



# EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

2025, nr 2 (29)

## 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/wsn/nauka-i-badania/serie-wydawnicze/edukacja-miedzykulturowa/>  
✉ [redakcja.em@gmail.com](mailto: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, Marcin 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-Mróż, 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, Swietłana Syssoieva, Jolanta Szempruch, Beata Szluz, Agata Świdzińska, Magdalena Urlińska-Berens, Katarína Vančíková, Teresa Wilk, Dariusz Wojakowski, Radosław Zenderowski, Ewa Żmijewska

**Redaktorzy nauki tomu:** Barbara Grabowska, Alicja Hruzd-Matuszczyk, Łukasz Kwadrans

**Redaktor prowadzący:** Paweł Jaroniak

**Redaktor techniczny:** Ryszard Kurasz

**Korekta:** Sylwia Sass

**Projekt logo:** [Tadeusz Lewowicki](#)

**Projekt okładki:** Krzysztof Galus

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe GRADO

Toruń 2025

ISSN 2299-4106

Wydanie publikacji dofinansowane przez Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wersją pierwotną czasopisma 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](mailto:marketing@marszalek.com.pl)

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

tel. 56 664 22 35, e-mail: [info@marszalek.com.pl](mailto:info@marszalek.com.pl), [www.marszalek.com.pl](http://www.marszalek.com.pl)

**Drukarnia**, ul. Warszawska 54, 87–148 Łysomice



## Spis treści

---

<b>Wprowadzenie</b> .....	9
---------------------------	---

### Artykuły i rozprawy

#### **Jerzy Nikitorowicz**

Posłuszeństwo, nieposłuszeństwo i nadposłuszeństwo tożsamościowe. Problemy edukacyjne .....	15
--	----

#### **Monika Jaworska-Witkowska**

Pejzaż symboliczny jako wyzwanie dla edukacji i tożsamości .....	29
--	----

#### **Eugeniusz Szymik i Jadwiga Sebesta**

„Świat, jaki się przyśnił filozofom”: o etycznych i metafizycznych źródłach pokoju na świecie oraz wizjach edukacyjnych <i>pro pace</i> .....	42
--	----

### Edukacja międzykulturowa na świecie

#### **Maria Marta Uрпиńska**

Szkoła polska w Krasławiu – początek i koniec, a pomiędzy walka o przetrwanie .....	63
--	----

#### **Katarzyna Golik**

Ostatnia lekcja mongolskiego. Reforma edukacji mniejszościowej w Chinach .....	75
---	----

#### **Bożena Tołwińska**

Tworzenie warunków do rozwoju szkół jako organizacji uczących się – inspiracje z Singapuru .....	89
---	----

## Komunikaty z badań

### **Tomasz Prymak, Alicja Korzeniecka-Bondar i Wioleta Danilewicz**

Postawy studentów pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku wobec równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność – badania pilotażowe ..... 103

### **Barbara Grabowska**

Szkoły ponadpodstawowe w Polsce jako strażnicy języków mniejszości narodowych – analiza wybranych aspektów ich funkcjonowania i perspektyw rozwoju ..... 123

### **Joanna Kotlarz i Jakub Kołodziejczyk**

Adaptacja polskiej wersji kwestionariusza postaw wobec podobieństw i różnic kulturowych ..... 138

## Forum pedagogów międzykulturowych

### **Dorota Nowalska-Kapuścik**

Refleksja nad znaczeniem kompetencji międzykulturowych w teorii i praktyce turysty-podróżnika ..... 155

### **Joanna Cukras-Stelągowska, Ewa Sowa-Behtane i Alicja Hruzd-Matuszczyk**

Wychowanie w rodzinach wieloreligijnych jako przedmiot zainteresowań pedagogiki międzykulturowej ..... 167

## Artykuły recenzyjne

### **Jerzy Nikitorowicz**

Kompetencje międzykulturowe. Artykuł recenzyjny książki Andrzeja Michalskiego: *MORASHA znaczy dziedzictwo. Fenomen szkół Lauderowskich w Polsce i innych krajach Europy* ..... 185

**Justyna Firszt**

W poszukiwaniu klucza do zmian edukacyjnych. Artykuł recenzyjny monografii Inetty Nowosad: *Singapur – azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej* ..... 198

**Nota o autorach** ..... 205

# Contents

---

<b>Introduction</b> .....	9
---------------------------	---

## Articles and Treatises

### **Jerzy Nikitorowicz**

Obedience, disobedience and identity over-obedience. Educational issues .....	15
--	----

### **Monika Jaworska-Witkowska**

Symbolic landscape as a challenge to education and identity .....	29
---	----

### **Eugeniusz Szymik and Jadwiga Sebesta**

„The world dreamt by the philosophers”: On ethical and metaphysical sources of peace in the world and educational visions <i>pro pace</i> .....	42
--	----

## Intercultural Education Worldwide

### **Maria Marta Urlińska**

The Polish school in Krasław – the beginning and the end, and in between: the struggle for survival .....	63
--	----

### **Katarzyna Golik**

The last lesson of Mongolian. Reform of minority education in China .....	75
--	----

### **Bożena Tołwińska**

Creating the conditions for schools to develop as learning organisations – inspiration from Singapore .....	89
--	----

## Research Reports

- Tomasz Prymak, Alicja Korzeniecka-Bondar  
and Wioleta Danilewicz**  
Attitudes of education students of University of Bialystok  
towards equal treatment, non-discrimination and openness  
to diversity – a pilot study ..... 103
- Barbara Grabowska**  
Secondary schools in Poland as guardians of minority languages –  
an analysis of selected aspects of their functioning  
and development prospects ..... 123
- Joanna Kotlarz and Jakub Kołodziejczyk**  
Adaptation of Polish version of the universal – diverse questionnaire ..... 138

## Forum of Intercultural Educators

- Dorota Nowalska-Kapuścik**  
Reflection on the importance of intercultural competences  
in the theory and practice of a tourist-traveller ..... 155
- Joanna Cukras-Stelągowska, Ewa Sowa-Behtane  
and Alicja Hruzd-Matuszczyk**  
Upbringing in multi-religious families as a subject of interest  
for intercultural pedagogy ..... 167

## Reviewing Articles

- Jerzy Nikitorowicz**  
Intercultural Competence. Review article of Andrzej Michalski book:  
*MORASHA means heritage. The phenomenon of Lauderian schools  
in Poland and other European countries* ..... 185

**Justyna Firszt**

In search for the answer to implementation of changes in educational system. Review article of Inetta Nowosad monography: *Singapore – Asia’s tiger of educational reform. The phenomenon of macro education policy* ..... 198

**Biographical Notes** ..... 205

## Wprowadzenie

---

*Panta rhei kai ouden menei*  
*Wszystko płynie, nic nie stoi w miejscu, jest w ciągłym ruchu*  
Heraklit z Efezu

Z ogromną przyjemnością oddajemy w Państwa ręce 29. numer kwartalnika „Edukacja Międzykulturowa”. Jak zawsze staramy się, aby dobór tekstów – poza ich warstwą merytoryczną – również w obszarze tematycznym był aktualny w kontekście wydarzeń na arenie międzynarodowej, które warunkują procesy edukacyjne oraz kształtowanie relacji międzykulturowych. Trwające wciąż wojny i konflikty zbrojne, wymuszone migracje, zmieniły nasze podejście do edukacji, relacji społecznych oraz funkcjonowania w świecie. Podziały społeczne, ścierające się ideologie nie mogą pozostać niezauważone, stawiając nowe wyzwania przed edukacją międzykulturową.

Te trudne doświadczenia podkreślają znaczenie edukacji, która promuje zrozumienie, tolerancję i współpracę między różnymi kulturami. Dlatego w tym numerze czasopisma teksty dotyczą wciąż wymagającej ciągłego definiowania tożsamości we wszystkich jej wymiarach, kompetencji społecznych, międzykulturowych, a także różnych, międzynarodowych przykładów edukacji międzykulturowej, różnic kulturowych, równego traktowania, sytuacji mniejszości, wychowania w warunkach różnicowania.

*Panta rhei* – wszystko płynie. Myśl Heraklita z Efezu doskonale oddaje rytm współczesnego świata, w którym zmiana nie jest już jedynie zjawiskiem, lecz fundamentalną zasadą organizującą rzeczywistość. Tożsamości indywidualne i zbiorowe podlegają nieustannym negocjacjom, kultura przeplata się i ewoluuje, a edukacja staje przed wyzwaniem przygotowania człowieka do życia w rzeczywistości płynnej, wielowymiarowej i dynamicznej. Prezentujemy teksty, które zapewne mogą pomóc w zrozumieniu i oswojeniu z tą sytuacją.

W dziale pierwszym – „Artykuły i rozprawy” – zamieszczamy trzy artykuły, w których podejmowane są fundamentalne zagadnienia tożsamości w kontekście edukacji, kulturowego dziedzictwa i szeroko rozumianych relacji społecznych. Autorzy podejmują refleksję nad tym, jak w obliczu nieuchronności zmiany rozumieć posłuszeństwo, nieposłuszeństwo i nadposłuszeństwo tożsamościowe, jak kształtują się pejzaże symboliczne oraz w jaki sposób filozofia pokoju może wyznaczać kierunki edukacyjne. Autorzy artykułów zapraszają do namysłu nad tym, czy w świecie ciągłych przemian istnieją stałe wartości i jakie strategie edukacyjne mogą wspierać człowieka w ich rozpoznawaniu, potwierdzaniu lub przekształcaniu.

W pierwszym tekście Jerzy Nikitorowicz podejmuje kwestię posłuszeństwa, nieposłuszeństwa i nadposłuszeństwa tożsamościowego, ukazując je jako akty świadomej decyzji wobec dziedzictwa kulturowego oraz społecznych norm. W kontekście wielokulturowego świata zachodzi potrzeba negocjowania własnej tożsamości w obliczu napięć wynikających z bycia „Innym” w społeczeństwie, co staje się szczególnie istotnym zagadnieniem w edukacji. W drugim artykule Monika Jaworska-Witkowska koncentruje się na roli pejzażu symbolicznego w kształtowaniu jednostkowych i zbiorowych tożsamości, przyglądając się dynamice emocjonalnych więzi między lokalnością i globalnością. Autorka wskazuje na konieczność edukacyjnego rozeznania w kategoriach semiotyki kultury, hermeneutyki, pedagogiki krytycznej i psychoanalizy, zwracając uwagę na złożoność strategii tożsamościowych. Trzeci tekst, zatytułowany przez Eugeniusza Szymika i Jadwigę Sebestę „*Świat, jaki się przysnił filozofom*”..., przenosi refleksję na wymiar etyczny i metafizyczny pokoju jako wartości nadrzędnej. Autorzy rozważają jego obecność w historii myśli filozoficznej, wskazując na kantowską ideę pokoju jako wartości autotelicznej. Podejmując perspektywę edukacyjną zwracają uwagę na rolę świadomości i refleksji w budowaniu trwałego pokoju.

Teksty zawarte w dziale „Artykuły i rozprawy” wpisują się w szeroką debatę nad kondycją współczesnej edukacji i jej funkcją w procesie negocjowania tożsamości, budowania wspólnotowości oraz formułowania kluczowych pytań egzystencjalnych. Tematyka podejmowana w tych tekstach odsłania przed czytelnikami złożoność problemów związanych z edukacją międzykulturową, zachęcając ich do dalszej refleksji nad miejscem wartości tożsamościowych w świecie pełnym zmian i wyzwań.

W dziale drugim – „Edukacja międzykulturowa w świecie” – zamieszczamy trzy artykuły, w których autorzy analizują różne aspekty edukacji międzykulturowej w kontekście globalnym, ukazując, jak różne społeczeństwa

radzą sobie z wyzwaniami wielokulturowości. Maria M. Urlińska przedstawia historię szkoły polskiej w Krasławiu, okoliczności towarzyszące jej powstaniu oraz wysiłek organizacyjny miejscowego środowiska polskiego. Katarzyna Golik w artykule *Ostatnia lekcja mongolskiego. Reforma edukacji mniejszościowej w Chinach* wskazała na badania empiryczne (własne oraz innych badaczy) pomocne w weryfikacji twierdzenia, że edukacja mongolska wspierała rozwój edukacyjny uczniów, ale też ich postępy w nauce. Wyniki analizy literatury dotyczącej zastosowania w praktyce założeń wybranych koncepcji szkoły jako organizacji uczącej się w kilku krajach oraz wybrane inicjatywy i rozwiązania w polityce edukacyjnej Singapuru przedstawia w swoim tekście Bożena Tołwińska.

Dział trzeci – „Komunikaty z badań” – zawiera trzy teksty i wyniki aktualnych badań. Tomasz Prymak, Alicja Korzeniecka-Bondar i Wioleta Danilewicz prezentują pilotażowe badania własne dotyczące postaw studentów pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku wobec równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność. Barbara Grabowska w swoim tekście dokonuje analizy wybranych aspektów funkcjonowania i perspektyw rozwoju szkół ponadpodstawowych z językiem mniejszości narodowych w Polsce. Natomiast Joanna Kotlarz i Jakub Kołodziejczyk opisują zrealizowaną adaptację polskiej wersji kwestionariusza postaw wobec podobieństw i różnic kulturowych.

W dziale czwartym – „Forum pedagogów międzykulturowych” – przedstawiono rozważania Doroty Nowalskiej-Kapuścik nad znaczeniem kompetencji międzykulturowych w teorii i praktyce turysty-podróżnika oraz zespołowe analizy Joanny Cukras-Stelągowskiej, Ewy Sowa-Behtane i Alicji Hruzd-Matuszczyk skupione wokół procesu wychowania w rodzinach wieloreligijnych jako przedmiotu zainteresowań pedagogiki międzykulturowej.

Zamieszczamy również recenzje dwóch książek mieszczących się w profilu tematycznym czasopisma. Jerzy Nikitorowicz – dostrzegając, jak ważne pozostają kompetencje międzykulturowe – przygotował artykuł recenzyjny książki Andrzeja Michalskiego: *MORASHA znaczy dziedzictwo. Fenomen szkół Lauderowskich w Polsce i innych krajach Europy*. Natomiast Justyna Firszt – poszukując klucza do zmian edukacyjnych – opracowała artykuł recenzyjny monografii Inetty Nowosad: *Singapur, azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*.

W świecie, który nieustannie się zmienia, edukacja międzykulturowa jawi się jako przestrzeń dialogu, refleksji i działania. Autorzy tekstów zawartych w tym numerze kwartalnika ukazują, że „wszystko płynie” – nie tylko w kon-

tekście wydarzeń społeczno-politycznych, ale także w zakresie tożsamości, wartości i praktyk edukacyjnych. Autorzy zapraszają do wspólnego namysłu nad tym, jak w zmienności dostrzegać szansę, jak w różnorodności odnajdywać wspólnotę, a w edukacji – drogę ku bardziej sprawiedliwemu światu.

Zapraszamy do lektury, mając nadzieję, że artykuły zawarte w tym numerze kwartalnika „Edukacja Międzykulturowa” przyczynią się do rozwijania efektywnych praktyk edukacyjnych, wspierania integracji w wielokulturowych środowiskach edukacyjnych oraz dostarczą Państwu cennych informacji i inspiracji w pracy edukacyjnej i badawczej.

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

Redaktorzy

Barbara Grabowska, Alicja Hruzd-Matuszczyk i Łukasz Kwadrans

---

**ARTYKUŁY I ROZPRAWY**





## Posłuszeństwo, nieposłuszeństwo i nadposłuszeństwo tożsamościowe. Problemy edukacyjne<sup>1</sup>

**Streszczenie:** W tekście przedstawiono problemy edukacyjne związane z potrzebą wyrażania świadomego i odpowiedzialnego posłuszeństwa, nieposłuszeństwa i nadposłuszeństwa tożsamościowego w warunkach wielokulturowego świata. Przyjęto, że esencją tożsamości są wartości dane w postaci dziedzictwa kulturowego grupy rodzimej, co stanowi podstawę kształtującej się ustawicznie tożsamości. Wskazano, że nieposłuszeństwo tożsamościowe może przejawiać się jako najwyższy stopień posłuszeństwa i nadposłuszeństwa wobec wartości odziedziczonych, prymarnych, niezbywalnych. Zwrócono uwagę, że szczególnym problemem jest siła bycia Innym kulturowo, co wzmacnia potrzebę formułowania ważnych obecnie pytań egzystencjalnych dotyczących jednowymiarowości i pograniczności tożsamości, potrzebę potwierdzania tożsamościowego wobec realizowania się w wielu tożsamościach.

Dokonano analizy problemów edukacyjnych związanych z aktywnym i odpowiedzialnym wyrażaniem posłuszeństwa, nieposłuszeństwa i nadposłuszeństwa, sformułowano wiele pytań, wskazano na wiele wyzwań i zadań, które winniśmy podejmować jako autonomiczne podmioty, członkowie grup społeczno-kulturowych, wspólnot politycznych, ponadnarodowych, kontynentalnych i wspólnoty globalnej. Podkreślono problem lęku o uznanie, lęku antycypacyjnego, potrzeby myślenia i działania pogranicznego w tym procesie. Wskazano na znaczenie literatury faktu, autobiografii i reportaży w procesie negocjowania i wyrażania posłuszeństwa, nieposłuszeństwa i nadposłuszeństwa tożsamościowego.

**Słowa kluczowe:** edukacja, tożsamość, kultura, posłuszeństwo, nadposłuszeństwo, nieposłuszeństwo tożsamościowe

<sup>1</sup> Tekst przygotowany i wygłoszony podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Pedagogika wobec wartości i norm ładu społecznego. Idee – dyskursy – badania”, Katowice, 25–26 czerwca 2024.

## Założenia wprowadzające

Każda grupa, językowa, etniczna, religijna, narodowa czy inna, tworzy własną przestrzeń kulturową, w której kształtuje się tożsamość odrębności i nabywana jest świadomość znaczenia kreowanych wartości, norm, symboli i wzorców własnej kultury w kontekście kultur odmiennych. Martin Heidegger (1997, s.153) zwrócił uwagę: „Wszystko co ważne i wielkie brało się zawsze stąd, iż człowiek miał ojczyznę i był zakorzeniony w tradycji”. Czy rzeczywiście? W obecnych warunkach wielokulturowości, które nie są epizodem, a czymś stałym i pozostaną z nami na zawsze, powstaje problem kilku ojczyzn, zakorzenienia w dwóch lub większej liczbie tradycji i wzorców, a przede wszystkim to, że świadomość wartości ojczyzny i rodzimej kultury nabywa się, wykraczając poza nią, poznając inne kultury i uczestnicząc aktywnie w ich życiu. Może dlatego Edward W. Said zwrócił uwagę, że tożsamość „jest owocem woli, a nie czymś danym przez naturę czy historię. Co nam przeszkadza w tej swobodnej identyfikacji? Przybiera się różne tożsamości. Ja tak na przykład robię. Być Arabem, Libańczykiem, Palestyńczykiem, Żydem, to możliwe. To był mój świat, kiedy byłem młody. Podróżowało się swobodnie bez granic między Egiptem, Palestyną, Libanem. W mojej szkole byli Włosi, hiszpańscy i egipski Żydzi, Ormianie, to było naturalne. Sprzeciwiam się z całych moich sił idei podziałów, narodowej jednolitości. Dlaczego nie otworzyć naszych umysłów na innych? To jest prawdziwe wyzwanie” (Jałowiecki, 2005, s. 111).

Trudno jednak zgodzić się z Edwardem W. Saidem, że tożsamość jest owocem woli, a nie czymś danym przez naturę czy historię. Uważam, że **w procesie rozwoju na początku jesteśmy kształtowani przez naturę i historię, a następnie, na tej bazie, mamy możliwość i możemy kreować i traktować tożsamość jako owoc naszej woli.** Stąd w opracowanej przeze mnie Teorii Wielozakresowej i Wielowymiarowej Tożsamości (Nikitorowicz, 2017) zwracam uwagę na zakres tożsamości dziedziczonej, społecznie kształtowanej i indywidualnie kreowanej, na problem świadomości i odpowiedzialności w tym procesie, na ustawiczne negocjowanie w celu znalezienia przestrzeni rozwojowej w danych warunkach. **Esencją tożsamości są wartości rdzenne**, życiodajna pestka tożsamościowa, w postaci przejętego dziedzictwa kulturowego. Te wartości rodzime – jako wartości autoteliczne – stanowią podstawę kształtującej się tożsamości i pozwalają zaprezentować i zaciekać nią innych, ukierunkować ku dialogowi z sobą i z innymi. To właśnie zakorzenienie w tradycji pozwala i umożliwia godzenie się na coś

lub nie, wyrażanie własnego zdania, poglądów, uznania i szacunku wobec własnej kultury i kultur odmiennych, prezentowanie zasad i wartości, wyrażanie poczucia godności, odwoływanie się do znaczących postaci, autorytetów kreujących nasze Ja i My. Inaczej miałyby miejsce kreowanie człowieka jednowymiarowego, jak to określił Herbert Marcuse. „Człowiek jednowymiarowy, zanurzony w »samotnym tłumie« traci swoje poczucie tożsamości, a co gorsze traci potrzebę jej poszukiwania i określania. (...) Niezagospodarowane pola niczyje ludzkiej świadomości stają się terenem licznych manipulacji wzbogacających dehumanizację, beztroskę i cynizm” (Wojnar, 2016, s. 78).

Na podstawie powyższych rozważań wyłaniają się szczególnie istotne problemy edukacyjne, które winniśmy podjąć jako autonomiczne podmioty, jako członkowie grup społeczno-kulturowych, a także jako obywatele danego państwa – wspólnoty politycznej oraz jako członkowie struktur ponadnarodowych, ponadpaństwowych, kontynentalnych, a także jako obywatele świata zamieszkującego glob ziemski. Problemy te dotyczą teleologii (cele), aksjologii (wartości), epistemologii (wiedzy) i ontologii (bytu). Skupiają się na problemach bycia i realizowania się w wielokulturowym świecie, funkcjonowania wobec wielorakich zagrożeń współczesnego świata, świadomym i odpowiedzialnym posłuszeństwie, nieposłuszeństwie i nadposłuszeństwie tożsamościowym. Podczas projektowania i realizowania tożsamości powstają bowiem liczne dylematy; wobec kogo (jakich autorytetów i osób znaczących) i czego być posłusznym, nieposłusznym i nadposłusznym, czy być sobą i nie poddawać się manipulacji, nie cedować swojej tożsamości na Innych, czy zrezygnować z danej kulturowo tożsamości, tożsamości odziedziczonej i pozwolić się zawłaszczyć przez kulturę masową, czy kultywować wartości odziedziczone, czy ustawicznie negocjować swoje stawanie się, uczyć się funkcjonowania pogranicznego, oglądu pogranicznego, czy zamknąć się w jednowymiarowości, jak to określił Herbert Marcuse, czy realizować się w różnych tożsamościach, które mogą istnieć jednocześnie i zamiennie, jak określił to Edward W. Said.

## **Problem tożsamości dziedziczonej**

Prowadząc od wielu lat analizy i badania związane z wielo- i międzykulturowością, stwierdziłem, że w dynamicznym, zmiennym i nieprzewidywalnym świecie powstał wielki problem tożsamości osoby, grup, a także narodów i ich kultur. W badaniach prowadzonych pod koniec lat osiemdziesiątych w poprzednim wieku (Nikitorowicz, 1992) zauważyłem, jak ważne były zobowiązania tożsamościowe i identyfikacje, jak działa poczucie wstydu przynależno-

ści do niżej cenionej kultury, etnicznej i wyznaniowej grupy mniejszościowej, grupy, wobec której funkcjonują liczne uprzedzenia i negatywne stereotypy. W tych i innych badaniach (Nikitorowicz, 2000) analizowałem różne odpowiedzi na pytania typu: kim jestem i dlaczego, kim się staję i kim byłem, ku czemu zmierzam, w jakiej społeczności funkcjonuję, w jakim społeczeństwie żyję, czy i jak je kształtuję, a ono mnie, czy odczuwam zniewolenie czy wolność w wyborach tożsamościowych, działalności, czy mam poczucie wartości i godności, czy wstydzę się i wyrzekam odziedziczonej przynależności grupowej, przyjmując tożsamość kształtowaną w edukacyjnych instytucjach danego państwa. Zauważyłem, że **nieposłuszeństwo tożsamościowe może przejawiać się jako najwyższy stopień posłuszeństwa wobec ja odziedziczonego jako szczególnej, niezbywalnej wartości.**

Wniosek z powyższych badań był jednoznaczny: budowanie własnej tożsamości i otwarcie na porównania jest możliwe, gdy człowiek podejmuje świadomie i ustawicznie taki trud, gdy świadomie i odpowiedzialnie potrafi przeciwstawić się zewnątrzsterowalności i ubezwłasnowolnieniu. Na podobny wniosek wskazuje także Katarzyna Olbrycht (2019, s. 48). Siła bycia Innym kulturowo to dramat i radość, co wzmaga potrzebę formułowania ważnych obecnie pytań egzystencjalnych, między innymi takich, jakie formułowała Barbara Skarga (2009, s. 384): „(...) czy można zanegować to doświadczenie siebie samego, pragnienie utrwalenia odrębności i własnego Ja lub doświadczenie samotności, w którym Ja tak dotkliwie się sobie ujawnia? (...) Czy można zanegować doświadczenie siebie samego, kiedy się budzi przez winę i wstyd? Czy wreszcie można zanegować sens tego uporczywego poszukiwania siebie?”

Odpowiedź na to pytanie była jednoznaczna – nie można, bez względu na to, jak będzie to bolesne i kłopotliwe. Problemem edukacyjnym była, jest i będzie odpowiedzialność i refleksyjność w wyrażaniu posłuszeństwa, nieposłuszeństwa i nadposłuszeństwa. Frederic Gros (2019) wyszedł od pytania o posłuszeństwo, przyjmując, że nieposłuszeństwo, w obliczu absurdu i irracjonalności świata, jest czymś oczywistym. Problemem szczególnie niebezpiecznym w kulturze, edukacji i w rozwoju człowieka jest posłuszeństwo i nadposłuszeństwo absolutne; bezwarunkowe, automatyczne, charakteryzujące się pragnieniem służenia, związane z uwielbieniem przywódcy, podziwem, oczarowaniem, fascynacją itp. To właśnie pozwala mu trwać przy władzy. Zastanawia się więc, jak kształtować umiejętność niepodtrzymywania władzy, nieudzielania kredytów zaufania, niedawania więcej, niż żąda się od nas czy oczekuje, jak nie być nadposłusznym, a refleksyjnym, myślącym, chcieć być wolnym i odpowiedzialnym za powierzone zadania w kontekście własnego

sumienia. Sądzę, że podobnie jest z wolnością negatywną – pasywną w ujęciu Isaiaha Berlina (2000), zwalniająca z odpowiedzialności i potrzeby działania, rozbudowującą roszczeniowość w różnych wymiarach tożsamości, w odróżnieniu od wolności pozytywnej – aktywnej, która nie godzi się na podporządkowanie, zawłaszczanie i odwołuje się do autonomii i podmiotowości.

Wniosek w kontekście powyższego jest jasny i jednoznaczny: **wyzwolić się z nadposłuszeństwa i realizować wolność pozytywną – aktywną, być czujnym i nie zdradzać ideałów, rozwijać pasje i tworzyć kulturę, a w niej warunki do ich rozwoju, aby być sobą, czuć się wolnym i odpowiedzialnym, wiarygodnym i prawdziwym.**

Obowiązkiem edukacji jest prezentowanie przykładów posłuszeństwa, nieposłuszeństwa i nadposłuszeństwa w imię obrony wartości uznawanych i cenionych, zapewniających poczucie godności indywidualnej i grupowej, niepodważających godności innych, jak też posłuszeństwa, nieposłuszeństwa oraz nadposłuszeństwa w kontekście postaw fanatyzmu, wrogości i nienawiści, stosowania przemocy, agresji, terroru itp. Istotą jest dziedzictwo kulturowe (językowe, wyznaniowe, etniczne, narodowe). Możemy je chronić i kultywować, nierozzerwalnie wiążąc te działania z tolerancją, szacunkiem do innych, współpracą, współdziałaniem dla dobra ludzkości, życzliwością, wytrwałością, cierpliwością itp. Możemy jednak wiązać te działania z nietolerancją, poczuciem wyższości, nacjonalizmem, szerzeniem uprzedzeń, megalomanią, ksenofobią itp. Stąd **problemem edukacyjnym jest kwestia odpowiedzialności i odwagi w wyrażaniu posłuszeństwa, nieposłuszeństwa i nadposłuszeństwa tożsamościowego, wdrażanie do świadomego działania na rzecz rozwoju kultury rodzimej i innych kultur.** Tak między innymi uczynił Zbigniew Rokita (2020), podejmując próbę poszukiwania korzeni tożsamościowych, godnego uhonorowania pradziadka służącego w Wehrmachcie w kontekście wcześniejszego pamiętania ostrożnego, po cichu, tylko w gronie zaufanych. Wskazał na upokarzający problem weryfikacji zdolności Ślązaków do bycia Polakami, ukrywania „wyklętych” przedmiotów na strychu przez pół wieku, dojrzwania do otwartej tożsamości itp. Podobnie, na moim Podlasiu, Aneta Prymaka-Onikszt (2024) pracę poświęca pamięci tych, o których wygodniej byłoby zapomnieć. Wskazuje, że aby nie być zawstydzanym, wyszydzanym, gnębionym, dyscyplinowanym, wyłączanym, marginalizowanym, najlepiej było ukrywać swoje wyznanie. Książka powstała jako odzew własnego sumienia. Autorka nie wyparła z własnej świadomości informacji o działalności dziadka i jego śmierci skrywanej w tajemnicy, lecz podjęła pracę nad przywróceniem o nim prawdy, odbudowania dobrej pamięci.

## Problem lęku o uznanie

Wskazując wyżej na znaczenie odpowiedzialnego nieposłuszeństwa jako posłuszeństwa wobec samego siebie, chciałbym zwrócić uwagę na szczególnie aspekt edukacyjny, **wielokrotne uznanie, o które powinniśmy ustawicznie zabiegać i które powinno towarzyszyć człowiekowi w rozbudowującej się ustawicznie przestrzeni kulturowej**. Jurgen Habermas (1993) wskazywał, że każdy powinien znaleźć potrójne uznanie. Po pierwsze, powinien otrzymać taką samą ochronę i cieszyć się takim samym szacunkiem jako niepowtarzalna osoba, czyli posiadać poczucie podmiotowości, autonomii, wartości i godności. Po drugie, jako członek pewnej grupy etnicznej czy kulturowej (na przykład językowej, etnicznej, narodowej, wyznaniowej). Wyżej wskazywałem na tożsamość nadaną-prymarną, w odróżnieniu od zadanej. Po trzecie, jako obywatel, to znaczy członek wspólnoty politycznej. Uważam, że należy także wskazać na kolejne uznanie, szczególnie istotne w warunkach wielokulturowości i transkulturowości, uznanie w kontekście członkostwa w szerszej wspólnotie narodów (w naszym przypadku Europie ojczyzn, Europie wolnych ojczyzn czy Europie – ojczyźnie naszych ojczyzn), ukształtowanej na wartościach judaizmu, chrześcijaństwa, filozofii greckiej i prawie rzymskim. Poza tym zauważam także kolejne uznanie jako aktywnego i świadomego członka globu ziemskiego odpowiedzialnego za wartości uniwersalne naszej ludzkiej cywilizacji, na co zwrócił uwagę między innymi Yuval Noah Harari (2019). Wskazywał między innymi na potrzebę otwarcia, refleksyjności i kontemplacji, zachęcając do myślenia od nowa, wietrzenia naszych pojęć i nawyków myślowych, aby „rozbić” monolityczną tożsamość. Sądzę, że taka forma potwierdzania tożsamościowego jest wyraźnym przykładem podmiotowości, autonomii w myśleniu, wyrażaniu własnych przeżyć i otwieraniu się na innych, a także jednocześnie wyraża opór i kreatywność, niezgodę na uprzedmiotowienie, bronienie wartości ogólnoludzkich; wolności, godności, sprawiedliwości (Olubiński, 2021).

W kontekście powyższego powstaje problem lęku antycypacyjnego, obawy, że może nas coś złego spotkać w przyszłości, gdy wyrazimy nieposłuszeństwo zamiast oczekiwanego przez władze posłuszeństwa i nadposłuszeństwa. Dla poparcia powyższego odwołam się do prowadzonych rozmów z uchodźcami wojennymi z Ukrainy, głównie matkami, których dzieci uczęszczają do polskich szkół. Problem lęku antycypacyjnego w tej grupie wyraźnie się nasilił w ostatnim czasie, zwłaszcza po wprowadzeniu obowiązku nauki dzieci i młodzieży z Ukrainy zgodnie z polską podstawą programową. Oznaczało to

objęcie ukraińskich rodzin przebywających w Polsce takimi samymi wymogami prawnymi jak obywatele polskich, przy jednoczesnym powiązaniu tego obowiązku z prawem do zasiłku oraz programem 800+. Dotychczas mogli się uczyć w systemie ukraińskim w formie zdalnej, mieli wybór. Funkcjonowanie w dwóch systemach powodowało przemęczenie, stąd liczne rezygnacje z nauki. Obecnie pozbawiono ich wyboru, stąd pojawiły się pytania dotyczące stosowania przemocy symbolicznej czy ukrytego programu asymilacji.

Jednym z istotnych wyzwań edukacyjnych jest konieczność rozróżnienia między uchodźcami wojennymi a rodzinami, które dobrowolnie przybyły do Polski i zdecydowały się na asymilację. To jest ich wybór i należy go uszanować. Z edukacyjnego punktu widzenia winniśmy uwzględnić dynamikę zmian tożsamościowych w sytuacjach trudnych, konfliktowych, przeżywanych traum, koniecznych wyborów tożsamościowych, co wiąże wyraźnie z lękiem antycypacyjnym. Z prowadzonych rozmów z matkami dzieci, uchodźcami wojennymi z Ukrainy zrodziło się wiele pytań związanych z poczuciem wartości, godności, zaufania, szacunku do odrębności kulturowej w kontekście osobowym, członka grupy, obywatela itd. Zastanawiam się nad tym, czy nie jest to pokusa i oferta ekonomiczna ukierunkowująca ku wygodnemu posłuszeństwu i jednocześnie do zdrady samego siebie, czy takim rozporządzeniem nie wprowadzamy osoby narodowości ukraińskiej w poważne konflikty tożsamościowe. Barbara Skarga (2009, s. 13), pisząc o „sobości”, świadomości, sumieniu, godności i odpowiedzialności, podkreśliła: „Brak własnej tożsamości to przeistoczenie się w przedmiot dla innych, łatwy w manipulacji, nie stawiający oporu i nieraz poddający się innej silnej ręce, gdy tylko ta ręka nadaje mu jakiś kształt bycia. We władczej ręce innego rysuje się możliwość odnalezienia własnego Ja, czy jest to ręka mistrza, czy tyrana. Istnieje bowiem w nas lęk przed utratą tożsamości, lęk naturalny i obecny nie tylko w jednostkach, lecz także w grupach społecznych”.

Lęk o utratę uznania w kontekście członka grupy językowej, wyznaniowej czy narodowej z jednej strony jest przyczyną infrahumanizacji, głoszenia myśli dyskryminujących innych, z drugiej strony powoduje lęki o uznanie tych, którzy czują się stygmatyzowani, będąc lojalnymi obywatelami. Pozostaje problem pozostałych obywateli, ich wrażliwości i postaw wobec krzywdzonych, klasyfikowanych wyznaniowo czy narodowościowo i stygmatyzowanych z tego powodu. W tym kontekście formułuję pytanie: **Czy nasze społeczeństwo stanie się bardziej wrażliwe, mniej megalomańskie i ksenofobiczne, myślące humanistycznie, czy będziemy zmierzać ku dehumanizacji i infrahumanizacji?**

## Problem odpowiedzialności i myślenia pogranicznego

Funkcjonowanie we współczesnym społeczeństwie, coraz bardziej skomplikowanym, chociażby w kontekście ustawicznie kreowanej kultury wolności od wszystkiego, wymaga coraz większego zaangażowania, mądrości i czujności. Im bardziej nasze funkcjonowanie i rozwój zależne są od struktur społecznych i politycznych, tym bardziej winniśmy być czujni, aby zachować człowieczeństwo. Stąd konieczna dbałość o to, aby nie zagubić się w dopasowywaniu się wobec licznych i dynamicznych zmian, ustawicznie pytać: kiedy i dlaczego być posłusznym i nadposłusznym, a kiedy i w jakich sytuacjach nieposłusznym, jak uczyć się i kształtować potrzebę myślenia pytajnego, aby nie dopuścić do ukształtowania się wokół nas sieci pajęczyn, z których nie będziemy mogli się wyzwolić? Cięży bowiem na nas odpowiedzialność za to, co zostało nam dane, zakorzenione i za wartości uniwersalne naszej ludzkiej cywilizacji, za edukacyjne ukierunkowanie ku postawom otwartym przeciwstawiających się separatyzmowi, nacjonalizmowi i fanatyzmowi. Roman Ingarden (1987, s. 46) podkreślił, że: „Odpowiedzialny za coś może być tylko ktoś, kto jest istotą świadomą. To, za co można być odpowiedzialnym i w pewnym określonym momencie odpowiedzialnym się staje, należy do kategorii wydarzeń wywołanych przez nie stanów rzeczy. Musi to być jakieś przedsięwzięcie przez osobę i przez nią spełnione działanie, jakieś aktywne czynienie, a nie pasywnie przez nią doznawane”.

Odpowiedzialność traktuję jako konieczność i obowiązek moralny w kontekście systemu wartości, z którym się identyfikujemy. Immanuel Kant (2005) podkreślał charakter moralny odpowiedzialności, stan zobowiązania spoczywający na człowieku, samoodpowiedzialności. Filozof dialogu, Józef Tischner, analizując poczucie odpowiedzialności, wskazywał na dobrą wolę człowieka, zmysł moralny, sumienie i świadomość (1984, s. 103). Zwrócił uwagę na potrzebę myślenia i działania pogranicznego. „Kto głupi, a postawi się go blisko granicy, to zostanie jeszcze głupszy, a kto mądry, ten zobaczy wielkie horyzonty i wielki świat. (...) pogranicze może człowieka albo zawęzić, albo poszerzać” (Tischner, 2019, s. 120). Od człowieka ubezwłasnowolnionego, traktowanego instrumentalnie przez władzę, prawo i edukację, nie oczekuje się formułowania i prób odpowiedzi na ważne pytania egzystencjalne. Nie uczy się więc on odkrywania siebie, wyrażania zdziwienia i zadziwienia w procesie poznawania Innych i siebie, rozumienia rozterek i wyrzeczeń w procesie kształtowania się własnej tożsamości, przeciwstawiania się mani-

pulacji, sterowaniu czy empatii w odmawianiu posłuszeństwa wobec władzy autorytarnej, wyrażania nieposłuszeństwa obywatelskiego itp.

**Odpowiedzialność podmiotowa – autonomiczna, to potencjał pozwalający wyzwolić twórczość, samodzielność, a w efekcie kreować odpowiedzialność za wspólnotę kulturową, polityczną i za rozwój gatunku ludzkiego, za jedną wspólną cywilizację ziemską, za utrzymanie i kształtowanie pokoju na globie ziemskim, co staje się szczególną wartością, wyzwaniem i zadaniem edukacyjnym.** Odwagę bycia sobą, prowadzenie wewnętrznego dialogu tożsamościowego, odrzucenie narzucanej ideologicznie tożsamości ukazywałem w wielu życiorysach i działalności grup etnicznych identyfikujących się z odziedziczoną kulturą (Nikitorowicz 2020, 2018, ss. 17–30, 2022, ss. 21–38, 2023, ss. 15–27). Odzyskiwanie poczucia bycia sobą ukazuje proces wyzbywania się lęku antycypacyjnego, lęku przed wolnością bycia sobą. W pracy edukacyjnej winniśmy ukazywać biografie prezentujące proces dokonywania się zmian w postrzeganiu siebie i swoich przodków, środowiska życia, odmiennych kultur i ich reprezentantów. Należy zwracać uwagę na myślenie refleksyjne prowadzące do przywrócenia prawdy i pamięci o najbliższych, co w efekcie przyczynia się do wzrostu potraumatycznego, wzrostu poczucia własnej wartości, poczucia sprawczości, przemiany duchowej. Przeprowadzona przeze mnie analiza biografii i autobiografii (Dżus, 2020; Głowiński, 2001; Prymaka-Oniszk, 2024) pozwala zauważyć, że jeśli próbuje się komuś odebrać poczucie godności, wówczas opór daje nadzieję, pozwala wyjść z traumy, z cienia, daje poczucie, że ofiara może decydować o swoim losie i wówczas może mieć miejsce wyzwolenie się z poczucia ofiary. Ten proces wymaga odwoływania się do wzorców, autorytetów, osób znaczących, a także krytycyzmu, odwagi, odpowiedzialności i stanowi wartościowy przykład dla innych. To działania mobilizujące do myślenia, namysłu krytycznego wobec tych, którzy scedowali swoje Ja na innych. Autorzy ci reprezentują czynne nieposłuszeństwo, obywatelski opór, sprzeciw, niezgodę na kłamstwo i niesprawiedliwość w wartościowaniu i ocenie siebie, najbliższych kulturowo, ale także i reprezentantów innej kultury. Ukazują odwagę odmowy przyjęcia narzucanego posłuszeństwa, broniąc własnych wartości, podejmując pracę nad wyzwoleniem się ze zniewolenia ideologicznego, pracę nad wewnętrzną przemianą bycia nadposłusznym, pozorującym współpracę, zaangażowanie. To w efekcie odzyskanie poczucia własnej wartości i godności.

Sądzę, że na te problemy związane z kulturową odpowiedzialnością tożsamościową winno się zwracać szczególną uwagę, aby nie zatracić wrażliwości

w wartościowaniu i ocenianiu człowieka, jego trudu w procesie negocjowania tożsamości, potrzeby uwzględniania zakresów i wymiarów tożsamości, ich złożoności, dynamicznych, nieprzewidywalnych zależności. Sprawujący władzę podejmowali i podejmują często działania zawłaszczające media, także edukację, stanowiąc wygodne dla siebie prawo. Stąd obowiązkiem twórczego podmiotu, świadomego swojej tożsamości, jest ustawicznie pytać: wobec kogo i czego jesteśmy posłuszni, dlaczego jesteśmy posłuszni, nadposłuszni, a także dlaczego nieposłuszni, oporni, wsłuchujący się w głos sumienia, dlaczego podlegli, zgodni, konformistyczni, rezygnujący ze swoich praw, a dlaczego dbający o sprawiedliwość, poczucie godności i wzajemny szacunek, poczucie człowieczeństwa?

Nie możemy powyższego w procesie edukacji nie zauważać i nie reagować, gdyż naszym zadaniem jest kształtować kompetencje międzykulturowe, które „(...) są ważniejsze niż kiedykolwiek, pozwalają bowiem dostrzec i poznać przyczyny niektórych najbardziej uciążliwych problemów, nękających współczesne społeczeństwa. U podstaw takich zjawisk, jak: dyskryminacja, rasizm, mowa nienawiści leżą właśnie różnice kulturowe, społeczno-kulturowe, etniczne i inne” (Brotto, Huber, Karwacka-Vogele, Neuner, Ruffino i Teutsch, 2014, s. 5).

## Uwagi końcowe

Podejmując refleksje nad posłuszeństwem, nadposłuszeństwem i nieposłuszeństwem tożsamościowym, zamierzałem zwrócić uwagę, że w kategorii tożsamości jako autotelicznej wartości zawarta jest immanentnie kategoria edukacji, samoedukacji, doskonalenia, samodoskonalenia. To procesy, w których uczestniczymy i powinniśmy świadomie i odpowiedzialnie realizować niniejszą powinność, przede wszystkim w kontekście odpowiedzialności wobec następnych pokoleń. Kultura, w której uczestniczymy i którą kreujemy, jest przecież treścią tożsamości. Kształt kultury i tożsamości jest wyznaczany przez to, co jednostka i grupa, w której żyje, uznają za szczególnie ważne, warte wysiłku, co uruchamia ich siły, możliwości, potencjał twórczy, motywuje do konstruktywnego poznawania siebie i innych, prowadzenia dialogu, współpracy i współdziałania z innymi.

