

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

2025, nr 1 (28)

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 (Borys Hrinchenko Kyiv Metropolitan University, Ukraina), Sixto Cubo Delgado (University of Extremadura, Hiszpania), Manuel Lucero Fustes (University of Extremadura, Hiszpania), Maryna V. Grynova (Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraina), Ian Hancock (University of Texas, USA), Zenon Jasiński (Uniwersytet Opolski), Bronislava Kasáčová (Matej Bel University, Banská Bystrica, Słowacja), Piet Kommers (University of Twente, Holandia), Hristo Kyuchukov (Free University of Berlin, Niemcy), Włodimir I. Ługowij (National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ukraina), Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), William New (Beloit College, WI, USA), Jerzy Nikitorowicz (**Przewodniczący Rady**, Uniwersytet w Białymstoku), Marian Nowak (Katolicki Uniwersytet Lubelski), Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski), Idzi Panic (Uniwersytet Śląski), Jana Raclavská (University of Ostrava, Republika Czeska), Halina Rusek (Uniwersytet Śląski), Andrzej Sadowski (Uniwersytet w Białymstoku), Graciela Slesaransky-Poe (Arcadia University, PA, USA), Mirosław Sobiecki (Uniwersytet w Białymstoku), Lech A. Suchomłynow (Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraina), Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki), Marta M. Urlińska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), Lech Witkowski (Uniwersytet Pomorski w Słupsku), Christoph Wulf (Free University of Berlin, Niemcy)

Zespół Redakcyjny:

Ewa Ogrodzka-Mazur (redaktor naczelny), Alina Szczurek-Boruta (zastępca redaktora naczelnego, redaktor tematyczny), Barbara Grabowska, Alicja Hruzd-Matuszczyk, Aniela Różańska, Jolanta Suchodolska, Anna Szafrąńska, Łukasz Kwadrans, Barbara Chojnacka-Synaszo, Katarzyna Jas-Liszok, Gabriela Piechaczek-Ogierman (redaktorzy tematyczni), Adam Mikrut (redaktor statystyczny), Urszula Klajmon-Lech (redaktor językowy – język polski), Agata Cieniała (redaktor językowy – język angielski), Anton Dragomiletskii (sekretarz redakcji)

Adres Redakcji:

„Edukacja Międzykulturowa”

Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji

ul. Bielska 62, 43–400 Cieszyn

<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 Cabanová, Agnieszka Cybal-Michalska, Miglė Černikováitė, Gražina Čiuladienė, Jarosław Chaciński, Milan Chmura, Iwona Czaja-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, Anna Leszczyńska-Rejchert, 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, Jelena Petrucijová, Justyna Piłarska, Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Irina Saukh, Petro Saukh, Krzysztof Sawicki, Tadeusz Siwek, Ewa Sowa-Behtane, Svetlana Sysoieva, Jolanta Szempruch, Beata Szluz, Agata Świdzińska, Katarína Vančíková, Teresa Wilk, Dariusz Wojakowski, Radosław Zenderowski, Ewa Żmijewska

Redaktorzy nauki tomu: Aniela Różańska, Urszula Klajmon-Lech i Gabriela Piechaczek-Ogierman

Redaktor prowadzący: Paweł Jaroniak

Redaktor techniczny: Ryszard Kurasz

Korekta: Sylwia Sass

Projekt logo: [Tadeusz Lewowicki](#)

Projekt okładki: Krzysztof Galus

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe GRADO

Toruń 2025

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

Mirosław Sobecki

Wybrane uwarunkowania relacji międzykulturowych preferowanych przez studentów pedagogiki	17
---	----

Irena Przybylska

Kompetencja emocjonalna w warunkach wielokulturowości	32
---	----

Komunikaty z badań

Małgorzata Gruchoła i Robert Zieliński

Poczucie polskości pokoleń medialnych. Raport z badań	48
---	----

Anna Szafrńska i Grażina Čiuladienė

Szkoły polskie w Litwie z perspektywy uczniów przygotowujących się do matury	61
---	----

Agata Popławska i Olena Bocharova

Doświadczanie wojennej traumy w narracjach dzieci ukraińskich	76
---	----

Ewa Dąbrowa i Anna Perkowska-Klejman

Reflektowanie kontaktu z islamem i z muzułmanami – perspektywa nauczycieli	89
---	----

Forum pedagogów międzykulturowych

Michał Lubicz Miszewski

Rola oddziałów przygotowawczych w integracji uczniów
cudzoziemskich we Wrocławiu – studium przypadku 111

Iwona Myśliwczyk

Inni kulturowo – rzeczywistość osób z niepełnosprawnością
intelektualną 125

Praktyka edukacyjna w kraju i za granicą

Anna Monika Lada i Anna Kanios

Baobab jako przestrzeń działań integracyjnych dla „starych”
i „nowych” mieszkańców Lublina 139

Anna Józefowicz

Literatura antropologicznie wrażliwa wobec dzieciństwa
zagrożonego wojną i kryzysem migracyjnym. Przykład serii książek
„Wojny dorosłych – historie dzieci” 150

Urszula Lewartowicz

Możliwości wykorzystania współczesnych form komediowych
w dydaktyce edukacji międzykulturowej 162

Agnieszka Maja Bojarska-Sokołowska

Międzykulturowość eksponatów matematycznych w wybranych
centrach Europy 173

Artykuły recenzyjne

Adela Kożyczkowska

Od wiedzy o miejscu-wspólnocie do wiedzy o współpracy i relacjach
międzynarodowych. Artykuł recenzyjny serii książek Agaty Romaniuk
pt. „Kocia Szajka”. Warszawa: Wydawnictwo Agora Książka i Muzyka
sp. z o.o. 191

Bibliografia

Prace z edukacji wielo- i międzykulturowej wydane w Polsce w roku 2024	201
Nota o autorach	204

Contents

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

Articles and Treatises

Mirosław Sobecki

Selected factors of intercultural relations preferred by students of pedagogy	17
--	----

Irena Przybylska

Emotional competence in the conditions of multiculturalism	32
--	----

Research Reports

Małgorzata Gruchoła and Robert Zieliński

Sense of Polishness of media generations. Results from an empirical study	48
--	----

Anna Szafrńska and Gražina Čiuladienė

Polish schools in Lithuania from the perspective of secondary school learners leaving exam	61
---	----

Agata Popławska and Olena Bocharova

Experience of war trauma in narratives of Ukrainian children	76
--	----

Ewa Dąbrowa and Anna Perkowska-Klejman

Reflecting on contact with Islam and Muslims – a teacher's perspective	89
---	----

Forum of Intercultural Educators

Michał Lubicz Miszewski

The role of preparatory classes in the integration of foreign students
in Wrocław – a case study 111

Iwona Myśliwczyk

Culturally different – the reality of people with intellectual disability 125

Educational Practice at Home and Abroad

Anna Monika Lada and Anna Kanios

Baobab as a space for integration activities for “old” and “new”
residents of Lublin 139

Anna Józefowicz

Anthropologically sensitive literature towards a childhood
threatened by war and the migration crisis.
An example of a book series “Adult Wars – Children’s Stories” 150

Urszula Lewartowicz

Possibilities of using contemporary comedy forms
in intercultural education 162

Agnieszka Maja Bojarska-Sokołowska

Interculturality of mathematical exhibits in selected centres
of Europe 173

Reviewing Articles

Adela Kożyczkowska

From knowledge about place-community to knowledge
about cooperation and international relations. Review article
of Agata Romaniuk's book series entitled „Kocia Szajka [Cat Gang]” 191

Bibliography

Works on multi- and intercultural education published in Poland
in 2024 201

Biographical Notes 204

Wprowadzenie

*Nie bądźcie obojętni,
kiedy jakakolwiek mniejszość jest dyskryminowana.
Istotą demokracji jest to, że większość rządzi,
ale demokracja na tym polega,
że prawa mniejszości muszą być chronione.
Nie bądźcie obojętni, kiedy jakakolwiek władza narusza
przyjęte umowy społeczne, już istniejące.
Bądźcie wierni przykazaniu.
Jedenaste przekazanie: nie bądź obojętny*

Marian Turski

W miarę upływu czasu od momentu napaści Rosji na Ukrainę i ogarnięcia wojną Ukrainy coraz bardziej uświadamiamy sobie – jako pedagodzy – potrzebę opowiedzenia się za takimi atrybutami – i edukacyjnej zachęty rozwijania ich przez młodzież – jak wrażliwość społeczna i odpowiedzialność (Lewowicki, 2007, ss. 231–241; Nikitorowicz, 2018, ss. 76–88). Antonimem odpowiedzialności nie jest jej brak, lecz obojętność. Dla nas płynie z tego aktualne i naglące *memento*, dobitnie przypomniane przez Mariana Turskiego 27 stycznia 2020 podczas obchodów 75. rocznicy wyzwolenia obozu Auschwitz-Birkenau (Turski, 2020) w postaci 11. przykazania: *Nie bądź obojętny*. Nie bądźmy obojętni wobec realnej wojny z użyciem przemocy, ale też wobec wojny z użyciem przemocy symbolicznej, której terenem jest język i świadomość, jaką on kształtuje. Świadomość rodząca stereotypy i uprzedzenia oraz dyskryminację osób i grup mniejszościowych, które nie potrafią się skutecznie bronić.

Jeśli spojrzeć na problematykę prezentowanych tekstów w pierwszym numerze 2025 roku czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” – tematyczną nicią łączącą je jest uwrażliwianie na niesprawiedliwość społeczną i krzywdy czynione ludziom, którzy z różnych względów (społecznych, kulturowych, osobistych) nie są w stanie się przed nimi bronić, którzy są naznaczonymi

przez większość *Innymi*. W wielu artykułach zauważalna jest też gotowość autorów do podjęcia odpowiedzialności: zarówno poprzez realizację ważnych, ale niełatwych (ze względu na tematykę, przedmiot czy metodologię) badań międzykulturowych, jak i poprzez indykcje zastosowania wyników tychże badań w praktyce edukacyjnej.

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

Prezentowany numer czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” 2025, nr 1 (28) został podzielony na pięć pól tematycznych.

Pierwszy dział *Artykuły i rozprawy* otwiera artykuł Mirosława Sobeckiego pt. *Wybrane uwarunkowania relacji międzykulturowych preferowanych przez studentów pedagogiki*. Autor przedmiotem analiz badawczych uczynił wybrane czynniki warunkujące preferowane przez studentów formy kontaktu międzykulturowego. W tym celu zbadał deklaracje studentów dotyczące interakcji z osobami odmiennymi kulturowo, a następnie zweryfikował związki między określonym typem relacji (opartej na kontakcie lub jej braku) a zmiennymi, takimi jak profil ukończonej szkoły średniej, samorozwój, aktywność wolontariacka i religijna.

W artykule zatytułowanym *Kompetencja emocjonalna w warunkach wielokulturowości* Irena B. Przybylska stawia pytania o wielokulturowość kompetencji emocjonalnej i jej znaczenie w edukacji. Teoretyczną ramę jej rozważań stanowią dwie koncepcje – kultury emocjonalnej w ujęciu Arlie Russell Hochschild (2009) oraz kompetencji emocjonalnej Carolyn Saarni (2005). Autorka uzasadnia kulturowy charakter kompetencji emocjonalnej, przytaczając przykłady ilustrujące międzykulturowe różnice w zakresie doświadczania i wyrażania emocji.

W dziale drugim *Komunikaty z badań* zgromadzono opracowania o różnej proveniencji. Każdy z artykułów prezentuje oryginalną, interesującą pra-

cę badawczą autorek/autorów. Dzięki swojej innowacyjności rozwija warsztat metodologiczny, jak też ma – niezbędny pedagogom – wymiar praktyczny.

Celem artykułu *Poczucie polskości pokoleń medialnych. Raport z badań* autorstwa Małgorzaty Gruchoły i Roberta Zielińskiego jest analiza związku między deklarowanym poczuciem polskości a postawami swojskości i obcości wobec państw ościennych i Grupy Wyszehradzkiej. Uczestnikami ogólnopolskich badań są przedstawiciele pięciu grup pokoleniowych ujętych przez autorów jako pokolenia medialne – BB, X, Y, Z, Alpha.

Anna Szafrąńska i Grażina Čiuladienė w artykule *Szkoły polskie w Litwie z perspektywy uczniów przygotowujących się do matury* przedstawiają sytuację polskiego szkolnictwa mniejszościowego w Litwie. Autorki przybliżają kontekst prawny funkcjonowania szkół polskich oraz ogólną sytuację mniejszości polskiej w Litwie. Zamieszczone w artykule wyniki badań mają na celu poznanie sytuacji tegorocznych maturzystów, w tym opinii na temat planów i możliwości podjęcia studiów.

Olena Bocharova i Agata Popławska, autorki pracy pt. *Doświadczanie wojennej traumy – narracje dzieci ukraińskich*, poprzez zastosowanie badań jakościowych i analizy pisemnych opowieści „dzieci wojny”, usiłowały poznać traumatyczne doświadczenia dzieci ukraińskich (pozostających na Ukrainie i tych, które znalazły schronienie w Polsce), skategoryzować przeżycia dzieci zaznających okrucieństwa i skonstruować obraz wojny wryty w ich pamięci.

Dział zamyka tekst Ewy Dąbrowy i Anny Perkowskiej-Klejman pt. *Reflektowanie kontaktu z islamem i z muzułmanami – perspektywa nauczycieli* poświęcony stosunkowi nauczycieli wobec islamu i muzułmanów w perspektywie doświadczenia kontaktu kulturowego i refleksji nad nim. Kwestia przygotowania międzykulturowego w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli uznana została przez wielu pedagogów międzykulturowych – na czele z profesorem Tadeuszem Lewowickim (zob. m.in. Lewowicki, 2009; 2010) – za strategiczną w procesie przygotowania uczniów do życia w warunkach zglobalizowanego i wielokulturowego świata.

Dział *Forum pedagogów międzykulturowych* rozpoczyna tekst Michała Lubicza Miszewskiego pt. *Rola oddziałów przygotowawczych w integracji uczniów cudzoziemskich we Wrocławiu – studium przypadku*. Działania na rzecz integracji uczniów cudzoziemskich w Polsce podejmowane są m.in. w ramach tzw. oddziałów przygotowawczych, wprowadzonych do polskiego systemu oświaty w 2017 roku i zapoczątkowanych we Wrocławiu w roku szkolnym 2019/2020. Autor próbuje dokonać oceny działań oddziałów przygotowawczych po pięciu latach od ich zainicjowania.

W artykule zatytułowanym *Inni kulturowo – rzeczywistość osób z niepełnosprawnością intelektualną* Iwona Myśliwczyk pokusiła się o rekonstrukcję doświadczeń osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz dotarcie do subiektywnych znaczeń, jakie te osoby nadają swojej odmienności kulturowej. Na podstawie analizy wywiadów narracyjnych przeprowadzonych z osobami, które zechciały opowiedzieć o swoich doświadczeniach w kontekście posiadanej niepełnosprawności, autorka wyłoniła kategorie składające się na obwarowaną stereotypami i uprzedzeniami rzeczywistość społeczną osób o niepełnej sprawności intelektualnej.

Dział *Praktyka edukacyjna w kraju i za granicą* rozpoczyna tekst Anny Lady i Anny Kanios *Baobab jako przestrzeń działań integracyjnych dla „starych” i „nowych” mieszkańców Lublina*. To interesujące przedstawienie przestrzeni Baobab działającej w Lublinie na rzecz integracji mieszkańców miasta z uchodźcami wojennymi z Ukrainy oraz migrantami z innych krajów. Autorki poszukiwały odpowiedzi na pytanie: Jakie działania sprzyjają budowaniu przestrzeni integrującej „starych – rodowitych” i „nowo przybyłych” mieszkańców Lublina? Jak wynika z zaprezentowanych danych, przestrzeń Baobab stanowi odpowiedź na pojawiające się wśród mieszkańców potrzeby związane z integracją i wzajemnym zrozumieniem. Miejsca takie jak Baobab są odpowiedzią na zmieniającą się strukturę społeczeństwa w kraju. Ich powstawanie stanowić może ważny punkt na mapie każdego miasta, gdzie pojawiają się nowi mieszkańcy ze swoimi wartościami, tradycjami, historią i doświadczeniami.

Urszula Lewartowicz w artykule pt. *Możliwości wykorzystania współczesnych form komediowych w edukacji międzykulturowej* zwraca uwagę na edukacyjny potencjał współczesnych form komediowych, mający swoje źródła w postrzeganej jako publiczna pedagogia kulturze popularnej oraz w cechach dystynktywnych komedii, takich jak satyryczność i krytyczność. Prezentowane w tekście przykłady wykorzystania współczesnych form komediowych w kształceniu międzykulturowym osadzone zostały w transformatywnym paradygmacie dydaktyki. W perspektywie edukacji międzykulturowej krytyczne czytanie współczesnych form komediowych służyć może m.in. rozwijaniu umiejętności rozpoznawania przejawów niesprawiedliwości, nierówności, marginalizacji i dyskryminacji, uświadamianiu oraz modyfikacji stereotypów i uprzedzeń, kształtowaniu postaw otwartości i tolerancji.

W omawianym dziale znalazł się rzadko opisywany na łamach naszego czasopisma temat wykorzystania eksponatów matematycznych, które umożliwiają poznanie osiągnięć matematycznych różnych kultur, promując global-

ne spojrzenie na tę dziedzinę nauki. W artykule zatytułowanym *Międzykulturowość eksponatów matematycznych w wybranych centrach Europy* Agnieszka Maja Bojarska-Sokołowska dokonała analizy eksponatów pięciu europejskich centrów nauki, które pokazują ich bogaty potencjał międzykulturowy.

Anna Józefowicz w swoim tekście *Literatura antropologicznie wrażliwa wobec dzieciństwa zagrożonego wojną i kryzysem migracyjnym. Przykład serii książek „Wojny dorosłych – historie dzieci”* ukazuje unikatowość omawianych książek. W swoich rozważaniach mieszczących się w obszarze badań fenomenologicznych poszukuje odpowiedzi na następujące problemy badawcze: W jaki sposób lektura wybranych części serii może uwrażliwić kulturowo, wspomagać proces edukacji międzykulturowej? O jakich wartościach można/warto dyskutować z dziećmi pracując z serią?

Adela Kożyczkowska w artykule recenzyjnym *Od wiedzy o miejscu-wspólnocie do wiedzy o współpracy i relacjach międzynarodowych* odnosi się do mistrzowsko napisanych książek dla dzieci z serii „Kocia Szajka”, zwraca uwagę na swoistości miasta Cieszyna i całego obszaru polsko-czeskiego pogranicza, opisanego w przygodach „Kociej Szajki”, wskazuje na walory edukacyjne tej publikacji. Autorka zachęca również czytelników, zwłaszcza nauczycieli, do namysłu nad wątkami dotyczącymi problematyki polsko-czeskiego pogranicza i wprowadzenia ich do edukacji poprzez lekturę (i nie tylko) książek dla dzieci z serii „Kocia Szajka”.

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

Redaktorzy naukowci

Aniela Różańska, Gabriela Piechaczek-Ogierman i Urszula Klajmon-Lech

Bibliografia

- Hochschild, A.R. 2009. *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Warszawa, PWN.
- Lewowicki, T. 2007. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Warszawa – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Lewowicki, T. 2010. Wielokulturowość i edukacja. *Ruch Pedagogiczny*. **3–4**, ss. 5–20.
- Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A. i Grabowska, B. 2009. Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nikitorowicz, J. 2018. Odpowiedzialność edukacji za kreowanie dialogu międzykulturowego. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*. **1 (6)**, ss. 76–88.
- Saarni, C. 2005. Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego. W: Lewis, M. i Haviland-Jones, J.M. red. *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP, 2005, ss. 292–412.
- Turski, M. 2020. *Auschwitz nie spadło z nieba. Nie bądźcie obojętni*. <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1940080,1,marian-turski-auschwitz-nie-spadlo-z-nieba.read> (30.01.2025).

ARTYKUŁY I ROZPRAWY



Wybrane uwarunkowania relacji międzykulturowych preferowanych przez studentów pedagogiki

Streszczenie: W artykule przedstawiono wyniki wstępnych badań, w których poszukiwano uwarunkowań preferowania przez badanych form kontaktu międzykulturowego, uwzględniających bezpośredni kontakt z osobami odmiennymi kulturowo bądź nieuwzględniających jego występowania.

W badaniu przeprowadzonym na początku 2024 roku uczestniczyli studenci kierunków pedagogicznych Uniwersytetu w Białymstoku. Autor badania ukazał związek preferowania określonych typów relacji od wybranych zmiennych takich jak: deklarowany czas przeznaczony na samorozwój, partycypacja w aktywności wolontariackiej, deklarowany czas przeznaczony na aktywność religijną oraz profil klasy, do której uczęszczali badani podczas nauki w szkole średniej.

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, relacje międzykulturowe, tolerancja, dialog międzykulturowy, symbioza kulturowa, samorozwój, wolontariat, aktywność religijna

Ostatnie lata w Polsce to okres intensywnych wydarzeń politycznych i społecznych mocno wpływających na kształtowanie świadomości w zakresie postaw wobec odmienności kulturowej. Kryzys uchodźczy oraz trwająca tuż za naszymi granicami wojna polaryzują społeczeństwo, także w zakresie preferencji związanych z typami relacji międzykulturowych. Można odnieść wrażenie, że oddziaływania edukacyjne nie równoważą negatywnych skutków przekazów medialnych oraz narracji prowadzonej przez skrajnie ksenofobiczne partie polityczne. O miejscu relacji międzykulturowych w edukacji, na tle innych przestrzeni życia społecznego, pisała m.in. Monika Banaś (2017).

W polskiej pedagogice akademickiej od ponad trzech dekad prowadzona jest ustawiczna praca związana z refleksją teoretyczną oraz propozycja-

mi metodycznymi w zakresie edukacji i komunikacji międzykulturowej. W szczególny sposób rozwinęła się ona w Uniwersytecie Śląskim, a zwłaszcza w jego cieszyńskiej części, oraz w Uniwersytecie w Białymstoku. Zespoły kierowane przez profesorów Tadeusza Lewowickiego oraz Jerzego Nikitorowicza budowały teoretyczne założenia zarówno diagnozy stanu dotyczącego realizacji idei edukacji międzykulturowej, jak również propozycje metodyczne związane z wdrażaniem tychże idei do rzeczywistości szkolnej czy też ich implementacji do pedagogicznej pracy w środowisku (Lewowicki, 2013; Lewowicki, Ogrodzka-Mazur i Szczurek-Boruta, 2011; Nikitorowicz, 2020; Sobecki, Misiejuk, Muszyńska i Bajkowski, 2019).

Jednym z przykładów refleksji teoretycznej było opracowanie przez autora niniejszego tekstu koncepcji kontinuum relacji międzykulturowych. Idea ta opiera się na uporządkowaniu tychże relacji z wykorzystaniem dwu podstawowych kryteriów: znaku emocji towarzyszących relacji oraz istnienia bądź nieistnienia bezpośredniej interakcji. Znak ujemny emocji towarzyszy wszelkim relacjom opartym na niechęci, które siłą rzeczy wiążą się z brakiem motywacji do bezpośrednich kontaktów z odmiennością kulturową. A gdy już do takiego kontaktu – wbrew woli – dochodzi, to zaistniała sytuacja wywołuje zazwyczaj silne napięcie i konflikt.

Szczególnym przypadkiem relacji jest wąsko rozumiana tolerancja. Obejmuje ona takie stany, w których jednostka, uznając znaczenie naczelnych wartości humanistycznych, toleruje odmiennosc, czyli wyraża przyzwolenie na jej istnienie, ale czyni to w sytuacji doświadczania dyskomfortu. Wąsko rozumiana tolerancja nie zakłada dążenia do kontaktu z odmiennymi kulturowo ludźmi, a gdy już do niego dochodzi, to zawsze pojawia się wspomniany dyskomfort powodujący chęć do utrzymania bądź odtworzenia dystansu między jednostką a reprezentantem odmiennej kultury. Tak rozumiana tolerancja (w wąskim rozumieniu) jest zatem zaledwie *znoszeniem* odmiennosci i w żadnej mierze nie może być traktowana jako punkt docelowy oddziaływań edukacyjnych. Może ona być jedynie traktowana jako etap przejściowy w zmierzaniu ku pełnej akceptacji zróżnicowania kulturowego rzeczywistości społecznej i świadomości wzajemnych korzyści płynących z kontaktu z odmienną kulturą.

Dialog i symbioza kulturowa jako dojrzałe formy relacji międzykulturowych związane są z bezpośrednią interakcją, ale – co warto podkreślić – nie zawsze są możliwe. Już w fazie dialogu międzykulturowego ważne jest spełnienie przez obydwie strony dialogu kilku warunków. Poza oczywistymi, takimi jak motywacja do interakcji (Chen and Starosta, 1996) z osobami od-

miennymi kulturowo oraz wspólnota kodu, nie mniej ważne są także inne. Należy do nich zwłaszcza dojrzała tożsamość społeczno-kulturowa stanowiąca potencjał do dialogu czy tym bardziej symbiozy kulturowej. Potencjał ów to sfera zinternalizowanego dziedzictwa kulturowego, którym dysponuje jednostka zamierzająca wejść w międzykulturową interakcję. W nawiązaniu do teorii tożsamości Antoniny Kłoskowskiej, opublikowanej przez socjolożkę u schyłku XX wieku, zinternalizowane dziedzictwo kulturowe to walencja kulturowa będąca uzupełnieniem identyfikacji społeczno-kulturowej. Identyfikacja z walencją stanowią dwie, wzajemnie uzupełniające się, części tożsamości społeczno-kulturowej (Kłoskowska, 1994). Obecność dojrzałej tożsamości grupowej jest jedną z kluczowych zasad zaistnienia dialogu międzykulturowego (Wiater, 2010, s. 92).

Identyfikacja społeczno-kulturowa z grupą/grupami tożsamościowego odniesienia jest ze swej istoty subiektywna. Jest ona deklaracją jednostki, stanowiącą emanację *poczucia* przynależności do określonej grupy/grup. Ważne jest, że deklarowana przynależność do grup na różnych poziomach nie znosi się wzajemnie. Można na przykład czuć się Kaszubem, Polakiem i Europejczykiem – traktując oczywiście każdą ze zbiorowości jako wspólnotę opartą na określonych zasobach dziedzictwa kultury symbolicznej. Dotyczy to zwłaszcza identyfikacji z europejskością, która nader często bywa traktowana jako formalna przynależność polityczna do kraju stanowiącego część Unii Europejskiej, bądź zamieszkiwanie obszaru geograficznie definiowanego jako Europa. Warto tu dodać, że uświadamianie istnienia europejskiego dziedzictwa kulturowego stanowi ważne zadanie edukacyjne. Zaś internalizacja tegoż dziedzictwa, stanowiąca w efekcie, według Kłoskowskiej, ważną część walencji kulturowej, jest istotnym wyzwaniem prowadzącym do konstruowania realnej europejskiej tożsamości społeczno-kulturowej.

Dialog międzykulturowy i stanowiąca jego przedłużenie symbioza kulturowa są w istocie możliwe w sytuacji dysponowania przez jednostki wchodzące w interakcję dojrzałą tożsamością społeczno-kulturową, w której obok identyfikacji ze zbiorowościami mamy do czynienia z odpowiadającą każdej z tych identyfikacji *walencją kulturową*, czyli zinternalizowanym dziedzictwem kulturowym grup, z którymi identyfikują się wchodzące w interakcję jednostki. Szerzej na ten temat pisałem w książce *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej* (Sobecki, 2016).

Konkludując, w prezentowanym tu ujęciu ważne jest wyodrębnienie dwóch grup typów relacji międzykulturowych. Pierwsza z nich obejmuje separację i wąsko rozumianą tolerancję. Oba typy charakteryzują się brakiem

woli do interakcji z odmiennością kulturową. To podkreślenie jest istotne zwłaszcza w odniesieniu do wąsko rozumianej tolerancji. Druga grupa zawiera dwa typy kontaktu międzykulturowego: dialog międzykulturowy oraz symbiozę kulturową, która przez analogię do znanego wszystkim ujęcia biologicznego stanowi taki rodzaj relacji między jednostkami należącymi do dwu odmiennych kultur, w której jednostki te dostrzegają wzajemne korzyści z międzykulturowego kontaktu. Taka perspektywa realnie przekłada się na międzykulturowe zapożyczenia. W takiej sytuacji jednostka dostrzega możliwość czerpania z dziedzictwa innych kultur, tym samym wzbogacania kultury grupy/grup tożsamościowego odniesienia, przy zachowaniu przynależności do tychże grup. Ważne jest tu dopowiedzenie, że symbioza kulturowa nie powinna nieść ze sobą ryzyka konwersji kulturowej. Właśnie dysponowanie silnym zakorzeniem w dziedzictwie kulturowym grup tożsamościowego odniesienia nie tylko umożliwia dialog i symbiozę, ale także bezpośrednio zapobiega ryzyku konwersji. Konwersja, choć oczywiście możliwa, nigdy nie powinna być postrzegana jako efekt dialogu czy tym bardziej symbiozy kulturowej. Aby tak się stało, wchodzące w interakcję jednostki muszą dysponować w miarę zrównoważonym potencjałem kulturowym. Istnienie interakcji stanowi istotę dialogu i symbiozy kulturowej jako preferowanych form kontaktu międzykulturowego.

W prezentowanym poniżej badaniu uwzględniono zaledwie deklarowane dyspozycje do relacji opartych na kontakcie lub jego braku. Zamierzeniem piszącego te słowa są dalsze badania, w których będzie można empirycznie dotknąć rzeczywistej obecności interakcji w relacjach badanych z odmiennością kulturową. Jednak sam poziom deklaracji w podnoszonych tu kontekstach wydaje się bardzo znaczącym z perspektywy edukacji międzykulturowej. Zwłaszcza że badanie dotyczy studentów pedagogiki, którzy w nieodległej przyszłości będą mogli mieć realny wpływ na kształtowanie świadomości swoich wychowanków oraz będą stanowić ważną część społeczeństwa, cechującą się opiniotwórczym charakterem. O roli studentów pedagogiki w kształtowaniu relacji międzykulturowych pisała m.in. Alina Szczurek-Boruta (2014).

Badanie zrealizowano wiosną 2024 roku wśród studentów pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku, wykorzystując autorskie narzędzie. Nie bez znaczenia jest tu kontekst miejsca i czasu, na co zwraca uwagę m.in. Urszula Markowska-Manista (2011). Uczestnicy badań w znaczącej większości zamieszkiwali teren bezpośrednio przyległy do obszaru dotkniętego kryzysem uchodźczym. Nielegalna imigracja i jej społeczno-polityczne pokłosie bez

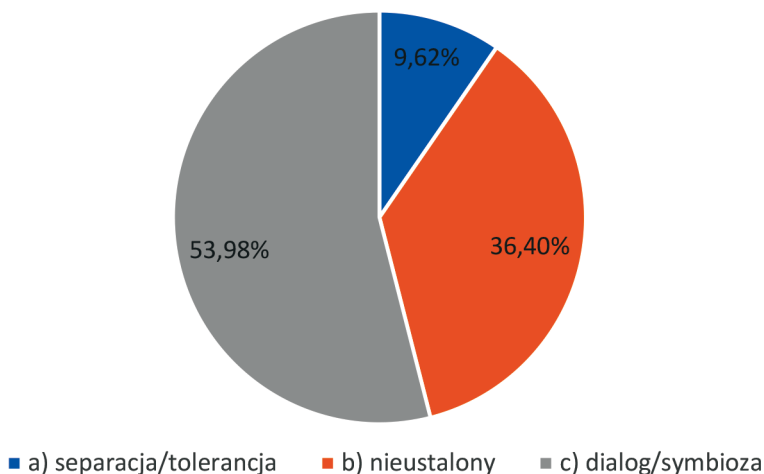
wątpienia musiały wpływać na stan świadomości badanych studentów. Obszary północno-wschodniej Polski to także teren historycznego pogranicza kultur, gdzie zróżnicowanie narodowo-etniczne czy też religijno-wyznaniowe od wieków stanowi o specyfice miejsca i jego kulturowym *genius loci*. Z tej perspektywy prezentowane tu badanie nabiera jeszcze większego znaczenia.

Wyniki badań

Najpierw zaprezentuję preferowane przez badanych studentów typy relacji. Uzyskany obraz jest dość optymistyczny. Jedynie co dziesiąty badany (9,62%) cechuje się brakiem woli do kontaktu z odmiennością kulturową, wskazując na potrzebę separacji z jednostkami reprezentującymi inną kulturę bądź co najwyżej funkcjonowanie w warunkach wąsko rozumianej tolerancji, w której nie ma miejsca na potrzebę kontaktu, a jeżeli już do niego dochodzi, to łączy się on z wyraźnym poczuciem dyskomfortu. Szczegółowy rozkład wyników prezentuje zamieszczony poniżej wykres.

Wykres 1. Preferowane przez badanych studentów typy relacji

Typy preferowanych relacji w %



Źródło: badania własne.

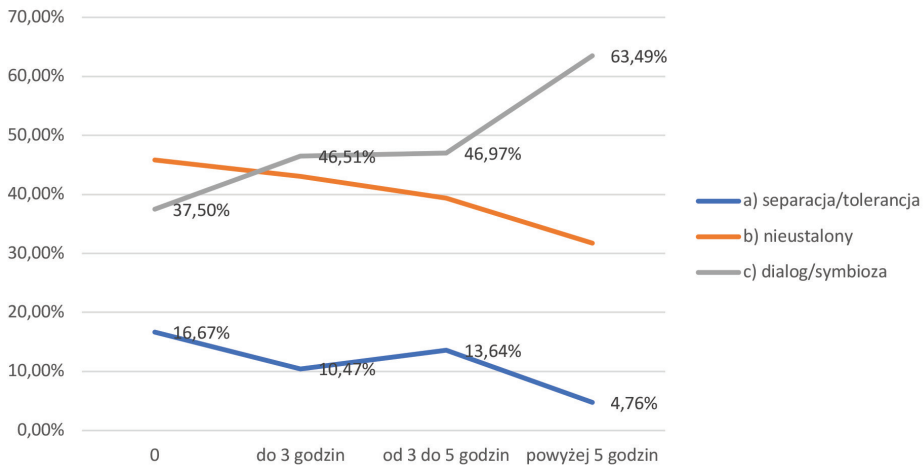
Preferencje związane z dialogiem międzykulturowym bądź symbiozą kulturową są ponad pięciokrotnie częstsze (53,98%). W przypadku co trzeciego badanego (36,40%) nie udało się ustalić wyraźnej dominanty. Jest to więc grupa, której członkowie mogą w przyszłości zasilić zarówno przeciwników nawiązywania bezpośrednich kontaktów z osobami reprezentującymi odmienne zbiorowości kulturowe, jak i zwolenników. Ten niewątpliwie optymistyczny obraz stoi w opozycji wobec stereotypowego przekazu, prezentowanego w mediach w ostatnich latach, w którym zamieszkujący województwo podlaskie młodzi ludzie są zdecydowanie niechętni odmienności kulturowej. Nagłośnione medialnie sytuacje dotyczą bardzo aktywnej, ale jednak marginalnej, grupy młodych zwolenników skrajnie prawicowych ugrupowań politycznych.

Jednak ustalenie proporcji preferowanych kategorii interakcji nie stanowiło głównego celu, który przyświecał zainicjowaniu badania. Chodziło przede wszystkim o zweryfikowanie wybranych czynników, które sprzyjają lokowaniu się badanych studentów w określonych grupach preferencji. Może to mieć kapitalne znaczenie w pracy pedagogicznej na wcześniejszych etapach edukacji. Posiadanie przez nauczycieli i wychowawców tego rodzaju wiedzy może powodować uruchomienie takich oddziaływań pedagogicznych, które będą zmierzały do redukcji odsetka młodych ludzi preferujących separację odmienności bądź w najlepszym razie jej tolerowanie traktowane jako znoszenie czegoś niepożądanego. Spróbujmy zatem przyjrzeć się wybranym aspektom różnicującym uzyskany obraz preferowanych przez studentów form kontaktu międzykulturowego.

Interesującym czynnikiem różnicującym preferencje w zakresie typu kontaktów międzykulturowych okazał się deklarowany przez badanych czas przeznaczany tygodniowo na samorozwój. Studenci mogli wybierać jedną z czterech kategorii: a) 0 – nie przeznaczam żadnego czasu na samorozwój, b) przeznaczam nie więcej niż 3 godziny, c) przeznaczam od 3 do 5 godzin i d) przeznaczam więcej niż 5 godzin tygodniowo na samorozwój.

Charakterystyczne jest to, że wśród osób, które zadeklarowały, że nie przeznaczają żadnego czasu na samorozwój, odsetek osób opowiadających się za relacjami bez kontaktu (separacja, wąsko rozumiana tolerancja) – 16,7%, jest zdecydowanie wyższy niż u pozostałych, a zwłaszcza tych osób, które deklarują przeznaczanie na samorozwój więcej niż 5 godzin tygodniowo – 4,8% (ponad trzykrotnie częściej). To także blisko dwukrotnie częściej niż wskaźnik dla wszystkich badanych (9,6%).

Wykres 2. Preferowane przez studentów typy kontaktów międzykulturowych a deklarowany przez nich czas, przeznaczany w ciągu tygodnia na samorozwój



Źródło: badania własne.

Tymczasem okazuje się, że wraz ze wzrostem deklarowanego czasu przeznaczonego na samorozwój wyraźnie rośnie odsetek osób preferujących formy relacji związane z kontaktem (dialog międzykulturowy, symbioza kulturowa) (kategoria „c” na wykresie). Od nieco ponad jednej trzeciej (37,5%) dla osób nieprzeznaczających nawet minimum czasu na samorozwój do prawie dwóch trzecich, 63,5% w przypadku osób przeznaczających w tygodniu więcej niż 5 godzin za czynności związane z samorozwojem.

Wśród osób deklarujących nieprzeznaczanie żadnego czasu na samorozwój najliczniejsza jest grupa badanych, u których nie można ustalić jednoznacznych preferencji co do form kontaktu międzykulturowego. Na wykresie 2 możemy też zaobserwować, że wraz ze wzrostem deklarowanego czasu przeznaczanego na samorozwój maleje odsetek badanych o nieustalonych preferencjach co do typu kontaktu międzykulturowego. Można więc stwierdzić, że im więcej czasu przeznaczają badani na samorozwój, tym większa jest polaryzacja w zakresie preferowanych form kontaktów międzykulturowych. Zatem wspieranie działań służących rozwojowi osobowości oraz organizowanie czasu nań przeznaczanego jest bardzo pożądaną aktywnością wprost zmierzającą do pobudzania potrzeby takich form relacji międzykulturowych, które związane są z bezpośrednim kontaktem z osobami odmiennymi.

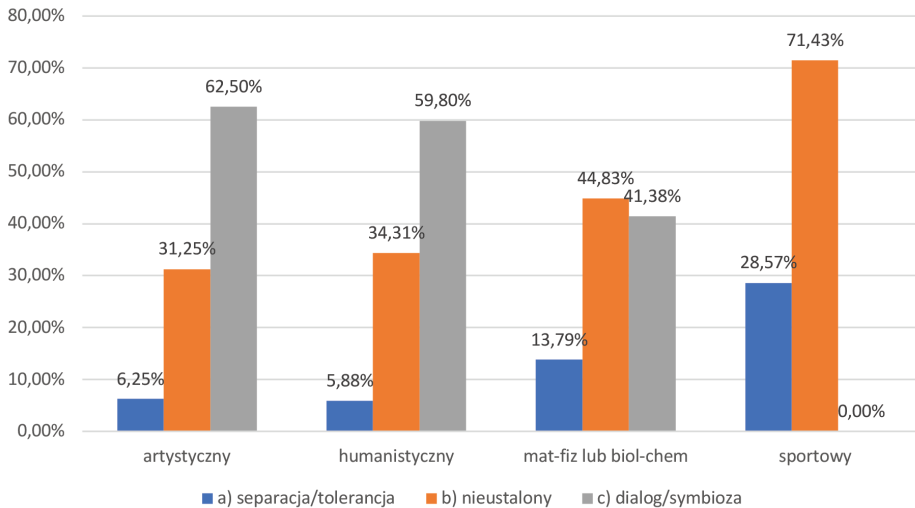
mi kulturowo. Można to uznać za istotną wskazówkę do pracy z młodzieżą w szkołach średnich.

Innym uwzględnionym w badaniu czynnikiem, tym razem wprost powiązany ze specyfiką kształcenia w szkole średniej, był profil klasy, do której uczęszczali badani. W prezentowanych poniżej wynikach uwzględniono cztery najbardziej popularne grupy profili. Prawie połowa badanych kończyła klasy sprofilowane humanistycznie (48,8%). Nieco więcej niż czwarta część indagowanych studentów (27,7%) to absolwenci klas o profilach związanych z naukami ścisłymi (matematyczno-fizyczny oraz biologiczno-chemiczny). Pozostała czwarta część to absolwenci profili artystycznych (7,7%), sportowych (3,3%) oraz innych profili o najróżniejszych konfiguracjach. Analizując dane zaprezentowane na wykresie 3, warto zauważyć, że wśród badanych studentów, którzy ukończyli klasy sprofilowane humanistycznie bądź artystycznie, prawie dwie trzecie (odpowiednio 62,7% oraz 62,5%) cechuje się preferencjami relacji międzykulturowych opartych na bezpośredniej interakcji (dialog międzykulturowy bądź symbioza kulturowa). Wśród absolwentów klas o profilach związanych z naukami ścisłymi odsetek ten jest zdecydowanie niższy i wynosi 46,55%. Tak więc tylko niespełna połowa badanych uczących się wcześniej w klasach z dominantą nauk matematycznych i przyrodniczych w kontaktach z odmiennością kulturową wskazuje na walory związane z bezpośrednim kontaktem.

Warto także zauważyć, jak w poszczególnych grupach prezentują się udziały osób preferujących typy relacji międzykulturowych związanych z brakiem bezpośredniego kontaktu (separacja bądź wąsko rozumiana tolerancja). Otóż wśród absolwentów klas o profilach matematyczno-fizycznym lub biologiczno-chemicznym odsetek takich osób jest dwuipółkrotnie częstszy (13,8%) niż u studentów kończących liceum w klasach o profilu humanistycznym (5,9%). Jednak najbardziej spektakularny rezultat dotyczy absolwentów klas sportowych. Tutaj nieco częściej niż co czwarty badany (28,6%) cechuje się preferowaniem relacji niewiążących się z bezpośrednim kontaktem z odmiennością kulturową. Jest to rezultat o tyle zaskakujący, że wydawałoby się, iż sport jak żadna inna sfera życia społecznego sprzyja kontaktom międzynarodowym, których naturalnym składnikiem jest różnica kulturowa. Pod względem preferowanych typów relacji międzykulturowych grupy osób kończących klasy sprofilowane sportowo i artystycznie są jakby na dwu krańcach kontinuum. Wśród osób kończących klasy o profilach artystycznych nie stwierdzono ani jednej, która w swoich preferencjach dotyczących relacji międzykulturowych

wskazywałyby na relacje pozbawione możliwości bezpośredniej interakcji. Trudno oprzeć się wrażeniu, że kształcenie z dominantą treści humanistycznych i artystycznych wiąże się pozytywnie z dążeniem do nawiązywania kontaktów z osobami reprezentującymi odmienne tradycje kulturowe.

Wykres 3. Preferowane przez badanych studentów typy kontaktów międzykulturowych a profil klasy, do której uczęszczali w szkole średniej

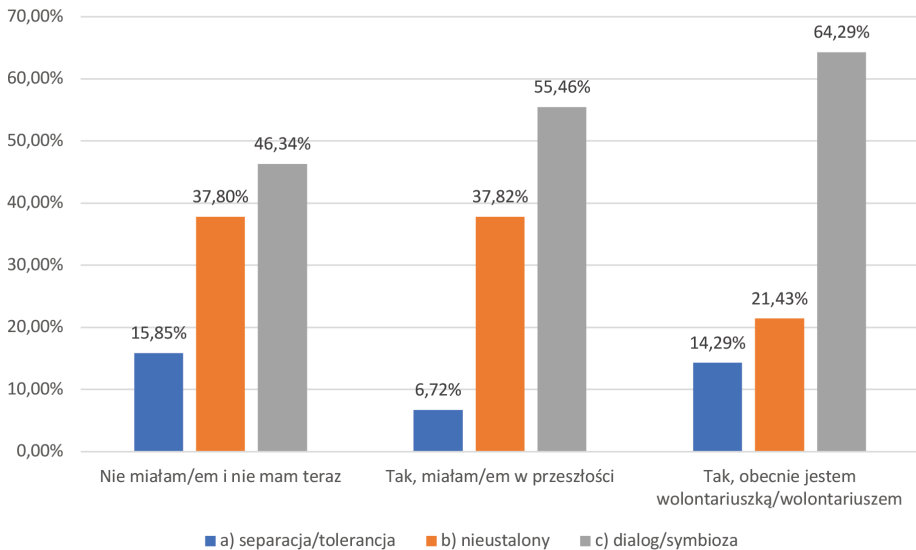


Źródło: badanie własne.

Kolejną zmienną niezależną uwzględnioną w badaniu była deklaracja badanych dotycząca ich aktywności w wolontariacie. Założono, że wolontariusze cechują się większą wrażliwością na losy drugiego człowieka, co może przekładać się na wolę kontaktu z odmiennością kulturową. Uzyskane rezultaty częściowo potwierdzają tę tezę.

W badaniu uwzględniono trzy kategorie pracy w wolontariacie. Pierwszą grupę stanowiły osoby, które nie miały wcześniej ani nie mają obecnie żadnych doświadczeń z pracą wolontaryjną. Takie deklaracje złożyło 38,1% badanych studentów. W drugiej grupie znaleźli się badani, którzy stwierdzili, że znają doświadczenie pracy w wolontariacie z przeszłości. Stanowili oni nieco ponad połowę badanych (55,4%). Najmniej liczni byli ci badani studenci, którzy zadeklarowali, że są wolontariuszami obecnie. Taką deklarację złożył zaledwie co dwudziesty badany student (6,5%).

Wykres 4. Preferowane przez badanych studentów typy kontaktów międzykulturowych a deklarowana przez nich aktywność w wolontariacie



Źródło: badanie własne.

Na zamieszczonym powyżej zakresie widzimy wyraźnie, że skłonność do preferowania relacji międzykulturowych wzrasta wraz z zaangażowaniem w wolontariat. Wśród badanych studentów obecnie zaangażowanych w wolontariat wskazania dotyczące akceptacji sytuacji dialogu międzykulturowego bądź symbiozy kulturowej są o prawie połowę częstsze niż wśród studentów, którzy deklaruwali brak kontaktu z wolontariatem zarówno teraz, jak i w przeszłości (64,3% wobec 46,3%). Obecni wolontariusze także częściej od tych, którzy byli nimi wcześniej (64,3% wobec 55,5%), charakteryzują się preferowaniem relacji międzykulturowych opartych na obecności bezpośredniego kontaktu.

Na drugim krańcu kontinuum w sytuacji preferowania separacji lub wąsko rozumianej tolerancji zależność już nie występuje. Te preferencje stwierdzono prawie równie często tak wśród osób, które nie miały żadnego kontaktu z wolontariatem (15,8%), jak i wśród tych, którzy są wolontariuszami obecnie (14,5%). Za to preferowanie relacji, w których nie zachodzi bezpośrednia interakcja z odmiennością kulturową, pojawia się wyraźnie rzadziej – ponad dwukrotnie – u badanych osób, które były wolontariuszami w przeszłości.

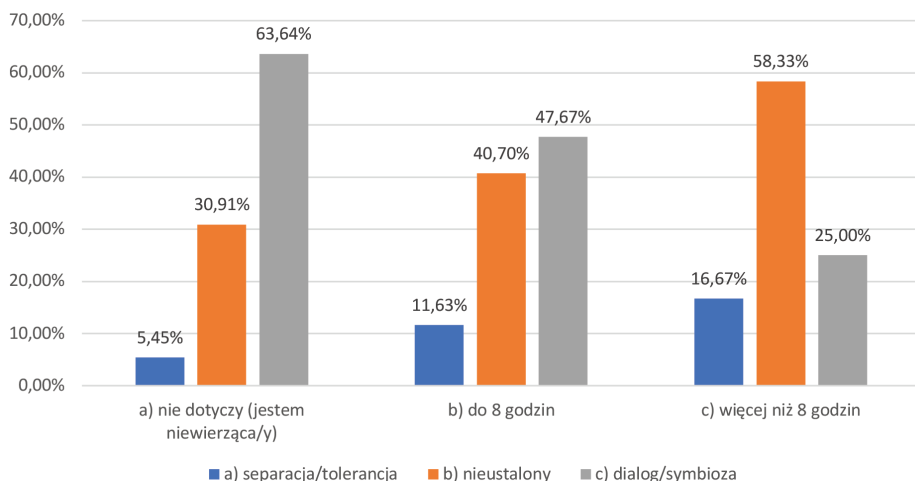
Ten wynik może stanowić podstawę do optymizmu. Być może bowiem refleksje dotyczące relacji z międzykulturowością – wraz z dystansem czasowym – nabierają bardziej pozytywnych walorów właśnie u tych osób, które jakąś część swojej aktywności życiowej poświęciły innym.

Wydawałoby się, że w pewnym sensie kontynuacją tego myślenia może być uwzględnienie zmiennej związanej z aktywnością religijną badanych. Przyjęto bowiem założenie, że aktywność ta wiąże się z jednym z fundamentów chrześcijaństwa – miłością bliźniego. Przyjęto tu założenie, że zdecydowana większość badanych pochodzi z rodzin o chrześcijańskich korzeniach. Tymczasem uzyskany obraz okazał się zgoła odmienny. Rezultaty badań zostały uwidocznione na zamieszczonym poniżej wykresie.

Otóż dostrzegamy bardzo wyraźne różnice w preferowanych typach relacji w zależności od tego, czy badany deklaruje się jako niewierzący, a więc także nierealizujący praktyk religijnych, czy poświęca na te praktyki więcej niż 8 godzin tygodniowo. Ponad połowa badanych studentów deklarujących się jako niewierzący (63,6%) preferuje relacje oparte na bezpośrednich kontaktach (dialog międzykulturowy, symbioza kulturowa). Podobny typ preferencji stwierdzono ponad dwukrotnie rzadziej (25,0%) wśród badanych, którzy deklarowali, że na aktywność o charakterze religijnym przeznaczają więcej niż 8 godzin w tygodniu. Jednocześnie w tej właśnie grupie badanych preferowanie kontaktów związanych z brakiem bezpośredniej interakcji (separacja, wąsko rozumiana tolerancja) stwierdzano trzy razy częściej (16,7%) niż w grupie osób deklarujących się jako niewierzący (5,4%). Wyniki badań z uwzględnieniem zmiennej uwzględniającej częstotliwość praktyk religijnych zaprezentowane są na wykresie 5.

Biorąc pod uwagę skrajne postacie zaangażowania religijnego, zauważamy, że osoby przeznaczające na aktywność religijną więcej niż 8 godzin tygodniowo ponad dwukrotnie rzadziej (25,05) preferują relacje oparte na bezpośrednim kontakcie (dialog międzykulturowy, symbioza kulturowa) niż osoby deklarujące się jako niewierzące (63,6%). Jest to zgodne z wynikami badań opublikowanych w 2006 roku przez zespół badaczy Wrench, Michael, Corrigan, McCroskey and Punyanunt Carter, w których ustalono, że skrajne (fundamentalistyczne) zaangażowanie religijne nie sprzyja interkulturowości.

Wykres 5. Preferowane przez badanych studentów typy kontaktów międzykulturowych a deklarowany przez nich czas przeznaczany tygodniowo na aktywność religijną



Źródło: badanie własne.

Podsumowując, jeszcze raz warto podkreślić, że studenci preferujący relacje międzykulturowe pozbawione bezpośredniego kontaktu stanowili w badanej grupie zdecydowaną mniejszość. Zaledwie co dziesiąty badany adept pedagogiki wyraźnie popierał stwierdzenia mówiące o potrzebie zachowania dystansu między własną grupą a grupami odmiennymi kulturowo. Byli to także studenci, którzy zdecydowanie opowiadali się za tolerancją w wąskim znaczeniu, czyli takim jej wariantem, w którym niezamierzony kontakt z odmiennością przynosi poczucie dyskomfortu. Stąd też ten typ tolerancji związany jest z unikaniem bezpośredniej interakcji z odmiennością kulturową. To, że grupa badanych preferująca relacje oparte na bezpośrednim kontakcie jest ponad pięciokrotnie liczniejsza, stanowi podstawę do optymizmu. Zwłaszcza że grupę tę stanowią studenci pedagogiki, w przyszłości mający dużą szansę na kształtowanie postaw wielu swoich podopiecznych.

Jednak ponad jedna trzecia badanych ulokowała się w grupie o nieustalonych preferencjach. Bardzo ważne jest to, w jakim kierunku owe preferencje podążą w przyszłości: czy zasilą grupę preferującą formy relacji oparte na kontakcie, czy też przeciwnie, staną się zwolennikami separacji bądź w najlepszym wypadku wąsko rozumianej tolerancji.

Aby realizował się scenariusz pozytywny, zgodny z humanistycznie pojmowanym współistnieniem kultur, związanym z interakcją opartą na pryncypiach

relatywizmu kulturowego, warto przyrzeć się uwzględnionym w artykule uwarunkowaniom pojawiania się określonych preferencji relacji międzykulturowych, a w konsekwencji poddać refleksji możliwości wykorzystania instytucjonalnej edukacji na poziomie szkół pierwszego i drugiego stopnia do kształtowania preferowanych relacji sprzyjających nawiązywaniu interakcji międzykulturowych. Albowiem tylko taka sytuacja będzie sprzyjać efektywnemu funkcjonowaniu absolwentów polskich szkół w coraz bardziej zróżnicowanym kulturowo świecie. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na czynniki związane z aktywnością społeczną badanych (wolontariat, zaangażowanie religijne) czy też niektóre czynniki związane z twórczym podejściem do budowania obrazu własnej osoby (czas przeznaczany na samorozwój). Poddawanie refleksji uwarunkowań pojawiania się określonych preferencji kontaktu międzykulturowego mogą stanowić ważną inspirację do pracy wychowawczej tak w wymiarze stricte instytucjonalnym (szkoły, placówki edukacji równoległej), jak i w rodzinie.

Przedstawione tu wyniki są zarazem pierwszym krokiem do poszerzonych i głębszych analiz związanych z kontaktami międzykulturowymi młodzieży. Kierunek ten – w związku z rosnącą pluralizacją kulturową społeczeństwa – uznaję za niezwykle ważny.

Bibliografia

- Banaś, M. 2017. Wybrane obszary relacji międzykulturowych – propozycja teoretyczno-badawcza. *Relacje Międzykulturowe. Intercultural Relations*. Vol. 1, pp. 123–138.
- Chen, G.-M. and Starosta, W.J. 1996. Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Annals of the International Communication Association*. 19 (1), pp. 353–83. <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935> (20.06.2024).
- Kłoskowska, A. 1994. *Kultury narodowe u korzeni*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lewowicki, T. 2013. Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*. 2, ss. 19–37.
- Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. 2011. *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu

- Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Markowska-Manista, U. 2011. Konsekwencje spotkania. Dylematy edukacji w wielokulturowych miejscach i przestrzeniach. W: Paszko, A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*. Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza, ss. 201–227.
- Nikitorowicz, J. 2020. *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Skrefsrud, T.-A. 2016. *The Intercultural Dialogue: Preparing Teachers for Diversity*. Münster: Waxmann Verlag.
- Sobecki, M. 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Sobecki, M., Misiejuk, D., Muszyńska, J. i Bajkowski, T. red. 2019. *Człowiek pogranicza. Wyzwania humanistycznej edukacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Szczurek-Boruta, A. 2014. *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje*. Cieszyn – Toruń. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wiater, P. 2010. *Intercultural Dialogue in the Framework of European Human Rights Protection*. Strasbourg: Council of Europe Pub.
- Wrench, J.S., Michael, W., Corrigan, M.W., McCroskey, J.C. and Punyanunt-Carter, N.M. 2006. Religious Fundamentalism and Intercultural Communication: The Relationships Among Ethnocentrism, Intercultural Communication Apprehension, Religious Fundamentalism, Homonegativity, and Tolerance for Religious Disagreements. *Journal of Intercultural Communication Research*. 1 (35), pp. 23–34.

Selected factors of intercultural relations preferred by students of pedagogy

Abstract: In the article, the results are presented of the research that looked for the determinants of respondents' preference for specific forms of intercultural contact. Students of pedagogical faculties at the University of Białystok participated in the study conducted at the beginning of 2024. The author of the study showed the relationship between the preference for specific types of relationships

and selected variables such as: declared time spent on self-development, participation in volunteer activities, declared time spent on religious activity or the profile of the class the respondents attended while studying at secondary school.

Keywords: self-development, tolerance, volunteering, intercultural relations, intercultural education, intercultural dialogue, cultural symbiosis, religious activity

Translated by Mirosław Sobecki



Kompetencja emocjonalna w warunkach wielokulturowości

Streszczenie: Biorąc pod uwagę kulturowe źródła wiedzy i znaczenia emocji, w niniejszym tekście stawiam pytania o wielokulturowość kompetencji emocjonalnej i jej znaczenie w edukacji. Ramę teoretyczną rozważań stanowią dwie koncepcje: kultury emocjonalnej w ujęciu A. Russell Hochschild oraz kompetencji emocjonalnej C. Saarni. W części pierwszej uzasadniam kulturowy charakter kompetencji emocjonalnej i konsekwentnie wskazuję na wybrane różnice międzykulturowe dotyczące doświadczania i wyrażania emocji. Zakładam, że wrażliwość na przekonania, wartości i reguły związane z emocjami w danej kulturze jest podstawą do rozpoznania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci oraz opracowania świadomego kulturowo systemu wsparcia. W drugiej części podejmuję próbę opisanego skutków monokulturowego umocowania programów rozwoju kompetencji emocjonalnej oraz wskazuję na warunki konieczne dla edukacji w warunkach wielokulturowości. Wiedza – w jaki sposób kultura kształtuje kompetencję emocjonalną, a emocje wpływają na funkcjonowanie jednostki – ma znaczenie dla rozumienia innych, dlatego powinna znaleźć się w obowiązkowym programie przygotowania do zawodu nauczyciela i wychowawcy.

Słowa kluczowe: edukacja, kultura emocjonalna, kompetencja emocjonalna, wielokulturowość emocji, kolektywizm i indywidualizm

Wprowadzenie

Każde społeczeństwo i grupa społeczna ma swój klimat emocjonalny, który wynika ze wspólnych doświadczeń i znaczeń nadawanych emocjom, a także konieczności nieustannego odnajdywania siebie w kulturze w relacji z innymi ludźmi (por. Moisi, 2012; Markus and Kiatayama, 2003). Jaan Valsiner (2001)

nazywa ten fenomen polem afektywnym grupy (*affective field*), które ujawnia się najwyraźniej we wspólnotowych tradycjach, zwyczajach, historiach, a także w języku i innych wytworach kultury. Właśnie w tej *quasi-strukturze*, zdaniem zwolenników konstruktywizmu kulturowego (por. Kemper, 2005), emocje nabierają kulturowo-historycznego znaczenia i stanowią o trwałości i odmienności grupy (Filipiak i Rajewski, 2006). W ramie teoretycznej konstruktywizmu społecznego, biorąc pod uwagę najbardziej wpływowe kulturowe koncepcje emocji oraz dostrzegając nie tylko indywidualne, lecz także ich społeczne znaczenie, w niniejszym tekście stawiam pytania o zróżnicowanie kulturowe kompetencji emocjonalnej i jego konsekwencje dla edukacji, a także rozwoju społeczeństw wielokulturowych.

