

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

2024, nr 3 (26)

Edukacja Międzykulturowa

Rada Naukowa:

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

Zespół Redakcyjny:

Ewa Ogrodzka-Mazur (redaktor naczelny), Alina Szczurek-Boruta (zastępca redaktora naczelnego, redaktor tematyczny), Barbara Grabowska, Aniela Różańska, Jolanta Suchodolska, Anna Szafranśka, Łukasz Kwadrans, Barbara Chojnacka-Synaszko, Katarzyna Jas-Liszok, 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, Mariana Cabanova, Miglė Černikováitė, Gražina Čiuladienė, Agnieszka Cybal-Michalska, Jarosław Chaciński, Milan Chmura, Iwona Czajka-Chudyba, Pavol Dancák, Wioleta Danilewicz, Mariusz Dębicki, Agnieszka Gromkowska-Melosik, Przemysław Paweł Grzybowski, Andrei Harbatski, Jakub Hladík, Anna Józefowicz, Soňa Kariková, Eleftherios Klerides, Leszek Korporowicz, Mariusz Korczyński, Adela Kożyczkowska, Dariusz Kubinowski, Anna Leszczyńska-Wejchert, Milena Lipnická, Natalia Maksymowicz-Mróz, Josef Malach, Urszula Markowska-Manista, Dorota Misiejuk, Anna Młynarczuk-Sokołowska, Jolanta Muszyńska, Renata Nowakowska-Siuta, Inetta Nowosad, Anna Odrowąż-Coates, Jelenia Petrucijová, Justyna Pilarśka, Andrzej Radzewicz-Winnicki, Irina Saukh, Petro Sauch, Krzysztof Sawicki, Tadeusz Siwek, Ewa Sowa-Behrane, Swietłana Ssysojewa, Jolanta Szempruch, Beata Szluz, Agata Świdzińska, Katarina Vančíková, Teresa Wilk, Dariusz Wojakowski, Radosław Zenderowski, Ewa Żmijewska

Redaktorzy naukowii tomu: Barbara Chojnacka-Synaszko, Jolanta Suchodolska i Alina Szczurek-Boruta

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 2024

ISSN 2299-4106

Wydanie publikacji dofinansowane przez Uniwersytet Śląski w Katowicach



Wersją pierwotną tekstu jest jego wersja drukowana

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



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

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

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

Drukarnia, ul. Warszawska 54, 87–148 Łysomice

Spis treści

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

Artykuły i rozprawy

Adela Kożyczkowska

Co z tym etnocentryzmem? Szkic na marginesie myślenia Jerzego Nikitorowicza	17
--	----

Mirosława Nowak-Dziemianowicz

Wspólnotowość a indywidualizm w konstruowaniu własnej tożsamości	29
---	----

Aneta Rogalska-Marasińska

Migracje jako „zmienna niezależna” międzykulturowego poznania. Wyzwania stawiane przed współczesnym nauczycielem	40
---	----

Jolanta Suchodolska i Robert Mentel

O problemach kształtowania się tożsamości w okresie dorastania – pogranicza konceptualizacji wiedzy o sobie w obliczu kryzysu	51
--	----

Forum badaczy międzykulturowych

Alicja Hruzd-Matuszczyk

„Kapitalne małżeństwo” – o potencjale małżeństw mieszanych w kontekście teorii kapitału społecznego i kulturowego	69
--	----

Dominik Porczyński*Mieszkam tutaj i żyję, ale w szkole mnie o tym nie uczyli.*

O problemach edukacji lokalnej i regionalnej w województwie podkarpackim 83

Gabriela Piechaczek-Ogierman

Projekt Nowego Śląska i jego implikacje dla tożsamości 103

Komunikaty z badań**Jakub Kościółek, Urszula Majcher-Legawiec i Jadwiga Romanowska**

Wykorzystywanie nowych paradygmatów badawczych w tworzeniu narzędzi i metod w pracy z dziećmi w środowisku międzykulturowym 121

Violetta Kopińska i Urszula Lewartowicz

Funkcje dyskursywnego konstruowania Innych/Obcych w wybranych skeczach kabaretowych 133

Piotr Walkowiak

Integracja polskich migrantów w Turyngii i zjawisko „przelotnych interakcji” 148

Barbara Dobrowolska

Dzieci – polscy migranci w Hesji: kontekst edukacyjny. Komunikat z badań 160

Beata Cieśleńska i Jolanta Szempruch

Tolerancja w opinii studentów pedagogiki – budowanie otwartości i akceptacji w środowisku edukacyjnym 176

Alina Szczurek-Boruta

Tożsamość i postawy młodzieży akademickiej – polsko-czeskie studium porównawcze 192

Jacek Bylica

Transpedagogika, czyli studencko-profesorski dyskurs wokół transkulturowości 207

Artykuły recenzyjne

Ewa Ogrodzka-Mazur

Toruńskie dziedzictwo badań regionalnych. Artykuł recenzyjny książki:
Region jako współodpowiedzialność pod redakcją Joanny
Cukras-Stelągowskiej i Agnieszki Wałęgi 223

Barbara Chojnacka-Synaszko

(Nie)wykorzystany potencjał nowych mediów w dialogu i współpracy
w przestrzeni kultury na pograniczu polsko-czeskim w regionie
Śląska Cieszyńskiego. Artykuł recenzyjny książki Pauliny Żmijowskiej:
*Nowe media w międzykulturowej komunikacji społecznej na pograniczu
polsko-czeskim* 230

Kronika

Marek Rembierz

Laudacja z okazji przyznania i uroczystego wręczenia Śląskiej
Nagrody im. Juliusza Ligonii Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu.
Panteon Górnośląski w Katowicach, 29 lutego 2024 roku 241

Elżbieta Pawlak-Hejno i Anna Bendrat

Sprawozdanie z Kongresu Retoryki: *Retoryka – Edukacja – Innowacja*.
Warszawa, 17–19 kwietnia 2024 roku 254

Monika Frania

Międzynarodowa konferencja naukowa: *Pedagogika wobec wartości
i norm ładu społecznego: idee – dyskursy – badania*. Raport
z konferencji towarzyszącej uroczystości nadania tytułu doktora
honoris causa Uniwersytetu Śląskiego Profesorowi Jerzemu
Nikitorowiczowi. Katowice, 25–26 czerwca 2024 roku 259

Nota o autorach 267

Contents

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

Articles and Treatises

Adela Kożyczkowska

What about this ethnocentrism? An essay on the margins of Jerzy Nikitorowicz's thinking	17
--	----

Mirosława Nowak-Dziemianowicz

Community and individualism in constructing one's own identity	29
--	----

Aneta Rogalska-Marasińska

Migration as an "independent variable" of intercultural cognition. Challenges for the contemporary teacher	40
---	----

Jolanta Suchodolska and Robert Mentel

On the problems of identity formation in adolescence – the borderlines of conceptualizing self-knowledge in the face of crisis	51
---	----

Forum of Intercultural Researchers

Alicja Hruzd-Matuszczyk

„A capital marriage” – about the potential of mixed marriages in the context of the theory of social and cultural capital	69
--	----

Dominik Porczyński

<i>I dwell here and live but they didn't teach me about this.</i> On problems of local and regional education in the Subcarpathian Voivodeship	83
---	----

Gabriela Piechaczek-Ogierman

The New Silesia project and its implications for identity 103

Research Reports**Jakub Kościółek, Urszula Majcher-Legawiec and Jadwiga Romanowska**

The adoption of new research paradigms in the development of tools and methods for working with children in a multicultural environment 121

Violetta Kopińska and Urszula Lewartowicz

Functions of the discursive construction of Others/Strangers in selected cabaret sketches 133

Piotr Walkowiak

Integration of Polish migrants in Thuringia and the phenomenon of “casual interactions” 148

Barbara Dobrowolska

Children – Polish migrants in Hesse: the educational context. Research report 168

Beata Cieśleńska and Jolanta Szempruch

Tolerance in the opinion of pedagogy students – building openness and acceptance in the educational environment 176

Alina Szczurek-Boruta

Identity and attitudes of academic youth – a Polish-Czech comparative study 192

Jacek Bylica

Transpedagogy or student-professor discourse on transculturality 207

Reviewing Articles**Ewa Ogrodzka-Mazur**

Toruń’s heritage of regional research. Review article of the book: *Region as shared responsibility*, edited by Joanna Cukras-Stelągowska and Agnieszka Wałęga 223

Barbara Chojnacka-Synaszko

The (un)exploited potential of new media in dialogue and cooperation in the cultural space in the Polish-Czech borderland in the Cieszyn Silesia region. Review article of the book by Paulina Źmijowska: *New media in intercultural social communication in the Polish-Czech borderland* 230

Chronicle**Marek Rembierz**

Laudation on the occasion of the awarding and ceremonial presentation of the Juliusz Ligoń Silesian Award to Professor Zenon Jasiński. Upper Silesian Pantheon in Katowice, February 29, 2024 241

Elżbieta Pawlak-Hejno and Anna Bendrat

Report from the Congress of Rhetoric: *Rhetoric – Education – Innovation*. Warsaw, April 17–19, 2024 254

Monika Frania

International Scientific Conference: *Pedagogy in relation to the values and norms of social order: ideas – discourses – research*. A report from the conference accompanying the ceremony of awarding the honorary doctorate of the University of Silesia in Katowice to Professor Jerzy Nikitorowicz. Katowice, June 25–26, 2024 259

Biographical Notes 267

Wprowadzenie

Ponad wszelką wątpliwość rzecznicy pedagogiki międzykulturowej pragną twórczo uczestniczyć w budowaniu nowego ładu społeczno-edukacyjnego. Właśnie kontekst edukacyjny wyznacza liczne inicjatywy oraz sugeruje podejmowanie określonych rozwiązań usprawniających wiele dziedzin życia ludzkiego.

Zapraszając do lektury zawartych w tym tomie tekstów, pragniemy podkreślić, że nie tylko stwarzają one pole do namysłu nad współczesnymi zjawiskami edukacyjnymi, społecznymi, kulturowymi, psychologicznymi, ekonomicznymi i politologicznymi, ale także podejmują i rozpoznają nowe tropy kulturowe, budują krytyczny ogląd i perspektywę obrazu świata i życia społecznego.

Niniejszy, 26. numer kwartalnika „Edukacja Międzykulturowa” zawiera 14 autorskich i wieloautorskich artykułów zgromadzonych w pięciu działach: artykuły i rozprawy, forum badaczy międzykulturowych, komunikaty z badań, praktyka edukacyjna, artykuły recenzyjne oraz kronika.

Znalazły się w nim teksty o różnym zapleczu teoretycznym, czasem dość odległe od siebie tematycznie, ale powiązane jedną ideą świadomie czy też nieświadomie zaczerpniętą z myśli Jerzego Nikitorowicza, iż kultura kształtuje horyzont człowieczej świadomości, czyni człowieka otwartym bądź zamkniętym na innych (Nikitorowicz, 2007, s. 46; 2017, s. 176).

W myśleniu o współczesnym świecie i skutkach globalizacji dominują dwa główne nurty refleksji: ekonomizm, który odwołuje się do światowego kapitalizmu i przemian gospodarczych, oraz kulturalizm, który skupia się na przemianach kulturowych (Kempny, 2001, ss. 70–101).

Teksty zgromadzone w tym tomie podejmują problemy społeczne i jednostkowe w większym lub mniejszym stopniu eksponowane w literaturze

naukowej. Widoczne są silne odwołania do kultury jako podłoża aksjologiczno-normatywnego działań edukacyjnych. Mamy tu do czynienia z penetracjami teoretycznymi, teoretyczno-empirycznymi traktowanymi nie tylko interdyscyplinarnie, a bardziej transdyscyplinarnie z równoczesnym akcentowaniem perspektywy pedagogicznej.

Dział pierwszy – *Artykuły i rozprawy* – składa się z czterech tekstów stanowiących komplementarną całość. Głównymi kategoriami analiz oraz badań autorzy uczynili kulturę, etniczność, indywidualizm, wspólnotowość, proces konstruowania narracyjnej tożsamości jednostki zakorzenionej w narracji wspólnoty, pamięci, niepamięci, migracje, tożsamość oraz dylematy w procesie jej konstruowania.

Dział otwiera artykuł Adeli Kożyczkowskiej, którego celem jest rekonstrukcja myślenia Jerzego Nikitorowicza o „etniczności” i „etnocentryzmie”. Autorka stoi na stanowisku, że naukowa refleksja wybitnego twórcy edukacji międzykulturowej, etnopedagogiki dobrze objaśnia społeczno-kulturową naturę „etniczności” i „etnocentryzmu”, co stanowi cenny wkład w politykę obywatelstwa polskiego oraz w debatę o wielo- i międzykulturowości.

Przedmiotem krytycznego namysłu Mirosławy Nowak-Dzieminowicz jest historia bohaterki nagrodzonego Oscarem filmu Pawła Pawlikowskiego pt. „Ida”. Autorka artykułu na tle studium przypadku pokazuje znaczenie wspólnotowości i indywidualizmu oraz napięć między tymi kategoriami w pracy nad własną tożsamością (czyli drogą do siebie). Pod wpływem tej krytycznej interpretacji narracji biograficznej Anny/Idy formułuje pytanie: o to, czy każdy z nas nosi w sobie narrację tylko jednej wspólnoty, czy może być tych wspólnot więcej?

Aneta Rogalska-Marasińska w tekście *Migracje jako „zmienna niezależna” międzykulturowego poznania. Wyzwania stawiane przed współczesnym nauczycielem* przybliży wielowątkowe, społecznie i indywidualnie różnorodne, a przez to badawczo nieoczywiste zagadnienie migracji, które jest wyzwaniem do pracy nauczycieli nad sobą. Tekst to głos w dyskusji na rzecz wielowymiarowego przygotowania nauczycieli na wyzwania nowej rzeczywistości.

Jolanta Suchodolska i Robert Mentel podejmują kwestie kształtowania się tożsamości w okresie dorastania, ze szczególnym uwzględnieniem czynników ryzyka i determinantów rozwojowych. Podkreślają znaczenie wczesnych doświadczeń jako matrycy tożsamościowej, oddziałującej na późniejsze mechanizmy integracji w okresie adolescencji i w tym kontekście – wskazują potrzebę profilaktyki i edukacji w celu wspierania zdrowego rozwoju psychospołecznego młodzieży.

W dziale drugim – Forum badaczy międzykulturowych – znajdują się teksty odnoszące się do kształtowania tożsamości w rodzinie (wielokulturowej), szkole, środowisku lokalnym. Autorzy zwracają uwagę na potencjał małżeństw mieszanych na Śląsku Cieszyńskim, problemy edukacji regionalnej w województwie podkarpackim, a także na implikacje dla tożsamości Projektu Nowego Śląska.

W kolejnym dziale – Komunikaty z badań – zgromadzono opracowania o różnej proveniencji. Każdy z artykułów prezentuje oryginalną, interesującą pracę badawczą autorów/autorek. Jest nie tylko innowacyjny, ale także rozwija warsztat metodologiczny i ma wymiar praktyczny, przydatny pedagogom.

Dział otwiera artykuł poświęcony roli aktywizujących metod związanych z pedagogiką przygody oraz teorią zakotwiczenia w lokalnym środowisku. Jakub Kościółek, Urszula Majcher-Legawiec i Jadwiga Romanowska w tekście pt. *Wykorzystywanie nowych paradygmatów badawczych w tworzeniu narzędzi i metod w pracy z dziećmi w środowisku międzykulturowym* przedstawiają wyniki realizacji polskiego projektu pilotażowego „Razem uczymy się naszych światów” skoncentrowanego na poszukiwaniu elementów wspólnej lokalnej tożsamości kulturowej dzieci z doświadczeniem migracji i dzieci lokalnych, w oparciu o regionalną, narodową i ponadnarodową historię. W projekcie wzięli udział nauczyciele i asystenci międzykulturowi oraz uczniowie z krakowskich i podkrakowskich szkół podstawowych. Podjęte w projekcie działania były efektem współpracy między dziećmi lokalnymi i uczniami z doświadczeniem migracji z zespołami nauczycielsko-asystenckimi. Narzędziem pracy wszystkich par nauczycielsko-asystenckich był przewodnik „Śladami słów i kultur – spacerownik miejski. Przewodnik językowo-kulturowy”, opracowany przez Urszulę Majcher-Legawiec.

Celem opracowania Violetty Kopińskiej i Urszuli Lewartowicz pt. *Funkcje dyskursywnego konstruowania Innych/Obcych w wybranych skeczach kabaretowych* było rozpoznanie oraz opisanie funkcji dyskursywnego konstruowania Innych/Obcych w wybranych skeczach kabaretowych.

Tekst Piotra Walkowiaka pt. *Integracja polskich migrantów w Turynii i zjawisko „przelotnych interakcji”* przedstawia wyniki badań jakościowych dotyczących poznania sposobów budowania relacji migrantów ze społecznością lokalną, ich wkładu w integrację społeczną i kulturową oraz głównych barier, które pojawiały się w procesach integracji w kraju przyjmującym.

Artykuł Barbary Dobrowolskiej sygnalizuje sytuację Polonii w Hesji ze szczególnym uwzględnieniem edukacji dzieci polskich w niemieckich szkołach publicznych, ich nauki pozaszkolnej i adaptacji kulturowej. Autorka

w swoich badaniach uwzględnia wybrane aspekty społeczno-kulturowe i analizy danych statystycznych pochodzących z heskich instytucji rządowych.

Kolejne trzy teksty prezentują raporty z badań studentów pedagogiki, przyszłych nauczycieli, w odniesieniu do tolerancji, postaw społecznych i tożsamości, percepcji pedagogiki transkulturowej. Badani studenci stanowią charakterystyczną grupę społeczną, której aktywność nauczycielska będzie mieć miejsce w nieodległej przyszłości. Badaczki i badacz dostrzegają potrzebę lepszego przygotowania przyszłych nauczycieli do tworzenia atmosfery akceptacji i otwarcia na odmienność w swoich przyszłych miejscach pracy i do budowania pozytywnych relacji wśród uczniów oraz do aplikacji idei transkulturowości w kształceniu nauczycieli. Tę ostatnią propozycję można potraktować jako głos w dyskusji wokół pedagogiki transkulturowej w Polsce, do której zachęcali Jerzy Nikitorowicz oraz Marta Guziuk-Tkacz (2021).

Przywołane raporty z badań próbują dać odpowiedź nie tylko na pytania o miejsce edukacji międzykulturowej w pedagogice, o potencjalne obszary jej badań, ale na uniwersalne pytania o związek między środowiskiem życia a edukacją i funkcjonowaniem człowieka.

Przedkładany Czytelnikom tom czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” zawiera recenzje wybranych publikacji.

Pierwsza praca pt. *Region jako współodpowiedzialność* to tom jubileuszowy dedykowany i poświęcony znawcy tematyki regionalnej – dr. hab. Piotrowi Petrykowskiemu, prof. UMK – wieloletniemu pracownikowi toruńskiego środowiska naukowego, które od lat współtworzy polską myśl regionalistyczną.

Druuga monografia pt. *Nowe media w międzykulturowej komunikacji społecznej na pograniczu polsko-czeskim* koncentruje się wokół medioznawstwa i komunikacji w obszarze kultury. Ukazuje społeczny charakter nowych mediów, nawiązujący do określonego komunikowania i integrowania mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego poprzez różnorodny sposób i przekaz udostępnianych treści w tej przestrzeni oraz odbiór informacji o transgranicznych wydarzeniach kulturalnych na Śląsku Cieszyńskim, jakimi są Przegląd Filmowy „Kino na Granicy/Kino na Hranici” oraz Międzynarodowy Festiwal Teatralny „Bez Granic”.

W kronice wybranych ważnych wydarzeń znalazły się przygotowana przez Marka Rembierza *Laudacja* z okazji przyznania i uroczystego wręczenia Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia (29 lutego 2024 r. w Panteonie Górnośląskim w Katowicach), sprawozdanie z Kongresu Retoryki nt. *Retoryka – Edukacja – Innowacja*, Warszawa,

17–19 kwietnia 2024 r. oraz sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej na temat: *Pedagogika wobec wartości i norm ładu społecznego: idee – dyskursy – badania*, towarzyszącej uroczystości nadania tytułu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Śląskiego Profesorowi Jerzemu Nikitorowiczowi

W imieniu zespołu redakcyjnego i Rady Naukowej czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” pragniemy podziękować wszystkim recenzentom i autorom za twórczy namysł nad problematyką wielo- i międzykulturowości. Wydanie tego numeru czasopisma stało się możliwe dzięki niezwyklej przychylności i pomocy władz akademickich Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz Wydawnictwa Adam Marszałek.

Redaktorzy naukowemu tomu

Bibliografia

- Kempny, M. 2001. Globalizacja kultury i ulokowanie tożsamości? Procesy kulturowe w teoretycznym dyskursie współczesnej socjologii. W: Jawłowska, A. red. *Wokół problemów tożsamości*. Warszawa: Wydawnictwo LWT, ss. 79–101.
- Nikitorowicz, J. 2007. *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nikitorowicz, J. 2017. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikitorowicz, J. i Guziuk-Tkacz, M. 2021. Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (15), ss. 23–36.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY



Co z tym etnocentryzmem? Szkic na marginesie myślenia Jerzego Nikitorowicza

Streszczenie: Dzieje mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce to opowieść o tym, jak nieustannie muszą one wytwarzać dla siebie przestrzeń istnienia i współistnienia w obrębie polskości. W okresie międzywojennym, w przestrzeni publicznej ścierały się tendencje nacjonalistyczna i liberalistyczna. Władza PRL widziała mniejszości za ledwie jako ludowe odmiany kultury polskiej, gdyż jej celem było wytworzenie państwa homogenicznego. Dopiero ustawa z 2005 r. o mniejszościach narodowych, etnicznych oraz języku regionalnym potwierdzała status Polski jako państwa zróżnicowanego etnicznie, narodowo, religijnie, wyznaniowo. Prace nad ustawą zbiegły się w czasie, gdy w świadomości Jerzego Nikitorowicza krystalizowały się poglądy na sprawę etniczności i etnocentryzmu.

Aktualnie wielu przedstawicieli grup mniejszościowych postuluje konieczność nowelizacji ustawy z 2005 r. Stąd też celem artykułu jest rekonstrukcja myślenia Jerzego Nikitorowicza o „etniczności” i „etnocentryzmie”, gdyż jego naukowa refleksja dobrze objaśnia społeczno-kulturową naturę obu fenomenów. Artykuł składa się z trzech części: pierwsza część jest rekonstrukcją koncepcji „etniczności” jako kulturowości; część druga jest rekonstrukcją kulturowego wzoru „etnocentryzmu”; jego ważkimi wymiarami są „zakorzenienie” i „naturalność”. Trzecia – jest próbą refleksji wynikającej z zastosowania poglądów Jerzego Nikitorowicza w procesie (z)rozumienia dzisiejszej dynamiki działań politycznych/walk emancypacyjnych mniejszości w Polsce.

Słowa kluczowe: Jerzy Nikitorowicz, etniczność, etnocentryzm, mniejszości etniczne, działania polityczne, walki emancypacyjne

Wprowadzenie, czyli o konieczności zrekonstruowania tła

Dzieje mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce to opowieść o tym, jak nieustannie muszą one wytwarzać dla siebie przestrzeń istnienia i współistnienia w obrębie polskości. To skomplikowanie wynika – chyba – z ciągle nie-(wy)dyskutowanej koncepcji społeczeństwa polskiego. Jest to dość kłopotliwa sytuacja polityczna, która zdaje się nieodrobioną lekcją Drugiej Rzeczypospolitej. Ta bowiem z jednej strony mierzyła się z mitem Rzeczypospolitej Wielu Narodów, z drugiej – z narastającymi tendencjami skrajnie nacjonalistycznymi. To wtedy w przestrzeni publicznej w pełni ujawnił się konflikt o Polskę, która dla jednych miała być państwem-narodem polskim, dla drugich – państwem obywateli. W tym ideologicznym sporze dojrzały i krzepły dwie zasadnicze praktyki społeczno-polityczne: nacjonalistyczna i liberalistyczna. Ówczesne elity intelektualne i polityczne praktycznie nie zdążyły jednak wytworzyć silnych fundamentów pod budowę państwa polskiego, gdyż przeszkodził w tym wybuch drugiej wojny światowej. Niemniej jednak, dla poruszonego przeze mnie tematu etnocentryzmu, właśnie czas Drugiej Rzeczypospolitej wydaje się istotnym tłem dla refleksji nad kondycją wieloetnicznej Polski.

Okres międzywojenny był czasem generowania myślenia liberalistycznego jako propozycji wielokulturowego, wieloetnicznego, wieloreligijnego oraz wielowyznaniowego państwa polskiego. Dobrą tego egzemplifikacją są poglądy Kazimierza Sośnickiego (1933) i Bogdana Suchodolskiego (1999). Sośnicki między innymi w książce pt. „Wychowanie państwowe” (rok wydania 1933) prezentuje teorię wychowania państwowego (jako możliwy wariant wychowania obywatelskiego), którą skonstruował na potrzeby liberalistycznego modelu państwa jako wspólnoty, którą organizuje hierarchiczna relacja etosów indywidualnego, grupowego i państwowego. Model swoiście „godził” – często – antagonistyczne względem siebie interesy grup mniejszościowych i grupy większościowej, czyli państwa. Z kolei Suchodolski w tekście pt. „Skąd i dokąd idziemy” (rok wydania 1943) pisze o dostrzeganych w kulturze europejskiej tendencjach różnicującej i jednoczącej. Z perspektywy niniejszego artykułu interesująca wydaje się owa silna potrzeba wytworzenia koncepcji jednoczącej państwo, która buduje się na imperatywie idei wiążącej różnorodne fenomeny etniczne i społeczne, ale w sposób, który nie zniweczy różnicy, lecz zachowa jej indywidualny charakter (por. Suchodolski, 1999, ss. 118–119). Jest więc okres międzywojenny czasem konfliktowania,

debatowania i wypracowywania modelu państwa polskiego, który w jednym ze swoich wariantów (czyli w modelu państwowym) realizowałby model państwa wewnętrznie zróżnicowany, a ideą jednocząca była państwowość/obywatelskość. Ten czas politycznych sporów w istocie był walką o to, czy Polska będzie otwarta na różnice etniczne i narodowe, czy też nie.

Zdecydowanie odmienny w swej formule był peerelowski model społeczeństwa. Był on kulturowo homogeniczny, a socjalistyczna praktyka życia codziennego nakierowana była agresywnie na wyjąławianie tkanki społecznej z wszelkiej różnicy etnicznej i narodowej. Mniejszości – zwłaszcza etniczne – mogły tu istnieć wyłącznie jako regionalna odmiana polszczyzny, jako ludowa kultura prezentowana w muzeach bądź jako przedmiot badań etnograficznych czy dialektologicznych. Warto nadmienić, że kreatorzy polityki tożsamościowej byli tak bardzo zdeterminowani w wytwarzaniu nowego świata i nowego człowieka, że między innymi postawili przed etnografią zadanie „wymyślenia” polskich kultur regionalnych. Diametralnie zmieniło to kształt tej dyscypliny naukowej, gdyż na zlecenie peerelowskiej władzy etnografowie odeszli (na chwilę?) od badań przeszłości i jednocześnie skupili się na wytwarzaniu polskich kultur ludowych, w taki sposób, by ta wizja nowej polskiej ludowości korespondowała z wyobrażeniami władzy (por. Stelmachowska, 1946a; 1946b). Chodziło więc nie tyle o kultywowanie tradycji, ile o nowy, wyobrażony świat życia nowych Polaków, którzy otrzymali wrażenie, że ich socjalistyczna ojczyzna jest różnorodna w warstwie kulturowej.

Już ten powierzchowny szkic uzmysławia, że mniejszości – zwłaszcza etniczne – wyszły spod jarzma PRL niezwykle okaleczone kulturowo, społecznie, politycznie, psychicznie i demograficznie, co dobrze obrazują autobiograficzne reportaże Zbigniewa Robity (2022) i Stasi Budzisz (2023).

Dla społeczeństwa polskiego swoim otwarciem okazał się rok 1989, ale dla mniejszości narodowych i etnicznych punktem zwrotnym okazał się rok 2005 i uchwalenie Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym. I choć ustawa ta dziś jest postrzegana jako wymagająca szerokiej nowelizacji¹, to jest politycznie znacząca, gdyż czyni mniejszości widocznymi w przestrzeni publicznej, co oznacza, że legalizuje status wielokulturowej Polski.

¹ Przykładowo, krytyczne głosy między innymi przedstawicielei śląskiej mniejszości etnicznej podkreślają, że ustawa nie chroni ich jako grupy etnicznej, ani nawet języka śląskiego. Z kolei wielu Kaszubów podkreśla, że ustawa chroni zaledwie ich język, ale nie bierze w opiekę etniczności kaszubskiej, a tym samym nie chroni ona tożsamości kulturowej Kaszubów.

Ustawa o mniejszościach z 2005 r. jest punktem kulminacyjnym tamtego etapu działań politycznych/walk emancypacyjnych mniejszości etnicznych i narodowych zamieszkujących terytorium państwa polskiego. Jej powstanie zbiega się w czasie, gdy w myśli Jerzego Nikitorowicza krystalizują się poglądy na sprawy etniczności i etnocentryzmu. Nie zasiły one jednak ówczesnej myśli politycznej, ani tej ogólnopolskiej, ani tej lokalnej. Dziś, kolejny raz – tym razem za sprawą mniejszości śląskiej i wilamowickiej – podejmowany jest problem nowelizacji Ustawy o mniejszościach z 2005 r. Ważniejsze jednak od ich finału jest to, że te dzisiejsze działania polityczne/walki emancypacyjne mają już inną dynamikę społeczno-kulturową. Blisko dwie dekady minęły od momentu uchwalenia ustawy z 2005 r. i w tym czasie przebudowała się świadomość wielu etników i tych mniejszościowych, i tych większościowych. Zmienił się także – kilka razy – kontekst polityczny, który decyduje o tym, jak ustawa (nie)działa i (nie)chroni tych, którym (nie) została dedykowana. Już te pobieżne refleksje skłaniają do postawienia tezy, że koniecznym jest przedyskutowanie tego, czym w swej istocie są/mogą być „etniczność” i „etnocentryzm”. Ta dyskusja jest potrzebna nie tylko ze względu na przyszłe nowelizacje Ustawy z 2005 r. Ta dyskusja jest potrzebna także dlatego, że z debaty o wielo- i międzykulturowości nie sposób usunąć takich pojęć jak: „etniczność” i „etnocentryzm”. Stąd celem artykułu jest rekonstrukcja myślenia Nikitorowicza o „etniczności” i „etnocentryzmie”, gdyż Jego naukowa refleksja dobrze objaśnia społeczno-kulturową naturę obu fenomenów, co stanowi cenny wkład w politykę obywatelstwa polskiego.

Artykuł składa się z trzech części, których tłem jest powyższe wprowadzenie, i które powstały w wyniku ponownego czytania tekstów Nikitorowicza. Pierwsza część jest rekonstrukcją Jego koncepcji „etniczności” jako kulturowości; przywołuję tu też koncepcję „mikroświata dziecka” jako możliwego, pedagogicznego rozumienia procesu wrastania w kulturę. Część druga jest rekonstrukcją kulturowego wzoru „etnocentryzmu”, jego ważkimi wymiarami są „zakorzenienie” i „naturalność”. Trzecia jest próbą konkluzji, a właściwie refleksją (dość krótką, że względu na ograniczenia tekstu) wynikającą z zastosowania poglądów Profesora w procesie rozumienia dzisiejszej dynamiki działań politycznych/walk emancypacyjnych mniejszości w Polsce.

Etniczność, której świadomość zyskuje człowiek we wczesnym dzieciństwie

Czytając prace Nikitorowicza dotyczące dzieciństwa kulturowego, a właściwie dzieciństwa na tzw. pograniczu kulturowym, rozpoznać można istotną dla koncepcji etniczności tezę, w myśl której człowiek otrzymuje etniczność od swych rodziców. Przy czym etniczność to kulturowość i składają się na nią między innymi „wartości rdzenne, identyfikacyjne, symboliczne dla danej grupy i jej poszczególnych członków dzięki wspólnocie pochodzenia, zajmowanego terytorium, historii, języka, religii, tradycji, obyczajów, obrzędów, norm, zachowań itp.” (Nikitorowicz, 2009, s. 77). Owa etniczność posiada swe jądro zwane etnosem. To właśnie etnos – jak pisze Nikitorowicz – daje człowiekowi silne poczucie tożsamości, zawsze konstruowanej społecznie i odpowiedzialnej za odczuwanie MY i ONI (Nikitorowicz, 2009, ss. 77, 97).

Świadomość etniczna człowieka kształtuje się już we wczesnym dzieciństwie, co powoduje, że posiada ono charakter kulturowy (patrz: Nikitorowicz 2005; 2007; 2009; 2017). Nikitorowicz nie jest odosobniony w swych poglądach, gdyż już wcześniej – przykładowo – Romana Miller pisała: „(...) nie jest obojętne w jaki świat dziecko jest wprowadzane, jak się z niego wyodrębnia i jaki obraz własnej osoby w sobie wytwarza”. Innymi słowy, dziecko – od pierwszych chwil życia – wprowadzane jest w społecznie ukształtowany już świat kulturowy, wobec tego musi ono poznać i uznać tę kulturę za świat własny, aby móc społecznie istnieć w świecie własnej grupy etnicznej. To też kulturowe ujęcie dzieciństwa uzasadnia tezę, że „[l]udzkie dzieci zawsze mają przodków i same są potomkami” (Miller, 1981, s. 76). Wynika z tego, że w dzieciństwo wpisana jest konieczność wyuczenia kultury przodków i ukierunkowania świadomości dziecka, aby myślało ono określoną kulturowo wiedzą o sobie i świecie (Miller, 1981, s. 73). Więcej, wynika z tego kulturowy imperatyw dorosłości: to dorośli muszą wytworzyć w umysłach swoich dzieci przeświadczenie, że ich społeczno-kulturowe JA nie może istnieć bez ich społeczno-kulturowego MY.

Ów imperatyw dorosłości jest w pisarstwie Nikitorowicza ujmowany jako konieczność narzucenia dziecku kulturowych zasad i wartości (Nikitorowicz, 2007, s. 82), wyznacza to logikę procesu „wrastania w kulturę”, czy też – pedagogicznie ujmując – uczenia się kultury poprzez wychowywanie w kulturze. Właśnie pedagogiczne ujęcie „wrastania w kulturę” odsłania dwa wymiary odpowiedzialności dorosłych: za relacje pomiędzy pokoleniami i za trans-

misję kultury. Okazuje się więc, że „wrastanie dziecka w kulturę” to zadanie dorosłych, gdyż dziecko przychodzi/wchodzi do świata (dorosłych) zawsze jako ktoś nowy i obcy; i jednocześnie ten świat (dorosłych) – jak ujmuje Hannah Arendt (2000, s. 13; 1994, s. 213) – już jest. Wobec tego – jak przekonuje autorka (1994a, s. 212) – dorośli przedmiotem swej troski czynią trwanie ich świata, a jedynym znanym im sposobem jest jego transmisja. Dzieje się to za sprawą „nasączenia” młodych/nowych/obcych umysłów kulturą, która ze swojej natury jest zawsze od nich starsza. Chodzi tu o to szczególnie proces gruntowania czy też kotwiczenia terażniejszości dziecka w kulturowej przeszłości wspólnoty, w której dziecko przychodzi na świat, i w/do której jest wychowywane. To przekaz kultury – jak pisze Nikitorowicz (2017, s. 93) – jest pierwszym i podstawowym warunkiem kulturowego trwania wspólnoty. Celem jest spowodowane, aby dziecko za swój uznało ten istniejący już świat. Ten kulturowy fenomen uspołeczniania dziecka, poprzez kulturę jego wspólnoty – za Nikitorowiczem (2005) – nazwać trzeba „mikroświatem dziecka”.

„Mikroświat dziecka” to „zdolność do trwania pewnych idei, przedmiotów, zachowań, ich zobiektywizowanie, przekaz międzygeneracyjny i oddziaływanie na zachowania innych. Inaczej, jest to ta część kultury, która jest przekazywana następnym pokoleniom i zdała egzamin trwałości w czasie” (Nikitorowicz, 2005, s. 23). Przyjęcie funkcjonalnej perspektywy „mikroświata dziecka” pozwala Nikitorowiczowi rozpoznać ten fenomen w jego obszarach kulturowym, tożsamościowym i biograficznym. Obszar kulturowy symbolicznie wiąże terażniejszość dziecka z historycznością jego wspólnoty etnicznej, co pozwala trwać kulturowemu dziedzictwu w świadomości człowieka. Obszar tożsamościowy jest odpowiedzialny za wytwarzanie tożsamości osobowej typu JA i jednocześnie tożsamości wspólnotowej typu MY, co pozwala wytworzyć kulturową relację dziecka i jego wspólnoty etnicznej, a to z kolei powoduje, że dziecko zaczyna żyć życiem (także tym aksjologicznym) swojej grupy społecznej. Biograficzny obszar decyduje o uetnicznienu życia dziecka i determinuje jego narrację. Tym samym wytworzone zostają biograficzno-kulturowe podstawy relacji dziecka z innymi osobami z jego etnicznej wspólnoty. Dzięki temu dziecko może przeżywać swoje związki (kulturowe i społeczne) jako bliskie, osobiste i znaczące (Nikitorowicz, 2005, ss. 23, 24, 28).

Podsumowując wątek, warto podkreślić, że „mikroświat dziecka” to kulturowy fenomen, który tylko pozornie dotyczy dziecka i dzieciństwa. W istocie bowiem jest to wytwarzanie edukacyjnej relacji, w której konstruuje się co prawda pierwsza kulturowa tożsamość dziecka, ale tylko dlatego, że – po-

przez rodziców – dziecko zostaje przywiązane do kultury jego przodków. Konstruowanie tego „mikroświata” jest o tyle ważne i dla dziecka, i dla jego wspólnoty, o ile stwarza on społeczne warunki dla wytworzenia w świadomości dziecka przeświadczenia, że jest ono częścią tych, pośród których wzrasta. Tym samym dziecko zyskuje świadomość, że jest ono „podobne” do swoich, i jednocześnie różne od innych/obcych (Nikitorowicz, 2005, s. 28; 2007, s. 206).

Etnocentryzm jako tożsamościowa konieczność

Kultura – pisze Nikitorowicz (2007, s. 46) – jest tym, co kształtuje horyzont człowieka świadomości, czyni człowieka otwartym bądź zamkniętym na innych. Kultura jawi się więc jako to, co zamykające, bądź jako to, co otwierające (Nikitorowicz, 2017, s. 59). Lecz, niezależnie od tego, jak społecznie ukierunkowuje człowieka, to stwarza ona tło konstruowania relacji człowieka ze swoimi i nie-swoimi. To ukierunkowanie można – ogólnie ujmując – uznać za proces wytwarzania postaw wobec swoich i nie-swoich, i dopiero przez ten aspekt społecznego funkcjonowania człowieka, orzekać można o jego etnocentryzmie². Innymi słowy, chodzi o człowieka – jak o tym pisze Nikitorowicz (2017, s. 176) – wychowanego w kulturze, który w określony sposób o niej myśli, i w określony sposób ją broni i chroni.

Toteż etnocentryzm/kulturocentryzm jest przez Nikitorowicza (2017, s. 176) pojmowany jako „wartościująca postawa”, w której człowiek preferuje aksjomaty własnej grupy etnicznej. W tym znaczeniu jest on po prostu światopoglądem człowieka, który umieszcza własną grupę etniczną w centrum rozumienia i doświadczania świata, innych i siebie (Nikitorowicz, 2017, s. 213).

Etnocentryzm/kulturocentryzm rozumiany może być na kilka sposobów. Jednym z przywołanych przez Nikitorowicza jest rozumienie etnocentryzmu/kulturocentryzmu poprzez afirmujący stosunek do etnosu własnej grupy i jednocześnie deprecjonujący stosunek do innego etnosu (Nikitorowicz,

² W dalszej części tekstu, gdy będę używać pojęcia „etnocentryzm” jednocześnie będę – po znaku „/” – używać pojęcia „kulturocentryzm”. Chodzi o to, aby jeszcze silnie wyeksponować logikę myślenia Jerzego Nikitorowicza, dla którego „etnos” oznacza po prostu „kulturę”. Ale też używając pojęcia „kulturocentryzm”, łatwiej zrozumieć sens politycznych działań/walk emancypacyjnych, które podejmują mniejszości etniczne, aby chronić swoją kulturę i to, co ją ukształtowało (swe kulturowe dziedzictwo).

2007, s. 86). Drugim – jest pojmowanie etnocentryzmu/kulturocentryzmu jako specyficzną świadomość społeczną wytwarzającą wspólne przekonania, na mocy których wspólnota konstruuje wspólne życie. W ten sposób kultura, która staje się źródłem wiedzy i jednocześnie tłem wspólnych doświadczeń i przeżyć. Efektem tego jest identyfikacja ze „swoimi” i wytworzenie wspólnoty interesów. Własna kultura – jak zauważa Nikitorowicz – ujmowana jest tu jako wzorcowa, obca zaś jest wartościowana poprzez kulturę własnej grupy (Nikitorowicz, 2007, s. 86).

Zdaniem Nikitorowicza, w tym drugim rozumieniu etnocentryzmu/kulturocentryzmu idzie o dwie sprawy, tj. (1) o zakorzenianie we własnym, oswojonym świecie przy jednoczesnej afirmacji własnej kultury i (2) o umniejszanie, a nawet deprecjację innych kultur. W tak rozpoznanej funkcjonalności etnocentryzmu/kulturocentryzmu – co dobrze ukazuje Nikitorowicz – problem sprowadza się do wiedzy: im mniej człowiek posiada wiedzy o własnej kulturze, tym niechętniej poznaje on inne kultury. Ten stan nie-wiedzy o kulturach własnej i innych, powodować może, że człowiek inne kultury rozpoznaje jako zagrażające, a nawet wrogie (Nikitorowicz, 2007, s. 87). Szczególnie ten element etnocentryzmu/kulturocentryzmu dobrze oddaje sens „wrastania w kulturę” jako edukacji (dokładniej: socjalizacji) zamykającej i otwierania się na inne kultury jako edukacji (dokładniej: wychowania) wyzwalającej z ograniczeń powstałych w wyniku „wrastania w kulturę” (Nikitorowicz, 2017, s. 36). Stąd też etnocentryzm/kulturocentryzm nie musi nieść w sobie negatywnego odniesienia do innych kultur. W miejscu negatywności, pojawić się mogą „zauważenie innych”, tolerancja i gotowość współpracy dla „wspólnego dobra i wzajemnego rozwoju” (Nikitorowicz, 2017, s. 180).

Na tym tle interesująca jest propozycja nowego etnocentryzmu/kulturocentryzmu, który – zdaniem Nikitorowicza – z jednej strony jest postawą swoiście otwartą wobec innych kultur, z drugiej zaś ujawnia sam siebie i chroni swój świat zakorzenienia (Nikitorowicz, 2007, s. 87; 2017, s. 180). Autor używa w tej propozycji pojęcia „etnocentryzm naturalny”/„kulturocentryzm” naturalny dla opisu aktu/procesu zakorzenienia. Można w tak rozumianym zakorzenianiu rozpoznać i osadzenie w kulturze, i uczenie się kompetencji kulturowych, jak i uczenie się kultury poprzez „zanurzenie w niej” czy „nasiąkanie nią” – lecz – jak podkreśla autor – bez oceny własnej kultury. Doświadczenie zakorzenienia naturalnego wywołuje pedagogicznie i społecznie znaczący skutek, zwany przez Nikitorowicza (2007, s. 87) „nawykowym nosicielstwem kultury”.

Pragnę podkreślić, że zakorzenianie jako proces „wrastania w kulturę” – jak pisałam za Nikitorowiczem wyżej – otwiera człowieka na jego grupę etniczną. Tu tworzy się pierwsza społeczna identyfikacja i jest ona znacząca, gdyż pozwala człowiekowi skonstruować swe pierwsze (z)rozumienie świata, innych i siebie. Ale (!) w tym, co autor nazywa „nawykowym nosicielstwem kultury”, skrywa się również niebezpieczeństwo (samo)zamknięcia (się) w kulturowym getcie. Może to być wynik tego, że konstruowanie własnej tożsamości wymaga specyficznego odosobnienia i koncentracji na sobie. Więcej, takie odosobnienie wraz ze skupieniem na sobie jest – jak to ocenia Nikitorowicz – „nieuniknionym krokiem” w procesie konstruowania tożsamości. I jednocześnie, jeśli priorytetem jest kulturowe otwarcie się na inność, to w grę wchodzi wyłącznie działania edukacyjne o charakterze emancypacyjnym. Przekłada się to na dwa strumienie działań: (1) wspieranie rozwoju własnej tożsamości, uczenie szacunku dla wartości rdzennych i afirmowanie własnej kultury i (2) nieumniejszanie innych kultur (Nikitorowicz, 2007, s. 87).

Poglądy Nikitorowicza w kwestii etnocentryzmu/kulturocentryzmu są znaczące dla podejmowania działań politycznych/walk emancypacyjnych przez mniejszości, które zawsze działają się muszą w świadomościowym obszarze społeczeństwa większościowego. Autor jednoznacznie deklaruje, że nie łączy etnocentryzmu/kulturocentryzmu z negatywnymi stereotypami i uprzedzeniami. Etnocentryzm/kulturocentryzm nie musi oznaczać nietolerancji, wrogości, dyskryminacji innych kultur w procesie eksponowania własnego świata kulturowego czy też – inaczej ujmując – świata zakorzenienia. Jest to proces naturalny, w wyniku którego skonstruowana zostaje pierwsza identyfikacja człowieka, która stanie się – kulturowo naturalnym – aksjomatycznym i poznawczym punktem odniesienia w procesie rozumienia świata. Co więcej, ten pierwszy, kulturowy punkt odniesienia na zawsze pozostanie z człowiekiem i zawsze będzie nakładał się na człowiecze postawy, sądy i opinie (Nikitorowicz, 2007, ss. 208–209). Pragnę także podkreślić – za autorem – że etnocentryzm/kulturocentryzm pojmowany jako to, co zakorzeniające, nie deprecjonuje i nie poniża innych kultur, i jednocześnie prezentuje i pielęgnuje własną kulturę. Jest to swoista obrona przed unifikacją, wchłonięciem i zagubieniem tak w przestrzeniach kultury masowej, jak i globalnej. Co istotne, tylko „wpisanie” człowieka w kulturowy kanon jego wspólnoty pozwala mu dostrzegać inne kultury, obcować z nimi, w miejsce ich zwalczania (Nikitorowicz, 2007, s. 209).

Próba konkluzji

Nikitorowicz rozpina semantykę etnocentryzmu/kulturocentryzmu na osi zamknięcie–otwarcie. Zamykanie się grupy etnicznej zwykle wzmocnione jest poprzez zdefiniowanego wroga, co pozwala jej zachować dziedzictwo kulturowe i „konserwować wartości rdzenne”. Wyodrębniony element zagrażający pozwala takiej grupie z jednej strony konstruować (a nawet wyostrzać – uwaga A.K.) postawy patriotyczne, a z drugiej – „bronić podstawowych wartości kulturowych” (Nikitorowicz, 2007, s. 207). Z kolei otwarcie (się) zawsze wymaga edukacji od wspólnoty etnicznej. Priorytetem takiej edukacji jest dostarczenie wiedzy i ugruntowanie w umysłach członków wspólnoty wiedzy o własnej kulturze i jednocześnie o kulturach innych. Jak się okazuje, edukacja ma szczególne znaczenie jako czynnik zabezpieczający przed wywracaniem się etnocentryzmu/kulturocentryzmu zakorzeniającego w etnocentryzm/kulturocentryzm agresywny (Nikitorowicz, 2007, s. 209; 2017, s. 181).

Poglądy Profesora na sprawy „etnosu” i „etnocentryzmu” oraz warunków, które muszą zaistnieć dla kooperacji wielu etnosów i etnocentryzmów – jak pisałam we wstępie – krystalizowały się w czasie, kiedy w Polsce trwały prace nad legislacją i wprowadzaniem w życie Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z 2005 r. Problem w tym – o czym pisałam w innym miejscu (Kożyczkowska 2018), że ówczesne lokalne i ogólnopolskie elity polityczne były swoiście głuche na argumenty, które „uznawały” potencjał etnosu i etnocentryzmu, i które swoiście „zwracają” prawo do zachowania i pielęgnowania własnych, etnicznych wartości kulturowych. Jak się wydaje, koncepcja Nikitorowicza politycznie zmienia status takich grup etnicznych jak Kaszubi czy Ślązacy. Przypomnę, że Kaszubi zalegalizowani zostali w ustawie z 2005 r. jako grupa z językiem regionalnym, zaś Ślązacy nie otrzymali do dziś nawet tak nikłej ochrony ze strony państwa polskiego jak ochrona ich języka.

Zrekonstruowana przeze mnie myśl Nikitorowicza pozwala lepiej zrozumieć dynamikę działań politycznych/walk emancypacyjnych mniejszości etnicznych i narodowych. Myśl ta daje szansę zrozumieć, że podejmowane działania polityczne/walki emancypacyjne mają na celu zachowanie tożsamości kulturowej przez etników. Koncentracja na sobie, a nawet czasowa izolacja są niezbędnym krokiem do scalenia swej etniczności i wyodrębnienia (się) w przestrzeni publicznej. W tym sensie myślenie Nikitorowicza otwiera przestrzeń dialogu i współlistnienia, która konstruuje się na zaufaniu politycz-

nym. Nie dzieje się to jednak „samo z siebie”, ale za sprawą zaangażowania podmiotów w proces wytwarzania współobywatelstwa, którego jednym z wymiarów jest prawo do zachowania i publicznego prezentowania własnego dziedzictwa kulturowego. U podstaw tego zaufania tkwi jednak świadomość, że grupy mniejszościowe – tak samo jak grupa większościowa – mają prawo do własnego etnocentryzmu/kulturocentryzmu.

Bibliografia

- Arendt, H. 2000. *Kondycja ludzka*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Arendt, H. 1994. Kryzys edukacji. W: Arendt, H. *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Warszawa: Fundacja Aletheia, ss. 209–232.
- Budzisz, S. 2023. *Welewetka. Jak znikają Kaszuby*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Koźyczkowska, A. 2018. *Kaszubszczyzna. Pedagogicznie o języku i tożsamości*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Miller, R. 1981. *Socjalizacja – wychowanie – psychoterapia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nikitorowicz, J. 2005. Mikroświat dziecka w ustawicznych procesie kreowania tożsamości. *Problemy Wczesnej Edukacji*. 2 (2), ss. 23–30.
- Nikitorowicz, J. 2007. *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*. 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”.
- Rokita, Z. 2020. *Kajs. Opowieść o Górnym Śląsku*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- Sośnicki, K. 1933. *Podstawy wychowania państwowego*. Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.
- Stelmachowska, B. 1946a. O styl i obyczaj rodzimy na Ziemiach Odzyskanych. *Przegląd Zachodni*. 1, ss. 9–21.
- Stelmachowska, B. 1946b. Polska kultura ludowa czynnikiem zespalającym Ziemię Odzyskaną. *Przegląd Zachodni*. 12, ss. 979–985.
- Suchodolski, B. 1999. *Skąd i dokąd idziemy*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.

What about this ethnocentrism? An essay on the margins of Jerzy Nikitorowicz's thinking

Abstract: The history of national and ethnic minorities in Poland is a story about how they constantly have to create space for their existence and coexistence in Polishness. During the Second Polish Republic, nationalist and liberalist tendencies clashed in public space. The authorities of the Polish People's Republic saw minorities merely as folk varieties of Polish culture. This had one goal: to create a homogeneous state. The 2005 Act on National, Ethnic Minorities and Regional Languages confirmed Poland's multiculturalism. Work on the act coincided with the development of views on ethnicity and ethnocentrism in Jerzy Nikitorowicz's thinking.

Today, many representatives of minority groups postulate the need to amend the 2005 Act. The aim of the article is to reconstruct Jerzy Nikitorowicz's thinking about "ethnicity" and "ethnocentrism", because his scientific reflection well explains the socio-cultural nature of both phenomena. The article is composed of three parts. The first part is a reconstruction of the concept of "ethnicity". The second is a reconstruction of the cultural pattern of "ethnocentrism". The third is an attempt at reflection resulting from the application of Jerzy Nikitorowicz's views in the process of understanding today's dynamics of political activities/emancipatory struggles of minorities in Poland.

Keywords: Jerzy Nikitorowicz, ethnicity, ethnocentrism, ethnic minorities, political activities, emancipatory struggles

Translated by Adela Kożyczkowska



Wspólnotowość a indywidualizm w konstruowaniu własnej tożsamości

Streszczenie: Prezentowany tekst mieści się w perspektywie badań narracyjnych, których rozwój jest następstwem czy nawet konsekwencją przełomu lingwistycznego w naukach społecznych. Narracyjność oraz narrację traktuję jako językowy (a więc charakterystyczny dla przełomu lingwistycznego) sposób bycia w świecie, sposób konstruowania społecznego świata oraz rodzaj tożsamości współczesnego człowieka. Zwłaszcza krytyczne badania narracyjne są według mnie okazją do rozumienia i zmiany tych aspektów naszego funkcjonowania, naszego spostrzegania siebie i świata, które są źródłem opresji, cierpienia, konfliktów czy niepowodzeń. Krytyczność jako zdolność do demaskacji, do rozpoznawania jawnych i niejawnych praktyk władzy, dominacji, manipulacji jest według mnie warunkiem takich badań narracyjnych, które prowadzą do zmiany. Pozwala zarówno na dopuszczenie do głosu tych, którzy często „głosu nie mają”, jak i na wsłuchanie się w ten głos. Przedmiotem krytycznego namysłu w prezentowanym tekście stanie się historia bohaterki nagrodzonego Oscarem filmu Pawła Pawlikowskiego pt. „Ida”. Traktując tę historię jako studium przypadku, pokażę znaczenie wspólnotowości i indywidualizmu oraz napięcie między tymi kategoriami w pracy nad własną tożsamością (czyli drogą do siebie).

Słowa kluczowe: narracyjność, badania krytyczne, tożsamość, wspólnota, indywidualizm, pamięć

Wprowadzenie

Prezentowany tekst mieści się w perspektywie badań narracyjnych, rozwijanej przeze mnie od kilkadziesiątu już lat. Zwłaszcza krytyczne badania narracyjne są według mnie okazją do rozumienia i zmiany tych aspektów nasze-

go funkcjonowania, naszego spostrzegania siebie i świata, które są źródłem opresji, cierpienia, konfliktów czy niepowodzeń. Krytyczność jako zdolność do demaskacji, do rozpoznawania jawnych i niejawnych praktyk władzy, dominacji, manipulacji jest według mnie warunkiem takich badań narracyjnych, które prowadzą do zmiany. Pozwala zarówno na dopuszczenie do głosu tych, którzy często „głosu nie mają”, jak i na wsłuchanie się w ten głos. Krytyczne narracje (są to często narracje cierpienia) są dla mnie warunkiem rozumienia i zmiany. Zmiana jako efekt tych badań to rodzaj zaangażowania badacza oraz kompetencje narratora do rozumienia siebie samego, własnego położenia, źródła oraz istoty własnej sytuacji. To rozumienie staje się początkiem zmiany – zmiany zarówno jednostkowej (w zakresie własnej sytuacji życiowej, własnego planu biograficznego, własnych strategii działania), jak i zmiany społecznej (w zakresie choćby próby inicjowania i podejmowania działań na rzecz innych ludzi, na rzecz ich upełnomocnienia, emancypacji, a nawet wyzwolenia).

Tytuł zapowiada także swoistą ambiwalencję lub choćby napięcie między dwoma ważnymi, podstawowymi nawet dla współczesnej humanistyki pojęciami. Są nimi indywidualizm i wspólnotowość. Przecistawiane sobie, postawione na dwóch różnych biegunach mogą tworzyć zarówno oś teoretycznego sporu, jak i generować konflikt. Może być także inaczej. Napięcie czy rozbieżność między tymi kategoriami (lub bardziej tym, co one dla nas znaczą) może mieć rozwojowy charakter, może być jak chce Lech Witkowski (2013, s. 53) „życiodajnym impulsem” do zmiany.

Krytyczne badania narracyjne rozwinęły się w naukach społecznych dzięki i po zwrocie lingwistycznym. Opiera się on na przekonaniu, iż: „Językowi nie przypisuje się już drugorzędneho znaczenia w naszym pojmowaniu świata, w którym żyjemy, ale zajmuje w nim miejsce zasadnicze. Słowa nie są już zwykłymi głosowymi etykietami ani komunikacyjnymi dodatkami nakładanymi na uprzednio istniejący porządek rzeczy. Są kolektywnymi wytworami społecznej interakcji, podstawowymi narzędziami, za pomocą których istoty ludzkie tworzą i artykułują swój świat” (Harris, 1988, s. 66).

Przedmiotem krytycznego namysłu w prezentowanym tekście stanie się historia bohaterki nagrodzonego Oscarem filmu Pawła Pawlikowskiego pt. „Ida”. Traktując tę historię jako studium przypadku, pokażę znaczenie wspólnotowości i indywidualizmu oraz napięć między tymi kategoriami w pracy nad własną tożsamością (czyli drogą do siebie).

Indywidualizm a wspólnota

Współczesność nazywana bywa czasem indywidualizmu. Jest on traktowany zarówno jako wartość prowadząca nas w stronę zaspokajania własnych potrzeb, koncentracji na sobie i najbliższych, realizacji samodzielnie formułowanych celów. Samospełnienie, rozwój osobowości czy też realizacja własnego planu życiowego to jego konstytutywne cechy w tym wymiarze. Na gruncie politycznym, w ramach społeczeństwa liberalnego, przynajmniej priorytet jednostce i jej niezbywalnym prawom, natomiast na polu ekonomicznym prym wiodą wolny rynek oraz przedsiębiorczość. Jednakże, jak pokazuje Damian Barnat (2009): „Indywidualizm, w tym samym stopniu co akceptowany, jest również dyskredytowany i umieszczany wśród głównych przyczyn odpowiedzialnych za degradację moralnego i wspólnotowego wymiaru doświadczenia ludzkiego. Nadmierne skupienie się jednostki na samej sobie sprzyja rozprzestrzenieniu się hedonistycznych, narcystycznych oraz egocentrycznych form samorealizacji. Na płaszczyźnie moralnej negatywne skutki indywidualizmu prowadzą do subiektywizacji, relatywizacji, a w konsekwencji do erozji aksjologicznej sfery. Natomiast w wymiarze publicznym źle odczytany indywidualizm objawia się fragmentaryzacją, instrumentalizacją oraz atomizacją wspólnotowych więzi, co uwidacznia się w nieumiejętności sformułowania i realizacji polityki wspólnego dobra, a w istocie rzeczy w zaniku aktywności obywatelskiej” (Barnat, 2009 s. 3).

Na tę negatywną konotację współczesnego indywidualizmu zwraca uwagę także Bokszański, pisząc: „Wydaje się bowiem, że znaczącym, a być może najistotniejszym, obszarem współczesnych odniesień idei indywidualizmu jest obarczanie go odpowiedzialnością za wiele negatywnie ocenianych, a nawet potępianych aspektów współczesności. Ich lista jest długa. Wymieńmy tutaj zwłaszcza egoizm we wszystkich jego przejawach, brak zainteresowania sprawami publicznymi i „apatię polityczną”, rosnącą liczbę rozwodów, załamanie się przyrostu naturalnego, nasilanie się aspołecznych zachowań, amoralizm, a także wzrastającą wyraźnie laicyzację, skłaniającą Kościoły chrześcijańskie do przyspieszania „nowej ewangelizacji” (Bokszański, 2008, s. 53).

Indywidualizm moralny, charakterystyczny dla ideologii liberalnej prowadzi do osłabienia lub nawet zniszczenia więzi między ludźmi, więzi będących warunkiem uczestnictwa we wspólnocie politycznej, zorganizowanej i dążącej do jakiegoś wspólnie zdefiniowanego dobra. Prowadzi to do zastąpienia uniwersalnego znaczenia takich wartości jak sprawiedliwość czy dobro takimi zna-

zeniami, które łączą pojęcie sprawiedliwości z użytecznością, ze sprawliwą umową społeczną czy sprawliwością nabywania dóbr (Chmielewski, 1996).

Pytanie „kim jestem” staje się dzisiaj jednym z podstawowych pytań człowieka. Rzeczywistość, w której żyjemy, komplikuje się tak bardzo, że nie stanowi dzisiaj żadnego spójnego czy bezpiecznego punktu odniesienia. Musimy te punkty odniesienia stale znajdować na nowo lub stale na nowo musimy je konstruować. Nasza jednostkowa tożsamość jest dzisiaj zadaniem do wykonania, jest naszym biograficznym problemem, czy wyzwaniem nawet. Jest płynna, zmienna, jednocześnie złożona i nieciągła. Żebyśmy mogli odczuwać tak ważne dla nas poczucie elementarnej choćby spójności, musimy korzystać z różnych sposobów scalania.

Wspólnota i indywidualizm to dwie kategorie, pojęciowe, na których oparta jest narratologia A. MacIntyre’a. Zaproponowana przez tego autora koncepcja narracyjnej tożsamości nawiązuje do pojęcia narracyjnej jedności życia człowieka zakorzonego we wspólnotowości. Jedność naszemu życiu moralnemu nadają stale w nim obecne, stale się przeplatające i od siebie wzajemnie zależne pytania o to, co jest dobre dla mnie, co jest dobre w jednostkowym wymiarze oraz jednocześnie akceptowane i oczekiwane przez wspólnotę. Zgodność moich własnych pragnień, potrzeb z tym, co chcę i mogę osiągnąć w moim życiu z wartościami i tradycjami, na jakich oparta jest wspólnota, gwarantuje narracyjną jedność mojego życia. „Jedność życia ludzkiego jest więc jednością narracyjnego poszukiwania” (MacIntyre, 1996, s. 390). Wiele jest w życiu sytuacji, działań i zdarzeń, które nas rozczarowują, nie spełniają naszych oczekiwań. Traktujemy je wówczas jak porażki. Jednak jedność narracji, całość naszego opowiadania, z obecną w nim zarówno radością ze spełnionych oczekiwań, zaspokojonych potrzeb, jak i tych z jakiegoś powodu niespełnionych i niezaspokojonych staje się warunkiem naszego trwania w poczuciu tak dla nas ważnej jedności oraz spójności. Poszukując w naszym życiu tych wartości i celów, które my sami uważamy za dobre, pożądane i cenne, oraz tych, o których myśli tak cała nasza wspólnota, zdobywamy zarówno wiedzę o tym, co jest ważne dla nas samych oraz co ważne jest dla naszej wspólnoty. To, co przypisane mojej roli, mojemu położeniu życiowemu, mojej sytuacji, to, co jest mi dostępne jako pewien akceptowany repertuar zachowań do tej sytuacji adekwatnych, nie jest każdorazowo przeze mnie ustanawiane. Nie jestem autorką tych rozstrzygnięć – dziedziczę je, czerpię je z przeszłych wzorów, z zachowań moich bliskich, moich wychowawców, z wartości i dziedzictwa mojej wspólnoty. Dziedziczę zobowiązania wpisane w tradycję mojej wspólnoty, dziedziczę jej traumy i upokorzenia.

W procesie konstruowania narracyjnej tożsamości jednostki, opartej zawsze, zakorzenionej w narracji wspólnoty, ważne są jeszcze dwie kategorie: pamięć i niepamięć. Narracyjną jedność naszemu życiu zapewnić może pamięć, a problemem w jej zachowaniu staje się niepamięć.

Pamięć to typ refleksji ukierunkowany na procesualne, historyczne budowanie sensu. Odnosi się on do naszej przeszłości – historii, tradycji oraz do wpisanej w nią aksjonormatywnej orientacji porządkującej życie naszej zbiorowości. Alister MacIntyre (1996) wprowadza pojęcie narracji wspólnoty, która stanowi bezcenne źródło diachronicznej refleksji biograficznej. To w narracji naszej wspólnoty odnajdziemy opowieści o bohaterkich czynach naszych przodków, a więc nasze zbiorowe źródła poczucia dumy. To w narracji naszej wspólnoty zapisane są nagradzane społecznie, uznawane sposoby funkcjonowania, budowania relacji z innymi, wzorce, reguły i normy naszych zachowań. Narracja naszej wspólnoty (a więc nasza opowieść o wspólnej przeszłości) jest dla nas głównym układem odniesienia zarówno wtedy, kiedy podejmujemy decyzję o słuszności jakiegoś naszego działania, jak i wtedy, kiedy dokonujemy oceny działań podejmowanych przez innych. Narracja wspólnoty staje się najważniejszym źródłem jej tożsamości. Tożsamość wspólnoty zawsze zakorzeniona jest w tym, jak wygląda nasza opowieść o przeszłości, o dokonaniach, o porażkach, traumach, urazach czy dążeniach i planach. Wpisane są w nią także wysoko społecznie gratyfikowane wzorce podejmowania decyzji, dokonywania wyborów (tych realnych – związanych z działaniem oraz tych symbolicznych, związanych z systemem norm i wartości moralnych) oraz konkretnych, jednostkowych i zbiorowych zachowań.

Niepamięć to doświadczenie swoistego pęknięcia, blokady w pracy nad własną tożsamością. Pamięć i niepamięć to doświadczenia wpisane zarówno w narrację wspólnoty, jak i naszą jednostkową historię o „ja”. Dlatego interpretując rolę niepamięci w procesie konstruowania tożsamości dotkniętej trajekcją cierpienia (przypadek Idy) odniosę się także do narracji naszej wspólnoty.

Interpretowana w tekście narracja jest tekstem kultury. Traktuję ją jak uniwersalną wypowiedź o konstruowaniu własnej tożsamości w drodze, w napięciu między indywidualistyczną orientacją na „ja” a wspólnotą.

Przypadek Idy. Indywidualizm i wspólnota w biografii

Bohaterkę nagrodzonego Oscarem filmu Pawła Pawlikowskiego, tytułową Idę, poznamy jako siostrę Annę. Anna jest zakonnicą, jest członkinią wspólnoty;

wspólnoty hierarchicznie zorganizowanej, opartej na całkowitym posłuszeństwie i podporządkowaniu. Siostra Anna akceptuje te zasady, są one dla niej oczywiste i jako takie stają się swoistym drogowskazem dla własnych zachowań, wyborów i decyzji. Posłuszna, wyraźnie podporządkowana klasztornej hierarchii, szykuje się do złożenia ślubów. Poznajemy biografię opartą na instytucjonalnym wzorcu oczekiwania i zgodnym z tym wzorcem biograficznym planie działania (Schütze, 2012). Tym, co zapewnia narracyjną jedność życia siostry Anny, staje się wspólnota – jej wymagania, jej reguły, sposoby funkcjonowania. Symbolami tej wspólnoty oraz znaczenia, jakie ze sobą niesie, jest pierwsza scena, w której zakonnice (w tym także nasza bohaterka) wynoszą i ustawiają w centralnym punkcie klasztornej placu figurę Chrystusa. Są nimi także Biblia i zakonny habit. To one w trudnych chwilach życia pomagają przetrwać, dlatego też siostra Anna się z nimi nie rozstaje. Jednak ten uporządkowany biograficzny plan działania (klasztorne życie, podporządkowanie, posłuszeństwo, poświęcenie) zakłócony zostaje przez nieoczekiwane wydarzenie, które wyrzuca tę pewną własnej, przewidywalnej przyszłości siostrę zakonną Annę na trajektorię cierpienia. Od siostry przełożonej dowiaduje się o istnieniu ciotki, którą ma odwiedzić. I w ten sposób nieoczekiwanie dla siebie dowiaduje się o swoich żydowskich korzeniach, o tym, kim byli jej rodzice. Prawda o własnym pochodzeniu jest głęboko sprzeczna z biograficznym planem działania siostry Anny. Tę sprzeczność podkreśla ujawnione przed nią przez ciotkę prawdziwe imię – Ida. Mamy tutaj do czynienia z klasyczną sytuacją trajektorii cierpienia. Pojawia się nieoczekiwane zdarzenie, które wytrąca siostrę Annę z równowagi i zamienia dotychczasowy porządek w chaos. Okazuje się, że Anna to Ida Lebenstein, Żydówka, której rodzina zginęła z rąk polskich sąsiadów, którzy zobowiązali się do ukrycia rodziny przed faszystowskimi okupantami. Ida (już nie Anna) wyrusza ze swoją ciotką w drogę śladami przeszłości własnej rodziny. Ta wspólna droga to metafora pracy nad własną tożsamością. W sytuacji trajektorii cierpienia tożsamość ulega albo całkowitemu zniszczeniu, albo co najmniej zakwestionowaniu. Pod wpływem nagłego, nieoczekiwanego zdarzenia człowiek traci równowagę, opartą na pewności wiedzy o sobie, na pewności dotychczasowych ustaleń. Rytuały codzienności, na których oparte było dotychczasowe życie, tracą swoją funkcjonalność, tracą regulacyjną moc. Człowiek nie może być już pewien ani tego, kim jest, ani tego, co stanie się z nim w przyszłości. Tracą swoją ważność wszelkie plany na przyszłość, wszelkie zamierzenia. Sytuację trajektorii cierpienia, w której znalazła się Ida, potęguje jeszcze potencjał trajektoryjny. Według F. Schütze „potencjał ten posiada z reguły komponent biograficznych dyspozycji do by-

cia zranionym oraz komponent zestawu kluczowych sprzeczności w obrębie aktualnej sytuacji życiowej (łącznie ze źródłami systematycznych trudności w kształtowaniu życia osobistego i życia codziennego); obydwie te komponenty oddziałują na siebie nawzajem, wzmacniając tendencję do wpadnięcia w pułapkę” (Schütze, 1997, s. 24).

Z całą pewnością w przypadku Idy mamy do czynienia z zestawem kluczowych sprzeczności w obrębie aktualnej sytuacji życiowej. Wychowana w klasztorze, nieznająca innej poza nią wspólnoty, przekonana o oczywistości wyznawanej wiary, dowiaduje się o swoim żydowskim pochodzeniu. Znakomicie tę biograficzną, trajektoryjną sprzeczność obrazuje dialog Anny/Idy z ciotką Wandą. „Ida: – Powinniśmy znaleźć księdza. – Wanda: – Chyba rabina”. Podobne znaczenie pełni skierowane do Idy przez ciotkę pytanie: „Więc jesteś żydowską zakonnice?”. Biograficzna sprzeczność uruchamia potencjał trajektoryjny, który w przypadku Anny/Idy powoduje zarówno szok, jak i dezorientację. Mimo że podejmuje próby przywrócenia chwiejnej równowagi swej codzienności, stale narażona jest na destabilizację. Pojawia się uczucie obcości, niemożność zrozumienia siebie samej, pojawia się chaos i szok. Podejmowane w tej sytuacji próby normalizacji, próby przywrócenia ładu i równowagi oparte są na symbolach religijnych, na wartościach wspólnoty. To kurczowo trzymana w rękach Biblia, to habit, którego Anna/Ida nie chce zdjąć.

W przypadku Anny/Idy mamy do czynienia z załamaniem się organizacji życia codziennego i orientacji wobec siebie samej. To, co było dotychczas pewne, na czym zbudowana była tożsamość siostry Anny, zostaje zakwestionowane. Ustalony plan biograficzny ulega falsyfikacji, która prowadzi do wątpliwości, czy świat społeczny w takim kształcie, jak go widzieliśmy, nadal istnieje. Prowadzi to także do utraty zaufania do samej siebie. Wspólnota i wspólnotowość jako zasady organizujące dotychczasowe życie bohaterki zostają zakwestionowane, uchylone, przestają obowiązywać, nie są już źródłem bezpieczeństwa ontologicznego. W tym momencie pojawia się w biografii Anny/Idy indywidualizm. Uosabia ją w tym hermeneutycznie analizowanym przez mnie tekście kultury ciotka Wanda. Tę postać traktuję jako symbol indywidualizmu oraz jako tło, w psychologii postaci niezwykle ważne, bo ukazujące prawdziwą istotę problemu. Wanda, oddająca się świeckim uciechom, takim jak alkohol, seks „bez zobowiązań”, jest przeciwieństwem Anny. Anna to czyste zobowiązanie, Wanda to zaprzeczenie zobowiązań. Jedna należy do wspólnoty, całkowicie się z nią utożsamia, druga to skrajna indywidualistka. Członkini partii, wykonawczyni (bezwzględna) jej poleceń, buduje swoją tożsamość na dystansie wobec wartości swojej wspólnoty, a nawet na zaprzeczeniu tym wartościom.

Indywidualizm Wandy jest odbiciem tego, co Charles Taylor (2001) nazywa „kulturą indywidualistyczną”, która ceni autonomię; znaczące miejsce zajmuje w niej badanie własnej natury, w szczególności w sferze uczuć; jej wizerunek dobrego życia na ogół zakłada osobiste zaangażowanie oraz wyznaje następujące wartości uniwersalne: wolność bycia sobą i decydowania o sobie, wolność wyznania i słowa oraz brak podporządkowywania ludzi wymogom religijnych i społecznych hierarchii. Skonfrontowana z wartościami indywidualistycznymi, zagubiona Anna/Ida rozpoczyna trudną pracę nad własną tożsamością. Podejmuje wysiłek redefinicji własnej tożsamości, co jest według F. Schütze jednym z warunków poradzenia sobie z trajektorią cierpienia. Pojawia się „próba racjonalizacji trajektorii i pogodzenia się z nią – w tej sytuacji osoba stara się scharakteryzować swoją sytuację, redefiniuje swoje położenie, próbuje odnaleźć źródła cierpienia. Jest to działanie ryzykowane i może pozbawić jednostkę moralnej odwagi życia, a może być próbą opanowania jej dynamiki” (Schütze, 1997, s. 24). W podjętym przez bohaterkę wysiłku redefinicji własnej tożsamości pojawia się potrzeba odnalezienia własnych korzeni, pojawia się potrzeba odnalezienia nieznannej przeszłości. W przypadku Idy ma to związek z niepamięcią o własnej przeszłości, z niepamięcią rodziców, dzieciństwa, najbliższej rodziny. To na niepamięci Ida zbudowała sobie swoją tożsamość – tożsamość siostry Anny. Pod wpływem spotkania z ciotką, w zderzeniu z prawdą o swojej przeszłości tożsamość ta została podważona, a biograficzny plan działania przestał być już oczywistym kierunkiem dla projektowania własnego życia. Teraz, już jako Ida, próbuje nowych tożsamości – w filmie te próby zyskują dosłowny, artystyczny wyraz w postaci zamiany habitu na dyskotekowy, bardzo seksowny strój, zamiany modlitwy na nocną zabawę z alkoholem i papierosami – przeciwieństwami dotychczasowego, ascetycznego, lecz opartego na niepamięci życia siostry Anny.

Niepamięć własnej przeszłości, która lokuje Annę na trajektorii cierpienia, zamieniając ją w Idę i każąc skonfrontować się dwóm zupełnie odmiennym porządkom aksjonormatywnym: katolicyzmowi siostry Anny i żydowskiemu pochodzeniu Idy może być także jednym z powodów znalezienia się na trajektorii cierpienia. Pozbawieni pamięci o własnej przeszłości nie tylko nie jesteśmy bezpieczni. Bezpieczni – w sensie ontologicznym, czyli takim, który pozwala nam budować zaufanie w relacjach z innymi, z otaczającym światem, ale także mieć zaufanie do siebie samego. Pozbawieni pamięci stajemy się także wykorzeni z historii, pozbawieni tradycji. Bez nich tracimy punkty oparcia i jednocześnie stajemy się bardzo podatni na każde proponowane nam wzorce, wartości, style i sposoby życia. Hedonizm, życie w natychmia-

stowości, swoista anomia moralna (myłona często z tak pożądanym indywidualizmem) to charakterystyka Wandy. I to od niej Ida próbuje się uczyć nowych zachowań, to jej zachowania stają się treścią biograficznej przemiany Anny/Idy. Pojawia się świecki świat z jego propozycjami: zabawą, jazzem jako symbolem wyzwolenia, seksem. Pojawia się lustro jako tożsamościowa okazja do przeglądania się, poznawania różnych swoich twarzy. Ida (już nie Anna) przed lustrem pozbywa się jednego z symboli swojej wspólnoty – pozbywa się będącego elementem stroju zakonnicy nakrycia głowy. Rzeczowymi symbolami biograficznej przemiany, opartej na indywidualizmie Wandy stają się jej ubrania, jej muzyka, papieros, wódka pita prosto z butelki. Pojawia się także zwątpienie. Zawiera się ono w skierowanym przez Wandę pytaniu: „A co, jak dowiesz się, że Boga nie ma?”. Jednak kluczowym momentem biograficznej przemiany (w tym przypadku podwójnej) staje się rozmowa Idy z saksofonistą. Kiedy już zbliżają się oni do siebie, muzyk proponuje wspólny wyjazd, przyszłość, rodzinę. Po każdym jego zdaniu kobieta pyta: „A co dalej?“, „A co potem?”. Ja odczytuję te pytania jako dopominanie się o głębszy sens, o transcendencję, którą zazwyczaj przeciwstawiamy doraźności i codzienności. Do takiej interpretacji przekonuje mnie fakt, że zaraz po tej rozmowie Ida ponownie staje się siostrą Anną. Zakłada habit, pakuje swoje rzeczy i wyrusza w drogę. W drogę powrotną. Samobójcza śmierć ciotki Wandy jest z pewnością także argumentem na rzecz tej decyzji i tej przemiany. Oto wspólnota z jej wartościami gwarantuje głębszy sens, poczucie zakorzenienia, bezpieczeństwo ontologiczne. Można i warto zaufać tej wspólnoty. Indywidualizm przegrał. Okazał się doraźny, pusty, niepewny, problematyczny. „A co będzie dalej” – pyta jeszcze Ida saksofonistę. „Dalej będą kłopoty” – odpowiada mężczyzna.

Zakończenie

Przypadek Idy pokazuje, że mocne zakorzenienie we wspólnoty oraz wyjście z niepamięci i zmierzenie się z najtrudniejszą, najbardziej nawet mroczną prawdą o swojej przeszłości nie tylko nie wyklucza powrotu do dawnej, spójnej siebie. Przemiana Idy polega na tym, iż poznawszy swoje pochodzenie, tragiczną historię swojej rodziny oraz udział w tej historii polskich sąsiadów, Ida ponownie zakłada habit i wraca na drogę, od której swą historię zaczęła. Drogę do klasztoru.

Nie jest to jednak już ta sama Ida. Zgodnie z hermeneutyką Hansa G. Gadamera (1993) Ida na trajektorii cierpienia przebyła drogę po kole herme-

neutycznym. Wróciła tam, skąd wyszła. Ale przebyta droga, przepracowana trajektoria cierpienia, trudne zderzenie indywidualizmu i wspólnotowości sprawiły, że Ida wracająca tą samą drogą, Ida ponownie wkładająca habit to już inna – dojrzała, zdolna do samodzielnego wyboru kobieta. A pytaniem, które pojawia się pod wpływem tej krytycznej interpretacji narracji biograficznej Anny/Idy, jest pytanie o to, czy każdy z nas nosi w sobie narrację tylko jednej wspólnoty, czy może być tych wspólnot więcej. Pytający Idę muzyk: „Co ty tutaj robisz?” pyta o to także nas. Każdego z nas.

Bibliografia

- Barnat, D. 2009. Indywidualizm w filozofii społecznej Charlesa Taylora. *Dia-metros*. **20**, ss. 1–36
- Bokszański, Z. 2008. Indywidualizm w późnej ponowoczesności. *Civitas Ho-minibus: Rocznik Filozoficzno-Społeczny*. **3**, ss. 53–68.
- Burzyńska, A. 2008. Idee narracyjności we współczesnej humanistyce. W: Janusz B., Gdowska K. i De Barbaro, B. red. *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: UJ, ss. 21–36.
- Chmielewski, A. 1996. Wprowadzenie. Filozofia moralności Alasdaira MacIntyre’a, W: MacIntyre, A. red. *Dziedzictwo cnoty*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 1–17.
- Gadamer, H.G. 1993. *Prawda i metoda*. Kraków: Inter Esse.
- Górecki, M. 2007. Trajektoria. W: Pilch, T. red. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI. Warszawa: Wydawnictwo Żak, ss. 778–780.
- Harris, R. 1988. *Language, Saussure and Wittgenstein. How to Play Games with Words*. London – New York: Routledge.
- MacIntyre, A. 1996. *Dziedzictwo cnoty*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak-Dziemianowicz, M. 2016. *Walka o uznanie w narracjach*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Schütze, F. 2012. Koncepcja świata społecznego w symbolicznym interakcjonizmie oraz organizacja wiedzy w nowoczesnych, złożonych społeczeństwach. W: Kaźmierska, K. red. *Metoda biograficzna w socjologii*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos, ss. 489–514.
- Schütze, F. 2012. Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej. W: Kaźmierska, K. red. *Metoda biograficzna w socjologii*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos, ss. 11–56.

- Schütze, F. 1997. Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej. *Studia Socjologiczne*. 1, ss. 11–56.
- Ślęzak, M. 2005. Trajektoria cierpienia jako kategoria analizy w badaniach etnicznych (propozycje badań). W: Leoński, J. i Kołodziej-Duraś, A. red. *W kręgu socjologii interpretatywnej – zastosowanie metod jakościowych*. Szczecin: Wydawnictwo Economicus, ss. 304–319.
- Taylor, Ch. 2001. *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Warszawa: PWN.
- Witkowski, L. 2013. Autorytet i wartości u stóp ER(R)GO. *Teoria – Literatura – Kultura*. 1 (26), ss. 44–69.