Problemem zawsze była, jest i z pewnością będzie dziedziczona kultura grupy naturalnej, prymarnej. Ona bowiem dostarcza materiału – surowca dla kształtującej się tożsamości w konkretnych warunkach społeczno-kulturowych, ekonomicznych, politycznych. Problemem edukacyjnym jest więc ustawiczne podejmowanie odpowiedzi na to pytanie: jaki ten surowiec jest,

jego ilość i jakość, w czym przejawia się bogactwo, w czym ubogość, jak go się postrzega i interpretuje, czy jednostka i grupa wydobywa i uświadamia jego istotne zasady, wartości, wzorce, czy je ignoruje, zaniedbuje, czy wyzwala, rewitalizuje i tym samym zwiększa szanse rozwojowe? Podejmując odpowiedzi na te pytania, winniśmy zwracać szczególną uwagę na jakość materiału – surowca, który traktowałbym jako pokarm tożsamościowy. Stąd ważne jest, aby nie był on toksyczny, zatruty fanatyzmem, skrajnym nacjonalizmem, nienawiścią i wrogością wobec innych kultur i ich reprezentantów, aby nie była to ideologia toksyczna, niszcząca zdrowy rozsądek, wiedzę. Istotą w pracy edukacyjnej jest uświadomienie, że „Moja tożsamość jest określona przez zobowiązania i identyfikacje, które zapewniają ramy i horyzont, w obrębie którego mogę próbować ustalić w każdym konkretnym przypadku, co jest dobre lub cenne, co powinno zostać zrobione, co apróbuję lub czemu się sprzeciwiam. Jest to więc horyzont, w ramach którego zajmuję określone stanowisko” (Taylor, 1989, s. 27). Stąd myślenie jest koniecznością; chroni przed manipulacją, przed ukrytymi przesłaniami różnych ideologii, przed głupotą (Rembierz, 2021). Uważam, że w pracy edukacyjnej niezbędne jest korzystanie z literatury faktu (pamiętników, biografii, wywiadów), a także z autobiografii i reportaży, aby ukazywać złożone i tragiczne losy osobiste i rodzinne, problem zmian i wyborów tożsamościowych, przejawy stygmatyzacji, dyskryminacji, wrogości, nienawiści wobec tych, którzy przejawiali najwyższy stopień posłuszeństwa wobec swojego ja nieredukowalnego. Ta literatura pozwala analizować lęki o utratę uznania, leki antycypacyjne, a także ich przewyciężanie, wzrost potraumatyczny, rewitalizację poczucia wartości i godności w procesie przemiany tożsamościowej. Oto niektóre z prac, oprócz wyżej wskazanych, z którym korzystam i polecam (między innymi: Lachmann, 1999; Wiszniewicz, 2008; Roth, 2009; Hirszfeld, 2011; Żukowska, 2014; Kłys, 2015; Szejnert, 2015; Bielawski, 2018; Przybyszewska-Ortnowska, 2019; Gierak-Onoszko, 2019; Rokita, 2020; Czyńska, 2021; Weeda, 2022; Kurski, 2022; Pasternak, 2022). Ich istotą jest ukazanie odnajdywania w sobie siły, aby pójść pod prąd, tak jak wskazywał Marek Edelman (Bereś i Brunetko, 2019, s. 16): „(...) jak człowiek raz wykrzesze z siebie trochę odwagi i pójdzie pod prąd, to jest duża szansa, że potem też będzie tak robił”.

## **Bibliografia**

Bereś, W. i Brunetko, K. 2019. *Edelman. Życie. Do końca*. Warszawa: Wydawnictwo Agora.

- Berlin, I. 2000. *Cztery eseje o wolności*. Warszawa: PWN.
- Bielawski, M. 2018. *Dom z dwiema wieżami*. Kraków: Wydawnictwo Karakter.
- Brotto, F., Huber, J., Karwacka-Vogele, 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.
- Czyńska, M. 2021. *Nie opuszczam rąk. Rozmowa z Leonem Tarasewiczem*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Dżus, G. 2020. *Banderowka*. Olsztyn: Wydawnictwo Rozpisanie.
- Głowiński, M. 2010. *Kręgi obcości. Opowieść biograficzna*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Gierak-Onoszko, J. 2019. *27 śmierci Toby'ego Obeda*. Warszawa: Wydawnictwo Dowody.
- Gros, F. 2019. *Nieposłuszeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo „Czarna Owca”.
- Habermas, J. 1993. *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Harari, Y.N. 2019. *21 lekcji na XXI wiek*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Heidegger, M., Augstein, R. i Wolff, G. 1997. Tylko Bóg mógłby nas uratować. *Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja*. 3 (33), ss. 141–161.
- Hirszfeld, L. 2011. *Historia jednego życia*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Ingarden, R. 1987. *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jałowiecki, B. 2005. Globalizacja, lokalność, tożsamość. W: Wesołowski, W. i Włodarek, J. red. *Kręgi integracji i rodzaje tożsamości. Polska, Europa, Świat*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kant, I. 2005. *Metafizyka moralności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kłys, A.K. 2015. *Tajemnica Pana Cukra. Polsko-żydowska wojna przed wojną*. Warszawa: Wydawnictwo Wielka Litera Sp. z o.o.
- Kurski, J. 2022. *Dziady i dybuki. Opowieść dygresyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Lachmann, P. 1999. *Wywołane z pamięci*. Olsztyn: Wydawnictwo Borussia.
- Nikitorowicz, J. 1992. *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach Białostoczczyzny*. Białystok: Wydawnictwo Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J. 2000. *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski,*

- Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości.* Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. 2017. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikitorowicz, J. 2018. Wielość kultur w jednym człowieku – wartość (i) czy dylemat tożsamościowy. *Edukacja międzykulturowa.* 1 (8), ss. 17–30.
- Nikitorowicz, J. 2020. *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur.* Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J. 2022. Dramaty tożsamości wpisane w pogranicze kultur. Implikacje edukacyjne. *Edukacja międzykulturowa.* 1 (16), ss. 21–38.
- Nikitorowicz, J. 2023. Kultura dziedziczona, nabywana i indywidualnie kształtowana w wybranych twórczych biografiach. *Edukacja międzykulturowa.* 2 (21), ss. 15–27.
- Olbrycht, K. 2019. *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Olubiński, A. 2021. *Edukacja do oporu i (nie)posłuszeństwa. Ku emancypacji i demokracji.* Toruń: Wydawnictwo Akapit.
- Pasternak, K. 2022. *Holland. Biografia od nowa.* Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Prymaka-Oniszk, A. 2024. *Kamienie musiały polecieć. Wymazywana przeszłość Podlasia.* Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Przybyszewska-Ortnowska, K. 2019. *Gołda Tencer. Jidysze Mame.* Warszawa: Wydawnictwo EDIPRESSE.
- Rembierz, M. 2021. Bezgraniczność głupoty i granice mądrości. „Ethos”. 1 (133), ss. 243–273. DOI 10.12887/34–2021–1-133–15.
- Rokita, Z. 2020. *Kajś. Opowieść o Górny Śląsku.* Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Roth, H. 2009. *Czasy, miejsca, ludzie. Wspomnienia z kresów wschodnich.* Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Skarga, B. 2009. *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne.* Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szejnert, M. 2015. *Usypać góry. Historie z Polesia.* Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Taylor, Ch. 1989. *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity.* Cambridge: University Press.
- Tischner, J. 1984. Etyka wartości i nadziei. W: Hildebrand, D., Kłoczowski, J.A., Paściak, J. i Tischner, J. red. *Wobec wartości.* Poznań: W drodze.

- Tischner, J. 2019. *Mądrość człowieka gór*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Weeda, L. 2022. *Aleksandra, Ukraińska saga rodzinna*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Wiszniewicz, J. 2008. *Życie przeciętne. Opowieści pokolenia marca*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Wojnar, I. 2016. *Edukacja humanistyczna i trzy kręgi tożsamości człowieka*. W: Wojnar, I. red. *Humanistyczne przesłanki niepokoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Żukowska, I. 2014. *Skazy*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.

### **Obedience, disobedience and identity over-obedience. Educational issues**

**Abstract:** The text outlines the educational problems associated with the need to express conscious and responsible obedience, disobedience and identity over-obedience in a multicultural world. The author assumes that the essence of identity is the values given in the form of the cultural heritage of the indigenous group, which forms the basis of a continuously forming identity. It has been pointed out that identity disobedience can manifest as the highest degree of obedience and over-obedience to inherited, primordial, inalienable values.

The author points out that a particular problem is the power of being a cultural Other, which intensifies the need to formulate currently important existential questions about the unidimensionality and borderline nature of identity, as well as the need for identity affirmation in the face of participating in multiple identities.

Educational problems related to active and responsible expression of obedience, disobedience and superobedience were analysed. Many questions were formulated, and many challenges and tasks were pointed out, which we should take up as autonomous subjects, members of socio-cultural groups, political, supranational, continental and global communities. The problem of recognition anxiety, anticipatory anxiety, the need for borderline thinking and action in this process was highlighted. The importance of non-fiction, autobiography and reportage in the process of negotiating and expressing identity obedience, disobedience and over-obedience was pointed out.

**Keywords:** identity, education, culture, obedience, over-obedience, identity disobedience

*Translated by Andrzej Nikitorowicz*



## Pejzaż symboliczny jako wyzwanie dla edukacji i tożsamości

**Streszczenie:** Autorka rozważa różne zakresy i uwikłania funkcji edukacji dla kształtowania zaplecza symbolicznego tożsamości jednostek, grup społecznych i środowisk kulturowych. Rozważa w szczególności kategorię „pejzażu” jako kształtowaną przez zakres i głębię emocjonalnych przywiązań tożsamościowych między lokalnością i globalnością. Wskazuje też na dwoiste napięcia i patologie tożsamościowe, z którymi musi się mierzyć edukacja, także w kontekstach mikrospołecznych uwarunkowań. Szczególny problem stanowi jakość odniesień symbolicznych wpisywanych w tożsamość osobową, a zarazem jakość ich funkcjonowania w przestrzeni społecznej. Jest to ważne zarówno w ramach osadzenia jednostki w niezmiennym środowisku kulturowym, jak i gdy ma miejsce proces przemieszczeń i otwarcia na dynamikę osłabiającą jakość przywiązania i identyfikacji emocjonalnej, jak też rozeznania w kategoriach wiedzy, na przykład historycznej. Dalej ramę rozważań tworzy wskazanie na dwa bieguny strategii tożsamościowych, tworzące kontinuum poprzez rozmaite determinizmy i twórcze metamorfozy. Zaplecze merytoryczne tekstu stanowią odniesienia do rozmaitych perspektyw rozumienia złożoności świata, z uwzględnieniem hermeneutyki i socjologii hermeneutycznej, pedagogiki krytycznej i semiotyki kultury, psychoanalizy i teologii.

**Słowa kluczowe:** pejzaż symboliczny, tożsamość, podmiotowość, edukacja, miejsca, droga, refleksyjność

### Wstęp

W humanistyce od dawna manifestowane jest przekonanie zawieszające zasadność widzenia kulturowych funkcji edukacji w kategoriach afirmowania jakiegoś światopoglądu jako zobowiązującej bazy dla tożsamości kształto-

wanych instytucjonalnie. Dostrzega się jako znaczące: różnorodność pejzaży kulturowych, afirmacji etyk i estetyk krajobrazowych, nieredukowalność do siebie oraz brak ekskluzywności swiatio-obrazów czy swiatio-oglądów. Wszystko to uczuła na to, że socjalizacja nie powinna być podporządkowana symbolicznej przemocy i wtłoczeniu jednostki w lokalnie dominujący „wir redukcji kulturowej złożoności swiata”, jak taką logikę wpływu społecznego można charakteryzować. Leszek Kołakowski uczułał dobitnie na to, że wojny swiatopoglądowe stanowią absurdalny odpowiednik walki o jedyną słusność prawd krajobrazowych, zasługujących na narzucanie w każdych warunkach, stanowiąc „horror metafizyczny” dla współczesności. Gadamer podkreślał, że na prawdziwy obraz swiata można patrzeć bez groźby popadania w skrajny relatywizm w kategoriach wielości swiatioobrazów. Ona bowiem – jako jedyna – zdoła uwzględnić w poszukiwaniu prawdy naturalne zróżnicowanie symboliczne niedające się zredukować inaczej jak przemocą. Unieważniona zostaje opozycja między prowincjonalnym nastawieniem jako ekscentryzmem czy podejściem o wartości jedynie egzotycznej oraz uniwersalnym i jedynie słusznym roszczeniem widzenia zhomogenizowanej globalizacji. Alternatywa lokalności zakorzenień i kosmopolitycznego uniesienia nie daje się utrzymać, gdy w grę wchodzi odpowiedzialność za jakość zakorzenienia tożsamościowego oraz troska o zróżnicowanie jako bogactwo szans na pogłębianie własnych szans rozwojowych. W grę wchodzi potrzeba procesu uniezależniających od przygodnego wrzucenia w „chronotop” historyczny i przestrzenny. Afirmacja tradycji nie musi być zdominowana tradycjonalizmem eliminującym zmianę, a pochwała nowoczesności nie musi wykorzeniać z jej przetwarzanego zaplecza. Alternatywa strategii adaptacyjnych w warunkach emigracji: tygiel mieszający w magmę czy papkę homogeniczną albo ostre zamknięcie w niedostępności obcych wpływów daje się zastąpić „trzecią wartością” w budowie tożsamości, jak podkreślała Danuta Mostwin, postulując udział odrębnych tożsamości w tym, co Michaił Bachtin nazywał „efektem pogranicza”, możliwego dzięki otwieraniu się na nasycenie miejsca różnicą, dającą się wartościować jako szansą, bez antagonizmów czy obojętności. Rzecz jasna, nie ma tu żadnego automatyzmu, a raczej blokady utrudniające przekształcenie miejsca wielokulturowego w międzykulturowe. Zasadnicza trudność wiąże się z wykształceniem zaangażowania w postawy i działania pozwalające na budowanie poczucia symbolicznej przynależności do sfery znaczeń i tradycji obiektów kulturowych, reprezentatywnych dla tej czy innej sfery zjawisk. Chodzi o uruchomienie procesów głębokiej interakcji, umożliwiających powstawanie tożsamości zespalającej się z okresowymi

zdarzeniami generującymi emocjonalną więź i uznanie dla wartości przez nie wyrażanych i podtrzymywanych. Bez tego międzykulturowość jest pozorna.

Szczególnie znaczącą zmianę w przestrzeni instytucjonalnych oddziaływań symbolicznych stanowi troska o to, aby tradycyjne muzea uruchamiały strategię określaną coraz częściej mianem „ekomuzeum”, czyli kształtowania przestrzeni nasyconej praktyką otwierania się na rewitalizację dziedzictwa kulturowego w interakcji międzypokoleniowej, czyniąc dobra symboliczne uczestnikami kształtowania tożsamości środowiskowej. Ma to funkcję edukacyjną niedającą się zredukować do sprzyjania postawom turystycznym, na których ograniczenie zwraca się coraz częściej uwagę, jak w przypadku Zygmunta Baumana.

### **Dwoiste napięcia i patologie tożsamościowe**

Badania na rzecz edukacji międzykulturowej najczęściej operują na poziomie rozpatrującym i porównującym „makrospołeczne uwarunkowania”, na przykład w zakresie poczucia tożsamości narodowej na pograniczu (Grabowska, 2013). Wartość takich analiz nie przekreśla faktu, że nie mniej ważne wydają się pedagogicznie rozważania o charakterze „mikrospołecznym”, dotyczące bardzo lokalnych i zindywidualizowanych procesów obrastania symboliką miejsca zakorzenienia kulturowego i przydawania tym ostatnim osobiście przeżywanego znaczenia. To oczywiście wymaga innej perspektywy w zakresie problematyzowania procesów kształtowania tożsamości. Chodzi tu w szczególności o troskę o ożywianie pojedynczych symboli lokalnie zakorzenionych kulturowo i wymagających oddziaływań edukacyjnych, dla zintegrowania ich z powstającą tożsamością. Międzykulturowość widziana w mikroskali dotyczy sytuacji mikrointerakcji jednostek między sobą czy w stosunku do symboliki miejsca oderwanego od szerszych kontekstów, na przykład miejsca zamieszkania. Wystarczy zauważyć, jak wielki potencjał dla aury kulturowej miejsca, a zarazem dla mechanizmów tożsamościowych, niosą ze sobą coraz częstsze murale w postaci artystycznej, przywołującej ku pamięci w codziennym trybie bycia znaczenia wydarzeń czy pojedynczych osób, których życie okazuje się pod jakimś względem symbolicznie wzbogacające. Dzięki takiemu nasycaniu znaczeniami kulturowymi miejsca, mijane wcześniej obojętnie, stają się generatorem zainteresowania i inspiracją dla przeżycia tożsamościowego oraz dalszych działań w stronę samokształcenia. Nasycanie miejsca symboliką artykułowaną środkami artystycznymi (zatem na przykład bez zbędnego tekstu) chronić może przed aurą pustyni przy ma-

się gołych ścian i doraźnych tylko usługowo emblematów. Przyjrzyjmy się bliżej złożonościom tej sytuacji kulturowej dla rozpoznania zadań edukacyjnych.

\* \* \*

Tożsamość jako wymiar funkcjonowania jednostek, zbiorowości społecznych i instytucji, uwikłana jest zawsze w napięcie między odrębnością i jej zamknięciem symbolicznym a otwarciem na interakcję z Innymi, poszerzającą jej horyzont uniwersalności. Procesy powstawania tożsamości jednostek i społeczności współcześnie nieuchronnie toczą się między dwoma biegunami: biegunem odniesień coraz bardziej wirtualizowanych, aż po globalność i osadzenie w sieci wspólnotowej zakorzenionej w Internecie z jednej strony a biegunem związanym z potrzebą relacji bliskich emocjonalnie i silnie motywujących do zamkniętej identyfikacji, zwanej coraz częściej neoplemienną, z drugiej strony. W grę wchodzi zawsze pytania o jakość zaplecza symbolicznego takich identyfikacji jako ich potencjału oraz o możliwość traktowania różnicowania takiej przestrzeni jako wymagającej tolerancji, aż po szacunek i zdolność do traktowania jej znaczeń jako szansy. Oznacza to także twórcze otwarcie na Innego, bez uprzedzeń, agresywnych roszczeń i gestów degradujących. Ogniwo pośrednie w przestrzeni różnic stanowią identyfikacje środowiskowe czy też dotyczące wspólnot określanych mianem regionalnych, zorientowanych na zysk poprzez troskę o większą widoczność, uznanie ich specyfiki i zasługiwania na promocję markową. Ma to dawać podmiotowość służącą zwiększaniu wymiany z odwiedzającymi, choćby w trybie zainteresowania (w ruchu turystycznym), dla określonych korzyści danego miejsca. Interesuje mnie w tych rozważaniach kwestia tego, jak można środkami i programami edukacyjnymi wpływać na kształtowanie tożsamości w procesach ukierunkowania rozwoju na wartość symboli kulturowych i ich uniwersalizację. Aktualne podmiotowości mają swoje zakresy selektywności wobec potencjalnych bodźców, jednak procesy rozwoju duchowego muszą służyć naddawaniu na takie ograniczenia przestrzeni znaczeń wykraczających poza zwyczajowe ramy tożsamościowe związane z koncepcją siebie i kompetencją do działania. Czasem są te podmiotowości lokalnie spatologizowane w sposób, który opisał – posługując się kategorią „syndromu masowości” – José Ortega y Gasset (1982).

## Dwa bieguny strategii tożsamościowych: determinizmy i metamorfozy

W filozofii (w tym postmodernistycznej) i naukach społecznych występują dwa spolaryzowane sposoby opisu tego, jak powstają, utrzymują się i rozwijają tożsamości jednostkowe ludzi w ich życiu i świecie społecznym. Bieguny te są osobno zróżnicowane, rzecz jasna, ale dadzą się wyróżnić i radykalnie odróżnić, pozostawiając pytanie o to, czy nie ma wobec nich trzeciego rozwiązania, przewyciężającego ich skrajny antagonizm. Jak się wydaje, także ta trzecia droga może być zróżnicowana, w rozrzucie między bezrefleksyjnym byciem w świecie lokalnym, z życiem zdominowanym codziennym przetrwaniem i walką o byt w warunkach lokalnego gospodarowania zubożonymi możliwościami troski o siebie z jednej strony a wyrafinowanym eksperymentowaniem sobą i czynieniem obiektem przetworzeń ogniwa tożsamości łącznie z ciałem oraz odmową zadomowienia w uporządkowanym świecie społecznym z drugiej strony. Tu ani (przejściowa) praca, ani miejsce (tymczasowego nieustannie) zamieszkania, ani (zwykle słaba) edukacja, ani wcześniejsze decyzje i rozwiązania życiowe i identyfikacje nie stanowią ramy programującej przyszłość, co wyraża chociażby postawa włączęgi w sensie Z. Baumana, albo buntownika czy artysty ponowoczesnego, pozbawionego silnych charakterystyk „stylu”, a nawet stałych „właściwości”, pragnień i celów dążeń podmiotowych.

Na dodatek owa „trzecia droga” wobec tych rozłącznych biegunów nie musi mieć postaci kontinuum, ale daje o sobie znać także wariant sprzęgający te bieguny we współpracy, poza ich rozrzutem, a nie tylko spolaryzowanym dualizmem. W grę tu wchodzi formuła wskazująca na – nie tylko socjologicznie ważny – model *homo duplex* czy nawet *homo multiplex*, gdy wspomniane czynniki działają jednocześnie czy naprzemiennie (Manterys, 1996). Model tej sytuacji z historii kultury reprezentuje klasyczne „oblicze Janusowe”, wskazujące na tożsamość mającą profile odsłaniane na zmianę. W edukacji trzeba umieć operować takim podwojonym lub zwielokrotnionym profilowaniem postawy, która nakazuje stosowanie estetyk zachowania i interakcji w trybie oscylowania. Dopelnieniem tej formy kulturowego przejawiania łączenia biegunów tożsamości jest wskazanie na sytuacje, w których tożsamość wymaga uwzględniania złożoności jednocześnie stawiającej podmiot wobec podwójnego niebezpieczeństwa, określanego mianem pułapki Scylli i Charybdy z klasycznego losu Odyseusza. Przemieszczanie w takiej sytuacji nie

dokonuje się bez ryzyka i kosztów, a samo tradycyjne poszukiwanie „złotego środka” nie ma tu zastosowania.

### **Między stabilnością i płynnością tożsamości kulturowej**

Rozważmy więc najpierw dokładniej charakter samych biegunów tożsamościowych w wersji ich radykalnego przeciwstawienia. Z jednej strony mamy rozwiązania o charakterze zdeterminowanym i w dużym stopniu niezależnym od działań podmiotu. Psychologowie są skłonni wyróżniać tu osobowości i ich cechy czy uwarunkowania, takie jak temperament, czy biologiczne czynniki, łącznie z zaprogramowaniem według kodu DNA. Socjologowie wypuklają determinacje wpisane w rozstrzygnięcia społeczne, w tym mechanizmy socjalizacji i presje okoliczności lokalnych i historycznych. Na styku z antropologią przebił się pouczający model „dystansu międzypokoleniowego” w ujęciu Margaret Mead (2000), wskazujący, jak zmienia się mechanizm kształtowania tożsamości w tym kontekście w zależności od tempa zmiany społecznej, gdy od długotrwałej stabilności świata przeszłego i starszego pokolenia, przychodzi świat odsuwający starsze podmioty na margines, a zmusza młode pokolenie do adaptacji do dokonanej rewolucji czy modernizacji przez dominujące pokolenie dorosłych. Ostatecznie pojawia się taka dynamika zmian, wielokrotnych za życia jednego pokolenia, że świat ludzi dorosłych podlega procesom, za którymi nadążają jedynie tożsamości pokolenia ludzi młodych, zresztą uczestniczącym w stymulowaniu transformacji do tego stopnia, że to dorośli mają uczyć się od nich. Tu przyszłość daje o sobie znać wielokrotnie i instytucje edukacyjne nie mogą dalej funkcjonować jak w przeszłości, jeśli nie mają stać się blokadami rozwoju i generatorami degradacji przekazywanej wiedzy.

Nie darmo też przebiła się formuła mówiąca o tym, że człowiek nie tyle „przychodzi na świat” w akcie narodzin, ale zjawia się „wrzucony w świat”, w sposób, który determinuje z góry ograniczenia jego bycia „sobą”. W skrajnym przypadku tradycji ezoterycznych do głosu dochodzą sugestie o determinizmach wręcz kosmicznych konstelacji gwiazdnych, czy też w trybie sił nadprzyrodzonych i woli „boskiej”. Może to dziać się także w sensie antropologicznym dominacji wzorów, jakie mają reprezentować poszczególne znaki Zodiaku, czy poprzez osobno ujmowane daty urodzin, widziane „numerologicznie”, co także ma swoją rozbudowaną tradycję. Wreszcie chodzi o epoki wypuklane w innych trybach kulturowych, jak chociażby w typach roku według przekazu chińskiego. Osobno los kondycji ludzkiej jest diagno-

zowany w tym bogatym nurcie poprzez zapisy odczytywane poprzez karty Tarota, dające w tej tradycji możliwość odczytania, czyli dekodowania losu, jaki zaistniał i jaki jednostkę oczekuje. Działają także zapisy sankcjonujące determinacje wyrażające się układami wybranych fragmentów cielesnych. Oczywiście, nie jest moim zamiarem deprecjonowanie żadnej z tych tradycji, a jedynie zdanie sprawy z ich działania rzutującego także na postawy życiowe całych środowisk i kręgów społecznych oraz oddziaływań medialnych i kulturowych. Tak ludzie mogą postrzegać swoją tożsamość człowieka, obywatela czy fragmentu jakiejś wspólnoty, której można nadawać jakieś specjalne znaczenie (poprzez identyfikację wręcz o znamionach sekty), lub kształtować dalej według i wokół niej swoje działanie i życie.

Z drugiej strony mamy do czynienia z wizją płynną stającą się nieustannie tożsamości, którą charakteryzuje przestrzeń zdarzeń, jakie mogą stać się znaczącymi w „historycznej ścieżce życia”, jak to określał Albert N. Whitehead (2021). Wówczas życie jest uwikłane w procesy oddziaływań, które mogą kształtować ciągle aktualną i zmienną hybrydę, poddaną wysiłkowi ciągle ponawianej i tymczasowej syntezy. Jest ona istotnie zależna od własnych aktów samodeterminacji z wyboru stanowiącego o wyobrażeniu jej racjonalności i konsekwencji, albo – przeciwnie – uwikłania w przygodność i nieprzewidywalność. Tożsamość może także być postrzegana jako powstająca w trybach twórczej postawy jednostki świadomie kształtującej siebie w działaniach i decyzjach (wyborach) na podobieństwo aktów artystycznych. Może to dzieć się dzięki woli przyjmowania postaw, tak estetycznych, jak egzystencjalnych, przez dobrowolnie wykonywane akty czy przypadkowe relacje i zdarzenia uznane za źródło własnej samorealizacji, która nie musi mieć żadnego schematu decyzyjnego w swoim zapleczu, jako mechanizmu nieustannie obowiązującego.

W historii filozofii współczesnej mamy wiele przypadków myślenia o człowieku, gdzie koncepcje są wolne od determinizmów, a nawet normatywnie ujmują podmiotowość ludzką w duchu „postmodernistycznym”, jak często się to określa, czy reprezentującym rozbudowaną pod względem różnic „posthumanistyczną wizję podmiotu” (Chutorański, 2013, ss. 109–124). Jedną z formuł dominujących w tym ujęciu niesie prowokacyjne wezwanie Michela Foucaulta: „Nie pytajcie mnie, kim jestem, i nie kaźcie mi być, kim byłem” (Kwiek, 1998). Inną formułę mamy w wizji Richarda Rorty’ego afirmującej postawę ironisty i ironistki w kulturze współczesnej, w której człowiek jest skazany na nieustanne szukanie siebie i sposobu na wyrażanie siebie. Nawet mechanizmy oddziaływania treści religijnych mogą być wpisane w „teologię

procesu”, w której tożsamość jest nieustannie konstruowana, nie wyłączając tożsamości boskiej i poszczególnych tradycji wiary i wyznań, przywołujących świat „nadprzyrodzony”, ale w pełni realny (Patalon, 2012, s. 271).

Jednym słowem, w przestrzeni naszej problematyki mamy do czynienia z różnymi aspektami kondycji jednostek i uwarunkowań kulturowych, z którymi może sobie radzić filozoficznie dojrzała edukacja międzykulturowa, usiłująca przerzucać pomosty między różnymi separatyzmami tożsamościowymi, stanowiącymi przekleństwo dla współczesnego świata. I nie chodzi tu o usiłowanie tworzenia tygla mieszającego przeciwstawne skrajności, ale o próbę tworzenia przestrzeni możliwego spotkania w zakresie różnorodności zdolnej na siebie wzajemnie oddziaływać bez narzucania jednej wersji obowiązujących przeżyć. Inaczej któryś z separatyzmów uzna się za upoważniony do naciśnięcia przycisku nuklearnego lub uruchomienie innej katastrofy cywilizacyjnej dla całej ludzkości. Procesy „odemknięć” (*disclosures*) wydają się tu niezbędne, jeśli przyszłość nasza ma być mierzona w skali kosmicznej.

### **Wyzwania troski o jakość tożsamości w konfrontacji z trudnościami adaptacji**

Moje rozważania wyrastają z dostrzeżenia destrukcyjnego charakteru zjawiska społecznego w postaci narastającego zaniku aury symbolicznej w codzienności życia społecznego z udziałem edukacji, standaryzowanej poza troską o lokalne zakorzenienia w znaczenia kulturowe i o pogłębianie ich rzutowania na emocjonalność i bogactwo kulturowe wyobraźni. Zamieranie żywych znaczeń w przestrzeni zamieszkania podmiotu, coraz bardziej dynamicznie się przemieszczającego, i – bywa, wręcz tymczasowego – pobytu, degraduje jakość procesów tożsamościowych dotyczących mieszkańców i aury dla przybyszów, nie tylko turystów. Szczególne problemy z tym związane mają emigranci, a także uchodźcy, w obliczu budowania swoich odniesień ze światem lokalnym, w którym wcześniejsza tożsamość może być przeszkodą, jako obca, a nowa nie stanowi łatwej przestrzeni do identyfikacji i zadomowienia się. Najczęściej do głosu dochodzi jeden z biegunów: zamknięcia we własnym środowisku albo otwarcia na procesy rozmywające historyczne uwarunkowania własnej genezy i wartości funkcjonowania. Stąd z wielką trudnością związane jest staranie o zaistnienie tożsamości jako „trzeciej wartości” (Mostwin, 1984), z jej wykroczeniem poza takie spolaryzowanie reakcji emigrantów czy uchodźców, z troską o to, aby „odmykanie”

(*disclosure*) wcześniejszych identyfikacji stanowiło wkład w spluralizowany zestaw tożsamości, wzbogacający przestrzeń nowych interakcji. Wymaga to jednak edukacyjnej „desocjalizacji”, jako wyjścia poza socjalizację widzianą jako „wir redukcji kulturowej złożoności świata”, czy mówiąc inaczej – troski o uruchamianie mechanizmu „decentracji” rozwojowej, w sensie procesu, który charakteryzował Jean Piaget w jego epistemologii genetycznej, a co zostało wnikliwie przeniesione na mechanizm wykorzystany w teorii działania komunikacyjnego, którą stworzył Jürgen Habermas (1999, 2002) w celu afirmacji typu racjonalności decentrowanej, różnego od wersji instrumentalnej i konsensualnej tego działania.

Wiadomo z badań Danuty Mostwin (1984), jak trudne jest ustanawianie tej „trzeciej wartości” w zakresie procesów adaptacji twórczej do środowiska stanowiącego wyzwanie tożsamościowe. Zwykle bowiem działa mechanizm tygla, zacierającego różnice w zlewaniu się w jedną magmę lub zamknięcie się w swoim pierwotnym świecie duchowym w trybie wykluczającym możliwość szerszej integracji. Twórcze podejście do procesu wrastania w przestrzeń społeczną – jak akcentował psycholog humanistyczny Kazimierz Obuchowski (1985) – obejmuje postawę identyfikacji z „zadaniem dalekim”, które wymaga długotrwałości wysiłku pracy nad sobą w trosce o stawanie się bez gwarancji ostatecznego sukcesu dającego się zamknąć satysfakcjonującym rezultatem. Pamiętać warto, że procesy migracyjne we współczesnym świecie narastają, i to w skali masowej ze stref zagrożenia życia, przez co „ratunek dla życia duchowego” (Witkowski, 2023) staje się wyzwaniem wymagającym zaangażowania także edukacji, choćby tymczasowo organizowanej. Na ogół bowiem strategia adaptacyjna skupia się na krótkookresowym przetrwaniu, w trybie dodatkowo degradującym tożsamość, poza traumą źródłową przez dominację cierpienia i poczucia krzywdy i wykorzenia.

## **O pandemii bezrefleksyjności**

Zajmuje mnie więc w szczególności troska zorientowana przeciw coraz bardziej automatycznemu i powszechnemu zamieraniu znaczenia miejsc symbolicznych w realiach codzienności życia. Dzieje się tak, gdy miejsca zamieszkania (czy przebywania) postrzegane są jedynie powierzchownie i instrumentalnie, zatem pozostają dla podmiotów w nich uwikłanych oderwane od ich zakorzenia semantycznego w tradycji, z której wyrastają, jak też gdy są pozbawione innych funkcji (na przykład estetycznych) poza użytkowymi. Codziennosc i pośpiech, w skupieniu na epizodycznej terażniej-

szości, rytualnie organizowanej i sprowadzonej jedynie do celu przetrwania w trybie fragmentaryzowanego czynnościami powierzchownego aksjologicznie doświadczenia życiowego, czynią te symboliczne znaczenia niewidzialnymi i pozbawionymi wpływu dla mieszkańców, zarówno kulturowo, jak i egzystencjalnie. Nazwiska znaczących osób czy odniesienia do wydarzeń historycznych wpisane w nazwy miejsc czy obiektów stają się martwymi odniesieniami, pozbawionymi aury wyjątkowości i głębi, przez co odartymi ze skojarzeń nadających im sens, a tym bardziej wartość. Wprowadzie symbole „dają zawsze do myślenia”, jak dobrze wiemy z klasyki hermeneutycznej, to jednak dla edukacji pozostaje to wyzwaniem, gdyż efekty i relacje są tu często nieprzewidywalne i bywa, że nie przyjmowane do wiadomości, czyli nieobecne biograficznie (Wierciński, 2019). Znaczeniowe impulsy mogą nie zostać odebrane, usłyszane, dostrzeżone czy uwewnętrznione emocjonalnie poza powierzchownym skojarzeniem semantycznym z martwą, acz poręczną komunikacyjnie nazwą, zwykle jeszcze zredukowaną do mniejszej, skrótowej formuły narracyjnej o jedynie technicznej zawartości informacyjnej. Jednostka może być „nieobecna” w ich znaczącej przestrzeni, jako pozbawiona „gotowości do zaangażowania w spotkanie” w znaczeniu obecności za Jacques’em Maritainem oraz przy rozumieniu znaczącego spotkania, tak jak czyni to Hans-Georg Gadamer, jako wymagającego zaistnienia głęboko przeżywanego „poczucia wspólnoty doświadczenia” (Wojciechowski, 2012; Gadamer, 1993). Tymczasem takie zredukowane w odbiorze codziennym symbole mogą być postrzegane – pod wpływem pracy duchowej na rzecz zaplecza odniesień kulturowych z nimi związanych – jako potencjalnie głębokie źródła zakorzeniania i rozwijania tożsamości kulturowej jednostek, grup i środowisk, a także instytucji społecznych. Mogą ułatwiać procesy rozpoznawania swojej genezy, złożoności jej źródeł i przebiegu zdarzeń prowadzących do wyróżnienia ich w polu uznanych i emocjonalnie przeżywanym znaczeń. Na wiele sposobów spotykamy rozpoznawany w diagnozach kulturowych i społecznych „zanik przestrzeni do refleksji”, wpisany w pośpiech i działanie edukacji w praktyce bycia mieszkańcem zadomowionym w określonym rytualnie spłyconym rytmie codzienności (Baudrillard, 1998). Gubi się tym samym zdolność do „uprzedmiotawiania własnej podmiotowości”, co wymaga wręcz rewolucji w zakresie refleksyjnego właśnie podejścia (Obuchowski, 2001). Jest tak również w procesach i instytucjach kształcenia oraz w stosowanych praktykach samokształcenia czy ich namiastkach, dostosowanych do patologicznych często wymagań instytucjonalnych i ewaluacji w procesach kształcenia. Nie ma tu miejsca na niezbędne prześwity

głębszych znaczeń i przebliski emocjonalnego ich zakorzenienia we własnej wizji siebie i własnego świata. Intuicje Martina Heideggera (1994) i kategorie diagnozy rozmaitych zapaści bycia w świecie stają się tu niezbędne. Jean Baudrillard (1998), Peter Sloterdijk (2008, 2014), w swoich krytycznych rozważaniach o wyzwaniach tożsamościowych współczesności czy Olga Tokarczuk (2021) w swoim noblowskim przekazie, dobitnie w swoich kontekstach analiz wskazują na tę atrofię symboliczną, narastającą wręcz z udziałem instytucji edukacyjnych i mediów, w trybie dziejącej się od dawna, a przeoczonej „epidemii bezrefleksyjności” (Tokarczuk, 2021), niosącej deformację funkcji poszczególnych instytucji i mediów. Deformacja ta występuje jako „norma” osvajana jako tożsamość już trwale towarzysząca życiu kolejnych pokoleń i środowisk społecznych, narzucając swój sposób negowania wysiłku nawiązywania więzi z symboliką historycznie zakorzenioną w dziełach mających rangę wymagającą dysponowania głębszym zapleczem kulturowym. Nie darmo Florian Znaniecki porównywał (Witkowski, 2022) życie miejskie do sytuacji mieszkańców jaskini platońskiej, nieświadomych tego, że uwikłani są w redukt rzeczywistości i że zadowolają się namiastkami znaczeń w zagęszczeniu i pośpiechu. Redukują tym samym własne bycie w świecie do doraźnej funkcjonalności lub identyfikacji oderwanych od głębi symbolicznej miejsca, zgodnie z procesami tworzącymi więzi wirtualne poprzez Internet i gadzety pozwalające na komunikację na odległość, aż po identyfikacje globalne w sieci ze wspólnotami pozbawionymi miejsca. Refleksyjność w postawie wobec symboli rośnie wraz ze zdolnością odczytywania znaków w ich wieloznaczności, ukierunkowaniu semantycznym, wymagając więc praktyki stosowania „szczepionki czytania” literatury, uodparniającej na socjalizacyjne redukcje wyobrażeń o normie czy standardach.

## Bibliografia

- Baudrillard, J. 1998. *Ameryka*. Warszawa: Wydawnictwo „Sic!”
- Chutorański, M. 2013. *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucault*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gadamer, H.-G. 1993. *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Kraków: Inter esse.
- Grabowska, B. 2013. *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach polskich z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Habermas, J. 1999. *Teoria działania komunikacyjnego*. Tom I: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Habermas, J. 2002. *Teoria działania komunikacyjnego*. Tom II: *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Heidegger, M. 1994. *Bycie i czas*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kołakowski, L. 1990. *Horror metaphysicus*. Warszawa: Res Publica.
- Kwiek, M. red. 1998. „*Nie pytajcie mnie kim jestem...*” *Michel Foucault dzisiaj*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Manterys, A. 1996. Homo duplex czy homo multiplex. *Studia Socjologiczne*. 1 (140), ss. 27–48.
- Mead, M. 2000. *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mostwin, D. 1984. *Trzecia wartość. Formowanie się nowej tożsamości polskiego emigranta w Ameryce*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Obuchowski, K. 1985. *Adaptacja twórcza*. Warszawa: KiW.
- Obuchowski, K. 2001. *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Ortega y Gasset, J. 1982. *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*. Warszawa: PWN.
- Patalon, M. 2012. Religia. W: Cackowska, M., Kopciwicz, L., Patalon, M., Stańczyk, P., Starego, K. i Szkudlarek, T. *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ss. 267–302.
- Sloterdijk, P. 2014. *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*. Warszawa: PWN.
- Sloterdijk, P. 2008. *Krytyka cynicznego rozumu*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Tokarczuk, O. 2021. *Czuły narrator*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Whitehead, A.N. 2021. *Proces i rzeczywistość. Esej kosmologiczny. Wykłady Gifforda wygłoszone na uniwersytecie w Edynburgu w sesji 1927–1928*. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Wierciński, A. 2019. *Hermeneutics of Education. Exploring and Experiencing the Unpredictability of Education*. Zürich: Lit Verlag.
- Witkowski, L. 2022. *Transaktualność i uroszczenia w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego nieciągłości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wojciechowski, W. 2012. *Pedagogika obecności. Śladem księdza Józefa Tischnera „Filozofii dramatu”*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.

### **Symbolic landscape as a challenge to education and identity**

**Abstract:** The author considers various scopes and entanglements of the function of education for shaping the symbolic background of the identity of individuals, social groups and cultural environments. In particular, he considers the category of “landscape” as shaped by the scope and depth of emotional identity attachments between locality and globality. He also points to the dual tensions and identity pathologies that education has to face, also in the context of microsocial conditions. A particular problem is the quality of symbolic references inscribed in personal identity, and at the same time the quality of their functioning in the social space. This is important both within the framework of embedding the individual in an unchanging cultural environment and when there is a process of displacement and openness to dynamics that weaken the quality of attachment and emotional identification, as well as discernment in categories of knowledge, e.g. historical knowledge. Further, the framework of the considerations is formed by indicating two poles of identity strategies, creating a continuum through various determinisms and creative metamorphoses. The substantive background of the text consists of references to various perspectives on understanding the complexity of the world, including hermeneutics and hermeneutic sociology, critical pedagogy and semiotics of culture, psychoanalysis and theology.

**Keywords:** symbolic landscape, identity, subjectivity, education, places, road, reflexivity

*Translated by Monika Jaworska-Witkowska*



## „Świat, jaki się przyśnił filozofom”: o etycznych i metafizycznych źródłach pokoju na świecie oraz wizjach edukacyjnych *pro pace*

**Streszczenie:** Etymologicznie polskie słowo „pokój” jest zaprzeczeniem cierpienia: oznacza ono ukojenie, złagodzenie, uspokojenie. Najpierw musi pojawić się jakiś negatywny czynnik, by ten wyeliminować. Podobnie w sferze znaczenia: pokój negatywny to poskromienie gniewu, zażegnanie konfliktów, odejście od agresji, w końcu nieprowadzenie wojen. Świadomość ma jednak tę zaletę, że może wysunąć jako zasadę czołową tę pozytywną – pokój jako wartość. Nie tylko jako brak wojny, ale jako *sine qua non* życia, istnienia, rozwoju. Artykuł ma, co za tym idzie, charakter waloryzujący i preskryptywny. Za Kantem można uważać, że pokój jest autoteliczny, czyli jest wartością samą w sobie; można też jak wielu etyków uznać pokojowość za cnotę, która już w sobie stanowi nagrodę. Inaczej w przypadku oczekujących nagrody za ich życia: ci na pokój trwały muszą długo poczekać, a nawet przestać nań liczyć. Pokój i wojna mają wiele odcieni, noszą w sobie półprawdy i zafałszowania, ale to właśnie ta złożoność zachęca do refleksji nad fenomenem pokoju wciąż widzianym u celu naszych ludzkich dążeń jako najszlachetniejsze marzenie.

**Słowa kluczowe:** pokój, wychowanie do pokoju, pacyfizm, rozwiązywanie konfliktów

### Wstęp

Wybuch kolejnej wojny czy kolejnego konfliktu zbrojnego mobilizuje historyków, socjologów, polityków i wojskowych do komentowania rzeczywistości z perspektywy niepokoju. To całkowicie zrozumiałe, a wręcz nieodzowne dla określenia bieżących kierunków działania oraz sposobów radzenia sobie

z zaistniałą sytuacją. Na ogół wojnę rozumie się jako konsekwencję długofalowych decyzji politycznych i gospodarczych. Jest to jednak powierzchwnia zjawiska. Refleksje na temat wojny pojawiają się zwykle za późno, a na temat pokoju dopiero, kiedy sytuacja w szerszej skali staje się nieznośna, bo wojna pochłania już zbyt wiele ofiar. Budzi wielkie zdziwienie, kiedy ktoś usiłuje przemycić tematykę pokojową już wtedy, gdy na horyzoncie pojawia się międzyludzka wrogość, gdy narodowość bierze górę nad znacznie ważniejszymi czynnikami samookreślenia się wspólnot albo, co gorsza, wtedy, gdy leje się krew i wali się w gruzy cała cywilizacja. Zapobieganie wojnom jako temat budzi szerokie zdziwienie w świecie rywalizacji, w świecie doraźnych zysków i zwykle zgrabnie maskowanych niegodnych celów. Jak można bowiem propagować pokój, kiedy potrzebne są nowe działania, dozbieranie czy też bezpośredni udział w działaniach wojennych?