Jeśli przyjmiemy, że heterogeniczność społeczeństw jest faktem (por. Śliz i Szczepański, 2020, s. 175), podstawą do rozpoznania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci oraz opracowania świadomego kulturowo systemu wsparcia, także w zakresie rozwoju kompetencji emocjonalnej, powinna być wrażliwość na zróżnicowane kulturowo znaczenia i skrypty emocjonalne. Problem uznaję za ważny pedagogicznie, gdyż poznanie, jak kultura kształtuje życie emocjonalne, a emocje wpływają na funkcjonowanie w różnych kulturach, ma co najmniej dwojakie znaczenie: dla rozumienia ludzi i ich edukacyjnych potrzeb oraz dla ewolucji społeczności zróżnicowanych do wielokulturowych (Sadowski, 2019, ss. 214–219).

Status emocji w nauce nadal wyznacza myślenie dychotomiczne w kategoriach natura i kultura (por. Russell i Lemay, 2005; Valsiner, 2005). Współcześni badacze emocji są za przynajmniej częściowym utrzymaniem dyskursów emocji w ramach tej relacji (Leavitt, 2012). Natura w emocjach przejawia się w biologicznych uwarunkowaniach oraz wrodzonych predyspozycjach, a kultura w lokalnej tradycji społeczno-wychowawczej (Geertz, 2005; Markus and Kitayama, 2003), w skryptach efektywnych (Ekman i Davidson, 2015; Kemper, 2005; Wierzbicka, 1999), czy regułach uczuć (Lutz, 2012; Hochschild, 2009). Powszechność i podobieństwa w doświadczaniu emocji nie oznaczają ich uniwersalności, natomiast odmiennność stylów ekspresji emocjonalnej sięga prawdopodobnie samego doświadczenia emocjonalnego i jego znaczenia (Kemper, 2005; Levitt, 2012), które dla radykalnych konstruktywistów jest istotą procesów emocjonalnych (Illouz, 2010). Gdyby emocje nadal traktować jako *qualia*, które nie są w pełni komunikowane w przestrzeni intersubiektywnej, nie badalibyśmy kompetencji emocjonalnej i nie zastanawiali się nad jej znaczeniem w warunkach wielokulturowości, a nadal przypisywali emocjonalność niższym stadiom rozwoju człowieka i utożsamiali ze słabo-

ścią, nieracjonalnością i niższym statusem społecznym (kobiecość, dziecinność, odmienność/mniejszość etniczna itp.) (Ekman i Davidson, 2015; Illouz, 2010; Lutz, 2012).

Kultura w emocjach – kultura emocjonalna – kompetencja emocjonalna

Jeśli każda przestrzeń ma swój wymiar normatywny i ekspresywny, to emocje nabierają znaczenia tylko w określonym czasie i miejscu. Steven Gordon (1989) i Arlie Russell Hochschild (2009) nazywają tę przestrzeń kulturą emocjonalną i definiują jako zbiór reguł, przepisów emocjonalnego pełnienia ról i zachowania w określonych sytuacjach. Jako sieć znaczeń nadawanych emocjom, kultura emocjonalna jest konstruowana i zakodowana w języku, formach sztuki i przekazach medialnych, religijnych czy naukowych (Geertz, 2005), a także w rytuałach, zwyczajach, strukturze i codzienności życia (Goffman, 2000, s. 205; Filipiak i Rajewski, 2006). Dlatego wzorów kultury emocjonalnej należy szukać znacznie głębiej niż tylko w przyzwyczajeniu i socjalizacyjnym „wytrenowaniu”, a samym doświadczeniu emocjonalnym (por. Przybylska, 2018). System emocjonalny obecny pośrednio w warstwie symbolicznej kultury działa jak wiedza tła (por. Geertz, 2005, s. 115) i ujawnia się w wymianach emocjonalnych, w których rozwijamy kompetencję emocjonalną (Saarni, 2005). Proces ten ze swojej istoty toczy się w codzienności i polega, w największym uproszczeniu, na doświadczaniu i internalizowaniu znaczeń oraz reguł przeżywania, nazywania, wyrażania i regulowania emocji. Jest to zasadnicza cecha kompetencji wskazująca na jej kontekstowe uwarunkowanie, więc i różnicowanie między kulturami. Mentalny skrypt lub inaczej postawa wobec uczucia to jedno z najpotężniejszych narzędzi kontroli społecznej, stosowanych także w wychowaniu dzieci (Hochschild, 2009, s. 61; Lutz, 2012). Rozpoznajemy rodzaj skryptu na podstawie dominującego nastroju i charakteru relacji interpersonalnych, sposobów kierowania zachowaniem czy oczekiwań wobec dzieci przejawiających się w codzienności i generalizowanych w przekazie kulturowym, jako bardziej lub mniej uświadomione przekonania normatywne i dyrektywne (Russell i Lemay, 2005).

Siła oddziaływania kultury na kompetencję emocjonalną jest szczególnie widoczna w lokalności języka emocjonalnego (*emotional talk*), charakterystycznego dla wspólnoty emocjonalnej, w której powstaje, zmienia się w czasie i odzwierciedla jej przekonania (Heelas, 1986; Rosenwein, 2006; Wierzbicka, 1999). W dyskursie codziennym nadal funkcjonują potoczne teorie utożsa-

miające przeżywanie i wyrażanie emocji ze słabością, a nawet brakiem „kultury”, dziecinnością i kobiecością: „zachowujesz się jak dziecko”, „płaczesz jak baba”, „prawdziwy mężczyzna nigdy nie płacze” itp. Są to reprezentacje znaczeń głęboko zakorzenionych w kulturze „zachodniej” i odzwierciedlają jej kognitywną i androcentryczną orientację, która utrwała mechanizm społecznego wykluczania kobiet, dzieci i całych grup społecznych, np. słabiej wykształconych, mniej zarabiających czy też odmiennych kulturowo (Illouz, 2010; Lutz, 2012), wpływa na kształtowanie postaw dzieci wobec emocji (tzw. metaemocje) i determinuje warunki, w których przebiega rozwój kompetencji emocjonalnej (Saarni 2005).

Współcześnie coraz częściej opisuje się kompetencję emocjonalną nie jako zbiór instrumentalnych umiejętności, ale w optyce krytyczno-emanypacyjnej jako metastrukturę umożliwiającą refleksyjne regulowanie emocji w przestrzeni intra- i interpersonalnej (por. Góralska, 2018; Przybylska, 2018; Saarni, 2005; Śmieja i Orzechowski, 2008). To specyficzna gotowość do rozumienia natury, przyczyn i regulacji emocji. W szczególności dotyczy zrozumienia powiązań między przekonaniem a emocją oraz złożoności doświadczenia emocjonalnego, czyli zrozumienia, że zaplecze społeczno-kulturowe, w tym przekonania danej osoby, wpływa na jej reakcje emocjonalne, rozumienia, że odczuwane emocje mogą się różnić od emocji wyrażanych oraz rozumienia, że sprzeczne emocje mogą być wywoływane przez różne aspekty tej samej sytuacji (Oatley i Jenkins, 2014; Saarni, 2005).

Konceptualizowana w ten sposób kompetencja emocjonalna umożliwia uczestnictwo i autokreację w ramach kultury, która ją ukształtowała, przejawia się skutecznością w interakcjach i rozwija wokół różnych form działań społecznych, także edukacyjnych (Góralska, 2020, s. 115). Im społeczność bardziej kontrolująca, tym mniejsze jest pole dla twórczej adaptacji i akceptacji dla różnorodności, dlatego w środowisku kulturowo heterogenicznym powinniśmy dążyć do rozwoju refleksyjności, rozumienia istoty i znaczenia emocji oraz norm emocjonalnych (por. Przybylska, 2022). Są to warunki podmiotowości człowieka, rozwoju samosterowności i jeden z warunków *sine qua non* rozwoju społeczeństw, w których podstawą jest wielość kultur (por. Kwiatkowska, 2019, s. 10).

Wielokulturowość emocji – reguły emocjonalne

Różnice statusu doświadczenia i ekspresji emocjonalnej, preferowanej koncepcji „ja”; dystansu władzy, pozycji dzieci w rodzinie i kulturze są związa-

ne z cechami oczywistymi grupy, takim jak język i historia czy geopolityka, jednak najwyraźniejsze są między kulturami, które dzielą religie i wartości. Hazel R. Markus i Shinobu Kitayama (2003) w swoich badaniach międzykulturowych wskazują na kolektywizm i indywidualizm, jako syndromy kultury składające się z wielu norm i wielu wzorców zachowań, które odwołują się do innego repertuaru emocji i ekspresji i mogą decydować o specyfice kultury emocjonalnej.

Kultury, w których indywidualizm przeważa nad kolektywizmem, kładą nacisk na takie wartości jak autonomia, inicjatywa, niezależność emocjonalna czy samoświadomość. Imperatywem jest odkrycie i wyrażanie siebie. Osiągnięcie niezależności następuje w odniesieniu do własnych myśli i uczuć, a nie poprzez odwołanie do myśli, uczuć i działań innych (por. Cybal-Michalska, 2017). Dostosowanie się do środowiska społecznego jest wtórne wobec potrzeb osoby i jej samorealizacji, relacje z otoczeniem są jednym ze sposobów autoekspresji, a inni ludzie lub sytuacje społeczne są ważne raczej jako standard oceny i źródło samopotwierdzenia własnej tożsamości (por. Triandis, 2001). Ten typ kultury prowadzi do rozwoju *Ja Niezależnego*. Samoocena kształtuje się na podstawie afirmacji własnych zalet, dlatego w praktyce wychowania dziecko rozwija wiedzę o sobie, nabywa zdolności i umiejętności intrapersonalne, takie jak samoświadomość i samokontrola, oraz interpersonalne – bezkonfliktowe wchodzenie w relacje, *a posteriori* aprobuje się częściej wyrażanie emocji *ego* skoncentrowanych, potwierdzających niezależność, takich jak złość, zazdrość i duma. Kompetencje emocjonalne służą lub są wyrazem autonomii i samorealizacji jednostki (por. Markus and Kitayama, 2003).

Inaczej jest w przypadku emocji skupionych na innych (*other-focused*), które są rezultatem koncentracji na relacjach i wrażliwości na inne osoby w kulturach z dominantą kolektywną. Pożądane są emocje i zachowania zaangażowane społecznie, podtrzymujące więzi i łagodzące konflikty, takie jak uległość, empatia, współczucie i życzliwość czy poczucie winy i wstyd (por. Cybal-Michalska, 2017). W kulturach kolektywnych częściej zachęcamy dzieci do podporządkowania swoich potrzeb i emocji innym (dostosowanie, a nie wpływanie). Budowane jest *Ja Kolektywne*, by działać zgodnie z antycypowanymi oczekiwaniami i dla dobra wspólnego (por. Triandis, 2001). Reguły ramowania, interpretowania i wyrażania emocji sztywno określają granice dopuszczalnego zachowania i służą raczej łagodnemu budowaniu relacji społecznych i podporządkowaniu ekspresji, a nawet doświadczeń emocjonalnych, wartościom kolektywnym (por. Markus and Kitayama, 2003).

Mimo że tradycyjnie indywidualizm łączono z zachodem świata, a kolektywizm – wschodem, ze względu na migrację i przenikanie wzorów kulturowych kultury stają się w coraz większym stopniu heterogeniczne. To, który z syndromów dominuje, najwyraźniej ujawnia się w codziennych zachowaniach, w języku, którym mówimy o emocjach, w którym określamy oczekiwania wobec dzieci (Heelas, 1986), a także w programie jawnym i ukrytym realizowanym w systemie edukacji (Górska, 2020; Przybylska, 2022).

Podczas gdy fizjologiczne aspekty reakcji emocjonalnych i podstawowe ekspresje mimiczne wydają się podobne w różnych kulturach (Ekman i Davidson, 2015; Kemper, 2005), subiektywne odczucie i znaczenie są bardziej charakterystyczne kulturowo. Im więcej syndromów indywidualistycznych w kulturze i środowisku wychowawczym, tym bardziej cenione są pozytywne stany o wysokim pobudzeniu, np. ekscytacja i entuzjazm. Im bardziej w kulturze pożądanym jest dostosowanie, tym bardziej ceniona jest samokontrola, spokój i inne pozytywne stany o niskim pobudzeniu (Tsai et al., 2006). Czynnikiem decydującym o wymienionych różnicach jest znaczenie nadawane emocjom. Spokój, zadowolenie i pogoda ducha harmonizują relacje społeczne, natomiast intensywne emocje wpływają na innych (Tsai and Colbert, 2016). Dlatego w kulturach bardziej zindywidualizowanych, niezależnie od grupy wiekowej, można zaobserwować intensywną ekspresyjność „pozytywnych” emocji – szczęścia i zadowolenia. Wyrażanie tych emocji potwierdzających sukces i samoakceptację jest częścią wizerunku i nie musi wiązać się z prawdziwymi odczuciami osoby (Lim, 2016).

Emocje pośredniczą w kontakcie z rzeczywistością zewnętrzną i wewnętrzną. Są ważnym narzędziem poznania i rozumienia sytuacji (Oatley, 2014). Stąd odniesiony sukces, na przykład najwyższa ocena na teście czy wygrany konkurs, jest w kulturach bardziej indywidualistycznych najczęściej postrzegany jako własne osiągnięcie, wart świętowania i doceniania. Inaczej jest w sytuacji przeważającego kolektywizmu. Dla przykładu dzieci w Japonii w sytuacji pozytywnych wydarzeń częściej odczuwają sprzeczne emocje: uczucie zmartwienia po wygraniu ważnego konkursu lub smutek, gdy myślą o niższych ocenach kolegów i koleżanek (Tsai et al., 2006). Ta odmienność w interpretowaniu sukcesów i odczuwaniu sprzecznych uczuć łączona jest z dialektycznym myśleniem, którego Azjaci są uczeni i dlatego nie odczuwają zaburzenia równowagi w sytuacjach niejasnych (Tsai et al., 2006).

W kulturach zachodnich cenimy raczej maksymalizację stanów pozytywnych i minimalizację negatywnych (Tamir et al., 2020). W badaniach w ponad 30 państwach świata zaobserwowano, że poczucie własnej war-

tości i samopoczucie emocjonalne jest silniej skorelowane z zadowoleniem z życia w krajach bardziej indywidualistycznych, podczas gdy w kulturach kolektywistycznych zadowolenie z życia opiera się na równowadze między ich emocjami a normami społecznymi. Dzieje się tak, ponieważ w kulturach/społecznościach z przewagą kolektywizmu osoba jest spostrzegana jako część grupy – wstyd, wina i empatia pozwalają na realizowanie potrzeb innych i podtrzymują harmonię (Tamir et al., 2020; Tsai et al., 2006). Te i inne znaczenia emocjonalne odzwierciedlone są także w wytworach i praktykach kultury. Odpowiednio w kulturach kolektywnych, zarówno treść, jak i ekspresje emocjonalne w filmach i książkach dla dzieci są spokojniejsze, podczas gdy wytwory kultury Zachodu „krzyczą” emocjami – własne przekonania, pragnienia i uczucia są ważniejsze niż oczekiwania grupy, a wyrażanie emocji potwierdza wyjątkowość i indywidualność osoby (Lim, 2016; Scherer et al., 2011).

Globalny zasięg mediów i migracje ludzi przyczyniają się do zmiany wzorców kulturowych w zakresie reguł ramowania, doświadczania i wyrażania emocji, jednak nadal poza wspólnotą doświadczania emocji, wyraźnie ujawnia się wpływ socjalizacji kulturowej, która definiuje, co to znaczy odczuwać emocje. Różnice te mają także charakter wewnątrzkułturowy i są związane z różnymi doświadczeniami w środowisku lokalnym i rodzinie. Różnice w statusie określonych emocji zacierają się najwyraźniej w społecznościach heterogenicznych, w których dzieci potencjalnie mają możliwość poznawania różnych skryptów kulturowych (Scherer et al., 2011). Z jednej strony ujednoczanie wzorów, a z drugiej różnorodność znaczeń i skryptów emocjonalnych stanowią wyzwanie dla praktyki i teorii wychowania.

Edukacyjne konteksty zróżnicowania kulturowego kompetencji emocjonalnej

Zrozumienie kulturowych podobieństw i różnic ma kluczowe znaczenie dla poznania siebie i elastyczności samych procesów emocjonalnych. Biorąc pod uwagę centralną rolę, jaką emocje odgrywają w interakcjach społecznych, świadomość zróżnicowania repertuaru emocjonalnego pozwala także skuteczniej radzić sobie z relacjami międzyludzkimi, zapobiegać nieporozumieniom i błędom w ocenie zdrowia psychicznego czy zachowania. Uzasadnia także konieczność rozpoznania i uznania zróżnicowanych kulturowo wzorców dla opracowania i wprowadzenia edukacyjnych form wsparcia rozwoju kompetencji emocjonalnej (por. Górska, 2020). Niezrozumienie odmien-

ności kulturowych skutkuje błędną oceną zachowania, może prowadzić do dyskryminacji i wykluczania. Badania potwierdzają, że dzieci wychowywane w rodzinie i środowisku, w których ceni się kolektywizm, są spokojniejsze i mogą wydawać się mniej zaangażowane, a nawet chłodne w relacjach (de Gelder and Huis, 2015). Amerykanie pochodzenia azjatyckiego bywają charakteryzowani jako zbyt „powściągliwi”, mało zaangażowani lub znudzeni, dlatego są często pomijani na najwyższych stanowiskach kierowniczych (Cheryan and Monin, 2005). Natomiast w środowiskach bardziej indywidualistycznych lub aspirujących do takich (polskie szkoły i przedszkola) oczekujemy od dzieci, zwłaszcza na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, częstego doświadczania i wyrażania radości, ekscytacji czy ciekawości (Lim, 2016; Scherer et al., 2011).

Przykładem wyraźnego „niedopasowania” kulturowego są poradniki i programy rozwoju kompetencji emocjonalnej popularne w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii czy Niemczech (kultury z przewagą indywidualizmu) (por. Śmieja i Orzechowski, 2008). Pozytywne wyniki tych strategii w zakresie umiejętności samoregulacji, nawiązywania relacji interpersonalnych i wzmocnienia motywacji do działania są potwierdzone w badaniach, krytyczne jednak pozostają kwestie równości i reprezentacji zróżnicowanych populacji (Durlak et al., 2011; Jagers et al., 2019). Psychoterapeuci także zwracają uwagę na konieczność ostrożnego wdrażania pomocy psychologicznej i wsparcia emocjonalnego, dopasowując się do warunków społecznych i lokalnej tradycji (Kwiatkowska i in., 2014). Prawdopodobnie właśnie z powodów kulturowego niedopasowania, próby prostej implementacji programów rozwoju emocjonalnego – przetłumaczenia i wprowadzenia do praktyki edukacyjnej do polskich szkół – nie przyniosły oczekiwanych rezultatów w zakresie rozwoju kompetencji emocjonalnej uczniów, programy te nie zagościły także na stałe w ofercie edukacyjnej dla uczniów.

Część nauczycieli i specjalistów podejmuje próby wspierania kompetencji emocjonalnej, zazwyczaj w reakcji na trudności w zachowaniu uczniów lub problemy wychowawcze, jednak żadna dopasowana do zróżnicowanych potrzeb kulturowych strategia edukacyjna nie była i nadal nie jest realizowana w szkolnictwie publicznym w Polsce. Przyczyn takiego stanu rzeczy można poszukiwać w braku przemyślanej reformy filozofii edukacji oraz nieadekwatnym do potrzeb uczniów modelu transmisyjnym uczenia (por. Górska, 2020; Przybylska, 2018). Można także zwrócić uwagę na oderwanie popularnych modeli rozwoju kompetencji emocjonalnej od polskiej tradycji wychowania. Programy edukacyjne i terapeutyczne wypracowane w kultu-

rach indywidualistycznych (por. Goleman, 1997) są nastawione na budowanie samoświadomości, poczucie własnej wartości, samokontroli, liderowanie czy asertywność dziecka. Cele te mogą wręcz wzmacniać poczucie niezrozumienia i niekompetencji w społeczeństwach, które niechętnie tolerują zachowania zindywidualizowane, gdzie zachęca się do tłumienia emocji, potrzebę autoekspresji zastępuje się kontrolą zachowania, a możliwość wpływania na innych – dostosowaniem do oczekiwań. Utrwalone silne tendencje kolektywistyczne w wychowaniu, które przypisują dziecku niedojrzałość emocjonalną, odmawiają podmiotowości, która jest źródłem samokontroli, oraz przejmowanie odpowiedzialności za emocje dzieci przez ich rodziców lub opiekunów powodują, że strategie wychowania pochodzące z modeli wyraźnie indywidualistycznych nie odpowiadają na potrzeby edukacyjne uczniów; często też młodzi ludzie, socjalizowani w kulturze z przewagą emocji kolektywnych, niechętnie uczą się analizowania własnych emocji, rozumienia zachowań emocjonalnych i autokontroli bądź przynajmniej są zaskoczeni, że są to najważniejsze umiejętności wchodzące w zakres kompetencji emocjonalnej¹.

Już na sam koniec, tylko sygnałnie warto odnieść się do sytuacji społeczeństw wysoce zróżnicowanych kulturowo (Francja, Niemcy, Wielka Brytania, Stany Zjednoczone). Narracja w różnych obszarach, zaczynając od edukacji i wczesnego wsparcia rozwoju, kończąc na orzeczeniach sądów rodzinnych, jest taka, że wszystko, co w jakiś sposób odbiega od zachodniej koncepcji życia emocjonalnego, jest traktowane jako deficyt. Konsekwencje braku tej wrażliwości na odmienności są przytłaczające, gdy na przykład dzieci umieszczane są w pieczy zastępczej, ponieważ styl i klimat wychowania ich rodzin odbiega od klasycznego, opartego głównie na przywiązaniu, rozumieniu, wrażliwości i skupieniu na dziecku (Keller, 2022). Egzemplifikując, brak ekspresji emocjonalnej, zredukowana komunikacja i unikanie kontaktu wzrokowego, jako obowiązujące reguły zachowań emocjonalnych w krajach afrykańskich, np. w Ghanie, są często interpretowane w orzeczeniach sądów rodzinnych w Europie i Stanach Zjednoczonych jako symptomy zaburzeń psychicznych uniemożliwiających właściwą troskę o dziecko (Keller, 2022). Pojawia się pytanie o to, czy krytyczna ocena i zmuszanie rodziców do zmiany praktyk wychowania bez uwzględnienia potrzeb i kontekstu kulturowego nie jest równie ekskluzywne jak pomijanie na przykład tożsamości religijnej?

¹ Obserwacje te poczyniono w trakcie regularnych warsztatów dla studentów kierunku pedagogika z zakresu wsparcia rozwoju społeczno-emocjonalnego.

W miarę jak kultura emocjonalna staje się coraz bardziej heterogeniczna, uznanie różnic w ekspresyjności i zachowaniu emocjonalnym jest warunkiem etycznego działania pedagogów. Kluczowe znaczenie dla przezwyciężenia etnocentrycznego nastawienia teorii i praktyki rozwoju kompetencji emocjonalnej mają świadome kulturowo badania psychologiczne i pedagogiczne. Za ich pomocą rozpoznamy lokalne rozumienie emocji, to, jak są ucieleśniane, jak są doświadczane i wewnątrz kulturowo zróżnicowane. Dopiero rezygnacja z oceny według standardów monokulturowych umożliwi rozpoznanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci oraz opracowanie skutecznego systemu wsparcia ich rozwoju. Może również wzbogacić programy edukacyjne i terapeutyczne poprawiające funkcjonowanie osobiste i społeczne dziecka. Z pewnością warto poddać pod rozwagę przede wszystkim zmianę statusu emocji w procesie wychowania: nie traktować ich jako wtórnych wobec umiejętności poznawczych, bezwzględnie akceptować emocje dziecka, przy względnej akceptacji jego zachowań, ale także doceniać spokój dziecka i być spokojnym w relacji z nim. Może powinniśmy uspokajać przekazy skierowane do dzieci, a najlepiej w ogóle zadbać o spokój przekazu kulturowego? (por. Przybylska, 2018).

Reasumując, oddzielenie emocji od codziennych doświadczeń nie wzbogaca wiedzy i umiejętności młodego człowieka, dlatego też współpraca instytucji edukacyjnych z rodziną dziecka po to, by rozpoznać strategie emocjonalne w niej stosowane, jest kluczowa dla planowania systemu wsparcia rozwoju kompetencji emocjonalnej. Wszelkie formy edukacyjne wymagają bezwzględnie wysokiego standardu wiedzy o emocjach i umiejętności emocjonalnych nauczycieli/wychowawców, a kolorowe plansze i obrazki z czasami niezwykle drogich programów edukacyjnych pozostają tylko narzędziem, materiałem pomocniczym, które bez silnego środowiskowego zaangażowania i wysokich kompetencji emocjonalnych wychowawców nie mają większego znaczenia dla rozwoju emocjonalnego dzieci i młodzieży, utrzymania ich dobrostanu i w aspekcie idei rozwoju społeczeństwa wielokulturowego.

Bibliografia

- Cheryan, S. and Monin, B. 2005. Where are you really from?: Asian Americans and identity denial. *Journal of Personality and Social Psychology*. **89** (5), pp. 717–730.
- Cybal-Michalska, A. 2017. „Indywidualistyczne” vs „kolektywistyczne” orientacje normatywne młodzieży akademickiej. *Studia Edukacyjne*. **45**, ss. 7–17.

- de Gelder, B. and Huis, E.M.J. 2015. Cultural differences in emotional expressions and body language. In: J.Y. Chiao et al. eds. *The Oxford Handbook of Cultural Neuroscience*. Oxford: Oxford Library of Psychology, pp. 223–234.
- Durlak, J.A. Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. and Schellinger, K.B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. **82** (1), pp. 405–32.
- Ekman, P. i Davidson, R.J. 2015. Nauka o afekcie: dalsze perspektywy badań. W: Ekman, P. i Davidson, R.J. red. *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Gdańsk: GWP, ss. 343–362.
- Filipiak, M. i Rajewski, M. 2006. *Rytuał. Przeszłość i terażniejszość*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Geertz, C. 2005. *Wiedza lokalna*. Kraków: Wyd. UJ.
- Goffman, E. 2000. *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Aletheia.
- Goleman, D. 1997. *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Gordon, S.L. 1989. Institutional and impulsive orientations in selectively appropriating emotions to self. In: Franks, D.D. and McCarthy E.D. eds. *The sociology of emotions*. Greenwich: JAI Press Inc, pp. 115–135.
- Górska, R. 2020. Emotional Education Discourses: Between Developing Competences and Deepening Emotional (Co-)Understanding. *Qualitative Sociology Review*. **16**, pp. 110–125.
- Harré, H.R. 1986. The social constructionist viewpoint. In: Harré, R. ed. *The social construction of emotions*. Oxford: Blackwell, pp. 2–14.
- Heelas, P. 1986. Emotional talk across cultures. In: Harré, R. ed. *The social construction of emotions*. Oxford: Blackwell, pp. 234–266.
- Hochschild, A.R. 2009. *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Warszawa, PWN.
- Jagers, R.J., Rivas-Drake, D. and Williams, B. 2019. Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*. **54** (3), pp. 162–184.
- Keller, H. 2022. *Cultures of Infancy*. New York: Psychology Press and Routledge Classic Editions.
- Kemper, T.D. 2005. Modele społeczne w wyjaśnianiu emocji. W: *Psychologia emocji*. Lewis, M. i Haviland-Jones, J.M. red. Gdańsk: GWP, ss. 72–88.
- Kwiatkowska, A., Roszak, J., Sikora, R., Kuo, B.C.H., Karpinski, K., Gushchina, T. i Gober, G. 2014. Kultura a strategie radzenia sobie ze stresem. Badania międzykulturowe. *Psychologia Społeczna*. **1** (28), ss. 68–91.

- Kwiatkowska, A. 2019. *Wielokulturowość w ujęciu interdyscyplinarnym*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Leavitt, J. 2012. Znaczenie i uczucie w antropologii emocji. W: Rajtar, M. i Straczuk, J. red. *Emocje w kulturze*. Warszawa: Wyd. UW i NCK, ss. 59–99.
- Lim, N. 2016. Cultural differences in emotion: Differences in emotional arousal level between the East and the West. *Integrative Medicine Research*. 5 (2), pp. 105–109.
- Lutz, C.A. 2012. Emocje, rozum i wyobcowanie. Emocje jako kategoria kulturowa. W: Rajtar, M. i Straczuk, J. red. *Emocje w kulturze*. Warszawa: Wyd. UW i NCK, ss. 27–56.
- Markus, H. and Kitayama, S. 2003. Culture, self, and the reality of the social. *Psychological Inquiry*. 14 (3/4), pp. 277–283.
- Moisi, D. 2012. *Geopolityka emocji. Jak kultury strachu, upokorzenia, nadziei przeobrażają świat*. Warszawa: PWN.
- Oatley, K. i Jenkins, J.M. 2014. *Zrozumieć emocje*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Przybylska, I.B. 2018. *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Przybylska, I.B. 2022. Ideologies and practice of emotional education at school – interactional perspective. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*. 11, pp. 171–192.
- Rosenwein, B.H. 2002. Worrying about emotions in history. *American Historical Review*. 3(107), pp. 821–845.
- Russell, J.A., Lemay, G. 2005. Pojęcia dotyczące emocji. W: Lewis, M. i Haviland-Jones, J.M. red. *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP, ss. 617–633.
- Saarni, C. 2005. Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego. W: Lewis, M. i Haviland-Jones, J.M. red. *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP, 2005, ss. 292–412.
- Sadowski, A. 2019. *Społeczeństwo wielokulturowe z perspektywy pogranicza*. Kraków: Nomos.
- Scherer, K.R., Clark-Polner, E. and Mortillaro, M. 2011. In the eye of the beholder? Universality and cultural specificity in the expression and perception of emotion. *International Journal of Psychology*. 46 (6), pp. 401–435.
- Shaver, P.R., Wu, S. and Schwartz, J.C. 1992. Cross-cultural similarities and differences in emotion and its representation. In: Clark, M.S. ed. *Emotion*. CA: SAGE Publications, pp. 175–212.
- Śmieja, M. i Orzechowski, J. 2008. Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje. W: Śmieja, M. i Orzechowski, J. red. *Fakty, mity, kontrowersje*. Warszawa: PWN, ss. 19–45.

- Śliz, A. i Szczepański, M.S. 2020. Wielokulturowość: idea, teoria i polityka. *Kultura i Społeczeństwo*. **64** (2), ss. 175–206.
- Tamir, M., Vishkin, A. and Gutentag, T. 2020. Emotion regulation is motivated. *Emotion*. **20** (1), pp. 115–119.
- Triandis, H.C. 2001. Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*. **69** (6), pp. 907–924.
- Tsai, J.L., Knutson, B. and Fung, H.H. 2006. Cultural variation in affect valuation. *Journal of Personality and Social Psychology*. **90** (2), pp. 288–307.
- Tsai, J.L. and Clobert, M. 2016. Cultural Influences on Emotion: Established Patterns and Emerging Trends. In: Cohen, D. and Kitayama, S. eds. *Handbook of cultural psychology*. The Guilford Press, pp. 292–318.
- Wierzbicka, A. 1999. *Język – umysł – kultura*. Warszawa: PWN.
- Valsiner, J. 2001. *Comparative study of human cultural development*. Madryt: Fundacion Infancia y Aprendizaje.

Emotional competence in the conditions of multiculturalism

Abstract: Taking into account the cultural sources of knowledge and the meaning of emotions, in this text, some questions are posed pertaining to the multiculturalism of emotional competence and its importance in education. The theoretical framework of this discussion consists of two concepts: emotional culture, according to A. Russel Hochschild, and emotional competence by C. Saarni. In the first part of the article, I justify the cultural nature of emotional competence and consistently point to selected intercultural differences in the experience and expression of emotions. Sensitivity to beliefs, values, and rules related to emotions in a particular culture is the basis for recognizing children's developmental and educational needs and developing a culturally conscious support system. In the second part, I make an attempt to describe the effects of the monocultural embedding of emotional competence development programs and indicate the conditions necessary for education in multiculturalism. I argue that learning how culture shapes emotional life and how emotions affect functioning in different cultures is vital for understanding other people.

Keywords: education, emotional culture, emotional competence, multiculturalism of emotions, collectivism and individualism

Translated by Irena B. Przybylska

KOMUNIKATY Z BADAŃ



Poczucie polskości pokoleń medialnych. Raport z badań

Streszczenie: Celem artykułu było zbadanie związku między poczuciem polskości a postawami swojskości i obcości wobec państw ościennych i z Grupy Wyszehradzkiej z perspektywy pięciu pokoleń medialnych. Badano korelacje między postawami obcości lub swojskości w ramach konkretnego pokolenia oraz zależność między poczuciem polskości a przynależnością do grupy pokoleniowej. Założono, że przynależność do określonej grupy pokoleniowej różnicuje postawy wobec państw ościennych i Grupy Wyszehradzkiej (Białoruś, Czechy, Litwa, Niemcy, Rosja, Słowacja, Ukraina, Węgry). Postawiono pytania: jaki jest stopień poczucia polskości pokoleń medialnych – BB, X, Y, Z, Alpha? oraz czy przynależność do konkretnego pokolenia medialnego (wiek) różnicuje postawy swojskości i obcości wobec tych państw? Uzyskane dane potwierdziły tylko hipotezę drugą.

Słowa kluczowe: pokolenia medialne, państwa z Grupy Wyszehradzkiej, państwa ościenne, swojskość, obcość

Wprowadzenie

W literaturze przedmiotu istnieje wiele badań dotyczących pokoleń medialnych (np. Staksrud, 2011). Jednak zarówno debata publiczna, jak i naukowa koncentrują się na korzystaniu i konsumpcji mediów, pomijając inne aspekty. W artykule kluczowym problemem badawczym jest zbadanie korelacji pomiędzy deklarowaną postawą obcości lub swojskości w ramach przynależności do konkretnego pokolenia medialnego, a także określenie korelacji pomiędzy zmienną zależną – poczuciem polskości a zmienną niezależną – grupą pokoleniową.

Celem artykułu jest zbadanie związku, jaki zachodzi między poczuciem polskości a postawami swojskości i obcości wobec państw ościennych i z Grupy Wyszehradzkiej z perspektywy pięciu pokoleń medialnych.

Na wstępie procesu badawczego sformułowano następujące pytania:

1. Jaki jest stopień poczucia polskości pokoleń medialnych – BB, X, Y, Z, Alpha?
2. Czy przynależność do konkretnego pokolenia medialnego (wiek) ma związek z postawami swojskości i obcości wobec państw ościennych i z Grupy Wyszehradzkiej – Białorusi, Czech, Litwy, Niemiec, Rosji, Słowacji, Ukrainy i Węgier?

Na podstawie przeglądu literatury (Lewowicki i in., 2017; Błuszkowski, 2005; Wojakowski, 2007; Kozakowski, 2012; Urban, 2014; Koper, 2016; Wysocki, 2017; Grzybowski i Idzikowski, 2018; Napiórkowski, 2019; Wrona, 2020; Nowicka i Łodziński, 2021; Sarnacki, 2021; Ogrodzka-Mazur, Szafrąńska, Malach i Chmura, 2021; CBOS: 2016, 2024) przyjęto następujące hipotezy robocze:

H1: Wraz z wiekiem wzrasta stopień poczucia polskości pokoleń medialnych.

H2: Przynależność do określonego pokolenia medialnego ma związek z postawami swojskości i obcości wobec państw ościennych i z Grupy Wyszehradzkiej.

Próby wyjaśnienia mechanizmu powstawania pokolenia podjął się Mannheim, który podobnie jak Dilthey twierdził, iż pokolenie jest w genezie i strukturze wytworem nie tylko biologicznym, lecz również społecznym, nazywając pokolenie „grupą społeczną o charakterze dość luźnym, wywołaną przez podobne położenie w czasie” (Mannheim, 2008, s. 144).

Obecnie, obok wieku, jedną z kategorii definiujących doświadczenie wspólne dla wszystkich osób danego pokolenia są media. Stąd w literaturze naukowej można spotkać pokolenie radia i prasy drukowanej (lata 50. XX wieku); pokolenie telewizyjne (lata 60. XX wieku), pokolenie wideo (lata 70. XX wieku) i pokolenie Nintendo (lata 80. XX wieku) określane łącznie jako pokolenie X; pokolenie komputera i internetu: pokolenie Y – lata 90. XX wieku (La France, 1996); generacja telefonów komórkowych, sieci społecznościowych oraz iPodów: pokolenie Z (pierwsza dekada XXI wieku); pokolenie Alpha (2010–2023) oraz pokolenie Beta (od 2024) (Gruchoła, 2020). Warto zaznaczyć fakt, że każde pokolenie z jednej strony dziedziczy kulturę przodków (wraz z jej aksjomatami, kryzysami i niepokojami), a z drugiej nieustannie poddaje ją zmianom. Każde pokolenie, poprzez modyfikowanie dziedzictwa kulturowego, dochodzi do wniosku, że jego nowa kultura przewyższa tę wcześniejszą. W rezultacie, korzystając z różnorodnych środków, w tym

symbolicznych i medialnych, narzuca swoje wartości zarówno starszym, jak i młodszym pokoleniom.

Poczucie polskości a postawy swojskości i obcości – założenia teoretyczne

Realizacja celu badawczego implikuje konieczność operacjonalizacji pojęcia „poczucia polskości”, która ma doprowadzić do mierzalnego wskaźnika badawczego. Nowicka i Łodziński uznają, że „ma ono w istocie sens psychologiczny i odnoszący się do określonych uczuć i przekonań jednostki, najczęściej indywidualnych, dotyczących osobistego stosunku do pojęcia polskości” (2021, s. 114). Tego typu uczucia kształtują się pod wpływem elementów narodotwórczych, ale należy także uwzględnić czynniki zewnętrzne wpływające na modyfikowanie świadomości narodowej. Według Ścigaja „samo pojęcie świadomości narodowej można rozumieć dwojako. Z jednej strony jako wyraz więzi subiektywnej jest ona cechą jednostek; z drugiej strony, poprzez rozwój i funkcjonowanie narodowych ideologii oraz historyczne trwanie narodu staje się atrybutem grupy” (2012, s. 175).

Z poczuciem polskości powiązane są pojęcia „swojskość” i „obcość”, podzielone na „my” i „oni”. Różnica między tym, co znane jako „swoje”, a tym co „obce”, jest wyraźna według Nowickiej w trzech kontekstach: psychologicznym, społecznym i kulturowym. W aspekcie psychologicznym poczucie „swojskości” manifestuje się przez uczucie bezpieczeństwa, akceptację, spokój, zadowolenie i zrozumienie, ale i monotonię i rutynę. Natomiast „obcość” odzwierciedla uczucie zagrożenia, niepokoju, niechęci, niezrozumienia i odrzy, choć prowadzi też do zaciekawienia, fascynacji i podziwu do tego, co odmienne. W wymiarze społecznym różnica między „swoim” a „obcym” objawia się poprzez odmienności w poglądach na temat obcych oraz zachowanie wobec nich. Na płaszczyźnie kulturowej ta różnica przejawia się poprzez różne typy i modele ideologii, przykładowo o charakterze nacjonalistycznym (Nowicka, 1999; zob. Kozakowski, 2012).

Przejawy swojskości i obcości mają zatem zarówno charakter intelektualny, czyli wynikający z wiedzy o obcej zbiorowości, oraz emocjonalny – ściśle związany z uczuciowym nastawieniem do obcych grup. Nie można jedynie brać pod uwagę aspektu kulturowo-antropologicznego, który przyczynia się do budowania podziałów na „my–oni”, „swoi–obcy” w dużej mierze w skali mezo- i makrostrukturalnej (pod względem etnicznym i/lub narodowym). W dobie technologii cyfrowych powinno się skupić uwagę na skali mi-

strukturanej, gdzie osoby, w dużej mierze anonimowe, mogą sztucznie wywoływać podziały na swoich i obcych w rzeczywistości wirtualnej (Korczyński, 2016). Napiórkowski (2019) pokazuje, że turbopatriotyzm opiera się na silnym emocjonalnym antagonizmie między „swoimi” i „obcymi”, a nowoczesne technologie i media społecznościowe są wykorzystywane do wzmacniania tych podziałów i szerzenia odpowiednich narracji. Podziały te nie ograniczają się tylko do płaszczyzny narodowej, ale obejmują również mniejszości seksualne czy inne grupy, które są przedstawiane jako zagrożenie dla tradycyjnego porządku. Co więcej, mechanizm wykorzystywania interpretacji subwersywnych i trollingu w internecie wskazuje na mikroskalę tworzenia konfliktów w przestrzeni wirtualnej.

Założenia metodologiczne badań własnych

W dalszej części artykułu przedstawione są wybrane wyniki ogólnopolskich badań socjologicznych, przeprowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych – w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w 2023 roku. W artykule skupiono się na wybranych zmiennych zależnych (rozdzielenia na swoich i obcych) i zmiennych niezależnych (pokolenia). W badaniach zastosowano metodę ilościową, technikę kwestionariusza ankiety. Kolportaż narzędzi badawczych odbył się przy zastosowaniu panelu CAWI (Computer Assisted Web Interview). W doborze próby badawczej zastosowano metodę probabilistyczną warstwową ze względu na zwiększenie prawdopodobieństwa w celu odwzorowania cech całej populacji uczniów, nauczycieli i kadry kierowniczej szkół.

Badanie obejmowało pięć grup docelowych: uczniów z klas I–III (pominiętych w analizach ze względu na użyte narzędzie badawcze znacząco różniące się od pozostałych kwestionariuszy ankiet), IV–VI, VII–VIII szkół podstawowych i ponadpodstawowych (dalej: VII+), nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Na potrzeby artykułu połączono poszczególne moduły i zbudowano ujednoliconą bazę danych. W badaniu wzięło udział 6915 respondentów w wieku 10-75 lat, z czego 2710 to mężczyźni (39,2%), a 4205 to kobiety (60,8%). Badania przeprowadzono w 378 szkołach w całej Polsce.

W celu weryfikacji przyjętych założeń badawczych dokonano rekodowania zmiennej niezależnej „wiek”, tworząc pięć grup pokoleniowych odpowiadających przyjętemu w literaturze przedmiotu podziałowi na pokolenia medialne. Wdzielone grupy to: pokolenie Alpha: 7–13 lat; pokolenie Z: 14–28

lat; pokolenie Y: 29–46 lat; pokolenie X: 47–63 lata i pokolenie BB (Baby Boomers): 64–75 lat.

Prezentacja wyników badań wraz z dyskusją

Z analiz wynika, że dla ponad połowy badanych (54,1%) „poczucie polskości/bycia Polakiem” jest wskaźnikiem ważnym w „bardzo dużym stopniu” i „dużym stopniu”. Jednocześnie dla 33,9% respondentów stopień ten staje się mało ważny (tabela 1).

Tabela 1. Stopień poczucie polskości badanych

Poczucie polskości	Liczba	Procent
W bardzo dużym stopniu	2 329	33,7
W dużym stopniu	1 408	20,4
W średnim stopniu	562	8,1
W małym stopniu	762	11,0
W bardzo małym stopniu	1 582	22,9
Trudno powiedzieć	270	3,9
Ogółem	6 915	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Materiał badawczy nie potwierdza założenia hipotezy pierwszej. Stopień poczucia polskości kolejnych pokoleń medialnych, z wyjątkiem pokolenia Z, utrzymuje się na wysokim, porównywalnym poziomie od 75% (pokolenie Alpha) do 90,1% (pokolenie X).

Kierując uwagę na fundamentalną zmienną niezależną tej pracy, czyli pokolenia, zauważamy, że łącznie 75,7% z pokolenia Z (14–28 lat) poczucie polskości określa w stopniu małym i bardzo małym. Analizując dalej, zauważa się, iż 75% badanych osób z generacji Alpha (7–13 lat) wskazało na bardzo duży i duży stopień. Podobne wskazania występują wśród badanych z pokolenia Y (29–46 lat) – łącznie w bardzo dużym i dużym stopniu – 79,7%, pokolenie X (47–63 lata) 90,1% i pokolenie BB w wieku 64–75 lat (85,7%) (tabela 2). Dokonując testów istotności opartych na χ^2 Pearsona, istotność asymptotyczna (dwustronna) jest na poziomie 0,01 ($\chi^2=3826.418$, $df=20$, $p=0,000$).

Tabela 2. Pokolenia a stopień poczucia polskości (dane w %)

Poczucie polskości	Pokolenia				
	Alpha	Z	Y	X	BB
W bardzo dużym stopniu	43,1	3,9	50,7	65,3	58,9
W dużym stopniu	31,9	4,4	29,0	24,8	26,8
W średnim stopniu	6,0	11,1	10,7	4,1	5,4
W małym stopniu	6,1	23,0	2,0	2,2	3,6
W bardzo małym stopniu	10,0	52,7	2,1	1,0	1,8
Trudno powiedzieć	3,0	4,8	5,4	2,6	3,6
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Dalsze analizy ukierunkowane są na określenie stopnia poczucia polskości w kontekście podziałów na „swoich” i „obcych”. Z danych wynika, iż 82% badanych Polaków uważa Rosjan za obcych, 69,3% w ten sposób postrzega Białorusinów, 55,7% – Niemców. Za swoich 65,3% badanych uważa Ukraińców, 64,6% Czechów, następnie Słowaków (62,6%) i Litwinów (61,8%) (tabela 3).

Tabela 3. Podział na swoich i obcych w opinii badanych

Narody	Badania własne		
	Podziały	Liczba	Procent
Białorusini	Swoi	2 124	30,7
	Obcy	4 791	69,3
Czesi	S	4 465	64,6
	O	2 450	35,4
Litwini	S	4 271	61,8
	O	2 644	38,2
Niemcy	S	3 062	44,3
	O	3 853	55,7
Rosjanie	S	1 243	18,0
	O	5 672	82,0
Słowacy	S	4 331	62,6
	O	2 583	37,4
Ukraińcy	S	4 515	65,3
	O	2 400	34,7

Narody	Badania własne		
	Podziały	Liczba	Procent
Węgrzy	S	3 553	51,4
	O	3 362	48,6

Źródło: opracowanie własne.

Z danych tabeli 3 można wywnioskować, iż dwa narody słowiańskie (Rosjanie i Białorusini) oraz jeden germański (Niemcy) traktowane są jako obce. Współczynnik Beta wskazuje, iż kierunek na osi jest ujemny (Rosjanie = -0,058, Niemcy = -0,025, Białorusini = -0,012), a na czwartym miejscu w tym zestawieniu są Węgrzy (Beta = 0,012) należący, obok Polaków, Czechów i Słowaków, do Grupy Wyszehradzkiej (tabela 4). Badani najbardziej przychylni są wobec Słowaków, Ukraińców, a następnie Litwinów i Czechów.

Tabela 4. Związek między poczuciem polskości (predyktor) a postawami wobec innych narodów

Zmienne wyjaśniane	Współczynnik niestandardyzowany		Współczynnik standaryzowany	t	p
	B	Błąd standardowy	Beta		
Białorusini	-0,003	0,003	-0,012	-0,957	0,338
Czesi	0,009	0,003	0,032	2,622	0,009
Litwini	0,011	0,003	0,039	3,271	0,001
Niemcy	-0,007	0,004	-0,025	-2,064	0,039
Rosjanie	-0,013	0,003	-0,058	-4,866	0,000
Słowacy	0,016	0,003	0,055	4,546	0,000
Ukraińcy	0,014	0,003	0,051	4,242	0,000
Węgrzy	0,004	0,004	0,012	1,024	0,306

Źródło: opracowanie własne.

Standaryzowany współczynnik regresji Beta (β) określa charakter związku między zmienną zależną a danym predyktorem. Wartość dodatnia Beta wskazuje na pozytywny związek między zmiennymi, a ujemna – na negatywny związek. Porównując istotność statystyczną wynikającą z regresji, a opartą na korelacji Pearsona, zauważa się, że predyktor (poczucie polskości) nie jest istotny statystycznie w stosunku do Białorusi, Niemiec i Węgier. Badania CBOS, prowadzone cyklicznie od ponad 20 lat, potwierdzają, że podejście Polaków do osób o innych narodowościach i grupach etnicznych stopnio-

wo zmienia się. Do odmiennych wniosków dochodzi Artur Wysocki (2017), stwierdzając, że sympatie czy antypatie Polaków do sąsiednich narodów są niezmiennie od pokoleń. Wydarzenia ostatnich lat przyczyniły się do pogłębienia uprzedzeń wobec Rosjan. Po 24 lutego 2022 roku Ukraińcy zyskali znaczną przychylność wśród Polaków. Z biegiem czasu sympatia ta słabnie. Z badań CBOS wynika, iż niechęć m.in. do Rosji i Białorusi spotęgowała się po ataku na Ukrainę. Po 2000 roku dla Słowacji, Czech i Litwy sympatia waha się między 50 a 60 punktów procentowych (CBOS, 2016, 2022, 2024).

Tabela 5. Sympatia i niechęć Polaków do narodów ościennych i z Grupy Wyszehradzkiej – studium porównawcze (dane w %)

Narody	Odczucia	1994	2004	2014	2022	2024
Białorusini	Sympatia	17	21	29	35	24
	Niechęć	49	37	31	29	47
Czesi	S	30	49	50	52	61
	N	32	14	17	13	7
Litwini	S	22	38	34	45	51
	N	43	31	27	13	12
Niemcy	S	26	33	39	44	40
	N	45	34	30	24	31
Rosjanie	S	16	18	25	29	8
	N	59	53	42	38	76
Słowacy	S	32	41	47	55	60
	N	27	16	15	7	8
Ukraińcy	S	9	29	34	41	40
	N	66	34	33	25	30
Węgrzy	S	41	45	43	57	46
	N	21	13	17	9	17

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CBOS: 2016, 2022, 2024.

Kierując uwagę na fundamentalny problem dotyczący zmiennej niezależnej „pokolenia”, z analiz tabel krzyżowych wynika, iż naród białoruski i rosyjski odbierany jest jako obcy w każdym interwale pokoleniowym. Jednocześnie, w miarę wzrostu wieku, zauważa się wzrost sympatii – zwłaszcza w pokoleniu BB (podobnie w przypadku Rosjan). Interesujący jest przypadek narodu słowackiego i czeskiego, gdzie zarówno w generacji Alpha, jak i w pokoleniu Z porównywalny jest podział na swoich i obcych (Czesi – 56,4%

wskazań na swoich w opozycji do 43,6% – na obcych; Słowacy 54,8% do 45,2%). Akceptacja wobec południowych sąsiadów Polski wzrasta wraz ze zmianą pokoleniową. Podobnie wobec narodu litewskiego lub węgierskiego. Niemców jako obcych traktują głównie osoby z pokoleń Y i X. Zauważalny jest wysoki poziom sympatii wobec narodu ukraińskiego, który wzrasta wraz ze zmianą pokoleniową (tabela 6). Materiał badawczy potwierdza założenia hipotezy drugiej.

Tabela 6. Pokolenia a podziały na swoich i obcych (dane w %)

Alpha		Pokolenia				
		Z	Y	X	BB	
Białorusini	Swoi	25,0	31,3	31,8	39,4	50,9
	Obcy	75,0	68,7	68,2	60,6	49,1
Czesi	S	56,4	63,6	71,0	78,0	78,2
	O	43,6	36,4	29,0	22,0	21,8
Litwini	S	55,4	59,3	65,0	77,3	73,2
	O	44,6	40,7	35,0	22,7	26,8
Niemcy	S	48,8	44,9	35,8	39,9	52,7
	O	51,2	55,1	64,2	60,1	47,3
Rosjanie	S	16,8	19,0	18,7	17,3	25,5
	O	83,2	81,0	81,3	82,7	74,5
Słowacy	S	54,8	59,1	70,7	79,2	80,4
	O	45,2	40,9	29,3	20,8	19,6
Ukraińcy	S	64,2	61,3	66,3	74,8	76,4
	O	35,8	38,7	33,7	25,2	23,6
Węgrzy	S	47,7	51,4	49,5	59,7	65,5
	O	52,3	48,6	50,5	40,3	34,5

Źródło: opracowanie własne.

Po dokonaniu korelacji, zarówno stosując korelacje Pearsona, który określa poziom zależności liniowej, jak i nieparametrycznej miary rho Spearmana, określającej monotoniczność zależności statystycznej między zmiennymi losowymi, zauważa się, że korelacja nie ma istotności statystycznej w stosunku do Rosjan, a pozostałe zmienne niezależne posiadają istotność asymptotyczną (dwustronną) na poziomie 0,01 (tabela 8).

Tabela 7. Korelacje standaryzowane (Pearsona) i niestandardyzowane (rho Spearmana). Zmienna niezależna pokolenia

	Korelacja Pearsona	Istotność asymptotyczna	Współczynnik korelacji rho Spearmana	Istotność asymptotyczna
Białorusini	-.108*	0,000	-.100*	0,000
Czesi	-.161*	0,000	-.149*	0,000
Litwini	-.151*	0,000	-.133*	0,000
Niemcy	.072*	0,000	.090*	0,000
Rosjanie	-0,011	0,350	-0,011	0,330
Słowacy	-.182*	0,000	-.162*	0,000
Ukraińcy	-.075*	0,000	-.051*	0,000
Węgrzy	-.075*	0,000	-.065*	0,000

* Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski

Artykuł miał na celu zbadanie związków występujących pomiędzy poczuciem polskości a postawami wobec ościennych państw i krajów z Grupy Wyszehradzkiej wśród pięciu pokoleń medialnych: BB, X, Y, Z i Alpha. Na początku założono, że przynależność do konkretnego pokolenia medialnego ma związek z deklarowanym poczuciem polskości. Jednak dane nie potwierdziły pierwszej hipotezy, ponieważ nie zaobserwowano wzrostu poczucia polskości w kolejnych pokoleniach wraz z wiekiem. Analiza wykazała, że stopień poczucia polskości w różnych pokoleniach, z wyjątkiem pokolenia Z, pozostaje na wysokim, porównywalnym poziomie, oscylującym między 75% (pokolenie Alpha) a 90,1% (pokolenie X). Należy zauważyć, że uzyskany porównywalny poziom poczucia polskości nie jest jednak równoznaczny z identycznością opinii, ponieważ większość badanych nigdy nie zetknęła się z opracowaniami naukowymi. Jak słusznie zauważają Przemysław Grzybowski i Grzegorz Idzikowski (2018), uczestnicy badań często posługują się odmiennymi pojęciami, różnym językiem, opisując te same zjawiska, ale i przeciwnie. Każdy inaczej rozkłada akcenty w opisie rzeczywistości, koncentrując się na tych zagadnieniach, które są najistotniejsze dla osób w określonym wieku (pokoleniu medialnym), mających określony status społeczny oraz doświadczenia.

Stałości poczucia polskości Polaków dowodzą także wyniki badań nad społecznymi kryteriami polskości. Od 1988 roku, od początku badań prowa-

dzonych przez OBOP nad społecznym postrzeganiem cech, które pozwalają uznać kogoś za Polaka, niezmiennie na plan pierwszy wysuwa się kryterium subiektywne („poczucie, że jest się Polakiem”) (Wysocki, 2017; TNS, 2008; CBOS, 2005). Poczucie polskości badanych – zdaniem Artura Wysockiego – opiera się bardziej o więź kulturową (więź konwencjonalną w terminologii Stanisława Ossowskiego) niż więź biologiczną (substancjalną). Pojęcie polskości jest tak głęboko zakorzenione w świadomości społecznej, że nawet poważne zmiany systemowe ostatniego ćwierćwiecza nie wpłynęły na nie znacząco (Wysocki, 2017). Na taką sytuację wpływają długotrwałe procesy społeczno-historyczne, które kształtują tożsamość narodową, będącą jednym z kluczowych elementów tożsamości zbiorowej Polaków. Potwierdzają to m.in. wyniki badań przeprowadzonych w latach 90. XX wieku przez Ewę Nowicką i Sławomira Łodzińskiego (2001, s. 59–64).

Słabnące poczucie polskości, zauważalne u osób pokolenia Z, spowodowane jest zmianami, które przynosi łatwo dostępna cyfrowo kultura globalna oraz społeczeństwo ryzyka wraz z ryzykiem ekologicznym, zdrowotnym oraz społecznym (Beck, 2004). Również środowiska mogą wywierać wpływ na zmiany światopoglądowe, twierdząc, iż patriotyzm, narodowość nie jest „cool”.

Dlaczego odwrotny trend jest w pokoleniu Alpha? Odpowiedź tkwi w procesie socjalizacji pierwotnej i systemie edukacji. W każdej z preambuł podstawy programowej (1999, 2009, 2017 i 2022 roku) zwracano uwagę, obok edukowania, na wychowywanie w duchu patriotycznym (*Podstawa programowa...*). Jeśli chodzi o pokolenie Y, które w dużym stopniu wskazuje na poczucie polskości, wychowywało się u schyłku PRL i w dobie wczesnego kapitalizmu. Nie sprzyja to modyfikacji poczucia polskości, jakie kreowano w procesie socjalizacji.

Pokolenie X jest pokoleniem korzystającym z tradycyjnych mediów, bogatym w uczestnictwo w zmianach społeczno-ustrojowych. W tym wypadku wychowanie w duchu patriotycznym ma na tyle silne korzenie, że czynniki zewnętrzne w niewielkim stopniu mogą zmienić utrwalony światopogląd. Identyfikacja narodowa jest znacząca w kształtowaniu się poczucia tożsamości osób z pokolenia BB. „Można ją postrzegać przez pryzmat miejsca zakorzenienia, przynależności, a co za tym idzie poczucia bezpieczeństwa na tle zachodzących procesów globalnych” (Jas, 2020, s. 153).

Z analizy wynika również, że przynależność do określonego pokolenia medialnego ma związek z postawami swojskości i obcości wobec państw ościennych i z Grupy Wyszehradzkiej, co potwierdza drugą hipotezę. Kształ-

towanie się świadomości własnej tożsamości jako jednostki wiąże się z tworzeniem określonego stosunku do innych ludzi. Różne metody radzenia sobie z procesem „stawania się osobą”, w kontekście funkcjonowania w określonych środowiskach społecznych, mogą wpływać na kształtowanie postaw wobec inności (Obacz, 2015).

Mechanizmem przystosowania społecznego, ułatwiającym tworzenie schematów poznawczych ignorujących indywidualne różnice, a polegającym na uproszczeniu informacji o innych grupach, jest kategoryzacja. Informacje o osobach z innych grup są uogólniane na podstawie wyróżnionych cech osobowościowych, co wzmacnia podstawowy schemat i nie zmienia przyjętej kategoryzacji. Skutkuje to porównywaniem „my”–„oni”, gdzie „oni” są zazwyczaj postrzegani negatywnie, co pozwala na podniesienie samooceny. To negatywne postrzeganie wynika często ze stereotypów, które polegają na przenoszeniu cech jednostkowych na całą grupę i używaniu ich w ocenie społecznej (Muszyńska, 2012). Stereotypy są mało podatne na zmiany. Eksponując cechy najbardziej wyraziste, pomijają – właściwe poznaniu naukowemu – poszukiwania cech najbardziej istotnych (Łastawski, 2007).

Bibliografia

- Beck, U. 2004. *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo „Scholar”.
- Błuszkowski, J. 2005. *Stereotypy a tożsamość narodowa*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- CBOS. 2005. *Tożsamość narodowa Polaków oraz postrzeganie mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce. Komunikat z badań*. Nr 84/2005.
- CBOS. 2016. *Stosunek do innych narodów. Komunikat z badań*. Nr 53/2016.
- CBOS. 2022. *Stosunek do innych narodów. Komunikat z badań*. Nr 21/2022.
- CBOS. 2024. *Stosunek Polaków do innych narodów. Komunikat z badań*. Nr 25/2024.
- Gruchoła, M. 2020. Osoby starsze w świecie nowych mediów i technologii. *Teologia i Moralność*. 2 (28), ss. 47–64.
- Grzybowski, P.P. i Idzikowski, G. 2018. *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Jas, K. 2020. Poczucie tożsamości narodowej osób w wieku późnej dorosłości żyjących w polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*. 1, ss. 137–156.