Community and individualism in constructing one's own identity

Abstract: The presented text falls within the perspective of narrative research, the development of which is a consequence of the linguistic breakthrough in social sciences. For this reason, the presented article begins with a brief description of the essence of this breakthrough. I consider narrativity and narration as a linguistic (and thus characteristic of a linguistic breakthrough) way of being in the world, a way of constructing the social world and a type of identity of a contemporary human. The subject of critical reflection in the presented text will be the story of the heroine of the Oscar-winning film by Paweł Pawlikowski, titled “Ida”. Considering this story as a case study, I will show the importance of community and individualism and the tensions between these categories of memory and oblivion in working on my own identity (i.e. the way to myself).

Keywords: narrative, critical research, identity community, individualism, memory

Translated by Mirosława Nowak-Dziemianowicz



Migracje jako „zmienna niezależna” międzykulturowego poznania. Wyzwania stawiane przed współczesnym nauczycielem

Streszczenie: Celem artykułu jest przyjrzenie się „migracji” jako złożonej kategorii społecznej z myślą o wsparciu nauczycieli w ich przygotowaniu do pracy z uczniami o różnorodnym pochodzeniu kulturowym. Najprawdopodobniej w niedalekiej przyszłości skład narodowościowy polskiej szkoły znacząco się zmieni. W pierwszym etapie dominować będą uczniowie o złożonych i nieoczywistych doświadczeniach imigranckich. One właśnie, jako „zmienna niezależna”, będą warunkować przebieg relacji społecznych, w tym szkolnych.

Wsparcie każdego nauczyciela w szerokim przygotowaniu do odpowiedzialnej pracy z uczniem o odmiennych doświadczeniach kulturowych staje się zatem koniecznością zawodową i wyzwaniem (samo)edukacyjnym. W pierwszej kolejności nauczyciele powinni więc poznać typologię migracji. Wiedza ta ułatwi im określenie, z kim pracują, tzn. z jakim bagażem doświadczeń kulturowych, tożsamościowych i migracyjnych przybywa do nich drugi człowiek. Po drugie, praktyczne przygotowanie pedagogów powinno objąć treści z zakresu edukacji międzykulturowej, aby realnie reagować na pojawiające się oczekiwania (uczniów, rodziców) i wynikające z nich zmiany, a nawet trudności. Po trzecie, nauczyciel powinien rozumieć, że imigracja, szczególnie masowa, wiąże się z powstawaniem nakładających się na siebie tożsamości, postaw (m.in. resentmentu) i hybrydyzacją życia społecznego.

Antycypujące wychowanie do europejskiej wspólnej i dobrej przyszłości wymaga odważnego formułowania pytań i szukania dróg ich rozwiązania. Na razie jednak dostrzegalna jest luka w międzykulturowym przygotowaniu nauczycieli. Należy ją jak najszybciej zmniejszyć, gdyż nowe społeczeństwo cały czas się kształtuje. Ważne, by jego formacja była odpowiedzialna i akceptowana przez strony tego procesu, czyli aby wkład procesów edukacyjnych miał kluczowy charakter.

Słowa kluczowe: typologia migracji, wyzwania edukacyjne, uczniowie z różnorodnym zapleczem kulturowym, resentyment i hybrydyzacja społeczna, przygotowanie nauczyciela

Wprowadzenie

Migracje, jak każde wielkie zjawisko społeczne, ma swoje wielowątkowe odczytania, oceny i prognozy. Niezależnie od rezultatów pozostawiają ślad na uczestnikach wędrówki: migrantach, „społecznościach drogi” i mieszkańcach krajów docelowych. Przybycie grup migrantów może zasadniczo zmienić społeczną, kulturową i polityczną tkankę społeczeństw docelowych, szczególnie w dłuższej perspektywie (Haas, Castles i Miller, 2020). Dlatego tak istotne jest przygotowanie reprezentantów zasadniczych środowisk społecznych do świadomego i odpowiedzialnego kontaktu z przybyszami. Jednym z takich środowisk jest szkoła, a w niej nauczyciel (European Commission, 2017).

Zagadnienie, które zamierzam przybliżyć, jest wielowątkowe, społecznie i indywidualnie różnorodne, a przez to badawczo nieoczywiste. Wątki humanistyczne i edukacyjne przeplatają się z aspektami ekonomicznymi, politycznymi i historycznymi. Wypracowane dotychczas pojęcia ukazują problematykę migracji w bardzo szerokim spektrum. Wielość ta nie może być jednak przeszkodą, lecz impulsem do pracy nauczycieli nad sobą. Mój tekst traktuję jako głos w dyskusji oraz bodziec do refleksji i praktyki nauczycielskiej w (auto)edukacji na rzecz wielowymiarowego przygotowania na wyzwania nowej rzeczywistości. Rzeczywistości, która powinna przyjmować postać swoistej, pozytywnej i uzupełniającej się hybrydy. Zatem potrzebna jest edukacyjna „praca u podstaw” samych nauczycieli, aby szukać odpowiedzi na pytania: Kim są i jacy za chwilę przybędą do mojej szkoły uczniowie? Jakie tożsamości przyniosą ze sobą? Jakie są powody ich przybycia do Europy/Polski? Czy obecne są u nich wielopokoleniowo nabudowane resentymenty do Europejczyków i jakie są ich powody?

Zgadzam się z Marthą Craven Nussbaum, która stwierdza: „Musimy więcej uczyć się na temat kultur spoza cywilizacji Zachodu przede wszystkim z uwagi na znaczenie obywatelstwa oraz komunikacji w złożonej rzeczywistości współczesnego świata” (2008, s. 126). I dalej: „(...) zarówno Amerykanów, jak i Europejczyków cechuje niewielka znajomość takich religii, jak islam, hinduizm oraz buddyzm, wyznaczających reguły codziennego życia

milionów ludzi na świecie. Zdecydowanie zbyt mało wiemy o rozpowszechnionych wśród innych narodów poglądach na temat pracy, biznesu, rodziny czy moralności. Tego rodzaju ignorancja prowadzi do moralnych i politycznych błędów, do stopienia ludzkiej wrażliwości oraz ograniczenia świadomości potocznej” (2008, s. 127).

Biorąc pod uwagę przytoczone argumenty, stawiam następujący problem: Z jakimi elementami migracji powinni w pierwszej kolejności zapoznać się nauczyciele, aby odpowiedzialnie przygotować się do pracy z uczniami nie tylko o odmiennym zapleczu kulturowym, ale i „świeżych” doświadczeniach migracyjnych?

Migracje – próba zmierzenia się ze zjawiskiem

Za Shmuelem N. Eisenstadtem przyjmuję, że migracja to „zmiana miejsca zamieszkania, fizyczne przejście jednostki lub grupy z jednego społeczeństwa do innego, które wymaga zwykle porzucenia znanego otoczenia społecznego i wejście w inne, obce, o odmiennym charakterze” (1953, s. 167). Procesy migracyjne charakteryzuje więc: mobilność (sprawność związana z ruchem fizycznym przemieszczających się wędrowców), cyrkulacja – krążenie, a zatem możliwe przybycia, powroty, dalsze przemieszczenia jednostek lub grup, oraz tworzenie się nowych zbiorowości. Wędrownicy towarzyszą zmiany terytorialne i temporalne o (względnie) trwałym i transgresyjnym charakterze.

Już to wstępne ujęcie problemu wskazuje, że migracje są kategorią niezwykle złożoną i dlatego trudną do badania i poznania. Jednocześnie, w masowych ruchach ludności można dostrzec pewne wspólne cechy, uwarunkowania i potrzeby, i dzięki temu je strukturyzować, aby odpowiedzialnie wykorzystywać w pracy edukacyjnej. Na podstawie literatury dokonałam kategoryzacji zjawiska migracji, które powinno być istotne z perspektywy polskiej szkoły:

1. Powody migracji:

- ekonomiczne (proaktywne): ku lepszemu życiu: biedniejszy pracownik pragnie dotrzeć do bogatszego kraju.
- poszukiwanie bezpieczeństwa (reaktywne): ich osią jest ucieczka przed wojną (uchodźcy), represjami (działacze polityczni, prześladowania religijne, etniczne itp), niebezpieczeństwem ekologicznym.

2. Typy migracji: wewnętrzna (np. gospodarcza) i zewnętrzna: por. p. 1, a także związana z mobilnością zawodową, edukacją, łączeniem rodzin, nierównomiernym rozwojem państw i in.

3. Czas trwania: stałe, tymczasowe, długoterminowe, krótkoterminowe, cyrkulacyjne.
4. Skutki: wyzwania ekonomiczne, polityczne, społeczne w krajach tranzytowych i docelowych; skutki edukacyjne; instrumentalizacja migrantów; globalizacja *versus* opór przeciw unifikacji; strategie wspólnotowe *versus* „brutalizacja ulicy”.

Świadomość wieloaspektowego charakteru procesów migracyjnych powinna mobilizować polskiego nauczyciela do doskonalenia zawodowego i podejmowania wysiłku na rzecz zgłębiania złożoności całego zjawiska (European Commission, 2020). W migracji bowiem pokładane są zarówno duże nadzieje, jak i artykułuje się głębokie obawy. Z jednej strony sami imigranci łączą zmianę z obietnicą lepszej przyszłości (stabilne źródło dochodu, przyzwoite warunki mieszkaniowe, gwarantowana opieka zdrowotna, edukacja dzieci, własna działalność). Z drugiej, rodzi się obawa o utratę przez emigrujących własnej kultury, tradycji, wzorców zachowań. Jak wskazują Hein de Haas, Stephen Castles i Mark J. Miller (2020), nieunikniona inkulturacja postrzegana jest przez samych imigrantów i ich pozostające w kraju pochodzenia rodziny jako niebezpieczny „drenaż mózgów”, czyli stopniowa utrata tożsamości pierwotnej.

Wątpliwości rodzą się też po stronie mieszkańców krajów przyjmujących. Zwiększająca się etniczna i kulturowa różnorodność jest źródłem problemów społecznych, które w niewystarczający sposób są rozwiązywane na poziomie władz lokalnych, państwowych i struktur międzynarodowych. Coraz częściej młodzi ludzie o pochodzeniu imigranckim wyrażają niezadowolenie, czując się odrzuconymi przez społeczeństwa, w których żyją (nawet od urodzenia). Jednocześnie część z nich staje się zagrożeniem dla bezpieczeństwa i spójności społecznej (Haas, Castles i Miller, 2020).

W Europie i na innych kontynentach, gdzie ruchy migracyjne (w tym uchodźcze) mają charakter międzynarodowy, postrzega się je przede wszystkim jako wyzwanie społeczno-polityczno-gospodarcze (Fauri, Mantovani i Strangio, 2022). Natomiast kwestie samych różnic kulturowych, jako niejednoznaczne, a przez to trudne do klarownego oszacowania, traktowane są marginalnie. Brakuje edukacyjnych rozwiązań, które koncentrowałyby się na kulturowym zapleczu uczniów jako kluczowym filarze interakcji międzyludzkich. Richard D. Lewis (2018) wskazuje, że konfrontacja (nawet przez porównanie) stających naprzeciw siebie kultur jest nieunikniona i zawsze do niej dojdzie.

Dlatego to od nauczycieli zależy, jaki charakter przyjmie wzajemne spotkanie, jego przebieg i efekt (European Commission, 2017). Stające naprzeciw siebie kultury zazwyczaj przybierają na sile i stają się bardziej wyraziste.

W efekcie doświadczanego porównania ich reprezentanci zaczynają mocniej się z nimi utożsamiać. Polski nauczyciel powinien więc przemyśleć na nowo pracę z klasą, w której znajdują się uczniowie-imigranci, szczególnie w kwestiach doprecyzowywania celów i treści kształcenia oraz doboru metod i form organizacyjnych. Odnajdywanie przestrzeni wspólnej, sprzyjanie tworzeniu „relacji pomiędzy” wpływa na jakość budowanego społeczeństwa wielokulturowego (Rattansi, 2011).

Migracje jako „zmienna niezależna” w procesie nieustającego tworzenia się wielokulturowych społeczeństw

Migracje jako ruch, zmiana, przepływ są stałymi elementami ludzkiego życia (indywidualnego i zbiorowego). W latach 2005–2020 do Europy dotarło 87 milionów osób, co stanowi najwięcej, bo aż 30,9% całej migrującej populacji (por. McAuliffe and Triandafyllidou, 2021, s. 24). Bez wątplenia więc, migracje mają zasadniczy wpływ na globalną i lokalną rzeczywistość w jej ujednociającym charakterze, jak i w wielowymiarowych i różnicujących interpretacjach. Dlatego metaforycznie „migracje” nazwałam zmienną niezależną. Jeśli za Maszke przyjmiemy, że „[z]mienna niezależna to zakładana ‘przyczyna sprawcza’ zmian wartości zmiennych zależnych” (2008, s. 116), to zgadzamy się z podejściem, iż migracje mają fundamentalny wpływ na to, co dzieje się z elementami rzeczywistości, której one dotyczą (przywołałam je w p. 4 zaproponowanej przeze mnie klasyfikacji – „Skutki migracji”). Inaczej mówiąc, charakter, dynamika, specyficzne cechy ruchów migracyjnych wyjaśniają przeobrażenia i zmiany społeczeństwa przyjmującego.

Część z nich czytelnie wpisuje się w wyzwania edukacyjne. Są to takie kategorie, jak szczęście, zapewnienie i utrzymanie bezpieczeństwa, przyzwoite życie, dobrostan i pomyślność (Haas, Castles i Miller, 2020). Listę proponuję uszczegółowić tzw. czynnikami szczęścia (Helliwell i in., 2023), które z perspektywy imigranta, jak i społeczności kraju przyjmującego nabierają szczególnego znaczenia. Są to: płaca, zdrowie, posiadanie kogoś, na kim można polegać, poczucie wolności w podejmowaniu kluczowych decyzji życiowych, hojność i brak korupcji. Wychowawczy wymiar pracy nauczyciela w formowaniu (się) ucznia o odmiennym zapleczu kulturowym jawi się jako kluczowy. Konsekwencją takiego podejścia jest konstatacja, że charakter procesów migracyjnych i współprzebywanie w wielokulturowej społeczności fundamentalnie oddziałuje na „własne relacje ze światem i udział w strukturach społecznych” (Rosa, 2019, s. 31).

Przyspieszający proces tworzenia wielokulturowego społeczeństwa europejskiego stawia przed krajami członkowskimi i ich obywatelami nowe wyzwania. Jednakże w planowanych, całościowych i perspektywicznie traktowanych działaniach edukacyjnych – założeniach i ramach strategicznych – brakuje czytelnego odniesienia do problematyki realizacji edukacji międzykulturowej jako konkretnego elementu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli (European Commission, 2024). Wprawdzie Komisja Europejska dostrzega konieczność powszechnego przygotowania (przyszłych) nauczycieli do pracy w wielokulturowej klasie, to jej deklaracje nie przekładają się na codzienną praktykę (2020). Wobec potrzeb edukacyjnych dotychczasowe inicjatywy można uznać za incydentalne wydarzenia. Tymczasem dynamika migracyjna sprawia, iż społeczeństwo europejskie staje w obliczu nieprzewidzianych sytuacji. Niejednokrotnie to właśnie szkoła jest tą przestrzenią, w której ujawniają się wyobrażenia i oczekiwania przybyszów oraz napięcia między obiema stronami interakcji. Warto, by nauczyciele rozumieli, chcieli i umieli antycypować swoją i uczniów przyszłość. Dlatego należałoby postawić następujące pytania: Na jakie wyzwania powinien być przygotowany europejski/polski nauczyciel? Jakie potrzeby edukacyjne mogą się pojawić w ewoluującej wspólnocie w wyniku przeobrażających się ruchów migracyjnych?

Resentyment i hybrydyzacja a międzykulturowe poznanie

Historyczne spojrzenie na migracje i ich współczesne diagnozy wskazują, iż masowe przemieszczanie się dokonuje się z niejednorodnym natężeniem, nastawieniem i oczekiwaniami przybyszów, którzy różnicują się, między innymi ze względu na wiek, płeć, przygotowanie zawodowe, poziom wykształcenia czy aspiracje życiowe. Nie bez znaczenia jest też dynamika ruchów i szlaków migracyjnych. Przybywający cudzoziemcy oraz reprezentanci kolejnych pokoleń – wydawałoby się – zadowolonych już przybyszów, nie stanowią monolitu (i nie mogą go stanowić). Ich odmienność widoczna jest w stosunku do „starych” gospodarzy, jak i w obrębie własnej grupy etnicznej. Oczekiwania różnicują się, nakładają, zmieniają, charakteryzuje je wariantowość i wzajemna różnorodność, a nawet niechęć. Obecnie coraz jaskrawiej obserwujemy owo pokoleniowe nakładanie się tożsamości, często powracanie do tożsamości skrywanych, tłamszonych, niepoddanych wcześniej krytycznej, nawet twardej konfrontacji.

Europejska wielokulturowość „rozprzestrzenia się” w wymiarze fizyczno-przestrzennym, jak i kulturowo-normatywno-duchowym. Jeśli multikul-

turalizm uznamy za „kontrastywne ujęcie mnogości kultur” (Nikitorowicz, 2021, s. 24), to właśnie kontrast kulturowy, a nawet ambiwalencja są cechami konstytutywnymi dzisiejszych zbiorowości ludzkich. Odmienność kulturowa może być ożywcza lub hamować kontakty międzyludzkie, dlatego tak istotne jest przygotowanie nauczycieli na temat różnic kulturowych ich uczniów.

W obecnej fazie wielokulturowego życia społecznego obserwujemy, a kraje Europy Zachodniej niepokojąco doświadczają funkcjonowania w strukturach „gorących”, wybuchowych, kipiących roszczeniami, w których jednorodność ustępuje miejsca hybrydalności. Rodzi się więc pytanie o możliwość i rozwój wielokulturowej i hybrydowej tożsamości oraz o rolę edukacji/nauczycieli w tym procesie.

Hybryda jako konstrukt nieznan, dziwaczny i niesprawdzony, może przyjmować różne postacie. Może stać się pozytywną wersją siebie, gdy „wyznacza nowy horyzont myślenia, przybliża relacje pomiędzy odległymi sobie elementami (...) [lub może doprowadzić do – dop. A.R.-M.] utraty spójności, a więc tożsamości, nierozwiązywalnych sprzeczności, działania na pograniczu dezintegracji i zachwianej podmiotowości” (Jaskuła, 2022, s. 23). Dla Leszka Korporowicza procesy hybrydyzacji kulturowej są typowym zjawiskiem wspólnym dla wszystkich kontynentów i czasów, gdyż w ich efekcie powstają „względnie spójne i rozpoznawalne całości zawierające w sobie relatywnie odrębne, choć powiązane i posiadające własną tożsamość elementy” (2022, s. 53).

Jednocześnie autor ten sugeruje, że gdyby „przyjąć, że możliwa jest osobowość składająca się z wielu tożsamości, jako swoista hybryda, szczególnie we współczesnym świecie wielokulturowości, to sytuacja ta może być (...) nie tylko dysfunkcyjna, lecz wręcz destrukcyjna” (2022, s. 57). Na kwestię tę zwraca też uwagę Nikitorowicz, wskazując, że tożsamość hybrydowa może powodować „doświadczenie wyobcowania i izolacji, stając się udręką psychologiczno-kulturową” (2022, s. 98).

Taka potencjalna kondycja mieszkańca wielokulturowej Europy nasuwa skojarzenia z klasyczną koncepcją resentymetu według Maxa Schelera. Gdyby kontrasty kulturowe miały charakter zrównoważony, a hybrydyzacja tożsamości opierała się na uświadamianej i harmonijnej wzajemności, to można by być usatysfakcjonowanym rozwijającym się stanem rzeczy. Jednak dynamicznie „zagęszczająca się” rzeczywistość powoduje, że równowagę trudno jeszcze dziś dostrzec.

Coraz bardziej klarowna staje się za to „wyhodowana” postawa resentymetu, z dominującym typem apostaty. Apostata, jak ujmuje Scheler, to

„człowiek, który nawet w swoim nowym stanie wiary nie żyje duchowo przede wszystkim jego pozytywną treścią i realizacją właściwych mu celów, lecz tylko *walką* ze starym stanem i w imię jego negacji” (Scheler, 2022, s. 55). Filozof podkreśla, że resentment potrzebuje swoistego poczucia niemocy (pierwsza cecha resentmentu), które stanowi „jedno ze zjawisk »życia schyłkowego«” (2022, s. 45). Drugą cechą resentmentu jest „odroczenie”, czyli odnięcie reakcji *zemsty* w przyszłość. Dla Schelera „resentyment to *duchowe samozatrucie* o w pełni określonych przyczynach i skutkach” (2022, s. 16).

Co zatem edukacyjnie czynić, aby stojące naprzeciw siebie kultury wyzbywały się resentmentów i duchowego samozatrucia, na rzecz budowania międzykulturowego i hybrydowo zrównoważonego, współpracującego ze sobą organizmu? Jak sprawić, aby nieunikniona zmiana nie była destrukcyjna, a rozwijająca?

Zakrojona szeroka perspektywa wyzwań edukacyjnych powinna zostać jak najszybciej uprzystępniona nauczycielom. Zoperacjonalizowana problematyka i drogi antycypowania rozwiązań powinny stać się codzienną praktyką pracy nad sobą każdego nauczyciela oraz formalnego kształcenia i doskonalenia zawodowego kadry pedagogicznej.

Podsumowanie

Przystępując do pracy nad niniejszą wypowiedzią, kierowałam się przekonaniem, iż nastaje najwyższy czas, aby wesprzeć nauczycieli w ich przygotowaniu do pracy z klasą zróżnicowaną kulturowo (European Commission, 2017). Społeczne wyzwania, niepokoje, nieporozumienia, często wynikające z braku wiedzy o sobie nawzajem, nie budują ożywczego gruntu pod tworzenie wielokulturowej wspólnoty. W tych warunkach szczególnie dotkliwie odczuwalny jest brak systemowego, ogólnoeuropejskiego i powszechnego planu kształcenia nauczycieli ku pracy z uczniami o różnorodnym zapleczu kulturowym.

Moją wypowiedzią chciałam zwrócić uwagę na lukę w międzykulturowym przygotowaniu nauczycieli, podczas gdy migracje na kontynent europejski cały czas trwają. Zapewne będą się poszerzać i pogłębiać, generując zmiany we wszystkich aspektach naszego życia. Europa staje się areną kulturowych zdarzeń, zderzeń i metamorfoz. Widoczne już dziś przeobrażenia pozostaną z nami na stałe.

Z powodu określonych ram objętości tekstu rozważania oparłam na zaledwie kilku interesujących mnie wątkach i wybranych pojęciach, których zakres interpretacyjny jest znacznie szerszy od tego, który mogłam przed-

stawić. Zależało mi, aby wyartykułować zagadnienia, z którymi w pierwszej kolejności powinni zapoznać się polscy nauczyciele, przygotowując się na nowe wyzwania edukacyjne i pracę z uczniami o różnorodnym pochodzeniu kulturowym (czyli pracę w tzw. wielokulturowej klasie; ang. Multicultural classroom). Jesteśmy u progu takiej klasy. Warto zawczasu jak najlepiej się przygotować, szukając odpowiedzi na pytania (podpowiedzi na ich rozwiązanie): Czym jest sama migracja, jakie są jej przyczyny, kto wyrusza w drogę i co ze sobą przynosi? Na co należy być przygotowanym?/Czego można się spodziewać? Jak budować nową wspólnotę?

Te fundamentalne pytania powinny być traktowane przez nauczycieli jak drogowskazy, które określają kierunek niezbędnej pracy nad sobą. Szukanie odpowiedzi i antycypowanie rozwiązań, dostrzegając już nową rzeczywistość szkolną, to zadanie dla wszystkich przedstawicieli przestrzeni edukacyjnej. Odpowiedzialne przygotowanie się do pracy w wielokulturowym środowisku ma szansę przynieść dobre rezultaty wszystkim jego uczestnikom. Niewątpliwie stworzymy już nowy wielokulturowy, europejski etnos. Dlatego, abyśmy mogli się w nim swobodnie odnajdywać, pożądanym jest nauczyciel wychodzący na przeciw zmianom kulturowym, a nie jedynie starający się do nich dostosować. Należy go więc odważnie i rzetelnie wspierać w przygotowaniu do realizacji społecznych oczekiwań i nadziei.

Bibliografia

- Bond, R. 2022. *Understanding International Migration*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Eisenstadt, S.N. 1953. Analysis of patterns of immigration and absorption of immigrants. *Population Studies: A Journal of Demography*. 7 (2), pp. 167–180.
- European Commission. 2017. *Preparing teachers for diversity – The role of initial teacher education – Final report*. Luxembourg: Publications Office.
- European Commission. 2020. *Thematic Fiche: Inclusion of young refugees and migrants through education*. Luxembourg: Publications Office.
- European Commission. 2024. European Education Area. Quality education and training for all. <https://education.ec.europa.eu/pl> (30.05.2024).
- Fauri F., Mantovani D. and Strangio D. eds. 2022. *Economic and Social Perspectives on European Migration*. Abingdon – New York: Routledge.
- Foresight 2011. *Migration and Global Environmental Change. Future Challenges and Opportunities. Final Project Report*. London: The Government Office for Science.

- Haas, H., Castles, S. and Miller, M.J. 2020. *The age of migration: international population movements in the modern world*. Introduction. Sixth edition. New York: The Guilford Press.
- Helliwell, J.F., Layard, R., Sachs, J.D., De Neve, J.-E., Aknin, L.B. and Wang, S. eds. 2023. *World Happiness Report 2023*. New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Janicki, W. 2007. Przegląd teorii migracji ludności. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Lublin – Polonia*. 62 (B), ss. 285–304.
- Jaskuła, S. 2022. Rzeczywistość hybrydalna. W: Jaskuła, S. red. *Rzeczywistość hybrydalna. Pomiędzy bytami*. Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, ss. 13–31.
- Korporowicz, L. 2022. Ambiwalencje kulturowych hybrydyzacji. W: Jaskuła, S. red. *Rzeczywistość hybrydalna. Pomiędzy bytami*. Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, ss. 53–74.
- Lewis, R.D. 2018. *When Cultures Collide*. London: John Murray Press.
- Maszke, A.W. 2008. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- McAuliffe, M. and Triandafyllidou, A. eds. 2021. *World Migration Report 2022*. Geneva: International Organization for Migration (IOM).
- Nikitorowicz, J. i Guziuk-Tkacz, M. 2021. Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (15), ss. 23–36.
- Nikitorowicz, J. 2022. Tożsamość hybrydowa człowieka. Udręka czy wartość psychologiczno-kulturowa? W: Jaskuła, S. red. *Rzeczywistość hybrydalna. Pomiędzy bytami*. Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, ss. 93–107.
- Nussbaum, M.C. 2008. *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Rattansi, A. 2011. *Multiculturalism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosa, H. 2019. *Resonance. A Sociology of the Relationship to the World*. Cambridge: Polity Press.
- Scheler, M. 2022 [1912]. *Resentiment w strukturze systemów moralnych*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Wójcik-Żołądek, M. 2014. Współczesne procesy migracyjne: definicja, tendencje, teorie. *Studia BAS*. 4 (40), ss. 9–35.

Migration as an “independent variable” of intercultural cognition. Challenges for the contemporary teacher

Abstract: This article is aimed to look at ‘migration’ as a complex social category to support teachers in their preparation for working with students of diverse cultural backgrounds. In all likelihood, the national composition of Polish school will change significantly shortly. Students with complex and non-obvious immigrant experiences will dominate in the first stage. Like an “independent variable”, they will condition the course of social relations, including school relations. Supporting each teacher in extensive preparation for responsible work with students with different cultural experiences becomes a professional necessity and a (self-) educational challenge. As a first step, teachers should, therefore, become familiar with the typology of migration. This knowledge will make it easier for them to determine with whom they are working, i.e. with which baggage of cultural, identity, and migration experiences the other Person comes to them. Secondly, the practical preparation of educators should include intercultural education content to realistically respond to emerging expectations (of students and parents) and the resulting changes and even difficulties. Thirdly, the teacher should understand that, especially, mass immigration is associated with the emergence of overlapping identities, attitudes (including resentment) and the hybridisation of social life. Anticipatory education for a common and promising European future requires the courageous formulation of questions and the search for ways to solve them. For the time being, however, there is a perceptible gap in the intercultural preparation of teachers. It should be reduced as soon as possible because a new society is forming. Its formation should be responsible and accepted by the parties to this process, i.e., the contribution of the educational processes should be crucial.

Keywords: typology of migration, educational challenges, students with diverse cultural backgrounds, resentment and social hybridisation, teacher training.

Translated by Aneta Rogalska-Marasińska



O problemach kształtowania się tożsamości w okresie dorastania – pogranicza konceptualizacji wiedzy o sobie w obliczu kryzysu

Streszczenie: Problematyka kształtowania się tożsamości w okresie dorastania wymaga uwzględnienia wielu perspektyw teoretycznych oraz kontekstów społeczno-kulturowych. Tożsamość, będąca dynamicznym procesem, analizowana jest w ujęciu psychologii humanistycznej, poznawczej, socjologii i antropologii kulturowej. W tym opracowaniu podjęto analizę współczesnych uwarunkowań tego procesu, ze szczególnym uwzględnieniem czynników ryzyka i determinantów rozwojowych.

Autorzy tekstu podkreślają znaczenie wczesnych doświadczeń jako matrycy tożsamościowej, wpływającej na późniejsze mechanizmy integracji w okresie adolescencji. Odwołując się do teorii rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona, ukazano kryzysy tożsamości jako naturalne, które w określonych warunkach mogą prowadzić do integracji bądź dezintegracji osobowości. W tym aspekcie wskazano trudności, z jakimi mierzą się młodzi ludzie w procesie autokreacji „Ja”, zwłaszcza w obliczu określonych czynników ryzyka. Z uwagi na fakt, że doświadczanie kryzysu może być zarówno szansą, jak i zagrożeniem dla rozwoju, w zależności od wsparcia i zasobów jednostki, wskazano na potrzebę profilaktyki i edukacji w przeciwdziałaniu zachowaniom ryzykownym oraz wspierania zdrowego rozwoju psychospołecznego młodzieży.

Słowa kluczowe: tożsamość, adolescencja, kryzys, pogranicze

Wprowadzenie

Problematyka tożsamości podejmowana bywa na gruncie rozważań wielu dyscyplin, co sprawia, że źródłowo osadzona jest w odrębnych orientacjach

teoretycznych, wymagając uwzględnienia różnych perspektyw oraz implementacji podejmowanych analiz do kontekstu i obecnych w nim punktów odniesienia. W obszarze rozważań i badań nad tożsamością napotkać można liczne próby systematycznego uporządkowania dostępnych ujęć i definicji. Wielość klasyfikacji tożsamości i sposoby jej ujmowania wymuszają niejako potrzebę określenia celu poszukiwania odpowiedzi na pytanie o naturę i czynniki konstytutywne tożsamości. W perspektywie rozważań o procesie kształtowania się tożsamości w okresie dorastania na uwagę zasługuje analiza współczesnych jej uwarunkowań, w tym również czynników ryzyka.

Tożsamość – jako kotwica... i proces jej kształtowania (uwarunkowania, determinanty)

Pojęcie tożsamości funkcjonuje obok wielu terminów i pojęć właściwych dla różnych koncepcji istoty i natury człowieka, jego osobowości, jak również społecznego funkcjonowania. W zależności zatem od przyjęcia konkretnych propozycji teoretycznego opisu mówić można o tożsamości jednostki (tożsamości osobowej) – w aspekcie filozoficznym i psychologicznym, w kontekście zachodzących procesów psychicznych (również w aspekcie samoświadomości), dotyczących koncepcji własnego (osobowego) Ja albo też o tożsamości społecznej. Tożsamość społeczna (zbiorowa czy kulturowa) analizowana bywa z perspektywy grupy bądź zbiorowości, a więc „społecznych całości”, w których uczestniczy człowiek i które kształtują jego „osobowy byt”. Każdorazowy wybór terminu odnoszącego się do kategorii tożsamości („jaźń”, osobowe i społeczne Ja, osobowość, „ego”, autoidentyfikacja) zależy od tzw. intencji teoretycznej, jak również od założeń metodologicznych.

Najczęściej owe rozważania nad tożsamością podejmuje się w nurcie psychologii humanistycznej i poznawczej, socjologii i antropologii kulturowej, także w perspektywie edukacji, w tym szczególnie edukacji wielo- i międzykulturowej.

Psychologia humanistyczna koncentruje się w szczególności na rozwoju podmiotowości, samoświadomości, samostanowienia i samoaktualizacji. W tym aspekcie interesujące wydaje się podejście fenomenologiczno-egzystencjalne, skoncentrowane na obserwacji i badaniu osobowego Ja w kontekście aktywności życiowej człowieka oraz procesu „stawania się” – dzięki jego fizycznej i psychicznej egzystencji oraz dialogowym relacjom z drugim człowiekiem, podejmowanym na płaszczyźnie Ja-Ty. W tej perspektywie pomocna jest – jako filozoficzny filar teoretyczny – koncepcja egzystencjalna

„człowieka istniejącego w świecie” jednego z najwybitniejszych myślicieli XX wieku – Martina Heideggera, wyrosła na założeniach fenomenologii Edmunda Husserla¹ (Kołakowski, 1990). Człowiek uważany jest za jedyną w świecie przyrody istotę zdolną do przeżywania i doświadczania swojego istnienia, także rozumienia celu i sensu własnego życia. Formą zaś intencjonalnego i świadomego bycia jest samoświadomość, nierzadko łączona z refleksyjnym sposobem myślenia o sobie i własnym świecie (Stas-Romanowska, 1995). Koncentracja na osobie i próba zrozumienia jej subiektywnego świata zgodnie z uznawanymi wartościami odwołuje się natomiast do całościowego poczucia podmiotu jako spójnego i niepowtarzalnego, co wskazuje na wyraźne fenomenologiczne naukowe korzenie. Widoczne w orientacji fenomenologicznej integralne traktowanie podmiotu i jego fundamentalnych odczuć, takich jak poczucie ciągłości i niepowtarzalności własnej osoby (Schlenker, 1985), uznać można za priorytetowe zadanie ludzkiej egzystencji. Osadzenie rozważań o tożsamości i podmiotowości człowieka na gruncie takiej fenomenologicznej refleksji wydaje się też niezbędnym kryterium opisu sytuacji rozwojowej jednostki w obliczu zmian.

W zależności zatem od przyjętej perspektywy postrzegania tożsamości (tradycyjnej i ewolucjonistycznej bądź fenomenologicznej i poznawczej) oraz koncepcji rozwoju, tożsamość – jako rozwijającą się indywidualność i niepowtarzalność – rozumieć można na kilka sposobów. Po pierwsze, można ją łączyć: ze wzrastającą organizacją procesów wewnętrznych², z postępującym dojrzewaniem zdolności autoprezentacyjnych³, zintegrowanym poczuciem wewnętrznej spójności (także identyfikacyjnej) – na poziomie całościowego traktowania podmiotu, jego potrzeb i odczuć, albo też postrzegać jako złożone i zróżnicowane formy myślenia o sobie, Innych i swoim miejscu w świecie⁴.

¹ Filozofia E. Husserla – twórcy kierunku filozoficznego zwanego fenomenologią – koncentrowała się na próbach ukazania w refleksji transcendentальной sposobów konstituowania się wszelkich form doświadczenia i orzekania o nich. W tej perspektywie, aby poznać istotę rzeczy, należy skoncentrować się na niej, a nie na jej przejawach, a więc zrezygnować z naturalnego nastawienia poznawczego. W tym celu proponuje skorzystać z „reedukacji fenomenologicznej”, która pozwala na bardziej obiektywne poznanie rzeczywistości.

² Z takim rozumieniem rozwoju osobowości spotkać się można w analizach Z. Freuda.

³ Rozumienie to jest charakterystyczne dla orientacji ewolucjonistycznej, zakładającej nieustające „stawanie się”.

⁴ Do takiego rozumienia odwołuje między innymi teoria J. Piageta. Istotą rozwoju

Na uwagę zasługuje też rozumienie tożsamości na gruncie psychologii poznawczej, w ujęciu której traktowana bywa jako: system samowiedzy (Jarymowicz, 2000; 1984), schemat (Kwiatkowska, 1999; Schlenker, 1985) czy jako zbiór cech schematowych (Markus, 1977; Mandrosz, 1998). Jedną z teorii łączących podejście indywidualne i grupowe jest teoria tożsamości osobistej i społecznej rozwijana przez Marię Jarymowicz i Annę Kwiatkowską (Jarymowicz i Kwiatkowska, 1988). Tłumaczy ona mechanizm realizowania w zachowaniach społecznych zarówno potrzeb indywidualnych, jak i wspólnotowych. Autorka korzysta z obecnej w dorobku Jeana Piageta psychologii procesów poznawczych, jak również z opracowywanej przez psychologię humanistyczną teorii psychologii „Ja”. Jej konstrukt teoretyczny dostarcza wyjaśnień wielu takich zjawisk społecznych jak: spostrzeganie Innych, obecność stereotypów i mechanizmów społecznej kategoryzacji. Teoria ta, zawierająca w sobie dwa komponenty: tożsamość osobistą – jako subsystem samowiedzy Ja i tożsamość społeczną – jako subsystem wiedzy o sobie i Innych, wyjaśnia sposób kształtowania się poczucia Ja jako wyniku porównań z innymi ludźmi. To podwójne wiązanie sprzyja rozwojowi odczuwanej przez człowieka wyjątkowości i przynależności. Z jednej strony zapewnia osobie ciągłość doświadczeń w relacjach, z drugiej – z uwagi na dynamiczny społeczny charakter – generować może ryzyko licznych zmian, wynikających zarówno z samego faktu zmiany rozwojowej, jak i zmian w środowisku życia. Perspektywa ta wydaje się istotnym punktem odniesienia w rozważaniach o funkcjonowaniu człowieka w środowisku społecznym i kulturowym, w szczególności w analizach dotyczących młodzieży w okresie dorastania.

Wczesne doświadczenia jako matryca tożsamościowa – rozwojowe i społeczne mechanizmy kształtowania się tożsamości

Rozważania teoretyczne dotyczące procesów okresu dzieciństwa i dorastania pozwalają na pojmowanie rozwoju z uwzględnieniem modelu zachodzących zmian i elementów wskazujących na znaczenie wczesnych doświadczeń dziecka w środowisku życia. Poprzez doświadczanie dziecko poznaje świat społeczny i kulturowy. Na każdym etapie rozwoju aktywizują się czynniki wyznaczające indywidualny czas psychologiczny oraz czynniki konteksto-

jest tu rekonstrukcja i reinterpretacja wcześniejszych sposobów myślenia, jak również kształtowanie się nowych i bardziej zrównoważonych struktur myślenia (poznawczych).

we. Z jednej strony jest to kontekst czasu, co oznacza, że każda jednostka ma swoją indywidualną, osobistą historię, która rozpoczyna się znacznie wcześniej, niż powszechnie się sądzi. W chwili narodzin dziecko staje się bowiem częścią istniejącej już rodziny. Rodzina ta ma swoją historię osadzoną w określonej społeczności i miejscu na mapie. Wszystkie te struktury także mają swoją historię, wszelkie zdarzenia rodzinne wyznaczają to, co dzieje się aktualnie, i w pewnym stopniu wytyczają też charakter i tempo przyszłych zmian (Brzezińska, 2000). Więzy łączące dziecko z innymi ludźmi oraz te, które łączą ludzi między sobą, mają swoje zabarwienie emocjonalne i choć osadzone są w świecie wartości, również ulegają modyfikacjom oraz nieuchronnym zmianom w czasie.

Dokonanie analizy kontekstu czasowego i społeczno-kulturowego pokazuje, w jakim zakresie osobista przyszłość, aspiracje i plany działania, projekty życiowe i marzenia człowieka są powiązane z tym, w jakim kierunku zmierza rozwój najbliższego otoczenia i prywatnego świata, oraz tym, co go wyznacza. Wskazują na to liczne przykłady indywidualnych i rodzinnych biografii podatne na zaistniałe (i zmienne) warunki rozwoju, zarówno w okresach stabilizacji i okresach bardziej zmiennych (w tym okresie konfiguracywności kulturowej). Te zewnątrzsterowne siły nie pozostają bez znaczenia dla procesu kształtowania się kondycji rodziny oraz kierunku (i wektora) zmian w rozwoju dzieci i młodzieży. Ponieważ procesy rozwojowe zachodzą na drodze relacji podmiotowych, wyrażających dominujący kierunek oddziaływań między jednostką a życiem w środowisku (naturą a kulturą), kierunek ten ująć można za Lechem Witkowskim (Witkowski, 2001; 2021) jako „wektor epistemologiczny” w triadzie: kompetencja (gotowość i zdolność do działania), koncepcja Ja (umiejscowienie siebie w polu interakcji), kondycja (poczucie wewnętrznej spójności i odrębności). Rozumienie owego kierunku w procesie kształtowania gotowości do świadomego i sprawczego działania z poczuciem umiejscowienia i zakorzenienia umożliwia wspieranie rozwoju dziecka, a następnie dorastającego człowieka (adolescenta) w budowaniu jego zdolności syntezy doświadczeń w celu osobistej autokreacji Ja. Taki rodzaj kompetencji rozwijać powinno już od wczesnego dzieciństwa środowisko wychowawcze i socjalizacyjne. Kluczem w procesie wpierania rozwoju jest wrażliwość dorosłych i dostrzeganie roli wczesnych doświadczeń społecznych dostarczających okazji do twórczego przeżywania siebie, a także analizowanie owego kontinuum w kolejnych jego fazach. Użyteczną na tym etapie wydaje się teoria rozwoju psychospołecznego Erika Hombur-

gera Eriksona⁵, prekursora ważnego obszaru badań z zakresu psychologii społecznej. Kształtowanie się tożsamości ujmowane jest w ujęciu liminarnym, co pozwala uwzględniać szeroki kontekst społecznych uwarunkowań. Analiza literatury przedmiotu, jak również liczne obserwacje procesu wzrastania i budowania wyobrażeń o sobie, pozwalają wskazać dynamiczny obraz zmian i jego procesualne pojmowanie. Rozwój koncepcji siebie i towarzyszące mu wchodzenie w role społeczne nie pozostają wolne od kryzysów. Proces wzrastania, uczenie się świata, poszukiwania w nim swojego miejsca, dorastania do realizacji następujących po sobie zadań rozwojowych wydaje się pokonywaniem owych kryzysów, generowanych na drodze konfliktów indywidualnych i społecznych na każdym etapie życia. Tożsamość – będącą strukturą psychiczną Ja, złożoną z elementarnych charakterystyk pochodzenia społecznego i wewnętrznego – warto traktować przez pryzmat jej dwoistości. Służy ona z jednej strony określeniu miejsca jednostki w świecie społecznym wśród innych ludzi, z drugiej – daje jej poczucie osobistej niepowtarzalności i wyjątkowości. Analizując korzenie poczucia tożsamości, Erik H. Erikson szczególną uwagę zwraca na pierwszy okres życia dziecka, kiedy to „zgodność, konsekwencja, ciągłość oraz identyczność doświadczeń zapewniają podstawowe poczucie tożsamości ego (...)”. (Erikson, 1997, s. 257). Problem poszukiwania owej spójności powraca ze zdwojoną siłą w okresie dorastania, bowiem kształtująca się wówczas tożsamość w znacznym stopniu decydować będzie o jakości całego okresu dorosłości. Adolescenci, podobnie jak małe dzieci, poszukują poczucia ciągłości i wewnętrznej spójności. Nie jest to zadanie łatwe, ponieważ muszą nauczyć się zintegrować swe dziecięce i aktualne doświadczenia. Proces dorastania do zadań dorosłego życia jest permanentnym pokonywaniem kryzysów. Młodzi ludzie poszukują siebie i swojego miejsca w świecie. Są niezwykle podatni na ryzyko niepowodzeń, tym bardziej że gromadzenie informacji na swój temat, ich ocena oraz sposób przeżywania podlegają – właśnie od okresu dorastania – autorefleksji. Nawet jeśli na tym etapie osiągną w miarę stabilną i potencjalnie dojrzałą tożsamość, jest wysoce prawdopodobne, że pojawiające się bieżące wydarzenia otworzą stan kryzysu na poziomie moratorium, które – jako stan pogra-

⁵ Dokonał on rozwinięcia teorii rozwoju autonomicznego „ego”, zaniedbanej (nieuwzględnionej) w analizach Z. Freuda. W trójwarstwowej koncepcji osobowości Z. Freud skoncentrował się głównie na znaczeniu libido i rozwoju organizacji pierwszej jej warstwy oraz roli sił biologicznych pochodzących od „id”, a także praktykach opiekuńczo-wychowawczych i mechanizmach tworzących fiksację, zaniedbując pozytywną koncepcję rozwoju „ego”.

niczny i sytuacja zawieszenia – będzie wymagało ponownej pracy nad sobą w celu rekonstrukcji.

Integracja tożsamości jako zadanie rozwojowe – problemy i dylematy

Kształtując swoją tożsamość, młody człowiek nieustannie negocjuje z otoczeniem. Uznanie ze strony znaczących Innych jest bowiem zdaniem Charlesa Taylora warunkiem spełnionej tożsamości. Aby taką się stała, musi być na bieżąco negocjowana, zarówno z sobą samym, jak i z bliskimi, ważnymi osobami. Tożsamość staje się narracją własną, rodzajem opowieści o sobie, uwzględniającej wymiary czasowe – ważne okresy przeszłości biograficznej i przyszłości. Te dwie perspektywy myślenia o sobie określające poczucie ciągłości i wyjątkowości biograficznej wydają się niezbędnym kryterium w budowaniu poczucia integralności. Integrowanie doświadczeń, zarówno tych krzepiących, jak i trudnych, pozwala – jak pisze Ch. Taylor – w pełni dostrzec swoją historię rozwoju dojrzewania i „obecnych w nim regresji” (Taylor, 2001, ss. 95, 100). Taki stan umysłu wymaga jednak pewnego poziomu refleksyjności, której młodym ludziom jeszcze brakuje. Bazą wyjściową w tym zakresie natomiast na etapie dojrzewania wydają się próby poszukiwania odpowiedzi na pytanie o zmianę. Konieczność dopasowywania się nastolatka do zmieniających warunków i oczekiwań społecznych dorosłych wyzwala potrzebę konfrontacji oraz oceny bilansu zysków i strat w codziennych relacjach. Adolescencja jest tym czasem, który przygotowuje młodego człowieka do postawienia w dojrzałym życiu pytania: „Kim jestem w zmieniającym się świecie?”. Zanim jednak to pytanie zrodzi się w jego świadomości, powinna rozwinąć się podstawowa jego autocharakterystyka, jak również indywidualna, autonomiczna reprezentacja świata. Jest to proces niezwykle trudny, nieobojętny na działanie czynników zewnętrznych. Dlatego też w poszukiwaniu prawdziwości w obszarze kompetencji społecznych do relacji pomocne i uzasadnione wydaje się uwzględnienie kontekstualno-dialektycznych mechanizmów rozwoju. Pozwala to na zilustrowanie tła społecznego, które – wraz ze wzrostem współzależności między różnymi kontekstami kulturowymi, w których uczestniczy – staje się ważnym kryterium w poszukiwaniu swojej oryginalności.

Dlatego też ważne do uwzględnienia są bodźce służące rozwojowi indywidualnych zdolności poznawczych, zdolności społecznego przystosowania się, umiejętności komunikowania i gotowości podejmowania dialogu z In-

nymi. Stają się one narzędziem do budowania aksjologicznych kompetencji w kolejnych okresach życia. Ten fazowo przebiegający proces i jego liczne uwarunkowania okazują się ważne dla stworzenia ostatecznej autokreacji i autoprojekcji na etapie zamykającym okres dorastania – koncepcji i kondycji psychospołecznej Ja. Kompetencje te są ważne nie tylko dlatego, by młody człowiek potrafił zachować poczucie bezpieczeństwa, ale w szczególności uczył się utrzymać ciągłość autonarracji (Bruner, 1990; Dryl i Cierpka, 2021). Zarówno tożsamość, jak i rozwijająca się autonarracja w żadnym momencie życia nie są ustalone i stabilne. Bardziej odzwierciedlają poziom integrowania bieżących wydarzeń i doświadczeń oraz umiejętnego włączania ich w dotychczasowy system samowiedzy. Autonarracja młodych ludzi jest zatem „krucha i podatna na rozpad, ponieważ jest tylko jedną z możliwych opowieści o rozwoju własnego ja” (Rosner, 2003, s. 42). Może ulec dezintegracji pod wpływem różnych czynników zewnętrznych, w tym napięć i gwałtownych zmian w otoczeniu. Budowanie zdolności autonarracji jest ambitnym zadaniem okresu dojrzewania, a utrzymanie owej ciągłości autonarracyjnej – jednym z głównych zadań dorosłego życia. Pozwala na odczuwanie bezpieczeństwa, doświadczanie podmiotowości, samoakceptacji oraz wiary we własne możliwości. Poczucie takiej integralności osobistej umożliwia prawidłowe funkcjonowanie, zarówno na poziomie psychicznym, jak i fizyczno-somatycznym. Umożliwia sprawowanie kontroli emocjonalnej i kontroli nad procesami dokonującymi się w organizmie, odczuwanymi na poziomie psychiki i ciała. Kontrola emocjonalna i świadomość procesów dokonujących się w ciele stają się jednym z narzędzi służących zachowaniu tożsamości. Znaczenie kontroli nad ciałem i związanych z nim procesów uwidocznia się w różnych aspektach funkcjonowania. Przykładem mogą być drastyczne formy kontroli związane z wyglądem, wagą i atrakcyjnością fizyczną, a także kondycją, nierzadkie w przypadku dorastającej młodzieży, która poszukuje konkretnych i zgodnych w własnym wyobrażeniu cech atrakcyjności społecznej. Nie zawsze postrzegane przez nią atuty służą zdrowiu psychicznemu i są jego przejawem.

Zadania rozwojowe, z którymi mierzy się adolescent w zakresie kreowania swojej tożsamości i znalezienia swojego miejsca w świecie okazują się zatem niełatwe w realizacji. Niełatwa jest też ocena własnego miejsca i czasu psychologicznego, dokonywana zarówno z perspektywy wewnętrznej, jak i zewnętrznej. W cenie wewnętrznej aktywizują się struktury Ja i doświadczanie emocji oraz przeżyć (np. satysfakcji vs frustracji). Na poziomie zewnętrznym ocena ta wiąże się z percepcją własnych relacji ze światem, innymi ludźmi i grupami społecznymi. Rozwijająca się w adolescencji samoświadomość

obejmuje określone treści wewnętrzne, takie jak: myśli, emocje, pragnienia oraz treści zewnętrzne – wyrażone poprzez zachowania i relacje interpersonalne. Mogą one być indywidualnie przetwarzane na podłożu Ja, obronnie – na podłożu lęku bądź zagrożenia, zewnętrznie – w sposób zobiektywizowany lub refleksyjnie – na poziomie stosunku do ogólnych wartości. Samoświadomość adolescentów różnicują formy posługiwania się treściami wewnętrznymi i zewnętrznymi z osobna. Rzadko potrafią oni dokonać oceny obu elementów jako zintegrowanych. Nie są jeszcze w stanie uogólniać orientacji we własnej sytuacji życiowej i generować racjonalnych przekonań sprzyjających poczuciu satysfakcji. Staje się to przeszkodą w rozumieniu siebie oraz w kontekście przyszłych wyborów. Z racji specyfiki okresu dorastania pozostają oni na poziomie fragmentarycznej wiedzy o sobie samym. Tłumaczyć to może między innymi trudności w budowaniu przez nastolatków postaw konstruktywnych, zwłaszcza w obliczu doświadczanych kryzysów. Wówczas, często nieświadomie, pozostają na poziomie postaw antyrozwojowych bądź destrukcyjnych. Z tego też powodu w psychologii napotkać można określenie młodości jako fazy dojrzałości potencjalnej, związanej z dominującym egocentryzmem i przejmowaniem odpowiedzialności za siebie, ale jeszcze nie za Innych.

Dla części młodych ludzi dużym wyzwaniem okazuje się poradzenie sobie z wieloznacznością społecznego świata i jednoczesne pokonanie naturalnego kryzysu tożsamości. Stąd też istotą na tym etapie życia jest szczególnego rodzaju kryzys w obszarze „tożsamość vs rozproszenie ról” (Erikson, 2004, ss. 84–90). Jego efektem może być bowiem integracja osobowości i tożsamości albo kryzys tożsamości poprzez rozproszenie ról (i dezintegrację osobowości). Zdobywanie umiejętności społecznych w celu lepszej autoadaptacji okazuje się kwestią indywidualną, zależną od oddziaływania wielu czynników natury wewnętrznej i zewnętrznej. Na tym etapie życia są one osadzone w złożonych uwarunkowaniach procesu socjalizacji. Właściwie przebiegający proces integracji prowadzi do poczucia akceptacji ze strony otoczenia społecznego i ostatecznie do poczucia własnej wartości. Nie dotyczy on jednak wszystkich nastolatków. Dlatego na tym etapie kształtowania się tożsamości konieczne jest dostrzeganie zarówno czynników stymulujących, jak i czynników ryzyka w tym zakresie. Te drugie mogą się rozwijać na poziomie endo- i egzogennym, wraz z nieprawidłowo przebiegającym rozwojem indywidualnym, osłabieniem kondycji psychofizycznej, w sytuacjach przewlekłego stresu bądź też zróżnicowanych form psychologicznego zagrożenia. Jeśli rozwój autonomii i tożsamości przebiega nieprawidłowo, osoba dąży do uzyskania poczucia autonomii

w takim zakresie i na takim poziomie, jaki wynika z jej indywidualnych możliwości, osobistych preferencji i standardów rozwojowych oraz warunków, jakie stwarza jej środowisko życia. Nie zawsze młody człowiek może liczyć na wsparcie w pokonywaniu przeszkód i przewyżnianiu istotnych ograniczeń.

Pojawiające się sytuacje trudne nierzadko występują współzależnie od siebie. Mogą to być sytuacje obiektywne, których przyczyny ułożone są w cechach zadań rozwojowych bądź warunkach zewnętrznych z nimi związanych, a także subiektywne – o źródłach tkwiących w cechach jednostki. Na ogół jednak pierwsze i drugie z wymienionych pozostają ze sobą w związku. Trudności obiektywne mają różny charakter i wiążą się z rodzajem oraz strukturą zadania, a także warunkami jego wykonania. Nierzadko też dotyczą sytuacji nowych, nieznanych, generując bezradność, zwłaszcza w przypadku braku pomocy ze strony otoczenia.

W literaturze napotkać można kilka typów sytuacji trudnych, których doświadczanie stanowić może dla młodego człowieka duży problem psychologiczny, i które może przeżywać jako kryzys. Są to sytuacje: deprywacji (stymulacyjnej, emocjonalnej, poznawczej, czynnościowej), przeciążeń fizyczno-intelektualno-poznawczych bądź emocjonalnych, sytuacje konfliktowe (głównie motywacyjne) oraz sytuacje zagrożenia o różnym charakterze i pochodzeniu endogenicznym. Te ostatnie mogą dotyczyć zagrożeń w zakresie zdrowia, własnej wartości i samooceny, a więc systemu uznawanych wartości związanych w głównymi obszarami życia. Sprawia to, że kłopoty w radzeniu sobie przez młodego człowieka w sytuacjach trudnych mogą być widoczne nie tylko w zachowaniach ukierunkowanych na rozwiązanie problemu bądź łagodzenie przykrych stanów emocjonalnych, ale także w czynnościach poznawczych. Tak więc w sytuacji kryzysu emocjonalnego doświadczanie zagrożeń w zakresie Ja, jego społecznej kondycji i poczucia tożsamości odgrywa znaczącą rolę i jest widoczne w postaci późniejszych, a nawet całozyciowych konsekwencji.

Doświadczanie kryzysu – szansa czy zagrożeniu rozwoju

Analizując uwarunkowania rozwojowe nastolatków, warto zauważyć, że wskazywane jako charakterystyczne dla ich doświadczeń problemy mają wspólny mianownik. Jest to w szczególności występowanie sytuacji trudnych i poczucia osamotnienia o różnym stopniu nasilenia, nakładające się na brak odpowiednich mechanizmów zaradności i dojrzałości. W sposób obiektywny zaburza to ich indywidualny proces autokreacji. Doświadczane trudności

mają swoje podłoże społeczne i dotyczą najczęściej relacji. Mają też związek z ekspozycją społeczną i trudnością współdziałania, nierzadko generując konflikt emocjonalny. Może się to przejawiać w doświadczaniu napięć emocjonalnych, powodując reakcje konfliktowe na poziomie wewnętrznym, intrapsychnym. Te wymagają zaś redukcji, która nierzadko obiera kierunek niekorzystny rozwojowo. Napięcie to jest wówczas skierowane na zewnątrz (w postaci eskalacji emocji) albo do wewnątrz, osiągając formy niekorzystnej kumulacji. Wówczas istnieje obiektywne ryzyko zaburzeń doświadczania i przeżywania, potęgujące się w określonych sytuacjach społecznych. Nierzadko współcześnie mają one postać autoagresji, lęku społecznego bądź innych nieprawidłowości funkcjonalnych i świadczą o braku zaradności emocjonalnej. Odczuwany, trudny do zrozumienia dysonans bądź kryzys sprawia, że nastolatki na wiele sposobów doświadczają wewnętrznych konfliktów, począwszy od uogólnionego lęku społecznego, fobii społecznej, poprzez stany depresyjne, zaburzenia emocjonalne i somatyczne, a w skrajnych sytuacjach – także choroby. Wymienione niektóre tylko przykłady osłabienia ich kondycji psychicznej ukazują skalę i koszt własny potencjalnych wysiłków w zakresie chęci sprostania zewnętrznym i wewnętrznym wymaganiom społecznym. W wielu przypadkach konflikt pomiędzy potrzebą a szansą na jej realizację okazuje się dla młodych ludzi zbyt obciążający, a nawet przekraczający osobiste możliwości. Sytuacja taka stanowi znaczące jakościowo utrudnienie w procesie ich autokreacji. Potrzebują wówczas pomocy w próbach odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem i czego potrzebuję aktualnie w życiu?”. Z perspektywy określenia dylematów kształtowania się autonomii tożsamościowej adolescentów niezbędne wydaje się określenie poziomu równowagi bądź jej braku między zadaniami rozwojowymi wieku dorastania a możliwością sprostania im bez nadmiernych bądź destrukcyjnych kosztów.

Ocena własnego miejsca i czasu psychologicznego dokonywana jest na ogół z perspektywy wewnętrznej i zewnętrznej. W ocenie wewnętrznej aktywizują się struktury Ja i doświadczanie emocji oraz przeżyć (np. satysfakcji vs frustracji). Na poziomie zewnętrznym ocena ta wiąże się z percepcją własnych relacji ze światem, innymi ludźmi i grupami społecznymi. Rozwijająca się w adolescencji samoświadomość obejmuje określone treści wewnętrzne, takie jak: myśli, emocje, pragnienia oraz zewnętrzne – wyrażone poprzez zachowania i relacje interpersonalne. Mogą one być indywidualnie przetwarzane na podłożu Ja, obronnie na podłożu lęku bądź zagrożenia, zewnętrznie – w sposób zobiektywizowany lub refleksyjnie, czyli na poziomie stosunku do ogólnych wartości. Samoświadomość adolescentów różnicują formy

posługiwania się przez młodzież treściami wewnętrznymi i zewnętrznymi z osobna. Rzadko potrafią oni dokonać oceny obu elementów jako zintegrowanych. Nie są jeszcze w stanie uogólniać orientacji we własnej sytuacji życiowej i generować racjonalnych przekonań sprzyjających poczuciu satysfakcji. Staje się to przeszkodą w rozumieniu siebie i w kontekście przyszłych wyborów – z racji specyfiki okresu dorastania – pozostawaniu na poziomie fragmentarycznej wiedzy o sobie samym. Tłumaczyć to może między innymi trudności w budowaniu przez nastolatków postaw konstruktywnych i pozostawanie na poziomie postaw antyrozwojowych bądź destrukcyjnych. Z tego też powodu w psychologii napotkać można określenie młodości jako fazy dojrzałości potencjalnej, związanej z dominującym egocentryzmem i przejmowaniem odpowiedzialności za siebie, ale jeszcze nie za Innych. Dla części młodych ludzi dużym wyzwaniem okazuje się poradzenia sobie z wieloznacznością społecznego świata i jednocześnie pokonanie naturalnego kryzysu tożsamości. Stąd też istotą na tym etapie życia jest szczególnego rodzaju kryzys w obszarze „tożsamość vs rozproszenie ról” (Erikson, 2004, ss. 84–90). Jego efektem może być bowiem integracja osobowości i tożsamości albo kryzys tożsamości przez rozproszenie ról (i dezintegrację osobowości). Właściwie zaś przebiegający proces integracji prowadzi natomiast do poczucia akceptacji ze strony otoczenia społecznego i ostatecznie do poczucia własnej wartości. Nie dotyczy on jednak wszystkich nastolatków. Tym bardziej na etapie kształtowania się tożsamości ważne jest dostrzeganie zarówno czynników stymulujących, jak i czynników ryzyka w tym zakresie. Te drugie mogą się rozwijać na poziomie endo- i egzogennym, wraz z nieprawidłowo przebiegającym rozwojem indywidualnym, osłabieniem kondycji psychofizycznej, w sytuacjach przewlekłego stresu bądź też psychologicznego zagrożenia.

Owa, charakterystyczna dla młodych ludzi potrzeba jednostkowych doświadczeń, „indywidualnych odczytań otaczającego świata, indywidualnych motywów (...)” (Lewowicki, 2011, s. 31) napotyka na wspomniane źródła ambiwalencji w okresie dorastania, generujące nowe zjawiska rozwoju i uczenia się. Różnorodność czynników generujących momenty przeciążenia ma swoje odrębne źródła. Niemniej jednak, zarówno w ujęciu rozwojowym, jak i społecznym, wystąpienie kryzysu jest wysoce prawdopodobne i nieuniknione. Z jednej strony doświadczenie kryzysu wydaje się naturalne rozwojowo, z drugiej – spektrum i źródła kryzysu mogą się okazać dla jednostki zbyt rozległe i dotkliwe, co sprawia, że powstaje blokada w budowaniu satysfakcjonującej kondycji psychospołecznej. W zależności od rodzaju czynników generatywnych istnienie kryzysu w rozwoju może być rozpatrywane w kilku perspek-

tywach. Poza ujęciem rozwojowym i społecznym kryzys może mieć swoje umiejscowienie w obszarze medycznym, w szczególności psychiatrycznym i klinicznym. W wymienionych kontekstach opisu wspólnym mianownikiem staje się na ogół taki charakter przemian osobistych, który nie pozostaje bez wpływu na jakość relacji osoby z otoczeniem społecznym i dynamikę dalszego rozwoju. Rozróżnienie jednak owych perspektyw diagnostycznych ukazuje pewne dominaty w zakresie charakterystycznych dla młodego człowieka trudności i związanych z nimi zachowań (sposobów reagowania). Zdolność do interakcji z otoczeniem możliwa jest dzięki wykorzystaniu dwóch naturalnych, choć przeciwstawnych tendencji: dążenia do rozwoju i regresji (Dołęga, 1995). Tendencje te wraz z czasem nasilają się bądź ustępują w zależności od realizacji zadań rozwojowych, czyli takich, które są ważne i terminowe na danym etapie życia. Zadań tych jest wiele, a ich wypełnianie pozwala na poczucie nie tylko satysfakcji i spełnienia, ale w głównej mierze na integrowanie obrazu własnej osoby. Choć we wszystkich przypadkach istnieje zarówno szansa na wzrost potencjału rozwojowego (i potencjalnych zasobów) i pokonanie kryzysu, to – na drugim biegunie – pozostaje też ryzyko wyczerpania bądź nawet uszkodzenia. Oddziaływanie określonych czynników ryzyka (wewnętrznych i/lub zewnętrznych) na bieżący stan zdrowia, kondycji i osiągnięty status może okazać się barometrem określającym kierunek przebiegu zmian osobowościowych, widocznych w sposobach reagowania.

Elementami, które pozwalają przezwyciężyć kryzys, są: przewaga tendencji rozwojowych (i prorozwojowych), adekwatny obraz siebie i stabilność w osiągnięciu poczucia tożsamości. Korzystanie z niedojrzałych mechanizmów obronnych, charakterystycznych dla wcześniejszych etapów rozwoju, choć nie zawsze zagraża rozwojowi, to częstokroć jednak może go ograniczać. Wówczas jednostka rozwija nieufność, bierność czy poczucie zagubienia. Ten czas doświadczania osobistego kryzysu może być wykorzystany w sposób zróżnicowany, albo jako okazja lub konieczność wprowadzenia zmian, albo doświadczania kryzysu jako życiowej porażki. Kierunek tych zmian (postępu bądź regresu) wydaje się zależny w zbliżonym stopniu od czynników natury indywidualnej i społecznej. Co więcej, w sposób znaczący ostatecznie determinuje go kontekst kulturowy. Jeśli środowisko społeczne jest optymalne – wspierające, akceptujące – jest szansa na pokonanie kryzysu, urzeczywistnienie się, doskonalenie własnych umiejętności i dążenie do tożsamości osiągniętej/spełnionej. Brak akceptacji i społecznego wsparcia osłabia natomiast znacząco rozwój jego osobowości i sprawia, że traci często bezpowrotnie szansę na podmiotowość.

Rozwój w kierunku integralności osobistej oznacza nie tylko ochronę przez zagrożeniami zewnętrznymi, ale także przed czynnikami ryzyka, których źródłem może być sam adolescent i jego niezaspokojone potrzeby (Wysocka, 2010; Suchodolska 2016). W tym zakresie ważne jest rozwijanie emocjonalnego dostępu do własnej siły i poznawanie ograniczeń. Jest to istotne zadanie do realizacji nie tylko w obszarze profilaktyki czy terapii, ale także (a może przede wszystkim) edukacji. Zadanie to wydaje się pilne do zrealizowania z uwagi na potrzebę chronienia młodzieży przed rosnącą współcześnie skalą zachowań ryzykownych, a także spektrum ich psychologicznych i rzeczowych skutków.

Bibliografia

- Brzezińska, A.I. 2000. *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Bruner, J. 1990. Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 4, ss. 3–17.
- Dolęga, Z. 1995. Samotność dorastających w ich relacjach społecznych. W: Heszen-Niejodek, I., red. *Doświadczanie kryzysu – szansa rozwoju czy ryzyko zaburzeń?* Katowice: Wydawnictwo UŚ, ss. 43–62.
- Dryl, E. i Cierpka, A. 2011. red. *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury „Eneteia”.
- Heszen-Niejodek, I. 2000. Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje. W: Heszen-Niejodek I, Ratajczak Z. red. *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ss. 12–43.
- Jarymowicz, M. 1984. *Spostrzeganie własnej indywidualności. Percepcja i atrakcyjność odrębności własnej osoby od innych ludzi*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Jarymowicz, M. 2000. Psychologia tożsamości. W: Strelau J. red. *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP, ss. 107–125.
- Jarymowicz, M., Kwiatkowska A. 1988. Atrybuty własnej tożsamości: właściwości spostrzegane jako wspólne dla JA i INNYCH versus specyficznie własne. W: Jarymowicz, M. red. *Studia nad spostrzeganiem relacji JA–INNI: tożsamość, indywidualizacja, przynależność*. Wrocław: Ossolineum, ss. 65–79.
- Kołąkowski, L. 1990. *Husserl i poszukiwanie pewności*. Tłum. P. Marciszuk. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.

- Kwiatkowska, A. 1999. *Tożsamość a społeczne kategoryzacje*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Lewowicki, T. 2011. Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową. *Pogranicze. Studia Społeczne*. Tom XVII, s. 31.
- Mandrosz, J. 1998. *Rola schematów JA w przetwarzaniu informacji o sobie i o innych ludziach. Teoria Hazel Markus i jej implikacje*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Markus, H. 1977. Self-schema and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*. **35** (2), pp. 63–78.
- Musiał, D. 2007. Kształtowanie się tożsamości w adolescencji. W: Francuz P., Otrębski W. red. *Studia z psychologii w KUL*. Tom 14. Lublin: Wyd. KUL, ss. 73–92.
- Rosner, K. 2003. *Narracja-tożsamość i czas*. Kraków: Universitas.
- Schlenker, B.R. 1985. *The self and social life*. New York: Mc Graw Hill.
- Schlenker, B.R. 1985. Identity and self-identification. W: B.R. Schlenker, red. *The self and social life*. New York: Mc Graw Hill, pp. 8–12.
- Stas-Romanowska, M. 1995. *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*. Warszawa–Wrocław: PWN.
- Suchodolska, J. 2016. Młodzież i młodzi dorośli wobec kryzysu indywidualnego – potrzeba wsparcia społecznego w rozwoju psychicznej niezależności (i dojrzałej tożsamości). *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*. **2** (10), ss. 231–248.
- Taylor, Ch. 2001. *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Przekład zbiorowy, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN (BWF).
- Witkowski, L. 1988. *Tożsamość i zmiana (wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Witkowski, L. 2001. *Uniwersalizm pogranicza: o semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski, L. 2021. Wybuchowe idee dla pedagogiki i edukacji a procesy rozwoju duchowego. *Orbis Idearum*. **9**, Issue 1, pp. 123–143.
- Wysocka, E. 2010. *Doświadczenia życia w młodości – problemy, kryzysy i sposoby ich przewyżczenia*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.

**On the problems of identity formation in adolescence –
the borderlines of conceptualizing self-knowledge in the face of crisis**

Abstract: The issue of identity formation during adolescence requires consideration of multiple theoretical perspectives and socio-cultural contexts. Identity, being a dynamic process, is analyzed from the viewpoints of humanistic psychology, cognitive psychology, sociology, and cultural anthropology. In this paper, an analysis of contemporary conditions of this process has been undertaken, with a particular focus on risk factors and development determinants.

The authors of this text emphasize the significance of early experiences as an identity matrix influencing later mechanisms of integration during adolescence. Referring to E.H. Erikson's theory of psychosocial development, identity crises are presented as natural phenomena that, under certain conditions, can lead to either integration or disintegration of personality. In this context, the difficulties faced by young people in the process of self-creation of the "Self" are highlighted, especially in the face of specific risk factors. Given that experiencing a crisis can be both an opportunity and a threat to development, depending on the support and resources of the individual, the need for prevention and education in counteracting risky behaviors and supporting healthy psychosocial development of youth is emphasized.

Keywords: identity, youth, adolescence, crisis, borderline

Translated by Iga Suchodolska

FORUM BADACZY MIĘDZYKULTUROWYCH



„Kapitalne małżeństwo” – o potencjale małżeństw mieszanych w kontekście teorii kapitału społecznego i kulturowego

Streszczenie: Wiodącym tematem niniejszego opracowania uczyniono teorię kapitału społecznego i kulturowego w kontekście funkcjonowania małżeństw mieszanych i rodzin wielokulturowych, które tworzą. W pracy wyróżniam dwie części. W pierwszej opisuję teoretyczne podstawy wprowadzonych koncepcji kapitału – przywołuję teorie w ujęciu P. Bourdieu, J.S. Colemana, R. Putnama oraz F. Fukuyamy. W drugiej omawiam wybrane wątki z badań małżeństw mieszanych w odniesieniu do teorii kapitału społecznego i kulturowego. Celem szkicu jest wskazanie znaczenia kapitału społecznego i kulturowego zakorzenionego w realiach życia rodzinnego na przykładzie małżeństw mieszanych i ich rodzin.

Wykorzystanie teorii kapitału społecznego sprzyja wyjaśnianiu zjawisk zachodzących w życiu społecznym. W prezentowanym szkicu podjęto próbę wyróżnienia elementów budujących kapitał wewnątrzrodzinny, przekładający się na kształtowanie relacji wewnątrzrodzinnych i oddziałujących na środowisko zewnętrzne. Uwagę poświęcono również kwestiom języka oraz porozumiewania się wewnątrz- i pozarodzinnego oraz obcowania z religią, tradycją i zwyczajami w sytuacji możliwości codziennego doświadczania różnorodności przez członków małżeństw i rodzin wielokulturowych.

Słowa kluczowe: kapitał społeczny, kapitał kulturowy, rodzina, małżeństwa mieszane, język

Wprowadzenie

Pojęcie kapitału społecznego i kulturowego kojarzone jest przede wszystkim z naukami społecznymi – głównie ekonomią, socjologią oraz politolo-

gią. Inne dyscypliny również chętnie korzystają z wypracowanych koncepcji teoretycznych w celu wyjaśniania wielu zjawisk społecznych zachodzących w różnorodnych obszarach życia społecznego jednostki (społecznego, rodzinnego, zawodowego) oraz szerszych zbiorowości. Jedną z takich dyscyplin jest pedagogika (między innymi społeczna i międzykulturowa). Prócz tego, że termin pojawia się w dyskusjach naukowych, obecny jest również w publicystyce oraz środkach masowego przekazu. Można przyjąć, że jest to pojęcie interdyscyplinarne. Zainteresowanie problematyką kapitału społecznego oraz kulturowego przechodzi różne etapy intensywności, jednak niezmiennie jest on obecny na kartach literatury różnych dziedzin, odkąd został opisany i spopularyzowany.

W opracowaniu wyodrębniam dwie części. Pierwsza poświęcona jest rozważaniom teoretycznym, analizie wypracowanych teorii kapitału – społecznego i kulturowego, w drugiej przywołuję wybrane doniesienia z badań własnych oraz przytaczam doniesienia z badań, analizując je w kontekście teorii kapitału społecznego i kulturowego. W pracy szczególną uwagę poświęcam małżeństwom mieszanym i tworzonym przez nie rodzinom wielokulturowym, które w moim przekonaniu stają się egzemplifikacją przemian społecznych zachodzących we wszystkich sferach życia. Małżeństwa mieszane wypełniają lukę społeczną przez bycie członkiem, a zarazem kształtowanie pluralistycznego społeczeństwa, wzmacniają je. Celem prezentowanego szkicu jest wskazanie znaczenia kapitału społecznego i kulturowego zakorzenionego w realiach życia rodzinnego na przykładzie małżeństw mieszanych i ich rodzin.

Kapitał społeczny i kulturowy – rozważania teoretyczne

Pojęcie kapitału społecznego wciąż wymyka się jednoznacznej definicji. Początkowo oba człony „kapitał” oraz „społeczny” używane były rozłącznie, w celu podkreślenia społecznego charakteru kapitału, kojarzonego z zasobami materialnymi (Farr, 2004). Z czasem zaczęto akcentować jego znaczenie w pobudzaniu rozwoju (rozumianego wielokontekstowo), tym samym przyczyniono się do wzrostu popularności pojęcia, również w sferze pozaekonomicznej (Mularska-Kucharek, 2013, s. 26).

Monika Mularska-Kucharek (2013) na podstawie dokonanej analizy podkreśla, że kapitał jest dobrem, które może przynieść pewne korzyści. Kapitał społeczny szeroko oddziałuje na różne sfery życia społecznego i jednostkowego – między innymi przyczynia się do wzrostu dobrobytu danego kra-

ju i jednostki, ma znaczenie dla zaawansowania procesów demokratyzacji społeczeństwa, nie pozostaje również bez znaczenia dla rozwoju innych typów kapitału. Z kolei inni badacze podkreślają, że rola kapitału jest bardziej przyjemna, ale jednostkowo niezmiernie istotna, ponieważ wiąże się z oddziaływaniem na poprawę stanu zdrowia społeczeństwa oraz jego rozwój (Ostrowska, 1997, 1999; Czapiński, 2003; Giddens, 2004).

W literaturze pojęcie pojawiło się w latach 80. XX wieku (przypuszcza się, że pojęcie powstało już na początku XX wieku (Rymsza, 2007, s. 23; Romanuk, 2010, s. 460)). Co ciekawe, wprowadzenie terminu przypisuje się dwóm niezależnie od siebie pracującym naukowcom – Francuzowi Pierrovi Bourdieu oraz Amerykaninowi Jamesowi S. Colemanowi.

Bourdieu przyjął, że kapitał społeczny jest sumą „rzeczywistych oraz potencjalnych zasobów, które związane są z posiadaniem trwałej sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych związków opartych na wzajemnej znajomości i uznaniu” (Bourdieu, 1986, s. 248). Jak założył autor, ten rodzaj kapitału istnieje w pewnych układach relacji i jest nienamacalny.

Kapitał w ujęciu Colemana stanowi „grupę podmiotów społecznych, które mają wspólne elementy: są częścią jakiejś społecznej struktury i ułatwiają wspólne działania – zarówno jednostek, jak i całych instytucji w ramach tej struktury. (...) kapitał społeczny jest produktywny – umożliwia realizację pewnych celów, których osiągnięcie byłoby niemożliwe w sytuacji jego braku (...)” (Coleman, 1998, s. 109).

Obie koncepcje łączą fakt, że odnoszą się do jednostek lub grup. Warto dodać, że Coleman włączył do pojęcia elementy norm i uznał kapitał społeczny za dobro publiczne, wprowadzając rozróżnienie w zaprezentowanych wyżej koncepcjach (Rymsza, 2007, s. 28).

Z kolei Francis Fukuyama pojmuje kapitał w kategoriach ekonomicznych, traktując go jako środek do osiągnięcia egoistycznych celów (Rymsza, 2007, s. 28–29). Autor ten wskazuje, że „kapitał społeczny można najprościej zdefiniować jako zestaw nieformalnych wartości i norm etycznych wspólnych dla członków określonej grupy i umożliwiających im skuteczne współdziałanie” (Fukuyama, 2003, s. 169). Traktuje kapitał społeczny jako oznakę społeczności stabilnych, o trwałym systemie prawnym i politycznym (Sierocińska, 2011, s. 70–71).

Praca Roberta Putnama przyczyniła się do rozwinięcia i popularyzacji pojęcia. Opierając się na dorobku Colemana, autor dopracował jego kształt, który w jego ujęciu pozwala koncentrować się na opisie dużych zbiorowości i całych społeczności. Putnam przez kapitał społeczny rozumie zaufanie,

normy i powiązania mogące zwiększyć „sprawność społeczeństwa, ułatwiając skoordynowanie działania” (Putnam, 1995, s. 258). Gdy utrzymuje się sieć spontanicznych więzi opartych na zaufaniu – świadczących o silnym kapitale społecznym – możliwe jest samoorganizowanie się i stowarzyszanie ludzi (Sztompka, 2002, s. 222; Kowalczyk, 2010, s. 20).

Zaprezentowane koncepcje nie są ze sobą spójne, poszukiwanie czytelnych podobieństw i różnic między nimi stanowi nie lada wyzwanie. Dlatego – jak proponuje Agnieszka Rymśza – „powinno się **mówić nie tyle o pojęciu kapitału społecznego, co o wielu jego wariantach**” (Rymśza, 2007, s. 37). **W zależności od przyjętych kryteriów wymienione teorie można rozpatrywać również uwzględniając inne stanowiska. Jednym z takich wariantów jest wskazanie różnych perspektyw oceny i analizy kryterium kapitału społecznego:**

- *perspektywa endogeniczna* (m.in. Coleman, Bourdieu) – której źródłem jest postępowanie jednostek oraz grup mających „początek w jednostkowych, racjonalnych decyzjach ekonomicznych” (Trutkowski i Mandes, 2005, s. 68–69; Dudzikowa i Czerepaniak-Walczak, 2008, s. 206),
- *perspektywa egzogeniczna* (Putnam i Fukuyama) – na którą składają się zaufanie, wartości kulturowe oraz normy kulturowe (Trutkowski i Mandes, 2005, s. 68–69; Dudzikowa i Czerepaniak-Walczak, 2008, s. 206; Gajdzica, 2010, s. 191; Kowalczyk, 2010, s. 20).

Oprócz kapitału społecznego przedmiotem zainteresowania uczyniłam kapitał kulturowy, który stanowi odrębną część kapitału, o którym mowa. Bourdieu przyjmuje rozumienie kapitału kulturowego pojmowanego jako wiedza, umiejętności, erudycja oraz ogólny poziom kompetencji kulturowych (wiedza o właściwym zachowaniu i relacjach społecznych, a także kultura osobista jednostki, jej gust i inne) (Trutkowski i Mandes, 2005, s. 151–152). Istotne jest, że kapitał kulturowy „może być interpretowany jako zasoby indywidualne jednostki, wyuczone w procesie socjalizacji, którymi osoba dysponuje i prezentuje je w życiu społecznym” (Roter, 2009, s. 11). Społeczności w różny sposób kształtują zasoby swoich członków. Reasumując, kapitał kulturowy to nabyte w procesie socjalizacji – poza umiejętnościami – również nawyki. Co ciekawe, wartości te są przypisywane grupom elitarnym, o wyższej pozycji społecznej i wykształceniu (Sztompka, 2002, s. 353).

Koncentrując się na głównym przedmiocie moich rozważań – małżeństwie mieszanym i rodzinie, którą ono tworzy – pragnę podkreślić, że kapitałem kulturowym każdej rodziny będzie troska rodziców o rozwój ich dzieci, natomiast przez kapitał społeczny należy rozumieć przynależność i funkcjo-

nowanie w szerszej społeczności, gdyż zgodnie z definicją kapitał społeczny przekracza ramy najbliższej rodziny (Rymsza, 2007, s. 25).

Zarówno kapitał społeczny, jak i kulturowy należy powiązać z funkcjonowaniem społeczeństwa obywatelskiego. W tym miejscu konieczne jest podkreślenie, że nie wyczerpano tu szerokiej problematyki kapitału, dla porządku należy wspomnieć o innych jego odmianach, które nie są przedmiotem analizy. Wśród pozostałych kategorii kapitału należy wymienić między innymi: kapitał ludzki, ekonomiczny, intelektualny, edukacyjny, symboliczny i inne.

