewska, B. 2012. *Rada rodziców w szkole*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Kwaterna, A. 2018. Nauczyciel w sojuszu z rodzicami. W: Kwaterna, A., Łukasik, J.M., Kowal, S. red. *Odpowiedzialność, wspólnotowość, współpraca w szkole. Nauczyciele i rodzice*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 135–202.
- Mendel, M. 2007. *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Mendel, M. 2021. *Demokracja silna rodzicami*. <https://rodzicwedukacji.pl/demokracja-silna-rodzicami/> (20.02.2023).
- Nowak-Dziemianowicz, M. 2020. *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olechowska, A. 2016. *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. poz. 1591).
- Rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec*

- szkół i placówek* (Dz.U. poz. 1611), z uwzględnieniem zmian wprowadzonych rozporządzeniem MEN z dnia 6 sierpnia 2019 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. poz. 1575).
Rozporządzenie MEN z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2020 r. poz. 1283 oraz z 2022 r. poz. 573).
- Sobecki, M. 2010. Edukacja i pedagogika międzykulturowa jako konsekwencja współczesności. W: Sobecki, M. red. *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Humanistyczny wymiar kapitału ludzkiego*. Łomża: Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego w Łomży, ss. 63–106.
- Sowa-Behtane, E. 2016. *Rodziny wielokulturowe*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*. Załącznik do obwieszczenia Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 14 września 2022 r. (Dz.U. poz. 2230).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2021 r. poz. 1082, z 2022 r. poz. 655, 1079, 1116, 1383, 1700, 1730 i 2089 oraz z 2023 r. poz. 185).

Challenge – opportunities – connections – dimensions of parental participation in the school space in the context of cultural diversity

Abstract: School is an institution seen through the lens of its openness to relationships with the environment, with its partners, including the students' parents. A desirable type of relationship between school and the family involves the families' participation in school activities. In view of the above, this paper is focused on the determinants of parental involvement in the school life. They are structured by reference to the three dimensions of the Triangle of Participation model, which includes challenge (important matters, benefits), capacity (parents' own abilities and circumstances), connection (the support provided). They offer a starting point for thinking about promoting and supporting parents' participation in joint activities with teachers, accommodating for the cultural diversity of the parent community. They also make it possible to see the importance of consciously initiating and maintaining these subjects' participation in school activities, which are adapted to suit the parents' resources and capabilities, and the importance of showing support for their own initiatives, subject to common consent and legal

regulations. Viewing parental involvement in the school life through the lens of these dimensions of participation is in line with the thinking of 'school as a space of recognition'.

Keywords: cultural diversity, dimensions of social participation, determinants of parental involvement in school life, parent-teacher cooperation, multiculturalism of educational entities

Translated by Andrzej Pasterny



O wzrastającym znaczeniu edukacji międzykulturowej w edukacji, pedagogiki społecznej i pracy socjalnej

Streszczenie: W niniejszym artykule zawarto rozważania na temat rosnącego znaczenia edukacji międzykulturowej w kontekście polskiego piśmiennictwa pedagogicznego. Przytoczono między innymi statystyki związane z umiędzynarodowieniem polskiego kontekstu społecznego. Wyselekcjonowano następujące czasopisma naukowe w Polsce i w Europie, uznane za istotne w przestrzeni dyskursywnej pedagogiki społecznej i pracy socjalnej: „European Journal of Social Work” (Europejski Dziennik Pracy Socjalnej), „International Journal of Social Pedagogy” (Międzynarodowy Dziennik Pedagogiki Społecznej), kwartalnik „Pedagogika Społeczna”, „Pedagogika Społeczna NOVA”, „Praca Socjalna” oraz czasopismo „Edukacja Międzykulturowa”. Poddano ich zawartość analizie systematycznej semantycznej, ilościowej, w celu zdiagnozowania, jak wiele artykułów oraz w jakim okresie, dotyczących zagadnień międzykulturowych, w tym szczególnie edukacji międzykulturowej, publikowanych jest na łamach wskazanych czasopism. Przeprowadzono zatem analizę pod względem tematyki z zakresu edukacji międzykulturowej, która stanowi empiryczną część pracy o charakterze przeglądu materiałów zastanych. W artykule przedstawiono tezę o rosnącym znaczeniu edukacji międzykulturowej w piśmiennictwie z obszarów pedagogiki społecznej i pracy socjalnej oraz zawarto argumenty na jej poparcie.

Słowa kluczowe: edukacja, różnorodność, praca socjalna, pedagogika społeczna, międzykulturowy, wielokulturowy

W obliczu globalizacji, postępujących migracji, konfliktów regionalnych i światowych, rośnie znaczenie edukacji międzykulturowej. W Wielkiej Brytanii, USA czy Australii działania na rzecz dialogu międzykulturowego wychodzą poza obszar szkoły, wkraczając do przestrzeni publicznej instytucji różnych sektorów

i szczebli¹. Działania na rzecz akulturacji czy adaptacji związane są z przywiązywaniem znacznej wagi do pielęgnowania także tożsamości kulturowej i języka kraju pochodzenia (Ievers i inni, 2012). Rozwijanie świadomości społecznej obywateli kraju goszczącego i prowadzenie działań edukacyjnych w ramach formalnej i nieformalnej edukacji społecznej z zakresu edukacji i komunikacji międzykulturowej łagodzi konflikty (Guo-Ming, 1996, 2000). Publiczny system edukacji zdaniem Green (Green, 1990, s. 79) powinien być dostępny i adekwatny dla potrzeb wszystkich grup społecznych, tym samym wymagając uniwersalistycznego podejścia do edukacji, które uwzględniałoby interesy wszystkich obywateli. Niemniej decydujące o finansowaniu edukacji elity reprezentują klasy uprzywilejowane (Basit i Tomlinson, 2014, s. 3), więc istotną rolę odgrywają niezależne organizacje ogólnoswiatowe wyznaczające standardy i cele zrównoważonego rozwoju do realizacji w skali globalnej w określonej perspektywie czasowej (UNESCO 2002, 2006, 2013). Najbardziej aktualne wyznaczniki priorytetów w tym zakresie niesie *The Incheon Declaration*, a Institutional Bureau of Education w strategii 2022–2025 zakłada, że szkolne standardy muszą obejmować: połączenie, bliskość i konwergencję między kulturami, z uwzględnieniem tradycji, przynależności grupowych, krajów i regionów, które winne łączyć się, aby promować uniwersalne wartości (...), godząc różnorodność i różnice (s. 7²). Wyznacza cele: edukacja dla zrównoważonego rozwoju (ESD), edukacja dla globalnego obywatelstwa (EDGC) z podkreślaniem różnorodności i międzykulturowości. Synchronicznie oddziałuje unijna polityka edukacyjna (Rady Europy 2001, 2016, 2018). Niezauważenie potencjału, jaki niesie ze sobą wielokulturowość (Odrowąż-Coates, 2018), świadome czy nieświadome ograniczanie dostępu do wykształcenia wyższego przedstawicieli grup mniejszościowych może przynieść negatywne skutki społeczne, pogłębiając nierówności i konflikty. O problemach stabilizacji środowiska społeczno-kulturowego w procesie dorastania w kontekście transgraniczności kulturowej dzieci pisze Błachut (2014). Odnosi się do enkulturacji uzupełniającej, zachodzącej w środowisku szkolnym, będąc zwolennikiem przekraczania granic własnej kultury (domowej), jako działania pożytecznego rozwojowo. Rosnące zainteresowanie badaniami edukacji międzykulturowej poskutkowało w latach 80. wyłonieniem odrębnej

¹ Por. z No Child Left Behind Act of 2001, OCR USA; <https://www.justice.gov/crt/educational-opportunities-section>; Equality Act 2010, UK, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents>; Melbourne Declaration 2008.

² http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe_medium_term_strategy_2022-2025.pdf.

dyscypliny poświęconej temu zagadnieniu (Kramsch, 2013, s. 13). Witkowski (1997, s. 180) zauważał, że „plurihoryzontalna” tożsamość może przyczynić się do sprawnego poruszania się w świecie kulturowego bogactwa różnic. Zdaniem Fantini (2009, s. 457) różne definicje kompetencji międzykulturowych w edukacji można by sprowadzić do umiejętności kooperacji pomiędzy przedstawicielami różnych kultur, języków i systemów religijnych, ostatecznie prowadzące do poczucia globalnego obywatelstwa. Może to prowadzić do tak zwanej *superdiversity* (superróżnorodności), niedocenionego kapitału, nadzwyczaj gęstej i szerokiej sieci kontaktów w rozmaitych grupach społecznych, skutkującym ponadprzeciętnymi zdolnościami korzystania z sieci społecznych i tym samym szansami życiowymi w drugim pokoleniu migrantów (por. Alvarez-Perez and Harris, 2022). Na kongresie 30-lecia Katedr UNESCO mówcy wielokrotnie podkreślali, że zorientowanie na *superdiversity* (megaróżnorodność) czy różnorodność w ogóle, przestaje być wystarczające, gdyż podkreśla różnice, co może być alienujące. Podkreślano raczej konieczność budowania tożsamości wielowymiarowych, międzykulturowych, zorientowanych na odpowiedzialne obywatelstwo globalne.

W dyskusji o różnorodności i edukacji międzykulturowej nie można pominąć zjawiska stygmatyzacji białych elit, która niesie za sobą negatywne skutki dla klasy robotniczej, nie odczuwającej bezpośrednio przypisywanych dominującej liczebnie grupie etnicznej przywilejów³. Termin „biały przywilej” (*white privilege*) odnoszący się głównie do białych mężczyzn z klasy średniej i wyższej, skonfrontowany został z terminem „biała kruchość” czy „biała nadwrażliwość” (*white fragility*). Nie pozwala ona na swobodne poruszanie tematów wrażliwych związanych z etnicznością, innością, w obawie o oskarżenie o rasizm, o wywołanie urazy, niepokoju, popełnienie niezręczności. Ta nadwrażliwość powoduje powierzchowność relacji międzykulturowych, unikanie kontaktu międzykulturowego czy poczucie niepokoju (por. z DiAngelo, 2018). Jest to inna kategoria niż ta zaproponowana przez Brown „siła poprzez wrażliwość” (*power in vulnerability*), która dotyczy odwagi przyznania się do swojej słabości, wstydu, niewiedzy, wrażliwości czy niedomagania. Siła szczerości może być narzędziem budowania prawdziwej siły, poprzez otwarte ujawnienie swojego wątpliwego „ja”. Obnażenie słabości zdaniem Brown pomaga budować autentyczne relacje, gdyż inni identyfikują się z nią, ale brakuje im odwagi, by się do niej przyznać.

³ Por. Bell Hooks (1990), która zauważa, że feminizm uprzywilejowanej klasy średniej jest odległy doświadczeniom kobiet z niższych klas i większości Afroamerykanek.

Celem niniejszego artykułu jest pochylenie się nad zagadnieniem znaczenia edukacji międzykulturowej w pedagogice społecznej i pracy socjalnej w kontekście piśmiennictwa z tego obszaru. Artykuł ma charakter przeglądowy. Metodą analizy danych był desk research, czyli badania źródeł zastanych, w ramach którego wyselekcjonowano czasopisma naukowe na podstawie ich reputacji i dokonano tematycznego przeglądu treści dotyczących edukacji międzykulturowej i zagadnień kulturowych. Do analizy wykorzystano ilościową analizę semantyczną, więc nie jest to systematyczny przegląd badań a jedynie zauważenie natężenia czy częstotliwości artykułów o wskazanej tematyce.

Kontekst statystyczny

Górny i Toruńczyk-Ruiz (2014) są przekonani, że napływ ludności odmiennej kulturowo, etnicznie, językowo nie zagraża więziom społecznym rdzennych mieszkańców ani ich przywiązaniu do miejsca zamieszkania, jednak z danych CBOS wynika, że Polacy często mają negatywne nastawienie do mniejszości religijnych, które też w wielu przypadkach mogą być wyrazem odmienności etnicznej. Co więcej, im bliższy jest poziom kontaktu, tym większa jest bariera akceptacji odmienności na przykład na poziomie bezpośredniego sąsiedztwa czy przyjęcia do własnej rodziny (CBOS 2012, CBOS 2019). Nie-sprzyjające integracji postawy Polaków wyrażające duży poziom lęku przed zbliżeniem się do inności pozostawiają szerokie pole do działań edukacyjnych w zakresie edukacji międzykulturowej. Oficjalne dane Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) sprzed zwiększonej fali migracyjnej wywołanej wojną w Ukrainie sugerowały, że w Polsce może przebywać około 2 mln osób z innych krajów. Rocznik Demograficzny 2021 (tab. 144, s. 408) wykazywał, że w 2021 roku prawie 646 tys. mieszkańców Polski było urodzonych za granicą, stanowiąc niecałe 2% populacji. To może wydawać się niewiele, niemniej jest to już grupa mogąca zasiedlić miasto wielkości Poznania czy Gdańska. Według portalu „Notes from Poland” (2020) na dzień 31 grudnia 2019 w Polsce przebywało 2 mln i 106 tys. obcokrajowców. Około połowa pochodziła już wówczas z Ukrainy, a pozostałymi ośmioma najliczniej reprezentowanymi krajami pochodzenia imigrantów były kolejno: Białoruś, Niemcy, Mołdawia, Rosja, Gruzja, Wietnam, Turcja i Chiny. Jedynie 360 541 osób reprezentowało inne kraje. Dzieci i młodzież z kontekstem migracyjnym są, zgodnie z Ustawą Prawo Oświatowe, objęte obowiązkiem szkolnym lub obowiązkiem nauki. W samym tylko roku 2020 spośród 13 tys. imigrantów połowę stanowili

potencjalni uczniowie: ponad 6 tys. osób były to dzieci do 14. roku życia, a blisko tysiąc osób pomiędzy 14. a 24. rokiem życia (Rocznik demograficzny 2021, tab. 169, s. 443). Jednocześnie GUS (2019, s. 156) wykazuje, że dominującą grupą cudzoziemców na uczelniach polskich (różnica w liczbach wynika z pozwolenia na pobyt czasowy, a nie stały) są studenci o pochodzeniu ukraińskim i białoruskim i w samym tylko 2018/2019 roku było to aż 39 tys. Ukraińców oraz ponad 7 tys. Białorusinów. Co ciekawe, kolejną liczną grupę reprezentują studenci z Indii – około 3,5 tys. w 2019 roku. Zaskakuje znacząca liczba studentów ze Skandynawii: Norwegów (1,4 tys.) i Szwedów (ponad 1 tys.). Ponadto doliczono się licznej grupy Hiszpanów (2,1 tys.), Turków (1,9 tys.), Czechów (1,7 tys.) i Niemców (1,3 tys.) oraz Rosjan (1,2 tys.). Podobne statystyki przytacza raport Perspektyw (2021), zwracając uwagę na rosnące liczby studentów zagranicznych na polskich uczelniach, w tym studentów spoza Unii Europejskiej. Przygotowanie do funkcjonowania w środowisku międzykulturowym wydaje się zatem niezmiernie ważne zarówno w sektorze szkolnictwa, jak i poza nim. Edukacja międzykulturowa może dostarczyć narzędzi i wiedzy w tym zakresie.

Edukacja międzykulturowa w polskim piśmiennictwie pedagogicznym

Idea edukacji międzykulturowej oparta jest na paradygmacie współlistnienia, który zakłada istnienie równoprawnych kultur, bez ich wartościowania czy hierarchicznego ustrukturalizowania, i „możliwość własnego rozwoju w wyniku dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, negocjacji i kooperacji” (Nikitorowicz, 2003, s. 934). Coraz częściej cytowana w piśmiennictwie naukowym staje się dialogiczność międzykulturowa Marty Nussbaum (2008), której książka przekroczyła w 2022 roku 8300 cytowań. Podczas gdy na przykład Walter Mignolo, pisząc o pluri-lokalności, o postkolonialnych społecznościach wielokulturowych i międzykulturowych zależnościach, zyskał prawie 65 tys. cytowań. O komunikacji międzykulturowej w polskim kontekście pisze między innymi Korporowicz (1997). Badania w zakresie kompetencji międzykulturowych prowadzi Korczyński (2017).

W Polsce najbardziej znanymi myślicielami z dyscypliny pedagogika, pochylającymi się nad koncepcjami edukacji wielo-, między- oraz transkulturowej, są Nikitorowicz (2013, 2021), Lewowicki (2000, 2012) oraz pedagogzy z ośrodków cieszyńskiego i białostockiego (Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta, 2013; Sobacki, 2016; Młynarczuk-Sokołowska, 2020). We wczesnych eta-

pach zainteresowań edukacją międzykulturową pisze o niej profesor Zbyszko Melosik (2007), odnosząc się do teorii i praktyki w kontekście polskim.

Wiodący uczeni z obszaru nauk społecznych, którzy dostrzegają znaczenie edukacji międzykulturowej w polskich szkołach dla przygotowania uczniów do życia w zglobalizowanym świecie, to między innymi: Nikitorowicz (2003, 2005, 2009, 2011); Lewowicki (2000, 2009, 2010); Augustyniak (2014); Błęszyńska (2011); Czerniejewska (2013). Podkreślają oni znaczenie edukacji międzykulturowej w kontekście migracji Polaków do społeczeństw wielokulturowych, ale też znaczenie kształcenia inkluzyjnego w kraju przyjmującym migrantów.

Klasycy, jak Nikitorowicz (2011), który zgłębia wielokulturowość pogranicza, kresów wschodnich, Ogrodzka-Mazur (2014) oraz Grabowska (2021), pochylają się nad różnorodnością Śląska Cieszyńskiego i zachodnich rejonów pogranicza, obcują z różnorodnością kulturową występującą pośród ludności zasiedziałej po sąsiedzku i posługującej się językiem nauczania bez większych problemów. Myśl pedagogiczna w zakresie ludności napływowej odległej kulturowo i geograficznie czerpie inspirację z dobrych praktyk społeczeństw wielokulturowych, rozważa sytuacje hipotetyczne, zagadnienia moralne, etyczne oraz przygotowanie do wyzwań, które stoją przed systemami edukacji dopiero otwierającymi się na dziecko „inne” kulturowo, urodzone poza Polską i być może nieposługujące się wcale językiem polskim.

Istnieją też badania dotyczące edukacji dzieci urodzonych za granicą w polskich szkołach odnoszące się na przykład do mniejszości: wietnamskiej (Zieliński, 2010; Nguyen and Phan, 2016) i czeczeńskiej (Januszewska i Markowska-Manista, 2017); Pawlak (2013); Czerniejewska (2014, 2013); Kość-Ryżko (2015), wielonarodowej proveniencji, są to jednak nieliczne badania o charakterze eksploracyjnym. Liczba uczniów urodzonych za granicą jest niska i nie stworzono dla nich kompleksowych programów ani materiałów edukacyjnych dostępnych w standardzie nauczycielskim w całej Polsce. Oczywiście, uczelnie wyższe starają się wyposażyć przyszłych nauczycieli we wrażliwość kulturową, otwartość i narzędzia dydaktyczne sprzyjające inkluzji uczniów cudzoziemskich. Istnieją także szczególnie zaangażowane ośrodki akademickie (na przykład Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej), gdzie indywidualni profesorowie i doktorzy promują badania i działania w tym zakresie. Niemniej trudno mówić tu o zintegrowanym systemie nauczania szczególnie poświęconym sprawie inkluzji uczniów z doświadczeniem migracyjnym w polskim systemie

edukacji. Pachociński (2006) podkreślał konieczność przygotowania dzieci w wieku szkolnym do wyzwań przyszłości, wyzwań związanych z globalizacją i migracjami, ubolewając jednak, że cel ów jest trudny do osiągnięcia, bo polskie szkoły są oparte na modelach z przeszłości, anarchicznych i nieprzystosowanych do aktualnych wyzwań społecznych (Pachociński, 2006, s. 83). Pomimo iż istnieją szkolenia i projekty ukierunkowane na rozwój kompetencji międzykulturowych (Augustyniak, 2014), nie mają one zasięgu ogólnokrajowego i uniwersalnego. Wiele z tych działań to projekty krótkoterminowe organizowane przez pozarządowe organizacje pożytku społecznego; wiedza i doświadczenie zdobyte podczas takiego projektu jest incydentalna i oddziaływanie ograniczone, a po wyczerpaniu środków finansowych możliwości, jakie daje projekt, ustają. Grzybowski i Idzikowski (2018) wykazali w swoich badaniach z obszaru edukacji międzykulturowej w społeczności szkolnej, z perspektywy nauczycieli, uczniów i rodziców, że integracja w szkołach jest możliwa przy wspólnym wysiłku, nie podają jednak, jak zuniwersalizować to, co działa w jednej placówce na skalę kraju. Goździak i Main należą do badaczy edukacji dzieci imigrantów w Polsce i rozmaitych zagadnień związanych między innymi z barierami komunikacyjnymi oraz wyzwaniem w nauce języka polskiego (Goździak i Main, 2019; Bloch i Goździak, 2010). Do odległej kulturowo Arabii Saudyjskiej przeniosła się w swoich rozważaniach Odrowąż-Coates (2015), zajmując się zagadnieniami socjalizacji w określonych warunkach kulturowych.