- Koper, T. 2016. Swojskość i obcość w środowisku romskim. W: Korczyński, T.M. i Orla-Bukowska, A. red. *Obcy w labiryncie kultur*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, ss. 169–182.
- Korczyński, M.T. 2016. Inny: Swój, Obcy, Wróg w teorii zwrotu inkorporacyjnego. Podstawowe założenia. W: Korczyński, T.M. i Orla-Bukowska, A. red. *Obcy w labiryncie kultur*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, ss. 45–57.
- Kozakowski, K. 2012. Swój i obcy, czy swój-obcy – o poznawaniu nieznanego i wyobcowaniu już poznanego. *Laboratorium Kultury*. **1**, ss. 146–158.
- La France, J.P. 1996. Games and Players In the Electronic Age: Tools of Analyzing the use of Video Games by Adults and Children Reseaux. *The French Journal of Communication*. **4** (2), ss. 299–331.
- Lewowicki, T., Chojnacka-Synaszko, B., Kwadrans, Ł. i Suchodolska, J. 2017. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 3. *Spostrzeganie wyznaczników tożsamości i postawy wobec Innych*. Cieszyn – Toruń: Uniwersytet Śląski, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Łastawski, K. 2007. Historyczne i współczesne wartości polskiej tożsamości narodowej. *Słupskie Studia Historyczne*. **13**, ss. 279–307.
- Mannheim, K. 2008. *Ideologia i utopia*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Muszyńska, J. 2012. Percepcja społeczna Innego kulturowo w przestrzeni wschodniego pogranicza Polski. *Edukacja Międzykulturowa*. **1**, ss. 69-83.
- Napiórkowski, M. 2019. *Turbopatriotyzm*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Nowicka, E. 1999. Badania pogranicza. Kilka propozycji metodologicznych. *Pogranicze. Studia Społeczne*. **8**, ss. 13–22.
- Nowicka, E. i Łodziński, S. 2021. *Długie trwanie narodu. Społeczne wymiary polskości (1988-2021)*. Warszawa: Collegium Civitas.
- Obacz, P. 2015. Obawa przed byciem sobą jako źródło niechęci wobec Inności? Problem indywidualizacji młodzieży. *Edukacja Międzykulturowa*. **4**, ss. 201–209.
- Ogrodzka-Mazur, E., Szafrąńska, A., Malach, J. and Chmura, M. 2021. *The Cultural Identity and Education of University Students in Selected East-Central Countries: A Polish-Czech Comparative Study*. Getynga: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> (10.04.2024).
- Sarnacki, A. 2021. Obcość i swojskość w badaniach terenowych. W: Kunce A. red. *Bycie w terenie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ss. 221–245.

- Staksrud, E. 2011. *Children in the Online World: Risk, Regulation, Rights*. Aldershot: Ashgate.
- Ścigaj, P. 2012. *Tożsamość narodowa. Zarys problematyki*. Kraków: Societas.
- Urban, J. 2014. *Mniejszości narodowe krajów Grupy Wyszehradzkiej w procesach wyznaczników tożsamości i postawy wobec Innych*. Cieszyn – Toruń: Uniwersytet Śląski, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wojakowski, D. 2007. *Swojskości obcość w zmieniającej się Polsce*. Warszawa: PAN.
- Wrona, A. 2020. *Migranci z miast oraz ich sąsiedzi: swojskość, obcość, codzienność*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wysocki, A. 2017. Poczucie tożsamości narodowej Polaków w kontekście zachodnioeuropejskim. *Opuscula Sociologica*. 3, ss. 57–77.

Sense of Polishness of media generations. Results from an empirical study

Abstrakt: The aim of the article was to examine the relationship that exists between the sense of Polishness and attitudes of familiarity and foreignness towards neighbouring countries and the Visegrad Group from the perspective of five media generations. The research problem was to examine the correlation between the declared attitudes of foreignness or familiarity within a particular media generation, and to determine the correlation between the dependent variable (the sense of Polishness) and the independent variable (the generation). It was assumed that belonging to a particular generational group is related to attitudes towards neighbouring countries and the Visegrad Group (Belarus, Czech Republic, Lithuania, Germany, Russia, Slovakia, Ukraine, Hungary). The following research questions were formulated: What is the degree of sense of Polishness of the media generations – BB, X, Y, Z, Alpha? Does belonging to a particular media generation (age) have a relationship with attitudes of familiarity and alienation towards neighbouring countries and the Visegrad Group? The research material obtained makes it possible to confirm the assumptions of the second hypothesis only. The results of a nationwide survey conducted in 2023 among students, teachers and head teachers of primary and secondary schools (N= 6915) were used.

Keywords: media generations, Visegrad Group countries, neighbouring countries, familiarity, foreignness

Translated by Małgorzata Gruchola and Robert Zieliński



Szkoły polskie w Litwie z perspektywy uczniów przygotowujących się do matury¹

Streszczenie: Szkoła daje możliwość przekazywania określonych wartości, tradycji i podtrzymywania tożsamości. Jest więc jednym z głównych narzędzi mniejszości umożliwiających jej przetrwanie. Szkolnictwo funkcjonujące w środowisku zróżnicowanym kulturowo jest poddawane wzmożonym oddziaływaniom. Pierwsze z nich związane są z uwarunkowania społecznymi, drugie z politycznymi – przy czym należy podkreślić, że również wpływy społeczne nie są pozbawione nasycenia oddziaływaniami politycznymi. W sytuacji szkolnictwa realizowanego dla mniejszości narodowej nie bez znaczenia jest również to, jaka grupa mniejszościowa jest brana pod uwagę i jakie są uwarunkowania sytuacji mniejszości w danym kraju (w tym mające swoje źródło w historii, zaszłościach trudnych do wyjaśnienia, a jednak rzutujących na jakość relacji między grupą większością a mniejszością). Trudno zatem rozpatrywać kwestie dotyczące oświaty poza granicami kraju w oderwaniu od konkretnych przykładów. Przygotowany artykuł dotyczy sytuacji szkół polskich w Litwie. W artykule prezentujemy wyniki badań przeprowadzonych w roku szkolnym 2024/2025 wśród tegorocznych maturzystów. Wyniki badań to jednocześnie kontekst do szerszego opisu sytuacji szkolnictwa polskiego w Litwie.

Słowa kluczowe: polityka oświatowa, Litwa, matura, ocena jakości szkół, szkolnictwo dla mniejszości polskiej

¹ Działania badawcze finansowane ze środków przyznanych w ramach Europejskiego Miasta Nauki Katowice 2024. Research activity financed from funds allocated to the European City of Science Katowice 2024.

Wprowadzenie

Szkolnictwo funkcjonujące w środowisku zróżnicowanym kulturowo jest poddawane wzmożonym oddziaływaniom. Analizując sytuację szkół polskich poza granicami kraju i pracujących tam nauczycieli, warto zwrócić uwagę na dwie grupy oddziaływań. Pierwsze z nich związane są z uwarunkowaniami społecznymi, drugie politycznymi – przy czym również wpływy społeczne nie są pozbawione nasycenia oddziaływaniami politycznymi (Grabowska, 2016; Lewowicki, 2005; Moroz-Łapin, Szejbak, 2014; Szafrąńska, 2011; Szafrąńska, Seberová i in., 2017). W sytuacji szkolnictwa realizowanego dla mniejszości, narodowej nie bez znaczenia jest również to, jaka grupa mniejszościowa jest brana pod uwagę. Najczęściej wskazywane są trzy źródła powstania i rozwoju mniejszości narodowych: migracje, aneksja obcych terenów oraz zmiana granic państwowych (Kwaśniewski, 1992, ss. 9–16; 2007, ss. 3–14; Grzybowski, 2008, ss. 68–81). Każde państwo, na terenie którego jest obecna mniejszość, formułuje określoną politykę – nie zawsze jawną. Jej charakter zależy od dwóch nadrzędnych kwestii – czy obecność mniejszości w danym społeczeństwie jest akceptowana i czy przeznaczają się dla tych grup sprawiedliwą część zasobów danego społeczeństwa (Budyta-Budzyńska, 2003; Rabczuk, 2006). Rozwiązania prawne w każdym państwie mogą różnicować stosunek do poszczególnych mniejszości. Te, które są uznawane za zagrażające, mogą być wykluczane i traktowane w zupełnie inny sposób niż pozostałe. W każdym z tych przypadków mamy do czynienia ze specyficznymi relacjami i postawami mniejszości względem większości oraz większości względem mniejszości, które ukształtowały się na drodze złożonych procesów społecznych. Mogą im towarzyszyć uwarunkowania mające swoje źródło w kontekstach historycznych, zaszłościach trudnych do wyjaśnienia, a jednak rzutujących na jakość relacji. Mogą mieć również podłoże ekonomiczne czy demograficzne. Zatem sytuacja szkolnictwa mniejszościowego zawsze jest specyficzna i powinna być analizowana ze wskazaniem jej uwarunkowań.

Działania państwa znajdują odzwierciedlenie w uchwalanym prawie oświatowym, które jest częścią systemu prawa administracyjnego, obejmującego przepisy prawne regulujące działalność państwa w dziedzinie oświaty, kształcenia i wychowania oraz stosunki prawne, które w tym zakresie powstają. Prawo oświatowe ustala zadania państwa w zakresie oświaty i wychowania, a celem oświaty jest ich realizacja (Dziewulak, 2020). Edukacja była wykorzystywana (i jest nadal) jako czynnik indoktrynacji społeczno-po-

litycznej, asymilacji, podporządkowania, marginalizacji i stygmatyzacji (Nikitorowicz, 2020). Jednocześnie każda grupa etniczna, religijna czy narodowa dąży do zachowania własnej tożsamości – poprzez kultywowanie określonych tradycji, pielęgnowanie wartości, norm czy postaw. To właśnie szkoła i możliwość przekazywania określonych wartości, tradycji i podtrzymywania tożsamości jest jednym z głównych narzędzi mniejszości umożliwiających jej przetrwanie.

W przygotowanym artykule prezentujemy wyniki badań przeprowadzonych na początku roku szkolnego 2024/2025 w Litwie i w odniesieniu do nich opisujemy sytuację polskiego szkolnictwa mniejszościowego w tym kraju. W badaniach wzięli udział tegoroczni maturzyści. Tekst rozpoczynamy od wprowadzenia dotyczącego specyfiki szkolnictwa na obczyźnie, a następnie przedstawiamy uwarunkowania szkolnictwa mniejszościowego, z akcentem na polskie, w Litwie.

Szkolnictwo na obczyźnie – uwikłania społeczne i polityczne

W kontekście przedstawionych wcześniej opisów, przy analizie sytuacji szkolnictwa mniejszościowego, ważna jest świadomość miejsca, w którym jest ono prowadzone. Istotne są konteksty powstania, możliwości rozwoju, a także problemy dnia codziennego, z którymi zarówno władze oświatowe, jak i nauczyciele czy rodzice uczniów muszą się zmagać. Modele edukacji mniejszościowej są różne, podobnie jak modele edukacji polonijnej. Szkoła dla mniejszości podlega dwóm grupom oddziaływań, które mają swoje źródło w ich bezpośrednim i pośrednim otoczeniu. Otoczenie bezpośrednie to środowisko większościowe, w którym szkoła jest osadzona. Siła oddziaływania jest uzależniona od wymienionych wcześniej czynników – takich jak typ sprawowanej w państwie władzy czy sytuacji danej mniejszości w kraju, na którą składają się między innymi konteksty historyczne, sytuacja ekonomiczna czy sytuacja demograficzna. Polityka państwa ulokowania szkoły dla mniejszości jest formułowana pod wpływem nacisków ze strony społeczeństwa większościowego, w niewielkim stopniu podlega kontroli organizacji i stowarzyszeń, które wspierają mniejszości, ale może być również efektem współpracy zagranicznej z państwem pochodzenia mniejszości. Przy czym również ten element może być w różny sposób realizowany w zależności od statusu mniejszości z punktu widzenia państwa pochodzenia. W sytuacji, gdy mniejszość stanowią uchodźcy z danego państwa, osoby prześladowane za swoje poglądy polityczne czy religijne, mamy do czynienia z polityką, która

może mieć charakter sprzecznych interesów. Z jednej strony są dążenia do ochrony mniejszości przed represjami, a z drugiej chęć ściągnięcia uciekinierów i ich rodzin, i osądzenia ich. W takiej sytuacji państwo pochodzenia mniejszości nie jest zainteresowane udzielaniem wsparcia szkolnictwu, które mogłoby stać się narzędziem do walki z totalitarną władzą. Jednocześnie poglądy społeczeństwa większościowego – zwłaszcza w dobie medializacji – mogą być warunkowane poprzez programy będące elementem oficjalnej polityki państwa – zarówno w zakresie stanowionych praw, jak i postaw, które z większym lub mniejszym powodzeniem mogą być kreowane w rządowych działaniach (pomijamy w tym miejscu kwestie polityki poszczególnych partii, których postawy wobec mniejszości mogą nawet w państwach demokratycznych przybierać charakter rozpięty na osi od tolerancji i wsparcia do postaw zmierzających do wyniszczenia i usunięcia mniejszości).

Spółeczeństwo większościowe warunkuje również sposób funkcjonowania samej mniejszości, co ma swoje odzwierciedlenie w codziennej rzeczywistości związanej z postawami wobec niej, dostępem do dóbr zarówno ekonomicznych (jak praca, finanse), jak i kulturalnych. Najczęściej to w tych obszarach realizowany jest mniej lub bardziej ukryty program państwa związany np. z chęcią wynarodowienia mniejszości i pośredniego zlikwidowania szkolnictwa tego typu, jak np. ma to miejsce w Białorusi od marca 2021 roku (*Oświadczenie MSZ...*, 2022; Widera, 2024). Mniej bezpośrednie i radykalne działania to z kolei (zgłaszane przez mniejszości) trudności dla absolwentów szkolnictwa mniejszościowego z awansem społecznym czy wyższym statusem materialnym, co staje się przyczyną stopniowej rezygnacji z posyłania dzieci do placówek mniejszości. Efektem jest podobny proces – czyli stopniowe wygaszanie i zamykanie placówek. Jest to o tyle trudniejsza sytuacja, że nie jest to działanie bezpośrednio realizowane, lecz jest to zamierzony proces zmian długofalowych, na które trudniej reagować. Obserwować to możemy w ostatnich dwudziestu latach na Łotwie i właśnie w Litwie (Kabzińska, 2009; Szafrńska i Čiuladienė, 2023; Żołądowski, 2003, 2013). Równie istotne są uwarunkowania związane z aktywnością, spójnością i zaangażowaniem danej mniejszości, siły jej oddziaływań i mobilizacji w stanowieniu o swojej odrębności i poczucia autonomii².

² Ze względu na ograniczone ramy tekstu tego wątku nie poddajemy szerszej analizie.

Uwarunkowania szkolnictwa mniejszościowego – regulacje w Litwie

Ze względu na specyfikę sytuacji oświaty dla mniejszości za istotne przyjęliśmy wskazanie kontekstu prawnego i nakreślenie ogólnej sytuacji mniejszości polskiej w Litwie. Według danych Departamentu Statystyki w 2024 roku w Litwie mieszkało 2 885 891 osób, z czego Litwini stanowili 82,6%, inne narodowości 16,8%. Polacy są najliczniejszą grupą mniejszości narodowej (6,3%) (drugą pod względem liczebności są Rosjanie – 5%) (*Oficialiosios statistikos portalas*).

Sytuacja mniejszości jest uregulowana w *Konstytucji Republiki Litewskiej* (*Lietuvos Respublikos Konstitucija*, 1992). Podkreślono w niej, że wszyscy ludzie są równi, a prawa człowieka nie mogą być ograniczane, a przywileje przyznawane ze względu na płeć, rasę, narodowość, język, pochodzenie, status społeczny, wiarę, przekonania lub poglądy (art. 29). Dodatkowo podkreślono, że obywatele należący do wspólnot narodowych mają prawo pielęgnować swój język, kulturę i zwyczaje (art. 37), narodowe wspólnoty obywateli samodzielnie zarządzają swoimi narodowymi sprawami kulturalnymi, oświatą, działalnością charytatywną i wzajemną pomocą, a państwo wspiera wspólnoty narodowe (art. 45).

Kształcenie dla mniejszości narodowych opiera się z jednej strony na międzynarodowych dokumentach, np. *Konwencji o Ochronie Mniejszości Narodowych* przyjętej przez Radę Europy (1995), ratyfikowanej przez Litwę w 2000 roku (*Tautinių mažumų apsaugos pagrindų konvencija*) oraz zaleceniach prawnych, dotyczących edukacyjnych mniejszości narodowych (*Teisės aktų rinktinė...*, 2020). Prawa osób należących do grup mniejszości narodowych regulują również państwowe dokumenty prawne (*Dėl Tautinių mažumų...*, 2002). Edukacja polskiej mniejszości narodowej rozwija się także poprzez dwustronne umowy między Litwą a Polską (*Porozumienie między Rządem RL a Rządem RP...*, 2000) oraz *Deklaracja o wychowaniu polskiej mniejszości...* (*Deklaracija dėl lenkų...*, 2019), podpisana przez ministra edukacji, nauki i sportu RL oraz ministra edukacji narodowej RP. W celu realizacji podpisanej deklaracji jest przygotowany plan ochrony i rozwoju polskiej mniejszości narodowej w Litwie i litewskiej mniejszości narodowej w Polsce (*Lenkų kalbos...*, 2020). Kształcenie dzieci i młodzieży z grup mniejszości narodowych reguluje również Prawo Oświaty Republiki Litewskiej (*Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*, 2011). Zgodnie z ustawą w roku szkolnym

2023/2024 w językach mniejszości narodowych uczyło się 38 256 uczniów: wśród nich około 15 tysięcy (15 238) uczy się w szkołach kilkujęzycznych, ok. 14 tysięcy (13 646) z czego około 10 tysięcy (9369) – w szkołach, w których program realizowany jest po polsku (ŠVIS, 01102025).

Szkoły polskie są w czterech spośród 60 regionów państwa. Najwięcej w rejonie wileńskim (17 szkół), Wilnie (9 szkół), rejonie solecznickim (10 szkół) i najmniej – w rejonie trockim (4 szkoły). Liczba dzieci w polskich szkołach w ciągu ostatnich 6 lat jest stabilna (2018/2019 rok – 9204; 2023/2024 rok – 9369). Zmniejsza się jednak liczba szkół: w roku szkolnym 2018/2019 były 49 szkół, w 2019/2020 roku – 47, w 2020/2021 roku – 46, a w roku szkolnym 2021/2022 – 44, w 2022/2023 roku – 39 i w roku 2023/2024 – 40 szkół (ŠVIS, 01102025). Jest to związane z reformą, która w oficjalnych zapisach ma na celu poprawienie jakości kształcenia (ŠVIS, 01102025).

Założenia metodologiczne

Obserwowane zmiany sytuacji polskich szkół w Litwie stały się inspiracją do przeprowadzenia badań, których celem jest diagnoza sytuacji szkół polskich, pracujących tam dyrektorów, nauczycieli i uczniów³. Zgodnie z przyjętym stanowiskiem metodologicznym, w prowadzonych poczynaniach badawczych zastosowano podejście ilościowo-jakościowe. Przyjęliśmy rozumienie uzyskanych danych jako wzajemnie się uzupełniających oraz użycie danych wyników do projektowania dalszych etapów badań (Flick, 2011, ss. 20–21).

Na potrzeby artykułu przygotowaliśmy wycinek z badań ilościowych realizowanych wśród tegorocznych maturzystów w roku szkolnym 2024/2025⁴. Badania zostały poprzedzone informacją skierowaną do dyrektorów wszystkich szkół polskich na Litwie, w których prowadzone są matury. Wraz z prośbą o możliwość przeprowadzenia badań wysyłałyśmy przygotowany kwestionariusz ankiety, tak by dyrektorzy wiedzieli dokładnie, czego badania dotyczą. Dodatkowo prosiliśmy o udział w badaniach – wywiadach częściowo-

³ Badania zostały rozpoczęte w roku szkolnym 2020/2021 i są kontynuowane. Założyliśmy przeprowadzenie badań w trzech etapach. Prezentowane w tekście dane to II etap badań.

⁴ Na tym etapie badawczym założyliśmy przeprowadzenie badań ilościowych z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety wśród tegorocznych maturzystów oraz jakościowych – wywiadów z dyrektorami szkół.

wo skategoryzowanych – dyrektorów placówek. Uzyskałyśmy odpowiedź od ponad połowy jednostek oświatowych – przy czym nie we wszystkich były klasy maturalne.

Problemy badawcze, których dotyczą opisy w tekście, zostały zawarte w pytaniach:

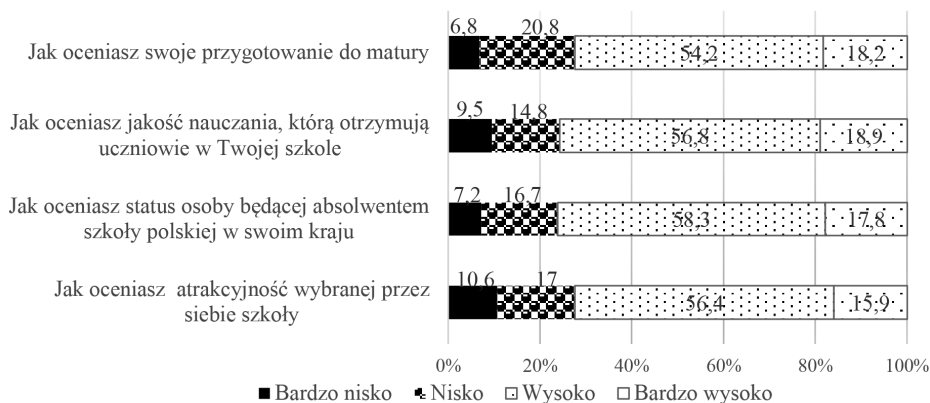
- Jak badani, przygotowujący się do matury, oceniają jakość edukacji w polskich szkołach w Litwie?
- Jak badani oceniają swoje przygotowanie do matury i perspektywy dalszej edukacji?

Zebrano 264 odpowiedzi, co stanowi grupę reprezentatywną dla młodzieży przygotowującej się w szkołach polskich w Litwie do matury. Dla wielkości populacji założono wielkość frakcji 0.5, poziom ufności 85% przy błędzie maksymalnym 0.5 (przy czym w naukach społecznych może być uwzględnione wnioskowanie z błędem 9% – wyniki estymacji są dopuszczalne), dopiero wnioskowanie o błędzie 15% jest nie do przyjęcia (Węziak-Białowolska, 2013). Dane poddano obróbce statystycznej. Dodatkowo, przy krzyżowanych zmiennych zastosowano test zgodności χ^2 . Założono typowy dla badań społecznych poziom ufności (p) wynoszący 95%. Przy czym w przypadku prezentowanych danych nie stwierdzono istotnych statystycznie. Warto jednak zaznaczyć, że o wartości naukowej nie świadczy istotność statystyczna i silna korelacja między zmiennymi. Dane (tu prezentowane w formie wykresów) są źródłem ciekawych analiz i dostarczają ważnych informacji, niezależnie od tego, czy krzyżowane dane są statystycznie istotne. Zamieszczone w artykule wykresy obrazują, jak młodzież odpowiada na zadane pytania dotyczące kształcenia w Litwie oraz jak ocenia perspektywy edukacyjne po ich ukończeniu. Uzyskane wyniki są podstawą do opisu specyficznej sytuacji uczniów w polskich szkołach w tym kraju.

Prezentacja i interpretacja zebranego materiału w kontekście sytuacji szkolnictwa polskiego w Litwie

Jednym z założeń realizowanych przez nas badań było zweryfikowanie sytuacji tegorocznych maturzystów i sprawdzenie, jaka jest ich opinia na temat matury. Poprosiliśmy o ocenę przez maturzystów swojego przygotowania do egzaminu dojrzałości. Większość oceniła je wysoko (54,2%), rzadziej były przyznawane pozostałe oceny – niemal przez co piątego badanego: słabo (20,8%) i skrajnie – bardzo wysoko (18,2%), a najrzadziej – bardzo słabo (6,8%) (wykres 1).

Wykres 1. Ocena przez maturzystów wybranych aspektów związanych ze szkołami polskimi w Litwie



Źródło: badania własne. N=264.

Maturzyści mogą zdawać maksymalnie siedem egzaminów, aby otrzymać świadectwo dojrzałości, wystarczy zdać dwa: obowiązkowy z języka litewskiego i jeszcze jeden egzamin do wyboru lub napisać pracę maturalną. Słaba i bardzo słaba ocena przygotowania do matury (27,6%) może być spowodowana dużym wyzwaniami, jakie ma uczeń szkoły polskiej na egzaminie z języka litewskiego i literatury. W roku 2011 ujednolicono wymagania państwowego egzaminu końcowego z języka litewskiego i literatury litewskiej we wszystkich szkołach – poziom znajomości języka litewskiego dla uczniów, którzy nie ukończyli szkół z litewskim językiem nauczania, ma być taki sam, jak i uczniów, którzy skończyli litewskie szkoły (*Ustawa o edukacji*, 2011). Zatem mamy jednolity egzamin i wymagania maturalne dla uczniów objętych różnymi programami. Po raz pierwszy uczniowie szkół mniejszości narodowych przystąpili do ujednoliconego egzaminu w 2013 roku, przy czym do 2020, w okresie przejściowym, mieli nieco inne kryteria przy ocenianiu zadań tego egzaminu (L24.lt). Wyniki egzaminu z języka i literatury litewskiej w szkołach mniejszości narodowych są niepokojące: około 8% maturzystów go nie zdaje, a odsetek jest ponad dwa razy większy w szkołach mniejszości narodowych. W 2019 roku egzaminu nie zdało 23% maturzystów, w 2020 – 19%, a w 2024 – 20,4% (Tv3.lt; smsm.lrv.lt).

Maturzyści szkół polskich też mają możliwość składać państwowy egzamin z języka ojczystego. W roku 1998 język polski został skreślony jako obowiązkowy egzamin na maturze w szkołach polskich; jednak w 2024 roku

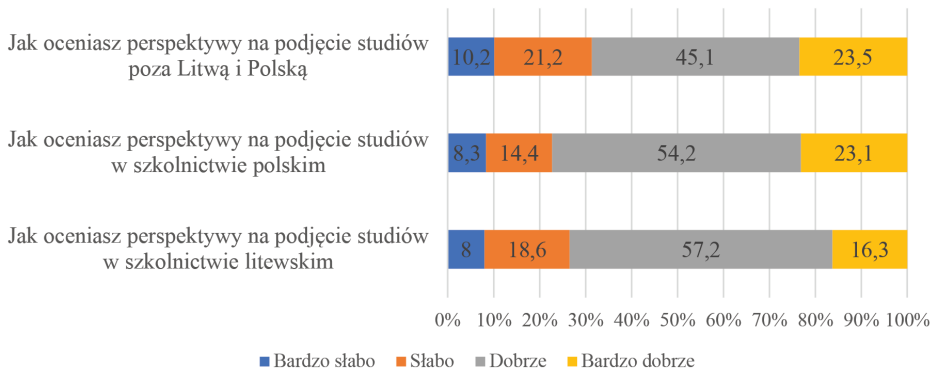
na maturę wrócił państwowy egzamin maturalny z języka ojczystego dla uczniów z polskich szkół w Litwie, który do tej pory był zdawany tylko na poziomie szkolnym (macierzszkolna.lt, 2025-01-14).

Maturzyści podczas naszego badania ocenili jakość nauczania i atrakcyjność swej szkoły (wykres 1). Większość oceniła oba aspekty wysoko (co drugi respondent – wysoko, a co piąty – bardzo wysoko). Jednak prawie co czwarty respondent ocenia jako słabą jakość nauczania i atrakcyjność swej szkoły (a co dziesiąty – nawet bardzo słabą). Na negatywną ocenę mogą wpływać takie czynniki jak: przedstawiany negatywny obraz szkolnictwa mniejszościowego w mediach, porównanie wyników z osiąganymi w szkołach litewskich. Na przykład dane statystyczne wyników z matury 2024 roku wskazują, że 15,3% maturzystów szkół mniejszości narodowych nie zdało matury z informatyki, 12,8% – z matematyki, 9,5% – z biologii (przy znacznie niższym odsetku niedawalności wśród absolwent szkół litewskich smsm.lrt.lt, 2025). Wyniki rezultatów badań międzynarodowych – PISA/ IMSS – też wykazują podobną tendencję – osiągnięcia uczniów szkół litewskich są lepsze niż uczniów szkół mniejszości narodowych (Jevsejeviene i in., 2022; Bakonis i in., 2018).

Ciekawe jednak jest to, że pomimo krytycznej oceny niektórych respondentów w stosunku do własnej szkoły 76% maturzystów wysoko ocenia status absolwenta polskiej szkoły w Litwie (wykres 1). W porównaniu z rówieśnikami ze szkół litewskich znają więcej języków, co otwiera szersze możliwości w kontekście studiów i pracy. Co prawda, istnieje też odwrotna interpretacja – absolwent szkoły mniejszości narodowej ma ograniczone możliwości dalszych studiów na uniwersytetach Litwy przede wszystkim z powodu słabiej opanowanego języka litewskiego, gorszej oceny z egzaminu maturalnego (Šliavaitė, 2019, s. 40). Wynik z tego przedmiotu na maturze jest decydujący podczas rekrutacji na litewskie uczelnie.

Interesowało nas, jak badani maturzyści oceniają perspektywy na podejmowanie studiów. Wśród badanych uczniów dominuje pozytywne nastawienie do perspektyw studiowania – 57,2% tegorocznych maturzystów ocenia własne perspektywy w szkolnictwie litewskim jako dobre, a 16,3% bardzo dobre. Podobne wskazania – przy nieco wyższej liczbie ocen bardzo dobrych dotyczy szkolnictwa polskiego – 54,2% dobre, a 23,1% bardzo dobre. Nieco mniej osób tak korzystnie zapatruje się na kształcenie poza Litwą i Polską, tu swoje perspektywy dobrze ocenia 45,1%, a bardzo dobrze 23,5% badanych uczniów. To jednocześnie obszar sceptycznie rozpatrywany przez ponad 30% badanych oceniających swoje perspektywy słabo (21,2%) albo bardzo słabo (10,2%) (wykres 2).

Wykres 2. Ocena przez maturzystów możliwości podjęcia studiów



Źródło: badania własne. N=264

Według danych statystycznych z 2022 roku 74,5% maturzystów kontynuuje naukę w Litwie (*Oficialiosios statistikos portalas*). Jednak odsetek maturzystów szkół litewskich jest w tym zakresie wyższy niż odsetek absolwentów szkół mniejszości narodowych – odpowiednio 60% do 50% (Jevsejeviene i in., 2022). Absolwenci polskich szkół na Litwie mają też możliwość podjęcia studiów w wybranej uczelni w Polsce, jak też ubiegania się o stypendium, co jest wsparciem dla uczniów zdolnych i o niższym statusie ekonomicznym (Šliavaitė, 2019, s. 47).

Polityka edukacyjna wobec mniejszości narodowych w Litwie jest uważana za jedną z najbardziej liberalnych w Europie (Bakonis i in., 2018). System edukacji w językach mniejszości narodowych stał się integralną częścią ogólnego systemu edukacji w Litwie – uczniowie mają możliwość nauki w swoich językach ojczystych od przedszkola do studiów uniwersyteckich. Z drugiej strony obserwowane przez nas zmiany wskazują, że dochodzi do powolnego eliminowania szkolnictwa mniejszościowego. Przeprowadzone w szkołach wywiady z dyrektorami pozwoliły na dostrzeżenie trudności związanych z jednej strony niskimi wynikami (przede wszystkim w zakresie matury z języka litewskiego) ograniczającymi maturzystom z polskich szkół możliwość podejmowania studiów w Litwie, a z drugiej – otrzymywaniem wyników z matury już po zakończeniu rekrutacji na studia w polskim systemie – co dotąd wielu z absolwentów uniemożliwiło aplikowanie na wybrane (atrakcyjne) kierunki studiów w Polsce.

Konkluzje

Przeprowadzone we wrześniu 2024 roku badania wśród maturzystów w polskich szkołach w Litwie pozwalają na stwierdzenie, że większość uczniów ocenia wysoko jakość edukacji, która jest realizowana w ich placówkach edukacyjnych. Zatem prowadzona kampania medialna, w której wskazywana jest słabość szkolnictwa mniejszościowego w Litwie, nie jest czynnikiem, który warunkuje ich sposób spostrzegania. W sposób pozytywny oceniają też w większości swoje możliwości studiowania. Na ile ten obraz jest optymistyczny, a na ile okaże się realny, zweryfikujemy w III etapie zaplanowanych badań.

Funkcjonowanie mniejszości narodowych jest chronione przez prawo międzynarodowe, jest to również zagadnienie należące do obszaru praw człowieka oraz bezpośrednio powiązane z demokracją. Jak podkreśla Marek Safjan, „problem stosunku do mniejszości stał się współcześnie swoistym miernikiem demokratyzacji społeczeństw (...) a demokrację postrzega się (...) coraz częściej właśnie przez pryzmat zdolności społeczeństwa do zapewnienia funkcjonującym w jego ramach mniejszościom możliwości realizacji należnych im uprawnień i swobód, manifestacji swojej odrębności i wyboru metod potwierdzenia własnej tożsamości” (1998, s. 1). Pytania o miejsce i rolę szkolnictwa dla mniejszości są współcześnie szczególnie istotne, zwłaszcza gdy szkoła balansuje pomiędzy różnymi grupami nacisków, a od jej charakteru zależy tożsamość kolejnych pokoleń młodych ludzi, którzy mogą – lub nie – identyfikować się z krajem swoich przodków. To, co istotne w szkolnictwie polskim w Litwie, to sukcesywne likwidowanie szkół, co utrudnia uczniom z polskich rodzin podejmowanie edukacji w języku przodków. Stąd zagadnienie to uznajemy za ważne do dalszej eksploracji.

Bibliografia

- Bakonis, E., Balevičienė, S., Gražytė-Skominienė, A., Jevsejevienė, J., Kalvaitis, A., Mikėnė S., Paurienė, L. ir Zablackė, R. 2018. *Lietuvos tautinių mažumų švietimo būklės analizė* [Analiza stanu edukacji mniejszości narodowych na Litwie 2018]. Vilnius: NŠVA.
- Budyta-Budzyńska, M. 2003. *Mniejszości narodowe – bogactwo czy problem? Instytucjonalizacja mniejszości narodowych w Polsce 1989-2002*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.

- Deklaracija dėl lenkų tautinės mažumos Lietuvos Respublikoje ir lietuvių tautinės mažumos Lenkijos Respublikoje švietimo*. 2019. Źródło: https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/Papildomas%20menuiu2/Tarptautiniai_susitarimai/Lenkijos%20ir%20Lietuvos%20deklaracija%20pdf.pdf.
- Dėl Tautinių mažumų švietimo nuostatų*. 2002. [Przepisy dotyczące edukacji mniejszości narodowych] Źródło: [https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt\(9.01.2025\)](https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt(9.01.2025)).
- Dziewulak, D. 2020. *Polityka oświatowa*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Flick, U. 2011. Zum Stand der Diskussion – Aktualität, Ansätze und Umsetzung der Triangulation. In: Ecarius, J. und Miethe, I. red. *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*. Berlin: Farmington Hills, MI, Verlag Barbara Budrich, ss. 19–39.
- Gajdzica, A. (Szafranśka) (2011). Polityka oświatowa i społeczna w środowisku wielokulturowym – tendencje, dylematy, rozwiązania. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydawnictwo Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, ss. 112–152.
- Górecki, D. 2013. Realizacja praw mniejszości polskiej na Litwie i mniejszości litewskiej w Polsce. W: Górecki, D. red. *Dziedzictwo pogranicza. Realizacja praw mniejszości polskiej na Litwie, Białorusi, Ukrainie i w Czechach oraz mniejszości białoruskiej, litewskiej, ukraińskiej i czeskiej w Polsce*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss. 69–112.
- Grabowska, B. 2016. Na drodze ku zbliżeniu większości i mniejszości – szkoły z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej. *Studia Pedagogiczne*. 2, ss. 47–59.
- Grzybowski, P.P. 2008. Tożsamość tułacza – dylematy identyfikacyjne współczesnych emigrantów. W: Lewowicki, T., Grabowska, B. i Rózańśka, A. red. *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 68–84.
- Jevsejevienė, J., Survutaitė, D., Šetkus, B. ir Zablackė R. 2022. *Lietuvos tautinių mažumų švietimo būklės analizė 2021* [Analiza stanu edukacji mniejszości narodowych w Litwie 2021]. Vilnius: NŠA.
- Język polski znów na maturze – Macierz Szkolna Wilno. <https://macierzszkolna.lt/ogloszenie/jezyk-polski-znow-na-maturze/> (9.01.2025).

- Kabzińska, I. 2009. *Między pragnieniem ideału a rzeczywistością. Polacy na Litwie, Białorusi i Ukrainie w okresie transformacji systemowej przełomu XX i XXI wieku*. Warszawa: Zakład Wydawniczy Letter Quality.
- Kwaśniewski, K. 1992. Socjologia mniejszości a definicja mniejszości narodowej. *Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa*. I, ss. 9–61.
- Kwaśniewski, K. 2007. O logice badań problemów narodowościowych. *Przeгляд Zachodni*. 3, ss. 3–14.
- Lenkų kalbos ir lenkų bendruomenės Lietuvoje išsaugojimo ir vystymo strategija „Vilniaus kraštas 2040“ (2020). Źródło: [https://tmde.lrv.lt/uploads/tmde/documents/files/Wile%C5%84szczyzna%202040%20\(LT\).pdf](https://tmde.lrv.lt/uploads/tmde/documents/files/Wile%C5%84szczyzna%202040%20(LT).pdf).
- Lewowicki, T. 2005. Polityka – Społeczeństwo – Edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, ss. 15–23.
- Lietuvių kalbos egzaminas vėl kai kuriems pakišo koją: štai kokie įvertinimai šiomet | tv3.lt (9.01.2025).
- Lietuvos Respublikos Konstitucija (1992). Źródło: e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1890/asr (9.01.2025).
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. Galiojanti suvestinė redakcija. Źródło: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>.
- Moroz-Łapin, K. i Szejbak, M. 2014. Meandry litewskiej polityki oświatowej w szkolnictwie mniejszości narodowych. *Rocznik Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy*. 13/14, ss. 90–105.
- Nikitorowicz, J. 2020. *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Oficialiosios statistikos portalas. <https://osp.stat.gov.lt/> (9.01.2025).
- Oświadczenie MSZ ws. zmiany charakteru szkół z polskim językiem nauczania na Białorusi z dnia 08.04.2022 Źródło: <https://www.gov.pl/web/dyplomacja/oswiadczenie-ws-zmiany-charakteru-szkol-z-polskim-jezykiem-nauczania-na-bialorusi> (8.01.2025).
- Po diskusiją parengtas Švietimo įstatymo pakeitimo projektas: tautinių mažumų mokyklose daugėtų ugdytųjų lietuvių kalba – Švietimo, mokslo ir sporto ministerija [smsgm.lrs.lt](https://www.lrs.lt/sip/portal.show?p_r=36002&p_k=1&p_t=277167) https://www.lrs.lt/sip/portal.show?p_r=36002&p_k=1&p_t=277167 (9.01.2025).
- Rabczuk, W. 2006. Ewaluacja programów szkolnych edukacji międzykulturowej w ujęciu Erika de Vreede. W: Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A.

- i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Teorie i modele badań międzykulturowych*. Cieszyn – Warszawa: UŚ, WSP ZNP w Warszawie, ss. 143–148.
- Safjan, M. *Pozycja mniejszości w Polsce w świetle orzecznictwa Trybunału Konstytucyjnego*. https://trybunal.gov.pl/fileadmin/content/dokumenty/wystapienia/1998_2006/20031003.pdf (8.01.2025).
- Šliavaitė, K. 2019. Kalba, tautinis tapatumas ir lygios galimybės švietime: mokyklų lietuvių, lenkų ir rusų mokomosiomis kalbomis bendruomenių požiūriai [Język, tożsamość narodowa i równość szans w edukacji: opinia reprezentantów ze szkół litewskich, polskich i rosyjskich]. *Kultūra ir vi-suomenė*. **10** (2), ss. 31–58.
- ŠVIS.Pagrindiniai duomenys. <https://www.svis.smm.lt/> (8.01.2025).
- Szafrańska, A. i Čiuladienė, G. 2023. Szkolnictwo w stanie zagrożenia? Polska i litewska perspektywa zmian a sytuacja w szkole w Litwie. Studium jednego wydarzenia. *Edukacja Międzykulturowa*. **3** (22), ss. 162–175.
- Szafrańska, A., Seberová, A., Kasáčová, B. and Babiaková, S. 2017. *Selected problems of teachers' functioning in Central and Eastern Europe. A Polish-Czech-Slovak study*. Ostrava: Faculty of Education, Ostrava University.
- Tautinių mažumų apsaugos pagrindų konvencija (1995). [eseimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1890/asr](https://www.legalact.lt/TAD/TAIS.1890/asr) (9.01.2025).
- Teisės aktų rinktinė tautinių mažumų tematika [Zbiór przepisów dotyczących mniejszości narodowych]: ESBO rekomendacijos ir gairės. 2020. Vilnius: Tautinių mažumų departamentas prie LR Vyriausybės.
- Ustawa o edukacji* [Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas], 2011 m. kovo 17 d. Nr. XI-1281.
- Węziak-Białowolska, D. 2013. *Model kapitału intelektualnego regionu. Koncepcja pomiaru i jej zastosowanie*. Warszawa: SGH w Warszawie.
- Widera, A. 2024. *Zamknięcie kolejnej szkoły j. polskiego na Białorusi. Czas Wschodni*. https://czaswschodni.pl/art/wiadomosci/zamkniecie-kolejnej-szkoly-j-polskiego-na-bialorusi_f57816c3-6da4-453b-b147-e91f8e2e705b (8.01.2025).
- Żołędowski, C. 2003. *Białorusini i Litwini w Polsce, Polacy na Białorusi i Litwie. Uwarunkowania współczesnych stosunków między większością a mniejszościami narodowymi*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Aspra-JR”.
- Żołędowski, C. 2013. Litwini i Polacy – społeczne postawy wobec mniejszości. W: Nijakowski, L.M. red. *Litwini*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, ss. 131–150.

Polish schools in Lithuania from the perspective of secondary school learners leaving exam

Abstract: School provides an opportunity to pass on particular values, traditions and to maintain identity. Therefore, it is one of the main tools of the minority for enabling its survival. The schooling that functions in a culturally diverse environment is subject to increased influences. The first of these is related to social conditions, the second to political ones – although it should be emphasized that social influences are also permeated with political influences. In the case of education implemented for a national minority, it is also important which minority group is taken into account and what the determinants of the minority situation in a particular country are (including those having their source in history, in the events that are difficult to explain, but nevertheless affect the quality of relations between the majority and the minority group). Thus, it is difficult to consider issues related to education outside the country in isolation from some specific examples. The presented article concerns the situation of Polish schools in Lithuania. In this study, the results are presented of the research conducted in the 2024/2025 school year among this year's school graduates. The research results are also a context for a broader description of the situation of Polish education in Lithuania.

Keywords: educational policy, Lithuania, school leaving (Matura) exam, school quality assessment, education for the Polish minority

Translated by Agata Cienciala



Doświadczanie wojennej traumy w narracjach dzieci ukraińskich

Streszczenie: Grupą szczególnie narażoną na traumatyczne przeżycia podczas wojny są dzieci, które stają w obliczu realnej groźby utraty życia lub zdrowia. Dzieci doświadczają strachu, bólu, głodu, chorób, niepełnosprawności, bezdomności i samotności. Wojenne doświadczenia mogą zarówno u dorosłych, jak i u dzieci wywołać zespół stresu pourazowego (PTSD), z którym wiąże się też „syndrom ocalonego”.

W pracy badawczej dążono do poznania językowego obrazu wojny i traumatycznych doświadczeń dzieci ukraińskich. Posłużono się badaniami jakościowymi, które umożliwiają poznanie sposobu przeżywania sytuacji życiowych doświadczanych przez osoby badane. Analizie i interpretacji poddano pisemne narracje „dzieci wojny” pozostających na Ukrainie oraz tych, które znalazły schronienie w Polsce. Analiza relacji pozwoliła na skonstruowanie obrazu wojny i skategoryzowanie przeżyć dzieci zaznajamjących jej okrucieństwa. Po pierwsze, dla dzieci wojna to doświadczenie śmierci, po drugie, wojna to okrucieństwo, przemoc i bezdusność; po trzecie, przekształcenie systemu wartości; po czwarte, wojna to długotrwała sytuacja niepewności; po piąte, wojna to nagła migracja. Dzięki analizowanym świadectwom można było lepiej poznać sposób postrzegania wojny przez dzieci.

Słowa kluczowe: postrzeganie wojny przez dzieci, dziecięce narracje, trauma wojenna, dzieci ocalone

Wprowadzenie

W perspektywie cyklu życia są sytuacje, z którymi musi zmierzyć się każdy człowiek, tj. choroby, katastrofy naturalne, śmierć. Wiele doświadczeń egzystencjalnych powodowanych jest przez siły natury, los, przypadek, ale są też takie, do których przyczynia się działalność człowieka. Taką sytuacją jest woj-

na (Bocharova i Giza, 2015). Wojny wybuchają od wieków i choć zmieniały się sposoby prowadzenia walki, to jedno pozostaje stałe: dotyczyły one i będą dotyczyć ludzi, niezależnie od rasy, wyznania, płci. Wojna, niosąc destrukcję, nieszczęścia, ból, śmierć, najbardziej dotyka osoby bezbronne, zależne od innych, a szczególnie dzieci. Cierpienia, które stały się udziałem ukraińskich dzieci, zniszczyły ich dzieciństwo (Popławska and Bocharova, 2023). Umożliwienie dzieciom zabrania głosu w sprawach, które bezpośrednio wpływają na ich życie, należy uznać za jedną z podstawowych wartości (Strolin-Goltzman et al., 2010).

Celem artykułu jest próba poznania językowego obrazu wojny i traumatycznych doświadczeń dzieci ukraińskich. W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że doświadczenie traumatyczne jest jednocześnie doświadczeniem ocalenia (Jankowski et al., 2017). Posłużono się badaniami jakościowymi, które umożliwiają poznanie sposobu przeżywania sytuacji życiowych doświadczanych przez osoby badane.

Należy podkreślić, że zarówno w Polsce, jak i na świecie istnieje ograniczona liczba opublikowanych wyników badań, przedmiotem których są doświadczenia i przeżycia wojenne dzieci ukraińskich. W tych nielicznych badaniach podejmowano zagadnienia dotyczące integracji uczniów w polskich szkołach, procesów migracyjnych, dokonywano analizy instytucjonalno-prawnej działań legislacyjnych oraz charakteryzowano wyzwania, którym muszą sprostać nauczyciele pracujący z dziećmi z Ukrainy (Toros et al., 2014; Zbróg, 2022; Strolin-Goltzman et al., 2010; Popławska and Bocharova, 2023; Pogorzała, 2023). Natomiast o traumie psychoemocjonalnej przeżywanej przez dzieci ukraińskie i jej konsekwencjach w swoich pracach piszą Олена Яцина (2022), Olena Budnyk (2023); Olena Budnyk, Valentyna Delenko et al. (2023), Viktoria Левченко (2023).

Kategorie: trauma, zespół stresu pourazowego, ocalenie, dziecko ocalone – wyjaśnienia terminologiczne

Wojna tocząca się w Ukrainie to nie tylko starcie zbrojne żołnierzy, to też szereg działań wojennych skierowanych przeciwko cywilom. Wstrząsające wydarzenia, którym towarzyszy utrata bliskich i przyjaciół, utrata zdrowia czy dobytku, zniszczenie domów, a nawet całych miast pozostawia ślad w umyśle człowieka na całe życie. Cierpią dorośli i dzieci, doświadczając urazów fizycznych i psychicznych. Dziecko współodczuwa stres przeżywany przez swoich rodziców.

Dzieci, które zostały mimowolnymi świadkami wojny i doznały psychicznej traumy, bardzo często cierpią na zespół stresu pourazowego (PTSD). Termin *trauma* ma greckie pochodzenie i na początku oznaczał: uraz, szkodę lub katastrofę, z których zachowało się tylko pierwsze. Termin ten przez długi czas był używany jedynie na określenie uszkodzenia ciała (urazu fizycznego), ale z czasem słowo to zmieniło swoje znaczenie; trauma stała się synonimem „urazu duszy” (uraz psychiczny) (Caruth, 1996; Crocq, 1999). Obecnie w literaturze przedmiotu używa się terminu *trauma*, charakteryzując doświadczenia przetrwania sytuacji zagrażającej życiu lub zdrowiu. Można powiedzieć, że traumę wywołuje nagłe, nieoczekiwane wystąpienie stresora znajdującego się poza zakresem normalnych ludzkich przeżyć, a siła jego oddziaływania przekracza możliwości przetworzenia przez daną osobę informacji i emocji mu towarzyszących. Wśród takich stresorów szczególne miejsce zajmują katastrofy wywołane przez ludzi, takie jak bombardowanie, tortury, terroryzm, życie w stałym zagrożeniu w kraju ogarniętym wojną (Jankowski et al., 2017). Trauma wojenna poważnie szkodzi rozwojowi dzieci i ich dobremu samopoczuciu (Awuah et al., 2022), w tym zdrowiu fizycznemu i psychicznemu (Chaaya et al., 2022) oraz edukacji (Children, 2022). Badacze wskazują, że szkody dla zdrowia psychicznego są najbardziej niepokojącym aspektem wojen/konfliktów zbrojnych (Shoib et al., 2022; Budnyk, Delenko et al., 2023).

Współcześnie przyjmuje się, że u osób, które w jakikolwiek sposób doświadczyły bodźca traumatyzującego, może wystąpić zespół stresu pourazowego. Po raz pierwszy zespół ten (*posttraumatic stress disorder* – PTSD), jako jednostkę chorobową, sklasyfikowano w Podręczniku zaburzeń psychicznych DSM-III (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) w 1980 roku. Włączono także do zespołu stresu pourazowego syndrom ocalonego (Jankowski et al., 2017). Istnieją opracowania opisujące doświadczenie ocalenia z perspektywy egzystencjalnej, psychologicznej i społecznej, a zespół ocalonego został na stałe włączony do literatury dotyczącej traumy, jego definicję można znaleźć, np. w *Encyclopedia of Immigrant Health* (Cerny, 2011). Zespół ocalonego dotyczy m.in. osób ocalonych z katastrof naturalnych, wojen, ataków terrorystycznych. Jednym z istotnych objawów zespołu stresu pourazowego jest przypominanie sobie traumatycznych przeżyć, przybierające formę nawracających, żywych wspomnień w postaci snów, obrazów, w których człowiek ponownie niejako uczestniczy w traumatycznym zdarzeniu.

Przez długi czas błędnie uważano, że młody wiek chroni dzieci przed traumą. Jednak jak się okazało, dziecko, które doświadczyło lub było świadkiem zdarzenia związanego ze śmiercią, z poważnymi obrażeniami fizycz-

nymi podobnie jak osoba dorosła może doświadczyć traumy (Völkl, 2017, s. 199).

Często przetrwanie sytuacji ekstremalnej podczas wojny nie jest postrzegane jako łut szczęścia, a raczej jako ciężar dla ocalałych. Ocalonemu nie chodzi tylko o to, aby przetrwać i istnieć w sensie biologicznym, ale również o to, by być osobą zdolną do wzrostu, rozwoju i zmiany w konfrontacji z następstwami traumatycznych doświadczeń (Jankowski et al., 2017). Podczas gdy głosy osób dorosłych, które przeżyły wojnę, były analizowane z punktu widzenia różnych nauk (medycyny, psychologii, socjologii, pedagogiki), to losy dzieci ocalałych w wojnie przez długi czas nie były przedmiotem badań naukowców. Dopiero pod koniec lat 70. ubiegłego wieku termin *dzieci ocalone* został rozpowszechniony w kręgach naukowych (Zalashik, 2011, s. 119). To opóźnienie w publicznym uznaniu cierpienia dzieci ocalonych wynikało z kilku powodów. Z jednej strony dzieci, które przeżyły zagładę i nie wykazywały żadnych zaburzeń psychicznych, były uważane za zdrowe na ciele i umyśle. Z drugiej strony ani lekarze, ani organy sądowe nie broniły interesów żyjących dzieci, które nie były uważane za ocalonych ani przez siebie, ani przez innych (Suleiman, 2008). Nikt nie wsłuchiwał się w ich głosy, nikt nie znał ich opowieści o przeżyciach, strachu, stracie bliskich i przyjaciół (Zalashik, 2011).

Współcześnie dzieci ukraińskie cierpią z powodu wojny, ponieważ doświadczają bombardowań, ostrzałów, zranień, przemocy fizycznej, utraty najbliższych, a także strachu i ciągłej niepewności. Zdaniem Yvonne Völkl (2017) ocaleni, aby zmniejszyć cierpienie z powodu traumy, powinni o niej opowiadać. Narracja o traumatycznym doświadczeniu w wielu przypadkach ratuje życie. Uzewnętrznienie wspomnień zachowanych w pamięci poprzez mówienie lub pisanie o nich pomaga zrozumieć własne przeżycia i kontrolować emocje, a nawet w końcu zapomnieć o traumatycznych wydarzeniach. Boris Cyrulnik (2016, s. 106) pisze: „Opowiadać o swoich przeżyciach innej osobie oznacza czuć się zrozumianym, akceptowanym [...] Aby nadać sens przeżytym wydarzeniom, należy je zreinterpretować w świetle teraźniejszości”. Judith Lewis Herman (2004) wskazuje, że ważnym etapem w drodze do uzdrowienia po urazie jest zrekonstruowanie traumatycznego wydarzenia w postaci sekwencji faktów. Narracja powinna zawierać nie tylko opis samego wydarzenia, lecz także reakcje ofiary oraz reakcje najbliższych osób.

Założenia metodologiczne badań własnych

Temat przeżyć traumatycznych dzieci ukraińskich nie był jeszcze przedmiotem badań naukowców na całym świecie. Dziecięce doświadczenia wojenne w wieku XX i XXI w różnych częściach świata (Polska, Białoruś, nazistowskie Niemcy, Hiszpania, Korea, Japonia, Rwanda, Sierra Leone, Syria) zostały opisane m.in. w publikacjach Katarzyny Wądołny-Tatar (2017), Małgorzaty Grzywacz i Małgorzaty Okupnik (2020). Celem niniejszego badania było poznanie językowego obrazu wojny i traumatycznych doświadczeń dzieci ukraińskich. Posłużono się badaniami jakościowymi. Sformułowano problem badawczy w postaci pytania: W jaki sposób dzieci ukraińskie opisują wojnę i doświadczenia z nią związane? Poddano analizie i interpretacji pisemne narracje „dzieci wojny” pozostających w Ukrainie oraz tych, które znalazły schronienie w Polsce. Badania narracyjne pozwalają na dotarcie do wewnętrznego świata ludzi dzięki uzewnętrznianiu w tworzonej opowieści świata emocji i rozumieniu wydarzeń, w których osoby uczestniczyły. W narracji zostaje ujawniony sposób myślenia podmiotu, przejawiana przez niego aktywność, sposób rozumienia oraz interpretowania zjawisk i wydarzeń, a także przeżyć z nimi związanych (Nikitorowicz, 2022). W ujęciu Jerzego Trzebińskiego (2002, s. 24) narracja jest reprezentacją poznawczą zdarzeń z przeszłości przechowywaną w pamięci, o czym świadczą wypowiedzi pisemne ukraińskich dzieci. Z punktu widzenia pedagogiki narracja dostarcza danych do (z)rozumienia świata doświadczeń człowieka, ukazuje pola nierozstrzygniętych problemów, w których niezbędne jest wsparcie.

W niniejszym tekście przedmiotem analiz są narracje tworzone przez dzieci dotyczące postrzegania wojny i doświadczeń z nią związanych. Aby zrealizować założone cele badań, zostały losowo wybrane narracje zastane, powstałe niezależnie od badań, pochodzące z różnych projektów edukacyjnych realizowanych w Ukrainie, które zostały zaprezentowane w Internecie. Poddano interpretacji narracje 10 uczniów w wieku od 6 do 13 lat (ośmiu z Bierznieguwatskiego liceum, obwód Mikołajów, oraz dwóch z obwodu donieckiego). Opowieści były prowadzone w narracji pierwszoosobowej, autodiegetycznej. Podejmując analizy, dążono do rekonstrukcji obrazu wojny i doświadczeń z nią związanych; elementy poddane badaniu to: czas, fabuła, bohaterowie, narrator i punkt widzenia. Poniżej przedstawiono wybrane wyniki badań.

Wojna w świetle narracji dzieci ukraińskich

Podjęcie się próby opracowania wspomnianych przez dzieci doświadczeń było trudnym zadaniem. Dzieci nie szczędziły w narracjach drastycznych szczegółów, formułowały opisy siebie i opisy zachowań innych, dzieliły się tym, co odczuwają, jak postrzegają sytuacje, w których uczestniczyły, i jaki wpływ na ich życie one wywarły. Na podstawie analizy narracji dzieci, które przeżyły okropności wojny, udało nam się ustalić sposób postrzegania i doświadczania wojny. Wyróżniono pięć kategorii.

Kategoria pierwsza, *wojna jako czas doświadczania śmierci*. Dziecko w normalnych warunkach uświadamia sobie pojęcie śmierci i jej nieodwracalności około 9. roku życia. W czasie trwania działań wojennych ta świadomość pojawia się znacznie wcześniej. Można powiedzieć, że jest ona przesunięta na moment pierwszego doświadczenia, czyli spotkania ze śmiercią, szczególnie jeśli dotyczy bliskiej osoby, krewnych lub rodziców. Traumatyczne przeżycie prowadzi do uświadomienia sobie przez dziecko, że śmierć jest końcem życia i że osoba, która odeszła, już nigdy nie wróci.

Kyryło, 12 lat: *24 lutego 2022 roku kiedy federacja rosyjska rozpoczęła inwazję na Ukrainę mój trener piłki nożnej Pan Jurij dołączył do batalionu obrony terytorialnej i pomagał w koordynacji pracy wolontariuszy. Kiedy Pan Jurij dowiedział się, że rosyjscy okupanci ruszają do naszej wioski, to nie wahając postanowił pomóc swoim kolegom. W starciu z wrogami trener otrzymał trzy rany śmiertelne. Tego dnia płakali wszyscy piłkarze z naszej dzielnicy, bowiem nagle zostali sierotami. Trener był dla nas mentorem, ojcem, przyjacielem i przykładem prawdziwego bohatera. Mieliśmy poczucie, że staliśmy się dorośli (Dity pro wijnu, 2022).*

Maksym, 12 lat: *W pierwszych dniach wojny mój wujek wstąpił do sił zbrojnych i bronił Ukrainy. W jednej z bitew został ranny w nogę, wyzdrowiał i nadal broni swojej ziemi. Mój ojciec i babcie mieszkają na okupowanym terytorium i nie mamy możliwości, aby się spotkać z nimi. Wielu moich krewnych doświadcza okupacyjnej rzeczywistości. Nie mają prądu, chleba, jedzenia, komunikacji. Bardzo się o nich martwimy. Przeżyliśmy największą żałobę, gdy mój kuzyn Igor zginął w Mykołajewie podczas ostrzału miasta pociskami kasetowymi. Bardzo go lubiłem. Jest to bardzo duża strata dla mojej rodziny (Dity pro wijnu, 2022).*

Dzieci podkreślają gotowość dorosłych do walki z wrogiem, piszą o największym poświęceniu, jakim jest oddanie życia za ojczyznę. Nie boją się

przyznać do przeżywanego w rzeczywistości wojennej bólu, niepewności, smutku, łez. Wojna to czas przeżywania „trudnych” emocji.