W prezentowanym opracowaniu przyjmuję koncepcję kapitału społecznego i kulturowego w ujęciu Bourdieu.

Kapitał drzemiący w rodzinie

Powiązanie życia rodzinnego (rodzin mieszanych) z kategorią kapitału społecznego jest zainspirowane stanowiskiem Mirosławy Nyczaj-Draż, która stwierdza, że „kapitał społeczny w postaci rodziny jest zakorzeniony w strukturze pokrewieństwa możliwością zwiększania szans jednostki na osiągnięcie celu bądź zmniejszenie kosztów jego osiągnięcia przez posłużenie się zasobami innej osoby (jej pozycją, informacjami, do których ma dostęp, zasobami finansowymi), z którą jednostka pozostaje w relacji społecznej” (Nyczaj-Draż, 2009, s. 313).

Czy możliwe jest zwiększenie szans jednostki – dziecka, współmałżonka czy członka rodziny – w życiu społecznym wynikające z faktu przynależności do określonej rodziny? Uważam, że odpowiedź na to pytanie musi być twierdząca, zwłaszcza jeśli uwzględnimy rodziny mieszane. Kształtowanie kompetencji kulturowych w rodzinie jest nieodzowne w społeczeństwie pluralistycznym. Rozwój dziecka w rodzinie, w której rodzice są różnej narodowości czy też odmiennych wyznań, sprawia, że dziecko od najmłodszych lat obcuje z odmienną kulturą, systemem wyznawanych wartości, a często także z odmiennymi doświadczeniami i światopoglądem rodziców.

W pracy skoncentruję się na dwóch wątkach związanych z życiem w małżeństwie mieszanym, przez które rozumiem formalny związek dwojga osób odmiennej płci, różnej narodowości, wywodzących się z odmiennych kręgów kulturowych, religii lub wyznań religijnych. Małżonkowie mają zróżnicowane doświadczenia związane z miejscem pochodzenia, odebranych wychowaniem i przyjętym oraz preferowanym systemem wartości. Małżeństwo mieszane tworzy rodzinę (mieszaną), której jedną z funkcji jest wypracowanie wewnętrznie porozumienia pomiędzy współmałżonkami dotyczącego

zasad i zakresu przekazywanych potomstwu informacji, wartości i norm społeczno-kulturowych odnoszących się do pochodzenia/kraju/religii/wyznania tworzących ją małżonków. Rodzina mieszana stwarza potomstwu warunki pozwalające kształtować priorytety życiowe dziecka wynikające z odmiennych doświadczeń małżonków lub jednego z nich oraz konstruować własną tożsamość.

Liczba zawieranych małżeństw mieszanych statystycznie rośnie, jednak „wiedza o ich funkcjonowaniu jest ciągle bardzo ograniczona. Zakres badań podejmowanych w tym temacie jest wąski, a ograniczony dostęp do odpowiednich danych nie pozwala na głębszą analizę problemu” (Kowalska, 2013, s. 73). W pracy przeprowadzono analizę wybranych wątków związanych z życiem w związku i rodzinie mieszanej – pierwszy z nich dotyczy nabywania umiejętności językowych w rodzinach wielokulturowych, a drugi – odwołuje się do tradycji i celebrowania obrzędów i świąt w rodzinach mieszanych.

Podstawową zdolnością i umiejętnością człowieka jest zdolność do nawiązywania kontaktów i komunikowania się. Cechą rodzin mieszanych jest często wielojęzyczność (jeśli mówimy o małżonkach różnej narodowości, a nie religii czy wyznania), czyli używanie w celu porozumiewania się wewnątrzrodzinnego języków małżonków lub innego – neutralnego dla obojga małżonków, uniwersalnego języka (np. angielskiego). Ewa Sowa-Bethane zaznacza, że bilingwizm jest zjawiskiem pozytywnym, ponieważ zapewnia szersze pole do komunikacji i podejmowanych działań (np. zawodowych), jednak mogą wiązać się z nim również pewne trudności, w sytuacji, kiedy niewystarczająca znajomość języka małżonka może powodować trudności z odczytaniem przekazu, ale również intencji partnera, a w konsekwencji może rodzić nieporozumienia i sytuacje konfliktowe (Sowa-Behtane, 2018, s. 121).

W heterogenicznym środowisku wielokulturowym ważną kompetencją jest nawiązywanie kontaktów z innymi oraz umiejętność porozumiewania się z nimi. Znajomość języków (obcych, ale również lokalnej gwary) daje jednostce swobodę w poruszaniu się w społeczeństwie, umożliwia samodzielne poznawanie odmiennych kultur oraz otwiera nowe lub większe możliwości na rynku pracy. W rodzinach, w których rodzice posługują się odmiennymi kodami językowymi, dziecko ma nieco ułatwione zadanie, ponieważ codziennie obcuje z dwoma lub więcej językami, które w naturalny sposób stają się jego językiem.

Dwujęzyczność można charakteryzować, uwzględniając dwie perspektywy. Przykładem pierwszej będzie język pogranicza – Śląska Cieszyńskiego. Społeczność lokalna po obu stronach Olzy za sprawą dziejów regionu (hi-

storyczna zmiana granic) w wielu przypadkach jest dwujęzyczna, a czeski Cieszyn stanowi kolebkę polskości ulokowaną za Olzą. W odmiennej sytuacji są rodziny, które na skutek migracji znajdują się w środowisku zróżnicowanej kulturowo, gdzie posługują się innym niż rodzimym językiem. Jako przykład zaprezentuję społeczność polską w Austrii, odwołując się do badań własnych i opisanych w literaturze.

Badania społeczności pogranicza polsko-czeskiego pokazują, że dwujęzyczność jest konsekwencją uczestnictwa w życiu dwóch środowisk społeczno-kulturowych (polskiego i czeskiego). Zolziańska młodzież posługuje się językiem polskim, czeskim, a najczęściej gwarą. Wielość używanych języków jest również wynikiem funkcjonowania w różnych grupach i środowiskach lokalnych – rodzinnym, rówieśniczym, zawodowym i innych, w których młodzież oraz dorośli posługują się różnymi kodami językowymi. Młodzież w domu najczęściej poznaje i posługuje się językiem polskim i gwarą, natomiast w szkole oraz w kontaktach z rówieśnikami używa języka czeskiego. Stąd wniosek, że mimo znajomości języka polskiego coraz powszechniej używany jest w kontaktach formalnych i nieformalnych język większościowy – czeski. Przykład Zaolzia wpisuje się w omawianą problematykę, ponieważ na terenie transgranicznym w sposób naturalny zawierane są związki małżeńskie o charakterze mieszanym (różna narodowość partnerów, ale również odmienność partnerów wyrażona wyznaniem).

Inne doświadczenia dotyczą osoby posługujące się językiem polskim, które zamieszkują w środowisku z dominującym językiem obcym – posłużyć się przykładem Austrii. Katarzyna Kainacher przyznaje, że trudno w środowisku, w którym język polski nie jest dominujący, podtrzymywać polsłość dwujęzycznego dziecka. Osoby biorące udział w badaniach prowadzonych przez autorkę w polskiej szkole w Wiedniu podkreślają, że znajomość dwóch języków daje ich dzieciom dodatkowe możliwości, między innymi: szybsze przyswajanie języka obcego, płynną znajomość dwóch języków, większe szanse zawodowe i edukacyjne w przyszłości. Mają także świadomość wielu trudności i wyrzeczeń związanych z nauką dwóch języków (Kainacher, 2007, ss. 137–152; Hruzd, 2011, ss. 316–326).

Wyniki badań przeprowadzone przez Kainacher potwierdzają badania własne, prowadzone w tym samym środowisku polskiej szkoły w Wiedniu¹.

¹ Badania prowadzono w ciągu dekady w środowisku polskiej szkoły w Wiedniu, Pradze oraz Francji w trzech etapach przypadającej na lata: 2012–2014, 2016–2017 i 2021–2022. W badaniach wzięli udział nauczyciele, uczniowie oraz ich rodzice – łączna liczba respondentów wyniosła 664 osób. Na potrzeby niniejszego opracowania

W autorskich badaniach przeprowadzonych w tej placówce wzięło udział 153 uczniów, 3 nauczycieli oraz 32 rodziców. Przedmiotem badań była rodzina, a ściślej małżeństwo mieszane (zróżnicowane narodowościowo, kulturowo, wyznaniowo) funkcjonujące w środowisku wielokulturowym, które związane jest z polską szkołą za granicą. Celem badań było poznanie sytuacji małżeństw mieszanych funkcjonujących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania na obczyźnie (rodziców, uczniów i nauczycieli) oraz małżeństw mieszanych, a także określenie działalności szkoły z polskim językiem nauczania w (i dla) środowisku zróżnicowanym kulturowo na rzecz sprzyjania małżeństwom mieszanym i ich dzieciom – na przykładzie wybranych krajów (Austria, Czechy, Francja). Główne problemy badawcze zostały ujęte w następujących pytaniach:

- Jaka jest tożsamość, sytuacja i wizerunek małżeństw mieszanych w środowisku zróżnicowanym kulturowo z perspektywy społeczności szkoły z polskim językiem nauczania (rodziców, uczniów, nauczycieli)?
- Jaką działalność na rzecz małżeństw mieszanych i ich dzieci podejmują szkoły z polskim językiem nauczania na obczyźnie (na przykładzie wybranych krajów)?

Przeprowadzone badania miały charakter diagnostyczny. W badaniach własnych wykorzystano metody jakościowe: metodę badań podłużnych (panelowych), obserwację etnograficzną, wywiad częściowo kierowany oraz ilościowe: ankietę i analizę dokumentów.

Rodzice chętnie zapisują dzieci do polskich szkół, by podtrzymać kontakt z ojczystym językiem przynajmniej jednego z rodziców, a także z krewnymi, którzy mieszkają w Polsce. W związku z tym, że nauka w szkole ma charakter uzupełniający (oprócz szkoły polskiej uczniowie realizują obowiązek szkolny w szkole większościowej kraju pobytu – np. szkoła austriacka, szkoła międzynarodowa), połączenie wymagań obu placówek stanowi dla uczniów wyzwanie w zakresie łączenia obowiązków szkolnych, a dla rodziców jest to wysiłek organizacyjny i logistyczny (dowiezienie dzieci do peryferyjnie usytuowanej szkoły). Wypowiedzi rodziców wskazują na duże zaangażowanie, również emocjonalne:

przywołam wyłącznie wybrane dane pochodzące ze szkoły wiedeńskiej. Przytoczone badania pochodzą z rozprawy doktorskiej pt. „Małżeństwa mieszane w środowiskach zróżnicowanych kulturowo – spostrzegane z perspektywy społeczności szkoły z polskim językiem nauczania na obczyźnie”, przygotowanej pod opieką naukową prof. dr hab. Ewy Ogrodzkiej-Mazur. Data obrony: 16.11.2023.

Szkola polska jest potrzebna, jest to ważne dla mnie, żeby dzieci mogły nie tylko w domu mówić po polsku, żeby poznały literaturę, na której ja się wychowałam, żeby znały historię naszego pięknego kraju. Dzieci lubią chodzić do polskiej szkoły, chociaż czasami jest to dla nich męczące, mają dużo swoich szkolnych i pozaszkolnych obowiązków, polska szkoła jest dodatkowym wysiłkiem. Są dumni, kiedy potrafią zaskoczyć mnie wiedzą o Polsce. Ja też korzystam z tych spotkań, z rodzicami widujemy się na korytarzach (takie „spotkania korytarzowe” integrują nas – rodziców) [Respondentka z Wiednia – kobieta, Polka, wykształcenie wyższe, 41 lat].

Również nauczyciele podkreślają to, że rodzice są w szkole obecni i potrzebni. Spotkania rodziców w czasie nauki ich dzieci stają się ważną częścią życia szkoły, a prywatnie pozwalają im nawiązać i podtrzymać kontakt z językiem polskim oraz relacje z innymi Polakami, co z kolei przyczynia się do jakości funkcjonowania w nowym i zróżnicowanym środowisku (społeczne i środowiskowe „know-how”, wymiana informacji, doświadczeń, udzielanie wskazówek i porad dotyczących codzienności życia uwzględniającej wiedeńskie realia). W szkole polskiej kontakt z językiem polskim jest oczywisty – to naturalne przedłużenie polskości dla dzieci, mające szczególne znaczenie także dla ich rodziców:

Rodzice angażują się często, ale głównie w młodszych klasach i to matki, które nie pracują zawodowo. Często w czasie takich spotkań wśród rodziców rodzą się nowe znajomości, a nawet przyjaźnie [Respondentka – nauczycielka wiedeńskiej szkoły, kobieta, Polka, wykształcenie wyższe, 46 lat].

Uczniowie w młodszych klasach nie zawsze rozumieją intencje rodziców, którzy zapisują ich do polskiej – „dodatkowej” – szkoły, z czasem zaczynają doceniać, kiedy dostrzegają wartość znajomości dodatkowego języka i możliwości (np. edukacyjnych), które się przed nimi pojawiają. Należy zaznaczyć, że uczniowie w gronie rówieśników, w czasie przerw, często posługują się językiem niemieckim, który jest dla nich wszystkich językiem dnia codziennego.

Wyposażenie potomstwa w znajomości języka/języków jest jednym z ważniejszych zadań, ale i przywilejów rodziny, w tym przypadku małżeństw mieszanych i rodzin zakorzenionych w zróżnicowanej kulturowo przestrzeni społecznej. Rodziny mieszane dysponują w tym przypadku potencjałem, którego nie ma w rodzinie jednorodnej.

Drugim wątkiem podjętym w niniejszej pracy jest wymiar religii, wyznania i tradycji pielęgnowanej w domu, w którym rodzina nie jest homogeniczna.

Aniela Różańska zaznacza, że „dzieci z małżeństw mieszanych – niezależnie od tego, w którym Kościele są ochrzczone i religijnie prowadzone – w swoich domach uczestniczą w specyficznej tradycji i kulturze symbolicznej, w swej naturze mieszanej, często w obrządkach obu wyznań, mają pozytywne, choć odmienne wzorce osobowe dziadków. Dlatego – zdaniem rodziców – cechuje je otwartość wobec innych ludzi (nie tylko innych pod względem wyznania czy przekonań religijnych) i poszanowanie odmiennych poglądów, wyznawanych wartości czy stylów życia” (Różańska, 2000, s. 82). Należy tu podkreślić, że czym innym jest praktyka religijna, a czym innym wychowanie religijne prowadzone w domach i rodzinach. Dorastanie w rodzinie, w której każdy z partnerów jest innego wyznania, stanowi dla dziecka głównie środowisko obserwacji rodziców oraz kształtowania własnego światopoglądu.

Tradycje świąteczne, ich celebrowanie w środowisku rodzinnym w rodzinie wielokulturowej obarczona jest różnymi kompromisami, bo przecież nie zawsze da się świętować coś, co jest nam zupełnie obce i niezrozumiałe, nie zawsze uda się odtworzyć smaki potraw znanych z dzieciństwa, nie zawsze możliwe jest pełne zrozumienie tego, co dotychczas było obce. Wśród badanych respondentów będących w małżeństwach mieszanych tradycje kultywowane w domach są bardziej elastyczne, dostosowywane do potrzeb jej członków. Przykładem wypracowania własnych, rodzinnych tradycji (w tym przypadku – potraw świątecznych) jest poniższa wypowiedź:

To zależy. Dużo podróżujemy, mamy swoje ulubione smaki i czasami wykorzystujemy to w czasie naszych różnych spotkań – z przyjaciółmi czy z rodziną. Jeśli nam coś smakuje, to nie ma to znaczenia, z jakiego kraju jest to danie, po prostu gotujemy! [Respondentka z Wiednia – kobieta, Polka, wykształcenie wyższe, 41 lat]

Zasygnalizowane dwa wątki dotyczące funkcjonowania w rodzinie mieszanej stanowią wprowadzenie do szerszych analiz w kontekście życia rodzinnego i kształtującego się w rodzinie kapitału społecznego i kulturowego. Z pewnością zasoby, którymi dysponują członkowie rodzin mieszanych, są ich wielką wartością; pozostaje wątpliwość, czy rodzinom uda się te zasoby należycie wykorzystać, tak, by znalazły odzwierciedlenie w kompetencjach kulturowych jej członków.

Kapitalne małżeństwo(?) – zamiast zakończenia

Małżeństwa mieszane wiele mówią o społeczeństwie i charakterystyce kraju, w którym żyją. Sowa-Behtane (2018) podkreśla, że są one „rodzajem wskaźnika otwartości społeczeństwa na kontakty z innymi kulturami, krajami, pośrednio informując również o skali długotrwałej emigracji lub imigracji, prowadzącej do możliwości wystąpienia trwałej, intymnej więzi pomiędzy obywatelami dwóch państw” (Sowa-Behtane, 2018, s. 118) lub różnych wyznań.

Wykorzystanie teorii kapitału społecznego sprzyja wyjaśnianiu różnych zjawisk odnoszących się do wielu obszarów życia jednostkowego i zbiorowego. W rozważaniach podjęto próbę uogólnionego wyróżnienia elementów budujących kapitał wewnątrzrodzinny, przekładający się na kształtowanie relacji wewnątrzrodzinnych i oddziałujących na środowisko zewnętrzne. Uwagę poświęcono kwestiom języka i porozumiewania się wewnątrz- i pozarodzinnego oraz obcowania z religią, tradycją i zwyczajami w sytuacji możliwości codziennego doświadczania różnorodności przez członków małżeństw i rodzin wielokulturowych.

Przewrotny tytuł opracowania przywołujący „kapitalne małżeństwo” – można odczytywać w dwojaki sposób. Małżeństwo mieszane i rodzinę wielokulturową możemy rozumieć, jako połączenie znakomite, doskonałe, swoją dodatkową wartość odnajdujące w różnorodności swoich członków. W nawiązaniu do teorii kapitału społecznego i kulturowego możemy zakładać, że jest to grupa z trudnym do oszacowania potencjałem, w której członkowie wzajemnie uczą się, przekazują sobie te wartości, nawyki i istotne dla nich elementy życia społecznego i rodzinnego, które chcą utrwalac w następnym pokoleniu. Są to małżeństwa z takim rezerwuarem (kulturowym, językowym, obyczajowym, wyznaniowym), którego nie znajdziemy w rodzinach jednorodnych.

Bibliografia

- Ablażewicz-Górnicka, U. 2018. Rodzina a kapitał społeczny. Wybrane problemy teoretyczne i badawcze. *Opuscula Sociologica*. 2 (23), ss. 17–24.
- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. W: Richard, J.G. eds. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press, pp. 241–258.

- Coleman, J.S. 1998. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*. **95**, pp. 95–120.
- Czapiński, J. 2003. *Diagnoza społeczna 2003*, <http://www.diagnoza.com> (20.04.2024).
- Dudzikowa, M. i Czerepaniak-Walczak, M. red. 2008. *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie. Tom 4*. Gdańsk: GWP.
- Farr, J. 2004. Social Capital. A Conceptual History. *Political Theory*. **32** (1), pp. 6–33.
- Fukuyama, F. 2003. Kapitał społeczny. W: Harrison, L.E., Huntington, S.P. red. *Kultura ma znaczenie*. Kraków: Zysk i S-ka, ss. 169–187.
- Gajdzica, A. 2010. Kapitał społeczny – ku (prze)trwaniu mniejszości w środowiskach wielokulturowych. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. red. *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. Cieszyn-Warszawa-Toruń: Wyd. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 188–199.
- Giddens, A. 2004. *Socjologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hruzd, A. 2011. Rola komunikacji i języka w społecznościach zróżnicowanych kulturowo – próba analizy wybranych zagadnień. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Szczurek-Boruta, A. red. *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn-Warszawa-Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 316–326.
- Hruzd-Matuszczyk, A. 2012. Kapitał społeczny i kulturowy małżeństw mieszanych i ich rodzin. *Ruch Pedagogiczny*. **4**, ss. 51–58.
- Kainacher, K. 2007. *Dziecko w środowisku dwujęzycznym i jego komunikacja międzykulturowa*. Kraków: Wydawnictwo Collegium Columbinum.
- Kowalczyk, P. 2016. Rola kapitału społecznego w zarządzaniu zasobami miasta. *Organizacja i Zarządzanie: kwartalnik naukowy*. **4**, ss. 19–35.
- Kowalska, I. 2013. Małżeństwa i rozwody. W: Strzelecki, Z. red. *Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2012–2013*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych. [file:///C:/Users/ali_c/Downloads/raport_rrl_2012–2013.pdf](file:///C:/Users/ali_c/Downloads/raport_rrl_2012-2013.pdf) (12.04.2024).
- Kwak, A., Bienko, M., Szluz, B. 2024. Kapitał rodzicielski w ocenie młodziży studiującej w Ukrainie, Litwie i Polsce. *Roczniki Nauk Społecznych*. **2**, ss. 63–79.
- Mularska-Kucharek, M. 2013. Kapitał społeczny a jakość życia na przykładzie zbiorowości wielkomiejskiej. *Polityka Społeczna*. **1**, ss. 26–32.

- Nyczaj-Draż, M. 2009. Kapitał społeczny rodziny jako źródło wczesnych nierówności szkolnych. W: Marzec-Holka, K., Guza-Steinke, H. red. *Kapitał społeczny a nierówności. Kumulacja i redystrybucja*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UWKW, ss. 312–323.
- Ostrowska, A. 1997. Prozdrowotne style życia. W: Domański, H., Rychard, A. red. *Elementy nowego ładu*. Warszawa: IFiSPAN, ss. 209–222.
- Ostrowska, A. 1999. *Styl życia a zdrowie*. Warszawa: IFiS PAN.
- Putnam, R. 1995. *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Warszawa–Kraków: Fundacja im. Stefana Batorego – Znak.
- Romaniuk, P. 2010. Kapitał społeczny – podejścia definicyjne oraz ich miejsce w naukach społecznych. *Politeja: Pismo Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego*. 2 (14), ss. 459–482.
- Roter, A. 2009. Znaczenie kapitału kulturowego i społecznego dla pedagogiki społecznej. W: Marzec-Holka, K., Guza-Steinke, H. red. *Kapitał społeczny a nierówności. Kumulacja i redystrybucja*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UWKW, ss. 110–116.
- Różańska, A. 2000. Wychowanie w rodzinie mieszanej wyznaniowo – przykład wychowania międzykulturowego. W: Lewowicki, T., Suchodolska, J. red. *Rodzina – wychowanie – wielokulturowość*. Cieszyn: Wydawnictwo UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, ss. 72–82.
- Rymsza, A. 2007. Klasyczne koncepcje kapitału społecznego. W: Kaźmierczak, T., Rymsza, M. red. *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo ISP, ss. 23–40.
- Sierocińska, K. 2011. Kapitał społeczny. Definiowanie, pomiar i typy. *Studia Ekonomiczne*. 1, ss. 69–86.
- Sowa-Behtane, E. 2018. Stowarzyszenie Rodzin Wielokulturowych – organizacja pozarządowa reprezentująca interesy osób odmiennych kulturowo. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*. 1 (13), ss. 117–125.
- Sowa-Behtane, E. 2021. *Znaczenie różnic kulturowych w kobiecym obrazie funkcjonowania małżeństw i rodzin wielokulturowych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Sztompka, P. 2002. *Socjologia. Analiza Społeczeństwa*. Kraków: „Znak”.
- Trutkowski, C. i Mandes, S. 2005. *Kapitał społeczny w małych miastach*. Warszawa: SCHOLAR.
- Wojnowski, K. 2009. Kompetencje jako kapitał społeczny. W: Marzec-Holka, K., Guza-Steinke, H. red. *Kapitał społeczny a nierówności. Kumulacja i redystrybucja*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UWKW, ss. 55–62.

**“A capital marriage” – about the potential of mixed marriages
in the context of the theory of social and cultural capital**

Abstract: The leading subject matter of this study is the theory of social and cultural capital in the context of the functioning of mixed marriages and multicultural families that they constitute. Two parts are distinguished in my study. In the first one, the theoretical foundations are described of the introduced concepts of capital – the theories of P. Bourdieu, J. S. Coleman, R. Putnam and F. Fukuyama are referred to. In the second part, selected threads are discussed of the research into mixed marriages in relation to the theory of social and cultural capital. The study is aimed at indicating the importance of social and cultural capital rooted in the realities of family life on the example of mixed marriages and their families.

The application of the theory of social capital helps to explain the phenomena occurring in social life. The presented study is an attempt to distinguish the elements that build intra-family capital, which translates into shaping intra-family relationships and influencing the external environment. Due attention was also paid to the issues of language and communication within and outside the family, as well as contacts with religion, tradition and customs in the situation of daily experience of diversity by members of multicultural marriages and families.

Keywords: social capital, cultural capital, family, mixed marriages, language

Translated by Agata Cienciąła



Mieszkam tutaj i żyję, ale w szkole mnie o tym nie uczyli. O problemach edukacji lokalnej i regionalnej w województwie podkarpackim

Streszczenie: W artykule podejmuję problem niewłaściwego funkcjonowania edukacji lokalnej i regionalnej w województwie podkarpackim. Kwestia ta pojawia się w wywiadach przeprowadzonych z muzealnikami, animatorami kultury oraz mieszkańcami niektórych gmin w trakcie trzech projektów badawczych z lat 2015–2022. Punktem wyjścia do dyskusji jest założenie, że lokalne dziedzictwo kulturowe stanowi wartościowy zasób, który odpowiednio wykorzystany może sprzyjać rozwojowi lokalnemu, zaś pomijanie go w praktykach edukacyjnych osłabia potencjał wspólnot lokalnych. Na podstawie analizy przeprowadzonych wywiadów pogłębionych i grup fokusowych wyodrębniam czynniki stojące u podstaw słabości edukacji lokalnej i regionalnej w województwie: historyczne (skomplikowana przeszłość) oraz współczesne, do których można zaliczyć zaniedbania systemu edukacji, permanentne niedofinansowanie instytucji kultury, ale również trudności związane z przekazem międzypokoleniowym i negatywne trendy demograficzne. Edukację lokalną i regionalną przedstawiam jako element potencjalnie wzmacniający integrację społeczności lokalnych oraz rozwój gospodarczy – wiedza o przeszłości usprawnia przetwarzanie dziedzictwa w zasoby wykorzystywane na arenie marketingu terytorialnego. Podejmuję również próbę wykazania, że sfragmentaryzowana przeszłość województwa, które w wyniku decyzji administracyjnej połączyło historycznie różne obszary i tradycje, może stanowić potencjał, który poprzez sprzężenie edukacji regionalnej i wielokulturowej może być walorem wykorzystywanym w procesach zrównoważonego rozwoju.

Słowa kluczowe: województwo podkarpackie, edukacja międzykulturowa, dziedzictwo kulturowe, rozwój lokalny, tożsamość lokalna, edukacja lokalna, edukacja regionalna

Wprowadzenie

Tytuł artykułu stanowi część wypowiedzi młodego, dwudziestodwuletniego mężczyzny¹ mieszkającego na północy województwa podkarpackiego. Rozmówca przyznaje się w niej do braku wiedzy o tym, że w okresie zaborów przebiegała tutaj granica między Galicją i Królestwem Polskim. W tym jednym zdaniu zamyka się główna teza niniejszego tekstu – edukacja lokalna i edukacja regionalna na terenie województwa podkarpackiego doświadczają znacznych trudności. Omówiono w nim również przyczyny tego faktu.

Celem podjętych rozważań jest dostarczenie uzasadnień do pilnego włączenia edukacji lokalnej i regionalnej w zakres szeroko rozumianych praktyk edukacyjnych, ze względu na ich znaczenie dla procesów integracji i rozwoju gospodarczego poszczególnych części obszarów województwa podkarpackiego. Punktem wyjścia jest dziedzictwo kulturowe analizowanego terytorium oraz różne formy jego współczesnego wykorzystania. Dziedzictwo, za Jerzym Chłopeckim (1989, s. 242), definiuję jako całość spuścizny po poprzednich pokoleniach – tę znaną i tę nieznaną współczesnym członkom wspólnoty, zaś jej współczesne interpretowanie – zarówno zachowujące ciągłość, jak i ponownie odkrywane po okresie zapomnienia, nazywam tradycją (Chłopecki, s. 245).

Problem edukacji lokalnej i regionalnej staje się coraz bardziej istotny. Nauczanie o przeszłości regionu, jego tradycjach i walorach kulturowych ma znaczenie w kontekście procesu nazywanego przez niektórych renesansem lokalności. Wbrew obawom niektórych teoretyków procesów globalizacji (np. Ritzer, 1999) kultury lokalne w wielu wypadkach nie znikły ani nie uległy homogenizacji, ale wręcz wykorzystują nowoczesne narzędzia do wzmacniania swojego potencjału. Mowa tutaj o procesie glocalizacji – globalizacji „szytej na miarę”, dostosowanej do lokalnych warunków (Robertson, 1992). W tym spojrzeniu na lokalność coraz większą rolę odgrywają strategie zaczerpnięte ze sfery rynkowej (Kurczewska, 2015). W rozgrywce na arenie marketingu terytorialnego stają samorządy lokalne, które próbują przekonać turystów i inwestorów o swojej wyjątkowości (Porczyński, 2017). Niemniej ważnym zadaniem dla lokalnych władz jest budowanie spójności i integrowanie mieszkańców wokół wspólnych wartości. Do sfery tych symboli można zaliczyć między innymi dziedzictwo kulturowe (Wojakowski, 2018). W procesach tych więc

¹ [3, gm. Radomyśl n. Sanem, M-22] – kody wywiadów opisuję w rozdziale *Metodologia*.

samorządy muszą umiejętnie balansować między autoteliczną sferą rodzimej tradycji a problemem jej utowarowienia (Murzyn-Kupisz, 2012). Dziedzictwo bowiem można „sprzedawać”, problem natomiast stanowi takie podejście do tej kwestii, które zapewni jednocześnie jego ochronę i zachowanie autentyczności (Eversole, 2006). Właściwie prowadzona edukacja regionalna może wzmocnić potencjał jednostek samorządu terytorialnego. Pogłębia wiedza o spuściźnie po minionych pokoleniach stanowi funkcję procesów zarządzania dziedzictwem. Mieszkańcy, samorządowcy i przedsiębiorcy, dysponując wiedzą na temat przeszłości, mogą ją przekształcić w konkretne zasoby, a te z kolei wykorzystać w procesach integracji społecznej oraz rozwoju gospodarczego.

Edukacja lokalna i regionalna

Pojęcia „edukacja lokalna” i „edukacja regionalna” mają w Polsce długą tradycję, której początki łączą się przede wszystkim z działalnością Aleksandra Patkowskiego (Żołądź-Strzelczyk i Jamrożek, 2006). Rozważania nad tą problematyką zintensyfikowały się zwłaszcza w latach 90. XX wieku i doprowadziły do powstania odmiennych koncepcji, często pozostających w sprzeczności ze sobą (Petrykowski, 2003). Jerzy Nikitorowicz (2009, s. 502) stosuje omawiane pojęcia jako bezpośrednio ze sobą powiązane. Jego rozważania dotyczące relacji edukacji lokalnej, regionalnej z edukacją narodową, państwową, lub globalną opierają się na założeniu otwarcia wspólnot mikro- i mezospołecznych na procesy ponadlokalne (Nikitorowicz, 2009, s. 216). Edukacja lokalna i regionalna odbywają się zatem w warunkach globalizacji. Ta druga koresponduje z regionalizmem, ideologią, w której centrum znajduje się kultura danego regionu, uznawana za przedmiot szczególnej ochrony, propagowania i kultywowania. Opierając się na tym, Nikitorowicz definiuje edukację regionalną jako działania mające na celu „wyposażać w wiedzę, zapoznawać, uwrażliwiać, wspierać, wzmacniać i chronić świat wartości rdzennych, wdrażać do kultywowania, podejmowania celowych działań na rzecz kształtowania więzi z „ojczyzną prywatną”, ze światem pierwotnego zakorzenienia” (Nikitorowicz, 2009, s. 218), i dalej „edukacja regionalna rozpoczyna proces dialogu edukacyjnego, wzmacniając siły jednostki poprzez poznanie i zrozumienie siebie oraz swojej najbliższej kultury, w efekcie pozwala dostrzegać odmienności oraz poszukiwać sposobów wzajemnego zrozumienia, porozumienia i współpracy” (Nikitorowicz, 2009, s. 219).

Piotr Petrykowski (2003), analizując różne sposoby rozumienia edukacji regionalnej, ich niedostatki i występujące między nimi sprzeczności, wynika-

jące z różnych celów oraz potrzeb teoretyków i praktyków, proponuje własną systematyzację opartą na koncepcjach socjologicznych Stanisława Ossowskiego (1967) i antropologicznych Edwarda T. Halla (2005). Istotne znaczenie mają tutaj komponenty przestrzeni, ale też zbiorowości, z którymi jednostka wchodzi w interakcje. Proces edukacji wiąże się najpierw z poznawaniem i oswojeniem ojczyzny prywatnej, a następnie ideologicznej. Struktura edukacji obejmuje początkowo treści edukacji lokalnej, kolejno międzykulturowej, a następnie wielokulturowej (Petrykowski, 2003, s. 269).

Trudno jednoznacznie określić, gdzie przebiega granica między lokalnością a regionem. Proksemika Halla czy typologia ojczyzn Ossowskiego pozwalają ją do pewnego stopnia skonceptualizować. „Lokalne”, oznacza bardziej intymne, bardziej bezpośrednio dostępne, bliższe w porównaniu z „regionalnym”. Jednocześnie „regionalne” jest bliższe od „narodowego” lub „europejskiego”. Mniejszego wysiłku wymaga podróż z Przeworska do Rzeszowa niż np. do Paryża. Więcej elementów wspólnych znajdują mieszkańcy tych dwóch podkarpackich miejscowości poprzez np. odkrywanie dziedzictwa Galicji lub rodu Lubomirskich, do których należały przywołane miasta, porównując to z potencjalnymi wyobrażeniami mogącymi integrować mieszkańców Podkarpacia z paryżanami.

Przyswajając treści regionalne, państwowo-narodowe lub globalne, jednostka ma do czynienia z coraz mniejszym udziałem elementów doświadczalnych zmysłowo, a z coraz większym elementów symbolicznych. Jest to przejście od ojczyzny prywatnej do ideologicznej, odbywające się poprzez określone stadia. Lokalność jest bliska Tönniesowskiemu *Gemeinschaft* (Tönnies, 2001), stanowi przestrzenny komponent regionu, bierze udział także w reprodukowaniu elementów kultury regionalnej, zachowując jednocześnie pewną od niej odrębność. Lokalność rozumiana jako ideologia (Kurczewska, 2003, 2004) funkcjonuje w dialogu z ideologią państwowo-narodową. Może jej się opierać albo podporządkować. *Last but not least* koresponduje także z różnymi przejawami tożsamości zbiorowej.

Dostosowując do rozpatrywanych kontekstów koncepcję tożsamości narodowej Antoniny Kłoskowskiej (2012, s. 112), można mówić o jej dwóch komponentach: identyfikacji, a więc utożsamieniu się, poczuciu uczestniczenia w pewnej zbiorowości oraz walencji – przyswojeniu kultury. W rozpatrywanym kontekście naród zastępują lokalnością i regionem. To kulturalistyczne podejście ma szczególną wartość aplikacyjną, ponieważ nie tylko tradycje, ale także terytorium i miejsca można w nim traktować jako wartości stanowiące punkt odniesienia dla osoby wyrażającej swoje przywiązanie do miej-

sowości lub regionu. To oczywiście koresponduje z perspektywą Ossowskiego (1967) – ojczyzna to konglomerat grup, miejsc, wydarzeń, wspomnień itd. Dysponując taką wiedzą, można przełożyć ją na pytania w scenariuszu wywiadu lub kwestionariuszu ankiety. Mogą one dotyczyć identyfikacji z rodziną, miejscowością, gminą, powiatem, województwem, Polską itd. Jest to jednak tylko jeden ze sposobów badania lokalności i utożsamiania się z nią. Istotne jest bowiem również uwzględnienie walencji, przyswojenia treści kultury lokalnej lub regionalnej. Wyraża się ona w pytaniach dotyczących wiedzy o miejscach, budynkach, postaciach, wydarzeniach i tradycjach uznanych przez ideologów (lokalnych i regionalnych) za istotne.

Koncepcja Petrykowskiego podkreśla podmiotowość jednostki, wskazując tym samym na dyskursywną formę wszelkich interakcji społecznych (por. Blumer, 2007) i zawężając, edukacji jako takiej (por. Hein, 1998; Milerki i Śliwerski, 2000, s. 54). Ostatecznie celem edukacji lokalnej i regionalnej jest rozbudzanie w jednostkach potrzeb poznawczych i emocjonalnych poszukiwania i określania miejsc intymnych i ideologicznych, tworząc tym samym podstawy do nabywania zdolności do zakorzeniania się w takim stopniu i w taki sposób, by czas nie był głównym czynnikiem gwarantującym owo swoiste „osadzenie”, wrośnięcie (Petrykowski 2003, s. 269). To zakorzenienie, afirmacja lokalności, dowartościowanie „tu”, zapewnia silną pozycję w dyskursie z aktorami pozalokalnymi i globalnymi (Kunce, 2016, s. 63). Jest to zasób, który można wykorzystać w procesach rozwoju lokalnego i regionalnego.

Metodologia

W artykule wykorzystuję materiał badawczy zgromadzony w toku trzech projektów badawczych realizowanych w różnych lokacjach województwa podkarpackiego. W żadnym z badań edukacja lokalna i regionalna nie była głównym tematem eksploracji, ale pytania o wiedzę mieszkańców dotyczącą przeszłości i tradycji oraz działalność instytucji w zakresie przekazywania tych treści były konieczne do odpowiedzi na główne pytania badawcze. W każdym z tych projektów zwracałem uwagę na znajomość lokalnego dziedzictwa, identyfikację z nim oraz jego transmisję.

Pierwszy projekt, „Muzea Podkarpackie 2004–2014. Globalizacja i europeizacja a przeobrażenia lokalnych instytucji kultury” (SZPON 05787/15), zrealizowano w latach 2015–2016. Dostarczył on 34 wywiadów pogłębionych z muzealnikami oraz 18 z przedstawicielami samorządów i 14 z pracowni-

kami innych instytucji kultury. Szczególne znaczenie miały tutaj pytania dotyczące edukacji muzealnej oraz jej interakcje z edukacją szkolną. W tekście odnoszę się do wywiadów z muzealnikami i animatorami kultury.

Drugie z badań zrealizowano w 2021 r. dla Wojewódzkiego Domu Kultury w Rzeszowie w celu przygotowania „Strategii wsparcia i promocji kultury lasowiackiej 2022–2027”. Obejmowało ono komponent ilościowy i jakościowy. W artykule korzystam z materiału zgromadzonego w ramach sześciu grup fokusowych, w których brali udział animatorzy lokalnego życia kulturalnego. W każdym fokusie wzięło udział od 5 do 13 osób (w sumie 46). Zespół badaczy zgromadził materiał związany z interpretowaniem dziedzictwa grupy etnograficznej Lasowiaków. Istotne znaczenie miały tutaj kwestie wiedzy o kulturze tej grupy, rozumienie autentyczności dziedzictwa i granic interpretacji.

Trzeci projekt to grant NCN „Miniatura”: „Czy istnieje pogranicze fantomowe? Badanie wstępne społeczności lokalnych dawnego pogranicza Galicji i Królestwa Polskiego” (2020/04/X/HS3/00003), w trakcie którego przeprowadziłem 42 wywiady pogłębione oraz 9 spacerów badawczych w gminach Zaklików i Radomyśl nad Sanem. Istotnym aspektem tego badania było określenie znajomości przeszłości tego obszaru.

Dla potrzeb artykułu dokonałem wtórnej analizy zgromadzonego materiału, koncentrując się na wątkach związanych z edukacją lokalną i regionalną. W swoim postępowaniu opieram się na metodologii teorii ugruntowanej (Konecki 2000; Charmaz 2009). Zgromadzone dane poddałem kodowaniu. Na podstawie wygenerowanych kodów utworzyłem kategorie. W celu osiągnięcia nasycenia na etapie badań dokonywałem próbkowania teoretycznego, różnicując próby ze względu na zmienne wieku, lokalizacji, miejsca i stanowiska pracy itd.

Dla wygody czytelnika kodom transkrypcji nadałem nowe symbole, zastępując te, które wykorzystano do oznaczenia wywiadów w ramach odrębnych badań. Pierwszy znak oznacza numer badania:

1. Muzea Podkarpackie 2004–2014.
2. Badanie do Programu wsparcia i promocji kultury lasowiackiej.
3. Czy istnieje pogranicze fantomowe?

Kolejne określenie odnosi się do identyfikatora rozmówcy (np. animator kultury, pracownik merytoryczny muzeum, mieszkaniec gminy Radomyśl n. Sanem).

Ostatni identyfikator pełni funkcję pomocniczą, może to być płeć (K, M) i wiek. W przypadku drugiego projektu nie gromadzono danych dotyczących wieku uczestników fokusów. Zamiast tego podaję numer fokusa. Identyfika-

tor może przyjąć następującą formę: [1, Edukatorka muzealna, K-27], co będzie oznaczać wywiad przeprowadzony w pierwszym projekcie, w czwartym muzeum, z dwudziestosiedmioletnią edukatorką muzealną. Tam gdzie cytuję wymianę zdań, identyfikatory rozmówców zamieszczam w tekście.

Wielokulturowa przeszłość województwa jako wyzwanie

Używanie pojęć „województwo” i „region” jako synonimów w przypadku województwa podkarpackiego budzi pewne wątpliwości. Jak stwierdza Jerzy Bartkowski (2003, s. 23), socjologowie są skłonni koncentrować się na regionach naturalnych, o charakterze kulturowym, o własnej specyfice społecznej, wyrobionej tożsamości, mających silne poczucie własnej odrębności. Jak wykażę poniżej, podejście to nie przystaje do województwa podkarpackiego jako całości. W typologii Ryszarda Domańskiego (1996, s. 59) bliżej mu do regionu jako narzędzia działania – w końcu wyodrębnienie województwa jako jednostki samorządu terytorialnego ma cel utylitarny. Podkarpacie jako tak wyodrębniony region stanowi zlepek zróżnicowanych geograficznie, historycznie i kulturowo obszarów. Fakt tej złożoności nie jest wprawdzie niczym nadzwyczajnym na tle Europy Środkowo-Wschodniej, której skomplikowana historia i częste przesuwanie granic wytwarza coś w stylu palimpsestu granic i pamięci, niemniej jednak przyjrzenie się analizowanemu obszarowi pozwala stwierdzić, że na względnie niewielkim obszarze następuje znaczne zagęszczenie tego typu elementów.

Do połowy XIV wieku wschodnia część terytorium należała do księstwa halicko-wołyńskiego. Rzeka San wyznaczała granicę etniczną (Jańczyk, 2005), która w perspektywie długiego trwania odznaczała się do XX wieku poprzez znaczny odsetek mniejszości ukraińskiej zamieszkującej ten obszar (Drugi Powszechny Spis Ludności, 1938, ss. 42–45). Do okresu zaborów nakładały się na to podziały administracyjne. Terytorium współczesnej jednostki administracyjnej było podzielone między cztery województwa: krakowskie, sandomierskie, bełskie i ruskie. Wprawdzie po trzecim zaborze całość znalazła się w obrębie Królestwa Galicji i Lodomerii, ale zrewidowane w 1809 r. granice włączyły ziemie części dzisiejszych gmin do Księstwa Warszawskiego. Od 1918 r. obszar przechodził jeszcze kilkakrotnie zmiany administracyjne, przy czym dla analizy najistotniejsze mogą się okazać te z 1975 i 1999 r. Wprowadzenie w 1975 r. 49 województw doprowadziło do połączenia terenów znajdujących się poprzednio w dwóch zaborach. Dotyczy to przede wszystkim województwa tarnobrzesckiego. W wyniku reformy 1999 r. obszar

dzisiejszej gminy Zaklików, identyfikującej się z Lubelszczyzną, stał się częścią województwa podkarpackiego.

Z perspektywy etnograficznej terytorium jednostki terytorialnej było zamieszkałe na północy i zachodzie przez grupy polskie: Lasowiaków, Rzeszowiaków, Pogórczan, na południu zaś przez rusińskie: Łemków i Bojków (Bystroń, 1947). Wskazuje się także na grupy mieszane, np. Dolinian. Historycznie również znaczną część mieszkańców stanowili Żydzi (Drugi Powszechny Spis Ludności, 1938), a będąc jeszcze bardziej wnikliwym, należałoby uwzględnić mniejszości niemieckie osadzone w toku programowych akcji osadniczych lub np. Szwedów i Mołdawian osadzanych przymusowo jako jeńców wojennych (Kotula, 1962, ss. 19–20). Zważywszy na znaczne różnice nawet między grupami polskimi trudno jest budować jednolitą tożsamość regionalną lub jednolitą strategię rozwoju kultury, która będzie odnosić się do owego zróżnicowania i nie upraszczać go. Plany takie powinny zatem uwzględniać tę wielość.

Deprecjonowanie dziedzictwa lokalnego i problem transmisji międzypokoleniowej

Gregory Ashworth (2015) pisze, że regiony są wyposażone w potencjał kulturowy w nierównomiernym stopniu. Odpowiednie zabiegi marketingowe mogą przekonać turystów, że społeczności lokalne dysponują dziedzictwem unikatowym, wyjątkowym, wartym doświadczenia. Nie ma jednak gwarancji, że takie zabiegi odniosą sukces. Wprawdzie badacze stwierdzają, że należy unikać wartościowania dziedzictwa i że całość spuścizny po poprzednich pokoleniach jest cenna, jednak praktyka życia społecznego wskazuje, że niektóre dobra kultury uznaje się za ważniejsze od innych i za bardziej warte ochrony (Tomaszewski, 2012). Ashworth (2015, s. 68) wprowadza nazwę „kłopotliwe dziedzictwo” w odniesieniu do tych zabytków, co do których zajęcie jednoznacznego moralnie stanowiska wymaga znacznego wysiłku. Nie chodzi tutaj wyłącznie o dziedzictwo totalitaryzmów. W sytuacji niedoboru środków finansowych podejmuje się nieraz trudne decyzje dotyczące tego, który obiekt jest bardziej wart zachowania w danym momencie. Proces ten może prowadzić do sporów na temat tego, która spośród zaangażowanych grup ma większe prawo nadawania wartości. Jedno z kontradiktorycznych stanowisk może wiązać się z pytaniem, czy obiekty uznawane za dziedzictwo lokalne mają większe znaczenie niż dziedzictwo narodowe. Przy przyjęciu tezy, że to państwo narodowe ma większą siłę oddziaływania w procesie war-

tościowania dóbr kultury, to obiekty uznawane za dziedzictwo narodowe są tymi ważniejszymi. **Z tej perspektywy województwo podkarpackie traci, ponieważ brakuje na jego terenie obiektów i miejsc, które są powiązane z „wielką” historią.** Nie ma tutaj miejsc-symboli tak istotnych jak Wawel, Zamek Królewski w Warszawie czy Grunwald. Z tego też powodu nie jest to typowy kierunek turystyki kulturowej. W raportach GUS województwo podkarpackie wypada przeciętnie na tle Małopolski lub Pomorza (Turystyka w 2019 r., 2020; Turystyka w 2021 r., 2022). To Bieszczady przede wszystkim przyciągają osoby z zewnątrz, ale raczej ze względu na swoje walory przyrodnicze (Turystyka w 2015 r., 2016, s. 150), również walory kulturowe województwa na tle Małopolski lub Mazowsza wypadają przeciętnie (Turystyka w 2015 r., 2016, s. 147). W kontekście edukacji skoncentrowanej na przekazywanie wartości państwowo-narodowych nic więc dziwnego, że mieszkańcy województwa nie dostrzegają w swoim otoczeniu tradycji o szczególnych wartościach (tabela 1).

Tabela 1. Badanie Cultural Heritage. Pytanie QB1 uzupełnione o dane dot. woj. podkarpackiego

Czy w pobliżu miejsca twojego zamieszkiwania znajdują się zabytki, dzieła sztuki, miejsca historyczne, tradycyjne wydarzenia lub festiwale, które są związane z europejską kulturą i historią?	EU28	Polska	Podkarpackie
Tak, zabytki lub miejsca historyczne (pałace, zamki, kościoły, stanowiska archeologiczne, ogrody itp.)	39,3%	53,8%	21,5%
Tak, dzieła sztuki, na przykład w muzeach lub galeriach	20,2%	27,4%	3,1%
Tak, tradycyjne wydarzenia lub festiwale	25,6%	29,6%	18,5%
Nie, żadne z powyższych	12,5%	26,8%	38,5%
Trudno powiedzieć	2,5%	4,5%	18,5%
N	27 881	1 009	65

Źródło: European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Cultural heritage, Publications Office, 2017, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/576064> (15.01.2024).

Na tle mieszkańców Unii Europejskiej Polacy częściej dostrzegają walory kulturowe swojego otoczenia – ponad połowa wskazuje na zamieszkanie w pobliżu zabytków lub miejsc historycznych, co czwarty wykazuje wiedzę na temat dzieł sztuki zlokalizowanych w muzeach lub galeriach, a trzech na dziesięciu wie o tradycyjnych wydarzeniach lub festiwalach odbywających się w pobliżu miejsca zamieszkania. Jeśli chodzi o mieszkańców wojewódz-

stwa podkarpackiego, przeważają informacje o braku takiej wiedzy. Wprawdzie wskazywane badanie dla Eurobarometru ze względu na niewielki udział mieszkańców w próbie nie może być uznane za miarodajne (umieszczenie lokalnego dziedzictwa w kontekście europejskim także mogło wpłynąć na odpowiedzi), ale materiał z innych projektów potwierdza powyższe wypowiedzi. Można zauważyć zainteresowanie samorządów oraz aktorów instytucjonalnych lokalnym dziedzictwem kulturowym i wykorzystywaniem go w procesach konstruowania marek lokalnych, ale nie wszyscy mieszkańcy podzielają ten entuzjazm:

[K]upiłam swojej córce właśnie tego ptaka klepaka i kupiłam też kuzynowi. Dziecku kuzyna. I daje te ptaki mojej i temu chłopcu i nagle słyszę „takie coś?! No chybaś zwariowała, takie byle co?” Ja mówię: „to jest nasze”. Moja się cieszyła, bo ja wychowuję w takiej troszeczkę, ze to Lasowiaczy, opowiadam dużo, ona się cieszyła, bo to klepało, bo to jechało, a tam właśnie zaraz. I zabrali dziecku, „nie będzie się takim badziewiem bawiło” ale mówię to jest lasowiackie, to jest nasze, to jest nasza zabawka i się okazało, że tam babka czy tam dziadek z Chałupek tutaj Leżajskich pochodzi i on i mówi „ja z bidy wyrosłem, mój wnuk nie będzie tego” i wywalił. Bo to wiecie z czym się kojarzy ten klepak? Z bidą [1, FGI2, Instruktorka w ośrodku kultury, K].

Niektórzy starsi mieszkańcy wypierają zatem swoje dziedzictwo. Uważają je za gorsze od produktów produkowanych masowo. W badaniach przeprowadzonych na terenie gminy Zaklików pojawiały się jednak informacje o braku zainteresowania przeszłością także ze strony młodszych mieszkańców, którzy nie zwracają uwagi na lokalne upamiętnienia, o ile nie są powiązane z „wielką” historią, ale nawet w takich przypadkach **pojawiają się problemy z wiedzą:**

No to granica austriacko-pruska była właśnie tam za Lipą. Jeśli się nie pomyliłem to niemiecka właśnie... To była z późniejszym, z drugiego.. z pierwszego rozbioru, bo Austria nie brała udziału w drugim rozbiorze, a ta niemiecka przy kościele była chyba z trzeciego rozbioru. Ta granica tutaj właśnie gdzieś przy Zaklikowie przebiegała [3, gm. Zaklików, M-14].

Wypowiedź dotyczy rekonstrukcji przejścia granicznego między Galicją a Królestwem Kongresowym, znajdującego się między Lipą a Dąbrową Rzeczycką, zaś wspomniana granica „przy kościele” to austriacki słup graniczny przeniesiony w 1918 r. z pierwotnej lokacji w miejscowości Łążek

(lub Brzoza, w zależności od źródła) na pamiątkę zniesienia zaborów. Jest to wypowiedź nastolatka, jednak braki w wiedzy dotyczą także dorosłych. Wprawdzie przedstawiciele starszych pokoleń częściej wykazują wiedzę dotyczącą dawnej granicy, ale nadal bywa ona fragmentaryczna lub niezgodna z faktami:

A no okres rozbiorów i to chyba trwa do dzisiaj, bo my byliśmy pod zaborem austriackim, Lipa była pod rosyjskim. I to też takie później zostało jeszcze stamtąd, z tamtych czasów taki ten podział [3, gm. Zaklików, M-65].

Tutaj z kolei rozmówca doszukuje się źródeł stereotypowej niechęci między mieszkańcami Zaklikowa i Lipy w zaszłościach historycznych. Problem polega na tym, że zarówno Lipa, jak i Zaklików znajdowały się w Królestwie Polskim.

W wywiadach pojawia się również wątek **braku zainteresowania opowieściami przedstawicieli starszych pokoleń**. Jedna z moich rozmówczyń, opisując swoje przeżycia z okresu II wojny światowej, z rozżaleniem wspomina niechęć swojej rodziny do słuchania jej opowieści:

R1: *Opowiadałam to synowi, ale oni to nawet nie chcą słuchać, babka to jest głupia.*

B: *Znaczą wnuki nie chcą słuchać?*

R1: *Te jego dzieci to nie chcą słuchać [3, gm. Zaklików, K-80].*

Z perspektywy utrwalania transmisji międzypokoleniowej jest to problem, ponieważ zainteresowanie przeszłością wyniesione z kontaktów rodzinnych przekłada się na zainteresowanie historią w ogóle (Malicki i Piróg, 2016).

Na przekaz międzygeneracyjny negatywny wpływ mają także **procesy demograficzne**. Województwo podkarpackie jeszcze do 2019 r. utrzymywało dodatni przyrost naturalny (Cierpień-Wolan, 2020), jednak ostatnie dwa lata potwierdzają ogólny trend (Rocznik Statystyczny Województwa Podkarpackiego, 2021, s. 36). Procesy migracyjne wzmocniają niekorzystne tendencje. Już na poziomie województwa można zauważyć, że dodatnie saldo migracji występuje jedynie w Rzeszowie, powiecie rzeszowskim i łańcuckim (Rocznik Statystyczny Województwa Podkarpackiego, 2021, s. 44). W skali Polski Podkarpacie zalicza się do tej większości województw, z których więcej osób wyjeżdża na pobyt stały, niż przyjeżdża. W niewielkim stopniu może to rekompensować dodatnie saldo migracji wskazujące na powrót migrantów ekonomicznych lub osiedlanie się obcokrajowców. Z perspektywy reprodukcji kultury lokalnej zjawiska te można jednoznacznie określić jako niekorzystne.

Brak odpowiedniej edukacji lokalnej utrudnia też zakorzenienie przybyszów i powoduje ich obojętność wobec lokalnego dziedzictwa mimo wielu lat zamieszkania (Piechaczek-Ogierman, 2022).

Problemy instytucjonalne

Wywiady z muzealnikami i uczniami pokazują, że **przekaz dotyczący dziedzictwa regionu jest zubożony lub pomijany w programach szkolnych**. Badania dotyczące pamięci społecznej na terenie województwa podkarpackiego przeprowadzone wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych wskazują na ignorowanie przez nauczycieli historii „małych ojczyzn” oraz historii rodzinnych (Malicki i Piróg, 2016). Wywiady przeprowadzane przeze mnie z muzealnikami i animatorami kultury od 2014 r. konsekwentnie podtrzymują powyższą tezę i jednocześnie wskazują kilka przyczyn takiego stanu rzeczy. Można do nich zaliczyć: przeładowanie podstawy programowej, uwikłanie nauczycieli w system awansu i ewaluacji oraz peryferyalizację.

Muzealnicy podkreślają konieczność odwiedzania swoich instytucji przez mieszkańców województwa, ponieważ daje to możliwość uzupełnienia wiedzy historycznej o komponent lokalny:

Bardzo istotne jest takie muzeum jak nasze, dlatego, dlatego że po prostu programy nauczania w szkole, w przedmiocie historia, wiedza o społeczeństwie, praktycznie tą historię naszą, regionalną Podkarpacia pomijają zupełnie i tu jest ten obszar, gdzie przychodzą historycy, oni się uczą o wielu rzeczach od nas dowiadują, że tu takie wydarzenia miały miejsce w I i II wojnie światowej [1, Właściciel muzeum, M-49].

Edukacja lokalna lub regionalna może być realizowana w muzeach lub innych instytucjach kultury. Coraz częściej dysponują one odpowiednim zapleczem edukacyjnym oraz odpowiednio przeszkoloną kadrą ekspertów w zakresie historii i etnografii. Nawet jeśli nauczyciele i uczniowie wykazują zainteresowanie, pojawia się wiele trudności związanych z organizacją takich wizyt. Przedstawiciele instytucji kultury wskazują, że wymaga ona dużego wysiłku i jest obwarowana wieloma przepisami. Wymaga poświęcenia przez nauczyciela znacznej ilości czasu i może utrudniać realizację narzuconej przez ministerstwo podstawy programowej. Aby ułatwić wychowawcom pracę, muzealnicy przygotowują oferty programowe wskazujące na powiązanie wystaw lub lekcji muzealnych z konkretnymi elementami podstawy programowej:

Edukatorka: *Myszę, że jeśli coś się nie zgadza z ustawą programową z akuratem z jakimś trendem, to jest to duży [minus]. To jest też problem tego czasu nauczyciela i tego czy on coś musi robić, czy jednak nie musi. Czy to wyjście jest uzasadnione w oczach dyrekcji, czy to jest tylko wycieczka, a tak naprawdę to nie jest wycieczka, to jest edukacja dla tych dzieci.*

Muzealniczka: *Jeżeli nie będzie wsparcia właśnie takiego, odgórnego, to wydaje mi się, że my jesteśmy cały czas na takiej straconej pozycji [1, FGI1].*

W powyższych wypowiedziach wskazuje się na konieczność odgórnej zmiany, systemowego rozwiązania, które ułatwi współpracę muzeów ze szkołami. Kooperacja taka mogłaby przenieść ciężar edukacji lokalnej lub regionalnej na muzea, ale należałoby to umożliwić odpowiednimi przepisami, a zwłaszcza zreformowaniem podstawy programowej, aby nie utrudniała realizacji zajęć dotyczących omawianej problematyki.

Pojawiają się jednak także głosy bardziej krytyczne wobec samych nauczycieli, stwierdzające, że wizyty w muzeach traktują instrumentalnie, postrzegając jedynie przez pryzmat własnego awansu:

[W] okresie, kiedy nauczyciele podwyższali kwalifikacje i chcieli mieć ten stopień dyplomowany, (...) to proszę Pana tak wycieczek było [śmiech], że przychodzili i pani miała od razu gotową kartkę albo żeby zaświadczenie jej dać, że w tym i tym dniu była w muzeum, ponieważ to się, zaświadczenie, że ona współpracuje tam. (...) Ale gdy panie już te stopnie zdobyły i dzięki temu [zaczęły zarabiać] trochę większe pieniądze, przestały i tego... to jest normalna sprawa. Ludzie przestają wtedy, kiedy coś uzyskali, jak już uzyskają, to osiadają na laurach [1, Dyrektor muzeum, M-60].

Czynnikiem utrudniającym rozwijanie współpracy między szkołami a instytucjami kultury jest peryferyalizacja szkół. O ile względnie łatwo jest zorganizować wycieczkę szkolną do muzeum w większym mieście (Rzeszów, Stalowa Wola, Przemyśl), to w przypadku miejscowości znajdujących się z dala od centrów wymaga to bardziej złożonych zabiegów. Niektóre muzea rozszerzają swoją ofertę o zajęcia wyjazdowe:

(...) [K]iedyś był w szkołach (...) realizowany program tzw. regionalizm. (...) chodziło o edukację regionalną, czyli nie tylko historię, ale również (...) kulturę Pogórza. I wtedy w ramach tych zajęć oni odwiedzali muzeum lub było tak, że często, najczęściej ja się udawałem jako etnograf do

tych szkół na tzw. lekcje wyjazdowe (...) 2–3 lata temu było tak, że szkoła z (...), oni chcą, żeby przyjechać do nich, bo mają kłopot z transportem, nie ma jak dojechać, zebrać dużą grupę, czy „wy lepiej byście mogli przyjechać” [1, Dyrektor muzeum, M-60].

Tutaj należy zaznaczyć, że obecnie obowiązująca ustawa o muzeach (art. 29) utrudnia jednak wykorzystanie oryginalnych eksponatów w tego typu działaniach.

Przerzucenie edukacji lokalnej i regionalnej na instytucje kultury nie rozwiąże problemu bez systemowego wsparcia. Analizując działania ośrodków kultury na północy województwa podkarpackiego dla potrzeb opracowania „Programu wsparcia i promocji kultury lasowiackiej”, w niektórych podmiotach nie zidentyfikowaliśmy tak ukierunkowanych działań. Pojawiały się za to takie, które łączyły się z popularnymi tematami związanymi z „wielką historią”, np. dotyczące tzw. żołnierzy wyklętych. Rozszerzanie oferty kulturalnej może być też trudne, zważywszy na trudną sytuację finansową instytucji kultury:

[W]iadomo, że każda galeria, czy instytucja kultury to jest wiadomo, że pierwsze są zaspokajani górnicy, inne grupy społeczne, które pójdą i będą strajkować, a kultura nawet można strajkować, może strajkować rok i nikt nie zwróci na to uwagi [1, Dyrektorka galerii, K-58].

Podsumowanie

Podjmując problem trudności, jakie napotyka edukacja lokalna i regionalna w województwie podkarpackim, nie odnosiłem się do działań na rzecz rozwoju tej sfery aktywności. Wynika to z faktu, że ograniczone ramy artykułu wymuszają koncentrację na postawionym we wstępie problemie. Warto jednak na koniec zaznaczyć, że nie jest to martwy obszar działalności. Wręcz przeciwnie – rozmaici aktorzy społeczni: samorządy lokalne, instytucje, organizacje pozarządowe, regionaliści wykonują intensywną pracę, aby przekazać wiedzę o lokalnej i regionalnej historii oraz kulturze. Jednym z tego przejawów może być przygotowanie wspomnianego „Programu wsparcia i promocji kultury lasowiackiej”, ale nie tylko. Działaniem na rzecz edukacji regionalnej są szkolenia stalowowolskich przewodników miejskich i utworzenie w tym mieście „ekopunktów” – ławek umożliwiających poznawanie przeszłości; spacerzy popularyzujące historię Rzeszowa, realizowane przez pracowników rzeszowskiej Podziemnej Trasy Turystycznej oraz stowarzyszenie Rajsze (które skupia się na badaniu i propagowaniu żydowskiego dzie-

dzictwa miasta). Należy wspomnieć także o warsztatach tradycyjnej kuchni w Muzeum Kultury Ludowej w Kolbuszowej albo o kursie animacji, zakończonym stworzeniem animowanej historii Krosna, przeprowadzonym przez tamtejsze Biuro Wystaw Artystycznych, oraz o powołaniu i aktywności Etnocentrum Ziemi Krośnieńskiej. Problem polega na tym, że trudno jednoznacznie wskazać na działania podejmowane przez szkoły. I nie chcę tutaj szkół krytykować – trudność wynika zasadniczo, jak wspomniałem, z powodu przeładowania podstawy programowej oraz wykluczenia komunikacyjnego szkół peryferyjnych. Zgadzam się również z Petrykowskim (2003), że odpowiedzialności za edukację lokalną i regionalną nie należy przesuwając wyłącznie na szkoły. Powinno się to raczej odbywać w ramach współpracy z instytucjami kultury. Warto jednocześnie przywołać badania Pierre'a Bourdieu, Alaina Darbela i Dominique'a Schnappera (1991) nad dziedziczeniem gustu estetycznego, żeby dostrzec doniosłą rolę szkół w omawianym obszarze. Obecność lub nieobecność danych treści w edukacji szkolnej może mieć istotne znaczenie dla rozumienia rzeczywistości społecznej i konstruowania systemów wartości. Jeśli kapitał kulturowy rodziców nie umożliwia wychowania kompetentnych uczestników kultury, a poprzez niewłaściwą socjalizację instytucje kultury są traktowane jako miejsce dla „dzieci z dobrego domu”, jedyną możliwość poznawania lokalnego dziedzictwa (ale też tzw. kultury wysokiej) daje szkoła, i to nie taka, która reprodukuje system wartości elit i utrwała nierówności, lecz taka, która umożliwia ich przełamywanie. Na ten aspekt zwracali uwagę muzealnicy, z którymi przeprowadzono wywiady:

Wydaje mi się, że zwłaszcza powinno to być w liceum, żeby przynajmniej, nie wiem, w podstawie programowej przez trzy lata liceum była wizyta w muzeum, w filharmonii, czy w teatrze. Tutaj taką dobrą bardzo rolę, aczkolwiek młodzież czasem idzie na skróty, w II Liceum jeden nauczyciel robi z wiedzy tam o kulturze czy jak to się teraz nazywa, w każdym bądź razie dzieci mają takie paszporty, z którymi muszą zwiedzić wszystkie instytucje kultury i zebrać podpisy. Zdarzają się przypadki, że przyjdzie mamusia i prosi o pieczętkę dla córki, zdarzają się dzieci, młodzież, która sama przyjdzie, prosi o pieczętkę i się odwraca [1, Pracownik merytoryczny muzeum, M-34].

Jest to, oczywiście, przykład odnoszący się do szerszego aspektu nabywania kompetencji kulturowych, ale można go z powodzeniem odnieść do edukacji lokalnej i regionalnej.

Na szczególną rolę szkół w socjalizowaniu do uczestnictwa w kulturze zwracają także uwagę inni badacze. Eilean Hooper-Greenhill (2007, s. 96)

w badaniach z 2005 i 2007 r. prowadzonych w Wielkiej Brytanii wskazuje, że z edukacji muzealnej korzysta znacznie większy odsetek (38%) szkół z obszarów wykluczonych ekonomicznie w porównaniu ze szkołami lokującymi się w bogatszych dzielnicach. Oznacza to, między innymi, że dla dzieci pochodzących z rodzin doświadczających trudności materialnych – co, jak wykazywał Bourdieu (2022), koresponduje także z kapitałem kulturowym – taka wizyta w muzeum w ramach zajęć szkolnych może być pierwszą (a czasami jedyną) możliwością kontaktu z treściami kultury wykraczającymi poza ramy kanonu szkolnego i kulturowego mainstreamu.

Podsumowując, należy stwierdzić, że przedstawione problemy można podzielić na dwa typy: pierwszy to trudności wynikające z historii, a drugi to te wynikające z procesów współczesnych (choć zaniedbania związane z edukacją lokalną i regionalną faktycznie rozciągają się w czasie). Jednak o ile kwestie (a) braku skutecznego rozwiązania edukacji lokalnej i regionalnej w podstawie programowej; (b) wyparcia lub niedostrzegania przez mieszkańców potencjału lokalnego dziedzictwa; (c) zatarcia transmisji międzypokoleniowej; (d) permanentnego niedofinansowania instytucji kultury oraz (e) depopulacji można jednoznacznie określić jako negatywne i wymagające kompleksowych działań, tak pierwszą z opisywanych kwestii – skomplikowaną przeszłość analizowanego obszaru – można traktować jako potencjał. Zamiast patrzeć na województwo podkarpackie jako zlepek odizolowanych, dawnych kultur i tradycji, które spaja jedynie fakt połączenia decyzją administracyjną w 1999 r., warto się zastanowić, czy wiedza o bogactwie kulturowym nie stanowi dodatkowego wymiaru budowania tożsamości regionalnej. Urszula Lewartowicz (2021) proponuje wykorzystanie złożonego dziedzictwa Lublina do rozwijania kompetencji wielokulturowych oraz do budowania tożsamości lokalnej. Miasta i miasteczka Podkarpacia były także zamieszkałe przez zróżnicowane społeczności. Zbiorowości te przez wieki wypracowały mechanizmy współlistnienia, kooperacji i rozwiązywania konfliktów – to jeśli chodzi o kultury etniczne, ale przecież regionalna historia jest bogata w opowieści o kulturach stanowych i klasowych, co dodatkowo wzbogaca mozaikę tutejszych systemów wartości. Znakomicie wpisuje się to w koncepcję wyobraźni socjologicznej w wersji opisanej przez Anthony'ego Giddensa (1998) – świadomość różnic między dawnym i obecnym społeczeństwem, wiedza o jego obecnym zróżnicowaniu i umiejętność krytycznego spojrzenia na otaczające procesy warunkuje lepszą przyszłość. Wzbogacenie zunifikowanej, upraszczającej edukacji narodowej przez elementy regionalne może sprzyjać wzmocnieniu i dojrzeniu demokracji (Robertson i Hall, 2002).

Odkrywanie złożonej przeszłości, różnych sposobów życia i współistnienia odrębnych systemów symbolicznych może uwrażliwiać zarówno dzieci, jak i osoby dorosłe na kontakt z przedstawicielami innych kultur. W rozważaniach Nikitorowicza (2009, s. 282) wątek edukacji międzykulturowej jest ściśle związany z kwestią tożsamości, aktywności twórczej oraz zaangażowania. Zasadniczą więc konkluzją przeprowadzonej analizy jest potrzeba systemowego wdrożenia edukacji lokalnej i regionalnej w ramy podstawy programowej (przy takim jej przebudowaniu, aby umożliwić spełnienie tego postulatu) i wspierania współpracy z instytucjami kultury, nauki oraz organizacjami pozarządowymi już realizującymi te cele. Ponadto integracja edukacji lokalnej i regionalnej z edukacją wielokulturową na terenie województwa podkarpackiego służyć może wzmocnieniu lokalnego kapitału kulturowego i społecznego, co w dłuższej perspektywie przełoży się na integrację społeczności lokalnych oraz poprawę ich warunków życia. Edukacja staje się tutaj warunkiem ochrony i reprodukcji unikatowych tradycji lokalnych oraz ich zrównoważonego wykorzystania w procesach marketingu terytorialnego i rozwoju gospodarczego województwa.

Bibliografia

- Ashworth, G. 2015. *Planowanie dziedzictwa*. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Babiński, G. 1980. *Wybrane zagadnienia z metodologii socjologicznych badań empirycznych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bartkowski, J. 2003. *Tradycja i polityka: wpływ tradycji kulturowych polskich regionów na współczesne zachowania społeczne i polityczne*. Warszawa: Żak.
- Blumer, H. 2007. *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Kraków: Nomos.
- Bourdieu, P., Darbel, A. and Schnapper, D. 1991. *The love of art. European art museums and their public*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 2022. *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*. Wydanie Nowe. Warszawa: Scholar.
- Bystron, J.S. 1947. *Etnografia Polski*. Poznań: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Charmaz, K. 2009. *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chłopecki, J. 1989. *Czas, świadomość, historia*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Cierpiął-Wolan, M. 2020. *Przestrzenne zróżnicowanie procesów depopula-*

- cji w województwie podkarpackim. W: Hryniewicz, J., Ślusarz, G. red. *Depopulacja: uwarunkowania i konsekwencje*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny, ss. 139–162.
- Domański, R. 1996. *Zasady geografii społeczno-ekonomicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Drugi Powszechny Spis Ludności z dnia 9.XII.1931 r. Mieszkania i gospodarstwa domowe. Ludność. Stosunki zawodowe. Województwo Lwowskie bez miasta Lwowa. 1938*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Eversole, R. 2006. Heritage and regional development: a process-and-outcomes typology. *Australasian Journal of Regional Studies*. 3 (37), pp. 303–312.
- Giddens, A. 1998. *Socjologia: zwięzłe, lecz krytyczne wprowadzenie*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Glaser B. i Strauss A. 2009. *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*. Kraków: Nomos.
- Hall, E.T. 2005. *Ukryty wymiar*. Warszawa: Muza.
- Hein, G.E. 1998. *Learning in the museum*. London, New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. 2007. *Museums and Education*. London: Routledge.
- Jańczyk, K. 2005. *Subregion Dolnośląski: charakterystyka delimitacyjna*. Stalowa Wola: Muzeum Regionalne.
- Kłóskowska, A. 2012. *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konecki, K.T. 2000. *Studia z metodologii teorii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kotula, F. 1962. *Z sandomierskiej puszczy: gawędy kulturowo-obyczajowe*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kunce, A. 2016. *Człowiek lokalny. Rozważania umiejscowione*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Kurczewska, J. 2003. Dwie ideologie lokalności z narodem w tle. *Kultura i Społeczeństwo*. 3 (47), ss. 131–147.
- Kurczewska, J. 2004. Robocze ideologie lokalności. Stare i nowe schematy. W: Kurczewska, J. i Bojar H., red. *Oblicza lokalności. Stare i nowe schematy*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, ss. 88–129.
- Kurczewska, J. 2015. Kreacje małych ojczyzn. *Societas/Communitas*. 1–2 (19–20), ss. 39–64.
- Lewartowicz, U. 2021. Pomędzy lokalnością a międzykulturowością. Wielokulturowe tradycje miasta jako (pre)tekst dla praktyki edukacyjnej. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (15), ss. 367–378.

- Malicki, K. i Piróg, K. 2016. *Postawy młodzieży ponadgimnazjalnej wobec przeszłości i historii Polski XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Milerski, B. i Śliwerski, B. 2000. *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Murzyn-Kupisz, M. 2012. Cultural, economic and social sustainability of heritage tourism: issues and challenges. *Economic and Environmental Studies*. **21** (2), pp. 113–133.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Ossowski, S. 1967. Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny. W: Ossowski, S., *Dzieła, T. 3. Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, ss. 201–226.
- Petrykowski, P. 2003. *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Piechaczek-Ogierman, G. 2022. O (nie)zakorzenieniu w śląskości. Nowy Śląsk jako przestrzeń tworzenia się biografii. *Edukacja Międzykulturowa*. **2** (17), ss. 31–42.
- Porczyński, D. 2017. Rola muzeów w budowie konkurencyjności samorządów lokalnych województwa podkarpackiego. *UR Journal of Humanities and Social Sciences*. **3** (4), ss. 67–89.
- Ritzer, G. 1999. *McDonaldyzacja społeczeństwa*. Warszawa: Muza.
- Robertson, R. 1992. *Globalization: social theory and global culture*. London: SAGE.
- Robertson, J.W. and Hall, J.N.S. 2002. Restoring „Regional” History Education: A prerequisite in promoting respect for other European and world histories. *Intercultural Education*. **3** (13), pp. 331–339.
- Rocznik Statystyczny Województwa Podkarpackiego*. 2021. Rzeszów: Urząd Statystyczny w Rzeszowie.
- Tomaszewski, A. 2012. *Ku nowej filozofii dziedzictwa*. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Tönnies, F. 2001. *Community and civil society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turystyka w 2015 r.* 2016. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Turystyka w 2019 r.* 2020. Rzeszów: Główny Urząd Statystyczny.
- Turystyka w 2021 r.* 2022. Rzeszów: Główny Urząd Statystyczny.
- Wojakowski, D. 2018. Czy marka miasta jest symbolem dominującym? Antropologiczna analiza wyobrażeń i praktyk marketingowych animatorów

kultury i władz lokalnych na pograniczu. *Pogranicze. Studia Społeczne*. **33**, ss. 167–189.

Żołądź-Strzelczyk, D., Jamrożek, W. 2006. Edukacja regionalna w ujęciu Aleksandra Kazimierza Patkowskiego. W: Brzezińska, A.W, Hulewska, A. i Słomska, J. red. *Edukacja regionalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 115–130.

I dwell here and live but they didn't teach me about this. On problems of local and regional education in the Subcarpathian Voivodeship

Abstract: In the paper the problem of improper functioning is undertaken of local and regional education in the Subcarpathian Voivodeship. The issue emerges from interviews conducted with museum staff members, culture animators, and residents of some municipalities during three research projects in years 2015–2022. The starting point for the discussion is the assumption that local cultural heritage is a valuable resource that, if properly used, can foster local development, while omitting it in educational practices weakens the potential of local communities. On the basis on the analysis of in-depth interviews and focus groups, the factors underlying the weakness of local and regional education in the voivodeship are distinguished: historical (complicated past) and contemporary, which include neglecting the education system, permanent underfunding of cultural institutions, but also difficulties related to intergenerational transfer and negative demographic trends. I present regional education as an element that potentially strengthens the integration of local communities and economic development: knowledge about the past improves the processing of heritage into resources used in the arena of territorial marketing. I also attempt to demonstrate that the fragmented past of the voivodeship, which as a result of an administrative decision has merged historically different areas and traditions, can be a potential that, by combining regional and multicultural education, can be a value used in sustainable development processes.

Keywords: cultural heritage, intercultural education, local development, local identity, local education, regional education, Subcarpathian Voivodeship

Translated by Dominik Porczyński



Projekt Nowego Śląska i jego implikacje dla tożsamości

Streszczenie: Zaprezentowana w artykule problematyka stanowi kontynuację opublikowanych wcześniej wyników badań dotyczących społeczno-kulturowych implikacji związanych z „budową” Nowego Śląska w okresie państwowego socjalizmu. W procesie budowy sztandarowych ośrodków przemysłowych Górnego Śląska kluczową rolę odegrały polityka werbunkowa oraz działania propagandowo-edukacyjne i manipulacyjne ukierunkowane na pozyskanie rzeszy robotników. Powstające aglomeracyjne stały się swojego rodzaju wyizolowaną przestrzenią – nowym socjalistycznym światem życia i pracy nowego człowieka. Zaprezentowany materiał empiryczny, jego analizy i interpretacje odsłaniają kontekst sytuacyjny dla tworzącej się tożsamości Nowych Ślązaków. Do udzielenia wywiadów biograficzno-narracyjnych zaprosiłam osoby, które w latach 60. i 70. ubiegłego wieku przybyły do pracy w górnośląskich ośrodkach przemysłowych. Podjęta analiza dyskursywna umożliwiła rozpoznanie procesów tożsamościowych w zakresie dekonstrukcji tożsamości i wytworzenia tożsamości homogenicznej (prostej). Dekonstrukcja tożsamości była wynikiem procedur wychowawczych, które rozpoznałam – za Michaelem Foucaultem – jako procedury dyscyplinowania. Konstruktem teoretycznym, za pomocą którego interpretuję kondycję tożsamościową uczestników badań, jest koncepcja „ludzi z kryjówek” Józefa Tischnera.

Słowa kluczowe: propaganda polityczno-edukacyjna, państwowy socjalizm, procedury dyscyplinowania, dekonstrukcja tożsamości, tożsamość prosta

Wprowadzenie

Socjalistyczna industrializacja Polski Ludowej obejmowała wybrane dziedziny gospodarki kraju. Sztandarową inwestycją tego okresu był Rybnicki Okręg Węglowy na Górnym Śląsku, który w krótkim czasie stał się obszarem systemowej przebudowy – gospodarczej, politycznej, ideologicznej i społecznej.

Realizacja planów wydobywczych w powstających ośrodkach przemysłowych była możliwa dzięki pozyskiwaniu wielotysięcznej rzeszy rąk do pracy. Zatem peerelowski projekt Nowego Śląska ukierunkowany był w głównej mierze na wytwarzanie siły roboczej. Rekrutacja do pracy w kopalni, a następnie mobilizowanie pracowników do wyczerpanego wysiłku odbywały się za pomocą propagandy oraz różnego rodzaju promes i dodatków konsumpcyjnych. Centralnie kierowany projekt stworzył charakterystyczną przestrzeń do tworzenia nowego człowieka, czyli nowego typu Ślązaka. Była to swoista inżynieria społeczna, która generowała różne procesy społeczne i tożsamościowe. Na poziomie wykonawczym kopalnia jako reprezentant władzy sięgała do różnych metod, aby zachęcić ludzi z innych części Polski do przeprowadzenia się na Górny Śląsk i podjęcia pracy w kopalni.

Zasygnalizowany tu krótki kontekst społeczno-kulturowy oraz gospodarczo-polityczny skłania do refleksji, rodząc pytanie: Jak peerelowski projekt Nowego Śląska konstruował nowego człowieka i wyznaczał ramy jego śląskiej tożsamości?

Tożsamość wytwarzana

Pozornie wydawać by się mogło, że w wyniku peerelowskiej polityki werbunkowej na Górnym Śląsku doszło do wytworzenia fenomenu pogranicza wraz z typową dla pogranicza sytuacją – jak ujmuje to Jerzy Nikitorowicz – wielokulturowością i optymalną dla niej tożsamością złożoną, wielowymiarową (2018, ss. 351–353). Tożsamość bogatą w to, co przywieźli ze sobą Nowi Ślązacy, wzbogaconą o to, co przejęli od Rodzimych Ślązaków. W praktyce jednak, jak ukazują moje badania, powstające aglomeracje stały się swojego rodzaju wyizolowaną przestrzenią, czy też – inaczej ujmując – nowym socjalistycznym światem, który dla swego trwania potrzebował nowego człowieka.