Jedną z najbardziej znanych pozycji monograficznych w pedagogice społecznej ostatnich lat jest książka Edyty Januszewskiej z 2010 roku pt. *Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*. Przedstawione w książce dane i narracje pochodzą z badań jakościowych przeprowadzonych z udziałem dzieci i dorosłych pochodzących z Czeczenii. Januszewska i Markowska-Manista przeprowadziły też jedno z szerszych badań w polskich szkołach i przygotowały książkę pt.: *Dziecko „Inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną* (2017). Warto przyrzeć się jej dokładniej, gdyż jest doskonałym źródłem szerokich i głębokich spojrzeń na interesujące nas zagadnienie. Badaczki przygotowały eksploracyjną monografię poświęconą analizom różnych podejść edukacyjnych w wybranych krajach europejskich i pozaeuropejskich (Czeczenii i wybranych krajach arabskich). Przeanalizowały system edukacji w Polsce i umiejscowienie w niej dziecka „innego” kulturowo. Opracowanie zawiera interesujące usystematyzowanie teoretyczne systemów wsparcia dziecka cudzoziemskiego czy innego kulturowo oraz dane empiryczne pochodzące z wywiadów z nauczycielami i nauczycielkami z polskich szkół. Podejmują oni refleksję nad wyzwaniami dla

integracji na przykład komunikacyjnymi oraz obserwowanymi obszarami wykluczenia czy nękania. Na zakończenie, w rozdziale 12, autorki przedstawiają wyniki badań postaw wobec obcokrajowców deklarowanych przez przyszłych nauczycieli, aktualnie studiujących na końcowych latach studiów wyższych, w celu znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciele w polskich szkołach są przygotowani do pracy z uczniem cudzoziemskim, odmiennym kulturowo. Odpowiedź nie jest jednoznaczna.

Zagadnieniom ruchów imigracyjnych do Polski oraz zmianom w krajobrazie religijnym i etnicznym przyglądają się w badaniach Mucha i Pędziwiatr (2019), Górny i Jaźwińska-Motyłska (2019), Długosz, Toruńczyk-Ruiz i Brunarska (2020), Rinehart, Winston, Piekut i Valentine (2017), Szymańska-Matusiewicz (2016), Anacka i Fichel (2014), wcześniej Łukasiuk (2007) czy Zagórska (1998). Badania poświęcone postawom przyszłych nauczycieli prowadziła także profesor Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Górak-Sosnowska (2007, 2008), mierząc efekty warsztatów proinkluzyjnych, zapobiegających postawom dyskryminacyjnym, oraz Lendzion (2016), która zbadała, co myślą kandydaci na nauczycieli ostatniego roku studiów licencjackich Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach na temat islamu, i zauważyła niepokojące postawy braku akceptacji dla inności, braku otwartości oraz znaczne luki w rudymenarnej wiedzy na temat islamu i przygotowaniu do wdrożenia założeń ustawy Karty nauczyciela (Karta nauczyciela, 2021, rozdz. 2, art. 6, p. 5), która głosi, że do obowiązków nauczycieli należy zabieganie o „kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”.

Edukacja międzykulturowa w treściach wybranych czasopism

Czasopismo naukowe „Edukacja Międzykulturowa”, wydawane od 1992 roku, jak wskazuje sama nazwa, jest jednoznacznie poświęcone zagadnieniom międzykulturowości, wielokulturowości czy transmisji kultury w kontekstach edukacyjnych. Czasopismo to zainicjowane zostało przez profesora Tadeusza Lewowickiego i wydawane jest nieodmiennie przez Wydawnictwo Adam Marszałek, Wydawnictwo Naukowe GRADO, współfinansowane przez Uniwersytet Śląski w Katowicach. Do lipca 2022 roku dorobek czasopisma obejmuje aż 90 numerów. Zagadnienia międzykulturowości zawarte w czasopiśmie dotyczyły dotychczas kultur pogranicza i zagadnień mniejszości etnicznych osiadłych na ziemiach polskich. Stopniowo pismo otwierało się

na badania z zakresu pedagogiki porównawczej, obejmując tematykę międzykulturowości, wielokulturowości w innych krajach. Na przestrzeni 30 lat można znaleźć nieliczne artykuły poświęcone muzułmanom czy uczniom muzułmańskim w szkole. Należy do nich recenzja książki (Wąs, 2014) oraz dyskusja na temat dzieci ze spektrum autyzmu w krajach Zatoki Perskiej (2019). Odnaleźć można też prace poświęcone uczniom żyjącym na kresach, uczniom cieszyńskiego pogranicza, historii Żydów, czy postrzeganiu świata związanemu z ukształtowanym kulturowo światopoglądem (Odrawąż-Coates, 2017). W ostatnich latach w czasopiśmie publikowane są także raporty z badań przeprowadzonych za granicą przez badaczy z innych krajów. Nie sposób przeanalizować tak licznego dorobku czasopisma, w którym de facto każdy tekst odnosi się do myśli przewodniej pisma. Zajmijmy się zatem wybranymi czasopismami z zakresu pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, dobranymi na podstawie reputacji naukowej określonej przez uprawiających je polskich naukowców.

W międzynarodowej pedagogice społecznej dużego znaczenia nabral wydawany od 11 lat „International Journal of Social Pedagogy”, czasopismo brytyjskie zakotwiczone w londyńskim UCL. Publikują w nim badacze nie tylko europejscy, pokazując rozmaite konteksty kulturowe, w których funkcjonuje pedagogika społeczna, oraz jej odmiennie interpretowane korzenie, definicje i zadania. W pierwszych dwóch numerach pismo opublikowało artykuły dotyczące funkcjonowania pedagogiki społecznej w kontekście Wysp Brytyjskich, w tym: Anglii, Walii, Szkocji i Północnej Irlandii, traktowanych jako odrębne konteksty polityczne i społeczne. W numerach tych autorzy poszczególnych treści odwoływali się do kontynentalnych tradycji pedagogiki społecznej i jej wdrażania w kontekście odmiennych tradycji poszczególnych regionów Wysp Brytyjskich. W trzecim numerze zainicjowano tendencję do otwarcia się na świat pedagogik społecznych funkcjonujących globalnie i poza kontekstem europejskim. Od tego czasu każdy kolejny numer jest coraz bardziej zróżnicowany geograficznie, obejmując badaczy poza kontynentu europejskiego, na przykład z USA, Meksyku, Chile, Nowej Zelandii, Australii czy Islandii. Już sama wymiana myśli naukowej buduje środowisko międzykulturowe wokół samego czasopisma naukowego i na jego łamach. Istotnym pytaniem, jakie nasuwa się czytelnikom, jest to: na ile możliwe jest odejście od zachodniocentrycznej proweniencji pedagogiki społecznej w sytuacji krajów – byłych kolonii oraz krajów o silnej tradycji plemiennej, odległej wzorcom zachodnim. Co więcej, na ile narzędzia europejskiej pedagogiki społecznej nadają się do analiz zastanych praktyk społecznych, o charakte-

rze środowiskowym. Artykuły ściśle poświęcone edukacji międzykulturowej są nieliczne, jednakże komentarze do wielokulturowych systemów edukacyjnych obowiązujących w różnych częściach świata tworzą bogatą, wielokulturową mozaikę, uzupełnianą treściami poświęconymi zagadnieniom etniczności, migracji, kwestii różnorodności językowej, kulturowej i rasowej (etnicznej), stanowiąc coraz obszerniejszy zasób informacyjny dla pedagogiki międzykulturowej.

Podobnym tropem porusza się nowe czasopismo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na polskiej arenie publikacji naukowych, „Pedagogika Społeczna NOVA”, która działa na rynku piśmienniczym od dwóch lat. Na jej łamach od samego początku średnio jedna czwarta artykułów dotyczy sytuacji i kontekstów pedagogicznych w innych krajach i kulturach. Znamienne dla naszych czasów jest to, że pismo publikuje od początku swego istnienia przynajmniej po trzy teksty zagraniczne. Dla przykładu w jednym z pierwszych numerów są to teksty z Nigerii i Mołdawii, które same w sobie są tekstami o charakterze międzykulturowym. Dodatkowo pośród problematyki autorów nigeryjskich znaleźć można opisy plemienia Urhobo oraz dywagacje na temat zmian klimatycznych w kontekście afrykańskim, a autorka z Mołdawii przedstawia katalog podejść do samouczenia się pośród nastoletnich uczniów mołdawskich szkół. Artykuł z Pakistanu dotyczy kwestii zmian w sferze języka i kultury w Balochistanie, artykuł z Argentyny – odnoszący się do realizacji praw człowieka w okresie pandemii COVID-19 w krajach Ameryki Południowej, artykuł z Węgier dotyczy dyskursu politycznego wobec kobiet i ich praw w aktualnej sytuacji geopolitycznej na Węgrzech. Polscy autorzy też interesują się kwestiami ważnymi dla pedagogów międzykulturowych. Otóż profesor Szymański pisze o transmisji kulturowej, dotykając kwestii zachowania oryginalnej tradycji kulturowej i tradycyjnych wartości. O wielokulturowym kontekście życia i pracy Janusza Korczaka pisze profesor Barbara Smolińska-Theiss. Ponadto pojawia się artykuł profesora Marii Mendel poświęcony *modi co-vivendi* w multietnicznym, historycznie naznaczonym Gdańsku. Dalej możemy znaleźć kolejny artykuł z Węgier, tym razem poświęcony prawom człowieka w kontekście prawa i światowych konwencji i porozumień w zakresie zakazu tortur. Następny artykuł z Nigerii obrazuje sztukę nigeryjską, tematycznie dotyczącą praw dziecka, oczekiwania wzorów dorosłości w kontekście afrykańskim oraz traumy, jaką oczekiwania te mogą trwale powodować u dojrzewających dzieci. Niezmiernie interesujący wydaje się artykuł z delty Nigru, dotyczący zastępowania tradycyjnych wartości kulturowych, kultur afrykańskich poprzez wartości szerzone w baj-

kach i kreskówkach zagranicznych wyświetlanych w afrykańskiej telewizji. Wreszcie w artykule polskiego autora, poświęconym pedagogice społecznej i wartościom, znajduje się bogactwo wiedzy na temat kulturalizmu oraz edukacji międzykulturowej jako wartości w edukacji i pedagogice społecznej.

We wcześniejszym okresie środowisko naukowe pedagogów społecznych skoncentrowane było wokół kwartalnika „Pedagogika Społeczna” wydawanego w Pedagogium. Przez 12 lat trwania redakcji profesora Wiesława Theissa i profesora Tadeusza Pilcha w piśmie ukazało się przeszło 30 tekstów dotyczących bezpośrednio lub pośrednio zagadnień z pogranicza różnych kultur, wskazując na to, że edukacja międzykulturowa, z uwagi na swój wymiar środowiskowy, funkcjonuje w kręgu zainteresowań pedagogów społecznych. Wśród bardziej znanych autorów zajmujących się zagadnieniami międzykulturowości w kwartalniku „Pedagogika Społeczna” należy wymienić między innymi Jerzego Nikitorowicza, Annę Odrowąż-Coates i Edytę Januszewską.

Znacznie mniejsze ilościowo jest zorientowanie na zagadnienia międzykulturowe czasopisma wydawanego od 2009 roku w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej pt. „Praca socjalna”. Znaleźć w nim można zaledwie kilkanaście tekstów poświęconych Romom, uczniom ukraińskim, a we wcześniejszych latach dyskusji o podziale środków unijnych (Więckowski, 2009) i polityce antywykluczeniowej w Polsce (Szafrenberg, 2009). Dla porównania, wiodące w światowej skali czasopismo międzynarodowe „European Journal of Social Work”, które wydawane jest od 1998 roku, w natężeniu od trzech do sześciu numerów rocznie, publikuje znacznie większe zagęszczenie zagadnień z pogranicza kultur czy dotyczących bezpośrednio edukacji między- i wielokulturowej. Pośród 1689 publikacji z ostatnich 24 lat 78 artykułów i recenzji dotyczy jednoznacznie i bezpośrednio edukacji międzykulturowej (*intercultural education*), 107 kolejnych poświęconych jest zagadnieniom wielokulturowym w pracy socjalnej (*multicultural issues*), ponadto różnorodność autorów i kontekstów narodowych czy kulturowych wynosi ponad 80%. Zapewne jest to efekt globalizacji i umiędzynarodowienia badań z obszaru pracy socjalnej oraz znacznej różnorodności adresatów i dostarczycieli usług z zakresu pracy socjalnej w krajach europejskich, który dotrze do nas z pewnym opóźnieniem.

Wnioski

Tematyka czasopism naukowych z zakresu edukacji międzykulturowej, pracy socjalnej i pedagogiki społecznej w Polsce ulega trendom światowym, w których nasila się zainteresowanie międzykulturowością i wprowadzeniem do dyskursu wyników badań z różnych kontekstów kulturowych. W czasopiśmie rośnie zainteresowanie artykułami autorów zagranicznych oraz publikowaniem badań porównawczych dotyczących innych krajów. Utrzymuje się zainteresowanie tematyką transmisji i dyfuzji kultur, wymiany oraz dialogu kultur. Na podstawie analizy zawartości poszczególnych czasopism zaobserwowano tendencję wzrostu zainteresowania edukacją międzykulturową pośród badaczek i badaczy reprezentujących środowisko pedagogów społecznych i przedstawicieli pracy socjalnej. Rośnie także znaczenie empatii jako podstawy do budowania zrozumienia dla odmienności i różnorodności (Feshbach, 2014; Joliffe and Farrington, 2007).

Bibliografia

- Alvarez-Perez, P. and Harris, W.V. 2022. Personal social networks as a super-diversity dimension. A qualitative approach with second-generation Americans. *Current Sociology*. **70** (2), pp. 227–257.
- Augustyniak, J. 2014. *Edukacja międzykulturowa w dobie globalizacji*. E-book. Dostępny na: https://www.academia.edu/8540770/Edukacja_miedzykulturowa_w_dobie_globalizacji (10.11.2022).
- Avshenyuk, N. and Golub, L. 2012. Multicultural Education of Pre-service Teachers: Australian and Ukrainian Approches. W: Madalińska-Michalak, J., Niemi H. and Chong, S. red. *Research, Policy, and Practice in Teacher Education in Europe*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 91–103.
- Basit, T.N. and Tomlinson, S. 2014. *Social Inclusion and Higher Education*. Bristol: Policy Press.
- Bloch, N. i Goździak, E.M. 2010. *Od gości do sąsiadów. Integracja cudzoziemców spoza Unii Europejskiej w Poznaniu w edukacji, na rynku pracy i w opiece zdrowotnej*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Press.
- Błachut, G. 2014. Problem stabilizacji środowiska społeczno-kulturowego w procesie dorastania – filmowe obrazy transgraniczności kulturowej

- dzieci. W: Ogrodzka-Mazur, E., Błahut, G. i Ruman, N.M. red. *Wychowanie dziecka między tradycją a współczesnością*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 232–248.
- Błęszyńska, K. M. 2011. Status i uwarunkowania rozwoju Edukacji Międzykulturowej. Edukacja międzykulturowa. Pogranicze. *Studia społeczne*. 17, ss. 39–54.
- Brown, B. 2012. *The Power of Vulnerability Teachings of Authenticity, Connection, and Courage Audiobook*. bmw: Sounds True
- CBOS. 2019. *Postawy wobec muzułmanów w Polsce. Raport*.
- CBOS. 2012. *Spółeczne postawy wobec wyznawców różnych religii BS/130/2012*.
- Council of Europe. 1991. *Threshold level*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. 2016. *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. 2018. *Reference Framework of Competence for Democratic Culture*. Strasbourg: Council of Europe.
- Czerniejewska, I. 2014. Public or international? Migrating students in two types of schools of Poznań. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*. 3 (153), pp. 243–258.
- DiAngelo, R. 2018. *White Fragility: Why It's So Hard For White People To Talk About Racism*. London: Penguin Lcc Us.
- Fantini, A.E. 2009. Assessing Intercultural Competence. W: Deardorf D.K. red. *The SAGE Handbook on Intercultural Competence*. Los Angeles: Sage Publications Inc.
- Fundacja Perspektywy 2021. *Raport „Studenci zagraniczni w Polsce 2020”*.
- Goździak, E.M. i Main, I. 2019. Polish Language Learning and Multicultural Education: Challenges in the Wielkopolska Region. *Policy Research Alert*. 2.
- Goździak, E.M. i Pawlak, M. 2016. Theorizing Polish migration across Europe: Perspectives, concepts, and methodologies. *Sprawy Narodowościowe. Seria nowa*. 48, pp. 106–127.
- Grabowska, B. 2021. Edukacja w szkołach z polskim językiem nauczania na Zaolziu w opiniach uczniów i ich rodziców. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (15), ss. 204–220.
- Green, A. 1990. *Education and State Formation*. New York: St Martins Press.

- Guo-Ming, C. and Starosta W. J., 1996. Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Communication Yearbook*. **19**, ss. 353–383.
- Guo-Ming, C. 2000. The Development and Validation of the Intercultural Communication. Sensitivity Scale. *Human Communication*. **3**, ss. 1–15.
- Górny, A. i Jaźwińska-Motyłska, E. 2019. *Ukraińskie migrantki i migranci w aglomeracji warszawskiej: Cechy społeczno-demograficzne i relacje społeczne. Raport z badań*. CMR Working Papers 115/173.
- Grzybowski, P. i Idzikowski, G. 2018. *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- Hooks, B. 1990. *Yearning: race, gender, and cultural politics*. Cam., Massachusetts: South End Press.
- Ievers, M, Wylie, K., Gray, C., Angleis, N. and Cummins, B. 2012. Collaborative Model of Partnership for Teaching Practice in Irish Primary Schools. W: Madalińska-Michalak, J., Niemi H., Chong, S. red. *Research, Policy, and Practice in Teacher Education in Europe*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 241–262.
- Jessop, B. 2002. *The Nature of the Capitalist State*. Cambridge: Polity Press.
- Karta Nauczyciela 2021. *Ustawa z dnia 26.01.1982, z poprawkami* (Dz.U. z 2021 r. poz. 1762 oraz z 2022 r. poz. 935 i 1116). <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2> (01.11.2022).
- Korczyński, M. 2017. Międzykulturowe kompetencje komunikowania się polskich emigrantów zarobkowych w Anglii a ich poczucie sukcesu zawodowego. *Annales UMCS*. **30** (2), ss. 67–82.
- Korporowicz, L. 1997. Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji. W: Kempny M., Kapciak A. i Łodziński S., red. *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kość-Ryżko, K. 2015. Tożsamość (de-)konstruowana czy (re-)konstruowana? Enkulturowanie małych uchodźców z Czeczenii w Polsce. *Etnografia Polska*. **59** (1–2), ss. 5–29.
- Kramsch, C. 2013 Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*. **1** (1), pp. 57–78.
- 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: Uniwersytet Śląski.

- Lewowicki, T. 2010. Wielokulturowość i edukacja. *Ruch Pedagogiczny*. 3–4, ss. 5–20.
- Melosik, Z. 2007. *Teorie i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. 2020. „Uważnić” głos dzieci i młodzieży ze środowisk przymusowych migrantów. Wybrane aspekty etyczne i metodologiczne badania doświadczeń udziału w edukacji szkolnej. „*Acta Universitatis Nicolai Copernici*”, *Pedagogika*. XXXIX/1(451), ss. 107–140.
- Nguyễn, D., and Phan T. T. V. 2016. Vietnamese Immigration in Poland: Issues of Education and Integration for Children. *Problemy wczesnej edukacji*. 35/4, ss. 127–144.
- Nikitorowicz, J. 2003. Hasło: *Edukacja międzykulturowa*. W: Pilch, T. red. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. t. 1, Warszawa: „Żak”.
- Notes from Poland 2020. <https://notesfrompoland.com/2020/06/04/two-million-foreigners-live-in-poland-making-up-5-of-population-finds-government-study/> (10.11.2022).
- Nussbaum, M. 2008. *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Odrowąż-Coates, A. 2017. Przekonania studentów pedagogiki w pryzmacie dominującej formacji światopoglądowej. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (7), ss. 225–239.
- Odrowąż-Coates, A. 2015. *Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni kobiet. Płynne horyzonty socjalizacji, edukacji i emancypacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Odrowąż-Coates, A. 2018. Migrant children – „added value” in globalized societies and advanced economies of the 21st century. A social justice manifesto for UNESCO Summer School 2017. W: Markowska-Manista, U. red. *Children and youth in varied socio-cultural contexts. Theory, research, praxis. Series: Development and social adaptation of children and youth*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, pp. 17–32.
- Ogrodzka-Mazur E. i Szczurek-Boruta A., 2013. Z teorii i praktyki edukacji Międzykulturowej. W: Mrózek, R., i Szuścik, U. red. *Z przeszłości i współczesności kształcenia pedagogicznego w Cieszynie*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ss. 113–126.
- Pachociński, R. 2006. *Oświata i praca w erze globalizacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Pawlak, M. 2013. *Organizacyjna reakcja na nowe zjawisko. Szkoły i instytucje pomocowe wobec uchodźców w Polsce po 2004 r.* Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Raport GUS 2019. *Wyznania religijne w Polsce w latach 2015–2018.* Warszawa.
- Rocznik demograficzny. 2021. GUS, Warszawa.
- Sobecki M. 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego,* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- UNESCO 2002. Universal Declaration on Cultural Diversity. <http://orcp.hustoj.com/unesco-universal-declaration-on-cultural-diversity-2001/> (20.10.2022).
- UNESCO 2006. Guidelines on Intercultural Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878> (20.10.2022).
- UNESCO 2013. Intercultural Competence Conceptual and Operational Framework. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768_ara (20.10.2022).
- Witkowski, L. 1997. *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność,* Warszawa: IBE.
- Zieliński, P. 2010. Edukacja międzykulturowa Wietnamczyków w Polsce z uwzględnieniem dzieci z rodzin polsko-wietnamskich. W: Rędziński, K. red. *Edukacja wielokulturowa wyzwaniem dla nauk o wychowaniu.* Częstochowa: Uniwersytet Jana Długosza.