Kategoria druga, *wojna postrzegana jako okrucieństwo, przemoc i bezduszość*. Wojna przynosi wiele cierpień fizycznych i psychicznych. Cierpią nie tylko żołnierze na froncie, ale też ludność cywilna – osoby starsze, kobiety, dzieci. Przez okupanta są one uznane za wrogów i muszą zostać zniszczone wszelkimi sposobami. Nie każdy dorosły potrafi znaleźć wewnętrzne rezerwy, by przetrwać te trudne próby, a tym bardziej w tej sytuacji bezbronni są dzieci.

Bohdan, 12 lat: *Gdy szybko się ubieraliśmy, słyszeliśmy jak w domu grzechotały naczynia w szafce, drgały okna. A potem... niebo rozbłysło w różnych odcieniach, poleciały rakiety, w pobliżu słychać było wybuchy. Moja matka ciągle powtarzała: „Nie martw się, synu. Wszystko będzie dobrze”. W końcu zrobiło się cicho. Wyszliśmy ze schronu i weszliśmy do domu. Tej nocy długo nie mogłem zasnąć* (Dity pro wijnu, 2022).

Dmytro, 12 lat: *Najpierw myślałem, że to są fajerwerki, (...). To były straszne odgłosy wojny... Matka zaczęła panikować, choć bardzo się starała ukryć emocje. Ja też się bałem, bo nigdy wcześniej nie widziałem wojny i nie wiedziałem, jak się zachować w takiej sytuacji. Dwa dni spędziliśmy w garażu. W pierwszych dniach wojny było tragicznie. Później przyzwyczaiłem się do nowego życia* (Dity pro wijnu, 2022).

Dzieci „włączone” w wojnę muszą zmierzyć się z różnymi wydarzeniami: bombardowaniem, ostrzałem raketowym, głodem, zimnem, utratą rzeczy materialnych i osób bliskich. Towarzyszy im strach, poczucie bezradności, niepewność.

Kategoria trzecia, *wojna jako działania prowadzące do przekształcenia systemu wartości*. Wojna całkowicie niszczy lub znacząco zmienia zwykły sposób życia oraz przekształca system wartości ludzi. Cenna staje się „normalna” codzienność, która została utracona.

Oleksandra, 12 lat: *29 marca 2022 roku moja szkoła została zniszczona. Następnego dnia poszłam z mamą w to miejsce. Właśnie wtedy uświadomiłam sobie, jak bardzo moja szkoła była mi droga! Chciałabym zakończyć wypracowanie dobrą wiadomością. Wszystko zaczęło się w nim kielkować i kwitnąć. Wszyscy wierzymy w nasze Siły Zbrojne, w zwycięstwo Ukrainy* (Dity pro wijnu, 2022).

Naturalność, harmonia i rozwój przyrody dają jednak dzieciom nadzieję na odrodzenie, na zwycięstwo Ukrainy.

Kategoria czwarta, *wojna jako długotrwała sytuacja niepewności*. W tym czasie ludzie nie posiadają informacji o wydarzeniach w strefie walk, nie mają informacji o losach swoich bliskich, nie wiedzą, co będzie dalej, ratują się ucieczką. Ich życie z dnia na dzień zmienia się w pustą egzystencję, bez planów i perspektyw, towarzyszy im niepewność, obawa o życie bliskich i własne, oczekiwanie i marzenia o wolnej Ukrainie.

Danyło, 12 lat: *Był trzeci dzień wojny, kiedy postanowiliśmy wyjechać na wioskę. Zostaliśmy tam aż do momentu, gdy zabrakło prądu. Wtedy moja mama zdecydowała się na wyjazd za granicę. Gdy wyjeżdżaliśmy i mijaliśmy punkty kontrolne widzieliśmy wielu żołnierzy. Obecnie mieszkamy za granicą, ale chcemy jak najszybciej wrócić do kraju. Ukraina zwycięży (Dity pro wijnu, 2022).*

Herman, 13 lat: *Moja rodzina nigdy nie zamierzała opuszczać Bakhmuta. 24 lutego 2022 roku wszystko się zmieniło. (...) Ten wybuch był wyjątkowy. To było straszne. Nie umiem tego ująć w słowa, bo nie oddają wszystkiego, co wtedy czułem. Pamiętam, że tego wieczoru oglądaliśmy telewizję i usłyszeliśmy głośny wybuch. Podskoczyliśmy i zaczęliśmy pakować rzeczy. Po tym wydarzeniu zdecydowaliśmy na wyjazd z miasta (Dytynstwo na pauzi?, 2022).*

Na podstawie wypowiedzi dzieci można stwierdzić, że ucieczka z obszaru działań wojennych staje się aktywnością ratującą życie.

Kategoria piąta, *wojna jako czas nagłej migracji*. Miliony ludzi zdecydowały się na wyjazd do innego regionu Ukrainy lub innego kraju, uciekając przed zagrożeniem. Decyzja o migracji jest wymuszona dramatyczną sytuacją i ma jeden cel – przetrwanie. Aspektem psychologicznym migracji: pozostawieniu domu, rodziny, przyjaciół i wspomnień towarzyszą aspekty ekonomiczne i społeczne: rezygnacja z domu, pracy i dóbr materialnych bez pewności, że kiedykolwiek się je odzyska.

Artem, 12 lat: *Moja mama zdecydowała, że powinienem przyjechać do niej do Polski, gdzie mama pracowała. (...) Wyjeżdżałem porankiem, jechaliśmy czterema samochodami, droga była bardzo długa. Dzieci, które były z nami w samochodach cały czas płakały. (...) Gdy dotarliśmy do granicy zaczął się prawdziwy koszmar. Granicę przekroczyliśmy po pięciu godzinach. Moja matka spotkała się ze mną na granicy. Jestem bezpieczny w Polsce, ale bardzo tęsknię za moją Ukrainą (Dity pro wijnu, 2022).*

Valeria, 12 lat: *21 marca 2022 roku w nocy mój region został ostrzelany. Słyszałam wszystkie wybuchy i ostrzały. Rano zebraliśmy (ja i mama) wszystkie najpotrzebniejsze rzeczy i wyjechałyśmy. Teraz mieszkam z mamą za granicą, mianowicie w Polsce. Jest tu bardzo pięknie, ale wszystko jest takie obce,*

nie rodzime... Bardzo brakuje mi Ukrainy, rodziny i przyjaciół. Mam nadzieję, że wkrótce ten horror się skończy i wrócę do mojej rodzimej, niezależnej i najlepszej na świecie Ukrainy! (Dity pro wijnu, 2022).

Aleksandra, 6 lat: *Z powodu wojny opuściłam swój kraj. Byłam w domku z dziadkami, mamą i tatą, kiedy myśliwiec przeleciał tuż nad naszym domem. Siedziałam na korytarzu ze słuchawkami i zawinięta w materac. (...) Teraz mieszkam z mamą w Warszawie. Chodzę do przedszkola. W przedszkolu bardzo często płaczę. Stęskniłam się za tatą, dziadkami i piaskiem. Wychowawczynie nic nie mówi, gdy płaczę, przytula mnie i tłumaczy dzieciom, dlaczego płaczę* (Dytynstwo na pauzi?, 2022).

W narracjach dziecięcych pojawia się często motyw tęsknoty za ojczyzną, bliskimi osobami, które tam pozostały, za domem i utraconymi ulubionymi przedmiotami. Tęsknota staje się perspektywą, z której ogląda się świat, i nie pozwala się cieszyć ze spokojnej przystani, z miejsca schronienia.

Podsumowanie

Na podstawie narracji ocalonych udało nam się ustalić, jak dzieci postrzegają i przeżywają wojnę. Po pierwsze – wojna to doświadczenie śmierci, po drugie – wojna to okrucieństwo, przemoc i bezdusność; po trzecie – przekształcenie wartości; po czwarte – wojna to długotrwała sytuacja niepewności; po piąte – wojna to nagła migracja. Dzieci przeżywają szereg negatywnych emocji: smutek, strach, bezradność, niepokój, zranienie, niepewność, żal, ogromną tęsknotę i złość. Wojny nie można zapomnieć. Trauma, która w jednej chwili zmienia dziecko w dorosłego, doświadczonego człowieka, boli przez całe życie. W słowniku definiuje się termin *wojna* jako „walkę zbrojną między państwami”, dla dzieci wojna jest pojęciem znacznie bardziej złożonym. Utożsamiają one wojnę ze stratą bliskich osób, chorobami, głodem, utratą poczucia bezpieczeństwa – traumatycznymi przeżyciami, które zostają w pamięci i często negatywnie wpływają na całe życie. Konsekwencje przeżywanej traumy są wielorakie, m.in. mogą wystąpić trudności adaptacyjne i trudności w uczeniu się, a także nawet regres w rozwoju emocjonalnym i społecznym; dzieci strauumatyzmowane często przejawiają trudności behawioralne, takie jak pobudzenie lub zahamowanie, drażliwość, nieufność wobec innych, agresja lub wycofanie, przeżywają stany depresyjne (Hodgkinson, 2019; Яцина, 2022). Dzieciom z doświadczeniem traumy należy udzielić odpowiedniego wsparcia psychologicznego, pedagogicznego, organizacyjnego, poprzedzonego diagnozą ich funkcjonowania i ich indywidualnych potrzeb. Na ile to

możliwe należy zapewnić im poczucie bezpieczeństwa, tworząc odpowiednią przestrzeń do wyrażania przez dzieci przeżywanych emocji i zachęcając do zaangażowania się w aktywności adekwatne do ich wieku, tj. zabawę, naukę, aktywne formy spędzania czasu wolnego. Stworzyć bezpieczne środowisko edukacyjne, w którym „dzieci wojny” otrzymają odpowiednie wsparcie, mogą tylko odpowiednio przygotowani nauczyciele, posiadający kompetencje międzykulturowe i angażujący do współpracy członków społeczności, w której funkcjonują dzieci.

Bibliografia

- Auwah, W. et al. 2022. Vulnerable in silence: Paediatric health in the Ukrainian crisis. *Annals of Medicine and Surgery*. **82**, 104369. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2022.104033>.
- Bocharova, O. i Giza, T. 2015. Ludzie w sytuacji granicznej – casus Donbasu. Między niebem a ziemią, Człowiek w sytuacji granicznej. W: Jabłonowska, J. red. *Filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, ss. 234–248.
- Budnyk, O. 2023. Трагедія українських дітей війни – глобалізація та цивілізаційні перехрестя сучасної доби [The Tragedy of Ukrainian Children of War – Globalisation and Civilisation Crossroads of the Modern Era]. *Viae Educationis. Studies of Education and Didactics*. **2** (4), pp. 7–15. <https://doi.org/10.15804/ve.2023.04.01>.
- Budnyk, O., Delenko, V., Dmytryshchuk, N., Podanovska, H., Kuras, V., and Fomin, K. 2023. The teaching approach for Ukrainian children affected by war: addressing challenges in the 21st Century. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. 8:e173328:e17332 <http://dx.doi.org/10.20873/uftrb.ec.17332ABNT>.
- Caruth, C. 1996. *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Cerny, C.A. 2012. Survivor Syndrome. In: Loue, S. and Sajatovic, M. red. *Encyclopedia of Immigrant Health*. New York NY; 1398–1400. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5659-0_741 (12.07.2023).
- Chaaya, C. et al. 2022. Ukraine – Russia crisis and its impacts on the mental health of Ukrainian young people during the COVID-19 pandemic. *Annals of Medicine and Surgery*. **79** (13), Article 104033. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2022.104033>.

- Children: Innocent victims of war in Ukraine. (2022). Editorial. *The Lancet: Child & Adolescent Health*. **6** (5), P279. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(22\)00102-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(22)00102-X).
- Crocq, L. 1999. *Les traumatismes psychiques de guerre*. Paris: Jacob.
- Cyrulnik, B. 2016. *La mémoire traumatique: Conférence à l'Université de Nantes* (26 nov. 2012), <http://webtv.univ-nantes.fr/fiche/2639/boris-cyrulnik-la-memoire-traumatique> (20.08.2023).
- Dity pro wijnu* (2022). *Ważki twory semiklasnykiw obstrilianoji Berezne-guwatszczyny* (2022). <https://thegard.city/articles/213801/diti-berezne-guvatogo-pro-vijnu> (16.07.2023).
- Dytynstwo na pauzi? Szczo rozpovidajuc pro wijnu dity-pereselenci* (2022). <https://www.donbasssos.org/ditinstvo-na-pauz%D1%96/> (12.07.2023).
- Grzywacz, M. i Okupnik, M. 2020. *Dzieci i doświadczenie wojny. Wiek XX i XXI*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Herman, J.L. 2004. *Przemoc: uraz psychiczny i powrót do równowagi*. Gdańsk: GWP.
- Hodgkinson, P.E. 2019. Zaburzenie stresowe pourazowe. W: Feltham, C. i Horton, I. red. *Psychoterapia i poradnictwo*, t. 2. Sopot: GWP.
- Jankowski, J., Awtuch, A. and Rusiecka, B. 2017. The survivors. The category of survivors and its various forms. *Psychoonkologia*. **21**(3), pp. 113–134.
- Nikitorowicz, J. 2022. Dramaty tożsamości wpisane w pogranicze kultur. Implikacje edukacyjne. *Edukacja Międzykulturowa*. **1** (16), ss. 21–38.
- Pogorzała, E. 2023. System oświaty w Polsce wobec napływu dzieci-uchodźców wojennych z Ukrainy po 24 lutego 2022 roku. *Acta Politica Polonica*. **1** (55), ss. 113–121.
- Popławska, A. and Bocharova O. 2023. Threatened Childhood in the Drawings of Ukrainian Children. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. **43** (4), ss. 77–96.
- Shoib, S. et al. 2022. Refugees and Mental health crisis in Ukraine. *Asian Journal of Psychiatry*. **74**, 103169. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2022.103169>. (12.07.2023).
- Strolin-Goltzman, J., Kollar, S., and Trinkle, J. (2010). Listening to the voices of children in foster care: Youths speak out about child welfare workforce turnover and selection. *Social Work*. **55** (1), pp. 47–53. <https://doi.org/10.1093/sw/55.1.47>.
- Suleiman, S.R. 2008. Expérimentation littéraire et traumatisme d'enfance: Percet Federman. W: Schulte Nordholt, A. red. *Témoignages de l'après-Auschwitz dans la littérature juive-française d'aujourd'hui*. Enfants de

- survivants et survivants-enfants. Amsterdam, New York: Rodopi, pp. 81–101.
- Toros, K. et al. 2024. I just want to go home, is what I need' – Voices of Ukrainian refugee children living in Estonia after fleeing the war. *Children and Youth Services Review*. **158**, 107461. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107461>.
- Trzebiński, J. 2002. *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: GWP.
- van Oers, B. 2003. *Narratives of Childhood: Theoretical and Practical Explorations for the Innovation of Early Childhood Education*. Amsterdam: Vu University Press.
- Völkl, Y. 2017. L'enfant, la guerre, le trauma. La parole des «enfants du silence». *TransCanadiana*. **9**, pp. 199–213. http://www.ptbk.org.pl/userfiles/file/TransCanadiana/TransCanadiana_9_2017_cover.pdf.
- Wądolny-Tatar, K. 2017. Dziecko i wojna w perspektywie postpamięci. Naracje dla najmłodszych. *Litteraria Copernicana*. **3** (23), ss. 111–124.
- Zalashik, R. 2011. Differenziertes Trauma – Die (Wieder)Entdeckung der Child Survivor-Kategorie. <https://peterfelix.tripod.com/home/TTT.pdf> (23.08.2023).
- Zbróg, Z. 2022. *Dzieci z Ukrainy – pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne w przedszkolu, w szkole i w instytucjach samorządowych*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Левченко, В. 2023. Вплив військових подій на психічне здоров'я дітей [Impact of Military Events on the Mental Health of Children]. *Габітус*. **50**, ss. 85–92.
- Яцина, О. 2022. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. [Impact of War on Mental Health: Signs of Psychological Trauma of Children and Adolescents]. *Наукові перспективи*. **7** (25), ss. 554–567, [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-7\(25\)](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-7(25)).

Experience of war trauma in narratives of Ukrainian children

Abstract: During war children are a group particularly vulnerable to traumatic experiences, as they face the real threat of loss of life or health. Children experience fear, pain, hunger, disease, disability, homelessness and loneliness. Wartime misfortunes can trigger post-traumatic stress disorder (PTSD) in both adults and children, which is also associated with “survivor syndrome”.

This study sought to learn about the image of war and to understand the traumatic wartime experiences of Ukrainian children. Qualitative research was used to learn about in-depth experience of the subjects. Written narratives of the “children of war” who remained in Ukraine and those who found refuge in Poland were analysed and interpreted. The analysis of the relations allowed for conceptualizing the image of war and categorizing the experiences of children suffering wartime atrocities. Firstly, for the children, war brings an experience of death; secondly, war is related to cruelty, violence and callousness; thirdly, it brings a transformation of the value system; fourthly, war is a long-term state of uncertainty; fifthly, war involves sudden migration. Due to the testimonies analysed, it was possible to learn about children’s perceptions of war.

Keywords: sensing of war by children, children’s narratives, war trauma, child survivors

Translated by Izabela Nowak



Reflektowanie kontaktu z islamem i z muzułmanami – perspektywa nauczycieli¹

Streszczenie: Środowisko szkolne, mimo zmian zachodzących w wyniku napływu znacznej liczby uczniów uchodźczych z Ukrainy (choć nie tylko), wciąż pozostaje stosunkowo homogeniczne. Aktualnym wciąż problemem jest poziom przygotowania placówek oświatowych do budowania środowiska zróżnicowanego kulturowo.

Niniejszy artykuł jest poświęcony stosunkowi nauczycieli do islamu i muzułmanów w perspektywie doświadczenia kontaktu kulturowego i refleksji nad nim. Nauczyciele bowiem odgrywają lub mogą odgrywać istotną rolę w kształtowaniu postaw otwartości i szacunku wobec Inności oraz tworzeniu bezpiecznego środowiska szkolnego. Badania stanowiły część projektu: *EMPATHY: Let's Empower, Participate and Teach Each Other To Hype Empathy. Challenging Discourse About Islam and Muslims in Poland*. Jego celem było określenie sposobów postrzegania islamu i muzułmanów przez nauczycieli w kontekście kontaktu kulturowego i jego reflektowania. Zgromadzony materiał pozwolił nie tylko opisać istniejący stan, ale także zwrócić uwagę na potencjalne problemy i pożądane obszary zmian.

Słowa kluczowe: reflektowanie kontaktu, kontakt międzykulturowy, dystans społeczny, nauczyciele, islam, muzułmanie, edukacja dla różnorodności

¹ W artykule wykorzystano bazę danych zgromadzonych w projekcie *EMPATHY: Let's Empower, Participate and Teach Each Other To Hype Empathy. Challenging Discourse About Islam and Muslims In Poland (2022–2023)* – 101049389 CERV-2021-EQUAL.

Wstęp

Przemieszczanie się ludności – w poszukiwaniu lepszych warunków życia w spolaryzowanym ekonomicznie świecie, czy też bezpiecznego schronienia podczas konfliktów militarnych i niepokoїв społecznych – stanowi immanentną cechę życia społecznego. Ekstremalne warunki pogodowe – poza dotychczas rozpoznawanymi przyczynami – będą w przyszłości istotnym powodem opuszczania miejsca zamieszkania. Oli Brown stwierdził, że w 2050 roku liczba migrantów klimatycznych wyniesie 200 mln (Brown, 2008, p. 11). Problem w największym stopniu będzie dotyczył Afryki Subsaharyjskiej, Azji Południowej i Południowo-Wschodniej oraz Ameryki Łacińskiej. Medialny obraz szturmowanej przez migrantów Europy lub Stanów Zjednoczonych, wzmacniany metaforą *oblężonej twierdzy*, ogranicza możliwość prowadzenia merytorycznej debaty o polityce migracyjnej, otwierając tym samym pole dla dyskursów wykluczenia i dehumanizacji. Politycy – jak zauważył Donald McNeill Jr. (2002, p. 8) – „posługują się stereotypem ‘obcy – sprawca przestępstw’ dla zszywania nienadającej się do afiszowania nienawiści etnicznej z bardziej politycznie strawną troską o bezpieczeństwo osobiste”. Narastanie islamofobii ma miejsce w różnych regionach świata (Bayrakli and Hafez, 2023). Wzrost przejawów dyskryminacji i przemocy fizycznej wobec osób wyznających islam skłoniły ONZ do przyjęcia w 2022 roku rezolucji o ustanowieniu 15 marca Międzynarodowym Dniem Walki z Islamofobią i do sformułowania rekomendacji dla państw członkowskich.

Stosunek wobec społeczności muzułmańskiej w Polsce jest wypadkową sytuacji międzynarodowej oraz zjawisk zachodzących na gruncie krajowym. W znacznym stopniu jest on kreowany przez przekaz uproszczony, zaangażowany światopoglądowo, o negatywnym zabarwieniu emocjonalnym (Bertram i in., 2017; Górska, 2022). Jednocześnie można dostrzec marginalność badań poświęconych stosunkowi do islamu i muzułmanów wśród opiniotwórczych grup społecznych, w tym pośród nauczycieli.

W perspektywie pedeutologicznej cechy i zachowanie nauczyciela mają kluczowe znaczenie dla postaw przyjmowanych przez uczniów. Nauczyciele są postrzegani jako postacie centralne, które stanowią istotny element kontekstu szkolnego zachowań uczniowskich. W perspektywie transgraniczności kulturowej dzieci i młodzieży uczestniczą w kształtowaniu kompetencji kulturowych i międzykulturowych oraz w budowaniu identyfikacji kulturowej jako punktu odniesienia w postrzeganiu członków grupy własnej oraz innych

grup. Grzegorz Błahut (2014) wskazuje na enkulturację zachodzącą w środowisku szkolnym. Narracja Błahuta idzie w parze z adwokaturą na rzecz nabywania umiejętności międzykulturowych, czy też szerzej – kompetencji międzykulturowych (UNESCO, 2013; Dąbrowa i Markowska-Manista, 2013; Dąbrowa, 2018)².

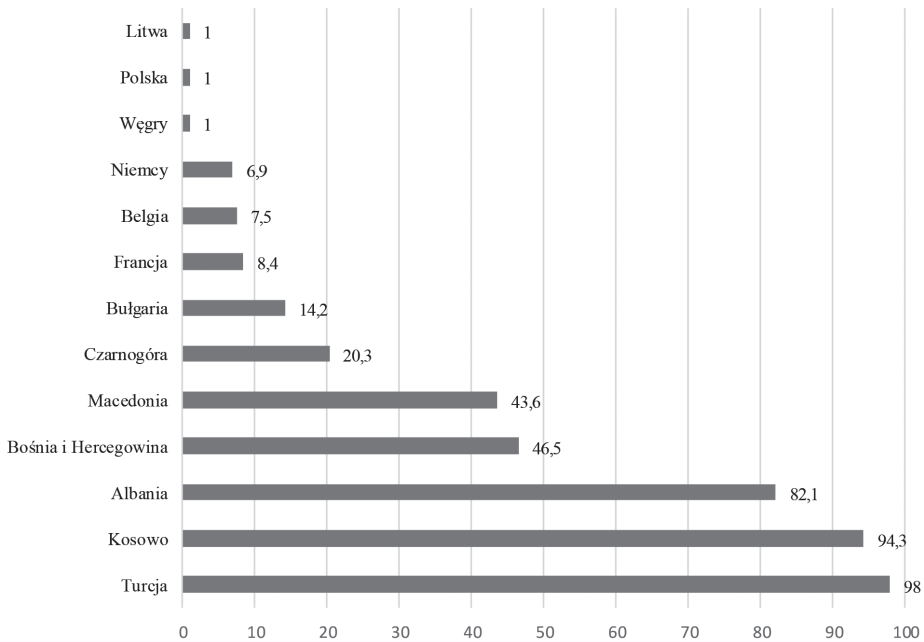
W polskim systemie oświaty można zaobserwować wzrastające, ale wciąż ograniczone doświadczenie wspierania uczniów odmiennych kulturowo i językowo (mimo skokowej zmiany, jaka dokonała się po wybuchu pełnoskalowej wojny w Ukrainie). Bazuje ono na indywidualnych predyspozycjach i kompetencjach ogólnych i kierunkowych nauczycieli. Kwestia przygotowania międzykulturowego w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli jest wciąż marginalna i obnaża obszary deficytowe (Dąbrowa, 2018). Tymczasem należałoby uznać ją za strategiczną w procesie przygotowania uczniów do życia w warunkach zglobalizowanego i wielokulturowego świata. Jak podkreślają m.in. Jerzy Nikitorowicz (2005, 2009), Tadeusz Lewowicki (2000, 2009, 2010), Joanna Augustyniak (2014), Krystyna Błeszyńska (2011) i Izabela Czerniejewska (2013), istotą w kraju przyjmującym migrantów powinno być kształcenie inkluzyjne, powiązane z przebiegającą obustronnie integracją. Proces ten oznacza nie tylko wzajemne poznawania się i korczakowskie uczenia się od siebie nawzajem, ale jest swoistym imperatywem dla stron relacji – zobowiązuje do przyjęcia postawy otwartości i gotowości do współdziałania, szacunku i uznania; obejmuje zmianę podstaw aksjonormatywnych zachowań (Dąbrowa, 2020, s. 229).

„Rewolucja” statystyczna i kontekst badań

Z danych *World Population Review* (2024) wynika, że na świecie żyją niepełna dwa miliardy muzułmanek i muzułmanów, zaś islam stanowi drugą co do wielkości religię na świecie. W kolejnych latach liczba ta będzie wzrastać (także w krajach europejskich).

² Kompetencje mogą być rozpatrywane w ujęciu wąskim i szerokim. W pierwszej (węższej) perspektywie są sprowadzane do umiejętności sprawnego komunikowania się w środowisku zróżnicowanym kulturowo; w drugiej (szerszej) – stanowią narzędzie istotne w ograniczaniu wykluczenia społecznego oraz zapewnianiu partycypacji społecznej reprezentantom różnych grup kulturowych.

Wykres 1. Odsetek populacji muzułmańskiej w wybranych krajach europejskich (%)



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych ze strony: <https://wisevoter.com/country-rankings/muslim-countries/#map>.

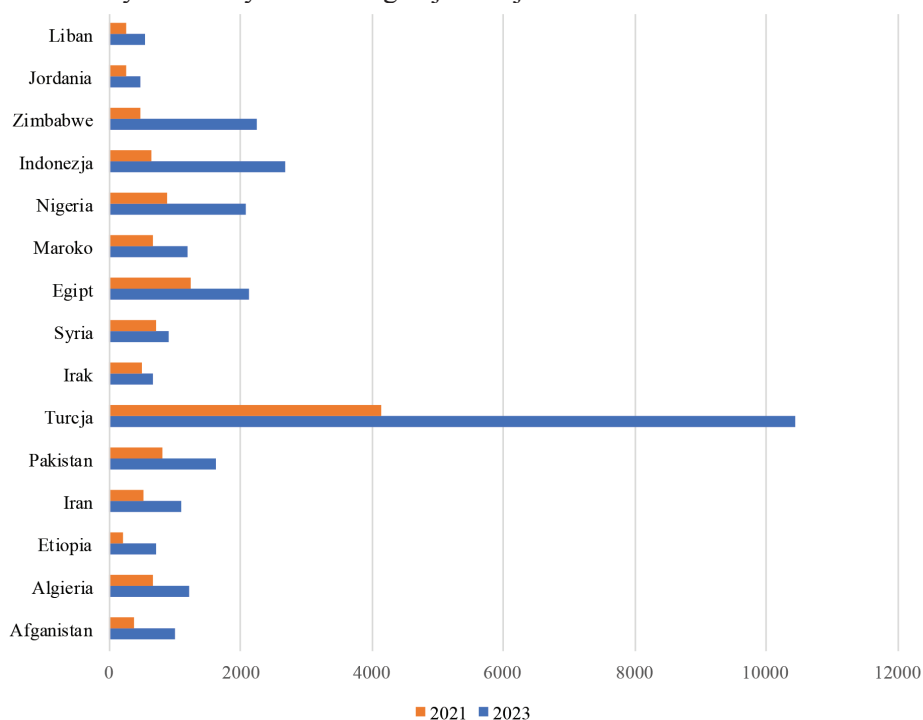
Wzrostowi wielkości populacji towarzyszy nasilenie się islamofobii. Jak wynika z danych Parlamentu Brytyjskiego, w latach 2021–2022 odnotowano 42% przestępstw z nienawiści na tle religijnym przeciwko muzułmanom (House of Commons Chamber, 2023, p. 12). Podobne tendencje zaobserwowano w innych krajach europejskich i pozaeuropejskich (Alexio, 2023; Collective for Countering Islamophobia in Europe, 2024).

W Polsce – według danych GUS (2022, s. 316) – jest zarejestrowanych pięć muzułmańskich związków wyznaniowych. Liczba wyznawców islamu w 2022 roku wyniosła 22 100 osób (za: Górak-Sosnowska, 2023, s. 26). Należy przyjąć, że wartość ta jest wyższa (wykres 1) i stopniowo wzrasta. Hipotezę tę zdaje się potwierdzać analiza danych statystycznych dotyczących napływu do Polski imigrantów z wybranych krajów muzułmańskich (wykres 2)³. Choć

³ Sumarycznie liczba imigrantów przedstawiona na wykresie 2 wyniosła w 2023 roku 29 308. W porównaniu z 2021 rokiem liczba ta wzrosła ponad dwukrotnie (12 620).

nie jest ona kompletna (nie obejmuje wszystkich państw), należy uznać ją za istotną dla próby rzetelnego opisanego skali zjawiska.

Wykres 2. Dynamika migracji z krajów muzułmańskich do Polski



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych ze strony: <https://migracje.gov.pl/statystyki/>

Reprezentacja osób z kultury islamu jest wciąż marginalna, co nie jest bez znaczenia dla częstotliwości doświadczenia kontaktu kulturowego. Po kryzysie uchodźczym w latach 2016-2017 14% Polaków deklarowało osobisty kontakt z muzułmanką lub muzułmaninem (CBOS, 2019, s. 1). Incydentalność kontaktów, określana przez Katarzynę Górak-Sosnkowską „pływaniem na sucho” (za: Odrowąż-Coates, 2023, s. 12), warunkuje rodzaj przyjmowanej postawy: negatywnej – 45% lub neutralnej (obojętnej) – 35%. Respondenci utożsamiali wyznawców islamu z trudnościami asymilacyjnymi, brakiem tolerancji wobec lokalnych zasad oraz stosowaniem przemocy (CBOS, 2019, ss. 5–7). O uczniach muzułmańskich w polskich szkołach niewiele wiadomo.

Dostępne materiały wskazują na niejednorodność grupy (Górska, Rączkowiak i Gołębiowski, 2022, s. 9)⁴.

Podstawy teoretyczne podjętego problemu – kontakt i dystans kulturowy oraz pryzmat refleksyjności

Pogranicza kultur (Nikitorowicz, 2005, 2009) stanowią przestrzeń do kontaktu międzykulturowego – spotkania bezpośredniego lub pośredniego, podczas którego zachodzi proces uczenia się międzykulturowego. W procesie tym kluczową kategorią są różnice kulturowe (Grzybowski, 2007), które warunkują zakres dystansu społecznego w życiu społecznym. Wyodrębnienie kultury niskiego i wysokiego kontekstu, powiązanych ze sposobami komunikacji, stanowi przykład takiego obszaru (Hall, 1966, 1976). Można tu jednak wspomnieć o szeregu innych – czasie, przestrzeni, relacjach międzyludzkich itd. (Hall, 1976; Hofstede, 1991, 2001, 2011; Gesteland 2002). Zakres dystansu społecznego warunkuje poziom akceptacji lub braku akceptacji wobec osób pochodzących z innych kultur (Bogardus, 1926, 1947). Skala dystansu, choć pozwala określić nastawienie emocjonalne, nie daje możliwości rozpoznania postaw, przyczyn ich powstania i wreszcie określenia stopnia trwałości (Babiński, 2004).

Kontakt w środowisku zróżnicowanym kulturowo oznacza tak spotkanie między społecznościami lub ich reprezentantami; jak i może odnosić się do zetknięcia się z treściami innej kultury (Nikitorowicz, 2002, 2007, 2009). Jego rola w dekonstrukcji stereotypów i redukowaniu uprzedzeń wzrasta w sytuacji, gdy dochodzi do zetknięcia „twarzą twarz”, w warunkach równości stron relacji i pozytywnych doświadczeń (Allport, 1954; Brewer and Miller, 1984; Gaertner, Dovidì and Saguy, 2007; Batson, 1997). John Goldlust i Anthony H. Richmond (1974) podkreślili dodatkowo, że kontakt rodzinny i przyjacielski z osobami spoza własnej kultury podnosi poziom kompetencji kulturowych i zwiększa możliwości integracji społecznej. Badania pozwoliły wyróżnić – oprócz kontaktu bezpośredniego – inne jego rodzaje i wskazać ich rolę w budowaniu i zmianie postaw (Mazziotta, Mummendey and Wright, 2011). Kontakt pośredni odnosi się do sytuacji, która nie jest oparta o rzeczywistą interakcję. Wiąże się zarówno z posiadaniem wiedzy o innych kulturach i członkach społeczności (kontakt rozszerzony), jak i z doświadczaniem

⁴ Na podstawie danych GUS można szacować, że w populacji muzułmanów w wieku szkolnym jest około 8–12% (3–5 tysięcy uczniów).

„spotkania” z innością za pośrednictwem członków rodziny, znajomych czy mediów społecznościowych (kontakt zapośredniczony). W obydwu przypadkach może mieć pozytywne znaczenie dla przyjmowanych postaw z uwagi na generowanie zbliżonych norm kultury oraz obniżanie poziomu lęku i poziomu niewiedzy. Zaprezentowana perspektywa jest niezwykle atrakcyjna w warunkach deficytu kontaktu międzykulturowego spowodowanego niskim poziomem zróżnicowania kulturowego populacji. Istnieje jednak niebezpieczeństwo unikania kontaktu z przedstawicielami innych grup kulturowych i zamykania się w obrębie grupy własnej (Wright, Aron, McLaughlin-Volpe and Ropp, 1997).

Niezależnie od rodzaju kontaktu istotne jest zwrócenie uwagi na refleksję nad nim. Refleksyjność jest kompetencją związaną z najbardziej zaawansowanymi formami myślenia. Człowiek staje się zarówno przedmiotem, jak i podmiotem poznania – rozważa i analizuje to, co robi, czuje, myśli. Koncepcje refleksyjności zostały spopularyzowane m.in. przez Johna Deweya (1988), Davida Kolba (1984) i Donalda Schöna (1983). Ostatni autor wymienił dwa rodzaje refleksji – w działaniu i po działaniu. Ta pierwsza zachodzi na bieżąco, np. podczas wykonywania określonej czynności lub kontaktu z wybraną osobą – „myślę i analizuję to, co zachodzi właśnie teraz”. Refleksja po działaniu oznacza krytyczne i dogłębne spojrzenie na to, co zaszło z pewnej perspektywy czasowej – po zakończeniu akcji. W przypadku spotkania z przedstawicielem innej kultury podmiot może zastanawiać się co czuł i myślał podczas tego kontaktu, a nawet co mogła czuć i myśleć osoba, z którą zaszła interakcja.

Zarys założeń metodologicznych

Niniejszy artykuł jest fragmentem badań zrealizowanych w 2023 roku⁵. Skoncentrowano się w nim na grupie nauczycieli szkół podstawowych i średnich jako osób kluczowych w procesie kształtowania postaw i ich aksjonormatywnych fundamentów oraz budowania kompetencji międzykulturowych. W procedurze badawczej została podjęta próba odpowiedzenia na pytanie: Jak nauczyciele postrzegają islam i muzułmanów w perspektywie własnych doświadczeń i refleksji nad nimi? W obszarze analiz zostały usytuowane cztery zagadnienia problemowe: obecność stereotypów i uprzedzeń w postrzeganiu

⁵ Badania przeprowadzono w trzech grupach społecznych: nauczycieli, nauczycieli akademickich i studentów.

niu islamu i muzułmanów; doświadczenia bezpośrednie i rozszerzony kontakt z muzułmanami; sposób doświadczania kontaktu z muzułmanami oraz reflektowanie tego, co zaszło w trakcie i po kontakcie; związek płci, wieku, doświadczenia kontaktu oraz doskonalenia zawodowego z reflektowaniem kontaktu z muzułmanami.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego CAWI. Przyjęta metoda umożliwiła dostęp do badania większej grupy nauczycieli z różnych regionów Polski. Stworzony dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich kwestionariusz został poddany dwuetapowej weryfikacji.

Podstawowe informacje o badanych grupach

W badaniach zastosowano dobór próby probabilistyczny (celowy) i nieproporcjonalny (nauczyciele szkół podstawowych i średnich różnych typów). W analizach uwzględniono charakterystyki respondentów w zakresie zmiennych osobowych – płeć i wiek (tabela 1).

Tabela 1. Płeć i wiek badanych nauczycieli – liczba i procent (wartości w nawiasach)

	Płeć		Rok urodzenia								
	K	M	1998– –2000	1995– –1997	1992– –1994	1989– –1991	1981– –1988	1973– –1980	1965– –1972	1957– –1964	1956 i wcześniej
n	656 (87)	95 (12,6)	1 (0,1)	13 (1,7)	16 (2,1)	26 (3,5)	134 (17,9)	211 (28,2)	232 (31)	110 (14,7)	5 (0,7)

* Respondenci mieli opcje odpowiedzi: *kobieta, mężczyzna, inna*; opcję *inna* wskazały dwie osoby.

Źródło: Opracowanie własne.

Rozkłady korelują ze średnią wieku w zawodzie i mogą mieć znaczenie dla prezentowanego nastawienia do islamu i muzułmanów oraz obecności i częstotliwości kontaktu kulturowego z reprezentantami tej grupy.

Postrzeganie islamu i muzułmanów

Postrzeganie osób pochodzących z innych kultur wyznacza nastawienie i zachowania jednostki w różnych sytuacjach społecznych. W przypadku islamu i muzułmanów – można przyjąć – powstaje na podstawie wyobrażeń skonstruowanych głównie na bazie narracji obecnych w najbliższym środowisku (rodzinnym i zawodowym) oraz przekazu medialnego.

Stosunek do muzułmanów i islamu w prezentowanych badaniach został określony na podstawie skojarzeń (przynajmniej trzech) podawanych przez respondentów. Otrzymano zróżnicowaną liczbę odpowiedzi, które następnie usystematyzowano w 10 grupach: 1) *religia i wyznawcy religii*, 2) *zasady wiary*, 3) *elementy religii* (Koran, minaret itd.), 4) *państwo/naród/grupa etniczna*, 5) *stosunki społeczne* (ze szczególnym podkreśleniem stosunku wobec kobiet), 6) *ogólna sytuacja* (np. ekonomiczna), 7) *historia*, 8) *kultura*, 9) *radyzm/radykalizmy*, 10) *emocje związane z islamem*. Skojarzenia wskazywane przez nauczycieli najczęściej odnosiły się do kwestii religijnych (grupy 1–3), relacji społecznych (grupa 5) oraz radykalizacji (grupa 9) (rysunek 1).

Rysunek 1. Chmura pojęć – „Skojarzenia z islamem”



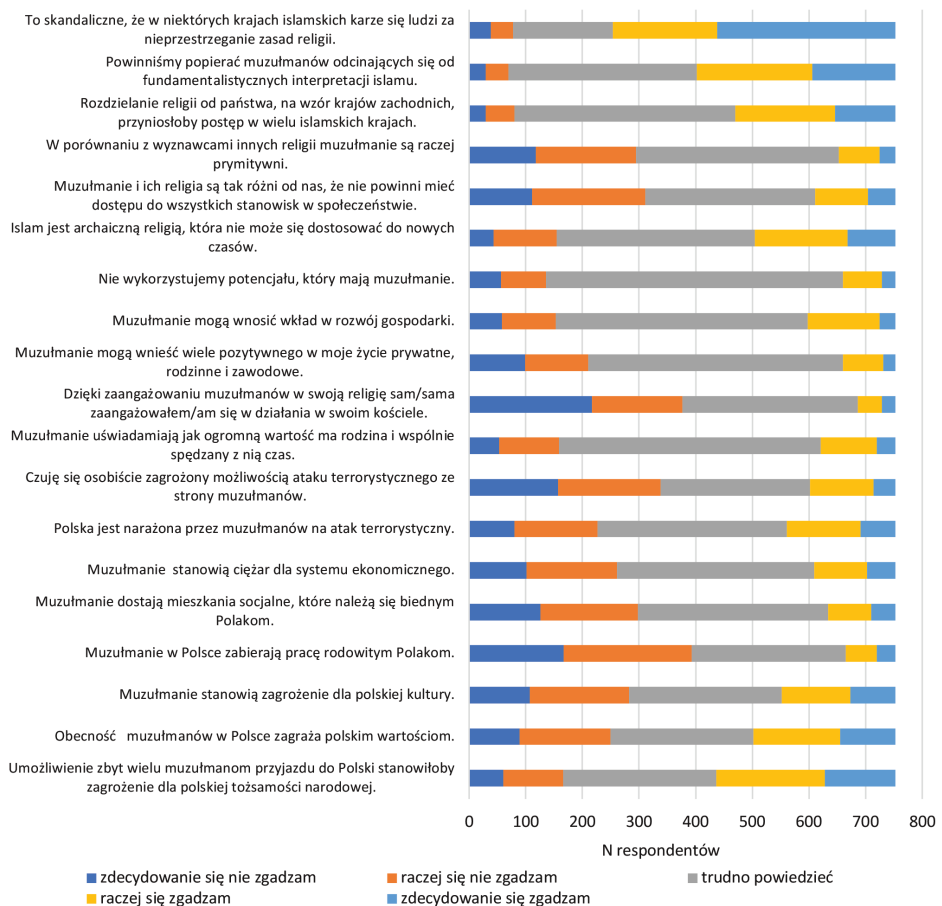
Źródło: Opracowanie własne.

Wyjaśnienie: Częstotliwość występowania odpowiedzi jest wyrażona wielkością czcionki – im większa częstotliwość występowania, tym większa jest czcionka; im mniejsza częstotliwość występowania, tym mniejsza czcionka; pominięto wskazania poniżej 25 ze względu na nieczytelność prezentacji graficznej.

W dalszej części ankiety nauczyciele odnosili się do twierdzeń związanych z islamem i muzułmanami w różnych kontekstach społecznych, zaznaczając odpowiedzi z katalogu „zdecydowanie zgadzam się”, „zgadzam się”, „trudno powiedzieć”, „nie zgadzam się”, „zdecydowanie nie zgadzam się”. Zastosowanie 5-punktowej skali Likerta posłużyło określeniu akceptacji lub jej braku dla islamu i muzułmanów. Nauczyciele najczęściej wyrażali oburzenie kara-

niem w krajach islamskich osób za nieprzestrzeganie zasad wiary; deklaruwali potrzebę wspierania muzułmanów, którzy sprzeciwiają się fundamentalizmowi religijnemu; wskazywali na zasadność rozdzielenia państwa i religii; podkreślali archaiczność religii. Charakter odpowiedzi wskazuje na brak pozytywnego umocowania islamu i muzułmanów w świadomości nauczycieli (wykres 3).

Wykres 3. Stosunek do muzułmanów w różnych obszarach życia społecznego



Źródło: Opracowanie własne.

Kontakt z muzułmanką/muzułmaninem

Istotnym wskaźnikiem dla sposobów postrzegania islamu i muzułmanów jest doświadczenie kontaktu z osobami innymi kulturowo. Respondenci z grupy nauczycielskiej w znikomym zakresie doświadczają bliskich, codziennych kontaktów z muzułmanami w przestrzeni szkolnej (kontaktów bezpośrednich) (tabela 2).

Tabela 2. Bezpośrednia znajomość z muzułmaninem lub muzułmanką wynikająca ze wspólnego nauczania

	nie	nie wiem	tak, jedno	tak, kilkoro (<10)	tak, wiele (>10)
nauczanie dziecka muzułmańskiego n (%)	723 (96)	8 (1,1)	16 (2,1)	5 (0,7)	1 (0,1)
inna znajomość ze szkoły n (%)	679 (90,2)	50 (6,6)	11 (1,5)	13 (1,7)	0

Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki badań korespondują z danymi statystycznymi dotyczącymi społeczności muzułmańskiej w Polsce. Na uwagę zasługują pominięcie w pytaniach kwestii kontaktu bezpośredniego z muzułmanką lub muzułmaninem poza szkołą (np. z osobami dorosłymi), co mogłoby zmienić prezentowane dane i ich interpretację.

Tabela 3. Pośrednia (poprzez kogoś z rodziny lub przyjaciół) znajomość z muzułmaninem lub muzułmanką – n (%)

nikt z bliskich nie zna	nie wiem	tak, zna jednego(-ą)	tak, kilku(-a)	tak, wielu
508 (66,8)	82 (10,8)	69 (9,1)	79 (10,4)	15 (2)

Źródło: Opracowanie własne.

Nauczyciele w dość wysokim stopniu – prawie 67% – wykazywali brak pośredniej znajomości z muzułmaninem i muzułmanką, co odpowiada ogólnemu obrazowi statystycznemu tych kontaktów w Polsce (tabela 3).

Refleksja nad kontaktem

Reflektowanie kontaktu – stanowiące kolejny obszar eksploracji – jest istotne z perspektywy jakości kontaktu i jego znaczenia dla postaw wobec Innego/innności. Zgodnie z teorią kontaktu kontakt epizodyczny, np. uczestnictwo we

wspólnym spotkaniu, przelotna rozmowa, a nawet wspólna podróż komunikacją; nie determinuje nastawienia. Stąd istotne jest określenie refleksyjności w trakcie i po doświadczeniu kontaktu z muzułmaninem/muzułmanką.

Tabela 4. Reflektowanie kontaktu z muzułmanką/muzułmaninem – refleksja w trakcie i po kontakcie

	zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak
Po kontakcie z muzułmaninem(-ką) podczas zajęć lub spotkaniu indywidualnym zwykle przeznaczam czas na przemyślenie ich przebiegu	126 (16,7)	116 (15,4)	380 (50,5)	88 (11,7)	43 (5,7)
Po kontakcie z muzułmaninem(-ką) zastanawiam się nad tym, czego on(-a) doświadczył(-a) podczas tych interakcji	116 (15,4)	126 (16,7)	352 (46,7)	119 (15,8)	40 (5,3)
Po kontakcie z muzułmaninem(-ką) zastanawiam się nad tym, czego ja doświadczyłem.	111 (14,7)	124 (16,5)	357 (47,4)	118 (15,7)	43 (5,7)
W trakcie kontaktu z muzułmaninem(-ką) dostrzegam momenty, w których moje uprzednie przekonania wpływają na ten kontakt.	146 (19,4)	147 (19,5)	367 (48,7)	76 (10,1)	17 (2,3)
W trakcie kontaktu z muzułmaninem(-ką) zastanawiam się, jak moje własne myśli i uczucia wpływają na ten kontakt.	133 (17,7)	145 (19,3)	433 (45,7)	102 (13,5)	29 (3,9)
W trakcie kontaktu z muzułmanizmem(-ką) zastanawiam się, jak jego przemyślenia i uczucia wpływają na ten kontakt.	128 (17)	134 (17,8)	368 (48,9)	90 (12)	33 (4,4)

Źródło: Opracowanie własne.

Dane wskazują na trudności w identyfikowaniu faktu reflektowania kontaktu z muzułmanami przez większość respondentów. Punktem odniesienia jest doświadczenie własne oraz odczucia obydwu stron. Refleksyjność, która jest zdolnością samoświadomego namysłu oraz wykraczaniem poza utarte i znane schematy (Perkowska-Klejman, 2019), jest o tyle istotna, że pozwala na konstruowanie i rekonstrukcję w sposób kreatywny relacji z osobami z grupy własnej i innych grup kulturowych. Stwarza także warunki do potencjalnych zmian w obrębie własnej postawy. Najwyższy poziom refleksyjności dotyczy doświadczeń w sytuacji kontaktu oraz nad znaczeniem myśli i uczuć na kontakt.

Do pogłębienia analizy na temat reflektowania kontaktu z muzułmaninem(-ką) zastosowano zestawienia danych dotyczących płci i wieku badanych. Za istotne przyjęto zróżnicowanie odpowiedzi w grupach, które miały bądź nie miały osobistego kontaktu z muzułmaninem(-ką) lub miały jedynie kontakt pośredni (kontakt rozszerzony). Dodatkowo zwrócono uwagę na czynnik edukacyjny – uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym dotyczącym wielokulturowości.

Tabela 5. Reflektowanie kontaktu z muzułmaninem/muzułmanką a płeć, wiek, doświadczenia kontaktu i udział w doskonaleniu zawodowym

Wskaźniki reflektowania kontaktu	Płeć t (p)	Wiek F (p)	Doświadczenie bezpośredniego kontaktu F (p)	Doświadczenie kontaktu pośredniego F (p)	Uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym (np. specjalnym kursie) w zakresie wielokulturowości t (p)
Po kontakcie z muzułmaninem(-ką) podczas zajęć lub spotkaniu indywidualnym zwykle przeznaczam czas na przemyślenie ich przebiegu.	11,96 (,02)	1,69 n.i.	2,34 (,05)	1,43 n.i.	,57 n.i.
Po kontakcie z muzułmaninem(-ką) zastanawiam się nad tym, czego on(-a) doświadczył(-a) podczas tych interakcji.	22,1 (,01)	1,26 n.i.	2,05 n.i.	1,48 n.i.	,85 n.i.
Po kontakcie z muzułmaninem(-ką) zastanawiam się nad tym, czego ja doświadczyłem.	22,02 (,02)	,75 n.i.	1,78 n.i.	1,94 n.i.	1,11, n.i.
W trakcie kontaktu z muzułmaninem(-ką) dostrzegam momenty, w których moje uprzednie przekonania wpływają na ten kontakt.	11,98 (,02)	1,54 n.i.	4,43 (,002)	2,96 (,01)	1,72 n.i.
W trakcie kontaktu z muzułmaninem(-ką) zastanawiam się, jak moje własne myśli i uczucia wpływają na ten kontakt.	11,4 nn.i.	1,53 n.i.	2,39 (,04)	2,29 (,05)	1,01 n.i.
W trakcie kontaktu z muzułmaninem(-ką) zastanawiam się, jak jego przemyślenia i uczucia wpływają na ten kontakt.	00,92 nn.i.	1,26 n.i.	2,61 (,03)	2,61 (,03)	,58 n.i.

Źródło: Opracowanie własne.

Płeć jest czynnikiem różnicującym wyniki w zakresie reflektowania kontaktów z muzułmanami(-kami). Kobiety w większym stopniu niż mężczyźni po kontakcie z muzułmaninem(-ką) deklarują namysł nad tym, czego on(a) doświadczyła podczas tej interakcji ($t = 1,96$; $p = ,02$). Analogiczna różnica dotyczy kwestii namysłu nad własnym doświadczeniem po kontakcie z mu-

zułmaninem(-ką) ($t = 2,02$; $p = ,02$). Kobiety intensywniej dostrzegają to, że w trakcie spotkania z muzułmaninem(-ką) występują momenty, w których ich przekonania wpływają na kontakt ($t = 1,98$; $p = ,02$).

Wiek stanowił zmienną, która nie różnicowała wyników badań w zakresie reflektowania kontaktu z muzułmanami(-kami).

Odpowiedzi badanych z podgrupy mających i podgrupy niemających osobistego kontaktu były zróżnicowane w trzech obszarach: *dostrzegania uprzednich przekonań mogących wpływać na kontakt* ($F = 2,96$; $p = ,01$); *analizowania własnych myśli podczas kontaktu* ($F = 2,29$; $p = ,05$); *analizowania myśli i uczuć muzułmanki/muzułmanina* ($F = 2,61$; $p = ,03$). Mając na uwadze kontakt rozszerzony, zauważono wysoki poziom podobieństwa odpowiedzi do tych, które dotyczyły znajomości osobistej badanych. Refleksja w zakresie wspomnianych zagadnień zachodzi przede wszystkim w grupie, która doświadcza osobistych lub pośrednich znajomości z muzułmanami(-kami).

Wyniki uzyskane przez badanych uczestniczących i nieuczestniczących w kształceniu ustawicznym nie były zróżnicowane.

Wbrew założeniom dotyczącym kontaktu, kontakt – niezależnie od rodzaju – nie ma wpływu na pojawienie się namysłu. Ze względu na charakter uzyskanych wyników wskazane byłoby podjęcie dalszych badań w niniejszym obszarze.

Wnioski

Muzułmanie wciąż są grupą słabo reprezentowaną i stosunkowo mało znaną w społeczeństwie polskim. Tylko niewielka grupa badanych nauczycieli miała kontakt osobisty (bezpośredni) w środowisku edukacyjnym i rozszerzony (pośredni) z muzułmanami. Respondenci mają trudności w identyfikowaniu refleksyjnego namysłu nad owym kontaktem. Co jest interesujące i może być przedmiotem dalszych badań, znajomość z osobami z kręgu kultury islamskiej nie ma wpływu na pojawienie się refleksji.

Obraz islamu i muzułmanów prezentowany w odpowiedziach nie jest jednoznacznie spójny. Nie można stwierdzić, czy postrzeganie owe jest pozytywne, czy negatywne. Z ilościowej części badań – diagnozującej nastawienie wobec muzułmanów i islamu oraz doświadczenia kontaktu z osobami i tematyką związaną z islamem wśród nauczycieli szkolnych – wynika, że wbrew deklaracjom o gotowości wchodzenia w relacje z muzułmankami i muzułmanami (pomiar dystansu społecznego) i reflektowaniu kontaktu z nimi, część osób posługuje się określeniami neutralnymi lub negatywnymi, przy czym

te ostatnie są oparte na ogólnych przekonaniach (stereotypach), czy wręcz mają charakter stygmatyzujący, dyskryminujący lub wykluczający. Wyniki wskazują na niespójne nastawienie wobec muzułmanów i islamu, co może mieć znaczenie dla sposobu przekazywania treści kształcenia czy postaw przyjmowanych tak w jednorodnej, jak i wielokulturowej klasie.

Na podstawie zgromadzonych danych można przyjąć, że niespójność postaw może mieć źródła w niezwykle rzadkim kontakcie bezpośrednim i poszerzonym z muzułmanami(-kami). Osoby uczestniczące w badaniach nie tylko nie spotykają ich w swoim środowisku zamieszkania czy zawodowym, ale również nie mają kontaktu za pośrednictwem innych osób. Incydentalność kontaktu z osobami z kultury islamu sprzyja powielaniu i utrwalaniu uproszczonych obrazów osób i całej grupy. Jednocześnie nie skłania do zaangażowania na rzecz lepszego poznania i włączania treści związanych z islamem w przestrzeń edukacyjną. Treści, o których tu mowa, są podejmowane incydentalnie w środowisku szkolnym i akademickim, najczęściej w ramach nauczania przedmiotowego.

Podkreślenia wymaga fakt, że udział nauczycieli w doskonaleniu zawodowym nie ma znaczenia dla postrzegania islamu i muzułmanów oraz podejmowania w procesie kształcenia zagadnień dotyczących religii i sytuacji muzułmanów w różnych regionach świata.

W perspektywie wyników badań zarysowuje się kilka kluczowych problemów. Dotyczą one: świadomości i refleksyjności nauczycieli; przygotowania nauczycieli w ramach edukacji całościowej, w tym oferty kształcenia i jej jakości; pracy placówek oświatowych – szczególnie elastyczności i zaangażowania na rzecz integracji społecznej. Rozwiązanie ich wymaga uwzględnienia w doskonaleniu kadry aktualnych procesów społeczno-kulturowych i kierunków zachodzących zmian w powiązaniu z analizą skutków oraz rozwijania narzędzi ograniczających wykluczenie.

Bibliografia

- Alexio, A. 2023. *Islamophobia Leads to the Persecution and Genocide of Muslim Minorities*. Chicago: Justice for All.
- Allport, G.W. 1954. *The nature of prejudice*. Boston: Addison-Wesley.
- Augustyniak, J. 2014. *Edukacja międzykulturowa w dobie globalizacji*. Warszawa: Texter Sp. z o.o.
- Batson, C.D. 1997. Self-Other Merging and the Empathy-Altruism Hypothesis: Reply to Neuberg et al. *Journal of Personality and Social Psycho-*

- logy. 73 (3), pp. 517–522. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.73.3.517> (17.12.2023).
- Bauman, Z. 2003. O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie. *ER(R)GO. Teoria – Literatura – Kultura*, 1 (6), ss. 9–25.
- Bayrakli, E. and Hafez, F. 2023. *European Islamophobia Report 2022*. Wien: Leopold Weiss Institute.
- Bertram, Ł., Puczejda, A. i Wigura, K. 2017. *Negatywny obraz muzułmanów w polskiej prasie. Analiza wybranych przykładów z lat 2015–2016*. Warszawa: Fundacja Kultura Liberalna.
- Błahut, G. 2014. Problem stabilizacji środowiska społeczno-kulturowego w procesie dorastania – filmowe obrazy transgraniczności kulturowej dzieci. W: Ogrodzka-Mazur, E., Błahut, G. i Ruman, N.M. red. *Wychowanie dziecka między tradycją a współczesnością*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 232–248.
- Błeszyńska, K.M. 2011. Status i uwarunkowania rozwoju Edukacji Międzykulturowej. Edukacja międzykulturowa. Pogranicze. *Studia społeczne*. 17, ss. 39–54.
- Brewer, M.B. and Miller, N. 1984. Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In: Miller, N. and Brewer, M. eds. *Groups in contact: The psychology of desegregation*. New York: Academic Press.
- Brown, O. 2008. *Migration And Climate Changes*. Geneva: ION.
- Centrum Badań Opinii Społecznych, 2019. *Postawy wobec islamu i muzułmanów*. Warszawa: CBOS. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_148_19.PDF (17.12.2023).
- Collective for Countering Islamophobia in Europe, 2024. *CCIE Annual Report on Islamophobia in Europe for the year 2023*. <https://ccieurope.org/wp-content/uploads/2021/02/report-ccie-2023.pdf> (28.02.2024).
- Czerniejewska, I. 2013. *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Dąbrowa, E. 2020. Segregacja czy integracja? – sytuacja uczniów ze słabą znajomością języka polskiego w oddziałach przygotowawczych. W: Nikitorowicz, J., Młynarczuk-Sokołowska, A. i Namiotko, U. red. *Przestrzenie międzykulturowe w badaniach i praktyce edukacyjnej*. Białystok: Wydawnictwo UwB, ss. 230–242.
- Dąbrowa, E. 2014. Pedagogiczna recepcja hipotezy kontaktu a integracja dzieci pochodzenia migranckiego. W: Nikitorowicz, J., Muszyńska, J. i Boćwińska-Kiluk, B. red. *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrze-*

- ni życia jednostki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, ss. 177–192.
- Dąbrowa, E. 2018. Kompetencje międzykulturowe nauczycieli. W: Pawlic-Rafałowska, E., red. *Kompetencje międzykulturowe nauczycieli w wielokulturowych miastach Warszawa–Berlin*. Warszawa: Miasto Stołeczne Warszawa, ss. 7–16.
- Dąbrowa, E. i Markowska-Manista, U. 2013. Kompetencje międzykulturowe młodzieży akademickiej w kontekście ruchów migracyjnych. *Pogranicze. Studia społeczne*. **21**, ss. 183–196.
- Dewey, J. 1988, *Jak myślimy?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fantini, A.E. 2009. Assessing Intercultural Competence. In: Deardorf, D.K. red. *The SAGE Handbook on Intercultural Competence*. Los Angeles: Sage Publications Inc, pp. 456–476.
- Gaertner, S.L., Dovidi, J.F., and Saguy, T. 2007. Another View of ? We?: Majority and Minority Group Perspectives on a Common Ingroup Identity. *European Review of Social Psychology*. **18** (1), pp. 296–330. <http://dx.doi.org/10.1080/10463280701726132> (17.12.2023).
- Główny Urząd Statystyczny 2019. *Wyznania religijne w Polsce w latach 2015–2018*, Warszawa: GUS. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5500/5/2/1/wyznania_religijne_w_polsce_2015-2018.pdf (16.01.2024).
- Główny Urząd Statystyczny 2021. *Wyznania religijne w Polsce w latach 2019–2021*. Warszawa: GUS, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/wyznania-religijne/wyznania-religijne-w-polsce-2019-2021,5,3.html> (16.01.2024).
- Goldlust, J. i Richmond, A.H. 1974. A mulivariate model of immigrant adaptation. *International Migration Review*. **8**, pp. 193–216.
- Górska, E., Rączkowiak, P.A. i Gołębiewski, F. 2022. *Obraz muzułmanów, muzułmanek i islamu w polskich mediach. Raport otwarcia z monitoringu mediów*. Toruń: Instytut Dyskursu i Dialogu.
- Heidelberg Institute for International Conflict Research 2022, *Conflict Barometr 2022*, <https://hiik.de/konfliktbarometer/aktuelle=-ausgabe/?langenhttps%3A%2F%2Fhiik.de%2Fconflict-barometer%2Fcurrent-version%2F%3Flang%3Den> (10.01.2024).
- House of Commons Chamber (UK) 2023. *General debate on tackling Islamophobia*, <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CDP-2023-0113/CDP-2023-0113.pdf> (17.12.2023).
- Huntington, S.P. 2004. *Zderzenie cywilizacji*. Warszawa: Wydawnictwo MUZA SA.