Władzy PRL-u nie chodziło o to, by Polska była wielokulturowa, ale nowa socjalistyczna ojczyzna potrzebowała wyjątkowego człowieka – robotnika. Cała procedura tożsamościowa daje się dobrze ująć poprzez metaforę „ludzi z kryjówek”, której twórcą jest Józef Tischner. Jest ona przydatną koncepcją do rozpoznania kondycji tożsamościowej człowieka okresu PRL-u oraz opisu jego zmagania z rzeczywistością społeczną (Tischner, 2011, ss. 454–474). Człowiek z kryjówki przyjmuje maski, grając narzucone mu role, w rezultacie przestaje być podmiotem swoich potrzeb i pragnień, a w konsekwencji przestaje być własnością siebie. Staje się osobą zniewoloną, ale jednocześnie ta odgórnie zakreślona przestrzeń daje mu poczucie „bezpieczeństwa”, gdyż

pojawia się poczucie lęku przed odpowiedzialnością, również za siebie. Lęk człowieka z kryjówki blokuje jego własne „ja” – definiowanie siebie, samo-stanowienie czy poszukiwanie własnego sensu życia. W konsekwencji, z jednej strony, człowieka przygniata swoiste podporządkowanie i zniewolenie, a z drugiej – „fascynują propagandowe obietnice komunizmu, rodząc skłonność do przyjmowania wszystkiego, co spływa z góry” (Tischner, 2018, s. 171).

Uwagi metodologiczne

W niniejszym artykule prezentuję fragment moich badań, które skupiają się wokół wątku kopalni i robotnika w kopalni. Analiza dyskursywna (przeprowadzona po analizie semantycznej i strukturalnej) odsłoniła proces tożsamościowy, który dokonał się w Nowych Ślązakach w dwóch aspektach. Pierwszy – rekonstrukcji tożsamości i wytworzenia tożsamości złożonej (heterogenicznej). Drugi – dekonstrukcji tożsamości i wytworzenia tożsamości prostej (homogenicznej). W tym artykule prezentuję ten drugi typ tożsamości. Rozpoznana dekonstrukcja tożsamości polega na tym, że w świadomości człowieka następuje całkowita wymiana wiedzy o nim samym i otaczającym go świecie (Szkudlarek, 1993, s. 309). Jest ona wynikiem – jak pokażę dalej – praktyk polityczno-edukacyjnych, które sprofilowane były na określony typ człowieka – robotnika. Co istotne, dekonstrukcja tożsamości Nowego Ślązaka odbyła się w wyniku procedur wychowawczych, które rozpoznałam – za Michaëlem Foucaultem (2009) – jako procedury dyscyplinowania. Były to procedury: dostępności mieszkania; awansu społecznego; przyjemności po pracy. Miały one charakter propagandowy i pootrzymywane były przez działania propagandowo-wychowawcze i manipulacyjne.

Procedura dostępności mieszkania

Polityka mieszkaniowa PRL-u była zależna od planów gospodarczych. Trudną sytuację mieszkaniową w kraju dodatkowo pogłębiały problemy związane z ograniczeniem środków na budownictwo oraz brakiem materiałów budowlanych. Całej tej sytuacji towarzyszył wyż demograficzny tzw. pokolenia powojennego, które właśnie w tym okresie weszło w dorosłość. Wszystkie te trudności powodowały, że w kraju czas oczekiwania na mieszkania wydłużył się o kilkanaście, a nawet kilkadziesiąt lat (Zapart, 1999, ss. 22–29). Dla młodych małżeństw i rodzin z małymi dziećmi perspektywa posiadania – nie-

zależnego od rodziców i często liczego rodzeństwa – własnego mieszkania była wyjątkową okazją, by zmienić swoje *status quo*. Dążenie do lepszego standardu życia motywowało młodych ludzi do szybkiej decyzji, aby zostawić obecny stan rzeczy, czyli często „nic”, i wyjechać do nowej krainy, a tam dostać „wszystko”. Dobrą tego egzemplifikacją jest poniższa wypowiedź:

[W]iększość ludzi, tak jak ja, przyjechało tu z powodu mieszkania, to było numer jeden. Choć jako dziecko nigdy nie myślałam, że ja wyjadę na Górny Śląsk. (...) Ja pochodzę ze wsi, że tak powiem, z wielodzietnej rodziny i to było gospodarstwo. Głównym powodem, żeby tu przyjechać, to było mieszkanie. Ale jak się okazało, że tu się na mieszkanie czeka trzy miesiące i tak czekałam, więc nie czekając długo, a już wtedy też miałam rodzinę, zwinęłam manele tu przyjechałam sama i po trzech miesiącach dokładnie już rodzina tu przyjechała mąż i córki. Więc to był główny powód.

(...) Ludzie zaczęli się urządzać od zera, od podstaw. Ja znam osobiście takich, co przyjechali tutaj z jedną, jedyną walizką. Więc najpierw to były hotele górnicze, potem mieszkanie i urządzenie się od podstaw, od łyżki do miski. No to on właśnie znajomy przyjechał z jedną, jedyną walizką. Nie tak dawno nawet był u mnie i mówił: „Ania no zobacz, człowiek po wojsku przyjechał z jedną walizką, i jeszcze walizka była nie taka jak w tej chwili, ale z dykty. A teraz ja nie wiem, czy ja bym to wziął na dwa tiry” [Rozmówczyni 1].

Niewątpliwie działalność werbunkowa kopalń opierała się na najbardziej atawistycznych potrzebach człowieka. Zgodnie z koncepcją hierarchii potrzeb zaproponowanej przez Abrahama Masłowa i jego teorii motywacji (Masłowa, 1990, ss. 76–82) kluczową potrzebą człowieka jest potrzeba bezpieczeństwa, którą można rozumieć na wiele sposobów. Podstawą bezpieczeństwa fizycznego jest bezpieczeństwo finansowe – mieszkanie, żywność, odzież, opieka zdrowotna, a także stabilizacja zatrudnienia i dochodu. Jest zatem zrozumiałe, że aby przyciągnąć robotników do pracy, należało zapewnić im podstawowe warunki bytowe.

W latach 70. XX wieku projekt budowy Nowego Śląska był już w pełni zaawansowany. W zawrotnym tempie powstawały osiedla mieszkaniowe budowane technologią wielkopłytową, tworząc zunifikowany styl socjalistyczny. W konsekwencji tak przyspieszonej urbanizacji nowe inwestycje także okazywały się niedoskonałe. Na przykład – jak wspomina jedna z rozmówczyń – w dziesięciopiętrowym bloku przeciążona sieć wodociągowa nie dostarczała wody do najwyższych położonych mieszkań. Problematyczny był również niski

poziom montażu, niejednokrotnie zaraz po oddaniu budynku do użytkowania, ekipy remontowe rozpoczynały poprawianie różnych braków i „fuszerki”.

Zasiedlaniu osiedli robotniczych towarzyszyła rozbudowa zaplecza socjalno-edukacyjnego. Nad całością czuwała scentralizowana polityka kadrowa kraju, w ramach odgórnych rozporządzeń do rozwijających się ośrodków przemysłowych kierowano absolwentów wyższych uczelni. Dla wielu z nich była to ogromna szansa, mimo że były to wyjazdy w zupełnie nieznaną miejscę. Propaganda o życiu w „mieście przyszłości” oraz ogromny rozmach w kreowaniu planów i obietnic (których – jak podkreślają rozmówcy – nigdy nie zrealizowano) miały na celu przyciągnięcie siły roboczej.

Zamieszczona poniżej dłuższa wypowiedź ilustruje socjalistyczną rzeczywistość manipulacji człowiekiem – przyciągania go tanimi, bo zakładowymi mieszkaniami oraz wizją zamieszkania w nowoczesnym mieście:

[1] *wtedy u mnie na uczelni warunkiem podejścia do obrony pracy magisterskiej była umowa przedwstępna, czyli musiałam się zadeklarować sama, gdzie ja będę pracować. I ponieważ zaczynało się, otwierało się Jastrzębie. Więc mieliśmy większe szanse pracy i mieszkania przede wszystkim w Jastrzębiu, a niżeli no w poznańskim, czy gdzieś tam indziej jeszcze, bo, no bo były tam warunki mieszkaniowe trudne, a tutaj zaczynało się tworzyć życie. I faktycznie tak było. Ja podpisałam, przyjechałam tutaj. Też krótko czekałam i myśmy płacili bardzo mało. W pewnym momencie Jastrzębie miało ponad sto tysięcy ludzi. (...) Tak że, i dostałam mieszkanie na osiedlu. Tamtych bloków jest pięć, one są na naszych oczach wszystkie budowały, wszystkie. Bo to był rok tysiąc dziewięćset siedemdziesiąty pierwszy rok. Nie było żadnych ulic, chodziło się po takich wertepach, żeby iść do pracy... [Rozmówczyni 6].*

W wielu przypadkach władza/kopalnia nie była w stanie wywiązać się z obiecanych inwestycji. Młodzi górnicy po pracy, w ramach tzw. czynu społecznego, udzielali się przy budowie powstających osiedli. Mówi o tym jedna z narratorek: *Ówczesna władza zachęcała nas młodych do pracy przy budowie własnych „M” tzw. sumptem, oferując różne dotacje, imprezy, bale młodych górników itp.*

Procedura awansu społecznego

Uzależnienie polskiej gospodarki od węgla pociągnęło za sobą konieczność powiększania bazy oddanych kopalni robotników. Przyjmując za Foucaultem, że instytucje władzy dysponują nie tylko narzędziami kontroli, ale również

wychowywania, urabiania i manipulowania – możemy zinterpretować wypowiedzi osób uczestniczących w badaniach i rozpoznać zastosowane przez partię metody propagandowo-manipulacyjne. Kopalnia jako przedstawicielka peerelowskiej władzy stosowała swoiste metody, które w efekcie stawiały górników w pozycji totalnej zależności, ale takiej zależności, która nie była przez nich rozpoznawana. W zamian za pracę górnicy otrzymywali nie tylko mieszkanie, ale również pozycję społeczną oraz dobra materialne.

Wszelkie obietnice i przywileje miały na celu wzbudzanie niekończących się potrzeb konsumenckich, które człowiek mógł zaspokoić jedynie przez pracę – zwiększając nadgodziny i limity wydobywcze. Dla osób biorących udział w badaniach naturalną sprawą była praca w tzw. dni wolne, w zamian za którą można było „otrzymać” obiecane przez kopalnię Fiata 126p. Jak wskazują poniższe wypowiedzi, górnicy za weekendowy urobek nie otrzymywali pieniędzy, tylko różnego rodzaju talony na deficytowe towary. Uczestniczki badań mówią o tym w ten sposób:

[M]yśmy tyle czasu składali na malucha, w wolne soboty, niedziele można było tylko pracować, żeby uszkładać na malucha [Rozmówczyni 7].

[N]ajlepsze były tu czasy jak Gierek panował. Na kopalniach dawali nam kartki na mięso, cukier. Mieliśmy swoje sklepy górnicze. W sobotę, w niedzielę do roboty i zawsze do odliczenia, nie dawali pieniędzy [Rozmówczyni 9].

Uwodzeni promesami górnicy nie tylko z wdzięcznością postrzegali swoją sytuację ekonomiczno-zawodową, ale również dawali wyraz osobistego zaangażowania i lojalności wobec władzy, co z reguły łączyło się z formalną przynależnością do partii. Panujące w młodym środowisku górniczym nastroje wobec władzy ilustruje cytowana niżej wypowiedź:

[W]iara w lepsze jutro, w to co mówiła ówczesna władza niosła nas młodych do przodu. Szliśmy z nadzieją i optymizmem w przyszłość. Młodzież zrzeszoną w ZSMP organizacji młodych górników mobilizowały nas hasła namalowane na ścianie bloku przy ul. Śląskiej: Jastrzębie Zdrój – miasto młodości, pracy i pokoju. (...) Pochody 1-majowe, obowiązkowe dla ludzi pracy, były z oprawą głośnej muzyki, masowych spotkań, haseł, przemówień, sztandarów biało-czerwonych oraz waty cukrowej i wody z saturatora z sokiem. Odświeżenie ubrani z dziećmi szliśmy w pochodzie. Różne koła sportowe, zespoły taneczne w strojach. Pokazywano elementy z fabryk i warsztatów oraz wizerunki rządzących czy przodowników pracy [Rozmówczyni 7].

W atmosferze pompatycznych hasel oraz konsumpcji socjalistyczna propaganda wychowywała człowieka w kulcie władzy i pracy dla niej. Kreowała swój wizerunek w ten sposób, aby człowiek był przekonany, że to władza/partia jest odpowiedzialna za szczęście ludzi pracy, umożliwiając im osiągnięcie marzeń, zarówno tych zawodowych, jak i osobistych.

W wypowiedziach uczestników badań można rozpoznać zinternalizowane peerelowskie hasła propagandowe. Rozmówcy w swoich narracjach odpamiętywali barwne pochody, zaopatrzone sklepy, podkreślając, że właśnie oni mieli dostęp do wszystkich tych dóbr. Jednocześnie pomijali tematy trudne. Jak wiadomo, zwiększane wciąż wydobywanie węgla odbywało się kosztem pracowników, ich bezpieczeństwa i życia rodzinnego. Do realizacji wygórowanych limitów wydobywczych potrzebna była coraz większa dyspozycyjność i zaangażowanie ze strony górników. W celu dalszej ich motywacji władza nadała im status „przewodniej siły narodu”, przekonując całe polskie społeczeństwo, że zawód górnika jest najbardziej prestiżową profesją w kraju. Sami górnicy chętnie dzielali tę opinię, na pierwszych stronach gazet można było przeczytać informacje o wizytach I sekretarza PZPR w kopalni, wręczaniu odznaczeń zasłużonym górnikom, dekorowaniu sztandarów kopalń, spotkaniach z rodzinami górników czy akademiach górniczych¹.

Jak wynika z przekazu osób biorących udział w badaniu, pomocnym narzędziem w kształtowaniu świadomości, zwłaszcza młodych ludzi, była organizacja młodzieżowa – Związek Młodzieży Polskiej przemianowany w 1957 roku na Związek Młodzieży Socjalistycznej (Dawid, 2016, s. 110). Od przynależności partyjnej bowiem zależało wiele profitów, z których członkowie mogli korzystać. Seniorzy biorący udział w badaniu niechętnie przyznawali się do epizodu korzystania z przywilejów partyjnej przynależności w okresie swojej młodości, jednakże tematyka partyjnego/zakładowego patronatu nieustannie przewijała się w ich narracjach:

denomowane lokale gastronomiczne Hawana, Jastrzębianka, Śląska tętniły życiem. Młodzież przybyła z całej Polski za pracą w kopalniach i szybkim otrzymaniem mieszkania. W tych lokalach bardzo gromadnie korzystała z imprez fundowanych przez PZPR – opiekuna swoich następców ZSMP. Bale Młodego Górnika, Dzień Górnika czy bale karnawałowe czy spotkania zagranicznych gości – grup młodzieżowych z bratnich krajów. (...) Znam tę sytuację, bardzo sympatyczne imprezy.

¹ Artykuły poświęcone wymienionym tematom pojawiały się w gazecie lokalnej cyklicznie w okresie grudniowy w związku z Dniem Górnika, np. „Nasze Problemy” 1974, nr 6; „Nasze Problemy” 1977, nr 16.

Dostawali fundusz od partii, więc często się bawili, często się bawili. I tak bardzo często, żeby zorganizować jakieś przyjęcia, jakieś tam zabawy, jakieś coś, to przychodzili właśnie do tej restauracji i to było bardzo często, potrafiły być nawet dwa razy w miesiącu takie imprezy [Rozmówczyni 7].

Jak pisze Tischner, władze partyjne w sposób programowy kreowały socjalistyczny świat iluzji. Zgodnie z przyjętą ideologią świadomość nowego człowieka miała być kształtowana przez byt i materię, a wartości witalne uznane za priorytetowe (2018, ss. 145, 187). Górnicy realizujący ustalone przez władze plany wydobywcze motywowani byli licznymi pokusami (karty górnicze, talony na samochody i sprzęt gospodarstwa domowego, wczasy za granicą). W ten sposób utrwałała się zależność i podporządkowanie wobec państwowego/zakładowego aparatu. Należy także zauważyć, że w całym kraju w latach lat 70. XX wieku na rynku brakowało licznych produktów, zwłaszcza sprzętu AGD i RTV, jednak dostęp do nich mieli pracownicy kopalń za sprawą kart górniczych i sieci sklepów „G”. Uczestniczka badań opisuje te realia w następujący sposób:

[b]o jednak na Śląsku, my tutaj na Śląsku tej komuny nie odczuliśmy, bo rządził towarzysz Edward Gierek, mieliśmy tutaj wszystko, prawda, wszyscy nam zazdrościli, ale w tych sklepach można było, można jednak było wszystko kupić i tu było El Dorado. Dzięki niemu być może żyło się tutaj lepiej niż w pozostałych częściach kraju, a górnicy byli hołubioną przez władzę grupą zawodową. (...) Potem powstawały te sklepy górnicze, na kartki, więc ja pamiętam jak wujek z ciotką chcieli kupić pralkę czy lodówkę, to przyjeżdżali tutaj i właśnie na te kartki, na te książeczki PZG, tak, kupowali tutaj (...) my mieliśmy tutaj wszystko, na nic nie narzekaliśmy, a tam [G. P-O: w innych rejonach Polski] już zaczynały się problemy, więc tak nas postrzegano, jak byśmy mieszkali w takim El Dorado [Rozmówczyni 10].

Życie robotników w nowych ośrodkach górniczych konstituował nie tylko czas pracy, ale także czas po pracy. Czas pracy był normowany przepisami. Liczyło się wydobycie, a nie człowiek. Wyśrubowane plany produkcyjne należało realizować. Remedium na kłopoty wydobywcze stał się system czterobrygadowej organizacji pracy, dzięki któremu utrzymywano ciągłość wydobywania, również w niedzielę. System ten zapewnił górnikom standard 48-godzinnego wypoczynku w ciągu tygodnia, jednak w jego następstwie górnicy pracowali niemal we wszystkie soboty i niedziele, poza kilkoma wyjątkami w ciągu roku (Piecha-van Schagen i Rygus, 2019, ss. 20–21). Praca

w systemie czterobrygadowym była trudna dla robotników – długie godziny pracy, rotacja brygad i praca w nocy odbijały się na ich zdrowiu fizycznym i psychicznym, destabilizowały życie rodzinne oraz były przyczyną wielu patologii. W przypadku zatrudnienia w kopalni obu małżonków życie rodzinne praktycznie nie istniało. Mówi o tym jedna z rozmówczyń:

[J]ak mi się mieszkano? Dla mnie nie było czasu nad tym rozmyślać, dlatego, że pracowałam na markowni, z mężem na zmiany i jak w jednym takim kieracie, świętek piątek, bo kiedyś niedziele, nie było wolnych sobót, a tym bardziej, że ja pracowałam w czterozmianowym – nocka, dzień, nocka i druga zmiana... W systemie, no, na cztery zmiany, to ja z mężem mało się widzieli, nieraz była kartka napisana, co zrobione, czy na działce coś zrobione (...) Świętek, piątek, na okrągło, sylwester, czy nie sylwester, czy wigilia, niedziela, ja musiałam iść do roboty [Rozmówczyni 4].

Zarządzanie robotnikiem przez zakład pracy było jednoznaczne z wytyczaniem przestrzeni życia dla nowego człowieka. W metaforze Tischnera przestrzeń ta miała charakter kryjówki, zaś w złudzeniu nowego człowieka – była „bezpiecznym” miejscem, gdyż dawała poczucie bliskości władzy i bycia dla niej ważnym, jednocześnie budząc poczucie wdzięczności za możliwość korzystania z jej dobrodziejstw. Nowy człowiek nie buntował się, nie dążył do zmian, gdyż szybko nauczył się, że bycie posłusznym po prostu się opłaca. Władza/partia/kopalnia, organizując pracę, obowiązki i rozrywkę, nakreślały sens życia ludziom z kryjówek. W zamian jednak – jak zauważa Tischner – „odbierały” im wolność i podmiotowość. Zatem wymowne stają się przytoczone tu słowa jednej z uczestniczek badań:

[M]ój mąż to nie cierpiał kopalni. Całe życie nie cierpiał, a całe życie robił, aż na emeryturę przeszedł, no? Ja nie wiem, podziwiam go, ja mu nieraz mówiłam: „Słuchaj no toż nie musisz całe życie robić, już trzeba coś pomyśleć, może”, ale to tylko tak się mówi, nie. Bo jak już zacznie się tak robić na tej kopalni, to już tak po prostu, to już się nic nie chce więcej [Rozmówczyni 2].

Procedura przyjemności po pracy

Programowym zadaniem władzy – jako postępowego osiągnięcia systemu socjalistycznego – było organizowanie wypoczynku dla mas. W badanym środowisku ogromną popularnością cieszyły się finansowane przez kopalnie

wczasy oraz kolonie letnie dla dzieci i młodzieży. Preferowany był wypoczynek kolektywny w tzw. kopalnianych ośrodkach wypoczynkowych. Turnusy, z których masowo korzystały górnicze rodziny, organizowane były głównie nad morzem i w górach, ale także za granicą – nad Morzem Czarnym w Bułgarii i Rumunii oraz w innych socjalistycznych krajach. Specjalnym udogodnieniem były podróże samolotem. Te „atrakcje” kierowane do ludzi pracy – jak wszystkie przywileje PRL-u – stanowiły obszar działalności propagandowej, gdyż jego ukrytym celem było podporządkowanie człowieka. Władze niewątpliwie szukały sposobów poparcia dla swoich działań i akceptacji socjalistycznej rzeczywistości.

Zgromadzony materiał empiryczny ukazuje peerelowskie pokusy konsumowane w górniczym środowisku, które dla wielu stały się czymś powszechnym. Egzemplifikacją tego jest poniższa wypowiedź:

[B]yło dużo wczasów. I to były takie tanie te wczasy. Bo ośrodki, bo na przykład kopalnie poszczególne miały swoje ośrodki i nad morzem i w górach. Nad morzem było koło Kołobrzegu, Ustronie Morskie, w Kołobrzegu, w Świnoujściu, kopalnie miały. (...) A jeździłam na kolonie jako kadra, o to mogę teraz powiedzieć lataliśmy samolotami, to Kopalnia Moszczenica, miała ośrodek przez trzy lata jeździliśmy do Gdańska do Brzezin, dzielnica Brzeźno, samolotami. Takie były warunki (...) Dużo było tych ośrodków. Dużo tych dzieci jeździło, dużo było turnusów. To były turnusy takie długie. Były na to pieniądze [Rozmówczyni 6].

Oferowane przez zakład pracy imprezy rozrywkowe czy rekreacyjno-sportowe projektowały potrzeby i gusta nowego człowieka. Narratorzy i ich rodziny korzystali z kolektywnych wyjazdów do kina, na występny grup muzyczno-tanecznych czy teatralnych. Jednak najbardziej rozpowszechnioną rozrywkę stanowiły festyny i różne imprezy biesiadno-taneczne. Ilustruje to poniższy przykład:

[T]eż kiedyś był Dzień Górnika, my chodzili z mężem na różne festyny i na zabawę barbórkową, to już było najpiękniejsze, jakie można było sobie wyobrazić, że jak my mieliśmy okazję pójść na Barbórkę, sylwestra. A teraz już tak nie chodzę i już mi się tak nie chce. (...) Organizowali z kopalni do Szczyrku tam z noclegiem, ale ja już nie chcę, ale jak byłam młoda z mężem, tośmy i na Dzień Górnika szli i na zabawę my szli. Całkiem, no, było fajnie [Rozmówczyni 4].

W okresie tzw. gierkowskiej dekady w badanym środowisku powstały liczne ośrodki rekreacyjno-sportowe, które podlegały dykcji kopalń. Wsparcie

finansowe ze strony kopalni sprawiło, że rozwinęły się na wysokim poziomie kluby sportowe, natomiast społeczność górnicza miała szeroki dostęp do sportu i rekreacji. Swoją działalność prowadziły wówczas liczne ośrodki letniego i zimowego pobytu. W okresie letnim młodzież z rodzin górniczych miała okazję uczestniczyć w rejsach, spływach kajakowych itp. wraz z możliwością zdobycia różnych umiejętności i patentów. Z kolei zimą kopalnie organizowały naukę jazdy na nartach, zabezpieczając sprzęt i całą infrastrukturę. W badanym środowisku oferty zakładu pracy przenikały codzienność życia robotników i ich rodzin, stając się czymś – w opinii rozmówców – oczywistym i naturalnym.

[J]eszcze dzieci do szkoły nie chodziły, a już... Bo tutaj wszystkie dzieci jeździły na nartach. Najpierw na biegówkach, potem... Kopalnie organizowały sobotnie wyjazdy i niedzielne wyjazdy autobusem, dzieci uczyły się zjeżdżać i jeździły. Z kopalni „Moszczenica” jeździli najczęściej na Kozińce [Rozmówczyni 6].

Zdaniem Masłowa to potrzeby, a nie system kar i nagród są motywatorami ludzkich zachowań. Gdy jedna potrzeba zostaje zaspokojona, na jej miejsce pojawia się natychmiast inna. Oferowane przez zakład pracy dobra materialne, rozrywka i inne pokusy służyły kształtowaniu świadomości społecznej, że władza/kopalnia jest w stanie zaspokoić wszelkie ludzkie potrzeby, poczynając od tych niższego rzędu do tych wyższego rzędu (przynależności, uznania czy prestiżu społecznego). Narracje osób uczestniczących w badaniach obrazują zhierarchizowany kierunek dążeń człowieka i ich zaspokajania za pośrednictwem zakładu pracy. Kopalnia kierowała do swoich pracowników oferty materialne i rekreacyjno-kulturalne, umożliwiając ich konsumpcję. Wzbudzanie potrzeb z realną wizją ich zaspokojenia miało niewątpliwie charakter manipulacyjny. Kopalnia, tworząc przestrzeń ekonomiczną, kulturową i społeczną, wyznaczała ramy życia i funkcjonowania człowieka, tworząc swoisty raj lub mówiąc bardziej prozaicznie – „bezpieczną kryjówkę”. Przytaczając zaś Masłowa, należy zaznaczyć, że autor ujmuje potrzeby wyższego rzędu (np. poczucie ważności, docenienia) zawsze w kontekście wolności i niezależności (1990, s. 87). W poczuciu odpowiedzialności wyraża się wolność człowieka, o czym pisze Tischner, podkreślając, że żadna czynność, działanie czy pragnienie, nie jest czynem własnym, jeżeli nie zrodziły się z autentycznie własnej inicjatywy i własnego wyboru (2018, s. 60).

Próba podsumowania

Na przykładzie zaprezentowanych w artykule badań, studiów nad literaturą przedmiotu oraz analiz i interpretacji materiału empirycznego możemy rozpoznać, jakimi technikami edukacyjno-propagandowymi posługiwała się władza, by zwerbować do pracy ludzi i przy ich udziale realizować ambitne plany gospodarcze. Niniejszy artykuł jest zatem próbą odpowiedzi na pytanie: Jak peerelowski projekt Nowego Śląska konstruował Nowego Ślązaka i wyznaczał ramy jego śląskiej tożsamości?

Analiza materiału empirycznego ukazuje kilka ważnych kwestii. Po pierwsze, dla uczestników badań przyjazd i zatrudnienie w górnośląskim przemyśle bezwzględnie okazały się trampoliną do uzyskania standardu życia, niemożliwego do osiągnięcia w innej branży w tak krótkim czasie. Nowe mieszkanie i znacznie lepsze niż w innych rejonach kraju perspektywy dla pracowników i ich rodzin były głównym motywem przyjazdu, wzbudzając poczucie życiowego powodzenia, szczęśliwego losu. Jedna z narratorek swoje odczucia ujmuje następująco: *Jak ja przyjechałam do Jastrzębia, to ja myślałam, że ja Pana Boga za nogi złapałam*. W optyce badanych osób przyjęcie warunków pracy w kopalni przede wszystkim zaspokajało ich potrzeby egzystencjalne, ale także zmodyfikowało ich wizję życia. Otrzymanie własnego „M” oraz nowe możliwości – mimo że uwikłane w ideologię, która być może nie uwzględniała rzeczywistych ich pragnień – stały się wystarczającym powodem, by zaufać władzy i być jej posłusznym. Ilustrują to słowa rozmówczynie: *Wiara w lepsze jutro, w to, co mówiła ówczesna władza – niosło nas młodych do przodu*. W rzeczywistości jednak – jak zauważa Tischner – robotnicy „sprzedali” swoją siłę roboczą do dyspozycji aparatu władzy (2018, s. 211). Niewątpliwie przykładem nieliczenia się z robotnikami był przymus pracy w dni wolne – w niedzielę czy święta. Zwiększanie produkcji i towarzyszący temu pośpiech niejednokrotnie naruszały zasady bezpieczeństwa pracy i łamały przepisy BHP. Jednocześnie za niepodjęcie pracy w niedzielę groziły restrykcje, między innymi utrata dodatkowej premii lub zasiłku rodzinnego. Tu odsłaniają się dalsze konsekwencje dla codzienności życia robotnika. W Tischnerowskim rozumieniu zniewolony człowiek „zamiast kroczyć swoją drogą, czuje się zmuszony szukać gdzieś w przestrzeni kryjówki dla siebie” (2011, s. 454). Nie jest już w stanie wziąć odpowiedzialności za swoje życie, gdyż liczy się tylko plan i opracowująca go partia.

Kolejna kwestia, która nasuwa się w analizowanym materiale, dotyczy działań edukacyjno-propagandowych wraz z wszechobecną retoryką o priorytetowej roli społeczności górniczej w budowaniu potęgi gospodarczej kraju. To wyróżnienie napajało górników dumą, a jednocześnie stanowiło pewną formę kamuflażu ze strony państwowego wyzysku. Kopalnia potrzebowała rekordowego wydobycia węgla i przodowników pracy. W rzeczywistości zaś praca górników odbywała się kosztem ogromnych ich wyrzeczeń, bowiem czterobrygadowy system pracy służył włączeniu górników do stałej produkcji wydobywczej. Mówi o tym Foucault, pisząc iż „polityczne wykorzystanie małych rzeczy do kontrolowania ludzi i posługiwania się nimi” (2009, ss. 136–137) zawsze generuje cały zespół metod, technik tworzenia nowego człowieka – „człowieka zintegrowanego z technicznym i ekonomicznym racjonalizmem” (ss. 136–137). W peerelowskim systemie powszechną metodą informacyjno-edukacyjną była propaganda sukcesu, która między innymi upowszechniała informacje o „nowej jakości górniczego życia” („Nasze Problemy” 1978). W lokalnej gazecie z 1978 r. między innymi czytamy: „Z wypoczynkiem po pracy, poprawą zdrowotności, pełniejszą regeneracją sił fizycznych i psychicznych wiąże się bezpośrednio wdrażany obecnie z inicjatywy I sekretarza KC PZPR Edwarda Gierka system czterobrygadowy” (s. 4).

Trzecia sprawa, która również wyłoniła się w toku prowadzonych analiz, dotyczy czasu robotnika poza pracą. Władza totalitarna dysponowała kompletnym scenariuszem, by organizować nie tylko życie zawodowe, ale również rodzinne i społeczne obywateli. W ten sposób dopełniała kontrolę nad procesem wytwarzania oraz „umacnianiem” siły roboczej, jednocześnie dbając o wizerunek troskliwego państwa. Niewątpliwie celem stwarzania „korzystnych” warunków życiowych dla robotników i ich rodzin – związanych z zaspokajaniem potrzeb towarzysko-rozrywkowych, rekreacyjnych i kulturalnych – było dążenie do ciągłości reprodukcji klasy robotniczej. Wskazują na to wypowiedzi narratorów – uczestników imprez „kopalnianych”, wycieczek „kopalnianych”, czasów w ośrodkach „kopalnianych” itp. Z oferty tej czerpali nie tylko robotnicy, ale całe ich rodziny. Fenomenem tego okresu była między innymi możliwość wyjazdu (choć tylko dla „wybranych” – członków partii) na wakacje za granicę do krajów socjalistycznych. Te proste sposoby organizowania robotnikom i ich rodzinom czasu poza pracą powodowały, że człowiek wiązał się z zakładem pracy na jego warunkach i „pozostawał przy pewności”, jaką dawała mu władza – czyli „bezpieczne schronienie w kryjówce”.

Reasumując, należy zaznaczyć, że zaprezentowany materiał empiryczny, jego analizy i interpretacje zakreślają tylko pewną perspektywę sytuacyjną dla tworzącej (się) tożsamości Nowych Ślązaków. Ich doświadczenia ukazane jednak w kontekście uwarunkowań społeczno-politycznych i gospodarczych umożliwiają rozpoznanie oraz zinterpretowanie działań pedagogiczno-propagandowych podejmowanych przez ówczesną władzę wobec klasy robotniczej. Działania władzy wyznaczyły pewne standardy egzystencjalne, tworząc swoiste ramy, w obrębie których organizowane było życie nowego człowieka.

Bibliografia

- Cyboran, B. 2018. *Animacja w systemie zależności instytucjonalnych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Dawid, A. 2016. Październik '56. W: Dziurok, A. i Link, B. red. *Śląsk w Polsce Ludowej. Przełomy i zwroty*. Katowice–Opole: IPN, Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, PIN, Instytut Śląski w Opolu, t. 1, ss. 91–112.
- Foucault, M. 2009. *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Aletheia.
- Maslow, A. 1990. *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Nasze Problemy*. 1974, 16; 1977, 16; 1978, 15.
- Nikitorowicz, J. 2015. Model kształtowania się tożsamości kulturowej w warunkach wielokulturowości. *Psychologia Wychowawcza*. 7, ss. 125–134.
- Nikitorowicz, J. 2018. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Piecha-van Schagen, B. i Rygus, P. 2019. Górniczy czas pracy. W: Światała-Trybek, D. i Piecha-van Schagen, B. red. *Czas wolny górników kopalń węgla kamiennego na Górnym Śląsku*. Zabrze: Muzeum Górnictwa Węglowego w Zabrzu, ss. 15–23.
- Szkudlarek, T. 1993. Postkolonializm jako dyskurs tożsamości: w stronę implikacji dla polskich dyskusji edukacyjnych. W: Kwieciński, Z. i Witkowski, L. red. *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa–Toruń: IBE, Wydawnictwo Edytor, ss. 301–314.
- Tischner, J. 2011. *Myślenie według wartości*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. 2018. *Etyka solidarności oraz homo sovieticus*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Zapart, J. 1999. *Polityka mieszkaniowa w Polsce. Zarys przemian*. Wrocław: Wydawnictwo AE im. Oskara Langego.

The New Silesia project and its implications for identity

Abstract: The issues presented in this article are a continuation of previously published research results on the socio-cultural implications of the „construction” of the New Silesia during the period of state socialism. In the process of building the flagship industrial centres of Upper Silesia, recruitment policies and propaganda-education and manipulation activities aimed at recruiting a multitude of workers played a key role. The emerging agglomerations have become a kind of isolated space – a new socialist world for the new man. The presented empirical material, analyses and interpretations reveal the situational context for the emerging identity of the New Silesians. The discursive analysis made it possible to identify identity processes in terms of identity deconstruction and the production of a homogeneous (simple) identity. The deconstruction of identity was the result of educational procedures, which I recognised – following Michael Foucault – as procedures of discipline. The theoretical construct with which I interpreted the identity condition of the participants in the study is Jozef Tischner’s concept of ‘sheltered people’.

Keywords: political-educational propaganda, state socialism, disciplinary procedures, deconstruction of identity, simple identity

Translated by Konstanca Ogierman

KOMUNIKATY Z BADAŃ



Wykorzystywanie nowych paradygmatów badawczych w tworzeniu narzędzi i metod w pracy z dziećmi w środowisku międzykulturowym

Streszczenie: W artykule przeanalizowano działania prowadzone przez badaczy i badaczki w ramach międzynarodowego projektu „NEW ABC – Networking the Educational Worlds: Across Boundaries for Community Building”, realizowanego w unijnym programie badań i innowacji Horyzont 2020. Projekt ten charakteryzowała innowacyjna metodologia, łącząca aspekty badawcze i integracyjne, wykorzystująca paradygmat Participatory Action Research (PAR), współtworzenia, a także holistyczne podejście do dziecka („whole child approach”), podejście oddolne oraz zaopiekowania i empatii. Warto podkreślić, że aktywizujące metody związane z pedagogiką przygody oraz teorią zakotwiczenia w środowisku lokalnym były kluczowymi elementami projektu, pomagającymi dzieciom polskim oraz tym z doświadczeniem migracji realizować stworzone przez nich projekty społeczne. Animowane przez pary nauczycielsko-asystenckie dzieci używały do tworzenia zajęć specjalnego spacerownika miejskiego umożliwiającego im zakorzenienie się w lokalnej kulturze oraz dziedzictwie miejsca zamieszkania. Artykuł szczegółowo omawia, w jaki sposób zastosowane metody skutecznie przyczyniły się do realizacji założonych celów projektu, podkreślając ich istotną rolę we wspieraniu wszechstronnego rozwoju dzieci w międzykulturowym środowisku edukacyjnym.

Słowa kluczowe: rezyliencja, paradygmat dzieckocentryczny, badania kooperatywne, całościowe podejście do dziecka, dzieci z doświadczeniem migracji

Wprowadzenie

New ABC – Networking the Educational World: Accross the Boundaries for Community Building to międzynarodowy projekt badawczy realizowany

w ramach programu Horizont 2020 od stycznia 2021 do sierpnia 2024 r. Jego liderem jest Uniwersytet Boloński (Alma Mater Studiorum – Università di Bologna), współtworzące naukowe konsorcjum z dwunastoma partnerami z dziewięciu państw reprezentującymi środowiska akademickie oraz organizacje pozarządowe.

Projekt *New ABC* jest odpowiedzią na wyzwania związane ze wzrastającym napływem migrantów do wielu europejskich państw. Proces ich adaptacji w środowisku społecznym i szkolnym wiąże się również z licznymi sytuacjami konfliktowymi i barierami, które należy pokonać. W związku z tym propozycja *New ABC – Networking the Educational World: Accross the Boundaries for Community Building* koncentruje się na wszechstronnym rozwoju oraz integracji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa by, dzięki różnorodnym, aktywnym formom edukacji, pomóc im zakorzenić się w nowych społecznościach przyjmujących.

Założenia metodologiczne działań projektowych

Metodologia została opracowana w oparciu o najnowsze ustalenia naukowe, dotyczące efektywnych metod pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji, wpływającymi pozytywnie na ich integrację w środowisku lokalnym. Podstawą metodologiczną projektu stała się koncepcja PAR (*Participatory Action Research*), z naciskiem na współtworzenie (*co-creation*) poszczególnych aktywności projektowych, wyznaczania celów działań i włączania wszystkich uczestników poszczególnych aktywności w proces decyzyjny dotyczący realizacji projektu.

Metoda *Participatory Action Research* jest zorientowana na proces wytworzenia niezbędnego kapitału wiedzy oraz doświadczeń uczestnictwa, których celem jest dokonanie zmiany społecznej. W tym kontekście wdrożenie PAR służy wieloaspektowemu i wielokierunkowemu zbadaniu wycinka rzeczywistości społecznej, który wymaga głębszego zrozumienia lub zmiany. Chodzi o to, aby aktywność podejmowana w danej społeczności przez jej członków rzeczywiście odpowiadała na jej problemy i potrzeby (Brzozowska-Brywczyńska, 2019). PAR jest podejściem zakładającym, że prowadzenie badań jest procesem dialogującym, a zatem opartym na wymianie poglądów, wynikających z indywidualnych doświadczeń oraz wiedzy, a przekształcających się w wiedzę i doświadczenie zbiorowe będące rezultatem konsensusu osiągniętego w tym procesie. Wszystkie zaangażowane w ten typ eksploracji strony uczą się od siebie nawzajem. Wnoszą do procesu badawczego nową

wiedzę i umiejętności, a rezultaty uzyskuje się dzięki współpracy (Pushor 2008). Tomasz Kafel wpisuje metodę PAR w koncepcję badań kooperatywnych, stwierdzając, że: „Upodmiotowienie osób badanych w tym podejściu jest całkowite. Podkreśla się, że wszyscy uczestnicy badań są zaangażowani w podejmowanie decyzji jako współprowadzący te badania. Badane podmioty są włączane w proces badawczy na tyle, na ile jest to tylko możliwe we wszystkich obszarach decyzji badawczych” (Kafel, 2016, s. 28).

W PAR nacisk kładziony jest na aktywne zaangażowanie uczestników i ich wszechstronny rozwój mający na celu zwiększenie ich kompetencji, a także wzmacnianie lokalnej wiedzy i doświadczenia w procesie interpretacji rzeczywistości społecznej. Proces PAR charakteryzuje się cyklicznie powtarzającymi się sekwencjami planowania, działania i refleksji nad podjętymi działaniami (German i in., 2008). Te cykle działań i refleksji: „sprawiają, że proces zmiany jest trwalszy i skuteczniejszy, poprzez wdrożenie systematycznego uczenia się i wymiany informacji, a także wskutek przekształcania działań tak by spełniały założenia wcześniej uzgodnionych celów, oraz umożliwienie i wspomoczenie samych uczestników uczeniu się i adaptacji” (German i in., 2012, s. 16).

Z metodami PAR łączy się koncepcja współtworzenia (*co-creation*), która w ostatnich latach coraz częściej włączana jest w badania nad systemami edukacji i studia nad dziećmi i dzieciństwem. Pozwala ona na odejście od perspektywy osoby dorosłej podczas prowadzenia badań i wsłuchanie się w głos dzieci – uczestników i uczestniczek badań. W kontekście szkolnym współtworzenie jest postrzegane jako narzędzie zwiększające podmiotowość dzieci i ich widoczność (Masten i in., 2008). Ogólnie rzecz biorąc, współtworzenie można uznać za rodzaj dialogu pomiędzy profesjonalistami, badanymi i innymi uczestnikami procesu, w których tworzy się przestrzeń dla różnorodnych głosów, zwłaszcza dzieci i młodzieży, i dochodzi do wspólnych procesów decyzyjnych (Morote i in., 2020, s. 5). Celem PAR i współtworzenia jest maksymalizacja wiedzy i doświadczeń wszystkich uczestników badań na wszystkich ich etapach (Jones i in., 2020, s. 255). Modelowane zaangażowanie w dynamikę procesu współtworzenia powoduje odczuwalnie wyższy poziom satysfakcji uczestników, zwiększa ich społeczną widoczność, uczy dialogu oraz tworzy nowe, często trwałe więzi niezależnie od różnicy perspektyw i poglądów (Rauter i in., 2018; Szczygieł, 2015; Triacca i in. 2015).

Całościowe podejście do dziecka (*the whole child approach*) stawia dzieci w centrum uwagi i koncentruje się na tym, co jest dla nich najlepsze, oraz na tym, co inne osoby zaangażowane w rozwój i edukację dziecka, np. nauczy-

ciele, pedagodzy, rodzina, członkowie społeczności lokalnej muszą zrobić, aby zapewnić dzieciom prawidłową integrację w środowisku i umożliwić osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. Coraz liczniejsze badania wskazują na fakt, że edukacyjny rozwój dzieci i młodych ludzi jest trudny do osiągnięcia bez dodatkowego wspierania ich potrzeb pozaedukacyjnych i pozaszkolnych (Blair i Razza, 2007; Krachman, LaRocca i Gabrieli, 2018). Podstawową zasadą tego podejścia jest to, że uczniowie chętniej angażują się w edukację formalną czy pozaformalną, rozwijają nowe umiejętności społeczne, przyczyniają się do rozwoju szkoły i społeczności lokalnej oraz osiągają sukcesy w nauce wówczas, gdy zaspokojone są ich potrzeby emocjonalne, psychologiczne czy społeczne (Slade i Griffith, 2013). Wymaga to holistycznego spojrzenia na edukację i rozwój edukacyjny dzieci, tworzenia formalnych i pozaformalnych przestrzeni edukacji, które koncentrują się na innych kompetencjach i potrzebach dzieci, a także ich rodzin i społeczności lokalnej, takich, na które rzadko zwraca się uwagę w tradycyjnej szkole.

Istotne nasilenie się presji migracyjnej, które nastąpiło w Europie po 2015 r., spowodowało wzrost nastrojów antyimigranckich w wielu państwach europejskich, także w Polsce (Sirriyeh, 2018). Dlatego tak ważne stało się przeciwdziałanie tego typu trendom, między innymi poprzez włączenie do projektu paradygmatu zaopiekowania i empatii (*care and compassion paradigm*). Teorie dotyczące zaopiekowania ogniskują się wokół założenia, że zainteresowanie się uczniem oraz troska o jego dobrostan jest środkiem do osiągnięcia celu, którym jest upełnomocnienie się członków społeczności, praca nad sobą wraz z innymi osobami oraz pozytywne przekształcanie rzeczywistości, która jest nam bliska (Tronto, 1993, s. 102).

Realizacja polskiego projektu pilotażowego *Razem uczymy się naszych światów*

Polski projekt pilotażowy „Razem uczymy się naszych światów” skoncentrowany był na poszukiwaniu elementów wspólnej lokalnej tożsamości kulturowej dzieci z doświadczeniem migracji i dzieci lokalnych, w oparciu o regionalną, narodową i ponadnarodową historię. Warto zaznaczyć że zasadniczy trzon dzieci migranckich biorących udział w pilotażu stanowiły te z doświadczeniem uchodźczym. Przeważali tu uczniowie z Ukrainy. W projekcie wzięło udział 16 nauczycielek i 15 asystentów międzykulturowych oraz 153 uczniów z krakowskich i podkrakowskich szkół podstawowych. Wszystkie podjęte w projekcie działania były efektem współpracy między dziećmi lokalnymi

i uczniami z doświadczeniem migracji z zespołami nauczycielsko-asystentkami, które facylitowały pracę uczestników. Podstawowym narzędziem pracy wszystkich par nauczycielsko-asystentek był zachęcający do kreatywnych działań przewodnik „Śladami słów i kultur – spacerownik miejski. Przewodnik językowo-kulturowy”, stworzony przez Urszulę Majcher-Legawiec.

Publikacja ta adresowana jest do nauczycieli, którzy poszukują pomysłów i inspiracji. Zawiera 43 karty pracy zaprojektowane koncepcyjnie i graficznie oraz 15 kart pustych, które mogą zostać zaprojektowane przez uczestników procesu integracji w dowolny sposób. Karty te nie są numerowane: każdy uczestnik i każda grupa może pracować z kartami, decydując samodzielnie, która z nich będzie pierwsza, która kolejna. W ten sposób każdy uczestnik projektu ma możliwość stworzenia unikalnego, spersonalizowanego zestawu kart – indywidualnego lub grupowego portfolio językowo-kulturowego. Karty odwołują się do uniwersalnych wartości i miejsc wspólnych wielu kultur, aktywizują, stanowią inspirację, a nie zobowiązanie, oraz określają kierunek działania, a nie sposób jego realizacji. Każda karta realizuje kilka funkcji jednocześnie, a wśród nich jedną funkcję prymarną, jak na przykład:

- zapewnia widoczność wszystkim grupom/osobom oraz podkreśla ich obecność w środowisku szkolnym – szczególnie zadbano o widoczność osób, dla których język polski nie jest pierwszym językiem ojczystym, a kultura polska nie jest pierwszą kulturą,
- stwarza możliwość każdemu uczestnikowi do zaprezentowania swoich działań w dowolnym języku, z uwzględnieniem ważnych dla niego elementów kultury, religii i tożsamości, także w sposób pozawerbalny,
- wzmacnia kompetencje językowe/komunikacyjne i kulturowe oraz obywatelskie każdego uczestnika, bez względu na pochodzenie, pierwszy język i pierwszą kulturę,
- pozwala wziąć pod uwagę perspektywę wielu grup i wielu uczestników, poznać ich potrzeby i zmapować wędrówki (doświadczenia) uczestników (niektóre karty mają potencjał diagnostyczny),
- wprowadza elementy edukacji lokalnej i/lub regionalnej, rozwija kompetencje obywatelskie i wrażliwość społeczną,
- oswaja tabu i trudne emocje oraz wspomnienia,
- prezentuje podejście „pracujemy z grupą i w grupie nad włączaniem”.

Istotnym w tworzeniu spacerownika było założenie, że będzie on wzmacniać rezyliencję (z łac. *resilire* – odbić z powrotem, sprężyć się odbić się) uczniów i uczennic, czyli kluczową umiejętność, która daje jednostce ochronę – wspiera funkcjonowanie i dobrostan oraz proces dostosowywania się do

zmieniających się warunków. Dzięki jej wzmocnieniu wzrasta szansa na odzyskanie utraconych sił i zdolność do regeneracji psychicznej. Jednocześnie stwarza szansę rozwoju, zwłaszcza przy wsparciu społecznym – pomimo zewnętrznych trudności. Uważne i przemyślane działania w zakresie wsparcia psychospołecznego i integracji mogą prowadzić do powstania relacji opartych na zaufaniu. Kluczową rolę przypisujemy w tej koncepcji osobom dorosłym, które muszą zbudować swoją wiarygodność w oczach uczestników: asystentom międzykulturowym, a więc osobom, które znają język i kulturę kraju pochodzenia dziecka oraz język i kulturę kraju pobytu/edukacji oraz nauczycielom.

Nie bez znaczenia jest w tym przypadku balans pomiędzy podstawowymi procesami realizowanymi w szkole: nauczaniem, wychowaniem i opieką. Wspólnym mianownikiem dla wszystkich trzech z powodzeniem może być zabawa – realizowana w duchu pedagogiki przygody. Pedagogika przygody, pedagogika outdoorowa (poza klasą lekcyjną, plenerowa), pedagogika przeżyć czy uczenie przez doświadczanie to określenia, które można traktować jako synonimy metody mającej swój początek w latach 30. XX wieku (Ryszka, 2012). Elementem pedagogiki przygody jest „szansa na sukces”, nawet jeśli po drodze trzeba przeżyć porażkę. Sukces definiowany jest i przeżywany indywidualnie i – odpowiedzialnie projektowany – może mieć decydujące znaczenie dla „przełączenia się” z trybu przetrwania, charakterystycznego dla sytuacji kryzysowej (migracja, uchodźstwo) na tryb rozwoju. Sukces wpływa na poczucie własnej wartości, bezpieczeństwa i – co niezwykle istotne w sytuacji bycia „nowym” – przynależności do danej grupy. Dlatego wspólna przygoda, wspólne rozwiązywanie problemów i poszukiwanie rozwiązań sprzyjają procesowi integracji i mają zespołotwórczy charakter.

Między wrześniem a listopadem 2022 r. nauczycielki i asystenci międzykulturowi uczestniczyli w warsztatach przygotowujących ich do działań projektowych i pracy ze spacerownikiem. Następnie od listopada rozpoczęli pracę z uczniami, organizując serię wydarzeń integrujących skupiających się na lokalnym dziedzictwie kulturowym. Po każdym zrealizowanym wydarzeniu zespoły nauczycielsko-asystenckie składały raporty ze swoich działań na przygotowanych do tego celu formularzach składających się z części ogólnej – dotyczącej opisu wydarzeń, oraz części zawierającej szczegółowe pytania dotyczące przebiegu praktyki i wykorzystanych metod pracy. Zwieńczeniem działań ewaluacyjnych były wywiady pogłębione, które przeprowadzono ze wszystkimi zespołami. Następnie formularze i wywiady zostały przeanalizowane w kontekście założonej metodologii: elementów współtworzenia

(*co-creation*), modelu partycypacyjnego (*PAR*), całościowego podejścia do dzieci (*whole child approach*), modelu troski i współczucia (*care and compassion*) i ich realnego wpływu na proces integracji dzieci. Uczniowie w ramach ewaluacji projektu wypełniali karty spacerownika, w których mogli podzielić się swoimi refleksjami na temat projektu: „Strefa doświadczeń, refleksji, autonomii”, „Mój projekt”, „List do przyjaciela”. Uczestnicy projektu zrealizowali 55 różnych działań o charakterze integracyjnymi i edukacyjnym.

Warto podkreślić, że jednym z podstawowych założeń projektu była integracja uczniów przez poszukiwanie ich wspólnego dziedzictwa kulturowego. W tym kontekście wszyscy uczestnicy mieli szansę wykorzystać i docenić lokalne przestrzenie dzielnic, w których przebywają na co dzień, jako miejsca pełne potencjału dla działań integracyjnych. Poruszając się w lokalnej przestrzeni, zarówno uczniowie z doświadczeniem migracji, jak i dzieci polskie odkrywały historię swoich miejsc zamieszkania – spacerowali po parkach, cmentarzach, muzeach, dzielnicowych bibliotekach, a także odwiedzali miejsca pamięci w najbliższej okolicy.

Podczas wszystkich wycieczek tematycznych i pracy ze spacerownikiem moderatorzy działań – nauczycielki i asystenci starali się wdrażać założenia współtworzenia i modelu partycypacyjnego. Włączanie dzieci w procesy decyzyjne było dla nich dużym wyzwaniem, ze względu na nieobecność modelu współpracy i współtworzenia w polskim systemie edukacji. Szkoła wytwarza, zdaniem nauczycieli, postawę pasywną w dzieciach, dlatego trudno je motywować do dodatkowej aktywności:

Zachęcaliśmy dzieci do kreatywnego podejścia, przetwarzania i wprowadzania różnych form indywidualnego przekazu, niemniej jednak obserwowaliśmy pewien opór przed niekonwencjonalnym podejściem do pracy z kartami. Dzieci raczej czekają na gotową odpowiedź, którą mają wpisać. I znów wydaje się, że jest to postawa ukształtowana przez nauczanie szkolne, gdzie często chodzi o jedną właściwą odpowiedź i działania odtwórcze. (zespół nr 2)

Dzieci nieprzyzwyczajone do podejścia partycypacyjnego bały się, że będą oceniane i rozliczane ze swoich działań. Jednak wraz z upływem czasu uczniowie coraz bardziej angażowali się w procesy decyzyjne, by w końcu samodzielnie stanowić o rodzaju podejmowanych przez nich aktywności. Sytuację tę dobrze ilustruje poniższy cytat:

Początkowo niepewność. Obawa przed oceną i stres dzieci. Mój także. Nie wiedziałam, które zadania mam wykonać oraz które karty uzupeł-

niać. Pierwszy raz brałam udział w projekcie, w którym o wielu sprawach decydowały w tak dużym stopniu dzieci. Później spotkanie okazało się być ciekawym eksperymentem. Mogłam swobodnie obserwować pracę dzieci [zespół nr 1].

Wyjście poza wyuczone schematy nauczania i uczenia się stanowiło wyzwanie, ale również pobudzało uczestników projektu do kreatywności, na którą, jak zauważają nauczycielki, zazwyczaj nie ma czasu w natłoku codziennych obowiązków szkolnych i domowych oraz licznych zajęć dodatkowych, w których biorą udział dzieci poddane ciągłej presji. Ewolucję w podejściu do modelu partycypacyjnego doskonale ukazuje wykorzystanie przez uczniów spacerownika miejskiego. Z początku był on używany przez nich w sposób zachowawczy, podobnie jak szkolny zeszyt ćwiczeń, który należy uzupełnić od pierwszej do ostatniej strony. Wraz z trwaniem projektu dzieci zaczęły coraz bardziej twórczo wykorzystywać to narzędzie. Korzystały z tych kart, które je zainteresowały, omijając te, które nie były dla nich ciekawe. Dołączały do skoroszytu również osobne prace. Na pustych kartach spacerownika tworzyły prace własne, a w niektórych przypadkach uczyniły z niego rodzaj pamiętnika, do współtworzenia którego zapraszali swoich rówieśników.

Kolejne spotkania projektowe były okazją do wykorzystania w pracy z uczniami całościowego podejścia do dzieci (*whole child approach*). W trakcie zajęć zachęcano uczniów od rozmów o ich zainteresowaniach pozaszkolnych, a w przypadku dzieci z doświadczeniem migracji o wcześniejszej rzeczywistości, w której funkcjonowały. Nauczycielki i asystentki nie zmuszały dzieci do osobistych wypowiedzi, jednak bardzo często w trakcie spacerów i zabawy uczniowie z doświadczeniem migracji sami, spontanicznie we wspólnych rozmowach, poruszali osobiste tematy, a także zagadnienia związane z różnicami lub podobieństwami językowymi i kulturowymi między Polską a państwami ich pochodzenia.

Podczas działań projektowych zaobserwowano, że uczniowie w sposób naturalny operowali modelem zaopiekowania i empatii (*care and compassion*). Moderatorzy działań przytaczali wiele przykładów sytuacji, w których uczniowie wykazywali się dużą empatią w stosunku do siebie. Z zainteresowaniem słuchali opowieści swoich kolegów i koleżanek. Szczególnie uważnie i z przejęciem słuchali wypowiedzi dzieci uchodźczych z Ukrainy, które dzieliły się z nimi doświadczeniami sytuacji wojennej. Jak zauważają moderatorki wydarzeń, dzieciom towarzyszył namysł nad różnymi aspektami ich życia:

Wspominano historie przyjaźni, rozstań, śmierci, przeżycia wojenne, radości związane z codziennymi wydarzeniami, ekscytacje z powodu imprezy, na którą się wybierały, niepokój z powodu choroby przyjaciółki, radość z okazji organizowanej imprezy urodzinowej i wiele innych [zespół nr 6].

W trakcie realizacji projektu przed zespołami nauczycielsko-asystenckimi pojawiły się liczne wyzwania, z których najważniejszym była integracja dzieci uchodźczych z Ukrainy z uczniami lokalnymi. Ewaluacja przeprowadzonych działań pokazała, jak istotna jest w tym kontekście rola asystentów i asystentek międzykulturowych. Obecność w szkołach asystentów międzykulturowych operujących językiem ukraińskim i rosyjskim była nie do przecenienia. W ramach wytworzonych w projekcie sytuacji nieformalnych obecność asystentów zwiększała aktywność uczniów z doświadczeniem migracji i pomagała im nawiązywać relacje i więzi, być zauważonym, co często nie występowało w zwykłych ramach klasowych.

Z największymi wyzwaniami zaobserwowanymi podczas realizacji programu pilotażowanego bezpośrednio łączą się najważniejsze osiągnięte w nim rezultaty. Najistotniejszym efektem przeprowadzonego projektu pilotażowego był wzrost poziomu integracji między dziećmi z doświadczeniem migracji i uchodźstwa oraz polskimi uczniami. Dzięki realizacji przedsięwzięć o charakterze ko-kreacji uczniowie zyskali poczucie sprawczości, które niezwykle pozytywnie wpłynęło na integrację nowo przybyłych dzieci w szkołach.

Wydaje mi się, że dzieci umocniły w sobie przekonanie o prawie do wyrażania własnej opinii, czy prawo do mówienia „nie” np. nie chce tego robić, nie mam ochoty kontynuowania danej czynności [zespół nr 15].

Podsumowanie

We współczesnych naukach społecznych jedną z najważniejszych funkcji procesu badawczego wydaje się użyteczność i użyteczność uzyskiwanych rezultatów badań. Opisany w artykule model działań badawczych odpowiada na nakreślone tutaj wyzwania współczesnej nauki. Teoretyczne założenia metodologiczne pozwoliły na przeprowadzenie lokalnie zakorzenionego projektu integrującego oraz aktywizującego różnorodnej społeczności szkolnej, pozwalającego na współtworzenie nowej rzeczywistości i nowych metod pracy przez dzieci celem uzyskania określonego efektu, jakim było nawiązanie więzi na poziomie wertykalnym i horyzontalnym. Dzięki wielokierunkowemu

podejściu obejmującym szereg wzmacniających i upelnomocniających podejść do pracy, które w szczegółach zostały opisane w artykule i, co więcej, sprawdziły się jako efektywne narzędzia integracyjne, udało się udowodnić, iż innowacyjne metody nauczania sprzyjają rozwojowi osobistemu dzieci, które uczestniczyły w zajęciach, a także zwiększyły ich kompetencje społeczne, w tym zdolność do nawiązywania relacji rówieśniczych oraz tworzenie relacji zaufania z dorosłymi. Na poziomie par asystencko-nauczycielskich również udało się uzyskać podobny efekt. Poprawiło to codzienną współpracę między asystentem i nauczycielem w klasie, która przed realizacją projektu nie następowała wskutek niewidoczności asystenta dla nauczyciela. W wielu wypadkach doszło również do nawiązania osobistych więzi przyjacielskich pomiędzy dorosłymi uczestnikami projektu, co skutkowało kolejnymi innowacjami edukacyjnymi w pracy zawodowej.

Bibliografia

- Blair, C. and Razza, R. 2007. Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development*. **78**, pp. 647–663.
- Brzozowska-Brywczyńska, M. 2019. Badania partycypacyjne w działaniu (PAR): między produkcją wiedzy a społecznym zaangażowaniem. *Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna*. **46**, ss. 91–101.
- German, L. et al. 2012. *The Application of Participatory Action Research to Climate Change Adaptation in Africa*. International Development Research Centre and Center for International Forestry Research.
<https://newabc.eu/>
<https://newabc.eu/o-projekcie/>
- Jones, D., Lindquist-Grantz, R. and DeJonckheere, M. 2020. A Review of Mixed Methods Community-Based Participatory Research Applications in Mental Health. *Journal of Social, Behavioral and Health Sciences*. **14** (1), pp. 254–288.
- Kafel, T. 2016. Zastosowanie metody participatory action research w diagnozowaniu organizacji pozarządowych. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*. **7** (955), ss. 23–40.
- Krachman, S., LaRocca, R. and Gabrieli, C. 2018. Accounting for the Whole Child, *Educational Leadership*. **75** (5), pp. 28–34.
- Lipponen, L., Rajala, A. and Hilpp, J. 2018. Compassion and emotional worlds in early childhood education. In: Pascal, T.B. and Veisson, M. eds.

- Compassion and emotional worlds in early childhood education*. London: Routledge, pp. 168–178.
- Masten, A., Herbers, J and Cutuli, J. 2008. Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*. **12**(2), pp. 76–85.
- Morote, R. et al. 2020. Co-creation and regional adaptation of resilience-based universal whole-school program in five European regions. *European Educational Research Journal*. **1** (27), pp. 3–27.
- Pushor, D. 2008. Collaborative Research. In: Given, L. M. eds. *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. London: Sage, pp. 91–94.
- Rauter, R., Globocnik, D., Perl-Vorbach, E. and Baumgartner, R. 2019. Open innovation and its effects on economic and sustainability innovation performance. *Journal of Innovation & Knowledge*. **4** (4), pp. 226–233.
- Sirriyeh, A. 2018. *The politics of compassion: Immigration and asylum policy*. Bristol: Bristol University Press.
- Slade, S. and Griffith, D. 2013. A whole child approach to student success. *KEDI Journal of Educational Policy*. KJEP Special Issue, pp. 21–35.
- Szczygieł, E. 2015. *Oblicza ubóstwa i wykluczenia społecznego w wybranych krajach europejskich*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Triacca, N., Wissink, B., Gomez Garcia, A., Szczygieł, E., Pyrek, R., Smulski, P. i Kovacs, M. 2015. *Modele zabezpieczenia społecznego w wybranych krajach europejskich*. Turyn – Rzeszów: Wydawnictwo Volontariat Torino.

The adoption of new research paradigms in the development of tools and methods for working with children in multicultural environment

Abstract: The article undertakes a thorough analysis of the initiatives executed by researchers within the purview of the international NEW ABC project – Networking the Educational Worlds: Across Boundaries for Community Building, as implemented under the European Union’s Horizon 2020 research and innovation program. The project distinguished itself through an innovative methodology that seamlessly integrated research and integrative facets. Employing the Participatory Action Research (PAR) paradigm, co-creation, and whole-child approach to child development, bottom-up approach, and principles of care and compassion, it demonstrated a nuanced understanding of multifaceted educational dynamics. Significantly, the article accentuates the pivotal role of activating methods associated with adventure education and the theory of anchoring in the local environment. These methodological components proved instrumental in facilitating the

realization of social projects envisioned by both Polish children and those with migration experiences. Under the guidance of teacher-assistant pairs, the children used a specially curated urban sketchbook to craft activities fostering a profound connection with the local culture and heritage of their place of residence. The article meticulously delineates how these applied methodologies efficaciously contributed to the attainment of the project's predefined objectives.

Keywords: participatory action research, holistic approach, child-centered poaradigm, resilience, children with migration background

Translated by Jakub Kościółek



Funkcje dyskursywnego konstruowania Innych/Obcych w wybranych skeczach kabaretowych

Streszczenie: Celem opracowania jest rozpoznanie oraz opisanie funkcji dyskursywnego konstruowania Innych/Obcych (dalej: I/O) w wybranych skeczach kabaretowych. Metodą zbierania danych było przeszukiwanie źródeł. Materiał analityczny stanowiło siedem skeczów polskich kabaretów, dobranych w sposób systematyczny przy zastosowaniu kryteriów: czas publikacji, popularność i tematyczność. Do analizy zastosowano Krytyczną Analizę Dyskursu w podejściu Ruth Wodak i Martina Reisigla, poszukując aplikacji strategii dyskursywnych (nazywania, orzekania, argumentacji, perspektywizacji, wzmacniania i tonowania), co pozwoliło na rekonstrukcje dyskursów, jakimi operują badane skecze, a następnie określenie zakresu funkcji dyskursywnego konstruowania I/O.

Wyniki analiz pokazują, że w badanych skeczach dyskursywne konstruowanie I/O realizowane jest w ramach zasadniczych perspektyw: dyskursu reprezentantów Inności, dyskursu dyskryminacyjnego oraz dyskursu wspierającego i spełnia trzy główne funkcje: ludyczną, krytyczno-refleksyjną oraz integracyjną. Zakres poszczególnych funkcji (zwłaszcza funkcji krytyczno-refleksyjnej) jest zróżnicowany – bardziej lub mniej jednoznaczny (od wyraźnego napiętnowania dyskryminacji, przez balansowanie pomiędzy łamaniem a wzmacnianiem stereotypów, po krytykę zarówno dyskursu dyskryminacyjnego, jak i wspierającego).

Słowa kluczowe: Inny, Obcy, kabaret, dyskurs, Krytyczna Analiza Dyskursu

Wprowadzenie

„Śmiech z kogoś lub z czegoś we współczesnej kulturze masowej (...) jest raczej środkiem przeciwko nudzie, czynnikiem rozrywki czy walki ideologicznej – Inny zaś ofiarą lub tylko krótkotrwałym uczestnikiem przedstawienia, które trwa tak długo, jak długo budzi zainteresowanie widzów, słuchaczy,

abonentów...” – przekonuje Przemysław Paweł Grzybowski w artykule poświęconym satyrycznemu obrazowi osób niepełnosprawnych w kulturze masowej (2014, ss. 22–23). Jednocześnie autor zauważa, że istnieją pewne obszary kultury popularnej (między innymi sceniczne), w przypadku których prezentowanie Innych/Obcych (dalej: I/O) jest środkiem ich integracji, formą walki z wykluczeniem.

W perspektywie obrazowania I/O kabaret jawi się jako medium niezwykle interesujące. Po pierwsze ze względu na swój satyryczny charakter (oraz przynależność do wspomnianych sztuk scenicznych). Po drugie z powodu swojej powszechności, ale i przynależności do kultury popularnej, determinującej aktualność poruszanych tematów i szybkie reagowanie na pojawiające się w sferze publicznej dyskursy (Jakubowski, 2006). Po trzecie wreszcie, ze względu na swój potencjał krytyczno-opozycyjny, umożliwiający dekonstrukcje narzuconych odgórnie kodów kulturowych, stwarzający możliwość walki z hierarchią, pozorem, ideologią (Lewartowicz, 2021). W związku z powyższym interesujące wydaje się nam to, w jaki sposób konstruowani są I/O w dyskursach kabaretowych oraz jakie to spełnia funkcje. Celem badań uczyniliśmy więc rozpoznanie i opisanie funkcji dyskursywnego konstruowania I/O w wybranych skeczach kabaretowych.

Założenia teoretyczne

Za Joanną Madej (2008) przyjmujemy, że kabaret to gra, której uczestnikami są gracze: nadawca i odbiorca. Reguły tej gry wynikają z przyjętej przez nadawcę strategii tekstotwórczej (rozumianej szeroko), celem jest natomiast wywołanie u odbiorcy określonej reakcji. Pytanie o to, czym jest owa „określona reakcja”, jest *de facto* pytaniem o funkcję kabaretu. Analizując opracowania dotyczące historii i rozwoju kabaretu w Polsce, wskazać można szereg przypisywanych mu funkcji (estetyczną, opiniotwórczą, patriotyczną, terapeutyczną, kompensacyjną, rozrywkową, wychowawczą, polityczną, popularyzatorską, integracyjną, eskapistyczną, katarktyczną, aktywizującą, demaskatorską). W zależności od kontekstu historyczno-społeczno-politycznego, w jakim osadzony był kabaret, zmieniała się waga poszczególnych funkcji, niemniej nawet pobieżny ogląd przywołanych powyżej znaczeń pokazuje trzy zasadnicze kierunki myślenia o funkcjach kabaretu. Znajdują one swoje uzasadnienia w nielicznych próbach tworzenia teorii kabaretu oraz – rzecz jasna – jego cechach konstytutywnych, które symbolicznie określić można jako: zabawa, satyra oraz wspólnotowość.

Jeśli przyjmiemy, że dyskurs kabaretowy jest przede wszystkim dyskursem ludycznym (Czechowski i Ozga, 2018), wówczas fundamentalną funkcją kabaretu jest zabawa i rozśmieszenie publiczności. Jeśli jednak uznamy, że jest to dyskurs głównie satyryczny, wówczas na plan pierwszy wysunie się jego potencjał w zakresie ośmieszania i piętnowania – nie tylko konkretnych zjawisk czy zachowań, ale również określonych schematów myślowych, co z kolei każe myśleć o kabarecie w perspektywie edukacyjnej. W takim ujęciu zabawa i rozrywka traktowane są w kategoriach środków służących osiągnięciu celów mających wymiar pedagogiczny. Perspektywę taką odnajdujemy w teorii Jürgena Henningsena, który – przyjmując, iż kabaret wykorzystuje dwa podstawowe mechanizmy (rozrywki oraz uczenia się) – proponuje rozumienie kabaretu jako gry z nabytymi zależnościami w wiedzy publiczności (za: Fleischer, 2002).

Trzecia ze wskazanych w kontekście funkcji cech konstytutywnych kabaretu – wspólnotowość – odnosi się z jednej strony do wprowadzonej przez Kazimierza Żygulskiego (1985) kategorii „wspólnoty śmiechu”, zgodnie z którą komizm jest rodzajem więzi społecznej, która rodzi wspólnotę. Potrzeba komizmu jest powszechna i stała w każdej zbiorowości, znamienne są natomiast jej konkretne przejawy, nasilenia i techniki (Żygulski, 1985, s. 11), z drugiej do determinującej istnienie kabaretu cechy, jaką jest „wspólny świat”, rozumianej przez Tadeusza Szczerbowskiego jako zespół sądów, które podzielają wszyscy uczestnicy dyskursu (Szczerbowski, 1994, s. 27). Przy czym o ile wspólnotowość ujmowana z perspektywy „wspólnego świata” wydaje się punktem wyjścia i środkiem kabaretowego dyskursu (nie zaś celem, jakim jest wywołanie określonej reakcji), o tyle już „wspólnota śmiechu” może być rozpatrywana jako funkcja. Nie oznacza to, że kategoria „wspólnego świata” nie jest istotna dla funkcji kabaretu – leży chociażby u podstaw stereotypizacji, z której tak chętnie korzysta kabaret, a która jest jednym ze środków budowania „wspólnej wiedzy” uczestników kabaretowej gry.

Jako kluczowe funkcje kabaretu uznać można zatem: funkcję ludyczną (rozrywkową), funkcję krytyczno-refleksyjną (ośmieszająco-piętnującą, ale jednocześnie refleksyjno-edukacyjną), funkcję integracyjną (wspólnotową). Przy czym wydaje się, że funkcja integracyjna ma charakter niejako towarzyszący – realizuje się zarówno w ramach rozrywki, jak i refleksji. Dwie pozostałe funkcje również mogą występować wspólnie, jednak przypuszczać należy, że któraś z nich będzie dominująca.

Pytania badawcze, materiał i metoda

Główne pytanie badawcze brzmi: Jakie funkcje spełnia dyskursywne konstruowanie I/O w analizowanych skeczach kabaretowych? Punktem odniesienia są dla nas przede wszystkim funkcje: ludyczna, krytyczno-refleksyjna oraz towarzysząca im funkcja integrująca. W badaniu nie chodzi nam jednak tylko o wskazanie tych funkcji. Interesuje nas raczej to, jaki jest ich zakres, czego dotyczą, czy którąś z nich można uznać za dominującą. Aby to uchwycić, w pierwszej kolejności przeprowadziliśmy analizę na poziomie instrumentalnym, czyli przyjrzałyśmy się temu, jak konstruowane są teksty na poziomie poszczególnych skeczy. Analiza taka pozwoliła nam na rekonstrukcję dyskursów, którymi operują skecze wchodzące w skład próby, i dopiero na tej podstawie możliwe było uchwycenie celów interakcyjnych na metapoziomie (Czechowski i Ozga, 2018, s. 304).

Dobór skeczów do próby badawczej miał charakter celowy i odbywał się dwuetapowo. Na pierwszym etapie zastosowałyśmy dwa kryteria – aktualności i oglądalności. Ustaliłyśmy, że w skład próby wejdzie 200 skeczów kabaretowych z najwyższą oglądalnością, opublikowanych na platformie YouTube w latach 2019–2023. Na drugim etapie doboru zastosowałyśmy kryterium tematyczności. Chodziło o taki dobór skeczy, których tematem są I/O ujętymi w perspektywie szeroko rozumianej odmienności kulturowej. Za Jerzym Nikitorowiczem przyjmujemy, że obszar relacji międzypersonalnych, warunkowanych przez postrzeganie różnicy, porządkuje wyodrębnienie kategorii Inni i Obcy. Inny to osoba będąca nosicielem różnicy, ktoś odmienny, ale jednocześnie znany i pomimo różnic rozumiany. Zaliczać się może więc zarówno do kręgu My, jak i Oni. Obcy zaś to osoba zaliczająca się zawsze do kręgu Oni oraz wykraczająca poza kategorię Inny (Nikitorowicz, 2005, s. 111).

W wyniku drugiego etapu do próby trafiło siedem skeczów (tabela 1), które zostały poddane transkrypcji i szczegółowej analizie.

Tabela 1. Zestawienie analizowanych skeczów kabaretowych

Skecze kabaretowe wchodzące w skład próbki badawczej	Tytuł: „Familiada”; Wykonawca: Młodzi i Moralni: Kabaret Moralnego Niepokoju & Mateusz Banaszkiwicz; Źródło: https://www.youtube.com/watch?v=lga-OtKAC8Pc&t=736s ; Oznaczenie: 1
	Tytuł: „Jajka dziadka”; Wykonawca: Kabaret Paraniennormalni; Źródło: https://www.youtube.com/watch?v=0v17_6sbHmY ; Oznaczenie: 2
	Tytuł: „Naręczona”; Wykonawca: Kabaret Skeczów Męczących i Aleksandra Szwed; Źródło: https://www.youtube.com/watch?v=NSjCl89zXh8&t=9s ; Oznaczenie: 3

Skecze kabaretowe wchodzące w skład próbki badawczej	Tytuł: „Polityczna poprawność”; Wykonawca: Kabaret Moralnego Niepokoju; Źródło: https://www.youtube.com/watch?v=iOf1mlaZ1rE ; Oznaczenie: 4.
	Tytuł: „Niebinarny”; Wykonawca: Kabaret Trzecia Strona Medalu; Źródło: https://www.youtube.com/watch?v=L14V65MFuDG ; Oznaczenie: 5.
	Tytuł: „Gej na kopalni”; Wykonawca: Kabaret Młodych Panów; Źródło: https://www.youtube.com/watch?v=yOSucHjr2-Q ; Oznaczenie: 6.
	Tytuł: „Tęczowa flaga”; Wykonawca: Młodzi i Moralni: Kabaret Moralnego Niepokoju i Goście; Źródło: https://www.youtube.com/watch?v=WLfUlbPZ=-co&t=22s ; Oznaczenie: 7.

Wstępny ogląd materiału pozwolił na zidentyfikowanie w badanym materiale dwóch zasadniczych kategorii I/O. Korzystając z zaproponowanej przez Grzybowski (2018) kategoryzacji, są to przedstawiciele: 1) Innych „nie naszych” (obcokrajowcy, uchodźcy, imigranci, osoby o odmiennym kształcie oczu, kolorze skóry, pochodzeniu, akcencie, ubiorze i wyglądzie zewnętrznym); 2) mniejszości seksualnych (obejmujące w tym przypadku głównie osoby homoseksualne, a także niebinarne).

Na poziomie instrumentalnym dyskursu kabaretowego poszukiwano odpowiedzi na pytanie o sposób dyskursywnego konstruowania wizerunku zidentyfikowanych kategorii I/O. Do analizy zastosowano Krytyczną Analizę Dyskursu w podejściu Ruth Wodak i Martina Reisigla (2016), w szczególności poszukiwano aplikacji strategii dyskursywnych (tabela 2).

Tabela 2. Pytania ukierunkowujące analizę dyskursu na poziomie instrumentalnym

Strategia nazywania	Strategia orzekania	Strategia argumentowania	Strategia perspektywizacji	Strategia wzmacniania/tonowania
<ul style="list-style-type: none"> • Jak Obcy/ Inni są przedstawiani? • Jak są nazywani? 	<ul style="list-style-type: none"> • Jak Obcy/ Inni są wartościowani? • Jakie cechy pozytywne/ negatywne są im przypisywane? 	<ul style="list-style-type: none"> • Czy przypadki nazywania/ orzekania są argumentowane? • Jeśli tak, to za pomocą jakich argumentów? 	<ul style="list-style-type: none"> • Z jakiej/czyjej perspektywy formułowane są ewentualne oceny? 	<ul style="list-style-type: none"> • Czy wypowiedzi są wzmacniane/ tonowane? • Jeśli tak, to na czym to polega?

Reprezentacje I/O – „nie naszych” w badanym dyskursie

Inni w znaczeniu „nie nasi” reprezentowani są w badanych skeczach przez następujące kultury i nacje: Senegalka, Niemiec, Ukrainiec, Czech, Kurd, Syryjczyk oraz – pośrednio – Żyd, Rom i osoba określana jako Afroamerykanin. Są to reprezentanci różnych kontynentów, ras i religii, przedstawiciele mniejszości narodowych i etnicznych, uchodźcy i imigranci zarobkowi. Ich reprezentacje dyskursywne budowane są w ramach trzech zasadniczych perspektyw: 1) dyskursu dyskryminacyjnego; 2) dyskursu wsparcia, akceptacji

lub tolerancji wobec osób należących do mniejszości; 3) perspektywy własnej (wyłączając osoby prezentowane pośrednio).

Dyskurs dyskryminacyjny jest w analizowanym materiale charakterystyczny dla przedstawicieli starszego pokolenia. Jest to dyskurs etnonacjonalistyczny, odwołujący się do ideologii konserwatywnej. Dominującymi strategiami są w tym przypadku strategie nominalizacji i predykcji.

Nominalizacja realizowana jest za pomocą takich strategii i środków, jak: generyzacja (w tym kolektywizacja przez deiktykę), stereotypizacja, urasowienie (koloryzacja), deprecjonująca etnonimizacja, akcjonalizacja, pasywizacja, negatywna somatyzacja (z wykorzystaniem obraźliwych antropimów i antropimów patologizujących), przy czym podkreślić należy, że sposoby nazywania prezentowanych w analizowanych materiale obcokrajowców różnią się od siebie w zależności od reprezentowanej kultury/nacji (tabela 3).

Tabela 3. Nominalizacja Innych – „nie naszych” w dyskursie dyskryminacyjnym w badanych szkicach

Senegalka	<ul style="list-style-type: none"> • urasowienie (koloryzacja) – pośrednio: poprzez analogie i celowe zniekształcenia językowe (woda <i>Murzynianka</i> [3])
Osoba określana jako Afroamerykanin	<ul style="list-style-type: none"> • urasowienie (koloryzacja) – <i>Murzyn</i>; <i>Murzynisko</i> [4] – dodatkowo zgrubienie o pejoratywnym zabarwieniu
Kurd, Syryjczyk	<ul style="list-style-type: none"> • urasowienie • akcionimy (uchodźcy) • generyzacja – kolektywizacja przez deiktykę • somatyzacja przy użyciu obraźliwych antropimów (<i>brudas</i>; <i>ciapaty</i> [1]) • antropimy patologizujące wskazujące na niepełnosprawność umysłową • obraźliwe metafory
Czech	<ul style="list-style-type: none"> • akcionimy (imigrant zarobkowy) • generyzacja – stereotypizacja i kolektywizacja – poprzez wykorzystanie konkretnego imienia jako lekceważący, degradujący epitet antonomastyczny przy jednoczesnym użyciu epitetu odwołującego się do intelektu (<i>Pepik. Głupi Czech, czyli ty</i> [1])
Ukrainiec	<ul style="list-style-type: none"> • akcionimy (imigrant zarobkowy) • generyzacja – kolektywizacja przez deiktykę
Niemiec	<ul style="list-style-type: none"> • generyzacja – kolektywizacja – deiktyka („Wy, Niemcy” [2]) • stereotypizacja, topos historii – degradujące epitety antonomastyczne (<i>Szkop; Niemiaszek; odrzeczownikowy czasownik oszwabić</i> [2]) • topos historii • pasywizacja • obelgi synekdochiczno-metaforyczne • pejoratywne zdrobnienia
Żyd, Rom	<ul style="list-style-type: none"> • deprecjonujące antonomazje (<i>Cygan</i> [4]) • odegzoetnonimiczne czasowniki o zabarwieniu pejoratywnym odnoszące się do negatywnie sankcjonowanych zwyczajów (<i>cyganić, żydzić</i> [4]).

Źródło: Badania własne.