On the growing importance of intercultural education in schooling, social pedagogy, and social work

Abstract: The article contains reflections on the growing importance of intercultural education in the context of Polish pedagogical literature. Statistics related to the internationalization of the Polish social context are explored. The following scientific journals in Poland and Europe were selected, considered important in the discursive space of social pedagogy and social work: *European Journal of Social Work*, *International Journal of Social Pedagogy*, *Pedagogika Społeczna* quarterly, *Pedagogika Społeczna NOVA* (Social Education NOVA), *Praca Socjalna* (Social Work) and the journal *Edukacja Międzykulturowa* (Intercultural Education). Their content was analyzed in terms of topics in the field of intercultural education with the use of quantitative systematic semantic analysis to establish how many articles (directly related to intercultural education and intercultural context) and in what

periods were published in the selected journals. This part of the article is its empirical section, based on desk research of the existing documents. The thesis on the growing importance of intercultural education in the fields of social pedagogy and social work was presented and arguments in support of this thesis were formed.

Keywords: education, diversity, social work, social pedagogy, intercultural, multicultural

Translated by Anna Odrowąż-Coates

PRAKTYKA EDUKACYJNA



Zdolności i twórczość w perspektywie międzykulturowej

Streszczenie: W nowych modelach zdolności i twórczości coraz częściej uwzględniane są zmienne kulturowe. Wynika to ze zmian w definiowaniu pojęć, przemian społeczno-kulturowych, współpracy międzynarodowej. Wzrasta rola międzynarodowych badań porównawczych. Zwykle wykorzystywana jest w nich dywergencja: indywidualizm–kolektywizm. Z nielicznymi wyjątkami większość badań jest prowadzona w instytucjach zachodnich. Najczęściej porównywane są ze sobą kraje zachodnie i wysoko rozwinięte gospodarczo kraje azjatyckie.

Wyniki badań wskazują na różnice kulturowe w rozpoznawaniu oraz kształceniu uczniów zdolnych i twórczych. W artykule scharakteryzowano główne obszary badań międzykulturowych nad zdolnościami i twórczością. We wnioskach wskazano na rozbieżność między rozwojem wiedzy teoretycznej a praktyką szkolną, w której istnieją bariery kulturowe dla edukacji zdolnych. Główny problem stanowi tu niedoreprezentacja uczniów z grup mniejszościowych w programach edukacyjnych dla uzdolnionych. Praca nauczyciela z uczniami zdolnymi w warunkach wielokulturowości jest szczególnym wyzwaniem. Wymaga sprawiedliwych społecznie i zróżnicowanych strategii diagnozowania uzdolnień. Uczniowie zdolni z grup odmiennych kulturowo mają specyficzne problemy i potrzeby edukacyjne. Są to uczniowie podwójnie wyjątkowi.

Słowa kluczowe: edukacja, różnice kulturowe, twórczość, zdolności, badania międzykulturowe

Wprowadzenie

Jak donoszą Heidrun Stoeger, Daniel Patrick Balestrini i Albert Ziegler (2018), w okresie od stycznia 1980 roku do sierpnia 2015 roku w bazie PsycInfo tworzonej przez Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne odnotowano tylko dziesięć recenzowanych artykułów, które zawierały słowa

tytułowe *utalentowany* i *międzykulturowe*. Liczba badań i publikacji z tego zakresu jednak systematycznie wzrasta. Zmienne kulturowe są coraz częściej uwzględniane w modelach teoretycznych zdolności i twórczości oraz w praktyce edukacyjnej. Służą zarówno do opisu jednej grupy czy kraju, jak i porównywania, szukając różnic i podobieństw między nimi. Badania prowadzone w obrębie jednej tylko kultury nie pozwalają osiągnąć pewnego wglądu w naturę czynników kulturowych, stąd warto kultury porównywać (Kwiatkowska, 2014). *Soczewki kulturowe* pozwalają badaczom zdolności i twórczości na poznanie zjawisk nie dostrzeganych w ramach monokulturowych i homogenicznych teorii oraz definicji.

Celem równoległej analizy zdolności i twórczości jest ukazanie wspólnego trendu obserwowanego w ich badaniu: wzrostu rangi perspektywy międzykulturowej. Aktywność twórcza jest jedną z form ekspresji zdolności. „Nie można mówić o twórczości bez uwzględniania kontekstu zdolnościowego” – napisały Wiesława Limont i Joanna Cieślukowska (2004, s. 14). Twórczość realizuje się zawsze w kontekście konkretnej aktywności człowieka. Wszystkie znaczące koncepcje zdolności uwzględniają rolę uzdolnień twórczych w osiąganiu wybitnych rezultatów. W pewnych zakresach znaczenie obu pojęć przenika się i uzupełnia (na przykład Trójpierścieniowy Model Zdolności, Renzulli, 2005). W kształceniu uczniów zdolnych kształtowanie ich myślenia twórczego jest jednym z czterech podstawowych typów działań (Lewowicki, 1980). Mimo specyfiki przedmiotowej oraz metodologii, równoległa analiza zdolności i twórczości znajduje uzasadnienie także w praktyce ich łączenia, obecnej w projektach badawczych i publikacjach w polskiej pedagogice (<http://zmipt.aps.edu.pl/>).

Przedmiotem artykułu jest rekonstrukcja głównych kierunków studiów międzykulturowych nad zdolnościami i twórczością oraz ich efektów. Kwerenda objęła aktualne doniesienia z badań w obszarze edukacji i miała na celu przede wszystkim cele poznawcze.

Z nielicznymi wyjątkami, większość badań jest prowadzona w instytucjach zachodnich. Najczęściej porównywane są ze sobą kraje Zachodu i Wschodu, gdzie Zachód oznacza Amerykę Północną, Australię i Europę Zachodnią a Wschód – Azję Południowo-Wschodnią. W analizach wykorzystywane są różnice kulturowe między nimi, a w szczególności dymensja indywidualizm-kolektywizm (Lau, Hui and Ng, eds., 2004). Badania koncentrują się przede wszystkim na moderującej roli pojedynczych wymiarów kulturowych. Kultura jest jednak konstruktem wielowymiarowym. W wyniku analizy metadanych pochodzących z 205 badań przeprowadzonych w 38 kra-

jach wskazano wiązki wymiarów kulturowych wpływających na kreatywność. To dowodzi, że drogi do twórczości są kulturowo bardziej złożone niż ujmowano je empirycznie dotychczas (Yong, Mannucci and Lander, 2020). Wpływ kultury na kreatywność i zdolności ma duże znaczenie w kontekście globalizacji i funkcjonowania organizacji wielonarodowych. Firmy międzynarodowe rekrutują utalentowanych pracowników z całego świata, troszcząc się zarazem o stwarzanie dla nich dogodnych warunków sprzyjających osiągnięciu twórczych wyników. Różnice międzykulturowe mają istotne implikacje dla praktyki zarządzania, biznesu i rozwoju gospodarczego. Ten obszar nie będzie tu analizowany, ale został wskazany, gdyż stanowi przedmiot wielu doniesień naukowych.

Jak dotychczas, w Polsce oraz w regionie Europy Środkowo-Wschodniej tego rodzaju prac z obszaru pedagogiki jest niewiele. W polskiej literaturze przedmiotu dominują badania porównawcze nad kształceniem uczniów zdolnych w systemach edukacyjnych innych krajów (Szumski, 1995; Dyrda, 2011; Bocharova, 2011; Giza, 2014; Drozdowicz, 2019; Hejwosz-Gromkowska, 2019). Można odnotować analizy danych wtórnych z raportów międzynarodowych (Jakubowski i inni, 2017). Nieliczne badania empiryczne dowodzą istnienia różnic w postawach wobec edukacji uczniów zdolnych nauczycieli polskich i angielskich (Gierczyk, 2019) oraz nauczycieli polskich i nauczycieli z Białorusi, Bułgarii, Rumunii, Słowacji i Ukrainy (Giza, 2020). W obszarze twórczości międzynarodowe badania porównawcze z wykorzystaniem Skali Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych (TOŻ) na próbie polskiej i białoruskiej młodzieży akademickiej przeprowadziła Agata Cudowska (Cudowska, 2018; Cudowska i inni, 2019). Większość ankietowanych studentów obu narodowości preferuje, choć na niskim poziomie, twórcze orientacje życiowe. Istotnie statystycznie różnice między grupami narodowymi odnotowano pod względem wieku badanych, rocznika studiów i środowiska pochodzenia.

Przyczyny zainteresowania badaniami kulturowymi w obszarze zdolności i twórczości

Wzrost liczby badań międzykulturowych w dziedzinie zdolności i twórczości spowodowany został potrzebą redefiniowania myślenia o edukacji uczniów zdolnych w XXI wieku, wyczerpaniem podejść metodologicznych opartych na wąskich zmiennych psychologicznych, problemem niedoreprezentacji uczniów z grup mniejszościowych w programach edukacyjnych dla zdolnych oraz zainteresowaniem tą tematyką w krajach azjatyckich.

Istnieją zasadniczo cztery sposoby rozumienia zdolności: psychometryczne, wysokich osiągnięć, poprzez nominacje społeczne oraz kierunkowe (Stoeger, Balestrini and Ziegler, 2018). Obecnie przeważa przekonanie, że wskaźnikiem zdolności są ponadprzeciętne wyniki w społecznie uznanej dziedzinie aktywności (Limont, 2005). Przez długi czas uważano, że chcąc zrozumieć istotę zdolności, w pierwszej kolejności należy poznać ich strukturę, więc koncentrowano się na czynnikach poznawczych oraz osobowościowych. Wraz z powstawaniem wielowymiarowych koncepcji dostrzeżono, że sukces w jakiejś dziedzinie jest rezultatem nie tyle indywidualnych umiejętności i wysiłków ludzi, ale ich zbiorowego wsparcia, zapotrzebowania na określone wytwory, korzystnego układu cech środowiska, dostosowanych do zmieniających się potrzeb oraz własnego zaangażowania w rozwój. Wysokie osiągnięcia bardziej wskazują na kapitał kulturowy, do którego uczeń ma dostęp i go wykorzystuje, niż na jego indywidualne potencjały (Ziegler, 2005, s. 434).

Twórczość jest pojęciem, które także wymyka się precyzyjnemu definiowaniu. Mimo wielu lat badań nie osiągnięto konsensusu, poza przyznaniem, że oznacza ono nowość i użyteczność/wartość (Hennessey and Amabile, 2010, s. 572). Zdaniem Beth A. Hennessey i Teresy M. Amabile (2010, s. 571) najbardziej obiecujące poznawczo są teorie systemowe, kulturowe i międzykulturowe oraz rozwojowe, które stanowią przeciwwagę dla wąskich koncepcji, sprzyjających fragmentaryzacji wiedzy o twórczości. Przykładem takiego podejścia jest kulturowa psychologia kreatywności. Międzynarodowy zespół naukowców opublikował *Manifest Socjokulturowy* (Glăveanu i inni, 2020), wyznaczając nowe kierunki badań nad kreatywnością w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania jak, co, kiedy, gdzie i dlaczego ludzie i społeczeństwa tworzą. Kulturowa psychologia kreatywności bada, w jaki sposób tradycje kulturowe i praktyki społeczne stają się integralną częścią twórczej ekspresji ludzi, od życia codziennego po wybitne osiągnięcia. Jest to projekt, który – na razie w założeniach – radykalnie zmienia optykę badania kreatywności

Zdolności są rozpowszechnione w całej populacji uczniów, ale od lat 70. XX wieku publikowane są dane wskazujące na nierówności w grupach zdolnych ze względu na SES rodziny, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, płeć (Dai, 2020). Struktura grupy identyfikowanej jako zdolni nie odzwierciedla wielokulturowości współczesnych społeczeństw i ich naturalnego zróżnicowania. Wątpliwości budzi przyjmowanie jednolitych standardów do oceny wszystkich uczniów i programów szkolnych w coraz bardziej niejednorodnych społeczeństwach. W trosce o równość trwają dyskusje nad zapewnieniem proporcjonalnej reprezentacji uczniów z grup mniejszościowych

w świadczeniach dla zdolnych. Mniejszości etniczne stanowią obecnie około 30% populacji Stanów (Lee, Therriault and Linderholm, 2012). Skutkuje to podjęciem prac nad praktykami sprawiedliwymi kulturowo, zwłaszcza w obszarze identyfikacji (Peters i inni, 2022).

Badania nad zdolnościami i twórczością zostały zdominowane przez publikacje angloamerykańskie, uwzględniające specyfikę kultury zachodniej. W ostatnich latach bardzo aktywni są uczeni z państw azjatyckich: Chin, Hongkongu, Singapuru, Korei. Znacząco wzrosło tu zainteresowanie kształceniem zdolnych i wspieraniem kreatywności. Na przykład w Korei wprowadzono konwergentne programy nauczania dla zdolnych uczniów i studentów, w których znaczące miejsce zajmują zajęcia stymulujące twórczość. Celem tych działań jest przekonanie, że dalszy rozwój wymaga zmiany jakościowej: przejścia z pozycji skutecznego i szybkiego naśladowania innych krajów do pozycji lidera światowego. A to wymaga kreatywności (Pak and Rhee, 2016). Joan Freeman (2015), wykorzystując kategorię *Zeitgeist*, pisze o szczególnym układzie czynników w regionie azjatyckim, tworzących klimat kulturowej zachęty dla twórczości i rozwoju talentów, w tym gotowość rodziców do udzielania niekiedy ekstremalnego wsparcia dla swoich dzieci. Z kolei zachodni badacze edukacji próbują zrozumieć fenomen sukcesów szkolnych uczniów z Azji Południowo-Wschodniej oraz ich związek z gospodarką regionu. Skutkuje to współpracą naukową oraz podejmowaniem badań międzynarodowych. Trudności wynikają z różnic teoretycznych i metodologicznych. Podobne problemy napotyka się już przy próbach opisu, porównania czy ewaluacji programów dla uczniów zdolnych realizowanych nawet w jednym kraju (Freeman, 1998).

Pierre R. Dasen (2000, s. 11) wyróżnił trzy rodzaje badań międzykulturowych. Pierwszy – to badanie pewnego zjawiska w obrębie jednej kultury, wpływ kultury na to zjawisko oraz interakcje między danym zjawiskiem a kulturą. Drugi rodzaj – to badanie porównawcze pewnego zjawiska w kilku kulturach. Trzeci rodzaj stanowi badanie procesów zachodzących podczas spotkania/interakcji ludzi z różnych kultur. Poniżej przywołane zostaną przykłady z pierwszej i drugiej grupy badań.

Obszary badań międzykulturowych nad zdolnościami

Historia badań nad zdolnościami dowodzi ich silnych związków z wartościami kulturowymi. Dobrze ilustruje to studium Scotta B. Kaufmana i Roberta J. Sternberga (2007) nad zmienną rolą zdolności w kulturze euroamerykań-

skiej. Kiedy na początku XX wieku zaczęto stosować testy inteligencji, były one postrzegane jako narzędzie selekcji, które pozwoliło, by o sukcesie ludzi decydował talent i osiągnięcia, a nie pochodzenie rodzinne. Upatrywano w nich możliwości rozwoju społeczeństwa demokratycznego i utrzymywania równowagi między doskonałością a egalitaryzmem. Demokracja, która jest zbyt egalitarna, grozi osłabieniem dążenia do wysokich osiągnięć i utratą konkurencyjności w kontekście globalnym. Z drugiej strony, jeśli w demokracji występuje zbyt duża koncentracja na elicie uzyskującej najwyższe wyniki, zagraża to równości szans. Wyniki testów inteligencji nadal stanowią w Stanach Zjednoczonych podstawowe wskaźniki możliwości osiągnięć szkolnych uczniów. Uczniowie, którzy uzyskują wynik powyżej przyjętej granicy, są nominowani jako uzdolnieni i mogą otrzymać specjalne wsparcie edukacyjne. Uczestnictwo w programach edukacyjnych dla zdolnych jest w praktyce niemożliwe dla pozostałych dzieci, mimo wysokich osiągnięć czy motywacji. Coraz częściej jednak pomiar inteligencji bywa kwestionowany. Nie da się go uzasadnić w świetle teorii zdolności, zwłaszcza jako jedynego kryterium zdolności. Zwraca się też uwagę na starzenie norm IQ, ich nieadekwatność kulturową wobec zróżnicowania społeczeństw oraz możliwości poznawczych i stylu myślenia ludzi (Flynn, 2018).

Wątpliwości wobec stosowania testów jako wskaźników uzdolnień wynikają również z badań nad dynamiką zmian w mierzalnej inteligencji w krajach zachodnich. W krajach rozwiniętych, w których wyniki były dotychczas relatywnie wysokie, odnotowano istotne obniżanie się średniego poziomu inteligencji (Bratsberg and Rogeberg, 2018). Ten spadek wyjaśniany jest zmiennymi kulturowymi.

Obok kwestionowania trafności i rzetelności testów, zwłaszcza przy braku ich adaptacji kulturowej, coraz częściej wyrażane jest przekonanie, że na wyniki szkolne uczniów silniej niż inteligencja wpływają czynniki pozapoznawcze. James R. Flynn (1991) wykazał, że osiągnięcia szkolne dużego odsetka młodzieży amerykańskiej pochodzenia azjatyckiego (głównie z regionu Pacyfiku) są wyższe niż rówieśników z wysokim ilorazem inteligencji. Doszedł do wniosku, że prawdopodobnie można to wyjaśnić wpływami pielęgnowanej w rodzinach Azjatów kultury imperatywu ciężkiej pracy.

Joan Freeman (2015) dostrzegła, że u podstaw zachodnich/indywidualistycznych praktyk testowania tkwią założenia o wrodzonym/genetycznym pochodzeniu zdolności. Uczniowie zdolni stanowią elitę, mają status gwiazd i dostęp do edukacji wzbogacającej. W egalitarnych/wspólnotowych kulturach południowoazjatyckich przyjmuje się, że dzieci rodzą się z podobnym

potencjałem, a różnice w osiągnięciach są konsekwencją ich pracowitości oraz dobrej edukacji. W konsekwencji zakres wsparcia dodatkowego jest szeroki, dostępny i równomierny dla wszystkich uczniów. Status ucznia zdolnego nie jest nadawany, ale osiągniany.

Kulturowo uwarunkowana jest identyfikacja uczniów zdolnych przez nauczycieli. Nauczyciele niemieccy ocenili 3,5% dzieci jako uzdolnionych, Amerykanie średnio 6,4%, a Indonezyjczycy 17,4% (Freeman, 2015). Nauczyciele w Rosji częściej nominują dziewczęta, podczas gdy w Izraelu na dwóch wybranych chłopców przypada jedna dziewczynka (Freeman, 1998).

Specyficzne kulturowo okazują się pewne praktyki edukacyjne. Joan Freeman (2002) przytacza przykład letnich obozów dla uczniów zdolnych, zorganizowanych na wzór amerykański, które okazały się nietrafne i nieudane w stosunku do młodzieży brytyjskiej.

Praktyką, która budzi wiele kontrowersji, jest selekcja uczniów według zdolności. W badaniu nauczycieli fińskich, amerykańskich i z Hongkongu jedną z pięciu opinii najbardziej dyskryminujących respondentów było ustosunkowanie do twierdzenia: *Najlepszym sposobem na zaspokojenie potrzeb uzdolnionych dzieci są klasy specjalne* (Tirri, Tallent-Runnels, Adams, Yuen and Lau, 2002). Nauczyciele z Hongkongu najbardziej aprobowali selekcję, z Finlandii – sprzeciwili się, a z USA byli najbardziej zróżnicowani w poglądach. Strategie grupowania uczniów są przedmiotem kontrowersji, głównie ze względu na obawy dotyczące elitarności. Brak aprobaty Finów dla doboru pedagogicznego jest wyjaśniany cechami ich systemu kulturowego i szkolnego, w którym główny nacisk kładzie się na zapewnienie równych szans i wysokiej jakości usług edukacyjnych dla wszystkich uczniów. Selekcja nie budzi obaw nauczycieli z Azji, gdyż postrzegana jest jako forma nagradzania tych uczniów, którzy wykazują się wysoką motywacją i osiągnięciami.

Obszary badań międzykulturowych nad twórczością

Kreatywność rozumiana jako potencjał twórczy stanowi uniwersalną cechę ludzką. Kreatywność jest elementarnym poziomem twórczości i warunkiem niezbędnym do osiągania znaczących – przynajmniej w skali psychologicznej – wyników w zakresie twórczości (Karwowski, 2009). Testy wykorzystywane w ilościowych badaniach empirycznych mierzą zwykle kreatywność. Im wyższy poziom twórczości, tym wzrasta złożoność zjawisk psychicznych, ranga kulturowa samej aktywności i jej wytworu oraz złożoność ich opisu. Większość zaobserwowanych różnic w rzeczowej twórczości ma uwarun-

kowania kulturowe. Na przykład od czynników kulturowych zależy interpretacja zachowań znamionujących kreatywność uczniów. Dziecko, które zadaje wiele pytań, może być postrzegane jako twórcze, ale także jako wymagające szczególnej uwagi lub pozbawione szacunku wobec starszych.