- International Organisation for Migration, *World Migration Report 2022*, <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive> (18.01.2024).
- Kolb, D.A. 1984, *Experiential Learning, Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Konwencja o ochronie ofiar wojny, podpisana w Genewie dnia 12 sierpnia 1949 r. (zwana konwencją genewską).
- Kosowicz, A. 2011. Dziecko cudzoziemskie w polskim systemie edukacyjnym. Edukacja międzykulturowa w wymiarze praktycznym. W: Paszko, A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*. Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza, ss. 151–168.
- Kramsch, C. 2013. Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*. **1** (1), pp. 57–78.
- Lewowicki, T. 2000. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Lewowicki, T. 2010. Wielokulturowość i edukacja. *Ruch Pedagogiczny*. **3–4**, ss. 5–20.
- Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A. i Grabowska, B. 2009. Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mazziotta, A., Mummendey, A. and Wright, S.C. 2011. Vicarious intergroup contact effects: Applying social-cognitive theory to intergroup contact research. *Group Processes & Intergroup Relations*. **14**, pp. 255–274.
- McNeil, D.G. Jr. 2002. Politicians Pander to Fear of Crime. *New York Times*, 5–6 maja.
- Migracje.gov (2024). <https://migracje.gov.pl/statystyki/> (6.02.2024).
- Nikitorowicz, J. 2005. *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*. W: Nikitorowicz, J., Misiejuk, D. i Sobeci, M. red. *Region – Tożsamość – Edukacja*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, ss. 15–33.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Odroważ-Coates, A. 2023. O badaniach między- czy wielokulturowych w polskich kontekstach edukacyjnych. W: Odroważ-Coates, A. red. *Obecne – nieobecne: wątki dotyczące islamu i muzułmanów w doświadczeniach*

- uczestników procesów edukacyjnych w polskich szkołach. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH, ss. 25–44.
- Perkowska-Klejman, A. 2019. *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Rigaud, K.R., de Sherbinin, A., Jones, B., Bergmann, J., Clement, V., Ober, K., Schewe, J., Adamo, S., McCusker, B., Heuser, S. and Midgley, A. 2018. *Groundswell: Preparing for Internal Climate Migration*. Washington, DC: The World Bank.
- Schiffauer, W. 2004. *Civil enculturation: nation-state, schools and ethnic difference in four European countries*. New York: Berghahn.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- UNESCO, 2013. *Intercultural Competence Conceptual and Operational Framework*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768_ara (11.12.2023).
- Urząd do Spraw Cudzoziemców 2023. *Informacja o działalności Urzędu do Spraw Cudzoziemców w okresie 1.11.2023-30.11.2023*. <https://www.gov.pl/web/udsc/2023-r> (11.12.2023).
- Wisevoter, 2024. Number of Muslims in the World 2023. <https://wisevoter.com/country-rankings/number-of-muslims-in-the-world/> (6.02.2024).
- World Population Review 2024. <https://wisevoter.com/country-rankings/muslim-countries/#map> (6.02.2024).
- Wright, S.C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T. and Ropp, S.A. 1997. The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*. 73 (1), pp. 73–90.

Reflecting on contact with Islam and Muslims – a teacher’s perspective

Abstract: The school environment, despite changes taking place as a result of the inflow of a high number of refugee students from Ukraine (but not only), remains relatively homogeneous. The main problem is still the level of preparation of educational institutions in creating a diverse environment.

The article is devoted to teacher’s attitude towards Islam and Muslims from the perspective of experiencing cultural contact and reflecting on it. Teachers play or could play a key role in shaping attitudes of openness and respect towards “otherness” and in creating a safe school. The research is a part of the project: EMPATHY: ‘Let’s Empower, Participate and Teach Each Other To Hype Empathy. Challenging Discourse About Islam and Muslims in Poland’.

The aim was to determine the ways in which teachers perceive Islam and Muslims in the context of cultural contact and the reflection it triggers. The results allow one to describe the situation, but also to draw attention to potential problems and areas of changes.

Keywords: reflecting on contact, intercultural contact, social distance, teachers, Islam, Muslims, education for diversity

Translated by Ewa Dąbrowa and Anna Perkowska-Klejman

**FORUM PEDAGOGÓW
MIĘDZYKULTUROWYCH**



Rola oddziałów przygotowawczych w integracji uczniów cudzoziemskich we Wrocławiu – studium przypadku

Streszczenie: Istotną część spośród przybywających do Polski cudzoziemców stanowią dzieci i młodzież w wieku szkolnym. W rezultacie polska szkoła staje się coraz bardziej zróżnicowana kulturowo. Skutkuje to koniecznością podejmowania działań na rzecz integracji uczniów cudzoziemskich, rozumianej jako proces społeczny ukierunkowany na osiągnięcie jedności, zgodności i współdziałania. Działania w tym zakresie podejmowane są m.in. w ramach tzw. oddziałów przygotowawczych, wprowadzonych do polskiego systemu oświaty w 2017 roku. Począwszy od roku szkolnego 2019/2020, otwarto je w siedmiu wrocławskich szkołach, a w kulminacyjnym roku szkolnym 2022/2023 funkcjonowały one aż w 29 placówkach. Artykuł prezentuje wyniki badań własnych mających na celu ocenę oddziałów przygotowawczych w procesie integracji uczniów cudzoziemskich po niemal pięciu latach od ich zainicjowania we Wrocławiu. Zostały one zrealizowane z wykorzystaniem techniki wywiadu swobodnego ukierunkowanego. Przeprowadzono je w tych szkołach, w których oddziały przygotowawcze powstały w pierwszym roku funkcjonowania programu.

Słowa kluczowe: oddziały przygotowawcze, cudzoziemcy, integracja, wielokulturowość, edukacja międzykulturowa

Cudzoziemcy we Wrocławiu – wprowadzenie

W ostatnich latach we Wrocławiu coraz bardziej zauważalna jest obecność cudzoziemców. Wśród nich znajdują się imigranci zarobkowi i członkowie ich rodzin, studenci podejmujący naukę na wrocławskich uczelniach, a po wybuchu pełnoskalowej wojny w Ukrainie także uchodźcy wojenni z tego państwa. Wzrost atrakcyjności Polski dla obywateli państw postsowiec-

kich i azjatyckich skutkuje procesem przekształcania się zbiorowości wielkich miast w zbiorowości wielokulturowe (Dolińska i Makaro, 2013, s. 22), w rezultacie czego „różnorodność etniczna, rasowa, religijna staje się coraz bardziej widoczna w [ich] przestrzeni” (Kłopot i Trojanowski, 2018, s. 36). Zjawisko to dotyczy także polskiego systemu oświaty, co wywołuje zainteresowanie wielu badaczy (zob. m.in. Androshchuk, 2022; Bobryk i Kochan, 2023; Ciupińska, 2022; Grzybowski, 2023; Młynek i Andruszkiewicz, 2023; Nikitorowicz, 2024; Pamuła-Behrens, 2021; Popyk, 2023; Walczak i Wielecki, 2024; Zbróg, 2022).

Niniejszy artykuł zostanie poświęcony wybranym działaniom podejmowanym na rzecz najmłodszych imigrantów, realizowanym w części wrocławskich placówek oświatowych. Wpisują się one w najważniejsze cele edukacji międzykulturowej, zakładając umożliwienie sprawiedliwego dostępu do edukacji uczniom cudzoziemskim oraz przeciwdziałając ich wykluczaniu. Stanowią także przykład poszukiwania nowych strategii, rozwiązań i sposobów pracy edukacyjnej w heterogenicznej kulturowo szkole (Januszewska i Markowska-Manista, 2017, ss. 47–56; Nikitorowicz, 2018). Działania te wynikają z założeń zawartych w przyjętej przez władze miejskie w 2018 roku „Wrocławskiej Strategii Dialogu Międzykulturowego”, stanowiącej odpowiedź na wyzwania wynikające ze zwiększającego się udziału cudzoziemców w życiu społeczno-gospodarczym miasta. W dokumencie tym przedstawiono wizję Wrocławia jako miasta, którego mieszkańcy żyją we wzajemnym szacunku bez względu na swoje pochodzenie, odrębność kulturową, język czy religię. Wdrażaniu tej wizji sprzyjać mają działania podejmowane w czterech wyznaczonych na podstawie analiz, badań i konsultacji obszarach. Są nimi edukacja, integracja, bezpieczeństwo oraz współpraca i komunikacja („Wrocławska Strategia...”, 2018).

Organizacja oddziałów przygotowawczych we Wrocławiu

Jednym z najważniejszych filarów „Wrocławskiej Strategii Dialogu Międzykulturowego” jest wspieranie edukacji. Dokonuje się ono poprzez szereg projektów edukacyjnych realizowanych w szkołach, przedszkolach, organizacjach pozarządowych, uczelniach, zakładach pracy i urzędach. Stanowią one odpowiedź na wzrastającą liczbę obcokrajowców w stolicy Dolnego Śląska, wśród których jest także coraz liczniejsza grupa dzieci nieznających języka polskiego lub znających go w sposób niewystarczający, aby rozpocząć naukę w polskiej szkole. Wychodząc naprzeciw ich potrzebom, począwszy od 2018

roku, we wrocławskich szkołach rozpoczęli pracę asystenci międzykulturowi, których zadaniem jest wspieranie uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach poprzez pomoc w nauce oraz integrację ze społecznością szkolną. Ponadto rodzice dzieci rozpoczynających naukę we Wrocławiu otrzymują bezpłatną publikację pt. „Pakiet startowy, czyli ABC polskiej szkoły”, przygotowaną w trzech wersjach językowych: polskiej, ukraińskiej i angielskiej. Inną z wrocławskich inicjatyw jest projekt pn. „Ambasadorzy Dialogu”, którego celem jest „podnoszenie kompetencji międzykulturowych, pogłębianie zainteresowania tematyką otwartości, przeciwdziałanie dyskryminacji, rozwijanie atmosfery dialogu w placówkach edukacyjnych wśród kadry pedagogicznej” (Edukacja międzykulturowa we Wrocławiu).

Współpraca wrocławskich edukatorów z Wrocławskim Centrum Rozwoju Społecznego (WCRS) i Departamentem Edukacji Urzędu Miejskiego Wrocławia zaowocowała podjęciem innowacji organizacyjno-metodycznej pt. „Witaj w Polsce! Witaj we Wrocławiu”. Stanowi ona odpowiedź na potrzebę wsparcia rodziców dzieci obcojęzycznych przyjeżdżających do Wrocławia oraz dzieci powracających z emigracji i rozpoczynających naukę w polskiej szkole. W jej ramach z początkiem roku szkolnego 2019/2020 zostały zainaugurowane we Wrocławiu oddziały przygotowawcze. Uruchomiono je wówczas w siedmiu placówkach – w sześciu szkołach podstawowych i jednej średniej. W pierwszym roku ich funkcjonowania naukę pobierało w nich łącznie 227 uczniów obcojęzycznych, w tym 208 z Ukrainy. W roku szkolnym 2020/2021 ich liczba spadła – z nauki korzystało w nich łącznie 172 uczniów obcojęzycznych, w tym 145 z Ukrainy. Z kolei na początku roku szkolnego 2021/2022 funkcjonowało łącznie 41 oddziałów przygotowawczych, w których uczyło się łącznie 873 uczniów, w tym 782 pochodzących z Ukrainy. Wybuch pełnoskalowej wojny w Ukrainie 24 lutego 2022 roku i napływ uchodźców do Polski skutkowało koniecznością utworzenia oddziałów przygotowawczych w kolejnych placówkach i tym samym umożliwił przyjęcie nowych uczniów. W rezultacie od marca 2022 roku otwarto kolejnych dziewięć oddziałów. Na początku roku szkolnego 2022/2023 ich liczba wzrosła do 75, a naukę podjęło w nich aż 1360 uczniów. W kolejnym roku szkolnym (2023-2024) rekord ten już się nie powtórzył – utworzono bowiem wówczas 29 oddziałów przygotowawczych, do których uczęszczało 539 uczniów. (zob. tab. 1).

Tabela 1. Oddziały przygotowawcze we wrocławskich szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w latach 2019-2023 (dane z początku roku szkolnego)

rok szkolny	szkoły podstawowe		szkoły ponadpodstawowe			razem	
	liczba szkół podstawowych z oddziałami przygotowawczymi	łącznie liczba oddziałów przygotowawczych zorganizowanych w szkołach podstawowych	liczba szkół ponadpodstawowych z oddziałami przygotowawczymi	łącznie liczba oddziałów przygotowawczych zorganizowanych w szkołach ponadpodstawowych	liczba szkół z oddziałami przygotowawczymi	łącznie liczba oddziałów przygotowawczych	
2019/2020	6	15	1	5	7	20	
2020/2021	6	13	1	8*	7	21	
2021/2022	11	26	1	15**	12	41	
2022/2023	24	62	5	13	29	75	
2023/2024	16	25	1	4	17	29	

* w tym dwa oddziały na poziomie klas VI–VIII oraz sześć oddziałów na poziomie klasy I LO

** w tym trzy oddziały na poziomie klas VII–VIII oraz 12 oddziałów na poziomie klas I–II LO

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Departamentu Edukacji UM Wrocławia dostępnych na <https://bip.um.wroc.pl/artukul/222/32529/informacja-o-stanie-realizacji-zadan-oswiatowych>.

W utworzonych we wrocławskich szkołach oddziałach przygotowawczych dominują uczniowie pochodzący z Ukrainy. Według szacunków wrocławskiego magistratu w lutym 2024 roku łączna liczba obywateli tego państwa wahała się w przedziale od 150 do 180 tysięcy osób. Spośród nich ok. 80 tysięcy stanowili ci, którzy przyjechali do Wrocławia już po rozpoczęciu pełnoskalowej wojny w Ukrainie (Perzanowski, 2024).

Podstawy prawne działania oddziałów przygotowawczych

Podstawą prawną organizacji oddziałów przygotowawczych we wrocławskich szkołach były rozwiązania wprowadzone do systemu oświaty w 2017 roku. Zostały one zawarte w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2017 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw* (Dz.U. poz. 1655). (dalej: *Rozporządzenie*). Przewidziano w nim, iż oddziały przygotowawcze mogą być tworzone zarówno w szkołach publicznych, jak i niepublicznych. Przeznaczone są one dla uczniów przybywających do Polski z zagranicy, nieznających języka

polskiego albo znających go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, u których stwierdzono trudności adaptacyjne wynikające z różnic kulturowych bądź ze zmiany środowiska edukacyjnego. Nauka języka polskiego w oddziałach przygotowawczych realizowana jest na podstawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców w wymiarze nie niższym niż sześć godzin tygodniowo. Oprócz zajęć z języka polskiego w ich programach nauczania przewidziano także zajęcia umożliwiające uczniom przyswojenie terminologii z zakresu matematyki, przyrody i historii, a także poznanie polskiej kultury (także tej w wymiarze lokalnym). Do klas przygotowawczych można zapisać dzieci i młodzież w wieku od 6 do 19 lat.

Dość elastycznym rozwiązaniem przyjętym w *Rozporządzeniu* jest możliwość tworzenia klas przygotowawczych zarówno na początku, jak i w trakcie roku szkolnego (co znacząco ułatwiło organizację dodatkowych oddziałów na wiosnę 2022 roku, w czasie masowego napływu uchodźców wojennych z Ukrainy). Założono również, iż nauka w oddziale przygotowawczym zasadniczo trwa rok, może być jednak skrócona albo przedłużona (w zależności od postępów ucznia), ale nie dłużej niż o jeden rok szkolny. O skróceniu bądź przedłużeniu okresu nauki ucznia w oddziale przygotowawczym decyduje rada pedagogiczna na wniosek uczących ucznia nauczycieli, pedagoga lub psychologa. Dopuszczono także możliwość organizacji nauczania w klasach łączonych. Pierwotnie postanowiono, że liczba uczniów w oddziale przygotowawczym nie może przekraczać 15. Po wybuchu wojny w Ukrainie w polskim ustawodawstwie wprowadzono szereg regulacji mających na celu ułatwienie kształcenia uczniów przybywających z Ukrainy w polskich szkołach¹. Jednym z przyjętych rozwiązań było podniesienie limitu uczniów w oddziałach przygotowawczych do 25, wprowadzone na mocy zmiany wspomnianego *Rozporządzenia* z 10 marca 2022 roku.

Oddziały przygotowawcze we wrocławskich szkołach z pięcioletniej perspektywy – analiza badań własnych

Na potrzeby niniejszego artykułu przeprowadziłem badania własne. Miały one na celu dokonanie oceny działalności oddziałów przygotowawczych we

¹ Zob.: Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa. Dz.U. 2022 poz. 583; Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy. Dz.U. z 2022 r., poz. 645. Więcej na ten temat zob.: Kurzyńska-Chmiel, 2022; Uliasz, 2023.

wrocławskich placówkach edukacyjnych w piątym roku ich funkcjonowania. Biorąc pod uwagę liczbę szkół, w których one istnieją (tabela 1), postanowiłem ograniczyć je tylko do tych, w których oddziały przygotowawcze zostały zainaugurowane w pierwszym roku realizacji programu, tj. na początku roku szkolnego 2019/2020. Klasy te powstały wówczas w sześciu szkołach podstawowych (SP 4, SP 74, SP 83, SP 90, SP 109 oraz SP 113) i w jednym liceum ogólnokształcącym (XV LO). Zdecydowałem się zatem na celowy dobór respondentów. Ostatecznie zgodę na spotkanie i nagranie wywiadu uzyskałem w czterech spośród owych sześciu „pionierskich” szkół podstawowych oraz w XV LO. Badania zrealizowałem w okresie od 22 marca do 10 maja 2024 roku. Miały charakter wywiadów eksperckich – nagrałem je bowiem z dyrektorkami tych szkół, które – jak założyłem – dysponują najpełniejszą wiedzą dotyczącą oddziałów przygotowawczych w podległych im placówkach². Trwały one od 45 do 90 minut. Posłużyłem się w nich techniką wywiadu swobodnego ukierunkowanego.

Głównym celem badań było dokonanie bilansu oddziałów przygotowawczych w procesie integracji uczniów cudzoziemskich po niemal pięciu latach od ich zainicjowania we Wrocławiu. W przyjętej hipotezie założyłem, że oddziały te przyczyniają się do integracji uczniów cudzoziemskich we wrocławskich szkołach, a ich pozytywna rola w tym zakresie wzrosła po 24 lutego 2022 roku, wraz z masowym napływem uchodźców z ogarniętej wojną Ukrainy. Wśród przygotowanych dyspozycji do wywiadów znalazły się zagadnienia dotyczące genezy i przyczyn zaangażowania się danej szkoły w projekt oddziałów przygotowawczych od pierwszego roku realizacji tego przedsięwzięcia we Wrocławiu, kryteriów doboru nauczycieli, a także mechanizmów rekrutacji uczniów. Dla dokonania bilansu funkcjonowania oddziałów przygotowawczych w zasadniczej części wywiadów dopytywałem m.in. o to, jak radzą sobie uczniowie cudzoziemscy zarówno w czasie nauki w tych klasach, jak i po przejściu do klas „standardowych”, z jakimi barierami w integracji się zmagają, a także o to, czy faktycznie oddziały te przyczyniają

² Wywiadów udzieliły (w kolejności ich realizacji): p. Ewa Nadzieja – dyrektor SP 83 (wywiad 1), p. Bogumiła Mandat – dyrektor XV LO (wywiad 2), p. Joanna Sinicka – dyrektor SP 90 (wywiad 3), p. Katarzyna Koźlewicz – dyrektor SP 109 i p. Marzenna Zadworna – wicedyrektor SP 109 (wywiad 4) oraz p. Marta Hołub – dyrektor SP 113 (wywiad 5). Ponadto w ostatniej z tych szkół, tj. w SP 113, bezpośrednio po rozmowie z p. dyrektorką (i dzięki jej propozycji) nagrałem wywiad z p. Małgorzatą Szczepkiewicz, nauczycielką, która prowadziła nauczanie w klasie przygotowawczej, przekształconej od 1 września 2023 roku w klasę ogólną (wywiad 6).

się do ich integracji w środowisku szkolnym, czy też raczej wzmacniają ich izolację. Ze względu na ograniczone ramy artykułu przedstawię tylko najważniejsze wątki poruszone w nagranych wywiadach.

Jak już wspominałem, z pomysłem utworzenia oddziałów przygotowawczych dla cudzoziemców wystąpił wrocławski samorząd. Propozycję ich powołania w wytypowanych placówkach przedstawili przedstawiciele Departamentu Edukacji. Na włączenie się w tę inicjatywę od roku szkolnego 2019/2020 zdecydowali się dyrektorzy sześciu szkół podstawowych i jednego liceum, po konsultacjach przeprowadzonych z podległymi sobie nauczycielami. Warto podkreślić, iż owe „pionierskie” placówki rozmieszczone są w różnych częściach Wrocławia, co miało na celu ułatwienie dostępności do tworzonych oddziałów uczniom cudzoziemskim. W roku poprzedzającym start klas przygotowawczych dyrektorzy wraz z nauczycielami, którzy wyrazili gotowość do pracy w tych klasach, regularnie spotykali się z przedstawicielami wrocławskiego samorządu i WCRS w celu przygotowania projektu. WCRS zorganizował także kilkudniowy wyjazd do szkół w Kemnitz (położonego w Meklemburgii – Pomorzu Przednim), podczas którego dyrektorzy i nauczyciele mieli okazję przyjrzeć się niemieckim doświadczeniom w zakresie edukacji międzykulturowej. Ponadto dyrektorki dwóch szkół podstawowych (SP 83 i SP 109) odbyły wizytę studyjną w jednej ze szkół w Poznaniu, w której oddziały powitalne już od kilku lat funkcjonowały. Nauczycieli podejmujących pracę w klasach przygotowawczych dobierano spośród tych, którzy wyrażali taką wolę oraz byli gotowi na podjęcie wyzwania i rozwój zawodowy. Część z nich ukończyła podyplomowe studia z zakresu nauczania języka polskiego dla obcokrajowców lub decydowała się na ich podjęcie.

Przyjęcie ucznia do klasy przygotowawczej było poprzedzane rozmową z jego rodzicami, przeprowadzaną przez trzyosobową komisję, w skład której wchodził pedagog, nauczyciel języka polskiego jako obcego i koordynator klasy przygotowawczej. Dotyczyła ona m.in. powodów przyjazdu danej rodziny do Polski, stanu psychicznego ucznia oraz stopnia znajomości języka polskiego. Niekiedy okazywał się on na tyle dobry, że kierowano ucznia od razu do klasy ogólnodostępnej. Zdarzało się jednak i tak, że niektórzy rodzice nie wyrażali zgody na umieszczenie swego dziecka w oddziale przygotowawczym, aby nie wydłużać procesu adaptacyjnego i edukacyjnego. Czasem decyzja ta wynikała z chęci, aby uczęszczało ono do klasy ogólnodostępnej z polskimi rówieśnikami, z którymi już się dobrze znało, np. z dziećmi z sąsiedztwa lub pochodzącymi z rodzin, które gościły ukraińskich uchodźców wojennych w swoich domach.

Po zakończeniu nauczania w klasie przygotowawczej i otrzymaniu promocji uczniowie przechodzą do klasy ogólnodostępnej. Część z nich kontynuuje naukę w tej samej placówce, co znacząco ułatwia ich integrację – znają już bowiem szkołę, panujące w niej zwyczaje, pracujących w niej nauczycieli i jej środowisko. Niektórzy uczniowie muszą jednak przejść do szkół rejonowych, ze względu na limity obowiązujące w oddziałach przygotowawczych. Konieczność ta – co zrozumiałe – niekiedy wywołuje niezadowolenie rodziców i ich dzieci.

W niektórych placówkach po pierwszym półroczu zdecydowano się na umożliwienie uczniom z klas przygotowawczych realizacji części zajęć w klasach docelowych. Rozwiązanie to wprowadzono w przypadku przedmiotów, na których język polski nie stanowi aż tak dużej bariery (jak np. plastyka czy WF). Ma ono ułatwić i przyspieszyć integrację uczniów w środowisku szkolnym.

Podczas wywiadów poprosiłem dyrektorki o dokonanie ogólnej oceny oddziałów przygotowawczych z perspektywy blisko 5 lat od ich uruchomienia w kierowanych przez siebie placówkach. Przede wszystkim podkreślały, że zapewniają one wyższy poziom bezpieczeństwa psychicznego i emocjonalnego uczniów niż klasy ogólnodostępne. Sprzyjała temu ich mniejsza liczebność (do marca 2022 roku), a także pomoc asystentów międzykulturowych. Respondentki pozytywnie oceniły zwłaszcza zwiększoną w tych klasach liczbę godzin języka polskiego. Podkreślały również, jak bardzo rozwiązanie to okazało się przydatne w okresie po 24 lutego 2022 roku. Doświadczenie wrocławskich szkół stało się inspiracją dla innych szkół, które po wybuchu pełnoskalowej inwazji na Ukrainę zostały postawione przed koniecznością otwarcia klas przygotowawczych. Niektóre z rozmówczyń wspominały o telefonach, jakie odbierały od dyrektorów szkół z różnych stron Polski, pragnących skonsultować się w zakresie prowadzenia nauczania w oddziałach przygotowawczych.

Dyrektorki wspominały także o dylematach, jakie pojawiły się w początkowym okresie funkcjonowania oddziałów przygotowawczych. Miały one związek z typowo polskimi (patriotycznymi) akcentami szkolnych uroczystości, takich jak pasowanie na ucznia I klasy czy uroczyste akademie z okazji świąt państwowych, podczas których śpiewano polski hymn albo piosenkę pt. „Jesteśmy Polakami”. Zdarzało się, że uczniowie cudzoziemscy odmawiali ich wykonywania (np. demonstracyjnie zatykając uszy). Szanując ich narodową odmienną, postanowiono, że nie można im narzucić takiego obowiązku, mają jednak zachować postawę szacunku podczas tego typu uroczystości (np. stojąc na baczność podczas hymnu).

Respondentki oprócz szeregu zalet wynikających z wprowadzenia oddziałów przygotowawczych miały świadomość ich wad i ograniczeń. Najczęściej krytykowanym przez dyrektorki rozwiązaniem było wprowadzone na mocy nowelizacji *Rozporządzenia* w marcu 2022 roku zwiększenie limitu w klasach przygotowawczych do 25 osób, co „wywoływało przerażenie nauczycieli” i „bardzo utrudniło funkcjonowanie tych klas”.

Rozmówczynie zwracały uwagę także na jeszcze jedno, niezbyt fortunne ich zdaniem rozwiązanie, przyjęte we wspomnianym *Rozporządzeniu*, dopuszczające możliwość organizacji nauczania w klasach łączonych. Zmuszało ono do indywidualizacji nauczania w jednej klasie niekiedy na trzech poziomach i dostosowania go do dzieci, między którymi były nawet cztery lata różnicy. Istotnym wyzwaniem wskazywanym przez respondentki było także zwiększenie obciążenia dydaktycznego nauczycieli, odczuwalne przez nich zwłaszcza od wiosny 2022 roku, sięgające niekiedy do 40 godzin „pod tablicą” tygodniowo. Nowym doświadczeniem dla nauczycieli była również obecność w gronie pedagogicznym kolegów i koleżanek z Ukrainy. Napływ dzieci cudzoziemskich stanowi także wyzwanie dla pracowników szkolnej administracji, np. ze względu na dodatkowe obowiązki oraz na konieczność komunikowania się w językach obcych z rodzicami (najczęściej w języku rosyjskim lub angielskim).

Na pracę nauczycieli wpływa również znaczne zróżnicowanie uczniów w zakresie znajomości języka polskiego. W sytuacji, gdy uznano, że uczniowie opanowali go w stopniu komunikatywnym, rada pedagogiczna podejmuje decyzję o ich przeniesieniu do klasy ogólnodostępnej, również w trakcie roku szkolnego. Dyrektorki przyznawały, że największe trudności w integracji dotyczą zazwyczaj dzieci z innych (pozaeuropejskich) kręgów kulturowych. Jednak nie jest to czynnik decydujący – w ich przypadku nie bez znaczenia jest także status społeczno-ekonomiczny rodziców. Im wyższy, tym (na ogół) łatwiej i szybciej ona przebiega.

Utrudnieniem dla nauczycieli jest także rotacja uczniów w czasie roku szkolnego, która przybrała na sile po rozpoczęciu wojny w Ukrainie. Stanowi ona wyzwanie zarówno dla nauczycieli, jak i dla pracowników administracji ze względu na konieczność przygotowania dokumentacji dla uczniów rezygnujących z nauki w szkole. Wynika ona bądź z powrotu do kraju ojczystego, bądź dalszej migracji (zazwyczaj na Zachód), a niekiedy z „przejścia w szarą strefę”, czyli przerwania nauki (nawet w trakcie roku szkolnego), nie ze względu na zmianę miejsca zamieszkania, ale decyzję rodziców. Bywa i tak, że uczniowie, którzy przerwali naukę, po jakimś czasie wracają z chęcią jej

kontynuacji. Są też i tacy, którzy uczęszczają do szkoły polskiej i równocześnie biorą udział w lekcjach zdalnych w szkole ukraińskiej, co niejednokrotnie niekorzystnie wpływa na frekwencję.

Wśród niektórych uczniów cudzoziemskich pojawiają się problemy wychowawcze. W przypadku dzieci z Ukrainy wynikają one m.in. z sytuacji rodzinnej. Większość z nich wychowuje się bowiem w niepełnej rodzinie, najczęściej bez ojca. Niektóre znajdują się pod opieką dalszych krewnych, starszego (pełnoletniego) rodzeństwa, osób niespokrewnionych lub znajdują się w pieczy zastępczej. Część z nich pochodzi z rodzin, którym założono Niebieską Kartę. Ponadto uczniowie przybyli z Ukrainy po 24 lutego 2022 roku niejednokrotnie wymagali pomocy psychologicznej, w związku z doświadczeniem traumy wojennej.

Wnioski i rekomendacje

Obecność dzieci migrantów i uchodźców jest dość nowym wyzwaniem dla polskiego systemu oświaty, do niedawna niemal jednolitego kulturowo. Jednym z rozwiązań mających na celu przyspieszenie integracji uczniów cudzoziemskich są wprowadzone m.in. we wrocławskich szkołach oddziały przygotowawcze. Niewątpliwie inicjatywa ta świadczy o zaangażowaniu wrocławskiego samorządu na rzecz zagwarantowania sprawiedliwego dostępu do edukacji dla uczniów cudzoziemskich i zarazem przeciwdziałania mechanizmom ich edukacyjnego wykluczania. Jak wynika z przeprowadzonych badań, klasy przygotowawcze zapewniają bezpieczeństwo psychiczne i emocjonalne dzieci rozpoczynających edukację w polskiej szkole oraz dają im czas na aklimatyzację w jej realiach. Ich atutem jest również większa liczba godzin z języka polskiego (jako obcego), co na ogół przyspiesza jego opanowanie. Wsparcia w procesie integracji uczniów (jak i ich rodziców) w środowisku szkolnym udzielają także (oprócz nauczycieli) asystenci międzykulturowi, wspomagający proces dydaktyczny.

Z perspektywy pięciu lat od zainicjowania oddziałów przygotowawczych można jednak wskazać nie tylko zalety tej edukacyjnej innowacji. Z jednej strony jej wdrażanie, począwszy od 2019 roku, we wrocławskich szkołach faktycznie sprawiło, iż były one przygotowane na masowy napływ uczniów – uchodźców z Ukrainy, oferując im sprawdzoną ofertę edukacyjną („nieprzetestowaną” w większości polskich szkół, które niejako „z marszu” musiały ją wdrażać wiosną 2022 roku). Z drugiej jednak strony wprowadzone wówczas zmiany ustawowe zrewolucjonizowały realia funkcjonowania oddziałów

przygotowawczych. Respondentki niemal jednomyślnie zwracały uwagę, że podniesienie limitu uczniów do 25 znacząco utrudniło pracę w tych klasach i – po okresie gwałtownego napływu dzieci i młodzieży z Ukrainy – pilną potrzebą jest przywrócenie pierwotnej liczby 15 uczniów. Ich zdaniem zmiany wymagałyby także inne z wprowadzonych zapisów prawa oświatowego, np. konieczność realizacji w klasach przygotowawczych obowiązującej na danym poziomie podstawy programowej. Sugerowanym przez rozmówczynie rozwiązaniem było również wprowadzenie bardziej elastycznych przepisów ułatwiających proces integracji uczniów z tych oddziałów. Dyrektorki postulowały m.in., aby nie byli oni „na sztywno” przypisani do klasy przygotowawczej, ale mogli uczęszczać przynajmniej na część lekcji z klasą „docelową” (co zresztą w niektórych wrocławskich placówkach wprowadzono „na własną rękę”).

Znaczący wzrost liczby uczniów cudzoziemskich po 24 lutego 2022 roku sprawił, że po zakończeniu edukacji w klasie powitalnej i przejściu do klasy ogólnodostępnej część z nich izolowała się od uczniów polskich, ograniczając swe kontakty do ukraińskich rówieśników. Zachowania takie widoczne były zwłaszcza w przypadku dzieci z klas przygotowawczych, które w kolejnym roku szkolnym w całości przekształcono w klasy ogólne (potocznie określane przez nauczycieli jako klasy ukraińskie), bo i takie rozwiązania są we Wrocławiu wprowadzane. Zamiast integracji może to pogłębiać izolację uczniów cudzoziemskich w środowisku szkolnym. Z tych powodów – jak krytycznie zauważały respondentki – innowacja polegająca na wprowadzeniu oddziałów przygotowawczych była właściwym rozwiązaniem w czasie najbardziej dynamicznego napływu uczniów cudzoziemskich do Wrocławia. Biorąc jednak pod uwagę skalę obecności dzieci obcojęzycznych we wrocławskich szkołach, z czasem rozwiązanie to okazało się już nieefektywne i niesprzyjające ich integracji. Prowadzi to do konkluzji, że hipoteza, zgodnie z którą oddziały przygotowawcze znacząco ułatwiają integrację uczniów cudzoziemskich we wrocławskich szkołach, potwierdziła się tylko częściowo. O ile bowiem rozwiązanie to było oceniane jako „strzał w dziesiątkę”, dzięki któremu szkoły były przygotowane na najbardziej dynamiczny wzrost liczby uczniów cudzoziemskich wiosną 2022 roku, to z upływem lat budziło ono coraz większe rozczarowanie.

Na potwierdzenie warto dodać, iż w roku szkolnym 2023/2024 w części wrocławskich szkół zrezygnowano z tworzenia nowych oddziałów przygotowawczych (zob. tab. 1), a uczniowie obcojęzyczni od razu przyjmowani są do klas ogólnodostępnych. Systematyczny spadek liczby oddziałów przygo-

towawczych ma zresztą charakter ogólnopolski – na początku roku szkolnego 2023/2024 funkcjonowało już tylko 12% spośród oddziałów przygotowawczych utworzonych w 2022 roku, a liczba uczących się w nich uczniów spadła w tym samym okresie z 38 tysięcy do 3,7 tysiąca, czyli o ponad 90%. W skali kraju tylko 3% uczniów uchodźczych uczyło się wówczas w klasach przygotowawczych, a pozostałe 97% uczyło się w klasach ogólnodostępnych (Chrostowska, 2023).

Bibliografia

- Androshchuk, I. 2022. Polska szkoła jako środowisko tolerancji, demokracji, integracji i bezpieczeństwa uczniów – uchodźców z Ukrainy. *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna*. 7, ss. 55–62.
- Bobryk, A. i Kochan, I. 2023. Między integracją i asymilacją. Uczniowie z Ukrainy w polskich szkołach. *Studia z Teorii Wychowania*. 4 (41), ss. 291–304.
- Chrostowska, P. (oprac.) 2024. *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji. Stan na październik 2023 roku* <https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/01/CEO>.
- Ciupińska, B. 2022. Uczniowie uchodźcy wojenni z Ukrainy w polskim systemie edukacji w percepcji nauczycieli. *HUMANITAS Pedagogika i Psychologia*. 1 (25), ss. 155–169.
- Dolińska, K. i Makaro, J. 2013. *O wielokulturowości monokulturowego Wrocławia*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Edukacja międzykulturowa we Wrocławiu. <https://wielokultury.wroclaw.pl/projekty/edukacja-miedzykulturowa/> (25.01.2025).
- Grzybowski, P.P. 2023. Szkoła różnorodna kulturowo w Polsce. Doświadczenia bydgoskich nauczycieli w pierwszym okresie wojny w Ukrainie. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (21), ss. 163–176.
- Januszewska, E. i Markowska-Manista, U. 2017. *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kłopot, S. i Trojanowski, P. 2018. Cudzoziemcy we Wrocławiu. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica*. 64, ss. 35–54.
- Kurzyna-Chmiel, D. 2022. Wyzwania i problemy w zakresie kształcenia Ukraińców przybyłych do Polski po 24 lutego 2022 r. *Studia Prawnoustrojowe*. 57, ss. 349–363.

- Młynek, P. i Andruszkiewicz, F. 2023. Funkcjonowanie społeczne dzieci-migrantów w polskiej szkole w opinii rodziców i dyrektorów szkół podstawowych. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*. **3** (70), ss. 27–42.
- Nikitorowicz, J. 2018. Edukacja międzykulturowa w procesie wspierania rozwoju tożsamości w warunkach wielokulturowości. *Kultura i Edukacja*. **3** (121), ss. 55–68.
- Nikitorowicz, J. 2024. Zadania edukacji międzykulturowej w kontekście wojny w Ukrainie. *Edukacja Międzykulturowa*. **1** (24), ss. 17–29.
- Pamuła-Behrens, M. 2021. Polish Teacher Competencies in Teaching Students from Migrant Backgrounds in Preparatory Classes. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*. **4** (182), pp. 161–182.
- Perzanowski, M. 2024. We Wrocławiu żyje 180 tys. obywateli Ukrainy. Prawie połowa z nich to uchodźcy. Jak sobie radzą w mieście? <https://gazeta-wroclawska.pl/we-wroclawiu-zyje-180-tys-obywateli-ukrainy-prawie-polowa-z-nich-to-uchodzczy-jak-sobie-radza-w-miescie/ar/c1-18339631> (25.01.2025).
- Popyk, A. 2023. Polska szkoła oczami dzieci-migrantów. Od akceptacji do socjalizacji. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*. **1** (187), ss. 53–70.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. poz. 1655).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy. Dz.U. z 2022 r., poz. 645.
- Program „Wrocławska Strategia Dialogu Międzykulturowego” (2018–2022). <https://wielokultury.wroclaw.pl/publikacje/program-wroclawska-strategia-dialogu-miedzykulturowego-na-lata-2018-2022/> (25.01.2025).
- Uliasz, J. 2023. Realizacja prawa do nauki przez dzieci ukraińskie w Polsce – uwagi krytyczne. *Ius Et Administratio*. **2** (51), ss. 169–181.
- Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa. Dz.U. 2022 poz. 583.
- Walczak, B. i Wielecki, K.M. 2024. My z wami – uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskich szkołach w świetle badań jakościowych. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*. **2** (23), ss. 148–170.
- Wrocławska Strategia Dialogu Międzykulturowego (2018–2022). <https://wielokultury.wroclaw.pl/publikacje/program-wroclawska-strategia-dialogu-miedzykulturowego-na-lata-2018-2022/> (25.01.2025).

Zbróg, Z. red. *Polska szkoła wobec wyzwań wynikających z nowego kontekstu przymusowej migracji. Ku metodyce wspierającej edukację i integrację uczniów pochodzących z Ukrainy*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.

The role of preparatory classes in the integration of foreign students in Wrocław – a case study

Abstract: A significant proportion of the foreigners arriving in Poland are children and school youth. As a consequence, Polish schools are increasingly becoming culturally diverse. This results in the necessity to take measures for integrating international students, which is understood as a social process aimed at achieving unity, conformity, and cooperation. Actions in this regard are taken, among others, within the framework of the so-called preparatory programs introduced into the Polish educational system in 2017. Starting from the 2019/2020 school year, they were opened in seven schools in Wrocław, and in the culminating year 2022/2023, they functioned in as many as 29 institutions. The article presents the results of the author's research aimed at assessing the preparatory programs in the process of integration of international students almost five years after their initiation in Wrocław. It was carried out using the directive interview technique. It was conducted in those schools where preparatory courses were established in the first year of the functioning of that system.

Keywords: preparatory programs, foreigners, integration, multiculturalism, intercultural education

Translated by Agata Szumkowska



Inni kulturowo – rzeczywistość osób z niepełnosprawnością intelektualną

Streszczenie: Celem badań była rekonstrukcja doświadczeń osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz próba dotarcia do subiektywnych znaczeń, jakie te osoby nadają swojej odmienności kulturowej. Zrealizowane badania zostały ułożone w nurcie badań konstruktywistycznych, co pozwoliło zastosować metodę biograficzną. Tematyczne wywiady narracyjne przeprowadzono z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, które zechciały opowiedzieć o swoich doświadczeniach w kontekście posiadanej niepełnosprawności. Problem główny przyjął formę następującego pytania: Jaki jest obraz rzeczywistości społecznej w narracji niepełnosprawnych intelektualnie?

Na podstawie analizy materiału empirycznego wyłoniono kategorie składające się na obwarowaną stereotypami i uprzedzeniami rzeczywistość osób o niepełnej sprawności intelektualnej. Myślenie, postawa i zachowanie pełnosprawnych determinują życie tych osób i powodują, że stają się oni Inni kulturowo. W konsekwencji doświadczają – mimo dorosłości – kontroli i nadopiekuńczości, a w płaszczyźnie społecznego egzystowania: wykluczenia, braku uznania oraz presji otoczenia. Zabranie głosu przez te osoby może być rekomendacją zmian, które mogą ułatwić, a nawet radykalnie zmienić ich życie.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, badania jakościowe, stereotypy, uprzedzenia, odmienność kulturowa

Wprowadzenie

Przestrzeń, w której żyją osoby z niepełnosprawnością intelektualną, cechuje się uprzedzeniem, ich stereotypowym postrzeganiem oraz piętnem nałożonym na odmienność implikowaną niepełnosprawnością. To ona sprawia, że

są stygmatyzowane, ponieważ „posiadają społeczny atrybut głęboko je dyskredytujący i (...) są postrzegane jako niepełnowartościowe z tego właśnie powodu” (Goffman, 2005, s. 3). Źródłem negatywnych postaw wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną doszukać się można w lęku przed ich niesamodzielnością, co w konsekwencji może prowadzić do całkowitego braku odpowiedzialności za siebie oraz uzależnienia od otrzymywania pomocy i wsparcia (Chimicz, 2015). W społecznym odbiorze osoby o niepełnej sprawności intelektualnej są nieprzewidywalne, cierpiące, niewiele rozumiejące, powolne, nieudolne i niezdolne do podjęcia ról społecznych, niemogące, niepotrzebne itd. (Rozen, 2011; Fidelus, 2014; Meyer and Asbrock, 2018). Funkcjonujące uogólnienia na temat tej grupy niepełnosprawnych sprzyjają porównaniom ze zdrowym otoczeniem, ale przede wszystkim zaburzają obraz ich cech indywidualnych (Rozen, 2011). Społeczeństwo przypisuje osobom z niepełnosprawnością intelektualną własne cechy czy atrybuty inności, które są interpretowane jako „obcość, a więc zjawisko nienależące do naszego świata, wykraczające poza zasady naszej interpretacji tego świata” (Klajmon-Lech, 2017, s. 266). Skutkuje to brakiem uznania człowieczeństwa osób o niepełnej sprawności intelektualnej, a w konsekwencji łamaniem ich praw do wolności, emancypacji i autonomii (Myśliwczyk, 2019, 2020).

Naznaczenie społeczne osób z niepełnosprawnością intelektualną wywołuje lęk przed spotkaniem z nimi i wprowadza społeczeństwo w zakłopotanie. Widoczne jest ono szczególnie na płaszczyźnie spotkania „normalsów” z „noscicielami piętna”¹, bowiem pojawia się świadomość Innego, który zdecydowanie odbiega do wzorców wygenerowanych przez grupę osób pełnosprawnych. Wówczas nadaje się mu stygmat „gorszego Innego” (Czykwin, 2008), który nie jest uznawany za „pełnego” człowieka. To umniejszenie człowieczeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz ich godności skutkuje różnymi praktykami wykluczającymi, a w konsekwencji stają się oni „Inni kulturowo” (Nikitrowicz, 2023), co może wzmacniać konsekwencje dramatu wymuszającego potrzebę inicjowania pytań egzystencjalnych. Trudno jednak stawiać pytanie o własną tożsamość w przestrzeni obarczonej uprzedzeniami i stereotypowym myśleniem, które niszczą godność jednostki i więzi społeczne. Te negatywne konstrukty mentalne są bowiem „doskonałym przykładem zniekształconej rzeczywistości społecznej – sytuacji wytworzonej

¹ Erving Goffman przedstawia w pracy *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości* praktyki dyskredytujące osoby z niepełnosprawnością w społecznej egzystencji, które przyczyniły się do wprowadzenia terminów: „napiętnowani”, czyli „nosciciele piętna”, i „normalsi”, czyli pełnosprawni (2007, s. 51).

w umysłach ludzi, która może życie innych pozbawić znaczenia i zniszczyć je” (Zimbardo i Gerring, 2014, s. 745). Tworzy się w ten sposób bariera pomiędzy kulturą osób pełno- i niepełnosprawnych, która przyczynia się do pogłębiania różnic i odrębności, przekreślając jednocześnie możliwość tolerancji i akceptacji Innego.

Założenia metodologiczne badań własnych

Dążąc do poznania subiektywnej perspektywy osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz ich niepowtarzalnych doświadczeń, zastosowano paradygmat jakościowy, interpretatywny. Umożliwia on m.in. oddanie głosu osobom, które są marginalizowane, a które poprzez swoje narracje dążą do emancypacji i poprawy jakości swojego życia. Realizowanie badań w paradygmacie interpretatywnym pozwoliło zastosować metodę biograficzną, a w konsekwencji jej wyboru w badaniach zastosowano tematyczny wywiad narracyjny, w nurcie badań konstruktywistycznych.

Celem badań była rekonstrukcja doświadczeń osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz próba dotarcia do subiektywnych znaczeń, jakie te osoby nadają swojej odmienności kulturowej. Badano więc, jak osoby z niepełnosprawnością intelektualną interpretują ograniczenia i bariery wynikające z niewiedzy pełnosprawnych na temat ich niepełnosprawności, jak definiują postawy będące skutkiem uprzedzeń, co mówią o relacjach z pełnosprawnymi, w jaki sposób doświadczają marginalizacji i odrzucenia z powodu istniejących stereotypów. Problem główny przyjął formę następującego pytania: Jaki jest obraz rzeczywistości społecznej w narracji niepełnosprawnych intelektualnie?

Dobór próby badawczej w niniejszym projekcie był celowy. Wybrano dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną (NI) w stopniu lekkim i umiarkowanym, aby ich zdolności komunikacyjne pozwoliły na realizację badań. Badania przeprowadzono w 2022 r. z dwiema kobietami i czterema mężczyznami w wieku 35–64 lat. Badane osoby pochodzą z województwa warmińsko-mazurskiego, a trzy z nich są uczestniczkami placówek systemu wsparcia (WTZ, ZAZ, DPS). Dwie osoby mieszkają z rodzicami i nie pracują. Jedna badana mieszka samodzielnie i pracuje. Badani dobrowolnie zgodzili się na udział w badaniu, a ze względu na ochronę danych osobowych przyjęto następujące kody: W1, W2, W3, W4, W5, W6, gdzie W oznacza wywiad, a cyfra numer wywiadu.

Analiza materiału empirycznego

Zebrany materiał empiryczny podlegał analizie, w której wykorzystano koncepcję F. Schützego (Schütze, 2012). Proces ten składał się z: transkrypcji; nadania tytułów poszczególnym wywiadom; analizy formalnej tekstu; opisu strukturalnego narracji; analitycznego abstrahowania, porównywania kontrastowego, syntezy (Każmierska i Waniek, 2020). Ze względu na ramy artykułu podczas analizy przytoczono tylko nieliczne wypowiedzi, chociaż dane kategorie uzyskały – w subiektywnej ocenie badacza – duże nasycenie, albo prezentowały jednostkowe doświadczenia autorów biografii.

W toku analiz wyodrębniono trzy kategorie nadrzędne i podporządkowane im kategorie szczegółowe, które ujęto w tabeli nr 1.

Tabela 1. Pogrupowane tematy w obszarze interpretowania rzeczywistości przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną

Definiowanie codzienności
Negatywne postawy pełnosprawnych Presja oczekiwań Niezrozumienie potrzeb
Postrzeganie społeczne osób z NI
Pozytywne/negatywne konstruowanie obrazu samego siebie Role wyznaczone przez pełnosprawnych Akceptacja i wsparcie
Funkcjonujące stereotypy i uprzedzenia
Niezgoda na powielanie stereotypów Bierność jako efekt bezsilności Samotność, zakłopotanie

Źródło: badanie własne.

Pierwsza kategoria to **definiowanie codzienności** przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Codziennosc, której doświadczają, jawi się im przede wszystkim jako konieczność przełamywania funkcjonujących stereotypów i uprzedzeń. To one są źródłem **negatywnych postaw społecznych**, które implikują liczne przeszkody, bariery i utrudnienia w codziennym funkcjonowaniu. Z narracji badanych osób można wnioskować, że postawy pełnosprawnych wynikają ze strachu i z nieznaności specyfiki funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną. Pełnosprawni – kierując się stereotypami – boją się agresji lub innych zachowań niepożądanych, które

mogłyby zagrozić ich bezpieczeństwu. W odczuciu badanych ich niepełnosprawność jest utożsamiana z chorobą psychiczną:

„Bo oni to myślą, że ja jaki psychiczny jestem i się mnie boją, ale ja tylko upośledzony jestem, a to co innego” (W4)

W codziennym funkcjonowaniu badani doświadczają **presji** ze strony otoczenia, w którym się znajdują. Niekiedy jest to środowisko rodzinne, a innym razem zawodowe czy społeczne. Jednak największego nacisku doznają ze strony najbliższych im osób, które wypowiadają się w ich imieniu i konstruują ich życiowe projekty. Dla autorów biografii jest to niezręczne, poniżające i uwłaczające ich godności człowieka dorosłego:

„moje marzenie to jest takie, żeby żyć po swojemu” (W1)

Rozmówcy doświadczają **niezrozumienia** własnych potrzeb przez osoby pełnosprawne. Ich sprawy, szczególnie związane z samodzielnym zamieszkaniem, podjęciem pracy czy związkiem miłosnym, są marginalizowane i traktowane jako mało istotne. Z analizy narracji wynika, iż ich potrzeby nie są zaspokajane. Narratorzy są świadomi takiego lekceważenia i sprawia im to ogromną przykrość i rozczarowanie. Pragną odpowiedzialnie realizować własną dorosłość, ale podejście osób pełnosprawnych powoduje, że w wielu przypadkach są traktowani jak dzieci. Odbiera się im prawo do decydowania, samodzielności i autonomicznego egzystowania, co prowadzi do niezaspokojenia potrzeb wynikających z dorosłości:

„(...) ale to jakby nie ma znaczenia co chcem, bo jestem upośledzony” (W4)

„takie jest myślenie, że jak upośledzony, to będzie jak małe dziecko, że nie ma innych potrzeb” (W3)

Druga z wyłonionych kategorii nadrzędnych odnosiła się do **postrzegania społecznego osób z NI**. Analiza narracji ukazuje różne doświadczenia w tym zakresie. Niektóre biografie są pozytywne, a inne nie. Z opowieści wynika, że jest to zależne od samodzielności i niezależności narratorów, to znaczy czy zdołali podjąć pracę, czy samodzielnie zamieszkują, czy utrzymują relacje towarzyskie itd. Obraz osób z niepełnosprawnością intelektualną jest pozytywny, jeśli nie wykazują oni bierności, wycofania i uzależnienia od otrzymywanej pomocy:

„jak pracujesz to jesteś szanowany, no nie?” (W1)

„chyba jak bym sam mieszkał, to by mnie szanowali, a tak to nie” (W5)

Niektórzy rozmówcy dostają wsparcie emocjonalne i akceptację dla siebie w domu, w pracy, w płaszczyźnie życia towarzyskiego. Z opowieści wynika, że jest to dla nich bardzo ważne, gdyż dzięki temu mają odwagę podejmować nowe wyzwania i „walczyć” o normalność. Akceptacja ze strony innych osób (rodziny, przyjaciół, współpracowników) pozwala rozmówcom zmierzyć się z przeciwnościami:

„(...) bo to daje taką siłę, do tego żeby walczyć o siebie i żeby nikt nie traktował cię jak głupka” (W2)

„Czuję, że oni we mnie wierzą i to jest super” (W6)

Nie wszyscy rozmówcy otrzymują wsparcie. Część z nich zamieszkuje z rodzicami i nie podjęło pracy. Z narracji wynika, iż są nieprzygotowani na pokonywanie trudności wynikających np. z postaw nieakceptujących. W tych narracjach bardzo mocno jest podkreślony udział rodziców i ich nadopiekuńczość w relacji z badanymi, która czyni z mężczyzn osoby zależne i nieporadne. Takie zachowanie wzmacnia istniejące stereotypy, ale przede wszystkim uniemożliwia wzięcie odpowiedzialności za siebie przez osoby z niepełnosprawnością:

„(...) ja sam nigdy bym sobie nie poradził” (W5)

„rodzice to lepiej zrobią, bo ja niepełnosprawny jestem” (W1)

Analiza narracji dowodzi także, że niektórzy badani budują **negatywny obraz siebie**. Ten wizerunek kreowany jest na podstawie informacji zwrotnej od pełnosprawnych. Jako dorośli są lekceważeni, a ich plany, marzenia i potrzeby są ignorowane. Skutkuje to osamotnieniem, zaniża poczucie własnej wartości i wzmacnia poczucie inności. Autorzy biografii czują, że są postrzegani przez pełnosprawnych jako bierni, niezaradni, niesamodzielni, wymagający pomocy i ciągłego wsparcia. Wpisują się w **role narzucone** im przez pełnosprawnych, jak rola dziecka czy ucznia, ale nie role, które realizuje się w dorosłości. Mimo że sprzeciwiają się takiej kategoryzacji, to nadal tkwią w rolach przypisanych przez pełnosprawnych. Z narracji wynika, że nie mają narzędzi, aby wyzwolić się ze schematów narzuconych przez pełnosprawnych. Zachowania najbliższych przyjmują charakter ciągłej kontroli, co wzmacnia u niektórych autorów biografii poczucie zależności i uległości. Mają poczucie, iż nadmierna troska następuje na każdym etapie ich życia:

„jak jesteś niepełnosprawny, czyli wiadomo, że gorszy i że wymagasz opieki” (W4)

„wiele razy poczułam się źle traktowana, to znaczy bo jestem niepełnosprawna” (W3)

Kolejna kategoria odnosi się do **skutków, jakie funkcjonujące stereotypy i uprzedzenia wywołują w życiu badanych**. Większość autorów biografii jest świadoma istniejących stereotypów i tego, że są one bardzo krzywdzące. W narracjach wybrzmiewa **niezgodna na powielanie nieprawdziwych informacji** i cierpienie odczuwane z tego powodu:

„to nie jest prawdziwe, co o niepełnosprawnych mówią, bo my jesteśmy tacy sami, tylko że trochę inaczej rozumiemy pewne rzeczy, ale taki sam człowiek jestem” (W4)

„bardzo boli, jak ludzie nie znają ciebie, ale już oceniają” (W1)

Rozmówcy podejmują działania, które mogłyby zminimalizować dystans pomiędzy nimi a pełnosprawnymi, ale doświadczają odrzucenia i nie chcą już wchodzić w relacje, które sprawiają im przykrość i powodują, że czują się gorsi. **Bierność wyniku z bezsilności** wobec schematów i ludzi, którzy je powielają:

„no ja tłumaczyłam nie raz, że nie jestem gorsza (...), ale to ludzie i tak patrzą jak na głupka” (W3)

Nie wszyscy narratorzy są świadomi zachowań osób pełnosprawnych, co wprawia ich w **zakłopotanie**. Czują dystans do siebie i są przekonani, że jego źródłem jest niepełnosprawność. W konsekwencji mają poczucie osamotnienia i odrzucenia. Są świadomi, że niepełnosprawność, której doświadczają, wywołuje rezerwę pełnosprawnych wobec nich, ale nie rozumieją, z czego wynika:

„taka pani w sklepie to wyszła z kolejki, (...) chyba się mnie bała, tak mi się wydaje, bo niepełnosprawna jestem” (W3)

„Jestem upośledzony to ludzie odsuwają się, ale nie wiem czemu tak robią” (W6)

Wyniki badań

Przedstawiony materiał empiryczny to interpretacje dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, które opowiedziały o swoim doświadczeniu. Narracje były przepełnione żalem, niezrozumieniem i poczuciem bycia Innym. Wynika to z faktu, iż autorzy biografii na co dzień doświadczają

funkcjonujących stereotypów, które ograniczają ich życiowe szanse. Tylko pojedyncze fragmenty biografii mówią o pozytywnych zmianach w zakresie społecznego postrzegania osób z niepełnosprawnością intelektualną. Większość autorów biografii doświadcza marginalizacji i wykluczenia z powodu niepełnosprawności, którą zostali dotknięci. Oznacza to, że w społeczeństwie nadal funkcjonują stereotypy na temat osób o niepełnej sprawności intelektualnej, które determinują ich codzienne życie. Przyjęte i powielane w wyniku niewiedzy stereotypy zagrażają samodzielności i budowaniu autonomicznej tożsamości, pozwalającej na decyzyjność, sprawstwo i samorealizację. Autorzy biografii doświadczać kontroli swojego życia, presji społecznej w zakresie ich zachowania oraz niezrozumienia potrzeb, a ostatecznie ostracyzmu społecznego w różnych płaszczyznach społecznego egzystowania, prowadzącego je do bierności, strachu i osamotnienia. Sytuacja życiowa osób z niepełnosprawnością intelektualną zależy więc od przyjętych wobec nich postaw pełnosprawnych, które są źródłem stygmatyzacji. Analiza narracji ukazuje w większości negatywne postawy. Nie wynikają one z pomniejszonego potencjału tych osób, ale z ograniczeń i trudności oraz z braku możliwości samorealizacji i dokonywania autonomicznych wyborów implikowanych zachowaniem pełnosprawnych. Jest to klasyczny przykład „upośledzenia wtórnego” (Krause, 2010), które prowadzi do uprzedmiotowienia tych osób i wzmocnienia istniejących stereotypów.