Orzekanie o Innych – „nie naszych” jest w dyskursie dyskryminacyjnym wartościowane bardzo negatywnie (np. *Gorsi od wojny są tylko uchodźcy wo-*

jenni; Dobry Niemiec to martwy Niemiec [2¹]) i opiera się przede wszystkim na generyzacji, etykietowaniu i negatywnej stereotypizacji (np. Żyd – skąpiec, Cygan – wędrowny kuglarz, Syryjczyk, Kurd – terrorysta, zoofil). Ponadto w obszarze predykcji widoczne są przejawy: egzotyzyacji – wykorzystywanej w odniesieniu obcokrajowców spoza kręgu europejskiego i przyjmującej wymiar ignorancji (*Co ja wiem o Senegalii? (...) Co to za kraj jest w ogóle?* [3]) bądź prymitywizacji (*No a macie tam jakiegoś wodza?* [3]; *Wróć do siebie, do tego domku z gówna* [1]); negatywnej ideologizacji – realizowanej głównie w odniesieniu do reprezentanta Niemiec (*Myślałem, że Niemcy SS-mani wysyłają* [2]); perspektywy wychowawczej z orzekaniem strofująco-dyscyplinującym, a wręcz poniżająco-patologizującym realizowanym w odniesieniu do uchodźców i imigrantów (*Zachowuj się, człowieku; Weź się stuknij; Normalny ty jesteś?* [1]).

Istotną rolę w dyskursie dyskryminacyjnym pełnią topoty: historii (determinujący reprezentację Niemca), przestępczości i terroryzmu (realizowany w odniesieniu do Syryjczyka i Kurda) oraz topoty (nie)gościnności, a więc gościnności deklaratywnej, ale pozornej – osadzonej w systemie *deixis* osobowych – widoczny w odniesieniu do imigrantów i uchodźców (*Idź, ty chamie, ty. To my cię przyjmujemy tutaj w Polsce, a ty takie rzeczy opowiadasz* [1]). Widoczna jest również perspektywa polityczna, w ramach której uzasadniane są negatywne postawy wobec Innych.

Dyskurs wpierający/akceptujący/tolerancyjny ma charakter antydyskryminacyjny, z widocznymi znamionami pluralizmu oraz liberalizmu światopoglądowego i obyczajowego. Reprezentowany jest w badanych skeczach przez pokolenie młodsze, przy czym pojawia się w zasadzie śladowo (w skeczu 1 nie występuje w ogóle), pełniąc funkcję służebno-opozycyjną wobec dyskursu dyskryminacyjnego. Realizowany jest bądź w formie bezpośredniej (wobec konkretnej występującej w skeczu osoby), bądź jako dyskurs pośredni (dyskurs o Innych – „nie naszych”). W przypadku dyskursu bezpośredniego mamy do czynienia z reprezentacją budowaną w kontekście bardzo bliskich relacji łączących uczestników dyskursu (w jednym przypadku jest to narzeczona, w drugim – przyjaciel). „Nie nasi” nie są zatem reprezentowani z perspektywy Obcych czy nawet Innych, ale są na tyle bliscy, że funkcjonują w obrębie kategorii „swoi” jako osoby, „które się dobrze zna, którym się ufa i które uznaje za podobne sobie” (Golka, 2010, s. 163). Stąd zindywidualizowane i pozytywne specyfikacje, ukierunkowane nie na różnice kulturowe,

¹ Oznaczenia skeczy zgodnie z danymi zawartymi w tabeli 1.

a na relacje interpersonalne (*Siądź, kochanie, koło taty* [3]; *To jest Helmut. Mój przyjaciel z Niemiec* [2]). Jest to więc *de facto* dyskurs „wtórnie niewspierający” – kategoria Inności została bowiem na tyle zinternalizowana, że Inny nie wymaga wsparcia/akceptacji/tolerancji, bowiem nie jest Innym, ale swoim.

Z dyskursem typowo wspierającym mamy natomiast do czynienia w przypadku dyskursu pośredniego, który operuje przede wszystkim kontrreprezentacjami wobec wizerunków Innych – „nie naszych” obecnych w dyskursie dyskryminacyjnym i budowany jest z wykorzystaniem strategii nazywania, orzekania oraz argumentowania, wpisujących się w ideę „political correctness” (*Nie mówi się: Murzyn, tylko Afroamerykanin (...) Murzyn to jest niewolnik. To jest ktoś gorszy, to jest uwłaczająca nazwa* [4]), czy też odwrócenia typowych dla dyskursu etnonacjonalistycznego zabiegów, takich jak np. generyzacja poprzez negatywną ideologizację.

Reprezentacje własne Innych – „nie naszych” pojawiają się w przypadku Senegalki, Niemca, Ukrainca, Czecha, Kurda i Syryjczyka. Wszyscy są dyskursywnie aktywowani, natomiast sposób ich przedstawienia jest zróżnicowany – inny w przypadku indywidualizowanych obcokrajowców, inny w odniesieniu do osób, na których nałożona została dodatkowo perspektywa migracji. Cechy dyskursywnej reprezentacji przedstawicieli Innych – „nie naszych” przedstawiono w tabeli 4.

Reprezentacje mniejszości seksualnych w badanym dyskursie

W analizowanym materiale reprezentacja Innych jako mniejszości seksualnych ogranicza się do dwóch kategorii opisowych: homoseksualności oraz niebinarności. W przypadku każdej z tych kategorii można wskazać trzy zasadnicze perspektywy: 1) dyskurs konstruowany przez osoby będące reprezentantami mniejszości – w przypadku analizowanego materiału jest to homoseksualny mężczyzna oraz osoby niebinarne; 2) dyskurs wsparcia, akceptacji lub tolerancji wobec osób należących do mniejszości; 3) dyskurs dyskryminacyjny. Każdy z analizowanych tekstów jest budowany na zasadzie ścierania się dwóch przeciwstawnych dyskursów: z jednej strony jest to dyskurs przedstawiciela mniejszości i/lub dyskurs akceptacji/wsparcia/tolerancji, z drugiej dyskurs dyskryminacyjny. Obie strony dyskursu operują stereotypowymi reprezentacjami, karykaturalizując postacie. Stereotypy dotyczą zarówno sposobu prezentowania postaci w warstwie wizualnej (np. wiek, wygląd zewnętrzny, ubiór, sposób poruszania się, towarzyszące rekwizyty, np.: strzelby,

alkohol (w przypadku stereotypu roli męskiej); tablet, telefon (w przypadku stereotypu osoby młodej, nastolatka), zachowań towarzyszących komunikacji, kontekstu wzmacniającego stereotyp „większościowy” (kopalnia i polowanie jako konteksty wzmacniające stereotypowo rozumiane role męskie). Wypowiedzi postaci, zarówno te odnoszące się do własnego funkcjonowania, jak

Tabela 4. Cechy dyskursywnej reprezentacji Innych – „nie naszych” w badanych skeczach

Cechy dyskursywnej reprezentacji uchodźców i imigrantów zarobkowych	<ul style="list-style-type: none"> • reprezentacja warstwowa (z jednej strony zbiorowa – migranci; na kolejnym poziomie – uchodźcy i imigranci zarobkowi; wreszcie indywidualna – jako przedstawiciele poszczególnych narodów/kultur); • perspektywa tworzona jedynie obok dyskursu dyskryminacyjnego (brak dyskursu wspierającego); • stereotypizacja na poziomie: wizualnym (wygląd zewnętrzny, ubiór), językowym (np. wynikające z zupełnej/częściowej nieznamomości języka polskiego oraz kultury przeżyczenia, stanowiące dodatkowo źródło komizmu); prezentacji zawodowej (np. Ukrainiec – kierowca w agencji towarzyskiej); • niepozostający w bliskich relacjach z osobą stosującą język dyskryminujący; • z reguły pasywni w stosunku do interlokutora, tylko momentami reagujący na dyskryminujące zaczepki.
Cechy dyskursywnej reprezentacji obcokrajowców	<ul style="list-style-type: none"> • reprezentacje indywidualne; • perspektywa funkcjonująca w obrębie dwóch innych dyskursów (dyskryminacyjnego i wspierającego – w wariantcie „wtórnie niewspierającym”); • nieznaczna stereotypizacja (w warstwie wizualnej jedynie drobne symbole wskazujące na pochodzenie – ciemnoskóra aktorka w przypadku Senegalki, charakterystyczny akcent/sposób mówienia w przypadku Niemca); • pozostający w bardzo bliskich relacjach z interlokutorami reprezentującymi dyskurs wsparcia (narzeczona, przyjaciel); • nie oceniają swoich rozmówców, nie reagują na dyskryminujące zaczepki; osoby kulturalne i sympatyczne, wypowiadające się merytorycznie, stosujące zwroty grzecznościowe.
Cechy wspólne dyskursywnych reprezentacji Innych – „nie naszych”	<ul style="list-style-type: none"> • aktywizacja: wypowiadanie się we własnym imieniu.

Źródło: Badania własne.

i te, które kierowane są do osób reprezentujących kontrdyskurs także wpisują się w określone stereotypy. Cechy dyskursywnej reprezentacji mniejszości seksualnych w badanych skeczach zestawiono w tabeli 5, natomiast szczegółowa charakterystyka dyskursu dyskryminacyjnego zawarta jest w tabeli 6.

Dyskurs wspierający/akceptujący/tolerancyjny może występować w przypadku bezpośredniej reprezentacji mniejszości seksualnej lub niezależnie od tej reprezentacji. W sytuacji pierwszej jest to dyskurs wsparcia dla konkretnej zindywidualizowanej i wyspecyfikowanej osoby, a w drugiej – dyskurs o mniej-

sościach seksualnych, które w tym przypadku są generalizowane i przedstawiane jako homogeniczne grupy. Pierwszy typ polega w zasadzie na mierzeniu się z dyskursem dyskryminującym, próbie zaprzeczania uprzedzonom i negatywnym stereotypom. Argumentacja dla takiej postawy odwołuje się do dobra osoby narażonej na dyskryminację (*Zeflik, zawrzyj się, chłopa zranisz, cicho siedź* [6]).

Tabela 5. Cechy dyskursywnej reprezentacji przedstawicieli mniejszości seksualnych w badanych skeczach

Cechy dyskursywnej reprezentacji osób niebinarnych	<ul style="list-style-type: none"> • reprezentanci młodszego pokolenia, którzy dokonują „coming outu”: otwarte, nieskrępowane oświadczenia (<i>Po prostu nie czuję się ani kobietą, ani mężczyzną. To takie trudne?</i> [5]), wzmacniane postawą (wprostowani, z uniesioną do góry głową) i tonem wypowiedzi, który wydaje się pokazywać ich symboliczną wyższość nad interlokutorami; • odpowiadają na pytania interlokutorów związane z ich płciowością; mierzą się z ich uprzedzeniami i/lub dyskryminacją; • negatywnie oceniają swoich rozmówców: silnie wartościujące antroponimy, w tym obelgi synekdochiczno-metaforyczne oraz predykaty odnoszące się do ich intelektu, wyglądu, wieku (<i>boomerzy, buce, tępy brat, jeszcze głupszy kolega, nienażarty grubas</i> [5]); • przedstawiani jako osoby nadmiernie korzystające z Internetu, mediów społecznościowych, platform cyfrowych i czerpiące swą wiedzę z Internetu; karykaturalizowani, przez co ich „wiedza” traci pewność, wydaje się efektem współczesnej mody i trendów; • ageizm; krzyżowanie ze stereotypem współczesnego nastolatka/osoby młodej – efekt bagatelizacji problematyki tożsamości płciowej człowieka.
Cechy dyskursywnej reprezentacji osoby homoseksualnej	<ul style="list-style-type: none"> • orientacja seksualna mężczyzny jest znana interlokutorom, co nie zwalnia postaci z konieczności tłumaczenia i wyjaśniania oraz mierzenia się z uprzedzeniami i dyskryminacją; • otwarty sposób mówienia o swojej orientacji seksualnej, spokojne wyjaśnianie i odpowiadanie na pytania (<i>Jak chcesz, to ja ci to ułożę. Ino się musisz otworzyć</i> [6]); • perspektywa porównawcza w zakresie wyjaśniania: na związek partnerski między mężczyznami nakładany jest schemat ról kobiety i mężczyzny (M1: <i>To jest chore</i>; M4: <i>Nie. To ni ma chore. Rafał też umie uwarzyć. Sznytki mi zrobi. (...) Da mi kуска jak idę do roboty. Ja je głowa rodziny</i> [6]); • brak symbolicznej wyższości w stosunku do interlokutorów; • stereotypowa wizualna reprezentacja homoseksualnego mężczyzny (przyjmowana pozycja, gestykulacja, ubiór, koncentracja na wyglądzie zewnętrznym, również wyrażana za pomocą komunikatów werbalnych).
Cechy wspólne dyskursywnych reprezentacji osób należących do mniejszości seksualnych	<ul style="list-style-type: none"> • dyskursywna indywidualizacja i specyfikacja (specyfikacje nieformalne; osoby pozostające w bliskiej (syn, brat) lub dość bliskiej (kolega z pracy) relacji społecznej z tymi, którzy prezentują postawy uprzedzenia i stosują dyskryminujący język; • aktywizacja: wypowiedzianie się we własnym imieniu.

Źródło: Badania własne.

Tabela 6. Cechy dyskursu dyskryminacyjnego wobec mniejszości seksualnych w badanych szkicach

Cechy wspólne dyskursu dyskryminacyjnego wobec mniejszości seksualnych	<ul style="list-style-type: none"> • perspektywa seksualizacyjna realizowana za pomocą strategii nazywania i orzekania, a także ciągłych aluzji do czynności seksualnych inarządów płciowych; odczytywanie komunikatów werbalnych reprezentantów mniejszości seksualnych w kategoriach seksualnych, mimo że z kontekstu wynika, że nie miały takiego charakteru (<i>Syn: Tato, właśnie, bo ja się raz czuję Mariuszem, raz Mariuszą, a raz Mariuuu. No raz mam męską końcówkę, raz żeńską, a raz nijaką. Ojciec: Jak byłeś mały i cię kąpałem, zawsze miałeś męską końcówkę. Taką nie za dużą, no ale męską.</i> [4]); • depersonalizujące nazywanie, stosowanie <i>deixis</i> osobowych (<i>No i oni wiedzą, żeś ty je ten...?</i> [6]), metafor zwierzęcych, antroponimów metaforycznych redukujące osoby do ról seksualnych (np. <i>wtyczka, gniazdko</i> [6]), genderonimów [7]; • orzekanie za pomocą sprowadzania relacji międzyludzkich do kontaktów seksualnych, wzmacniane wulgaryzmami i wspierane argumentacją odwołującą się do wartości chrześcijańskich (<i>Co jest po chrześcijańsku? Co jest po chrześcijańsku? Ze chłop chłopca za dupę łapie?</i> [7]); • orzekanie za pomocą odwoływania się do stereotypów (stereotyp „śląskiego chłopca” redukowany do orientacji heteroseksualnej [6]), odwołania się do stanu zdrowia (<i>To jest chore</i> [6]; <i>Może się czymś zatruteś?</i> [4]).
Cechy charakterystyczne dla dyskursu dyskryminacyjnego wobec osoby homoseksualnej	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentacja <i>ad baculum</i> i budowany fałszywy topos zagrożenia; homoseksualni mężczyźni są tu prezentowani jako zagrażający bezpieczeństwu seksualnemu innych (<i>To ci powiem, Erwin, tyś jest taki, kurde, lekkomyślny. Jako tabletkę wam wciąpną, do piwnicy zaciągną, i będziecie ptaki oglądać. Żeby nie było, że ja nie gadał</i> [6]).
Cechy charakterystyczne dla dyskursu dyskryminacyjnego wobec osób niebinarnych	<ul style="list-style-type: none"> • intersekcjonalność – dyskryminacja ze względu na tożsamość płciową krzyżuje się tu z ageizmem: infantyilizujące, często wulgarne gerontonimy, antroponimy i negatywne wartościowanie sugerujące niedojrzałość, niepełnosprawność intelektualną lub wypowiedzi ironicznie podważające wartość wygłaszanych komunikatów, ich bezzasadność; • nazywanie i orzekanie konstruowane z perspektywy wychowawczej – interlokutorzy wychodzą z pozycji władzy, czują się uprawnieni do wygłaszania komunikatów na temat efektów wychowania, w tym – na temat sposobów dyscyplinowania dzieci; • zastosowanie dyskursu ageistycznego odwołującego się do stereotypu nastolatka/młodego człowieka jako „rozpuszczonego” dziecka ze smartfonem w ręku, czerpiącego całą swoją wiedzę z Internetu, buduje kontekst dla postrzegania niebinarności w kategoriach młodzieżowej „fanaberii”.

Źródło: Badania własne.

Inaczej jest w przypadku dyskursu wspierającego odnoszącego się mniejszości seksualnych rozumianych jako grupa. Tutaj określana ona jest jako „prześladowana mniejszość”, „słabsi”, a wsparcie jest argumentowane poprzez odwołanie do wartości chrześcijańskich. Interesujące jest jednak to, że niezależnie, czy dyskurs wspierający jest konstruowany w perspektywie indywidualnej czy zbiorowej, w każdym przypadku ujawnia w określonych momentach to, że daleki jest od akceptacji (*Mam tę flagę [tęczową], ale nie jestem, ja nie jestem gejem. Nawet ich... nie kocham gejów. Chociaż dla mnie są to dziwolągi, tak jak dla was, przyszedłem z tą flagą* [7]), co przy uwzględnieniu całego kontekstu wypowiedzi pozwala nam go uznać, co najwyżej, za tolerancyjny. Mimo odczytywanych intencji dyskurs ten nie pozostaje jednak wolny od języka dyskryminującego (zastosowanie depersonalizującego, synekdochicznego antroponimu *dziwolągi* z towarzyszącą temu argumentacją *ad populum*; negatywne orzekanie poprzez: a) podkreślenie braku identyfikacji z osobami homoseksualnymi, wzmocnione powtórzeniem, nawiązujące do schematu myślowego „mężczyzna, który trzyma tęczową flagę, jest gejem”; b) niedokończenie zdania, które pozwala na domyślanie się tego, co miało zostać powiedziane, a zostało ostatecznie stonowane poprzez zdanie „Nie kocham gejów”). Poza tym w niektórych momentach wydaje się, że charakter wspierający czy tolerancyjny tego dyskursu jest pozorny. Wypowiedzi „wspierające” przeplatają się z komunikatami silnie negatywnie orzekającymi: np. wyrażającymi niechęć czy wręcz obrzydzenie do kontaktów seksualnych między homoseksualnymi mężczyznami (*Dobrze, że ja nie jadł, bo by się zrzygał* [6]).

Wnioski

Już na etapie doboru próby badawczej do przedstawionej tu analizy widać, że najbardziej popularne skecze z ostatnich kilku lat w niewielkim stopniu dotyczą problematyki I/O. Taki stan rzeczy może z jednej strony dziwić. Jeśli założymy, że kabaret szybko reaguje na to, co dzieje się w sferze publicznej, to zwłaszcza te kategorie I/O, o których mowa w tym artykule, powinny być bardziej widoczne w dyskursie kabaretowym. Imigranci, uchodźcy oraz mniejszości seksualne były przecież w ostatnich latach przedmiotem dyskursów publicznych w Polsce. Z drugiej strony, być może, tak nieliczne ich reprezentacje wynikają z obawy przed przekroczeniem granicy pomiędzy tym co śmieszne, a tym co bolesne. Tym bardziej interesująca wydaje się odpowiedź na pytanie, jak (w przypadku gdy twórcy kabaretowi decydują się podejmować taką problematykę) wygląda oscylacja między funkcją ludyczną

a satyryczną, czy też ujmując to inaczej – jak możemy zrekonstruować napięcie między mechanizmem rozrywki i mechanizmem uczenia się.

Przeprowadzona analiza na poziomie instrumentalnym dyskursu pozwala na wysunięcie następujących wniosków:

- 1) W analizowanych skeczach o I/O funkcja ludyczna jest realizowana podobnie, tzn. poprzez operowanie stereotypami, które są wyostrome, wzmacnione kontekstualnie i dotyczą zarówno tych, którzy dyskryminują, jak i dyskursów opozycyjnych. W ten sposób przełamywane jest tabu i tworzy się *wspólnota śmiechu*.
- 2) Jeśli chodzi o funkcję satyryczną czy krytyczno-refleksyjną, to jej zakres w analizowanych skeczach jest zróżnicowany, przy czym bardziej jednorodny w skeczach konstruujących obraz Innych – „nie naszych”. Poza jednym przypadkiem (operującym pośrednią reprezentacją Innego/Obcego) wyraźnie dominującym jest dyskurs dyskryminacyjny, co – biorąc pod uwagę kabaretowe widzenie świata „na opak” – wskazuje, że mamy do czynienia z napiętnowaniem tego zjawiska. W skeczach 2 i 3 funkcja krytyczno-refleksyjna wzmacniana jest dodatkowo niestereotypizującym konstruowaniem Innego jako „swojego” (zarówno w reprezentacjach własnych, jak i dyskursie wspierającym), przenosząc w zasadzie całkowicie punkt ciężkości satyry na tych, którzy dyskryminują. Inaczej sytuacja wygląda w przypadku skeczu 1 – tu dyskurs wspierający nie występuje, a dodatkowo reprezentacja Innego konstruowana jest: warstwowo (z zastosowaniem perspektywy migrantów) oraz stereotypowo. Przy czym nie można wykluczyć, że stereotypizacja (przynajmniej w warstwie wizualnej) pełni w tym wypadku rolę swoistej specyfikacji – rozdzielania „grupowego” Innego.

W odniesieniu do skeczów prezentujących mniejszości seksualne w przypadku funkcji krytyczno-refleksyjnej widoczny dyskurs operujący metastrategią transformującą, czyli taką, której celem jest zmiana istniejącego stanu rzeczy w określonym kierunku. W skeczach 6 i 7 bardzo wyraźne jest napiętnowanie dyskryminacji. Jednak sposób, a w konsekwencji efekt zastosowania tej metastrategii, jest inny. Skecz 7 kończy się swego rodzaju apelem, który odwołując się do wspólnoty wiedzy, ma charakter wyraźnie normatywny. Krytyka dyskryminacji w skeczu 6 „grzęźnie” natomiast w stereotypie (dyskryminuje ten, kto skrywa własną orientację seksualną), co zdecydowanie osłabia transformującą wymowę skeczu.

W ramach analizowanych skeczy znalazły się również takie, które nie tylko nie napiętnują wyraźnie dyskryminacji, ale krytykują również kontr-

dyskursy. Widoczne jest to w skeczach 4 i 5. Jaki jest tego cel? Można to interpretować w różny sposób. Z jednej strony może to paradoksalnie pokazywać konstrukcję określonych ram/granic dyskursu antydyskryminującego. Z drugiej – może konstruować nowe nieistniejące lub nieupowszechnione stereotypy, a zatem nie jest uzasadnione odwoływanie się do *wspólnoty wiedzy*. Oba odczytania są *de facto* ukrytą dyskryminacją. Ale możliwa jest także trzecia i czwarta interpretacja. Może chodzi o stawianie znaków zapytania bez intencji zmierzania w określonym kierunku? A może po prostu tylko o śmiech i nic więcej?

Bibliografia

- Czechowski, W. i Ozga, K. 2018. Techniki komponowania obrazowania w tekstach kabaretonu. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica*. 2 (48), ss. 303–319.
- Fleischer, M. 2002. *Konstrukcja rzeczywistości*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Golka, M. 2010. *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Grzybowski, P.P. 2014. „Beka z nienormalistów”, czyli satyryczny obraz niepełnosprawnych w kulturze masowej. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*. 6, ss. 9–32.
- Grzybowski, P. 2018. Barbarzyńcy, sąsiedzi, świadkowie...Przekleństwo „multi-kulti”, czy nadzieja na rozwój wspólnoty? W: Rejman, K. i Rejman, B. red. *Problemy i wyzwania edukacji międzykulturowej na wspólnym obszarze pogranicza polsko-słowackiego*. Jarosław: Wydawnictwo PWSTE, ss. 26–38.
- Jakubowski, W. 2006. *Edukacja w świecie kultury popularnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lewartowicz, U. 2021. Pedagogie kabaretu – wstęp do tematu. *Kultura i Edukacja*. 1 (131), ss. 96–108.
- Madej, J. 2011. Kabaret jako gra. Na materiale skeczu „Kopernik” Kabaretu Moralnego Niepokoju. *Homo Communicativus*. 3, ss. 109–116.
- Nikitorowicz, J. 2005. *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Reisigl, M. and Wodak, R. 2016. The Discourse-Historical Approach. In: Wodak, R. and Meyer, M. eds. *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage, pp. 23–61.

Szczerbowski, T. 1994. *O grach językowych w tekstach polskiego i rosyjskiego kabaretu lat osiemdziesiątych*. Kraków: Instytut Języka Polskiego.

Żygulski, K. 1985. *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Functions of the discursive construction of Others/Strangers in selected cabaret sketches

Abstract: The aim of the study is to identify and describe the function of the discursive construction of Others/Strangers (hereinafter: O/S) in selected cabaret sketches. The data collection method was searching sources. The analytical material consisted of seven sketches from Polish cabarets, selected systematically using the following criteria: time of publication, popularity and topic. Critical Discourse Analysis in the approach of Ruth Wodak and Martin Reisigl was used for the analysis, looking for the application of discursive strategies (naming, adjudicating, arguing, perspectiveizing, strengthening and toning), which allowed for the reconstruction of the discourses used in the studied sketches and then determining the scope of the functions of discursive construction of O/S. The results of the analyses show that in the studied sketches, the discursive construction of O/S is carried out within the framework of the main perspectives: the discourse of representatives of the Other, the discriminatory discourse and the supporting discourse, and fulfills three main functions: ludic, critical-reflective and integrative. The scope of individual functions (especially the critical and reflective function) is varied – more or less unambiguous (from clearly stigmatizing discrimination, through balancing between breaking and strengthening stereotypes, to criticism of both discriminatory and supportive discourse).

Keywords: discourse, cabaret, Stranger, Other, Critical Discourse Analysis

Translated by Violetta Kopińska and Urszula Lewartowicz



Integracja polskich migrantów w Turyngii i zjawisko „przelotnych interakcji”

Streszczenie: Artykuł obejmuje wyniki badań jakościowych dotyczących migracji Polaków do Niemiec, do kraju związkowego Turyngia. Jednym z celów badań przeprowadzonych w roku 2023 było poznanie sposobów budowania relacji migrantów ze społecznością lokalną, ich wkładu w integrację społeczną i kulturową oraz głównych barier, które pojawiały się w procesach integracji w kraju przyjmującym. Autor przeprowadził w 2023 r. wywiady swobodne ukierunkowane, które poddane zostały następnie analizie jakościowej. Badane osoby demonstrowały partykularne podejście do procesu integracji w sferze społecznej i kulturowej. Analiza wypowiedzi badanych migrantów ukazuje znaczenie zjawiska „przelotnych interakcji”, które dotyczy codziennych rozmów, interakcji w określonych kontekstach społecznych czy niezobowiązujących, grzecznościowych odpowiedzi w kierunku mieszkańców kraju przyjmującego. Autor wskazuje, że chociaż przelotne interakcje z założenia nie posiadają trwałego charakteru, to w postaci krótkich, niezogniskowanych rozmów stwarzają możliwości nauki języka, adaptacji elementów społecznych i kulturowych czy internalizacji norm, co powoduje możliwe do osiągnięcia efekty w postaci awansu społecznego i zawodowego oraz właściwie zachodzących procesów integracyjnych.

Słowa kluczowe: socjologia migracji, relacje, integracja, bariery, przelotne interakcje

Wprowadzenie

Zgodnie z koncepcją paradygmatu interpretatywnego i symbolicznego interakcjonizmu wychodzimy z założenia, że „komunikacja jest kategorią podstawową dla porządku społecznego” (Mead, 1975, s. 7). Zgodnie z tym

założeniem w sytuacji migracji zarówno komunikacja, jak i wytwarzany za jej pomocą „porządek codzienności” ulegają przeobrażeniom – im częściej podejmowane są interakcje z innymi osobami i rozbudowywane są unikalne konfiguracje relacji, tym silniejsze będą relacje społeczne w nowym kraju.

Integracja to „wytwarzanie się silnych relacji (powiązań) pomiędzy jednostkami w ramach danej grupy. Również wiązanie ze sobą kilku grup w ramach większej całości (...)” (Sztompka, 2020, ss. 120–121). Zawarta definicja wpisuje się w ramy integracji międzykulturowej opierającej się na wchodzeniu w interakcję z osobami z odmiennych kręgów kulturowych. Wzajemny kontakt kulturowy migrantów może okazać się priorytetowy i stanowić o sile integracji w kraju przyjmującym z racji budowania i rozwijania relacji, powiązań i współpracy. Do rozwijania współodpowiedzialności społecznej niezbędne jest poznanie elementów i tożsamości jednostek o odmiennym pochodzeniu narodowościowym.

Gdy spojrzemy na pojęcie integracji z symboliczno-interakcyjnej perspektywy, okazuje się, że zjawisko „zachodzi na poziomie procesów interpersonalnych, mniejszych lub większych grup społecznych, jak również na poziomie wspólnot politycznych” (Frydrychowicz, 2018, s. 11). Oblicze integracji migrantów często uwarunkowane jest ich pracą nad kompetencjami interpersonalnymi, a w ich obszarze nad sztuką aktywnego słuchania, świadomością uczuć czy postawieniu się w sytuacji partnera interakcji.

Część autorów wskazuje, że kontakt z osobami wywodzącymi się z różnych krajów, wychowanymi w odmiennych kulturach, przekłada się na tworzenie heterogenicznych sieci społecznych (Latour, 1996, Artiles, 2022). Inni autorzy zwracają uwagę, że sieci tworzone przez migrantów w wymiarze narodowościowym mają charakter homogeniczny, co wynika z osiągnięcia „wystarczającego poziomu” zaspokojenia podstawowych potrzeb egzystencjalnych i autotelicznych migrantów (Kindler i Wójcikowska-Baniak, 2018). Homogeniczność sieci społecznych może być następstwem migracji łańcuchowych i rekomendacji danego kraju przez osoby z grona rodzinnego (Arango, 2000).

Często w kraju przyjmującym podejmowane aktywności inicjowane są przez zjawisko „przelotnych interakcji”. Przelotne interakcje (*casual interactions*) służą jako platforma budowania więzi społecznych, a także wspierania zaufania pomiędzy migrantami a obywatelami kraju przyjmującego oraz reprezentantami innych narodowości. Poprzez przelotne interakcje, które często posiadają charakter „przypadkowych”, jednostki angażują się we wzajemną wymianę informacji, emocji i wsparcia, co przyczynia się do tworzenia sieci

społecznych i podejmowania w ich obszarze działań (Rogowski i Sinclair, 2012) oraz rozwijania poczucia przynależności. Codzienne, niezobowiązujące rozmowy mogą rozbudowywać sieci społeczne jednostek, które stają się podstawą optymalnej aklimatyzacji i integracji w sferze społecznej. Przelotne interakcje zachodzą w określonych kontekstach społecznych, a przy tym ułatwiają dzielenie się doświadczeniami i perspektywami między osobami z różnych środowisk, klas czy grup społecznych i zawodowych. Przestrzenie codziennych interakcji, stopień izolacji oraz integracji zależne są od określonego kontekstu społecznego (Danzer i Yaman, 2013). Przelotne interakcje zachodzą między innymi w przestrzeni zawodowej, rozrywkowej, rekreacyjnej czy sąsiedzkiej, gdzie rozwijanie ich w czasie uwarunkowane jest heterogenicznością korelacji między tworzącymi się grupami sąsiedzkimi (Zou, Chen i Chen, 2020), a także obejmowaniem świadczeń przyziemnych form pomocy (Ray i Preston, 2009).

Metodologia badań

Kategoria integracji społecznej i badania jej towarzyszące dostarczyły istotnych informacji na temat jakości życia Polaków na obczyźnie (Dzięglewski, 2011; Dyczewski, 2011; Latos-Nadstoga, 2013). Autorzy projektu „Migranci z Polski w Niemczech – aspekty kulturowe” między innymi zdiagnozowali uczestnictwo w kulturze niemieckiej migrantów z Polski na terenie wybranych niemieckich krajów związkowych: Bawarii, Berlina, Dolnej Saksonii, Nadrenii Północnej, Westfalii, Meklemburgii – Pomorza Przedniego oraz Saksonii. (Poprawski, Jeran, Nowak i Nowosielski, 2019). W powyższych badaniach prowadzonych na terenie Niemiec nie uwzględniono kraju związkowego Turynia, w którym liczba migrantów z polskim pochodzeniem wynosi 13 955 osób i stanowi trzecią pod względem liczebności grupę migrantów na terenie landu Turynia (Statista, 2024).

Przeprowadzone badania własne osadziłem w metodologii badań jakościowych, które postrzegam za Krzysztofem T. Koneckim (2005) jako „perspektywę opisu, rozumienia i czasami wyjaśnienia zjawisk społecznych poprzez badania empiryczne i analizę doświadczeń indywidualnych i grupowych” (Konecki, 2005, s. 2). Zastosowałem metodę wywiadu skoncentrowanego na problemie, czyli częściowo ustrukturalizowanego. W ujęciu typologii wywiadu, według stopnia standaryzacji zastosowałem wywiad swobodny ukierunkowany (Lutyński, 2000).

Jednym z celów badań było poznanie sposobów budowania relacji migrantów ze społecznością lokalną, ich wkładu w integrację społeczną oraz głównych barier w procesach relacji i integracji. Dobór próby był celowy. Interesowały mnie osoby dorosłe, które podjęły próbę wyjazdu z Polski do Niemiec do landu Turynгии. Jeśli chodzi o miasta, którymi kierowałem się przy doborze respondentów, wybrałem stolicę landu Turynгии, a więc Erfurt oraz pobliskie, mniejsze miasta: Gotha i Eisenach. Wywiady przeprowadziłem w marcu i kwietniu 2023 r. Wzięło w nich udział siedmioro badanych, rekrutowanych między innymi za pośrednictwem grupy na portalu Facebook „Polacy w Turynгии”. Wywiady były nagrywane za ustną zgodą badanych. Strategia badawcza zakładała uzyskanie grupy możliwie najbardziej zróżnicowanej według zmiennych takich jak: miejsce pobytu, wiek oraz płeć (tabela 1).

Tabela 1. Charakterystyka badanej grupy

Wywiad	Imię	Płeć*	Wiek	Miasto	Czas migracji	Znajomość j. niemieckiego	Wykształcenie	Związek
W1	Wojciech	M	41 lat	Gotha	7 lat	Podstawowa	Średnie	Singiel
W2	Milena	K	33 lata	Gotha	7 lat	Podstawowa	Średnie	W związku partnerskim
W3	Sławek	M	43 lata	Gotha	2 lata	Biegła	Średnie	W związku małżeńskim
W4	Oliwia	K	23 lata	Eisenach	5 lat	Nie posługiwała się	Średnie	Singiel
W5	Artur	M	32 lata	Eisenach	7 lat	Biegła	Średnie	Singiel
W6	Magdalena	K	29 lat	Erfurt	2 lata	Podstawowa	Średnie	Singiel
W7	Wiktor	M	28 lat	Erfurt	1,5 roku	Podstawowa	Średnie	Singiel

* K – Kobieta, M – Mężczyzna

Źródło: Badania własne.

Omówienie wyników badań własnych

Budowanie relacji w kraju przyjmującym

Budowa relacji społecznych tożsama jest z aktualną pozycją społeczną migrantów w hierarchii danego przedsiębiorstwa. W opinii badanych osób zależna jest ona od jakości podejmowanych interakcji, szczególnie z przełożonymi, a przy tym posługiwania się językiem niemieckim. Badani podkreślają, że niemieccy przełożeni muszą przekonać się do nowych pracowników, by następnie zwiększyć swój bilans zaufania do migrantów, którzy angażują się w obowiązki zawodowe oraz rozwijają własne kompetencje językowe:

(...) Im prostszy zawód pracy, im niższa pozycja społeczna w tej pracy to też traktowanie jest inne. Polacy często wykonują pracę na migracji w Niemczech taką jak Niemcy nie chcą wykonywać. Aczkolwiek jak ktoś się stara i się rozwija i coraz lepiej mówi po niemiecku to zmieniają do Ciebie nastawienie i też Twoja pozycja w firmie rośnie [Sławek, 43 lata, Gotha].

(...) Początki były co prawda ciężkie, ale Niemcy muszą się przekonać do nas Polaków. Jak zobaczyli z czasem, że dobrze pracujemy, że mamy chęci, staramy się, to zaczęło być pozytywnie [Milena, 33 lata, Gotha].

Badani zauważyli, że poza kontekstem zawodowym, gdzie interakcje często przybierają charakter zogniskowanych i odgórnie narzuconych, w środowisku lokalnym stają się oni obiektami zainteresowań Niemców, którzy wykazują zaangażowanie w rozpoczęcie relacji, które mogą przyczynić się do właściwie zachodzącego procesu integracji:

Jak już zacząłem mieszkać na wynajętym mieszkaniu to poznałem kilku sąsiadów. Głównie Niemców. Starszych i młodszych. Są bardzo otwarci i to cieszy [Wiktor, 28 lat, Erfurt].

(...) Jeśli chodzi stricte o moją okolicę zamieszkania to nawiązałem bardzo dobry kontakt z naszym gospodarzem bloku. To mężczyzna w podeszłym wieku. Wyciągnął do mnie pomocną dłoń. Jest Niemcem, ale urodził się pod Wrocławiem co ciekawe. Do dziś mamy bardzo dobry kontakt (...) [Sławek, 43 lata, Gotha].

Rozmówcy wskazują na zainteresowanie nimi ze strony społeczności lokalnej. Sławek podkreśla, że łączy go dobry kontakt z sąsiadem, który jest Niemcem, ale urodził się na terenie Polski. Być może „wyciągnięcie pomocnej dłoni” ugruntowane jest wspólnym pochodzeniem terytorialnym, ale należy zauważyć, że wpisuje się ono w ramy współpracy i integracji z racji pozycji „gospodarza domu”, którą wspomniany człowiek piastuje.

Jedną z zależnych relacji i integracji migrantów jest egzogamiczny charakter podejmowanych interakcji. Badani Polacy zaznaczyli, że ich główne kontakty opierają się na znajomych z pracy, a w tym przypadku dotyczą one nie tylko innych Polaków:

Na początku miałam tylko mojego znajomego, u którego mieszkałam, a później byli to głównie znajomi z pracy, którzy mieszkają w Eisenach. (...) Pracuję z Niemcami i Słowakami (...) Mam tutaj prawie samych znajomych Niemców i kilku tylko znajomych Polaków [Oliwia, 23 lata, Eisenach].

(...) Głównie z Polakami, ale także z osobami z innych krajów jak na przykład Rumunii [Magdalena, 29 lat, Erfurt].

Powyższe wypowiedzi nasuwają wniosek, że egzogamiczny charakter podejmowanych interakcji migrantów wynika z ich środowiska pracy, które skupia pracowników pochodzących z różnych krajów. Taki charakter interakcji może przyczynić się do właściwych procesów integracyjnych w ujęciu międzykulturowym.

Zjawisko przelotnych interakcji

Sposoby budowania relacji często zależne są od jej charakteru i zdefiniowania, czy jest ona przelotna i ogranicza się jedynie do podstawowej wymiany zdań w odniesieniu do kontekstu sytuacyjnego, czy może jest powtarzalna, zróżnicowana i wzmacnia interakcję. Według Wojciecha dużo zależy od zdefiniowanej dychotomii pomiędzy Niemcami i Polakami i odniesieniem do wielokulturowości:

(...) Z Niemcami nie jest łatwo nawiązać kontakt na dłuższą metę. Oni to tak między sobą bardziej utrzymują kontakty. (...) Są Polacy, Niemcy, ludzie z krajów wschodnich, azjatyckich a także afrykańskich. Powiem Ci, że w takim środowisku się najlepiej pracuje, bo Niemcy są przyzwyczajeni są do tego, że są obcokrajowcy i nie każdy dobrze mówi po niemiecku, że trzeba z takimi ludźmi rozmawiać prostym językiem i to funkcjonuje i ułatwia pracę i relacje. Jak się pracuje z samymi Niemcami to jest ciężko [Wojciech, 41 lat, Gotha].

Ponownie kompetencje językowe odgrywają w tym przypadku znaczącą rolę, wpływając na stopień budowania relacji społecznych Polaków z Niemcami, którzy zgodnie z wcześniejszymi wypowiedziami badanych zwracają uwagę na rozwijanie przez Polaków ich kompetencji językowych.

Codziennosc i przelotność wyłania się z interakcji, które w toku codziennych działań i aktywności dokonują się na bieżąco. Mimo to wypowiedzi badanych wskazują, że posiadali oni wcześniej pewne oczekiwania dotyczące codziennych zachowań Niemców. Tym samym znaczenie mają wcześniejsze predyspozycje i stereotypy dotyczące postaw innych osób, które mogą odgrywać kluczową rolę w budowaniu relacji społecznych:

Zaskoczyła mnie również mentalność ludzi. Jest inna niż na zachodniej stronie Niemiec. Ludzie są tutaj tacy smutni, nie do końca są życzliwi dla siebie, dla innych, dla przybyszy. Może są to jeszcze historyczne nale-

ciałości dawnego ustroju wschodnich Niemiec, a tyle lat od zjednoczenia już przecież minęło [Sławek, 43 lata, Gotha].

Wyjeżdżający za granicę Polacy często ukierunkowani są na powiększenie swojego kapitału ekonomicznego. Osiągane zarobki mogą determinować działania skierowane w większym stopniu na pracę zawodową niż na budowanie relacji i potrzebę zintegrowania się z osobami w kraju przyjmującym. Mimo to migranci mogą nadal pamiętać o kulturze wzajemności, szacunku, a także stosowaniu podstawowych komunikatów werbalnych w codziennych, przelotnych, interakcjach:

(...) Skupiłem się na pracy, a najbliższym moim znajomym był kolega. Oczywiście z uprzejmością podchodziłem i podchodzę do sąsiadów, a oni do mnie. Przywitanie, czasem chwila rozmowy o czymkolwiek [Artur, 32 lata, Eisenach].

Mimo że Artur koncentruje się na pracy zarobkowej, to zważa on na okazywanie szacunku społeczności lokalnej, a przy tym wchodzi w interakcje przelotne, które mogą rozwinąć się i umacniać w ujęciu zaangażowania w integrację społeczną.

Główne bariery integracji

Autoidentyfikowane bariery mogą wpłynąć na kształt i charakter relacji i integracji migrantów w kraju przyjmującym. Sławek podkreśla instrumentalny charakter relacji, który może okazać się barierą w integracji z innymi osobami. Biorąc pod uwagę to samo pochodzenie osób, a przy tym chęć pomocy w zamian za pieniądze, nasuwa się kwestia braku solidaryzowania się z rodakiem:

Na początku pomagał mi nieco pewien mężczyzna, ale on za wszelką pomoc chciał pieniądze, więc szybko z tej współpracy zrezygnowałem. Był to Polak [Sławek, 43 lata, Gotha].

U badanych, którzy wspominali o słabej lub podstawowej znajomości języka niemieckiego, chęci rozpoczęcia rozmowy również stanowią bariery w ujęciu integracji ze społecznością lokalną. Z drugiej strony praktyczna nauka języka niemieckiego może determinować migrantów do wchodzenia w złożone interakcje z Niemcami:

Randkowałam sobie z Niemcami i to w dużym stopniu. Nawet z kilkoma dziennie i dzięki temu rozmawiałam bardzo dużo po niemiecku

plus oczywiście w pracy i dzięki temu mój język niemiecki się cały czas rozwija [Oliwia, 23 lata, Eisenach].

(...) Sąsiedzi często nas zagadywali, ale z naszej strony nie było łatwo z nimi rozmawiać. Z czasem jak zrobiliśmy kurs języka i nasza znajomość języka niemieckiego się polepszyła to nasze relacje z nimi zaczęły się rozwijać, bo po prostu mogliśmy się lepiej porozumieć i zrozumieć [Milena, 33 lata, Gotha].

Badani zauważają, że kompetencje językowe mogą również okazać się barierami społecznymi, choć poprzez oddolne inicjatywy, wymuszone interakcje czy ukończenie kursu języka niemieckiego mogą one polepszyć status relacji i integracji w społeczności lokalnej.

Do barier w ujęciu integracji zaliczyć można również remonty oraz napływ ludności z różnych krajów:

Mieszkamy w rynku, a więc sercu miasta. Na pewno do barier integracyjnych mogą zaliczyć remonty i dużo hałasu, ale także masowy napływ ludzi z innych krajów i migracje mieszkańców mojej okolicy. Co chwilę widać nowe twarze i to nie tylko ze względu na turystów czy ludzi, którzy przychodzą tu robić zakupy w okolicznych sklepach, ale po prostu co chwilę zmieniających się mieszkańców pochodzących z różnych krajów. Dzisiaj są, jutro ich nie ma i są nowi [Sławek, 43 lata, Gotha].

Wymienione przez Sławka bariery w postaci remontów mogą utrudniać miejsce, przebieg i charakter integracji społecznej. Zjawisko dotyczące napływu i migracji społeczności lokalnej uniemożliwia długotrwały proces integracji z racji przelotności interakcji oraz jej ulotności w toku migracji mieszkańców.

Podsumowanie

Sposoby budowania relacji ze społecznością lokalną badanych migrantów zależne są od stopnia znajomości języka niemieckiego. Badani zauważyli, że Niemcy zwracają uwagę na poziom zaangażowania cudzoziemców w pracę zarobkową i kompetencje językowe. Mimo że badani odczuwają zainteresowanie ze strony społeczności lokalnej, to ich główne kontakty opierają się o znajomych z pracy, a także bliskie im osoby, często ze sfer rodzinnych. Ponadto częściej spędzają czas wolny w ujęciu partykularnym, budują relacje ze swoimi rodzinami i bliskimi znajomymi, a także są skupieni na powiększaniu kapitału ekonomicznego.

Główne bariery integracji ze społecznością lokalną badani definiują w sposób uzależniony od ich indywidualnych przeżyć, obserwacji i doświadczeń w kontakcie kulturowym. Należy przy tym zauważyć, że jednostki często charakteryzują się określonym i zindywidualizowanym „bilansem zaufania”, który podlega danym wartościom, doświadczeniu czy uprzedzeniu w kierunku osób z innych warstw, klas, grup społecznych, etnicznych czy kulturowych. Sytuacja ta widoczna jest również w procesie akulturacji, gdzie osoby przebywające w odmiennym dla nich systemie społeczno-kulturowym mogą napotykać bariery w nawiązywaniu relacji i integracji z rodzimymi mieszkańcami danego terenu. Wynioskować można, że siły badanych Polaków w miastach landu Turyngia często ograniczone są do zamkniętych sfer pracy i rodziny, a w innych środowiskach „pozostają oni obserwatorami” (Mills, 1959, s. 202).

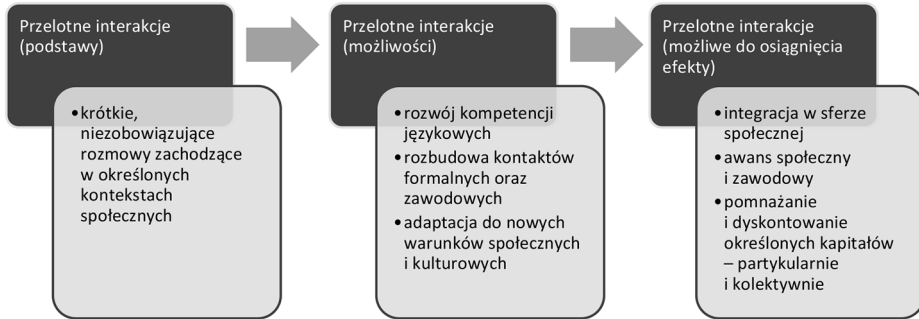
Z wypowiedzi badanych wynioskować można, że badani nie odczuwają potrzeby angażowania się w integrację społeczną w środowisku zamieszkania. Stopień aktywności i inicjatyw ogranicza się do kontaktów rodzinnych, a także bliskich znajomych, z którymi badani czują się dobrze i w obrębie których najczęściej funkcjonują. Dochodzimy do stwierdzenia, że polscy migranci w Turynгии częściej wchodzą w przelotne interakcje, ponieważ nie posiadają one trwałego charakteru, a także nie są umacniane, intensyfikowane i rozbudowywane.

Przelotność interakcji podczas wykonywania codziennych działań w obszarze zamieszkania czy w pracy często ma charakter bezosobowy i ogranicza się do wąskiego zakresu spraw (Sztompka, 2016). Mimo to przelotne interakcje charakteryzują niezobowiązujące, nieformalne krótkie rozmowy, które mogą stworzyć określone możliwości i możliwe do osiągnięcia dla przebywającej na migracji jednostki efekty.

Wypowiedzi badanych ukazują heterogeniczność podejmowania przelotnych interakcji w wymiarze międzykulturowym. Dotyczy to codziennych rozmów i reagowania na polecenia i zadania w zakładzie pracy z osobami wywodzącymi się z różnych narodowości, niezobowiązujących grzecznościowych odpowiedzi w kierunku zapytań i zainteresowania ze strony sąsiadów czy oddolnych inicjatyw w postaci kilku randek dziennie z Niemcami. Przelotne interakcje mogą posłużyć jako możliwości nauki języka, adaptacji zwyczajów społecznych i kulturowych, internalizacji obowiązujących norm, czy rozbudowywania kontaktów formalnych oraz zawodowych. Tego typu podstawy społeczno-egzystencjalne mogą przynieść jednostkom możliwe do osiągnięcia efekty w postaci integracji w sferze społecznej, awansu społecz-

nego i zawodowego czy pomnażania i dyskontowania określonych kapitałów, zarówno w ujęciu partykularnym oraz kolektywnym (rysunek 1).

Rysunek 1. Przelotne interakcje – podstawy, możliwości i możliwe do osiągnięcia efekty



Źródło: Opracowanie własne.

Bibliografia

- Anzahl der ausländer in Thüringen nach staatsangehörigkeit im jahr 2022.* <http://www.de.statista.com/statistik/daten/studie/1095710/umfrage/anzahl-der-auslaender-in-thueringen-nach-staatsangehoerigkeit/> (25.03.2024).
- Arango, J. 2000. *Explaining migration: a critical view*. Hoboken: Blackwell Publishers, UNESCO.
- Artiles, M. 2022. *Within-group heterogeneity in a multi-ethnic society*. Munich: Munich Personal RePEc Archive, University Library of Munich.
- Chałasiński, J. 1963. Florian Znaniecki – Socjolog polski i amerykański. *Przeгляд Socjologiczny*. **1**, ss. 7–18.
- Danzer, A.M. and Yaman, F. 2013. Do ethnic enclaves impede immigrants' integration? Evidence from a quasi-experimental social-interaction approach. *Review of International Economics*. **21**, pp. 311–325.
- Dyczewski, L. 2011. Tożsamość emigranta w nowym społeczeństwie-państwie: pomiędzy trwałością i zmianą. *Pogranicze. Studia Społeczne*. **XVII**, ss. 9–29.
- Dzięglewski, M. 2011. Bariery na drodze integracji polskich emigrantów poakcesyjnych w Irlandii. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*. **2**, ss. 131–148.
- Frydrychowicz, S. 2018. Słowo wstępne – w poszukiwaniu istoty integracji społecznej. W: Frydrychowicz, S. red. *Wyzwania Integracji Społecznej*

- w Polsce, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, ss. 7–21.
- Kindler, M. i Wójcikowska-Baniak, K. 2018. Sieci społeczne a integracja migrantów ukraińskich w Polsce. Raport z badań jakościowych. *CMR Working Papers*. **107**, ss. 1–45.
- Konecki, K.T. 2005. Od redakcji: jakościowe rozumienie innych a socjologia jakościowa. *Przegląd Socjologii Jakościowej*. **1**, ss. 1–3.
- Latos-Nadstoga, A. 2013. *Między integracją a segregacją. Studium socjologiczne polskich migrantów w Wielkiej Brytanii na przykładzie Banbury*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Latour, B. 1996. *Aramis, or the love of technology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lutyński, J. 2000. *Metody badań społecznych*. Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe.
- Mead, H.G. 1975. *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mills, W.C. 1959. *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Poprawski, M., Jeran, A., Nowak, W. i Nowosielski, M. 2019. *Migranci z Polski w Niemczech – aspekty kulturowe. Raport z badań jakościowych – opinie działaczy kulturalnych*. Warszawa: Ośrodek Badań Nad Migracjami, Uniwersytet Warszawski.
- Ray, B. and Preston, V. 2009. Are immigrants socially isolated? An assessment of neighbors and neighboring in canadian cities. *Journal of International Migration and Integration*. **10**, pp. 217–244.
- Rogowski, J.C. and Sinclair, B. 2012. Estimating the casual effects of social interaction with endogenous networks. *Political Analysis*. **20**, pp. 316–328.
- Sztompka, P. 2016. *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sztompka, P. 2020. *Słownik socjologiczny. 1000 pojęć*. Kraków: Wydawnictwo Znak Horyzont.
- Zou, J., Chen, Y. and Chen, J. 2020. The complex relationship between neighbourhood types and migrants' socio-economic integration: the case of urban China. *Journal of Housing and the Built Environment*. **35**, pp. 65–92.

Integration of Polish migrants in Thuringia and the phenomenon of “casual interactions”

Abstract: The article presents the results of qualitative research on the migration of Poles to Germany to the state of Thuringia. One of the goals of the research conducted in 2023 was to learn about the ways in which migrants build relationships with the local community, their contribution to social and cultural integration, and the main barriers that appeared in the integration processes. The author conducted free, focused interviews, which were subjected to qualitative analysis. The surveyed people demonstrated a particular approach to the process of social and cultural integration. The analysis of the respondents statements shows the importance of the phenomenon of casual interactions, which concerns everyday conversations, interactions in specific social contexts or non-committal, polite responses to the inhabitants of the host country. The author points out that although casual interactions are not intended to be permanent, in the form of short, unfocused conversations they create opportunities to learn the language, adapt social and cultural elements or internalize norms, which creates achievable effects in the form of social and career advancement and properly ongoing integration processes.

Keywords: sociology of migration, relations, integration, barriers, casual interactions

Translated by Piotr Walkowiak



Dzieci – polscy migranci w Hesji: kontekst edukacyjny. Komunikat z badań

Streszczenie: Artykuł obejmuje edukacyjny kontekst funkcjonowania dzieci polskich w warunkach migracji na przykładzie Hesji i jest komunikatem z badań. Jest także swoistą diagnozą społeczną ukazującą kontekst edukacyjny dzieci – polskich migrantów. Uwzględnia wybrane aspekty społeczno-kulturowe i analizy danych statystycznych pochodzących z heskich instytucji rządowych z wykorzystaniem literatury przedmiotu. Jest próbą zasygnalizowania sytuacji Polonii w Hesji ze szczególnym uwzględnieniem edukacji dzieci polskich w niemieckich szkołach publicznych, ich nauki pozaszkolnej i adaptacji kulturowej. Tekst zawiera uwagi metodologiczne i demograficzne ukazujące tło migracyjne. Treści dotyczą Polaków w Hesji na tle innych populacji z uwzględnieniem struktury demograficznej i kategorii wiekowych, w tym dzieci będących w wieku szkolnym. Część artykułu dotycząca szkolnej edukacji dzieci polskich w Hesji zawiera prezentację systemu szkolnego w Hesji i jego podstawy prawne oraz teoretyczny kontekst funkcjonowania uczniów cudzoziemskich w Niemczech. Obejmuje on badania prowadzone w Niemczech nad socjalizacją kulturową i źródłem tożsamości kulturowej uczniów reprezentujących mniejszości narodowe w niemieckich szkołach. Edukację szkolną dzieci polskich w Hesji uzupełnia charakterystyka edukacji pozaszkolnej, w tym szkół polskich (formy weekendowe) i Misji Katolickich w Hesji oraz działalność Deutsches-Polen Institut. Całość kończą konkluzje.

Słowa kluczowe: dzieci, polscy migranci, Hesja, edukacja szkolna, edukacja pozaszkolna szkoły niemieckie

Wprowadzenie. Uwagi metodologiczne

Polacy w Hesji noszą status imigrantów i są jedną z wielu grup narodowościowych i etnicznych uczących się i pracujących, podobnie jak mniejszość polska

w innych landach Niemiec. Warto zaznaczyć, że w 2018 r. około 20,8 mln osób miało tzw. pochodzenie migracyjne według spisu Federalnego Urzędu Statystycznego (*Komunikat prasowy nr 314 z dnia 21.08.2019*, Destatis). Pochodzenie migracyjne przypisuje się osobie, która ma co najmniej jednego z rodziców nieposiadających obywatelstwa niemieckiego. Do cudzoziemców zalicza się wszystkie osoby, które nie są Niemcami w rozumieniu art. 116 ust. 1 Ustawy Zasadniczej, tj. nie posiadają obywatelstwa niemieckiego. Należą do nich również bezpaństwowcy i osoby o niejasnym obywatelstwie. (*Karte: Statistike zu Ausländern und Schutzsuchenden (Flüchtlingen)*, Destatis). Przy czym określenie „cudzoziemcy” używane jest w artykule jako bezpośrednie tłumaczenie statystyk i dokumentów niemieckich. W prezentowanym artykule używa się określenia „migranci”, w tym „migranci z Polski”. Jest to podyktowane argumentacją wynikającą z raportu *Migranci z Polski w Niemczech. Aspekty kulturowe* (Poprawski, Jeran i in., 2019) uzasadniającego heterogeniczność zbiorowości, jaką stanowią Polacy. „Heterogeniczność ta powoduje, że w przypadku migrantów z Polski w Niemczech możemy mówić nie tylko o osobach z różnych fal migracyjnych czy o różnych statusach formalnoprawnych, ale także o różnych identyfikacjach etnicznych czy narodowych” (Poprawski, Jeran i in., 2019, s. 15).

Pragnę podkreślić, iż moje badania – jakkolwiek dotyczą mniejszości polskiej w Hesji (kraj związkowy), to pozyskane w ich wyniku dane nie uprawniają do generalizowania wniosków i sądów dotyczących Polaków w Niemczech w ogóle.

Sytuacja Polaków w Hesji nie ma swojego większego odzwierciedlenia w badaniach i publikacjach naukowych. Głównym problemem badawczym była próba odpowiedzi na pytanie: Jaka jest sytuacja edukacyjna polskich dzieci-migrantów w Hesji?

Badania mają charakter diagnozy społecznej, stąd sięgam po metody zbierania danych i metody analizy typowe dla sondażu diagnostycznego (choć w tym tekście ma on charakter statyczny i nie skupia się nad badaniem dynamiki zjawiska). Poza analizą statystyczną w oparciu o dokumenty, opracowania, raporty niemieckie dokonano przeglądu literatury przedmiotu. Materiał empiryczny obejmował również bazy danych, dane publikowane na niemieckich stronach internetowych. W efekcie niniejszy artykuł – z racji ograniczanej formuły – bardziej jest statyczną socjografią niż dynamicznym opisem sondażowym.

Tekst składa się z krótkiej charakterystyki demograficznej obejmującej mniejszość polską z ukazaniem tła migracyjnego, szkolnej i pozaszkolnej edukacji dzieci polskich w Hesji, a także zakończenia i wniosków.

Polacy w Hesji. Uwagi demograficzne

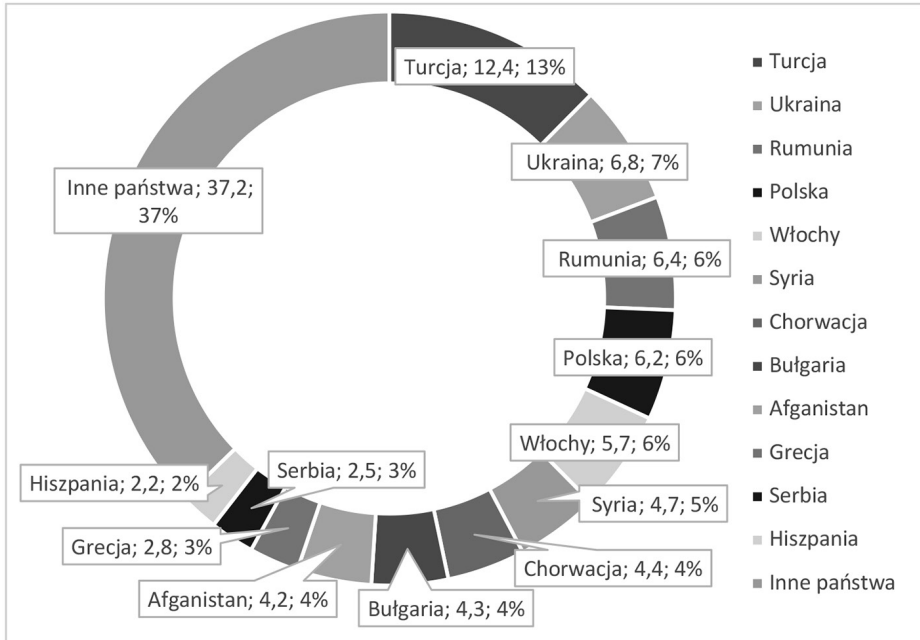
Hesja jest krajem związkowym w środkowej części Niemiec ze stolicą w Wiesbaden. Główną rolę ośrodka gospodarczego i kulturalno-naukowego pełni Frankfurt n. Menem, skupiający jednocześnie znaczną liczbę Polaków. Federalny Urząd Statystyczny (*Statistisches Bundesamt – Destatis*) podaje według stanu w określonym roku dane wskazujące na migrację i procentowy udział migrantów w społecznościach miast w niemieckich. Jakkolwiek dane te dobrze obrazują sytuację gospodarczo-społeczną Hesji, gdyż uzmysławiają, jak wielką populację migrantów zarobkowych land może wchłonąć w rynek pracy, to pokazują także populację dzieci-migrantów. W tym artykule interesuje mnie sytuacja szkolna dzieci polskich. Statystyki niemieckie podają dane w zakresie różnych kategorii wiekowych, w tym kategorii obejmujących wiek szkolny dziecka, na co wskażę w dalszej części tekstu. Już pobieżna analiza tych danych (tabela 2) wskazuje na populację dzieci polskich w liczbie 8790 (zaznaczam, że dane te dotyczą statystyk z końca 2022 r.; zgodnie z kategoriami wiekowymi obejmują wiek od 5 roku życia łącznie z kategorią 15–20 lat obejmującą jeszcze wiek obowiązku szkolnego).

Moje badania pozwalają postawić ostrożną tezę, że wiele dzieci polskich dopiero w szkole publicznej po raz pierwszy ma kontakt z heterogenicznym kulturowo środowiskiem, które konstruowane jest w dużej mierze przez dzieci-imigrantów.

W roku 2021 Polacy stanowili znaczącą grupę wśród imigrantów (16,0%), co potwierdza ich istotną rolę społeczno-kulturową w życiu mieszkańców Hesji (*Bevölkerung*, statistik.hessen.de). W rok później wojna w Ukrainie i problemy gospodarcze innych państw europejskich spowodowały znaczący napływ imigrantów do Niemiec, co zmieniło też strukturę populacji w Hesji. Polacy stali się czwartą nacją – po Turcji, Ukrainie i Rumunii, stanowiącą 6,2% ludności cudzoziemskiej w Hesji. W wykresie 1 zamieściłam aktualne dane w statystykach Kraju Związkowego Hessen. Wskazują one na mniejszy niż w latach poprzednich udział Polaków w jego populacji, a dynamika procentowego udziału Polaków w grupie migrantów po 2022 r. jest konsekwencją wymienionych wyżej zmian i procesów.

Pewne wyobrażenie o populacji Polaków w Hesji daje tabela 1, która przedstawia strukturę społeczną Polaków w Hesji względem ogólnej liczby cudzoziemców z podziałem na płeć – zgodnie z niemiecką statystyką – w Europie i łącznie w krajach Unii Europejskiej.

Wykres 1. Polacy w populacji Hesji na dzień 31.12.2022 r. na tle innych nacji (dane %)



Źródło: *Bevölkerung, Hessen*, 31.12.2022, statistik.hessen.de

<https://statistik.hessen.de/unsere-zahlen/bevoelkerung/auslaendische-bevoelkerung-in-hessen-am-jahresende-nach-ausgewaehlten-staatsangehoerigkeiten> (5.04.2024).

Tabela 1. Cudzoziemcy, w tym Polacy w Hesji na dzień 31.12.2022 r. wg płci, z uwzględnieniem łącznej liczby imigrantów z krajów UE i spoza UE (Europa)

Kraje UE i europejskie poza UE	Łącznie	Mężczyźni	Kobiety	Udział kobiet w %
	2022	2022	2022	2022
Europa	895 350	456 530	438 820	49,0
Kraje Unii Europejskiej	510 885	273 435	237 450	46,5
Polska	80 400	42 425	37 980	47,2

Źródło: *Statistische Berichte. Ausländische Bevölkerung in Hessen am 31. Dezember 2022, Ergebnisse des Ausländerzentralregisters*, Mai 2023, Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt, s. 4. https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/2023-05/ai7_j22.pdf (5.04.2024).

Z kolei tabela 2 prezentuje ilościowy rozkład liczby Polaków w Hesji w poszczególnych kategoriach wiekowych w roku 2022, o czym wspominałam wcześniej, wskazując na kategorie wiekowe dla wieku szkolnego. Dane statystyczne *Hessisches Statistisches Landesamt* (Heski Urząd Statystyczny) łączną liczbę Polaków w Hesji od chwili urodzenia do wieku pow. 75 lat szacują na 80 400 osób.

Tabela 2. Polacy w Hesji na dzień 31.12.2022 r. w grupach wiekowych

Do 5	5–10	10–15	15–20	20–25	25–35	35–45	45–55	55–65	65–75	pow. 75	Rok
2 670	3 050	3 010	2 730	4 230	14 160	18 220	17 140	10 215	4 075	905	2022
Łącznie (2022): 80 400, średnia wieku – 39,6											

Źródło: *Statistische Berichte. Ausländische Bevölkerung in Hessen am 31. Dezember 2022, Ergebnisse des Ausländerzentralregisters*, Mai 2023. Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt, ss. 19–20.

https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/2023-05/ai7_j22.pdf, (4.04.2024).

Z łącznej liczby Polaków w Hesji około 9 tys. osób w 2021 r. mieściło się w przedziałach wiekowych objętych nauką szkolną (poza wiekiem typowym dla studiów wyższych). Średnia wieku jest stosunkowo niska i wynosi w latach 39,2 w roku 2021 (*Statistische Berichte. Ausländische Bevölkerung in Hessen am 31. Dezember 2021*, ss. 20–21) i nieznacznie więcej – 39,6 rok później (*Statistische Berichte. Ausländische Bevölkerung in Hessen am 31. Dezember 2022*, ss. 19–20). W porównaniu ze średnią wieku innych nacji jest ona stosunkowo niska. Dla przykładu średnia wieku pow. 45 lat jest typowa w Hesji dla: Belgów, Duńczyków, Greków, Holendrów, Austriaków (najwyższa – 53,7), Portugalczyków i Słoweńców (*Statistische Berichte. Ausländische Bevölkerung in Hessen am 31. Dezember 2021*, ss. 20–21).

Polacy będący w wieku typowym dla kształcenia na poziomie wyższym stanowią 4295 osób (dane dla 2021 r.) i 4230 – w roku 2022, co jednak nie potwierdza stanu edukacji uniwersyteckiej (*Statistische Berichte. Ausländische Bevölkerung in Hessen am 31. Dezember 2021*, ss. 20–21).

Poza wiekiem istotnym czynnikiem w analizach populacji polskiej jest czas pobytu na terytorium federalnym w latach 2021 i 2022 (tab. 3). Średnia pobytu Polaków w Niemczech przebywających w Hesji na dzień 31.12.2021 r. wynosi 11,4 roku, rok później zaś (31.12.2022) – 12 lat. W roku 2020 z łącznej liczby obcokrajowców w Hesji przebywających co najmniej jeden rok

(637 985 osób) Polacy stanowili drugą co do wielkości grupę narodowościową – po Rumunach (*Das Bundesamt in Zahlen 2021*, s. 89).

Tabela 3. Polacy w Hesji na dzień 31.12.2021 r. i rok później według czasu pobytu na terytorium federalnym

Stan na dzień	Mniej niż 1 rok	1–4	4–6	6–8	8–10	10–15	15–20	20 i więcej
31.12.2021	3 780	11 160	8 235	10 725	10 180	14 430	10 875	11 310
31.12.2022	3 890	9 760	7 405	9 100	10 350	15 655	12 160	12 080

Źródło: *Statistische Berichte. Ausländische Bevölkerung in Hessen am 31. 2021. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters, Mai 2022*, Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt, ss. 20–21, https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/2022-06/AI7_j21.pdf (20.02.2023). Źródło: *Statistische Berichte. Ausländische Bevölkerung in Hessen am 31. Dezember 2022, Ergebnisse des Ausländerzentralregisters, Mai 2023*, Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt, ss. 25–26. https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/2023-05/ai7_j22.pdf (5.04.2024).

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na tzw. wewnętrzną mobilność Polaków, która może być warunkowana wieloma czynnikami, np. tzw. migracją sezonową, zarobkową, zmianą miejsca zatrudnienia i poszukiwania landów bardziej atrakcyjnych dla życia (por. Kępińska, 2008; Nowosielski, 2012). Mobilność Polaków-migrantów zarobkowych jest czynnikiem, który trzeba brać pod uwagę, sporządzając deskrypcje takie jak niniejsza.

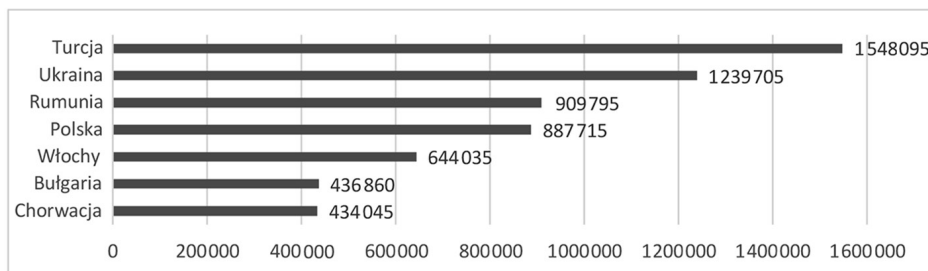
Na uwagę zasługuje jeszcze jeden element determinujący obraz demograficzny Polaków w Niemczech w ogóle. A mianowicie: część Polaków rodzi się już w Niemczech, co zmienia ich status, a tym samym wpływa na strukturę demograficzną w poszczególnych landach. Ponadto Polki wchodzą w związki z mężczyznami z doświadczeniem migracji (*Migrationshintergrund*), Niemcami oraz cudzoziemcami.

Najnowsze dane statystyczne Centralnego Rejestru Cudzoziemców, przeprowadzonych przez Federalny Urząd Statystyczny 31 grudnia 2023 r. wykazują, że w Niemczech przebywa 887 715 Polaków (*Migration und Integration*, Destatis). Dane te dotyczą liczby Polaków w całych Niemczech i wskazują jej wzrost o 16 616 osób w porównaniu z danymi sprzed dwóch lat. Warto podkreślić, że dane krajowe są mniej wrażliwe na tzw. migracje wewnętrzne.

Polacy przebywający w Niemczech dokonują zmian w tzw. migracjach wewnętrznych. Warto wskazać, że według danych Centralnego Rejestru Cudzoziemców (stan na 13 lutego 2024 r.) wśród migrantów z Unii Europejskiej

liczba migrantów z Polski zajmuje drugie miejsce po populacji migrantów z Rumunii (wykres 2).

Wykres 2. Liczba migrantów z obecnością Polaków według stanu na dzień 13.02.2024 r.



Źródło: *Migration und Integration*, Destatis, <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/rohdaten-auslaendische-bevoelkerung-zeitreihe.html?nn=208952> (18.04.2024).

Szkolna edukacja dzieci polskich w Hesji

Dzieci polskie – podobnie jak dzieci niemieckie – w wieku szkolnym wypełniają obowiązek szkolny, który określa heska ustawa szkolna. Zgodnie z pkt. 1 art 58 Heskiej Ustawy o Szkolnictwie (*Hessen Schulrecht*) obowiązek szkolny rozpoczyna się z dniem 1 sierpnia każdego roku dla wszystkich dzieci, które do 30 czerwca ukończyły 6 lat. Pozostałe (te, które nie ukończyły 6 lat) mogą być zgłaszane przez rodziców, a decyzję podejmuje dyrektor szkoły, uwzględniając orzeczenie lekarza szkolnego. Ta sama ustawa wskazuje, że istotnym warunkiem rozpoczęcia nauki szkolnej jest potwierdzona znajomość języka niemieckiego. Jej brak powoduje odroczenie nauki szkolnej na okres jednego roku. Decyzję w tej sprawie podejmuje dyrektor szkoły, który kieruje także dzieckiem niemówiące po niemiecku na szkolny lektorat językowy (§ 58 pkt 6).

Pozwolę sobie przedstawić strukturę systemu szkolnego w Niemczech, gdyż niektórzy czytelnicy mogą jej nie pamiętać z toku studiów pedagogicznych bądź nie mieli okazji, aby ją poznać. Należy podkreślić, że każdy land w Niemczech posiada własne Ministerstwo Edukacji. W przypadku Heskiej Ustawy o Szkolnictwie na organizację niemieckiej szkoły składają się szkoły ogólnokształcące i szkoły zawodowe, co przedstawiam poniżej:

1. *Grundschule* (szkoły podstawowe), gdzie łączny czas trwania edukacji trwa pięć lat. Po dwuletnim etapie wstępnym edukacja rozpoczyna się w klasach od 2 do 4;

2. *Hauptschule* (od 5 do 9 klasy, obejmuje kształcenie ogólne i kursy zawodowe w ramach zorganizowanej orientacji zawodowej);
3. *Realschule* (rozpoczyna się od 5 klasy, a kończy na 10; świadectwo z 9 klasy można zrównać z 9 klasą *Hauptschule*). Ten poziom kształcenia cechuje interdyscyplinarność i orientacja zawodowa;
4. *Mittelstufenschule* (obejmuje współpracę między szkołami I i II 4. stopnia i ułatwia przejście do szkoły ponadgimnazjalnej);
5. *Gesamtschule* – szkoła średnia ogólnokształcąca, której uczniowie zdają egzamin z jęz. niemieckiego, matematyki i języka obcego;
6. *Gymnasium* (klasy od 5 do 12 lub 13, wyróżnia się dwa poziomy kształcenia gimnazjalnego; I poziom obejmuje klasy 5–9 lub 5–10; II poziom pozostałe klasy 10–12 lub 11–13; gimnazjum jest szkołą średnią II stopnia, umożliwia kontynuowanie edukacji na uczelni), skierowane są zwykle dla uczniów zdolnych;
7. *Förderschule* – jako tzw. szkoły specjalne, obejmujące ofertę wsparcia edukacyjnego w ramach tzw. szkół specjalnych;
8. *Privatschule* – szkoła prywatna; placówki te prowadzone są samodzielnie (szkoły międzynarodowe i alternatywne formy kształcenia);
9. *Berufschule* – szkoła zawodowa ma charakter kształcenia dualnego, obejmującego szkołę zawodową i przedsiębiorstwo (od 2 do 3,5 roku);
10. *Beruflicheschule – Studiengualisierend*, należą tu szkoły prowadzące kształcenie ogólne i zawodowe w ramach liceum zawodowego i technikum;
11. *Fachschule* – szkoły techniczne, kontynuujące kształcenie zawodowe;
12. *Schulen für kranken Schülerinnen und Schüler* – są to szkoły dla chorych uczniów (edukacja odbywa się w formie indywidualnej lub grupowej, w placówkach szpitalnych, na oddziałach klinicznych) (kultus.hessen.de).

W praktyce dzieci-migranci, które wraz z rodzicami przyjeżdżają do Niemiec, muszą sprostać oczekiwaniom szkoły niemieckiej. Wiąże się to przede wszystkim z koniecznością opanowania języka niemieckiego w tzw. *Förderstufe*. Znajomość języka niemieckiego służyć ma adaptacji szkolnej oraz zapobiegać wykluczeniu społecznemu. Obecnie w heskich szkołach prowadzi się tzw. zajęcia uzdrawiające, których celem jest promocja odporności i wsparcia psychospołecznego dla dzieci i młodych imigrantów (*Resilienzförderung und psychosoziale Unterstützung für zugewanderte Kinder und Jugendliche*, kultus.hessen.de). Jest to konsekwencją nie tylko konfliktów i kryzysów związanych z migracją ale również skutków pandemii COVID-19.

Koncepcja zajęć uzdrawiających (*Healing Classrooms*) wynika z zastosowania w praktyce szkolnej wyników badań naukowych dotyczących długotrwałego stresu i jego psychospołecznych skutków (kultus.hessen.de). Heskie Ministerstwo Kultury, Edukacji i Szans (*Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen*) – noszące taką nazwę od 18 stycznia 2024 r. – prowadzi swoją stronę internetową z niezwykłą starannością, zamieszcza na niej wszystkie dane dla uczniów, rodziców i nauczycieli związane z funkcjonowaniem systemu szkolnego (kultus.hessen.de).

Funkcjonalne ujęcie niemieckiej szkoły jest szeroko omawiane w literaturze przedmiotu i sprowadzone jest do tezy, że wejście imigrantów w kulturę danego państwa czy regionu wymaga umiejętności adaptacyjnych. Ich stopień czy poziom określa zdolności przystosowawcze, co John W. Berry (1989) nazywa strategiami akulturacyjnymi. Obejmują one separację, marginalizację, asymilację i integrację. Strategie akulturacyjne wynikają z wielu uwarunkowań, np. statusu ekonomicznego i społecznego dziecka, stopnia znajomości języka, motywacji i aspiracji edukacyjnych, systemu wartości rodziców i stopnia ich wsparcia w szkolnej integracji, kodów kulturowych oraz kapitału lingwistycznego w języku rodzimym. Ten ostatni według Pierre'a Bourdieu i Jeana-Claude'a Passerona (2006) znacząco warunkuje socjalizację i status społeczny. „Obowiązujący w szkole dyskurs w przypadku dzieci o niskim kapitale lingwistycznym, staje się czynnikiem stratyfikującym, utrudniając tym samym społeczne integrowanie się i szkolne interakcje. Słabe zasoby językowe, blokady psychologiczne powodują trudność w uczeniu się języka rodzimego, nie mówiąc o uczeniu się języków obcych” (Dobrowolska, 2019, s. 30).

Warto przywołać badania prowadzone w Niemczech nad socjalizacją kulturową i źródłem tożsamości kulturowej uczniów reprezentujących mniejszości narodowe w niemieckich szkołach (Vietze, Juang and Schachner, 2019). Wskazane źródło dotyczy wpływu rówieśników na kształtowanie się tożsamości kulturowej uczniów reprezentujących mniejszości kulturowe oraz ich wartości szkolne. Jak podkreślają badacze, kontekst rówieśniczy oddziałuje pozytywnie na zadowolenie z życia, osiągnięcia i motywację, na co wpływ ma wiek w okresie dojrzewania i znaczenie więzi rówieśniczych (Vietze, Juang and Schachner, 2019, s. 580). Pojęcie tożsamości kulturowej i socjalizacji kulturowej w warunkach wielokulturowych społeczeństw jest istotne w określaniu czynników socjalizacyjnych i enkulturacji w pojęciu Berry'ego (1989). Tożsamość kulturowa jest zwykle przekazywana przez rodziców, zaś pojęcie socjalizacji kulturowej znacznie rozszerza się, „obejmując zachowanie i przekazywanie dziedzictwa, a także treści kulturowych

głównego nurtu” (Vietze, Juang and Schachner, 2019, s. 581). Zadowolenie z życia badacze uznali za wskaźnik dostosowania się psychospołecznego uczniów reprezentujących mniejszości narodowe, co wyraża się w braku lęków, poczucia zagrożenia czy osamotnienia (Vietze, Juang and Schachner, 2019, ss. 581–582). Ich zdaniem silna identyfikacja zarówno z kulturą własną, jak i kraju pobytu determinuje wysoki poziom dostosowania szkolnego osób będących w kulturowej mniejszości. „Niemiecki kontekst szkolny może mieć szczególnie wysoką presję asymilacyjną, w której oczekuje się, że uczniowie dostosują się do głównego nurtu kultury, zaniedbując kulturę dziedzictwa” (Vietze, Juang and Schachner, 2019, ss. 582–583). Jednych z argumentów potwierdzających presję asymilacyjną mogą być zapisy prawne dotyczące obowiązku przygotowania językowego przed podjęciem edukacji szkolnej. Służą temu tzw. kursy wstępne lub *Intensivklassen*, które prowadzi się 12 miesięcy przed rozpoczęciem edukacji w szkołach niemieckich. *Deutsch & PC* to program językowy dla imigrantów, wspomagający w nauczaniu języka niemieckiego z wykorzystaniem komputera. Jest używany w klasach 1–4. W czasie regularnych zajęć istnieje też oferta intensywnych obowiązkowych kursów. Mogą one trwać do dwóch lat (*Schulisches Gesamtsprachförderkonzept*, kultus.hessen.de). Wymienione formy kształcenia w języku niemieckim wyraźnie potwierdzają znaczenie znajomości języka niemieckiego, a tym samym uczestniczenie w kształtowaniu „tożsamości głównego nurtu” (Vietze, Juang and Schachner, 2019, s. 581). Wspomniany zarzut presji asymilacyjnej jest paradoksalnie warunkiem sprawnie przebiegających procesów adaptacyjnych w szkole, warunkiem drożności w edukacji i możliwości awansu społecznego osób rekrutujących się z innych środowiskowo i społeczno-kulturowych warunków. Jak określają wspomniani badacze, „rówieśnicy mogą również przyczyniać się w sposób nieformalny do edukacji i umiejętności międzykulturowych w celu promowania szacunku, zrozumienia i solidarności między jednostkami i narodami” (Vietze, Juang and Schachner, 2019, s. 593). Tego rodzaju działania mogą zasadniczo zmieniać szkolną rzeczywistość a realna wielokulturowość w społeczeństwie niemieckim powinna stać się zasobem społecznym a nie porażką multi-kulti, która również ma swoje praktyczne egzemplifikacje społeczne.