Związki kultury z kreatywnością są analizowane z trzech perspektyw: 1) ukrytych lub jawnych koncepcji kreatywności ludzi z różnych kultur; 2) różnic w preferowanych wskaźnikach twórczości; 3) miar twórczości (odpowiednich kulturowo lub kulturowo sprawiedliwych), opartych na treściach lub materiałach związanych z kulturą (Shao i inni, 2019). Przykładem narzędzia sprawiedliwego kulturowo jest uznany kwestionariusz do pomiaru myślenia twórczego: Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP). Obejmuje on zadania rysunkowe. Jego autorzy (Jellen and Urban, 1989) przeprowadzili kulturową adaptację w 11 krajach, w zróżnicowanych grupach respondentów.

W społeczeństwach wschodnich, kolektywistycznych, kreatywność jest postrzegana i oceniana z perspektywy wartości społecznych (znaczenia osoby i wytworu dla grupy) i moralnych oraz użyteczności, jako połączenie nowego ze starym. Nowe pomysły i idee są oceniane z perspektywy harmonii i integracji ze środowiskiem. Tymczasem ludzie na Zachodzie bardziej koncentrują się na indywidualnych cechach twórców, co jest konsekwencją priorytetu potrzeb jednostkowych nad interesem społecznym, umożliwiającą powstawanie nowych, wyjątkowych i cennych wytworów. Zachodnia ideologia kreatywności ma tendencję do nadawania priorytetu pomysłom radykalnie odbiegającym od istniejących (Niu and Sternberg, 2006). Różnice te powodują postrzegania ludzi Zachodu jako bardziej kreatywnych w porównaniu z ich wschodnimi odpowiednikami.

Większość wcześniejszych badań rzeczywiście wykazywała, że mieszkańcy Zachodu osiągają wyższe wyniki w różnych miarach twórczości lub testach kreatywności niż Azjaci (Ng, 2001). Poszukując przyczyn, zwraca się uwagę na konserwatyzm społeczeństw wschodnich, w których ceniona jest dyscyplina, tradycja, pozostawiając niewiele miejsca w socjalizacji i w edukacji na swobodę oraz eksperymentowanie. Kultura taka ogranicza możliwości podejmowania ryzyka, niezbędnego dla twórczości, i surowo ocenia niepowodzenia (Pak and Rhee, 2016). Ostatnie doniesienia wskazują na niejednoznaczne ustalenia dotyczące wpływu kultur indywidualistycznych i kolektywistycznych na twórczość. Coraz bogatszy materiał dowodowy pokazuje, że populacje azjatyckie wykazują większą kreatywność w odniesieniu do niektórych miar twórczości, na przykład w zakresie oryginalności generowanych pomysłów (Shao i inni, 2019).

Zupełnie nowy etap w studiach nad twórczością został zainicjowany dzięki badaniom neuronalnych korelatów międzykulturowych różnic w kreatywności (Ivancovsky i inni, 2018). Zaobserwowano istotne różnice w aktywności pewnych odcinków mózgu hamujących aktywność w fazie oceny pomysłu twórczego między studentami japońskimi i izraelskimi. Efekt hamowania był wyższy wśród reprezentantów kultury wschodniej (wspólnotowej, zniechęcającej do wyjątkowości) – Japonii.

W studiach nad związkami między kulturą a kreatywnością zauważa się, że twórczości sprzyja doświadczenie wielokulturowości, migracje, współpraca międzynarodowa, adaptacja do obcej kultury. Ekspozycja na wiele kultur może sama w sobie zwiększyć kreatywność (Hennessey and Amabile, 2010; Shao i inni, 2019). Niewiele doniesień empirycznych dotychczas potwierdza te obserwacje. Badania związków między kreatywnością, biegłością w języku angielskim oraz doświadczeniem międzykulturowym za granicą (udział w programach wymiany studentów) przeprowadzone na grupie 303 hiszpańskich studentów pokazały istotny związek doświadczenia życia za granicą (wymiana międzynarodowa) z trzema komponentami kreatywności (oryginalność, płynność i elastyczność) oraz z wynikiem ogólnym. Studenci, którzy opanowali język angielski na wyższym poziomie niż rówieśnicy, okazali się bardziej kreatywni. Dzięki znajomości języków obcych młodzież nabywa międzynarodowe doświadczenie, kształtuje wrażliwość międzykulturową i doskonali swoją kreatywność (De Prada, Mareque and Pino-Juste, 2020). Również badania amerykańskie świadczą, że studenci, którzy uczą się za granicą, osiągają wyższe wyniki w testach kreatywności niż ich koledzy bez takich doświadczeń. Dostarczają one dowodów, że studiowanie za granicą wspiera złożone procesy poznawcze leżące u podstaw kreatywnego myślenia (Lee, Therriault and Linderholm, 2012).

Podsumowanie i wnioski

Wyniki badań dowodzą moderującego wpływu kultury na zdolności i kreatywność. Związki zmiennych makrosystemowych z edukacją są nadal mało znane, ale perspektywy poznawcze rysują się obiecująco w kontekście prowadzonych studiów międzykulturowych oraz wypracowanych ram teoretycznych dla analiz porównawczych (Ziegler, Balestrini and Stoeger, 2018). Należy odnotować zainteresowanie badań nad zdolnościami i twórczością w krajach arabskich (na przykład Alabbasi i inni, 2022) oraz Ameryce Południowej (Chagas-Ferreira, Fleith and Prado, 2022). Jakościowo nowym obsza-

rem są w tym zakresie studia nad uczniami zdolnymi z grupy LGBTQ (David and Gyarmathy, 2023).

Istnieje rozbieżność między rozwojem wiedzy teoretycznej a praktyką szkolną. Ani zwiększona złożoność koncepcji uzdolnień, ani tendencja do zrozumienia kontekstów kulturowych w edukacji nie znajdują odzwierciedlenia w podejściach do identyfikacji (Ziegler, Balestrini and Stoeger, 2018). Nauczyciele nadal pomijają dzieci i młodzież, które z powodów osobowościowych, kulturowych lub społecznych nie manifestują aktualnie swoich wysokich potencjałów oraz nie uczestniczą w rywalizacji szkolnej. A to właśnie wysokie wyniki ilościowe są najtrudniejsze do osiągnięcia przez uczniów zdolnych i twórczych z grup defaworyzowanych.

W społeczeństwach heterogenicznych kluczowy instrument dostosowania systemów szkolnych do rzeczywistości społecznej stanowi edukacja międzykulturowa (Akkari, 2009). Oznacza ona uczenie się postaw i umiejętności niezbędnych w kontaktach z grupami mniejszościowymi oraz wiedzy o nich. Praca nauczyciela z uczniami zdolnymi i twórczymi w warunkach wielokulturowości jest szczególnym wyzwaniem. Dzieci i młodzież z grup odmiennych kulturowo mają specyficzne problemy i potrzeby edukacyjne. Nierzadko są nie tylko podwójnie, ale i potrójnie wyjątkowi (Davis and Robinson, 2018), kiedy zdolnościom towarzyszą deficyty i rozwojowe, i społeczne. Ci uczniowie częściej żyją w ubogich środowiskach, w ich rodzinach edukacja nie jest ceniona, nauczyciele kierują wobec nich niskie wymagania, nie posiadają biegłości w języku większości, talenty, osiągnięcia i miary osiągnięć cenione w rodzimej kulturze są inne niż w kulturze dominującej. W programach wzbogacających ich kształcenie warto uwzględniać stawianie wyzwań i wysokich oczekiwań oraz uznanie dla wartości i kultur pochodzenia (adekwatne wzorce osobowe, metody nauczania i motywowania uwzględniające różnice) (Deutsch and Smith, 2009).

Tytułowe zagadnienie jest rzadko podejmowane w Europie. Prawdopodobnie wynika to z faktu, że problematyka zdolności i twórczości jest bardziej popularna w Stanach Zjednoczonych, a ostatnio w Azji. Warto nadmienić, że tematyka międzykulturowego zróżnicowania zdolności i twórczości była przedmiotem dyskusji w trakcie 15. Międzynarodowej Konferencji Europejskiej Rady ds. Wybitnych Zdolności (ECHA, European Council for High Ability), jaka odbyła się w 2016 roku w Wiedniu: *Talents in Motion. Encouraging the Gifted in the context of Migration and Intercultural Exchange* (<https://echa-site.eu/15th-international-echa-conference-vienna-2-5-march-2016/>). Zwrócono uwagę na społeczno-kulturowe bariery dla ujawniania zdolności.

Podkreślono, że różnice ekonomiczne są łatwiejsze w identyfikacji i zapewnieniu wsparcia, więcej trudności przysparzają różnice kulturowe. W społeczeństwach zróżnicowanych potrzebna jest współpraca, zrozumienie i wzajemny szacunek różnych społeczności. Podczas obrad zaprezentowano programy edukacyjne dla uczniów zdolnych ze środowisk mniejszościowych i migrantów, realizowane w Niemczech, Austrii i Holandii (*Talents in Motion*, 2016).

Wyniki badań międzykulturowych nad zdolnościami i twórczością poszerzają dziedzinę zainteresowań edukacji międzykulturowej o specyfikę kształcenia (identyfikacji i metod pracy) uczniów zdolnych i twórczych, reprezentujących odmienne kultury. Zarazem holistycznie rozumiana edukacja międzykulturowa (Nikitorowicz, 2005), oparta na unikaniu arbitralności, na zrozumieniu, podejmowaniu dialogu, postrzeganiu odmienności jako szansy i wzbogacania, na paradygmacie współistnienia, tolerancji i dialogu oraz na wrażliwości międzykulturowej inspirowane, aby w obszarze kształcenia zdolnych uwzględniać postępującą globalizację oraz coraz silniej przejawiającą się wielokulturowość, w której podejścia etnocentryczne skutkują blokowaniem szans rozwojowych mniejszości. W tym kontekście wciąż aktualne są pytania o konstruowanie modelu edukacji nauczycielskiej odpowiadającego wymaganiom współczesnych społeczeństw, w których nauczyciel, także ten pracujący z uczniami zdolnymi, bywa pośrednikiem między kulturami (Szczyrek-Boruta, 2014). Obiecującą poznawczo i praktycznie jest koncepcja twórczych orientacji życiowych (Cudowska, 2015). Badania jakościowe przeprowadzone wśród twórczych nauczycieli (o twórczych orientacjach życiowych) dowodzą ich otwartości wobec odmienności kulturowych i zaangażowaniu w działania edukacyjne w tym obszarze (Cudowska i Walewska, 2020). Taka wrażliwość kulturowa jest niezbędna dla adekwatnej oceny potencjałów uczniów.

Wyniki przeprowadzonej kwerendy nie pozwalają na uogólnienia, ale mają wartość heurystyczną oraz praktyczną. Inspirują do podjęcia badań nad programami identyfikacji i kształcenia uczniów zdolnych z grup mniejszościowych oraz ich efektywnością. Wiedza z tego zakresu byłaby wsparciem dla nauczycieli pracujących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Populacja uczniów pochodzących z różnych kultur w Polsce stale rośnie. To dzieci doświadczające rozbieżności kulturowych środowiska rodzinnego i szkolnego (kraju pobytu). Te problemy utrudniają manifestowanie zdolności i twórczości, które często maskowane są przez zachowania postrzegane przez nauczycieli klasowych jako deficyty lub wymagające korygowania. Dla praktyki edukacyjnej zróżnicowanie kulturowe zdolności i twórczości oznacza,

że należy je rozpoznawać za pomocą różnych miar opartych na treściach lub materiałach związanych z kulturą ucznia.

Bibliografia

- Akkari, A. 2009. *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève: Carnets des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.
- Alabbasi, A.M.A., Sultan, Z.M., Karwowski, M., Cross, T.L. and Ayoub, A.E.A. 2022. Self-Efficacy in Gifted and Non-Gifted Students: A Multilevel Meta-Analysis. <https://doi.org/10.31234/osf.io/zgujt>.
- Bocharova, O. 2011. *Pedagogiczne wsparcie dzieci uzdolnionych w szkołach Polski i Ukrainy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Bratsberg, B. and Rogeberg, O. 2018. Flynn effect and its reversal are both environmentally caused. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. **26**, pp. 6674–6678. <https://doi.org/10.1073/pnas.1718793115>.
- Chagas-Ferreira, J.F., Fleith, D.S. and Prado, R.M. 2022. Development of talent according to Sinti and Calon Romani. *Frontiers in Psychology*. **13**, 964668. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.964668>.
- Cudowska, A. 2015. Otwartość na Innego. Twórcze orientacje życiowe w projekcie edukacji międzykulturowej. *Pogranicze. Studia Społeczne*. **XXV**, ss. 63–75.
- Cudowska, A. 2018. Twórcze orientacje życiowe studentów. Studium porównawcze. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*. **2** (7), ss. 133–158. <http://dx.doi.org/10.18778/2450-4491.07.07>.
- Cudowska, A. i Walewska, M. 2020. Międzykulturowość w szkole w percepcji twórczych nauczycieli *Edukacja Międzykulturowa*. **1** (12), ss. 139–154. <https://doi.org/10.15804/em.2020.01.08>.
- Cudowska, A., Baj, E., Siluk, L. i Walewska, M. 2019. *Twórcze orientacje życiowe studentów. Polsko-białoruskie studium porównawcze*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Dai, D.Y. 2020. Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in the Schools. Special Issue: Serving Gifted and Talented Students in the Schools*. **10**, pp. 1514–1527. <https://doi.org/10.1002/pits.22346>.
- Dasen, P.R. 2000. Approches interculturelles: acquis et controverses. In: Dasen, P.R. and Perregaux, C. eds. *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelles: DeBoeck Université, pp. 7–30.

- David, H. and Gyarmathy, E. 2023. Understanding and Supporting the Homosexual and Trans-sexual Gifted Child and Adolescent. In: David, H. and Gyarmathy, É. *Gifted Children and Adolescents Through the Lens of Neuropsychology*. Cham: Springer International Publishing, pp. 127–139. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22795-0_8.
- Davis, J.L. and Robinson, S.A. 2018. Being 3e, a new look at culturally diverse gifted learners with exceptional conditions: An examination of the issues and solutions for educators and families. In: Kaufmann, J. ed. *Twice Exceptional: Supporting and Educating Bright and Creative Students with Learning Difficulties*. Oxford: Oxford University Press, pp. 278–289. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.003.0017>.
- De Prada, E., Mareque, M. and Pino-Juste, M. 2020. Creativity and Intercultural Experiences: The Impact of University International Exchanges. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 2, pp. 321–345. <https://doi.org/10.2478/ctra-2020-0017>.
- Deutsch Smith, D. 2009. Wybitne zdolności i rozwijanie talentów. W: Deutsch Smith, D. *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*. T. 2. Firkowska-Mankiewicz, A. i Szumski, G. red. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 273–318.
- Drozdowicz, J. 2019. Wychować celtyckie tygrysy. Kształcenie uczniów zdolnych w republice Irlandii. W: Piotrowski, E. i Porzucek-Miśkiewicz M. red. *Edukacja osób zdolnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 277–295.
- Dyrda, B. 2011. *Badanie systemu pracy z uczniem zdolnym Raport z badania case study w Austrii, Czechach, Finlandii, Niemczech i Wielkiej Brytanii*. Warszawa: ORE.
- Flynn, J.R. 1991. *Asian Americans: Achievement beyond IQ*. London: Erlbaum.
- Flynn, J.R. 2018. Reflections about Intelligence over 40 Years. *Intelligence*, 70, pp. 73–83.
- Freeman, J. 1998. *Educating the Very Able: Current International Research*. London: The Stationery Office.
- Freeman, J. 2002. *Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world*. Report for the Department for Education and Skills (UK Government) (www.joanfreeman.com) (10.12.2022).
- Freeman, J. 2015. Cultural Variations in Ideas of Gifts and Talents With Special Regard to the Eastern and Western Worlds. In: Dai, D. Y, and Ching, C.K. eds. *Gifted Education in Asia*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 231–244.

- Gierczyk, M. 2019. *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej. Studium komparatystyczne*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Giza, T. 2014. Wspieranie rozwoju zdolności uczniów w szkołach w Bułgarii – kierunki zmian. *Chowanna*. **2**, ss. 111–125.
- Giza, T. 2020. Konteksty (między)kulturowe kształcenia uczniów zdolnych w szkole na przykładzie badań wśród nauczycieli. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*. **35**, ss. 185–200.
- Glăveanu, V.P., Hanchett Hanson, M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E.P., Corazza, G.E., Hennessey, B., Kaufman, J.C., Lebeda, I., Lubart, T., Montuori, A., Ness, I.J., Plucker, J., Reiter-Palmon, R., Sierra, Z., Simonton, D.K., Neves-Pereira, M.S. and Sternberg, R.J. 2020. Advancing Creativity Theory and Research: A Socio-cultural Manifesto. *The Journal of Creative Behavior*. **3**, pp. 741–745. <https://doi.org/10.1002/jocb.395>.
- Harris, C.R., Guenther, Z.G. and Eriksson, G. 2011. Gifted Immigrants and Refugees: The Gold Unmined. In: Froese Klassen, K. and Polyzoi, E. eds. *Investing in Gifted and Talented Learners: An International Perspective*. Winnipeg: The World Council for Gifted and Talented Children, Inc. pp. 29–37. Pobrano z: <https://www.world-gifted.org/proceedings/09-Vancouver-Proceedings.pdf> (10.03.2023).
- Hejwosz-Gromkowska, D. 2019. Edukacja ucznia zdolnego w Republice Federalnej Niemiec-wybrane aspekty. W: Piotrowski, E. i Porzucek-Miśkiewicz M. red. *Edukacja osób zdolnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 257–276.
- Hennessey, B.A. and Amabile, T.M. 2010. Creativity. *Annual Review of Psychology*. **61**, pp. 569–598. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416>.
- Ivancovsky, T., Kurman, J., Morio, H. and Shamay-Tsoory, S. 2019. Transcranial direct current stimulation (tDCS) targeting the left inferior frontal gyrus: Effects on creativity across cultures. *Social Neuroscience*. **3**, pp. 277–285. <https://doi.org/10.1080/17470919.2018.1464505>.
- Jakubowski, M., Konarzewski, K., Muszyński, M. Smulczyk, M. i Walicki, P. 2017. *Szkolne talenty Europy u progu zmian. Polscy uczniowie w najnowszych badaniach międzynarodowych*. Raport Fundacji Evidence Institute i ZNa przykład Pobrano z www.evidenceinstitute.pl (10.12.2022).
- Jellen, H.G. and Urban, K.K. 1989. Assessing creative potential worldwide: The first cross-cultural application of the test for creative thinking-drawing production (TCT-DP). *Gifted Education International*. **6**, pp. 78–86. doi:10.1177/026142948900600204.

- Karwowski, M. 2009. *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kaufman, S.B. and Sternberg, R.J. 2007. Giftedness in the Euro-American Culture. In: Phillipson, S.N. and McCann, M. eds. *Conceptions of giftedness: Socio-cultural perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 373–407.
- Kwiatkowska, A. 2014 Problemy metodologiczne w badaniach międzykulturowych i kulturowych. *Psychologia Społeczna*. **1**, ss. 8–27.
- Lau, S., Hui, A.N.N. and Ng, G.Y.C. eds. 2004. *Creativity: When East meets West*. Singapore: World Scientific Publishing Company.
- Lee, C.S., Therriault, D.J., Linderholm, T. 2012. On the Cognitive Benefits of Cultural Experience: Exploring the Relationship between Studying Abroad and Creative Thinking. *Applied Cognitive Psychology*. **5**, pp. 768–778. <https://doi.org/10.1002/acp.2857>.
- Lewowicki, T. 1980. *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.
- Limont, W. 2005. *Wprowadzenie*. W: Limont, W. i Cieślukowska, J. red. *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. II, *Uczeń – Nauczyciel – Edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 15–16.
- Limont, W. i Cieślukowska, J. 2004. Czy potrzebna jest pedagogika zdolności? W: Limont, W. red. *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 31–62.
- Ng, A.K. 2001. *Why Asians are less creative than westerners*. Singapore: Prentice Hall.
- Nikitorowicz, J. 2005. *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Niu, W. and Sternberg, R.J. 2006. The Philosophical Roots of Western and Eastern Conceptions of Creativity. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*. **1–2**, pp. 18–38. <https://doi.org/10.1037/h0091265>.
- Pak, Y.E. and Rhee, W. 2016. Convergence Science and Technology at Seoul National University. In: Bainbridge, W., Roco, M. (eds) *Handbook of Science and Technology Convergence*. Cham: Springer, Cham, pp. 985–1006. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07052-0_58.
- Peters, S.J., Stambaugh, T., Makel, M.C., Lee, L.E., McBee, M., McCoach, D.B. and Johnson, K. 2022. *The CASA Criteria for Evaluating Gifted and Talented Identification Systems: Cost, Alignment, Sensitivity and Access*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/jf8uc>.
- Renzulli, J.S. 2005. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Develop-

- mental Model for Promoting Creative Productivity. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.R. eds. *Conceptions of giftedness* (pp. 246–279). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>.
- Shachar, A. and Hirschl, R. 2013. Recruiting “Super Talent:” The New World of Selective Migration Regimes. *Indiana Journal of Global Legal Studies*. **1**, article 4. Pobrano z: <https://www.repository.law.indiana.edu/ijgls/vol20/iss1/4> (10.03.2023).
- Shao, Y., Zhang, C., Zhou, J., Gu, T. and Yuan, Y. 2019. How Does Culture Shape Creativity? A Mini-Review. *Frontiers in Psychology*. **10**, 1219. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01219>.
- Stoeger, H., Balestrini, D.P. and Ziegler, A. 2018. International perspectives and trends in research on giftedness and talent development. In: Pfeiffer, S. I., Shaunessy-Dedrick, E., and Foley-Nicpon, M. eds. *APA handbook of giftedness and talent*. American Psychological Association, pp. 25–39. <https://doi.org/10.1037/0000038-002>.
- Szczurek-Boruta, A. 2014. *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości: konteksty, opinie studentów, propozycje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szumski, G. 1995. *Dobór i kształcenie uczniów zdolnych: studium porównawcze o legitymizacji instytucji edukacyjnych*. Warszawa: WSPS.
- Talents in Motion: Encouraging the Gifted in the Context of Migration and International Exchange*. 15th International ECHA Conference in Vienna: Programme booklet. 2–5 march 2016. Vienna, Austria. http://www.echa2016.info/images/downloads/ECHA2016_Booklet.pdf (5.03.2016).
- Tirri, K., Tallent-Runnells, M., Adams, A., Yuen, M. and Lau, P. 2002. Cross-cultural predictors of teachers’ attitudes toward gifted education: Finland, Hong Kong, and the United States. *Journal for the Education of the Gifted*. **26**, pp. 112–131. <https://doi.org/10.1177/016235320202600203>.
- Yong, K. Mannucci, P. and Lander, M. 2020. Fostering creativity across countries: The moderating effect of cultural bundles on creativity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. **157**, pp. 1–45. <http://doi.org/10.1016/j.obhdp.2019.12.004>.
- Ziegler, A. 2005. The Actiotope Model of Giftedness. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E. eds. *Conceptions of Giftedness*, Ed. 2. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 411–436. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.024>.
- Ziegler, A., Balestrini, D. and Stoeger, H. 2018. An international view on gi-

fted education: Incorporating the macro-systemic perspective. In: Pfeiffer, S. eds. *Handbook of giftedness in children*. Cham: Springer, pp. 15–28.
<https://echa-site.eu/15th-international-echa-conference-vienna-2-5-march-2016/> (10.08.2023).
<http://zmipt.aps.edu.pl/> (10.08.2023).