Częstsze kontakty z niepełnosprawnymi oraz – wydawać by się mogło – większa świadomość na temat funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną powinny poprawić ich sytuację. Z narracji wynika, że niepełnosprawność ta nadal utożsamiana jest z chorobą psychiczną. Badania empiryczne pokazują, że wzmacniany jest wówczas proces stereotypizacji, ukazujący osoby z niepełnosprawnością intelektualną w niekorzystnym świetle (Tomczyszyn, 2012). Narratorzy są świadomi swojej niepełnosprawności i czują się pokrzywdzeni tym porównaniem, które umniejsza ich godności i odbiera prawo do normalności.

Autorzy biografii podkreślają, że w relacji z pełnosprawnymi czują się gorsi, Inni, nieprzydatni społecznie, nieporadni, nieposiadający praw do realizacji atrybutów dorosłości, wymagający ciągłej opieki. Wynika to z kulturowych uwarunkowań stereotypów dotyczących osób niepełnosprawnych, w których mieści się także postrzeganie osób z niepełnosprawnością intelektualną przez pryzmat pełnionych przez nie ról społecznych (Skalny, 2017; Leśniak, 2020). Biografie rozmówców wskazują, że w społecznym funkcjonowaniu zostały im wyznaczone przez pełnosprawnych role, które mogą re-

alizować. Narratorzy czują się skrzywdzeni, bo chcą podejmować także inne role wynikające z dorosłości, które nie są ograniczane przez pełnosprawnych. To umniejszanie ich możliwościom społecznym i kompetencjom w zakresie realizacji społecznie odpowiedzialnych ról znajduje potwierdzenie w najczęściej powielanym stereotypie mówiącym o tych osobach jako o „wiecznych dzieciach”. Takie podejście rodziców i profesjonalistów utrudnia emancypację tych osób zarówno w perspektywie indywidualnej, jak i grupowej (Krause, 2010; Janiszewska-Nieścioruk, 2013).

Zrealizowane badania ukazują osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako Innych kulturowo, którzy mają wyznaczone w społeczeństwie miejsce. Dodatkowym utrudnieniem są relacje władzy i sposób realizacji systemu wsparcia, które „mogą legitymizować negatywne znaczenia terminu »niepełnosprawność intelektualna«, a w konsekwencji rzutować na same osoby niepełnosprawne” (Żółkowska, 2013, s. 52). Odpowiedzią na zniekształconą stereotypami i uprzedzeniami rzeczywistość, w której brakuje akceptacji i tolerancji dla Innego, jest potrzeba poznania i zrozumienia wszelkiej odmienności. Prowadzić ona będzie do wyzbycia się uprzedzeń i budowania partnerskiej relacji z osobami o niepełnej sprawności. Współbycie osób odmiennych kultur, a więc pełno- i niepełnosprawnych, wymaga wzajemnego uznania, tworzącego wspólną przestrzeń spotkania z Innym. Wykształcenie odpowiednich postaw do kultur mniejszościowych, niepełnosprawnych, którzy doświadczają marginalizacji, wykluczenia i stereotypizacji, wymusza więc podjęcie działań informacyjno-edukacyjnych na temat osób doświadczających niepełnosprawności. Przyczyni się to do minimalizacji stereotypów i uprzedzeń oraz do wejścia w dialog z Innym. Zachodząca z oporem zmiana mentalności wśród członków społeczeństwa, którzy zauważają i akceptują Innego w różnych płaszczyznach życia społecznego, zmierza do wzajemnej tolerancji, uznania i szacunku dla grup społecznych odmiennych kulturowo (Nikitorowicz, 2005), które mają prawo do wolności, podmiotowości i niezależności. Jest to jednak – mimo powszechnie rozpowszechnianej idei integracji – proces powolny, który nie gwarantuje wypracowania postaw akceptujących i wspierających osoby o niepełnej sprawności intelektualnej. Zabranie głosu przez te osoby może być rekomendacją dla zmian, które mogą ułatwić, a nawet radykalnie zmienić ich życie.

Bibliografia

- Chimicz, D. 2015. *Młodość z niepełnosprawnością intelektualną wobec własnej sytuacji życiowej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Czykwin, E. 2008. *Stygmat społeczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fidelus, A. 2014. *Od stereotypu do wykluczenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Goffman, E. 2007. *Piętno. Rozważaniu o zranionej tożsamości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Janiszewska-Nieścioruk, Z. 2013. Respektowanie i egzekwowanie praw seksualnych osób z niepełnosprawnością – palący, nierozwiązany problem. W: Gajdzica, Z. red. *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 248–270.
- Każmierska, K. i Waniek, K. 2020. *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda-technika-analiza*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Klajmon-Lech, U. 2017. Doświadczenie niepełnosprawności jako Inności: trudy adaptacji. *Edukacja Międzykulturowa*. 7, ss. 266–276.
- Krause, A. 2010. *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Leśniak, J. 2020. Społeczne postrzeganie osób niepełnosprawnych umysłowo. *Państwo i Społeczeństwo*. XX, 1, ss. 27–41.
- Meyer, B. and Asbrock, F. 2018. Disabled or cyborg? How bionics affect stereotypes toward people with physical disabilities. *Frontiers in Psychology*. 9, pp. 1–13.
- Myśliwiczek, I. 2020. Uznanie jako kluczowa kategoria w procesie (re)konstruowania swojej tożsamości przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. *Niepełnosprawność*. 38, ss. 242–265.
- Myśliwiczek, I. 2019. *Uznanie dorosłości człowieka z niepełnosprawnością: studium socjopedagogiczne narracji osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikitorowicz, J. 2023. Kultura dziedziczona, nabywana i indywidualnie kształtowana w wybranych twórczych biografiach. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (21), ss. 15–27.
- Nikitorowicz, J. 2005. *Edukacja międzykulturowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rozen, B. 2011. Tożsamość osoby z niepełnosprawnością intelektualną w świetle społeczno-kulturowych uwarunkowań. *Studia Elbląskie*. 12, ss. 451–467.
- Schütze, F. 2012. Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w auto-

- biograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne. W: Kaźmierska, K. red. *Metoda biograficzna w socjologii*. Kraków: NOMOS, ss. 141–278.
- Skalny, M. 2017. Stereotypy myślowe i uprzedzenia dotyczące osób niesłyszących. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*. LXX, ss. 127–140.
- Tomczyszyn, D. 2012. Stereotypy społeczne jako społeczne nastawienie wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: Leszczyńska-Rejchert, A. i Kantowicz, E. *Stereotypy a starość i niepełnosprawność*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Zimbardo, P.G. i Gerring, R.J. 2014. *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żółkowska, T. 2013. Społeczna (de)waloryzacja roli osoby niepełnosprawnej. W: Gajdzica, Z. red. *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 40–64.

Culturally different – the reality of people with intellectual disability

Abstract: The aim of the research was to reconstruct the experiences of people with intellectual disabilities and to try to reach the subjective meanings that these people give to their cultural diversity. The conducted studies were located in the trend of constructivist research, which allowed the use of the biographical method. Thematic narrative interviews were conducted with people with intellectual disabilities who were willing to talk about their experiences related to their disability. The main problem took the form of the following question: What is the image of social reality in the narrative of intellectually disabled people?

On the basis of the analysis of empirical materials, some categories were selected that constitute the reality of people with intellectual disabilities, which is marked by stereotypes and prejudices. The thinking, attitude and behaviour of fully able people determine their lives and cause them to become culturally different. As a result, they experience – despite adulthood – control and overprotection, and in terms of social existence: exclusion, lack of recognition and pressure from the environment. Having these people speak may be a recommendation for change that may make their lives easier or even make them radically change.

Keywords: intellectual disability, qualitative research, stereotypes, prejudices, cultural differences

Translated by Iwona Myśliwczyk

**PRAKTYKA EDUKACYJNA
W KRAJU I ZA GRANICĄ**



Baobab jako przestrzeń działań integracyjnych dla „starych” i „nowych” mieszkańców Lublina

Streszczenie: W artykule przedstawiono fragment badań dotyczący działań integracyjnych mieszkańców Lublina z uchodźcami wojennymi z Ukrainy oraz migrantami z innych krajów w przygotowanej na ten cel przestrzeni Baobab. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie: Jakie działania sprzyjają budowaniu przestrzeni integrującej „starych – rodowitych” i „nowo przybyłych” mieszkańców Lublina? Teoretycznym polem rozważań były założenia skupione wokół czynników warunkujących integrację kultur.

W badaniach wykorzystano metodę monografii pedagogicznej, która pozwala na wgląd w funkcjonowanie instytucji. W artykule, w oparciu o analizę dokumentów i obserwację uczestniczącą, omówiono ideę i cel uruchomienia przestrzeni Baobab, różnorodność form podejmowanych aktywności oraz podjęto próbę określenia efektywności dotychczasowych działań. Jak wynika z zaprezentowanych danych, przestrzeń Baobab stanowi odpowiedź na pojawiające się wśród mieszkańców potrzeby związane z integracją i wzajemnym zrozumieniem. Miejsca takie jak Baobab są odpowiedzią na zmieniającą się strukturę społeczeństwa w kraju. Ich powstawanie stanowić może ważny punkt na mapie każdego miasta, gdzie pojawiają się nowi mieszkańcy ze swoimi wartościami, tradycjami, historią i doświadczeniami.

Słowa kluczowe: integracja, migranci, edukacja, wielokulturowość, Lublin

Wstęp

Inwazja Rosji na Ukrainę 24 lutego 2022 roku spowodowała, iż przygraniczne województwa przyjmowały tysiące nowych mieszkańców i mieszkanki do swoich społeczności. Dla części z nich Lublin, Rzeszów, Przemysł czy Białystok były przystankiem przed dalszą podróżą w głąb Europy. Jednak dla wielu

miasta te miały stać się nowym, bezpiecznym domem. Dane z raportu Unii Metropolii Polskich (2022) wskazały, że w kwietniu 2022 roku społeczność ukraińskich uchodźców w Lublinie stanowiła niemalże jedną piątą populacji miasta. Z kolei w raporcie Stowarzyszenia Homo Faber zawarto informacje, że „Lublin, największe miasto na Lubelszczyźnie, leżące 100 kilometrów od granicy z Ukrainą, był i pozostaje jednym z kluczowych miejsc recepcyjnych dla uchodźczyń i uchodźców wojennych. Według badań pomiaru ruchu turystycznego, okres luty-kwiecień 2022 roku w Lublinie zatrzymało się 1 224 013 obywateli Ukrainy, w tym 138 066 spędziło w mieście przynajmniej jedną noc. W ciągu pierwszych trzech miesięcy (luty-maj) w publicznych punktach zakwaterowania miasto udzieliło noclegu 102 661 osobom i wydało w nich 143 631 posiłków. Równocześnie w mieście wydano 39 531 paczek z trwałą żywnością” (Dąbrowska, 2022, s. 4). Ten unikatowy w skali kraju i kontynentu ruch mieszkańców spowodował nieznaną dotąd zmiany w strukturze społeczności lokalnej, a co za tym idzie, pojawiło się wiele wyzwań organizacyjnych.

Jak pisał Jerzy Nikitorowicz (2024), wojna pozbawiła ludzi godności. Migranci po doraźnym zabezpieczeniu podstawowych potrzeb związanych z poczuciem bezpieczeństwa potrzebowali wsparcia i zapewnienia, że są ważną częścią społeczności miasta. Włodarze Lublina w imieniu całej społeczności z wielką otwartością i wrażliwością podeszli do uchodźców wojennych z Ukrainy. Krzysztof Żuk, prezydent miasta, powiedział: „Lublin, w rozumieniu całego miasta, ale przede wszystkim mieszkańców, organizacji pozarządowych, ogromnej rzeszy podmiotów i instytucji pracujących na rzecz uchodźców, radzi sobie wzorowo. Wypracowaliśmy wyjątkowy w skali kraju model współpracy. Tam, gdzie z przyczyn formalnoprawnych nie może działać Miasto, wkraczają organizacje pozarządowe. Musimy jednak pamiętać, że wojna nadal trwa, a naszym obowiązkiem jest niesienie pomocy długofalowej. Dlatego już dziś rozpoczęliśmy działania integracyjne i przeciwdziałające stereotypom – to jedno z ważniejszych zadań, jakie stoi przed nami w kontekście kryzysu uchodźczego. Musimy wyprzedzać zjawiska, z którymi mierzyły się wszystkie kraje przyjmujące uchodźców. Dlatego tak ważne są dla nas rozwiązania systemowe, bo nie mamy wątpliwości, że skutki wojny w Ukrainie będziemy odczuwać jeszcze bardzo długo” (Dąbrowska, 2022, s. 9).

W niniejszym opracowaniu zaprezentowano fragment badań, których przedmiotem jest opisanie funkcjonowania przestrzeni Baobab. Nakreślony został problemem badawczy: Jakie działania sprzyjają budowaniu przestrzeni integrującej „starych” i „nowych” mieszkańców Lublina? Celem jest zapre-

zentowanie wybranych działań integracyjnych podejmowanych przez miasto Lublin dla mieszkańców miasta, zarówno Polaków, jak i obcokrajowców. Wykorzystaną metodą badawczą była metoda monografii instytucji (Pilch, 1995), która pozwala na dogłębne poznanie zarówno struktury instytucji, norm i zasad, ale też efektywności podejmowanych działań. Metoda monograficzna realizowana może być przy wykorzystaniu różnorodnych technik, takich jak: wywiad, ankieta czy badanie dokumentacji. Analizowane dokumenty obejmowały raporty, treści zamieszczone na stronach internetowych oraz raporty publikowane przez organizacje pozarządowe tworzące przestrzeń Baobab. Dodatkowo poprzez obserwację uczestniczącą możliwy był wgląd w realizowane działania. Zebrany materiał empiryczny umożliwił określenie charakteru funkcjonowania Baobabu w odpowiedzi na postawiony problem badawczy.

Integracja – założenia i wyzwania

Integracja zdaniem wielu badaczy jest procesem złożonym: wielopostaciowym, wieloznacznym, dynamicznym i wymagającym (Boski, 2009, ss. 533–548). Integracja stała się pojęciem znanym i eksplorowanym na podstawie koncepcji akulturacji Johna Berry’ego (Boski, 2009, ss. 504–563; Nikitorowicz, 2017, ss. 248–308), jako jedna ze strategii przyjmowanych przez grupy o różniących się wzorach kulturowych wchodzących ze sobą w kontakt. Badanie procesów integracji w ramach akulturacji było efektem intensywnych zmian społecznych w wyniku ruchów ludności, przy jednoczesnej łatwości w przemieszczaniu się. Ta dynamiczna sytuacja związana z migracjami czy uchodźstwem generowała i generuje zjawiska społeczne, na które należy reagować z dużym rozmysłem i szacunkiem dla tych grup osób, które w danej sytuacji się znajdują. Wyzwaniem dla wszystkich staje się wówczas budowanie zasad wzajemnego współżycia w ramach wielokulturowych społeczeństw, a drogą do celu dialog międzykulturowy w duchu tolerancji. Integrację uznano za naturalną konsekwencję „wielokulturowości, realizowanych programów rządowych, które sprzyjają i zachęcają do utrzymywania kultury rodzimej – kultury pochodzenia – oraz nabywania i konstruowania nowej tożsamości kultury osiedlenia” (Nikitorowicz, 2016, s. 115). Jest też odpowiedzią na kryzysy w zróżnicowanych kulturowo społecznościach, gdyż w dynamicznie zmieniającym się świecie w wielu jego częściach „dotychczasowa polityka zarządzania wielokulturowością nie była w stanie zrealizować określonych celów i nie zdała egzaminu.

Strategie asymilacji, idea wielokulturowości, liberalnego podejścia do wielokulturowości wraz z zasadą poprawności politycznej i relatywizmu kulturowego nie przyniosły oczekiwanych efektów (Nikitorowicz, 2017, s. 291). Jako pojęcie pedagogiczne integracja „wyrasta z idei powszechnej edukacji znanej od czasów Jana Amosa Komeńskiego, a współcześnie wpisuje się w filozoficznospołeczne konteksty idei wolności, równości, stanowiąc ważny aspekt polityki społecznej spójności” (Wlazło, 2019, s. 45).

Rozumienie integracji kultur przyjęto za J. Nikitorowiczem (2017, s. 292) jako „proces długotrwały, wieloaspektowy, a przede wszystkim twórczo angażujący jednostkę i grupę, z którą dana jednostka identyfikuje się świadomie na rzecz kształtowania kapitału międzykulturowego, kreowania paradygmatu pokoju”. Kluczowym znaczeniem integracji jest tu „minimalizacja znaczenia odmienności, zauważalnych i obiektywnie występujących różnic” (2017, s. 295).

Tolerancja winna być rozumiana „jako wyraz poszanowania każdej osoby ludzkiej bez wyjątku, co jest podstawą etyki pokoju, bezpieczeństwa i intelektualnego dialogu” (F. Mayor, 1995, s. 7). „Podstawą tolerancji jest szacunek dla człowieka, poszanowanie jego godności indywidualności, jego wolności i uprawnień. Zakłada ona traktowanie poglądów i przekonań innego człowieka na równi ze swoimi” (Piekarski, 1979, s. 20).

W budowaniu społeczeństwa świadomego, wielokulturowego i tolerancyjnego ważne staje się rozumienie procesu akulturacji, która „obejmuje zjawiska powstające wówczas, gdy grupy jednostek pochodzące z różnych kultur wchodzi w stały, bezpośredni kontakt powodujący stopniowe zmiany w pierwotnych wzorach kulturowych jednej lub obu grup [...] jedną z istotnych cech akulturacji jest zjawisko synkretyzmu, polegające na kontaminacji starych i nowych, własnych i obcych elementów w nową jakość” (Posern-Zieliński, 1987, s. 18). Możliwość łączenia kultur, poszukiwania tego, co może dać nową jakość, co może wpłynąć na poprawę relacji i świadomość bycia częścią nowej zbiorowości jest tym, co daje poczucie przynależności, wspólnotowości i wpływa na poprawę jakości życia w nowym środowisku. Integracja kultur wymaga czasu, zrozumienia i refleksji.

Proces integracji jawi się zatem jako działanie temporalne, wymagające uważności na zachowania ludzi w dwukulturowych relacjach: ich sądy, opinie i postawy. Przestrzeń dialogu międzykulturowego (polilogu), zarówno w sensie fizycznym, jak i symbolicznym, zakłada wymianę wartości oraz ich akceptację w ramach dążenia do wspólnego/wspólnych celów. Stąd zapewnienie takiej przestrzeni i umiejętne stymulowanie jednostek i grup w ramach

wielokulturowej społeczności, gdzie mogliby pełnić swoje role, rozwijać osobowość i realizować aspiracje, wydaje się pozytywną strategią integracyjną do budowania świadomej i tolerancyjnej wspólnoty.

Organizacja przestrzeni Baobab

Przestrzeń Baobab prowadzona jest przez Stowarzyszenie Homo Faber we współpracy z przedstawicielami innych środowisk zajmujących się ochroną i obroną praw człowieka, integracją i edukacją włączającą oraz władzami miasta Lublin. Stowarzyszenie Homo Faber to organizacja pożytku publicznego zarejestrowana w Lublinie w 2004 roku. Anna Dąbrowska, prezeska Stowarzyszenia Homo Faber, powiedziała, że: „Baobab będzie miejscem spotkań i budowania więzi między nowymi i starymi mieszkańcami miasta. Do tworzenia oferty społecznej, kulturalnej, integracyjnej i włączającej zapraszane będą inicjatywy organizacji i grup nieformalnych, także organizacji migranckich i mniejszościowych. Myśląc o integracji jako dwustronnym procesie, część działań będzie kierowana do społeczeństwa przyjmującego - mieszkankę i mieszkańców Lublina” (*Lublin. Mieszkańcy...*)

Współpraca Stowarzyszenia Homo Faber z partnerami pozwoliła na stworzenie przestrzeni, przyjaznej, komplementarnej i spójnej z potrzebami migrantów i migrantek. Partnerami projektu są: Fundacja Instytut Na Rzecz Państwa Prawa, Ośrodek Kultury Białoruskiej Doświęd, organizacja „Płast”.

Podstawą merytoryczną funkcjonowania Baobabu jest doświadczenie które przedstawiciele organizacji pozarządowych zdobyli, organizując kilka godzin po rosyjskiej inwazji na Ukrainę Lubelski Społeczny Komitet Pomocy Ukrainie.

Sama nazwa przestrzeni jest nieprzypadkowa. Baobab w Lublinie ma swoją bardzo długą i wartościową historię. Lubelska topola czarna, przez mieszkańców nazwana Baobabem, stanowi główny punkt orientacyjny na centralnym placu miasta. Było to miejsce spotkań, gdzie krzyżowało się wiele ludzkich dróg i historii. „Poza tym wyraz baobab we wszystkich językach oznacza to samo, nie ma polskich znaków, łatwo go zapisać, a na dodatek ma wielowymiarowe znaczenie” (*W centrum Lublina...*).

Przestrzeń Baobab powstawała w 2022 roku, by oficjalnie otworzyć się dla wszystkich zainteresowanych w lutym 2023 roku. Zlokalizowana w ścisłym centrum miasta, „jest dawnym budynkiem banku, należącym do Zarządu Nieruchomości Komunalnych Miasta Lublin. Stowarzyszenie Homo Faber, na podstawie umowy najmu, od stycznia 2023 roku użytkuje budynek na

potrzeby działań humanitarnych i włączających. Wszelkie koszty związane z prowadzeniem, administracją i działaniami merytorycznymi pokrywa Stowarzyszenie Homo Faber, dzięki wsparciu finansowemu: UNHCR, the UN Refugee Agency, Danish Refugee Council, Oxfam, Avaaz, Alight, Fundacji Batorego, Funduszu Feministycznego, Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę, Google, Fundacji Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego, BNP Paribas Bank Polska, Sii Polska, IKEA, Miasto Lublin (*Baobab...*). Nieruchomość składa się z pięciu poziomów, a jego sercem jest ogromna, wielofunkcyjna i przestronna przestrzeń nazwana przez organizatorów witalnią. Jak mówi Piotr Skrzypczak, współzałożyciel Homo Faber (2023), „choć nie ma takiego słowa w języku polskim, brzmi miło i kojarzy się z »witam«. Przyjaciele z Ukrainy powiedzieli nam, że w ich języku takie słowo jest i oznacza salon. Uznaliśmy, że witalnia podoba nam się jeszcze bardziej. Prawie 400 mkw. powierzchni jest jak salon a jednocześnie miejsce do przywitania nowych mieszkank i mieszkańców miasta” (*W centrum Lublina...*). Do tej pory na potrzeby Baobabu zagospodarowane zostały dwa piętra, na których swoje miejsce do pracy znaleźli prawnicy, psychologowie, przedstawiciele administracji publicznej, wspierający migrantów i migrantki w załatwianiu spraw formalnych. Ponadto przygotowane są również pokoje dla lektorów językowych, biblioteka wielokulturowa, kuchnia, plac zabaw dla dzieci, przestrzeń do pracy i odpoczynku, pracownie do szkoleń i warsztatów, pomieszczenia dla wolontariuszy i pracowników oraz organizacji współpracujących z Homo Faber.

Zespół Baobabu liczy 32 osoby z Polski i innych krajów, które angażując się we wszelkie inicjatywy, rozwijają tę przestrzeń. Każda z osób w zespole ma przypisaną rolę i zadania. Tak zorganizowany zespół jest gwarantem dobrej współpracy, sprawnego działania i dostosowania wsparcia do potrzeb odbiorców.

Istotą stworzenia tego miejsca jest organizacja i promowanie przedsięwzięć, które sprzyjać będą integracji różnych środowisk i grup społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem migrantów i migrantek oraz innych mniejszości kulturowych ze społecznością mieszkańców i mieszkank Lublina.

Organizatorzy realizujący ten projekt założyli, że:

- co roku ze wsparcia skorzysta 10 000 osób;
- codziennie z pomocy będzie mogło skorzystać 100 osób (w tym samym czasie);
- w ciągu roku grupa minimum 1000 uchodźców znajdzie zatrudnienie w swoim zawodzie;
- w ciągu roku odbędzie się 12 otwartych wydarzeń rocznie (*Idea...*).

Projekty na rzecz integracji (z)realizowane w Baobabie

Mimo że przestrzeń Baobab funkcjonuje niespełna dwa lata, zrealizowanych zostało już wiele projektów i działań o charakterze integracyjnym, edukacyjnym, prewencyjnym czy kulturalnym.

W Baobabie wyodrębniono kilkanaście jednostek i obszarów, które zajmują się realizacją różnorodnych tematycznie projektów. Wśród nich znaleźć można: program integracyjny „Witamy w Lublinie”, program Stypendiów Rozwoju Stowarzyszenia Homo Faber, centrum komunikacji – Community Centre, asystę międzykulturową, poradnictwo psychologiczne, poradnictwo prawne, pomoc edukacyjną, pracownię lekką, pracownię ciężką, bibliotekę wielokulturową, salę komputerową, świetlicę dla dzieci czy plac zabaw.

Wśród wydarzeń, na które warto zwrócić uwagę, kluczowym było wielkie otwarcie, które miało miejsce 28 lutego 2023. Uroczyście, z partnerami, władzami miasta, sponsorami i przyjaciółmi otworzono Baobab dla wszystkich. W trakcie odbywały się międzykulturowe i wielojęzyczne wydarzenia: warsztaty, koncerty, występy, tworzenie rękodzieła i wspólne gotowanie.

Kolejną inicjatywą było spotkanie białoruskiego klubu książki. Dzięki zaangażowaniu wolontariuszy w Baobabie powstała biblioteka wielonarodowa. W księgozbiornie znaleźć można pozycje w wielu językach z najdalszych zakątków świata.

By migrantki mogły się usamodzielnąć, zorganizowano dla nich szkolenie na temat pracy tymczasowej. Uczestniczki spotkania miały okazję, by porozmawiać ze specjalistą zajmującym się prawem pracy na temat przepisów i norm warunkujących zasady pracy tymczasowej.

Następną inicjatywą była niezwykła wystawa Fundacji Feminoteka. Celem jej było przekonanie Ukrainek do korzystania z numeru zaufania, który prowadzi Feminoteka. Fundacja pomaga kobietom doświadczającym przemocy, przede wszystkim seksualnej. Prowadzi telefon zaufania oraz oferuje bezpłatne profesjonalne poradnictwo w zakresie prawnym, psychologicznym czy terapeutycznym dla kobiet z doświadczeniem przemocy. Spotkanie cieszyło się dużą popularnością, zainteresowaniem wśród kobiet mieszkających w Lublinie.

Kolejne aktywności realizowane w ramach cyklu spotkań „Przy stole” to spotkania „Pierogi świata” i „Chleby świata”. Uczestnicy mogli poznać i podzielić się tajnikami przygotowania tych regionalnych dań. Spotkania te dały również przestrzeń do poznania się, nawiązania relacji, wymiany doświadczeń.

Podczas Integracyjnego Klubu Młodzieżowego zorganizowano wymiennik młodzieżowy, gdzie można było wymieniać się tym, czego się nie używa. Spotkanie miało na celu promowanie postaw proekologicznych oraz dawało możliwość do poznania nowych osób.

Kolejnym działaniem była wystawa „Przemieszczenie” zorganizowana 20 czerwca, kiedy obchodzony jest Światowy Dzień Uchodźcy, ustanowiony przez Zgromadzenie Ogólne ONZ. Wystawa była podzielona na dwa typy prac. Pierwsze to zdjęcia robione przez kobiety, które uciekały z owładniętej wojną Ukrainy, a drugie to rysunki dzieci stworzone tuż po dotarciu do punktu tymczasowego zakwaterowania. Wystawa wzbudzała wiele emocji i bardzo duże zainteresowanie.

W ramach działań podejmowanych w pracowni lekkiej w Baobabie odbyło się wiele warsztatów, m.in.: warsztaty modniarskie, których uczestniczki poznały tajemnice kroju i szycia damskich nakryć głowy.

Wśród innych inicjatyw podejmowanych w Baobabie były: Dzień Ukraińskiej Wyszywanki; spotkanie z Miriam Synger – autorką książki „Jestem Żydówką”; dzień międzypokoleniowy zorganizowany przy współpracy z UNHCR, który łączył nie tylko pokolenia, ale też różne narodowości; podsumowujący rok szkolny koncert stypendystów Homo Faber „Jestem z Ukrainy”.

Bardzo ważną inicjatywą w mieście z tak dużą liczbą osób różnej narodowości jest „Antydyskryminacyjny hub”. To miejsce, w którym udzielana jest pomoc wszystkim tym, którzy doświadczają rasizmu, przemocy czy innego rodzaju dyskryminacji. Udzielane wsparcie jest bezpłatne, a rozmowy poufne. Doradcami są kobiety i mężczyźni z doświadczeniem migracji pochodzące z różnych państw i kultur, mówiące w różnych językach: angielskim, ukraińskim, arabskim, rosyjskim, włoskim, białoruskim i polskim.

Jedną z najnowszych inicjatyw realizowanych w Baobabie jest podcast „Sąsiedzi ze Świata”. Jest to cykl podcastów o życiu migrantów w Lublinie. Prelegenci opowiadają o swoich doświadczeniach, o tym, jaką drogę przeszli i jak wyglądała ich integracja z mieszkańcami i mieszkankami miasta.

Od maja 2024 roku realizowane są też spaceracje po Lublinie. Celem spaceracji jest pokazanie ważnych, ciekawych, niekiedy zapomnianych czy niezauważanych miejsc na mapie miasta.

Podsumowanie

Założeniem organizatorów było, że rocznie Baobab przygotowuje 12 spotkań otwartych, a ze wsparcia, jakie oferuje, skorzysta 10 000 osób. Od lutego 2023

roku do maja 2024 roku zorganizowano ponad 160 spotkań o różnym charakterze, w których udział wzięły dziesiątki tysięcy osób. Ilościowy wymiar ponadrocznej działalności wygląda imponująco. Z „Raportu pomocy humanitarnej 2023”, opublikowanego przez Stowarzyszenie Homo Faber wynika, że migranci korzystali z zaproponowanych form pomocy i wsparcia. Były to:

- front desk – punkt informacyjny: obsłużył 10 000 osób;
- asysta międzykulturowa: przeprowadzono 900 asyst w przychodniach, szpitalach i urzędach oraz 1100 asyst telefonicznych (tłumaczenia, pomoc w rejestracji, udzielanie informacji na temat polskiego systemu zdrowia);
- konsultacje psychologiczne: udzielono 2494 konsultacji;
- porady prawne: udzielono 2000 porad;
- kursy językowe: zorganizowano 29 grup języka polskiego, w których wzięło udział ok. 370 osób; aktualnie w kursach uczestniczy ok. 90 osób;
- biblioteka: zgromadzono 2500 książek w Baobabie, wydano 473 kart bibliotecznych, z biblioteki skorzystano 2280 razy, w bibliotece są książki w 24 językach;
- pracownia lekka: zorganizowano i przeprowadzono 100 warsztatów rzemieślniczych;
- pracownia ciężka: zorganizowano i przeprowadzono 22 warsztaty, z których skorzystało blisko 200 osób;
- plac zabaw: z jego atrakcji skorzystało 3400 dzieci w wieku 4–17 lat, zorganizowano 150 warsztatów tematycznych (*Raport...*).

Baobab to niezwykle ważne miejsce na integracyjnej i międzykulturowej mapie Lublina. Jak trafnie konkluduje w Raporcie o pomocy humanitarnej Piotr Skrzypczak (2024, s. 36), „Baobab jest i przestrzenią, i ludźmi, którzy mogą zrobić pierwszy, drugi krok w poznawaniu miasta i jego mieszkańców. Jest jak to słynne drzewo – schronieniem, zabezpieczeniem. Baobab jest stabilny, wrośnięty w tkankę społeczną. Gromadzi starych i nowych mieszkańców i mieszkanki. Przekłada kody kulturowe, tłumaczy, wyjaśnia. Jest też oczywistą przestrzenią, gdzie w razie potencjalnych wyzwań migracyjnych, będzie opracowywana i koordynowana pomoc”.

Działania podejmowane w przestrzeni Baobab bez wątplenia sprzyjają budowaniu społeczeństwa wielokulturowego. Służą inkluzji społecznej oraz kulturowej, wpływają na kształtowanie postaw tolerancji aktywnej, rozwijają różnorodne formy pracy, w konsekwencji czego wpływają na dobrostan jednostki i społeczeństwa.

Bibliografia

- Baobab...* (<https://baobab.lublin.pl/o-baobabie/> [25.05.2024]).
- Boski, P. 2009. *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Dąbrowska, A. 2022. *90 dni pomocy. Lubelski Społeczny Komitet Pomocy Ukrainie*. <https://hf.org.pl/wp-content/uploads/2022/06/raport-pl.pdf> (25.05.2024).
- Dąbrowska, A. 2024. *Raport o pomocy humanitarnej*, <https://hf.org.pl/wp-content/uploads/2023/12/raport-pl.pdf> (25.05.2024).
- Idea...* (<https://baobab.lublin.pl/o-baobabie/idea/> [25.05.2024]).
- Lublin. Mieszkańcy...* <https://lublin.eu/mieszkanicy/partycypacja/aktualnosci/baobab-nowa-przestrzen-w-centrum-lublina-sluzaca-integracji,275,471,1.html> [25.05.2024]).
- Mayor, F. 1995. Tolerancja i współczesny świat. *Res Humana*. 5, ss. 7–16.
- Nikitorowicz, J. 2016. Akulturacja i integracja w kontekście procesów kształtowania się tożsamości kulturowej w warunkach wielokulturowości. W: Bębas, S., Jagielska, K. i Kozioł, R. red. *Integracja społeczna i bezpieczeństwo osób niepełnosprawnych*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum, ss. 107–122.
- Nikitorowicz, J. 2017. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Nikitorowicz, J. 2024. Zadania edukacji międzykulturowej w kontekście wojny w Ukrainie. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (24), ss. 17–29.
- Piekarski, A. 1979. *Wolność sumienia i wyznania w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Interpress.
- Posern-Zieliński, A. 1987. *Akulturacja*. W: Staszczak, Z. red. *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*. Warszawa – Poznań: PWN, ss. 67–68.
- Pilch, T. 1995. *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Raport...* <https://hf.org.pl/wp-content/uploads/2023/12/raport-pl.pdf> (23.05.2024).
- W centrum Lublina...* (https://www.dziennikwschodni.pl/lublin/w-centrum-lublina-powstaje-baobab-to-miejsce-dla-wszystkich,n,1000319375.html?fbclid=IwAR3htvAd9lpa2z23Tyhj3N5s3LGjA9Xvo3_8P_5Rje4LANU2GFhdq0nS9jE [25.05.2024]).
- Wlazło, M. 2019. Integracja jako cel inkluzji. Pedagogiczne korzenie i aspekty spójności społecznej. *Kultura i Edukacja*. 1 (123), ss. 45–57.
- Wojdat, M., Cywiński, P. 2022. *Miejska gościnność: wielki wzrost, wyzwania*

i szanse – Raport o uchodźcach z Ukrainy w największych polskich miastach. https://metropolie.pl/fileadmin/user_upload/UMP_raport_Ukraina_20220429_final.pdf (20.05.2024).

<https://baobab.lublin.pl/o-baobabie/idea/> (25.05.2024).

<https://hf.org.pl/dzialania/baobab-miejsce-spotkania-sasiedztwo-2/> (25.05.2024).

Baobab as a space for integration activities for “old” and “new” residents of Lublin

Abstract: This article presents a part of research on integration activities for war refugees from Ukraine and migrants from other countries with residents of Lublin in the ‘Baobab’ space prepared for this purpose. The answer to the following question was sought: What activities are conducive to building a space that integrates ‘old - native’ and ‘newcoming’ residents of Lublin? The theoretical area of consideration was the assumptions centred around the factors conditioning the integration of cultures.

The research used the method of pedagogical monograph, which provides insight into the functioning of institutions. Based on document analysis and participant observation, the article comprises a discussion on the idea and purpose of launching the ‘Baobab’ space, the variety of forms of activities undertaken and attempts to determine the effectiveness of activities to date. As can be seen from the data presented, the Baobab space responds to emerging needs among residents for integration and mutual understanding. Places like Baobab are a response to the changing structure of society in the country. Their emergence can be an important point on the map of any city where new residents appear with their values, traditions, history and experiences.

Keywords: integration, migrants, education, multiculturalism, Lublin

Translated by Anna Lada



Literatura antropologicznie wrażliwa wobec dzieciństwa zagrożonego wojną i kryzysem migracyjnym. Przykład serii książek „Wojny dorosłych – historie dzieci”

Streszczenie: Celem serii książek „Wojny dorosłych – historie dzieci” (ukazującej się od 2010 roku nakładem łódzkiego wydawnictwa Literatura), której treści wybranych części w niniejszym artykule zostaną poddane analizie, jest przedstawienie współczesnemu dziecku w przystępnej językowo i emocjonalnie formie losów rówieśników uwikłanych w konflikty zbrojne świata dorosłych. W książkach serii uczestnikiem i świadkiem tragicznych wydarzeń jest dziecko, to z jego perspektywy poznajemy dramatyczną rzeczywistość wojenną. Poddane analizom narracje oparte na faktach określłam, co udowadniam w artykule, literaturą zaangażowaną, „literaturą antropologicznie wrażliwą” (Świerczyńska-Jelonek, 2011) i sprzyjającą „kulturowemu uwrażliwianiu” (Nikitorowicz, 2003, 2005, 2022). Jako metodę badawczą zastosowałam jakościową analizę treści (Denzin i Lincoln, 2009), chcąc ukazać unikatowość zamysłu całej serii. Moje rozważania mieszczą się również w obszarze badań fenomenologicznych (Tischner, 1989). Poszukiwałam odpowiedzi na następujące problemy badawcze: W jaki sposób lektura wybranych części serii może uwrażliwiać kulturowo, wspomagać proces edukacji międzykulturowej? O jakich wartościach można/warto dyskutować z dziećmi, pracując z serią?

Słowa kluczowe: literatura dla dzieci, kryzys uchodźczy, seria książkowa „Wojny dorosłych – historie dzieci”, edukacja międzykulturowa, uwrażliwianie kulturowe

Wprowadzenie – wartość serii książek „Wojny dorosłych – historie dzieci”

Od 2010 roku na polskim rynku książki dostępna jest seria łódzkiego Wydawnictwa Literatura: „Wojny dorosłych– historie dzieci”. Trzy pierwsze książki z serii powstały we współpracy z Muzeum Powstania Warszawskiego i zostały objęte patronatem honorowym przez Rzecznika Praw Dziecka. Były to Pawła Beręsewicz *Czy wojna jest dla dziewczyn?* (2010), Joanny Papuzińskiej *Asiunia* (2011), Michała Rusinka *Zakłęcie na w* (2011). Ich treść odnosiła się do realiów II wojny światowej. Kolejne dwie powstały również we współpracy z Muzeum w cyklu pt. „Rodzinnie o historii” – to Joanny Papuzińskiej *Mój tato szczęściarz* (2013) oraz *Krasnale i olbrzymy* (2015). Pierwsza stanowi niejako kontynuację *Asiuni*, tyle że prezentuje losy ojca małej Joanny Papuzińskiej, który „miał szczęście” ocaleć w trakcie wojny, a druga PRL-owską młodość Joanny. W 2024 roku seria liczyła już 32 części.

Książki z serii wprowadzają dziecięcego czytelnika w historię współczesną, ukazują różne obrazy wojennego dzieciństwa. Można je klasyfikować jako fabularyzowane biografie adresowane do dzieci kończących edukację wczesnoszkolną. Nazwa serii zastanawia i niepokoi, wskazuje na sytuacje dzieci jako ofiar uwikłanych w konflikty zbrojne świata dorosłych, m.in. II wojnę światową, współczesne konflikty na Bliskim Wschodzie czy konflikt wojenny wywołany przez Rosję na Ukrainie. Kilka książek porusza problem zsyłek na Syberię (Combrzyńska-Nogała, 2014), stanu wojennego w Polsce (Ryrych, *Wilczek*, 2018) czy praw kobiet w krajach muzułmańskich (Piątkowska, 2015). W 2016 roku wydane zostały 4 książki prezentujące dzieciństwo naznaczone traumą doświadczenia uchodźstwa, jako wynikiem m.in. konfliktów wojennych, prześladowań politycznych czy łamania praw człowieka (Bardijewska, 2016; Piątkowska, 2016; Gawryluk, 2016). Najnowsze dwie książki serii ukazały się w 2024 roku i są to Barbary Gawryluk *Janek, pseudonim „Żegota”* i Moniki Kowaleczko-Szumowskiej *Bapu, opowieść o dobrym maharadży* (Gawryluk, 2024, Kowaleczko-Szumowska, 2024).

Fabuły książek oparte są na faktach, a ich bohaterowie mają swój pierwowzór. Narracje historyczne prowadzone są przez pryzmat wspomnień dziecięcych protagonistów jako świadków przeszłości (m.in. II wojny światowej – gdzie opisane w książkach historie dzieci opierają się na wspomnieniach świadków przeszłości z Archiwum Historii Mówionej), ale też uczestników kryzysów dziejących się aktualnie m.in. uchodźczego. Pamięć bohaterów

powraca do bolesnych doświadczeń wynikających z funkcjonowania w rzeczywistości wojennej w warunkach złożonej adaptacji do nowego środowiska i doświadczających negatywnych skutków szoku kulturowego. Chcąc przybliżyć dzieciom trudne, egzystencjalne tematy, autorzy sięgają po rekwizyty przynależne literaturze dla niedorośliwych, takie jak m.in. bohater rówieśniczy, przygoda, humor, dydaktyzm, magia, folklor, ilustracja. Książki z serii, szanując wrażliwość dziecięcej psychiki, w sposób subtelny sięgają po metaforę, niedopowiedzenie, fragment, w celu zaciekawienia, a nie zaniepokojenia nieletniego czytelnika. Mimo wskazanych walorów poznawczych i emocjonalnych serii uważam, że ze względu na budzącą silne emocje tematykę konieczna jest obecność dorosłego pośrednika lektury.

Edukacja dziecka wymaga ciągłej obecności czynników aksjologicznych (Błasiak, 2009, s. 21; Olbrycht, 1995, ss. 11–18). W procesie wychowawczym istotną i szczególnie wykładnią może być literatura. Ungehauer-Gołąb (2022, ss. 142–152) twierdzi nawet, że literatura dla dzieci pokazuje, jaki naprawdę chciałby być człowiek, odkrywając losy bohaterów literackich, dziecko konfrontuje je z własnymi i ma możliwość zastanowienia się nad tajemnicą bytu. W przypadku lektur z serii niepodważalne jest wychowanie ku wartościom. Wysuwają się szczególnie widoczne: wartość życia w pokoju, bezpieczeństwa, odpowiedzialności, więzi, szacunku, altruizmu.

Założenia metodologiczne

Przedmiotem rozważań czynię treści wybranych książek z wydawniczej serii biograficznej „Wojny dorosłych – historie dzieci”, postrzegając serię jako przykład literatury antropologicznej wrażliwej wobec dzieciństwa zagrożonego wojną, kryzysem uchodźczym i migracyjnym. Celem artykułu jest prezentacja edukacyjnego potencjału wybranych książek z serii, jako narzędzia wspierającego ucznia, ale i nauczyciela w procesie uwrażliwiania kulturowego, edukacji międzykulturowej, filozofii dialogu i kultury pokoju, stąd też w części teoretycznej artykułu odnoszę się do wskazanych terminów. W części empirycznej artykułu poddaję analizie treści wybranych książek. Jako metodę badawczą zastosowałam jakościową analizę treści (Denzin i Lincoln, 2009), chcąc ukazać unikatowość zamysłu całej serii oraz metodę analizy fenomenologicznej, która zakłada indywidualny stosunek badacza do analizowanych treści, zwracając uwagę na jego odczucia wywoływane percepcją tekstu literackiego. Za Tischnerem przyjęłam rozumienie fenomenologii jako otwartej możliwości myślenia, zdolności otwierania własnych horyzontów na

nowe obszary sensu, a przez to badanie różnych fenomenów (Tischner, 1989, ss. 136–140). Poszukiwałam odpowiedzi na następujące problemy badawcze: W jaki sposób lektura wybranych części serii może uwrażliwiać kulturowo, wspomagać proces edukacji międzykulturowej? O jakich wartościach można/warto dyskutować z dziećmi pracując z serią?

Literatura antropologicznie wrażliwa w procesie uwrażliwiania kulturowego

Świerczyńska-Jelonek, odnosząc się do książek adresowanych do młodego człowieka ukazujących zmagania z codziennością dzieci z różnych stron świata i przez to tworzących pola do międzykulturowych spotkań rówieśników, określiła je mianem: „literatury antropologicznie wrażliwej” (Świerczyńska-Jelonek, 2011). Książki z serii „Wojny...” traktuję jako przykłady literatury antropologicznie wrażliwej, literatury zaangażowanej, uwrażliwiającej kulturowo ze względu na wyraźną w nich obecność problematyki wielokulturowości i możliwości uświadamiania najmłodszym obywatelom problemów społecznych w skali zarówno lokalnej, jak i globalnej.

Uwrażliwianie kulturowe, czyli zmierzanie do rozumienia siebie i innych, uznaję za istotne zadanie wczesnej edukacji, kiedy to można bazować na dziecięcej ufności, naturalności, spontaniczności, „(...) kreatywnych możliwościach, połączonych z potrzebą autonomii, godności i wiary w moc osób i wartości znaczących” (Nikitorowicz, 2005, s. 117). Postrzegam je jako doskonalenie od najmłodszych lat takich kompetencji społecznych jak: uczenie szacunku do drugiego człowieka i empatycznego spojrzenia na niego, uświadamianie różnic, ale nade wszystko podobieństw występujących między ludźmi, rozwijanie umiejętności współpracy i dochodzenia do porozumienia na drodze dialogu (Twardzik, 2016). Istotna jest również ciekawość, chęć zrozumienia Innego i jego świata. W programie uwrażliwiania kulturowego znaczenie ma niwelowanie postawy egocentryzmu i budowanie międzykulturowego dialogu opartego na sięganiu do tradycji narodowych i ponadnarodowych, pamięć o wartościach rdzennych, stąd też rozwijanie wrażliwości na osiągnięcia ludzkie (Nikitorowicz, 2005, ss. 104–199).

Realizując cele edukacji międzykulturowej wśród najmłodszych, dobrze jest wskazywać na propozycje lektur inspirowanych wspomnieniami ludzi budzących uznanie. W programach szkolnych na pierwszym etapie edukacji nie odnajdujemy wielu treści wspomagających edukację międzykulturową, stąd treści książek z serii mogą wypełnić owe braki. Przedstawiam autorskie

spojrzenie, propozycję pewnego porządku analizy i interpretacji, w jaki sposób można mówić o procesie uwrażliwiania kulturowego, sięgając po wybrane części serii.

Znaczenie miejsc pierwszych

Można postawić tezę, że jednym z zadań książek z serii jest wprowadzenie w tematykę różnych oblicz dzieciństwa i kulturowe uwrażliwianie dziecięcych odbiorców w związku z trudnymi, często dramatycznymi przeżyciami ich rówieśników z różnych miejsc na świecie. Książki łączy czas dzieciństwa bohaterów jako główny czas akcji opowieści i jednocześnie czas niezwykle znaczący w dalszej biografii człowieka. Opowieści zaczynają się od określenia bliskiej dziecku przestrzeni, domu, osób znaczących, okolicy, miejsc zapamiętanych jako szczególnie, tak więc: świątyni, targowiska, alejki spacerowej, kawiarni czy też scen celebrowania świątecznych tradycji.

Dla Asiuni (małej Joanny Papuzińskiej), urodzonej w Warszawie kilka lat przed wybuchem II wojny światowej było to: „dużo dzieci, dużo książek, bajek i piosenek (...) mama, która tym wszystkim zarządzała (...), wierzba płacząca, pod którą bardzo dobrze można było bawić się w chowanego”, fotel babci, na którym siedziała, otrzymując prezenty na swoje piąte urodziny. Otrzymała wtedy „taką czarodziejską kredkę, co z jednego końca pisała na czerwono, a z drugiego na niebiesko” (Papuzińska, 2011, s. 3). Dla Kazi, urodzonej we wsi Gródek Jagielloński, niedaleko Lwowa, która musiała wraz z rodziną opuścić dom i osiedlić się w Żarku, na terenach Ziemi Odzyskanych, to pamięć wzrastania w środowisku wielu kultur i narodów, wśród Polaków, Ukraińców, Żydów i Niemców. Pierwsze wspomnienia dziewczynki odnoszą się do wielokulturowej atmosfery okolicy, wspólnie obchodzonych świąt z prawosławnymi i grekokatolikami, kiedy zwykła mówić, że „mamy szczęście świętować podwójnie” i „już niedługo Boże Narodzenie (...) a za dwa tygodnie Boże Narodzenie w cerkwi. – A przed Bożym Narodzeniem Żydzi mają swoją Chanukę (...) A wiosną Wielkanoc. Najpierw nasza, a potem ukraińska (...)” (Cąbrzyńska-Nogała, 2018, ss. 5-8). Dla Irenki, urodzonej w 1932 w Wilnie, wówczas mieście na Kresach Wschodnich II RP, to wieleńska katedra, Góra Zamkowa, ruiny zamku Giedymina, kuchnia karaimska i samochodowe wycieczki z tatą po coraz dalszych zakątkach Wileńszczyzny (Perepeczko, 2022, s. 5). Dla Jurka urodzonego w 1932 roku w Pińsku (miasteczku również znajdującym się na ówczesnych Kresach Wschodnich Polski, regionie nazywanym Polesiem) pierwsze wspomnienia z dzieciństwa odnoszą

się do to spacerów nad brzegami rzeki Piny, widoku na niej łodzi, które budziły marzenia o byciu marynarzem, bajek opowiadanych przez opiekunkę – starszą babcie urodzoną na dalekiej Syberii, jarmarków, z których chłopiec nie chciał wracać zasłuchany w muzykę ludowych zespołów. Wspomnienia chłopca budują jego tożsamość regionalną, kiedy odkrywa, kim jest, słysząc, jak inni „mnie przezywając Poleszuk”. Z niepewności, zawstydzienia zrodziło się dumne określenie samego siebie – Jurek Poleszuk (Perepeczko, 2022a i b).

Cytatów równie reprezentatywnych w każdej z 32 części serii można przytaczać wiele, wybrałam tylko część. Warto wyszczególnić ich więcej na użytek szkolonej dydaktyki i tym sposobem zachęcać uczniów – czytelników do refleksji nad miejscami pierwszych wspomnień nas zakorzeniających. Jeżeli edukacja ma wspomagać jednostki i grupy ludzi w kreowaniu dialektycznego procesu kształtowania międzykulturowego, czyni się to od budowania tożsamości rodzinnej, lokalnej, parafialnej, poprzez narodową, państwową, europejską, światową i jest to widoczne w analizowanych tomach serii (Nikitorowicz, 2003, s. 934; 2022, ss. 44–46). W procesie kulturowego uwrażliwiania najpierw ma miejsce identyfikacja z ojczyzną prywatną, zamierzona orientacja na własny region, nauka jego emocjonalnego odczuwania. Bogactwo wspomnień, świadomość swojej matczyny/ojczyzny, miejsc pierwszych, skąd wyrastają nasze korzenie, daje siłę i buduje psychiczną odporność, tak potrzebną wobec dalszych niełatwych wyzwań, przed którymi stawia bohaterów analizowanych powieści los. A jest to często nagła, niespodziewana konieczność opuszczenia owej najbliższej sercu przestrzeni, po czym widzimy dzieciństwo naznaczone niepewną wędrówką-tułaczką.

Pytania o sens bycia w drodze

Opowieści dziecięcych bohaterów to w dalszej części opowieści drogi – ucieczki w poszukiwaniu miejsc bezpiecznych. W jej trakcie, niczym w ludowych baśniach, bohater musi sprostać licznym wyzwaniom. Spotyka dobrych i złych ludzi, uczy się jednak nie generalizować, nie oceniać po pozorach. „Wtedy nauczyliśmy się z Rózią, że w każdym narodzie są dobrzy i źli ludzie. Nie ma pod tym względem wyjątków. Przekonałyśmy się też, że wojna jest straszna – głodna i zimna”, zauważa Kazia (Cąbrzyńska-Nogala, 2018, s. 21). Ela szybko przekonuje się, że pomimo początkowej fascynacji wojenną przygodą, nie jest ona ani dla chłopców, ani dla dziewczyn (Beręsewicz, 2010). Włodek podsumowuje: „Wojna to zaklęcie, które powoduje, że przestajemy widzieć kolory. Widzimy tylko ludzi białych i czarnych, przyjaciół i wrogów,

dobrych i złych. Nie interesuje nas, jacy są na prawdę. Nie chcemy z nimi rozmawiać. Nie widzimy, jak bardzo są do nas podobni. I przez to przegrywamy. Wojna jest zawsze przegrana, dla obu stron” (Rusinek, 2011, s. 43).

Świat wojny, o czym przekonują się bohaterowie opowieści, to rzeczywistość absolutnego zaprzeczenia ideom dialogu, to świat na opak, świat samych braków. I tak Asiuni wojna odbiera możliwość doświadczana różnorodności smaków, przedmiotów, zabaw, kolorów. „Kiedy na przykład na obiad, kolację i śniadanie była zawsze taka sama kasza krakowska na talerzu, kiedy nie można było dostać jakiejś zabawki, choć bardzo się chciało, kiedy taty nigdy nie było w domu, kiedy musiałam wkładać okropnie drapiący sweter, od którego wszystko swędziało i piekło, zawsze winna była wojna” (Papuzińska, 2011, s. 26). Świat dziecka, jego dzieciństwo staje się szare, spowite grozą jak mrocznym czarem. Działanie owego złego uroku, który zafalszowuje świat, opisał również Włodek: „Dobry człowiek, który uratował jej życie, okazał się Czarnym Panem, który pracował w tej samej fabryce, co ona. A zły człowiek, który ją postrzelił, był Białym Panem, który wyganiał Czarnych (...). Temu Białemu Panu, wszystko się pomieszało. Ale to nie jego wina. To wina wojny” (Rusinek, 2011, s. 28). Ela musiała stale kontrolować się w tym, co mówiła, być czujną i uważną, gdyż nie wiadomo kto mógł okazać się wrogiem, a kto przyjacielem. „Jedni byli dobrzy, a drudzy byli źli. Jedni przynosili mamie wiadomości o tacie, drudzy chcieli je od niej wyciągnąć. Nie miałam pojęcia, jak mama ich odróżnia” (Beręsewicz, 2010, s. 29).

Wędrówki bohaterów, często wymuszone trudną historią, to czas tułaczki nawet przez kontynenty (m.in.: Perepeczko, 2022), ale i etapy poznawania siebie, własnej kultury, świat zakorzenienia. Edukacja międzykulturowa mówi o przezwyciężaniu zamykania się w sferze własnych wartości, własnego kręgu kulturowego na rzecz otwarcia i starania się zrozumienia innych, szanowania różnic i traktowania ich jako czynnika rozwojowego. Sytuacje wymuszonej migracji stają się przyspieszoną szkołą życia. Poprzez doświadczanie, obserwację, bezpośrednie kontakty z drugim człowiekiem, często Innym, bohater nabiera pokory i staje w obliczu szeregu pytań, m.in.: Co wojna odbiera ludziom? (Papuzińska, 2011); Czym jest szczęście? (Papuzińska, 2013); Co to znaczy być człowiekiem/Co to znaczy zachować się po ludzku? Ile można mieć mam? (Piątkowska, 2013); Co to znaczy być bohaterem?/Kto jest dla Ciebie bohaterem? Jakie czyny zasługują na miano bohaterskich? (Ostrowicka, 2012); Dlaczego edukacja jest skarbem/wartością? Ku jakiej edukacji warto zmierzać? Kim jestem, skąd pochodzę i dokąd zmierzam? (Piątkowska, 2015).

Jak tworzyć miejsca bliskie?

W 2016 roku kilka książek w serii prezentuje dzieciństwo naznaczone traumą uchodźstwa. Dzieci, ale też zantropomorfizowane zwierzęta, przemierzają w nich świat, szukając miejsc bezpiecznych, nowych domów. Wybrane książki (Piątkowska, 2016; Bardijewska, 2016; Witek, 2016) skłaniają do stawiania niewygodnych pytań, m.in.: Czy człowiek może być nielegalny? Jak długo trwa tworzenie nowego domu? Kolejne części serii podejmują temat migracji naszych bliższych sąsiadów – obywateli Ukrainy. W książce Barbary Gawryluk *Teraz tu jest nasz dom* (2016) Romek przedstawia losy swojej rodziny, której udało się uciec z ogarniętego wojną domową Doniecka w Ukrainie do Polski. Opowieść autorstwa Michała Rusinka (2023) *Jak Pan Żyrafa uciekł przed wojną?* przedstawia losy Pana Wasyla, którego rodzina w 2014 roku została rozdzielona przez wojnę. Barbara Gawryluk w *Mocy Amelki* (2022) przypomina o Amelce, śpiewającej w schronie dziewczynce, która stała się symbolem dzieci, którym wojna zabiera dzieciństwo, bliskich i poczucie bezpieczeństwa.

Wskazane lektury można uznać za elementarne w kontekście współczesnego kryzysu uchodźczego i potrzebne w klasach, gdzie pojawili się dziecięcy imigranci, nie tylko z Ukrainy. Ukazują trudności, z którymi mierzą się migranci wojenni – dzieci, gdyż to z ich strony toczona jest narracja, a tym samym skłaniają do autorefleksji nad rolą gospodarza w kontekście rozsądku i odpowiedzialności wobec bliźniego. Są ważnym głosem w sprawie edukacji wielokulturowej i tolerancji wobec inności. Prowokują do rozmów o wartości życzliwości, szacunku, ciekawości światem drugiego człowieka. Omawiając niniejsze lektury, trudno nie poruszyć tematu problemów z adaptacją do nowych warunków życia członków rodzin, którzy uzyskali status uchodźcy. Odkrywając losy bohaterów literackich, dyskutując na temat ich zmagania w nowym otoczeniu, przyczynach trudności w szkole, barierze językowej, skali uczuć (od zniechęcenia do gniewu), niejasnych dla nich różnicach kulturowych podnoszących poziom stresu, łatwiej wytłumaczyć czytelnikowi zjawisko szoku kulturowego (Markowska-Manista, 2016, s. 5).

Pedagogika międzykulturowa proponuje paradygmat współistnienia, a owo bycie między wyrasta z zauważenia Innego, prób otwarcia się na dialog z nim wynikający z uznania drugiego człowieka, jego godności jako siły motywującej do budowania porozumienia. Uświadamianie różnic, ale przede wszystkim podobieństw pomiędzy ludźmi, stanowi najważniejszy aspekt

uwrażliwiania. Wielowymiarowość Innego/drugiego człowieka (różnicująca go płeć, wiek, wyznanie, narodowość, rasę itd.), na co zwraca uwagę Szczurek-Boruta, pozwala pomimo różnic kulturowych szukać wspólnych cech z Innymi, lepiej poznać siebie, a poprzez to budować miejsca wspólne. Liczne książki w serii za zadanie główne stawiają zauważanie człowieczeństwa w człowieku i cech, które łączą ludzi (Szczurek-Boruta, 2013, s. 13). Ukazanie tych treści analizowanej serii, formułowania wokół nich pytań do dialogu pozostaje w gestii „odpowiedzialnego pedagoga” (Olbrycht, 1995, ss. 16–17).