Inicjatywy pokojowe wraz z programami edukacyjnymi są rozsiane po całym świecie, a widać ich skuteczność zwłaszcza tam, gdzie udaje się uzyskać przynajmniej „wyspawy”, czyli ograniczony pokój. Tworzenie „wysp trwałego pokoju” zakłada przyjęcie rzeczywistej możliwości głębokiego rozwiązywania konfliktów u samych ich źródeł. Oto wybiórcze tezy dotyczące wcielania pokoju w życie poprzez komunikację proedukacyjną. Aczkolwiek brzmią one banalnie, ich artykulacja banalizację tę znosi, jak to często obserwujemy w różnych narracjach codziennych. Konflikty można uznać za rzecz osadzoną w naturze rzeczy, jednak wojna stanowi dosłownie wynaturzenie relacji między podmiotami. Twierdzenie, że wojna nie jest czymś naturalnym, jest bardzo mocnym twierdzeniem i de facto musi mieć ono uzasadnienie metafizyczne, jakkolwiek nie zawsze jesteśmy tego świadomi. Ukrytym założeniem tutaj jest uznanie dobra jako normy – jako podstawy istnienia (Boulding, 1978, s. 4). Skala efektywności nauki pokoju jest zależna od geopolitycznych warunków działania, ale uskutecznianie tej nauki na różnych poziomach rozwoju myśli jest nieodzownym warunkiem trwania kultury ludzkiej w ogóle. W wielu rejonach świata głoszenie pokoju wiąże się z zapatrywaniem w podstawowe dobra materialne i nade wszystko edukacją, nie tyle zmieniającą naturę mniej ucywilizowanych społeczeństw na tę uznawaną za wyższą, co edukacją ukazującą naturę jako pełne dynamiki istnienie z jej dobrostanem, do którego dążymy ułomnie, na różne sposoby, przez wieki i pokolenia. Naturę dobrą, piękną i prawdziwą, do której powinniśmy mieć dostęp jako jej godni odkrywcy. Także w świecie wysoko cywilizowanym zjawiska prymitywizmu występują, ale i nasilają się w miarę budowania nieproporcjonalnych środków uzależniania jednych ludzi od drugich. Nadmierne

bogacenie się, wyzysk, a także – nie bójmy się użyć tego słowa – „wtórna kolonizacja” pozwalają pysznym utrzymywać tylko pozory pokoju do czasu, gdy tolerancja słabszych się kończy albo gdzie interesy możnych dopuszczają potężne zniszczenia. Zniszczenia tam, gdzie dotąd środkami pokojowymi osiągnano partykularne cele.

Pokój należy rozpatrywać w dwóch wariantach: jako pokój negatywny, czyli brak wojny, brak konfliktów zbrojnych oraz jako pokój pozytywny, czyli obfitość wartości niosącą żywotną, sprzyjającą życiu treść. Pokój obecny w najszlachetniejszych dążeniach jako nie w pełni możliwe dziś, a może w pełni możliwe dalekie jutro zawiera w sobie potencjał myślenia i działania nieograniczonych horyzontów. Jest zatem czymś wprowadzanym w życie zarówno przez mało, jak i bardzo wpływowych ludzi.

Tezę poniższego opracowania jest właśnie sensowność, a nawet nieodzowność myślenia i kierowania się kategoriami pokoju na etapie od kształtowania się konkretnej jednostki, aż po relacje szerokiej skali bez względu na obecność wojny w jakiegokolwiek części świata i bez względu na stopień możliwości jego uobecniania.

## **Wprowadzanie pokoju poprzez postawę, głoszenie, pracę wspólnot na rzecz pokoju oraz edukację dla pokoju**

*Błogosławieni, którzy wprowadzają pokój,  
albowiem oni będą nazwani synami Bożymi (Mt 5,9)<sup>1</sup>*

Wprowadzanie pokoju stanowi realizację godności człowieka: nadaje ton życiu, stwarza możliwości wszelkiego rozwoju, pozwala wzejść subtelnej kulturze jak słońcu nad ugory i pola. Ziarna pokoju padają nieraz na nieurodzajne podłoże, ale niektóre rezultaty tej pracy zaskakują nawet samego siewcę. „Siewca dobra i pokoju nie wie, ani kiedy, ani jak wszędzie jego plon” (Tau, 1968, s. 1, cytat z j. niemieckiego wg współautorki artykułu). Siewca zła ogląda wyniki wcześniej – nie każą one na siebie długo czekać. Można uznać, kierując się tym, co powierzchowne, że praca na rzecz pokoju jest znojna, nieefektywna, mało satysfakcjonująca, utopijna i syzyfowa. Jednak dla tego, kto wprowadza pokój, nagroda jest już obecna – samo działanie, sama droga do celu, każdy pokonywany krok na tej drodze dają głębszy oddech,

<sup>1</sup> Cytat za *Biblią Tysiąclecia*. Tu zdanie Jezusa przytoczone przez autorów może przyjąć bardziej uniwersalne znaczenie.

nastrajają twórczo, otwierają horyzonty. Łatwa, krótka droga bez większych przeszkód nigdy nie da tej satysfakcji i dobrostanu ducha, co ambitna, niepopularna i wybitnie zaskakująca. Głos wynikający z najgłębszego rozpoznania tego, co słuszne, powadzi swoimi wyboistymi ścieżkami: przez lekceważenie, ośmieszenie, samotność, odrzucenie, niezrozumienie, a nawet karę więzienia w przypadku obowiązku wojskowego. Głos wołającego na puszczy (Mt 3,2). Prorok pokoju to ten, co powiada, że król jest nagi, a człowiek w swej naturze bezradny i zdany na innych, co powiada, że każdy jest winowajcą i powinien mieć się na baczności, winien pozostać stale czujnym na wrogość, która narasta w nim samym, w nas aż po jej dalekie echa.

Kruchy i ułomny pokój nie może opierać się tylko na męźnych jednostkach, choć od nich zależy bardzo wiele. Gniew i gwałtowność panujących wpływać może bezpośrednio na obywateli, tym większe powinny być wymagania wobec władzy i jej kontrola. „Wielkości szczęścia powinna odpowiadać wielkość umysłu i jeśli ta nie może dorównać szczęściu, tym bardziej go przewyższyć, wtedy zniża je razem ze sobą do największej podłości” (Seneka, 1965, s. 16). Gwałtowne, a zarazem wybitne jednostki rozpalają do szaleństwa serca ludzi małych i nikczemnych, prowadząc ich na rzeź w imię zdegenerowanej idei narodu czy innego konstruktów. Dlatego wobec kultu jednostki należy być niezmiernie sceptycznym, a przy tym nie zapominać o psychologii tłumu, dalej o psychologii ludzi do pewnego czasu podrzędnych społecznie, którzy, by tę zdrę niższości usunąć, rozpychają się łokciami do pierwszych rzędów, posługując się nie argumentami racjonalnymi, lecz niemal wyłącznie siłą.

Pokój wymaga systematycznego, a nawet systemowego wsparcia. Obowiązek zapewnienia sobie i innym życia w pokoju dotyczy każdego i wszystkich. Budowanie pokoju wewnętrznego – to jedno, gremialne umacnianie pokoju – to drugie. Jedno bez drugiego pozostaje bezsilne.

Na rzecz pokoju działają nie tylko wyjątkowe jednostki, ale też grupy, stowarzyszenia, a w końcu liczne grona budujące oficjalne struktury. W historii kultury Zachodu zapisały się niezwykle jednostki popierające pokój, nawet za cenę pozbawienia wolności czy szykan. Nie sposób wymienić wszystkich, ale warto wyróżnić Maxa Schelera (zwolennika pacyfizmu wartości, a nie tylko doraźnej pomocy), Henriego Bergsona (sceptycznego wobec przeludnienia jako prognozy katastrofy), Helmutha Plessnera (wierzącego w możliwość wyzwolenia człowieka z życia drapieżnika), Lwa Tołstoja (który całą mądrość świata dostrzegął w Kazaniu na Górze Jezusa z Nazaretu), Floriana Znanieckiego (wierzącego w ewolucyjną moc szlachetnej myśli, która to myśl może zyskać potężną siłę społeczną), Bertranda Russella (który nie uznawał suwe-

renności narodowej za wzór, bronił prawa do odstąpienia od służby wojskowej). By dłużej zatrzymać się przy jego postaci: to Bertrand Russell uznawał obie strony konfliktu zbrojnego za przegrane, potępiał przemysł zbrojeniowy, mówił o wojennej gorączce, która wyzwala bezrozumny bełkot nienawiści u obu stron konfliktu, ostatecznie uznał ideę tzw. wojny sprawiedliwej za nonsens, między innymi dlatego, że nie da się jej odłączyć od życzenia wrogowi śmierci, wrogowi, który mógłby być w innych warunkach przyjacielem, a tak w czasie wojny przestaje być w oczach wroga nawet zwykłym człowiekiem. Wojna sprawiedliwa zawsze dopuszcza puszenie się jednego narodu nad drugim, stawiania pomników mordercom tym po „właściwej” stronie. Jako racjonalista Russell starał się być konsekwentny wobec prawdy, jaką odkrywał. Wzdrygała nim myśl, że wojna scala naród, który raduje się ze śmierci przeciwnika, jakby to nie ludzi zabijano, tylko ich awatary, jakbyśmy już w XXI wieku mogli powiedzieć (por. Kuderowicz, 1995, s. 79–80). Pacyfistą uznającym każde życie za świętość był Albert Schweitzer. Dość powiedzieć, że zastanawiał się, czy powinien czytać książki przy świetle lampy, czy też czytać i pozwalać przy tym ginąć zwabionym ćmom. Wielu spośród świętych: święty Franciszek z Asyżu, Ojcowie pustyni, Klemens Aleksandryjski, Jan Chryzostom nie chcieli, by zwierzęta stawały się ich pokarmem.

Międzynarodowych działań na rzecz pokoju podejmują się rozliczne organizacje, misje humanitarne, w tym oddolne inicjatywy społeczne: International Peace Institute, Liga Kobiet dla Wolności i Pokoju, Greenpeace, Aktion Sühnezeichen Friedensdienste, Christian Peacemaker Teams IPCRI – Israel/Palestine Center for Research and Information, Peace not Bombs, Kobiety w Czerni, Konferencja Pugwash w Sprawie Nauki i Problemów Światowych, Liga Narodów, Międzynarodowa Liga Kobiet na rzecz Pokoju i Wolności, Międzynarodowe Stałe Biuro Pokoju, Organizacja Narodów Zjednoczonych, Pax Romana (organizacja), Pokój Teraz, Szwedzkie Stowarzyszenie Pokoju i Arbitrażu, Światowa Rada Pokoju, pacyfistyczna wspólnota „The Peace People”, „Wolność i pokój” – organizacja pacyfistyczna Romana Gałuszki działająca w czasie stanu wojennego w PRL, stowarzyszenie Objektor i wiele innych. Nie sposób nie wspomnieć o Pokojowej Nagrodzie Nobla – wyróżnieniu przyznawanym od początku XX wieku za wybitne zasługi na rzecz pokoju na świecie. Zostało ono ustanowione na mocy ostatniej woli fundatora – Alfreda Nobla, paradoksalnie wynalazcy dynamitu.

Idea radykalnego pokoju przyświeca też wielu Kościołom chrześcijańskim i związkom wyznaniowym, aby wymienić przynajmniej braci polskich i mormońskich, kwakrów czy świadków Jehowy.

Prócz statutowych działań rozlicznych podmiotów prawnych na uwagę zasługują ośrodki naukowe krzewiące pokój. Są to na przykład: International Peace Research, Journal of Peace Research, Research Institute Oslo (PRIO).

Pierwszą propozycję stworzenia akademickiego programu studiów nad pokojem wysunęła Gladdys Muir w 1948 roku, przy Manchester University w porozumieniu z Church of the Brethren. Ten nowatorski projekt został przyjęty z entuzjazmem. Studenci bardzo chętnie podchwycili uniwersytecką ideę zgłębiania metod rozwiązujących konflikty bez udziału przemocy, a zarazem ochoczo przyjęli pozytywny plan umacniania pokoju. Obecnie istnieje ok. 300 programów edukacyjnych na różnych szczeblach, które rozwijają myśl profesor Muir. Nową dyscyplinę studiów „Peace and Conflict Studies” rozwinął norweski socjolog Johan Galtung. Dzięki Norwegowi uzyskaliśmy pomocne rozróżnienie na pokój negatywny (brak wojen czy konfliktów zbrojnych) i pokój pozytywny (przestrzeń spotkania, gdzie realizowane są najwyższe wartości).

24 października 1945 roku Organizacja Narodów Zjednoczonych wsparta Ligą Kobiet uchwaliła Kartę Narodów Zjednoczonych. Jej celem było wspieranie pokojowej koegzystencji, zapewnienie bezpieczeństwa i współpracy. Tuż po latach krwawej, bestialskiej wojny rozpoczął się etap napięcia i rywalizacji ideologicznej, politycznej i militarnej pomiędzy blokiem wschodnim i zachodnim (UKładem Warszawskim a NATO, lata 1947–1991). W latach siedemdziesiątych XX wieku rozwinął się ruch hipisowski, a „dzieci-kwiaty” wyłoniły się na tle wojny w Wietnamie jako pokolenie pokoju i tego pokoju łaknące na zawsze. Pojawia się fascynacja wschodnimi praktykami religijnymi, wielkimi mistrzami religii, zwłaszcza buddyzmu i hinduizmu. Ten zachwyty idzie w parze z wolnościową kontrkulturą, głosami sprzeciwu wobec wojny w Wietnamie i nieufnością wobec władzy kapitału i wielkiego pieniądza.

Owoce zmian pokoleniowych jest „Deklaracja o wychowaniu społeczeństw w duchu pokoju” (ang. Declaration on the Preparation of Societies for Life in Peace), czyli deklaracja dotycząca utrzymywania trwałego pokoju dla wszystkich obywateli. Dokument ten został uchwalony na XXXIII Sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ 15 grudnia 1978 roku. Już w 1974 roku sprawa ta była jasno stawiana u nas w kraju. Deklaracja ta w języku angielskim i francuskim jest nazwana bardziej „przygotowaniem społeczeństw do życia w pokoju”. Wychowanie do pokoju (lub dla pokoju) funkcjonuje najczęściej w literaturze tematu na niwie polskiej. Oficjalna nazwa deklaracji to właściwie „wychowanie w duchu pokoju”. Określenie ostatnie bardzo dobrze współ-

gra z wyobrażeniem, na czym polega pozytywnie rozumiany pokój, ufundowany jest on bowiem na trwałym usposobieniu, kształtowaniu przyjaźni, życzliwości, przychylności wobec innych czy obcych (por. Symonides, 1980, s. 10). W sferze teoretycznej dokument budzi szacunek i nadzieję. Szczególnie ważny dla zrozumienia tej deklaracji jest kontekst zagrożenia nuklearnego i wyścigu zbrojeń (zob. *Wychowanie...*, 1979, s. 25; Wojnar, 2000). Najwyższy czas, by uporać się z trudnymi kartami historii socjalizmu, a przyjrzeć się tym, które mimo warunków geopolitycznych stanowią dziejową sprawiedliwość. Pytanie, czy deklaracja przyniosła konkretne rozwiązania, które mogłyby posłużyć i dzisiaj w czasie, jak to określił papież Franciszek, „trzeciej wojny światowej” – to pytanie wciąż otwarte. „Dziś trwa trzecia wojna światowa zglobalizowanego świata, gdzie konflikty bezpośrednio dotyczą tylko niektórych obszarów planety, ale w istocie angażują wszystkich. Najbliższym i najnowszym przykładem jest wojna na Ukrainie, ze śmiercią i zniszczeniem, będącymi jej następstwem; z atakami na infrastrukturę cywilną prowadzącymi do tego, że ludzie tracą życie nie tylko z powodu bomb i przemocy, ale także z powodu głodu i zimna” (<https://wszystkoconajwazniejsze.pl/pepites/zdaniem-papieza-franciszka-trwa-trzecia-wojna-swiatowa-w-kawalkach/> [dostęp: 21.07.2023]). Nawet jeśli znów wyłonił się koszmar wojny, nie oznacza to, że jesteśmy skazani zawsze na ten sam scenariusz. Nieustające pozostają kroki do porozumienia, nieustające są potrzeby okiełzania wojny u jej zarania: w sercu człowieka, w światopoglądzie, w duchu zbiorowości wreszcie. Najgłębsze pytanie co do natury wojny i pokoju odnosi się do dociekań, kim jest człowiek. Czy definiuje go zło jako niezbywalny bytowy element, czy też zło jest cechą działania, nad którą da się pracować do końca.

Nominowana do Pokojowej Nagrody Nobla Maria Montessori jeszcze wcześniej, bo w latach trzydziestych XX wieku, stworzyła podwaliny pod nową pedagogikę i edukację, uznając pokój za wartość pierwszej potrzeby. Dziwiło ją, że do tej pory ludzkość nie rozwija wiedzy o pokoju, ale wie, jak najskuteczniej i na masową skalę zabijać. Środki służące walce z udziałem przemocy oraz wiedza o wojnie, historyczna, militarystyczna jest rozwinięta niewspółmiernie do poziomu moralnego oraz duchowego ludzkości. Ogromne możliwości tępienia gatunków znajdują się w rękach infantylnych i ciasnych horyzontów ludzi. Według Marii Montessori trwały pokój na świecie zależy od edukacji i w niej ma swoje zakorzenienie. Od tego, czym są karmione umysły dzieci, zależy kształt przyszłości, czy będzie nim konfliktowość, niepokój czy też poczęta ze spokoju serca skłonność do życzliwego porozumienia (Montessori, 2021, s. 5).

7 marca 2023 r. w Warszawie odbył się Kongres Pokoju. Patronką tego przedsięwzięcia była prof. Maria Szyszkowska, Rektor Pedagogium. W programie zapowiadała się nurtująca refleksja nad pokojem jako wartością ponadczasową, naczelną w tekstach religijnych, niezbywalną w kulturze, wiodącą w etyce, a nawet, jak u Kanta, autoteliczną. Rozmawiano na temat pedagogiki pokoju, pacyfizmu oraz budowania pokoju w realiach liberalizmu ekonomicznego oraz wielości mediów.

## **Prawda wojny**

Przyjrząwszy się głębiej, wojna jako konflikt doprowadzony do granic absurdu jest konsekwencją mentalności, zwyczajów, temperamentów, łatwości niezadowolenia z wszystkiego i wszystkich, łatwego wpadania w gniew i poczucie winy, postawy „anty”, wrogości, strachu, pogardy, łatwości przypisywania innym złych intencji, szybkiego klasyfikowania. To także konsekwencja przeróżnych kompleksów, frustracji i wszelkiej niewoli. Rozpęd bogacenia się aż do obrzydliwości, drapieżna chęć zysku, która zawsze idzie w parze z wyzyskiem – oto prowodyrzy tego zła. Z szarych i ciężkich kłębiących się chmur nadchodzi krwotoczna ulewa. Krew zalewa perspektywę: widzi się już tylko zło, tylko wroga i coraz brutalniej się go opisuje, aż po zamazanie w nim cech człowieczeństwa. To jednak nie dzieje się znienacka, lecz systematycznie, przechodząc przez całą gamę szarości. Oby nie było tak, że modre, słoneczne dni docenia się dopiero wtedy, gdy przychodzi załamanie pogody. Wojna, jak burza, budzi pewien respekt; przez brak świadomości, czym jest naprawdę, trafia do panteonu bóstw. Destrukcyjnie energiczna i głośna, każe wierzyć, że jest światu niezbędna, że bez niej niemożliwe jest oczyszczenie. W istocie przelewanie krwi nie przynosi nikomu zwycięstwa, każda ze stron ponosi klęskę: zarówno agresor tracący człowiecze rysy, udławiony krwią, jak i ofiary oraz wszyscy świadkowie upadku, także wszyscy obojętni, wszyscy wciągnięci w orbitę tego zła. Wojna jest hańbą, ostateczną porażką, zaprzeczaniem szans, jakie daje od siebie natura i jakie możemy dawać sobie nawzajem. Tym jest, ale nie przeceniajmy jej siły.

## **Prawda pokoju**

„Fakt, że permanentny triumf celów wojny mylnie określamy mianem pokoju, sprawia, że nie dostrzegamy drogi ku ocaleniu, ścieżki, która mogłaby zaprowadzić nas ku prawdziwemu pokojowi” (Nussbaum, 2016, s. 192). Czymże jest

zatem prawdziwy Pokój? Pokój jest najpiękniejszą z partytur, którą można poznać i wykonywać, to największa znana istotom radość. Pokój jest wolnością, dzięki której możemy tworzyć, dzięki której czujemy się godni honorów życia. Jest czymś zgodnym z rytmem serca, tym spokojnym i tym pełnym werwy. Pozwolić sobie na fantazję twórczości, budowania, strojenia to właściwe odczytanie kodu pokoju w nas i w świecie. Dostęp do tego kodu mają potencjalnie wszyscy z racji swojej natury pragnącej życia, przyjemności, zdrowia i wszelkich dóbr. Wiemy, że u progu życia tak wiele jest dróg, taka różnorodność rytmów i melodii, tyle do wyboru instrumentów, że aż rwie się na usta: „To niesamowite, dlaczego aż tyle i co tu wybrać?”. Różnorodność ta nie jest wobec siebie wroga, choć może się uzupełniać na zasadzie przeciwieństw. Nie ma w niej głosu: „Odbierzmy sobie i innym te możliwości, niech się nie rozwijają albo utrudnijmy im, podsuńmy fałszywe nuty, dajmy im nieme instrumenty”. Taka myśl nawet nie jest w stanie powstać tam, gdzie każdy naprawdę jest sobą. Gubi nas przyzwyczajenie i niewdzięczność: to, że jesteśmy, nie robi na nas większego wrażenia, a przecież powinno. Odwiecznym pozostaje pytanie: „Dlaczego istnieje raczej coś niż nic?”. To coś po dziecięcemu, ale i po filozoficznemu, wywołuje zdziwienie, ale też szacunek i respekt.

Pokój nie ma charakteru statycznego, dlatego stagnacja wcale nie jest tak niegroźna, jak często myślimy. Pokojowe istnienie i działanie oddalają się od swego celu, gdy nie korzysta z czystych zasobów energii i nie rozwija się w oparciu o nowe siły etheru. Eterializacja to zaczerpnięcie tchu z „górnego, czystego, powietrza”. Ten rodzaj energii jest sprzymierzeńcem transferu, wówczas problemy cywilizacji z powierzchniowych zagadnień stają się problemami wnętrza – konstrukt całej cywilizacji. W transferze energii chodzi o przeniesienie akcentów z walki (środowisko, wróg zewnątrz) do wnętrza struktury społecznej (Skudrzyk, 1992, s. 147).

Dociekania filozoficzne i duchowe są warunkami uświadomienia sobie, że pokój to nie tylko dialektyczna gra, ale także status metafizyczny.

Edukacja na rzecz pokoju w rozumieniu UNESCO to przede wszystkim aktywność ukierunkowana na promowanie kultury pokoju uznawanego za wartość godną wpajania dzieciom i młodzieży, kształtującą w nich postawy i zachowania polegające na rozwiązywaniu konfliktów drogą dialogu, porozumienia. UNICEF natomiast, formułując definicję wychowania do pokoju, mówi o procesie promowania wiedzy, nowych narzędzi pracy, pogłębiania wiedzy w i o Internecie, umiejętności, postaw, jak też wartości niezbędnych do wywoływania zmiany w zachowaniu, które dadzą młodemu pokoleniu oraz dorosłym możliwość zapobiegania konfliktom i przemocy. Chodzi za-

tem o to, aby bez przemocy rozwiązywać konflikty, nie zduszać ich, nie udawać, że czegoś nie ma. Konflikty domagają się bystrych, niepowierzchownych umysłów. Zrozumienie konfliktów to wyjście ku zupełnie innym motywom, poszukiwania trwałego pokoju (Mayor, 2001, s. 439).

Do wprowadzania pokoju konieczna jest reforma społeczna, którą trudno rozpatrywać w granicach jednego czy nawet wielu pokoleń. Możliwe, że kilka kolejnych cywilizacji będzie potrzebnych do utrwalenia takiej przemiany. Prawda pokoju nieustannie się wyłania. Można ją opisywać jako brak wojny, ale znacznie istotniejsze jest pokazanie, że brak zapalonych konfliktów to za mało, by mówić o czymś trwałym, o pokoju, który sam w sobie jest wartością, dla Kanta i jego zwolenników wartością samą w sobie (autoteliczną). Stanowi środowisko dla rozwoju życia i świadomości, dla edukacji i wspólnotowości. Można rzec lapidarnie, że brak wojny to jedynie „przedpokój” właściwego pokoju, w którym dzieją się rzeczy najważniejsze. Jak powiada Spinoza: „Not mere absence of war, but is a virtue that springs from the force of character” (Cyt za: Page, 2008, s. 40). Istotą pokoju jest moc łagodności i szlachetności, która wyraża się poprzez właściwą postawę wobec adwersarzy: przyjaciół i nieprzyjaciół (tych, którzy nie dotrzymali kroku w drodze do porozumienia). To wartość charakteru czyni pokój.

## Fałsz wojny

Wojna ma tak głośną i potężną pozycję, że zagłusza subtelny, choć bardzo liczny chór głosów tworzących harmonię. Nawet jeśli pohukiwania wojenne są nieliczne, wprowadzają solidny fałsz i kakofonię. W końcu głos chóru niknie. Bębni wojna, uderza w kotły nie według mistrzowskiej partytury, ale na swój podszywający się pod artystę jazgoczący sposób. To łatwe: wprowadzić chaos, zburzyć ład, ogłuszać słuchacza. Proste jest zacząć ryczeć i wyć, zamiast wsłuchać się w układ melodyczny. To wymaga klasy i uwagi. Łatwo fałszować jak nieuk. By odnaleźć się w ambitnym dziele na chór i orkiestrę, trzeba wysiłku, woli uczenia się, zestrainia, dyscypliny i wyobraźni. Każdy z osobna, każdy z chórzystów kształtuje przy tym własną partię. Jeśli pojawia się w niej fałsz, słyszą to wszyscy dokoła. Pokój działa na podobnych zasadach: zależy od każdego człowieka, od pojedynczego głosu, jak i od układu głosów. Ważne jest tutaj również czuwanie nad całością sposobem maestro, czyli dyrygenta. Pokój potrzebuje nieustannego czuwania, potrzebuje batuty. Batutą jest nas wewnętrzny głos, który pochodzi z głębi nas. Czasem już na poziomie własnej jaźni fałszujemy. Zagłuszamy ten głos, nie chcemy go usły-

szęć, udajemy, w końcu przestajemy być sobą. Trudno niekiedy zawrócić, gdy fałsz bierze górę, choć jest nam wstyd. To działa na zasadzie uzależnienia: „Wstydzę się, że piję, i piję, bo się wstydzę”. Może zacząć być tak, że ze wstydu tracimy kontakt z samym sobą. Każdy niemal zna taką sytuację, nie tylko nałogowcy, nie tylko niewolnicy, nie tylko władcy, nie tylko dowódcy czy liderzy. Za fałszem idzie się wtedy jak za prawdą. O tym właśnie jest wojna, wojna w człowieku i wojna na zewnątrz. Zbyt wielu ludzi niesłusznie uważa, że od nich nic nie zależy, jakby nie należeli do wspólnoty, rzecz można – do orkiestry. „Ale co ja mogę zrobić? Co ja mam do tego? Nic nie mogę zrobić dla pokoju, a mój głos nic nie znaczy”. To nieprawda, to fałszywa skromność. Każdy z osobna powołany jest do budowania pokoju. W 1945 r. wysiłek otwarcia na horyzont pojednania został omówiony między innymi przez papieża Piusa XII (Zob. Kozłowski, 2006, s. 115). Człowiek potrafi zestroić się z wewnętrznym głosem, jak muzyk zestroić swój instrument. To daje siłę, poczucie dumy i profesjonalizmu, nawet jeżeli inni nie nauczyli się swoich partii. Gotowość poszczególnych muzyków do gry w orkiestrze to ważny wstęp do odzyskania harmonii całości. Fałsz niemocy może zostać pokonany.

### **Fałsz pokoju oraz bankructwo „zbawiciela mieczem”**

Pokój nie ma w sobie nic z infantylnych wyobrażeń nieba, gdzie grzeczne i ułożone, wyprane z koloru dusze wiodą wieczny, mdły żywot. „Rozumność odwrotna” à rebours każe nam tak myśleć o pokoju i odpowiednio entuzjastycznie o wojnie i piekle. Wówczas otrzymujemy zupełnie fałszywy obraz, jakby pokój był czymś, o co się nie walczy, o co nie trzeba zabiegać, bo jest dany raz na zawsze. Nic nie jest dane raz na zawsze, a tym bardziej pokój. To tak, jakbyśmy uważali, że zdrowie jest i będzie stale, a przecież wiemy, jak jest kruche.

Wobec kwestii pokoju należy się wykazać pewną powściągliwością, mając na uwadze to, że jest w niej pierwiastek utopijny. Ten idealistyczny pierwiastek jest nieodzowny, ale nie jedyny. Utopia sama w sobie nie jest jeszcze czymś złym: otwiera ona szeroki horyzont myślenia i działania (zob. Alt, 1986, s. 116). Jednak spełnienie jej zamiast dążenia do niej to iluzja, a w praktyce nieszczęście, gdyż w życiu realnym, opanowanym przez dialektykę niczego ważnego nie wolno zamykać, niczego uznawać za doskonałe czy jedynie słuszne. Pokój nie jest czymś łatwym, przeciwnie – zawiera w sobie najwyższą gatunkową trudność, przez co jest ambitny, pobudzający, wymagający i nieuśpiony. Wymaga on przytomności, obecności i trzeźwości. Pokój nie jest lekką, bezpieczną kołderką, pod którą można się bezpiecznie schować.

Nad pokojem należy pracować nieustannie. W tym duchu pisał Immanuel Kant: „Pokój wymaga radykalnej i niezbędnej przemiany ludzkich relacji, bez której wszelka własność i bezpieczeństwo są niepewne. Wymaga on ustanowienia powszechnego ustroju państwowego (Völkerstaat, civitas gentium). Jest to niewykonalne, zamiast tego musimy zaakceptować związek państw (Völkerbund). Ponieważ jednak niewykonalność tego projektu nie została ostatecznie dowiedziona, a moralność domaga się wiecznego pokoju, a więc i powszechnego państwa obywatelskiego, należy mimo wszystko uznać wieczny pokój za cel, do którego będziemy nieustannie się przybliżać dzięki ciągłemu postępowi” (Klonek [dostęp: 28.07.2017]).

Granica między pokojem a wojną, wojną a pokojem jest płynna. Widać tu dwie zasady: taką, że kropla drąży skałę, jak również taką, że jedna kropla przeważa i zawartość się wylewa. Warto zawsze brać pod uwagę tę cienką linię. Z drugiej strony nic nie dzieje się „ot tak”. Retoryka wojenna i tropienie wroga zapowiadają, że dzieje się coś niedobrego. Mury między ludźmi wyrastają cegła po cegle w miarę utrwalania się stereotypów, uprzedzeń i ignorancji. „Inny” budzi coraz większy strach. Wówczas tak bardzo potrzebna jest przytomność i reagowanie z mocą, ale nie przemocą. Różnego rodzaju konflikty mają i będą mieć miejsce – akurat to jest nieuniknione. Ważne jest natomiast to, jak je rozwiązujemy i jaka jest nasza postawa w punkcie wyjścia. Szybka, bezrefleksyjna i agresywna reakcja na konflikt nigdy nie przynosi nic dobrego. Pokój potrzebuje spokoju, a nie nerwowości, a tym bardziej zaciekłości. Z drugiej strony pokój to nie „święty spokój”, czyli odwrócenie się plecami do sporów. W ustrojach wolnościowych, w przeciwieństwie do totalitaryzmu, toczy się podskórna walka, którą nazwijmy za Karlem Jaspersem „walką pokojową” (por. Kuderowicz, 1995, s. 156). Istnieją różnice interesów, ścieranie się światopoglądów i postaw. Nie należy tych konfliktów dusić w zarodku, należy odnieść się do nich z całą mocą łagodności. Spokojne przeciwstawienie się ładunkowi wrogości jest oznaką mocy charakteru. W takiej postawie przejawia się mądra łagodność – nie ta bierna, usłużna i przeprasająca, lecz właśnie łagodność wynikająca z wiedzy, czujności i przewidywania następstw marnej wendety: „Nie inny jest wygląd twarzy spokojnego i łagodnego majestatu niż jasnego i pogodnego nieba” (Seneka, 1965, s. 18). Gniew nie charakteryzuje ludzi silnych, przeciwnie: raczej uległych wobec wewnętrznych słabości. Często można się spotkać z krytycyzmem wobec ludzi pokoju. Zarzuca im się, że nie rozpoznają prawdy albo że umyślnie ją zakrywają. Tymczasem pacyfizm wymaga konfrontacji z rzeczywistością oraz dosadnego języka, jakby powiedział Kurt Tucholsky (zob. Fiedor, 1993, s. 387).

Przyjęcie niewłaściwej postawy wobec osoby czy sprawy o ładunku konfliktowym, a potem trwanie w tej postawie, jest niestety gwarancją dziania się zła. Mamy w końcu do czynienia z nieprzerwanym łańcuchem akcja-reakcja tego samego typu, mściwością utrwalającą niegodziwość. Przejdźmy dalej: jak przeciwstawić się agresorowi? Czasami trzeba wobec niego użyć zdecydowanej siły, takiej, która wydaje się najbardziej adekwatna, ale nie można tego czynić w duchu nienawiści, z intencją zrobienia krzywdy. Na poziomie umysłu należy zachować przyjazność. „Wojna jest niedojrzałą, niepotrzebną formą polityczną, patologią, która nie powinna mieć miejsca, o ile procesy konfliktowe byłyby odpowiednio kierowane. Można powiedzieć, że dojrzałe życie polityczne polega m.in. na umiejętności pokojowego kierowania biegiem konfliktu oraz na tworzeniu środowiska, w którym konflikty nie wywołują niszczycielskiej dialektyki zmierzającej do wojny” (por. Modzelewski, 2000, s. 207).

Ta właśnie niszczycielska dialektyka nie dopuszcza innej jakości. Trzeba, wobec tego udać się przynajmniej „piętro wyżej”, by dostrzec dialektykę o wiele subtelniejszą.

„Peace cannot be achieved through violence; it can only be attained through understanding” (Pokój nie może być osiągnięty przez gwałt, może być jedynie otrzymany dzięki zrozumieniu (tłum. współautorki, Emerson, 2008. <https://www.goodreads.com/quotes/13419-peace-cannot-be-achieved-through-violence-it-can-only-be> [dostęp: 1.12.2022]).

Gruboskórna dialektyka niszczenia burzenia, tzn. ponownego budowania domów z klocków już nie tak subtelnych i stylowych jak dawniejsze. Jedni za zagrabione poniekąd pieniądze dokonują demontażu świata, by drudzy – pokonani militarnie, a przede wszystkim przegrani ekonomicznie – budowali miasta na byłych polach bitewnych. Wojny nie są promotorami nowych kultur na zgliszczach innych, nawet jeśli nowość i budowanie od podstaw wydaje się czymś bardzo potrzebnym na etapie rozpadu, można nauczyć się reformować bez ścinania głów. Każdy kolejny akt przemocy czy wojenny terror śmierci nie uczą godnie żyć, żyć z porażką i zwycięstwem bez zemsty, rozpacz i wyniosłości.

To ważne stwierdzenie, a chciałoby się, by okazało się fałszywe: wojny niczego nas nie uczą i niczego nie uczą. Jak dotąd powtarza się ten sam fanatyzm, te same radykalizmy, szukanie mocy w grupie i ślepe przywództwo, które już wszystkim wymyka się z rąk, łącznie z liderem.

Arnold Toynbee, filozof cywilizacji, określa militarystykę mianem systemu opartego o gloryfikację wojny. Militarystyka oznacza samozagładę. Narzędzie

służące do niszczenia życia nie przeobrazi się w środek zachowujący życie. „(...) W naszej epoce, epoce potęgi atomowej, byłoby nonsensem uważać wojnę za odpowiedni środek przywrócenia naruszenia naruszonych praw” (Papież Jan XXIII, 1964, s. 71).

Wyścig zbrojeń w czasach, tzw. pokoju to w rzeczywistości fałszywy pokój albo przynajmniej pokój na „glinianych nogach”. „Sięgając po miecz, człowiek spodziewa się zazwyczaj, iż potrafi go użyć tak skutecznie, że w przyszłości miecz nie będzie miał nic do roboty. Ale taka nadzieja jest iluzją” (zob. Toynbee, 1963, s. 152). W *Encyklice* Jana XXIII czytamy słowa wypełnione historyczną świadomością:

„Domniemanej przyczyny wspomnianych zbrojeń szuka się w tym, że – jak twierdzą niektórzy – pokój da się zachować w obecnych warunkach tylko wówczas, jeśli będzie istniała równowaga zbrojeń. Z chwilą więc, gdy w jakimś kraju rośnie potencjał wojenny, natychmiast i gdzie indziej na pewno wrastają starania o zwiększenie uzbrojenia. Skoro zaś jedno państwo jest wyposażone w broń atomową, to staje się to dla innych racją do zaopatrzenia się w broń o równej sile niszczycielskiej. To zaś sprawia, że narody żyją w ustawicznym strachu, jakby nawałnicy, która może rozpętać się w każdej chwili z potworną siłą” (Jan XXIII, 1964, s. 66–67). Do grona krytyków zbrojenia należy wybitna polska filozofka – Maria Szyszkowska: „Zwiększenie wydatków na udoskonalenie broni odbywa się w atmosferze deklaracji o pokoju. Cytuje się błędną maksymę, w myśl której pragnienie pokoju wymaga zbrojenia się, szykowania się do wojny. W rzeczywistości wymaga rozbijania się” (Szyszkowska, 2022, s. 12). Federico Mayor, były dyrektor generalny UNESCO, metaforycznie daje nowe, długie i głębsze życie: *Si vis, para pacem* (Mayor, 2001, s. 438).

Jak zatem wy dostać się z tej iluzji pozornego porządku? Otóż łańcuch: przesył–gwałt–klęska nie jest możliwy do przerwania, jeśli nie ujrzy światła dziennego chęć spojrzenia w oczy przeciwnikowi, chęć dania mu jednak szansy – ostatecznie i wróg należy do ludzkiej rodziny, przez co jest nam pokrewny. Najokrutniejsza wojna to ta bratobójcza, każda nią jest, a gdy dotyka sąsiadów jest nią podwójnie.

Warto tu dodać, że zwycięskie podboje i tak są porażką, jeśli nie prowadzą do porozumienia z tymi, którzy są zawładnięci. To jakby podwójna strata: przelana krew i jeszcze do tego życie w warunkach tzw. pokoju, które nie daje możliwości rozwoju innym. Również całkowita separacja od tych, którzy błędą na polu relacji z innymi, nie powinna mieć miejsca. Całkowite odwrócenie się od osób, które nie doświadczają istoty życia jako czegoś dobrego, nie

jest ścieżką, która prowadzi do porozumienia. Model otwartości powinien być zachowany. Oczywiście nie śmiemy tu wypowiadać się za tych, którzy mają pod opieką naród albo cały kontynent – ich prawo do decydowania trudno kwestionować. Z pozycji filozoficznej należy proponować jednak postawę otwartą na szereg różnych możliwości. Najważniejszą z tych możliwości jest rozwiązywanie konfliktu bez użycia przemocy. Pacyfiści powiedzieliby, że już dostarczanie broni stanowi krzywdzące rozwiązanie – wydłuża proces wojny i wyniszcza. Ponadto słusznie uważa się, że niesprawiedliwy podział dóbr w skali całego świata skutkuje agresją, a nieprawdopodobne bogacenie się niewielkiego procenta ludzi powoduje słuszne oburzenie. Jedni wrywają sobie chleb, inni zdobywają niebotyczne majątki, zarabiając na pracy poniżonych i wyciskiwanych. Konkretnym rozwiązaniem, które mogłoby coś zmienić, byłoby oficjalne ustalenie granicy zarobkowania w krajach wysoko rozwiniętych. Niewielu jednak podziela taką opinię. Nie da się budować pokoju na tak wielkiej niesprawiedliwości... Warunkiem pokoju jest usilne działanie na rzecz takiego podziału zysków, które wynika z realnego wkładu pracy ludzi. Tak uważają społecznie uwrażliwieni, bez względu na preferowany model ekonomiczny. Elementem nieodzownym pokoju jest udział w zdobyciach technologicznych, naukowych, krótko: cywilizacyjnych na poziomie globalnym, a nie punktowo, jak to jest w przypadku bogactw skupionych w rękach jednostek, elit finansowych i korporacji. Jest to zasada dobra wspólnego, przyjęta wprawdzie przez wszystkich, ale rażąco i jawnie naruszana. Proporcjonalność dobra materialnego i duchowego jest i będzie celem humanizmu oraz głęboko pojętej ekologii. Praktyką pokoju, która pozwala odejść od pacyfizmu jako utopii totalnej, jest tworzenie wysp. Warunki dla pokoju są w każdym zakątku świata różne, ale tam, gdzie choćby w najmniejszej skali budowanie pozytywnych relacji między ludźmi jest do zrobienia, należy to uznać za doraźny cel i skupiać się na tej pracy bez żalu, że pokój nie ujawnia się w pełni swoich możliwości.

### **Zakończenie – praktyka pokoju**

Opowiedzenie się za pokojem w deklaracjach, jak i codziennym działaniu wymaga pracy u podstaw. Świadomość wielu klęsk na tym polu pozwala unikać utopijności tematu. O praktyce pokoju wciąż mówimy za mało, zaś w poniższej lekturze wymusza to narzucony rozmiar artykułu.

Szlachetne wyobrażenie, czym jest rzeczywistość, jej dynamiczne stawanie się, rola cywilizacji i poszczególnych jednostek, pozwala w ogóle w pokój

uwierzyć. Bycie przez ideę pokoju pociągniętym rodzi swoje konsekwencje od tych prozaicznych, po nadzwyczajne. W warstwie ludzkiego ducha pokój to poszukiwanie fundamentów dobra nawet tam, gdzie nie widać ich wyraźnych zarysów. To pokojowy stosunek do samego siebie zamiast wewnętrznej szarpaniny, to dobrosąsiedzkie zwyczaje, które pociągają za sobą szerszą perspektywę – pokojowe relacje lokalne i zbiorowe, dołączając do tego serdeczne przyjęcie Inności i praw rozwoju innych podmiotów społecznych w harmonii i wielogłosowości. Szacunek i wiedza na temat Inności, a te powinny stanowić poważny odcinek edukacji już w przedszkolu, dalej w szkole i poza nią. „Edukacja bazująca na wychowaniu dla pokoju, zwłaszcza ta o charakterze międzykulturowym, inspirująca do wzajemnych spotkań, wymiany doświadczeń i poglądów, może być konstruktywną odpowiedzią na niepokojące, niebezpieczne zjawiska, które charakteryzują współczesną rzeczywistość” (Mydłowska, 2021, s. 61). Jednocześnie potrzeba postępującego uwalniania od stereotypów, resentymentów oraz nieusprawiedliwianej historii wrogości. „Wychowanie do pokoju” to: poszanowanie ludzkiej godności, akceptacja równości między ludźmi, solidarność z mniej uprzywilejowanymi i na stosunkach międzyludzkich, odpowiedzialności każdej ludzkiej istoty za utrzymanie się pokoju.

Przeciwieństwem pokoju jest wrogość albo tak umeblowany pokój, w którym w co drugiej szafie wisi trup, do tego dywan ma dziwne wybrzuszenia. Tak fatalnie urządzone apartamenty cuchną dulszczyzną.

Ostatecznie każde zło ma swój początek w mniejszego lub większego rozmiaru głupocie. Wiarą ludzi pokoju jest to, że oczy wszelkich istot są jedynie zwrócone ku światłu, choć czasem bywa to tylko mała wiązka światła, której towarzyszy rozległy mrok albo bezwartościowe świecidełko. Mimo to przeszkody na drodze poznania mogą być usuwane – jest to jednak praca dla wielu generacji, jeśli nie cywilizacji. Praktyką pokoju jest okazywanie cierpliwości najbardziej opornym.

## **Bibliografia**

- Alt, F. 1983. *Frieden ist möglich. Die Politik der Bergpredigt*. München: R. Piper & Co Verlag.
- Augustynek, Z. red. 1971. *Filozofia i pokój*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Baładynowicz, A. 2022. *Pokój fundamentem człowieczeństwa*. Warszawa: Difin.