Abilities and creativity in an intercultural perspective

Abstract: Cultural variables are increasingly being taken into account in new models of ability and creativity. This is due to changes in the definition of terms, socio-cultural changes, and international cooperation. The role of international comparative research is growing. Usually, the divergence is used: individualism-collectivism. With few exceptions, most of the research is conducted in Western institutions. Western countries and highly developed Asian countries are most often compared with each other. The results of the research indicate cultural differences in recognizing and educating gifted and creative students. The article comprises an outline of the main areas of cross-cultural research on abilities and creativity. The conclusions indicate a discrepancy between the development of theoretical knowledge and school practice, where there are cultural barriers to the education of the gifted. The main problem here is the underrepresentation of students from minority groups in educational programs for the gifted. Teacher's work with gifted students in multicultural conditions is a special challenge. It requires socially equitable and differentiated strategies for diagnosing giftedness. Gifted students from culturally diverse groups have specific educational problems and needs. They are doubly exceptional students.

Keywords: education, creativity, intercultural research, cultural differences, abilities

Translated by Teresa Giza



Literatura dla dzieci uwrażliwiająca na sytuacje zagrożenia wykluczeniem – wybór i implikacje pedagogiczne

Streszczenie: Literatura adresowana do dzieci, szczególnie ostatniej dekady XXI wieku, prezentuje szereg narracji uwidaczniających potrzebę bycia uważnym na liczne sytuacje zagrożenia wykluczeniem człowieka z określonych grup społecznych. Dokonałam wyboru literatury, którą należy traktować jako narzędzie w procesie uwrażliwiania na krzywdę bliźniego. Celem artykułu jest ukazanie losów bohaterów literackich w wybranych książkach dziecięcych, w których, bezpośrednio bądź pośrednio, mierzą się oni z problemem wykluczenia społecznego. Sytuacje, na które chciałabym zwrócić uwagę, to bezdomność drugiego człowieka, doświadczenie ubóstwa i uchodźstwa. Cel realizuję drogą analizy wybranej literatury dziecięcej, zarówno pisarzy polskich, jak i obcojęzycznych (szwedzkich). Tekst jest złożony z dwóch części. W pierwszej części – teoretycznej, prezentuję istniejący stan wiedzy w naukach społecznych i humanistycznych na temat wykluczania społecznego (mnogość dyskursów), w drugiej części – empirycznej, wnioski z analiz treści wybranej literatury dziecięcej. Wybrane do analiz książki bliskie ideom edukacji międzykulturowej i filozofii dialogu uważam za szczególnie wartościowe i warte metodycznego opracowania we wczesnoszkolnym obiegu czytelnictwa. W niniejszym opracowaniu uwypuklam walory praktyczne, wskazuję propozycje wychowawcze do realizacji będące wskazówką dla wychowawców i rodziców młodego pokolenia.

Słowa kluczowe: dziecko, edukacja międzykulturowa, wykluczenie, najnowsza literatura dla dzieci (XXI wieku), uwrażliwianie

Wykluczenie – mnogość dyskursów

Słowo „wykluczyć” oznacza usunąć kogoś lub coś z jakiejś grupy, wyeliminować, nie uwzględnić, nie dopuścić do zaistnienia (Szymczak, 1981, s. 806). Synonimami terminu „wykluczony” są: usunięty, wyeliminowany, nieobecny, nieważny, gorszy, napiętnowany, marginalizowany, dyskryminowany. Wykluczeniem społecznym (*social exclusion*) określamy sytuację, w której dana jednostka będąca członkiem społeczeństwa nie może być uczestnikiem ważnych aspektów życia społecznego (między innymi gospodarczego, politycznego, kulturowego) (Szacka, 2003).

W mediach oraz literaturze naukowej i popularnonaukowej poruszane są kwestie licznych form wykluczenia: rasowego, materialnego, zawodowego, szkolnego, rówieśniczego itd. Wykluczenie społeczne w naukach społecznych ujmowane jest jako proces, stan, zjawisko – zawsze negatywne i wielowymiarowe. Znana jest definicja Ryszarda Szarfenberga, który wykluczeniem społecznym określa „(...) sytuację uniemożliwiającą lub znacznie utrudniającą jednostce i grupie pełnienie ról społecznych, korzystanie z dóbr publicznych i infrastruktury społecznej, gromadzenie zasobów i zdobywanie dochodów w godny sposób” (Szarfenberg, 2003, s. 17). Magdalena Środa wykluczeniem nazywa odebranie podmiotowości, praw, historii. Zauważa, jak „(...) długa jest lista prześladowanych »obcych« czy »innych«, kiedyś lub teraz (...). Praktyki dyskryminacyjne to wyposażenie naszych umysłów. Etyka, humanizm, wierzenia, style życia i praktyki gospodarcze, edukacja – wszędzie tam kryją się zasoby dominacji nad bliźnimi i wykluczania ich z pełnoprawnego życia” (Środa, 2020, ss. 37–39).

Przyczyny i źródła wykluczenia mogą być bardzo odmienne. Wykluczenie społeczne ma bardzo często swoje podłoże w środowisku rodzinnym, które nie pozwoliło na stworzenie silnych fundamentów dla rozwoju tożsamości młodego człowieka. W takich przypadkach wykluczanie często jest dziedziczone, a zmiana status quo takich osób jest niezmiernie trudna. Ruth Levitas jako jedną z przyczyn wykluczenia społecznego podaje wyuczoną bezradność i postawę roszczeniową. Międzygeneracyjny przekaz wzorów zachowań dysfunkcyjnych, uzależnienie od pomocy społecznej skutkuje tym, że kolejne pokolenia nie są w stanie same zaspokajać podstaw swojej egzystencji. Badaczka akcentuje konieczność przemian polityki społecznej, która powinna ograniczyć swoją rolę pomocową (Grotowska-Leder, 2005, s. 34). Kazimierz Frieske dowodzi z kolei, że wykluczenie społeczne w znacznym stopniu jest

spowodowane nie tyle brakiem zasobów materialnych, ile nieumiejętnością zarządzania nimi (Frieske, 2004, s. 24). Przykładem może być, kiedy to zamiast inwestycji w książki, zajęcia rozwojowe dla dzieci (edukacyjne, sportowe), które stanowić mogą znaczny krok w kierunku uzyskania odpowiedniej edukacji nowych pokoleń, opiekunowie kupują im konsolę, ubrania znanej marki, modne gadżety. Max Weber przyczyny wykluczenia społecznego, nierówności społecznych, tłumaczy koncepcją *social closure* (z ang. społeczne zamknięcie, wykluczanie). Wybrane grupy społeczne po zdobyciu uprzywilejowanych dóbr doprowadzają do ich monopolizacji, nie pozwalając tak zwanym Obcym na czerpanie z nich korzyści.

Ciekawa jest koncepcja *capability* (z ang. zdolność do czegoś) – ludzkich możliwości, zdolności, sprawiedliwości dystrybutywnej Amartyi Sena. Indyjski ekonomista, laureat nagrody Nobla, akcentuje wolność jako stan konieczny do istnienia wzrostu dobrobytu społeczeństwa. Formy ucisku, represji, dyktatury, czyli przykłady zniewolenia prowadzą do uprzywilejowanej pozycji jedynie grupy u władzy, reszcie społeczeństwa uniemożliwiają rozwój (Sen, 2002, s. 10). Przykładu długo nie trzeba szukać, nasuwa się sam w nawiązaniu do rosyjskiej agresji zbrojnej na Ukrainę. W przeważającej większości ludność Federacji Rosyjskiej jest tragicznym przykładem tożsamościowego i narodowego zniewolenia. Obywatele Rosji, od lat poddawani obłąkańczej „putinowskiej” propagandzie budowanej na zbrodniczej narracji militarnej i wizji mocarstwowości, zastraszeni, indoktrynowani do niszczenia dobrej pamięci, wielokulturowych tradycji, uwierzyli, jak w powieści Orwella, że „Wojna to Pokój, Wolność to Niewola, Ignorancja to Siła”. Jerzy Nikitorowicz pisał: „(...) sądzę, że naród rosyjski nie został wdrożony do kierowania się empatią, szacunkiem, zasadami tolerancji (...) niенаuczony umiejętności interpersonalnych, otwartości w procesie poznawania, elastyczności poznawczej w procesie przetwarzania informacji” (Nikitorowicz, 2021, s. 50). Ludobójstwo dokonywane przez żołnierzy rosyjskich na kobietach i dzieciach uświadamia nam niszczenie wypracowywanych idei i zasad pokojowego rozwiązywania problemów, kreowanego od wielu lat paradygmatu współistnienia kultur (Nikitorowicz, 2020). Słowa Bożeny Witosz wpisują się w zaakcentowaną powyżej katastrofalną sytuację, kiedy to podmiot dyskursu wykluczenia „(...) stroni od dialogu z nieznanymi, nie kieruje nim ciekawość, dążenie do poznania i zrozumienia innych oraz otaczającego go świata. Jego ideologiczny styl komunikacji ma charakter jednostronny: nastawiony jest na propagowanie własnej wizji świata” (Witosz, 2010, s. 21). Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa w swoich założeniach zmierza do uwrażliwiania

kulturowego. Tylko w wieloletnim procesie edukacyjnym budują się postawy refleksyjne, tolerancyjne, zapoznające i otwierające na inne kultury z jednoczesnym rozumieniem i okazywaniem szacunku do kultury odziedziczonej (Nikitorowicz, 2005). Zasada tolerancji i dialogu pozwala na przełamywanie barier, lęków, stereotypów i prowadzi do twórczego spotkania, a nie obojętności czy zwalczania się. Mirosława Nowak-Dziemianowicz wskazała również na kategorię uznania jako niezbywalny warunek dobrego życia (Nowak-Dziemianowicz, 2016, s. 10).

Aktualnym obszarem polityki społecznej UE jest strategia integracji, czyli zwalczania ubóstwa i wykluczenia społecznego, na co wskazują wytyczne w dokumencie Europa 2020: strategia Unii Europejskiej na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia. Idea przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu ma swoje odzwierciedlenie w działaniach państw członkowskich UE, w tym Polski¹.

Założenia metodologiczne

Na ogólnoświatowym, jak i polskim rynku wydawniczym XXI wieku powstaje literatura dziecięca podejmująca problem różnych form ekskluzji i poszukiwania rozwiązań inkluzyjnych. Interesowało mnie dotarcie do literatury, która zawiera liczne konteksty wielokulturowe, przy założeniu, że doświadczenia egzystencjalne naszych czasów to coraz częściej: migracyjność, wykorzenienie, zmienność, nieciągłość, bycie w ruchu. Odwołując się do założeń edukacji międzykulturowej, przyjąłam, że najważniejsze staje się podejmowanie dialogu z tak zwanymi Innymi, tudzież pokojowe współistnienie, wzajemne wzbogacanie się, działania na rzecz demokracji i poszanowania praw człowieka. Poszukiwałam literatury akcentującej naturalność różnic między ludźmi, „zaciekawienie” drugim człowiekiem, budowanie z nim trwałych relacji i dbanie o zawiązane więzi.

Za cel artykułu postawiłam: ukazanie losów bohaterów literackich w wybranych książkach dziecięcych, w których bezpośrednio bądź pośrednio mierzą się oni z problemem wykluczenia społecznego. Sytuacje, na które zwróciłam uwagę, to: bezdomność drugiego człowieka, doświadczenie ubóstwa i uchodźstwa. Moją intencją było także wskazanie literatury dziecię-

¹ Patrz między innymi „Program Aktywne formy przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu. Nowy wymiar 2020” czy „Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami”.

cej, w której obrazowane są problemy dzieci pozbawionych swoich praw w obliczu wojny bądź przynależności do danej grupy kulturowej, religijnej, etnicznej. Podjęłam się próby odpowiedzi na pytania: jakie obrazy dyskryminacji i wykluczenia społecznego człowieka prezentowane są najczęściej w najnowszej literaturze dla młodego odbiorcy? jakie przesłania, „złote myśli” proponuje literatura dziecięca prezentująca obrazy wykluczenia społecznego wybranych bohaterów literackich?

Wykorzystałam metodę analizy treści stosowaną w metodologii badań jakościowych, podejmując się analizy dziewięciu książek wydanych po 2014 roku i adresowanych przede wszystkim do dzieci w młodszym wieku szkolnym. Pięć książek to publikacje polskich autorów, pozostałe cztery to przetłumaczone na język polski książki autorów szwedzkich. Treści wybranej literatury traktuję jako narzędzie wychowania estetycznego sprzyjające procesowi otwierania się na odmienność bez uprzedzeń, jako bliskie ideom edukacji międzykulturowej i filozofii dialogu. Wartościową literaturę przekształcałam w inspiracje pedagogiczne, ukazując aktywne i zorganizowane działania dzieci na rzecz osób dotkniętych wykluczeniem. Istotne w badaniach było odniesienie się do aspektów wykluczenia, które nie zawsze identyfikują się z grupą młodszych dzieci, na przykład bezdomność czy uzależnienia. Analizuję wielokulturowe relacje Inni–Obcy w zderzeniu z ubóstwem, bezdomnością lub doświadczeniem wykluczenia, jakie przeżywają Inni–Obcy. Uwypuklam w ten sposób behawioralną kategorię postawy odnoszącą się do komponentu działania, a nie tylko gotowości do tego aktu, względnie deklarowania. Taki aspekt humanistyczny prozy dziecięcej pokazuje możliwości sprawcze ulepszenia świata, stosunków międzyludzkich, a przede wszystkim uwrażliwia na Inność–Obcość.

Obrazy wykluczenia w wybranej literaturze dziecięcej – analiza i wnioski

Dziecko skonfrontowane z problemem bezdomności i ubóstwa

Święta dzieci z dachów szwedzkiego autora Martena Sandena (2016) można określić współczesną opowieścią wigilijną, ze względu na szczyptę magii, akcję umiejscowioną w okresie wigilijnym i optymistyczne zakończenie. Zderzenie czytelnika z sytuacją utraty domu ma w tej opowieści dwa wymiary: brak domu w znaczeniu bliskich, rodziny i odnosi się do dzieci z domu dziecka oraz bezdomność osoby starszej, żebrzącej na dworcu. Bohaterowie dziecięcy mierzą się z sytuacją bezdomności pośrednio, próbują pomóc odzyskać

pamięć bezdomnemu Niklassonowi. Dzieci w tej powieści są samodzielne, zaradne, współpracują ze sobą.

Skandynawska literatura od lat ukazuje nam świat dzieci wolnych, sprawczych, zorganizowanych, walczących o słuszne sprawy, sięgając po prekursorskich w tym obszarze bohaterów prozy Astrid Lindgren, takich jak między innymi: Ronja, Karol i Jonathan Lwie Serce, Karlsson z Dachy, Emil ze Smalandii, Mio czy Pippi. Tak jakby trudne sytuacje były sprawą codzienną i niczym nadzwyczajnym było radzenie sobie z nimi. Tak też w *Świątkach dzieci z dachów* nie ma pogrążania się w rozpacz, jest działanie, aktywizacja w celu pomocy bezdomnemu – do Gwiazdki musi sobie przypomnieć, kim jest, a okazuje się, że jest Świętym Mikołajem. Mimo że dziecięcy bohaterowie powieści sami tak bardzo tęsknią do rodziców, których nie mają, opowieść większy akcent kładzie na budowanie relacji rówieśniczych, przyjaźń, która również może budować domy. Tak więc lektura skłania do przemyśleń nad wartością domu: co to znaczy mieć dom? co to znaczy nie mieć domu? dlaczego ludzie czasami są zmuszeni uciekać z domu? jakie sytuacje skłaniają młodych ludzi do ucieczki z domu?

Magiczna, choć nie utrzymana w świątecznym nastroju, jest kolejna opowieść zza szwedzkiej granicy *Złotka, Beza i Złodziej* autorstwa Moni Nilsson (2014). Porusza ona subtelnie, z uważnością na dziecięcą wrażliwość, kwestie przyczyn popadania w nałóg i w konsekwencji utraty domu. Bohaterowie dziecięcy obserwują męzczyznę uzależnionego od alkoholu i w kryzysie bezdomności, którego się obawiają. Jest to dla nich sytuacja nowa i nieoczywista, trudno jest im wyobrazić sobie funkcjonowanie człowieka żyjącego bez dachu nad głową, bez wygodnego łóżka, dobrego jedzenia. Opowieść może wydawać się kontrowersyjna, traktując o temacie tabu, jakim jest bezdomność i uzależnienie, i to w zetknięciu z tuż obok toczącymi się zabawami dzieciństwa; kontrowersyjna ponadto, jeżeli postawimy pytanie, co może w takiej sytuacji zrobić samo dziecko, czy w ogóle może coś zrobić.

Autor skupia się na ukazaniu zachowań czysto altruistycznych tak samo dzieci, jak i ich rodziców, nawet jeżeli są to działania, które nie przyniosą efektu na dłużej. Bohaterowie opowieści, w odróżnieniu od historii powyższej, w pewnym momencie zdają sobie sprawę, że nie mogą oczekiwać podziękowania czy nagrody za swój trud i dobre serca. Mieszkańcy osiedla o nieprzypadkowej nazwie „Raj” poznają radość dawania, bez oczekiwania wdzięczności, gratyfikacji. Chcąc pomagać, nie zawsze należy spodziewać się podziękowania, pomaga się z potrzeby serca, nie na pokaz. To krótkie opowiadanie akcentuje konieczność poszanowania każdego człowieka, bez

względu na jego zamożność czy wygląd. Poza tym wiara w drugiego człowieka zaczyna się w tej opowieści od przykładu, który dają dzieci dorosłym.

Problem bezdomności w literaturze dla najmłodszych jest tematem praktycznie niespotykanym. Natomiast coraz częściej pojawiają się obrazy trudnego dzieciństwa w ubóstwie osadzonego w innej kulturze, uwarunkowanego społecznie i geograficznie. Dobrym przykładem jest tu książka *Mat i świat* Agnieszki Suchowierskiej (2015), gdzie pluszowy miś wyprodukowany w chińskiej fabryce, przy udziale pracujących tam dzieci, trafia do kolejnych rodzin z dziećmi w różnych partiach świata, ukazując w sposób jedynie flejszowy ich różny status społeczny (od wysokiego, wiążącego się z posiadaniem licznych dóbr materialnych, po niski, gdzie dzieci ciężko pracują, potrafią być głodne, mieszkać w slumsach, nie mieć dostępu do edukacji).

W 2010 roku ukazała się bezpłatna publikacja *Bieda, przewodnik dla dzieci* (2010), tłumacząca problem ubóstwa z perspektywy dzieci. Mimo że dane statystyczne, na które powołują się autorki publikacji, są współcześnie nieaktualne, problem biedy nie zniknął. Każdy pedagog i świadomy rodzic powinien sięgnąć do treści tej publikacji w celach samorefleksji i bardziej uważnej obserwacji rzeczywistości szkolnej, w której ktoś może mierzyć się z tą ekstremalną sytuacją. Autorki publikacji zwracają się do czytelnika: „(...) bycie biednym bardzo boli i zwykle jest utrzymane w tajemnicy (...) Bieda to nie jest tylko brak pieniędzy. Wiąże się z nią dużo gorszych rzeczy. Wstyd, że nie mam tego co inni. Złość i poczucie poniżenia, kiedy porównuję się z rówieśnikami (...) Pewnie czujesz, jakie to musi być trudne. A przecież ubóstwo nie jest nigdy winą dziecka (...)” (Gill-Piątek i Krzywonos, 2010).