Zakończenie

Perturbacje wynikające z charakteru i dynamiki różnorodnych relacji międzykulturowych są współcześnie coraz bardziej wyczuwalne w Polsce, Europie i innych częściach świata, co znajduje swoje odzwierciedlenie w najrozmaitszych odmianach twórczości kierowanej zarówno do dorosłych, jak i dzieci. Przedmiotem mojej refleksji były książki z serii „Wojny...”, o których można powiedzieć, że mieszczą się w formule „literatury antropologicznie wrażliwej”, tak więc mające szczególny potencjał w kontekście uwrażliwiania niedorosłych odbiorców na trudne losy ich rówieśników pochodzących z różnych państw, narodów, kultur. Analizowane książki z serii są odpowiedzią na istnienie środowisk wielokulturowych, fakt migracji i w związku z tym dylematy tożsamościowe. Odwołując się do założeń programu uwrażliwiania kulturowego, mamy w książkach: udane próby otwierania się na inność, przekraczanie granic między kulturami przy sięganiu po wspólne opowieści, wspomnienia domu rodzinnego, miejsc pierwszych, bliskich, wartości rdzennych, które to miały potencjał wzmacniania tożsamości rodzinnej i lokalnej, następnie kontekst drogi, wędrówki jako kształtującej postrzeganie siebie, innych, świata, wreszcie problem współdziałania na zasadzie uzyskiwania kompromisu i negocjacji, budowania miejsc wspólnych.

Owa literatura – antropologicznie wrażliwa – oddaje zagubienie człowieka w rzeczywistości niszczonej przez wojnę. Kluczowe jest, iż silnie eksponuje, jak wielkim złem jest wojna (Beręsewicz, 2010); że może być jak zły czas (Rusinek, 2011), który sprawia, iż człowiek zdolny jest do rzeczy najniegodziwszych; i jak ów czar traci moc, kiedy stajemy w obronie tego Innego, uznajemy go za wartego poznania.

Współcześnie świadomy wychowawca zdaje sobie sprawę, że czas dzieciństwa powinien być czasem zadziwiania się nad światem, odkrywania pasji, wykluwania się talentów, nauki szacunku tak samo do siebie, jak i innych.

Niestety badania ukazują, że stosunek nauczycieli do kwestii uwrażliwiania przekłada się nadal często jedynie na relacje pomiędzy dziećmi w grupie, a wielu nauczycieli postrzega pracę w warunkach wielokulturowości jako problem (Grzybowski, 2023). Zadaniem edukacji jest jednakże szukanie metod pracy i oferowanie narzędzi, które mogą służyć w procesie niwelowania stereotypów, stąd przykład serii. Wczesne uwrażliwianie dzieci na różnice występujące pomiędzy ludźmi jest szansą na to, że owe różnice będą postrzegane jako zalety, a nie wady, a przykłady biografii, ludzkich losów, twórczości i pracy nad sobą to doskonałe narzędzia edukacyjne uczące szacunku i pokory w czasach, kiedy obserwujemy tak niezdrowe postawy narcystyczne i egocentryczne już u najmłodszych. „Drugi – Inny jest nam niezbędny, aby odkrywać na nowo siebie i umożliwiać patrzenie z perspektywy, z jego okna, jego podwórza, jego oczyma” (Nikitorowicz, 2005, s. 120).

Proponowanie młodemu czytelnikowi lektur dotyczących problematyki wojen, uchodźstwa, szeroko rozumianej traumy, wymaga uważnego, refleksyjnego przygotowania. Treści książek wskazanej serii mają dużą wartość dydaktyczną zarówno dla nauczycieli akademickich, jak też nauczycieli pracujących w środowiskach wielokulturowych. Znajomość jej wydaje się istotna w kontekście współczesnych wydarzeń traumatycznie odciskających się na dzieciach (wojny, uchodźstwo, migracje). Książki z serii zachęcają do prowadzenia dociekań natury filozoficznej wokół konstruowania tożsamości otwartej na drugiego człowieka i świat. Refleksje wokół „złotych myśli” wybranych z serii mogą stanowić dobry punkt wyjścia do autorskich poszukiwań nauczycieli edukacji zintegrowanej.

Bibliografia

- Bardijewska, L. 2016. *Kot Karima i obrazki*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Beręsewicz, P. 2010. *Czy wojna jest dla dziewczyn?* Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Błasiak, A. 2009. *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia*. Kraków: WAM.
- Cąbrzyńska-Nogała, D. 2018. *Wysiedleni*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Combrzyńska-Nogała, D. 2014. *Syberyjskie przygody Chmurki*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Denzin, N.K. i Lincoln, Y.S. 2009. *Metody badań jakościowych*. Warszawa: PWN.
- Gawryluk, D. 2016. *Teraz tu jest nasz dom*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.

- Gawryluk, D. 2024. *Janek, pseudonim „Żegota”*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Grzybowski, P. 2023. Szkoła różnorodna kulturowo w Polsce. Doświadczenia bydgoskich nauczycieli w pierwszym okresie wojny w Ukrainie. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (21), ss. 177–189.
- Kowaleczko-Szumowska, M. 2024. *Bapu, opowieść o dobrym maharadży*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Markowska-Manista, U. 2016. Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego. W: Śmiechowska- Pertovskij, E. red. *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Warszawa: UKSW.
- Nikitorowicz, J. 2003. Edukacja międzykulturowa. W: Pilch, T. red. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa: Żak.
- Nikitorowicz, J. 2005. *Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz, J. 2022. Kultura pokoju jako zadanie edukacyjne w ustawicznym procesie kształtowania się tożsamości. W: Kryńska E. red. *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*. T. 2. *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa*. Białystok: Wydawnictwo UwB, ss. 43–58.
- Olbrycht, K. 1995. Odpowiedzialność pedagoga. W: Olbrycht, K. red. *Edukacja aksjologiczna*. T. 2. *Odpowiedzialność pedagoga*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Ostrowicka, B. 2012. *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku*. Łódź: Wyd. Literatura.
- Papuzińska, J. 2011 *Asiunia*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Papuzińska, J. 2013. *Mój tato szczęściarz*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Perepeczko, A. 2022a. *Irenka, Dziewczynka z Wilna*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Perepeczko, A. 2022b. *Jurek Poleszук. Tułaczka przez pół świata*. Łódź: Wydawnictwo. Literatura.
- Piątkowska, R. 2016. *Hebanowe serce*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Piątkowska, R. 2013. *Wszystkie mojej mamy*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Piątkowska, R. 2015. *Która to Malala?* Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Rusinek, M. 2011. *Zakłęcie na w*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Ryrych, K. 2018. *Wilczek*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Szczurek-Boruta, A. 2013. *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Toruń: Adam Marszałek.

- Świerczyńska-Jelonek, D. 2011. Baśniowość i antropologiczna wrażliwość współczesnej obyczajowej i psychologicznej literatury młodzież owej. W: Leszczyński, G., red. *Sztuka dla dziecka. Tradycja we współczesności*. Warszawa: Centrum Sztuki Dziecka.
- Tischner, J. 1989. Fenomenologia i hermeneutyka. W: Kmita, J. i Topolski, J. *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii*. Warszawa: PWN.
- Twardzik, A. 2016. Uwrażliwianie kulturowe dzieci w praktyce edukacyjnej. *Edukacja Międzykulturowa*. 5, ss. 199-216.
- Ungeheuer-Gołąb, A. 2022. Jaki naprawdę chciałby być człowiek...? – o wartościach utworu Asiunia autorstwa Joanny Papuzińskiej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*. 4 (67), ss. 141–155.
- Witek, R. 2016. *Chłopiec z Lampedusy*. Łódź: Wyd. Literatura.
- Witek, R. 2023. *Jak Pan Żyrafa uciekł przed wojną?* Łódź: Wyd. Literatura.

**Anthropologically sensitive literature
towards a childhood threatened by war and the migration crisis.
An example of a book series “Adult Wars – Children’s Stories”**

Summary: The aim of the series of books „Wojny dorosłych – historie dzieci [Adult Wars – Children’s Stories]” (https://wydawnictwoliteratura.pl/?s=wojny&post_type=product) is to present to the contemporary child, in a linguistically and emotionally accessible form, the fates of peers during wars. In the books of the series, the participant and witness of tragic events is a child. From their perspective, one can learn about the dramatic reality of war. I define the analyzed literature as: engaged literature, „anthropologically sensitive literature” and literature conducive to „cultural sensitization”. The article is of theoretical nature. As a research method, qualitative content analysis is used in order to show the uniqueness of the idea behind the entire series. Additionally, the phenomenological method is used as well. My aim was to find answers to the following research problems: How can reading selected parts of the series increase cultural sensitivity and support the process of intercultural education? What values can you discuss with children when working with the series?

Keywords: literature for children, refugee crisis, book series “Adult Wars - Children’s Stories”, intercultural education, cultural awareness

Translated by Anna Józefowicz



Możliwości wykorzystania współczesnych form komediowych w edukacji międzykulturowej

Streszczenie: Celem niniejszego opracowania jest ukazanie możliwości wykorzystania form komediowych, takich jak stand-up czy kabaret w edukacji międzykulturowej. W artykule nakreślono edukacyjny potencjał współczesnych form komediowych, mający swoje źródła w postrzeganej jako publiczna pedagogia w kulturze popularnej oraz w cechach dystynktywnych komedii, takich jak satyryczność i krytyczność. W odniesieniu do satyry społecznej, operującej humorem kwestionującym status quo, wskazuje się na jej rolę w ujawnianiu błędów, absurdalnych sytuacji czy niesprawiedliwości społecznych. Jako że formy komediowe komentują rzeczywistość, odsłaniając tym samym dominujące reguły świata społecznego, co z kolei stwarza przestrzeń dla myślenia krytycznego, prezentowane w tekście przykłady wykorzystania współczesnych form komediowych w kształceniu międzykulturowym osadzone zostały w transformatywnym paradygmacie dydaktyki. Cechują go świadoma polityczność, radykalizm, demaskatorski charakter oraz socjologiczna orientacja teoretyczna. W perspektywie edukacji międzykulturowej krytyczne czytanie współczesnych form komediowych służyć może takim zadaniom, jak: rozwijanie umiejętności rozpoznawania przejawów niesprawiedliwości, nierówności, marginalizacji i dyskryminacji, uświadamianie oraz modyfikacja stereotypów i uprzedzeń, kształtowanie postaw otwartości i tolerancji.

Słowa kluczowe: kabaret, stand-up, komedia, kształcenie międzykulturowe, satyra

Wprowadzenie

Proponowane w niniejszym opracowaniu zestawienie komedii i edukacji (zwłaszcza w kontekście edukacji międzykulturowej) wydawać się może – nomen omen – zabawne. Kategorie te były już oczywiście ze sobą zestawiane

w analizach naukowych, zazwyczaj jednak w szerszej perspektywie gelotologicznej – głównie w pracach dotyczących roli humoru w szkole oraz procesie nauczania. Formy komediowe, takie jak kabaret czy stand-up, interesują badaczy rzadziej. W przypadku nauk społecznych zainteresowanie formami komediowymi widoczne jest przede wszystkim za granicą, przeważnie na gruncie socjologii i zwykle w odniesieniu do stand-upu, jako że kabaret ma wymiar bardziej lokalny i uprawiany jest w takiej formule, w jakiej dziś znamy go w Polsce, dosłownie w kilku krajach.

Na gruncie polskim problematyka śmiechu/komizmu w perspektywie edukacyjnej (w tym w perspektywie edukacji międzykulturowej) analizowana jest przede wszystkim przez Przemysława P. Grzybowskiego (2014, 2015, 2016, 2022). Autor podkreśla, że „wykorzystanie w formalnej edukacji międzykulturowej materiałów komicznych, a w ich następstwie śmiechu, jawi się jako szczególnie wartościowe dla edukacji międzykulturowej” (2022, s. 478) i jako przykłady wytworów do analiz wskazuje m.in. dowcipy, komiksy oraz rysunki satyryczne. Jego zdaniem formalna oraz treściowa analiza komizmu w określonej kulturze śmiechu pozwala poznać istotne dla członków tej kultury kwestie i wzorce osobowe, co wspomaga budowanie dialogu międzykulturowego.

Artykuł ma charakter teoretyczno-przeładowy, a jego celem jest ukazanie możliwości wykorzystania popularnych dziś scenicznych form komediowych, takich jak stand-up oraz kabaret¹ w edukacji międzykulturowej. Jak przekonuje Grzybowski: „Satyra na Innych, którzy w pozascenicznych okolicznościach byłiby postrzegani jako obiekt tabu, w przypadku tych programów najczęściej nie razi” (2014, s. 24). Wydaje się zatem interesującym przedmiotem analiz – środkiem dla refleksyjnych i twórczych edukatorów.

Dlaczego współczesne formy komediowe? – edukacyjne aspekty kabaretu i stand-upu

Odpowiadając na powyższe pytanie w możliwie najprostszy sposób, należałoby stwierdzić: dlatego, że współczesne i dlatego, że komediowe.

Pierwsze wskazanie uwypukla aktualność form komediowych. W przeciwieństwie do teatru formy takie jak stand-up czy kabaret inspirowane są przede wszystkim realiami i bieżącymi wydarzeniami. „To, co się ukazało w dzisiejszej gazecie, zostanie zaśpiewane wieczorem” – pisze w odniesieniu

¹ Na gruncie polskim są to obecnie najbardziej popularne formy komiczne. Wśród mniej powszechnych wskazać można m.in. one man show czy open mic (Kiec, 2014).

do kabaretu Alen Biskupović (2018, s. 110). Owo szybkie reagowanie na pojawiające się w sferze publicznej dyskursy znamienne jest dla kultury popularnej (Jakubowski, 2006). Już zatem sam fakt przynależności współczesnych form komediowych do kultury popularnej sprawia, że mamy do czynienia ze zjawiskiem interesującym poznawczo, również w perspektywie pedagogicznej. Formy takie jak stand-up czy kabaret stanowią obszar tak zwanej publicznej pedagogii, której rozumienie zawrzeć można w pięciu zasadniczych kategoriach: sprawy obywatelskie poza szkołą i w szkole; przestrzeń publiczna i instytucje nieformalne; życie codzienne i kultura popularna; aktywizm społeczny i publiczny intelektualizm; dominujące dyskursy kulturowe (Sandlin, O'Malley and Burdick 2011). Pedagogie publiczne pozwalają dostrzec, uchwycić i sformułować przekazy o charakterze edukacyjnym w przestrzeniach, które takimi ze swej definicji nie są. Są ważnym polem badawczym, szczególnie w ramach takich nurtów, jak: pedagogika krytyczna, studia kulturowe, feministyczne, wielokulturowość, edukacja dorosłych.

Wskazanie drugie wiąże się z cechami dystynktywnymi form komediowych – satyrycznością i krytycznością – pozwalającymi na dekonstrukcję odgórnie narzuconych kodów kulturowych, walkę z hierarchią, ideologią i pozorem. Jak wskazuje Nancy Goldman (2013), dowcipy podważające nasze przekonania pomagają nam odświeżyć stare sposoby myślenia. Analogiczne założenie leży u podstaw pedagogicznej teorii kabaretu autorstwa Jürgen Henningsena, który ujmuje kabaret jako grę z nabytymi zależnościami w wiedzy publiczności (za: Fleischer, 2002). Oczywiście zaznaczyć należy, że choć każdy humor osadzony jest w kontekstach społeczno-politycznych, nie każdy intencjonalnie wiąże się z krytyką i oporem. Chodzi o humor kwestionujący status quo, a więc taki, który pozwala dostrzec, że istnieją inne, być może lepsze, sposoby bycia. Jest on charakterystyczny dla tzw. satyry społecznej, która wykorzystuje humor jako narzędzie komentowania i krytykowania rzeczywistości, a jej celem jest nie tylko dostarczenie rozrywki, ale także zwrócenie uwagi na błędy, absurdalne sytuacje czy niesprawiedliwości społeczne (Griffin, 1994). Jak zaznacza Robert C. Elliott (1966), satyra społeczna jest nieodłącznym elementem kultury, odgrywającym istotną rolę w monitorowaniu i korygowaniu norm społecznych, dzięki zdolności angażowania i wpływania na odbiorców. Autor wskazuje jej następujące funkcje: krytyka oraz demaskowanie absurdów i niesprawiedliwości w społeczeństwie (poprzez ujawnianie hipokryzji i korupcji wśród elit politycznych, religijnych i społecznych); wywoływanie śmiechu i zażenowania, a następnie refleksji nad własnymi zachowaniami i stanem społeczeństwa, co może prowadzić

do reform społecznych i politycznych; w perspektywie twórców humor jest mechanizmem obronnym, pozwalającym wyrażać krytykę w sposób bardziej akceptowalny dla władzy i mniej narażony na represje. Elliot podkreśla transformacyjną rolę satyry społecznej, porównując ją do starożytnych rytuałów i praktyk magicznych, które miały na celu oczyszczenie społeczeństwa z negatywnych praktyk.

Dlaczego w edukacji międzykulturowej? – krytyczno-emancypacyjny potencjał satyry

Humor nazywany jest „bronią słabych” (Hart, 2007), w związku z czym często wykorzystywany jest w odniesieniu do grup mniejszościowych (Friedman and Friedman, 2019). Dotyczy to szczególnie stand-upu – wymowne są już same nazwy nurtów wyróżnianych w jego amerykańskiej historii (m.in. komedia kontrkulturowa, feministyczna, intersekcjonalna i LGBTQ+, etniczna). Dzieje się tak, ponieważ kluczową kategorią stand-upu jest tożsamość – stand-uper opiera swój występ na własnych doświadczeniach i obserwacjach, kwestionując jednocześnie ogólnie przyjęte normy i zachowania. Zagraniczne badania pokazują rolę stand-upu w zakresie demaskowania władzy (Bhargava and Chilian, 2022) i zmiany społecznej (Chattoo and Feldman, 2019), ukazując jego krytyczno-emancypacyjny potencjał, szczególnie w kwestiach etniczno-rasowych (Primbs and Dawson, 2023).

Wskazane zakresy wpisują się w założenia przede wszystkim edukacji równościowej i antydyskryminacyjnej, jednak można je odnieść również do edukacji międzykulturowej, w przypadku której podkreśla się istotność, takich treści dydaktycznych jak zagadnienia dotyczące podobieństw i różnic między ludźmi czy kwestie związane z tolerancją, akceptacją i poszanowaniem praw człowieka. Realizacja tak określonych treści wymaga szczególnych kompetencji nauczyciela, m.in. kultury pedagogicznej, emancypacyjnej i krytycznej kompetencji społecznej, budowania świadomości międzykulturowej, uzmysławiania wartości, jaką jest różnorodność kulturowa w procesie kształtowania tożsamości wielowymiarowej (Markowska-Manista i Niedźwiedzka-Wardak, 2016, s. 227). „Nie można dłużej postrzegać nauczycieli jako przekaźników treści nauczania – muszą pełnić funkcję przewodników zapewniających uczniom samorozwój oraz pomyślnie przebiegające interakcje” – piszą autorzy publikacji *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich* (Brotto i in., 2014, s. 5). Ponadto „nauczyciel nie może uciec przed podejmowaniem działań w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji, aby uczeń zrozumiał otaczający nas świat różnorodności oraz prze-

zwycięzył w sobie lęk przed bliskim i dalekim innym” (Młynarczyk-Sokołowska, Potoniec i Szostak-Król, 2011, s. 10). Tak ujmowana rola nauczyciela przywodzi na myśl idee pedagogiki krytycznej, w świetle których jednym z fundamentalnych zadań pedagoga jest zadbanie o bardziej sprawiedliwy społecznie świat, do którego drogą jest krytyka w połączeniu z wartościami wolności, równości i rozumu (Giroux, 2010).

W związku z powyższym możliwości wykorzystania współczesnych form komediowych dostrzegam przede wszystkim w krytycznym nurcie dydaktyki, osadzonym przez Dorotę Klus-Stańską (2018) w obrębie tak zwanego paradygmatu transformatywnego, którego specyfikę wyznaczają świadoma polityczność, socjologiczna orientacja teoretyczna, demaskatorski charakter oraz radykalizm. Zasadniczym celem jest tu alfabetyzacja krytyczna, w związku z czym szczególnie nacisk kładzie się na krytyczne treści kształcenia. Zalicza się do nich m.in. zagadnienia związane z prawami człowieka, problematykę uchodźstwa, ubóstwa, wojen, bezdomności. W ujęciu szerszym są to treści edukacji politycznej przybliżające rozumienie mechanizmów funkcjonowania władzy. Biorąc pod uwagę cel, jakim jest rozwijanie krytycznego myślenia, istotną rolę przypisuje się nie tyle treściom uznanym i wartym akceptacji, co treściom do odrzucenia przez uczniów. Wśród metod wykorzystywanych w nurcie krytycznym dominują metody wyrastające z idei debaty, takie jak dyskusja czy rozwiązywanie problemów. „Znaczącą strategią jest również praca z książką oparta na czytaniu krytycznym, przy czym krytyczność ma być zorientowana na sprawiedliwość społeczną rozumianą jako respektowanie roszczeń o swoje prawa przez grupy zdominowane. Ale również samo budowanie postawy ostrożnego sceptycyzmu wobec powszechnie głoszonych tez i interpretacji jest kluczowym elementem krytyczności jako kompetencji umysłowej” – pisze Klus-Stańska (2018, s. 323) i w ramach egemplifikacji przytacza fragment transkrypcji lekcji w Autorskiej Szkole Podstawowej „Żak” w Olsztynie, której tematem była analiza powieści *W pustyni i w puszczy* pod kątem sposobów przedstawiania czarnoskórych bohaterów.

„How Ha-Ha Can Lead to A-ha”? – egemplifikacje

Użyta w pytaniu gra słowna zaczerpnięta została z tytułu opracowania Randy L. Garnera (2006) poświęconego roli humoru w edukacji. Dobrze oddaje również sens przyjętego w niniejszym opracowaniu założenia, że współczesne formy komediowe, komentując rzeczywistość społeczną, odsłaniają dominujące reguły świata społecznego i tworzą przestrzeń dla myślenia krytycznego.

Przykłady wykorzystania form komediowych w edukacji odnaleźć można przede wszystkim na gruncie amerykańskim, gdzie stand-up traktowany jest m.in. jako narzędzie analityczne polityki oświatowej oraz środek walki o równouprawnienie grup mniejszościowych. W związku z tym zaznaczyć należy, iż poniższe egzemplifikacje osadzone są w odmiennym kontekście edukacyjnym.

Nini Hayes podkreśla, że „komedia satyryczna jako narzędzie wspiera pedagogikę krytyczną w jej zdolności do historyzowania, kontekstualizowania, dekonstrukcji i [re]konstruowania znaczenia poprzez wyjście poza pozory, aby odkryć to, co zamierzone, wywrotowe i sprzeczne” (2016, s. 263). Autorka, analizując możliwości wykorzystania satyry jako narzędzia przygotowującego administratorów publicznych do badania polityki edukacyjnej w Stanach Zjednoczonych, podaje przykład zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem fragmentów programu amerykańskiej komiczki i aktywistki Franchesca Ramsey, poruszającego kwestie rasizmu i konsekwencji związanych z dyscypliną szkolną. Zajęcia rozpoczynają się od dyskusji na temat dotychczasowej wiedzy i doświadczeń studentów, z zastosowaniem techniki określanej jako „silent chalk talk” (wykorzystując karteczki samoprzylepne, studenci anonimowo odpowiadają na pytania dotyczące m.in. stereotypów na temat przedstawicieli innych ras oraz sposobów ich wzmacniania i sankcjonowania przez politykę szkoły). W dalszej części zajęć studenci oglądają program komediowy, a ich zadaniem jest zaznaczenie fragmentów, w których komiczka proponuje rozwiązania mające na celu wykorzenie praktyk rasistowskich i dyskryminacyjnych, których przedstawiciele innych ras doświadczają w różnych obszarach życia (m.in. edukacji i pracy) (Hayes, 2016).

Cody Miller, nauczyciel P.K. Yonge Developmental Research School (University of Florida), dzieli się swoimi doświadczeniami w zakresie analizy stand-upu w ramach zajęć dydaktycznych: „Niedawno zacząłem włączać do mojego programu nauczania specjalne programy typu stand-up, aby rozwijać umiejętności krytycznego czytania i pisania u uczniów [...]. Wykorzystałem fragment specjalnej komedii Trevora Noaha, w której Noah dokumentuje, jak jego tożsamość rasowa jest interpretowana przez normy społeczno-kulturowe w różnych krajach. Wykorzystujemy ten klip, aby następnie omówić, w jaki sposób tożsamości rasowe nie są jednorodne na całym świecie i w jaki sposób różne rządy wykorzystują rasę jako metodę sortowania i pozbawiania grup praw wyborczych, zarówno w kraju, jak i za granicą” (Fink, 2017). Jednym z proponowanych przez nauczyciela sposobów krytycznego czytania stand-upu jest adaptacja metody „critical family history” – stosowanej przez

badaczy wielokulturowości (Lee, Sleeter and Kumashiro, 2015) do analizowania i dokumentowania przez uczniów imigrantów oraz uczniów z rodzin imigrantów historii ich rodzin, obejmująca próbę odpowiedzi na cztery pytania, zawierające tzw. 4P:

- 1) Co wypchnęło twoją rodzinę z kraju ojczystego? (What **pushed** your family out of their home country?);
- 2) Co przyciągnęło twoją rodzinę do Stanów Zjednoczonych? (What **pulled** your family to the United States?);
- 3) Jakie przywileje miała twoja rodzina po przyjeździe do Stanów Zjednoczonych? (What **privileges** did your family have when coming to the United States?);
- 4) W jaki sposób twoja rodzina została ukarana w Stanach Zjednoczonych? (How was your family **punished** in the United States?).

Ramy tych pytań stosowane są do analizy rzeczywistych historii rodzinnych uczniów, jednak Miller zaznacza, że można je wykorzystać do analizy niektórych stand-upów i seriali komediowych – takich, które bazują na osobistych historiach – a więc są albo autobiograficzne albo oparte na fabularyzowanych opowiadaniach przez autorów prawdziwych wydarzeń. Jak podkreśla nauczyciel: „Korzystanie z czterech P do analizy komedii może pomóc [...] uczniom w rozwijaniu bardziej krytycznego spojrzenia na doświadczenia i problemy związane z imigracją, które często są omawiane w wiadomościach z nieścisłościami, rażącymi uogólnieniami i brakiem głosów rzeczywistych imigrantów” (Fink, 2017).

Efektywną metodą „czytania” współczesnych form komediowych do wykorzystania w edukacji jest analiza treści z zastosowaniem krytycznej analizy dyskursu. Metoda ta coraz bardziej zyskuje na popularności, również wśród badaczy edukacji międzykulturowej, którzy korzystają z niej do analizy m.in. prasy (Nowosad i Borkowska, 2021) czy podręczników szkolnych (Pogorzelska, 2024). W przypadku kabaretu i stand-upu krytyczna analiza dyskursu dotyczyć może m.in. takich kwestii jak: stereotypy i uprzedzenia, (nie)tolerancja w kontekście opozycji „swój – obcy” czy komediowe obrazowanie Innych. Przykłady tego typu analiz zaprezentowane zostały w opracowaniu *Funkcje dyskursywnego konstruowania Innych/Obcych w wybranych skeczach kabaretowych* (Kopińska i Lewartowicz, 2024). Wynika z nich, że w badanym materiale obrazowanie Innych realizowane jest w ramach trzech perspektyw: dyskursu dyskryminacyjnego, wspierającego oraz dyskursu reprezentantów Inności, a dyskursywne konstruowanie Innych pełnić może takie funkcje, jak: ludyczna, krytyczno-refleksyjna i integracyjna.

Zakończenie

Przyjmując wskazane przez Dorotę Misiejuk (1999) trzy perspektywy zadań edukacji międzykulturowej (edukacja modyfikująca stereotypy i uprzedzenia, edukacja na rzecz pełnego udziału w życiu społecznym kształtująca identyfikację osobowościową, edukacja na rzecz rozwoju kulturowego i językowego), krytyczne „czytanie” form komediowych należałoby uznać za strategię wspierającą realizację pierwszej z nich. Potencjał analizy krytycznej programów kabaretowych i stand-upowych odnosi się w omawianym kontekście przede wszystkim do zadania określonego przez Jerzego Nikitorowicza (2017) jako ochrona przed uproszczeniami i deformacjami w obrazie Innego oraz – uwzględniając propozycję Grzybowski (2011) – do następujących celów szczegółowych edukacji międzykulturowej:

- w sferze postaw: rezygnacja z poczucia kulturowej wyższości, wyzbywanie się z etnocyzmów, nacjonalizmów, stereotypów, uprzedzeń oraz tendencji do ksenofilii i egzotyizmu; przeciwstawianie się różnorodnym formom rasizmu, ksenofobii, wrogości dyskryminacji wobec Obcych/Innych;
- w sferze umiejętności: rozwijanie umiejętności rozpoznawania przejawów niesprawiedliwości, marginalizacji, nierówności, rasizmu, dyskryminacji, uprzedzeń i stereotypów wobec Obcych/Innych;
- w sferze świadomości: obiektywna równorzędność oraz równouprawnienie wszystkich kultur.

Zaletą omawianej propozycji z pewnością jest fakt, że mamy do czynienia z treściami bliskimi, współczesnymi, przystępnymi i humorystycznymi. Niemniej należy mieć na uwadze kilka istotnych kwestii, związanych chociażby z ograniczeniami dydaktyki krytycznej (m.in. narzucaniem jednej ideologii czy przewagą negacji nad projektami praktycznymi); specyfiką materiału analitycznego, który winien być dostosowany do odbiorców; nade wszystko zaś z faktem, że formy komediowe, operując tzw. niepełną fikcją², są jednocześnie komentarzem do rzeczywistości, jak i pewnym nośnikiem znaczeń – stanowią krytykę rzeczywistości, ujawniając jednocześnie własne uwikłania.

² Fikcja po części realistyczna, związana bezpośrednio z konkretnymi, bliskimi publiczności wydarzeniami. W niepełnej fikcji toczy się gra między artystą kabaretowym a widzem. Wymaga ona aktywnego udziału i refleksji publiczności. Zdaniem Benedikta Vogela jest to kluczowa strategia komunikacyjna kabaretu (2018).

Bibliografia

- Bhargava, R. and Chilana, R. 2022. *Punching Up in Stand-Up Comedy*. (bmw): Routledge Chapman & Hall.
- Biskupović, A. 2018. Kabaret – nastanak, povijest, zakonitosti i teorija. Dani Hvarškoga kazališta. *Grada i rasprave o hrvatskoj književnosti i kazalištu*. 1 (44), ss. 109–131.
- Brotto, F., Huber, J., Karwacka-Vögele, K., Neuner, G. Ruffino, R. i Teutsch, R. 2014. *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich, Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*. Warszawa: Rada Europy, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Chattoo, C.B. and Feldman, L. 2019. *A Comedian and an Activist Walk Into a Bar: The Serious Role of Comedy in Social Justice*. <https://www.ucpress.edu/books/a-comedian-and-an-activist-walk-into-a-bar/paper> (12.02.2025).
- Elliott, R.C. 1966. *The Power of Satire: Magic, Ritual, Art*. Princeton: Princeton University Press.
- Fink, L. 2017. *Cultural Studies, Critical Analysis, and Comedy* <https://ncte.org/blog/2017/07/cultural-studies-critical-analysis-comedy/> (25.06.2024).
- Fleischer, M. 2002. *Konstrukcja rzeczywistości*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Friedman, H.H. and Friedman, L.W. 2019. Laughing Matters: When Humor Is Meaningful. *Journal of Intercultural Management and Ethics*. 4, pp. 55–72.
- Garner, R.L. 2006. Humor in Pedagogy: How Ha-Ha Can Lead to Aha! *College Teaching*. 54 (1), pp. 177–180.
- Giroux, H. 2010. Paulo Freire and the Crisis of the Political. *Power and Education*. 2 (3), pp. 335–340.
- Goldman, N. 2013. Comedy and democracy: The role of humor in social justice. *Animating Democracy*, pp. 1–10. <http://animatingdemocracy.org/sites/default/files/Humor%20Trend%20Paper.pdf> (25.06.2024).
- Griffin, D.H. 1994. *Satire: A Critical Reintroduction*. Lexington: University Press of Kentucky.
- Grzybowski, P.P. 2011. *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzybowski, P.P. 2014. „Beka z nienormalistów”, czyli satyryczny obraz niepełnosprawnych w kulturze masowej. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*. 6, ss. 9–32.

- Grzybowski, P.P. 2015. Śmiech w edukacji. Od wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzybowski, P.P. 2016. Mistrz, błazen i ich międzykulturowa wspólnota. Śmiech na kulturowym pograniczu klasy szkolnej. *Multicultural Studies*. 1 (1), ss. 131–141.
- Grzybowski, P.P. 2022. Na pograniczu pedagogiki międzykulturowej i geotologii. Kultura śmiechu jako czynnik edukacji międzykulturowej. W: Ogrodzka-Mazur, E., Szczurek-Boruta, A., Grabowska, B. i Szafrńska, A. red. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność. Księga pamiątkowa dedykowana Tadeuszowi Lewowickiemu w okazji 80. Urodzin*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 471–480.
- Hart, M. 2007. Humour and Social Protest: An Introduction. *International Review of Social History*. 52, pp. 1–20.
- Hayes, N. 2016. Satire as an Educative Tool for Critical Pedagogy in the Public Affairs Classroom. *Administrative Theory & Praxis*. 38, pp. 251–266.
- Kiec, I. 2014. *Historia polskiego kabaretu*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Klus-Stańska, D. 2018. *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Kopińska, V. i Lewartowicz, U. 2024. Funkcje dyskursywnego konstruowania obrazu Innych/Obcych w wybranych skeczach kabaretowych. *Edukacja Międzykulturowa*. 3 (26), ss. 133–147.
- Lee, J., Sleeter, C. and Kumashiro, K. 2015. Interrogating identity and social contexts through “critical family history.” *Multicultural Perspectives*. 17 (1), pp. 28–32.
- Markowska-Manista, U. i Niedźwiedzka-Wardak, A. 2016. Dydaktyka specjalistyczna ukierunkowana na uwarunkowania kulturowe – dydaktyka edukacji międzykulturowej. W: Głodkowska, J. red. *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 210–238.
- Misiejuk, D. 1999. Ja wobec Innego – program edukacyjny dla dzieci żyjących w przestrzeni wielokulturowej. W: Nikitorowicz, J. i Sobiecki, M. red. *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok: Trans Humana, ss. 104–111.
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Potoniec K. i Szostak-Król, K. 2011. *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*. Białystok: Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J. 2007. *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości*

- dziecka*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Nowosad, I. i Borkowska, A. 2021. Specyfika dyskursu prasowego na temat badań PISA w Niemczech (2001-2010). *Edukacja Międzykulturowa*. **2** (15), ss. 53–70.
- Pogorzelska, M. 2024. Globalne Południe poza kulturową różnorodnością. Dyskurs wykluczenia w podręcznikach językowych. *Edukacja Międzykulturowa*. **1** (24), ss. 121–133.
- Primbs, O. and Dawson, M.C. 2023. Taking Stand-Up Seriously: Comedy as a Site for Imagining Decolonial Futures. *Sociological Inquiry*. **20**, pp. 1–17. *Role of Comedy in Social Justice*. Oakland: University of California Press.
- Sandlin, A., O'Malley, M. and Burdick, J. 2011. Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship 1894–2010. *Review of Educational Research*. **81** (3), pp. 338–375.

Possibilities of using contemporary comedy forms in intercultural education

Abstract: The aim of this study is to show the possibilities of using comedy forms such as stand-up comedy or cabaret in intercultural education. The article outlines the educational potential of contemporary comedy forms, which has its sources in popular culture, perceived as public pedagogy, and in the distinctive features of comedy, such as satire and criticality. In relation to social satire, which uses humour that questions the status quo, its role in revealing mistakes, absurd situations and social injustices is pointed out. As comedy forms comment on reality, thus revealing the dominant rules of the social world, which in turn creates space for critical thinking, the examples of the use of contemporary comedy forms in intercultural education presented in the text are embedded in the paradigm of transformative didactics. It is characterized by conscious politics, radicalism, unmasking nature and sociological theoretical orientation. From the perspective of intercultural education, critical reading of contemporary comedy forms can serve such tasks as: developing the ability to recognize manifestations of injustice, inequality, marginalization and discrimination, raising awareness and modifying stereotypes and prejudices, shaping attitudes of openness and tolerance.

Keywords: cabaret, stand-up, comedy, intercultural education, satire

Translated by Urszula Lewartowicz



Międzykulturowość eksponatów matematycznych w wybranych centrach Europy

Streszczenie: Międzykulturowość odgrywa kluczową rolę w edukacji, wspierając rozwój umiejętności społecznych, tolerancji i zrozumienia dla różnorodności kulturowej. W kontekście matematyki eksponaty matematyczne mogą służyć jako narzędzia umożliwiające zwiedzającym centra nauki poznanie osiągnięć matematycznych różnych kultur, promując globalne spojrzenie na tę dziedzinę nauki. Celem badań opisanych w poniższym artykule było przeanalizowanie eksponatów/ekspozycji matematycznych kierowanych do społeczeństwa, które są wytworem i nośnikiem różnych kultur. Uwzględniono aspekty związane z różnorodnością kulturową i jej wpływem na tworzenie, interpretowanie i prezentowanie eksponatów matematycznych. Badaniem objęto eksponaty z pięciu europejskich centrów nauki. Badania przeprowadzono strategią jakościową, analizując zgromadzoną dokumentację dotyczącą eksponatów/ekspozycji. Wyniki ukazały dość bogaty potencjał międzykulturowy badanych eksponatów, pochodzących z zachodnich, północnych i środkowych rejonów Europy. Mogą one posłużyć w projektowaniu efektywnych zajęć dla uczniów w ramach np. międzykulturowych projektów edukacyjnych. Poruszane tematy, sposoby i metody przedstawienia zagadnień prezentowanych w centrach nauki mogą też służyć jako inspiracja dla nauczycieli, pod kątem prowadzenia zajęć nie tylko pozalekcyjnych, w sposób bardziej motywujący uczniów do poszukiwania własnych rozwiązań, próbowania czy nawet tworzenia.

Słowa kluczowe: centra nauki, interaktywne uczenie się, edukacja matematyczna, międzykulturowość, etnomatematyka

Wstęp

Międzykulturowość eksponatów matematycznych odgrywa kluczową rolę w edukacji matematycznej, mogą one służyć jako narzędzia umożliwiające

uczniom poznanie osiągnięć matematycznych (Bojarska-Sokołowska, 2019, 2023, 2024). Jednym z przykładów międzykulturowych eksponatów jest chiński abakus, który od wieków służy jako narzędzie do wykonywania obliczeń. Innym przykładem są islamskie sztuki geometryczne, które łączą matematyczne precyzje z artystyczną ekspresją, ukazując zaawansowane rozumienie geometrii w kulturze islamskiej. Według Raymonda Wildera matematyka jest systemem kulturowym, tj. strukturą ogólnej kultury społeczeństwa. Dzięki takiemu podejściu do matematyki możemy wykrywać mechanizmy społeczne rozwoju tej dyscypliny. Możliwe jest pojawianie się jednocześnie, ale niezależnie nowych pojęć i teorii. Przykładem może być rachunek różniczkowy i całkowity odkryty przez Newtona i niezależnie przez Leibniza (Beveridge, 2016, ss. 119–121). W historii matematyki było również wiele teorii matematycznych, które nie od razu uznano za cenne i praktyczne dla ludzkości. Przykładem może być teoria Galois, czy liczby ujemne, zespolone (urojone) (Dickstein, 1893, ss. 3–4). Śledząc rozwój myśli matematycznej, można zaobserwować rozwój techniki i cywilizacji (Duda, 1990, s. 2). Korzenie dzisiejszej matematyki sięgają kilku tysięcy lat wstecz. Łączy ona w sobie koncepcje pochodzące z różnych stron i od różnych ludów, m.in. Sumerów, Egipcjan, Greków, Rzymian, Arabów, Hindusów, Chińczyków itp. Współczesna matematyka jest wynikiem wymian kulturowych obejmujących bardzo odległe czasy, a dowody na to są „rozrzucone po całej planecie” (Alberti, 2011, s. 14). Według Alana Bishopa we wszystkich kulturach występuje sześć aktywności matematycznych. Są nimi: liczenie, mierzenie, lokalizowanie (rozmieszczanie), projektowanie, granie i wyjaśnianie (Alberti, 2011, ss. 17–19).

W artykule tym skupiono się na międzykulturowych aspektach związanych z różnorodnością kulturową i jej wpływem na tworzenie, interpretowanie i prezentowanie eksponatów matematycznych w europejskich centrach nauki. Są to miejsca promujące edukację przez doświadczenie. Do badań wybrano eksponaty z zachodnich, północnych i środkowych rejonów Europy.

Według Jacka Wardy efektem działalności centrów nauki są następujące aktywności: dokonywanie osobistych odkryć poprzez samodzielne przeprowadzenie doświadczeń; rozbudzanie ciekawości dzięki zapoznaniu się z nowymi zjawiskami; dostarczenie wiedzy o osiągnięciach nauki (Warda, 5 sierpnia 2023).

Badane eksponaty analizowano pod kątem pochodzenia wiedzy matematycznej, jak również związku z konkretnym państwem, w którym dany eksponat występował. Do badań wybrano centra z pięciu państw Europy: Polska – Hevelianum, Czechy – VIDA! Science Center, Szwajcaria – Technorama

Swiss Science Center, Szwecja – Universum i Francja – Cite' des Sciences et de l'Industrie. Wzięto pod uwagę różnorodność i bogactwo prezentowanych w tych centrach artefaktów dotyczących matematyki. Badania te należałoby w przyszłości poszerzyć o obserwację i analizę zachowań zwiedzających centra nauki podczas eksploracji w doświadczeniu i praktycznym działaniu.

Podstawy metodologiczne i organizacja badań własnych

Badania przeprowadzono strategią jakościową, metodą analizy dokumentacji, stworzonej na podstawie obserwacji i opisów eksponatów/ekspozycji. Krzysztof Rubacha (2008, s. 157) traktuje ją jako metodę zbierania danych i nazywa „przeszukiwaniem źródeł wtórnych”. Jak podkreśla Tim Rapley (2013, s. 158), dokumenty są analizowane zawsze w jakimś kontekście. W relacjonowanym tu badaniu został on wyznaczony przez pytanie problemowe: Jakie międzykulturowe aspekty można odnaleźć w matematycznych eksponatach/ekspozycjach znajdujących się w wybranych europejskich centrach nauki? Odpowiedzi na to pytanie poszukiwano w treściach i formach ekspozycji, w eksponatach, w narracji eksponatów, formułowanych problemach i ilustracjach do nich oraz możliwych sposobach użycia eksponatów i ich możliwości poznawczych. Język eksponatów jest nośnikiem określonych znaczeń tworzonych przez zwiedzających centra nauki. Można więc przekazać eksponatów, które są nośnikiem wielu kultur, włączyć do postrzegania nauki i jej uczenia się. W artykule tym skupiono się na odpowiedzi na pytanie badawcze, w oparciu o obserwacje eksponatów i analizę ich historycznego kontekstu dokonanej przez badacza. Problematyka ta wymaga jednak dalszych badań, które mogłyby np. analizować „przeświadczenia” dotyczące międzykulturowości ukształtowanej w umysłach odwiedzających centra nauki. Badania przeprowadzono w okresie od lipca 2023 do lipca 2024. Do badań wybrano eksponaty z pięciu europejskich placówek: Hevelianum z Gdańska, Technorama Swiss Science Center z Winterthur, Cite' des Sciences et de l'Industrie z Paryża, VIDA! Science Center z Brna oraz Universum z Göteborga. Przy wyborze kierowano się dwiema zasadami: po pierwsze występowaniem w centrach eksponatów dotyczących wiedzy matematycznej oraz możliwością robienia zdjęć – dokumentowania tych przedmiotów i ich opisów. Do tego materiału badawczego dodano opisy interaktywnych aspektów badanych eksponatów. Dalej skatalogowano je i poddano dalszej analizie oraz historycznej interpretacji badawczej.

Międzykulturowość eksponatów/ekspozycji matematycznych w badanych centrach

Międzykulturowość badanych obiektów w centrach nauki można rozpatrywać w dwojaki sposób. Po pierwsze jako przedmioty, które reprezentują wiedzę matematyczną, która była tworzona przez wieki przez różne kultury, np. starożytnego Egiptu, Grecji, Chin, Indii, Bliskiego Wschodu i rozwijana przez matematyków pochodzących z różnych kultur, np. Pitagorasa, Fibonacciego, Kartezjusza, Eulera, Gaussa, Newtona, Leibniza itp. Na badane ekspozycje w centrach można również spojrzeć pod kątem podobieństw i różnic w przedstawieniu danych zagadnień matematycznych przez poszczególne państwa.

Analizę eksponatów podzielono pod kątem sześciu czynności matematycznych, które są wspólne dla wszystkich kultur¹, tj.: liczenia, mierzenia, rozmieszczania, rysowania, grania i wyjaśniania.

Do kategorii **liczenie** możemy zaliczyć eksponaty, które dotyczyły liczb i działań na nich, systemów dziesiętkowego i dwójkowego, liczb pierwszych, parzystych i nieparzystych, przemienności mnożenia liczb, kolejności wykonywania działań oraz liczby Pi. W badanych centrach ekspozycje dotyczące liczb ilustrowały różnice w wielkościach między liczbami zapisanymi w systemie dziesiętkowym. Na ekspozycji *Jeden, tysiąc, milion, miliard* – Hevelianum, liczby przedstawiono w postaci ziarenek piasku, umieszczonych w walcowatych tubach. Podobnie było w Technorama Swiss Science Center, na wystawie *Jak duży jest milion?*, zwiedzający centrum, manipulując tubami, próbowali odnaleźć jedną białą kulkę pośród 999999 kulek żółtych. W pierwszym cylindrze znajdowała się ona w milionie kulek żółtych, w drugim cylindrze w towarzystwie 90% kulek koloru niebieskiego, 10% żółtych, 1% czerwonych, 0,1% białych, 0,01% różowych, 0,001% zielonych i 0,0001% czarnych. Działania w systemie dwójkowym zaprezentowano w VIDA! Science Center przy użyciu *drewnianej maszyny obliczeniowej*, dzięki której można było dodawać liczby w systemie dwójkowym. Opis działania maszyny był następujący: „Za pomocą kulek wprowadza się poszczególne liczby, które następnie sumuje się w systemie dwójkowym, pociągając za górną dźwignię.

¹ Powołuję się tutaj na teorię Alana Bishopa, dotyczącą kultur w danym społeczeństwie. Zob. Alberti M., *Planeta matematyka. Etnomatematyka albo liczbowa podróż przez świat*. Barcelona 2012, RBA, ss. 17–18.

Po wprowadzeniu ostatecznej kulki należy pociągnąć dolną dźwignię. Wynik działania pojawia w formie binarnej w dolnej części maszyny liczącej². Korzystając z zasad panujących w systemie dziesiętkowym, autorzy ekspozycji opisali i przedstawili na planszy zasady dodawania liczb w systemie dwójkowym. Własności liczb dotyczące przemienności mnożenia i kolejności wykonywania działań zostały przedstawione w Hevelianum. Przemienność w ekspozycji – *Wieża mnożenia*³, które przedstawiało tabliczkę mnożenia w wersji 3D. Na przekątnej wieży znajdowały się wyniki mnożenia dwóch takich samych liczb przez siebie, np. 5 razy 5 itp. Wieża była symetryczna względem przekątnej, tzn. że po obu jej stronach w określonej odległości znajdowały się dwie wieżyczki takiej samej wysokości. Kolejność wykonywania działań została opisana i zaprezentowana na przykładzie działań na liczbach oraz symbolicznie, za pomocą znaków działań umieszczonych na kolejnych schodach. Obrazowało to, które działanie należy wykonać jako pierwsze. Liczby parzyste i nieparzyste zaprezentowano w Hevelianum za pomocą trójkąta Pascala. Autorzy ekspozycji zaprezentowali trójkąt Pascala do 16. wiersza. Opisali jego twórcę – Pascala i sposób powstawania tego trójkąta – *Trójkąt Pascala to trójkątna tablica, której pierwszy wiersz stanowi liczba 1, elementy skrajne to również 1, a każdy następny element powstaje przez sumowanie elementów stojących nad nim*. Jako ciekawostkę podano porównanie układu liczb parzystych i nieparzystych na trójkącie Pascal do struktury fraktalnej – „Jeśli w trójkącie Pascala oznaczymy dwoma różnymi kolorami liczby parzyste i nieparzyste otrzymamy fraktal⁴ zwany trójkątem Sierpińskiego, czyli niekończący się układ trójkątów”. Zwrócono również uwagę na fakt, że „z trójkąta Pascala można odczytać ciąg Fibonacciego: sumujemy wówczas liczby znajdujące się na ukośnych liniach trójkąta. Ciąg liczb Fibonacciego to ciąg o takiej własności, że kolejny wyraz (z wyjątkiem dwóch pierwszych) jest sumą dwóch poprzednich”. Do liczb pierwszych nawiązują autorzy ekspozycji z Hevelianum, na ekspozycji pt. *Sito Eratostenesa*. Autorzy tej ekspozycji opisują sito Eratostenesa jako algorytm, który wyznacza liczby pierwsze. Polega on na pozostawieniu liczby 2 i powykreślaniu liczb przez nią podzielnych, dalej liczby 3 i powykreślaniu liczb przez nią podzielnych itd. Liczba pojawia się w dwóch centrach: Hewelianum na ekspozycji *Liczba Pi* oraz Technorama

² Fragment opisu ekspozycji, pt. *Drewniana maszyna obliczeniowa* z VIDA! Science Center.

³ Tytuł ekspozycji w centrum Hewelianum, za pomocą której autorzy przybliżają zwiedzającym przemienność liczb naturalnych.

⁴ O fraktalu szczegółowo piszę w kategorii rozmieszczanie.

Swiss Science Center na ekspozycji *Pi* (). W Hevelianum autorzy ekspozycji proponują wyprowadzenie przybliżenia liczby, poprzez wykonanie doświadczenia polegającego na mierzeniu obwodów trzech kół i dzieleniu ich przez średnicę. Obliczenia zwiedzający centrum mogą zrobić za pomocą kalkulatora. Eksperyment ten nawiązuje do współczesnej definicji liczby. W odmienny sposób przedstawili tę liczbę autorzy z Technorama Swiss Science Center, proponując aktywność, która pokazuje nieskończone rozwinięcie dziesiętne tej liczby. Aktywność ta polega na szukaniu swojej daty urodzenia w rozwinięciu dziesiętnym liczby za pomocą komputera.

Artefakty dotyczące liczenia przedstawiają dorobek matematyczny, który został zapoczątkowany przez paleolityczne ludy Europy już około 30 tysięcy lat p.n.e. Około 2000 p.n.e. wprowadzili symboliczny zapis liczb, a około 600 roku w Indiach zaczęto stosować dziesiątkowy system zapisu liczb. W roku 1200 rozpowszechnił się hindusko-arabski system zapisu liczb, uwzględniając cyfry od 0, 1, ..., 9 (Crilly, 2022, s. 1213; Burton, 2023, ss. 20–27). Obiekty matematyczne z europejskich centrów nauki dotyczyły również opisu własności i zależności liczbowych. Omar Chajjam odkrył w roku 1070 trójkąt Pascala, roku 1303 Zhu Shijie zdefiniował go. M. Stifela, Tartaglia, Cardano obliczyli niezależnie kolejne wiersze tego trójkąta. Pascal natomiast jako pierwszy uporządkował zależności, które przedstawia ten trójkąt (Crilly, 2022, ss. 70–71; Burton, 2023, ss. 445–450). Własności liczb naturalnych, takie jak posiadanie dwóch lub więcej dzielników (liczby pierwsze, liczby złożone), zostały opisane około roku 300 p.n.e. przez Euklidesa w *Elementach*. W książce tej autor zawarł również dowód istnienia ich nieskończonej liczby. Eratostenes z Cyreny w roku 230 p.n.e. opisał metodę odsiewania liczb pierwszych (Crilly, 2022, ss. 48–49; Burton, 2023, ss. 180–181). Badane eksponaty dotyczyły również liczby, którą zajmowało się wielu uczonych. W roku 250 p.n.e. Archimedes określa z dobrą dokładnością jej przybliżoną wartość jako $22/7$. W roku 1706 W. Jonse wprowadza jej symbol. W roku 1761 Lambert dowodzi, że jest liczbą niewymierną, a w roku 1882 Lindemann dowodzi, że jest liczbą przestępną (Crilly, 2022, ss. 28–29; Burton, 2023, ss. 194–195).

Z **mierzeniem** były związane eksponaty mierzące długość-odległość, rozwartości kątów i wagę. Mierzenie długości omawiano w Hevelianum, na ekspozycji *Pokaż mi metr* można było wykonać doświadczenie polegające na takim rozłożeniu dwóch rąk, aby wskazywały metr. Autorzy ekspozycji opisywali dane sposoby mierzenia w następujący sposób: „Pierwsze systemy miar były bardzo »naturalne« i »podręczne«, każdy człowiek rodził się ze swoją miarą: krok, stopa, łokieć – różne części ciała służyły do odmierzania

długości”⁵. Następnie zostały wymienione dawne jednostki długości, tj. łokieć, stopa, dłoń, sążeń, cal i mila, i podano ich przybliżone wartości w calach. Różnica w mierzeniu długości, które wynikają z faktu, że Ziemia nie jest płaska, dotyczyła ekspozycja znajdująca się w centrum VIDA! science center. Można było eksperymentalnie zmierzyć i porównać za pomocą sznurka odległość między dwoma punktami zaznaczonymi na mapie i globusie. W Cite’ des Sciences et de l’Industrie znajdowała się książka pt. *Wszystkie mapy są fałszywe*, w której wyjaśniono, czym spowodowane są różnice w tych pomiarach. W książce tej opisano m.in. cylindryczną projekcję J.H. Lamberta o równych powierzchniach. Różnym sposobom mierzenia długości poświęcono wystawę w Hevelianum, w której opisano i przedstawiono trzy metryki: euklidesową-samolotową, kolejową, miejską. Pierwsza polega na tym, że rzeczywista odległość, jaką pokonujemy, równa jest długości odcinka łączącego punkt startowy i docelowy. Metryka kolejowa polega na tym, że aby dojechać z punktu startowego do docelowego, trzeba najpierw dojechać do węzła, następnie poruszać się dalej do punktu docelowego (poruszając się po torach). Metryka miejska zaś polega na poruszaniu się jedynie w dwóch kierunkach wschód-zachód i północ-południe (poruszanie się wzdłuż prostopadłych linii na podobieństwo ulic w Manhattanie). Wążenie zilustrowali autorzy centrum VIDA! science center na ekspozycji pt. *Waga z różnymi skalami* – „Waga jest pierwszą rzeczą, którą ludzie próbują zmierzyć. Wagi zaczęto stosować w handlu już 3000 lat temu w Babilonie, później w całym Egipcie i Chinach”⁶. Autorzy ekspozycji proponują zrobić doświadczenie, polegające na umieszczeniu ciężarków na wadze tak, aby wszystkie słupki były zrównoważone. Po osiągnięciu stanu równowagi wskazówka pod szkłem akrylowym będzie znajdować się pośrodku i pionowo. Mierzenie kątów przedstawiono w centrach w Technorama Swiss Science Center i VIDA! Science Center. W pierwszym z nich badano własności kalejdoskopu za pomocą eksponatu zbudowanego z przesuwanych luster, w którym odbijały się różnokolorowe figury geometryczne. Opis na tej ekspozycji był następujący – „Powoli otwórz lub zamknij lustro i zobacz, co się stanie. Gdy otworzysz lustro całkowicie, tj. pod kątem 180°. Możesz zaobserwować płaskie lustro. Wewnątrz możesz teraz zobaczyć czarną kropkę. Zwróć szczególną uwagę na liczbę całych punktów (nie licząc połówek punktów itp.). Spójrz na swoje odbicie, gdy ustawisz lustro w dwóch punktach (wtedy pojawi się kwadrat). Podnieś prawą rękę. Obraz nie jest taki

⁵ Fragment opisu ekspozycji pt. *Pokaż metr z polskiego centrum*.

⁶ Fragment opisu eksponatu pt. *Waga z różnymi skalami* z czeskiego centrum.

sam jak inne lustrzane odbicia”⁷. Twórcy ekspozycji w VIDA! Science Center podeszli do zagadnienia nieco inaczej, proponując zwiedzającym, zbadanie swojego pola widzenia – „Połóż głowę na oznaczonym miejscu i obserwuj żółty cylinder przed sobą. Przesuń czerwone cylindry w stronę żółtego cylindra, aż zobaczysz je w swoim polu widzenia. Jeśli chcesz poznać dokładny rozmiar swojego kąta widzenia i zapisać wyniki w swoim profilu, najpierw naciśnij przycisk Start, a następnie czarny przycisk z boku eksponatu”⁸. Na wystawie znajdujemy również opis pola widzenia – „jest to część przestrzeni, którą możemy postrzegać okiem. Nawet jeśli skupimy wzrok na przedmiocie znajdującym się przed nami, stale postrzegamy szeroką część przestrzeni za pomocą naszego widzenia peryferyjnego (...) Zasięg pola widzenia jest sprawą indywidualną i zależy także od kształtu twarzy. U człowieka wielkość pola widzenia jednego oka wynosi około 90° dla widzenia bocznego i około 50° dla widzenia centralnego, czyli łącznie około 140° w płaszczyźnie poziomej. Kąty widzenia obu oczu nakładają się na siebie, przy widzeniu obydwoma oczami kąt widzenia wynosi do 200° (...) Pole widzenia różnych zwierząt: Pies około 250°, Koń około 350°, Królik ok. 350°, Kameleon 360°, Kot około 205°, Sowa około 160°, Pustułka około 220°”⁹.

Badane artefakty dotyczyły pojęć matematycznych, które wprowadzali do matematyki uczeni z różnych krajów, jak również w różnych czasach. Do najbardziej odległych należy wprowadzenie wagi, około 3000 lat temu przez Babilończyków. Bliżej współczesnych czasów był opis pojęcia metryki przez M. Frechet w 1904–1905 roku, nazwę metryki wprowadził 1914 roku F. Hausdorff (Burton, 2023, ss. 714–715). Pierwszy kalejdoskop został skonstruowany w 1816 roku przez angielskiego fizyka D. Brewstera (Bednarek, 17 sierpnia, 2024).

Do kategorii **rozmieszczanie (lokalizacja)** można zaliczyć eksponaty dotyczące mozaik, parkietarzy, fraktali, poruszanie się obiektów na powierzchni lub na wstędze Möbiusa. Mozaiki występowały w Universum. W centrum tym zwrócono uwagę na wzory mozaik, które się okresowo powtarzają – tzw. teselacja okresowa oraz nieokresowe, np. wzór Penrose’a, który jest powiązany ze złotą liczbą¹⁰. O parkietarzach Penrose’a wspominają autorzy ekspozycji w Technorama Swiss Science Center – *Penrose Parkiet* – „Ten parkiet Penrose można ułożyć z zaledwie dwóch podstawowych kształtów: żółtej czę-

⁷ Fragment opisu eksponatu pt. *Lustrzane kąty* ze szwajcarskiego centrum.

⁸ Fragment opisu eksponatu pt. *Pole widzenia* z czeskiego centrum.

⁹ Fragment opisu eksponatu pt. *Pole widzenia* z czeskiego centrum.

¹⁰ Złota liczba szerzej została omówiona w projektowaniu.