- Boulding, K. 1978. *Stable Peace*. Austin–London.
- Drabik, K. 2011 *Zagadnienia ontologiczne wojny, bezpieczeństwa i pokoju w poglądach wybranych myślicieli*. Warszawa: Difin.
- Barć, S., Korobczak, P. i Lorczyk, A. red. 2018. *Rzecz piękna, mądra, dobra*. T. 4, *Pokój*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum.
- Bleszyńska, K.M. red. 2017. *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Jan XXIII. 1964. *Pacem in terris. Encyklika o pokoju między wszystkimi narodami opartym na prawdzie, sprawiedliwości, miłości i wolności*. Paris: Societé d'Éditions Internationales.
- Emerson, R.W. 2008. [www.goodreads.com/quotes/13419-peace-cannot-be-achieved-through-violence-it-can-only-be](http://www.goodreads.com/quotes/13419-peace-cannot-be-achieved-through-violence-it-can-only-be) (1.12.2022).
- Fiedor, K. 1993. *Niemiecki ruch obrońców pokoju 1892–1933*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kant, I. 1995. *O wiecznym pokoju*. Bał, K. red. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kasprzycki, R. 2021. Pacyfizm i antimilitaryzm w Europie zachodniej w latach 1918–1939. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne*. **148** (3), ss. 535–558.
- Klonek, A. *Idea wieczystego pokoju*. Część I. Portal Instytutu Geopolityki ISSN 2353-2335 [on-line]. Geopolyka.net. (28.07.2017).
- Kozłowski, K. 2006. *Pax Christi in Regno Christi. Problematyka pokoju światowego w nauczaniu i działalności papieża Piusa XII w latach 1939–1945*. Katowice: Biblioteka Teologiczna Wydziału Teologicznego Uniwersytet Śląski w Katowicach.
- Kuderowicz, Z. 1995. *Filozofia o szansach pokoju: problemy wojny i pokoju w filozofii XX wieku*. Białystok: Wydawnictwo Ekonomia i Środowisko.
- Łomny, Z, red. 1996. *Budowa zaufania międzynarodowego celem edukacji globalnej: o pokojowy start ludzkości w XXI wiek*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Polskiego.
- Mayor, F. 2001. *Przyszłość świata*. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- Modzelewski, W. 1995. *Pacyfizm i okolice*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk.
- Modzelewski, W. 2000. *Pacyfizm: Wzory i naśladowcy*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Montessori, M. 2021. *Edukacja i pokój*. Warszawa: PWN.

- Mydłowska, B. 2021. Wychowanie do pokoju jako ważna kategoria pedagogiki. *Rozprawy Społeczne/Social Dissertations*. **15** (3), ss. 61–74. <https://doi.org/10.29316/rs/140447>.
- Nussbaum, M.C. 2016. *Gniew i wybaczenie*. Warszawa: Wydawnictwo Zielone Drzewo.
- Kuderowicz, Z. 1995. *Filozofia o szansach pokoju w filozofii: problemy wojny i pokoju w filozofii XX wieku*. Białystok: Wydawnictwo Ekonomia i środowisko.
- Page, J. 2008. *Peace education: exploring ethical and philosophical foundations*. Australia, Information Age Publishing.
- Seneka, L.A. 1965. *Pisma filozoficzne II: O łagodności, O dobrodziejstwach, Satyra na śmierć Klaudiusza Cezara*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Senghaas, D. 1995. *Europa 2000. Ein Friedensplan*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Skudrzyk, P. 1992. *Losy cywilizacji według Arnolda J. Toynbee’go*. Katowice: Towarzystwo Zachęty Kultury.
- Symonides, J. 1980. *Wychowanie dla pokoju*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Szyszkowska, M. 2022. *Poza kratami poprawności*. Warszawa: Wydawnictwo „Kto jest kim”.
- Tau, M. 1968 *Auf dem Wege zur Versöhnung*. Hamburg.
- Toynbee, J.A. 1963. *Wojna i cywilizacja*. Tłum. T. J. Denhel. Warszawa: Instytut Wydawniczy „PAX”.
- Vanderhaar, G.A. 1988. *Nonviolence w chrześcijańskiej tradycji*. Wrocław: „Wolność i Pokój”; nakł. NSA.
- Wesołowska, E.A. 2003. Współczesna pedagogika pokoju. W: *Pokój, dialog, edukacja: materiały z sympozjum naukowego w Płocku „Pokój, geneza – współczesne potrzeby edukacji” 26 września 2002 r.* (red.) ks. I. Mroczkowski, E.A. Wesołowska, Płock, ss. 171–178.
- Wesołowska, E.A. 1993. *Współpraca między narodami i wychowanie dla pokoju*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wojnar, I. (2000). Kształtowanie kultury pokoju – zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek. W: I. Wojnar (red.), *Etos edukacji w XXI wieku: zbiór studiów*. Warszawa: Wydawnictwo Elipsa.
- Wychowanie społeczeństw w duchu pokoju*. 1979. Warszawa: Interpress.

**„The world dreamt by the philosophers”: On ethical and metaphysical sources of peace in the world and educational visions *pro pace***

**Abstract:** Ethymologically speaking, polish word „pokój” (peace) is the opposite of suffering: it carries the meaning of relief, relaxation and calmness. The negative factor has to appear first to be eliminated. Similarly, in the context of meaning, the negative peace is the taming of the anger, conflict resolution, abandonment of aggression, and finally, the act of not waging war. Consciousness has the advantage of putting the positive rule first – peace as a value. Not only as a lack of war, but also as sine qua non of life, existence and growth. The article is, therefore, of an evaluative and prescriptive nature. Following Kant, one can consider peace to be autotelic, i.e. a value in itself, or, like many ethicists, one can consider peacefulness to be a virtue that is already a reward in itself. It is different in the case of those who expect a reward in their lifetime: those who expect lasting peace must wait a long time, or even stop counting on it. Peace and war have many faces, carry many half-truths and falsifications, but it is this complexity that sparks the reflection on the phenomena of peace, still looked upon as the most noble of dreams seen at the very end of our human aspirations.

**Keywords:** peace, upbringing to peace, pactions for peace, acifism, conflict resolution

*Translated by Joanna Szymik*

---

**EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA  
NA ŚWIECIE**





## **Szkoła Polska w Krasławiu – początek i koniec, a pomiędzy walka o przetrwanie**

**Streszczenie:** W 1989 r. na terenach byłego Związku Radzieckiego dokonały się zmiany polityczne i społeczne. Na fali odzyskiwania niepodległości w krajach anektowanych przez Kraj Rad uaktywniła się polska mniejszość narodowa, zyskując szansę na odtworzenie szkół polskich, istniejących przed wojną w niepodległej Łotwie. Otwarto sześć polskich placówek, które rozwijały swoją działalność, „potykając się” o problemy, które stawiano im po drodze, zmieniając prawo oświatowe czy też ograniczając finanse z budżetów gminnych. Z sześciu powołanych do życia szkół polskich trzy już zostały zamknięte. Tekst przedstawia historię szkoły polskiej w Krasławiu, opisana została nadzieja towarzysząca powstaniu oraz wysiłek organizatorów szkoły i determinacja miejscowego środowiska polskiego, poszukującego wsparcia dla tej inicjatywy po obu stronach granicy. Przez wiele lat trwała walka o pozyskanie ucznia, o zebranie środków, najpierw na remont, później rozbudowę i utrzymanie nierentownej placówki. Jednak okazało się, że ten wieloletni wysiłek poszedł na marne. Szkołę zamknięto w 2024 r., pozostały jedynie dokumenty i wspomnienia.

**Słowa kluczowe:** polska mniejszość, szkoła polska na Łotwie, Polska Szkoła w Krasławiu, kultura szkoły, etnografia szkoły

### **Wprowadzenie – takie były początki**

Historia polskiego szkolnictwa w Krasławiu<sup>1</sup> sięga 1751 r., kiedy to księża sprowadzeni przez Ludwika Platera założyli męską szkołę parafialną, która pracowała do pierwszego rozbioru Polski. Była reaktywowana w 1916 r., zawiesiła działalność na czas wojny, po jej zakończeniu wznowiła pracę. Nieste-

<sup>1</sup> Historia Krasławy sięga 1558 r., to kolebka polskiej kultury w Inflantach.

ty, pomimo prób mniejszości polskiej do władz sowieckich, by szkoła mogła istnieć, w 1947 r. placówkę zamknięto.

Zmiany polityczne, dokonujące się w krajach ZSRR, przyniosły ze sobą nadzieję dla Łotyszy na odbudowę państwowości, a mniejszościom na zdeklarowanie swojej odmienności kulturowej<sup>2</sup>. Z inicjatywy Eugenii Urbanowicz powstało w Krasławiu Stowarzyszenie Kulturalne „Strumień”. Jak wspomina w wywiadzie: „Wszystko rozpoczęło się w 1988 r. To było pierwsze spotkanie Polaków w mieście, po tak długim czasie sowieckiej okupacji. Na zebranie przyjechała Ita Kozakiewicz – prezeska Stowarzyszenia Kulturalnego Polaków na Łotwie. Powołaliśmy nasz oddział a prezesem został Jerzy Kurcisz. W tamtych czasach niezwykle było działanie na rzecz polskości, obserwowaliśmy taką energię w ludziach. Pojawił się pomysł nauczania języka, historii i kultury polskiej, powstała więc szkoła niedzielna. Z Lublina przyjechała nauczycielka – Bożena Wierzbicka. Miała zajęcia dwa razy w tygodniu wieczorem. Program nauczania obejmował język polski, religię i historię Polski”. Jeden z działaczy – Henryk Gałązka – w wywiadzie wspomina: „Ja wątpiłem w sukces, byłem zaskoczony, na zebraniu było tyle ludzi, że w pokoju się nie mieścili. Zapisano się 250 Polaków, którzy chcieli się spotykać i te spotkania były bardzo częste. Trzeba było kolejnej nauczycielki z Polski, przyjechała więc Nina Muszyńska. To był początek początku szkoły polskiej w naszym mieście”.

Polakom w Krasławiu było mało i w 1991 r. założyli pełną szkołę polską. Organizowali ją Eugenia Urbanowicz (pierwsza dyrektor szkoły) oraz Henryk Gałązka, który to wspomina: „Miejscowi wątpili, ale władze były przychylnie sprawie. Dostaliśmy pozwolenie może dlatego, że mer miał pochodzenie polskie (miał też żonę Polkę). A obecny mer pyta po co ta szkoła, bo nie rozumie, że to nasze głosy w wyborach sprawiły, że jest tutaj Łotwa, a nie nadal ZSRR”.

Szkoła powstała z inicjatywy dziadków czujących się Polakami, którym zależało, aby zaszcześcić miłość do Polski w swoich zrusyfikowanych potomkach, którzy jednak nie rozumieli ich tęsknot. Towarzyszyliśmy organizatorom, zbierając materiał dotyczący życia szkoły. (Urlińska, 2007). W badaniach nad codziennością szkoły wyróżnia się jej kultura jako kategoria analityczna. Przyjmujemy, że kultura szkoły jest zespołem idei, poglądów i praktyk, które w jawny i ukryty sposób oddziałują na zmianę w szkole i jej

<sup>2</sup> Organizowano szkoły polskie na Łotwie: w Rydze (1989, druga szkoła – 1993), w Daugavpils (1989), w Krasławiu (1991), w Rezekne (1993), w Jekabpils (1994).

otoczeniu (Czerepaniak-Walczak, 2015). W tekście wskazane są kryteria opisu kultury szkoły przez jej podmioty oraz interakcyjny jej charakter z faktami społeczno-politycznymi, w których placówka działała.

## **Metodologia badania – wchodzimy za kulisy**

Prowadząc badania etnograficzne w Krasławiu, spoglądaliśmy na szkołę z perspektywy osób z nią związanych (Kawecki, 1996). „Etnografia jest sztuką i nauką skupioną na opisie grupy ludzkiej, jej instytucji, zachowań interpersonalnych, wytworów materialnych i przekonań. Skupia się przede wszystkim na naturalnym, codziennym życiu badanych społeczności, a etnograf powinien stać się, w miarę możliwości, zarówno subiektywnym uczestnikiem życia badanych przez siebie ludzi, jak i obiektywnym obserwatorem tego życia” (Angrosino, 2015, s. 44). Badania były spersonalizowane (kontakt z badanymi obserwującymi procesy badane). To nasze długotrwałe zaangażowanie (ponad trzy dekady) pozwalało wskazać wzory rządzące społecznością (indukcyjność). Badania opierały się na dialogu z badanymi, by uzyskać pełen obraz środowiska (badania holistyczne), pokazać optykę każdego podmiotu zaangażowanego w odbudowę szkoły (Kawecki, 1996). Wiedza o szkole pochodzi z wywiadów wzbogaconych materiałem z obserwacji uczestniczącej oraz analizą dokumentów szkoły, ustaw, artykułów prasowych (Urlińska, 2018).

## **Kto pisze scenariusz w polskiej szkole**

Szkoła ta jawi się jako swoisty teatr, w którym aktorzy szkolni odgrywają swoje role w sposób definiujący sytuację szkolną. Perspektywa teoretyczna wpisuje się w optykę interakcjonizmu symbolicznego, przedstawiając placówkę jako zbiorowość jednostek, które przez wzajemne interakcje definiują szkolną rzeczywistość, nadając jej znaczenia (Blumer, 1969). Szkoła jest niczym teatr (Goffman, 2008) jest przestrzenią, w której postaci szkolnej dramy wchodzą ze sobą w interakcję, występując jedni przed drugimi. To metaforyczny teatr, w którym ktoś pisze scenariusz, są suflerzy, jest audytorium. Wejście za kulisy, poznanie reżyserów oraz aktorów pozwala na zrozumienie powodów powstania placówki, jej działania i szans na przetrwanie w tych warunkach, jakie miała do rozwoju. Zebrane relacje oddają klimat i ducha tej instytucji (Kulesza i Kulesza, 2015).

Na kształt szkoły ma wpływ jej otoczenie: z jednej strony był wpływ odra-  
dzającej się kultury łotewskiej, z drugiej chęć odtworzenia międzywojennej

polskości. To sprawiało, że szkoła mogła być postrzegana jako metaforyczny teatr pracujący w oparciu o różne scenariusze, zależnie od oczekiwań audytorium szkolnego otoczenia. Dziadkowie uczniów pełnili rolę suflera dbającego o realizację pierwotnie założonych celów, przez rodziców przemawiał jednak pragmatyzm. Uznawali, że w aktualnych realiach szkoła łotewska daje dzieciom lepsze perspektywy na przyszłość, zatem zgadzali się na przenikanie tej kultury i języka do programu pracy w szkole, która miała być polska. Zdaniem polskich nauczycielek na takim charakterze placówki zależało także Ministerstwu Edukacji Narodowej (MEN) Polski, które finansuje uczniom obiady, letnie wyjazdy do kraju, pomoce dydaktyczne, szkoli polską kadrę i ją później opłaca. Nauczyciele doceniają te starania, ale uważają, że ten wysiłek nie wystarczy dla powodzenia przedsięwzięcia, bo powinni bardziej interesować się programem nauczania i perspektywą rozwoju. Z drugiej strony były wymagania Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN) Łotwy, po odzyskaniu niepodległości szybko zaczęły pojawiać się tendencje do ograniczania autonomii szkół mniejszości. Obserwowaliśmy naciski władz, które szkoły mniejszości zaczęły traktować jak intruza na mapie łotewskiego systemu oświaty.

Narracja studentów z 1999 r. ilustruje ich pierwszy kontakt ze szkołą: „W drodze towarzyszyły nam emocje: strach o to jak nas przyjmą i nadzieja na odnalezienie śladów polskości. Zobaczyliśmy mały budynek i gdyby nie dzieci z tornistrami nie wiedziałybyśmy że to szkoła, bo nie wyglądała jak szkoła. Przy wejściu tabliczka w j. łotewskim, że to polska szkoła. Przywitał nas zwyczajny szkolny gwar i konsternacja: szkoła polska na Łotwie, a tu wita nas rosyjski gwar! Polskość poczułyśmy w bibliotece, ściany której ozdabiał poczet królów polskich. Naszą niepewność rozwiało spotkanie z polskimi nauczycielkami, które wykazały życzliwe zainteresowanie naszą obecnością. Reszta kadry nie zainteresowała się nowymi osobami, Łotyszki spoglądały na nas ukradkiem, nie próbując nawiązać kontaktu. Wicedyrektorce zostałyśmy przedstawione po dwóch dniach, dyrektorkę poznałyśmy po tygodniu, gdy przyjechała z Rygi (mieszkała tam na stałe)”.

### **Odsłona pierwsza: nauczyciele wchodzą na scenę**

W sprawozdaniu studentów z roku 2000 czytamy: „Punktualnie o ósmej nauczyciele rozpoczynają lekcję. Niby jest jak w każdej szkole, ale widać, że tutaj wszyscy są podzieleni. Dzieli ich język, kultura, tożsamość narodowa. Tę różnicę dostrzec można dopiero po wnikliwszej obserwacji, bo ujawnia się w niektórych tylko sytuacjach. Pozornie jest to polska szkoła, w rzeczywisto-

ści jest łotewsko-polska”. Obserwując życie szkolne studenci w 1998 r. pisali: „Bywało, że w codziennym funkcjonowaniu spotykały się rozbieżne interesy nauczycieli polskich i łotewskich. Zapadło w pamięć zajście w stołówce. Po posiłku dziecko podziękowało w j. polskim, kłaniając się w stronę polskich nauczycieli, co oburzyło obecnych na sali nauczycieli łotewskich. Wymienili między sobą uwagi mówiąc dziecku, że powinno powiedzieć to po łotewsku. Słyszając to polska nauczycielka zareagowała głośno, że jest to szkoła polska. Ta sytuacja momentalnie wywołała niemiłą atmosferę w gronie”. Rywalizacja była także przy organizacji imprez szkolnych, co pokazuje opisywana uroczystość z okazji łotewskiego święta kwiatów: „pierwsza część dla klas I–IV, przygotowana przez polskie nauczycielki miała charakter polsko-łotewski ale żadna łotewska nauczycielka na uroczystość nie przysłała, natomiast część druga dla klas V–IX była przygotowana przez Łotyszki, więc w »odwecie« Polki nie pojawiły się na tych obchodach”. Obie strony starały się zachować pozory poprawnych relacji. Nikomu nie zależało na otwartym konflikcie, gdyż od istnienia szkoły zależało utrzymanie pracy, o którą w mieście było trudno.

Miejscowi nauczyciele byli zatrudniani średnio na 6 lat (25 pracowało powyżej średniej, rekordzistka spędziła tu 18 lat), natomiast polscy nauczyciele pracowali od kilku miesięcy (2 osoby) do 9 lat. Praca na obczyźnie była trudna, stąd też nie wszyscy wytrzymywali 4 lata dopuszczalne przepisami polskiego MEN<sup>3</sup>. Jakie były motywy wyjazdu na Łotwę? To nie tylko chęć krzewienia kultury polskiej, podawano też inne powody wyjazdu: problemy z pracą w Polsce, chęć zdobycia doświadczenia i dokonania zmian w swoim życiu, ucieczka od nierozwiązanych życiowych problemów. „Były takie chwile, że żałowałam tej decyzji, była tęsknota i samotność, bo człowiek ma ochotę wypłakać się komuś. Chociaż czasem modłę się o samotność, przeszkadzała mi ciasnota miasta, ciągle wypytywanie o życie prywatne. Była też depresja, gdy nie wyszło tak, jakbym chciała” [PKIL].

## **Odśłona druga: na scenie pojawiają się uczniowie i rodzice**

W pierwszych latach powody oddania dzieci do tej szkoły były związane z polskim pochodzeniem dziadków; z czasem rodzice podejmowali decyzję niezależnie od tego, czy przodkami byli Polacy. Często zapisywano uczniów,

<sup>3</sup> W pierwszych dwóch latach delegowano rocznie po 2 nauczycieli, w kolejnych zwiększano do 6 pedagogów, od 1998 r. redukowano ich liczbę, by w 2011 r. w szkole został tylko jeden nauczyciel j. polskiego.

bo placówka dawała bezpłatne podręczniki i darmowe posiłki (czasem chore dziecko przychodziło, bo jedynie w szkole miało obiad) lub dlatego, że ta mała szkoła miała dobre warunki do indywidualnej pracy (to ważne, gdy rodzic nie może pomóc w odrabianiu lekcji). Rodzice chcieli także, by dziecko poznało język, bo to daje możliwość ucieczki z małego miasta z dużym bezrobociem. Obiecywanie profitów powodowało, że dzieci trafiały tu „na próbę”, część szybko rezygnowała z nauki w tej szkole. Sytuacja ta denerwowała polskich nauczycieli, nie rozumieli, dlaczego niepolskie dzieci otrzymują pomoc Macierzy. „Uczniowie grają spragnionych powrotu do korzeni dziadków, choć wcale tej polskości nie czują, bo nie są Polakami. Polska kojarzy im się z dobrobytem i profitami a motywacją jest możliwość darmowych wyjazdów do Polski” [PKJB]. „Do szkoły chodzą, bo są książki za darmo. To fałszywa polskość, w szkole dzieci rozmawiają po rosyjsku czy łotewsku, wychodząc ze stołówki, gdy patrzy polski nauczyciel, ostentacyjnie mówią po rosyjsku czy łotewsku słowa »dziękuję, do widzenia«” [PKIL].

O współpracy z rodzicami nauczyciele mówią: „Uciążliwy jest ich brak zainteresowania szkołą, w pierwszych latach było większe, teraz jest coraz mniej polskości, więc kontakt jest mniejszy” [PKMS]. Rodzice nie włączali się w pracę szkoły, nie chodzili na wywiadówki, środkiem komunikacji był dzienniczek, w który nauczyciel codziennie coś wpisywał (obowiązek wprowadzony przez MEŁ): „Można to nazwać pamiętnikiem, rodzic czyta i podpisuje się. Bolączką jest bezrobocie wielu rodzin, trzeba im pomagać, bo nie mają za co żyć. Jest to dla mnie środowisko trudniejsze niż w Polsce, dzieci zestresowane, zahukane, bez ambicji, bez pomocy rodziny, wszędzie nędza, alkoholizm. Dzieci chore przychodzą do szkoły, aby zjeść obiad i nie widzieć alkoholizmu rodziców” [PKJB].

### **Odsłona trzecia: dyrektorzy w roli liderów i reżyserów życia szkolnego**

To, jaki charakter ma szkoła, zależy od kierującego placówką. W szkole polskiej odpowiedzialność za nią wzięło pięciu dyrektorów: Eugenia Urbanowicz (1991–1995), Romuald Raginis (1995–1997), Regina Muraszkińska (1997–2003), Czesława Kozłowska (2003–2022) oraz Alona Czyżewska (2023–2024). Każdy z liderów miał swoją wizję placówki.

Pierwsze lata pod opiekuńczymi skrzydłami Eugenii Urbanowicz upłynęły w atmosferze promowania polskiej kultury, z nabożnością pielęgnowanej przez nauczycieli zarówno tych delegowanych z Polski jak i miejscowych de-

klarujących swoją polskość. Społeczność lokalna była pozytywnie nastawiona do idei szkoły, ten zapał podsycala dyrektorka, poświęcając szkole całą swoją energię. To był czas, który polskie nauczycielki wspominają najcieplej. Po jej odejściu na emeryturę obowiązki dyrektora przejął Romuald Raginis – tylko dlatego, że nie było innego kandydata, na którego zgodziłby się rząd łotewski. Swoją funkcję traktował jako tymczasową i ta przypadkowość sprawiła, że nowy dyrektor okazał się słaby. Poddając się wpływom środowiska i naciskom rządu łotewskiego, nie starał się walczyć o polski charakter szkoły. Ten brak motywacji dyrektora i brak woli walki o polskość spowodował, że szkoła nabierała coraz bardziej łotewskiego charakteru. Tak wspomina te lata: „Mówiono, że będę pracował tylko rok, zgodziłem się by ratować sytuację. Przeżyłem dwie akredytacje, po tej drugiej pozwolono nam wykładać tylko niektóre przedmioty w języku polskim (historia i geografia), zalecono przedstawić program na łotewski tor. Dotąd większość przedmiotów była realizowana w j. rosyjskim, bo w rodzinach uczniów rozmawiano po rosyjsku i po łotewsku, tylko babcie dzieci mówiły po polsku”.

W kolejnych latach, gdy kierownictwo przejęła Łotyszka – Regina Muraszkińska<sup>4</sup> – placówka nabierała coraz bardziej łotewskiego charakteru. Dyrektorka realnie oceniała szanse przetrwania szkoły w świetle nowej ustawy, wobec czego dokonywała istotnych zmian organizacyjnych i programowych<sup>5</sup>. Różnicę w charakterze szkoły szczególnie wyraźnie oddają dzienniki lekcyjne. Porównanie danych dotyczących przedmiotów w językach polskim i łotewskim w pierwszych 9 latach istnienia szkoły pokazuje modyfikacje zmieniające zakładany początkowo polski charakter szkoły<sup>6</sup>. Ta rozbieżność stawianych celów prowadziła do cichego konfliktu dyrekcji z polskimi nauczycielami.

Walka przejawiała się nawet w takich sprawach jak dekoracje szkoły elementami polskimi czy łotewskimi. Studenci piszą: „Dyrektorka zdjęła ze ściany gobelin z godłem Polski a powiesiła kolorową kure”. Z wywiadów wiemy, że dyrektorka nie miała autorytetu, sprawiała wrażenie osoby mało poważnej,

<sup>4</sup> Przed objęciem funkcji była nauczycielem w Eksperymentalnej Szkole Polskiej na ul. Tallinas w Rydze.

<sup>5</sup> Ustawa oświatowa z 1998 roku (która weszła w życie rok później) zakładała, że od 2004 roku w szkołach podstawowych w klasach I–IX niektóre przedmioty będą wykładane w językach ojczystych, a w klasach X–XII wszystkie przedmioty wykładane będą w języku państwowym. Nowa regulacja ograniczała możliwość wykorzystania przez mniejszości narodowe języka ojczystego w oświacie publicznej.

<sup>6</sup> W pierwszych 6. latach istnienia szkoły klasy I miały więcej godzin w j. polskim niż w łotewskim, dyrektor Muraszkińska odwróciła te proporcje.

ciągle nieobecnej i cedującej swoje obowiązki na zastępcę, obciążając nimi polskich nauczycieli. Dyrektorka w wywiadzie z 2000 r. mówiła studentom: „Chcę, by dzieci miały szansę na lepsze jutro, dlatego przestawiłam szkołę na łotewski tor. Rodzice, zapisując swoje dzieci do tej szkoły, zadają jedno pytanie: czy potem mogą iść do łotewskiej szkoły? Przyszłość dzieci zależy od rodziców decydujących do jakiej szkoły średniej je posłać, a będą to miejscowe szkoły łotewskie lub rosyjskie, bo do polskiego gimnazjum daleko i dziecko musi mieszkać w internacie, co jest kosztowne. Marzę, by przy tej szkole powstało gimnazjum ekonomiczne z wiodącym łotewskim”.

Po nagłej śmierci poprzedniczki szkołę przejęła Czesława Kozłowska. Placówka była akredytowana i wpisana do rejestru MEJ jako Polska Szkoła Podstawowa. Dobudowano gmach z salą gimnastyczną, wyremontowano stare klasy i szkole nadano imię hr. Platerów, otwarto w niej polskie przedszkole. Przez kilka lat dyrektorka walczyła o szkołę, a na ostatniej prostej – na dwa lata – stery przejęła Alona Czyżewska. To był okres, w którym jasne było, że ta placówka samorządowa nie utrzyma się w mieście. W lipcu 2024 r. wręczyła więc świadectwa ukończenia szkoły polskiej sześciu ostatnim absolwentom, zdała klucze i dokumentację, zamykając krasławski rozdział historii szkół polskich na Łotwie.

### **Odsłona czwarta: ekonomia i polityka waży na istnieniu szkoły**

Inicjatywa dotycząca wyboru tej szkoły wychodziła nie tylko od rodziców, czasem to dyrekcja zabiegała o ucznia. W niewielkim mieście, w którym jest kilka szkół, walczone o każde dziecko. Rekrutowanie do szkoły przez dyrektor Muraszkinę było dosyć oryginalne. Chodziła po domach rodzin, w których doszukała się polskich korzeni i namawiała rodziców, aby zapisali dziecko do jej szkoły. W 1997 r. pozyskała 16 uczniów, w 2008 r. już 22, dzięki temu w kolejnych latach szkoła miała stabilną ich liczbę (ok. 75 osób). Nową energię szkoła otrzymała, gdy stery objęła Czesława Kozłowska, a liczba uczniów wzrosła do 80 dzieci – najwięcej w historii szkoły (w 2004 r.). Jeśli prześledzić spisy uczniów, to wymagane przepisami 8 osób w klasie było jedynie przez pierwsze 18 lat (do 2009), by w kolejnych latach spaść do średnio 6.

Łącznie przez 33 lata do szkoły weszło 242 dzieci, świadectwo klasy IX otrzymały 134 osoby (średnia 68,3%). W 2000 r. było pierwszych 4 absolwentów (średnio 6 z 8 wchodzących do szkoły stawało się absolwentami). Katastrofalna sytuacja z naborem uczniów miała miejsce od 2014 r., kiedy do pierwszej klasy zgłosiło się 4 chętnych. W roku szkolnym 2015/16 w szkole

było 35 uczniów, stąd władze podjęły kroki, by nierentowną placówkę zamknąć. Rada Powiatu podjęła uchwałę o likwidacji czterech małych placówek, w tym szkoły polskiej<sup>7</sup>. W uchwale tej została zawarta klauzula, która umożliwiała anulowanie postanowienia, jeśli będzie finansowanie z zewnątrz (28 000 euro)<sup>8</sup>. ZPŁ zaapelował o pomoc do strony polskiej: Ambasady, Sejmu, Senatu oraz Prezydenta<sup>9</sup>. Zapewnienie finansowania pozwoliło na podpisanie porozumienia, wobec czego Rada Powiatu 25.02.2016 r. anulowała wcześniejszą decyzję<sup>10</sup>. Przez kilka lat szkoła była na celowniku władz samorządowych; jeśli strona polska „dosypała” środków finansowych, to rozpoczynano kolejny rok. Tak też było w 2023 r., kiedy to samorząd miasta podjął decyzję o zamknięciu szkoły. Znowu odbyły się konsultacje pomiędzy władzami Polski i Łotwy, w wyniku czego rząd Łotwy przeznaczył dla szkoły 140 tys. euro, otrzymano też wsparcie z Polski, była to już jednak tylko kroplówka przedłużająca agonię polskiej placówki.

Pełna nadziei dyrektorka Alona Czyżewska w 2023 r. mówiła mediom: „Wiadomość o 140 tys. euro to była wielka radość. Była też nadzieja, ale to tylko słowa, nie widzieliśmy jeszcze żadnych dokumentów, że rok 2024/25 rozpoczniemy osadzeni w polskim systemie edukacji. To byłby zupełnie nowy poziom rozwiązania problemu. Polska jest naszym aniołem stróżem”<sup>11</sup>. Jednak w lutym 2024 r. samorząd ponownie podjął decyzję o likwidacji, tłumacząc to wysokimi kosztami utrzymania szkoły dla 45 uczniów. Kuratorium zaproponowało przeniesienie uczniów do szkoły dla mniejszości Varaviksne, z autorskim programem nauczania<sup>12</sup>. Rada Powiatu miała nadzieję, że ta de-

<sup>7</sup> Jeśli subwencja oświatowa trafiała do placówki za uczniem, to koszty utrzymania szkoły w Krasławiu z coraz mniejszą ich ilością stały się zbyt wysokie dla budżetu samorządu lokalnego. <http://www.studiowschod.pl/polska-szkola-w-kraslawiu-na-lotwie-uratowana/> (27.02.2016).

<sup>8</sup> Połączenie ze szkołą *Varaviksne* w Krasławiu, gdzie naucza się po rosyjsku. <https://zw.lt/swiat/likwiduja-polska-szkole-na-lotwie/>.

<sup>9</sup> <https://kresy.pl/wydarzenia/polska-szkola-w-lotewskim-kraslawiu-nie-zostanie-zamknieta/>.

<sup>10</sup> [https://msz.gov.pl/pl/aktualnosci/wiadomosci/polska\\_szkola\\_w\\_kraslawiu\\_na\\_lotwie\\_będzie\\_działac/](https://msz.gov.pl/pl/aktualnosci/wiadomosci/polska_szkola_w_kraslawiu_na_lotwie_będzie_działac/) (29.01.2016).

<sup>11</sup> Tą wypowiedzią nawiązywała do raczej utopijnego projektu przejścia tej szkoły z łotewskiego na polski system edukacji. <https://pol.lsm.lv/artukul/aktualnosci/aktualnosci/29.09.2024-koniec-polskiej-szkoly-w-kraslawiu-czy-sa-perspektywy-dla-dalszego-nauczania-jezyka-polskiego.a570470/>.

<sup>12</sup> Dzieci na wszystkie zajęcia miały uczęszczać ze swoją klasą, lekcje z j. polskiego są dodatkowe.

czyja wywoła refleksję w MEN Łotwy i w Ambasadzie RP, co było sugestią, iż gmina oczekuje finansowania z zewnątrz. Przewodniczący Rady jednak ujawnił, że jest niewielka szansa, że rząd Łotwy wysupła pieniądze, które pozwolą na zachowanie oświaty sprofilowanej na polską mniejszość.

To było wykonanie wyroku, który zapadł w 2016 r., ale dzięki Polsce udało się odłożyć go na osiem lat. Jednak los szkoły przypieczętowała w ustawie oświatowa z 2017 r.<sup>13</sup>, a to był tylko wstęp do ostatecznego rozwiązania, jakie szykowano na Łotwie dla szkolnictwa mniejszości. W 2022 r. znowelizowano ustawę, wprowadzając od września 2025 r. język łotewski jako jedyny obowiązujący w szkołach finansowanych przez państwo<sup>14</sup>. Język ojczysty i przedmioty dotyczące historii i kultury mniejszości miały być wyłącznie jako zajęcia fakultatywne płatne przez rodziców. W lipcu 2024 r. odbył się ostatni bal dla 6 absolwentów placówki. 30.08.2024 r. dyrektor A. Czyżewska zdała klucze i dokumenty szkoły, zamykając 33-letnią historię walki o odbudowę, a następnie o przetrwanie placówki w trudnych czasach rynkowego podejścia do spraw edukacji. Ziścił się czarny scenariusz, że z mapy sieci szkół państwowych zniknęła trzecia już instytucja służąca mniejszości polskiej na Łotwie – pierwszą była Eksperymentalna Polska Szkoła Podstawowa w Rydze (Urlińska, 2007) drugą Podstawowa Szkoła Polska w Jekabpils (Urlińska, 2021).

## Bibliografia

- Angrosino, M. 2015. *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Blumer, H. 1969. *Symbolic Interaction. Perspective and Method*. New York: Englewood Cliff.
- Czerepaniak-Walczak, M. 2015. Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości. *Pedagogika Społeczna*. 3 (57), ss. 77–87.
- Goffman, E. 2008. *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum. P. Śpiewak, H. Datner, Warszawa: Aletheia.

<sup>13</sup> W kl. I–IV 50% przedmiotów w języku mniejszości, a w kl. X–XII 20%. <https://dziennik-polityczny.com/2023/02/28/zlikwidowano-polska-szkole-na-lotwie-pozostale-polskie-placowki-czeka-depolonizacja>.

<sup>14</sup> Od roku szkolnego 2023/2024 w przedszkolach oraz w klasach IV i VII nauczanie ma się odbywać tylko w języku łotewskim, od 1.09.2024 r. edukację prowadzi się tylko w języku łotewskim w klasach V i VIII, zaś od 1.09.2025 r. tylko ten język obowiązuje w klasach VI i IX.

- <http://www.studiowschod.pl/polska-szkola-w-kraslawiu-na-lotwie-uratowana/> (27.02.2016).
- <https://kresy.pl/wydarzenia/polska-szkola-w-lotewskim-kraslawiu-nie-zostanie-zamknieta/> (27.02.2016).
- [https://msz.gov.pl/pl/aktualnosci/wiadomosci/polska\\_szkola\\_w\\_kraslawiu\\_na\\_lotwie\\_będzie\\_działac/](https://msz.gov.pl/pl/aktualnosci/wiadomosci/polska_szkola_w_kraslawiu_na_lotwie_będzie_działac/) (25.02.2016).
- <https://zw.lt/swiat/likwiduja-polska-szkole-na-lotwie/> (29.01.2016).
- <https://pol.lsm.lv/artukul/aktualnosci/aktualnosci/29.09.2024-koniec-polskiej-szkoly-w-kraslawiu-czy-sa-perspektywy-dla-dalszego-nauczania-jezyka-polskiego.a570470/>
- <https://dziennik-polityczny.com/2023/02/28/zlikwidowano-polska-szkole-na-lotwie-pozostale-polskie-placowki-czeka-depolonizacja/> (27.02.2024).
- Kawecki, I. 1996. *Etnografia i szkoła*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kulesza, M. Kulesza, M. 2015. Klimat szkoły jako kategoria opisowa środowiska szkolnego. *Pedagogika Społeczna*. 3 (57), ss. 113–125.
- Urlińska, M.M. 2007. *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Urlińska, M.M. 2018. Współobecność w badaniu i działaniu – 30 lat doświadczeń międzykulturowych na Wydziale Nauk Pedagogicznych w Toruniu. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (9), ss. 275–300.
- Urlińska, M.M. 2021. Szkoła polska na obczyźnie – wielkie nadzieje i... szybki zmierzch. Krótka historia jednej placówki na Łotwie. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (15), ss. 123–137.

### **The Polish school in Krasław – the beginning and the end, and in between: the struggle for survival**

**Abstract:** In 1989, political and social changes took place in the territories of the former Soviet Union. On the wave of regaining independence in the countries annexed by the Land of Soviets, the Polish national minority became active, gaining a chance to recreate Polish schools, which existed in independent Latvia before the war. Six Polish institutions were opened, which developed their activities, “stumbling over” the problems that were posed to them along the way, changing the education law, or limiting finances from municipal budgets. Of the six Polish schools established, three have already been closed. The text presents the history of the Polish school in Krasław, describes the hope accompanying the uprising and the effort of the school organizers and the determination of the local Polish community, looking for support for this initiative on both sides of the border. For

many years, there was a struggle to attract students, to collect funds, first for renovation, then expansion and maintenance of the unprofitable institution. However, it turned out that this long-term effort was in vain. The school was closed in 2024, only documents and memories remained.

**Keywords:** Polish minority, Polish school in Latvia, Polish School in Krasław, school culture, ethnography of the school

*Translated by Magdalena Urlińska-Berens*



## Ostatnia lekcja mongolskiego. Reforma edukacji mniejszościowej w Chinach

**Streszczenie:** W 2020 r. ogłoszono reformę edukacji mniejszościowej w Mongolii Wewnętrznej (region autonomiczny Chińskiej Republiki Ludowej). Niewielu obserwatorów poza Chinami zdawało się rozumieć obszar i znaczenie tych zmian, jednak uwagę opinii publicznej przykuły masowe, na dodatek efektywne, protesty ludności mongolskiej. W wyniku wygaszania edukacji mongolskojęzycznej w 2024 r. mury szkoły opuścił ostatni rocznik absolwentów kształconych w systemie mongolskojęzycznym, jak również odbyła się ostatnia edycja egzaminów na studia w tym języku. Proces wygaszania edukacji mniejszości w Chinach doczekał się stosunkowo niewielu analiz w literaturze naukowej, która też koncentrowała się głównie na zagadnieniach lingwistycznych i antropologicznych, mniej zaś na politologicznych i edukacyjnych. Mongołowie stanowią jedną z modelowo zintegrowanych z państwem i społeczeństwem mniejszości Chin, mający w przeszłości własną, rozbudowaną edukację mniejszościową. Jako nacja w znacznej mierze bilingualna uosabiała zarówno spójność społeczną z grupą większościową, jak i sukces w ochronie własnego języka i kultury. Można postawić tezę, że edukacja mongolska wspierała rozwój edukacyjny uczniów, ale też ich postępy w nauce. W artykule zaprezentowane zostaną badania empiryczne (własne oraz innych badaczy) pomocne w weryfikacji powyższego twierdzenia. Pretekstem do przechodzenia na język chiński jako na medium nauczania miał być niższy poziom edukacyjny mniejszości etnicznych oraz ryzyko separatyzmu. Czy w przypadku Mongołów wystąpiła taka konieczność? Czy te zmiany znajdują odzwierciedlenie w wiedzy pedagogicznej odnośnie do języka nauczania mniejszości? Czy dzieci mongolskie edukowane w języku chińskim mają w przyszłości szansę na lepsze wyniki?

**Słowa kluczowe:** ideologia, Chiny, asymilacja, inkluzja społeczna, mniejszości etniczne, edukacja etniczna, Mongołowie

## Wstęp

21 kwietnia 2024 r. w szkołach w Regionie Autonomicznym Mongolii Wewnętrznej odbyła się ostatnia lekcja w języku mongolskim, zaś w dniach 7–8 czerwca 2024 r. odbył się ostatni mongolskojęzyczny egzamin wstępny na studia. Celem niniejszego artykułu jest analiza przyczyn wygaszania edukacji etnicznej w Chińskiej Republice Ludowej (ChRL) w erze Xi Jinpinga oraz dyskusja nad przyczynami i skutkami tej decyzji na przykładzie mniejszości mongolskiej w Mongolii Wewnętrznej. W tym celu analizie poddany zostanie specyficzny casus mongolski (w okresie od ery reform Denga w 1979 r. do trwającej ery Xi Jinpinga), aby poddać refleksji kierunek zmian narzucony przez aktualne władze chińskie. Międzynarodowe doświadczenia w zakresie edukacji w języku rodzimym posłużą do dekonstrukcji narracji chińskich intelektualistów, stojących za zmianami.

Mniejszości narodowe po utworzeniu Chińskiej Republiki Ludowej stały się obiektem badań (oficjalnie uznaje się ich 55) w celu wyodrębnienia ich reprezentacji politycznej, utworzenia dedykowanych im autonomicznych rządów terenowych oraz kontroli. W ramach wpisanego do konstytucji ChRL prawa rozwijania języków i kultur powstały struktury administracyjne i rozwijany był system szkolnictwa przeznaczony dla niechińskich ludów, przerwany przez Rewolucję Kulturalną. Po nastaniu ery reform Deng Xiaopinga rozwój edukacji mniejszości powiązany był z decentralizacją i przesunięciem zadań edukacyjnych na rządy terenowe. Stan ten trwał do nastania ery Xi Jinpinga, która przyniosła odwrót od nauczania w językach mniejszościowych.

System edukacji według oficjalnych wytycznych dzielił się na: chiński i dwujęzyczny z chińskim i mniejszościowym nauczaniem języków. Z badań terenowych autora wynika jednoznacznie, że system dwujęzyczny może obejmować zarówno sytuację nauczania różnych przedmiotów w różnych językach lub dwujęzycznych podręczników, jak i stan, gdy wszystkie zajęcia są prowadzone w języku mniejszości.

W praktyce funkcjonowały cztery modele edukacji: chiński, dwujęzyczny, jednojęzyczny i wielojęzyczny. Ten ostatni funkcjonował w kontekście mniejszościom etnicznych, które nie mają własnego systemu pisma, a jednocześnie przeszły pewną akulturację w kierunku innej, już piśmiennej mniejszości<sup>1</sup>. W przypadku Mongołów sytuacja jest bardzo skomplikowana, gdyż w wyni-

<sup>1</sup> Np. Ewenkowie mogli korzystać ze szkolnictwa i podręczników mongolskojęzycznych, ale wspomagać się ewenkijskim jako językiem instrukcji.

ku zamieszkiwania zróżnicowane tereny od Mandżurii do Xinjiangu i Tybetu ich instytucje publiczne organizowane są przez różne rządy terenowe, podlegają w niejednakowym stopniu akulturacji wobec innych ludów – przede wszystkim Chińczyków Han, ale też Tybetańczyków, Kazachów i innych. Jednakże w Mongolii Wewnętrznej, która jest ich najważniejszym skupiskiem i jednostką administracyjną na szczeblu prowincji, gdzie stanowią ludność tytularną, do 2020 r. w szkołach mongolskich całość nauczania<sup>2</sup> prowadzona była w języku tej mniejszości.

Edukacja przeznaczona dla mniejszości etnicznych w Chinach zyskała złą reputację ze względu na niskie standardy i niezgodność z egzaminem na studia (*gaokao*), co – jak zostanie przedstawione w dalszej części tekstu – niekoniecznie dotyczyło mniejszości mongolskiej. Szkoły mniejszościowe miały jednak do spełnienia rolę transmisji kulturowej, która mogła umożliwić studentom zdobycie wysokich kompetencji w ich własnym języku i kulturze.

Główne pytanie badawcze brzmi: Jakie były faktyczne cele reformy edukacji mongolskiej? Ponadto: Czy faktycznie chodzi o integrację mniejszości i walkę z nierównościami społecznymi oraz separatyzmem? Czy edukacja etniczna sprzyja separatyzmowi? Czy edukacja i egzamin *gaokao* w języku mniejszości utrudniały dostanie się na studia?

## Metodologia i przegląd literatury

W obszarze politologicznym posiłkuję się analizą dyskursu, która szczególnie w obszarach badania treści bywa również stosowana w studiach nad edukacją (Baleghizadeh, Shayesteh, Li, 2020; Luku, 2020).

Podstawą analizy procesów edukacyjnych artykułu są heterodoksyjne źródła pierwotne. Pierwszy typ to dokumenty źródłowe, w tym akty prawne, materiały instytucji publicznych, pomoce dydaktyczne<sup>3</sup>. W większym stopniu opieram się jednak na badaniach terenowych z lat 2007–2019 prowadzonych w różnych obszarach Chin, które umożliwiły bezpośrednią analizę faktycznego funkcjonowania systemu. Opierały się na pogłębionych (IDI) półustrukturyzowanych wywiadach z nauczycielami, urzędnikami, badaczami edukacji, jak również rodzicami i uczniami<sup>4</sup>. Dopełniały je obserwacje uczestniczące

<sup>2</sup> W praktyce wyjątek mogły stanowić zajęcia np. plastyki, gdy nauczyciel nie posługiwał się zbyt dobrze mongolskim, niemniej miało to miejsce sporadycznie.