W podobnym tonie, rzeczowo i konkretnie, operując następstwem faktów, przybliży trudne problemy społeczne, w tym również wykluczenie z grupy społecznej spowodowane między innymi brakiem domu, nałogiem czy też ubóstwem, Przemysław Paweł Grzybowski w *Spotkaniach z Innymi. Czytankach do edukacji międzykulturowej* (Grzybowski, 2011). Autor prezentuje sytuację spotkania z Innością oczami dziewczynki o imieniu Kamila. Podsumowując każdą czytankę, akcentuje branie pod uwagę kontekstu wydarzeń z przeszłości, które uczyniły owych Innych tym, kim są aktualnie. Nawet jak osoba wydaje się pod pewnymi względami dziwna, to nie należy jej dyskryminować oraz wykluczać z kręgu znajomych, trzeba ją dobrze poznać (Grzybowski, 2011, s. 8). O Panu Krzysiu (bezdomnym) czytamy „(...) to interesujący człowiek, który nie poradził sobie z obowiązkami”, czy też „(...) nawet jeśli ktoś nie ma domu, brzydko pachnie (...) nie znaczy to, że jest niedobrym człowiekiem (...) Niektórzy stracili dom i rodzinę, ponieważ

nie potrafili poradzić sobie z nałogiem lub nie umieją żyć wśród ludzi. (...) niezależne od tego każdy z nich zasługuje na szacunek” (Grzybowski, 2011, s. 60). *Spotkania z Innymi* to lekcje trudnej tolerancji i szacunku wobec odmiennych przekonań, niewydawania pochopnych opinii i ocen. Obecność, rozmowa i uśmiech to wartości, którymi, jak podkreśla autor (sam od lat wolontariusz ruchu doktorów klaunów), dziecko może się dzielić z drugim, potrzebującym człowiekiem.

Dziecięcy imigranci

Pudle i frytki to propozycja szwedzkiej autorki – Pii Lindenbaum (2017), która znana jest z trafnej, wnikliwej obserwacji dziecięcych zabaw i adaptowania do niej dziecięcego sposobu myślenia. Opowieść można interpretować jako metaforę uchodźczego losu. Pomimo że paralele z kryzysem uchodźczym wydają się czytelne, powieść można czytać również jako uniwersalną historię o udzieleniu pomocy potrzebującym. Co istotne, w literaturze dla dzieci uczynienie zwierząt bohaterami ma za zadanie zwiększanie siły oddziaływania narracji. Kundle (Ulisa, Ludek i Katka) w poszukiwaniu domu, po trudnej morskiej podróży, dobijają do obcego brzegu, gdzie witają ich Pudle. Rasowe psy w przenośni przywodzą na myśl osoby, które mają wszystko, natomiast Kundle są metaforą ludzi pozbawionych tego, co najważniejsze – domu, bezpieczeństwa, a w pewnym momencie opowieści, nawet nadziei. Rasowość i nie, „firmowość”, „metkowość” kontra „bez metki/without lable”, to ciekawy i trafny zabieg różnicujący bohaterów na tych potrzebujących i tych opływających w luksusy.

Zgodnie z założeniami edukacji międzykulturowej przełamywanie barier w komunikacji z Innym – Obcym może nastąpić poprzez poznanie jego jednostkowej historii, co ma łagodzić strach i nieufność obu stron konfliktu. Jerzy Nikitorowicz wskazuje „(...) pierwszym zakresem działalności edukacji międzykulturowej w procesie wspierania rozwoju tożsamości jest nadawanie wartości kulturze odziedziczonej, czyli kulturalizacja” (2018, s. 58), następnie kształtowanie postaw i umiejętności korzystania z ofert innych kultur (2018, ss. 63–64). Inność powinna być postrzegana jako ciekawa, wnosząca liczne znaczące elementy kulturowe do życia tubylców.

Pija Lindenbaum przekazuje dzieciom niełatwą lekcję poszanowania odmienności, poszukiwania wspólnoty doświadczeń (tu szczególnie kulinarnych), trudnych prób koegzystencji kultury Innego z kulturą rodzimą. Opowiada o poszukiwaniu wyjścia z sytuacji praktycznie bez wyjścia, radzeniu sobie z lękiem przed nieznanym, uprzedzeniami, jak też długotrwałym

procesem otwierania się na Inność. Komunikując się z dziećmi ich językiem, rozumiejąc ich emocjonalność, ukazuje sytuacje bliskie dzieciom, ich doświadczeniom. Czy brak plastrów, cukierków i frytek nie jest wystarczającym powodem, z punktu widzenia dziecka, aby opuścić takie miejsce? Czy pozostawienie na brzegu jednego ze stada nie oddaje dramatu uchodźców skazanych na traumatyczne wybory? „– A szczeniak?! – woła Ludek. – Nie możemy go zabrać, bo utoniemy – mówi Ulissa i zapuszcza motor. – Wrócimy po niego, jak już znajdziemy inny kraj. W każdym bądź razie na pewno przed gwiazdką (...). Ale smutek tak im pęcznieje w brzuchu, że muszą zawrócić (...)” (Lindenbaum, 2017). Lektura ukazuje punkt widzenia dwóch stron – jak może czuć się Inny w nowej przestrzeni, z jakimi postawami wobec inności może się spotkać, ale też z czego owe postawy wobec Innego mogą wynikać i jak mogą się zmieniać. W prosty sposób mówi o akceptacji, odpowiedzialności, trosce, współpracy i gościnności. Poza tym oszczędna narracja, bezpieczny kostium zwierzęcy, dowcipne dialogi, równoważą trudne sytuacje i rozpraszają widmo śmierci niebezpiecznie spowijające historię. Warto zaakcentować, iż humor w literaturze dziecięcej podejmującej trudne tematy jest elementem często wykorzystywanym w konstruowaniu narracji, kreowaniu świata przedstawionego, w tym bohaterów. Można go ująć jako element kompensacyjnej funkcji literatury, gdyż jego rolą jest minimalizowanie poczucia lęku, obniżanie poziomu napięcia i pomoc w wyrażaniu trudnych uczuć.

W książce Jarosława Mikołajewskiego *Wędrówka Nabu* (2016) odnajdujemy również liczne metafory nawiązujące do tematu uchodźstwa i związane z nim stawianie granic, barier i murów nie do przebycia. Na osobny temat zasługują niepokojące, dramatyczne ilustracje w tymże *picturebooku*. Są one równorzędnym głosem wyrażającym czytelnika z psychicznego komfortu. W obu opowieściach (*Wędrówka Nabu* i *Pudle i frytki*) nie pojawiają się nazwy miejsc, daty, nie ma mowy o sprecyzowanych konfliktach zbrojnych, dyktaturach czy klęskach klimatycznych. Taka ponadczasowość i uniwersalność historyczna i geograficzna daje możliwość spojrzenia na problem uchodźstwa globalnie. Konieczność ucieczki uzasadniona jest brakiem elementarnych potrzeb: zaspokojenia głodu i poczucia bezpieczeństwa. Brak środków leczniczych (plastrów) w przypadku *Pudli i Frytek* symbolizuje brak poczucia bezpieczeństwa; w *Wędrówce Nabu* jest to palący się rodzinny dom. Bohaterowie uciekając, skazują siebie na tułaczkę, los wyrzutka, wykluczonego, zderzając się wielokrotnie z barierami stawianymi przez „prawowity” świat „tutejszych”. Nabu dowiadyuje się, że nie każdy jest gotowy przyjąć ją

z otwartymi rękoma, wielu odgradza się murem bądź kolczastym drutem. Otwarte zakończenie sprawia, że obie opowieści mają dalej żyć razem z czytelnikiem, to od niego zależy los „gości”.

Powyższe dwie historie, mocno bazując na przenośniach, zmuszają dorosłego pośrednika lektury do rozmów z dzieckiem na temat krzywdzących stereotypów, ale też odwagi głównych bohaterów, ich determinacji do poszukiwania swojego innego miejsca na ziemi. To uniwersalne opowieści o odwadze zostawiania za sobą tego co „płonie” i jednocześnie o obawach odnośnie do życia nowym życiem. Perspektywa małego, dziecięcego bohatera jest bardzo wzruszająca – dziecka, które nadziwić się nie może światu i jednocześnie dziwi się, że komuś może przeszkadzać; dziecka, które jest ufne, postrzega ludzi bez uprzedzeń, stąd nie rozumie, dlaczego samego siebie ma widzieć jako kogoś Innego.

Oprócz wyżej analizowanych opowieści, które utrzymane są w fantastycznej konwencji gatunkowej, uciekając od dosłowności miejsca, czasu i akcji, znana jest literacka seria oparta na faktach: *Wojny dorosłych historie dzieci*². Cel kolejnych publikacji w serii wydaje się wymowny – przybliżenie współczesnym 9–10-latkom losów ich rówieśników (*historii dzieci*) uwikłanych w niezależne od nich konflikty zbrojne (*wojny dorosłych*). Kluczem niejednej opowieści jest narracja o wykluczeniu, poszukiwaniu domu, tułaczce całych rodzin, postawieniu poza nawias niezawinionych nieletnich³. W obszarze edukacji międzykulturowej to z pewnością wartościowy materiał, który może stanowić wstęp do rozmów o sytuacji poczucia bycia Innym i ukazowania konieczności budowania wspólnego świata dzieci i dorosłych – świata przyjaznego i bezpiecznego dla wszystkich, bez względu na różnice kulturowe, narodowościowe, religijne. Najnowszą narracją w serii jest Barbary Gawryluk *Moc Amelki* (2022). Kiedy 5 marca 2022 roku w schronie w Kijowie mała Amelia Anisova zaśpiewała piosenkę „Mam tę moc” z Disneyowskiej produkcji *Frozen*, piosenkę, którą zna chyba każde dziecko na świecie, jak i jego rodzice, w wojennej rzeczywistości przekaz ten miał szczególnie silny emocjonalny wydźwięk. Śpiew dziecka w tragicznych warunkach spotęgował poczucie empatii i solidarności między ludźmi na niemalże całym globie.

² Seria powstała z inicjatywy i we współpracy Wydawnictwa Literatura z Muzeum Powstania Warszawskiego. <https://www.wydawnictwoliteratura.pl/serie-wydawnicze/wojny-doroslych-historie-dzieci> (21.01.2023).

³ Patrz szerzej rozdział w książce: A. Józefowicz, 2020, ss. 358, 358–418.

W powieści kolejnego już szwedzkiego pisarza dla dzieci – Ulfa Starka *Chłopiec, dziewczynka i mur* (2016) mur pojawia się jako symbol granicy, zamknięcia, świata niszczzonego przez wojnę. Ta niewielkich rozmiarów książka, minimalizmem treści zbliżona do powyższych, ukazuje okrucieństwo świata dorosłych, którzy potrafią się skonfliktować, odseparować, wykluczyć jeden drugiego, nawet jak kiedyś byli sobie bliscy, sąsiedowali ze sobą, mieszkali razem za przysłowiową miedzą. Metafora muru niesie z sobą w książce kilka znaczeń. Mur dzieli dwa narody (tu Palestyny i Izraela)⁴. Mur dzieli dwa światy kultury. Mur jest symbolem ograniczenia, cierpienia, prześladowań. Ponadto niepełnosprawność Sulafy – bohaterki w opowieści – jest również niczym mur, nie do pokonania. Tylko wyobraźnia pozwala „przeskoczyć” mur i tylko dzieciom.

Ulf Stark nie pierwszy raz przepięknie opowiada o dziecięcych tęsknotach, tym razem o tęsknocie za wolnością, za rodzinnym domem, za światem dzieciństwa, który nie jest już taki sam, odkąd zawierucha wojenna przeniosła wiele rodzin za mur. Powieść napisana dla dzieci, inspirowana podróżą do Palestyny, jest prośbą do dzieci, aby nigdy nie przestawały marzyć, tęsknić, dziwić się światu, szukać sposobów podążania za marzeniami, przeskakiwania licznych murów życia. Determinacja w dążeniu do celu przy wsparciu i miłości braterskiej oraz altruizm są tu akcentowane jako wartości najwyższe.

Zamiast zakończenia

Ideą edukacji międzykulturowej jest wchodzenie w dialog z Innym, zaznajamianie się z jego światem, próby zrozumienia jego położenia, otwarcie na Innego, które ma nas ubogacać wewnątrz. Wśród książek dla dzieci – tak ważnych, bo pierwszych, jedynych (Leszczyński, 1995), mogących kształtować gust literacki małoletnich czytelników – ważne, aby znalazły się lektury akcentujące patrzeć na drugiego człowieka w kontekście jego jednostkowej historii i dające mu szansę wykazania się lub rehabilitacji; aby to bohaterowie dziecięcy byli w nich ukazani jako otwarci na zmiany, dawanie szans sobie i Innym. Prezentowane książki dobrze byłoby traktować jako lektury angażujące czytelnika do działania, pomagające w wykonaniu pierwszego kroku

⁴ Książka zdecydowanie wymaga dorosłego pośrednika lektury. Należy ją rozważyć jako wstęp do rozmowy o napięciach politycznych między dwoma sąsiadującymi narodami, wieloletnich zawiłościach politycznych na Bliskim Wschodzie.

do przyjęcia postawy aktywnej, niepozostawania w roli obserwatora, kiedy dochodzi do sytuacji łamania praw człowieka, niedopuszczania go do zaistnienia w ramach różnych grup społecznych (poczynając od szkolnej klasy). Co ciekawe, pytając studentów kończących studia pedagogiczne (z pięciu różnych grup ćwiczeniowych), w ramach zajęć z przedmiotu edukacja literacka w klasach 1–3, na których to studenci mieli okazję zapoznania się z analizowanymi w niniejszym tekście książkami, wielu z nich twierdziło, że książki te powinny stać się tak samo lekturą osób dorosłych, jak i dzieci, szczególnie rodziców, którzy powinni je czytać razem z dziećmi. Analizowane lektury zostały określone jako „budujące mosty” między ludźmi, „szczególnie uwrażliwiające” na krzywdę bliźniego i szczególnie mocno akcentujące potrzebę permanentnej współpracy szkoły i domu, uwrażliwiania rodziców, aby w następstwie ci mogli uwrażliwiać swoich podopiecznych.

Trudną historią dobrze jest się z kimś podzielić, bo niełatwo ją samemu dźwigać. Dobrze, że czynią to pisarze, artyści, wydobywając na światło dzienne tematy niewygodne. Jak pisał Ryszard Nycz, „(...) literatura to zinstytucjonalizowana sztuka wypowiedzenia ludzkiego doświadczenia rzeczywistości – w całym jego zróżnicowaniu i specyfice” (Nycz, 2006, s. 32). Pisarzy można traktować jako antropologów, którzy widzą to, co na co dzień pomijamy bądź nie chcemy dostrzec. Mało tego, próbują zrozumieć mechanizmy rządzące ludzkimi zachowaniami i co szczególne, szukają języka, którym można oddać prawdę o człowieku, jego kulturze i czasie, w którym przyszło mu egzystować. Dobra literatura dla dzieci traktuje dziecko poważnie, pomaga nakleić plaster na zranioną duszę bądź „uprawia” profilaktykę, chce „zapobiegać” zgodnie ze wskazaniem Janusza Korczaka, iż dane dzieciństwo nie jest czasem odłożonym w przyszłość, ono się już dzieje tu i teraz, stąd warto o nie walczyć, o prawa dziecka do godnego życia.

Bibliografia

Analizowana literatura dziecięca

Gawryluk, B. 2022. *Moc Amelki*, Łódź: Literatura.

Gill-Piątek, H. i Krzywonos, H. 2010. *Bieda, przewodnik*. Warszawa: Krytyka Polityczna. https://issuu.com/krytykapolityczna/docs/bieda_przewodnik (14.12.2022).

Grzybowski, P. 2011. *Spotkaniach z Innymi. Czytankach do edukacji międzykulturowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Lindenbaum, P. 2017. *Pudle i frytki*. Poznań: Zakamarki.
- Mikołajewski, J. 2016. *Wędrówka Nabu*. Kraków: Austeria.
- Nilsson, M. 2014. *Złotka, Beza i Złodziej*. Poznań: Zakamarki.
- Sanden, M. 2016. *Święta dzieci z dachów*. Poznań: Zakamarki.
- Stark, U. 2016. *Chłopiec, dziewczynka i mur*. Poznań: Zakamarki.
- Suchowierska, A. 2015. *Mat i świat*. Warszawa: Krytyka Polityczna.

Literatura naukowa

- Frieske, K. 2004. Wprowadzenie: pesymistyczne wnioski teoretycznych kompilacji. W: Frieske, K. red. *Utopie inkluzji. Sukcesy i porażki programów reintegracji społecznej*. Warszawa: Instytut Pracy i Sprawa Socjalnych, ss. 14–28.
- Grotowska-Leder, J. 2005. Ekskluzja społeczna – aspekty teoretyczne i metodologiczne. W: Grotowska-Leder, J. Faliszek, K. red. *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*. Toruń: Akapit, ss. 25–44.
- Józefowicz, A. 2020. *Obrazy dzieciństwa w polskiej prozie dziecięcej XXI wieku. W poszukiwaniu kontekstów edukacyjnych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nycz, R. 2006. Wstęp. W: Markowski, M.P. i Nycz, R. red. *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*. Kraków: Universitas.
- Leszczyński, G. 1995. *Książki pierwsze, książki ostatnie*. Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
- Nikitorowicz, J. 2005. *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nikitorowicz, J. 2020. *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J. 2018. Edukacja międzykulturowa w procesie wspierania rozwoju tożsamości w warunkach wielokulturowości. *Kultura i Edukacja*. 3 (121), ss. 55–68.
- Nikitorowicz, J. 2021. Kultura pokoju jako zadanie edukacyjne w ustawicznym procesie kształtowania się tożsamości. W: Kryńska, E.J., Kalisz, Ł. i Suplicka, A. red. *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*. T. 2. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, ss. 44–58.
- Nowak-Dziemianowicz, M. 2016. *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Sen, A. 2002. *Rozwój i wolność*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Szarfenberg, R. 2003. *Problemy definicyjne zjawiska wykluczenia. Raport Grupy nr 2 Zespołu Zadaniowego ds. Integracji Społecznej Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej*. Warszawa.
- Środa, M. 2020. *Obcy, inny, wykluczony*. Gdańsk: Słowo/Obraz/Terytoria.
- Szymczak, M. 1981. *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Witosz B., 2010. O dyskursie wykluczenia i dyskursach wykluczonych z perspektywy lingwistycznej. *Tekst i Dyskurs*. 3, ss. 9–23.

Children's literature sensitizing to situations of exclusion threat – selection and pedagogical implications

Abstract: Children's literature of the last decade of the 21st century presents a number of narratives that show the need to be attentive to numerous situations that threaten to exclude a person from certain social groups. These books can be described as particularly sensitive to harm of the neighbour. The aim of the article is to show the fate of literary heroes in selected children's books, in which they directly or indirectly face the problem of discrimination and social exclusion. The situations that I would like to draw attention to are: homelessness of another person, poverty, exile. My goal is achieved by analyzing selected children's literature of both Polish and foreign (mainly Swedish) writers. The text is composed of two parts. In the first, I present the existing state of knowledge in social sciences and humanities on social exclusion and the process of non-existence, in the second part of the text, I present conclusions from the content analysis of selected children's literature. Each of the books selected for analysis can function in the early school readership as close to the ideas of intercultural education and philosophy of dialogue.

Keywords: child, intercultural education, inclusion, newest children's literature (21st century), sensitizing

Translated by Anna Józefowicz

ARTYKUŁY RECENZYJNE



**Artykuł recenzyjny książki pod redakcją Radosława
Zenderowskiego: *Lokalne polityki pamięci w mieście
podzielonym granicą państwową.***

Cieszyn–Těšín–Teschen

**Warszawa–Cieszyn 2021, Wyd. Instytut Nauk o Polityce
i Administracji, Uniwersytet Kardynała Stefana
Wyszyńskiego w Warszawie, ss. 140,
ISBN: 978-83-961204-3-4**

Styk kultur, państw i narodów stanowi potencjał, jak i wyzwanie. Publikacja pod redakcją Radosława Zenderowskiego „Lokalne polityki pamięci w mieście podzielonym granicą państwową. Cieszyn–Těšín–Teschen” stanowi interesujący wkład w prowadzone debaty i narracje, które skupione są na społecznych relacjach w miejscach styku i podziału kultur, państw i narodów. Książka, o której tu mowa, nie skupia się na swobodnie zachodzących procesach, ale na intencjonalnych działaniach przekładających się na konkretne samostanowienie reprezentantów sąsiadujących z sobą kultur. Jak wyraża się redaktor we wstępie: „Lokalna polityka pamięci stanowi ogół świadomych działań podejmowanych w sposób publiczny, których celem jest wpłynięcie na sposób postrzegania przeszłości danego obszaru mniejszego niż państwo przez jego mieszkańców oraz osoby identyfikujące się z nim lub też czasowo przebywające na nim” (Zenderowski, 2021, s. 7). Temat jest ważny, bowiem obok polityk historycznych kreowanych przez państwa i ich instytucjonalnych agend istniejące lokalne polityki pamięci nie mają centralnego ośrodka, a pomimo rozproszenia nadawców/kreatorów tej pamięci stanowią istotny czynnik tworzenia tożsamości i stosunku do najbliższego sąsiedztwa. Dysponentem lokalnych polityk pamięci są samorządy wraz z utrzymywanymi przez nie jednostkami kultury (jak na przykład muzea) oraz miejscami pa-

mięci (jak na przykład pomniki i nazwy ulic). Szczególnej wagi jednak nośnikami lokalnej pamięci są mieszkańcy, historycy amatorzy, o których redaktor tomu mówi jako o liderach pamięci społecznej, wytwórcach pamięci, elitach refleksyjnych i liderach opinii. Publikacja stawia przed sobą próbę odpowiedzi na szereg pytań dotyczących wielości polityk pamięci, identyfikacji i sprawczości liderów pamięci, treści lokalnych polityk pamięci w takich wymiarach jak: epos, genos, logos, etos, topos.