Pozaszkolna edukacja dzieci polskich w Hesji

Dzieci polskie poza uczestnictwem w obowiązkowej edukacji w szkołach niemieckich mogą korzystać z nauki w ośrodkach edukacyjnych, które or-

ganizowane są jako 1) szkoły polskie i 2) misje katolickie. Ponadto dzieci i dorośli – jako mniejszość polska zamieszkała w Hesji – mają otwarty dostęp do 3) *Deutsches-Polen Institut*. Celem tej edukacji jest nauka języka polskiego i zachowanie kulturowej tożsamości Polaków. Ponadto wskazane formy instytucjonalne służą pomocą w procesach adaptacyjnych w wielokulturowej rzeczywistości społecznej. Niżej pokrótce przedstawię najważniejsze kwestie dotyczące wymienionych form edukacyjnych.

Szkoły polskie. W Hesji funkcjonują szkoły polskie oraz realizowane są różne formy nauczania języka polskiego. Należą do nich: Szkoła Polska (SPL) we Frankfurcie nad Menem oraz przy Konsulacie Generalnym RP w Kolonii, podlegająca merytorycznie i organizacyjnie pod Ministerstwo Edukacji Narodowej, w tym bezpośrednio pod ORPEG Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (*ORPEG*). W Hesji uwzględnia się dwujęzyczność w rozwoju ucznia w szkole niemieckiej. Tzw. *Herkunftssprache* (*Unterricht in der Herkunftssprache*, schulämter.hessen.de) jest nauczaniem czytania, pisania i mówienia w języku ojczystym w zależności od kraju pochodzenia.

Misje katolickie. Inną formą nauczania języka polskiego w Hesji są szkoły społeczne przy Polskich Misjach Katolickich. Są to szkoły niedzielne, skupiające Polonię zwykle w weekendy. Polskie Misje Katolickie prowadzą poza pracą duszpasterską działalność edukacyjną oraz realizują liczne projekty związane z pomocą Polakom w ramach poradnictwa psychologicznego. Doskonałym przykładem jest parafia we Frankfurcie nad Menem, prowadząca Polską Szkołę im. Jan Pawła II, Polska Misja w Offenbachu lub w Wiesbaden. Dla przykładu Polska Parafia we Frankfurcie nad Menem prowadzi Poradnię Psychologiczną. Poza pracą psychologów i terapeutów w ramach interwencji kryzysowej, wsparcia kryzysowego i terapii dotyczących osób z uzależnieniami, lękami (Poradnia Rodzinna, Parafia Frankfurt) potwierdzeniem prowadzenia szerokiej oferty propozycji, szkoleń i imprez naukowo-kulturalnych jest działalność Stowarzyszenia na rzecz Polskiej Szkoły w Eschborn k. Frankfurtu nad Menem. Należy też wspomnieć o działalności Katolickiego Centrum Krzewienia Języka Kultury i Tradycji Polskiej w Niemczech, które we Frankfurcie prowadzi Szkołę Języka i Kultury Polskiej im. Jana Pawła II. Jest ona pierwszą polską szkołą w Hesji, w której od roku szkolnego 2021/2022 pojawiła się możliwość nauki języka polskiego jako języka obcego, z którego ocena znajdzie się na świadectwie maturalnym po trzech latach edukacji w gimnazjum. Pojawiła się też możliwość zdawania języka polskiego jako obcego na egzaminie maturalnym.

Deutsches-Polen Institut. Instytut jest związany z postacią Karła Dede-ciusa. Życie i związki Karła Dedeciusa z Łodzią zaowocowały uhonorowa-

niem go jako ambasadora kultury polskiej wśród zasłużonych łodzian obok Artura Rubinsteina i Juliana Tuwima (Kuczyński, 2011, s.13). W roku 1980 Karl Dedecius stał się inicjatorem i jednocześnie dyrektorem ośrodka kultury polskiej w Darmstadt w Hesji, którą to funkcję pełnił przez 18 lat. Instytut przyjął nazwę *Deutsches-Polen Institut (DPI)*, która do dziś tłumaczona jest jako Niemiecki Instytut Spraw Polskich lub Niemiecki Instytut Kultury Polskiej. Jego podstawowym celem jest działalność naukowa, popularyzatorska, translatorska, ale również edukacyjna. Statutowym założeniem Instytutu jest szerzenie informacji o kulturze polskiej, wspieranie działań naukowych, wydawniczych i prowadzenie współpracy z ośrodkami polonijnymi w Niemczech, w tym w dużej mierze w Hesji. Od chwili powstania Instytutu wydano ponad 200 tytułów z zakresu historii, kultury, polityki wiedzy o społeczeństwie. „Instytut zajmuje się również popularyzacją wiedzy o Polsce w niemieckich szkołach, publikując podręczniki szkolne i materiały dydaktyczne oraz prowadząc zajęcia dla uczniów w ramach projektu PolenMobil. Instytut organizuje imprezy kulturalno-edukacyjne: dyskusje panelowe, wykłady, koncerty, promocje książek, spotkania autorskie oraz wystawy” (Deutsches-Polen Institut). Od 2003 r. Instytut przyznaje nagrodę im. Karla Dedeciusa (wcześniej była to nagroda Fundacji Roberta Boscha dla tłumaczy niemieckich i polskich). Przyznawana jest ona co dwa lata. Stanowi prestiżową i cenną w świecie traduktologii nagrodę literacką. Należy też zaznaczyć, że biblioteka Instytutu posiada największe zbiory dotyczące Polski na terenie Niemiec.

Zakończenie i wnioski

Prezentowany artykuł ukazuje w ograniczonym zakresie wybrane aspekty i wątki związane z obecnością Polaków w Hesji ze wskazaniem tła migracyjnego i struktur systemu szkolnego landu. Ponadto stanowi teoretyczną konkluzję nad socjalizacją kulturową i miejscem Polaków w Hesji, w tym edukacją dzieci polskich. Z podjętych badań wynikają następujące wnioski.

Edukacja dzieci polskich w niemieckich szkołach Hesji odbywa się zgodnie z obowiązującymi przepisami i prowadzoną polityką edukacyjną w obszarze wielokulturowości.

Poza edukacją w publicznych szkołach niemieckich dzieci polskie mają możliwość uczenia się języka i kultury polskiej.

Niemiecką politykę edukacyjną wobec uczniów cudzoziemskich wyróżnia troska o adaptację kulturową, w tym naukę języka niemieckiego z jednocze-

sną dbałością o zachowanie tożsamości kulturowej. Jakkolwiek taka polityka oświatowa sprzyja adaptacji do warunków społecznych i kultury niemieckiej, zabezpieczając tym samym przed marginalizacją na rynku pracy i w obszarze praw obywatelskich, może ona jednak przybierać postać treningu asymilacji kulturowej w sytuacji braku zabezpieczenia dzieciom polskim możliwości nauki języka i kultury polskiej. Takie społeczno-kulturowe zabezpieczenie edukacyjne daje szansę na rozwój kompetencji wielo- i międzykulturowych. Moje i inne badania dowodzą, że biculturowość, w tym budowanie kapitału lingwistycznego łącznie z rozwojem języka rodzimego, stanowi warunek nie tylko rozwoju własnej tożsamości, ale i zdolności adaptacyjnych, pozwalających na pełną socjalizację kulturową.

Bibliografia

- Ausländische Bevölkerung in Hessen am 31. Dezember 2022. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters, Mai 2023*, Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt, ss. 1–38.
- Berry, J.W. et al. 1989. Acculturation attitudes in plural societies. *International Review of Applied Psychology*. (38) 2, pp. 185–206.
- Bourdieu, P. i Passeron, J. 2006. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Das Bundesamt in Zahlen 2021. Asyl, Migration und Integration*. 2022 Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, ss. 1–159.
- Dedecius, K. 2008. *Europejczyk z Łodzi. Wspomnienia*. Kraków: Wyd. Literackie.
- Die allgemeinbildenden Schulen in Hessen 2022 Teil 1: Grundschulen, Hauptschulen, Mittelstufenschulen, Förderstufen, Förderschulen, sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen Stand: 1. November 2022, Juli 2023*. Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt, ss. 1–72.
- Dobrowolska, B. 2022. Język jako narzędzie socjalizacji w wielokulturowej szkole. Teoretyczne i praktyczne paradygmaty. *Języki Obce w Szkole*. 4, ss. 29–37.
- Kępińska, E. 2008. *Migracje sezonowe z Polski do Niemiec: mechanizmy rekrutacji, rola rodziny i zróżnicowanie według płci*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Komisja Europejska /EACEA/Eurydice, 2015. *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*. (Edukacja i szkole-

- nia dorosłych w Europie: zwiększanie dostępu do możliwości uczenia się*). Raport Eurydice, Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Kuczyński, K.A. 2011. *Karl Dedecius. Szkice z życia i twórczości*. Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Nowosielski, M.P. 2012. Polacy w Niemczech. Stan i perspektywy badań. *Przegląd Zachodni*. 3 (344). ss. 3–28.
- Pilch, T. i Bauman, T. 2001. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Poprawski, M. et al. 2019. *Migranci z Polski w Niemczech – aspekty kulturowe. Raport z badań jakościowych – opinie działaczy kulturalnych*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Ośrodek Badań nad Migracjami.
- Riedel, J., Wiesmann, U. and Hannich, H.J. 2011. An integrative theoretical framework of acculturation and salutogenesis. *International Review of Psychiatry*. 23 (6), pp. 555–564.
- Statistische Berichte. Ausländische Bevölkerung in Hessen am 31. Dezember 2021. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters*, Mai 2022. Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt, ss.1–39.
- Statistische Berichte. Ausländische Bevölkerung in Hessen am 31. Dezember 2022, Ergebnisse des Ausländerzentralregisters, Mai 2023*, Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt, ss. 1–38.
- Statistischer Bericht. Die allgemeinbildenden Schulen in Hessen 2023 Stand: 1. November 2023. Erste Ergebnisse. Februar 2024*. Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt, ss. 1–26.
- Statistischer Bericht. Die allgemeinbildenden Schulen in Hessen 2023. Teil 2: Realchulen Stand: 1. November. 2023. März 2024*. Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt, ss.1–15.
- Vietze, J., Juang, L.P. and Schachner, M.K. 2019. Peer cultural socialisation: a resource for minority student’s cultural identity, live satisfaction and school values. *Intercultural Education*. 30 (5), pp. 579–598.

Netografia

- Bevölkerung* <https://statistik.hessen.de/unsere-zahlen/bevoelkerung/auslaendische-bevoelkerung-in-hessen-am-31122021-nach-ausgewaehlten-staatsangehoerigkeiten> (20.02.2023).
- DPI-Deutsches-Polen Institut*, <https://www.deutsches-polen-institut.de/home-2/> (11.04.2024).

- Healing-Classroom*, <https://kultus.hessen.de//Schulsystem/Schulpsychologie/Healing-Classrooms> (7.04.2024).
- Hessisches Schulgesetz*, <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-SchulGHE2017V5P58> (4.04.2024).
- Komunikat prasowy nr 314 z dnia 21.08.2019*, Statistisches Bundesamt, Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2018 – Statistisches Bundesamt (destatis.de) (4.04.2024).
- Karte: Statistike zu Ausländern und Schutzsuchenden (Flüchtlingen)*, Statistisches Bundesamt Destatis, Karte: Statistiken zu Ausländern und Schutzsuchenden (Flüchtlingen) – Statistisches Bundesamt (Destatis) (4.04.2024).
- Migration und Integration*, Destatis, <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabelle/rohdaten-auslaendische-bevoelkerung-zeitreihe.html?nn=208952> (18.04.2024).
- ORPEG, Podstawowe informacje, <https://www.orpeg.pl/o-nas/podstawowe-informacje/> (19.04.2023).
- Poradnia Rodzinna, Parafia Frankfurt*, <https://www.parafiafrankfurt.de/kontakt/poradnia-rodzinna/> (24.04.2023).
- Schulsystem, Schulformen und Bildungsgänge*, Schulformen und Bildungsgänge | kultus.hessen.de (15.04.2024).
- Resilienzförderung und psychosoziale Unterstützung für zugewanderte Kinder und Jugendliche*, <https://kultus.hessen.de//Schulsystem/Schulpsychologie/Healing-Classrooms> (15.04.2024).
- Sonderpädagogische Förderung*, Sonderpädagogische Förderung | kultus.hessen.de (7.04.2024).
- Schulisches Gesamtsprachförderkonzept*, <https://kultusministerium.hessen.de/Unterricht/Sprachkompetenz/Schulisches-Gesamtsprachfoerderkonzept> (19.02.2024).
- Unterricht in der Herkunftssprache*, schulämter.hessen.de, <https://schulaemter.hessen.de/schulbesuch/unterricht-in-der-herkunftssprache> (20.04.2024).

**Children – Polish migrants in Hesse: the educational context.
Research report**

Abstract: The article covers the educational context of the functioning of Polish children in the conditions of migration on the example of Hesse and is a message from the research. It takes into account selected socio-cultural aspects and analyses of statistical data from Hessian government institutions with the use of literature on the subject. It is an attempt to show the situation of the Polish diaspora in Hesse, with particular emphasis on the education of Polish children in German public schools, their extracurricular learning and cultural adaptation. The text contains methodological and demographic notes showing the migration background. The content pertains to Poles in Hesse compared to other populations, taking into account the demographic structure and age categories, including school-age children. The part of the article concerning the school education of Polish children in Hesse contains a presentation of the school system in Hesse and its legal basis, as well as the theoretical context of the functioning of foreign students in Germany. It includes research conducted in Germany on cultural socialization and the source of cultural identity of students representing national minorities in German schools. The school education of Polish children in Hesse is complemented by the characteristics of extracurricular education, including Polish schools (weekend forms) and Catholic Missions in Hesse, as well as the activities of the Deutsches-Polen Institut. The whole ends with conclusions.

Keywords: children, Polish migrants, Hesse, school education, extracurricular education, German schools

Translated by Barbara Dobrowolska



Tolerancja w opinii studentów pedagogiki – budowanie otwartości i akceptacji w środowisku edukacyjnym

Streszczenie: Tolerancja jest fundamentem społeczeństwa opartego na wzajemnym szacunku i zrozumieniu. Ma istotne znaczenie w porozumiewaniu się ludzi oraz poszukiwaniu dialogu międzykulturowego. Znaczenie kategorii tolerancji staje się kluczowe w edukacji, gdyż odzwierciedla wartości, którymi powinna się ona kierować. Artykuł ukazuje wyniki badań rozumienia pojęcia tolerancji i zachowań studentów pedagogiki, którzy obecnie w toku szybko postępujących przemian społecznych, politycznych, ekonomicznych i edukacyjnych spotykają się z osobami innego wyznania, kultury, narodowości. Przedstawia opinie badanych na temat znaczenia tolerancji w środowisku akademickim, a szczególnie w kształceniu przyszłych nauczycieli i rozwijaniu ich postaw zawodowych, z uwzględnieniem roli edukacji jako procesu, który daje szansę na zmianę niewłaściwych przekonań i zachowań. Formułuje rekomendacje dla wychowania w duchu tolerancji, która powinna być na stałe wpisana do zadań współczesnej pedagogiki i szkoły. Podkreśla, iż w każdej działalności edukacyjnej kierowanie się ideą tolerancji umożliwi systematyczne interakcje i komunikację oraz stwarza okazję do systematycznego otwarcia się na innych ludzi i ich poglądy.

Słowa kluczowe: edukacja, student, tolerancja, wielokulturowość, nauczyciel

Wprowadzenie

Tolerancja jest jedną z kluczowych kategorii w szybko zmieniającym się świecie. Złożoność świata, w którym wielokulturowość jest faktem, prowadzi do zagubienia jednostki i potrzeby określenia siebie w obecnej rzeczywistości, pełnej różnic, niepewności i niejednoznaczności. W ich obliczu znaczący wymiar przypisywany jest kształceniu wielokulturowemu, które ma być rzeczywistą odpowiedzią na wyzwania związane z nieustannymi zmaganiem

ze złożonymi zjawiskami społecznymi. Otwartość na zmianę oraz potrzeba tolerancji w życiu społecznym powinna stanowić jeden z najważniejszych wymiarów tożsamości w badaniach pedagogicznych, a szczególnie w pedagogice międzykulturowej (Piejka, 2016). W niniejszym artykule przedmiotem analizy jest zjawisko tolerancji studentów pedagogiki. Tolerancja jest fundamentem społeczeństwa opartego na wzajemnym szacunku i zrozumieniu. Jako postawa i wspólna wartość dla państw członkowskich Unii Europejskiej została wpisana do katalogu wartości stanowiących podstawę funkcjonowania, rozwoju i dalszego rozszerzania Unii Europejskiej oraz współistnienia społeczeństw (Calligaro et al., 2016). Jej znaczenie staje się kluczowe w edukacji, gdyż odzwierciedla wartości, którymi powinna się ona kierować.

Tolerancja jako zjawisko społeczne

Tolerancja oznacza poszanowanie czyichś wierzeń, poglądów, upodobań, które są odmienne od naszych. Zjawisko tolerancji można analizować w odniesieniu do wyrażania opinii i do osobistego zachowania. John Stuart Mill w swym eseju „O wolności” uzasadniał, iż tolerancja powinna być praktykowana w obu przypadkach, chociaż praktyka musi zostać jasno określona, a następnie uważnie opisana (Mill, 1960). Tolerancja we współczesnym społeczeństwie, w warunkach globalizacji i zmian kulturowych, jest istotnym składnikiem przenikania się kultur i kształtowania się standardów komunikacji o zasięgu światowym. Spełnia ważną rolę w eksponowaniu wrażliwości międzykulturowej, kształtowaniu postaw otwartości na różnice kulturowe i gotowości do uczenia się o nich. Jest zjawiskiem o wielu znaczeniach, jednak odnosi się do cech osobowych, które powinien mieć każdy człowiek rozumiejący, że własne zachowania można zinterpretować jedynie w odniesieniu do określonego kontekstu kulturowego. Stanowi ona przyzwolenie do posiadania przez innych prawa do własnego zdania, poglądów, mimo tego, że sami mamy swoje własne, często inne (Okoń, 1982). W szerszej perspektywie prowadzi do zróżnicowania wspólnoty.

W dyskursie o tolerancji pojawia się rozróżnienie jej trzech odmian: tolerancja pozytywna, tolerancja negatywna i akceptacja Innego (Czyżewski, 2011, s. 62; Lazari-Pawłowska, 1984, ss. 105–115). Tolerancja pozytywna oparta jest na szacunku dla odmienności, tolerancja negatywna polega na cierpliwym „znoszeniu” czegoś, a akceptacja Innego, wywodząca się z etyki Emmanuela Lévinasa, wyraża się w biernym „tu i teraz” podporządkowaniu innej osobie, za którą biorę odpowiedzialność, zachowując zarazem otwartość na płynące od niej moralne pouczenie (Czyżewski, 2011, s. 66).

W ujęciu humanistycznym tolerancja jest równoznaczna z permissywnością, ze słabą tendencją do karania za przekroczenie nakazów oraz niewielkim zakresem i siłą zakazów. Wiąże się z postawą pobłażliwości, życzliwej akceptacji i sympatyzującego zrozumienia (Nikitorowicz, 2017). W ujęciu normatywnym łączy się z istnieniem bardzo surowej i rygorystycznej normy i byłaby znoszeniem – wytrzymywaniem jej przekraczania, nieprzyjemnej sytuacji czy zachowania niezgodnego z określoną normą społeczną. Może być podyktowana względami psychologicznymi i praktycznymi, uznawana za istotną dla zachowania pewnego sposobu współżycia opartego na wzajemnym znoszeniu się jednostek i grup odmiennych (Nikitorowicz, 2017).

Współczesna kultura w sposób wieloraki definiuje pojęcie tolerancji. Jest określana jako wytrzymałość fizyczna, a w sensie analogicznym wytrzymałość na zło (Jaroszyński, 2004). Tolerancja jest również domeną wolności i dialogu, a przede wszystkim poszanowania poglądów i przekonań drugiego człowieka. Jest koniecznością respektowania różnorodności. Stanowi cel wychowania i odnosi się do potrzeb demokracji. Uznaje się, że nie jest ona niesprzeciwieniem się rzeczom, które są poczytywane za złe, ale umiejętnością poszanowania cudzych potrzeb i opinii (Ossowska, 1983). Pojęcie to określa poszanowanie odmienności innych, nawet wtedy, gdy nie rozumiemy ich sensu lub się nam one nie podobają (Salij, 1982). W kulturze europejskiej została wyeksponowana na szczyt cech osobowych, które powinien posiadać każdy człowiek (Gałkowski, 2016).

Aktualnie tolerancja jest wartością kultury gwarantującą symbiozę współdziałania różnych wyznań, poglądów, relacji społecznych oraz postawą odzwierciedlającą dobrą wolę jednostki w stosunku do Innych. W świecie globalnych zmian możliwe stało się pokojowe współistnienie różnorodności, tak więc tolerancja należy do wartości cywilizacyjnych, których celem jest realizowanie warunków egzystencji człowieka w społeczeństwie. Określa ona szacunek dla wartości takich jak wolność oraz indywidualizm, wymagając poszanowania inności poglądów głoszonych przez drugiego człowieka. Można ją zatem interpretować jako fundament organizacji społeczeństwa.

Wartość tolerancji ma większe znaczenie, kiedy jest działaniem osobowym, związanym z próbą nawiązania dialogu z drugim człowiekiem (Podrez, 2008). Tolerancja jest zatem postawą rozumienia motywów i sposobów postępowania człowieka, którego wartości różnią się od naszych, kieruje się poglądem „o równej i niezbywalnej wartości każdej jednostki ludzkiej jako podmiotu” (Górniewicz, 2001, s. 21).

Tolerancja pojawia się, gdy szanuje się „inność” Innych. Jest rozumiana jako gotowość jednostek do zaakceptowania prawa, które przysługuje każdemu człowiekowi do bycia innym. Oznacza również szacunek dla opinii Innych bez wydawania osądów (Ambrosewicz-Jacobs, 2004). Jest związana z uznawaniem praw i wolności człowieka. W tak rozumianym paradygmacie wspiera potrzebę doświadczania inności, różnorodności, kształtuje potrzebę współpracy w poczuciu odpowiedzialności za drugą osobę. W komunikacji ze społeczeństwem wielokulturowym istotą wzajemnych relacji oprócz postaw tolerancyjnych są zachowania komunikacyjne, kreatywne, kompetencje pragmatyczne czy też informacyjno-medialne (Szempruch, 2000). Wszystkie one pozwalają na racjonalną ocenę wartości wielokulturowych w odniesieniu do własnych indywidualnych horyzontów tolerancji.

Cel badania i metoda

Celem podjętych badań było poznanie i opis sposobów rozumienia tolerancji przez studentów pedagogiki, a także ich zachowań oraz opinii na temat przejawów tolerancji i nietolerancji w najbliższym otoczeniu. Poszukiwano odpowiedzi na pytania, jakie znaczenie w środowisku edukacyjnym i kształtowaniu własnych postaw zawodowych nadają studenci kategorii tolerancji, jak oceniają zachowania tolerancyjne własne i kolegów oraz jakie wskazują uwarunkowania tych zachowań. Materiał empiryczny zgromadzono, stosując metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety.

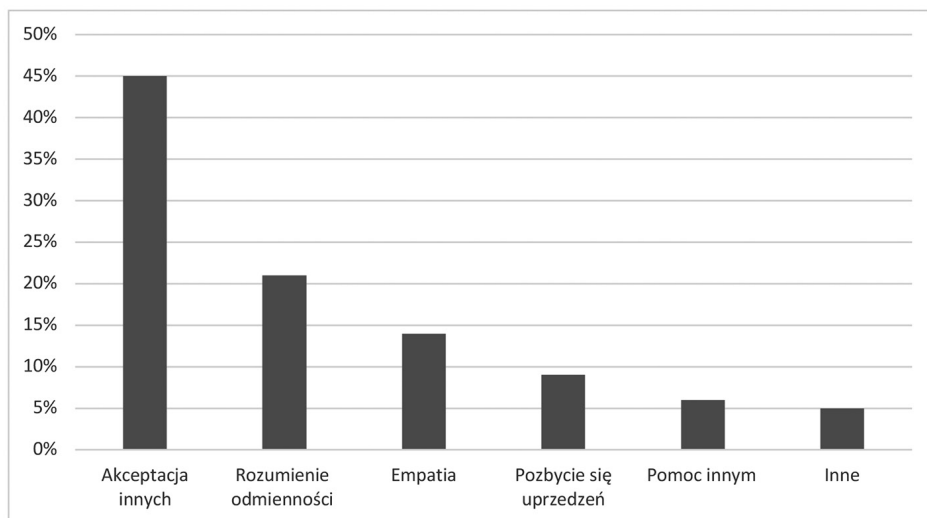
Badania prowadzono od stycznia do maja 2022 r. w grupie 180 studentów kierunku pedagogika studiów pierwszego i drugiego stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich. W badanej próbie znalazło się 169 kobiet i 11 mężczyzn. Badani stanowią charakterystyczną grupę społeczną, której aktywność nauczycielska będzie mieć miejsce w nieodległej przyszłości. Na podkreślenie zasługuje fakt, że wielkość i terytorialne ograniczenie badanej próby nakazują ostrożność w zakresie możliwości uogólniania wyników relacjonowanych badań.

Wyniki badań

Zachowania tolerancyjne lub nietolerancyjne są ważnym komponentem postaw zawodowych nauczyciela, który kierując się ideą tolerancji, powinien gwarantować poszanowanie godności każdego ucznia i szacunek dla tożsamości wszystkich podmiotów edukacyjnych. Ważnym jest więc poznanie sposobów rozumienia pojęcia tolerancji przez badanych studentów – przy-

szłych nauczycieli. Przedstawiali oni własne rozumienie tolerancji, wskazując jej główne cechy.

Wykres 1. Rozumienie pojęcia tolerancji przez studentów

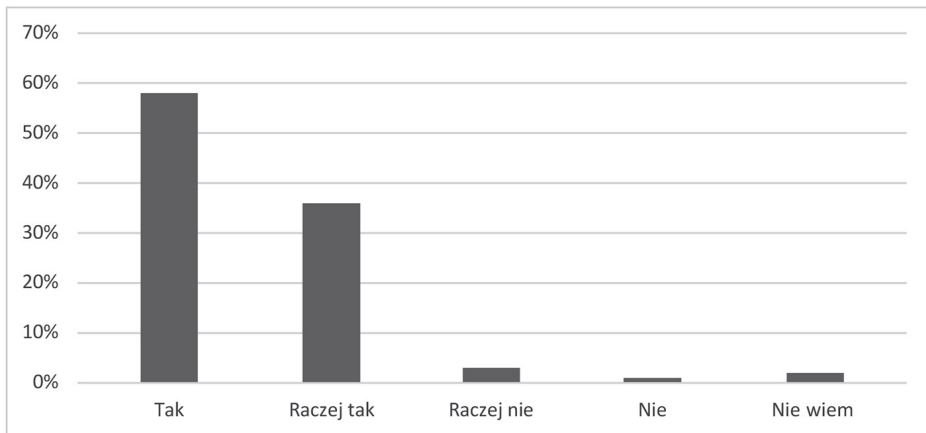


Źródło: badanie własne.

Badani wskazują na różne sposoby rozumienia tolerancji, które były nabywane przez ich doświadczenia życiowe, wartości rodzinne, edukację oraz interakcje społeczne. W opinii studentów pedagogiki tolerancja ma podstawowe znaczenie w tworzeniu przyjaznego i otwartego środowiska edukacyjnego. Respondenci podkreślają, że tolerancja wykracza poza akceptację różnic kulturowych czy światopoglądowych. Prawie połowa badanych (45%) rozumie tolerancję jako akceptację innych ludzi i otwartość wobec różnic kulturowych, etnicznych, religijnych i światopoglądowych, 21% respondentów wskazuje na rozumienie odmienności innych, a 14% na poczucie empatii i rozumienie perspektyw innych osób, co może być kluczowe w pracy z uczniami o różnorodnych potrzebach i doświadczeniach. Grupa 9% badanych określiła to pojęcie jako tożsamy z pozbyciem się uprzedzeń i umiejętnością słuchania innych, zrozumieniem ich punktów widzenia i szacunkiem dla nich, nawet jeśli się z nimi nie zgadzamy, a 6% jako pomoc innym osobom. Wśród pozostałych wskazań studenci określali tolerancję jako: bycie dobrym człowiekiem, rozumienie potrzeb innych oraz wsparcie osób innych narodowości. Badani rozumieją zatem sens pojęcia „tolerancja” i wskazują na cechy, które o niej świadczą.

Zjawisko „tolerancji” należy analizować nie tylko z perspektywy wiedzy przyszłych nauczycieli o tej kategorii pojęciowej, ale również w odniesieniu do ich osobistego zachowania. Studentów zapytano, czy uważają się za osoby tolerancyjne.

Wykres 2. Ocena siebie jako osoby tolerancyjnej



Źródło: badanie własne.

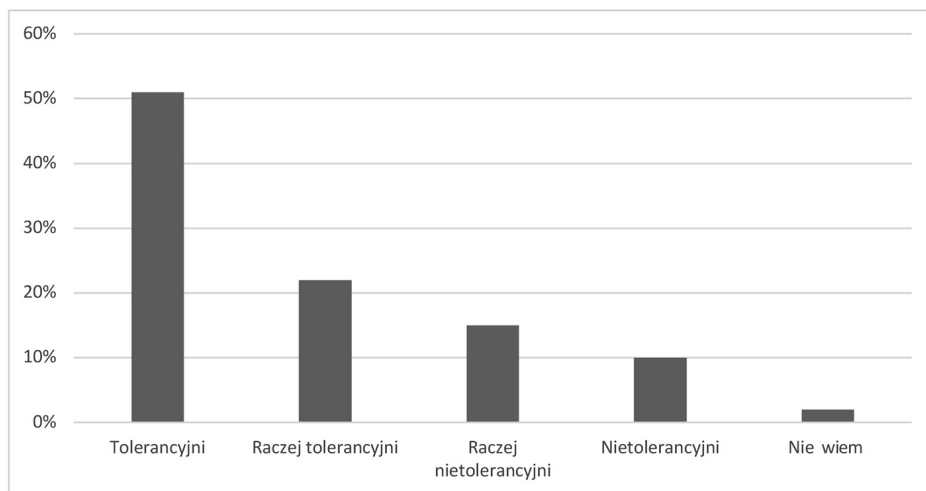
Badani w większości uważają się za osoby tolerancyjne lub raczej tolerancyjne (94% ogółu badanych). Deklarują chęć dialogu i budowania mostów między różnymi grupami społecznymi. Stawiają sobie za cel promowanie dialogu, porozumienia i wzajemnego szacunku jako kluczowych narzędzi do rozwiązywania konfliktów i budowania wspólnoty. Starają się świadomie eliminować własne uprzedzenia i stereotypy, co może sprzyjać budowaniu bardziej otwartego i tolerancyjnego podejścia do inności.

Okazało się jednak, że 4% studentów pedagogiki wykazało się brakiem tolerancji i deklarują brak gotowości do podjęcia wysiłku przeciwdziałania trudnościom związanym z promowaniem tolerancji wśród różnorodnych grup społecznych, a 2% ogółu badanych nie wie, jaką ocenę sobie wystawić. Ich wypowiedzi są niepokojące, ponieważ w zawodzie nauczyciela nie ma miejsca na zachowania nietolerancyjne, bowiem to on ma kształtować w szkole zasady tolerancji, zrozumienia, akceptacji i pomocy, które są warunkiem rozwoju postaw prospołecznych uczniów i stanowią istotny element procesu wychowawczego.

W podjętych badaniach analizowano również ocenę postaw tolerancji kolegów – innych studentów. Okazało się, że oceny te są bardziej krytyczne (por. wykres 3).

Mimo że studenci pedagogiki najczęściej oceniają kolegów jako osoby tolerancyjne, to jednak częściej niż samych siebie wskazują ich jako osoby raczej nietolerancyjne (15%) oraz charakteryzujące się brakiem tolerancji (10%). Jako przykłady zachowań podają najczęściej braki w zrozumieniu innych punktów widzenia, słabą gotowość do słuchania i budowania dialogu, niechęć rozumienia perspektyw innych ludzi, trudności w definiowaniu własnej tożsamości etycznej i braki w wiedzy aksjologicznej. Świadczy to o ich krytycznym oglądzie jakości relacji społecznych własnych rówieśników i dostrzeganiu przejawów zachowań nietolerancyjnych.

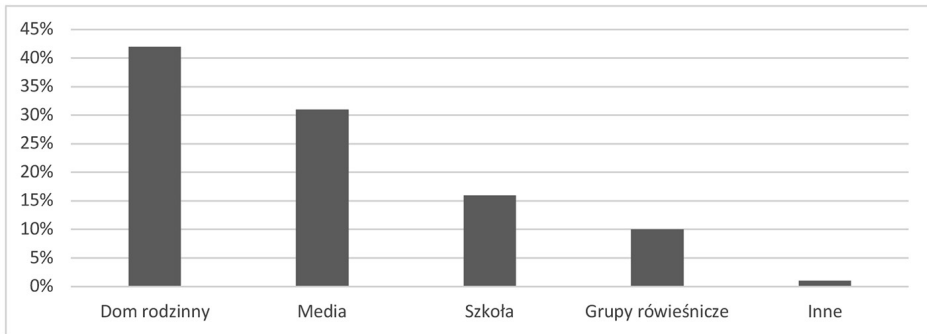
Wykres 3. Ocena postaw tolerancji kolegów w spostrzeżeniach badanych



Źródło: badanie własne.

Rozwijanie tolerancji to proces, który odbywa się w różnych miejscach i sytuacjach, umożliwiając człowiekowi poszerzenie horyzontów, zrozumienie perspektyw innych osób, poznanie innych kultur oraz budowanie szacunku i akceptacji dla różnorodności. W podjętych badaniach interesujące okazały się deklaracje studentów pedagogiki dotyczące miejsc, w których rozwijają własną tolerancję.

Wykres 4. Miejsca, w których studenci rozwijają tolerancję



Źródło: badanie własne.

Studenci wskazują miejsca, które stanowią platformę do rozwijania postaw tolerancji poprzez edukację, doświadczenia i interakcje społeczne, tworząc możliwości do nauki i akceptacji różnorodności oraz budowania bardziej otwartego i szanującego różnorodność społeczeństwa. Okazało się, że dom rodzinny to istotne miejsce rozwijania tolerancji (42% badanych). Rodzice, poprzez swoje postawy i własne zachowanie, edukację i otwartą komunikację z akceptacją dla różnych poglądów, odgrywają istotną rolę w kształtowaniu postaw, które sprzyjają akceptacji i zrozumieniu innych, co stanowi solidną podstawę dla rozwoju społeczeństwa opartego na tolerancji.

Często także media mają znaczenie w promowaniu tolerancji (31% respondentów). Badani podają przykłady promowania różnorodności poprzez pokazywanie ludzi o różnym tle kulturowym, etnicznym, religijnym czy seksualnym, które pomaga budować świadomość i akceptację dla różnic, a także poprzez programy edukacyjne i informacyjne dostarczające informacji na temat różnych tradycji, obyczajów czy wyzwań, co sprzyja lepszemu zrozumieniu innych grup społecznych. Media stwarzają również przestrzeń do otwartych dyskusji, debat i dialogu na temat kwestii związanych z różnorodnością, a także kampanii społecznych i reklam promujących wartość tolerancji. Należy jednak zaznaczyć, że media mogą również przyczynić się do szerzenia nietolerancji poprzez promowanie stereotypów, wyolbrzymianie konfliktów i kreowanie uprzedzeń. Dlatego ważne jest, aby osoby korzystające z mediów były świadome i krytyczne wobec przekazu medialnego.

Zastanawiający jest fakt, że zaledwie 16% ogółu badanych wskazuje szkoły i uczelnie jako miejsca kształtowania postaw tolerancji. Tym bardziej że to właśnie w tych placówkach powinny być realizowane programy edukacyjne,

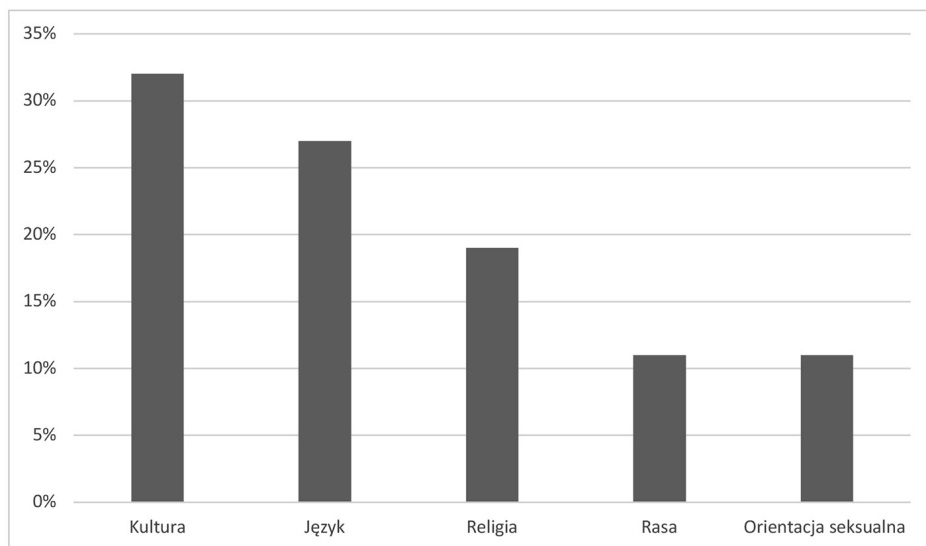
które promują różnorodność kulturową, empatię i zrozumienie dla innych oraz edukację antydyskryminacyjną, co sprzyja budowaniu atmosfery akceptacji i szacunku wśród uczniów. Ważne są tu między innymi atmosfera szkolna i klimat społeczny, kształtowanie umiejętności społecznych, działania na rzecz przeciwdziałania przemocy i dyskryminacji, a także organizowanie wydarzeń kulturalnych, festiwali oraz projektów międzykulturowych dających szansę na integrację, dzielenie się różnorodnością kulturową i promowanie tolerancji poprzez praktyczne doświadczenia. Nauczyciele na każdym poziomie kształcenia, jako wzorce dla osób uczących się, powinni inspirować i promować postawy tolerancji. Zatem niskie lokaty szkoły i uczelni w kształtowaniu postawy tolerancji mogą świadczyć o znacznych zaniedbaniach pedagogicznych w tych środowiskach, co przekłada się na zachowania nietolerancyjne w społeczeństwie.

Zaledwie 1% badanych studentów wskazuje na miejsca kultu religijnego, w którym uczą się szanować i akceptować osoby o różnych wierzeniach oraz kulturach, co sprzyja budowaniu tolerancji i porozumienia między różnymi grupami religijnymi, a także na centra kulturalne, muzea, galerie sztuki, kluby i grupy wolontariackie oraz organizacje międzynarodowe i lokalne organizacje pozarządowe.

Interesujące okazały się wyniki badań dotyczące przeszkód wskazywanych przez badanych, które mogą stanowić wyzwanie w byciu tolerancyjnym. Niektóre wynikają z wewnętrznych czynników jednostki, a inne związane są z czynnikami zewnętrznymi.

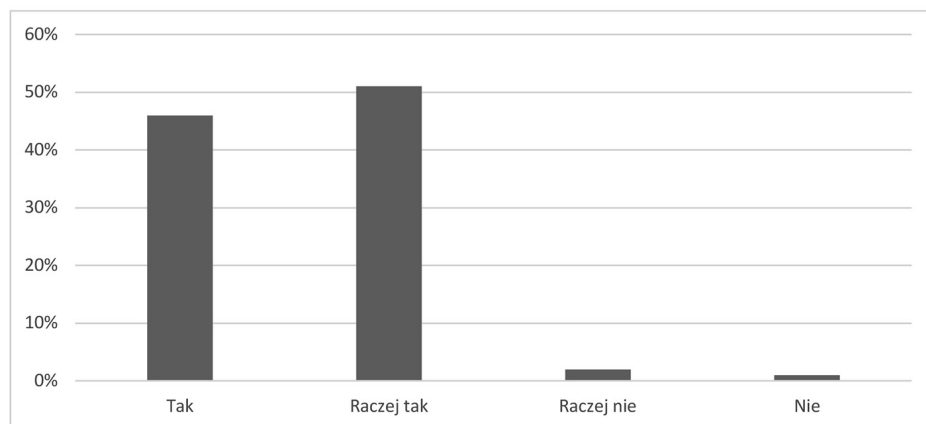
Badani wskazali, że główną przeszkodą w zachowaniu tolerancji jest odmienna kultura (32%) i język (27%), nieco mniej wskazała religia (19%). Taka sama liczba studentów (po 11%) uznała rasę i orientację seksualną jako przeszkody w byciu tolerancyjnym, co może uzasadniać toczącą się w kraju dyskusję na temat mniejszości narodowych i seksualnych oraz praw, które im przysługują. Szczegółowa, pogłębiona analiza przyczyn zachowań nietolerancyjnych powinna stać się podstawą planowania i realizacji wielokierunkowych działań edukacyjnych nakierowanych na rozwój wrażliwości i tolerancji w społeczeństwie. Szczególną grupą, do której skierowane powinny być działania związane z kształtowaniem postawy tolerancji w wymiarach poznawczym, behawioralnym i emocjonalno-motywacyjnym, są przyszli pedagodzy, bo to oni w najbliższej przyszłości odpowiedzialni będą (obok rodziców) za wychowanie wielu pokoleń młodych ludzi.

Wykres 5. Przeszkody na drodze zachowań tolerancyjnych



Źródło: badanie własne.

Wykres 6. Deklaracja przyjaźni z osobą o innym kolorze skóry



Źródło: badanie własne.

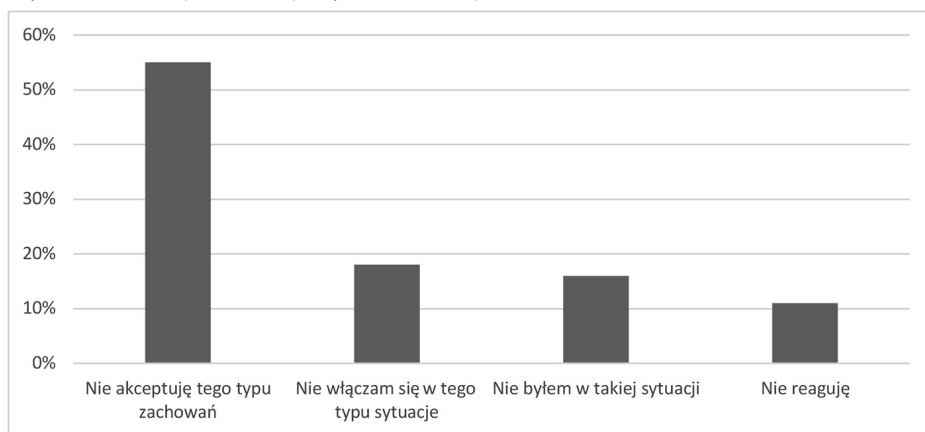
Jedną z ważnych cech tolerancji jest etnorelatywizm, charakteryzujący się otwartością na różnice kulturowe i gotowością do uczenia się o nich. Relatywizm kulturowy pozwala jednostkom na ocenę praktyki kulturowej w kontekście, w którym każda z nich funkcjonuje. W związku z tym zapyta-

no badanych studentów o to, czy są w stanie nawiązać przyjaźń z osobami o innym kolorze skóry.

Analiza wyników badań wykazała, że studenci na ogół nie mają problemów z zaprzyjaźnieniem się z osobami o innym kolorze skóry (97%), mimo że wcześniej część z nich uznała rasę jako przeszkodę w byciu tolerancyjnym (por. wykres 5). Niewielka liczba respondentów (3%) nie zaprzyjaźniłaby się z taką osobą. Cieszy fakt, iż przyszli pedagodzy rozumieją i akceptują w znaczącej większości prawo do odmienności, co warunkuje postrzeganie i stosunek do osób o innym kolorze skóry, jednak niepokoją deklaracje osób, które świadczą o uprzedzeniach i stereotypach wobec innych grup etnicznych i kulturowych.

Ważne z perspektywy badawczej jest poznanie reakcji studentów na przejawy nietolerancji w swoim otoczeniu.

Wykres 7. Reakcje na przejawy nietolerancji w otoczeniu studentów



Źródło: badanie własne.

Jak wskazują uzyskane rezultaty badań, ich reakcje na przejawy nietolerancji są różne. Wybór konkretnego sposobu reakcji często zależy od osobistych doświadczeń, wartości oraz analizy kontekstu sytuacji. Ponad połowa ankietowanych (55%) nie popiera tego typu zachowań. Grupa 18% jest bierna w momencie, kiedy dochodzi do przejawów nietolerancji, a 16% nie potrafi odnieść się do odpowiedzi na zadane pytanie z uwagi na fakt, iż nie było w takiej sytuacji. Niepokojące są jednak wypowiedzi aż 11% badanych, którzy nie reagują na przejawy nietolerancji, pozostając najprawdopodobniej biernymi. Analizując wypowiedzi studentów, można stwierdzić, że zachowania nietole-

rancyjne w większości im się nie podobają, jednak nie wszyscy są gotowi do przeciwstawiania się takim zachowaniom.

Jednym z najważniejszych wyzwań w byciu tolerancyjnym w społeczeństwie wielokulturowym, które jest zróżnicowane (wieloetniczne, wielowyznaniowe, wielojęzyczne itd.) są stereotypy i uprzedzenia. Poproszono studentów o wypowiedź, dlaczego – ich zdaniem – ludzie w relacjach społecznych kierują się stereotypami i uprzedzeniami i jak można temu zapobiegać. Wśród odpowiedzi najczęściej pojawiały się następujące:

- *dzieje się tak, ponieważ spotyka się jedną osobę, która była innej narodowości i zachowywała się w określony, niewłaściwy sposób, który stał się stereotypem i całą narodowość określano od tej pory schematycznie,*
- *powiela się odbiór osób w odniesieniu do jej reprezentantów; często ocenia się innych ludzi nie znając ich kultury i obyczajów.*

Studenci wskazują na przekazywanie uprzedzeń z pokolenia na pokolenie, co zwraca uwagę na zaniedbania wychowawcze. Respondenci uważają ponadto, że *stereotypy, uprzedzenia i wykluczenia niestety są powielane przez dużą liczbę ludzi. Raz przyjęte i zakorzenione w świadomości są trwałe i silnie oddziałują na aktywność jednostek.* Zdaniem badanych wynika to z niskiej styczności z ludźmi innych kultur oraz nieznamomości ich zwyczajów. Przez to każdy rodzaj inności staje się obcy, podejrzany, niebezpieczny, co w efekcie tworzy obawy i stereotypy.

Jak zatem można zapobiegać uprzedzeniom i wykluczeniom, które są oczywistym przejawem braku tolerancji wśród społeczności młodych osób? Zdaniem badanych *edukacja w tym zakresie powinna rozpocząć się od najmłodszych lat. Powinna opierać się na uwrażliwianiu na różnice międzykulturowe.* Wskazywali na potrzeby tworzenia podstaw edukacji do kształtowania tożsamości wielowymiarowej oraz uczenia się w bezpośrednich kontaktach z reprezentantami innych kultur, które obecnie staje się koniecznością w sytuacji zwiększonych migracji, a także uchodźstwa w związku z wojną w Ukrainie. Postulowali prowadzenie zajęć o tematyce tolerancji i szacunku do innych w każdej szkole i na wszystkich poziomach edukacji. Ich zdaniem nauczyciele powinni zwracać uwagę na to, że *dzieci mogą mieć inne zdanie niż osoby dorosłe, które nie miały bezpośredniego kontaktu z osobami innej kultury, narodowości, wyznania.*

Studenci uznali, że edukacja powinna odnosić się również do osób starszych: *należy edukować nie tylko dzieci, ale także, a może przede wszystkim osoby dorosłe, aby zapobiegać powielaniu stereotypów, które zniekształcają obecną rzeczywistość.* Ważnym głosem w dyskusji na ten temat okazały się

opinie wskazujące na potrzebę reagowania na zachowania niewłaściwe, podkreślanie potrzeby unikania pochopnych ocen osób innej narodowości lub prezentujących inne niż nasze zachowania.

Wnioski i rekomendacje

Tolerancja jest pojęciem o fundamentalnym znaczeniu dla harmonijnego funkcjonowania społeczeństwa, zachowaniem budującym atmosferę szacunku i zrozumienia. Pełni kluczową rolę w formowaniu postaw zawodowych przyszłych nauczycieli. Wyniki przeprowadzonych badań wśród studentów pedagogiki wskazują na trafne rozumienie przez nich tolerancji jako ważnego elementu ich kształcenia, który ma istotny wpływ na formowanie postaw uczniów i budowanie otwartego, szanującego różnorodność środowiska edukacyjnego.

Badani podkreślają, że rozwijanie tolerancji jest niezwykle istotne nie tylko w kontekście akademickim, ale także jest fundamentem budowania otwartości i akceptacji w szeroko rozumianym środowisku edukacyjnym. Uważają, że kluczowym elementem edukacji jest traktowanie szkoły jako miejsca uczenia się akceptacji inności, rozwijania empatii oraz umiejętności porozumiewania się z osobami o odmiennych poglądach. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na dostrzeganie przez przyszłych nauczycieli potrzeby zmiany stereotypów, uprzedzeń i idących w parze z nimi wykluczeń, które zniekształcają obraz inności w społeczeństwie.

Wyrażają potrzebę włączenia do programów nauczania zagadnień związanych z tolerancją, a także wprowadzenia do programów kształcenia nauczycieli kursów dotyczących między innymi różnorodności kulturowej, społecznej i światopoglądowej. Dzięki temu studenci – przyszli nauczyciele mogliby lepiej przygotować się do tworzenia atmosfery akceptacji i otwarcia na odmiennosc w swoich przyszłych miejscach pracy i do budowania pozytywnych relacji wśród uczniów.

Wnioski, które rysują się na podstawie badań opinii studentów pedagogiki, są klarowne – tolerancja powinna być traktowana jako nieodłączny element procesu edukacji, który jest niezbędny do budowania nowoczesnego społeczeństwa. Studenci zdają sobie sprawę z kluczowej roli tolerancji w tworzeniu otwartego i przyjaznego środowiska edukacyjnego oraz w kształtowaniu postaw zawodowych.

W modelowaniu postaw studentów istotną rolę odgrywa środowisko akademickie. Stworzenie w uczelniach atmosfery otwartości i akceptacji róż-

norodności staje się inspiracją dla przyszłych nauczycieli, zachęcając ich do praktykowania podobnych wartości w pracy z uczniami. Wymaga to wsparcia kadry akademickiej poprzez szkolenia w zakresie metod pracy z różnorodnymi grupami oraz promowania postaw tolerancyjnych. Istotne jest też zachęcanie studentów do aktywnego udziału w różnych działaniach promujących tolerancję, a także kreowania w szkołach wyższych środowiska sprzyjającego tolerancji oraz monitorowanie i ocena skuteczności podejmowanych w tym zakresie działań.

Obok wysiłków edukacyjnych skierowanych na pogłębienie tolerancji potrzebny jest głębszy namysł nad podejściem do praktycznych sposobów reagowania na nietolerancję. Złożoność problematyki nie pozwala na określenie jednego najlepszego rozwiązania, ale wymaga kształcenia umiejętności nauczycielskich w zakresie rozpatrywania osobno każdego przypadku zachowań nietolerancyjnych z uwzględnianiem wielu punktów widzenia, prowadzenia pogłębionych dyskusji dotyczących różnicy poglądów na temat tolerancji i nietolerancji oraz aktualizowania wiedzy w tym obszarze.

Promowanie tolerancji w szkole i środowisku akademickim przyczyni się do tworzenia pozytywnego, wspierającego i inkluzywnego środowiska edukacyjnego oraz do budowy społeczeństwa opartego na szacunku i zrozumieniu dla różnorodności. Kształtowanie postawy tolerancji służy przeciwdziałaniu ksenofobii i negatywnym postawom wobec Inności (Szempruch, 2021, s. 66). Taka edukacja ma szansę przygotować człowieka do radzenia sobie ze zmianą. Słusznie więc twierdzi Mayor (1995), że w podejmowanej aktywności – także pedagogicznej – niezbędna jest tolerancja i poszanowanie każdego człowieka, co jest podstawą etyki pokoju, bezpieczeństwa i międzykulturowego dialogu.

Bibliografia

- Ambrosewicz-Jacobs, J. 2003. *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*. Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- Calligaro, O. et al., 2016. Values in the EU policies and discourse. A first assessment. *Les Cahiers du Cevipol*. **3**, ss. 5–52.
- Czyżewski, M. 2011. Tolerancja i nietolerancja: pojęcia i postulaty. *Etyka*. **44**, ss. 58–78.
- Gałkowski, S. 2016. Rodzaje tolerancji w wychowaniu. Próba typologizacji. *Studia Pedagogica Ignatiana*. **1**, ss. 71–92.
- Górniewicz, J. 2001. *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

- Jaroszyński, P. 2004. *W nowogórskiej stronie*. Warszawa: Wydawnictwo Dom Polski.
- Kozakiewicz, M. 1995. Tolerować czy akceptować. W: Radziukiewicz, A. i Bołtyk, M. red. *Precz z mnichami*. Białystok: Orthdruk, ss. 31–43.
- Lazari-Pawłowska, I. 1984. Trzy pojęcia tolerancji. *Studia Filozoficzne*. 8, ss. 105–118.
- Mayor, F. 1995. Tolerancja i współczesny świat. *Res Humana*. 5, ss. 7–16.
- Mill, J.S. 1960. *Utylitaryzm. O wolności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nikitorowicz, J. 2017. Ku nowemu paradygmatowi tolerancji w kulturze różnicowania życia akademickiego. *Parezja*. 1 (7), ss. 133–137.
- Nikitorowicz, J. 2007. *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: GWP.
- Okoń, W. 1982. *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa: WSiP.
- Ossowska, M. 1983. *O człowieku, moralności i nauce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piejka, A. 2016. Tolerancja a integracja drogą do pokojowego współistnienia w społeczeństwie wielokulturowym. *Studia z Teorii Wychowania*. 2 (15), ss. 157–170.
- Podrez, E. 2008. Tolerancja a życzliwość. Kultura bycia i współbycia ludzi ze sobą. W: Patalon, M. red. *Tolerancja a edukacja*. Gdańsk: Wydawnictwo UG, ss. 52–53.
- Salić, J. 1982. *Szukającym drogi*. Poznań: Wydawnictwo W drodze.
- Szempruch, J. 2000. *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów: WSP.
- Szempruch, J. 2021. Szkoła w społeczeństwie wielokulturowym. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (15), ss. 56–72.

Tolerance in the opinion of pedagogy students – building openness and acceptance in the educational environment

Abstract: Tolerance is the foundation of a society based on mutual respect and understanding. It is of vital importance in the communication of people and the search for intercultural dialogue. The importance of the category of tolerance becomes crucial in education, as it reflects the values that should guide it. The article shows the results of a study of understanding the concept of tolerance and the behavior of students of pedagogy, who now, in the course of rapid social, political,

economic and educational changes, meet people of a different religion, culture, nationality. The opinions are presented of the respondents on the importance of tolerance in academia, especially in the training of future teachers and the development of their professional attitudes, taking into account the role of education as a process that provides an opportunity to change inappropriate beliefs and behavior. Some recommendations are formulated for education in the spirit of tolerance, which should be permanently included in the tasks of modern pedagogy and school. It is emphasized that in every educational activity, being guided by the idea of tolerance enables systematic interaction and communication and creates an opportunity to systematically open up to other people and their views.

Keywords: education, student, teacher, tolerance, multiculturalism

Translated by Beata Cieśleńska



Tożsamość i postawy młodzieży akademickiej – polsko-czeskie studium porównawcze

Streszczenie: Artykuł to komunikat z badań porównawczych realizowanych na pograniczu polsko-czeskim w latach 2022–2023 wśród studentów pedagogiki polskich i czeskich uniwersytetów. Badania ułożono w paradygmacie obiektywistycznym, zastosowano metodę ankiety. Celem badań było określenie poczucia tożsamości młodzieży, poznanie wartości, stosunku do innych narodów oraz typów interakcji międzygrupowych występujących na pograniczu. W celu sprawdzenia, czy są istotne statystycznie różnice między grupami w odpowiedziach na poszczególne pytania, zastosowano test U Manna–Whineya.

W kontekście uzyskanych wyników można stwierdzić, że młodzież akademicka z polskiej i czeskiej części pogranicza przypisuje istotne znaczenie przynależności do jednego gatunku ludzkiego zamieszkującego powierzchnię ziemi (brak statystycznie istotnych różnic między grupami). Humanizm przyszlých nauczycieli jest wyrazem przekonania, że ludzie zdołają rozwiązać problemy współczesności, korzystając z racjonalnych środków i w oparciu o pozytywny światopogląd.

Młodzież polska jest podobna do swoich rówieśników żyjących w Czechach. Podobieństwa dotyczą identyfikacji w układzie człowiek–płeć–narodowość; pozytywnego nastawienia do innych narodów, wartości. Gwarantem dobrostanu i bezpieczeństwa dla młodzieży są pokój na świecie, wolności obywatelskie, przyjazne stosunki z innymi ludźmi.

Istnieją statystycznie istotne różnice pomiędzy dwiema kohortami w ich stosunku do poszczególnych narodów oraz w ocenie typów interakcji społecznych występujących na pograniczu. Specyfika i odmienności mają źródła w sytuacji społeczno-kulturowej, politycznej i gospodarczej kraju, w którym żyje młodzież, oraz w systemie edukacji, którego oddziaływaniu podlegała i podlega.

Przyszłość to niekończący się projekt, w którym nieustannie następuje zmiana. Badanie pogranicza to analiza kontekstów, w których ma miejsce konstruowanie i wykorzystanie realiów istniejącej przestrzeni społecznej i wizji. Badania młodzieży akademickiej nie tylko mówią o jej kondycji, o obrazie dzisiejszego pogranicza, ale i o pożądanym jego kształcie.

Słowa kluczowe: młodzież, tożsamość, wartości, stosunek do innych narodów, formy/typy interakcji międzygrupowych, przyszli nauczyciele, pogranicze, badania porównawcze

Wprowadzenie

W kontekście badań porównawczych studentów pedagogiki z Rzeczypospolitej Polskiej i Republiki Czeskiej, mieszkających na pograniczu polsko-czeskim, w niniejszym raporcie z badań¹ skoncentruję się na ukazaniu subiektywnego aspektu poczucia tożsamości młodzieży akademickiej jako kluczowego determinantu oglądu rzeczywistości, na poznaniu wartości, stosunku do innych narodów oraz typów społecznych interakcji między grupami występującymi na pograniczu.

Niewątpliwym doświadczeniem współczesnej młodzieży są zmiany dokonujące się w przestrzeni społecznej. Nie pozostają one bez wpływu na zachowania, wartości i proces konceptualizowania się tożsamości. Doświadczenia młodych ludzi, powstałe w ostatnich latach w kontekście kryzysów: zdrowotnego, geopolitycznego, żywnościowego, energetycznego, klimatycznego oraz ekonomicznego, ale i migracji, uchodźstwa i traumy wojennej osób przebywających w otoczeniu (uchodźców), znajdują swoje odbicie w ich postawach (Schwartz, 2022).

Istotny dla podjętych badań i prowadzonych rozważań jest teren badań, jego wybór jest równoznaczny z wyborem kontekstu dla analizowanych zagadnień. Pogranicze to swoiste laboratorium procesów społecznych ujawniające z wyprzedzeniem pewne tendencje i mechanizmy społeczne. Problem tożsamości ujawnia się wyraźnie w sytuacjach pogranicza, bycia na styku światów, kultur. Sytuacje takie powodują skłonność do wyostrego poczucia tożsamości, do jego poszukiwania, a często do kryzysu i rozkładu (Melchlior, 1990, s. 67). Badania pogranicza i upowszechnianie wiedzy o zachowaniach mieszkańców pogranicza są społecznie wartościowe i cenne z poznawczego punktu widzenia, w tym pogłębionych studiów i badań nad młodzieżą jako aktorami perspektywnych zmian, budowania nowej jakości tożsamości i stosunku do innych narodów.

¹ Z uwagi na wymogi redakcyjne dotyczące ograniczenia objętości tekstu oraz jego charakter – komunikat z badań, opisy i wyjaśnienia dotyczące kategorii teoretycznych, których sposoby rozumienia są dobrze znane, zostały skrócone; szersza i kompletna analiza zostanie przedstawiona w przygotowywanej monografii.

Charakterystyka badanych grup i założenia metodologiczne badań własnych

Badania przeprowadzono w latach 2022–2023 wśród studentów kierunku pedagogika, kształcących się w ośrodkach akademickich zlokalizowanych w polskiej i czeskiej części południowego pogranicza polsko-czeskiego, znajdującego się w granicach geograficznych historycznego Śląska Cieszyńskiego.

Badaniami objęto łącznie 266 studentów – w tym 133 w Polsce (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie) oraz 133 w Republice Czeskiej (Uniwersytet Ostrawski). Badana grupa jest reprezentatywna dla studentów kierunku pedagogika, kształcących się w badanych ośrodkach akademickich. Nie jest to jednak grupa reprezentatywna dla studiujących w Polsce i Czechach, dlatego uzyskanych wyników i sformułowanych wniosków nie można odnosić do całej populacji młodzieży w obu krajach².

Zastosowano badania porównawcze, które prowadzącą do ustalenia faktów, zasad, do poznania kondycji młodzieży, a następnie wskazania rozwiązań w odniesieniu do różnych kontekstów środowiska edukacyjno-zawodowo-kulturowego. Schemat porównań zawierał się w kilku stadiach: deskrypcja; interpretacja; jukstapozycja; generalizacja (Bereday, 1964, ss. 21–28).

Prezentowane badania ulokowano w paradygmacie obiektywistycznym, zastosowano metodę ankiety. Wykorzystane narzędzie badawcze zostało opracowane na potrzeby szerszych międzynarodowych badań zespołowych³. Przedmiotem badań uczyniono tożsamość i postawy studentów z Polski i Czech. Celem badań było rozpoznanie poczucia tożsamości młodzieży akademickiej, poznanie wartości, stosunku do innych narodów oraz typów społecznych interakcji między grupami na pograniczu.

Problemy badawcze odnosiły się do deklaracji związanych z wyżej wymienionymi zagadnieniami i zostały zawarte w pytaniach: *Jakie jest poczucie tożsamości badanej młodzieży akademickiej z Polski i Czech? Jakie wartości cenią badani? Jaki jest stosunek badanych do innych narodów? Jak młodzież*

² Wymaganą liczebność reprezentatywną określono za pomocą kalkulatora doboru próby. Ze względu na trudności w pozyskaniu pełnego materiału empirycznego w badaniu uwzględniono wnioskowanie z błędem 9%, co w naukach społecznych jest dopuszczalne. Dopiero wnioskowanie o błędzie 15% jest nie do przyjęcia (za: D. Węziak-Białowolska, 2013).

³ Badania mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego prowadzone we współpracy z Uniwersytetem Ostrawskim.

akademicka z Polski i Czech określa charakter współżycia między grupami na pograniczu polsko-czeskim?

W celu sprawdzenia, czy są istotne statystycznie różnice między grupami w odpowiedziach na poszczególne pytania, zastosowano test nieparametryczny U Manna–Whineya (Brzeziński, 2020). Przyjęto typowy dla badań społecznych poziom ufności (95%). Hipoteza zerowa zakłada, że między testowanymi grupami nie ma statystycznie istotnych różnic w odpowiedziach. Jeśli istotność jest mniejsza lub równa 0,05 – możemy odrzucić hipotezę zerową i przyjąć, że z wysokim prawdopodobieństwem występuje zależność między odpowiedziami. W opracowaniu zebranych danych ilościowych wykorzystano program Microsoft Office Excel 365, Statistica (wersja 13.3).

Wyniki badań i dyskusja

Poszukując odpowiedzi na pytanie: *Jakie jest poczucie tożsamości badanej młodzieży?* odwołuję się do podstawowej tezy teorii społecznego konstruowania rzeczywistości, w myśl której socjalizacja wytwarza tożsamości, które są w znacznym stopniu z góry społecznie zdefiniowane i określone. Tożsamość jest kluczowym elementem rzeczywistości subiektywnej, oddaje rzeczywistość obiektywną, w której się znajduje (modyfikowana jest w procesie socjalizacji pierwotnej i wtórnej) i pozostaje ze społeczeństwem w dialektycznym związku (Berger i Luckmann, 1983, ss. 250–260).

Poznanie w badaniach własnych subiektywnych deklaracji poczucia tożsamości młodzieży akademickiej pozwoli zrekonstruować wymiar obiektywistyczny rzeczywistości. Subiektywna i obiektywna wiedza o tożsamości pokazuje znaczenie socjalizacji w kształtowaniu tożsamości. Socjalizacja wtórna (kolektywizacja) jest jednym z dziesięciu procesów składowych edukacji (w ujęciu Zbigniewa Kwiecińskiego), przygotowuje do podjęcia i pełnienia określonych ról w społeczeństwie, kształtuje przekonania o miejscu własnej grupy, poczuciu solidarności z ludźmi o podobnych pozycjach (Kwieciński, 1995, ss. 13–20).

Badana młodzież w złożonej i wieloaspektowej definicji własnego „Ja” przypisuje istotne znaczenie byciu człowiekiem (71,8% PL⁴; 63,2% CZ) (wykres 1). Na podstawie przyjętego poziomu $p=0,05$ i statystyki Z testu Manna–Whineya z poprawką $p=0,201524$ możemy przyjąć, że nie istnieją statystycznie istotne różnice pomiędzy grupami. Hipoteza zerowa została potwierdzona.

⁴ PL – młodzież zamieszkująca polską część pogranicza polsko-czeskiego, CZ – młodzież zamieszkująca czeską część pogranicza polsko-czeskiego.

Rdzeń tożsamości młodych uczestników życia społecznego obok przynależności do gatunku ludzkiego stanowią również: identyfikacja z płcią („czuję się kobietą/mężczyzną”); z narodem („czuję się Polką/Polakiem”; czuję się Czeszką/Czechem⁵) oraz orientacja religijna – „jestem wierzącym”. W dalszej kolejności respondenci określali siebie w kategoriach: obywatel świata; członek społeczności lokalnej.

Młodzież akademicka zamieszkująca polską część pogranicza różni się istotnie od swoich rówieśników z czeskiej części pogranicza w zakresie deklaracji identyfikacji z:

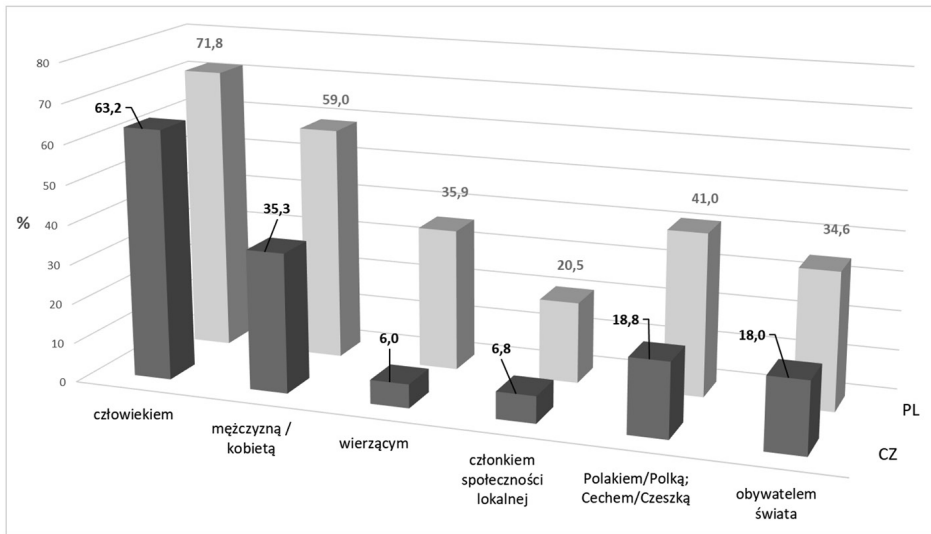
- płcią (dla $p=0,05$ i statystyki Z testu Manna–Withneya z poprawką $p=0,000872$),
- narodem (dla $p=0,05$ i statystyki Z test Manna–Withneya z poprawką $p=0,000465$),
- religią (dla $p=0,05$ i statystyki Z test Manna–Withneya z poprawką $p<0,000001$),
- obywatelem świata (dla $p=0,05$ i statystyki Z test Manna–Withneya z poprawką $p=0,006812$),
- społecznością lokalną (dla $p=0,05$ i statystyki Z test Manna–Withneya z poprawką $p=0,002947$).

Różnice te polegają na większym udziale wskazań poszczególnych identyfikacji młodzieży z polskiej części pogranicza niż młodzieży z czeskiej części pogranicza.

Identyfikacja młodzieży akademickiej w układzie człowiek – płeć – narodowość – religia jest zbliżona do wyników badań tożsamości młodzieży licealnej (układ człowiek – płeć – narodowość) Agnieszki Cybal-Michalskiej (2006, ss. 148–149). Z kolei wyniki badań przeprowadzonych przez Ewę Ogrodzką-Mazur i Annę Szafrąską w latach 2018–2019 wśród studentów kierunku pedagogika, w Polsce (Cieszyn) i w Czechach (Ostrawa) wskazują na układ lokalno (91%) – narodowo (88%) – regionalny (87%) studentów z polskiej części pogranicza, oraz na układ narodowo (93%) – lokalno (89%) – regionalny młodzieży akademickiej z czeskiej części pogranicza (Ogrodzka-Mazur, 2021, s. 227). Trudno tu o porównania, różnice mogą wynikać z odmiennej metodologii badań czy też czasu społeczno-historycznego, w którym badania były przeprowadzane.

⁵ 100% badanej młodzieży z polskiej części pogranicza zadeklarowało narodowość polską. Wśród badanej młodzieży z czeskiej części pogranicza narodowość czeską zadeklarowało 92,5%; śląską 3%; morawską 1,5%; polską 0,8%; brak 2,2%.

Wykres 1. Odpowiedź na pytanie: Kim Pan/Pani jest przede wszystkim?



Źródło: badania własne.

Znamiennym rysem kształtowania się tożsamości jest pojawienie się w centrum przeżyć podmiotu problemu wartości, które są regulatorami ludzkich dążeń i postępowania, nieodłącznym składnikiem indywidualnego i społecznego procesu decyzyjnego (Szczurek-Boruta, 2007, ss. 26–28).

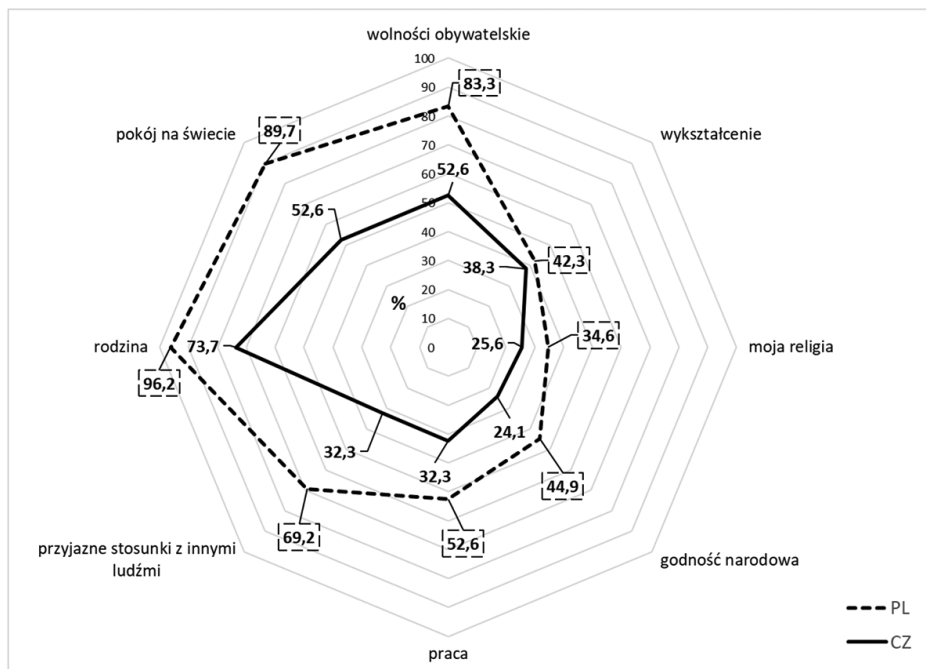
Na tle uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że dla młodzieży zamieszkującej polską i czeską część pogranicza ważne i cenne są takie wartości jak: rodzina; pokój na świecie; wolności obywatelskie; przyjazne stosunki z innymi ludźmi; praca; godność narodowa; wykształcenie; religia (wykres 2).

Młodzież zamieszkująca polską część pogranicza różni się statystycznie istotnie od swoich rówieśników z czeskiej części pogranicza w zakresie deklaracji takich wartości jak:

- rodzina (dla $p=0,05$ i statystyki Z test Manna–Withneya z poprawką $p=0,000043$),
- pokój na świecie (dla $p=0,05$ i statystyki Z test Manna–Withneya z poprawką $p<0,000001$),
- wolności obywatelskie (dla $p=0,05$ i statystyki Z testu Manna–Withneya z poprawką $p=0,000008$),
- przyjazne stosunki z innymi ludźmi (dla $p=0,05$ i statystyki Z test Manna–Withneya z poprawką $p=0,000001$),

- praca (dla $p=0,05$ i statystyki Z test Manna–Withneya z poprawką $p<0,003852$),
- godność narodowa (dla $p=0,05$ i statystyki Z test Manna–Withneya z poprawką $p=0,001773$).

Wykres 2. Wartości ważne i cenne dla młodzieży akademickiej zamieszkującej pogranicze polsko-czeskie



Źródło: badania własne.

Różnice te polegają na większym udziale wskazań poszczególnych wartości młodzieży z polskiej części pogranicza niż młodzieży z czeskiej części pogranicza.

Deklaracje badanych Polaków, w większości kobiet, są odzwierciedleniem i konsekwencją sytuacji społeczno-politycznej (strajki kobiet) i gospodarczej (bezrobocie i wysoka inflacja), a także wojny za wschodnią granicą Polski. Gwarantem realizacji dążeń, dobrostanu i bezpieczeństwa młodych ludzi w niepewnych czasach są pokój na świecie, wolności obywatelskie, przyjazne stosunki z innymi ludźmi.

Hierarcha wartości młodzieży z czeskiej części pogranicza jest spłaszczona, co zapewne wynika z większej racjonalności i pragmatyzmu tego narodu (Stulik, 2021).

Oczekiwania badanej młodzieży akademickiej (obu grup) odzwierciedlają sposoby myślenia o własnej przyszłości, tj. położenie akcentu na myślenie perspektywne i pragmatyczne (Oettinger i Mayer, 2002, ss. 1198–1212).

Na podstawie przyjętego poziomu $p=0,05$ i statystyki Z test Manna–Withneya z poprawką można stwierdzić, że nie istnieją statystyczne różnice pomiędzy badanymi grupami w uznaniu za cenne wykształcenia $p=0,572224$ i religii $p=0,162963$. Młodzież w sferze zachowań, wartości, stylów życia jest podobna do swoich rówieśników z tej samej klasy społecznej żyjącej w innych krajach (na tendencję taką wskazywał Melosik, 2013).

W ostatnich latach przekonanie o możliwości zgodnego współżycia ze sobą ludzi, reprezentantów różnych kultur zostało zastąpione przez poczucie zagrożenia, wyobcowania, strach przed imigrantami i ogólne niezadowolenie wynikające z braku porozumienia między ludźmi mieszkającymi na tym samym terenie, ale wyznającymi różne poglądy, religie, a także tradycje. Do tego dochodzą problemy i spory silnie powiązane z ogólnym kryzysem ekonomicznym, bezrobociem, a także wszelkimi innymi problemami danego kraju.

W prowadzonych badaniach istotne było określenie względnie trwałej tendencji do pozytywnej lub negatywnej oceny jakichś obiektów. Stosunek wobec innych jest przejawem postawy wobec innych ludzi⁶.

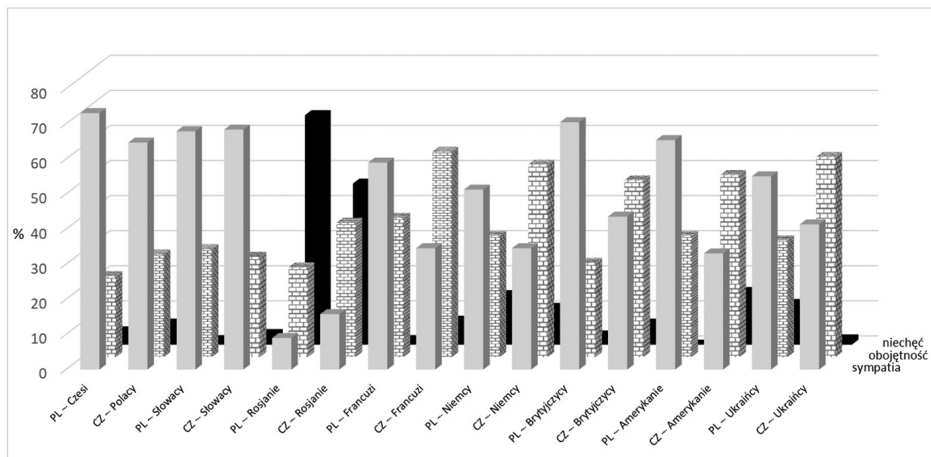
Na podstawie przyjętego poziomu $p=0,05$ i statystyki Z test Manna–Withneya z poprawką możemy przyjąć, że istnieją ważne statystyczne różnice pomiędzy dwiema kohortami w stosunku do innych narodów ($p=0,009072$). Hipotezę zerową trzeba odrzucić.

Największą sympatią młodzież zamieszkująca polską część pogranicza darzy Czechów (73,1%) i Brytyjczyków (70,5%) (co jest zbieżne z wynikami badania CBOS (2011–2020). Czesi to od lat jeden z najbardziej lubianych narodów świata). Niewiele mniej badanych z sympatią odnosi się do Słowaków (67,9%) i Amerykanów (65,4%). Ponad połowa respondentów wyraża pozytywne nastawienie do Francuzów (59%), Ukraińców (55,1%) i Niemców (51,3%). Także do tych grup narodów negatywne nastawienie deklarowane

⁶ Respondenci na pięciostopniowej skali określali swój stosunek do innych narodów. Uzyskane wyniki przedstawiam w formie zagregowanej do trzech kategorii: sympatii (punkty na skali od +1 do +2), obojętności (0) i niechęci (od –1 do –2). W ten sposób prezentuję zasięg sympatii i antypatii do poszczególnych narodów.

jest zdecydowanie rzadziej niż pozytywne (odsetki deklarujących niechęć: od 1,3% do 14,1%). Jedna trzecia badanych w odniesieniu do tych grup wyraża obojętność (odsetki deklarujących obojętność: od 39,7% do 33,3%). Wobec Rosjan niechęć przeważa nad sympatią (odpowiednio 65,4% i 9%).

Wykres 3. Stosunek do innych narodów młodzieży akademickiej zamieszkującej pogranicze polsko-czeskie



Źródło: badania własne.

Respondenci z czeskiej części pogranicza sympatią darzą przede wszystkim Słowaków (68,4%) i Polaków (64,7%). Odsetek niechęci jest większy w stosunku do Polaków (6,0%) niż do Słowaków (3,0%). Niewiele mniej badanych z sympatią odnosi się do Brytyjczyków 43,6% i Ukraińców 41,4%, niechęć do tych narodowości deklaruje odpowiednio 6% i 1,5%. Ponad jedna trzecia ankietowanych przychylnie wypowiada się na temat Niemców i Francuzów (po 34,6%) oraz Amerykanów (33,1%). Zwraca uwagę bardzo wyraźna – choć mniejsza niż w badanej grupie polskiej młodzieży (różnica 19,5 punktów procentowych) – niechęć do Rosjan (45,9%). Sympatię do Rosjan wyraża 15,8% Czechów (więcej niż w polskiej grupie o 6,8 punktów procentowych).

W ogólnopolskich badaniach osób dorosłych prowadzonych w 2020 r. mniej więcej co czwarty badany odnosił się z sympatią do Rosjan (26%), a około jednej trzeciej ankietowanych przychylnie wypowiadało się na temat Ukraińców (35%) (*Komunikat z badań CBOS, 2020*). W stosunku do roku 2020 zwiększył się odsetek badanej młodzieży akademickiej niechętnie odnoszącej się do Ro-

sjan, zarejestrowano również poprawę nastawienia do Ukraińców – co zapewne jest konsekwencją wojny prowadzonej przez Rosję na Ukrainie.