ści zwanej »strzałką« i czerwonej części zwanej »latawcem«. Niezależnie od tego, jak je połączysz, zawsze otrzymasz parkiet nieregularny. Tylko upewnij się, że diament nigdy się nie uformuje. Zapewniają to jednak przypominające puzzle wcięcia i wypustki na częściach. Kiedy złożysz części, staje się jasne, że potrzeba więcej latawców niż strzał. I rzeczywiście, na nieskończenie dużym parkiecie proporcja latawców do strzał odpowiada złotemu podziałowi, gdzie 62 procent latawców przypada na 38 procent strzał. Nawet jeśli strzała i latawiec zostaną połączone, tworząc diament, dłuższa przekątna dzieli się w złotym podziale¹¹. Fraktale pojawiają się w czterech centrach z badanych: Hevelianum, Technorama Swiss Science Center, Cite' des Sciences et de l'Industrie oraz Universum. W Hewelianum opisano i pokazano konstrukcje najsłynniejszych fraktali: zbiór Cantora, zbiory Juli, płatek śniegu Kocha, trójkąt Sierpińskiego, dywan Sierpińskiego, żuk Mandelbrota. Twórcy ekspozycji fraktalnej w Cite' des Sciences et de l'Industrie zwrócili uwagę na fakt, że niektóre naturalne obiekty fraktalne mają strukturę podobną do kalafiora. „Struktura ta polega na wewnętrznym podobieństwie. Gałązka kalafiora powiększona kilkukrotnie wygląda dokładnie tak samo jak cały kalafior widziany z daleka. Wewnętrzne podobieństwo jest jedną z właściwości geometrii fraktalnej”. W Technorama Swiss Science Center autorzy ekspozycji podają dodatkowo związek fraktali z teorią chaosu. Natomiast w Universum, proponują doświadczenie polegające na tworzeniu fraktala z wykorzystaniem ludzkiego ciała. – „Stań na znaku i wyciągnij ramiona. Poruszaj ramionami, a zobaczysz, jak na drzewie wyrastają kopie ciebie samego. Jeśli jesteś wysoki, spróbuj klęknąć, to pozwoli ci uzyskać lepszy wzór fraktalny¹². Poruszanie się obiektów na powierzchni można było zaobserwować w Technorama Swiss Science Center, na wystawie – *Jestem funkcją*. Doświadczenie polegało na poruszaniu się po czerwonym dywanie w taki sposób, aby czujniki pokazywały na ekranie monitora kształt wykresu podobny do wyświetlającego się. Poruszanie się po wstędze Möbiusa w Technorama Swiss Science Center polegało na jeźdźeniu po niej samochodem i odkrywaniu jej własności. Jednostronność wstęgi można było odkryć również poprzez obejście jej ręką na stanowisku w Hevelianum. „Sklejając końce paska papieru w ten sposób, aby zaznaczone na nich punkty się pokryły, otrzymujemy powierzchnię jednostronną mającą tylko jeden brzeg – nazywa się ja wstęgą Möbiusa” (Kordos, 1994, s. 217).

¹¹ Fragment opisu eksponatu pt. *Parkiet Penrosa* ze szwajcarskiego centrum.

¹² Fragment opisu eksponatu pt. *Fraktal* ze szwedzkiego centrum.

Ekspozycje dotyczące rozmieszczania przedstawiały dorobek XIX i XX wieku. Przykładowo w roku 1879 A. Cayley zajmuje się pierwowzorem współczesnych fraktali. 1904 roku Von Koch odkrywa krzywą zwaną śnieżynką Kocha. W 1918 roku Hausdorff wprowadza pojęcie ułamkowego wymiaru fraktali. 1919 roku G. Julia i P. Fatou badają fraktalne struktury na płaszczyźnie zespolonej. W roku 1975 B. Mandelbrot wprowadza termin – „fraktal” (Crilly, 2022, ss. 132–133; Beveridge, 2023, ss. 320–332).

Rysowanie (projektowanie) dotyczyło ekspozycji związanych ze skalą, z symetrią i obrotami oraz ze złotą liczbą. Skala liczbową została zastosowana w doświadczeniu z *Universum*. Polegało ono na porównywaniu różnych budowli i człowieka przedstawionych w skalach (1:250, 1:1000; 1:25). O przekształceniach płaszczyzny i powierzchni, tj. symetrii i obrotach, wspomniano w centrach Hevelianum oraz Cite' des Sciences et de l'Industrie. W pierwszym doświadczeniu badano symetryczność-niesymetryczność twarzy człowieka. Zwiedzający fotografowali swoją twarz, a następnie program pokazywał, jakby wyglądała dana twarz, gdyby była symetryczna do lewej lub prawej swojej części. W drugim z centrów opisywano obroty sześcienu o kąty 180° , 120° , 90° – „Obracając sześciennik o 90° , 120° lub 180° wokół określonej osi można zaobserwować, że po obrocie sześciennik powraca w to samo miejsce. Mówi się, że sześciennik pozostaje »niezmienny jako całość«¹³. Złoty podział i złote proporcje zostały przedstawione w centrach Hevelianum i *Universum*. W pierwszym z nich opisano człowieka witruckiego. „Wysokość dorosłego człowieka=7 razy stopa=10 razy ręka= 4 razy dłoń=rozpiętość ramion”¹⁴. Rysunek człowieka witruckiego stworzył w roku 1490 Leonardo da Vinci. Na tej ekspozycji opisano również egipskie proporcje, które polegały na dzieleniu stojącej postaci ludzkiej na 19 kwadratów jednostkowych. Odpowiednia liczba kwadratów jednostkowych była przypisana do części ciała, np. od czubka głowy do nasady ramion – 3 jednostki; od czubka głowy do oczu – 1 jednostka; od oczu do podstawy nosa – 1 jednostka; od podstawy nosa do ramion – 1 jednostka; od ramion do kolan – 10 jednostek; od kolan do stóp – 6 jednostek. W *Universum* autorzy ekspozycji wykorzystali złoty podział do robienia zdjęć. Zwiedzający centrum mogli robić zdjęcia, a komputer oceniał, na ile są one zrobione według zasad złotego prostokąta.

Artefakty dotyczące projektowania sięgały, podobnie jak liczby, do bardzo odległej historii i obejmowały długi okres czasu. Przykładowo początki złote-

¹³ Fragment opisu ekspozycji, pt. *Osie symetrii z francuskiego centrum*.

¹⁴ Fragment opisu ekspozycji, pt. *Człowiek witrucki z polskiego centrum*.

go podziału można odnaleźć już w *Elementach* u Euklidesa około 300 p.n.e. W roku 1202 Leonardo z Pizy opisał je w swojej *Liber abaci*. W roku 1509 ukazuje się w: *De divina proportione* Luca Paciolo (Crilly, 2022, ss. 64–65).

Granie reprezentowały eksponaty deska Galtona, która wizualizowała krzywą Gaussa oraz inne gry związane z rachunkiem prawdopodobieństwa, np. gra w kości lub w jackpota. Deska występowała w Hevelianum, Cite' des Sciences et de l'Industrie i Universum. Autorzy ekspozycji proponują zwiedzającym doświadczenie z kulkami, które układają się w krzywą normalną. Autorzy ekspozycji jackpot opisują zasady tej gry, w następujący sposób – „Ustaw kwotę, którą chcesz postawić. Grę rozpoczyna się poprzez pociągnięcie bocznej dźwigni, co następnie inicjuje obrót szpul, na których znajdują się różne wizerunki owoców. Każda szpula zatrzymuje się osobno po naciśnięciu migającego przycisku pod szpulą. Jeśli wszystkie bębny zatrzymają się na tym samym obrazie owocu, wygrywasz dziesięciokrotność stawki. Jeśli zamiast jednego lub dwóch obrazów owoców pojawi się obraz jokera, wygrywasz pięciokrotność stawki. Jeśli bębny zatrzymają się na trzech obrazach jokera, wygrasz pięćdziesiąt razy większą kwotę zakładu. Możesz zmienić kwotę zakładu za pomocą ekranu dotykowego (na stronie wprowadzającej)”¹⁵. Na tej ekspozycji można było również znaleźć opis dotyczący gier losowych i zwrócenie uwagi zwiedzających na fakt, że – „...Automat do gry to urządzenie umożliwiające graczom grę w gry losowe z możliwością wygranej. Ale mają one na celu zarabianie pieniędzy dla swojego właściciela, a nie przekazywanie wygranych graczom. W USA nazywa się ich jednorękami bandytami. »Jednoręczni«, ponieważ mają dźwignię, którą trzeba pociągnąć na początku gry...”¹⁶.

Eksponaty dotyczące tej kategorii przedstawiają dorobek matematyki, który sięga XVIII wieku. Przykładowo w roku 1733 A. de Moivre przedstawia krzywą normalną, jako przybliżenie rozkładu dwumianowanego. W roku C. Gauss używa rozkładu w astronomii, jako gaussowskie prawo błędów. W roku 1835 A. Quetelet stosuje krzywą normalną do pomiaru odchylenia od pojęcia „przeciętnego człowieka”. W roku 1870 wprowadzono pojęcie „rozkład normalny”. W roku 1901 A. Lapunow przeprowadza ścisły dowód centralnego twierdzenia granicznego (Crilly, 2022, ss.182-183). Historia teorii gier sięga XVII-XVIII wieku, gdy B. Pascal i P. de Fermat badali zagadnienia probabilistyczne.

¹⁵ Fragment opisu ekspozycji, pt. *Jackpot* z czeskiego centrum.

¹⁶ Fragment opisu ekspozycji, pt. *Jackpot* z czeskiego centrum.

Do ostatniej kategorii **wyjaśnianie** można było zaliczyć opisy, znajdujące się przy eksponatach w centrach. Tłumaczyły one dane zagadnienia lub definicje, jak również sposoby rozwiązania danych łamigłówek czy dowody twierdzeń. W Cite' des Sciences et de l'Industrie autorzy ekspozycji dołączyli do niej dodatkowo pierwsze strony książek, czasopism matematycznych, w których opisano w sposób naukowy dane zagadnienie.

Fragmenty wyjaśnień do niektórych artefaktów zostały opisane w pięciu poprzednich kategoriach, tj. liczeniu, mierzeniu, rozmieszczaniu, projektowaniu i granii.

W niektórych prezentowanych eksponatach w badanych centrach nauki można było również odnaleźć elementy **etnomatematyki**, które polegały na tym, że twórcy ekspozycji dołączali elementy lokalne. Na przykład w polskim centrum na stanowisku liczby była możliwość wysłuchania wiersza Wisławy Szymborskiej, pt. *Liczba Pi*. Na kolejnym stanowisku dotyczącym fraktali uwzględniono fraktale takie jak: trójkąt i dywan Sierpińskiego. Są to fraktale, które zostały opisane przez polskiego matematyka Wacława Sierpińskiego: trójkąt w roku 1915, dywan w roku 1916. W Szwecji na stanowisku złotej proporcji można było robić zdjęcia ryb pływających w akwariach znajdujących się w tym centrum – „...Uchwycić obiekt obrazu zgodnie ze złotym podziałem. Obraz stworzony zgodnie z proporcjami złotego podziału jest uważany za bardziej harmonijny i przyjemny. Dlatego też jest szeroko stosowany w sztuce fotograficznej...”¹⁷. Na stanowisku dotyczącym skali autorzy ekspozycji umieścili na panoramie Göteborga, obiekty o różnych skalach, proponując zwiedzającym m.in. następujące aktywności – „...Tutaj zobaczysz panoramę Göteborga zmniejszoną przy użyciu różnych skal. Czy można uzyskać cienie tej samej wielkości przy tej samej sylwetce, ale w różnych skalach? Jak? Jak duże będą cienie, jeśli umieścisz obiekty różnych rozmiarów w tej samej odległości?...”¹⁸. We Francji zagadnienia dotyczące liczby czy krzywej normalnej były tłumaczone dzieciom podczas wyświetlania lokalnej bajki. Wykład o Twierdzeniu Pitagorasa był wygłaszany przez francuskich wykładowców. W Czechach i Szwajcarii problem komiwojażera, dotyczący podróży przez wszystkie miasta, był prezentowany na mapie odpowiednio Czech i Szwajcarii. W Czechach problem ten przedstawiano na mapie, globusie oraz aplikacji internetowej – „Na płaskiej mapie i globusie masz możliwość bycia komiwojażerem. Musisz znaleźć najkrótszą możliwą trasę okrężną przez

¹⁷ Fragment opisu ekspozycji pt. *Czy można uchwycić złoty podział?* z Universum.

¹⁸ Fragment opisu ekspozycji pt. *Badanie skali* z Universum.

wszystkie miasta oznaczone kołkami...”¹⁹. Zwiedzający to centrum mogli również zapoznać się z informacją dotyczącą badanego problemu – „Problem podróżującego w interesach można rozwiązać mierząc długość wszystkich możliwych tras i wybierając najkrótszą. Ta metoda (wypróbowanie wszystkich opcji) nazywana jest rozwiązywaniem problemów metodą brute-force. Jednak wraz ze wzrostem liczby miast liczba tych tras rośnie bardzo szybko. Np. dla 5 miast otrzymujemy 12 możliwych tras, dla 10 miast już 181 440 tras, a dla 28 miast (stolic wszystkich państw UE – rok 2014) otrzymujemy niesamowitą liczbę 5 444 434 725 209 176 080 384 000 000 możliwych tras. Wypróbowanie wszystkich możliwych ścieżek zajęłoby nawet najszybszemu komputerowi na świecie miliony lat”²⁰. W Szwajcarii wykorzystano zdjęcie katedry Basell (Bazylea) jako przykład budowli, w której opisywano zastosowanie łuków w architekturze. W informacji przy ekspozycji autorzy opisują działanie filarów sklepień na przykładzie katedr gotyckich, „...Filarów sklepień (np. w katedrach) muszą absorbować nie tylko siły skierowane w dół, ale także siły zewnętrzne...aby tego uniknąć i odciążyć mur, górna część filarów jest odciążana za pomocą podpory, która pochłania siły skierowane bocznie i przenosi je na fundament. Przypora umożliwiła powstanie niektórych najpiękniejszych budynków na świecie- gotyckich katedr...”²¹.

Wnioski z badań

Analiza artefaktów matematycznych dała odpowiedź na postawiony problem badawczy: Jakie międzykulturowe aspekty można odnaleźć w matematycznych eksponatach/ekspozycjach znajdujących się w wybranych europejskich centrach nauki?

Zebrany materiał pokazał bogaty potencjał międzykulturowy, sięgający od około 30 tys. lat p.n.e. do czasów współczesnych, obejmujący dorobek matematyczny ludzkości z całego świata. Dodatkowym rozszerzającym wiedzę elementem są nawiązania w narracjach eksponatów do konkretnych historycznych i nie tylko wyjaśnień dotyczących danych eksponatów. Można znaleźć liczne powiązania z sylwetkami matematyków, którzy pracowali nad danymi zagadnieniami matematycznymi, tj. Euklidesa, Eratostenesa, Pascala, Gaussa, Möbiusa, Peanrosego, Sierpińskiego, Mandelbrota, Kocha, Cantora,

¹⁹ Fragment opisu ekspozycji pt. *Problem komiwożera* z VIDA! Science Center.

²⁰ Fragment opisu ekspozycji pt. *Problem komiwożera* z VIDA! Science Center.

²¹ Fragment opisu ekspozycji pt. *Spiczasty łuk i podpora* z Technorama Swiss Science Center.

Juliego itp. Jak również wykorzystanie danych pojęć matematycznych w innych dziedzinach wiedzy lub w życiu. Przykładowo występowanie złotego podziału i fraktali w przyrodzie, metryki miejskiej w Nowym Jorku, skali i proporcji w architekturze i budowie ciała ludzkiego czy kątów w polu widzenia człowieka i innych zwierząt.

Fakty te mogą być wykorzystywane przez rodziców czy nauczycieli odwiedzających centra z dziećmi. Zaprezentowane miejsca stanowią cenną historyczną bazę merytoryczną, pod kątem zdobywania wiedzy matematycznej w ciekawy alternatywny sposób. Ponadto w przeciwieństwie do bazy cyfrowej – Internetu, dają możliwość doświadczania wszystkimi zmysłami, dotykania, manipulowania, co okazuje się bardzo istotnym aspektem, w szczególności dla młodych osób. Środowisko uczenia się proponowane w centrach daje możliwość popełniania błędów, bez żadnych konsekwencji; możliwość zajmowania się danym zagadnieniem bez ograniczeń czasowych, jak również możliwość wyboru, czy chcę samodzielnie rozwiązywać problem, czy w towarzystwie z innymi, wybranymi przez siebie osobami. Dużym atutem jest również fakt, iż stale tworzone są kolejne ekspozycje i wystawy oraz budowane są nowe centra nauki na świecie, daje to możliwość na poznanie kolejnych matematycznych zagadnień. Z tego powodu również uważam, że temat nie został przeze mnie w pełni wyczerpany. Powinien być w przyszłości uzupełniany i poddawany dalszym analizom, w miarę pojawiania się nowych wątków badawczych.

Bibliografia

- Alberti, M. 2012. *Planeta matematyka. Etnomatematyka albo liczbowa podróż przez świat*. Barcelona: RBA.
- Bednarek, S. 2008. *Od zwierciadła płaskiego do kalejdoskopu*. <https://www.deltami.edu.pl/media/articles/2008/01/delta-2008-01-od-zwierciadla-plaskiego-do-kalejdoskopu.pdf> (18.08.2024).
- Beveridge, C. 2016. *Matematyka od środka. 4000 lat odkryć matematycznych*. Ożarów Mazowiecki: Wydawnictwo Olesiejuk.
- Bojarska-Sokołowska, A. 2019. *Pozaszkolne formy edukacji matematycznej. Popularyzacja matematyki, interaktywność w kształceniu, kultura matematyczna*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Bojarska-Sokołowska, A. 2023. Elementy kultury matematycznej w centrach nauki. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*. 2 (24), ss. 69–83.

- Bojarska-Sokołowska, A. 2023. Język eksponatów matematycznych jako kontekst budowania mentalnych ścieżek edukacyjnych zwiedzających centra nauki. *Kultura i Edukacja*. 3 (141), ss. 60–75.
- Bojarska-Sokołowska, A. 2024. STEAM-owe aktywności matematyczne dzieci w wybranych europejskich centrach nauki. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*. 4 (75), ss. 39–54.
- Burton, D.M. 2023. *Historia matematyki*. Warszawa: PWN.
- Dickstein, S. 1893. *Matematyka i rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo Redakcji „Prac matematyczno-fizycznych”.
- Duda, R. 1990. Co to jest kultura matematyka? *Matematyka. Społeczeństwo. Nauczanie*. 5, ss. 2–4.
- Kordos, M. 1994. *Wykłady z historii matematyki*. Warszawa: WSiP.
- Rapley, T. 2013. *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Warda, J. 2018. *Doświadczenia centrów nauki w Europie*. <https://ulublin.eu/wp-content/uploads/2018/10/Ekspertyza-do%C5%9Bwiadcze%C5%84-centr%C3%B3w-edukacyjnych.pdf> (15.08.2024).

Interculturality of mathematical exhibits in selected centres of Europe

Abstract: Interculturality plays a key role in education, supporting the development of social skills, tolerance and understanding of cultural diversity. In the context of mathematics, mathematical exhibits can serve as tools enabling visitors to science centres to learn about the mathematical achievements of different cultures, promoting a global view of this field of science. The aim of the research described in this article was to analyze mathematical exhibits/exhibitions addressed to society which are the product and carrier of different cultures. The aspects related to cultural diversity and its impact on the creation, interpretation and presentation of mathematical exhibits were taken into account. The study was carried out in five European science centres, using a qualitative strategy, analysing documents. The result showed a fairly rich intercultural potential of the exhibits studied. The results of the research can be used in designing effective classes for students, e.g. within intercultural education projects. The topics discussed, ways and methods of presenting issues applied in science centres can serve as inspiration for teachers, in terms of conducting classes, not only extracurricular ones,

in a way that better motivates students to search for their own solutions, to try or even to create.

Keywords: learning centres, interactive learning, mathematic education, interculturalism, ethnomathematics

Translated by Agnieszka Maja Bojarska-Sokołowska

ARTYKUŁY RECENZYJNE



**Od wiedzy o miejscu-wspólnocie do wiedzy
o współpracy i relacjach międzynarodowych.
Artykuł recenzyjny serii książek Agaty Romaniuk
pt. „Kocia Szajka”. Warszawa: Wydawnictwo Agora
Książka i Muzyka sp. z o.o.**

Autorką serii „Kocia Szajka” jest Agata Romaniuk, która z wykształcenia jest socjolożką (obroniła doktorat z socjologii w Instytucie Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk) i absolwentką Polskiej Szkoły Reportażu. Jest też dziennikarką piszącą m.in. do „Dużego Formatu”, dodatku „Gazety Wyborczej”. Mieszka w Warszawie, ale związana jest z Cieszynem (od dzieciństwa), z Wisłą (w dzieciństwie). Jej rodzina od pokoleń związana jest ze Śląskiem Cieszyńskim. Jest ona oczarowana Cieszynem, o którym (na YouTube, w rozmowie z Andrzejem Drobikiem) opowiada emocjonalnie, a w tej opowieści miesza się to, co (za)pamiętane z dzieciństwa, z tym, co (na)nowo odkrywane (Romaniuk, 2025; Romaniuk, 2021; Drobik, 2020; Dej Pozór! 2024).

Powyższa prezentacja Autorki, choć wycinkowa, jest pomocna w zrozumieniu fenomenu „Kociej Szajki”. Z pierwszym tomem tej serii – o tytule „Kocia Szajka i zagadka zniknięcia śledzi” – zetknęłam się za sprawą małego Franka, któremu chciałam – przy jakiejś rodzinnej okazji – podarować „fajną” książeczkę. Okazało się, że tom nie tylko oczarował Franka, ale z czarował także i mnie. Na początek stało się to być może dlatego, że akcja opowieści dzieje się w Cieszynie, w mieście, z którym łączą mnie przyjacielskie więzi. Czytając, zastawiałam się nad tym, dlaczego książka tak „podporządkowuje” sobie czytelnika, bo przecież Franek nie był jeszcze w Cieszynie, a w którymś momencie słuchania krzyknął: „chcę tam być!”. Gdzie skrywa się tajemnica, która zmusza dziecko do takich deklaracji?! Jestem przekonana, że nie wystarczy tylko „dobrze pisać”, myślę, że potrzebne są kolejne elementy warsztatu pisarskiego, takie jak szczególna wrażliwość i szczególna wiedza.

Szczególna wrażliwość w doświadczaniu i konstruowaniu rozumienia spraw swoistych jest kwestią biograficzną. A więc kwestią tego, co uformowało, ukształtowało czy też zdeterminowało człowieka na zawsze. W przypadku Agaty Romaniuk jest to miejsce-wspólnota, z którym związana jest ona poprzez rodzinną krew i rodzinną biografię. Myślę, że stało się to dokładnie w tym znaczeniu, w jakim Sándor Márai pisze/wypowiada zdania: „Bo nie jest czymś przypadkowym to, skąd człowiek wyrusza” (2016, s. 8) i „Tu się zaczęło” (2016, s. 9). Podobnie, choć poprzez inne słowa, rzecz ujmuje Jerzy Niktorowicz (2005) wtedy, gdy pisze o mikroświecie dziecka, który jest niczym innym, jak pierwszą wiedzą o sobie, o świecie i o sobie-w-świecie. Jest to wiedza, która kształtuje człowieka poprzez jego powiązanie z najbliższym mu miejscem-wspólnotą. Chodzi oczywiście o to szczególne włączanie człowieka w przeszłość, terażniejszość i przyszłość jego miejsca-wspólnoty. To zaś człowieka formuje po raz pierwszy i „na zawsze” profiluje jego widzenie spraw psychicznych, społecznych i kulturowych. Lecz, aby kwestie te zrozumieć lepiej, aby móc innym powiedzieć, co i jak się rozumiało, potrzebne jest dodatkowe zasilenie człowieka wiedzą i nabycie przez niego zdolności wykorzystania tej wiedzy – jako metody – w pojmowaniu świata. Szczegółność – jak sądzę – serii „Kocia Szajka” wynika z faktu, że jej Autorka jest socjolożką z wykształcenia, co daje jej ponadprzeciętną wiedzę i dodatkowe umiejętności widzenia i rozumienia spraw człowieka poprzez świat społeczny, w którym on żyje.

„Kocia Szajka” zawdzięcza zatem swą szczegółność Autorce, która jest społeczno-kulturowym wytworem miejsca-wspólnoty: Cieszyna i Śląska Cieszyńskiego. Stąd zapewne tytułowa Kocia Szajka mogła się zawiązać i działać tylko w takim miejscu jak polska strona Cieszyna. Społeczna struktura tej zwierzęcej formacji zdaje się odpowiadać społecznej strukturze dzisiejszego Cieszyna, który jest zamieszkanym przez ludność rodzimą i przyjezdną. W Kociej Szajce spotykamy więc Bronkę od Cieślarów, która jest stelą (czyli rodzimą Cieszynianką), mówiącą gwara (czyli cieszyńską odmianą języka śląskiego) i jest niepraktykującą ewangeliczką. W ostatnim – dziewiątym tomie – dowiadujemy się ważnych rzeczy o Bronce. Otóż jej ojciec i dziadek pracowali w kopalni (Romaniuk, 2024e, s. 26). Są bracia bliźniacy, Piksele (1 i 2), którzy pochodzą z Hażłacha. No i ci nie-rodzimi Cieszynianie, jak Komandos – szef Kociej Szajki. Jest on werbusem, czyli przyjezdnym z Polski, który osiadł w Cieszynie, podobnie jak pozostałe koty w Szajce.

Bronka od Cieślarów zna i używa gwary; mówiąc, łączy gwara z kocim (czyli polskim) językiem i taka hybrydowa wypowiedź jest jednocześnie mówieniem „po naszemu” i „po waszemu”. Choć bracia Piksele pochodzą z Haż-

lacha, to nie znają gwary i w jej rozumieniu pomagają sobie tłumaczem. Wydaje się, że gwara długo sprawiała pewien kłopot Loli. Kotka jakoś radzi(ła) sobie z językiem włoskim, trochę zna(ła) czeski, ale dość długo, kompletnie nie rozumiała gwary. Czytając tomy od pierwszego do ósmego, można nawet odnieść wrażenie, że mówienie gwarą „trochę” ją irytuje. Trudno orzec dłaczego. Sytuacja zmienia się jednak w dziewiątym tomie, w którym okazuje się, że Lola po wielu latach „przyjaźni z Bronką już nieźle posługuje się gwarą” (Romaniuk, 2024e, s. 52).

Kocia Szajka ma swoją bazę, która jest też mieszkaniem i kryjówką, w piwnicy starej kamienicy przy Studni Trzech Braci. Tu kotami z Szajki opiekuje się babcia Hankowa. Starsza pani karmi je, lecz i podrzuca „komiksy o myszach” (Romaniuk, 2024a, 28). Koty uwielbiają przesiadywać w kawiarni Koronel i Przyjaciele, gdzie m.in. Komandos uwielbia pić cappuccino z kocimiętka. Inne ulubione miejsca Szajki to Cafe Tramwaj czy Cafe Corso. Warto też dodać, że początkowo Kocia Szajka zawiązała się, aby uprawiać kryminalne rzemiosło, ale ostatecznie zajęła się rozwiązywaniem spraw kryminalnych we współpracy z cieszyńską policją. Stałymi partnerami Kociej Szajki są policjanci Walerka Koczy (z biegiem czasu awansuje ona do stopnia starszej aspirantki) i Ludwik Psota (komisarz).

Każdy kolejny tom serii to kolejna sprawa kryminalna, z którą Szajce przychodzi się mierzyć. Jedne sprawy są zwyczajne i pospolite, jak kradzież śledzi ze sklepu Społem przy ulicy Głębokiej (Romaniuk, 2024a) czy sprawa utraconego ucha różowego jelenia na Wzgórzu Zamkowym (Romaniuk, 2024b). Są też sprawy trochę większego kalibru kryminalnego, jak sprawa nieuczciwego przedsiębiorcy, który podstępem próbuje „przebudować” stare kino w bardzo nowoczesny hotel (Romaniuk, 2023b), czy też sprawa fałszerzy pierników prowadzona w Toruniu, we współpracy z tamtejszymi stróżami prawa (Romaniuk, 2022).

Są też dwa zaginięcia, niesłychanie zagmatwane w swej naturze, jak sprawa zaginionych bajek „Reksio” w Bielsku-Białej (Romaniuk, 2024d) i zaginięcia emerytowanego sztygara Alojzego Uszoka, który jest przewodnikiem w Kopalni Guido w Zabrze (Romaniuk, 2024e). Są też sprawy natury bardzo delikatnej, jak kwestia duchów i artystów w teatrze (Romaniuk, 2024c). Do delikatnych należą też sprawy o charakterze międzynarodowym, jak rozbiście gangu przemytników cennych, starych ksiąg we włoskiej Wenecji (Romaniuk, 2023c) czy sprawa napadu na listonosza na Moście Przyjaźni, na rzece Olzie, w której rozwiązanie zaangażowane były obie strony Olzy: czeska i polska (Romaniuk, 2023a).

Niezależnie od wagi i zagmatwania spraw kryminalnych dzieją się one zawsze w określonym miejscu, przy zaangażowaniu określonych postaci (oprócz Kociej Szajki i policjantów). Za każdym razem fabuła zmusza Autorkę do udostępniania czytelnikowi wiedzy o miejscu zdarzenia. Pierwsze cztery tomy dostarczają solidną partię wiedzy na temat Cieszyna. Nie jest to jednak „nudny” wykład czy „naładowany” informacjami przewodnik turystyczny, lecz subtelnie konstruowany obraz świata, odsłaniający – z każdym kolejnym tomem – coraz więcej szczegółów o tym świecie. Jeśli pierwszy tom, dotyczący napadu na sklep i kradzieży śledzi, toczy się przede wszystkim w obszarze wyznaczonym przez Studnię Trzech Braci, ulicę Głęboką, miejski Rynek i Ratusz miasta, o tyle już tom drugi przenosi miejsce akcji na Wzgórze Zamkowe. Trzeci tom to nie tylko sprawa napadu na listonosza na Moście Przyjaźni, ale to subtelne wprowadzanie czytelnika w sprawy: życia na granicy dwóch państw, budowania relacji na tzw. pograniczu, tej granicy i delikatnego konstruowania relacji czesko-polskich i polsko-czeskich. Tom czwarty znów przenosi czytelnika do centrum Cieszyna. Tylko dobre „poznanie” Cieszyna i zrozumienie jego polsko-czeskiej i czesko-polskiej specyfiki staje się warunkiem nie tyle opuszczenia miasta w związku z nową sprawą, ile pojawienia się gotowości na przyjęcie kolejnej wiedzy, tym razem o innym mieście w Polsce. Dopiero siódmy tom wyprowadza czytelnika poza inną granicę niż ta polsko-czeska i jest to już kompletnie inne wejście do innego miasta w innym państwie. To zaś otwiera nową pulę trudności i wyzwań, jakimi są bariera językowa czy zadziwienie innymi smakami kulinarnymi.

Wróć jeszcze raz do wiedzy na temat Cieszyna, bo choć formuła artykułu recenzyjnego nie pozwala na szczegółowe śledzenie wątków, to widzę potrzebę wyakcentowania owej konstrukcji poznawczej. Otóż już pobieżna analiza tego tematu pozwala dostrzec proces kaskadowego konstruowania wiedzy o miejscu-wspólnocie, co jednocześnie otwiera człowieka na inne miejsca-wspólnoty w jego mikroregionie i makroregionie, w kraju i w innym państwie. Można tu wyróżnić pięć podstawowych etapów.

Pierwszy etap konstruowania wiedzy o miejscu-wspólnocie to budowanie wiedzy topograficznej i demograficznej o mieście, które ma swoją rzekę (Olzę), swoje ulice (m.in. ul. Głęboką), swoje placyki (jak placyk przy Studni Trzech Braci), swój rynek i swój ratusz, a także swoich mieszkańców, o których troszczy się burmistrz (tu: burmistrz Arkulary) (Romaniuk, 2024a). Jednak obok tej typowej dla każdego miasta wiedzy pojawia się wiedza szczególna i w przypadku Cieszyna powiązana jest ona z jego polską i czeską stroną Olzy (Romaniuk, 2024a, s. 101).

Drugi etap konstruowania wiedzy o miejscu-wspólnocie to uzupełnienie konstruktów topograficzno-demograficznego o kolejne elementy tej samej klasy zjawisk, które poszerzają obraz Cieszyna jako miejsca ulokowanego w relacji do innych punktów geograficznych (jak Bielsko-Biała czy Skoczów). Jednocześnie rozpoczyna się proces nasycania tego konstruktów wiedzą o przeszłości i codzienności mieszkańców Cieszyna po stronie polskiej. Czytelnicy dowiadują się więc o Cieszyńskiej Wenecji, a także otrzymują optymalną (dla literackiej narracji) partię wiedzy o Wzgórzu Zamkowym, które łączy przeszłość i codzienność. Przeszłość zamknięta jest w Wieży Piastowskiej, w pomniku Ślężaczki i wiedzy o księżętach cieszyńskich. Symbolem codzienności jest różowy jeleń i jest on egzemplifikacją nowej, codziennej tradycji spędzania czasu wolnego. Co ciekawe, jest to również element, który dopisany został do tradycji w ogóle, co zdaje się mieć tylu samo zwolenników co przeciwników. Tradycja w ogóle, w tym etapie konstruowania wiedzy o miejscu-wspólnocie, przybiera postać tradycyjnych specjałów kulinarnych. Jednocześnie poszerzona zostaje wiedza o relacjach polsko-czeskich, które konstruowane są także poprzez wspólne zainteresowania czy potrzeby, a także wspólne spędzanie czasu wolnego. Czesi i Polacy przybierają już konkretne nazwiska osób, a czytelnik – pouczony, że przyjaźń i „czas dla bliskich” są tym, co najważniejsze dla ludzi (Romaniuk, 2023a, s. 78) – może obserwować, jak relacje pomiędzy Polakami i Czechami zyskują wymiar osobisty.

Trzeci etap konstruowania wiedzy o miejscu-wspólnocie to zdecydowane – fizyczne – wyjście poza jego topografię i demografię. Jest to chyba jedyny sposób, aby ulokować miejsce-wspólnotę w geografii mikroregionu, czyli w obszarze Śląska Cieszyńskiego (Romaniuk, 2022, s. 31) i wyjść „poza”, aby wejść w geografie państwa. Jest to sposób, aby dostrzec, jak Cieszyn poprzez Toruń, za pośrednictwem Wisły, połączony jest z Gdańskiem (Romaniuk, 2022, s. 44). Warto nadmienić, że nowa perspektywa – państwowa – buduje świadomość, że tradycji nie wolno fałszować. A jednym z powodów jej fałszowania są pieniądze, które można dzięki temu w łatwy sposób uzyskać (Romaniuk, 2022).

Czwarty etap konstruowania wiedzy o miejscu-wspólnocie to otwarcie jej na możliwość budowania relacji międzynarodowych, międzypaństwowych i międzykulturowych innych niż relacje z pogranicza polsko-czeskiego.

Piąty etap to nieustająca robota konstruowania wiedzy o miejscu-wspólnocie. Stąd zapewne czytelnik otrzymuje kolejną partię wiedzy o innych tradycjach, jak obrzędy nocy świętojańskiej, które już teraz otwarcie mogą mieć wymiar międzynarodowy (czyli polsko-czeski) (Romaniuk,

2023b), czy śląska tradycja Barbórki (Romaniuk, 2024e). Pojawiają się kolejne geograficzne i społeczno-kulturowe punkty odniesienia, które poszerzają wiedzę o miejscu-wspólnocie. Wiedza ta wprowadza – subtelnie, ale obficie – elementy śląskie (dotyczące kopalni i węgla, Barbórki i specjałów śląskich). I choć jeszcze nie wiadomo, jak Śląsk Cieszyński jest powiązany ze Śląskiem (Romaniuk, 2024e), to jest to już pełne wejście w Region Śląski, co w szczególny sposób zabezpieczone i przypieczętowane zostaje równoległym wydaniem tomu dziewiątego w języku śląskim (Romaniuk, 2024f). Równocześnie ten etap konstruowania wiedzy o miejscu-wspólnocie – jak się wydaje – musi się domykać w obszarze wiedzy geograficznej. Od tego bowiem momentu Cieszyn jest już spokojnym miasteczkiem „na końcu Polski” (Romaniuk, 2023b, s. 14).

Na szczególną uwagę zasługuje zawarty w serii „przepis” na relacje międzynarodowe, czy też międzypaństwowe albo międzykulturowe. Taki przepis bazuje na konieczności wykreowania czy też rozpoznania jakiejś sytuacji (a nawet problemu) jako tej, która wymaga zaangażowania obu stron. Szczególnie dwa tomy serii – „Kocia Szajka i napad na moście” (Romaniuk, 2023a) i „Kocia Szajka i gondola przemytników” (Romaniuk, 2023c) – są przydatne do „wytropienia” istoty sprawy. W obu tomach pojawia się ten sam schemat konstruowania relacji międzynarodowych: w pierwszym jest to nowy wątek polsko-czeski, w drugim – wątek polsko-włoski. Lektura obu tomów pozwala zrekonstruować „prosty przepis” na to, jak (z)budować relacje międzynarodowe (czy też międzypaństwowe i międzykulturowe). Schemat przedstawia się następująco:

1. Na początek trzeba mieć/znaleźć sprawę (albo: zadanie, trudność czy kłopot), która dotyczy obu stron.
2. Sprawa musi zaangażować obie strony i zmotywować je do podjęcia współpracy międzynarodowej. I jak twierdzi Komisarz Psota, taka współpraca „to nie tylko nasz obowiązek, ale i przyjemność” (Romaniuk, 2023c, s. 59).
3. Zaangażowanie musi zyskać wymiar człowieczy, ponieważ to nie narody, nie państwa i nie kultury budują relacje, ale ludzie. Dlatego też koniecznie trzeba znaleźć kontakt (człowieka/kota), po drugiej stronie. Czytając oba tomy, dojść można do przekonania, że w sprawach międzynarodowych (czy też międzypaństwowych albo międzykulturowych) nie można poradzić sobie samemu.
4. Ugruntowanie relacji między człowiekiem/kotem i człowiekiem/kotem następuje dzięki wspólnemu pokonywaniu trudności i przeżywaniu

emocji z tym związanych. Dlatego właśnie takie wspólne działanie, które ukierunkowane jest na ten sam cel, rodzić może przyjaźnię, a czasami nawet miłość.

Niniejszy artykuł zaledwie powierzchownie dotyka spraw literackich, edukacyjnych i pedagogicznych. Mam jednak nadzieję, że już te bardzo pobieżne refleksje zachęcą do lektury pedagogów, wychowawców, nauczycieli i innych edukatorów, którzy zajmują się edukacją kulturową i regionalną, a także edukacją wielokulturową i międzykulturową. Mam też nadzieję, że dostrzegą oni, iż seria „Kocia Szajka” jest „gotowym podręcznikiem” konstruowania i realizowania działań edukacyjnych w obszarach kulturowym, regionalnym, wielokulturowym i międzykulturowym.

Na zakończenie pragnę dodać, że tom pierwszy serii został już przetłumaczony na język ukraiński. A tom dziewiąty – o czym pisałam – ukazał się jednocześnie w dwóch wersjach językowych: polskiej i śląskiej. W moim odczytaniu jest to wielki akt uznania dla Mniejszości Śląskiej, jej języka, kultury i tożsamości. Akt ten jest tym bardziej znaczący, że książkę przygotowano w Wydawnictwie Agora Książka i Muzyka Sp. z o.o. w Warszawie. Za co Autorce, Agacie Romaniuk i Wydawnictwu Agora szczególnie dziękuję!

Bibliografia

- Drobik, A. 2020. *AGATA ROMANIUK: tajemnica kociej szajki i zachwyty nad Cieszynem*. Rozmowy o Śląsku Cieszyńskim #16, 26 sierpnia. https://youtu.be/JNuc_DEIDb8?si=mweJ4g2i4HqOuoEB (15.01.2025).
- Agata Romaniuk. 2025. <https://teatrnn.pl/people-and-books/agata-romaniuk-45-lat-z-wyksztalcenia-socjolozka-z-zawodu-pisarka-mieszka-w-warszawie-i-cieszynie-polska/> (15.01.2025).
- Agata Romaniuk. 2021. Magiczna wycieczka do Cieszyna z Agatą Romaniuk, czyli „Kocie ścieżki i dwa brzegi”. 2 czerwca. <https://earlystage.pl/blog/agata-romaniuk-kocie-sciezki-i-dwa-brzegi/> (15.01.2025).
- Dej Pozór! 2024. TVP3 Katowice. 17 stycznia. <https://katowice.tvp.pl/83477384/dej-pozor-17112024> (15.01.2025)
- Nikitorowicz, J. 2005. Mikroświat dziecka w ustawicznym procesie kreowania tożsamości. *Problemy Wczesnej Edukacji*. 2, ss. 23–27.
- Romaniuk, A. 2024a. *Kocia Szajka i zagadka zniknięcia śledzi*. Warszawa: Agora Książka i Muzyka sp. z o.o.

- Romaniuk, A. 2024b. *Kocia Szajka i ucho różowego jelenia*. Warszawa: Agora Książka i Muzyka sp. z o.o.
- Romaniuk, A. 2023a. *Kocia Szajka i napad na moście*. Warszawa: Agora Książka i Muzyka sp. z o.o.
- Romaniuk, A. 2024c. *Kocia Szajka i duchy w teatrze*. Warszawa: Agora Książka i Muzyka sp. z o.o.
- Romaniuk, A. 2022. *Kocia Szajka i fałszerze pierników*. Warszawa: Agora Książka i Muzyka sp. z o.o.
- Romaniuk, A. 2023b. *Kocia Szajka i klątwa starego kina*. Warszawa: Agora Książka i Muzyka sp. z o.o.
- Romaniuk, A. 2023c. *Kocia Szajka i gondola przemytników*. Warszawa: Agora Książka i Muzyka sp. z o.o.
- Romaniuk, A. 2024d. *Kocia Szajka i zaginione bajki*. Warszawa: Agora Książka i Muzyka sp. z o.o.
- Romaniuk, A. 2024e. *Kocia Szajka i czarne złoto*. Warszawa: Agora Książka i Muzyka sp. z o.o.
- Romaniuk, A. 2024f. *Kocio Czeladka i czarne złoto*. Warszawa: Agora Książka i Muzyka sp. z o.o.
- Sándor, M. 2016. *Trzydzieści srebrników*. Warszawa: Fundacja Zeszytów Literackich.

BIBLIOGRAFIA

Prace z edukacji wielo- i międzykulturowej wydane w Polsce w roku 2024

- Altarriba, E. 2024. *Co to jest migracja?* Konstancin-Jeziorna: Nobell Wydawnictwo.
- Andrejuk, K. 2024. *Praktykowanie superróżnorodności: polscy przedsiębiorcy imigranccy i wyzwania adaptacji w Wielkiej Brytanii*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Bajcar, A. 2024. *Galicja Wschodnia jako tradycyjny region wielokulturowego dziedzictwa*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Bogucewicz, M., Sakson, A. i Trosiak, C. 2024. *Polskie i europejskie rozważania nad mniejszościami i migracjami: dziesięć lat badań i analiz*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa.
- Brzezińska, A.W., Drożdż, A. i Filip, M. red. 2024. *My z Pomorza: transformacje lokalnych i regionalnych tożsamości pomorskich: materiały z XV Konferencji Kaszubsko-Pomorskiej*. Słupsk: Muzeum Pomorza Środkowego w Słupsku; Poznań: UAM; Gdańsk: Instytut Kaszubski w Gdańsku.
- Cesarz, M. red. 2024. *Polityka migracyjna Republiki Czeskiej, Słowacji i Węgier*. Lublin: Instytut Europy Środkowej.
- Cirocka, B. red. 2024. *Strategia ochrony i rozwoju języka i kultury kaszubskiej*. Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.
- „Edukacja Międzykulturowa” 2024, nr 1 (24).
- „Edukacja Międzykulturowa” 2024, nr 2 (25).
- „Edukacja Międzykulturowa” 2024, nr 3 (26).
- „Edukacja Międzykulturowa” 2024, nr 4 (27).
- Gawin, T. 2024. *Polacy na Białorusi od powstania styczniowego do XXI wieku. T. 8, Instytucje i organizacje polskie na terytorium obecnej Białorusi na tle mniejszości białoruskiej w Polsce*. Warszawa: Studium Europy Wschodniej. Uniwersytet Warszawski: przy wsparciu Instytutu Polskiego w Mińsku oraz Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP Departament Współpracy z Polonią i Polakami za Granicą.
- Górniewicz, J. 2024. *O tolerancji jako idei, wartości moralnej, zasadzie państwa prawa, postawie społecznej i źródle cierpienia w perspektywie po-*

- prawności aksjologicznej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Guziuk-Tkacz, M. i Siegień-Matyjewicz, A. J. 2024. *Leksykon pedagogiki migracji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jankowska, D.M. i Gajda, A. red. 2024. *Kompas kreatywności: Europa Wschodnia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Jurek, K. i Szwed, R. red. 2024. *Szkoła dla wszystkich: od tolerancji do integracji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Krasowska, H. red. 2024. *Polacy na Ukrainie od Powstania Styczniowego do XXI wieku: monografia zbiorowa*. T. 1. Warszawa: Studium Europy Wschodniej. Uniwersytet Warszawski.
- Kubiciel-Lodzińska, S. 2024. *Ukraińscy imigranci z wyższym wykształceniem na polskim rynku pracy*. Opole: Politechnika Opolska.
- Kupiński, K.R. i Wiśniewski, J. red. 2024. *Migracje jako problem polityczny, społeczny i ekonomiczny*. Konin: Wyższa Szkoła Kadr Menedżerskich Scientia Nobilitat.
- Lachowicz, R. 2024. *Polacy na Litwie: na tle historii Litwy i Polski, od Mendoga i Piastów do czasów współczesnych*. Wilno: Standart Imprensa.
- Leyk, W.M. 2024. *Trzydzieści lat z mniejszościami*. Olsztyn: Edytor Wers.
- Łodziński, S. i Dolińska, K. red. 2024. *Mobilizacja etniczności: mniejszościowe społeczności narodowe i etniczne w spisie powszechnym ludności i mieszkań w Polsce w 2021 roku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Małachowska-Pasek, E. 2024. *Od Cygana do Roma: Romowie w polskim dyskursie na temat mniejszości etnicznych i narodowych*. Kraków: Instytut Języka Polskiego PAN.
- Michalski, A. 2024. *Morasha znaczy dziedzictwo: fenomen szkół Lauderowskich w Polsce i innych krajach Europy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Nowrotek, Z. 2024. *Stela: słownik gwarowy czechowicki i rozmowy o tożsamości*. Czechowice-Dziedzice: wydano nakładem Towarzystwa Przyjaciół Czechowic-Dziedzic.
- Orłowska, B.A. i Kucharczyk, G. red. 2024. *Edukacja na pograniczu a pogranicza edukacji: konteksty i współczesne wyzwania pogranicza polsko-niemieckiego = „Bildung im Grenzgebiet” vs. “Grenzgebiet der Bildung” kontexte und aktuelle herausforderungen im deutsch-polnischen Grenzgebiet*. Gorzów Wielkopolski: Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim.

- Rokita-Jaśkow, J., Król-Gierat, W., Nosidlak, K. i Wolanin, A. 2024. *Na wspólnej drodze: nauczyciele języka angielskiego o pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*. Kraków: Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- Seretny, A. 2024. *Polszczyzna jako język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Skutecki, P. red. 2024. *Polska polityka migracyjna w kontekście migracji wewnętrznych*. Bydgoszcz: Fundacja Będziem Polakami.
- Skutecki, P. red. 2024. *Polska polityka migracyjna w kontekście wojny na Ukrainie*. Bydgoszcz: Fundacja Będziem Polakami.
- Strzelecki, P., Kluza, S. i Azembski, R. (współpraca redakcyjna). 2024. *Polska polityka migracyjna: uwarunkowania i rekomendacje*. Warszawa; Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Syrnyk, J. *Łemkowskie rozdroże*. 2024. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szafrąńska, A. i Grzybowski, P.P. 2024. *Integracja w szkole – szkoła integracji. Od idei do praktyki edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Walancik, K. 2024. *Edukacja wielokulturowa: strategie edukacyjne*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB.
- Waszczuk, S., Nazaruk, K., Kuszneruk, N., Melaniuk, K., Korpysz, K., Szarzyńska, A. i Kisiel, P. 2024. *Wspomaganie rozwoju dziecka w grupie i klasie międzykulturowej: poradnik metodyczny dla studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna oraz nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*. Biała Podlaska: Wydawnictwo AB JPIL.
- Wilkowski, E. 2024. *Szkice o tożsamości kulturowej*. Chełm: Eugeniusz Wilkowski.
- Zbróg, Z. i Żmijewska, E. red. 2024. *Praca z dziećmi z doświadczeniem migracji*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Zieliński, R., Gruchoła, M., Socha, Z., Tułowiecki, D. i Popielewicz-Durakiewicz, M. 2024. red. *Jak stajemy się Polakami? Edukacja szkolna ku tożsamości narodowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Opracowanie
Barbara Grabowska

Nota o autorach

Bocharova Olena, dr hab. prof. UKEN, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Instytut Pedagogiki, <https://orcid.org/0000-0001-8415-3925>

Bojarska-Sokołowska Agnieszka Maja, dr hab., Uniwersytet Warmińsko-Mazurki w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych, <https://orcid.org/0000-0003-3864-2263>

Čiuladienė Gražina, prof. dr, Mykolo Romerio universitetas, Lithuania, Faculty of Human and Social Studies, <https://orcid.org/0000-0002-8054-0781>

Dąbrowa Ewa, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Instytut Pedagogiki, <https://orcid.org/0000-0001-8023-2722>

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

Gruchoła Małgorzata, dr hab. prof. KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Komunikacji Wizualnej i Nowych Mediów, <https://orcid.org/0000-0002-2367-0416>

Józefowicz Anna, dr hab. prof. UwB, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji, <https://orcid.org/0000-0001-9126-3874>

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

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

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

Lada Anna Monika, dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Społecznej, <https://orcid.org/0000-0002-4625-0406>

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

Miszewski Michał Lubicz, dr, Akademia Wojsk Lądowych we Wrocławiu, Wydział Nauk o Bezpieczeństwie, <https://orcid.org/0000-0002-1426-7422>

Myśliwczyk Iwona, dr hab. prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Pedagogiki Specjalnej i Resocjalizacji, <https://orcid.org/0000-0002-9826-5642>

Perkowska-Klejman Anna, dr hab. prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Instytut Pedagogiki, <https://orcid.org/0000-0003-4601-9877>

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

Popławska Agata, dr hab. prof. UKEN, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Instytut Pedagogiki, <https://orcid.org/0000-0002-2519-6121>

Przybylska Irena, dr hab. prof. UŚ, Uniwersytet Śląski, Instytut Pedagogiki, <https://orcid.org/0000-0001-6688-8549>

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

Sobecki Mirosław, prof. dr hab., Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji, Katedra Studiów Społecznych i Edukacyjnych, <https://orcid.org/0000-0003-2127-1275>

Szafrańska Anna, dr hab. prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, Instytut Pedagogiki, <https://orcid.org/0000-0001-9797-2591>

Zieliński Robert, dr, Instytut Badań Edukacyjnych – Polski Instytut Badawczy, Zakład Edukacji Medialnej i Sztucznej Inteligencji, <https://orcid.org/0000-0001-8318-6784>

Informacja dla autorów „Edukacji Międzykulturowej”

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

Redakcja przyjmuje materiały autorskie poprzez Editorial System: <https://www.editorialsystem.com/edm>

Autor winien złożyć oświadczenie o oryginalności tekstu oraz o tym, że tekst nie był wcześniej publikowany i że aktualnie nie znajduje się w trakcie innego postępowania wydawniczego.

W procesie wydawniczym stosowana jest zapora *ghostwriting* i *guest authorship*.

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian i niezbędnych skrótów.

Wersją pierwotną tekstu jest jego wersja drukowana.

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

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 (200–300 wyrazów) w języku polskim i angielskim wraz z nazwiskiem autora tłumaczenia; ułożoną w porządku alfabetycznym Bibliografię; krótką Notę o autorze zawierającą: aktualny i dokładny adres do korespondencji, adres poczty elektronicznej oraz ORCID ID: <https://orcid.org/XXXX-XXXX-XXXX-XXXX>.

Autor powinien dostarczyć materiał ilustracyjny (zdjęcia, wykresy, tabele) w formie osobnych plików graficznych czarnobiałych lub w skali szarości. Do wszystkich materiałów ilustracyjnych (fotografie, rysunki, tabele, wykresy) uzupełniających tekst główny powinny być dołączone tytuł i źródło.

Nie należy stosować przypisów dolnych, ich treść powinna zostać wprowadzona w tekst główny. W przypadkach koniecznych stosujemy przypisy końcowe.

Technika sporządzania przypisów

I. Dla przypisów śródtekstowych należy zastosować system cytowania Harvard (*Harvard Citation System*), czyli podać w nawiasie nazwisko autora i rok publikacji oraz numery stron w przypadku dosłownych cytatów, np.:

- Ogrodzka-Mazur i Szafrńska (2023) wskazują, że w opinii studentów dominuje neutralny (obojętny) i pozytywny sposób spostrzegania małżeństw mieszanych...
- Nikitorowicz (2020) podkreśla, że współcześnie zauważalne jest tworzenie i uczestniczenie gatunku ludzkiego w trzech kulturach...
- Lewowicki (2021) i Sobecki (2022) określają funkcje współczesnej edukacji międzykulturowej w zakresie...
- „Debata konkursowa jest zjawiskiem obecnym w wielu kulturach i językach” (Budzyńska-Raca i Rogowska, 2023, s. 182).

II. Opracowując bibliografię, należy zastosować system sporządzania bibliografii Harvard (*Harvard Referencing System*).

1. Monografie:

– autorska

Odrowąż-Coates, A. 2023. *Obecne-nieobecne: wątki dotyczące islamu i muzułmanów w doświadczeniach uczestników procesów edukacyjnych w polskich szkołach*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.

– współautorska

Ogrodzka-Mazur, E., Szafrńska, A., Malach, J. i Chmura, M. 2021. *The cultural identity and education of university students in selected East-Central Countries. A Polish-Czech comparative study*. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

– praca zbiorowa

Grzybowski, P.P. i Marszałek, K. red. 2023. *Kultury śmiechu a edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

2. Artykuły w czasopismach naukowych:

- Witkowski, L. 2023. Edukacja w trosce o „efekt pogranicza” międzykulturowego (panorama tropów i profili humanistycznych w retrospekcji). *Edukacja Międzykulturowa*. **3** (22), ss. 17–39.
- Budzyńska-Daca, A. i Rogowska, K.J. 2023. Retoryczny model nauczania debaty – perspektywa gatunkowa. *Edukacja Międzykulturowa*. **1** (20), ss. 171–184.

3. Rozdziały w pracach zbiorowych:

- Dzierżawin, K. 2023. Wielojęzyczność w rodzinach polsko-egipskich. W: Żurek, A. red. *Wielojęzyczność jako wyzwanie społeczne, kulturowe i edukacyjne*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, ss. 127–142.
- Miodunka, R. 2023. Biografia językowa jako jedna z metod badania dwujęzyczności. W: Dębski, R. i Miodunka, W.T. red. *Bilingwizm polsko-obcy dziś: od teorii i metodologii badań do studiów przypadków/ Polish-other bilingualism: from theory and research methodology to case studies*. Kraków: Księgarnia Akademicka, ss. 49–87.

III. Przy odsyłaniu do stron internetowych należy, po podaniu autora, tytułu artykułu, adresu internetowego, podać też w nawiasie datę korzystania ze strony, np.:

- Cieślíkowska, D. 2023. Od wielokulturowej do międzykulturowej klasy. https://www.kopernik.org.pl/sites/default/files/202307/RDLP_Od%20wielokulturowej%20do%20międzykulturowej%20klasy.pdf (27.01.2024).

IV. W przypisach nie podajemy godności, funkcji i tytułów autorów, np.: ks., prof., dr, itd., podajemy natomiast tytuły: św., bł.

V. Jeśli w publikacji nie podano miejsca lub roku wydania, piszemy odpowiednio: bmw, brw, bmirw.

VI. W przypadkach nieopisanych w wymaganiach redakcyjnych zaleca się stosowanie *Harvard Citation System* i *Harvard Referencing System*.

Szczegółowe informacje dla Autorów, procedura recenzowania tekstów oraz procedura wydawnicza znajdują się na stronach internetowych czasopisma:

<https://czasopisma.marszalek.com.pl/10-15804/edukacja-miedzykulturowa>
<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; indentation – 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 biographical 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. All illustrative materials (photographs, figures, tables, diagrams) supplementing the main text should comprise the title and the source.

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.:

Ogrodzka-Mazur i Szafrńska (2023) indicate that according to the surveyed students, neutral (indifferent) and positive perceptions of mixed marriages prevail in their environment....

Nikitorowicz (2020) indicates that what can be observed currently is the creation and participation of humanity in three cultures...

Lewowicki (2021) and Sobecki (2022) specify the functions of contemporary education in the field of...

“Competition debate is a phenomenon present in many cultures and languages” (Budzyńska-Raca and Rogowska, 2023, p. 182).

For references (bibliography), the *Harvard Referencing System* should be used.

1. Monographs:

– authored

Odroważ-Coates, A. 2023. *Obecne-nieobecne: wątki dotyczące islamu i muzułmanów w doświadczeniach uczestników procesów edukacyjnych w polskich szkołach/ Present-absent: threads about Islam and Muslims in the experiences of participants in educational processes in Polish schools.* Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.

– co-authored

Ogrodzka-Mazur, E., Szafrńska, A., Malach, J. and Chmura, M. 2021. *The cultural identity and education of university students in selected East-Central Countries. A Polish-Czech comparative study.* Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.

– edited work

Grzybowski, P.P. and Marszałek, K. eds. 2023. *Kultury śmiechu a edukacja/ Laughter cultures and education.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

2. Articles in scientific journals:

- Witkowski, L. 2023. Edukacja w trosce o „efekt pogranicza” międzykulturowego (panorama tropów i profili humanistycznych w retrospekcji)/ Education concerned with the intercultural “borderland effect” (a panorama of humanistic tropes and profiles in a retrospect). *Edukacja Międzykulturowa/ Intercultural Education*. 3 (22), pp. 17–39.
- Budzyńska-Daca, A. and Rogowska, K.J. 2023. Retoryczny model nauczania debaty – perspektywa gatunkowa/ The rhetorical model of debate teaching – a genre perspective. *Edukacja Międzykulturowa/ Intercultural Education*. 1 (20), pp. 171–184.

3. Chapters in edited works:

- Dzierżawin, K. 2023. Wielojęzyczność w rodzinach polsko-egipskich/ Multilingualism in Polish-Egyptian families. In: Żurek, A. ed. *Wielojęzyczność jako wyzwanie społeczne, kulturowe i edukacyjne/ Multilingualism as a social, cultural and educational challenge*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, pp. 127–142.
- Miodunka, R. 2023. Biografia językowa jako jedna z metod badania dwujęzyczności/ Linguistic biography as one of the methods for research bilingualism. In: Dębski, R. and Miodunka, W.T. eds. *Bilingwizm polsko-obcy dziś: od teorii i metodologii badań do studiów przypadków/ Polish-other bilingualism: from theory and research methodology to case studies..* Kraków: Księgarnia Akademicka, pp. 49–87.

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.:

- Cieślukowska, D. 2023. Od wielokulturowej do międzykulturowej klasy/ From multicultural to intercultural classroom. https://www.kopernik.org.pl/sites/default/files/202307/RDLP_Od%20wielokulturowej%20do%20międzykulturowej%20klasy.pdf (27.01.2024).

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 websites:

<https://czasopisma.marszalek.com.pl/en/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