<sup>3</sup> Podręcznikom i innym pomocom dydaktycznym będzie poświęcona seria artykułów.

<sup>4</sup> Szczegółowe dane odnośnie do części respondentów (z obszaru objętego tym ba-

podczas wizyt w szkołach i uczestnictwa w lekcjach, czego odmawiano części cudzoziemskich badaczy. Badania i wywiady przeprowadzono przede wszystkim w Mongolii Wewnętrznej; powołuję się na nie w niniejszym tekście (por. tabela). Wiedzę na temat edukacji mongolskiej pozyskiwałam również na terenie historycznej Mandżurii (Liaoning, Jilin, Heilongjiang), Gansu, Xinjiangu, Yunnanu oraz Pekinu<sup>5</sup>, choć trzeba zaznaczyć, że poza Mongolią Wewnętrzną organizacja edukacji Mongołów pozostaje bardzo zróżnicowana. Ze względu na poruszanie zagadnień o delikatnej naturze rozmówcy nie tylko pozostają anonimowi, ale ich identyfikacja powinna być utrudniona.

Tabela 1. Wykaz liczby szkół i typów informatorów podczas badań terenowych dotyczących edukacji mniejszości mongolskiej

Region	Liczba szkół wizytowanych	Nauczyciele	Urzędnicy	Inni rozmówcy
Mongolia Wewnętrzna	12	47	10	54
Inne jednostki mongolskie	22	100	24	68
Suma	34	147	34	122

Uwaga: Kategoria „inni rozmówcy” obejmuje: naukowców, rodziców i uczniów, wychowawców przedszkolnych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań terenowych.

W polskiej literaturze naukowej edukacja mniejszości w Chinach pojawiała się na marginesie debaty naukowej. Polscy badacze wieloaspektowo analizowali edukację chińską (Mańkowska, 2023; Mańkowska, 2022; Zakrzewski, 2004; Lubińska, Paliszewska-Mojsiuk, 2021; Zemanek, 2022; Afek, 2020), jak też i problematykę mniejszości etnicznych (Gaca, 2021; Cieciora, 2014a; Cieciora, 2014b; Golik, 2021), jednak przenikanie się tych dwóch zagadnień pojawiało się w tych studiach sporadycznie.

W literaturze zachodniej, w periodykach dotyczących problemów edukacyjnych, wyniki badań poświęconych mniejszościom w Chinach pojawiają się częściej, choć akurat mniejszość mongolska w mniejszym stopniu była obiektem zainteresowań. Dotychczasowy stan badań koncentruje się na modelowej integracji (Uradyn, 2010b, s. 101–163; Wu, McLelland, Dauncey, 2021)

daniem) w Mongolii Wewnętrznej oraz zestaw pytań półustrukturyzowanego wywiadu zawarte są w aneksie mojej nieopublikowanej pracy doktorskiej. Jednakże zakres tematyczny rozmów bywał znacznie szerszy – zależało to od inicjatywy rozmówcy, szczególnie w obszarach uchodzących za delikatne.

<sup>5</sup> Zaś porównawczo na temat scholaryzacji innych mniejszości narodowych również w Sichuanie, Liaoning, Xinjiangu oraz Mongolii Wewnętrznej.

z anti-asymilacyjnym oporem (Baioud, 2020; Baioud i Khuanuud, 2022; Uradyn, 2010a). Z tej przyczyny uwarunkowania, jak i sama kampania reformy edukacji również doczekały się nielicznych, choć pogłębionych opracowań (Atwood, 2020; Moniz Bandeira, 2021).

Biorąc pod uwagę zakres literatury naukowej w analizowanym obszarze, można dostrzec niszę w postaci mniej standardowego podejścia do analizy procesów edukacyjnych poprzez pryzmat politologiczny i z uwzględnieniem praktyki edukacyjnej. Ponadto niszą badawczą jest też edukacja mniejszości mongolskiej w Chinach, w tym w Mongolii Wewnętrznej.

## Dyskursy wokół edukacji etnicznej

Reformę wygaszającą edukację mongolską w Mongolii Wewnętrznej, jak i wcześniejsze zmiany w obszarze edukacji mniejszości na innych obszarach, można powiązać z rosnącym wpływem intelektualistów związanych z „nową lewicą” (Li, 2017), takich jak Hu Angang, którzy przyznają państwu główną rolę w ekonomii, sprzeciwiając się globalizacji i neoliberalizmowi. Mający renomę badacz edukacji, Ma Rong, również reprezentuje to podejście i uznawany jest za jednego z głównych architektów procesu wygaszania edukacji mniejszościowej. Jeśli chodzi o obecną politykę mniejszościową, która jest coraz szerzej promowana przez państwo, widoczne są inspiracje zaczerpnięte z ich „polityki etnicznej drugiej generacji” (第二代民族政策). Konceptje te zakładają odejście w tym aspekcie od leninizmu-stalinizmu i włączenie mniejszości na wzór amerykańskiego *melting-pot* (Ma, 2019) jako narzędzia przeciwdziałania separatyzmowi. Myślenie to wynika z traumy rozpadu ZSRR i Jugosławii (Brusadelli, 2023). Stanowisko to poddawane było krytyce w samych Chinach, w tym przez wpływowego akademicko i politycznie antropologa mongolskiego Hao Shiyuana (Leibold, 2012).

W modelu amerykańskim Witkowski (2023) wskazuje na istnienie dwóch typowych inklinacji adaptacyjnych: strategii „getta” oraz strategii „tygła”. Ten drugi wariant wiąże się z „dążeniem do roztapiania się, wymieszania w przeciętności środowiskowej, w wysiłku skłaniającym do zacierania śladów po źródłowej tożsamości jako zbyt egzotycznej, zapóźnionej, nie dość nowoczesnej, zbędnej, a nawet stanowiącej rzekomą przeszkodę w uchodzeniu za wrośniętego w nowy świat (...)” (Witkowski, 2023, ss. 27–28).

Odnosnie do rzekomego separatyzmu, edukacja mniejszościowa, nawet wzmacniając tożsamość i kulturę mniejszości, niekoniecznie antagonizuje mniejszości z Chińczykami Han. Na przykładzie mniejszości mongolskiej Wu

Jiaye wraz z innymi badaczami zauważyli mieszanekę „pragmatycznego” i „romantycznego” podejścia do nauki języka chińskiego, z manifestacją przywiązania do języka mniejszości jako języka ojczystego<sup>6</sup>. Edukacja mniejszości jest uważana za część polityki etnicznej, sprzecznych celów akulturacji do chińskiej większości narodowej Han z tworzeniem identyfikacji państwowej i narodowej, a także zachowania tożsamości mniejszości przypisywanych ich językom i kulturom. Sytuacja ta nie dotyczy wyłącznie dobrze zintegrowanych mniejszości, gdyż w debatach intelektualistów ujgurskich niekiedy wręcz wskazywano na prymat języka chińskiego nad ujgurskim (Baranovitch, 2022).

Należy zadać pytanie, czy zmiany te wydają się korzystne dla uczniów mongolskich w świetle badań nad edukacją. Wynika z nich, że korzystniejsze z punktu widzenia długofalowego rozwoju kognitywnego dziecka jest opanowanie rodzimego języka i dopiero na jego podstawie nauka obcego (Monje, Orbeta, Francisco-Abrigo, Capones, 2019). Nauka języka ojczystego ma mieć pozytywny wpływ na umiejętności komunikacyjne, a nawet emocjonalną więź między uczniem a otoczeniem dydaktycznym (UNICEF, 2024). UNICEF wskazuje również na kluczową w tym kontekście kwestię, tj. lepsze wyniki akademickie dzieci nauczanych w języku ojczystym oraz większą łatwość w nauce języków obcych (UNICEF, 2024). Zgromadzone globalne doświadczenia sugerują zatem, że wtłoczenie mniejszości mongolskiej w ramy edukacji chińskojęzycznej raczej nie będzie sprzyjało osiągnięciu przez nich wysokich wyników w nauce, czyli niekoniecznie wyrówna szanse mniejszości na awans społeczny.

## Ocena kierunku zmian

W społeczności mongolskiej ani wśród polityków, ani działaczy lokalnych w literaturze dotychczas nie pojawiały się koncepcje separatystyczne. Mongołowie byli dumni ze swej tradycji i kultury przy jednoczesnej lojalności wobec państwa i stosunkowo silnej reprezentacji w Partii. W związku z tym zmiany w latach 2020–2024 w RAMW trudno uzasadnić inaczej niż zmianą paradygmatu ideologicznego w ChRL.

W sytuacji Mongołów przejście na język chiński jako język instrukcji oraz podręczniki do nauk społecznych w języku chińskim odbywało się wolno ze względu na opór mongolskich kadr partyjnych, administracyjnych i na-

---

<sup>6</sup> Chociaż wyniki moich badań terenowych dowodzą, że nawet znaczący Mongołowie lub ci z wyraźnie dominującym chińskim jako językiem komunikacji nadal odnoszą się do mongolskiego jako „języka ojczystego”.

uczycieli. Jednak zasadniczo populacja ta posługuje się językiem chińskim, stąd tranzycja będzie łatwiejsza niż w sytuacji wielu ludów Chin Zachodnich. W wyniku likwidacji szkół gminnych i przeniesienia ich do powiatów (Golik, Uriankhai, 2018, ss. 106–109), dzieci wiejskie miały utrudniony dostęp do szkół, dojazdy i internaty zwiększały koszty edukacji, problemem była też separacja od rodzin. Jednakże w powiatach dzieci wiejskie uczące się w jednych klasach z dziećmi miejskimi w mongolskojęzycznym systemie miały przewagę, gdyż ich pierwszym językiem był jednak język mongolski. W przypadku znacznie słabszej znajomości języka chińskiego będą w gorszej sytuacji niż dzieci miejskie z dominującym językiem chińskim. Zatem efekt reformy, mający niby cele inkluzywne, zwiększa presję na dzieci wiejskie, które i tak miały większą szansę na wypadnięcie z systemu edukacyjnego.

Należy dodać też informację na temat praktyki wynikającej z wywiadów. Otóż jeśli w rodzinie jest dwoje lub więcej dzieci, to częstą praktyką jest posyłanie zdolniejszych dzieci do szkół chińskich, zaś słabszych – do szkół mongolskich. Jak podkreślił badacz i były nauczyciel z chorągwi Dzüün Sünid:

„Mówisz, że w wielodzietnych rodzinach dzieci są posyłane do obu typów szkół [tj. mongolskich i chińskich]? Tak, tylko, że te zdolniejsze idą do chińskich szkół. Jeśli szkoły mongolskie kończą ci słabsi, to jak dalej ta kultura ma się rozwijać?” (wywiad w przeprowadzony w Höhhot w 2014 r.).

Mój rozmówca pominął jednak aspekt wyrównywania szans dzieci, które nie poradziłyby sobie w chińskich szkołach. Likwidacja możliwości edukacji w rodzimym języku również może pogorszyć perspektywy edukacyjne tej części młodzieży, szczególnie na terenach wiejskich. Szczególnie że w wyniku likwidacji w latach 2001–2011 większości szkół gminnych i przeniesienia uczniów do centrów powiatów (王 [Wang], 201, ss. 403–428; 熊 [Xiong], 2012, s. 25) dostępność szkolnictwa dla dzieci wiejskich pogorszyła się. Efektem tych zmian była również komasacja klas i wymieszanie w nich dzieci wiejskich i miejskich. Przykładowo w szkole podstawowej w Xilin Hot:

„Mam w klasie 46 uczniów. Okoła połowa jest wychowana w mieście i ich pierwszym językiem jest chiński. Druga część to dzieci wiejskie, które są mongolskojęzyczne i chińskiego prawie nie znają. Na lekcji mongolskiego albo dzieci z miasta nie rozumieją tekstu, albo dzieci mongolskojęzyczne nudzą się. Na zajęciach z języka chińskiego sytuacja jest odwrotna” (wywiad w przeprowadzony w Xilin Hot w 2017 r.).

Całkowita likwidacja szkolnictwa mongolskiego niewątpliwie spotęguje powyższy problem z punktu widzenia uczniów mongolskojęzycznych, gdyż

zostaną oni „wrzuceni” w środowisko języka mandaryńskiego wraz z naturalnymi użytkownikami różnych języków i dialektów chińskich<sup>7</sup>. Zamiast inkluzji mniejszościowych uczniów efekt może być odwrotny, gdy uczniowie ci będą rezygnować z nauki lub uzyskiwać niewspółmiernie do potencjału wyniki w warunkach olbrzymiej konkurencji. Te niskie oceny oznaczają będą zamknięcie im dostępu do dobrych szkół średnich i wyższych.

Z uczestnictwa w zajęciach i obserwacji procesu dydaktyki w Mongolii Wewnętrznej w różnych placówkach powiatowych poza większymi miastami, szczególnie na poziomie podstawowym, uwidacznia się problem wymuszonego egzaminami, mechanicznego odtwarzania zapamiętanej treści. Jednocześnie należy podkreślić zaangażowanie nauczyciela w celu aktywizacji uczniów i aktywnego udziału w zajęciach, co pozwalało integrować dzieci z różnych światów. W tak trudnych warunkach, obniżających efektywność dydaktyki, edukacja stała się narzędziem przede wszystkim wychowania, transmisji kulturowej, integracji społecznej i rozrywki. Zamiast umożliwić dzieciom miejskim naukę w chińskich klasach lub mongolskich na niższym poziomie, zaś uczniom wiejskim – w klasach mongolskich z wyższym poziomem języka mniejszości, utworzono hybrydę, która nie optymalizowała potencjału żadnej z grup uczniów.

Często podnoszonym argumentem przez chińskich edukatorów jest wspomniana gorsza scholaryzacja mniejszości. A jak wygląda sytuacja Mongołów? Przynajmniej w Mongolii Wewnętrznej w języku chińskim notowali oni niższy analfabetyzm niż Chińczycy Han (Atwood, 2020). Dodam, że część Mongołów według kryteriów chińskich jest analfabetami (czasem, choć bardzo rzadko, również z wyższym wykształceniem), ale posiadają pełną funkcjonalność w języku mongolskim i w mniejszych ośrodkach, gdzie w urzędach kadry posługują się mongolskim, nie mają większych problemów z czynnościami prawnymi, jak też i tworzeniu poezji mongolskiej.

Biorąc pod uwagę kierunek i kontekst polityczno-ideologiczny zmian, można przypuszczać, że reforma edukacji mongolskiej nie miała *de facto* deklarowanego celu inkluzyjności, a była podyktowana zmianami ideologicznymi i założeniem głębszej sinizacji mniejszości. W przypadku akurat Mongołów wygaszanie ich edukacji nie będzie raczej sprzyjało walce z nierównościami i wykluczeniem – wręcz potencjalnie może je pogłębiać. Za-

<sup>7</sup> Na terenie Mongolii Wewnętrznej funkcjonuje nie tylko kilka dialektów języka mandaryńskiego, ale też i odrębny język chiński jin (zwany też Shanxi hua). Część Mongołów z Mongolii Wewnętrznej posługuje się różnymi językami i dialektami zarówno języka mongolskiego, jak i chińskiego jako rodzimymi.

miast edukacji mongolskojęzycznej wprowadzono edukację dwujęzyczną z dominującą rolą języka chińskiego. W Xinjiangu przez lata praktykowany był model bilingualny, którego wprowadzenie i efekty były poddawane krytyce (Schluessel, 2007, ss. 251–277). Zastępował on system edukacji w języku etnicznym, gdyż najprawdopodobniej pomagał zwiększać znaczenie języka chińskiego, na co wskazuje Moniz Bandeira (2021).

Hipotezę też mogą potwierdzić badania dra Tuneka Kunesa<sup>8</sup>, z których wyraźnie wynika, że młodzież kształcona w systemie dwujęzycznym<sup>9</sup> osiągała na gaokao gorsze wyniki ze wszystkich przedmiotów z wyjątkiem języka chińskiego niż młodzież, która szła ścieżką mniejszościową. Absolwenci szkół kazachskich z sukcesami zasilali grono studentów uczelni ujgurskojęzycznych, które zostały zastąpione chińskojęzycznymi od 2002 r. (Moniz Bandeira, 2021, ss. 3–5). Na tej podstawie można wnioskować, że kierunek reformy edukacji w Mongolii Wewnętrznej najprawdopodobniej nie poprawi sytuacji edukacyjnej mniejszości mongolskojęzycznych. Przede wszystkim, wycięcie z programu literatury i innych przedmiotów społeczno-humanistycznych w języku mongolskim utrudni dalszy rozwój języka i literatury mongolskiej, gdyż upadnie w większości zdolność jej czytania i tworzenia. Mongolski pozostanie jedynie językiem prostej komunikacji w relacjach i rytuałach społecznych. Biorąc pod uwagę bilingwalność i wysokie wskaźniki scholaryzacji Mongołów, reforma ma podstawy ideologiczne, zaś jej efekty mogą się okazać wręcz szkodliwe dla perspektyw edukacyjnych dzieci mongolskich.

Oczekiwanym rezultatem powyższych zmian może być likwidacja przedmiotów humanistycznych w języku mongolskim. Biorąc pod uwagę niedawną dynamikę wygaszania edukacji mniejszości narodowych w ChRL, istnieją perspektywy wprowadzenia języka chińskiego również do nauczania nauk przyrodniczych (Ma, 2007). Oznacza to stopniową utratę intelektualnego i rozwojowego potencjału języka (Burmaa). W przeciwieństwie do Ujgurów i Tybetańczyków, Mongołowie opierają swoją kulturę i tożsamość w mniejszym stopniu na religii, a w większym na edukacji, co dotrzyma również UNESCO przy publikacji analizy dla języka mongolskiego uznawanego za „umiarkowanie zagrożony”.

<sup>8</sup> Manuskrypty tekstów dostępne dzięki uprzejmości autora: *Hear the Unheard Voices: Revisiting Ethnic Minority Teachers' Perspectives on Bilingual Education in Xinjiang* i *Comparing Bilingual and Mother Tongue Classes: Curriculum Effects on Academic Achievement among Kazakh High School Graduates in Xinjiang, China (2010–2016)*.

<sup>9</sup> W Xinjiangu wprowadzonym znacznie wcześniej niż w Mongolii Wewnętrznej i zniesiony w 2017 r. na rzecz edukacji chińskojęzycznej.

## Zakończenie

Likwidacja szkolnictwa w języku mongolskim może w dłuższej perspektywie doprowadzić do zaniku instytucji opartych na kadrach mniejszości związanych z kulturą mongolską i kontaktami transgranicznymi. Ponadto prawdopodobnie nastąpi szybsza sinizacja (Uradyń, 2021). Szacuje się, że w Mongolii Wewnętrznej średnio w latach 1922–2007 co najmniej 16,5% dzieci z każdego pokolenia dwujęzycznych rodziców straciło język mongolski (Moniz Bandeira, 2021, s. 11), gdy – poza straconą dekadą Rewolucji Kulturalnej – edukacja mongolska funkcjonowała. Zmiany w tym zakresie mogą sprzyjać zanikowi języka oraz kultury literackiej i oralnej, która nie tylko ma za sobą stulecia tradycji, ale w wielu aspektach zachowana została znacznie pełniej niż w Republice Mongolii oraz Rosji. Ponadto uczniowie mongolskojęzyczni faktycznie będą mieli trudniej w uzyskaniu dobrych wyników na gaokao z części przedmiotów oraz stracą potencjał rozwojowy w dziedzinach nauki, sztuki i literatury powiązanej z językiem mongolskim. Może to spowodować dalszy, silniejszy nacisk na sinizację w samych rodach, aby sprostać morderczej konkurencji edukacyjnej i później na rynku pracy. Straty w zakresie potencjału i kultury mogą się okazać nieodwracalne.

## Bibliografia

- Afek, J. 2020. Przemiany edukacji przedszkolnej w ChRL w latach 1978–2018 w ramach reform systemu szkolnictwa. *Azja-Pacyfik*. 23, ss. 93–105.
- Atwood, Ch.P. 2020. Bilingual Education in Inner Mongolia: An Explainer. *Made in China Journal*. <https://madeinchinajournal.com/2020/08/30/bilingual-education-in-inner-mongolia-an-explainer> (30.10.2020).
- Baleghizadeh, S., Shayesteh, L.A., Li, S. 2020. A Content Analysis of the Cultural Representations of Three ESL Grammar Textbooks. *Cogent Education*. 1 (7), ss. 399–409, doi:10.1080/2331186X.2020.1844849.
- Baioud, G. 2020. Will education reform wipe out Mongolian language and culture. *Language on the Move*. <https://www.languageonthemove.com/will-education-reform-wipe-out-mongolian-language-and-culture/> (2.02.2021).
- Baioud, G., Khuanuud, Ch. 2022. Linguistic purism as resistance to colonization. *Journal of Sociolinguistics*. 26 (3), ss. 315–334.
- Baranovitch, N. 2022. The “Bilingual Education” policy in Xinjiang revisited:

- New evidence of open resistance and active support among the Uyghur elite. *Modern China*. 48 (1), ss.134–166.
- Brusadelli, F. 2023. *A Federal Nightmare: The People's Republic of China and the Breakup of Yugoslavia*. *Global Perspectives*. 4 (1).
- Бурмаа Б. [Burmaa B.]. 2021. *ӨМӨЗО-ны боловсролын яамнаас тэнхимээс сургалтад Монгол номыг ашиглахгүй гэж мэдэгджээ* [Biuro edukacji RAMW informuje o nieużywaniu mongolskich książek]. <https://eguur.mn/171765/?fbclid=IwAR3nGR6LDUBEjBdi1FrBXWtwSnecfxcDj-cWwP7zrjltDiMLhgYH4Ui0ZQc0> (2.02.2021).
- Cieciura, W. 2014a. *Muzułmanie chińscy. Historia, religia, tożsamość*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Cieciura, W. 2014b. The Crescent and the Red Star: Hui Muslims and Chinese Communism in a Historical Perspective. *Dálný Východ (Far East)*. 4 (1), ss. 6–21.
- Gaca, M. 2021. Proces sinizacji grup etnicznych w ChRL (i na Tajwanie) po 1949 roku w dyskursie etnolingwistycznym i politycznym. W: Kupś, H., Szatkowski, M. i Dahl, M. red. *70 lat Chińskiej Republiki Ludowej w ujęciu interdyscyplinarnym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog, ss. 221–234.
- Golik, K. 2021. *Adaptacja Mongołów do chińskiego systemu politycznego: Formy autonomii, elity i procesy społeczne*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk.
- Golik, K. i Uriankhai T. 2018. Reversing the trends? Remarks on recent changes in Mongolian education in Peoples' Republic of China. W: Bareja-Starczyńska, A., Szpindler, M. i Rogala, J. red. *Mongolia and the Mongols. Past and Present*. Warszawa: Elipsa, ss. 99–110.
- Kunes, T. 2024. *Comparing Bilingual and Mother Tongue Classes: Curriculum Effects on Academic Achievement among Kazakh High School Graduates in Xinjiang, China (2010–2016)*. Niepublikowany manuskrypt.
- Kunes, T. 2024. *Hear the Unheard Voices: Revisiting Ethnic Minority Teachers' Perspectives on Bilingual Education in Xinjiang*. Niepublikowany manuskrypt.
- Leibold, J. 2012. *Toward A Second Generation of Ethnic Policies?*. China Brief. 12 (13), <https://jamestown.org> (20.03.2021).
- Li, H. 2017. China's New Left, East Asian Policy. [https://research.nus.edu.sg/eai/wp-content/uploads/sites/2/2017/11/Vol1No1\\_LiHe.pdf](https://research.nus.edu.sg/eai/wp-content/uploads/sites/2/2017/11/Vol1No1_LiHe.pdf) (24.02.2022).
- Lubińska, N. i Paliszewska-Mojsiuk, M. 2021. Reformy edukacji w Chinach. W: Kupś, H., Szatkowski, M. i Dahl, M. red. *70 lat Chińskiej Republiki*

- Ludowej w ujęciu interdyscyplinarnym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog, ss. 199–220.
- Luku, E. 2020. Representations of the Holocaust in Albanian Secondary School History Textbooks since the Educational Reform of 2004. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. **1** (12), s. 100, 104.
- Ma, R. 2007. *Bilingual Education for China's Ethnic Minorities*. Chinese Education and Society. **40** (2), ss. 17–20.
- Ma, R. 2019. *Ethnic Regional Autonomy, Reading the China Dream Blog*, <https://www.readingthechinadream.com/ma-rong-ethnic-regional-autonomy.html#> (20.03.2021).
- Mańkowska, A. 2023. Chinese culture of interdependence and relations in education—guanxi in school practice. *Edukacja Międzykulturowa*. **23** (4), ss. 219–228.
- Mańkowska, A. 2022. *Edukacja w Chinach. Studium systemu edukacji i jego społeczno-kulturowych uwarunkowań*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Moniz Bandeira, E. 2021. Aktuelle Tendenzen der chinesischen Minderheitenpolitik: Zur Reform der zweisprachigen Schulbildung in der Inneren Mongolei. *Mongolische Notizen*. **28**, ss. 1–26.
- Monje, Jennifer D., Orbeta, A., Francisco-Abrigo, C., Kris A., Erlinda M.C. 2019. “Starting where the children are”: A process evaluation of the mother tongue-based multilingual education implementation. *PIDS Discussion Paper Series 2019–06. Quezon City: Philippine Institute for Development Studies (PIDS)*.
- Schluessel, E.T. 2007. ‘Bilingual’ education and discontent in Xinjiang. *Central Asian Survey*. **26** (2), ss. 251–277.
- Szynkiewicz, S. 2012. Zmiany polityki Chińskiej Republiki Ludowej wobec mniejszości etnicznych po 1978 roku: ku uznaniu odrębności kulturowych. W: Gawlikowski, K. i Ławacz, M. red. *Wielkie przemiany w Chinach. Próba bilansu reform Deng Xiaopinga*. Warszawa: SWPS/Trio, ss. 175–203.
- UNICEF. 2024. *Learning in the mother tongue is the best start to education*. <https://www.unicef.org/india/stories/learning-mother-tongue-best-start-education#:~:text=Evidence%20suggests%20teaching%20and%20learning,-child%20and%20their%20learning%20environment> (10.08.2024).
- Uradyń, B.E. 2010a. *Alter/native Mongolian identity, From nationality to ethnic group, Change, conflict and resistance*. W: Perry E.J. i Seldon, M. red. *Asia's Transformations. London–New York: Routledge*, ss. 279–305.

- Uradyn, B.E. 2010b. *Collaborative Nationalism. The Politics of Friendship on China's Mongolian Frontier*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- Uradyn, B.E. 2003. *Mongolian Ethnicity and Linguistic Anxiety in China*. [http://www.smhric.org/SMW\\_12.htm](http://www.smhric.org/SMW_12.htm) (2.02.2021).
- 王, 牧远 [Wang M.]. 2011. 内蒙古民族教育工作手册 [Podręcznik edukacji mniejszości w Mongolii Wewnętrznej]. Hohhot: 内蒙古教育出版社 [Wydawnictwo Edukacyjne Mongolii Wewnętrznej], ss. 403–428.
- Witkowski, L. 2023. Edukacja w trosce o „efekt pogranicza” międzykulturowego (panorama tropów i profili humanistycznych w retrospekcji). *Edukacja Międzykulturowa*. **22** (3), ss. 17–39.
- Wu, J., McLelland, N. i Dauncey, S. 2022. Negotiating Mongolian ethnic identity through the teaching of Mandarin Chinese as a second language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. **6**, ss. 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2134879>.
- 熊, 春文 [Xiong, Ch.]. 2012. 再论“文字上移”: 对农村学校布局调整的近期观察 [Rewizja „Tekstu wznoszącego się”: najnowsze obserwacje dotyczące restrukturyzacji szkół wiejskich]. *中国农业大学学报(社会科学版)* [*Journal of China Agricultural University* (wersja Chińskiej Akademii Nauk Społecznych)]. **12**.
- Zakrzewski, B. 2004. Chińskie czytanki dla najmłodszych: Kilka uwag na kanwie lektury czytanek dla klas II–IV szkół podstawowych. *Azja-Pacyfik*. **7**, ss. 244–246.
- Zemanek, B. 2022. Edukacja konfucjańska w Chinach w okresie cesarskim: narzędzie wdrażania utopii autorytarnej? W: Achremowicz, H. i Włodarczyk, R. red. *Utopia a edukacja*, tom V. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, ss. 89–105.

### The last lesson of Mongolian. Reform of minority education in China

**Abstract:** In 2020, minority education reform was announced in Inner Mongolia (an autonomous region of the People's Republic of China). Few observers outside of China seemed to understand the area and the significance of these changes, but public attention was captured by the massive, and eye-catching, protests by the Mongolian population. As a result of the extinction of Mongolian-language education, the last year of Mongolian-educated graduates graduated in 2024, as well as the last round of Mongolian-language university examinations was taken. The process of extinguishing minority education in China has received relatively little analysis in the scholarly literature, which has also focused mainly on linguis-

tic and anthropological issues, and less on political and educational ones. The Mongols are one of China's model minorities in terms of integration into the state and society, having historically extensive minority education. As a largely bilingual nationality, they embodied social cohesion with the majority group and success in protecting their own language and culture. It can be hypothesised that Mongolian education has supported the educational development of students, as well as their academic progress. The paper will present empirical research (own and that of other researchers) to help verify the above claim. The pretext for switching to Chinese as the medium of instruction was said to be the lower educational level of ethnic minorities and the risk of separatism. Has there been such a necessity in the case of Mongolians? Are these changes reflected in pedagogical knowledge regarding the language of instruction of minorities? Are Mongolian children educated in Chinese likely to perform better in the future?

**Keywords:** ethnic minorities, assimilation, China, ideology, social inclusion, ethnic education, Mongols

*Translated by Katarzyna Golik*



## Tworzenie warunków do rozwoju szkół jako organizacji uczących się – inspiracje z Singapuru

**Streszczenie:** Celem artykułu jest podkreślenie potrzeby rozwoju szkół jako organizacji uczących się oraz zainspirowanie do poznawania polityki edukacyjnej Singapuru w kontekście tworzenia sprzyjających do tego warunków. Upowszechnienie założeń koncepcji szkoły uczącej się stanowi edukacyjne wyzwanie w obliczu współczesnych zmian. Źródłem dobrych praktyk może być polityka edukacyjna Singapuru – systemu mniej znanego w Polsce niż np. fiński, od lat stawiany za wzór doskonałości. Tekst zawiera wyniki analizy literatury dotyczącej zastosowania w praktyce założeń wybranych koncepcji szkoły jako organizacji uczącej się w kilku krajach oraz wybrane inicjatywy i rozwiązania w polityce edukacyjnej Singapuru. Spośród nich, w kontekście podjętej problematyki, na szczególną uwagę zasługują te wynikające ze współpracy różnych podmiotów. Rezultaty analiz zostały uzupełnione wnioskami z autorskiego projektu badawczego poświęconego kierowaniu szkołami wyróżnionymi tytułem: „Lider organizacji uczącej się”. Potrzeby zmian wskazywane w tych szkołach są zgodne z rozwiązaniami singapurskiej polityki edukacyjnej, co sprawia, że problematyka artykułu podkreśla kwestie istotne dla praktyków i może znaleźć zastosowanie w debatach na temat reformowania rodzimego systemu edukacji oraz służyć jako kierunek działań podejmowanych przez badaczy, edukatorów i decydentów.

**Słowa kluczowe:** organizacja ucząca się, szkoła jako organizacja ucząca się, Singapur, polityka edukacyjna Singapuru, kultura szkoły

### Wprowadzenie

Celem tekstu jest podkreślenie potrzeby rozwoju szkół jako organizacji uczących się stanowiących obecnie edukacyjne wyzwanie. Podejście to, nie

wskazując na konkretny model, lecz podkreślając potrzebę szybkiej reakcji na zmiany, rozwój całej placówki oraz umieszczenie w centrum procesu uczenia się uczniów w szerokim ujęciu, nabiera szczególnego znaczenia i jest uznawane za najbardziej odpowiednie w kontekście dynamicznych zmian zachodzących w otoczeniu (m.in. Senge, 1990; Mazurkiewicz, 2015; Retna and Ng, 2016; Gołębnik, 2019; Fullan, Quinn, Drummy and Gardner, 2020). Zmiana kultury szkoły w takim kierunku jest tendencją światową (np: Goh, 1997; Stoll and Kools, 2017; OECD, 2016, 2018; Harris and Jones, 2018; Ahmad, Kudus and Syed Ahmad, 2021). Szkoły uczące się nie skupiają się wyłącznie na najwyższych osiągnięciach dydaktycznych podlegających pomiarowi w testach, lecz podejmują starania, by uczniowie zdobyli umiejętności potrzebne w świecie niedających się przewidzieć zmian (Kools and Stoll, 2016; OECD, 2018; Poom-Valickis, Eisenschmidt and Leppiman, 2022). Odpowiedzią na nie jest koncentracja na rozwoju umiejętności uczenia się oraz równoczesne działania wychowawcze np. wsparcie uczniów w odkrywaniu ich mocnych stron, rozwoju zainteresowań, dbałość o dobrostan, radzenie z trudnościami i stresem, budowanie psychicznej odporności (Smolińska-Theiss, 2015; Fullan, Quinn, Drummy and Gardner, 2020).

W tym kontekście A. Schleicher (2018) podkreśla potrzebę współpracy wszystkich podmiotów w pokonaniu rozbieżności, wręcz przepaści, między argumentami badaczy za wdrożeniem koncepcji kształcenia na miarę XXI wieku a przeciwnym nastawieniem decydentów politycznych i administratorów, którym trudniej będzie zarządzać systemami szkolnymi, gdy miara sukcesu zmieni się z osiągnięć ilościowych, na pewne kompetencje miękkie, które mogą ujawnić się w pełni dopiero po ukończeniu szkoły przez uczniów, a nawet w ich dalszej przyszłości. Część rodziców i nauczycieli również nie wspiera tych dążeń, w obecnym kształcie systemu szkolnego, z obawy, że niższe wyniki w testach zmniejszą szanse edukacyjne uczniów (Schleicher, 2018).

Wybrane modele uczącej się szkoły mogą być inspiracją dla zmian jej kultury, a źródłem dobrych praktyk w tworzeniu warunków do tego jest polityka edukacyjna Singapuru, systemu, który uzyskał światowy poziom (PISA, 2023). W związku z tak dużym sukcesem uwagę przykuwają rozwiązania wdrożone w systemie edukacji tego kraju, w zakresie rekrutacji, kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, liderów oraz sposoby pracy szkół. Wszystkie elementy systemu powodują, że szkoły stają się uczącymi się organizacjami (Schleicher, 2018). W tekście zostaną zasygnalizowane wybrane rozwiązania, pełniące kluczową rolę w kształtowaniu warunków do rozwoju

uczących się szkół, spośród których, ze względu na problematykę artykułu, na szczególną uwagę zasługują działania będące wynikiem współpracy różnych podmiotów.

### **Szkoła jako organizacja ucząca się edukacyjnym wyzwaniem**

Przeobrażanie szkół z organizacji nauczających w uczące się jest wyzwaniem dla wielu placówek (Stoll and Kools, 2017). Aby wesprzeć je w tym procesie, wobec trudności interpretacji istniejących modeli, międzynarodowa grupa ekspertów pod auspicjami OECD (2016) podjęła próbę wypracowania jednolitego rozumienia tej koncepcji. Rezultatem ich pracy jest zintegrowany model szkoły uczącej się złożony z siedmiu wymiarów: 1) rozwijanie i podzielenie wizji skoncentrowanej wokół uczenia się wszystkich uczniów; 2) tworzenie i wzmacnianie możliwości uczenia się całej kadry; 3) promowanie zespołowego uczenia się i współpracy wśród zatrudnionej kadry; 4) tworzenie kultury poszukiwań, innowacji i badań; 5) gromadzenie i wymiana wiedzy; 6) uczenie się ze środowiska pozaszkolnego; 7) modelowanie i rozwijanie przywództwa edukacyjnego.

Koncepcję tę zastosowano już w szkołach, m.in. w Australii, Kanadzie, Anglii i Walii, Iranie, Izraelu, Korei, Malezji, RPA i USA, ale postęp nadal nie jest wystarczający (Stoll and Kools, 2017). Jednym z problemów jest niezrozumienie wymiarów tego modelu wśród podmiotów odpowiedzialnych za wdrożenia, zarówno samych szkół, organów prowadzących, jak i polityków oświatowych (Kools and Stoll, 2016; Silina-Jasjukevica i inni, 2023). Inne badania ukazały niewystarczające wsparcie dyrektorów szkół, ich niesystematyczne działania, włączeniu indywidualnego rozwoju nauczycieli z rozwojem szkoły (Poom-Valickis, Eisenschmidt and Leppiman, 2022). Badania, w których wykorzystano model uczącej się organizacji P. Senge'a, odsłoniły brak współpracy i wsparcia szkół przez władze lokalne i centralne (Tołwińska, 2021). Z kolei badania, w których posłużono się modelem A. Ortenblada, wykazały, że implementacja wymaga uwzględniania czynników kulturowych (Retna and Ng, 2016). Te przykładowe wnioski badaczy z różnych krajów potwierdzają potrzebę dalszych analiz, niekoniecznie w celu wyboru jednego optymalnego modelu, lecz po to, by upowszechnić kulturę szkoły uczącej się, w której kluczową wartością jest wysoka jakość edukacji.

## Wybrane aspekty polityki edukacyjnej Singapuru jako źródło inspiracji

W artykule, ze względu na ograniczoną objętość, wskazano wybrane rozwiązania, które odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu warunków sprzyjających rozwojowi uczących się szkół. Międzynarodowe analizy systemów edukacyjnych wskazują na czynniki o dużym znaczeniu dla ich rozwoju (Schleicher, 2018). Chociaż bezrefleksyjne przenoszenie strategii wypracowanych w systemach funkcjonujących w odmiennych warunkach politycznych, ekonomicznych i kulturowych jest niewskazane, warto przyjrzeć się rozwiązaniom zastosowanym w polityce edukacyjnej Singapuru. Umożliwiły one w stosunkowo krótkim czasie zbudowanie systemu światowej klasy, dzięki determinacji w realizacji jasnej wizji rozwoju z kluczową rolą edukacji. Charakterystyczną cechą azjatyckich kultur jest wysoki dystans władzy, hierarchiczny system administracji publicznej, wzmacniany wartością „szacunku dla autorytetu” (Hairon and Dimmock, 2012). W takim systemie założenia polityki Ministerstwa Edukacji (MOE) są skutecznie przekazywane w dół do nauczycieli. W związku z tym wysoka ranga nadana edukacji przez decydentów i zrozumienie jej roli dla młodego pokolenia żyjącego w tak zmiennych czasach mają kluczowe znaczenie.

Reformy szkolnictwa rozpoczęte w bardzo niekorzystnych warunkach, z brakiem zasobów, słabo rozwiniętą edukacją i gospodarką, ukierunkowane początkowo na wyniki nauczania, stopniowo zmierzały do poprawy jakości edukacji, doprowadzając do wyróżniających się w świecie osiągnięć uczniów (Goh, 1997; Hairon and Dimmock, 2012; Nowosad, 2022; OECD, 2023). Jednym z kierunków działań decydentów było wypracowanie długoterminowej wizji rozwoju edukacji i uznania, że jest ona podstawowym czynnikiem wyzwania potencjału jednostek i społeczeństwa (Goh, 1997; Nowosad, 2022a). Z nadania priorytetowej wartości edukacji wynikały powiązane ze sobą działania w kolejnych fazach rozwoju systemu – najpierw zorientowane na przetrwanie, a następnie, gdy tylko było to możliwe, na głębokie uczenie się i rozwijanie potencjału uczniów (Mourshed, Chijioke and Barber, 2010; Nowosad, 2022). Decydenci polityczni byli świadomi, że przygotowanie uczniów do osiągnięcia dobrych wyników w testach nie jest wystarczające, by sprostać wymaganiom szybko rozwijającego się społeczeństwa (Hairon and Dimmock, 2012).

Proces kluczowych zmian edukacji rozpoczęto w 1997 r., zgodnie z narodową wizją „Thinking Schools, Learning Nation” (Goh, 1997). Stała się

ona pierwszym impulsem do przyjęcia filozofii uczącej się szkoły. Nacisk na proces uczenia się został wzmocniony w kolejnej wizji przedstawionej przez premiera w 2004 r. pt. „Teach Less, Learn More” (Ng, 2008). Kolejnym rozwiązaniem było opracowanie modelu kompetencji ucznia XXI wieku złożonego z czterech efektów kształcenia:

- pewna siebie osoba, przekonana o własnej wartości,
- samostereowny uczeń,
- aktywny współpracownik,
- zatroskany obywatel, aktywny w ulepszaniu życia wokół siebie.

(Ministry of Education, 2009)

W ten sposób wzmocniono holistyczną edukację, w czasie której doceniane są nie tylko wyniki testów, lecz osiągnięcia związane z zainteresowaniami uczniów. Służyło to nabywaniu przez nich pozytywnych doświadczeń szkolnych i niwelowaniu negatywnego etykietowania. Te rozwiązania powiązano z różnorodnymi kryteriami przyjęć do szkół wyższych: wyniki z testów wiadomości, rozmowy kwalifikacyjne, testy umiejętności, przesłuchania itp. Strategie wzmacniające holistyczny rozwój i kształcenie kompetencji XXI wieku to: odejście od nauczania ukierunkowanego na zdanie testów, ograniczenie liczby sprawdzianów, więcej czasu na pogłębiony proces uczenia się uczniów, wzrost znaczenia sportu, sztuki i muzyki. Ramy kompetencji pomagały nauczycielom lepiej projektować zajęcia, by przygotować uczniów do wyzwań przyszłości i rozwijać: kreatywność, krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów i współpracę. Ponadto w centrum tych ram umieszczono wartości: szacunek, odpowiedzialność, odporność, uczciwość, troskę i harmonię w szkole. Ma to ułatwiać kształtowanie samoświadomości ucznia jako osoby oraz członka różnych grup (Schleicher, 2018).

Jednoczesne zmiany objęły system wyboru kandydatów na studia pedagogiczne oraz kształcenie i doskonalenie nauczycieli, a rozwiązania te obrazują systemowe myślenie o edukacji. Władze uznały nauczycieli za najważniejszą grupę społeczną, na której spoczywa odpowiedzialność za właściwe przygotowanie obywateli Singapuru do budowania przyszłości kraju (Choo and Darling-Hammond, 2011; Kwiatkowski, 2016). W związku z tym uzyskanie dostępu do zawodu o tak wysokim prestiżu wymaga od kandydatów spełnienia wysokich standardów (Lim, brw). Przebudowano programy kształcenia nauczycieli, aby wzmocnić ich samodzielność, decyzyjność i refleksyjność (Ministry of Education, 2021; Lim, brw). Państwo przeznacza na edukację nauczycieli znaczące środki finansowe, by Narodowy Instytut Edukacji (NIE), organizujący to kształcenie, mógł zapewnić studiującym jak najlepsze wa-

runki (Choo and Darling-Hammond, 2011). Ministerstwo świadomie buduje obraz nauczyciela jako osoby godnej szacunku, pełniącej przewodnią rolę w społeczeństwie, a zainteresowanie tą profesją wśród najzdolniejszej młodzieży jest utrzymywane dzięki wysokim zarobkom (Kwiatkowski, 2016).

Ważnym elementem singapurskiej polityki edukacyjnej, szczególnie w kontekście warunków do rozwoju uczących się szkół, jest wdrażanie w każdej szkole profesjonalnej społeczności praktyków (Professional Learning Communities – PLC), którzy wspierają się w rozwiązywaniu problemów, wymieniając się doświadczeniami. Transfer wiedzy i umiejętności sprzyja rozwijaniu kompetencji jednostek, zespołów oraz poprawia jakość pracy szkoły jako organizacji (Nowosad, 2020). Ministerstwo współpracuje z Akademią Singapurskich Nauczycieli koordynującą rozwój uczących się społeczności w szkołach, jako narzędzia poprawy jakości edukacji. Innym rozwiązaniem jest Sieć Nauczycielska, w ramach której działają nauczycielskie kręgi uczenia się, organizowane są warsztaty, konferencje, programy mające na celu dbałość o psychiczny dobrostan uczestników, prowadzona jest strona internetowa i wydawane są publikacje. Ministerstwo obdarzyło nauczycieli i dyrektorów szkół zaufaniem i wiarą w ich kompetencje. Pozwoliło to zlikwidować ogólnokrajowy system nadzoru nad szkołami i zastąpić go coroczną oceną stopnia realizacji celów dokonywaną przez szkołę (Kwiatkowski, 2016; Nowosad, 2022).