Publikacja, choć złożona z wielu rozdziałów, w założeniu składa się z dwóch zasadniczych części. Pierwsza jest o charakterze teoretyczno-metodologicznym, druga to wybrane głosy debaty zorganizowanej przez Instytut Nauk o Polityce i Administracji UKSW w Warszawie wraz z Książnicą Cieszyńską. Pracę otwiera rozdział przygotowany przez redaktora tomu, Radosława Zenderowskiego „Polityki pamięci w miastach podzielonych granicą państwową. Teoretyczne i metodologiczne ramy badań”. Dookreśla on ramy pola badawczego i stanowi dobry wstęp do pełnego zrozumienia późniejszych, zawartych w pracy, ustaleń szeregu autorów. Zaproszeni do współtworzenia tomu, wobec dość jednoznacznie narzucającej się w tytule perspektywy, wykazali się wnikliwością i niejednokrotnie twórczą kreatywnością w swych podejściach, otwierając przed czytelnikiem szerokie spektrum możliwości badania sytuacji, w których kultury łączą się i dzielą za sprawą polityki i upływającego czasu. Zestaw tytułów poszczególnych części daje przedsmak intelektualnej uczy, jaką autorzy zaoferowali swym odbiorcom. Znajdujemy w liście tytułów takie sformułowania, jak: lokalna polityka pamięci a świadomość historyczna, retrowersja jako przestrzenna polityka zapominania, Cieszyn jako wyspa mnemoniczna, euroentuzjastyczni demarkatorzy. Pośród propozycji znajdują się nawet pełne poetyckiej metafory tytuły, jak opracowanie pt. „Cieszyńska pamięć historyczna, czyli tramwajem do krainy mlekiem i miodem płynącej”.

Miasto Cieszyn jest w omawianej tu publikacji główną osią i polem rozważań. Ustalenia zawarte w publikacji mogą jednak służyć odniesieniom do różnych obszarów oraz zjawisk, jakie zachodzą w przestrzeniach wielokulturowych. Cieszyn przedstawiony jest w publikacji nie tylko w wymiarze styku granicy państwowej, ale również niejednoznacznych podziałów narodowych (wraz z fenomenem społecznym w postaci znaczącej liczby Polaków zamieszkujących po czeskiej stronie miasta, z szeregiem bieżących wyzwań i historycznych zaszłości). Szczęólnego rodzaju podziałem i spoiwem społecznym jest zaakcentowana w kilku tekstach kwestia złożoności religijnej regionu. Wspominana tu praca stanowi wkład (nawet jeśli o tym autorzy nie myśleli)

w aktualizację stanu wiedzy o niejednoznaczności procesów globalizacji, co wyraził w następujących słowach Umberto Eco: „byliśmy przekonani, że wraz z nastaniem ery globalizacji wszyscy myśleć będą w ten sam sposób, a tymczasem widzimy – i to na każdym kroku – iż rzecz ma się zgoła inaczej. W wyniku tendencji globalizacyjnych następuje radykalna dezintegracja naszego zbiorowego doświadczenia” (Carrière i Eco, 2010, s. 71). Cieszyn w opisywanej tu pracy jest jednym z licznych przykładów na siłę tożsamości regionalnych i ich złożoności. Złożoność ta jest nieustannie na nowo rekonstruowana za sprawą światowych, kulturowych i ekonomicznych przepływów, ale tego, co istotne lokalnie, nie zacierając. Pojmowanie lokalności i jej znaczenie w użyteczny sposób wyraził Arjun Appadurai, pisze: „Lokalność postrzegam przede wszystkim jako zjawisko relacyjne i kontekstualne niż skalarne czy przestrzenne. Widzę w niej złożoną fenomenologiczną jakość ukonstytuowaną szeregiem powiązań między poczuciem bezpośredniego charakteru relacji społecznych a względnym charakterem kontekstów. Ta fenomenologiczna jakość (...) wyraża się z w określonych rodzajach sprawczego działania, towarzyskości i powtarzalności” (Appadurai, 2005, s. 263). Lokalność dopełnia i współtworzy realizowana polityka pamięci, zaś przykład Cieszyna z jego długą i złożoną historią znakomicie ilustruje, jak wewnątrznie prowadzone narracje, choć świadome globalnych procesów i wobec nich nieobojętne, skupione są na trwaniu w odrębności. W zglobalizowanym świecie rozliczne strategie identyfikacji są zwykle lokalne (Friedman, 1994, ss. 115–116). Poniekąd dlatego, że jak zauważył Manuel Castells, tylko „elity są kosmopolityczne, ludzie są lokalni” (Castells, 2010, s. 446).

Badacze różnych „sytuacji wielokulturowych” w pracy zredagowanej przez Radosława Zenderowskiego odnajdą bardzo ważną w zgłębianiu tej tematyki świadomość intencjonalnego kształtowania polityk pamięci i to, jak prowadzone dyskursy pamięci mogą w niemal transparentny sposób kształtować świadomość i podmiotowość obywateli. Nabiera to szczególnego znaczenia, kiedy zdajemy sobie sprawę, że społeczeństwa składają się z różnych grup społecznych, które w różny sposób funkcjonują w czasie i wobec upływającej historii – wspominając choćby dwie, zaproponowane przez Georgesa Gurvitcha, kategorie długiego trwania i czasu spowolnionego (*le temps de longue durée et au ralenti*) (Braudel, 1969, s. 325–430). Opracowanie z pewnością nie wyczerpuje wszelkich możliwych perspektyw, z jakich można omawiać przytoczone problemy. Nawet w odniesieniu do samego Cieszyna jest jedynie kolejnym głosem na rzecz pełniejszego zrozumienia złożoności sytuacji społecznych.

Jeśli formułować wobec publikacji zastrzeżenia czy wskazania braków, to wobec zjawisk, o których traktuje, można odczuć brak istotniejszych wątków dotyczących młodzieży, analizy jej postaw, świadomości miejsca i toczących się procesów. Byłoby to o tyle ważne i interesujące, gdyż młodzież jako grupa społeczna na poziomie świadomościowym staje się niejako „produktem” prowadzonych polityk pamięci, ale jest też zauważalnym polem odrębnych narracji, w których sama tworzy rzeczywistość (nawet jeśli nie nazwiemy tych procesów „politykami pamięci”, to właśnie takimi się one stają). W jakimś stopniu kwestie te zasygnalizował w swojej części opracowania Jan Kajfosz, pytając: „Co z młodzieżą, która przeważnie ni w ząb nie rozumie, czego miałyby dotyczyć pełne patosu pojednanie? Jaką rolę w międzynarodowym geście pojednania mieliby odegrać członkowie rodzin narodowo mieszanych?” (Kajfosz, 2021, s. 76). Jednak za postawionymi pytaniami nie odnajdujemy zgłębnienia tematu. Żaden z autorów nie pochylił się nad tym zagadnieniem, a sądzę, że dla opisu miast podzielonych granicą państwową byłoby to z korzyścią, zwłaszcza w dobie swobody przemieszczania się i wykonywania pracy bez oglądania się na granice administracyjne (niemające wszak z perspektywy tak starych miast, jak Cieszyn, zbyt długiej historii). Podobnie do kategorii polityk pamięci nie wpisały się autorom tekstów wydarzenia kulturalne. Mam tu na myśli szczególnie te o charakterze transgranicznym jako rodzaj ważnego instrumentu omawianych w publikacji polityk.

Każdy układ wielokulturowy to niemożliwa do jednoznacznego opracowania „pamięć zbiorowa”, a w związku z tym to tylko próby opisu stanu sąsiedztwa owych pamięci, mieszania się narracji historycznych i bieżącej polityki. Należy mieć na uwadze, że tam, gdzie jest polityka pamięci, jest też polityka niepamięci, gdzie jest poczucie swojskości, jest też obcość, a obok tolerancji również jej ułuda, wyrażająca się zwrotem; „ja cię tu toleruję”, „daję radę z twoją obecnością”. Omawiana tu publikacja dostarcza wiedzy, ale też uwrażliwia na trudne społecznie kwestie. Niezależnie czy czytelnikiem tej książki będą badacze zajmujący się tematyką w skali mikro czy makro, może być ona interesującym exemplum, modelem rozważań i cennym źródłem intelektualnych odniesień. Czytelnika szczególnie zainspirowanego zawartą w tomie problematyką warto odesłać do swoistego uzupełnienia w postaci monografii, którą Radosław Zenderowski przygotował we współudziale z Marcinem Dębickim: *Dlaczego Cieszyn (nie) jest stolicą Europy Środkowej? Idiosynkratyczne mniemanie o charakterze miasta* (2021). Szczególnie dlatego, że Cieszyn, zdaniem autorów, „nie jest po prostu jednym z wielu miast pogranicza” (2021, s. 7), a tym samym nie w pełni może być traktowany jako

pewien uniwersalny model do wielokulturowych rozważań. Do pewnego stopnia lektura wspomnianej tu pracy pozwala pełniej zrozumieć złożoność sytuacji omawianych w recenzowanej książce o lokalnych politykach pamięci. Tym samym, rozpoczynając ten tekst z intencją polecenia uważnemu czytelnikowi jednej publikacji, w istocie polecam dwie.

Książka w otwartym dostępie jest między innymi pod następującymi adresami:

https://www.academia.edu/50763467/LOKALNE_POLITYKI_PAMIĘCI_W_MIEŚCIE_PODZIELONYM_GRANICĄ_PAŃSTWOWĄ_CIESZYN_TĚŠÍN_TESCHEN

https://www.researchgate.net/publication/356683019_LOKALNE_POLITYKI_PAMIĘCI_W_MIEŚCIE_PODZIELONYM_GRANICĄ_PAŃSTWOWĄ_CIESZYN_TESIN_TESCHEN_POD_REDAKCJĄ_RADOSŁAWA_ZENDEROWSKIEGO

Bibliografia

- Appadurai, A. 2005. *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*. Przeł. Z. Pucek. Kraków: Universitas.
- Braudel, F. 1969. *Historia i trwanie*. Warszawa: Czytelnik.
- Carrière, J.-C. i Eco, U. 2010. *Nie myśl, że książki znikną*. Warszawa: W.A.B.
- Castells, M. 2010. *The Rise of the Network Society*. Second edition. Oxford: Blackwell.
- Dębicki, M. i Zenderowski, R. 2021. *Dlaczego Cieszyn (nie) jest stolicą Europy Środkowej? Idiosynkratyczne mniemania o charakterze miasta*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Fridman, J. 1994. *Cultural Identity and Global Process*. London – Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kajfosz, J. 2021. Euroentuzjastyczni demarkatorzy, czyli o najnowszych strategiach politycznego kształtowania pamięci o Śląsku Cieszyńskim. W: Zenderowski, R. red. *Lokalne polityki pamięci w mieście podzielonym granicą państwową. Cieszyn – Těšín – Teschen*. Warszawa–Cieszyn: Instytut Nauk o Polityce i Administracji; Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.
- Zenderowski, R. red. 2021. *Lokalne polityki pamięci w mieście podzielonym granicą państwową. Cieszyn – Těšín – Teschen*. Warszawa–Cieszyn: Instytut Nauk o Polityce i Administracji; Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

KRONIKA



Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Szkoleniowej „Szkoła wobec odmienności i różnorodności – współczesne wyzwania”, Leszno, 19 listopada 2022 roku

Jak wskazują liczne badania naukowe, krytyczne studia nad stanem oświaty, a nade wszystko – praktyka i obserwacja codziennego życia szkoły, różne są drogi ubiegania się o jej dobre i skuteczne funkcjonowanie: poprzez sprawowanie nad szkołą wielopłaszczyznowego nadzoru przez instytucje do tego uprawnione (nadzoru rozumianego jednakże jako realna troska o przestrzeganie praw dziecka, demokratyzację procesu kształcenia, czy też autonomię programową szkoły – jak chciał przed laty Tadeusz Pilch [1999]...), poprzez aktywną i symbiotyczną współpracę ze środowiskiem jej lokalnego funkcjonowania, głównie jednak poprzez zamysł i refleksję środowisk ją współtworzących – nauczycieli, rodziców i samych uczniów z jednej strony, z drugiej zaś przedstawicieli organów prowadzących i nadzorujących o nierzadko niestety rozbiegających się trajektoriach interesów¹ oraz ideologicznych wizji szkolnego porządku i wypełnianych funkcji (Śliwerski, 2020). Jednakże wartym zadania jest pytanie, czy wskazane drogi uwzględniają: systemowo destrukcyjne rozwiązania organizacyjne na poziomie ministerialnym, niestabilność egzystencjalną współczesnej rodziny polskiej, atrofie relacji społecznych i odczuwaną relatywizację fundamentalnych wartości etycznych, niedoskonałości systemu wspierania i przygotowania nauczycieli do zawodu oraz wiele innych, jak chociażby selekcyjne uwarunkowania procesów edukacyjnych. Wszystkie one, choć w różnorodnym natężeniu, odciskają jednak

¹ Stefan M. Kwiatkowski nawołuje do reformy ponad podziałami, a nawet opracowania i powszechnego respektowania przez kolejnych decydentów oświatowych „paktu o edukacji” (Kwiatkowski, 2016, s. 29).

swoje – z reguły niekorzystne – piętno na codziennym funkcjonowaniu instytucji oświatowych.

Skoro niezmiennym celem edukacji było, jest i będzie również w przyszłości – zdaniem Zygmunta Baumana – przygotowanie młodych ludzi do życia w otaczającej ich rzeczywistości (Bauman, 2012), to zasadnym wydaje się pytanie: jak zatem w tych warunkach odnajdywać ma się szkoła z przypisanymi jej funkcjami? Na ile jej struktura, kształt organizacyjny, a przede wszystkim jej klimat, kultura edukacyjna (a w zasadzie – dynamika procesu rekulturacji²), realizowane treści programowe, poziom społeczeństwa i demokracji, charakter współpracy z otaczającym środowiskiem lokalnym (Mosiek i Radoła, 2021), otwartość wobec aktualnych osiągnięć naukowych oraz zdolność do samorozwoju, pozwalają sprostać stale ewoluującym wymaganiom współczesności?

Nie sposób w dyskusji o szkole pominąć czynników zewnętrznych formujących jej organizacyjną oraz instytucjonalną tożsamość. Burzliwe otoczenie przesiąknięte konfliktami, politycznym radykalizmem i populizmem oraz negacją, wydawać by się mogło – trwałych wartości, nie służy edukacji. Postępujące procesy de-demokratyzacyjne (Tilly, 2008), indoktrynacja polityczna znajdująca swoje odzwierciedlenie w dokonywanej (de)reformie oświatowej, ograniczanie autonomii szkół dyktowane fatalnym prawem oświatowym, destrukcyjna polityka społeczna, zideologizowanie szkoły służą kształtowaniu postaw konformistycznych, oportunistycznych, ksenofobicznych, czy też agresywno-destrukcyjnych (Olubiński, 2021). Wpisana w narrację kultu narodowości niechęć do pluralizmu i różnorodności złowieszczo wybrzmiewa w kolejnych regulacjach prawnych, których swoistym symbolem staje się *lex Czarnek*. Dokonujący się w kontekście epistemologicznym proces redukcji kulturowej ustanawia kategorię marginalizacji jako opis „typowego mechanizmu poznawczej reakcji adaptacyjnej na kontakt z innością, zwłaszcza widzianą jako obcość. Skoro obce jest wszystko, co znajduje się poza sferą mojego uprzedniego przyzwolenia, oswojenia, co narusza moje kryteria istotności i normy, to moja struktura esencjalna, jeśli nią się kieruje jako daną, od razu eliminuje istotność, a więc spycha na margines zainteresowania, uznania wagi, otwarcia na znaczenie, w ogóle widoczności, a więc przeciwdzia-

² Inetta Nowosad podkreśla, iż „każda próba udoskonalenia lub poprawy pracy szkoły pomijająca jej kulturę będzie oznaczać bezproduktywną działalność, która wprowadza zmiany, ale takie, które nie przyczyniają się do wzrostu uczniowskich osiągnięć. (...) Najczęściej są one powierzchowne i dotyczą fasady, a nie istoty funkcjonowania szkoły – jej kultury” (Nowosad, 2019, s. 147).

ła chłonności, blokuje proces wymiany symbolicznej, naznacza dystansem odpychającym poza krąg równoprawności” (Witkowski, 2005, ss. 23–24). W taki oto sposób konstytuowana jest logika socjalizacji jako stanowienie edukacyjnego centrum oraz peryferii, dialektyka zawłaszczania i wywłaszczania, przemieszczania na obrzeża widzialności innego, obcego. Magdalena Środa, charakteryzując procesy symbolicznej asymilacji i eksterminacji społecznej, wskazuje na historycznie wypracowane mechanizmy wykluczania: stereotypizacji (obcy jako symbol), biologizacji (obcy jako obiekt), orientalizacji (obcy jako obiekt), eksterminacji (obcy jako ciało) i obojętności (obcy jako nikt) (Środa, 2020). „Być może to, co najściślej definiuje nowoczesność, to antynomia między europejskim zaangażowaniem w świat a obojętnością wobec niego, między głoszonymi i eksportowanymi powszechnymi normami moralnymi a radykalnym, opartym na nieusuwalnym dualizmie wykluczeniu” (Środa, 2020, s. 297).

Czy funkcjonując w otoczeniu tak chybotliwym i przesiąkniętym antagonyzmami ma zatem współczesna polska szkoła (i edukacja) szansę na stanie się przestrzenią uznania, krytycznej refleksji w działaniu i nad działaniem (Mizerek, 2021), miejscem rozwoju każdego człowieka (bez względu na jego orientację seksualną, pochodzenie, kolor skóry, narodowość czy światopogląd) oraz budowania jednostkowej i wspólnotowej tożsamości? (Szymański, 2021).

Tak postawionym problemom i wielowątkowym zagadnieniom poświęcona została Ogólnopolska Konferencja Naukowo-Szkoleniowa *„Szkoła wobec odmienności i różnorodności – współczesne wyzwania”*. Jej organizatorem była Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie im. Króla Stanisława Leszczyńskiego, współorganizatorami zaś – Powiat Leszczyński i Urząd Miasta Leszna. Szerokiego wprowadzenia do tematyki konferencji i podkreślenia jej wiodących paradygmatów teoretyczno-praktycznych dokonał we wprowadzającym wystąpieniu dr Piotr Mosiek (WSH w Lesznie), uroczystego otwarcia zaś – dr Gabriela Andrzejewska, prof. WSH, dziekan Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie, która podkreśliła wielowymiarowość podejmowanych przez prelegentki i prelegentów tematyki oraz konieczność organizacji zorientowanych na palące problemy edukacyjne konferencji/szkoleń/warsztatów w okresie postpandemicznym. Istotność, praktyczną użyteczność oraz swoistą odwagę w podejmowaniu konferencyjnej problematyki podkreślali w swych wystąpieniach przedstawiciele współorganizatorów przedsięwzięcia: mgr Maciej Wiśniewski – wicestarosta leszczyński, jak również mgr Robert Fryz – naczelnik Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Leszna.

Otwierający wykład, pt. *O niektórych konsekwencjach/paradoksach procesów marginalizacji i wykluczenia w rodzimej błędnej i uproszczonej interpretacji komunitaryzmu publicznego Johna Rawlsa*, wygłosił prof. dr hab. Andrzej Radzewicz-Winnicki (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet Zielonogórski – *emeritus*, członek Komitetu nauk Pedagogicznych PAN). Wystąpienie stanowiło próbę omówienia wybranych aspektów rodzimej kultury politycznej oraz życia publicznego pojmowanego jako ciąg wydarzeń będących wypadkową powtarzalności pewnych procesów, a także ich całkowitej spontaniczności oraz nieprzewidywalności. Matrycę interpretacyjną dla rozważań Profesora stanowiła teoria komunitaryzmu publicznego amerykańskiego filozofa politycznego Johna Rawlsa. Wielowątkowość wykładu podkreślona została dodatkowo analizą kluczowych pojęć i procesów mających istotne znaczenie dla prowadzonego wywodu: anomii i marginalizacji, resiliencji, apatii politycznej i obskurantyzmu, traumy/politraumy i resentymentu, a także kodów językowych Basila Bernsteina. Szeroki kontekst socjologiczny stanowił teoretyczne odniesienie i uzasadnienie dla obecnych w masowej narracji socjotechnicznej rządzących pravicowo-radykalnych elit narzucanych stereotypów i obskuranckich haseł. Rzekomo sprawiedliwa demokracja socjalna, dychotomiczny i perswazyjny podział: swój (nasz, własny) vs. obcy (wrogi, inny), jednostronność emitowanych nachalnie komunikatów medialnych – skutkują nienawiścią, antagonizmami i sprzecznościami w rodzimej przestrzeni publicznej. Obecna zatem w Polsce apatia i stagnacja polityczna przemawiają zdaniem prof. A. Radzewicza-Winnickiego za „pilną rolą kultury i modernizacji społecznej oraz międzydyscyplinarnej współpracy. One właśnie kryją w sobie mechanizmy, które stałyby się siłą motywującą na rzecz wolności, prawnie dopuszczonej demokratycznej egzystencji w przyjaznym obywatelowi kraju o stałym rozwoju ekonomii państwa w ramach spójności wspólnoty i postępującej integracji państw Unii Europejskiej” (manuskrypt wystąpienia, s. 24).