Generalnie w obu badanych w latach 2022–2023 grupach sympatia deklarowana jest częściej niż niechęć. Przeciętnie badani pozytywnie wypowiedzieli się na temat siedmiu spośród ośmiu narodów, a negatywnie o jednym. Większość badanych studentów (85,9% PL; 73,7% CZ) deklaruje postawę tolerancji wobec innych ludzi. Odnotować warto, że wyniki badań polskich i czeskich studentów przeprowadzone przez A. Szafrąską w 2018 r. ujawniły niekorzystny obraz badanych studentów, przyszłych nauczycieli, z których część wprost stwierdza, że są nietolerancyjni (Szafrąska, 2020, ss. 39–52). Młodzież badana w latach 2022–2023 doświadczała zjawisk i zmian geopolitycznych, które w takiej skali nigdy nie były obecne, i to zapewne istotnie wpłynęło na ich postawy.

W kontekście aktualnej sytuacji społeczno-kulturowej i politycznej, migracji, uchodźstwa i wojny na Ukrainie uznałam, że warto dowiedzieć się: *Jak młodzież akademicka z Polski i Czech określa charakter współżycia między grupami na pograniczu polsko-czeskim?*

Przyjęłam, że całokształt społecznych interakcji między grupami można sprowadzić do kilku typów: kooperacja, konkurencja, akomodacja, asymilacja, współzawodnictwo międzygrupowe, separatyzm (za: Bertrand, 1973, ss. 231–248).

Badana młodzież akademicka wskazuje na konkurencję (37,2% PL; 23,3% CZ) i współzawodnictwo międzygrupowe (29,5% PL; 18,8% CZ) jako na dominujące w ich środowisku życia typy współżycia⁷. Badani dostrzegają też przejawy kooperacji (15,4% PL; 7,5% CZ); akomodacji (9% PL; 15% CZ); asymilacji (3,8% PL; 18% CZ) oraz separatyzmu (5,1% PL; 16,5% CZ).

Za pomocą testu U Manna–Whitney’a sprawdzono, czy istnieją istotne statystycznie różnice w deklaracjach badanej młodzieży akademickiej z polskiej i czeskiej części pogranicza dotyczące form współżycia. Zauważono istotne statystycznie różnice pomiędzy badanymi grupami w powiązaniu z:

- konkurencją (dla $p=0,05$ i statystyki Z testu Manna–Withneya z poprawką $p=0,008815$),
- asymilacją (dla $p=0,05$ i statystyki Z testu Manna–Withneya z poprawką $p<0,002965$),
- separatyzmem (dla $p=0,05$ i statystyki Z testu Manna–Withneya z poprawką $p=0,015229$).

⁷ Każdy typ został sformułowany w postaci twierdzenia. Wzorowano się na propozycji Sadowskiego (1995, ss. 45–58) zastosowanej w badaniach charakteru współżycia na polsko-białoruskim pograniczu.

Młodzież z polskiej części pogranicza częściej wskazuje na konkurencję jako dominującą formę interakcji, młodzież z czeskiej części pogranicza częściej deklaruje asymilację i separatyzm.

Sytuacja na rynku pracy w Polsce jest szczególnie trudna dla młodych, niedoświadczonych absolwentów, co naturalnie wymusza, uruchamia konkurencję (skupioną na osiągnięciu określonych celów, np. walka o dobra takie jak: wartości ekonomiczne, władza, prestiż) i współzawodnictwo w relacjach międzyludzkich.

Asymilacja historycznie wpisana była w działania władz Czechosłowacji względem zróżnicowanego społeczeństwa (grupy: czeska, słowacka, polska i inne), często prowadziła do separatyzmu grup mniejszościowych (Rusek, 1997). Pamięć historyczna, zapis przeszłych doświadczeń wpływają na oceny charakteru współżycia między grupami przez czeską młodzież akademicką.

Na podstawie przyjętego poziomu $p=0,05$ i statystyki Z test Manna–Withneya z poprawką można stwierdzić, że nie istnieją statystyczne różnice pomiędzy badanymi grupami w deklaracjach dotyczących akomodacji ($p=0,204917$), współzawodnictwa międzygrupowego ($p=0,322693$).

Ocena typów interakcji społecznych występujących na pograniczu polsko-czeskim świadczy o realistycznym podejściu do życia młodzieży akademickiej i świadomości wyzwań stojących przed nimi jako przyszłymi nauczycielami (eli-tą). Ta świadomość stanowić będzie w przyszłości nieodzowny warunek podjęcia działań zmierzających do osiągnięcia oczekiwanych celów edukacyjnych.

Uzyskane wyniki badań potwierdzają tezę, że człowiek pogranicza jest otwarty lub krytyczny wobec obcych, przywiązany lub obojętny do wartości własnej grupy narodowej (Sadowski, 2004, ss. 15–27; Kurcz, 2008, s. 20). Na pograniczu mamy do czynienia z jednej strony z postawami o charakterze uniwersalistycznym, z drugiej zaś z postawami patriotycznymi; z przejawami tolerancji, na co wskazały badania prowadzone pod kierunkiem prof. zw. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego (Lewowicki i Grabowska, 1998).

Konkluzje

Badana młodzież akademicka z polskiej i czeskiej części pogranicza w złożonej i wieloaspektowej definicji własnego „Ja” przypisuje istotne znaczenie przynależności do jednego gatunku ludzkiego zamieszkującego powierzchnię ziemi. Humanizm badanych⁸ jest być może wyrazem przekonania, że ludzie

⁸ Określony kształt, jaki przyjmuje człowieczeństwo, jest determinowany przez układy społeczno-kulturowe (Berger i Luckmann, 1983, ss. 85–91).

zdołają rozwiązać problemy współczesności i pokonać niezbadane granice, korzystając z racjonalnych środków i w oparciu o pozytywny światopogląd.

Konieczność odkrywania i afirmacji człowieczeństwa obecna jest w pedagogice międzykulturowej. Powinności te konsekwentnie artykułowane są od lat w programowych wypowiedziach twórców polskiej pedagogiki międzykulturowej Tadeusza Lewowickiego i Jerzego Nikitorowicza oraz wdrażane w edukacji międzykulturowej.

Młodzież polska w sferze zachowań i wartości jest podobna do swoich rówieśników żyjących w Czechach. Podobieństwa dotyczą identyfikacji w układzie człowiek – płeć – narodowość; pozytywnego nastawienia do większości narodów, deklarowanych wartości.

Istnieją statystycznie istotne różnice pomiędzy dwiema kohortami w ich stosunku do poszczególnych narodów oraz w ocenie typów społecznych interakcji między grupami występujących na pograniczu polsko-czeskim. Specyfika i odmienności mają źródła w sytuacji społeczno-kulturowej, politycznej i gospodarczej kraju, w którym żyje młodzież, oraz w systemie edukacji, którego oddziaływaniu podlegała i podlega.

Z pewną ostrożnością można sądzić, że poczucie tożsamości badanej młodzieży akademickiej, jej pozytywny stosunek do innych narodów to efekty realizacji edukacji międzykulturowej formalnej (kształcenie uczniów i studentów) i nieformalnej. Jak pokazują badania międzykulturowe, pogranicze jest miejscem, w którym mieszkańcy przechodzą etap przyspieszonej edukacji w zakresie międzykulturowego współżycia. Wyniki badań własnych wskazują na znaczenie edukacji w dokonywaniu zmian trajektorii tożsamości.

Badania objęły studentów kierunków pedagogika, grupę, która przygotowuje się do zawodu nauczyciela. Problemy współczesności sytuują wysiłek nauczyciela na jednym z najwyższych poziomów odpowiedzialności społecznej. Zadania nauczyciela wymagają nie tylko doskonalenia pracy, ale też odniesień w realizacji wielu zakresów działalności pedagogicznej do sytuacji egzystencjalnej współczesnego człowieka w ogóle, respektowania zasad humanizmu, przemyślanych decyzji oraz położenia akcentu na myślenie prospektywne, uwzględniania w tej projekcji realiów zmieniającej się geopolitycznej mapy świata, optymalnego wykorzystania potencjału wychowanków oraz zasobów naturalnych, społecznych i kulturowych środowiska wychowawczego.

Badanie pogranicza to analiza kontekstów, w których ma miejsce konstruowanie tożsamości i wykorzystanie do tego celu realiów istniejącej przestrzeni społecznej. Badania młodzieży akademickiej nie tylko mówią o jej kondycji i potencjale, ale i o obrazie dzisiejszego pogranicza, o pożądanym jego kształcie.

Przedstawione w skrócie i uproszczeniu wyniki badań i ich analizy nie wypełniają całego rozległego pola problemowego ukształtowanego wokół tożsamości, tworzą jednak ogólne tło dla toczącej się wciąż dyskusji na temat: jak młodzi ludzie radzą sobie w złożonej rzeczywistości i jak mogą włączyć się w nurt życia społecznego?

Bibliografia

- Bereday, G.Z.F. 1964. *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc., ss. 21–28.
- Berger, P.L. and Luckmann, T. 1983. *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Tłum. J. Niżnik. Warszawa: PIW.
- Bertrand, A.L. 1973. *Basic Sociology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Brzeziński, J. 2020. *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cybal-Michalska, A. 2006. *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Komunikat z badań CBOS, Stosunek do innych narodów*. 2020, nr 1. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K_031_20.PDF
- Kwieciński, Z. 1995. *Socjopatologia edukacji*. Olecko: MWN, ss. 13–20.
- Kurcz, Z. 2008. Przedmiot socjologii pogranicza w świetle polskich doświadczeń. W: Kurcz, Z. red. *Polskie pogranicza w procesie przemian*. T.1. Wałbrzych: Wałbrzyska Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości, ss. 19–28.
- Lewowicki, T. i Grabowska, B. red. 1998. *Młodzież i tolerancja*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie.
- Melosik, Z. 2013. *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Melchior, M. 1990. *Społeczna tożsamość jednostki*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Oettingen, G. and Mayer, D. 2002. The motivating function of thinking about the future: expectations versus fantasies. *Journal of Personality and Social Psychology*. **83** (5), pp. 1198–1212.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2021. Identyfikacje narodowe młodzieży akademickiej jako efekt kategoryzowania społecznego na pograniczu polsko-czeskim. *Edukacja Międzykulturowa*. **15**, ss. 221–237. DOI: 10.15804/em.2021.02.12.

- Rusek, H. 1997. *Kulturowe wzory życia polskich rodzin na Zaolziu a asymilacja*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Schwartz, S. et al. 2022. The role of psychologists in international migration research: Complementing other expertise and an interdisciplinary way forward. *Migration Studies*. **10** (2). pp. 356–373. DOI:10.1093/migration/mnz054.
- Sadowski, A. 1995. Charakter międzyetnicznego współżycia na polsko-białoruskim pograniczu. W: Nikitorowicz, J. red. *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 45–58.
- Sadowski, A. 2004. Pogranicza i multikulturalizm w warunkach Unii Europejskiej. W: Krzysztofek, K. i Sadowski, A. red. *Implikacje dla wschodniego pogranicza Polski*. T. 1. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku, ss. 15–27.
- Stulik, D. 2021. Zrozumieć Czechy – kraj Grupy Wyszehradzkiej najbardziej skierowany ku Berlinowi. <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/david-stulik-czechy-sa-bardziej-odchylone-na-zachod-niz-inne-kraje-grupy-wyszehradzkiej/> (21.03.2021).
- Szafrańska, A. 2020. Funkcjonowanie na pograniczu a spostrzeganie różnicowania kulturowego w deklaracjach polskich i czeskich studentów. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. T. XXXIX, z. 4, ss. 39–52. DOI 10.17951/lrp.2020.39.4.39–52.
- Szczurek-Boruta, A. 2007. *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, ss. 335–367.
- Węziak-Białowolska, D. 2013. *Model kapitału intelektualnego regionu. Koncepcja pomiaru i jej zastosowanie*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie.

Identity and attitudes of academic youth – a Polish-Czech comparative study

Abstract: The article is a report on comparative studies carried out in the Polish-Czech borderland in 2022–2023 among pedagogy students of Polish and Czech universities. The research was placed in the objectivist paradigm and the survey method was applied. The study was aimed at determining the sense of identity of young people, at learning about values, attitudes towards other nations and types of intergroup interactions taking place in the borderland. In order to check

whether there are statistically significant differences between the groups in the responses to individual questions, the Mann-Whitney U test was used.

In the context of the obtained results, it can be concluded that academic youth from the Polish and Czech parts of the borderland attribute significant importance to belonging to one biological species inhabiting the earth (no statistically significant differences between groups). Polish youth are similar to their peers living in the Czech Republic. The similarities pertain to identification in the system: person – gender – nationality, to positive attitude towards other nations and to values. There are statistically significant differences between the two cohorts in their attitudes towards individual nations and in their assessment of the types of social interactions occurring in the borderland. The specificity and differences have their sources in the sociocultural, political and economic situation of the country in which the young live and in the educational system to which they have been subjected.

The future is a never-ending project that is constantly changing. Borderland research is the analysis of contexts in which the construction of the vision and the use of the realities of the existing social space take place. Research on academic youth provides information not only about its condition and the image of contemporary borderland, but also about its desired shape.

Keywords: youth, identity, values, attitude towards other nations, forms/types of intergroup interactions, future teachers, borderland, comparative studies

Translated by Agata Cieniła



Transpedagogika, czyli studentko-profesorski dyskurs wokół transkulturowości

Streszczenie: Niniejszy artykuł stanowi załączek krystalizacji idei transpedagogiki na bazie refleksji studentek pedagogiki Uniwersytetu [autora tekstu], dotyczących wykładu „Wprowadzenie do pedagogiki transkulturowej”. Wykład ten został zrealizowany w latach akademickich 2021/2022 oraz 2022/2023 przez autora tekstu; prawdopodobnie jako pierwszy wykład w Polsce poświęcony w całości aplikacji idei transkulturowości na gruncie pedagogiki. Uczestniczyły w nim studentki II roku jednolitych studiów magisterskich: pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz pedagogiki specjalnej (ponadto kilka studentek IV roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej). Na koniec kursu studentki opracowały eseje dotyczące ich percepcji pedagogiki transkulturowej. Wyraziły przy tym pisemną zgodę na wykorzystanie swoich prac do analiz naukowych, mając świadomość, iż ich perspektywa zostanie zaprezentowana jako głos w dyskusji wokół pedagogiki transkulturowej w Polsce, do której zaprosili Jerzy Nikitorowicz oraz Marta Guziuk-Tkacz (2021).

Przedmiotowa analiza ma charakter badania jakościowego. Wykorzystano w niej elementy metodologii teorii ugruntowanej (Charmaz, 2009), w tym sensie, iż wygenerowano kategorie oraz subkategorie na podstawie analizy studenckich prac. W procesie generowania kategorii i subkategorii wykorzystano program jakościowej analizy danych QDAMiner Version 5.0.12 z licencją indywidualną.

Słowa kluczowe: teoria ugruntowana, transkulturowość, pedagogika transkulturowa, transpedagogika, studentko-profesorski dyskurs

Wprowadzenie

Kilka lat temu autor niniejszego artykułu sformułował ogólne tezy dotyczące pedagogiki transkulturowej (Bylica, 2019). Tezy te zostały poddane komplek-

sowej, po części krytycznej recenzji (Bylica, 2020), niemniej dyskusja wokół fenomenu pedagogiki transkulturowej stała się faktem. W niniejszym opracowaniu asumpt do dyskusji stanowią studenckie narracje wyrosłe na bazie przedmiotowego wykładu. Wydaje się, iż głos młodej generacji należy uznać za istotny, bowiem studentki nie tylko odnoszą się do prezentowanych treści, ale również wzbogacają je poprzez samodzielne studia literatury przedmiotu, formułując niejednokrotnie interesujące propozycje.

Przedmiotowa analiza ma charakter badania jakościowego. Wykorzystano w niej elementy metodologii teorii ugruntowanej (Charmaz, 2009), w tym sensie, iż wygenerowano kategorie oraz subkategorie na podstawie analizy studenckich prac. Teoria ugruntowana koncentruje się „na indukcyjnym generowaniu z danych nowych propozycji teoretycznych bądź hipotez, w przeciwieństwie do podejść polegających na testowaniu uprzednio skonceptualizowanych teorii” (Gibbs, 2011, s. 97). W procesie kodowania danych ważne jest ciągłe porównywanie (Glaser i Strauss, 2009) oraz wrażliwość na zagadnienia teoretyczne, stanowiące kontekst analizowanego materiału, perspektywę czy ramę badawczą (Goffman, 1974). W niniejszym opracowaniu taką ramę w sposób naturalny stanowi transkulturowość. Przedmiotowe prace studenckie były kodowane emergentnie (*emergent coding*), aż do wykrystalizowania się finalnego obrazu kategorii, w postaci książki kodowej (Altheide, 1987). Zakodowano pierwszy dokument, uzyskując w ten sposób pierwsze kody, a następnie kodowano kolejne dokumenty, stale porównując kody ze sobą, co skutkowało generowaniem kategorii. Kodowanie emergentne pozwoliło na ewolucję wyłaniających się w procesie kodowania kategorii i kodów. Analiza uzyskanych kategorii doprowadziła do krystalizacji dwóch faz badania, nazwanych Pierwsze i Drugie Żeglowanie¹. Faza pierwsza – podstawowa – dotyczy konceptualizacji podstawowych pojęć. Jej obraz zdeterminował fakt, iż kategorie mieszczące się w jej ramach dotyczą wyłącznie treści wykładu. Z kolei w fazie drugiej, oprócz prób konceptualizacji wynikających z treści wykładowych, pojawiają się wspomniane wcześniej autorskie propozycje studentek, dotyczące przykładów zastosowań pedagogiki transkulturowej w obszarze edukacyjnym, ale nie tylko. Propozycje te przeplatane są komentarzami autora, co tworzy hybrydalny, studencko-profesorski dyskurs, w wyniku którego zostaje sformułowana kategoria centralna, scalająca pozostałe kategorie. W celu podkreślenia kluczowych kwestii w tekście występują nieoznaczone cytaty wypowiedzi studentek (kody

¹ Nawiązanie do „Socrates’ Second Sailing on Plato’s Republic” (Benardete, 1989), w którym autor wskazuje na głębszy poziom rozumienia idei.

in vivo), zapewniające anonimowość. W całym procesie generowania kategorii i subkategorii wykorzystano program jakościowej analizy danych QDAMiner Version 5.0.12 z licencją indywidualną.

Pierwsze żeglowanie

Kluczową sprawą w podejmowanym zagadnieniu jest nakreślenie dystynkcji pomiędzy wielo-, między- i transkulturowością. W istocie w literaturze przedmiotu spektrum jest szersze od zaproponowanego, mówimy bowiem również o bi-, cross- (bez leksykalnego odpowiednika w języku polskim) oraz pluri-kulturowości (Rata, 2013). W związku jednak z faktem, iż punkt odniesienia stanowią narracje studenckie oraz tym, iż główna dyskusja w Polsce dotyczy trzech pierwszych (w istocie centralnych pojęć), analiza skupia się na nich.

Go hybrid!

Studentki utożsamiają wielokulturowość z koegzystencją (współistnieniem) kultur obok siebie, kreowaniem postaw tolerancji, akceptacji i szacunku wobec Innego. Bycie „obok” w sposób naturalny wiąże się z występowaniem granic oraz odrębnością każdej z kultur. Jest to spojrzenie zasadniczo zgodne z literaturą przedmiotu (por. Nikitorowicz i Guziuk-Tkacz, 2021). W niektórych przypadkach stan „obok” może prowadzić do izolacji społecznej oraz marginalizacji, szczególnie grup mniejszościowych (Misiejuk, 2011). Ponadto model koegzystencji wydaje się nazbyt statyczny w dzisiejszych realiach, zaś pozostawanie w strefie kulturowego komfortu w zasadzie nie jest już możliwe, a przynajmniej nie stymuluje dialogu.

Dialog zapowiada perspektywa międzykulturowa, która zamiast pasywnego współistnienia proponuje interakcję, koncentrując się na stanie „pomiędzy”. Znajdujemy tutaj zachętę do wymiany kulturowej, szczególnie w kontekście symetryzującego założenia, że „(...) nie ma kultur niższych i wyższych” (Nikitorowicz, 2004, s. 30). Jednak – w opinii jednej ze studentek – na co dzień ludzie mają skłonność do waloryzowania kultur, postrzegania ich właśnie jako lepszych lub gorszych. Zatem w sensie praktycznym ta interakcja (wzbogacanie) jest utrudniona. Zdaniem zaś Welscha (1998b) problematyczne jest to, że międzykulturowość (podobnie jak wielokulturowość) wychodzi od klasycznego, Herderowskiego postrzegania kultur jako całości. „Konkretne kultury – kule mogą się ze sobą jedynie zderzać, nigdy przenikać” (Romanowska, 2013, s. 149).

Przenikanie zaś stanowi słowo klucz w kontekście transkulturowości, która oznacza bycie „poza” granicami wcześniejszych form kulturowych oraz przemieszania kulturowe (Welsch, 1998b). Zrywa z oddzielnym pojmowaniem

kultur i proponuje „płynność” w postrzeganiu kultur jako całości. Zamiast kultur całościowych pojawia się model sieci kulturowych, w którym to elementy sieci przenikają się wzajemnie. Dzisiejsze kultury są niejako splecione, dokonują „przejęcia”, a „(...) treści innych kultur stają się treściami naszej kultury” (Wnuk, 2010, s. 2). Zdaniem jednej ze studentek transkulturowość jest niczym rzeka wpadająca do morza, kreująca w ten sposób „trzecią przestrzeń” (Bhabba, 2004), inną od dotychczasowo niezależnie istniejących morza i rzeki. Nowa przestrzeń stanowi wyzwanie personalne; wyzwanie dla edukacji oraz społeczeństwa. Z drugiej zaś strony transkulturowość nie jest nowym procesem, lecz raczej naturalnym, samoistnym, czasem zachodzącym nieświadomie i nieintencjonalnie. Niemniej wymaga „nowej społecznej wyobraźni” (Onghe- na, 2003/2006, s. 184), a poprzez akcentowanie hybrydyzacji zostaje określona „nową formą humanizmu” (Tassinari, za: Rata, 2013, s. 9).

Reasumując – zdaniem jednej ze studentek – wielokulturowość oznacza pozostawanie w granicach własnej kultury. Międzykulturowość, bliższa ideom transkulturowości, postuluje przekraczanie i wychodzenie poza granice oraz przenikanie, jednak operując pojęciem „granica”, naturalnie tworzy podział na to, co „obce” i „nasze”. Taki zabieg słowny może nieświadomie oddziaływać na wyobraźnię odbiorcy i z jednej strony kreować przestrzeń do dialogu, a z drugiej pozostawiać strefę podziału. Transkulturowość z kolei przesuwając granice, kwestionując ich istnienie. W tej nowej przestrzeni kultury mogą ewoluować w nową postać.

Kwestia tożsamości

W „erze transkulturowości” – jak określa współczesność jedna ze studentek – naczelną kwestią staje się zachowanie/utrata, konstruowanie czy może odnajdywanie indywidualnej tożsamości. W klasycznym ujęciu tożsamość kształtuje się w opozycji do Innego, a zatem „(...) określenie tożsamości wymaga różnicy – tzn. aby wiedzieć, »kim jestem«, muszę wiedzieć, »kim nie jestem«, potrzebuję tła, potrzebuję jakiejś określonej wizji Innego” (Szkudlarek, 2003, s. 424). Jednak perspektywa transkulturowa poprzez dewaluację tradycyjnej antynomii „swój–obcy” modyfikuje to podejście. Trzeba zobaczyć siebie w Innym, powie Cuccioletta (za: Rata, 2013). Zatem tożsamość – zdaniem jednej ze studentek – kształtuje się „poprzez łączenie tego, co jest mi znane i tego, co jest mi obce”; jest hybrydalna, niekoniecznie budowana w opozycji. Powstaje „w środku”, na styku pomiędzy kulturami (Hermans, za: Wnuk, 2010). Jednostki wybierają elementy, które łączą się z ich osobistymi wartościami. Co więcej, człowiek postrzegany jako multum posiada niejako

wiele dusz (Welsch, 1998b). Oznacza to, że tożsamości może być wiele, zaś różnorakie tożsamości nie podlegają supremacji jakiejś jednej nadrzędnej. Centralną cechą takiej struktury jest transwersalność, a zatem zdolność do przejść pomiędzy różnymi ramami znaczeniowymi (Welsch, 1998a).

Podsumowując, transkulturowy szlak może prowadzić do utraty tożsamości monokulturowej. Na jej miejscu pojawiają się złożone, czasem sprzeczne ze sobą identyfikacje, posiadające jednak pewien wspólny, charakterystyczny dla jednostki koloryt. W tym sensie taka tożsamość jest wielowymiarowa. Z perspektywy psychologicznej jest jednak kontrowersyjna, gdyż niejednolita i niespójna, a także nieesencjalistyczna. Uzyskana na drodze konstrukcji, swoistego brikolażu, a nie poprzez odkrycie własnej prawdziwej istoty, zawartej w jednostce. Dlatego Wnuk (2010) traktuje to ujęcie jako wyzwanie i nową perspektywę dla psychologii.

Transkulturowa pedagogika

W „transkulturowym świecie”, jak określa go kolejna ze studentek, potrzebna jest nowa, alternatywna pedagogika. Pedagogika ta stanowi, by tak rzec, kolejne wcielenie pedagogiki międzykulturowej, a zarazem wielokulturowej edukacji. Zajmuje się przenikaniem różnych kultur, odrzucając podziały na „my” i „wy”, „swoich” i „obcych”, dewaluując granice. Zdaniem studentek ma szerokie zastosowanie, gdyż pomaga zrozumieć przenikające się płaszczyzny życia, procesy zachodzące w postnowoczesnym świecie, jak również siebie. Nie jest jednak jednorodna, gdyż idea transkulturowości na gruncie pedagogiki posiada zróżnicowane aplikacje w świecie. Poszczególni autorzy kładą nacisk na różne aspekty transkulturowych procesów społecznych i edukacyjnych, w zależności od własnych zainteresowań badawczych, lokalnych uwarunkowań. W Polsce na przykład Misiejuk (2015), analizując sytuację podlaskiego pogranicza, podnosi w niej znaczenie zakorzenionych terytorialnie artefaktów kultury. Dzieziczenie kulturowe jest zatem rozpatrywane z perspektywy terytorium, na którym występują wspólne dla różnych grup artefakty kultury, a nie przynależności grupowej, którą odzwierciedlają charakterystyczne dla danej grupy symbole. W Niemczech Wulf (2010) wskazuje na wartość uczenia się mimesycznego, które dotyczy ciała i zmysłów. Zatem nie tylko intelektualna wiedza, ale i wyobrażanie, przeżywanie, obcowanie i doświadczenie innych kultur stanowią źródło interakcji, budując doświadczenia empatyczne. Z kolei w USA dochodzi do traktowania kultury jako formy czasownikowej, gdyż zdaniem Aldridge’a, Kilgo i Christensen (2014) forma rzeczownikowa jest aktualnie nabyt statyczna. Zatem *culturing* oznacza „kulturowe dzianie się” w interpretacji

jednej ze studentek. Autorzy nadają również kilka znaczeń prefiksowi „trans”, wskazując, iż zawiera on w sobie transferencyjność, transakcyjność, transformacyjność, transmutacyjność oraz transcendentność. W Australii zaś Cadman i Song (2012), śladem Foucaulta (1972) podkreślają znaczenie procesów „archeologicznych”, dziejących się poza refleksyjną świadomością i nieświadomie reprodukowanych przez reprezentantów danej kultury. Bycie „trans” w opinii jednej ze studentek wymaga zatem wyjścia poza głęboko, „archeologicznie” zakodowany schemat kulturowy.

Trzeba mieć więc oczy szeroko otwarte na nowe horyzonty. W tak rozumianej pedagogice wychowanek kieruje się transwersalnym rozumem, potrafi dokonywać przejść pomiędzy wieloma racjonalnościami (Welsch, 1998b), jest niejako „balansującym [pomiędzy nimi] artystą” (Prieur, za: Aas, 2006, s. 93). Pedagogika transkulturowa może zatem zmieniać system wartości, gdyż „nowa kultura” jest bogata w zagadnienia zaczerpnięte z innych kultur. Posiada zdolność do budowania łączy, mostów między kulturami, zatem w świecie konfliktów może jednoczyć, stanowiąc odpowiedź na kryzysy mające u podstaw różnice kulturowe. Ceną może być utrata kultury rdzennej, jednak na tym tle „akt uznania własnej etnicznej przynależności, opatrzenie siebie mniejszościową etykietką to pusty gest, w istocie przeszkoda na drodze jednostkowego rozwoju (...)” (Mitek, 2004, s. 73).

Transkulturowa praktyka pedagogiczna

Punktem wyjścia działań pedagogicznych jest brak faworyzacji jakiegokolwiek kultury, a następnie podjęcie ryzyka bycia ocenianym za podążanie własną ścieżką, stawanie się sobą (Welsch, 1998a). Na ścieżce tej rozumienie nie jest już wystarczające, musi ono wzmacniać postępy w interakcji (Welsch, 1998b). Zatem „główne zadanie polega nie na zrozumieniu obcych kultur, lecz na interakcji z obcością” (Wittgenstein, za: Welsch, 1998b, s. 215). Szczególnie kiedy przebywamy dłużej za granicą, gdzie transkulturowość jawi się jako naturalna forma przystosowania.

Jeśli chodzi o sytuację rodzimą, to w opinii studentek Polska ciągle jest raczej krajem monokulturowym, a jako Polacy musimy bardziej otworzyć się, by móc w pełni doświadczać transkulturowości. Zależy to w dużej mierze od nauczycieli świadomych własnych uprzedzeń, dążących do ich przezwyciężenia; z drugiej strony inicjatywa leży po stronie władzy. Aktualny potencjał stanowi transkulturowa harmonizacja relacji polsko-ukraińskich w szkole, gdzie naturalnie może następować obustronny przepływ różnych elementów kulturowych, a zatem tworzenie (się) polsko-ukraińskich sieci. Jednak z per-

spektywy studentek ukraińskich model ten budzi kontrowersje. Jedna z nich twierdzi bowiem, iż dzieciom ukraińskim w polskiej szkole narzuca się pewne standardy (np. nauczanie religii). Zatem ten typ łączenia (poprzez narzucanie) może być krzywdzący dla drugiej tradycji kulturowej. W konsekwencji studentka przejawia postawę ambiwalentną wobec transkulturowości. Z jednej strony jest jej przeciwna (kultury tracą swoją oryginalność, każda ingerencja powoduje zachwianie ich środka ciężkości); z drugiej zaś strony wspiera ją, bowiem w efekcie wymiany może powstać unikalna kultura, niemająca odpowiednika w świecie. Druga z ukraińskich studentek twierdzi natomiast, że koncepcja transkulturowości stanowi utopię w Ukrainie, gdzie brak jest różnorodnych, otwartych i gotowych na ten typ interakcji kultur. Jej zdaniem granice zapewniają bezpieczeństwo i konkretyzują to, co znajduje się w ich obrębie, dają możliwość samoidentyfikacji. Trudno jest również być otwartym na narody i kultury, które niszczyły (niszczą) twoje korzenie kulturowe. Jakkolwiek głosy te należy uznać za niezwykle istotne, to trzeba przy tym zauważyć, że są one wypowiedziane w sytuacji wojny, stanowiącej aktualnie dla Ukraińców zagrożenie egzystencjalne i kulturowe.

Drugie żeglowanie

Zaistniałe propozycje są efektem studiów studentek nad literaturą przedmiotu, a także stanowią eksplikację ich indywidualnych doświadczeń. Pojawiają się tutaj kolejno: neokolonializm edukacyjny, code meshing i język, spojrzenie alternatywne oraz idea końca kultury. Kwestie te, jakkolwiek złożone, z natury opracowania mogą być jedynie wzmiankowane, stanowiąc przyczynek do dalszej dyskusji.

Neokolonializm edukacyjny

Neokolonializm edukacyjny stanowi dziedzictwo kolonializmu, w którym kolonialne mocarstwa narzucały swoje systemy edukacyjne krajom podbitym. Jedną z głównych cech tej formy neokolonializmu była/jest nadal dominacja językowa. Podnosząc tę kwestię, studentka koncentruje się szczególnie na aktualnej sytuacji dzieci imigrantów, które w większości przypadków muszą adaptować się do systemu edukacyjnego kraju goszczącego. Systemy te z reguły w niedostatecznym stopniu uwzględniają ich perspektywę kulturową, co w konsekwencji prowadzi do utraty bądź marginalizacji pierwotnej wiedzy, historii i kultury. Zdarza się, że dzieci kierowane są do specjalnych klas dla imigrantów, gdzie poziom nauczania jest niższy, a segregacja powoduje utrwalanie stereotypów i uprzedzeń. Jak wskazuje studentka, zabiegi te prowadzą do utworzenia zależ-

ności, przypominającej zależność ofiary od oprawcy. Następuje w niej kontrola intelektualna, ograniczająca rozwój własnych teorii i swoistej wiedzy. Sytuacja ta wymaga wprowadzenia odpowiednich polityk edukacyjnych.

Na polskim gruncie w odniesieniu do społeczności romskiej na zjawisko to zwrócił uwagę Kubinowski (2015), określając taktyki edukacyjne stosowane wobec dzieci romskich mianem „kolonializmu kulturowego” (s. 204). W odpowiedzi Bylica (2019) zaproponował wdrożenie transkulturowej formuły edukacji, uwzględniającej specyfikę kulturową Romów. Z kolei Cadman i Song (2012) formułują taką propozycję w odniesieniu do kształcenia uniwersyteckiego. Polega ona na budowaniu ekologii wiedzy, wykraczającej daleko poza zachodnie standardy. Studenci mają możliwość włączania i wykorzystywania własnego kapitału kulturowego w procesie kształcenia. Aby przezwyciężyć dominację językową, kursy prowadzone są w dwóch językach.

Code meshing i język

Aktualną odpowiedzią na kwestię dominacji językowej jest *code meshing* (Young, 2009). To relatywnie nowy koncept i praktyka, który stanowi opozycję wobec *code switching* (Aldridge, Kilgo, Christensen, 2014). Jeśli w *code switching* chodzi o przełączanie kodu kulturowego, to *code meshing* stanowi zachętę do wplątywania jednego kodu w drugi. Jest to zgoda na używanie dowolnego kodu bez wartościowania. *Code meshing* polega zatem na mieszaniu dwóch języków lub dialektów w tym samym zdaniu, wypowiedzi czy artykule. Przykładowy zwrot *blending dos idiomas or coping enough standard English to really make yo' AAE be Da Bomb* (Young, 2009, s. 50) stanowi mieszankę hiszpańskiego, AAE (*African American English*) oraz standardowego angielskiego. *Code meshing* nadaje tym samym rangę regionalnym gwarom i dialektom, traktując je jako równoprawne kody językowe w stosunku do języka oficjalnego. W Polsce w corocznym plebiscycie na Młodzieżowe Słowo Roku organizowanym przez PWN coraz częściej spotykamy zwroty typu *slay* czy *NPC* (*non-playable character*), a zwycięzcą z roku 2023 jest *REL*, pochodzące od angielskiego *relatable* (PWN, 2023). Stanowią one czytelne egzemplifikacje *code meshing*.

Z kolei w nauce języków obcych aktualnie dużą rolę pełni komunikacja internetowa. W społeczeństwie wielokulturowym może być ona utrudniona z powodu braku interakcji pomiędzy poszczególnymi grupami. Kiedy zaś nauczyciel języka posiada odmienny kulturowy *background*, umożliwi uczniom zanurzenie i przeniknięcie do innej kultury, poprzez zaznajamianie (obcowanie) z artefaktami kulturowymi danego kraju/regionu. Artefakty te o wymiarze fizycznym, językowym czy behawioralnym ułatwiają transmisję

kulturową. Zatem jak konstatuje jedna ze studentek, bazując na własnym doświadczeniu nauki języka, aktualnie „podręcznik to już za mało”.

Inną kwestią jest rola języka w kształtowaniu – jak określa ją kolejna studentka – postawy transkulturowej. W tej perspektywie wszelkie określenia hierarchizujące stają się obraźliwe. Pisze ona: „W pedagogice jutra widzę jednostki uważne na słowa”. Niezbędne są zatem spotkania z przedstawicielami innych kultur, ale również nauczanie mimetyczne, akcentujące elementy zachowań, języka czy ubioru. Ważne jest również krytyczne podejście do prezentowanych dzieciom tekstów kultury; rozpoznanie, czy są one nakierowane na podziały czy przenikanie. Postawa dialogu, uważne słuchanie, rozumienie kontekstów i kodów (próba ich przełaczania, a szczególnie przeplatania) to elementy postawy transkulturowej.

Spojrzenie alternatywne

Alternatywne rozumienie transkulturowości w psychologii przedstawia Deja (2015), wskazując na istnienie tworców przedkulturowych ludzkiej psychiki. Chodzi o uniwersalne, archetypiczne jej cechy pozwalające ludziom z różnych kultur doświadczać podobnych przeżyć. Zatem bycie „poza” sprowadza się do wyjścia poza własną kulturę dzięki przedkulturowym strukturom *psyche*, zasadniczo tożsamym dla wszystkich ludzi. W podobnym tonie – na gruncie estetyki transkulturowej – wypowiada się Wilkoszewska (2004), stwierdzając, iż „(...) nie idzie już ani o poznawanie innej kultury, ani o spotkanie dwóch różnych kultur, lecz o wyłonienie i opisywanie transkulturowych komponentów, przenikających wszystkie kultury” (s. 16). Niejednolicie do kwestii „trans” podchodzi natomiast transkulturowa psychiatria. Z jednej strony podtrzymuje bowiem wyżej zaprezentowane stanowisko, przyjmując za przedmiot badań zaburzenia psychiczne, mające charakter wspólny dla wielu kultur (Szpunar, 2022). Z drugiej strony podkreśla doniosłość weryfikowania i wyjaśniania połączeń pomiędzy rodzajami i przebiegiem zaburzeń a uwarunkowaniami kulturowymi (Krzyżowski, 2002). Powyższe przykłady i rozbieżności wskazują, że transkulturowość nadal znajduje się *in statu nascendi*, a jej pole semantyczne nie jest w pełni dookreślone.

Koniec kultury

Analizując paradygmat transkulturowości, jedna ze studentek zwiastuje koniec kultury. Welschańskie, dynamiczne kultury bowiem to sieci wzajemnych powiązań, poddanych nieustannemu procesowi hybrydyzacji, pole stałego procesu negocjacji i transakcji. Nowa różnorodność powstaje zaś na przecię-

ciu się owych sieci (Deja, 2015). Welsch – w jej ujęciu – degraduje znaczenie społeczności jako źródła kultury, utracony zostaje również aspekt jej dziedziczenia. Podkreślona za to zostaje wartość jednostki, która negocjuje, konwersuje, wymienia się. Dokonuje swoich wyborów „tu i teraz”; w konsekwencji nie ma już osób przynależących do tej samej kultury. Transkulturowość to zatem nurt indywidualistyczny, stąd przewidywać należy trudność jej aplikacji w kulturach o charakterze kolektywnym. I choć kultura sama w sobie jest pojęciem abstrakcyjnym, nie można jej samej w sobie zaobserwować ani dotknąć (Matsumoto and Juang, 2007), to w kontekście transkulturowym znika nawet to zbiorowe wyobrażenie, czy idąc dalej – projekcja.

Zakończenie

W niniejszym tekście w studenckie narracje zostały wplecione komentarze oraz oparte na bazie literatury przedmiotu uszczegółowienia autora. Dobór literatury stanowi odniesienie do kategorii powstałych w wyniku analizy danych. Finalnie powstał zatem hybrydalny dyskurs, który esencjonalnie oddaje ideę transkulturowości w procesie nauczania. W ujęciu Salvadori (1997) obydwie strony relacji transkulturowej (nauczyciele i studenci) zmieniają siebie wzajemnie, coś zmienia się w kulturze każdego z nich. Celem staje się „(...) tworzenie wspólnej kultury, która (...) z pewnością będzie różna od pierwotnych kultur zarówno nauczycieli, jak i studentów” (Salvadori, 1997, s. 188). Taka horyzontalna, rodząca przemianę, nową przestrzeń oraz hybrydalny dyskurs relacja stanowi sedno pedagogiki transkulturowej, a w ujęciu autora transpedagogiki (Bylica, 2019), która uzyskuje tutaj status kategorii centralnej. Fraza „transpedagogika” bowiem pełniej odzwierciedla ducha transkulturowości na gruncie edukacji, uzupełniając znaczenie prefiksu „trans” o pedagogiczną pasję, zaangażowanie, o – by tak rzec – pedagogiczny trans. Oddaje w ten sposób prakseologiczny wymiar dyscypliny, która w pełni urzeczywistnia się w działaniu praktycznym.

Bibliografia

- Aas, K.F. 2006. *Globalization & Crime*. Los Angeles London–New Delhi–Singapore: Sage Publications.
- Aldridge, J., Kilgo, J.L. and Christensen L.M. 2014. Turning Culture Upside Down: The Role of Transcultural Education. *Social Studies and Practice*. 9 (2), pp. 107–119.

- Altheide, D.L. 1987. Ethnographic Content Analysis. *Qualitative Sociology*. **10** (1), pp. 65–77.
- Benardete, S. 1989. *Socrates' Second Sailing on Plato's Republic*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bhabba, H.K. 2004. *The Location of Culture*. London – New York: Routledge.
- Bylica, J. 2019. Transkulturowa formuła edukacji uczniów i studentów pochodzenia romskiego – szansa, zagrożenie czy naukowa iluzja? *Studia Romologica*. **12**, ss. 73–89.
- Bylica, J. 2020. Towards the Social and Cultural Integration. Around the book „Social Services in Work with Refugees on Polish German cross-border Region”. *Polska Myśl Pedagogiczna*. **6** (6), pp. 383–393.
- Cadman, K. and Song, X. 2012. Embracing Transcultural Pedagogy: An Epistemological Perspective. W: Song, X. and Cadman, K. eds. *Bridging Transcultural Divides: Asian Languages and Cultures in Global Higher Education*. Adelaide: University of Adelaide Press, pp. 3–28.
- Charmaz, K. 2009. *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Deja, K. 2015. Transkulturowość: od koncepcji Wolfganga Welscha do transkulturowej historii literatury. *Wielogłos*. **4** (26), ss. 87–107.
- Foucault, M. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. New York: Pantheon.
- Gibbs, G. 2011. *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Glaser, B.G. i Strauss, A.L. 2009. *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*. Kraków: Nomos.
- Goffman, I. 1974. *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge: Harvard University Press.
- Krzyżowski, J. 2002. *Psychiatria transkulturowa*. Warszawa: Medyk.
- Kubinowski, D. 2015. Postkolonialno-autochtoniczny paradygmat badań społecznych nad wielokulturowością w perspektywie pedagogicznej. *Pogranicze. Studia Społeczne*. **XXV**, ss. 197–208.
- Matsumoto, D. and Juang, L. 2007. *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: GWP.
- Misiejuk, D. 2011. Transkulturowość w świetle zwyczajów, obyczajów oraz twórczości regionalnej Podlasia. Rewitalizacja tradycji pogranicza. *Pogranicze. Studia Społeczne*. **XVII**, ss. 133–148.
- Misiejuk, D. 2015. Strategia transkulturowości w edukacji. Perspektywa artefaktu kulturowego. *Pogranicze. Studia Społeczne*. **XXV**, ss. 209–220.

- Mitek, A. 2004. O estetycznych aspektach wielokulturowej autokreacji (Richarda Schustermana „sztuka życia”). W: Wilkoszewska, K. red. *Estetyka transkulturowa*. Kraków: Universitas, ss. 61–78.
- Nikitorowicz, J. 2004. Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji. W: Paszko, A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków: WBP, ss. 13–32.
- Nikitorowicz, J. 2020. Jacek Bylica, Cygańska rapsodia. Transkulturowe studium rzeczywistości społecznej andrychowskich Romów – konteksty pedagogiczne, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, ss. 238. *Kultura i Edukacja*. 1 (127), ss. 211–225. DOI: 10.15804/kie.2020.01.13.
- Nikitorowicz, J. i Guziuk-Tkacz, M. 2021. Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (15), ss. 23–36.
- Ongghena, Y. 2003/2006. Transculturalism and Relation Identity. In: *Intercultural Dialogue between Europe and the Mediterranean*. Barcelona: Consortium of the European Institute of the Mediterranean, IEMed, pp. 181–184.
- PWN. 2023. <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/REL-Mlodziejowym-Slowem-Roku-2023;9286107.html> (26.03.2024).
- Rata, G. 2013. Bi-, Cross-, Inter-, Multi-, Pluri-, or Trans-Cultural Education? In: Arslan, H., Rata, G. eds. *Multicultural Education: From Theory to Practice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 3–14.
- Romanowska, J. 2013. Transkulturowość czy transkulturowość? O perypetiach pewnego bardzo modnego terminu. *Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ. Nauki Humanistyczne*. 6 (1), ss. 143–153.
- Salvadori, R.G. 1997. The Difficulties of Interculturalism. *European Journal of Intercultural Studies*. 8 (2), pp. 185–191.
- Szkudlarek, T. 2003. Pedagogika międzykulturowa. W: Kwieciński, Z. i Śliwerski, B. red. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Cz. I. Warszawa: PWN, ss. 415–424.
- Szpunar, M. 2022. Niewidoczna kultura. O znaczeniu i wartości podejścia kulturowego w psychiatrii. *Ethos. Kwartalnik Instytutu Jana Pawła II KUL*. 35, 2 (138), ss. 156–179.
- Welsch, W. 1998a. Stając się sobą. W: Zeidler-Janiszewska, A. red. *Problemy ponowoczesnej pluralizacji kultury. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*. Cz. I. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, ss. 11–34.
- Welsch, W. 1998b. Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury. W: Kubicki, R. red. *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji*

- Wolfgang Welscha*. Cz. II. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, ss. 195–222.
- Wilkożewska, K. 2004. Ku estetyce transkulturowej. Wprowadzenie. W: Wilkożewska, K. red. *Estetyka transkulturowa*. Kraków: Universitas, ss. 7–16.
- Wnuk, A. 2010. Koncepcja transkulturowej tożsamości Wolfganga Welscha – nowa perspektywa dla psychologii. *Podteksty*. 4 (22), ss. 1–6.
- Wulf, Ch. 2010. Education as Transcultural Education: A Global Challenge. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*. 5, pp. 33–47.
- Young, W.A. 2009. „Nah, We Straight”: An Argument Against Code Switching. *Journal of Advanced Composition*. 29 (1–2), pp. 49–76.

Transpedagogy or student-professor discourse on transculturality

Abstract: This article is the germ of the concept of transcultural pedagogy based on reflections of female pedagogy students at [author’s] University related to the lecture “Introduction to transcultural pedagogy”. This lecture was given in the academic years 2021/2022 and 2022/2023 by the author of the text; it was probably the first lecture in Poland dedicated entirely to the application of the idea of transculturality into pedagogy. In principle, it was attended by second-year female students of the following master’s degree courses: Pre-school and Early School Education and Special Needs Education (additionally, a few fourth-year female students of Pre-school and Early School Education took part in the course on an optional basis). At the end of the course, the students produced essays on their perception of transcultural pedagogy. They gave written permission to make use of their work for scientific analysis, being aware that their perspective would be presented as a voice in the discussion on transcultural pedagogy in Poland, to which Jerzy Nikitorowicz and Marta Guziuk-Tkacz (2021) invited.

This analysis is a qualitative study. It employs elements of grounded theory methodology (Charmaz, 2009) in the way that categories and subcategories were generated from the analysis of student papers. The qualitative data analysis software QDAMiner Version 5.0.12 with an individual licence was used to generate categories and subcategories.

Keywords: grounded theory, transculturality, transcultural pedagogy, transpedagogy, student-professor discourse

Translated by Jacek Bylica

ARTYKUŁY RECENZYJNE



**Toruńskie dziedzictwo badań regionalnych.
Artykuł recenzyjny książki: *Region jako
współodpowiedzialność* pod redakcją
Joanny Cukras-Stelągowskiej i Agnieszki Wałęgi**

Publikacja *Region jako współodpowiedzialność*, przygotowana przez redaktorki naukowe Joannę Cukras-Stelągowską i Agnieszkę Wałęgę, wpisuje się w nurt interdyscyplinarnych opracowań, podejmujących ważne kwestie dotyczące realizacji edukacji regionalnej oraz międzykulturowej. Praca jest tomem jubileuszowym dedykowanym i poświęconym znawcy tematyki regionalnej – dr. hab. Piotrowi Petrykowskiemu, prof. UMK – wieloletniemu pracownikowi toruńskiego środowiska naukowego, które od lat współtworzy polską myśl regionalistyczną.

Współcześnie – wraz z przemianami cywilizacyjnymi, wzrostem poziomu techniki, upowszechnieniem środków masowego przekazu i informacji, wraz z zacieraniem się granic państwowych i różnic narodowościowych – rozwija się nurt akcentujący wartości narodowe, społeczne i regionalne. Nurt ten wydobywa elementy swojskie, specyficzne dla danego regionu, lokalne i odrębne. Zaznacza się również znaczenie świadomości przynależności do grup etnicznych, odmiennych kulturowo, środowiskowo, a nawet językowo. Tożsamość regionalna jest niezwykle istotna dla świadomego swych korzeni człowieka. Owo przywiązanie do „ojczyzny prywatnej”, ukształtowanie z nią więzi emocjonalnych i siła kultury duchowej regionu muszą być kontynuowane poprzez przekazanie tych wartości kolejnym pokoleniom. Zadanie to powinni podejmować, oprócz środowiska rodzinnego, wychowawcy i nauczyciele, włączając do programu szkolnego właśnie elementy nauki o regionie.

W tym kontekście ważnego znaczenia nabiera idea oświaty i edukacji regionalnej, stwarzająca podstawę do podejmowania zadań pedagogicznych zmierzających do pełniejszego poznania dziedzictwa kulturowego, kształ-

towania w dzieciach i młodzieży poczucia własnej tożsamości, uwypuklenia wartości tkwiących we własnym regionie w wymiarze wartości ogólnoludzkich, pogodzenia postaw regionalistycznych z postawą uniwersalizmu. Właściwej realizacji ruchu regionalnego w szkole i innych instytucjach oświatowych sprzyjają również podstawy prawne wynikające z założeń programowych dokumentów „Dziedzictwo kulturowe w regionie” oraz „Karty Regionalizmu Polskiego”, przyjętych niespełna trzy dekady temu podczas V Kongresu Regionalnych Towarzystw Kultury (Kociszewski, Omelaniuk i Pilarczyk, 1996, ss. 10–11) – w opracowaniu których brał czynny udział również Piotr Petrykowski. Zasygnalizowane zagadnienia odgrywają aktualnie specyficzną rolę w społecznościach **żyjących w regionach pogranicznych, określanych mianem społeczeństw wielokulturowych, które – z jednej strony – sprzyjają rozwojowi układów partnerskich i dialogowych opartych na wzajemnej tolerancji oraz innych, przyjętych powszechnie wartościach w ramach procesu infiltracji kultur, a z drugiej – są nośnikami tradycji, pogłębiają poczucie własnego zakorzenienia i własnej tożsamości jednostki.**

Rodowodu terminu „region” należy szukać w łacińskim słowie „regio” – okolica, kraina, dzielnica – oznaczającym wydzielony stosunkowo jednorodny obszar odróżniający się od terenów przyległych określonymi cechami naturalnymi lub nabytymi, posiadający własną nazwę, charakteryzujący się jednorodnością zjawisk społeczno-gospodarczych, unikatową historią i tradycjami kulturowymi (Runge i Runge, 2008, s. 269). Pierwotny zakres treściowy słowa „region” odnosił się zatem do podziału terytorialnego (granice linearne) i jako termin administracyjny używany jest również obecnie, np. region krakowski, kaszubski, cieszyński. Odrębności regionalne ukształtowały także inne czynniki, między innymi warunki topograficzne, procesy historyczne, kulturowe i gospodarcze, tworząc na przestrzeni dziejów społeczności ludzkie o swoistych cechach psychicznych, czyli odrębne typy etniczne, np. Ślązaków, Podhalan, Kurpiów, wytwarzające własną kulturę materialną i duchową (granice nielinearne) (Handke, 1993). Współcześnie termin „region” jest szeroko stosowany w geografii, ekonomii, historii, w językoznawstwie. Znajduje również powszechne zastosowanie w polityce, administracji, gospodarce i planowaniu.

Z pojęcia „region” wywodzi się bezpośrednio termin „regionalizm”, oznaczający już nie kategorię zróżnicowania przestrzennego, ale „kategorię określonych działań społecznych, zmierzających do utrwalania i pogłębiania, po pierwsze – tożsamości społeczno-kulturowej oraz, po drugie – wszechstron-

nej aktywizacji (kulturalnej, gospodarczej itd.) całego obszaru” (Damrosz, 1996, s. 59). Należy zwrócić jednak uwagę na fakt, mający istotne znaczenie dla teorii i praktyki pedagogicznej, że w edukacji regionalnej ważna jest przede wszystkim koncepcja człowieka generowana przez regionalizm, dostrzegająca w nim gotowość przekazywania dorobku dziejowego jego następcom, odsłaniająca międzypokoleniową więź wewnętrzną, umacniająca poczucie wspólnoty i patriotyzm lokalny, a nie regionalizm jako wartość sama w sobie. Jak słusznie zauważa Stanisław Gawlik, „taki zamiar edukacyjny jest możliwy do osiągnięcia tylko wtedy, kiedy przez nieustanny proces poznawczy, polegający na stałym odzwierciedlaniu przedmiotów, zjawisk i procesów zachodzących w lokalnej ojczyźnie, szkoła będzie kształtowała indywidualną osobowość każdego ucznia zdolną ocalić wartości wypływające z wielowiekowej tradycji najbliższego środowiska, zwłaszcza w aspekcie kulturowym, czyli całości kształtu jego materialnego i duchowego dorobku gromadzonego, utrwalonego i wzbogacanego oraz przekazywanego z pokolenia na pokolenie” (Gawlik, 1996, s. 90; Hibszer, 2000).

Zadaniem edukacji, a w szczególności edukacji regionalnej, w zróżnicowanym kulturowo społeczeństwie jest zaciekawić dzieci, młodzież i dorosłych odmiennością, pomóc ją zrozumieć i traktować jako inspirującą do kontaktów międzykulturowych. Przed współczesnym wychowaniem pojawiają się zatem ważne zadania związane ze zmianą świadomości społecznej młodego pokolenia, głównie w zakresie pogodzenia postaw regionalistycznych z tendencjami uniwersalistycznymi. Doświadczanie „małej ojczyzny” uświadamia bowiem istnienie szerokiego „świata zewnętrznego”, jako szczególnej opozycji wobec ograniczenia świata „swoich”. Elementy te – tworzące strukturę i jakość edukacji regionalnej i międzykulturowej – są zatem nieodzowne w procesie wychowania i kształcenia. Przekłada się to na potrzebę i konieczność przygotowania nauczycieli do rozumienia tych procesów z punktu widzenia ich szans i ograniczeń. Warunkiem podstawowym uzyskiwania tego typu wiedzy jest przede wszystkim niezależność nauczycieli, wyrażająca się umiejętnością krytycznego stosunku do własnego rozwoju, jak również potrzebą tworzenia autorskich programów nauczania oraz włączania się w proces kształcenia i doksztalcania zawodowego (Petrykowski, 2003, 2020, ss. 27–41; Nikitorowicz, 2009; Nikitorowicz, 2011; Józefowicz, 2015).

Realne zaistnienie edukacji regionalnej w działalności wychowawczo-dydaktycznej szkoły i innych placówek oświatowych możliwe jest przede wszystkim dzięki pracy krytycznych i kompetentnych pedagogów oraz małej grupy, jaką tworzy społeczność uczniowska czy lokalna – budujących współ-

nie edukację „nakierowaną na człowieka”, w odróżnieniu od edukacji globalnej, której naczelną kategorią staje się system społeczny (regionalizacja nauczania), czyli edukacja „nakierowana na świat” (Kossak-Główczewski, 1997, s. 118). Należy również zwrócić uwagę na istotny fakt, iż proces wychowania, którego elementem składowym jest edukacja regionalna, przebiega na styku dwóch ważnych procesów: rozwoju osobowości jednostki i rozwoju życia społecznego. Nieuwzględnienie tych ważnych aspektów w działalności na rzecz regionalizmu, jak również brak gruntownej, interdyscyplinarnej wiedzy oraz umiejętności metodycznych ze strony pedagoga, mogą te procesy znacznie opóźnić, a tym samym uniemożliwić zapewnienie ciągłości kulturowej danej społeczności (grupy, klasy) (Ogrodzka-Mazur, 2010, ss. 120–139).

Wątki te znajdują wyraźne odzwierciedlenie w recenzowanej publikacji, będącej zbiorem 13 artykułów przygotowanych przez polskich badaczy regionu i regionalizmu. Treści tych tekstów są często wyrazem osobistych doświadczeń badawczych poszczególnych autorów, których refleksje i interpretacje pojawiały pod wpływem własnych działań w zakresie edukacji regionalnej i międzykulturowej. Publikacje tego typu wydają się zawsze cenne, przede wszystkim ze względu na wielowątkowe pole zainteresowań autorów, a także z powodu obszernej reprezentacji ich wiedzy. Redaktorki tomu zadbały o to, by zebrać grono przedstawicieli różnych dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych, między innymi pedagogów, kulturoznawców, historyków, językoznawców, antropologów kulturowych, co umożliwiło wielowymiarowe ujęcie zagadnień regionalizmu, kultury i oświaty regionalnej.

Książka złożona jest przez redaktorki naukowe w sposób przemyślany, wątki połączone są myślą przewodnią dotyczącą wyróżnionych dwóch sekwencji tematycznych, a przedstawione we wprowadzeniu do książki argumenty okazują się cenne dla recepcji czytelnika, wskazujące zarazem na potrzebę tego rodzaju narracji dla współczesnego myślenia o edukacji regionalnej i międzykulturowej.

Część pierwsza publikacji, zatytułowana *Toruńskie dziedzictwo badań regionalnych*, obejmuje trzy opracowania przybliżające działalność naukową Piotra Petrykowskiego – teoretyka i popularyzatora idei wychowania regionalnego oraz Katedry Teorii Wychowania Instytutu Nauk Pedagogicznych UMK w zakresie propagowania edukacji regionalnej (2015–2022). Autorki artykułów, wieloletnie współpracowniczki Jubilata w przywołanej Katedrze Teorii Wychowania, opisują znaczenie studiów i badań prowadzonych przez prof. Piotra Petrykowskiego w rozwoju regionalizmu i edukacji regionalnej w naszym kraju (Wesołek, 2023; Cukras-Stelągowska, 2023).

Teksty współtworzące drugą część książki, *Współodpowiedzialność za małe ojczyzny*, wprowadzają czytelnika w problematykę regionu ujmowanego w kategoriach współodpowiedzialności. Zgromadzone w tej części teksty dziesięciu badaczy podejmują istotne zagadnienia dotyczące (współ) odpowiedzialności za: odziedziczoną tożsamość wspólnotową (Jerzy Nikitorowicz, Józef Górniewicz), dziedzictwo kulturowe i pamięć społeczną o/w regionie (Joanna Sacharczuk, Mirosław Sobecki, Dariusz Kubinowski), rozwijanie i aktywne uczestnictwo w ruchu regionalnym (Adela Kożyczkowska, Artur Jabłoński, Ewelina Wesolek) oraz aktualne kreowanie współpracy na pograniczach na rzecz edukacji regionalnej (Anna Szafrąńska, Alina Szwarz). Wspólnym podejściem prezentowanym przez wszystkich autorów jest z jednej strony – uznanie wartości i znaczenia małych ojczyzn we wspieraniu jednostek i grup w rozwoju, nabywaniu podmiotowości i tożsamości, kultywowaniu dziedzictwa przodków i kształtowaniu więzi z ojczyzną prywatną, a z drugiej – zwracanie uwagi na ryzyko aktualnej marginalizacji wartości rodzinnych, regionu i regionalizmu przez strukturę społeczną i uwarunkowania polityczne.

Jestem przekonana, że prezentowana publikacja może w istotny sposób poszerzyć nasz sposób myślenia o współczesnej rzeczywistości i rozumienia podstawowych kategorii, takich jak: tożsamość kulturowa, kultura regionalna, regionalizm oraz edukacja regionalna i międzykulturowa. Podkreślić należy również rangę i znaczenie przywołanych w kolejnych rozdziałach teorii jako zasadniczych dla rozumienia świata zarówno z perspektywy jednostki, jak i społeczeństwa. Recenzowana książka, złożona z wielu różnych tekstów, nie jest zatem przypadkową kompilacją czy eklektycznym tworem. Publikacja pod redakcją Joanny Cukras-Stelągowskiej i Agnieszki Wałęgi ma wyraźną strukturę, która orientuje poszczególne teksty w obszarze artykułów o charakterze ściśle naukowym. Kilka opracowań ma także duże znaczenie dla praktyki edukacyjnej. Autorzy tekstów zawartych w tej części wskazują na potrzebę projektowania czynności chroniących „świat zakorzenienia”, z jednoczesnym podejmowaniem czynności kształtujących świadomość narodowo-państwową oraz kontynentalno-globalną. We współczesnej rzeczywistości szczególna rola przypada tym samym edukacji, w tym edukacji międzykulturowej, obierającej za punkt wyjścia godzenie „ojczyzn”, odpowiedzialne i kreatywne budowanie tożsamości osobowej i społecznej, postrzegane jako warunek ochrony jednostki przed uprzedmiotowieniem i zagubieniem w świecie, bowiem żadna kultura nie może funkcjonować i bronić się przez zaprzeczenie prawa do istnienia innych kultur. Tym samym tytuł

publikacji: *Region jako współodpowiedzialność* – znakomicie oddaje cel i zadania nauki o regionie.

Odbiorcami publikacji mogą być naukowcy zainteresowani zagadnieniami regionalizmu oraz kultury i oświaty regionalnej. Opracowanie może być także pomocne nauczycielom, studentom kierunków pedagogicznych, uczniom i ich rodzicom w zakresie poznania i zrozumienia zachodzących aktualnie procesów społeczno-kulturowych oraz funkcji, jakie przypisuje się współczesnej edukacji regionalnej i międzykulturowej w europejskim i światowym systemie oświaty i wychowania.

Studia regionalne, a z takimi mamy do czynienia w przypadku recenzowanej publikacji, przyczyniają się nie tylko do satysfakcjonującego rozwoju regionalnego, aktywizacji i partycypacji lokalnych społeczności, ale przede wszystkim do zrozumienia istoty „bycia w świecie” w wymiarze osobowym i społecznym, regionalnym i ponadregionalnym.

Bibliografia

- Cukras-Stelągowska, J. 2023. O dziedzictwie i dziedzicach. Działalność Katedry Teorii Wychowania Instytutu Nauk Pedagogicznych UMK w zakresie propagowania edukacji regionalnej (2015–2022). W: Cukras-Stelągowska, J. i Wałęga, A. red. 2023. *Region jako współodpowiedzialność*. Toruń: Wydawnictwo UMK, ss. 37–46.
- Cukras-Stelągowska, J. i Wałęga, A. red. 2023. *Region jako współodpowiedzialność*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Damrosz, J. 1996. Rola nauczyciela w krzewieniu lokalizmu i regionalizmu. W: Kociszewski, A., Omelaniuk, A. i Pilarczyk, W. red. *Szkoła a regionalizm*. Ciechanów: Wydawnictwo Krajowego Ośrodka Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury, ss. 57–70.
- Gawlik, S. 1996. Istota wychowania regionalnego dzieci i młodzieży. W: Kociszewski, A., Omelaniuk, A. i Pilarczyk, W. red. *Szkoła a regionalizm*. Ciechanów: Wydawnictwo Krajowego Ośrodka Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury, ss. 87–99.
- Handke, K. red. 1993. *Region, regionalizm. Pojęcia i rzeczywistość*. Warszawa: Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy.
- Hibszer, A. 2000. „Mała ojczyzna” w edukacji szkolnej – rozważania o przeszłości i perspektywach edukacji regionalnej. W: Nakonieczny, M. red. *Problemy środowiska i jego ochrony*. Cz. 8. Katowice: Wydawnictwo UŚ, ss. 43–54.

- Józefowicz, A. 2013. Region oraz edukacja regionalna w podstawach programowych wychowania przedszkolnego i szkoły podstawowej. *Ars inter Culturas*, 2, ss. 105–117.
- Kociszewski, A., Omelaniuk, A. i Pilarczyk, W. red. 1996. *Szkoła a regionalizm*. Ciechanów: Wydawnictwo Krajowego Ośrodka Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury.
- Kossak-Główczewski, K. 1997. Regionalizacja nauczania a edukacja regionalna jako odmiany racjonalności edukacyjnej. W: Frankiewicz, W. i Kossak-Główczewski, K. red. *Pedagogia Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Gdańsk: Wydawnictwo UG, ss. 107–118.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: WAIp.
- Nikitorowicz, J. 2011. Edukacja regionalna jako podstawa kreowania społeczeństwa obywatelskiego. W: Cudowska, A. red. *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Księga Jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Balickiemu*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 23–32.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2010. Edukacja międzykulturowa w szkołach na pograniczu polsko-czeskim. W: Rusek, H., Pieńczak, A. i Szczyrbowski, J. red. *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim*. Cieszyn – Katowice – Brno: Offsetdruk i media sp z o.o., ss. 120–139.
- Petrykowski, P. 2003. *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Petrykowski, P. 2020. W poszukiwaniu odpowiedzi...: najpierw muszę postawić pytania. W: Kożyczkowska, A. i Szczepska-Pustkowska, M. red. *Mniejszości etniczne i ich pogranicza. Szkice tożsamościowe*. Gdańsk: Wydawnictwo UG, ss. 27–41.
- Runge, A. i Runge, J. 2028. *Słownik pojęć z geografii społeczno-ekonomicznej*. Warszawa: Videograf Edukacja.
- Wesołek, E. 2023. Piotr Petrykowski – teoretyk i popularyzator idei wychowania regionalnego. W: Cukras-Stelągowska, J. i Wałęga, A. red. 2023. *Region jako współodpowiedzialność*. Toruń: Wydawnictwo UMK, ss. 17–23.



(Nie)wykorzystany potencjał nowych mediów w dialogu i współpracy w przestrzeni kultury na pograniczu polsko-czeskim w regionie Śląska Cieszyńskiego. Artykuł recenzyjny książki Pauliny Żmijowskiej: *Nowe media w międzykulturowej komunikacji społecznej na pograniczu polsko-czeskim*

Specyfika obszaru Śląska Cieszyńskiego po obu stronach Olzy, zdeterminowana między innymi czynnikami narodowościowymi, wyznaniowymi, kulturowymi, przejawia się dodatkowo w sposobie myślenia i funkcjonowania jego mieszkańców, którzy są przekonani o własnej odrębności, o wyjątkowości i dużej wartości tego terenu, jego kultury (Lewowicki, 1994, s. 127). Na tym pograniczu ludzie, działając w różnych płaszczyznach życia codziennego – w rodzinie, edukacji szkolnej/pozaszkolnej, pracy, podejmując zajęcia w czasie wolnym – mają także możliwość kontaktu z Innym, wiele okazji do jednoczesnego uczestnictwa w życiu kulturalnym dwóch społeczności, co sprzyja tłumieniu, niwelowaniu wzajemnych negatywnych wyobrażeń na swój temat. Funkcjonując w tego typu przestrzeni geograficznej i społecznej, we wzajemnym, długotrwałym sąsiedztwie każda jednostka „korzysta z własnego dziedzictwa kulturowego, ma także szczególne szanse rozwojowe – może kształtować tożsamość poprzez wybór elementów z innej kultury i integrowanie ich z elementami własnej kultury” (Nikitorowicz, 2009, s. 134), tym samym pogranicze stanowi obszar „wzajemnego przenikania się zjawisk kulturowych sąsiadujących ze sobą narodów” (Nikitorowicz, 2009, s. 134). Takie spojrzenie na pogranicze polsko-czeskie w regionie Śląska Cieszyńskiego zostało wyeksponowane przez autorkę książki *Nowe media w międzykulturowej komunikacji społecznej na pograniczu polsko-czeskim*.

W części otwierającej to opracowanie i zatytułowanej *Pogranicze jako obszar dialogu międzykulturowego* czytelnikowi zostaje przybliżone przede wszystkim rozumienie pogranicza z uwzględnieniem perspektywy:

- a) socjologicznej – gdzie podkreśla się geograficzny, przestrzenny wymiar pogranicza i nadrzędna staje się relacja między terytorium a żyjącą w jego obrębie społecznością, podejmującą w tej przestrzeni wzajemne relacje społeczne oraz kreującą siebie i własne miejsce w zróżnicowanych warunkach – szczególnie w nawiązaniu do prac Haliny Rusek, Andrzeja Sadowskiego, Joanny Kurczewskiej, Zbigniewa Kurcza;
- b) etnologii, antropologii – ujmującej pogranicze jako miejsce symbolicznych kontaktów międzyludzkich, jako przestrzeń społeczną, gdzie ludzie zakorzenieni w niepowtarzalnym świecie prywatnej ojczyzny, grupy lokalnej, językowej, wyznaniowej jednocześnie przejawiają aktywność w wielu zróżnicowanych systemach społeczno-kulturowych i tym samym wychodzą poza schematy, proponują nowe rozwiązania, uznając inność, nie rezygnując z zachowania własnej kultury (Szyfer, 2005).

Scharakteryzowane pogranicze z uwzględnieniem wskazanych powyżej podejść w moim przekonaniu stanowi dla autorki istotny punkt wyjścia w celu podkreślenia, że życie na terytorium pogranicza polsko-czeskiego – w tym podejmowane przez poszczególne jednostki aktywności w różnych układach wzajemnych powiązań – wyzwala ciekawość, zdziwienie, dokonywanie porównań, poszukiwanie wyjaśnień, uzasadnień, czyli stanowi bodziec do podejmowania wysiłku na rzecz tworzenia i podtrzymywania inicjatyw integracyjnych oraz wychodzenia naprzeciw dostrzeganiu i rozumieniu Innego poprzez komunikację z nim. Idąc tym tropem, prezentuje ona w swej książce dwa społeczno-kulturowe przedsięwzięcia integracyjne o charakterze transgranicznym: Przegląd Filmowy „Kino na Granicy/Kino na Hranici” oraz Międzynarodowy Festiwal Teatralny „Bez Granic”. To największe tego typu wydarzenia, które „mają charakter »oddolny« (...), wynikają z inicjatyw społecznych, z chęci bycia razem i wzajemnego poznawania narodowych kultur” (Walczak, 2011, s. 108). Organizatorom obu przedsięwzięć przyświeca niezmienna od wielu lat idea konsekwentnego i swobodnego odkrywania, rozpowszechniania, popularyzowania sztuki teatralnej i sztuki filmowej najbliższych sąsiadów wraz z podejmowaniem wielu towarzyszących imprez – konkursów, spotkań autorskich, warsztatów, wystaw, koncertów. Regionalne inicjatywy integracyjne mają jednocześnie wydźwięk środkowoeuropejski. Patronat nad festiwalem teatralnym sprawują „ministrowie kultury Republiki Czeskiej, Sło-

wackiej i Polski, ogólnokrajowe instytucje kultury oraz lokalne i regionalne władze samorządowe” (Raclavská i Muryc, 2023, s. 273), a festiwal filmowy, początkowo prezentujący tylko czeską sztukę filmową w Polsce, z czasem poszerzał swój repertuar, uzupełniając go o słowacką i węgierską kinematografię oraz wzajemne spotkania filmowe (Raclavská i Muryc, 2023, s. 274).

W recenzowanej publikacji została dostrzeżona wartość kultury, sztuki (teatru, filmu) w oswojaniu z odmiennością, gdyż stanowi ona „asumpt do dyskusji o rzeczywistości społecznej, warunkach i możliwościach codziennej ludzkiej egzystencji” (Wilk, 2022, s. 324). W przypadku tych dwóch wydarzeń o charakterze kulturalnym chodzi o skierowanie uwagi, zarówno twórców, jak i odbiorców sztuki wizualnej, na możliwość ujmowania różnych aspektów ludzkiego życia przy jednoczesnym przewyciężaniu tytułowej „granicy”. Istotą jest usuwanie granicy/granic w komunikacji między aktorem i widzem, granic w sposobie prezentacji dzieł artystycznych, „przedstawięń, które przekraczają granice dotychczasowych form sztuki i wychodzą poza standardowe doświadczenia widza” (Żmijowska, 2023, s. 72), czego przejawem jest projekt świetlnego mostu filmowego nad rzeką Olzą, łączącego polską i czeską część Cieszyna – gdzie „ekran zainstalowano po polskiej stronie rzeki, a projektor po czeskiej, z tego miejsca również publiczność oglądała spektakl” (Raclavská i Muryc, 2023, s. 274), a także wymowna w swej symbolice i nazwie nagroda *Złamany Szlaban*, wręczana podczas festiwalu teatralnego na moście granicznym (Walczak, 2011, s. 119).

Autorka recenzowanej książki, dokonując w niej krótkiej charakterystyki festiwalu teatralnego i przeglądu filmowego, podkreśla znaczenie tych cyklicznych i długofalowych spotkań transgranicznych w kreowaniu płaszczyzny do wzajemnego poznawania się i zrozumienia w atmosferze otwartości i współdziałania, do nawiązania i podtrzymywania komunikacji, tłumacząc jednocześnie – w rozdziale *Motywacja wyboru przestrzeni badawczej*, zawartym w trzeciej i zarazem ostatniej części opracowania – że znalazły się one w obszarze jej zainteresowań badawczych, gdyż są wydarzeniami kulturalnymi o wieloletniej tradycji i tym samym nurcie zakorzenienia w Solidarności Polsko-Czesko-Słowackiej, usytuowanymi w pogranicznej przestrzeni ziemi cieszyńskiej oraz obecnymi i aktywnymi w mediach społecznościowych. Ten ostatni aspekt jest tutaj bardzo ważny, gdyż przedmiot badań własnych autorki przeprowadzonych na pograniczu polsko-czeskim stanowi percepcja i ocena wspólnej organizacji wymienionych przedsięwzięć społeczno-kulturalnych w nowych mediach przez osoby zainteresowane i uczestniczące w tych wydarzeniach oraz przybliżenie sposobów i form prowadzonej w tej prze-

strzeni komunikacji na ich temat, biorąc pod uwagę postęp technologiczny, który umożliwia szerszy zasięg kontaktów z Innym oraz dynamikę w zakresie komunikacji i kreowaniu polsko-czeskiego dialogu kulturowego. Na ten dialog – zdaniem Pauliny Żmijowskiej „składają się (...) różnorodne płaszczyzny funkcjonowania społeczności, które wzajemnie się przenikają, przeplatają i oddziałują na siebie” (Żmijowska, 2023, s. 29), a które przedstawiła ona graficznie w postaci autorskiego schematu koła pogranicza w podsumowaniu pierwszej części swojej monografii. Uwzględniona na schemacie płaszczyzna filozoficzna w zestawieniu z płaszczyzną historyczną i kulturową, w ujęciu autorki, determinuje „rozwój świadomości mieszkańców pogranicza, sferę zakorzenienia i określonych norm oraz wartości społecznych” (Żmijowska, s. 29), podczas gdy przenikanie się płaszczyzny socjologicznej z płaszczyzną kulturową i ekonomiczną wskazuje, „jak duży wpływ na proces kształtowania regionu mają zarówno wartości lokalne, jak i globalne, dotyczące wymiaru międzynarodowego i współpracy” (Żmijowska, s. 29). Dodatkowo sygnalizuje ona, że „połączenie płaszczyzny ekonomicznej z historyczną pokazuje, jak ważny wpływ na rozwój dialogu miały minione decyzje historyczne. Ostatnie przenikanie dwóch płaszczyzn dotyczy sfery kulturowej i filozoficznej, które bez wątpienia od zawsze mocno były ze sobą związane, odpowiadając na określone zapotrzebowania społeczeństwa w zakresie pielęgnowania tradycji, kultury, obyczajów, języka czy religii. Ale również budując ciekawość i wiedzę o obcym, o osobie poza granicą” (Żmijowska, s. 29).

Przedstawione podejście do dialogu kulturowego jako procesu określania obszaru wspólnych wartości, tworzenia i podtrzymywania więzi w przestrzeni zróżnicowanej kulturowo wiąże się ze stopniowym wychodzeniem z izolacji, rezygnacji z unikania kontaktu, uświadamianiem sobie potrzeby i znaczenia doświadczenia odmienności, mimo że może to być kłopotliwe, ale w perspektywie staje się wartościowe (Nikitorowicz, 2009, s. 445). Pod tym względem jednym z możliwych rozwiązań, pozwalającym na szybką reakcję, natychmiastową styczność, łączność, bez ograniczeń czasowych może okazać się wykorzystywanie nowych mediów – zróżnicowanych platform: komunikacyjnych (WhatsApp, Messenger), video (YouTube, TikTok), aplikacji mobilnych (Snapchat), sieci społecznościowych (Facebook, Instagram), blogosfery, podcastów, portali informacyjnych. Nakreślając czytelnikowi obraz nowych mediów, w odwołaniu do zróżnicowanych stanowisk, podejść badawczych wielu medioznawców, autorka w drugiej części swego opracowania *Znaczenie międzykulturowej komunikacji społecznej w przestrzeni nowych mediów* skupia się na atrybutach nowych mediów, których były pozbawione stare

media, „ale nie w kontekście wzajemnego oddzielania, lecz przenikania się i oddziaływania” (Żmijowska, 2023, s. 33), wskazując na:

- a) cyfrowość – ułatwiającą dostęp do danych i ich wprowadzanie w stosunku do mediów analogowych,
- b) interaktywność (interakcję) jako relację pomiędzy użytkownikiem a informacją (podmiotem, który ją przekazuje), jako możliwość oddziaływania na komunikaty, ich modyfikację, przez co zostaje zaakcentowany aspekt spotkania, dynamiki, gdzie „*inter* wyraźnie wskazuje na wzajemność, zwrotność i otwarcie, a rzeczownik *akcja* na sprawczość, intencjonalność i wolicjonalność działań” (Korporowicz, 2012, s. 326),
- c) hipertekstualność – „odbiorca nowych mediów może dowolnie przechodzić z jednej informacji do drugiej, tworząc własną mapę zdarzeń poruszania się w sieci i jej eksplorowania (...) użytkownik staje się niejako podróżnikiem w przestrzeni nowych mediów, zbierając własny zasób wiedzy na podstawie chaotycznych informacji, które łączy w zindywidualizowane źródło danych” (Żmijowska, 2023, s. 34),
- d) usieciowienie, czyli sieciowy system dystrybucji, pozwala korzystać różnym użytkownikom z różnych rodzajów mediów w różnym czasie.

Urozmaicona oferta nowych mediów i rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych osadza człowieka w przestrzeni wirtualnej, gdzie możliwe staje się komunikowanie, „które bynajmniej nie oznacza przekazu, a więc jednokierunkowego charakteru tej czynności” (Jaskuła-Korporowicz, Korporowicz, 2022, s. 426), choć przekaz informacji, prezentowanie treści oczywiście stale się tutaj odbywa wraz z uwzględnianiem atrakcyjności ich dystrybucji i szybkości emisji, bowiem odbiorca, zaglądając na konkretną stronę internetową, nie oczekuje widoku z poprzedniego dnia, przeciwnie – oczekuje zmian, więc twórcy tych stron dbają o bieżącą ich modyfikację, dobór form przekazu, które przyciągną uwagę (Jaskuła, 2012, s. 374). Raczej pojęcie *communicare* podkreśla „czynienie rzeczy wspólnie, a więc we wzajemnym oddziaływaniu, powiązaniu i swoistej więzi pomiędzy zaangażowanymi w nie podmiotami, co bezpośrednio wskazuje na interaktywny charakter procesu komunikowania” (Jaskuła-Korporowicz i Korporowicz, 2022, s. 426). Jest on łatwy do uchwycenia między innymi w przestrzeni mediów społecznościowych, gdzie użytkownicy – korzystając ze swej autonomii – nie tylko przyjmują, ale też tworzą, dzielą się przekazami medialnymi w sieci, wprowadzając komentarz, uczestnicząc w grupie społecznościowej, dyskutując na forach. Tym samym ta przestrzeń „staje się symptomatyczną siecią społeczną łączącą ludzi, to właśnie tu rozwijają się związki, które w innym wypadku być

może nie miałyby szans zaistnieć (...) wspólnota może w niej powstać nawet wtedy, gdy nie występuje bliskość geograficzna” (Jaskuła, 2012, s. 382). Autorka recenzowanej monografii uważa podobnie, przypisując właśnie mediom społecznościowym rolę tkanki łącznej w znaczeniu nadanym przez Czesława Miłosza – terminu powiązanego z tworzeniem i wzmacnianiem zagrożonych interakcji społecznych na terenach pogranicza – „ponieważ właśnie w tej przestrzeni współczesny odbiorca (bez względu na kraj, pochodzenie, status społeczny czy język) pozostaje swobodnym w podejmowanej interakcji” (Żmijowska, 2023, s. 112) oraz ta przestrzeń ułatwia przełamanie dystansu społecznego, współtworzenie w obszarze kultury, gdzie Ja w relacji wobec Ty może się swobodnie rozwijać (Żmijowska, s. 10). Ten wątek został omówiony na podstawie uzyskanego materiału badawczego, który przedstawiono i przeanalizowano w części zatytułowanej *Międzykulturowa komunikacja społeczna na pograniczu polsko-czeskim: wyniki badań własnych*. Autorka zastosowała sondaż diagnostyczny z wykorzystaniem ankiety dla uczestników wskazanych wcześniej wydarzeń kulturalnych na pograniczu polsko-czeskim oraz przeprowadziła dwa niewystandaryzowane wywiady uzupełniające z przedstawicielami organizatorów tych wydarzeń. Opracowane zostały kwestionariusze ankiety w formie elektronicznej i w wersji dwujęzycznej (polskiej i czeskiej) w celu określenia, „jak respondenci czescy i polscy postrzegają organizację wspólnych wydarzeń kulturalnych na wybranym obszarze pogranicza czesko-polskiego oraz sprawdzenie, w jaki sposób organizatorzy wydarzeń prowadzą komunikację w mediach społecznościowych z odbiorcami” (Żmijowska, s. 74). Otrzymany materiał empiryczny podany został analizie statystycznej z zastosowaniem programu IBM SPSS Statistics 25.0. Ogółem w badaniach wzięło udział 186 osób (w tym 149 z Polski i 37 z Czech, co stanowi niestety dużą dysproporcję). W obu grupach przeważały kobiety – z Polski: 107 i z Czech: 22. Ponadto najwięcej badanych należało do osób w wieku produkcyjnym (19–35). Zatem są to respondenci, którzy wzrastali w dobie rozwoju i obecności nowych mediów. Niestety elektroniczny kwestionariusz ankiety wypełniło tylko 9 osób w wieku 53–69 lat i 2 osoby powyżej 69. roku życia. Aktywność poruszania się w przestrzeni wirtualnej wiąże się ze sprawnym wykorzystywaniem różnych technik medialnych, co w przypadku osób w wieku senioralnym może stanowić utrudnienie i łączyć się z „ograniczonym dostępem do czynnego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych, a co oznacza utratę uczestnictwa w uniwersum życia społecznego, procesach komunikacyjnych i świadomie rozpoznawanym dziedzictwie” (Korporowicz, 2012, s. 340).