Kolejne zmiany wynikające z wizji rozwoju objęły kierowanie szkołami. Uznano, że doskonały system szkolny wymaga doskonałych liderów (Mourshed, Chijioke and Barber, 2010). Według MOE myślące szkoły potrzebują liderów wybiegających w przyszłość, z wyraźną wizją placówki, podejmujących pracę nad swoimi modelami myślowymi (Nowosad, 2022). Za kluczowy czynnik rozwoju szkół uznano przywództwo transformacyjne (Retna and Ng, 2008). Poświęcono dużo uwagi i zasobów na identyfikację potencjału przywódczego nauczycieli i już na wczesnym etapie rozwoju zawodowego takie osoby mogą wybrać ścieżkę liderką. Mają zapewnioną możliwość dodatkowych szkoleń oraz urlop naukowy udzielany na zdobycie wyższych kwalifikacji i kompetencji (Choo and Darling-Hammond, 2011). Kandydaci, którzy przejdą selekcję na to stanowisko, muszą wziąć udział w półrocznym szkoleniu dla kadry kierowniczej (LEP). W tym czasie doświadczają wielu sytuacji problemowych, pozwalających im kształtować cechy skutecznego przywódcy i przygotowujących do sprostania wymaganiom stanowiska kierowniczego. Uczą się współpracy z rodzicami, społecznością, mediami, kierowania kadra, zarządzania finansami. Mają możliwość wyjazdów zagranicznych w celu

poznania innych szkół oraz problemów doświadczanych przez kadre kierowniczą. Ocena pracy dyrektora obejmuje osiągnięcia dydaktyczne szkoły, ale również pozadydaktyczne, np.: sztukę, sport, dobrostan emocjonalny uczniów, rozwój kadry (Choo and Darling-Hammond, 2011).

## Podsumowanie

Polityka edukacyjna Singapuru z klarowną wizją rozwoju edukacji, podzielaną przez decydentów i praktyków, charakteryzuje się spójnością wielu elementów i jest przykładem współpracy, między Ministerstwem Edukacji, Narodowym Instytutem Edukacji oraz szkołami, w budowaniu kultury ciągłego doskonalenia edukacji. Obraz ten jest dopełniony wysoką rangą nauczycieli i kadry kierowniczej oraz całościowo ujętym procesem rozwoju zawodowego. Strategie te umacniają poczucie sprawczości nauczycieli i chęć podejmowania roli refleksyjnych praktyków. Są oni grupą realnie wpływającą na rozwiązania problemów szkolnych, a nie realizatorami strategii wypracowanych bez ich udziału (Goh, 1997; Kwiatkowski, 2016). Wagę autonomii szkół podkreślono również w najnowszym raporcie z badań PISA (2022), uznając to za kluczowy czynnik w kształtowaniu polityki edukacyjnej adekwatnej do współczesnych zmian (OECD, 2023).

Opisane wybrane rozwiązania singapurskiej polityki edukacyjnej, chociaż z uwzględnieniem odmiennych wartości kulturowych tamtego społeczeństwa, powodują, że jest ona warta poznawania pod kątem tworzenia warunków do rozwoju szkół uczących się. Analizy teoretyczne i empiryczne prowadzone przez mnie od wielu lat (m.in. Tołwińska, 2016, 2018, 2021) dowodzą, że założenia takiej koncepcji szkoły są zbyt mało obecne w praktyce i należy je wzmacniać. W celu przedstawienia warunków sprzyjających jej szerszej implementacji odwołam się do wniosków z własnych badań zrealizowanych w celu poznania przejawów koncepcji uczącej się organizacji P.M. Senge'a, w szkołach, które otrzymały tytuł „Lider organizacji uczącej się”<sup>1</sup>. Analiza danych ukazała źródła trudności w implementacji założeń tej koncepcji, a potrzeby zmian sygnalizowane przez praktyków w badanych szkołach wpisują się w podejścia istniejące w singapurskim systemie edukacji. Głosy praktyków wsparte analizą literatury stały się podstawą wyróżnienia dwóch kierunków zmian niezbędnych dla rozwoju uczących się szkół.

---

<sup>1</sup> Założenia metodologiczne tych badań zostały bardzo szczegółowo opisane w książce autorki. W tym miejscu przywołuję jedynie podstawowe informacje.

Jeden z nich dotyczy tworzenia wspierających środowisk wewnątrz szkół, a więc tego, co sami dla siebie mogą zrobić nauczyciele kierowani przez lidera o wysokim poziomie kompetencji społecznych. W tym aspekcie doniosłe znaczenie może mieć koncepcja człowieczeństwa Margaret Archer (2013). Pozwala ona całościowo spojrzeć na skomplikowaną codzienność szkolną i zwiększyć świadomość udziału każdej osoby w tworzeniu współpracującego środowiska. Jak pisze M.S. Archer (2013), to refleksyjność pozwala ludziom określać priorytety oraz przewyżczać trudności wynikające z umiejscowienia w określonych warunkach. Zgodnie z myśleniem systemowym rozwijanie takiej postawy nauczycieli, począwszy od etapu kształcenia i później w czasie pracy, może być dźwignią zmiany, jednak musi ona zostać wzmocniona odpowiednimi warunkami wewnątrzszkolnymi, gdzie sprawstwo mogłoby się rozwijać i zmieniać niekorzystne struktury.

W związku z tym drugi obszar zmian dotyczy tworzenia przez decydentów warunków dla szkół uczących się. Bez wsparcia rządowego i lokalnej administracji szkoły jako organizacje uczące się będą nadal działać w izolacji (jeśli w ogóle), szczególnie w czasach rozliczalności (Kools and Stoll, 2016; Low, 2019). Kluczowe znaczenie ma zrozumienie, że kulturą szkoły nie można zarządzać odgórnie, bez uwzględniania celów, wysiłków oraz przekonań na temat wartościowej edukacji tych, którzy będą ją realizowali. Ponadto rekrutacja do zawodu nauczyciela, zawodowa pozycja nauczycieli i kadr kierowniczych, szeroki zakres odpowiedzialności, z ograniczonym poczuciem autonomii, od lat są wskazywane jako priorytety zmian w Polsce i Europie (zob. Tołwińska, 2021). Niezbędne są działania oddolne, czyli troska pedagogów o humanistyczne wartości i jakość tworzonych przez nich samych międzyludzkich relacji oraz odgórne, w ramach polityki edukacyjnej państwa. Przykłady takich działań znajdujemy w singapurskiej polityce opartej na wizji edukacji realizowanej dzięki współpracy wielu podmiotów, poddawanej aktualizacji ze względu na potrzebę przygotowania uczniów do życia w zmiennym świecie. Problematyka artykułu podkreśla więc kwestie ważne dla praktyków, a analizy międzynarodowe mogą posłużyć w debatach o procesie reformowania rodzimego systemu edukacji oraz jako kierunek działań podejmowanych przez badaczy, edukatorów i decydentów.

## Bibliografia

Ahmad, N.H., Kudus, N. and Syed Ahmad, S.S. 2021. Implementation of Learning Organization in School. *Sains Humanika*. 13 (3), pp. 31–37.

- Archer, M. S. 2013. *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Tłum. A. Dziuban. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Choo, T.L. and Darling-Hammond, L. 2011. Creating Effective Teachers and Leaders in Singapore. In: Darling-Hammond, L. and Rothman, R. eds. *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford Center for Opportunity Policy in Education, pp. 33–41. (PDF) *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems* (researchgate.net) (7.07.2024).
- Goh, C.T. 1997. Shaping Our Future: Thinking Schools, Learning Nation, Singapore Government Press Release. Speech by Prime Minister Goh Chok Tong at the Opening of the 7th International Conference on Thinking, 19970602\_0001.pdf (nas.gov.sg) (10.07.2024).
- Gołębiak, B.D. 2019. Szkoła wspomagająca rozwój. W: Kwieciński, Z. i Śliwerski, B. red. *Pedagogika*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 98–122.
- Hairon, S. and Dimmock, C. 2012. Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*. **64** (4), pp. 405–424.
- Harris, A. and Jones, M. 2018. Leading schools as learning organizations. *School Leadership and Management*. **38** (4), pp. 351–354.
- Kools, M. and Stoll, L. 2016. *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Education Working Papers, nr 137. Paris: OECD Publishing.
- Kwiatkowski, S.T. 2016. Innowacyjne kształcenie nauczycieli na przykładzie modelu singapurskiego. *Studia z Teorii Wychowania*. **4** (17), ss. 117–155.
- Lim, K.M. Teacher Education in Singapore. [http://www.academia.edu/23996078/Teacher\\_Education\\_and\\_Teaching\\_Profession\\_in\\_Singapore](http://www.academia.edu/23996078/Teacher_Education_and_Teaching_Profession_in_Singapore) (10.07.2024).
- Low, E.L. 2019. Singapore’s Education Reforms: Learning is not a Competition. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies> (10.07.2024).
- Mazurkiewicz, G. 2015. Teoria ewolucji. Od uczących się jednostek do uczącej się wspólnoty. W: Mazurkiewicz, G. red. *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty*. Warszawa – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 13–24.
- Ministry of Education. 2009. Assessment Review Final Report. Singapore: MOE. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies> (15.06.2024).

- Ministry of Education. 2021. 21st Century competencies. 21st Century Competencies | MOE (15.06.2024).
- Mourshed, M., Chijioke, Ch. and Barber, M. 2010. *How the world's most improved school systems keep getting better*. New York: McKinsey & Company.
- Ng, P.T. 2008. Educational reform in Singapore: from quantity to quality. *Educational Research for Policy and Practice*. 7 (1), pp. 5–15.
- Nowosad, I. 2020. Professional Learning Community (PLC) w Singapurze: możliwości i ograniczenia w kształtowaniu wysokiej jakości edukacji. *Rocznik Pedagogiczny*. 43, ss. 63–79.
- Nowosad, I. 2022. *Singapur. Azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowosad, I. 2022a. Od walki o przetrwanie do edukacji światowej klasy – kluczowe programy w polityce edukacyjnej Singapuru. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (17), ss. 43–54.
- OECD. 2016. What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers, <http://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf> (10.06.2024).
- OECD. 2018. *Developing schools as learning organisations in Wales, implementing education Policies*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2023. *PISA 2022 Results: The State of Learning and Equity in Education*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- Poom-Valickis, K., Eisenschmidt, E. and Leppiman, A. 2022. Creating and developing a collaborative and learning-centred school culture: Views of Estonian school leaders. *Cent. Educ. Policy Stud. J.* 2, pp. 217–237.
- Retna, K.S. and Ng, P.T. 2008. The perception of staff on the effects of transformational leadership in a Singapore school. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*. 23 (1), pp. 64–77.
- Retna, K.S. and Ng, T.P. 2016. The application of learning organization to enhance learning in Singapore schools. *Management in Education*. 30, pp. 10–18.
- Schleicher, A. 2018. *World Class: How to build a 21st-century school system. Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Senge, P.M. 1990. *The fifth discipline. The art. and practic of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Silina-Jasjukevica, G., Lastovska, A., Surikova, S., Kaulens, O., Linde, I., and Lusena-Ezera, I. 2023. Education policy institutions' comprehension of the

- school as a learning organisation approach: A case study of Latvia. *Educ. Sci.* **13** (9), pp. 1–20.
- SmolińskaTheiss, B. 2015. Funkcja opiekuńczowychowawcza szkoły – relikw przeszłości czy współczesne wyzwanie. *Pedagogika Społeczna.* **3** (57), ss. 127–145.
- Stoll, L. and Kools, M. 2017. The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community.* **2** (1), pp. 2–17.
- Tołwińska, B. 2016. Overcoming organisational silence looking for opportunities to change school culture. In: Daniela, L. and Rutka, L. eds. *Selected Papers of the Association for Teacher Education in Europe. Spring Conference 2015*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, pp. 209–221.
- Tołwińska, B. 2018. Teacher team's maturity as the basis for a learning school. In: Attard-Tonna, M. and MadalińskaMichalak J. eds. *Teacher education policy and practice. International perspectives and inspirations*. Key Concepts Series t. 1. Warszawa: Foundation for the Development of the Education System, pp. 194–215.
- Tołwińska, B. 2021. *Kierowanie szkołą jako organizacją uczącą się. Studium przypadków*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

### **Creating the conditions for schools to develop as learning organisations – inspiration from Singapore**

**Abstract:** The aim of this article is to emphasize the need for the development of schools as learning organizations and to inspire recognition of Singapore's educational policy in the context of creating appropriate conditions for this. Popularizing the assumptions of the learning school concept is an educational challenge in the face of contemporary changes. The source of good practices may be Singapore's educational policy – system less known in Poland than, for example, the Finnish one, which has been considered an excellent model for years. The text contains the results of a literature analysis concerning the application of selected concepts of the school as a learning organization in several countries, and selected solutions in Singapore's educational policy, among which, those resulting from the cooperation deserve special attention. The results of the analyses were supplemented with conclusions from author's research project devoted to the management of schools awarded the title: „Leader of a learning organization”. The needs for change indicated in schools are consistent with Singapore's policy solution, which means that the article emphasize issues important to practitioners and can

be used in debates on reforming the domestic education system and serve as a direction for action undertaken by researches, educators, and decision-makers.

**Keywords:** learning organization, school as a learning organization, Singapore, Singapore education policy, school culture

*Translated by Bożena Tołwińska*

---

**KOMUNIKATY Z BADAŃ**





## **Postawy studentów pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku wobec równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność – badania pilotażowe**

**Streszczenie:** Celem tekstu jest zaprezentowanie wyników badań pilotażowych, przeprowadzonych z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza ankiety, w grupie 171 studentów pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku. Badania posłużyły rozpoznaniu postaw wobec równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność. Teren badań stanowił region, w którym (zwłaszcza na Podlasiu) w ciągu ostatniej dekady miały miejsce zdarzenia ksenofobiczne, rasistowskie, homofobiczne. Region ten wpisał się w społeczną świadomość jako nietolerancyjny wobec wszelkiej odmienności.

Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej podkreślono, że różnorodność jako fakt charakteryzujący społeczeństwo podlega prawnej ochronie i wymaga kształtowania odpowiednich, wspólnotowych, instytucjonalnych i organizacyjnych metod przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na określone cechy społeczne.

W drugiej części publikacji zaprezentowano wybrane wyniki badań dotyczących postaw młodzieży studenckiej w zakresie równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność. Odnotowano, że w regionie kraju, który od stuleci charakteryzuje się wielokulturowością, w badanej próbie dominują postawy ambiwalentne wobec równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność. Silnie reprezentowane są także postawy negatywne. Postawy studentów pedagogiki wobec równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność różnicują takie zmienne, jak: wyznanie, stosunek do praktyk religijnych, sytuacja materialna oraz deklarowana przynależność do określonych wspólnot o charakterze globalnym i regionalnym.

W ostatniej części zwrócono szczególną uwagę na wyzwania edukacyjne wynikające z otrzymanych wyników badań. Podkreślono, że wyniki te stwarzają edukato-

rom na różnych szczeblach możliwość świadomego kształtowania pozytywnych postaw wobec równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność. Proces budowania poszanowania dla odmienności wymaga edukacji stanowiącej kluczowe narzędzie promowania inkluzywności, zmiany mentalności i norm kulturowych eksponujących wartość i ważność równości i różnorodności. Obliguje on zarówno do opracowania niedyskryminujących programów nauczania, materiałów dydaktycznych, jak i dużej otwartości podmiotów edukacyjnych w stwarzaniu warunków do przejawiania się różnorodności w środowisku edukacyjnym.

Dostrzegamy, że zaprezentowane pogładowe wyniki badań wymagają bardziej pogłębionych eksploracji w toku badań właściwych.

**Słowa kluczowe:** edukacja, różnorodność, równe traktowanie, dyskryminacja, Podlasie, otwartość

## Wprowadzenie

Podlasie jest regionem historycznie wielokulturowym, społecznością zróżnicowaną kulturowo, którą zamieszkują Polacy, Białorusini, Litwini, Ukraińcy, Tatarzy, co stanowi ważny element dziedzictwa tego regionu (Barwiński, 2006). Należy do tych pograniczy, gdzie „różne społeczności, zamieszkując razem od wieków, wypracowały w toku koegzystencji normy społecznego współżycia” (Pasięka, 2012, s. 47). Takich miejsc nie można jednak traktować jako stałych, niezmiennych, niepodlegających wpływom polityki państwa, dyskursu medialnego (Pasięka, 2012) czy dziejących się w konkretnych społecznościach zdarzeń. Na Podlasiu (podobnie jak w innych częściach Polski) dochodziło do incydentów ksenofobicznych, rasistowskich i homofobicznych (Dąbrowska, 2012; Buchowski i Chlewińska, 2012; Łodziński i Nowicka, 2021), co wskazuje, że trudno zrozumieć i na trwałe opisać dynamikę międzygrupowych relacji. W obecnym pluralistycznym, dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie wielokulturowość „nie może sprowadzać się wyłącznie do poszanowania różnic narodowościowych czy religijnych. Nowa wielokulturowość to poszukiwanie Innego we wszelkiego rodzaju odmienności, na peryferiach dominujących dyskursów i nieobecnościach; w przedstawicielach mniejszości seksualnych, w osobach starszych, niepełnosprawnych, kobietach” (Kusek i Sanetra-Szeliga, 2010, s. 12). W tak szerokim kontekście wielokulturowość rozumiana jest jako „zjawisko doświadczane w ramach codzienności, którego zasadniczą treść stanowi świadomość obecności Innego w przestrzeni społecznej (...)” (Makaro i Dolińska, 2012, s. 94).

Przekonanie, że codzienne doświadczanie różnorodności rodzi szereg postaw wyrażających się na wiele sposobów, stanowiło podłoże podjętych przez autorów badań pilotażowych dotyczących postaw wobec równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność<sup>1</sup>. Skoncentrowano się na postawach studentów kierunków pedagogicznych Uniwersytetu w Białymstoku, gdyż to oni – jako wychowawcy – będą odgrywać istotną rolę w kształtowaniu postaw kolejnych pokoleń (Nikitorowicz i in., 2013; Sadowski, 2019).

Celem badania było określenie charakteru postaw tej grupy – na ile są one pozytywne, negatywne lub ambiwalentne – oraz ustalenie, czy wybrane czynniki społeczno-demograficzne różnicują te postawy. Problem badawczy sformułowano następująco: Jakie są postawy studentów pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku wobec równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność?

Celem artykułu jest ukazanie postaw studentów kierunków pedagogicznych UwB wobec równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność. Przeanalizowano ogólny obraz tych postaw, wskazując odsetek studentów reprezentujących postawy pozytywne, negatywne lub ambiwalentne. Szczegółowej analizie poddano również komponenty postaw, obejmujące wiedzę, oceny i emocje oraz dyspozycje odnoszące się do zagadnień równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność. Ponadto dokonano analizy zależności między wybranymi cechami badanych, takimi jak: płeć, wyznanie, sytuacja materialna i identyfikacje tożsamościowe oraz typem postaw reprezentowanych przez studentów Uniwersytetu w Białymstoku.

## Założenia teoretyczne

Prawdziwie integracyjne społeczeństwo to takie, które wzmacnia i wykorzystuje potencjał każdej osoby. Podstawową wartością leżącą u podstaw budowania rzeczywistości, w której wszyscy ludzie mogą żyć bez doświadczania dyskryminacji, jest równość (Kymlicka, 2007; Komisja Europejska 2023). Przeciwnieństwem jest rzeczywistość wykluczająca, w której pewnym grupom odmawia się równych praw i szans (Winiarska i Klaus, 2011). Otwartość na różnorodność oznacza akceptację odmiennych grup i gotowość do współdziałania ponad podziałami. Postawy przeciwne prowadzą do wykluczania

---

<sup>1</sup> Badania były zlecone i finansowane przez Centrum Aktywności Społecznej w Białymstoku.

i marginalizacji mniejszości (Winiarska i Klaus, 2011). Nierówne, krzywdzące traktowanie osób ze względu na przynależność do określonej kategorii społecznej (na p. grupy etnicznej, religijnej, płciowej), to dyskryminacja (Allport, 1979; Winiarska i Klaus, 2011). Opiera się na utrwalonych stereotypach (uproszczonych przekonaniach zniekształcających rzeczywistość) oraz towarzyszących im uprzedzeniach (negatywnych nastawieniach emocjonalnych) (Bokszański i in., 2000; Allport, 1979). Stereotypy i uprzedzenia sprzyjają zachowaniom dyskryminacyjnym, dlatego kluczowe jest promowanie tolerancji, akceptacji i szacunku dla różnic.

Choć prawo w Polsce i Unii Europejskiej zakazuje nierównego traktowania (Konstytucja RP, 1997; Kodeks Pracy, 2023), to wyniki badań pozwalają dostrzec utrzymywanie się przejawów dyskryminacji – na przykład ponad połowa Europejczyków dostrzega powszechną dyskryminację między innymi ze względu na pochodzenie lub orientację (Eurobarometr, 2023). Ogólnopolskie sondaże wskazują na zróżnicowanie nastawień Polaków wobec „Innych” (Nowicka i Łodziński, 2020; Długosz i Izdebska-Długosz, 2024).

W ostatnich dekadach w Polsce nastąpiły znaczące zmiany w kontaktach z różnorodnością kulturową. Procesy integracji europejskiej, migracji i zmiany pokoleniowe wpłynęły na deklarowane poglądy wobec mniejszości i imigrantów. Postawy Polaków wobec „Innych” nadal cechuje jednak ambiwalencja i duże zróżnicowanie uwarunkowane między innymi osobistymi doświadczeniami kontaktu oraz czynnikami socjoekonomicznymi (Nowicka i Łodziński, 2020; Długosz i Izdebska-Długosz, 2024). Młodsze pokolenie, wychowane w warunkach otwartych granic i w kulturze praw człowieka, nie zawsze jest bardziej tolerancyjne niż starsze (Rzecznik Praw Obywatelskich, 2017). Polskie społeczeństwo potrafi okazać solidarność wobec przybyszów (na przykład szeroka pomoc dla uchodźców z Ukrainy w 2022 r.), lecz jednocześnie utrzymują się negatywne stereotypy względem niektórych innych grup czy mniejszości etnicznych (CBOS, 2022). Podlasie, mimo swej różnorodności kulturowej, nie jest tu wyjątkiem – incydenty ksenofobiczne odnotowane w tym regionie sugerują występowanie uprzedzeń i wrogości wobec inności.

### **Pojęcie postawy i otwartości na różnorodność**

Funkcjonowanie obok siebie osób o różnorodnych cechach nie wystarczy, by kształtować postawę wobec równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność. Potrzebna jest edukacja, na którą między innymi

składa się podejmowanie trudu poznawania Obcych/Innych, przekraczania uprzedzeń i stereotypów, nieosparowanie się od nich (Młynarczuk-Sokołowska i Szostak-Król, 2013). Otwartość na różnorodność jest uznawana za kluczową postawę warunkującą powodzenie edukacji międzykulturowej i integracyjnej (Nikitorowicz i in., 2013; Sadowski, 2019). Postawę wobec równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność rozumiemy jako względnie trwałą tendencję do pozytywnego lub negatywnego wartościowania danego obiektu (w tym przypadku różnorodności) przejawiającą się w przekonaniach, odczuciach i zachowaniach wobec niego (Mądrzycki, 1997; Bokszański i in., 2000). Przyjęliśmy klasyczne wyróżnienie trzech komponentów postawy: poznawczego (wiedza i przekonania o obiekcie), afektywnego (emocje, oceny) oraz behawioralnego (dyspozycje do zachowań) (Nowak, 1973). Postawa wobec równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność przejawia się między innymi w poziomie wiedzy o prawach równościowych, o cechach przedstawicieli zróżnicowanych grup, emocjonalnym stosunku do odmienności – takim jak szacunek, akceptacja lub uprzedzenia do przedstawicieli różnych grup społecznych, religijnych, kulturowych, jak również gotowości do podejmowania działań na rzecz równego traktowania (na przykład reagowania na dyskryminację).

### **Założenia metodologiczne badań**

Badanie miało charakter pilotażowy i eksploracyjny, przeprowadzono je z zastosowaniem metody ankiety. Pilotaż (który służył ocenie trafności i rzetelności opracowanego narzędzia badawczego, zweryfikowaniu jasności sformułowanych pytań, adekwatności doboru pozycji testowych oraz funkcjonalności skali odpowiedzi) umożliwił także rozpoznanie ogólnego obrazu postaw studentów wobec równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na odmiennosc, stanowiąc punkt wyjścia dla dalszych, pogłębionych analiz. Narzędzie skonstruowano na podstawie literatury przedmiotu, uwzględniając trójskładnikową koncepcję postawy. Kwestionariusz składał się z trzech części. Pierwsza część zawierała 36 stwierdzeń diagnozujących postawy respondentów wobec równego traktowania, przeciwdziałania dyskryminacji i otwartości na odmiennosc – po 12 stwierdzeń powiązanych z każdym z komponentów (poznawczym, afektywnym, behawioralnym). Respondenci ustosunkowywali się do nich na pięciopunktowej skali Likerta (1 – „zdecydowanie się nie zgadzam”, 5 – „zdecydowanie się zgadzam”), przy czym wyższa suma punktów oznaczała postawę bardziej sprzyjającą równemu

traktowaniu, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność, a niższa – postawę przeciwną. Komponent poznawczy obejmował wiedzę respondentów na temat zjawisk różnorodności kulturowej, społecznej i religijnej, znajomości mechanizmów dyskryminacji oraz podstawowych praw dotyczących równego traktowania. Komponent afektywny odzwierciedlał emocjonalne nastawienie wobec przedstawicieli różnych grup społecznych, wyrażające się w pozytywnych lub negatywnych ocenach ich obecności i roli w społeczeństwie. Komponent behawioralny odnosił się natomiast do deklarowanych dyspozycji do działań sprzyjających inkluzji społecznej lub przeciwnie – do przejawiania tendencji wykluczających. Odniesienia do poszczególnych stwierdzeń, do których ustosunkowywali się respondenci, a które posłużyły do wyodrębnienia i charakterystyki komponentu poznawczego, afektywnego oraz behawioralnego postaw wobec różnorodności, uwzględniono w części empirycznej tekstu.

Druga część ankiety obejmowała osiem pytań zamkniętych dotyczących kontekstu postaw – między innymi źródeł wiedzy o innych kulturach, znajomości przepisów równościowych, doświadczeń dyskryminacji (czy badani byli jej świadkami lub sami jej doświadczali) oraz deklarowanej przynależności do różnych wspólnot (na przykład religijnych, narodowych, lokalnych, europejskich). Trzecia część zawierała pytania dotyczące cech respondentów (wiek, płeć, miejsce pochodzenia, kierunek i rok studiów, sytuacja materialna, wyznanie itp.). Kwestionariusz przetestowano uprzednio w niewielkiej grupie studentów, aby sprawdzić zrozumiałość pytań i oszacować czas potrzebny na wypełnienie.

## **Przebieg badania i dobór próby**

Badanie przeprowadzono pod koniec 2024 r. wśród studentów pierwszego stopnia (licencjat) kierunków pedagogicznych Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Dobór próby był celowy – ankiety skierowano do studentów pedagogiki (w tym pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz pedagogiki resocjalizacyjnej). Kwestionariusz udostępniono online na platformie uczelnianej oraz rozdano w wersji papierowej, aby zwiększyć liczbę odpowiedzi respondentów. Udział w badaniu był dobrowolny i anonimowy, ostatecznie uczestniczyło w nim 171 osób w wieku od 18 do 42 lat (studentów z I–III roku). Dominującą grupę stanowiły kobiety (92,4%), natomiast mężczyźni – 7,6%. Większość badanych pochodziła z Białegostoku (63,7%), pozostali z innych miejscowo-

ści województwa podlaskiego (36,3%). Pod względem wyznania ponad 3/4 ankietowanych stanowili katolicy; z kolei osoby bezwyznaniowe (~9%) i prawosławne (~6%) stanowiły mniejszość, zgodną z typową strukturą religijną regionu. Respondenci ocenili również własną sytuację materialną: większość określiła ją jako średnią lub dobrą, natomiast krańce skali (bardzo zła lub bardzo dobra) wskazało po kilka procent uczestników.

Zebrane dane zakodowano i przeanalizowano za pomocą programu IBM SPSS Statistics 25. Obliczono statystyki opisowe (rozkłady odpowiedzi, średnie, odchylenia standardowe) oraz przeprowadzono analizę zależności między zmiennymi. Surowe wyniki skali postaw (sumy punktów ze wszystkich 36 stwierdzeń) przekształcono na wyniki stenowe i na ich podstawie przypisano badanym osobom trzy kategorie postaw: negatywną (sten 1–3), ambiwalentną (4–7) i pozytywną (8–10)<sup>2</sup>. Ponadto wykorzystano test  $\chi^2$  do sprawdzenia zależności między typem postawy i wybranymi cechami (między innymi płeć, wyznanie, identyfikacje tożsamościowe), przy poziomie istotności  $p < 0,05$ .

## Ograniczenia badania

Prezentowane wyniki mają charakter wstępny i nie powinny być uogólniane poza badaną grupę. Próba była ograniczona do studentów jednej uczelni w jednym regionie, dobranych celowo – nie jest reprezentatywna dla ogółu populacji studenckiej, ani tym bardziej dla młodzieży całego kraju. Specyficzna struktura demograficzna (na przykład przewaga kobiet) oraz lokalny kontekst kulturowy mogły wpływać na deklarowane postawy. Ponadto metoda ankiety niesie ryzyko udzielania odpowiedzi zgodnych z oczekiwaniami społecznymi (respondenci mogli prezentować się w lepszym świetle). Mimo zapewnień anonimowości i prośby o szczerłość, tematyka równego traktowania jest wrażliwa społecznie, co może skutkować niedoszacowaniem uprzedzeń w deklaracjach. Jako badanie pilotażowe, niniejszy sondaż służył głównie rozpoznaniu trendów i przetestowaniu narzędzia w związku z czym w przyszłości planuje się poszerzenie badań na większą skalę oraz pogłębienie analiz jakościowych, by zweryfikować uzyskane rezultaty.

<sup>2</sup> Procedurę tę przeprowadzono zgodnie z wytycznymi J. Brzezińskiego (2005, s. 547). Steny, które odpowiadały wynikom surowym, przeliczono przy założeniu, że skalę stenową cechują następujące parametry: średnia = 5,5, odchylenie standardowe = 2. Skala składa się z 10 jednostek – stenów. Jedna jednostka równa się 0,5 odchylenia standardowego (Malarska, Mikulska, 2000, s. 232).

## Wyniki badań

W pierwszym etapie analizy rozpoznano ogólny wynik skali postaw każdego respondenta. Suma punktów ze wszystkich stwierdzeń mieściła się w zakresie 67–177 pkt; średnia wyniosła  $M = 136,9$  ( $SD = 14,8$ ). Większość studentów uzyskała dość wysokie wyniki, choć pojedyncze osoby znacząco niższe. Następnie przekształcono wyniki na skale stenowe i przypisano badanych do trzech typów postaw: negatywnej, ambiwalentnej lub pozytywnej.

Tabela 1. Postawy uczestników badania wobec równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność

postawy uczestników badania							
negatywna		ambiwalentna		pozytywna		ogółem	
n	%	n	%	n	%	n	%
46	<b>26,9</b>	73	<b>42,7</b>	52	<b>30,4</b>	171	100

Źródło: obliczenia własne.

W badanej grupie dominują postawy ambiwalentne – około 42,7% studentów ma niejednoznaczny stosunek do analizowanych wartości. Ponad 30% prezentuje wyraźnie pozytywną postawę (wysoka akceptacja zasad równości i otwartości), a 26,9% należy do grupy o postawie negatywnej (niski wynik na skali). Relatywnie wysoki odsetek postaw ambiwalentnych sugeruje znaczącą grupę osób niezdecydowanych lub bez ugruntowanego poglądu na kwestie równościowe.

Następnie przeanalizowano osobno trzy komponenty postaw, aby ocenić, czy źródłem postaw negatywnych jest brak wiedzy, negatywne emocje (uprzedzenia) czy brak gotowości do działań. W tabeli 2. przedstawiono rozkład wyników w podskalach: wiedzy, ocen i dyspozycji do zachowań, z podziałem na poziomy niski, przeciętny i wysoki (według wyników stenowych).

Tabela 2. Poziomy poszczególnych komponentów postaw badanych wobec równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność

Komponent postaw respondentów	poziom							
	niski		przeciętny		wysoki		ogółem	
	n	%	n	%	n	%	n	%
wiedza	50	29,2	68	39,8	53	31,0	171	100

Komponent postaw respondentów	poziom							
	niski		przeciętny		wysoki		ogółem	
	n	%	n	%	n	%	n	%
ocena	49	28,7	68	39,8	54	31,5	171	100
dyspozycje	54	31,6	62	36,3	55	32,1	171	100

Źródło: obliczenia własne.

Rozkład poziomów wiedzy, ocen i dyspozycji jest zbliżony. Niski poziom wiedzy o zagadnieniach równości i różnorodności dotyczy 29,2% badanych, którzy wyrażali brak zgody (wskazania 1 lub 2 na skali Likerta) na stwierdzenia odzwierciedlające podstawowe fakty dotyczące praw mniejszości, mechanizmów dyskryminacji i społecznych aspektów różnorodności, między innymi dotyczące równości praw mniejszości narodowych (pytanie 5), zakazu dyskryminacji z powodu wyznania (pytanie 7) czy biologicznych uwarunkowań orientacji seksualnej (pytanie 10). Niski poziom wiedzy w tym obszarze manifestował się także przez wysoki poziom zgody (wskazania 4 lub 5) na twierdzenia utrwalające stereotypy społeczne, takie jak przekonanie o nieszkodliwości stereotypów etnicznych (pytanie 4) czy przypisywanie utrwalonych kulturowo cech osobom przeciwnej płci (pytanie 29). Brak wiedzy sprawia, że studenci ci częściej opierają się na stereotypach i mitach, co utrudnia kształtowanie otwartej postawy. Największa część (39,8%) prezentuje wiedzę przeciętną, a 31,0% – wysoką.

Niski poziom komponentu afektywnego (negatywne oceny zjawisk związanych z różnorodnością) stwierdzono u 28,7% respondentów; przeciętny u 39,8%, a wysoki u 31,5%. Komponent ten obejmował emocjonalne oceny i wartości przypisywane różnorodnym grupom społecznym oraz zjawiskom związanym z równością i niedyskryminacją. Składały się na te wskazania zgody lub braku zgody wobec stwierdzeń wyrażających akceptację bądź uprzedzenia wobec mniejszości narodowych, religijnych, seksualnych oraz osób z niepełnosprawnościami. Wysoki poziom komponentu afektywnego manifestował się zgodą (wskazania 4 lub 5) na stwierdzenia promujące szacunek, akceptację i inkluzywność, takie jak: przekonanie o równości praw niezależnie od wyznania (pytanie 7), znaczeniu dostosowań społecznych dla osób z niepełnosprawnościami (pytanie 19) czy potrzebie promowania różnorodności rasowej i etnicznej przez wydarzenia kulturalne (pytanie 15). Studenci o niskiej akceptacji różnorodności uważają na przykład, że większa obecność odmiennych osób w otoczeniu przynosi więcej problemów niż ko-

rzyści, a działania na rzecz wyrównywania szans są zbędne. Przymuszczalnie takie przekonania świadczą o uprzedzeniach – obawie, że zasada równości oznacza „faworyzowanie” grup dotąd marginalizowanych.

Komponent behawioralny postawy odnosi się do deklarowanych dyspozycji do działań na rzecz równości lub przejawiania zachowań wykluczających. Analiza odpowiedzi umożliwiła ocenę, w jakim stopniu deklarowane zachowania i intencje badanych sprzyjały idei równego traktowania i społecznej inkluzji. Niskie dyspozycje do zachowań pro-równościowych deklaruje 31,6% studentów; przeciętne – 36,3%, a wysokie – 32,1%. Na komponent ten składały się wskazania dotyczące gotowości do podejmowania działań wspierających różnorodność lub przeciwnie – skłonności do zachowań dyskryminacyjnych i ekskluzyjnych. Wysoka dyspozycja do zachowań wspierających równość przejawiała się zgodą (wskazania 4 lub 5) na stwierdzenia dotyczące potrzeby tworzenia przestrzeni promujących różnorodność (pytanie 14), zapewniania równych świadczeń w miejscu pracy niezależnie od orientacji seksualnej (pytanie 16) czy uznawania znaczenia współpracy międzypokoleniowej (pytanie 13). Z kolei skłonność do działań wykluczających identyfikowano na podstawie zgody na stwierdzenia wskazujące na unikanie kontaktów z osobami odmiennymi (pytanie 27), preferowanie młodszych pracowników przy rekrutacji (pytanie 30) czy anulowanie usług oferowanych przez cudzoziemców (pytanie 25). Autorzy uważają, że znaczny odsetek niskich dyspozycji jest alarmujący: wielu przyszłych pedagogów przyznaje się do reakcji sprzecznych z ideałami równego traktowania. Respondenci ci wspominali na przykład o żartach z cudzej aparycji czy unikaniu osób o niższym statusie. Takie deklaracje budzą niepokój w kontekście roli nauczyciela jako promotora tolerancji.

Rozpoznano także związki między typem postawy i cechami społeczno-demograficznymi badanych osób (wyznanie, sytuacja materialna, identyfikacje tożsamościowe). Ze względu na małą liczbę mężczyzn pominięto analizę wyników z uwzględnieniem płci respondentów.

Tabela 3. Wyznanie respondentów i ich postawy wobec równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodności

Wyznanie respondentów	Typ postawy (dane w %)			Ogółem (%)
	negatywna	ambiwalentna	pozytywna	
brak odpowiedzi	100,0	–	–	100,0
katolik	28,2	42,7	29,0	100,0

Wyznanie respondentów	Typ postawy (dane w %)			Ogółem (%)
	negatywna	ambiwalentna	pozytywna	
prawosławny	27,3	36,4	36,4	100,0
muzułmanin	–	–	100,0	100,0
inne	18,2	63,6	18,2	100,0
osoba bezwyznaniowa	18,8	37,5	43,8	100,0

Źródło: obliczenia własne.

Najbardziej otwarte postawy deklarują studenci bezwyznaniowi – 43,8% z nich prezentuje postawę pozytywną, a tylko 18,8% negatywną. Wśród osób prawosławnych odsetek postaw pozytywnych (36,4%) jest wyższy niż u katolików (29,0%). Postawę negatywną przejawia około 27–28% osób wyznania prawosławnego i katolickiego. Wyniki sugerują, że silna identyfikacja religijna nie sprzyja otwartości – studenci głęboko zaangażowani w tradycyjne wspólnoty częściej prezentują nastawienie ambiwalentne lub niechętnie wobec inności niż ich bezwyznaniowi koledzy. Może to wynikać z zachowawczych norm części środowisk religijnych, które ostrożnie podchodzą do postulatów równościowych. Oczywiście należy uwzględnić ograniczenia próby (na przykład tylko jedna osoba zadeklarowała islam), jednak ogólny trend jest wyraźny. Test  $\chi^2$  potwierdził istotny związek między wyznaniem i postawami ( $p < 0,05$ ).

Tabela 4. Sytuacja materialna respondentów i ich postawy wobec równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność

Sytuacja materialna	Typ postawy (dane w %)			Ogółem (%)
	negatywna	ambiwalentna	pozytywna	
brak danych	50,0	–	50,0	100,0
bardzo zła	50,0	33,3	16,7	100,0
zła	17,6	58,8	23,5	100,0
średnia	21,9	50,0	28,1	100,0
dobra	24,1	48,3	27,6	100,0
bardzo dobra	29,8	35,7	34,5	100,0

Źródło: obliczenia własne.

Najbardziej negatywne postawy dotyczą studentów oceniających swoje warunki materialne jako najtrudniejsze. Połowa osób z kategorią „bardzo zła” sytuacja materialna prezentuje postawę negatywną (50%), a żadna – pozytywną. Także w grupie oceniającej swoją sytuację materialną jako „złą” nie

odnotowano postaw pozytywnych – dominują ambiwalentne (58,8%) i negatywne (17,6%). Założono, że ekonomiczny niedostatek i związany z nim stres mogą sprzyjać postawom niechęci wobec innych przez niską gotowość do podejmowania dodatkowych wyzwań społecznych. Z kolei wśród studentów określających swoją sytuację jako „bardzo dobrą” najwyższy odsetek (34,5%) prezentuje postawę pozytywną, a 29,8% negatywną. Wyższy status materialny zdaje się więc sprzyjać większej tolerancji i otwartości. Zależność ta jest statystycznie istotna i zgodna z teorią deprivacji, według której zagrożenie ekonomiczne rodzi nieufność wobec obcych, a poczucie bezpieczeństwa sprzyja postawom prospołecznym (Turowski, 2000; Major i Ulman, 2011).

Istotne zależności odnotowano również w kontekście tożsamości terytorialno-kulturowej badanych.

Tabela 5. Deklaracje respondentów dotyczące przynależności do wspólnot i postawy wobec równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność

Deklaracje respondentów		typ postawy (dane w %)			ogółem (%)
		negatywna	ambiwalentna	pozytywna	
obywatel świata	nie	34,3	41,4	24,2	100,0
	tak	16,7	44,4	38,9	100,0
Europejczyk	nie	34,4	39,6	26,0	100,0
	tak	17,3	46,7	36,0	100,0
Polak	nie	29,4	47,1	23,5	100,0
	tak	26,6	42,2	31,2	100,0
przynależny do innego narodu	nie	26,5	42,2	31,3	100,0
	tak	40,0	60,0	0,0	100,0
mieszkaniec swojej miejscowości	nie	35,6	42,4	22,0	100,0
	tak	22,5	43,2	34,2	100,0
mieszkaniec swego regionu	nie	34,1	45,1	20,7	100,0
	tak	20,2	40,4	39,3	100,0

Źródło: obliczenia własne.

Studenci deklarujący się jako „obywatele świata” lub „Europejczycy” rzadziej prezentują postawy negatywne i częściej pozytywne niż ci, którzy takiej identyfikacji nie posiadają. Przykładowo, w grupie „obywateli świata” 38,9% prezentuje postawę pozytywną wobec różnorodności (vs 24,2% wśród pozostałych), a negatywną – 16,7% (vs 34,3% u nieczujących się obywatelami świata). Podobnie „identyfikacja europejska” wiąże się z mniejszym odsetkiem postaw

negatywnych (17,3% vs 34,4%) i większym pozytywnych (36,0% vs 26,0%) w porównaniu do braku takiej identyfikacji. Można stwierdzić, że kosmopolityczna, ponadnarodowa tożsamość sprzyja postawom inkluzywnym, zapewne z uwagi na szerszą perspektywę i kontakt z różnymi kulturami. Z kolei ograniczenie tożsamości do wąsko rozumianej wspólnoty lokalnej może łączyć się z większą rezerwą wobec „obcych”. Ogólnie im szersza i bardziej otwarta identyfikacja (globalna, europejska), tym większa otwartość deklarowanych postaw.

## Zakończenie

Postawy studentów pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku wobec równego traktowania, niedyskryminacji i otwartości na różnorodność okazały się zróżnicowane. Około jednej trzeciej ankietowanych (30,4%) prezentuje jednoznacznie pozytywną, inkluzywną postawę. Pokazuje to, że wśród przyszłych pedagogów są osoby mogące promować wartości równości i szacunku zarówno w środowisku akademickim, jak i w przyszłej pracy z uczniami. Jednocześnie relatywnie wysoki odsetek postaw ambiwalentnych (42,7%) wskazuje, że wielu studentów nie ma jeszcze ugruntowanych poglądów, w związku z czym – przy odpowiednim wsparciu edukacyjnym – istnieje potencjał kształtowania w tej grupie bardziej otwartych postaw wobec inności. Nadzieję na to dają wyniki badań prowadzonych w ramach projektu TRANSFORMIG, których celem było między innymi poznanie kompetencji do funkcjonowania w społeczeństwach wielokulturowych, w tym nabywania umiejętności i postaw wobec osób reprezentujących odmienne kultury, style życia oraz transmisji zdobytej wiedzy do Polski. Wynika z nich, że kontakt z przedstawicielami innych kultur i religii nie zmienia uprzedzeń, jeśli nie zostaną nawiązane bliskie relacje (będące rezultatem wspólnie spędzania czasu, pracy, bycia w sąsiedztwie i.in.) (ERC, 2024). Powyższe rodzi zadanie dla edukatorów na różnym szczeblu edukacji, by w szerokim spektrum oddziaływań starać się stwarzać warunki do budowania relacji z przedstawicielami zróżnicowanych grup. Niepokoi fakt, że ponad jedna czwarta badanych osób (26,9%) przejawia postawy negatywne, co może oznaczać podatność na stereotypy i w konsekwencji prowadzić do zachowań dyskryminacyjnych. Taki rozkład postaw potwierdza konieczność podejmowania działań wychowawczych na rzecz otwartości i włączania społecznego, zwłaszcza że nawet w regionach historycznie wielokulturowych pojawiają się postawy ksenofobiczne (por. Barwiński, 2006) oraz uprzedzenia wobec różnych grup „Innych” (Nowicka i Łodziński, 2020).