Autorkami kolejnego wystąpienia zatytułowanego: *Szara strefa. Zachowania o charakterze molestowania seksualnego w codzienności szkolnej*, były dr hab. Iwona Chmura-Rutkowska, prof. UAM oraz dr hab. Katarzyna Waszyńska, prof. UAM (reprezentujące Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Poparta bogatym materiałem badawczym oraz mnogimi egzemplifikacjami językowymi odnajdywanymi w przestrzeni szkolnej prezentacja stanowiła punkt wyjścia dla wieloaspektowej charakterystyki dyskryminacji płciowej, nierzadko zakamuflowanej przemocy symbolicznej i realnie doświadczanego molestowania seksualnego. Wyraźnie zaś akcentowana

edukacja obywatelska i antydyskryminacyjna, osadzona w bezwarunkowej akceptacji prawa każdego ucznia do wolności, szacunku i samostanowienia, winna być jedną z dróg zdecydowanego i skutecznego zabiegania o równouprawnienie człowieka we wszystkich układach relacyjnych.

Tematem wystąpienia dr Izabeli Czerniejewskiej (reprezentującej Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu) było *Dziecko z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w szkole*. Prelegentka omówiła prawne i społeczne aspekty statusu migrantów, zwracając szczególną uwagę na stan niepewności, zachwiania bezpieczeństwa i deprawację wielu potrzeb w przypadku migrantów wojennych. Podkreślona została rola szkoły i właściwie przez nią prowadzonego procesu integracji (nie zaś asymilacji czy też inkulturacji). Szczególne znaczenie przypisane zostało dbałości szkoły o bezpieczeństwo dzieci i młodzieży ukraińskiej, budowanie ich relacji z polskimi rówieśnikami, jak również dbałość o rzetelną komunikację językową; wskazane zostały także praktyczne działania w wielokulturowej przestrzeni szkolnej (gazetki, ogłoszenia w językach obcych, projekty i konkursy klasowe oraz szkolne, wycieczki i spacerunki po okolicy, dysponowanie pakietami powitalnymi i inni).

W kolejnym wystąpieniu: *Afirmacja tożsamości jako podstawa oporu*, dr hab. Ewa Bielska, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach) omówiła wybrane konteksty władzy i oporu, koncentrując się na: ideologiach edukacyjnych (model neoliberalny vs. model obywatelski), na charakterze treści ulokowanych w programach edukacyjnych, jak również na instytucjonalnym i pozainstytucjonalnym pozycjonowaniu szkoły w sieci społecznej. Przedstawione zostały wybrane ujęcia teoretyczne oporu (teoria władzy, teoria tożsamości, teoria transgresji i emancypacji) znajdujące ponadto swoje odzwierciedlenie w późnowoczesnych krytycznych kontekstach różnorodnych koncepcji i teorii (nowych ruchów społecznych, feministycznej, krytycznej teorii rasowej, w teorii LGBT i teorii queer, w studiach na migracjami i uchodźstwem, czy też w studiach nad niepełnosprawnością). W dalszej części wykładu prelegentka zoperacjonalizowała pojęcie afirmacji, zwracając uwagę na konteksty koherencji, uznania moralnego, poczucia kompetencji i stabilności, oraz omówiła wybrane strategie afirmacji tożsamości: działania infrapolityczne, mikroopór, dezidentyfikację, transgresję i performans.

Zagadnieniu: *Nauczyciel i rodzic wobec zaburzeń lękowych i ataków paniki u dzieci i młodzieży* poświęcone zostało wystąpienie dr hab. Ewy Karmolińskiej-Jagodzik, prof. UAM, WSH (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa szkoła Humanistyczna w Lesznie). Punktem wyjściowym wykładu była analiza mapy pojęciowej uwzględniająca charakterystykę:

ataków paniki oraz zaburzeń lękowych, a także fizjologię stresu i traumy. Tak zarysowana siatka pojęciowa pozwalała prelegentce na przedstawienie koniecznych/niezbędnych kompetencji współczesnego nauczyciela w zakresie udzielania wielopostaciowego wsparcia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z niniejszymi zaburzeniami.

Tematyka *Poczucia bezpieczeństwa uczniów (z) różnych kultur w środowisku szkolnym* poruszona została przez dr. Mirosława Radołę (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Pojęcie bezpieczeństwa potraktował on jako punkt wyjścia dla wszelkich praktycznych działań szkoły oraz instytucji współokreślających jej organizacyjny kształt (kuratoriów oświaty, organów prowadzących placówki oświatowe). Zasadność postawionego przez prelegenta pytania: *czy edukacja ma w tej kwestii coś do zrobienia?* – wydaje się pozostawać przecież bezsprzeczna. Uzasadnienie stanowi mnogość obszarów codziennej praktyki zabiegania/upominania się o bezpieczeństwo ucznia (regulowana licznymi aktami prawnymi): droga do szkoły, pierwsza pomoc, klimat szkoły, bezpieczny wypoczynek, zapobieganie agresji i przemocy, profilaktyka uzależnień, czy też promocja zdrowego stylu życia. Sprawcza reaktywność szkoły w tych obszarach stanowi zatem o jej systemowym przygotowaniu do zapewnienia dobrostanu każdemu uczniowi bez względu na odmienne potrzeby edukacyjne.

Zamykający konferencję wykład dr. Bogusława Dziecioła (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) poświęcony został zagadnieniu: *Szkoła wobec społecznej odmienności*. Stanowił on próbę refleksji nad rozwojem człowieka i jego humanistycznego potencjału poprzez modelowany kontakt ze społeczeństwem w kontekście obowiązującego w pedagogice paradygmatu społeczno – personalistycznego. W niniejszym wystąpieniu, odwołującym się do teorii kontroli i ładu społecznego oraz teorii funkcjonalnej, odmienność potraktowana została jako zjawisko aksjologicznie normalne o szczególnym znaczeniu dla praktyki funkcjonowania instytucji oświatowych. Prelegent wskazywał na fakt, iż w przyjętym autorskim modelu badawczo-eksplikacyjnym odmienność fizyczna, społeczna i kulturowa uczniów, nauczycieli oraz pozostałych pracowników szkoły, jako pojedyncze zjawisko generuje szeroką problematykę do dalszej analizy (na przykład jak należy postrzegać odmienność?, jak ona wpisuje się w ład społeczny szkoły?, jakie mechanizmy kontroli mogą wpływać na traktowanie uczniów odmiennych w szkole?, jakie potrzeby metodyczne i organizacyjne wspierają szkolny ład i prawidłowe traktowanie odmienności?). Dr B. Dziecioł, wskazując na konieczność partnerstwa w stosunku wychowawczym oraz konieczność obecności w nim

pluralizmu i tolerancji (idea *unitas multiplet*), konkluduje: „szkoła, jako podstawowa agencja kontroli społeczno – wychowawczej w okresie dorastania musi reagować na wszystkie zachowania uczniów, a nawet na sposób ich rozumowania, wartościowania, motywowania, samosankcjonowanie, samowychowanie, które to procesy się w ich mentalności utrwalają i będą rzutować na postawy i zachowania w przyszłości” (manuskrypt wystąpienia, s. 6).

Podsumowania przebiegu konferencji dokonał prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki, kładąc szczególny nacisk na dwie zasadnicze konkluzje: 1) na wzrastające znaczenie Wielkopolski i jej ośrodków akademickich (w tym głównie – Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz instytucjonalnie dużo młodszej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie dla rozwoju rodzimej pedagogiki oraz rozbudzania inicjatyw edukacyjnych o znaczących walorach praktyczno-poznawczych i badawczych; 2) na wielką wartość spotkań przedstawicieli świata nauki oraz świata praktyki, na mnogość postaw/przekonań/doświadczeń, które mają sobie wzajemnie do zaoferowania, a które nie wykluczają ich w żadnym stopniu z przestrzeni udanej współpracy, na której zyskać mogą obie strony włącznie ze szkołą – jako instytucją ich wspólnej uwagi i troski.

Integralnym elementem przedsięwzięcia były poprowadzone przez dr hab. Iwonę Chmurę-Rutkowską, prof. UAM po zakończonych prelekcjach warsztaty tematyczne dla zainteresowanych uczestników konferencji zatytułowane: *Być sobą – czuć się bezpiecznie w szkole*.

Ogólnopolska Konferencja Naukowo-Szkoleniowa *„Szkoła wobec odmienności i różnorodności – współczesne wyzwania”* stanowiła istotny element szerszej refleksji nad prakseologią codziennych zmagania edukacyjnych z dynamiką zachodzących zmian gospodarczych i społeczno-kulturowych warunkującą między innymi: postępowanie wielowymiarowości przestrzeni życia i środowisk wychowawczych, a także różnicowanie szans życiowych osób i grup wykluczonych, zmarginalizowanych oraz dyskryminowanych. Płaszczyzny niniejszej ekskluzji przyjmują i mozolnie wykuwają swój bolesny kształt również w rzeczywistości szkolnej, która z definicji przecież winna być przesiąknięta na wskroś tolerancją dopełnioną wzajemnym szacunkiem³, zrozumieniem odmienności, życzliwością oraz kulturą współpracy (jako prze-

³ Zdaniem Michaela Walzera tolerancja jest relacją opartą na nierównoważnej pozycji stron, dlatego też: „tolerowanie kogoś innego jest oznaką siły; bycie tolerowanym to zaakceptowanie własnej słabości. Powinniśmy zatem dążyć do stworzenia jakiejś lepszej formuły, czegoś, co wykracza poza wymogi tolerancji – czegoś takiego jak wzajemny szacunek” (Walzer, 1999, s. 68).

słanką dla edukacji kooperacyjnej⁴), spolegliwością i wsparciem dla każdego, kto niniejszej pomocy wymaga. Tymczasem potoczna chociażby obserwacja szkolnych korytarzy, sal lekcyjnych, placów, boisk i pokojów nauczycielskich rodzi nierzadko krytyczne refleksje nad praktykami oświatowego egalitaryzmu i sprawczością wychowawczą szkoły jako instytucji dobra publicznego. Jej głęboki kryzys nie rezonuje samoistnie – jest bowiem funkcją upadku społeczeństwa polskiego, jego przegranej szansy na systemowy przełom i zmierzanie w kierunku demokracji zachodnich, liberalnych i obywatelskich, uznających własną różnorodność i pielęgnujących pluralizm (Müller, 2020). Opóźnienie kulturowe, wyniszczające demokrację praktyki autorytarnej władzy, głębokie dziedzictwo posttotalitaryzmu, nasze narodowe silnie zakorzenione przywary, a ponadto upadek etosu inteligencji i uniwersytetu – rysują przed polską szkołą fatalne perspektywy rozwojowe, dla których nadzieja stała się towarem deficytowym. Czy istnieje zatem alternatywa i w jakich działaniach upatrywać można szansę? Próbę rozstrzygnięcia dylematu podejmuje Zbigniew Kwieciński, wskazując na konieczność: 1) kształtowania myślenia krytycznego i sprzyjania pozyskiwaniu przez uczniów wiedzy o różnych kulturach; 2) pielęgnowania uczuć wyższych oraz 3) stwarzania okazji do współdziałania i do czynów szlachetnych (Kwieciński, 2019, s. 210). Wbrew przecież niesprzyjającym okolicznościom społeczno-kulturowym i politycznym współczesna polska młodzież dopomina się uznania jej otwartości na świat i europejskie wartości, odnosi sukcesy naukowe na arenie międzynarodowej, daje liczne dowody swojego altruizmu i przywiązania dla humanitaryzmu oraz postaw krytyczno-emancypacyjnych.

Z tego właśnie powodu tematyka zorganizowanej konferencji żywo korespondowała i odpowiadała na potrzeby stałego podnoszenia jakości wypełnianych przez współczesną szkołę funkcji. Obecni na wydarzeniu dyrektorzy szkół i placówek oświatowych, nauczyciele, a także studenci i osoby zainteresowane funkcjonowaniem rodzimej oświaty żywo uczestniczyli w dyskusji nad postrzeganiem współczesnej szkoły, uwikłanej w różnorodne relacje i zależności mające niekwestionowany wpływ na jakość organizowanych w niej procesów edukacyjnych. Dawali tym samym dowód potrzeby wzajemnej relacji, wymiany poglądów oraz doświadczeń budujących niekoniecznie antagonistyczny, a raczej dopełniający się obraz przeobrażającej się szkoły w zetknięciu z ponowoczesnymi warunkami życia. Warunkami, w których

⁴ Kooperatywne formy edukacji mają wpływ na wiele płaszczyzn funkcjonowania szkoły, w tym – na kształtowanie procesu uczenia (się) (Śliwerski, 2022).

doświadczenie inności/odmienności otwiera przestrzeń dla rozumnego budowania tożsamości zakotwiczonej w afirmacji uczestnictwa w wielokulturowym świecie.

Bibliografia

- Bauman, Z. 2012. *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwiatkowski, S.M. 2016. Zmiana edukacyjna jako naturalne źródło konfliktów. W: Nowosad, I., Pietrań, K. i Szymański, M.J. red. *Szkoła. Konflikt podmiotów?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 19–30.
- Kwieciński, Z. 2019. *Grzędawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Stary Toruń: Studio Kropka dtp.
- Mizerek, H. 2021. *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie) wykonalna?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mosiek, P. i Radoła, M. 2021. *W kręgu szkoły i środowiska. Wybrane konteksty relacyjne*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Müller, J.W. 2020. *Strach i wolność. O inny liberalizm*. Warszawa: Fundacja Kultura Liberalna.
- Nowosad, I. 2019. *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Olubiński, A. 2021. *Edukacja do poru i (nie)postuluszństwa. Ku emancypacji i demokracji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Pilch, T. 1999. *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo akademickie „Żak”.
- Szymański, M.J. 2021. *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*. Warszawa: Difin Sp. z o.o.
- Śliwerski, B. 2020. *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Śliwerski, B. 2022. *Kultura rywalizacji i współpracy w szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.
- Środa, M. 2020. *Obcy, inny, wykluczony*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Tilly, C. 2008. *Demokracja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Walzer, M. 1999. *O tolerancji*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Witkowski, L. 2005. O paradoksach marginalizacji. Dwadzieścia dwa przejawy zmiany statusu marginesu w społeczeństwie i w naukach społecznych.

W: Marzec-Holka, K. red. *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, ss. 17–34.

Nota o autorach

Balkan Maria, dr, Wydział Neofilologii, Uniwersytet Warszawski, ORCID: 0000-0002-7163-9835

Bocharova Olena, dr hab., prof. UP, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, ORCID: 0000-0001-8415-3925

Chojnacka-Synaszko Barbara, dr, Instytut Pedagogiki, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski w Katowicach, ORCID: 0000-0001-5591-3331

Dec-Pietrowska Joanna, dr, Katedra Humanizacji Medycyny i Seksuologii, Wydział Nauk o Zdrowiu, Collegium Medicum, Uniwersytet Zielonogórski, ORCID: 0000-0003-0915-9977

Dobkowska Joanna, dr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski, ORCID: 0000-0001-9708-659X

Dziadzia Bogusław J., dr hab., prof. UŚ, Instytut Nauk o Kulturze, Uniwersytet Śląski w Katowicach, ORCID: 0000-0003-1838-7197

Giza Teresa, dr hab., prof. UTH, Katedra Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu, ORCID: 0000-0003-0653-8226

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

Grzybowski Przemysław P., dr hab., prof. UKW, Katedra Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, ORCID: 0000-0002-7993-2569

Jas Katarzyna, dr, Instytut Pedagogiki, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski w Katowicach, ORCID: 0000-0002-8382-1423

Józefowicz Anna, dr hab., prof. UwB, Zakład Teorii Wychowania i Antropologii Pedagogicznej, Katedra Historii Wychowania i Antropologii Peda-

gicznej, Wydział Nauk o Edukacji Uniwersytet w Białymstoku, ORCID: 0000-0001-9126-3874

Konaszewski Karol, dr hab., prof. UwB, Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku, ORCID: 0000-0003-1362-4245

Korczyński Mariusz, dr. hab., prof. AWP, Wydział Nauk Społecznych, Akademia Nauk Stosowanych Wincentego Pola w Lublinie, ORCID: 0000-0002-8474-6816

Kozik Ewa, mgr, Szkoła Doktorska, Uniwersytet Śląski w Katowicach, ORCID: 0000-0003-1129-0536

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

Maksymowicz-Mróż Natalia, dr, Instytut Socjologii, Uniwersytet Szczeciński, ORCID: 0000-0002-3814-7740

Markowska-Manista Urszula, dr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski, ORCID: 0000-0003-0667-4164

Michniuk Justyna, mgr, doktorantka Uniwersytetu Zielonogórskiego, Euroregion Spree-Neiße-Bober e.V, Euroregion Spree-Neiße-Bober e.V, Germany, ORCID: 0000-0001-6012-7220

Mosiek Piotr, dr, Katedra Podstaw Pedagogiki, Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie, ORCID: 0000-0002-1645-4707

Muszyńska Jolanta, dr hab., prof. UwB, Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku, ORCID: 0000-0002-8116-4343

Nowosad Inetta, dr hab., prof. UZ, Zakład Pedagogiki Szkolnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski, ORCID: 0000-0002-3739-7844

Nikitorowicz Jerzy, prof. dr hab., Zakład Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej, Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku, ORCID: 0000-0003-4371-8322

Odrowąż-Coates Anna, dr hab., prof. APS, Instytut Pedagogiki, Katedra UNESCO im. Janusza Korczaka Pedagogiki Społecznej, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ORCID: 0000-0002-2112-8711

Skalski-Bednarz Sebastian Binyamin, dr, Wydział Filozofii i Edukacji, Katolicki Uniwersytet w Eichstaett-Ingolstadt, Germany, Wydział Nauk o Człowieku, Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie, ORCID: 0000-0002-6336-7251

Surzykiewicz Janusz, prof. dr hab., Wydział Filozofii i Edukacji, Katolicki Uniwersytet w Eichstaett-Ingolstadt, Germany, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, ORCID: 0000-0001-6099-7226

Śliwa Sławomir, dr, Akademia Nauk Stosowanych, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, ORCID: 0000-0003-0465-0644

Weissbrot-Koziarska Anna D., dr hab., prof. UO, Katedra Pedagogiki Społecznej, Instytut Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Opolski, ORCID: 0000-0003-1076-1957

Wosik-Kawala Danuta, dr hab., Katedra Teorii Wychowania, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, ORCID: 0000-0003-2846-7203

Żyłkiewicz-Płońska Emilia, dr, Zakład Studiów Międzykulturowych i Regionalnych, Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku, ORCID: 0000-0002-7864-4821

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, na przykład:

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, na przykład:

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, na przykład: ks., prof., dr, itd., podajemy natomiast tytuły: św., bł.

V. Jeśli w publikacji nie podano miejsca lub roku wydania, piszemy odpowiednio: b.m.w, b.r.w, b.mir.w.

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 Sobecki (2016) specify the functions of contemporary education in the field of...

“Half of the examined teachers were not aware of the specificity of school in Latvia as the school of cultural borderland” (Urlińska and Jurzysta, 2016, p. 205).

II. For references (bibliography), the *Harvard Referencing System* should be used.

1. Monographs:

– authored

Sobecki, M. 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

– co-authored

Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Minczanowska, A. and Piechaczek-Ogierman, G. 2016. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 1. *Przemiany wartości i celów życiowych*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.

– edited work

Lewowicki, T., Klajmon-Lech, U. and Różańska, A. eds. 2016. *Teoria i praktyka badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

2. Articles in scientific journals:

Nikitorowicz, J. 2017. Edukacja międzykulturowa w procesie przeciwstawiania się dehumanizacji i infrahumanizacji. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (6), pp. 19–35.

Markowska-Manista, U. and Dąbrowa, E. 2016. Uczeń jako Inny w polskiej przestrzeni edukacyjnej – krytyczne spojrzenie na szkołę w kontek-

ście zróżnicowania kulturowego. *Edukacja Międzykulturowa*. 5, pp. 34–51.

3. Chapters in edited works:

Dyczewski, L. 2013. Tożsamość i patriotyzm. In: Nikitorowicz, J. ed. *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, pp. 173–189.

Lewowicki, T. 2015. Intercultural education – from assimilation to integration and multidimensional identity. In: Kyuchukov, H., Lewowicki, T. and Ogrodzka-Mazur, E. ed. *Intercultural education – concepts, practice, problems*. Munich: LINCOM Academic Publishers, pp. 24–33.

III. As regards web references, after providing the author’s name, the title of the article, and the URL address, the access date should be provided in brackets, e.g.:

Chrapkowska, L. 2009. Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa – cele, założenia, przykłady działań. <http://www.45minut.pl/publikacje/19011/> (6.06.2017).

IV. In references, the titles, functions, and distinctions of the authors (e.g. Father, Rev., Prof.) should not be provided, except for the titles: Saint and Blessed.

V. If the publication contains no date or year of issue, the following should be written, respectively: no date, no year, no date and year.

VI. In the cases not regulated in these guidelines, the editors recommend the use of the *Harvard Citation System* and *Harvard Referencing System*.

The detailed information for authors, the reviewing and editorial procedure can be found on the journal website: <https://us.edu.pl/wydzial/wsne/nauka-i-badania/serie-wydawnicze/edukacja-miedzykulturowa/>

Contact:

Assistant Editor:

Anton Dragomiletskii ✉ redakcja.em@gmail.com