Autorka, dokonując analizy uzyskanych danych, zwraca uwagę na to, że wśród badanych uczestników dwóch transgranicznych przedsięwzięć – Przeglądu Filmowego „Kino na Granicy/Kino na Hranici” oraz Międzynarodowego Festiwalu Teatralnego „Bez Granic” – blisko 40% Polaków i Czechów nie śledzi ich w mediach społecznościowych. Z kolei pozostała grupa czeskich i polskich respondentów wskazuje na Facebook jako preferowaną przestrzeń aktywności w nowych mediach, która rozwija, wzbogaca ich wiedzę o wydarzeniach kulturalnych na pograniczu – szczególnie w przypadku przeglądu filmowego – oddziałując na ich popularność i budowanie wizerunku wśród odbiorców. Z Facebooka nieco rzadziej korzystają osoby, które obserwują Międzynarodowy Festiwal Teatralny „Bez Granic”, bowiem zagląдают one jeszcze często na portale lokalne i stronę internetową, gdzie uzyskują informacje na temat tej imprezy kulturalnej. Są to nieliczni Polacy, gdyż żaden z Czechów nie wskazał, że obserwuje to wydarzenie w mediach społecznościowych. Zatem dostrzegam, że dokonany został przez respondentów (czeskich szczególnie) selektywny ogląd oraz podjęta decyzja o wyborze tego, co mieści się w polu ich zainteresowań, co zostało uznane przez nich za wartościowe i potrzebne. Ponadto uważam, że czytelnik odczuje pewien niedosyt, zapoznając się z fragmentem części empirycznej książki, który zestawia wypowiedzi respondentów na temat prowadzonej przez organizatorów komunikacji o wymienionych wydarzeniach w mediach społecznościowych, a ściślej na Facebooku. Niewiele badanych osób udzieliło odpowiedzi w tym zakresie – 39 respondentów jest zdania, że uzyskują sprecyzowane informacje dotyczące przeglądu filmowego i 29 osób uważa, że organizatorzy dbają o szatę graficzną postów prezentujących to wydarzenie. Z kolei Międzynarodowy Festiwal Teatralny „Bez Granic” zebrał najwięcej odpowiedzi (lecz niestety tylko 6) związanych z tym, że posty są konkretne i rzeczowe, a także ładnie się prezentują wizualnie (tak wskazały 4 osoby badane). Wobec tego istotne znaczenie dla użytkowników ma nie tylko sama treść komunikatu, lecz też sposób, forma przekazu z zastosowaniem obrazu, dźwięku, video. Ponadto tylko dla grupy respondentów z Polski (26 osób) ważną okazała się możliwość poznania reakcji zagranicznych odbiorców w obcym języku. Niestety dalej znów zestawiono pojedyncze wypowiedzi sygnalizując, że w przypadku festiwalu teatralnego brakuje jednostkom innowacyjności w tworzeniu treści przez organizatora, odpowiedniej treści obrazkowej oraz zaangażowania administratora w dyskusję lub odpowiedź na zadawane pytania. Podobnie jeśli chodzi o wydarzenie filmowe – po 2 respondentów zwróciło uwagę na brak odpowiedniej treści obrazkowej, systematyczności w publikowaniu informa-

cji oraz odpowiedniego programu publikacji. Na podstawie zgromadzonego materiału w takiej pilotażowej formie raczej podzielam zdanie samej autorki, że „zaprezentowane w pracy wyniki nie wyczerpują tematu, ale mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych badań” (Żmijowska, 2023, s. 108), które w oparciu o przemyślaną koncepcję dokładniej zobrazują tendencje międzykulturowej komunikacji społecznej w przestrzeni wirtualnej. Przedstawione i przeanalizowane w omawianej książce wyniki wskazują, że uczestnictwo w mediach społecznościowych można potraktować jako element ważny, lecz uzupełniający, rozbudowujący sposoby poznania, konfrontowania przedstawicieli różnych kultur ze sobą w warunkach społeczeństwa sieci. Zachodzi kontakt kulturowy, któremu towarzyszy raczej powierzchowność, krótkotrwałość, ograniczenie do przekazu informacji tekstowych, wizualnych, dźwiękowych i ich odbioru, a to nie sprzyja nabywaniu kompetencji międzykulturowych przez podmioty indywidualne, zespołowe. W przestrzeni wirtualnej wzajemne spotkania są na stałe wpisane, ale „chodzi o pogłębianie charakteru tych kontaktów z obserwowanego na rozumiejący, z bezrefleksyjnego na świadomie uczestniczący i wreszcie z polemicznego na dialogiczny” (Jaskuła, 2012, s. 383).

Bibliografia

- Jaskuła, S. (2012). Piąty wymiar edukacji międzykulturowej. W: Szczurek-Boruta, A., Ogrodzka-Mazur, E. red. *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Tom 2. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 370–387.
- Jaskuła-Korporowicz, S., Korporowicz, L. (2022). Relacje i edukacja międzykulturowa w nowej przestrzeni komunikowania. W: Ogrodzka-Mazur, E., Szczurek-Boruta, A., Grabowska, B., Szafrąńska, A. red. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu z okazji 80. urodzin*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 425–433.
- Korporowicz, L. 2012. Edukacja jako synergia. Przyczynek do teorii dialogu międzykulturowego. W: Szczurek-Boruta, A., Ogrodzka-Mazur, E. red. *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Tom 2. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 325–369.
- Lewowicki, T. 1994. Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – stałość i zmienność (uwagi końcowe). W: Lewowicki, T. red. *Poczucie tożsamo-*

- ści narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, ss. 127–135.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: WAiP.
- Raclavská, J. i Muryc, J. 2023. Polsko-czeskie inicjatywy na polu kultury w ostatnich trzydziestu latach w regionie Śląska Cieszyńskiego. *Roczniki Humanistyczne*. Tom LXXI, z. 7, ss. 269–277.
- Szyfer, A.D. 2005. *Ludzie pogranicza. Kulturowe uwarunkowania osobowości*. Poznań: Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa.
- Walczak, J. 2011. Inicjatywy społeczno-kulturalne na pograniczu polsko-czeskim po 1989 r. a dziedzictwo Solidarności Polsko-Czechosłowackiej. *Zeszyty Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Techniki. Studia z nauk społecznych*. 4, ss. 107–130.
- Wilk, T. 2022. Wspomaganie procesu wychowania przez sztukę. W: Ogródzka-Mazur, E., Szczurek-Boruta, A., Grabowska, B., Szafrąńska, A. red. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu z okazji 80. urodzin*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 319–331.
- Żmijowska, P. 2023. *Nowe media w międzykulturowej komunikacji społecznej na pograniczu polsko-czeskim*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.

KRONIKA



**Laudacja z okazji przyznania i uroczystego wręczenia
Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia
Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu.
Panteon Górnośląski w Katowicach,
29 lutego 2024 roku**

Sentencja uzasadnienia przyznania Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia Profesorowi dr. hab. Zenonowi Jasińskiemu: „Za twórczy i znaczący wkład w rozwój nauk pedagogicznych na Śląsku, za wieloletnie, konsekwentnie i wnikliwie prowadzone badania nad dziejami oświaty i działalności kulturalnej na Śląsku Opolskim i Śląsku Cieszyńskim – zwłaszcza polskiego *etnicum* na Zaolziu – oraz za badania nad Polonią i jej dziedzictwem kulturowym (m.in. za zrealizowany projekt wielotomowego, pomnikowego „Leksykonu Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej”), za badania nad wsparciem edukacyjno-zawodowym młodzieży defaworyzowanej i zagrożonej marginalizacją społeczną (między innymi dotyczące działania OHP na Śląsku), a także za zaangażowanie na rzecz owocnej polsko-czeskiej współpracy naukowej na Śląsku oraz za badanie i upowszechnianie rodzimej kultury regionalnej”.

Przyznanie i uroczyste wręczenie Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu, ustanowionej w 1963 r., i zwanej „Ligoniowym Laurem”, to co najmniej poczwórne święto. Nicia przewodnią służnie należnej Laureatowi „Ligoniowego Lauru” laudacji jest to święto i zaiste śląskie fest świętowanie z okazji otrzymania przez niego Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia, co ma miejsce – i zarazem mocną symboliczną wymowę – w Panteonie Górnośląskim w Katowicach. Współ z Profesorem Jasińskim „Ligoniowym Laurem” w 2024 r. uhonorowani zostali państwo Ilona i Marcin Świeradowie (za wytrwałe, owocne oraz inspirujące budowanie harmonii życia małżeńskiego, rodzinnego, duchowego, zawodowego i wolontaryjnego) oraz Stowarzyszenie Świętego Celestyna w Mikoszowie (za długoletni trud

włożony w rozwój osób dotkniętych niepełnosprawnością od urodzenia do późnej starości), co ukazuje panoramę różnych kulturowo i społecznie cennych form aktywności na Śląsku i jak najbardziej współgra z wielością form aktywności Profesora Jasińskiego.

Uroczyste wręczenie Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligionia Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu w Panteonie Górnośląskim to – po pierwsze – święto honorujące osobę i dzieło Profesora Jasińskiego, jego budzącą szacunek ogromną pracowitość i rzetelność tak w uprawianiu nauki, jak i w dydaktyce akademickiej, jego ponadprzeciętne zaangażowanie w wiele ważnych działań naukowych organizowanych tutaj, na Śląsku – Śląsku Opolskim, Śląsku Cieszyńskim i Dolnym Śląsku – a zarazem o skali ogólnopolskiej i międzynarodowej (sięgającej po Poczdam i Zittau/ Żytawę, po Pragę, Ołomuniec, Ostrawę i Brno, po Bratysławę, Preszów i Bańską-Bystrycę oraz po ukraińskie ośrodki uniwersyteckie w Kijowie), a także jego mocne zaangażowanie w życie społeczności regionalnej, zwłaszcza w wymiarach oświaty i kultury. Do dziś Zenon Jasiński jest aktywnym animatorem kultury regionalnej na Śląsku Opolskim (uhonorowanym Nagrodą Starosty Oleskiego „Róże Powiatu” za upowszechnianie kultury regionalnej i Nagrodą Starosty Powiatu Kluczborskiego „Plaster Miodu”). Jest to święto Profesora Jasińskiego, które obchodzi on – co należy wyeksponować – wspólnie z jego najbliższymi, a zwłaszcza z małżonką Marią Jasińską, obecnie emerytowaną nauczycielką matematyki i metodykiem nauczania tego przedmiotu, która cały czas – nie tylko od święta – współuczestniczy w wielu aktywnościach męża. Na rolę małżeńskiego i rodzinnego wymiaru życia Profesora Jasińskiego zwraca uwagę profesor Tadeusz Lewowicki w zakończeniu artykułu dedykowanego Profesorowi Jasińskiemu na jego 70-lecie w 2015 r.: „Każdy, kto chociaż trochę zna bliżej Państwa Jasińskich, wie, że i Jubilat, i Jego Bliscy tworzą wspólną rodzinę – potrafią się cieszyć z bycia razem. Małżonkowie mają wspólne pasje, wspierają się, cieszą się z sukcesów dorosłych Dzieci. Profesor i Jego Najbliżsi są przykładem dobrej rodziny”. Co więcej, profesor Lewowicki skonstrastował życie małżeńskie i rodzinne Profesora Jasińskiego z nierzadkimi sytuacjami, gdy – jak zauważa – „nawet najwięksi humaniści, giganci humanistyki, troszcząc się o ludzkość, nie potrafili troszczyć się o najbliższe sobie osoby. Bywa to problemem także współczesnych nam bliźnich” (Lewowicki, 2016, s. 116). W kontekście spostrzeżeń profesora Lewowickiego tym bardziej zasadnie rzecz można, że przyznana Profesorowi Jasińskiemu Śląska Nagroda Ligionia to również jest jak najbardziej małżeńska Nagroda, to święto małżonków i rodziny Profesora Jasińskiego.

Po drugie, jest to święto relacji mistrz–uczeń – jakże dziś rzadko występujące święto – i to obchodzone w perspektywie długiego trwania relacji między mistrzem a uczniem. Profesor Zenon Jasiński jest bowiem jednym z pierwszych uczniów profesora Franciszka Marka (ur. 1930 w Belku, w powiecie rybnickim), zasłużonego nestora opolskiego środowiska naukowego (który został uhonorowany tytułem *doktora honoris causa* Uniwersytetu Opolskiego) oraz znamienitego członka Kapituły Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia, który był – 52 lata temu – promotorem magisterium Profesora Jasińskiego (*Dynamika przemian kulturowych na wsi oleskiej – na przykładzie Borek Wielkich i Kadłuba Wolnego*, Opole 1972) oraz promotorem jego doktoratu (*Szkolnictwo polskie w Czechosłowacji 1945–1975*, Opole 1978). Ich akademickie losy splatają się z sobą przez przeszło 50 lat, to zaiste długie trwanie relacji mistrz–uczeń i powód do świętowania, zwłaszcza że przez ten czas onegdajszy uczeń stał się wybitnym mistrzem dla wielu osób i kolejnych pokoleń. Obaj nasi mistrzowie pełnili ważne funkcje w dzisiejszym Uniwersytecie Opolskim: profesor Franciszek Marek był rektorem Uniwersytetu Opolskiego (pierwszym demokratycznie wybranym rektorem), a Profesor Jasiński wieloletnim dyrektorem Instytutu Nauk Pedagogicznych. Odnotować też należy istotne podobieństwo początków akademickich losów obu profesorów i mistrzów: i jeden, i drugi pracowali jako nauczyciele i równocześnie studiowali. Profesor Jasiński rozpoczął pracę w zawodzie nauczycielskim jako absolwent Liceum Pedagogicznego, a następnie między innymi był kierownikiem Szkoły Podstawowej w Zębolicach. Jako nauczyciel i dyrektor placówek oświatowych na Śląsku Opolskim podejmował się prac badawczych dotyczących działalności placówek, z którymi był związany. Odnosząc się do wieloletnich nauczycielskich doświadczeń Profesora Jasińskiego, profesor Lewowicki zauważa: „Heroiczny trud pedagoga, ciągłe zmaganie się z otaczającą rzeczywistością społeczną (...), budzą jednak nadzieję, że świat będzie lepszy. Nauczycielowi/pedagogowi potrzebny jest optymizm. Jubilat [Profesor Jasiński] ma optymizm i wiarę, że edukacja – mimo przeciwności – jest warunkiem poprawy losu ludzi” (Lewowicki, 2016, s. 116). Dodać należy, że ten optymizm i wiarę czerpie on też od swych mistrzów i jako mistrz – umiejętnie zmagający się z przeciwnościami – w relacjach z uczniami przekazuje optymizm i wiarę kolejnym osobom.

Obchodzone przez nas święto relacji mistrz–uczeń to w szczególności święto opolskiej *Alma Mater* i opolskiego środowiska akademickiego, w którym te relacje się wciąż rozwijają i wzmacniają (o wkładzie Profesora Jasińskiego w kształtowanie i rozwój opolskiego środowiska akademickiego pisał

osoby blisko z nim współpracujące: Eugenia Karcz-Taranowicz (2016, ss. 15–19) i Bogdan Cimała (2016, ss. 21–41), a bibliografię jego prac za lata 1966–2016 opracował Edward Nycz (2016, ss. 43–68)). Śląska Nagroda Ligonია wręczona Profesorowi Jasińskiemu to także wskazanie na dokonania opolskiego środowiska i na rolę Profesora Jasińskiego w kreowaniu tego środowiska, tak uniwersyteckiej pedagogiki, jak i współtworzenia Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu (gdzie był dziekanem Wydziału Pedagogicznego w latach 1998–2004 i dalej tam pracuje). O wkładzie Profesora Jasińskiego w rozwój środowiska akademickiego na Śląsku Opolskim świadczą osoby z tego środowiska, które – na co dzień blisko współpracujące z Profesorem Jasińskim – goszczą dziś na uroczystości, aby uhonorować Laureata i świętować wspólnie z nim otrzymanie Śląskiej Nagrody Ligonია. Wśród nich jest też obecny, aby przyłączyć się do wspólnego świętowania, profesor Bogusław Nierenberg (profesor Instytutu Kultury Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie) i zarazem znany śląski dziennikarz z Opola, zaprzyjaźniony z Profesorem Jasińskim, który onegdaj nagrał z nim w Opolu cykl audycji i rozmów o śląskiej kulturze i oświacie.

Po trzecie jest to wielkie i bardzo radosne święto śląskiej pedagogiki, i to całej śląskiej pedagogiki, w której współtworzenie Profesor Zenon Jasiński jest nieustannie i w wielu wymiarach zaangażowany. Zwłaszcza to jest święto – w dużej mierze kształtowanej na Śląsku Opolskim i na Śląsku Cieszyńskim – polskiej pedagogiki międzykulturowej, etnopedagogiki i badań pogranicza. Także badań tych pograniczy, na których rośnie owa „śląska grusza”, tak jak w dyskutowanej do dziś rozprawie *Śląsk jako problem socjologiczny* opisał ją (w 1934 r.) ksiądz dr Emil Szramek (1887–1942), śląski uczoney i zarazem aktywny duszpasterz, brutalnie zamęczony w Konzentrationslager Dachau, w 1999 r. został ogłoszony męczennikiem i błogosławionym w Kościele katolickim. Odczytując – ze szczególnym talentem socjologicznej wyobraźni – znaczenia śląskiej gruszy, profesor Wojciech Świątkiewicz twórczo i afirmująco, niejako „śląskolubnie”, rozwija jej interpretację i zwraca uwagę na jej treści aksjologiczne: „»Szramkowa grusza« – ikona śląskiej wielokulturowości stojąca na miedzy jest zdrowa, silna, nie boi się wiatrów, zarazem pozwala im rozkołysać swoje gałęzie, uwalniając je od zeschniętych liści, spróchniałych odrostów, rakowatych narośli, bo jest zakorzeniona w głębi kultury, bo jest zakorzeniona w wartościach. (...) »Szramkowa grusza« jest symbolem konstruktywnego sporu o kulturowe korzenie i owoce pracy ludzkiej tworzących bogactwo kultur narodowych, sporu o poetów, pisarzy, uczonych, o losy »zwykłych ludzi«. Jest symbolem zakorzenienia, które nie odrzuca, nie mar-

ginalizuje, nie poniża” (Świątkiewicz, 2010, s. 31). Tak widziana „Szramkowa grusza”, jako wyrastająca na śląskiej ziemi, egzystująca w śląskiej przestrzeni kulturowej i czerpiąca soki z śląskiego dziedzictwa, oraz towarzyszące jej wyzwania pedagogiczne stają się przedmiotem naukowych zainteresowań Profesora Jasińskiego.

Profesor Jasiński od początku, od 1989 r. jest mocno zaangażowany – jako lider ośrodka opolskiego – w tworzenie oryginalnej, interdyscyplinarnie ukierunkowanej i naukowo dojrzałej polskiej pedagogiki międzykulturowej ze zpolonej z badaniami pogranicza, czyniąc to – co trzeba podkreślić: w przyjacielskich relacjach – wspólnie z osobami z ośrodka cieszyńskiego i ośrodka białostockiego, a także z wrocławskiego i innych ośrodków. Profesor Jasiński współinicjował utworzenie Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej, a także jest członkiem rady naukowej czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” i autorem publikującym na łamach tego czasopisma. Z profesorami Tadeuszem Lewowickim i Jerzym Nikitorowiczem współorganizował konferencje naukowe i współredagował kilka poznańskich znaczących (do dziś przywoływanych) tomów dotyczących problematyki pedagogiki międzykulturowej, w tym takich tomów, które były pionierskie w zakresie podjętych zagadnień (między innymi *Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie*, Opole 2004; *Miejsce kultur etnicznych i regionalnych w jednoczącej się Europie*, Opole 2007). W pracy naukowej w tym zakresie Profesor Jasiński zwraca uwagę między innymi na potrzebę doskonalenia pracy nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej i regionalnej, na wypracowanie odpowiedniej koncepcji międzynarodowych badań nad edukacyjnymi wymiarami tożsamości narodowej i na prowadzenie badań edukacyjnych wymiarów tożsamości kulturowej w szczególności młodzieży na Śląsku Opolskim i Śląsku Cieszyńskim.

Dzisiejsze święto to także święto środowiska akademickiego i pedagogicznego Śląska Cieszyńskiego – z jego daleko sięgającymi tradycjami – i to Śląska Cieszyńskiego po obu stronach Olzy, gdyż Profesor Jasiński jest uznanym badaczem dziejów kultury i oświaty na terenach całego Księstwa Cieszyńskiego, zwracając uwagę między innymi na wybitne postaci z dziejów edukacji. Współtwórca cieszyńskiej szkoły pedagogiki międzykulturowej i badań pogranicza, profesor Lewowicki, trafnie zauważa: „Profesor Zenon Jasiński wydobywa z dziejów postaci godne naśladowania. W nauczycielskim trudzie (...) stara się przybliżyć te wzory innym, pokazuje też, że są one

mu bliskie. Co więcej – sam jest przykładem człowieka mądrego i wiernego najlepszym przesłaniom humanizmu” (Lewowicki 2016, s. 116). To kolejny argument, iż za swe dokonania i za swój sposób działania Profesor Jasiński jest osobą godną uhonorowania.

O tym, że jest to święto po obu stronach Olzy na Śląsku Cieszyńskim, najdobitniej świadczy obecność na uroczystości pani Heleny Legowicz, przewodniczącej Zarządu Głównego Polskiego Związku Kulturalno-Oświatowego w Republice Czeskiej, oraz zaolziańskiej prasy.

O tym, iż dziś za sprawą Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia dla Profesora Jasińskiego wydarza się święto śląskiej pedagogiki i święto pedagogiki międzykulturowej, zaświadcza również przybyłe tu znakomite osoby ze świata nauki i łączące się z nami przesłanymi listami, aby uhonorować Profesora Jasińskiego i wspólnie z nim świętować. Wśród obecnych są osoby pełniące – kiedyś i obecnie – funkcje dziekańskie i dyrektorskie na śląskich uczelniach, kierujące rozwojem śląskiej pedagogiki w ośrodku katowickim, opolskim i cieszyńskim; są osoby reprezentujące Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej i redakcję czasopisma „Edukacja Międzykulturowa”, są tu także osoby, których doktoraty z pedagogiki promował i recenzował Profesor Jasiński. W liście gratulacyjnym od Cieszyńskiego Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza napisano: „Tak uroczyste wydarzenie skłania do wielu przemyśleń, spojrzeń wstecz i przede wszystkim spojrzeń w przyszłość. Należy tak czynić, bowiem – jak pisał Leopold Staff: »Przeszłość (jest) jak ogród zaczarowany. / Przyszłość – jak pełna owoców misa«. Jesteśmy przekonani, iż tak zaszczytne wyróżnienie stanie się fundamentem dalszego rozwoju obfitującego w znaczące osiągnięcia i badania międzykulturowe prowadzone na Śląsku Opolskim i Cieszyńskim. Dziękując za dotychczasową współpracę między naszymi Zespołami, wyrażamy głębokie przekonanie, że będzie ona kontynuowana i rozwijana dla dobra nauki i pedagogiki” (list podpisali prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki i prof. dr hab. Ewa Ogródzka-Mazur wraz z członkiniami i członkami Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie). Oficjalne listy gratulacyjne w imieniu polskiego środowiska pedagogicznego przesłali: pani profesor Agnieszka Cybał-Michalska jako przewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, wiceprzewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego) i profesor Piotr Kostyło jako przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Osobiste i przyjacielskie listy przesłali profesorowie Tadeusz Lewowicki, Jerzy Nikitorowicz, Andrzej Ra-

dziewicz-Winnicki i Alina Szczurek-Boruta, z którymi Profesor Jasiński od wielu lat współdziała na rzecz rozwoju polskiej pedagogiki, zwłaszcza w zakresie edukacji międzykulturowej i regionalnej. Spośród laureatek i laureatów Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonja z poprzednich lat, którym w pracy naukowej i w relacjach osobistych bliski jest Profesor Jasiński, w dzisiejszej uroczystości uczestniczą profesor Katarzyna Olbrycht i profesor Wojciech Świątkiewicz (także jako przewodniczący Komisji ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich PAN w Cieszynie).

W tym punkcie dodać jeszcze powinno się, że w pedagogicznym świecie to także święto Sekcji/Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, gdyż od początku powstania tego Zespołu Profesor Jasiński jest aktywnym jego członkiem, a w seminariach zawsze uczestniczy wspólnie z małżonką. Co więcej, subtelnie i nienachalnie – w sposób otwarty, jak ujmuje to założyciel i wieloletni kierownik tej Sekcji, ksiądz profesor Marian Nowak z KUL – Profesor Jasiński w wielu wystąpieniach i artykułach, a nade wszystko w sposobie podchodzenia do problematyki badań i jej nasświetlania, uprawia i rozwija także pedagogikę o – szeroko pojętej – inspiracji chrześcijańskiej jako pedagogikę otwartą. Ten wymiar aktywności i zasług Profesora Jasińskiego podkreślił w honorującym go liście ksiądz profesor Nowak.

Po czwarte jest to święto daleko przekraczające polskie granice państwowe i mające wymiary międzynarodowe. Jako wieloletni członek Komitetu Badań nad Migracjami Ludności i Polonią PAN, Profesor Jasiński opublikował też monografię: *Aktywność kulturalno-oświatowa Polaków w Czechosłowacji na tle innych narodowości* (Warszawa 1993). Jest on wnikliwym badaczem oświaty i kultury polonijnej, między innymi kierownikiem realizującym – słusznie rzecz można, iż pomnikowy – projekt „Leksykonu Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej” (autor wielu haseł, współredaktor tego wielotomowego wydawnictwa). Profesor Jasiński jest od wielu lat zaangażowany w intensyfikację rozwoju polsko-czeskiej i czesko-polskiej współpracy naukowej, między innymi pełniąc funkcję sekretarza Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego i będąc członkiem Komisji ds. Stosunków Polsko-Czeskich oraz Polsko-Słowackich PAN w Cieszynie. Jest autorem cennej monografii – zaliczanej do czołowych dokonań polskiego czechoznawstwa – dotyczącej dziejów czeskiej oświaty w czasie drugiej wojny światowej: *Czeska szkoła w protektoracie Czech i Moraw* (Opole 2006), stanowiącej ważne ogniwo w jego dorobku naukowym, za który otrzymał w 2007 r. tytuł profesora.

Doświadczeń z czasów drugiej wojny światowej dotyczy też publikacja, którą wspólnie z profesorem Franciszkiem Markiem zredagował i wydał Pro-

fesor Jasiński: *Dramat wychowania w czasach pogardy* (WSP w Opolu, Opole 1989). Publikacja ta dedykowana jest profesorowi Teodorowi Musiołowi (ur. 1 listopada 1910 w Paniówkach koło Gliwic, zm. 4 marca 1995 r. w Opolu) z okazji jubileuszu pięćdziesięciolecia jego pracy naukowej, przed wojną studenta Heleny Radlińskiej w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, który po wojnie rozwijał także „pedagogikę martyrologii”, gdyż po aresztowaniu przez hitlerowców prawie pięć lat był więźniem w obozie koncentracyjnym w Dachau (od czerwca 1940 r. do maja 1945 r.). Z tej też racji zawarte są w tej książce artykuły odnoszące się do nazistowskiego terroru i gehenny obozów koncentracyjnych (także do listów Teodora Musioła z Dachau pisanych do rodziny) oraz do pedagogicznego oporu wobec różnych form nazistowskiego terroru i działalności oświatowej w czasie drugiej wojny światowej.

Przywołuję – odległy od świątecznej atmosfery, a dziś niestety silnie powracający do nas – niepokojący wątek wojny i niesionego przez nią spustoszenia. Przywołuję wątek drugiej wojny światowej także z tej racji, iż Profesor Zenon Jasiński urodził się 16 października 1945 r. w Biadaczu w gminie Kluczbork, gdzie zostali mieszkańcami – jako osadnicy – jego rodzice wracający z przymusowych robót w III Rzeszy, dokąd Niemcy wywieźli ich z Wołynia. Dochodzące tu do głosu dramatyczne, naznaczone tragediami polskie dzieje, także wywózki i przesiedlenia odcinające od „rodzimych stron” i tamtejszych zwyczajów świętowania, trwale oddalające od krainy niepoznanych przodków, do których nie ma już powrotu. Te dogłębnie naznaczone tragediami dzieje wpisują się – niejako u samych źródeł – w biografię, w autobiograficzną narrację i kulturową tożsamość Laureata Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia, którą otrzymuje on dzisiaj za swój znakomity dorobek i znaczące dokonania na rzecz – jak najbardziej teraz jego własnej – Śląskiej Krainy, której kulturowe, edukacyjne i intelektualne oblicze od wielu lat z pasją bada i – co więcej – wydatnie współkształtuje. Niechaj więc przyznanie i wręczenie tej Śląskiej Nagrody Profesorowi Jasińskiemu będzie także świętem współtworzenia i integracji duchowego oblicza całej naszej śląskiej ziemi.

O tym jak mocno Profesor Jasiński wpisał się – rzec można, że całym sobą – w śląską kulturę i tożsamość, zaświadcza też jego bardzo interesująca książka *Śląski kogel-mogel czyli wybór karykatur satyr i dowcipów politycznych oraz takich sobie głównie z okresu powstań śląskich*, w której ze znanstwem i wyczuciem tematyki pieczołowicie zebrał i opracował śląski humor – wyrażony słowem i obrazem – z trudnego czasu walk i powstań, przytoczone i komentowane teksty opatrzył przydatnym (zwłaszcza dla ludzi z zewnątrz) słownikiem gwary śląskiej. Pierwsze wydanie – jak na wiernego ucznia i za-

razem dobrego nauczyciela przysłało – zadedykował: „Moim Nauczycielom”, a drugie (poprawione i uzupełnione) w 2020 r.: „Mojemu Mistrzowi, promotorowi pracy magisterskiej i doktorskiej, synowi powstańca śląskiego, znawcy problemów śląskich, niezrównanemu erudycie, gawędziarzowi i duszy towarzystwa”, czyli Franciszkowi Antoniemu Markowi „w dziewięćdziesiątą rocznicę Jego urodzin”. Oto jak oswojony i przyswojony śląski humor spleta się z relacją mistrz–uczeń.

Na zakończenie uwaga ogólniejszej natury o związku święta i świętowania z nauką i jej uprawianiem. Socjolog kultury, Leon Dyczewski (1936–2016), rozpatrując sens i rolę świąt, zauważał: „Świętowanie jest naturalną skłonnością człowieka (...), a święto trwałym elementem kultury. Niektórzy (...) twierdzą, że świętowanie i święta w sposób zasadniczy różnią człowieka od zwierząt, a także od Boga. (...) zwracano uwagę na to, że świętowanie i święta są zjawiskiem tylko ludzkim. Pszczoły i mrówki pracują w sposób zorganizowany, ptaki i stada zwierząt mają swoich przywódców, walczą, żyją w określonym porządku, koty i małpy bawią się, tylko ludzie świętują (...). Pracować, modlić się, myśleć, studiować, tworzyć wspaniałe dzieła artystyczne można samotnie – w pojedynkę, świętować – tylko z kimś. Świętowanie jest działaniem zbiorowym, wymaga obecności innych osób, wspólnego uczestniczenia w tym, na co święto ukierunkowuje i w czym się ono wyraża. Świętowaniu towarzyszą wspólnie uznawane wartości, wspólnie wypowiedane słowa, wspólnie używane przedmioty, wspólnie wykonywane czynności, wspólne przeżycia” (Dyczewski, 2012, s. 3). Dlatego też uczestnicząc w tej uroczystości, świętujemy z Laureatami wręczenie im Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonia; rzec można, iż tradycyjnie po śląsku spotykamy się i fest świętujemy. W czym tu jednak upatrywać istotne podobieństwo świąt do uprawiania nauki? Otóż uprawianie nauki jest także czymś więcej niż występującą w aktywności innych zwierząt zorganizowaną i uporządkowaną pracą pod czymś przywództwem, niż walką o osiągnięcie czegoś, także jest czymś więcej niż nabywaniem w pojedynkę zastanej, niejako gotowej wiedzy. Uprawianie nauki – tak jak świętowanie – wymaga respektowania wspólnie uznawanych wartości i wymaga wspólnie wypowiedanych – i to w tym samym znaczeniu – słów. Uprawianie nauki wymaga otwartej dyskusji wiedzotwórczej, w której rozpoznaje się wartość argumentów. Uprawianie nauki wymaga wspólnoty osób dążących do poznania; wspólnego uczestniczenia w rzetelnym poznawaniu tego, na co analizy i badania naukowe ukierunkowują. I co więcej: wymaga nie tylko – jak najbardziej potrzebnego – wyciszenia i samotnego namysłu, ale też przyjaźni, o czym między innymi w encyklice *Fides et ratio* przypomi-

nał Jan Paweł II: „Nie należy zapominać, że także rozum potrzebuje oprzeć się w swoich poszukiwaniach na ufnym dialogu i szczerzej przyjaźni. Klimat podejrzliwości i nieufności, towarzyszący czasem poszukiwaniom spekulatywnym, jest niezgodny z nauczaniem starożytnych filozofów, według których przyjaźń to jedna z relacji najbardziej sprzyjających zdrowej refleksji filozoficznej” (Jan Paweł II, 1998, pkt. 33). Przyjaźń to relacja sprzyjająca wszelkiej refleksji i dyskusji naukowej, która przybiera kształt dialogu.

Z okazji jubileuszu siedemdziesięciolecia Profesora w 2015 r. profesor Lewowicki – współtworzący z nim zespół rozwijający pedagogikę międzykulturową – w okolicznościowym liście zwracał uwagę na aspekt przyjaźni: „Drogi Przyjacielu, Drogi Zenku! Twój jubileusz jest okazją, by podziękować Ci za przyjaźń i wiele wspólnych działań. Cieszę się z przyjaźni naszych rodzin – Twojej Marysi i mojej Marii – z przyjaznych rozmów z Beatką. Przyjaźń jest szczególnie wartością” (Lewowicki 2016, s. 72). Podobnie profesor Kazimierz Denek (1932–2016; w kontekście biografii Profesora Jasińskiego dodać trzeba: Kazimierz Denek, co sam częstokroć podkreślał, urodzony w Krzemieńcu Wołyńskim) zwracał się do Profesora Jasińskiego: „Jubilat należy do czołowych, oryginalnych, refleksyjnych i innowacyjnych pedagogów w Polsce. (...). Jego prace są, niczym sejsmograf, ustawiczną reakcją na pilne potrzeby nauki, edukacji, oświaty i wychowania w Polsce i Czechach. (...) Pięknie dziękuję Mu za liczne inspirujące dyskusje o roli uniwersytetu (...), za dyskusje o znaczeniu wartości ze szczególnym uwzględnieniem ojczyzny i patriotyzmu w edukacji i naukach o niej oraz za wieloletni twórczy udział w Tatrzańskich Sympozjach Naukowych *Edukacja jutra*” (Denek 2016, ss. 69–70). To świadectwa wieloletniej przyjaźni, intelektualnych spotkań i owocnego dialogu, który otwiera „pedagogiczny umysł” i „pedagogiczną wyobraźnię” oraz – idąc dalej – otwiera praktykę pedagogiczną na to, co niesie czas obecny i na to, co może nieść przyszłość...

Świętujemy przyznanie Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligionia Profesorowi Jasińskiemu również za to, że od wielu lat tworzy klimat i relacje przyjaźni, aby także na śląskiej ziemi rozwijała się refleksja i dyskusja naukowa przybierająca pożądaną kształt dialogu o istotnych sprawach i wartościach. I dziękujemy Profesorowi za tworzenie klimatu i relacji przyjaźni.

Postscriptum do laudacji niejako dopisał, wręczający Profesorowi Jasińskiemu śląski „Ligoniowy Laur”, abp dr Wiktor Skworc, gdy krótko – zgodnie ze śląskim etosem – zwrócił się do Laureata, że „dzisiaj święto, a jutro, Profesorze, do dalszej roboty”. Tak, rzecz można, iż to trafna konstatacja, bo jest co dalej robić w zakresie badań prowadzonych przez Profesora i ma on

pomysły na dalsze rozwijanie badań pedagogicznych, a jak będzie kolejna robota – rzetelna praca naukowa – wykonana, to zarazem będzie co dalej świętować. Czego Profesorowi Jasińskiemu i sobie życzymy...

*

Listy gratulacyjne dla Profesora Zenona Jasińskiego przesłali między innymi:

1. Prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, przewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, wiceprzewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego
2. Prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki, Honorowy Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN
3. Prof. dr hab. Piotr Kostyło, przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego
4. Prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, przewodniczący Sekcji Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, były rektor Uniwersytetu w Białymstoku, kierownik Katedry Edukacji Międzykulturowej oraz Zakładu Studiów Międzykulturowych i Regionalnych
5. Prof. dr hab. Marian Nowak, przewodniczący Sekcji Pedagogiki Chrześcijańskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk
6. Prof. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki, były dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, były dyrektor Instytutu Pedagogiki
7. Prof. dr hab. Zenon Gajdzica, dziekan Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego
8. Bp dr Marian Niemiec, biskup diecezjalny Ewangelicko-Augsburskiej Diecezji Katowickiej. Przewodniczący Oddziału Śląskiego Polskiej Rady Ekumenicznej
9. Prof. UŚ dr hab. Irena Polewczyk, dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego
10. Prof. UO dr hab. Edward Nycz, dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Opolskiego
11. Prof. dr hab. Alina Szczurek-Boruta z Uniwersytetu Śląskiego
12. Prof. ucz. dr Leszek Pawelski, prezes Zarządu Krajowego Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych
13. Cieszyński Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza (list popisałi prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki i prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur

wraz z członkiniami i członkami Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie)

14. Zarząd Oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Cieszynie

Bibliografia

- Cimała, B. 2016. Działalność naukowo-badawcza i organizacyjna. W: Karcz-Taranowicz, E. red. *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry – konteksty – dylematy. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, ss. 21–41.
- Denek, K. 2016. Kilka słów laudacji z okazji siedemdziesięciolecia urodzin Profesora dr. hab. Zenona Jasińskiego. W: Karcz-Taranowicz, E. red. *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry – konteksty – dylematy. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, ss. 69–70.
- Dyczewski, L. 2012. Święto i jego kulturotwórcza rola. *Kultura i Społeczeństwo*. 4, ss. 4–24.
- Jan Paweł II. 1998. *Fides et ratio. Do Biskupów Kościoła katolickiego o relacjach między wiarą a rozumem*; https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jpii_enc_14091998_fides-et-ratio.html. (22.01.2024).
- Karcz-Taranowicz, E. 2016. Sylwetka Profesora Zenona Jasińskiego. W: Karcz-Taranowicz, E. red. *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry – konteksty – dylematy. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, ss. 17–19.
- Lewowicki, T. 2016. Wielce Szanowny Pan Profesor dr hab. Zenon Jasiński. W: Karcz-Taranowicz, E. red. *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry – konteksty – dylematy. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, ss. 71–72.
- Lewowicki, T. 2016. Wierność humanistycy – o obszarach przejawiania się postaw humanistycznych. W: Karcz-Taranowicz, E. red. *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry – konteksty – dylematy. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, ss. 111–116.
- Nycz, E. 2016. Bibliografia prac Jubilata. W: Karcz-Taranowicz E. red. *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry – konteksty – dylematy. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, ss. 111–116.

uszowa dedykowana Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, ss. 43–68.

Świątkiewicz, W. 2010. Wprowadzenie: Śląsk jako wartość kulturowa. W: Russek, H. Pieńczak, A. i Szczyrbowski, J. red. *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego/Kulturní dědictví jako klíč k identitě česko-polského pohraničí*. Cieszyn–Katowice–Brno: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, ss. 20–32.



Sprawozdanie z Kongresu Retoryki: *Retoryka – Edukacja – Innowacja.* Warszawa, 17–19 kwietnia 2024 roku

Polskie Towarzystwo Retoryczne (PTR) od ponad 20 lat działa na rzecz rozwoju i integracji osób oraz instytucji zajmujących się badaniami, nauczaniem i pasją retoryczną. Badacze i praktycy zrzeszeni w PTR upowszechniają wiedzę na temat retoryki i kształtują umiejętności praktyczne, a także poszukują rozwiązań instytucjonalnych służących rozwojowi tej interdyscyplinarnej dziedziny nauki. Dzięki staraniom Polskiego Towarzystwa Retorycznego czasopismo *Res Rhetorica* stało się cenionym forum naukowym, rozpoznawalnym w akademickich bazach danych i na liście ministerialnej (100 punktów). Dlatego też *Kongres Retoryki: Retoryka – Edukacja – Innowacja* był doskonałą okazją do podsumowania ponad dwóch dekad nieprzerwanej popularyzacji retoryki, zdobywania doświadczeń i wymiany wiedzy.

Obrady Kongresu odbywały się w Hotelu NYX w centrum Warszawy oraz na Uniwersytecie Warszawskim. Każdy dzień składał się z sekcji plenarnych z wykładami zaproszonych gości, obrad sekcji tematycznych oraz wydarzeń popularyzujących retorykę i integrujących środowisko badaczy i pasjonatów retoryki.

Po ceremonii otwarcia wydarzenia odbył się pierwszy wykład plenarny Petry Aczél (Moholy-Nagy University of Arts and Design MOME – Budapeszt, Węgry) zatytułowany *Humanizing the Future – Rhetoric as a Key Skill for the Future*, w którym prelegentka odniosła się do niepewności i dynamicznych zmian, przed którymi stoi współczesne społeczeństwo. Petra Aczél rozpoczęła od omówienia wyzwań, jakie niesie ze sobą przyszłość, nazywając je „szkiem przyszłości”. Zwróciła uwagę, że w obliczu tych wyzwań kluczową rolę odgrywają odpowiednie umiejętności, które pozwolą ludziom nie tylko przetrwać, ale także rozwijać się w nowych warunkach. Jest to cenny wgląd

w rolę komunikacji w kontekście przyszłych zmian i podkreśla znaczenie rozwijania umiejętności retorycznych jako kluczowego elementu przygotowania do niepewnej przyszłości.

Sekcje tematyczne zostały podzielone według klucza retorycznego: wystąpienia koncentrowały się wokół *inventio*, *dispositio* i *elocutio*. Co ważne, Kongres pozwolił na wymianę międzynarodowych doświadczeń, a w sekcjach wzięli udział goście z Polski i zagranicy (Dania, Węgry, USA).

Zagadnienia omawiane pierwszego dnia koncentrowały się wokół tematów: *Nauczanie retoryki: perspektywy międzynarodowe*, *Retoryka i wizualność*, *Retoryka: od starożytności do współczesności*, *Retoryka w różnych wymiarach*, *Retoryczne studia przypadków*. Pierwszego dnia wydarzenia młodsi badacze mogli skorzystać z warsztatów na temat pisania prac naukowych z elementami retoryki, które poprowadziła prezes Polskiego Towarzystwa Retorycznego Maria Załęska, oraz warsztatów na temat autoprezentacji w pracy naukowca, które poprowadziła Anna M. Kiełbiewska (Uniwersytet Warszawski).

W wyborze aktywności pomagał uczestnikom skrupulatnie przygotowany i szczegółowy program oraz książka abstraktów. Co warto podkreślić, ta forma komunikacji akademickiej bardzo dobrze sprawdzała się jako informator podczas Kongresu, ale także ułatwiła networking po wydarzeniu.

Pierwszy dzień Kongresu zakończył wykład plenarny Dietmara Tilla z Uniwersytetu w Tybindze, zatytułowany *Digital Rhetoric Training in the 21st Century: Presentation of Two Projects Implemented in Tübingen*, skupiający się na omówieniu dwóch kluczowych inicjatyw retorycznych, w które profesor Till był zaangażowany w ciągu ostatnich kilku lat. Pierwszą z nich jest projekt *Virtual Rhetoric*, realizowany na Uniwersytecie w Tybindze, a drugą działalność Tübingen GmbH Rhetoric Academy, której profesor Till jest współzałożycielem. W trakcie wykładu omówiono sposoby wykorzystania technologii w dydaktyce retoryki, ale także zilustrowano transformację kontekstu technologicznego w retorycznym *actio*.

Drugi dzień Kongresu rozpoczęła dyskusja nad wynikami raportu „Retoryka w Polsce – przegląd dydaktyki i badań retorycznych”, przygotowanego i przeprowadzonego przez Agnieszkę Budzyńską-Dacę (Uniwersytet Warszawski). Raport ten stanowił dogłębną analizę badań i nauczania retoryki na 20 uniwersytetach. Kongres stanowił cenną okazję do zebrania informacji na temat badań naukowych i działań związanych z retoryką w polskim środowisku akademickim. Wnioski uwydatniły szeroki zakres i różnorodność badań retorycznych, służąc jako kluczowy punkt odniesienia dla dalszych dyskusji na temat rozwoju i przyszłości tej dyscypliny w Polsce.

W części plenarnej odbył się wykład Lisy S. Villadsen zatytułowany *Citizenship as Rhetorical Practice*. Prof. Villadsen argumentowała za centralną rolą pojęcia obywatelstwa w edukacji retorycznej, przedstawiając koncepcję retorycznego obywatelstwa jako kluczową dla zrozumienia zaangażowania publicznego. Prelegentka przedstawiła retoryczne obywatelstwo jako sposób na dyskursywne „tworzenie” społeczeństwa. Podkreśliła, że umieszczenie retoryki w centrum dynamiki działalności obywatelskiej umożliwia zbadanie, w jaki sposób dyskurs publiczny kształtuje normy obywatelskie oraz jak członkowie społeczeństwa realizują idee demokratycznej przynależności państwowej. Badaczka przypisała ważną rolę umiejętności krytycznego myślenia, ukształtowanej przez studiowanie retoryki, co jest szczególnie ważne w dobie dezinformacji.

W sekcjach tematycznych poruszono następujące zagadnienia: *Retoryka a koncepcje języka*, *Panel Ret-Net: Retoryka i dydaktyka: między językiem ojczystym a językami obcymi*, *Dydaktyczne wymiary retoryki*, *Interdyscyplinarne wymiary retoryki*, *Nauczanie retoryki poprzez debatę*. W sekcji elocutio zatytułowanej *Retoryka jako wyposażenie do życia w społeczeństwie* odbyła się pokazowa debata oksfordzka. Debatowana teza brzmiała: „Upowszechnienie się narzędzi opartych na generatywnej sztucznej inteligencji, takich jak ChatGPT, przynosi uczniom więcej szkód niż korzyści”. Wydarzenie pokazało możliwości wykorzystania debaty oksfordzkiej w procesie dydaktycznym i podkreśliło misję wspierania przyszłości edukacyjnej opartej na świadomym i krytycznym podejściu nie tylko do nowych technologii. Debata oksfordzka, jako narzędzie dydaktyczne, może rozwijać u uczniów umiejętności z zakresu retoryki, krytycznego myślenia i argumentacji. Przy organizacji debaty członkowie PTR współpracowali z Fundacją Projektów Edukacyjnych oraz z Krakowskim Stowarzyszeniem Mówców. Spotkanie miało charakter hybrydowy, a do udziału w dyskusji zaproszono również nauczycieli. Sędziowie, Paweł Gondek (KUL), Jakub Pstrąg (UJ), Marcin Będkowski (UW), Jan Piosik (FPE), Anna Kulma (KSM), Anna Stelmach (KSM), Karolina Kolbuszewska (FPE), Kinga J. Rogowska (FPE/UW), mieli trudne zadanie wyłonienia zwycięskiej strony, gdyż zarówno proponenci, jak i oponenci świetnie wcielili się w swoje role i przygotowali przekonujące argumenty. Zwycięzcą okazała się drużyna opozycji, choć największy sukces odniosła publiczność, która zyskała cenną wiedzę, obserwując uczestników debaty.

Popołudniowa sesja panelowa, odbywająca się na Uniwersytecie Warszawskim, obejmowała prezentację rezultatów projektu RHEFINE, realizowanego w ramach programu Erasmus+ w latach 2020–2022, którego celem

była integracja retoryki z nowoczesnymi metodami nauczania odpowiadającymi na współczesne potrzeby edukacyjne. Projekt był wspólnym przedsięwzięciem Pracowni Retoryki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, Katedry Fonetyki Teoretycznej i Stosowanej Uniwersytetu w Zagrzebiu oraz Instytutu Retoryki i Komunikacji w Sofii.

W ramach projektu opracowano cyfrowe materiały dydaktyczne i programy nauczania, łączące teoretyczne podstawy retoryki z jej praktycznym zastosowaniem. Powstały również podręczniki akademickie, w tym dotyczące krytyki retorycznej i dydaktyki retoryki, które stanowią cenne zasoby dla studentów, badaczy i nauczycieli. Wyniki projektu RHEFINE poszerzają granice nauk retorycznych i otwierają nowe możliwości dla przyszłych badań i projektów edukacyjnych w tej dziedzinie. W ramach panelu dwie badaczki związane z projektem wygłosiły referaty: Elenmari Pletikos Olof (Uniwersytet w Zagrzebiu): *Overview of Rhetorical Research in Croatia* oraz Diana Tomić (Uniwersytet w Zagrzebiu): *Rhetorical Education in the 21st Century: Bridging the Gap*. Prezentacja książki *Debata. Retoryka dla demokracji* (PWN 2024) podsumowała praktyczną część Kongresu, pokazując konkretne zastosowania badań retorycznych w kontekście debat i dialogu demokratycznego. Monografia stanowi cenny wkład w praktyczne zastosowanie badań retorycznych.

Uroczystym finałem drugiego dnia obrad było ogłoszenie wyników V Konkursu Polskiego Towarzystwa Retorycznego na najlepszą pracę magisterską z elementami retoryki. Laureatką konkursu została Julia Družkowska z Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego z pracą magisterską zatytułowaną *Persuadere all'uguaglianza di genere. Un paragone delle campagne promozionali delle università italiane e francesi [Przekonywanie do równości płci. Kampanie promocyjne uniwersytetów włoskich i francuskich w perspektywie porównawczej]*, przygotowaną pod kierunkiem prof. Marii Załęskiej. W kategorii prac licencjackich wyróżnienie otrzymała Anita Londzin z Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego. Praca zatytułowana *Skarga skrzywdzonego męża – edycja krytyczna XVII-wiecznej mowy sejmikowej* została napisana pod kierunkiem prof. Marii Barłowskiej.

Ostatni dzień rozpoczął się od obrad i dyskusji w sekcjach zatytułowanych: *Koncepcje nauczania retoryki w kontekście akademickim; Retoryka, krytyczne myślenie, argumentacja; Retoryka i dydaktyka: nauczanie języka ojczystego*.

Wykład plenarny zatytułowany *Retoryka. Edukacja. Innowacyjność. Uwagi do dyskusji* wygłosił prof. Jakub Z. Lichański, współorganizator i pierwszy

prezes Polskiego Towarzystwa Retorycznego. W swoim wystąpieniu nestor badań retorycznych w Polsce omówił literaturę z zakresu retoryki, krytyki retorycznej i edukacji, zwracając uwagę na ich zastosowanie w szkolnictwie i uniwersytetach. Kończąc swoje wystąpienie, profesor Lichański podkreślił, że wprowadzenie retoryki jako teorii tekstu i argumentacji do edukacji jest nieuniknione i konieczne. Ten istotny wniosek wyłonił się również z trzydniowych debat podczas Kongresu.

Ostatnim wydarzeniem i podsumowaniem Kongresu była dyskusja okrągłego stołu prowadzona przez prof. Agnieszkę Budzyńską-Dacę (UW). Dyskutowano o innowacjach w nauczaniu retoryki, kompetencjach retorycznych w różnych kontekstach akademickich, rozwoju retoryki jako dyscypliny i jej postrzeganiu w społeczeństwie. Swoimi doświadczeniami i refleksjami podzielili się eksperci: prof. Paweł Gondek (KUL), dr Jakub Pstrąg (UJ), dr Magdalena Ryszka-Kurczab (Uniwersytet im. KEN) oraz prof. Bartosz Hordecki (UAM), którego poetycka konkluzja nadała retoryczną klamrę temu znakomitemu wydarzeniu naukowemu.

Trzydniowe obrady Kongresu Retoryki wypełniły liczne i znaczące wydarzenia o charakterze naukowym i popularyzatorskim. Kształtowanie postaw obywatelskich nie jest możliwe bez uwzględnienia skutecznej i etycznej komunikacji. Choć na przestrzeni wieków zmieniały się warunki i kanały komunikacji, zasady budowania porozumienia i wspólnoty pozostają niezmiennie. Retoryka dostarcza również narzędzi do rozwijania krytycznego myślenia, odróżniania faktów od opinii, oceny stosowanej argumentacji oraz rozpoznawania granic między perswazją a manipulacją. Możliwość wzięcia udziału w dyskusjach naukowych na temat retoryki, wymiany doświadczeń akademickich i dydaktycznych oraz inspirowania działań retorycznych to nieoczekiwane efekty pierwszego tak kompleksowego spotkania badaczy retoryki i entuzjastów wiedzy. Pierwszy Kongres Retoryki, którego celem było wywarcie istotnego wpływu na jakość codziennej komunikacji, rozwój mediów i postaw obywatelskich w Polsce i poza jej granicami, pozwala mieć nadzieję, że cele te udało się zrealizować.

Zadanie zostało dofinansowane przez MEiN na podstawie umowy nr KONF/SN/0481/2023/01 w ramach programu „Doskonała Nauka II”



**Międzynarodowa konferencja naukowa: *Pedagogika
wobec wartości i norm ładu społecznego:
idee – dyskursy – badania.***

**Raport z konferencji towarzyszącej uroczystości
nadania tytułu doktora *honoris causa*
Uniwersytetu Śląskiego
Profesorowi Jerzemu Nikitorowiczowi
Katowice, 25–26 czerwca 2024 roku**

Międzynarodowa konferencja naukowa pt. *Pedagogika wobec wartości i norm ładu społecznego: idee – dyskursy – badania*, odbyła się w dniach 25–26 czerwca 2024 r. w odrestaurowanym budynku SpinPlace Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach przy ul. Bankowej 5. Organizatorami konferencji byli przedstawiciele Instytutu Pedagogiki z Wydziału Nauk Społecznych oraz Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, a także Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku oraz Sekcja Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej KNP PAN i Stowarzyszenie Edukacji Międzykulturowej.

Konferencja była wydarzeniem towarzyszącym nadaniu tytułu doktora *honoris causa* prof. dr. hab. J. Nikitorowiczowi, a jednocześnie uroczystym wydarzeniem w naukowym w życiu Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, związanym z jubileuszami – 50-lecia istnienia Wydziału Nauk Społecznych oraz 35-lecia funkcjonowania na Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji – Cieszyńskiej Naukowej Szkoły Badań Kultury i Oświaty Pogranicza. Patronat nad inicjatywą objęli JM Rektor Uniwersytetu Śląskiego, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN oraz Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Głównym obszarem rozmów i dyskusji podczas konferencji uczyniono teoretyczne i praktyczne zagadnienia współczesnej polskiej i zagranicznej peda-

gogiki. Poruszane obszary tematyczne dotyczyły: aktualnych uwarunkowań i kontekstów pedagogiki, w tym przemian w sferze wartości i wartościowania oraz ładu społecznego; kondycji dyscypliny naukowej – pedagogiki i jej subdyscyplin – pedagogiki społecznej i międzykulturowej, jak i obszaru praktyki społecznej; „wielowymiarowości światów” życia jednostek/grup i wzbogacania ich doświadczeń społecznych; relacji jednostka – kultura – wielokulturowość – wychowanie; (od)budowania kultury zaufania i wspólnotowości; ciągłości i zmiany transmisji dziedzictwa kulturowego w przestrzeni społecznej; perspektyw rozwoju tożsamości, kondycji i powinności pedagogiki.

Przedmiotowy program konferencji obejmował dwudniowe obrady plenarne oraz obrady w czterech sekcjach tematycznych. W pierwszym dniu po uroczystym otwarciu konferencji i przywitaniu gości przez dziekana Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego prof. dr. hab. Zenona Gajdźcę, dziekana Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego dr. hab. Katarzynę Marcol, prof. UŚ, prof. dr. hab. Ewę Ogrodzką-Mazur, prof. dr. hab. Alinę Szczurek-Borutę oraz dyrektora Instytutu Pedagogiki dr. hab. Irenę Polewczyk, prof. UŚ – zgromadzona publiczność wysłuchała dwóch wystąpień wideo: Przewodniczącej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN prof. dr. hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej oraz Prezydenta Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy prof. dr. hab. Wasyla G. Kremienia. Obrady plenarne w ramach nurtu tematycznego: „Uwarunkowania i konteksty przemian współczesnej pedagogiki” poprowadzili: prof. dr. hab. dr. h.c. multi Jerzy Nikitorowicz, prof. dr. hab. Zenon Jasiński, prof. dr. hab. dr. h.c. multi Stefan M. Kwiatkowski oraz prof. dr. hab. Svitlana Sysoieva.

Jako pierwsza głos zabrała prof. dr. hab. Beata Przyborowska z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, przedstawiając w wystąpieniu zatytułowanym *Innowacyjny potencjał nauk społecznych* projekt Akademii Liderów Innowacji (ALI), realizowany razem z dr. hab. Hanną Solarczyk-Szwec, prof. UMK, oraz dr. Iwoną Murawską. Celem projektu realizowanego w latach 2022–2024 było podnoszenie jakości i przełomowości badań naukowych odpowiadających na potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego oraz realizacja innowacyjnych grantów badawczych. Prelegentka przedstawiła założenia teoretyczne projektu, cechy innowacji w różnych kontekstach oraz wnioski dotyczące wdrożeń, a także wpływu społecznego działalności naukowej na społeczeństwo. Prof. dr. hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w wystąpieniu *Edukacja i konstrukcje sukcesu społecznego* zaprezentowała wnioski dotyczące edukacji w różnych kontekstach kulturowych na przykładzie Wielkiej Brytanii, Szwajcarii i Ja-

ponii. Badaczka odniosła się całościowo do osiągniętych wyników i efektów kształcenia w kontekście globalnych raportów PISA, podkreślając, że wykształcenie nadal pełni funkcję stratyfikacyjną i jest czynnikiem konstruowania sukcesu życiowego. Na chaos wartości, rozmaite ich rozumienie i wyzwania stawiane pedagogice w odniesieniu do współczesnego świata zwróciła uwagę w swoim wystąpieniu kolejna prelegentka, prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht, reprezentująca Uniwersytet Śląski w Katowicach. O kryzysie zaufania i solidarności opowiedziała natomiast prof. dr hab. Barbara Kromolicka z Uniwersytetu Szczecińskiego w wystąpieniu zatytułowanym *Pedagog społeczny wobec kryzysu zaufania i solidarności*. Prelegentka wskazała na niski kapitał społeczny w Polsce i stosunkowo wysoki brak zaufania Polaków do państwa i innych obywateli. W tym kontekście podkreśliła niezwykle ważną rolę Centrów Usług Społecznych, które już działają lub planowane jest ich uruchomienie na terenie kraju.

Obrady plenarne zakończyła dyskusja prowadzona przez moderatorów oraz włączającą się publiczność.

Przedmiotowy program konferencji w drugim dniu obejmował obrady w czterech sekcjach tematycznych, a także obrady plenarne.

Pierwsza sekcja „Wielowymiarowość światów życia jednostek/grup i wzbogacania ich doświadczeń społecznych” była miejscem owocnych dyskusji przedstawicieli wielu ośrodków akademickich w Polsce. Moderatorami obrad były dr hab. Dorota Misiejuk, prof. UwB, oraz dr hab. Justyna Pilarska, prof. UW. Dr hab. Edyta Widawska, prof. UŚ, w swoim wystąpieniu zatytułowanym *Wrażliwość międzykulturowa – budowanie wspólnych przestrzeni narracyjnych* przedstawiła perspektywę edukacyjną i kwestię budowania wspólnej narracji, wskazując na znaczenie kontaktu pomiędzy członkami odmiennych kulturowo grup w poprawie relacji międzygrupowych. Referat pt. *Tożsamość zbiorowa a wiedza historyczna. Zasady komunikacji w ponowoczesności*, który wygłosiła dr hab. Dorota Misiejuk, prof. UwB, zwrócił uwagę zebranych na takie zagadnienia jak pamięć historyczna oraz wyrwa w kulturze w ponowoczesności. Dr Ewa Dąbrowa z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie mówiła o perspektywie inkluzyjnej partycypacji i poczuciu sprawczości młodzieży uchodźczej w warunkach edukacji formalnej. Wyniki badań przeprowadzonych na Uniwersytecie w Porto przedstawiła z kolei dr Emilia Żyłkiewicz-Płońska, reprezentująca Uniwersytet w Białymstoku. Badania młodych kobiet wskazały, iż zasoby intrapersonalne i środowiskowe, a także studiowany kierunek odgrywają ważną rolę w procesie kształtowania tożsamości portugalskiej młodzieży w okresie wyłaniającej się dorosłości.

ści. Jako kolejna głos w dyskusji zabrała dr hab. Aneta Rogalska-Marasińska, prof. UŁ, przedstawiając wystąpienie: *Wychowawca wielowymiarowy we współczesnej rzeczywistości wielokulturowej. W poszukiwaniu wspólnego fundamentu aksjologicznego wobec ciągłości i zmian oczekiwań społecznych*. Prof. dr hab. Hristo Kyuchukov z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach zaprezentował temat: *Bulgarian and Czech Roma children and their knowledge of L1 and L2*. Reprezentantka tego samego ośrodka naukowego – dr Sabina Pawlik zakończyła obrady w sekcji, przedstawiając wnioski z badania czterech matek dzieci ze spektrum autyzmu. Prelegentka skupiła się na definicji stygmatyzacji przeniesionej. Głos w dyskusji zabrali również przedstawiciele innych ośrodków naukowych.

Sekcja druga zawierała dyskusje i wystąpienia pod wspólnym tytułem: „Relacja jednostka – kultura – wielokulturowość – wychowanie”. Prelegentami i dyskutantami byli: prof. dr hab. Ludmiła Choruża (Stołeczny Uniwersytet Kijowski im. Borysa Grinczenki), dr Łukasz Kwadrans, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach), dr Marta Perkowska (Uniwersytet w Białymstoku), mgr Urszula Namiołko (Uniwersytet w Białymstoku), dr hab. Tomasz Bajkowski, prof. UwB (Uniwersytet w Białymstoku), dr Ewa Żmijewska (Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. M. Reja w Krakowie), dr hab. Marta M. Urlińska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), prof. UIK, dr Magdalena Urlińska-Berens (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), dr hab. Irena Polewczyk, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach), dr hab. Beata Ecler-Nocoń, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach), dr Mariola T. Kozubek, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach), dr Grażyna Lubowicka (Uniwersytet Wrocławski), dr Urszula Lewartowicz (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). Sekcji przewodniczyli: dr hab. Tomasz Bajkowski, prof. UwB (Uniwersytet w Białymstoku), dr hab. Anna Szafrąńska, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach). Sekcja przyjęła charakter mieszany – przedstawiono w niej referaty, a także odbyły się dyskusje przedmiotowe. Zgromadzona publiczność mogła wysłuchać czterech wystąpień. Prof. dr hab. Ludmiła Choruża przedstawiła referat: *Znaczenia i sensy życia ukraińskiej młodzieży w warunkach kryzysowych*, podkreślając wzrost postaw patriotycznych i obywatelskich młodych ludzi w Ukrainie. Dr Ewa Żmijewska wskazała na rolę pomocową w pracy pedagogicznej asystentów międzykulturowych jako podmiotów edukacji. Wnioski z badań porównawczych były głównym tematem prelekcji nt. *Studenci pedagogiki wobec wartości i norm ładu społecznego w świetle wyników polsko-ukraińskich badań porównawczych*. Dr hab. Marta M. Urlińska oraz prof. UIK, dr Magdalena Urlińska-

-Berens w konkluzjach wskazały na mniejsze oczekiwania studentów co do pożądanego ładu społecznego, co może być efektem złudzenia „oczywistości” demokratycznego ładu.

W kolejnym wystąpieniu zatytułowanym *Service Learning jako propozycja realizacji Trzeciej Misji Uniwersytetu* dr hab. Ireny Polewczyk, prof. UŚ, dr hab. Beaty Ecler-Nocoń, prof. UŚ oraz dr Marioli T. Kozubek, prof. UŚ, wskazano na ideę uczenia się przez służenie, zaangażowanie przez łączenie nauki akademickiej z pracą na rzecz społeczności. Referatom towarzyszyła dyskusja podjęta przez zgromadzonych gości.

Sekcja trzecia zatytułowana została: „(Od)budowanie kultury zaufania i wspólnotowości”. Przewodniczyli jej: prof. dr hab. Ryszard Bera, prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht, dr hab. Sylwia Jaskuła, prof. AŁ. Obrady przyjęły formę mieszaną – były połączeniem wygłaszania referatów, refleksji i żywej dyskusji. Prelegentami i dyskutantami byli: prof. dr hab. Mirosław Sobecki (Uniwersytet w Białymstoku), dr hab. Urszula Wróblewska, prof. UwB (Uniwersytet w Białymstoku), dr hab. Anna Młynarczuk-Sokołowska (Uniwersytet w Białymstoku), dr Joanna Cukras-Stelągowska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), prof. dr hab. Ryszard Bera (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), dr hab. Ewa Sowa-Behtane (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), dr hab. Sylwia Jaskuła, prof. AŁ (Akademia Łomżyńska), dr Agnieszka Suplicka (Uniwersytet w Białymstoku) oraz dr Agnieszka Domagała-Kręcioch i dr Anna Kawula reprezentujące Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Pierwsze wystąpienie nosiło tytuł: *Międzokulturowe uwarunkowania wymiaru indywidualizm – kolektywizm studentów Uniwersytetu w Białymstoku*, a prelegent: prof. dr hab. Mirosław Sobecki przedstawił w nim wyniki i wnioski z badań, które koncentrowały się na ustaleniu, czy badania jednostka traktuje siebie jako indywidualium, czy postrzega siebie jako członka wspólnoty. Kolejny referat zwrócił uwagę na fakt, iż liczba dzieci przymusowych migrantów w szkołach wzrosła pięciokrotnie, co wymaga działań związanych z zapewnieniem psychologicznego bezpieczeństwa wszystkim dzieciom. Prezentacji na ten temat dokonała dr hab. Anna Młynarczuk-Sokołowska (Uniwersytet w Białymstoku). Dr Joanna Cukras-Stelągowska z kolei skupiła się na fenomenie małżeństw Polek z Izraelczykami jako pewnego rodzaju doświadczania wielokulturowości. Badaczka podkreślała wielorakie dylematy tożsamościowe w rodzinach zróżnicowanych wyznaniowo/na styku kultur. Dr hab. Ewa Sowa-Behtane z Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie przygotowała wystąpienie o zatrudnieniu oraz poziomie satysfakcji z pracy zarobkowej imigrantów w Polsce. Jako silne po-

stulaty pedagogiczne wybrzmiały: wzmacnianie znajomości języka polskiego oraz organizacja kursów doszkalających. Z kolei perspektywę Polaków funkcjonujących na zagranicznym rynku pracy zgromadzona publiczność mogła poznać dzięki wystąpieniu prof. dr hab. Ryszarda Bery, z tytułowanym *Zróżnicowanie społeczno-demograficzne kluczowych kompetencji międzykulturowych Polaków funkcjonujących na brytyjskim rynku pracy*. Dr Agnieszka Suplicka reprezentująca Uniwersytet w Białymstoku wskazała na rolę stowarzyszeń w budowaniu wspólnotowości. Dr hab. Sylwia Jaskuła, prof. AŁ, zachęcała do podjęcia refleksji nad tym, jakie wartości istnieją w rzeczywistości, a jakie w rzeczywistości wirtualnej. Obradujący w tej sekcji podjęli dyskusję, biorąc pod uwagę przedstawione głosy.

Sekcja czwarta z tytułowana była „Ciągłość i zmiana transmisji dziedzictwa kulturowego w przestrzeni społecznej”. Przewodniczyli jej prof. dr hab. Halina Rusek i prof. dr hab. Zenon Jasiński, który rozpoczął obrady. W obradach sekcji uczestniczyli: prof. dr hab. Zenon Jasiński (Akademia Nauk Stosowanych, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu), prof. dr hab. Halina Rusek (Uniwersytet Śląski w Katowicach), dr hab. Leszek Korporowicz, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie), dr Sławomir Śliwa (Akademia Nauk Stosowanych, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu), Dr hab. Anna Józefowicz, prof. UwB (Uniwersytet w Białymstoku), mgr Agnieszka Sołbut (Uniwersytet w Białymstoku), dr Gabriela Piechaczek-Ogierman (Uniwersytet Śląski w Katowicach), dr Agata Świdzińska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), dr hab. Svitlana Loboda, prof. SGGW, dr Iwona Błaszczak (Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie), dr Anna Kawula (Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie), dr hab. Anna Józefowicz, prof. UwB (Uniwersytet w Białymstoku) oraz dr Alicja Mironiuk (Uniwersytet Wrocławski). Jako pierwszy głos zabrał dr hab. Leszek Korporowicz, prof. UJ, wygłaszając referat na temat *Komunikowanie dziedzictwa kulturowego jako wyzwanie świata współczesnego*. W swoim wystąpieniu zwrócił uwagę na potrzebę krytycznego podejścia do zagadnienia dziedzictwa kulturowego oraz studiów nad tym zjawiskiem. Podkreślił ponadto, że aktualnie przestrzeń międzykulturowa jest faktem, stąd też ważna jest praktyka kompetencji międzykulturowych, a także dobrze rozumianej komunikacji, gdyż sprzyjają one budowaniu pokoju i ładu we współczesnym świecie. Drugie wystąpienie należało do prof. dr hab. Haliny Rusek i z tytułowane było *Trudne pogranicze – zderzenie śląskiego i zagłębiowskiego dziedzictwa kulturowego*. Prelegentka omówiła różnice kulturowe, które są obecne w różnych dziedzinach życia wśród mieszkańców województwa śląskiego, a także ich liczne uwarunkowa-

nia, w tym historyczne i polityczne. Wystąpienie stało się przyczynkiem do ożywionej dyskusji wśród słuchaczy. W dalszej kolejności prowadzący obrady prof. dr hab. Zenon Jasiński zaproponował, by – z uwagi na ograniczony czas trwania obrad w sekcjach – zrezygnować z prezentacji całych referatów zaplanowanych jako następne w kolejności i zamiast tego kontynuować obrady w formie dyskusji. Wszyscy uczestnicy sesji przystali na tę propozycję. W dalszej części dyskusji głos zabrała dr Gabriela Piechaczek-Ogierman, zaprezentowała wyniki badań własnych przeprowadzonych z mieszkańcami województwa śląskiego. Następnie dyskusja nad zagadnieniem szeroko rozumianej tożsamości skierowana została na najmłodszych uczestników kultury. Podkreślono konieczność zapoznawania dzieci z elementami kultury już od najmłodszych lat. Dr hab. Anna Józefowicz, prof. UwB, zwróciła uwagę na doniosłą rolę bajek w kształtowaniu świadomości i tożsamości dzieci. W tym miejscu dr Alicja Mironiuk wskazała na kwestię alfabetyzacji czytania w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Podkreśliła, iż podstawą pracy nauczyciela z dzieckiem jest praca z książką.

Dążąc do konkluzji, prof. dr hab. Zenon Jasiński podziękował wszystkim uczestnikom obrad za ich wypowiedzi oraz podkreślił wielowątkowość poruszanej tematyki. Rozważania w sekcji podsumowała prowadząca prof. dr hab. Halina Rusek, wskazując na potrzebę kontynuowania dalszych badań empirycznych nad międzykulturowością oraz dziedzictwem kulturowym.

Po zakończonych obradach w sekcjach uczestnicy międzynarodowej konferencji zgromadzili się ponownie na obradach plenarnych zatytułowanych: „Perspektywy rozwoju tożsamości, kondycji i powinności pedagogiki”. Obradom przewodniczyli: prof. dr hab. Ludmiła Choruża, dr hab. Leszek Korporowicz, prof. UJ, prof. dr hab. Halina Rusek. Zgromadzona publiczność wysłuchała czterech wystąpień, a następnie podjęła dyskusję. Jako pierwsze swoje wystąpienie wygłosił laureat tytułu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Śląskiego prof. dr hab. dr h.c. multi Jerzy Nikitorowicz. W referacie zatytułowanym: *Posłuszeństwo, nieposłuszeństwo i nadposłuszeństwo tożsamościowe* mówił o wyzwaniach uczenia nas wszystkich mediacji pomiędzy tym „czego mnie nauczano i kim jestem”. Przedstawił kategorie nieposłuszeństwa, posłuszeństwa i nadposłuszeństwa w kontekście zagrożenia utratą własnej tożsamości. Profesor podkreślał, że problem stanowi odwaga bycia sobą, prowadzenie wewnętrznego dialogu tożsamościowego, odrzucanie narzuconej tożsamości. Najważniejsze – według badacza – żeby człowiek stale się dziwił, pytał sam siebie „dlaczego tak?” i szukał w sobie sił do utrzymywania się w tym stanie zdziwienia, zastanawiania się.

Prof. dr hab. Svitlana Sysoieva w referacie pt. *Wojna jako katalizator rozwoju pedagogiki pogranicza w Ukrainie* wskazała, że wojna stymuluje do głębokich przemyśleń edukacyjnych. W czasie wojny obszary pogranicza nabrały szczególnego znaczenia w kontekście problemów patriotyzmu i tożsamości narodowej. O tym, jak ważne jest tworzenie różnorodnych i interdyscyplinarnych zespołów, zakładając, że każdy może posiadać zróżnicowane zasoby i umiejętności, a każde z nich są potrzebne w procesie badawczym, z poszanowaniem indywidualnego potencjału należących do nich jednostek mówiła z kolei prof. dr hab. Ewa Jarosz z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Swoje spostrzeżenia przedstawiła w referacie, który zatytułowała: *Różnorodność jako perspektywa dyskursu pedagogicznego*. Ostatni referat podczas obrad plenarnych wygłosiła dr hab. Adela Kożyczkowska, prof. UG, a jego tytuł brzmiał *Jerzego Nikitorowicza inspiracje dla badań nad etnicznością*. Badaczka podjęła w wystąpieniu refleksję nad naturą etniczności. Wszystkie wystąpienia były przyczynkiem do pytań i dyskusji wśród przewodniczących i zebranych gości.

Całość wydarzenia podsumowały i podziękowały zgromadzonym za niezwykle zaangażowanie w liczne dyskusje prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur oraz dr hab. Irena Polewczyk, prof. UŚ, dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego, która podkreśliła, że wszystkich zgromadzonych połączyła osoba prof. dr hab. dr. h.c. multi Jerzego Nikitorowicza, a obrady miały charakter bardzo uroczysty.

Nota o autorach

Bendrat Anna, dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Katedra Anglistyki i Amerykanistyki, ORCID: 0000-0002-5677-0296

Bylica Jacek, dr hab., Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Instytut Pedagogiki, Zakład Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, ORCID: 0000-0003-4680-0233

Cieśleńska Beata, dr hab., prof. AMP, Akademia Mazowiecka w Płocku, Wydział Nauk Humanistyczno-Społecznych i Informatyki, ORCID: 0000-0001-8290-6487

Chojnacka-Synaszko Barbara, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID 0000-0001-5591-3331

Dobrowolska Barbara, dr, Uniwersytet w Siedlcach, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, ORCID 0000-0003-2309-097X

Frania Monika, dr, prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0002-2647-7363

Hruzd-Matuszczyk Alicja, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0001-7731-7979

Kopińska Violetta, dr hab., prof. UMK, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0002-5255-9995

Kościołek Jakub, dr, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Studiów Międzynarodowych i Politycznych, ORCID: 0000-0001-8434-2574

Kożyczkowska Adela, dr hab., prof. UG, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0002-7952-1321

Lewartowicz Urszula, dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Instytut Pedagogiki, ORCID: 0000-0002-0915-9486

Majcher-Legawiec Urszula, mgr, doktorantka UW, ORCID: 0000-0002-3294-8408

Mentel Robert, mgr, doktorant Akademii WSB, ORCID: 0009-0001-8364-2978

Nowak-Dziemianowicz Mirosława, prof. dr hab., Akademia WSB, Katedra Pedagogiki, ORCID 0000-0003-1148-1340

Ogrodzka-Mazur Ewa, prof. dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0001-9990-6176

Pawlak-Hejno Elżbieta, dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Katedra Komunikacji Medialnej, ORCID: 0000-0003-4731-363X

Piechaczek-Ogierman Gabriela, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID 0000-0003-4425-7732

Porczyński Dominik, dr, Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Nauk Socjologicznych, ORCID: 0000-0003-1427-9340

Rembierz Marek, dr hab., prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID 0000-0003-0295-0256

Rogalska-Marasińska Aneta, dr hab., prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, ORCID: 0000-0003-4899-5441

Romanowska Jadwiga, dr, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Studiów Międzynarodowych i Politycznych, ORCID: 0000-0002-7588-2373

Szempruch Jolanta, prof. dr hab., Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Nauk Socjologicznych, ORCID: 0000-0002-3739-3288

Suchodolska Jolanta, dr hab., prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0003-4577-3907

Szczurek-Boruta Alina, prof. dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0001-7705-4398

Walkowiak Piotr, mgr, doktorant, Uniwersytet Szczeciński, Instytut Socjologii, ORCID 0000-0002-5302-7085

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.

The editors accept authors’ materials through the Editorial System: <https://www.editorialsystem.com/edm>

An author should place a statement of authenticity of the text and should confirm that the text has not been published earlier nor is it currently a subject of any other publishing procedure.

The publishing process involves *ghostwriting* and *guest authorship* procedure.

The editors do not return sent materials and stipulate the right to make formal changes and indispensable abridgements.

The primary version of the text is its printed version.

The electronic version is published under the licence Open Access CC BY-NC-ND

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* (150–300 words) in Polish and English with the translator’s name; *references* in alphabetical arrangement; *brief note about the author*; comprising: the current and exact address for post correspondence, e-mail address and ORCID ID: <https://orcid.org/XXXX-XXXX-XXXX-XXXX>.

The author should provide illustrative materials (photographs, figures, tables) as separate black-and-white or grey-scale graphic files.

Footnotes cannot be used, their contents should be incorporated into the text. In indispensable cases, endnotes are allowed.

Citation and referencing

I. For citation in the text, the *Harvard Citation System* should be used – in brackets: the author’s/authors’ name/names and the year of publication, as well as page numbers in the case of exact quotations, e.g.:

Markowska-Manista and Dąbrowa (2016) distinguish in the Polish educational system the following groups of culturally diversified learners...

Nikitorowicz (2017) indicates that what can be observed currently is the creation and participation of humanity in three cultures...

Lewowicki (2015) and Sobiecki (2016) specify the functions of contemporary education in the field of...

“Half of the examined teachers were not aware of the specificity of school in Latvia as the school of cultural borderland” (Urlińska and Jurzysta, 2016, p. 205).

II. For references (bibliography), the *Harvard Referencing System* should be used.

1. Monographs:

– authored

Sobiecki, M. 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

– co-authored

Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Minczanowska, A. and Piechaczek-Ogierman G. 2016. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 1. *Przemiany wartości i celów życiowych*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.

– edited work

Lewowicki, T., Klajmon-Lech, U. and Różańska, A. eds. 2016. *Teoria i praktyka badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

2. Articles in scientific journals:

Nikitorowicz, J. 2017. Edukacja międzykulturowa w procesie przeciwstawiania się dehumanizacji i infrahumanizacji. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (6), pp. 19–35.

Markowska-Manista, U. and Dąbrowa, E. 2016. Uczeń jako Inny w polskiej przestrzeni edukacyjnej – krytyczne spojrzenie na szkołę w kontekście różnicowania 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. eds. *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/\(6.06.2017\)](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://czasopisma.marszalek.com.pl/10-15804/edukacja-miedzykulturowa>

<https://us.edu.pl/wydzial/wsne/nauka-i-badania/serie-wydawnicze/edukacja-miedzykulturowa/>

Contact:

Assistant Editor:

Anton Dragomiletskii ✉ redakcja.em@gmail.com