Uzyskane wyniki ujawniły też istotne zależności między typem postawy a wybranymi cechami społeczno-demograficznymi respondentów. Najbardziej otwarte i proinkluzyjne postawy deklarowali studenci nieidentyfikujący się religijnie oraz ci, którzy utożsamiają się z szerszymi wspólnotami – jako obywatele świata lub Europejczycy. Natomiast osoby o silnym zaangażowaniu religijnym oraz respondenci znajdującej się w trudnej (w ich ocenie) sytuacji ekonomicznej częściej przejawiali nastawienie ambiwalentne lub negatywne wobec różnorodności. Sugeruje to, że zarówno silna religijność, jak i deprivacja materialna mogą ograniczać gotowość do akceptacji „Innych”, podczas gdy ponadnarodowa tożsamość oraz związane z nią szersze horyzonty kulturowe sprzyjają postawom inkluzywnym. Autorzy przypuszczają, że studenci określający swoją tożsamość bardziej globalnie czerpią z wielowymiarowej identyfikacji, łączącej komponenty lokalne, narodowe i kosmopolityczne – co podkreśla Barbara Grabowska (2023a) w badaniach młodych dorosłych z Polski, Czech i Słowacji. Wynika z nich, że badana młodzież akademicka coraz częściej korzysta z wolności wyboru tożsamości i deklaruje przynależność do różnych wspólnot jednocześnie, od religijnych po europejskie, kształtując przy tym indywidualny wymiar religijności (Grabowska, 2023a). Wyniki badań prezentowanych w niniejszym tekście pokazują, że właśnie takie bardziej otwarte, złożone tożsamości (na przykład identyfikacja jako „obywatel świata”) mogą iść w parze z większą akceptacją różnorodności kulturowej. Z kolei jednostki koncentrujące swoją tożsamość głównie w ramach jednej grupy (narodowej czy wyznaniowej) mogą przejawiać większy dystans wobec obcych – co jest spójne z klasycznymi ustaleniami teorii tożsamości społecznej (Tajfel, 1972) oraz obserwacjami Antoniny Kłoskowskiej (1996) o silnym zakorzenieniu kultury narodowej w postawach wobec innych grup.

Warto zauważyć, że wyniki dotyczące religijności i postaw nie są jednoznaczne i znajdują zarówno potwierdzenie, jak i kontrprzykłady w literaturze przedmiotu. Z jednej strony, wyniki przedmiotowych badań wskazują, że studenci niezaangażowani religijnie byli bardziej otwarci – co koresponduje z tendencją do indywidualizacji religijności w młodym pokoleniu (Grabowska, 2023a) oraz większą tolerancją w codziennych kontaktach deklarowaną przez studentów żyjących w zróżnicowanych kulturowo regionach (Grabowska, 2023b). Z drugiej strony jednak, silna identyfikacja religijna może wiązać się z mniejszą akceptacją przedstawicieli odmiennych grup narodowo-kulturowych, zwłaszcza gdy uwzględnimy kwestie tożsamości narodowej lub religijnej tradycji. Korczyński (2017) stwierdził na przykład, że wśród polskiej młodzieży religijność połączona z nacjonalizmem koreluje ze wzrostem negatywnych ste-

reotypów (w jego badaniu wobec Niemców). Z kolei badania Bereniki Dyczek (2021) wśród młodzieży z Cieszyna – miasta o wielowyznaniowej tradycji – nie wykazały bezpośredniego związku między samym wyznaniem i postawami tolerancyjnymi. Podobnie Różańska (2011) podkreśla, że kształtowanie tożsamości religijnej w społecznościach wielokulturowych zależy od wielu czynników środowiskowych – sama przynależność wyznaniowa nie przesądza o otwartości, jeśli towarzyszy jej edukacja międzykulturowa i dialog. Można zatem przypuszczać, że kontekst społeczny i rodzinny odgrywa istotną rolę w modelowaniu wpływu religijności na postawy: w otoczeniu sprzyjającym kontaktom z „Innymi” nawet osoba religijna może nabyć postaw akceptujących, podczas gdy przy braku takich kontaktów sama religijność może sprzyjać izolacji. Jak pokazują analizy CBOS, jednorodność religijna polskiego społeczeństwa sprawia, że wielu Polaków nie ma osobistych relacji z wyznawcami innych religii, co przekłada się na wyższy poziom nieufności i dystansu wobec obcych (Roguska, 2012). Ta obserwacja może częściowo tłumaczyć, dlaczego w badanej próbie silnie wierzący studenci częściej przejawiali postawy zachowawcze lub niechętne wobec inności – brak doświadczeń interakcji z przedstawicielami innych religii sprzyja utrzymywaniu się stereotypów.

Na interpretację wyników omawianych badań wpływa również czynnik ekonomiczny. Respondenci oceniający swoją sytuację materialną jako złą istotnie częściej deklarowali postawy niechętne w porównaniu z badanymi osobami deklarującymi lepszą sytuację. Można to wiązać z poczuciem zagrożenia i niepewności – osoby doświadczające deprywacji mogą postrzegać „obcych” jako konkurencję w dostępie do ograniczonych zasobów lub obwiniać ich za własne trudności. Tego rodzaju mechanizm opisywany jest w literaturze przedmiotu jako jedna z genéz uprzedzeń (Allport, 1979). Z kolei względne poczucie bezpieczeństwa ekonomicznego i społecznego sprzyja otwartości – studenci, którzy nie odczuwali zagrożeń materialnych, częściej przejawiali postawy proinkluzyjne. W szerszym kontekście potwierdzają to wyniki badań nad postawami społecznymi w Polsce, gdzie wyższy status społeczno-ekonomiczny bywa skorelowany z większą akceptacją różnorodności (Major i Ulman, 2011). Równolegle zauważono, że wielokulturowe doświadczenia życiowe, poziom wykształcenia, środowisko lokalne czy dominujące dyskursy polityczne również kształtują stosunek do odmienności (Kusek i Sannetra-Szeliga, 2010; Nowicka i Łodziński, 2020), to kolejne czynniki warunkujące postawy wobec różnorodności.

Omawiane w niniejszym tekście wyniki badań pilotażowych ukazują wybrane czynniki warunkujące postawy młodych dorosłych wobec różnorod-

ności. Uzyskane w badaniu wyniki wskazują na potrzebę dalszych, pogłębio-nych analiz. Zróznicowanie postaw studentów – szczególnie ze względu na religijność, tożsamość i sytuację materialną – wymaga lepszego zrozumienia źródeł tych różnic. Literatura przedmiotu dostarcza rozbieżnych wniosków, co oznacza, że konieczne jest kontynuowanie badań na szerszych i bardziej zróznicowanych próbach, zarówno metodami ilościowymi, jak i jakościowymi, aby zweryfikować przedstawione tu wstępne obserwacje. Ponadto wyniki te mają istotne implikacje praktyczne. Skoro silna religijność połączona z ekskluzywną tożsamością oraz poczuciem zagrożenia ekonomicznego może sprzyjać mniej tolerancyjnym postawom, warto w działaniach edukacyjnych położyć nacisk na rozwijanie kompetencji międzykulturowych i wieloaspektowej tożsamości u młodzieży akademickiej (Nikitorowicz, 2017). Kształtowanie umiejętności dialogu międzykulturowego, poszerzanie wiedzy o innych grupach oraz tworzenie okazji do bezpośrednich kontaktów z osobami odmiennymi kulturowo czy religijnie może pomóc przełamać ambiwalencję i uprzedzenia. Jak zaznacza Grabowska (2023b), młodzi dorośli są skłonni do otwartości w relacjach, jeśli towarzyszy temu odpowiednie wychowanie do różnorodności. Edukacja międzykulturowa stanowi zatem kluczowe narzędzie promowania inkluzywności – jest to wyzwanie dla uczelni kształcących przyszłych pedagogów, by wyposażyc ich nie tylko w wiedzę teoretyczną, ale i w postawy otwartości. Możliwość świadomego kształtowania pozytywnych postaw wobec równego traktowania i niedyskryminacji, wynikająca z prezentowanej diagnozy, powinna zostać wykorzystana w programach kształcenia nauczycieli oraz w działaniach wychowawczych na poziomie szkolnym. Tym samym badania nad postawami – takimi jak przedstawione w prezentowanym tekście – nie tylko opisują rzeczywistość, ale też wskazują kierunki interwencji społeczno-edukacyjnych potrzebnych, by idea równego traktowania i szacunku wobec różnorodności stała się rzeczywistością w codziennym życiu społeczności akademickiej i lokalnej.

Kontynuacja i rozszerzenie podjętych badań – z uwzględnieniem szerszego zakresu zmiennych i nowych grup respondentów – są konieczne, aby pełniej zrozumieć uwarunkowania prezentowanych postaw. Pogłębione analizy pozwolą zweryfikować nasze wstępne obserwacje oraz rozstrzygnąć, w jakim stopniu czynniki, takie jak: religijność, tożsamość czy status ekonomiczny determinują postawy młodych ludzi wobec inności. Ostatecznie zdobyta w ten sposób wiedza może przyczynić się do lepszego projektowania inicjatyw edukacyjnych i społecznych promujących otwartość, tolerancję i niedyskryminację wśród studentów – przyszłych edukatorów kolejnych pokoleń.

## Bibliografia

- Allport, G.W. 1979. *The Nature of Prejudice*. London: Addison-Wesley.
- Barwiński, M. 2006. *Współczesne stosunki narodowościowo-religijne na Podlasiu* [https://www.wrotapodlasia.pl/pl/region\\_i\\_gospodarka/region/podlaskie\\_statystyka/Struktura%20wyznaniowa.html](https://www.wrotapodlasia.pl/pl/region_i_gospodarka/region/podlaskie_statystyka/Struktura%20wyznaniowa.html) (27.01.2025).
- Bokszański, Z. i in. 2000. *Encyklopedia socjologii*. T. 3. Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
- Brzeziński, J. 2005. *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Buchowski, M. i Chlewińska, K. 2012. *Poland*. W: Zapata-Barrero, R. and Triandafyllidou, A. eds. *Addressing tolerance and diversity discourses in Europe. A Comparative Overview of 16 European Countries*. Barcelona: Barcelona Centre for International Affairs, pp. 345–369.
- CBOS. 2024. *20 lat członkostwa w Unii Europejskiej. Komunikat z badań*. 43. [https://www.cbos.pl/PL/publikacje/fokusy\\_tekst.php?nr=4/2024](https://www.cbos.pl/PL/publikacje/fokusy_tekst.php?nr=4/2024) (6.12.2024).
- CBOS. 2022. *Polacy o wojnie na Ukrainie i pomocy dla uchodźców. Komunikat z badań*. 152. Warszawa: CBOS. [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2022/K\\_152\\_22.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2022/K_152_22.PDF) (6.12.2024).
- Eurobarometr. 2023. *Discrimination in the European Union*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2972> (6.12.2024).
- Dąbrowska, E. 2012. Dwa modele rozumienia pojęcia tolerancji we współczesnym społeczeństwie polskim w aspekcie przemian o charakterze systemowym. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XX, ss. 175–196.
- Długosz, P. i Izdebska-Długosz, D. 2024. Polskie społeczeństwo wobec uchodźców wojennych z Ukrainy. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*. 2 (192), ss.15–32.
- Dyczek, B. 2021. Społeczno-kulturowe uwarunkowania postaw tolerancyjnych młodzieży z Cieszyna i Czeskiego Cieszyna (wybrane aspekty). *Górnośląskie Studia Socjologiczne*. Seria Nowa. 12, ss. 143–159.
- European Research Council. 2024. *Final Report Summary – TRANSFORMIG (Transforming Migration: Transnational Transfer of Multicultural Habitus.)*. <https://cordis.europa.eu/project/id/313369/reporting/pl> (6.12.24).
- Grabowska, B. 2023a. *Religijność i poczucie tożsamości studentów z Czech, Polski i Słowacji*. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (21), ss. 85–97.
- Grabowska, B. 2023b. *The Attitude of Young Adults to Others in Culturally Diverse Environments*. *Kultura i Edukacja*. 4 (142), pp. 120–131.

- Kłoskowska, A. 1996. *Kultura narodowa u korzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komisja Europejska. 2023. *Budowanie Unii równości* [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019–2024/new-push-european-democracy/equality-and-inclusion\\_pl](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019–2024/new-push-european-democracy/equality-and-inclusion_pl) (6.12.2024).
- Komisja Europejska. 2024. *Czy w UE skutecznie walczymy z dyskryminacją?* [https://commission.europa.eu/news/are-we-making-progress-ending-discrimination-eu-2024–10–15\\_pl](https://commission.europa.eu/news/are-we-making-progress-ending-discrimination-eu-2024–10–15_pl) (6.12.2024).
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997.78.483).
- Korczyński, T.M. 2017. Religijność a stereotypy narodowe. Analiza socjologiczna badań polskiej młodzieży w paradygmacie fenomenologicznej socjologii wiedzy. *Journal of Modern Science*. **32** (1), ss. 29–44.
- Kymlicka, W. 2007. *Multicultural Odysseys. Navigating the New International Politics of Diversity*. New York: Oxford University Press.
- Kusek, R. i Sanetra-Szeliga, J. 2010. Wstęp. W: Kusek, R. i Sanetra-Szeliga, J. red. *W stronę nowej wielokulturowości*. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury, ss. 9–17.
- Łodziński, S. i Nowicka, E. 2021. Wielokulturowość w wielkim mieście. Wspólnota pokoleń, siła wykształcenia i stosunek do imigracji w świetle badań jakościowych. *Studia Socjologiczne*. **2** (241), ss. 71–96.
- Major, M. i Ulman, P. 2011. Charakterystyka wybranych postaw społecznych w Polsce. Analiza statystyczna. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*. **847**, ss. 5–23.
- Makaro, J. i Dolińska, K. 2012. *Tożsamość, inność, edukacja: konteksty wielokulturowe*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Malarska, A. i Mikulska, H. 2000. *Statystyka stosowana nie tylko przez psychologów i pedagogów*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mądrzycki, T. 1997. *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. i Szostak-Król, K. 2013. Różnorodność w edukacji – źródło konfliktów czy pozytywnych doświadczeń? W: Młynarczuk-Sokołowska, A. i Szostak-Król, K. red. *Różnorodność. Twórcza aktywność. Inkluzja w edukacji*. Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, ss. 6–14.
- Nikitorowicz, J., Sobiecki, M., Danilewicz, W., Muszyńska, J., Misiejuk, D. i Bajkowski, T. 2013. *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Nikitorowicz, J. 2017. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawnie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowak, S. red. 1973. *Teorie postaw*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nowicka, E. i Łodziński, S. 2020. Odcienie obcości. Wyniki sondażu „Polacy i Inni 30 lat później – analiza porównawcza (1988, 1998, 2018)”. *Kultura i Społeczeństwo*. **3**, ss. 169–198.
- Organizacja Narodów Zjednoczonych. 2022. Report of the Secretary-General on the Work of the Organization <https://www.un.org/annualreport/2022/files/2022/09/ARWO-2022-WEB-Spread-EN.pdf> (27.01.2025).
- Outcome Statement 3<sup>rd</sup> Global Forum against Racism and Discrimination UNESCO. 2023. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388844> (27.01.2025).
- Pasieka, A. 2012. „Czy Łemkowie chodzą w dzinsach”. Wielokulturowość w Polsce jako kapitał i jako obciążenie. *Pogranicze. Studia Społeczne*. **XX**, ss. 35–52.
- Rzecznik Praw Obywatelskich. 2017. *Różnić się nie oznacza nienawidzić się. Mniej wrogości poprzez wiedzę o prawach człowieka i dialog*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Roguska, B. 2012. *Społeczne postawy wobec wyznawców różnych religii*. Komunikat z badań CBOS. **130**. Warszawa: CBOS.
- Różańska, A. 2011. Religijność i kształtowanie tożsamości religijnej młodzieży w społecznościach wielokulturowych. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn–Warszawa–Toruń: Uniwersytet Śląski, WSP ZNP, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 241–265.
- Sadowski, A. 2019. *Społeczeństwo wielokulturowe z perspektywy pogranicza*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Tajfel, H. 1972. La catégorisation sociale. W: Moscovici, S. ed. *Introduction à la psychologie sociale*. T. 1. Paris: Larousse, pp. 272–302.
- Turowski, J. 2000. *Socjologia: małe struktury społeczne*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. *Kodeks pracy* (Dz.U.2023.1465 t.j).
- VIII Raport dotyczący sytuacji mniejszości narodowych i etnicznych w Rzeczypospolitej Polskiej w latach 2019–2020, <https://www.gov.pl/web/mswia/viii-raport-dotyczacy-sytuacji-mniejszosci-narodowych-i-etnicznych-w-rzeczypospolitej-polskiej-w-latach-2019-2020> (27.01.2025).

Winiarska, A. i Klaus, W. 2011. Dyskryminacja i nierówne traktowanie jako zjawisko społeczno-kulturowe. *Studia BAS*. 2, ss. 9–40.

**Attitudes of education students of University of Białystok towards equal treatment, non-discrimination and openness to diversity – a pilot study**

**Abstract:** This text aims to present the results of a pilot study conducted using the author's research tool on 171 education students of UoB. The study aimed to identify attitudes toward equal treatment, non-discrimination, and openness to diversity. The study area is a region where (especially in Podlasie) xenophobic, racist, and homophobic incidents have occurred over the past decade. The article consists of three parts. The first emphasises that diversity in society is subject to legal protection and requires the shaping of appropriate, community-based, institutional, and organisational methods to counter discrimination based on specific social characteristics. The second part presents selected research results on the attitudes of student youth from northeastern Poland toward equal treatment, non-discrimination and openness to diversity. It was noted that in this region of the country, ambivalent attitudes towards equal treatment, non-discrimination and openness to diversity dominate in the sample. Negative attitudes are also strongly represented. Those attitudes are differentiated by religion, attitude toward religious practices, material situation or respondents' declarations regarding membership in specific global and regional communities. The final section pays attention to the educational challenges arising from the research results obtained. The research findings open up the possibility for educators to consciously and in a wide range of interactions try to build conscious, positive attitudes towards openness to diversity. The process of building respect for difference requires education as a key tool for promoting inclusiveness, changing mentalities and cultural norms, and exposing the value and importance of equality and diversity. This obliges both the development of non-discriminatory curricula and teaching materials, as well as a great openness of educational entities in creating conditions for the manifestation of diversity in the educational environment. We recognise that the presented, illustrative research results require more in-depth exploration in the course of research proper.

**Keywords:** education, discrimination, diversity, Podlasie, equal treatment, openness

*Translated by Authors*



## Szkoły ponadpodstawowe w Polsce jako strażnicy języków mniejszości narodowych – analiza wybranych aspektów ich funkcjonowania i perspektyw rozwoju

**Streszczenie:** W artykule poddano analizie dostęp do nauki (w) język(ach)ów mniejszości narodowych, ze szczególnym uwzględnieniem poziomu szkół ponadpodstawowych realizujących najbardziej rozwinięte formy nauki. Wskazano, że mimo znacznej liczby przedszkoli i szkół podstawowych z nauczaniem (w) języków(ach) mniejszościowych, funkcjonuje jedynie pięć publicznych szkół średnich oferujących taką edukację. Podkreślono również brak szkół ponadpodstawowych z językiem niemieckim, co stanowi wyzwanie dla najliczniejszej mniejszości narodowej w Polsce. Szczególną uwagę poświęcono edukacji mniejszości białoruskiej, litewskiej i ukraińskiej. W artykule omówiono formy nauczania, wsparcie instytucjonalne oraz bariery systemowe, które utrudniają rozwój edukacji w językach mniejszości. Tekst osadzono w teoriach równości szans edukacyjnych oraz wielokulturowości, co pozwoliło podkreślić potrzebę sprawiedliwości społecznej i ochrony dziedzictwa kulturowego w kontekście edukacji. Metodą badań jakościowych wykorzystaną w artykule była analiza literatury, dokumentów związanych z funkcjonowaniem szkolnictwa, w tym danych statystycznych oraz stron internetowych szkół dla mniejszości narodowych.

**Słowa kluczowe:** mniejszości narodowe, języki mniejszości narodowych, szkoły ponadpodstawowe

## Wprowadzenie

W 2025 r. minęło 20 lat od uchwalenia w Polsce *Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym*. W ustawie zagwarantowano członkom mniejszości narodowych prawo do nauki języka mniejszości lub w języku mniejszości oraz sposób realizowania tego prawa, a także prawa tych osób do nauki historii i kultury mniejszości. Jak zauważył Cezary Obracht-Prondzyński, „Sytuacja mniejszości, poczucie dyskryminacji (lub przekonanie, że jesteśmy od niej wolni), prawa obywatelskie posiadane przez osoby, które są członkami społeczności mniejszościowych, możliwość pielęgnowania własnej kultury i ochrona grupowego dziedzictwa, prawo do rozwijania aktywności publicznej, używania języka itd. – wszystko to są bardzo czułe »mierniki« demokratyczności państwa” (2020, 11). Poziom i formy organizacji szkół z językiem mniejszości narodowej oraz ich rola w kształtowaniu poczucia tożsamości narodowej członków tych społeczności mogą uznać za najbardziej czuły „miernik” pluralizmu kulturowego oraz skuteczności działań na rzecz integracji i zachowania tożsamości narodowej w społeczeństwie wielokulturowym.

Edukacja w języku mniejszości może być analizowana w kontekście praw człowieka. Warto przywołać takie dokumenty, jak: *Europejska Konwencja Praw Człowieka* czy *Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych*. Należy jednak zauważyć, iż sytuacja szkolnictwa dla mniejszości narodowych żyjących w Polsce „w dużej mierze zależy (...) od potencjału poszczególnych mniejszości, ich stopnia mobilizacji i samoorganizacji, jak również od tego, czy mogą one liczyć na życzliwe wsparcie »z zewnątrz« – ze strony swojego państwa-narodu, czy raczej skazane są na siebie” (Obracht-Prondzyński, 2020, 11–12).

Jak zauważa Jolanta Szempruch, szkoła jest „miejscem wzajemnego oddziaływania dziedzictwa kulturowego, codziennych kontaktów z Innymi oraz uczestnictwa w życiu społecznym różnych grup. Szkoła w środowisku wielokulturowym zmagają się z różnymi wyzwaniami i potrzebami, które stawia przed nią społeczeństwo, różne systemy oświatowe i grupy narodowe (2021, s. 57). Szkoły z nauką języka mniejszości narodowej, a także z dodatkowymi zajęciami historii i kultury mniejszości pełnią specyficzną funkcję – z jednej strony przekazują kulturę i język mniejszości, z drugiej strony umożliwiają integrację z kulturą kraju zamieszkania. Szkoła narodowościowa jest naturalnym miejscem pogłębienia kompetencji kulturowych w obrębie własnej

kultury narodowej, ale także poznania kultury grupy większościowej, a nawet innych kultur mniejszościowych. Sprzyjają temu programy szkolne zatwierdzone przez władze państwowe. W Polsce wszystkie szkoły dla mniejszości narodowych podlegają tym samym regulacjom prawnym, co szkoły wyłącznie w języku polskim (Grabowska, 2024).

Tabela 1. Liczba uczniów i placówek edukacyjnych z nauką języków mniejszości w roku szkolnym 2024/2025

Kategorie	Liczba placówek	Liczba uczniów
przedszkole	150	7 915
szkoła podstawowa	719	60 979
szkoła ponadpodstawowa	19	661

Źródło: Liczba uczniów uczących się języków mniejszości narodowych, etnicznych i języka regionalnego w podziale na język nauczania, typ szkoły i województwa w roku szkolnym 2024/2025. [https://dane.gov.pl/pl/dataset/276,nauka-jezykowmniejszosci-narodowych-etnicznych-i-jezyka-regionalnego,/resource/65513/table?page=1&per\\_page=20&q=&sort=col6](https://dane.gov.pl/pl/dataset/276,nauka-jezykowmniejszosci-narodowych-etnicznych-i-jezyka-regionalnego,/resource/65513/table?page=1&per_page=20&q=&sort=col6).

Większość mniejszości narodowych mieszkających w Polsce organizuje placówki edukacyjne, w których dzieci i młodzież należące do mniejszości narodowych mogą się kształcić w swoim języku. Dane zawarte w tabeli 1. pozwalają zauważyć, iż najwięcej placówek edukacyjnych funkcjonuje na poziomie szkoły podstawowej. Na kolejnym etapie edukacji nie wszyscy chętni uczniowie mają w swojej bliskiej okolicy szkołę ponadpodstawową, w której mogliby uczyć się języka (w języku) mniejszości. Większość członków mniejszości narodowych żyje w rozproszeniu, w różnych województwach, co utrudnia organizację edukacji dla wszystkich chętnych i na wszystkich poziomach kształcenia.

Tylko placówki edukacyjne z językiem litewskim funkcjonują w jednym województwie (jest ich 12), z językiem białoruskim w trzech województwach (są 32). W największym rozproszeniu – bowiem w 12 województwach – funkcjonują przedszkola i szkoły z nauką języka ukraińskiego (91 placówek) i języka niemieckiego (686 placówek).

### **Założenia teoretyczno-metodologiczne**

Do analizy edukacji mniejszości narodowych w Polsce solidnych podstaw dostarcza teoria wielokulturowości Willa Kymlicki (1995). Jest on jednym

z czołowych teoretyków wielokulturowości, a w swoich pracach podkreśla, że prawa mniejszości nie powinny ograniczać się jedynie do ogólnych praw człowieka, lecz powinny uwzględniać specyficzne potrzeby grup kulturowych, narodowych, zwłaszcza w kontekście edukacji, języka i kształtowania tożsamości.

Will Kymlicka argumentuje, że skuteczna polityka wielokulturowości budowana jest na przekonaniu, iż państwo powinno zapewnić mniejszościom narodowym i etnicznym narzędzia do ochrony i rozwoju ich języka oraz kultury (2015). W kontekście szkolnictwa ponadpodstawowego w Polsce, teoria ta wskazuje na konieczność zachowania równowagi pomiędzy integracją uczniów w kulturze większościowej i wspieraniem ich prawa do pielęgnowania własnej tożsamości. Szkoły z językiem nauczania mniejszości narodowych pełnią w tym procesie kluczową rolę, umożliwiając uczniom zarówno rozwój kompetencji kulturowych swojej grupy narodowej, jak i zdobywanie wiedzy o kulturze grupy większościowej, kulturze polskiej.

Przedmiotem zainteresowania w tym tekście uczyniłam funkcjonowanie szkół ponadpodstawowych z najbardziej rozwiniętymi formami nauki języka mniejszości narodowych. Na podstawie danych zawartych w *Rejestrze Szkół i Placówek Oświatowych* do dalszych analiz wybrałam wszystkie (pięć) publicznych szkół ponadpodstawowych z najbardziej rozwiniętymi formami nauki (w) języka/u mniejszości narodowej. Są to 1) szkoły dwujęzyczne dla mniejszości narodowej: III Liceum Ogólnokształcące w Przemyślu i II Liceum Ogólnokształcące z Dodatkową Nauką Języka Białoruskiego w Hajnówce; 2) z językiem nauczania mniejszości narodowej: Liceum Ogólnokształcące z Litewskim Językiem Nauczania im. 11 Marca w Puńsku oraz Liceum Ogólnokształcące z Ukraińskim Językiem Nauczania w Górowie Iławeckim; 3) szkoła z dodatkową nauką języka mniejszości narodowej: II Liceum Ogólnokształcące z Białoruskim Językiem Nauczania im. Bronisława Taraszkiewicza w Bielsku Podlaskim.

Tabela 2. Dane szczegółowe dotyczące badanych szkół

Nazwa szkoły	Data rozpoczęcia działalności	Liczba uczniów w szkole	Liczba uczniów uczących się języka mniejszości narodowej
III Liceum Ogólnokształcące im. Markiana Szaszkewicza w Przemyślu	1.09.1995	58	58
II Liceum Ogólnokształcące z Dodatkową Nauką Języka Białoruskiego w Hajnówce	1.09.1949	321	290

Nazwa szkoły	Data rozpoczęcia działalności	Liczba uczniów w szkole	Liczba uczniów uczących się języka mniejszości narodowej
Liceum Ogólnokształcące z Ukraińskim Językiem Nauczania w Górowie Iławeckim	1.09.1990	113	113
Liceum Ogólnokształcące z Litewskim Językiem Nauczania im. 11 Marca w Puńsku	1.09.1956	83	83
II Liceum Ogólnokształcące z Białoruskim Językiem Nauczania im. Bronisława Taraszkiewicza w Bielsku Podlaskim	1.09.1949	266	70

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z *Rejestru Szkół i Placówek Oświatowych* oraz uzyskanych od dyrektorów szkół.

Niemiecka mniejszości narodowa, chociaż jest najliczniejsza, to z uwagi na rozproszenie terytorialne nie prowadzi żadnej szkoły ponadpodstawowej, w której język niemiecki byłby językiem nauczania. Funkcjonuje jedno liceum i jedno technikum, w których są zorganizowane grupy nauczania języka mniejszości niemieckiej. I należy żywić przekonanie, iż rozproszenie terytorialne jest aktualnie jedyną przyczyną tego stanu rzeczy (Gaida, 2013, s. 154–155).

## Cele i zadania szkół

W statutach każdej ze szkół zapisano zadania związane z realizacją prawa uczniów do nauki języka mniejszości lub w języku mniejszości, nauki historii i kultury mniejszości. Zawierają one także kluczowe elementy związane z ochroną i rozwojem tożsamości narodowej oraz językowej uczniów należących do mniejszości narodowych. Wśród kluczowych zadań wymieniono: nauczanie języka mniejszości, pielęgnowanie historii i kultury oraz rozwijanie poczucia tożsamości narodowej. W statutach czytamy, że celem kształcenia jest „rozwijanie u młodzieży poczucia odpowiedzialności, szacunku do ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, a także podtrzymywanie i rozwijanie poczucia białoruskiej tożsamości kulturowej i narodowej” (*Statut*, Hajnówka, s. 7).

Różny jest stopień uszczegółowienia zadań szkół i może być to związane z kontekstem kulturowym i specyfiką danej mniejszości narodowej. Każda ze szkół ma swoje unikalne podejście do realizacji stojących przed nią zadań. Przykładowo, w liceum w Bielsku Podlaskim kładzie się nacisk na różnorodne formy edukacji kulturalnej, organizując „koncerty zespołów białoruskich i spektakle teatralne” oraz „wystawy prac białoruskich artystów” (*Statut*,

Bielsk Podlaski, s. 7). Podobne działania są podejmowane w szkołach ukraińskich, czego przykładem jest działalność takich zespołów, jak: Zespół Pieśni i Tańca „Dumka” oraz grupy wokalnej „Żurawka” (*Statut*, Górowo Iławieckie, s. 6). W liceum w Puńsku, które prowadzi nauczanie w języku litewskim, obok działalności artystycznej wyraźnie zaakcentowano współpracę międzynarodową, umożliwiając uczniom „udział w imprezach kulturalno-oświatowych Litwy” oraz „współpracę ze szkołami średnimi i wyższymi na Litwie” (*Statut*, Puńsk, s. 27).

Na podstawie dokonanej analizy treści statutów szkół z językiem mniejszości narodowych mogę zauważyć, iż nie ograniczają się jedynie do nauczania języka – pełnią one także funkcję instytucji kulturotwórczych, kształtujących tożsamość młodzieży poprzez edukację, sztukę i współpracę międzynarodową. Różnorodne metody, od koncertów i wystaw po współpracę ze szkołami w ojczyznach zagranicznych pozwalają młodym ludziom na aktywne uczestnictwo w kulturze swoich społeczności. Dzięki temu szkoły są nie tylko miejscem nauki, rozwoju, ale także przestrzenią dialogu i wzajemnego zrozumienia.

## **Nauka języków mniejszości narodowych**

Nauka języków mniejszości narodowych jest organizowana w wymienionych wcześniej formach. W *Statucie* III Liceum Ogólnokształcącego im. Markiana Szaszkewicza w Przemyślu zapisano, że jest to szkoła dwujęzyczna mniejszości narodowej ukraińskiej, w której kształcenie prowadzone jest w języku ukraińskim i polskim. Ta forma nauki w dwóch językach jest również realizowana w II Liceum Ogólnokształcącym z Dodatkową Nauką Języka Białoruskiego w Hajnówce. W *Statucie* szkoły zapisano: „Nauka języka ojczystego mniejszości białoruskiej może być organizowana: 1) w formie dodatkowej nauki ojczystego mniejszości białoruskiej; 2) przez prowadzenie zajęć edukacyjnych w dwóch językach (polskim i białoruskim) – w dwóch językach prowadzone są co najmniej 4 obowiązkowe zajęcia edukacyjne za wyjątkiem języka polskiego, historii (w części dotyczącej historii Polski) oraz geografii (w części dotyczącej geografii Polski); 3) przez prowadzenie zajęć edukacyjnych w języku białoruskim” (*Statut*, Hajnówka, s. 7–8).

W dwóch szkołach (Liceum Ogólnokształcące z Ukraińskim językiem nauczania w Górowie Iławieckim oraz Liceum Ogólnokształcące z Litewskim Językiem Nauczania im. 11 Marca w Puńsku) funkcjonują oddziały z językiem nauczania mniejszości narodowej. W statutach zapisano naukę w języku na-

rodowości (z wyjątkiem języka polskiego i części historii dotyczącej historii Polski oraz części geografii, dotyczącej geografii Polski, które prowadzone są w języku polskim). W statucie liceum z ukraińskim językiem nauczania zapisano także, iż „obowiązującym językiem komunikacji są: język polski i język ukraiński (*Statut, Górowo Iławeckie, s. 2*).

Trzecią formą nauki języka są placówki z dodatkową nauką języka mniejszości narodowej. Nauka języka jest organizowana w grupach międzyodziałowych lub międzyklasowych w wymiarze trzech godzin tygodniowo dla uczniów korzystających z tej formy nauki. W Rejestrze Szkół i Placówek Oświatowych zapisano tylko jedną szkołę ponadpodstawową z tą formą nauki języka mniejszości. Jest to szkoła z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim. Nazwa szkoły sugeruje inną formę nauki języka mniejszości. Także zapis w Statucie brzmi: „Język białoruski jest używany w życiu codziennym szkoły oraz w czasie uroczystości szkolnych (*Statut, Bielsk Podlaski, s. 6*). To jednak od paru lat coraz mniej uczniów wybiera naukę języka białoruskiej mniejszości narodowej. Sytuacja ta ma wielorakie uwarunkowania i wymaga dodatkowych, pogłębionych badań.

## **Kształtowanie i podtrzymywanie tożsamości narodowej**

Dokonana analiza zawartości stron internetowych badanych szkół pozwala zauważyć, że we wszystkich szkołach – bez względu na kwalifikację w *Rejestrze* – podejmowane są działania wspierające podtrzymywanie tożsamości narodowej.

Poczucie tożsamości narodowościowej jest kształtowane w procesie edukacji poprzez naukę języka mniejszości, historii, geografii i kultury kraju pochodzenia mniejszości narodowej. Zasadniczym celem szkół narodowościowych jest zachowanie ciągłości kulturowej pomiędzy kolejnymi pokoleniami danej narodowości. Szkoła w danej społeczności mniejszości narodowej często pełni rolę „stabilizatora” kultury, bywa też, że stawiane są jej zadania bycia „strażnikiem kultury” (Lewowicki, 2010, s. 16). Nauka w języku mniejszości pozwala uczniom lepiej zrozumieć swoje korzenie i dziedzictwo kulturowe. Dzięki temu uczniowie mają większą świadomość swojej tożsamości narodowej i mogą czuć się bardziej związani ze swoją społecznością. Wiedza o historii, literaturze oraz tradycjach przekazywana w języku ojczystym wzmacnia poczucie dumy i przynależności.

W statutach poszczególnych szkół zapisano, iż podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej i językowej odbywa się nie tylko podczas zajęć dydak-

tycznych, ale także na zajęciach pozalekcyjnych: na spotkaniach z ciekawymi ludźmi, podczas zajęć zespołów tanecznych, chórów, na koncertach, na spektaklach teatralnych, w muzeach, na uroczystościach szkolnych przygotowanych przez młodzież, a także podczas spotkań z rówieśnikami z ojczyzny zagranicznej. Wszystkie te zajęcia pozwalają uczniom na lepsze zrozumienie własnych korzeni, historii swojej grupy narodowościowej. Przykładem jest zespół Spadczyna w Bielsku Podlaskim, który promuje kulturę białoruską poprzez muzykę i taniec, zespoły Śalčia i Pašešupiai w Puńsku, pielęgnujące litewską tradycję. Takie działania nie tylko angażują uczniów, ale także pozwalają im aktywnie uczestniczyć w podtrzymywaniu dziedzictwa kulturowego swojej grupy narodowościowej. W badanych szkołach regularnie odbywają się festiwale, konkursy, dni kultury narodowościowej. Wydarzenia te stanowią istotne elementy w budowaniu tożsamości narodowościowej uczniów i są okazją nie tylko do prezentowania kultury danej grupy, ale przede wszystkim okazją do integracji i budowania więzi w danej grupie kulturowej.

W liceum w Hajnówce od 2022 r. realizowany jest projekt współfinansowany z programu Erasmus+ „Mniejszości narodowe bogactwem Europy”, w ramach którego w szkole powstaje Białoruska Izba Historyczno-Etnograficzna. Celem projektu jest zgromadzenie eksponatów ilustrujących codzienne życie przodków, między innymi elementów wystroju wiejskiej izby, szeroko rozumianych elementów rękodzieła ludowego, kap, makatek, ręczników obrzędowych i innych przedmiotów kultury materialnej Białorusinów Podlasia.

Szkoły pełnią funkcję etniczno-kulturową i skupiają się zwłaszcza na ochronie tożsamości narodowej i kulturowej uczniów. Odbywa się to poprzez wprowadzanie do programu kształcenia treści dotyczących dziejów i kultury kraju macierzystego. Podejmowane działania koncentrują się na obronie wartości danej grupy, jej kultury, na podtrzymywaniu znajomości języka ojczystego, na przekazywaniu dziedzictwa kulturowego (Grabowska, 2013, ss. 248–250).

W szkołach podejmowane są różnorodne działania mające na celu kształtowanie tożsamości uczniów, łączące edukację językową, kulturę, sztukę oraz współpracę ze środowiskiem lokalnym, zwłaszcza z organizacjami pozarządowymi działającymi na rzecz pielęgnowania kultury danej grupy narodowościowej. Model ten nie tylko wzmacnia przynależność uczniów do własnej grupy etnicznej, ale także sprzyja dialogowi międzykulturowemu i budowaniu otwartości na inne społeczności.

W szkołach odbywają się również zajęcia w języku polskim i w ten sposób sfera socjalizacji narodowościowej łączy się ze sferą socjalizacji obywatelskiej, która jest związana z wprowadzaniem w uniwersum kultury polskiej.

Uczniowie ze szkół z językiem mniejszości narodowych są wprowadzani w pluralizm kulturowy poprzez lekturę podręczników, udział w międzynarodowych projektach (zwłaszcza w programie Erasmus+), dzięki czemu mogą rozwijać pozytywne postawy wobec Innego. Bardzo ważnym elementem funkcjonowania szkolnego są również społeczne interakcje i możliwość poznania osób z różnych kultur, bowiem uczniowie pochodzą często z rodzin mieszanych narodowościowo i niejednorodnych religijnie.

Przed szkołami funkcjonującymi w środowisku zróżnicowanym kulturowo stawiane są specyficzne zadania. Należą do nich: wielopłaszczyznowe rozwijanie tożsamości uczniów; wprowadzanie w pluralizm kulturowy i wyznaniowy; kształtowanie podmiotowości i autonomii uczniów; wprowadzanie w świat wartości uniwersalnych; rozwijanie postaw tolerancji i otwartości; wyposażanie uczniów w wiedzę o własnym regionie (Grabowska, 2000, 70). Placówka edukacyjna o charakterze narodowościowym przygotowuje uczniów do pełnienia w przyszłości różnych ról społecznych, wyposaża w kompetencje kulturowe do funkcjonowania w obydwu grupach, mniejszościowej i większościowej.

Edukacja w języku mniejszości odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu tożsamości narodowej uczniów, umożliwiając im zachowanie tradycji, kultury oraz wartości danej społeczności przez kolejne pokolenia. W dobie globalizacji i dominacji języka angielskiego nauczanie w języku mniejszości ma szczególne znaczenie także dla utrzymania różnorodności językowej i kulturowej.

## **Perspektywy edukacji mniejszości narodowych w Polsce**

Edukacja mniejszości narodowych w Polsce – biorąc pod uwagę regulacje prawne – ma przed sobą obiecujące perspektywy, jednak pod warunkiem, że zostaną podjęte odpowiednie działania w celu rozwiązania istniejących problemów.

Podstawową kwestią są trudności związane z nauczaniem w języku mniejszości. Jest zrozumiałe, że wszystkie formy nauczania języka i w języku mniejszości generują dodatkowe koszty, a szkoły dwujęzyczne dla mniejszości narodowej oraz szkoły z językiem nauczania mniejszości narodowej są tymi, które wymagają zdecydowanie najwyższych nakładów finansowych (na przykład koszty związane z podręcznikami i materiałami dydaktycznymi, liczebnością zespołów klasowych i inne). Cytowany już wcześniej Will Kymlicka zwraca szczególną uwagę na aspekt sprawiedliwości edukacyjnej, czyli zapewnienie równego dostępu do wysokiej jakości nauczania mniejszościom narodowym.

Taki system sprzyja nie tylko zachowaniu języka i kultury danej grupy – a to członkowie mniejszości narodowych mają prawnie zagwarantowane – lecz także budowaniu społeczeństwa otwartego na różnorodność i interakcję międzykulturową. Warto podkreślić, że szkoły dla członków mniejszości narodowych stają się miejscem, gdzie zróżnicowanie kulturowe nie jest jedynie abstrakcyjną ideą, ale codzienną praktyką, w której uczniowie uczą się akceptacji i współistnienia różnych grup etnicznych i narodowych. Obywatelstwo odnosi się do przynależności do wspólnoty politycznej, a zatem oznacza relację między jednostką i państwem (Kymlicka, 2003).

Jako przykład występowania trudności z realizacją prawa do nauki (w) języka(u) mniejszości narodowych może posłużyć sytuacja z listopada 2022 r. Na stronie II Liceum Ogólnokształcącego z Dodatkową Nauką Języka Białoruskiego (II LO z DNJB) w Hajnówce dostępny jest szczegółowy opis sporu administracyjnego prowadzonego przez Kuratorium Oświaty w Białymstoku oraz Ministerstwo Edukacji i Nauki. Wymienione instytucje zainicjowały – na wniosek rodziców niebędących członkami mniejszości białoruskiej (Chmielińska, 2023) – działania zmierzające do zmiany charakteru nauczania języka białoruskiego w II LO z DNJB. Rodzice chcą, aby ich dzieci nie musiały zdawać na maturze języka białoruskiego. W wyniku nacisków szkoła została zobowiązana do modyfikacji swojego statutu, co skutkowałoby odejściem od dotychczasowego modelu nauczania. Zmiana ta miałaby na celu uczynienie nauki języka białoruskiego fakultatywną, zamiast obowiązkową dla wszystkich uczniów (Apel, 2022). Jak czytamy w *Apelu...* podobna sytuacja miała miejsce w bliźniaczym II LO z Białoruskim Językiem Nauczania w Bielsku Podlaskim. Pod petycją do kuratorium i ministerstwa podpisali się przedstawiciele siedemnastu fundacji, stowarzyszeń i związków działających na rzecz rozwoju oświaty narodowościowej i zainteresowanych dalszym funkcjonowaniem obydwu szkół w dotychczasowej formie.

Współpraca szkół z lokalnymi społecznościami mniejszościowymi jest niezbędna do skutecznej realizacji prawa do kształcenia w placówkach edukacyjnych dla dzieci i młodzieży należącej do mniejszości narodowych. Zaangażowanie rodziców, liderów społecznych oraz organizacji pozarządowych może przyczynić się do lepszego zrozumienia potrzeb edukacyjnych uczniów oraz wsparcia ich w procesie edukacji.

Kolejną trudnością, na którą napotykać szkoły dla mniejszości narodowych, jest brak podręczników w języku danej narodowości i równocześnie spełniających wymogi podstawy programowej. Nauczyciele prowadzą lekcje w języku mniejszości narodowej i korzystają z podręczników w języku pol-

skim. Nie jest to niestety nowy problem, bowiem przed wielu laty Tadeusz Lewowicki w *Uwagach końcowych* do opracowania pod tytułem: *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy i perspektywy* (2013) wymienił także brak pomocy dydaktycznych, niedostatek wsparcia metodycznego dla nauczycieli.

Wciąż dominującą formą nauki języka mniejszości narodowej są grupy nauczania języka mniejszości, często w postaci zespołów międzyszkolnych. Zajęcia te są organizowane po południu, co może skutkować brakiem dojazdu do miejsca zamieszkania.

Potrzebna jest dbałość zarówno o własną tożsamość, jak i o tożsamość innych społeczności w warunkach sprzyjających rozwojowi poszczególnych narodowości. To szansa na kształtowanie (się) tożsamości wielowymiarowej, łączącej poczucie tożsamości lokalnej czy regionalnej z tożsamością narodową, obywatelską oraz europejską, globalną.

Jednym z najważniejszych aspektów przyszłości edukacji mniejszości narodowych jest wzrost świadomości społecznej społeczeństwa większościowego. Coraz więcej osób rozumie, że różnorodność kulturowa jest wartością, którą należy pielęgnować i wspierać.

## Podsumowanie

W dobie wznoszącej się świadomości praw mniejszości narodowych edukacja w języku mniejszości narodowych staje się coraz bardziej istotnym zagadnieniem. Polska – będąca krajem o bogatej i zróżnicowanej historii – jest domem dla wielu mniejszości narodowych, które odgrywają kluczową rolę w tworzeniu wielokulturowego społeczeństwa, a szkoły dla mniejszości narodowych pełnią kluczową rolę (Kymlicka, 1995). Ich działalność nie tylko umożliwia młodzieży rozwój językowy i kulturowy, ale także wzmacnia więzi społeczne, buduje szacunek do dziedzictwa narodowego i otwiera przestrzeń na dialog międzykulturowy.

Dzięki organizacji zajęć pozalekcyjnych, wydarzeń artystycznych i spotkań z przedstawicielami kultury, szkoły te stają się miejscem, gdzie edukacja wychodzi poza ramy typowej nauki i staje się doświadczeniem wspólnotowym. Jak zauważa Will Kymlicka (2003, 150), ochrona tożsamości mniejszości wymaga instytucjonalnego wsparcia, co członkom mniejszości narodowych zapewnia nauka (w) języka(u) mniejszości narodowej. Jest to zarazem realizacja zasady sprawiedliwości społecznej, co w swoich publikacjach mocno podkreśla Will Kymlicka (2015).

Istnieje potrzeba rozwijania pluralizmu kulturowego, co wymaga prowadzenia kampanii społecznych mających na celu zwiększenie świadomości na temat znaczenia edukacji mniejszości narodowych i konieczności jej wsparcia zarówno wśród pracowników administracji samorządowej, pracowników nadzoru pedagogicznego, jak i wśród społeczeństwa większościowego, co może przyczynić się do zmiany postaw społecznych. Edukacja osób w różnym wieku na temat korzyści płynących z różnorodności kulturowej oraz promowanie wartości języków mniejszości może przyczynić się do budowania bardziej przyjaznego i otwartego społeczeństwa.

## Bibliografia

- Apel do Ministerstwa Edukacji i Nauki oraz Kuratorium Oświaty w Białymstoku w sprawie zachowania dotychczasowego charakteru edukacji mniejszości białoruskiej w Polsce. [https://www.petycjeonline.com/apel\\_do\\_ministerstwa\\_educacji\\_i\\_nauki\\_oraz\\_kuratorium\\_owiaty\\_w\\_biaymstoku\\_w\\_sprawie\\_zachowania\\_dotychczasowego\\_charakteru\\_educacji\\_mniejszoci\\_biaoruskiej\\_w\\_polsce?fbclid=IwAR2Paq8xR0q3Ejsjy-OSC81rVVz8j6FODywyZxv-huYOy7Z01qEerO76wII](https://www.petycjeonline.com/apel_do_ministerstwa_educacji_i_nauki_oraz_kuratorium_owiaty_w_biaymstoku_w_sprawie_zachowania_dotychczasowego_charakteru_educacji_mniejszoci_biaoruskiej_w_polsce?fbclid=IwAR2Paq8xR0q3Ejsjy-OSC81rVVz8j6FODywyZxv-huYOy7Z01qEerO76wII) (23.03.2025).
- Chmielińska, M. 2023. *Konflikt w II LO w Hajnówce z Dodatkową Nauką Języka Białoruskiego. Rodzice, kuratorium i szkoła nie szukają wspólnego języka*. <https://hajnowka.naszemiasto.pl/konflikt-w-ii-lo-w-hajnowce-z-dodatkowa-nauka-jezyka/ar/c1-9453083> (27.03.2025).
- Gaida, B. 2013. Nauczanie języka niemieckiego jako języka mniejszości narodowej w Polsce – stan i przyszłość. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta, A. red. *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy, perspektywy*. Warszawa – Cieszyn – Białystok: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet w Białymstoku, SWEM, ss. 151–155.
- Grabowska, B. 2025. Edukacja w językach mniejszości narodowych w Polsce. *Edukacja Międzykulturowa*. Nr spec. (23), ss. 75–89. <https://www.lozbnj.edu.pl/?news>. <http://bialorushajnowka.pl>. <https://szaszcz.przemysl.edu.pl/7/strona-glowna.html>. <https://licejus.eu>. <https://www.szokolaukr.pl>.
- Kymlicka, W. 1995. *Multicultural citizenship: A liberal theory of minori-*

- ty rights*. New York: Oxford University Press. [https://books.google.pl/books?hl=en&lr=&id=w5Kaqqy-W78C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Kymlicka,+W.+\(1995\).+Multicultural+citizenship:+A+liberal+theory+of+minority+rights.+New+York:+Oxford+University+Press.&ots=rZv5y1W-sIX&sig=CjxvcxfUEagHs2dna0Aoqx2h1vM&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Kymlicka%2C%20W.%20\(1995\).%20Multicultural%20citizenship%3A%20A%20liberal%20theory%20of%20minority%20rights.%20New%20York%3A%20Oxford%20University%20Press.&f=false](https://books.google.pl/books?hl=en&lr=&id=w5Kaqqy-W78C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Kymlicka,+W.+(1995).+Multicultural+citizenship:+A+liberal+theory+of+minority+rights.+New+York:+Oxford+University+Press.&ots=rZv5y1W-sIX&sig=CjxvcxfUEagHs2dna0Aoqx2h1vM&redir_esc=y#v=onepage&q=Kymlicka%2C%20W.%20(1995).%20Multicultural%20citizenship%3A%20A%20liberal%20theory%20of%20minority%20rights.%20New%20York%3A%20Oxford%20University%20Press.&f=false) (17.02.2025).
- Kymlicka, W. 2003. Multicultural States and Intercultural Citizens. *Theory and Research in Education*. 1 (2), pp. 147–169. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1477878503001002001> (17.02.2025).
- Kymlicka, W. 2015. The essentialist critique of multiculturalism: Theories, policies, ethos. In V. Uberoi and T. Modood (Eds.). *Multiculturalism rethought: Interpretations, Dilemmas and New Directions*. Edinburgh: University Press, pp. 209–249. <https://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ct-t1g09x6r.14> (17.02.2025).
- Lewowicki, T. 2010. Wielokulturowość i edukacja. *Ruch Pedagogiczny*. 3–4, ss. 5–20.
- Lewowicki, T. 2013. Szkoły dla mniejszości – meandryczne losy, kondycja, pytania o perspektywy. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta, A. red. *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy, perspektywy*. Warszawa – Cieszyn – Białystok: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet w Białymstoku, SWEM, ss. 205–210.
- Obracht-Prondużyński, C. 2020. O mniejszościach, ustawie, jubileuszu i okolicznościowych refleksjach. Krótkie wprowadzenie. W: Obracht-Prondużyński, C. i Milewska, M. red. *Tożsamość – Kultura – Równość. Refleksje z okazji piętnastolecia Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym*. Gdańsk: Instytut Kaszubski, ss. 10–16. <https://www.instytutkaszubski.pl/single-post/publikacja-z-okazji-15-lecia-ustawy-o-mniejszościach-narodowych-i-etnicznych> (17.02.2025).
- Rejestr Szkół i Placówek Oświatowych*. <https://rspo.gov.pl/institutions?q=%7B%22page%22:0,%22pageSize%22:10,%22sort%22:%22%22,%22direction%22:%22%22,%22institutionTypeIdList%22:%5B14,17%5D,%22departmentSpecificityIdList%22:%5B12,13,11%5D%7D> (18.02.2025).
- Statut II Liceum Ogólnokształcącego z Białoruskim Językiem Nauczania im. Bronisława Taraszkiewicza w Bielsku Podlaskim. <https://www.lo->

- zbnj.edu.pl/upload/aktualnosci2023\_2024/STATUT\_ILOzBJN\_BP.pdf (15.02.2025).
- Statut II Liceum Ogólnokształcącego z Dodatkową Nauką Języka Białoruskiego w Hajnówce. [http://bialorushajnowka.pl/images/Do-pobrania/Ogolne/STATUT\\_II\\_LOzDNJB\\_w\\_HAJNOWCE.pdf](http://bialorushajnowka.pl/images/Do-pobrania/Ogolne/STATUT_II_LOzDNJB_w_HAJNOWCE.pdf) (15.02.2025).
- Statut Liceum Ogólnokształcącego z Litewskim Językiem Nauczania im. 11 Marca w Puńsku. [https://licejus.eu/wp-content/uploads/2023/09/Statutas\\_2023.pdf](https://licejus.eu/wp-content/uploads/2023/09/Statutas_2023.pdf) (15.02.2025).
- Statut Liceum Ogólnokształcącego z Ukraińskim Językiem Nauczania w Górowie Iławieckim. [https://cloud-1.edupage.org/cloud/Statut\\_LO-str.1-64.pdf?z%3ADqb90AVqgX57MCi54FpuUMZPYvcW2y%2BPebwg3zQUy-6uQi6duIm87115qMHW9jfnS](https://cloud-1.edupage.org/cloud/Statut_LO-str.1-64.pdf?z%3ADqb90AVqgX57MCi54FpuUMZPYvcW2y%2BPebwg3zQUy-6uQi6duIm87115qMHW9jfnS) (15.02.2025).
- Statut III Liceum Ogólnokształcącego im. Markiana Szaszkewicza w Przemyślu. <https://szaszk.przemysl.edu.pl/153/60/statut-iii-lo.html> (15.02.2025).
- Szempruch, J. 2021. Szkoła w społeczeństwie wielokulturowym. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (15), ss. 56–72. DOI: 10.15804/em.2021.02.03 (25.02.2025).
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym*. <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/ustawa-o-mniejszosciach-narodowych-i-etnicznych-oraz-o-jezyku-regionalnym> (10.01.2025).

### **Secondary schools in Poland as guardians of minority languages – an analysis of selected aspects of their functioning and development prospects**

**Abstract:** The article analyses access to education in minority languages, with particular emphasis on secondary schools that implement the most advanced forms of learning. It highlights that, despite the significant number of kindergartens and primary schools offering education in minority languages, only five state secondary schools provide such instruction. Additionally, it emphasises the absence of secondary schools with German as the language of instruction, posing a challenge for Poland's largest national minority.

Special attention is given to the education of Belarusian, Lithuanian, and Ukrainian minorities. The article explores different forms of education, institutional support, and systemic barriers that hinder the development of education in minority languages. The discussion is framed within theories of equal educational opportunities and multiculturalism, underscoring the need for social justice and the protection of cultural heritage in education.

The qualitative research method employed in the article involves an analysis of literature and documents related to the functioning of education, including statistical data and websites of schools for national minorities.

**Keywords:** national minorities, minority languages, secondary schools

*Translated by Karolina Kania*



## Adaptacja polskiej wersji kwestionariusza postaw wobec podobieństw i różnic kulturowych

**Streszczenie:** Wzrastające zainteresowanie edukacją międzykulturową oraz innymi procesami społecznymi, które kształtują postawy wobec odmiennych kultur, rodzi potrzebę tworzenia narzędzi umożliwiających ich diagnozę. Celem badań przedstawionych w artykule była adaptacja kwestionariusza SUR (ang. *Miville-Guzman Universality-Diversity Scale – Short Form*, MGUDS-S) służącego do pomiaru postaw wobec podobieństw i różnic kulturowych w grupie adolescentów. Kwestionariusz mierzy postawę SUR, charakteryzującą się rozpoznawaniem zarówno podobieństw (uniwersalność), jak i otwartością oraz akceptacją wobec różnic (różnorodność). Składa się z trzech komponentów: (1) behawioralnego – kontakt z różnorodnością, (2) poznawczego – akceptacja/uznanie różnorodności, (3) emocjonalnego – samopoczucie w obecności innych. Badania przeprowadzono na próbie 3421 uczniów w wieku 14–16 lat. Teoretyczną trafność kwestionariusza sprawdzono za pomocą eksploracyjnej i konfirmacyjnej analizy czynnikowej, natomiast jego rzetelność (zgodność wewnętrzną) za pomocą współczynnika alfa Cronbacha. Analiza czynnikowa nie potwierdziła pierwotnych założeń teoretycznych, co skłoniło autorów do przeprowadzenia odrębnych analiz dla każdej z trzech podskal. Dwie podskale – *kontakt z różnorodnością* i *akceptacja różnorodności* – wykazały spójność oraz satysfakcjonującą rzetelność ( $\alpha = 0,75$  i  $0,77$ ). W przypadku trzeciej podskali – *samopoczucie w obecności innych* – analiza wykazała dwuczynnikową strukturę. Po wykluczeniu jednej pozycji testowej podskala uzyskała jednorodność, a współczynnik  $\alpha$  Cronbacha wyniósł  $0,76$ . Pomimo wskazanych ograniczeń polska wersja MGUDS-S może być stosowana do pomiaru postaw adolescentów wobec różnorodności kulturowej. W badaniu dziewczęta uzyskały wyższe wyniki we wszystkich skalach, co świadczy o większej akceptacji różnic kulturowych w porównaniu z chłopcami. Zaobserwowano bardzo słabą ujemną korelację między *kontaktem z różnorodnością* a statusem materialnym rodziny oraz słabą dodatnią korelację między wiekiem uczniów a poziomem akceptacji różnorodności.

**Słowa kluczowe:** postawy wobec różnorodności, skala SUR, uniwersalność i różnorodność, pomiar postaw wobec różnorodności, kwestionariusz postaw wobec podobieństw i różnic kulturowych

## Wprowadzenie

Zjawiska globalne, takie jak zmiany klimatyczne, nierówności społeczne, zmiany demograficzne, pandemia COVID-19 i wojna w Ukrainie, przyczyniły się do zwiększenia różnorodności społecznej i kulturowej w Polsce. Aby zrozumieć zmieniającą się rzeczywistość i podejmować odpowiednie działania, konieczna jest dogłębna analiza tych procesów na poziomie społecznym i indywidualnym (Kotlarz, 2023).

Konstruktem do badania postaw wobec innych ludzi jest orientacja uniwersalność – różnorodność (OUR), która „odzwierciedla postawę świadomości i akceptacji zarówno podobieństw, jak i różnic między ludźmi” (Miville et al., 1999, s. 291). Składnik „uniwersalność” ma ugruntowaną pozycję w psychologicznych koncepcjach odnoszących się do wspólnych, uniwersalnych aspektów ludzkiego doświadczenia, jak teoria osobowości Carla Junga (2013), która zakłada, że ludzie dziedziczą archetypy lub „uniwersalne obrazy” zawarte w zbiorowej nieświadomości. Wspólne doświadczenie bycia człowiekiem skutkuje poczuciem więzi z innymi i wiąże się z różnorodnością interakcji (Fuertes et al., 2000; Miville et al., 1999). Budowanie harmonijnych relacji wymaga także uwzględnienia różnic między ludźmi, takich jak: religia, kultura czy płeć. Teoretyczny Model OUR zakłada uznanie zarówno podobieństw, jak i otwartości oraz akceptacji różnic między ludźmi (Miville et al., 2004).

Celem artykułu jest wstępna ocena adaptacji polskiej wersji kwestionariusza Miville-Guzman Universality-Diversity Scale–Short Form (MGUDS-S), narzędzia do pomiaru konstruktów Orientacji Uniwersalność – Różnorodność (OUR) (Miville et al., 1999; Fuertes et al., 2000) dla adolescentów w wieku 14–16 lat. Konstrukty OUR zdefiniowano jako „postawę wobec wszystkich innych osób, która uznaje podobieństwa i różnice między ludźmi, ponieważ są one rozpoznawane i akceptowane. Wspólne doświadczenie bycia człowiekiem prowadzi do poczucia więzi z innymi i jest związane z różnorodnością interakcji” (s. 292). Postawę OUR można rozumieć jako świadomość i akceptację zarówno podobieństw, jak i różnic w innych osobach, odzwierciedlaną w postawach składających się ze wzajemnie powiązanych składników poznawczego, behawioralnego i emocjonalnego.

Narzędzie stosowano wcześniej m.in. w badaniach nad dobrostanem (Miville et al., 2004), ewaluacji szkoleń dotyczących postaw wobec różnorodności (Naully et al., 2017) oraz w analizie interkulturowych kompetencji studentów (Salisbury et al., 2013).

## Opis kwestionariusza SUR i jego adaptacji

Oryginalna wersja kwestionariusza Miville-Guzman Universality-Diversity Scale (M-GUDS) zawierała 45 pozycji testowych, które w toku pracy nad rozwojem skali ograniczono do 15 i rozłożono na trzy podskale (po pięć w każdej): kontakt z różnorodnością, akceptacja różnorodności oraz samopoczucie w obecności innych, które odzwierciedlają behawioralne, poznawcze i emocjonalne komponenty orientacji uniwersalność–różnorodność (OUR) (Fuertes et al., 2000; Miville et al., 2004).

Na potrzeby badania przyjęto, że trójskładnikowa teoria postaw (Haddock and Maio, 2004) oraz koncepcja orientacji OUR (Fuertes et al., 2000) stanowią podstawę analizy postaw uczniów wobec podobieństw i różnic kulturowych. Analiza ta obejmuje trzy komponenty:

1. Kontakt z różnorodnością (komponent behawioralny) to udział uczniów w działaniach społecznych i kulturalnych, umożliwiające poznanie osób z różnych środowisk, kultur czy wyznań, np. poprzez kontakt z obcokrajowcami, uczestnictwo w wydarzeniach międzykulturowych czy zainteresowanie muzyką i językami innych krajów.
2. Akceptacja różnorodności (komponent poznawczy) to uznanie i akceptacja różnic, świadomość wpływu różnorodności na rozwój osobisty oraz zainteresowanie doświadczeniami innych, np. osób niepełnosprawnych, mówiących innym językiem lub wyglądających inaczej.
3. Samopoczucie w obecności innych (komponent emocjonalny) to poziom komfortu uczniów w otoczeniu osób różniących się od nich, np. pochodzeniem, językiem, kolorem skóry czy poglądami (Kotlarz, 2023).

Do adaptacji wykorzystano kwestionariusz M-GUDS-S (15 pozycji), który przetłumaczono na język polski. Metodą sędziów kompetentnych sprawdzono trafność treściową kwestionariusza. Sześciu ekspertów oceniło adaptację jako zasadną i poprawną językowo, podkreślając jednak konieczność dostosowania jej do polskiego kontekstu kulturowego. W odpowiedzi na tę sugestię do każdego komponentu dodano jedno stwierdzenie, co zwiększyło liczbę pozycji testowych do 18. Przeprowadzono pilotaż narzędzia na grupie 87 uczniów. Narzędzie nazwano „Skala Uniwersalność – Różnorodność” (SUR).

## Procedura i przebieg badania

Badanie przeprowadzono w szkolnych salach komputerowych za pomocą ankiety online na platformie SurveyMonkey. Pomiar trwał około 20 minut. Zgody na udział w badaniu uzyskano od dyrekcji szkoły, rodziców oraz uczniów.

## Charakterystyka próby

W badaniu wzięło udział 3421 uczniów w wieku od 14 do 16 lat, uczących się w ośmiu szkołach w mieście liczącym 200 tys. mieszkańców. Większość próby stanowili chłopcy (51,8%), a dziewczęta stanowiły 48,2%. Większość uczniów oceniła status ekonomiczny swojej rodziny jako przeciętny (54,9%), 38,3% uznało go za dostatni, a 6,5% za skromny (tabela 1).

Tabela 1. Podstawowe zmienne socjodemograficzne

Zmienna	Poziom zmiennej	N	%
Płeć	Mężczyzna	1 772	51,8
	Kobieta	1 649	48,2
Wiek	14 lat	1 265	37,0
	15 lat	1 129	33,0
	16 lat	1 027	30,0
Status ekonomiczny	Moja rodzina żyje raczej skromnie	221	6,5
	Moja rodzina żyje na przeciętnym poziomie	1 864	54,5
	Moja rodzina żyje raczej dostatnio	1 310	38,3

Źródło: opracowanie własne.

## Opis statystyczny pozycji SUR

Skala Uniwersalność – Różnorodność (SUR) użyta w badaniu składa się z 18 stwierdzeń podzielonych na trzy podskale (po sześć pozycji testowych): kontakt z różnorodnością (KzR), akceptacja różnorodności (AR) oraz samopoczucie w obecności innych (SwOI). Oceniano je na 5-stopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznaczało „zdecydowanie nie”, a 5 „zdecydowanie tak”. Kwestionariusz zawierał pięć pytań z odwróconą skalą, które zostały przeliczone w inwersji w celu zapewnienia jednokierunkowości wyników.

Wyniki dla poszczególnych podskal obliczano poprzez sumowanie ocen pozycji testowych i podzielenie ich sumy przez liczbę pozycji, uzyskując zakres od 1 do 5. Wyższy wynik oznaczał wyższy poziom akceptacji podobieństw i różnic kulturowych (tabela 2).

Tabela 2. Statystyki opisowe twierdzeń w polskiej wersji Skali Uniwersalność – Różnorodność

ID zmiennej	Twierdzenia	Statystyki opisowe			
		M	SD	Skośność	Kurtoza
KzR_1	Chciałbym (-abym) uczęszczać do szkoły, w której uczą się uczniowie z różnych krajów	3,22	1,35	-0,26	-1,10
AR_2	Uczniowie niepełnosprawni mogą nauczyć mnie rzeczy, których nie mógłbym (-abym) się dowiedzieć od kogoś innego	3,38	1,25	-0,44	-0,74
SwOI_3_E	Poznanie osób o innym kolorze skóry jest dla mnie nieprzyjemnym doświadczeniem	1,91	1,17	1,18	0,48
KzR_4	Jestem zainteresowany (-a) uczeniem się o religiach, które występują na świecie	2,99	1,35	-0,03	-1,17
AR_5	Równie dobrze rozumiem ludzi zarówno podobnych do mnie, jak i zupełnie ode mnie różnych	3,73	1,09	-0,78	0,16
SwOI_6_E	Czuję się dobrze tylko z ludźmi o podobnym kolorze skóry	2,36	1,30	0,55	-0,85
KzR_7	Jestem zainteresowany (-a) poznawaniem osób, które mówią innym językiem niż ja	3,80	1,23	-0,83	-0,24
KzR_8	Często słucham muzyki z innych krajów	4,25	1,15	-1,52	1,29
AR_9	Wiedza o tym, czym ktoś różni się ode mnie, wzbogaca naszą przyjaźń	3,69	1,15	-0,67	-0,19
SwOI_10_E	Przyjaźnię się tylko z osobami o podobnych poglądach do moich	2,53	1,18	0,32	-0,84
AR_11	Kiedy poznaję kogoś, lubię wiedzieć czym on/ona różni się ode mnie i w czym jest podobny (-a) do mnie	3,59	1,12	-0,68	-0,17
KzR_12	Uczestniczę w wydarzeniach, podczas których mogę poznać ludzi z różnych środowisk społecznych	3,23	1,18	-0,25	-0,77
AR_13	Wiedza o doświadczeniach innych ludzi pomaga mi lepiej zrozumieć moje własne problemy	3,54	1,12	-0,61	-0,17
SwOI_14_E	Często czuję irytację w obecności osoby innego pochodzenia	2,09	1,09	0,82	0,02
SwOI_15_E	Trudno jest mi się zaprzyjaźnić z kimś o innym pochodzeniu	2,20	1,11	0,65	-0,29
KzR_16	Chciałbym (-abym) mieć wśród znajomych osoby innego wyznania	2,87	1,13	0,02	-0,48
AR_17	Z chęcią dodałbym (-abym) do swoich znajomych na portalu społecznościowym osoby innej narodowości	3,29	1,24	-0,30	-0,79

ID zmiennej	Twierdzenia	Statystyki opisowe			
		M	SD	Skośność	Kurtoza
SwOI_18	Wydarzenia na świecie (np. wojna, zamach terrorystyczny) mają wpływ na moje emocje	3,04	1,23	-0,10	-0,90

M – średnia, SD – odchylenie standardowe, SwOI – samopoczucie w obecności innych, AR – akceptacja różnorodności, KzR – kontakt z różnorodnością, E – stwierdzenie kodowane w inwersji

Źródło: opracowanie własne.

## Analiza trafności czynnikowej kwestionariusza

Weryfikację struktury kwestionariusza przeprowadzono za pomocą eksploracyjnej analizy czynnikowej (rotacja Varimax, KMO = 0,892; test Bartletta:  $\chi^2 = 19\,390,86$ ;  $df = 153$ ;  $p < 0,001$ ). Analiza wskazała czteroczynnikowe rozwiązanie (wariancja 55,77%), jednak confirmacyjna analiza dla trójczynnikowego modelu wykazała wariancję na poziomie 50,14%. Wyniki sugerują, że teoretyczna struktura nie została potwierdzona – cztery pozycje testowe miały wysokie ładunki czynnikowe ( $>0,3$ ) na dwóch czynnikach jednocześnie. Najlepiej założenia spełniał drugi czynnik (5 z 6 pozycji), jednak odzwierciedlał on głównie negatywne sformułowania pytań, co wymagało osobnej analizy dla każdej podskali (Tabele 3–5).

Dla podskali „Kontakt z różnorodnością” uzyskano jednoczynnikowe rozwiązanie, wyjaśniające 45,36% całkowitej wariancji, z wartościami ładunków czynnikowych od 0,58 do 0,81. Korelacje z wynikiem ogólnym wynosiły od 0,41 (KzR\_12) do 0,64 (KzR\_7), a współczynniki zmienności wspólnej przekraczały 0,42 (tabela 3).

Tabela 3. Analiza czynnikowa dla podskali kontakt z różnorodnością (KzR), N = 3421

ID zmiennej	Ładunki czynnikowe	Zasoby zmienności wspólnej po wyodrębnieniu	Korelacja pozycji ogółem	$\alpha$ Cronbacha po usunięciu pozycji
KzR_1	0,77	0,59	0,59	0,69
KzR_4	0,61	0,37	0,44	0,74
KzR_7	0,81	0,65	0,64	0,68
KzR_8	0,64	0,42	0,46	0,73
KzR_12	0,58	0,34	0,41	0,74
KzR_16	0,60	0,37	0,44	0,73

Źródło: opracowanie własne

Dla podskali „Akceptacja różnorodności” uzyskano jednoczynnikowe rozwiązanie, wyjaśniające 47,17% całkowitej wariancji. Ładunki czynnikowe wynosiły od 0,59 do 0,79, korelacje z wynikiem ogólnym – od 0,42 (AR\_17) do 0,64 (AR\_9), a współczynniki zmienności wspólnej przekraczały 0,37 (tabela 4).

Tabela 4. Analiza czynnikowa dla podskali akceptacja różnorodności (AR), N = 3421

ID zmiennej	Ładunki czynnikowe	Zasoby zmienności wspólnej po wyodrębnieniu	Korelacja pozycji ogółem	$\alpha$ Cronbacha po usunięciu pozycji
AR_2	0,67	0,46	0,50	0,74
AR_5	0,71	0,50	0,54	0,73
AR_9	0,79	0,62	0,64	0,71
AR_11	0,61	0,37	0,44	0,76
AR_13	0,73	0,54	0,57	0,72
AR_17	0,59	0,35	0,42	0,76

Źródło: opracowanie własne.

Dla podskali „Samopoczucie w obecności innych” uzyskano dwuczynnikowe rozwiązanie, wyjaśniające 60,53% wariancji. Pierwszy czynnik obejmował pięć pozycji (ładunki: 0,56–0,83), natomiast drugi – jedną (SwOI\_18) z ładunkiem 0,96 oraz negatywną korelacją z wynikiem ogólnym ( $r = -0,054$ ). Po usunięciu SwOI\_18 podskala przyjęła jednoczynnikową strukturę (tabela 5).

Tabela 5. Analiza czynnikowa dla podskali samopoczucie w obecności innych (SwOI), N = 3421

ID zmiennej	Ładunki czynnikowe		Zasoby zmienności wspólnej po wyodrębnieniu	Korelacja pozycji ogółem	$\alpha$ Cronbacha po usunięciu pozycji
	Składowa 1	Składowa 2			
SwOI_3_E	0,71		0,54	0,51	0,57
SwOI_6_E	0,69		0,50	0,48	0,57
SwOI_10_E	0,56		0,36	0,34	0,63
SwOI_14_E	0,83		0,68	0,61	0,54
SwOI_15_E	0,79		0,63	0,55	0,55
SwOI_18		0,96	0,92	-0,05	0,76

Źródło: opracowanie własne.

## Analiza rzetelności kwestionariusza

Analizę rzetelności kwestionariusza przeprowadzono na próbie  $N = 3421$ , wykorzystując współczynnik  $\alpha$  Cronbacha. Wartości współczynnika dla poszczególnych podskal wynoszą: 0,75 dla kontaktu z różnorodnością, 0,77 dla akceptacji różnorodności oraz 0,66 dla samopoczucia w obecności innych, przy czym możliwy wzrost do 0,76 odnotowano po usunięciu jednej pozycji. Współczynnik  $\alpha$  Cronbacha dla całej skali wynosi 0,79; usunięcie dwóch pozycji testowych spowodowałoby jedynie niewielki wzrost tej wartości.

Wynik ogólny SUR silnie koreluje z podskalami: kontakt z różnorodnością ( $r = 0,88$ ) oraz akceptacja różnorodności ( $r = 0,86$ ), natomiast umiarkowanie z samopoczuciem w obecności innych ( $r = 0,60$ ) (por. tabela 6). Podskala kontakt z różnorodnością dodatnio koreluje z akceptacją różnorodności ( $r = 0,76$ ) i w mniejszym stopniu z samopoczuciem w obecności innych ( $r = 0,27$ ). Podskala akceptacja różnorodności wykazuje najslabszą dodatnią korelację z samopoczuciem w obecności innych ( $r = 0,22$ ).

Tabela 6. Analiza korelacji skali ogólnej SUR i podskal kontakt z różnorodnością (KzR), akceptacja różnorodności (AR) i samopoczucie w obecności innych (SwOI) oraz zmiennych socjodemograficznych.

Zmienna	Korelacja r Pearsona					
	Ogólne średnie	KzR	AR	SwOI	Płeć	Wiek
Ogólne średnie						
KzR	0,880**					
AR	0,859**	0,763**				
SwOI	0,602**	0,263**	0,221**			
Płeć	0,305**	0,272**	0,258**	0,184**		
Wiek	0,042*	0,034*	0,045**	0,019	0,041*	
Status materialny	-0,037*	-0,047**	-0,008	-0,032	0,066**	-0,003

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zmiennych socjodemograficznych wykazała, że wynik ogólny SUR dodatnio koreluje z płcią ( $r = 0,31$ ) i wiekiem ( $r = 0,04$ ), a bardzo słabo ujemnie ze statusem materialnym rodziny ( $r = -0,04$ ). Wszystkie podskale dodatnio korelują z płcią ( $r = 0,27$ ,  $r = 0,26$ ,  $r = 0,18$ ). Podskale kontakt z różnorodnością i akceptacja różnorodności wykazują dodatnią korelację

z wiekiem ( $r = 0,03$ ,  $r = 0,05$ ), natomiast kontakt z różnorodnością koreluje ujemnie ze statusem materialnym ( $r = -0,05$ ).

Test t-Studenta dla prób niezależnych wykazał istotne statystycznie różnice między płcią a wynikami w skali ogólnej ( $t = -18,707$ ,  $df = 3419$ ,  $p < 0,001$ ,  $d$  Cohena =  $-0,64$ ). Średnia kobiet ( $M = 3,72$ ,  $SD = 0,57$ ) jest istotnie wyższa niż średnia mężczyzn ( $M = 3,35$ ,  $SD = 0,60$ ). Podobne zależności zaobserwowano w poszczególnych podskalach:

1. Kontakt z różnorodnością ( $t = -16,591$ ,  $df = 3413,353$ ,  $p < 0,001$ ,  $d$  Cohena =  $-0,57$ ): średnia kobiet ( $M = 3,63$ ,  $SD = 0,75$ ) istotnie przewyższa średnią mężczyzn ( $M = 3,18$ ,  $SD = 0,84$ ).
2. Akceptacja różnorodności ( $t = -15,697$ ,  $df = 3374,265$ ,  $p < 0,001$ ,  $d$  Cohena =  $-0,53$ ): średnia kobiet ( $M = 3,75$ ,  $SD = 0,69$ ) istotnie przewyższa średnią mężczyzn ( $M = 3,34$ ,  $SD = 0,83$ ).
3. Samopoczucie w obecności innych ( $t = -10,937$ ,  $df = 3419$ ,  $p < 0,001$ ,  $d$  Cohena =  $-0,37$ ): średnia kobiet ( $M = 3,80$ ,  $SD = 0,70$ ) jest istotnie wyższa niż średnia mężczyzn ( $M = 3,53$ ,  $SD = 0,71$ ).

Oznacza to, że dziewczęta (kobiety) uzyskują istotnie statystycznie wyższe wyniki we wszystkich podskalach w porównaniu z chłopcami (mężczyznami).

Jednoczynnikowa analiza wariancji (ANOVA) uwzględniająca wiek i wyniki w skali SUR wykazała istotne różnice w skali ogólnej ( $F(2,3418) = 3,41$ ,  $p = 0,033$ ) oraz w podskali akceptacja różnorodności ( $F(2,3418) = 4,78$ ,  $p = 0,008$ ). Analiza post hoc z poprawką Gamesa-Howella (zastosowaną ze względu na brak homogeniczności wariancji) wykazała brak istotnych różnic między dwoma najmłodszymi rocznikami w skali ogólnej, lecz istotną różnicę między najmłodszym ( $M = 3,51$ ,  $SD = 0,61$ ) a najstarszym rocznikiem ( $M = 3,57$ ,  $SD = 0,63$ ).

W podskali akceptacja różnorodności nie odnotowano istotnych różnic między najmłodszym ( $M = 3,51$ ,  $SD = 0,79$ ) a średnim rocznikiem ( $M = 3,51$ ,  $SD = 0,79$ ). Natomiast oba te roczniki istotnie różnią się od najstarszego ( $M = 3,60$ ,  $SD = 0,80$ ), który wykazuje wyższy poziom akceptacji różnorodności niż dwa młodsze roczniki.

## Wnioski i rekomendacje

Konfirmacyjna analiza czynnikowa nie potwierdziła trzyczynnikowej struktury kwestionariusza. Analiza podskal wykazała, że dwie z nich – kontakt z różnorodnością oraz akceptacja różnorodności – są spójne, a ich rzetelność jest satysfakcjonująca. Natomiast podskala samopoczucie w obecności innych budzi wątpliwości, ponieważ pozycja SwOI\_18 koreluje ujemnie z wy-

nikami ogólnym podskali, zaburzając jej strukturę czynnikową. Po usunięciu tej pozycji rzetelność podskali jest satysfakcjonująca. Podskala kontakt z różnorodnością wykazuje silną korelację z akceptacją różnorodności, natomiast pozostałe podskale słabo ze sobą korelują.

W badaniu zaobserwowano słabą dodatnią korelację podskali kontakt z różnorodnością z płcią, bardzo słabą dodatnią korelację z wiekiem oraz bardzo słabą ujemną korelację ze statusem ekonomicznym rodziny. Podskala akceptacja różnorodności słabo koreluje z płcią, bardzo słabo dodatnio z wiekiem, ale nie wykazuje związku ze statusem ekonomicznym rodziny. Podskala samopoczucie w obecności innych słabo koreluje z płcią, natomiast nie odnotowano istotnych korelacji z wiekiem i statusem materialnym.

Związek między wiekiem uczniów a rosnącym poziomem akceptacji różnorodności, zaobserwowany w badaniu, był także widoczny w innych pracach (Zalk and Kerr, 2014; Wölfer et al., 2016). Interpretowany jest on w kontekście zmian rozwojowych, związanych z dojrzałością poznawczą i zdolnością do przyjmowania perspektywy innych (Oleszkiewicz i Senejko, 2024). Słaba siła tego związku może wynikać z faktu, że badanie obejmowało tylko nastolatków z trzech roczników, co uniemożliwia pełną ocenę zmiany akceptacji różnorodności w okresie adolescencji. Ponadto badania (Bayram Özdemir et al., 2021) wskazują na różne trajektorie rozwojowe akceptacji różnorodności – od wzrastającej po malejącą – a jednorazowy pomiar może maskować zmiany związane z wiekiem.

Przeprowadzone analizy wykazały różnice między chłopcami a dziewczętami. Dziewczęta uzyskały wyższe wyniki we wszystkich uwzględnionych skalach, co sugeruje wyższy poziom akceptacji różnic kulturowych. Prawidłowość ta jest zgodna z innymi badaniami, które wskazują, że dziewczęta wykazują wyższy poziom tolerancji wobec różnorodności niż chłopcy (Elsinbawi and Wolosin, 2023). Literatura wyjaśnia to różnicami w procesie socjalizacji chłopców i dziewcząt, gdzie normy płciowe wpływają na sposób kształtowania relacji, interakcji i zachowań społecznych (Kågesten et al., 2016).

Przeprowadzone analizy wykazały bardzo słaby ujemny związek między skalą kontaktu z różnorodnością a statusem materialnym rodziny, co nastrocza trudności interpretacyjnych. W literaturze wskazuje się na odwrotny kierunek, w którym wyższy status materialny wiąże się z większymi możliwościami, takimi jak podróże czy kontakt z różnorodnością kulturową (Flight et al., 2003).

Celem adaptacji skali M-GUDS-S było ustalenie jej przydatności jako narzędzia dla badaczy zainteresowanych postawami wobec różnorodności.

Narzędzie to może służyć temu celowi, uwzględniając zawarte rekomendacje. Jak zauważa Yngve (2021), skala może być wykorzystywana w procesie edukacyjnym do samooceny postaw uczniów wobec podobieństw i różnic kulturowych.

## Ograniczenia badania

Próba obejmowała uczniów w wieku 14–16 lat, co ogranicza różnorodność wyników; większa rozpiętość wiekowa mogłaby ujawnić wyraźniejsze różnice. W przyszłych badaniach należy uwzględnić szerszą populację wiekową. Zaleca się również sprawdzenie trafności zewnętrznej skali poprzez porównanie z innymi skalami mierzącymi podobne konstrukty. Autorzy oryginalnej skali podkreślają, że wiek, status społeczno-ekonomiczny, płeć, niepełnosprawność i orientacja seksualna mogą wpływać na wyniki w podskalach UDO (Fuertes et al., 2000). W przyszłości, należałoby także uwzględnić inne konteksty społeczne, np. narodowość i wyznanie. Próba pochodziła z jednego miasta, co ogranicza reprezentatywność. Z tego powodu wyniki nie mogą być uogólniane na całą populację uczniów w Polsce. Przed szerokim zastosowaniem SUR zaleca się przeprowadzenie dodatkowych badań walidacyjnych, np. wykonanie testu powtórnego (test-retest) w celu oceny rzetelności testu.

## Bibliografia

- Bayram Özdemir, S., Özdemir, M. and Boersma, K. 2021. How does adolescents' openness to diversity change over time? The role of majority-minority friendship, friends' views, and classroom social context. *Journal of Youth and Adolescence*. **50** (1), pp. 75–88.
- Jung, C. 2013. *Typy psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Elsinbawi, M. and Wolosin, D. 2023. The effects of gender on tolerance. *International Journal of Social Science and Human Research*. **6** (2).
- Flight, I., Leppard, P. and Cox, D. N. 2003. Food neophobia and associations with cultural diversity and socio-economic status amongst rural and urban Australian adolescents. *Appetite*. **41**(1), pp. 51–59.
- Fuertes, J.N., Miville, M.L., Mohr, J.J., Sedlacek, W.E. and Gretchen, D. 2000. Factor structure and short form of the Miville-Guzman Universality-Diversity Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. **33** (3), pp. 157–169.

- Haddock, G. and Maio, G.R. 2004. Attitudes: content, structure and functions. Hewstone, Miles, Stroebe, Wolfgang and Jonas, Klaus, eds. In: *Introduction to social psychology: a European perspective*. 4th ed., BPS textbooks in psychology, Oxford: Blackwell, pp. 112–133.
- Kågesten, A., Gibbs, S., Blum, R.W., Moreau, C., Chandra-Mouli, V., Herbert, A. and Amin, A. 2016. Understanding factors that shape gender attitudes in early adolescence globally: A mixed-methods systematic review. *PLoS One*, **11**(6), e0157805.
- Kotlarz, J. 2023. *Wyzwania zarządzania edukacyjnego w warunkach różnorodności*. [Niepublikowana rozprawa doktorska]. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Miville, M.L., Gelso, C.J., Pannu, R., Liu, W., Touradji, P., Holloway, P. and Fuertes, J. 1999. Appreciating similarities and valuing differences: The Miville-Guzman Universality-Diversity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, **46** (3), pp. 291–307.
- Miville, M., Romans, J., Johnson, D. and Lone, R. 2004. Universal-diverse orientation: Linking social attitudes with wellness. *Journal of College Student Psychotherapy*, **19** (1), pp. 61–79.
- Naully, M., Purba, R.M. and Fauzia, R. 2017. Effectiveness of harmony in differences: Increasing in universal difference orientation, sensitivity intercultural, thinking flexibility and prejudice. In: *Proceedings of the International Conference on Social and Political Sciences*, pp. 12–18.
- Oleszkiewicz, A. i Senejko, A. 2024. *Psychologia dorastania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Salisbury, M., An, B. and Pascarella, E. 2013. The effect of study abroad on intercultural competence among undergraduate college students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, **50** (2), pp. 1–20.
- Trolan, T. L. and Parker, E. T. 2022. Shaping students' attitudes toward diversity: Do faculty practices and interactions with students matter? *Research in Higher Education*, **63** (5), pp. 849–70.
- Wölfer, R. Schmid, K., Hewstone, M. and van Zalk, M. 2016. Developmental dynamics of intergroup contact and intergroup attitudes: Long-term effects in adolescence and early adulthood. *Child Development*, **87** (5), pp. 1466–78.
- Yngve, K.N. 2021. *Miville-Guzman Universality-Diversity Scale (M-GUIDS-S)*. <https://www.youtube.com/watch?v=l8nzexdi-bc> (19.09.2024).
- Zalk, M. and Kerr, M. 2014. Developmental trajectories of prejudice and tolerance toward immigrants from early to late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, **43** (8), pp 1658–71.

### **Adaptation of the Polish version of the universal – diverse questionnaire**

**Abstract:** Increasing interest in issues related to intercultural education and other social processes that involve people's attitudes towards different cultures requires tools to diagnose it. The aim of the research was to adapt the questionnaire for measuring attitudes towards cultural similarities and differences (SUR) (Miville-Guzman Universality-Diversity Scale – Short Form, MGUDS-S) in a group of adolescents. The questionnaire measures the SUR attitude characterized by recognizing both similarities (universality) and openness and acceptance towards differences (diversity), which consists of three components: (1) behavioral – contact with diversity, (2) cognitive – acceptance/recognition of diversity, (3) affective – comfort in the presence of others. The study was conducted on a sample of 3421 students aged 14–16 years. The theoretical validity of the questionnaire was checked using exploratory and confirmatory factor analysis, while reliability (internal consistency) was assessed using Cronbach's alpha. Factor analysis did not confirm the theoretical assumptions. This led to separate analyses for individual theoretical subscales. Two subscales proved to be consistent (contact with diversity, acceptance of diversity), and their reliability was satisfactory (Cronbach's alpha 0.75 and 0.77, respectively). The third subscale, comfort in the presence of others, obtained a two-factor solution in the factor analysis. After excluding the test item constituting the second factor, the subscale is consistent, and the reliability coefficient (Cronbach's alpha) is 0.76. Despite the indicated limitations, the Polish version of the Miville-Guzman Universality-Diversity Scale – Short Form can be used to measure adolescents' attitudes towards cultural similarities and differences. In the study, girls scored higher on all scales, indicating a higher level of acceptance of cultural differences compared to boys. A very weak negative relationship was observed between contact with diversity and the family's material status, and a weak positive relationship between students' age and the level of acceptance of diversity.

**Keywords:** attitudes towards diversity, SUR scale, universality – diversity, measurement of attitudes towards diversity, universal – diverse questionnaire

*Translated by Joanna Kotlarz*

## Załącznik 1

### Skala Uniwersalność – Różnorodność (SUR)

Polska wersja skali Miville-Guzman Universality Diversity Scale – Short Form (MGUDS-S)<sup>1</sup>

Nr stwierdzenia	Stwierdzenie	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Zdecydowanie tak
1	Chciałbym (-abym) uczęszczać do szkoły, w której uczą się uczniowie z różnych krajów					
2	Uczniowie niepełnosprawni mogą nauczyć mnie rzeczy, których nie mógłbym (-abym) się dowiedzieć od kogoś innego					
3	Poznanie osób o innym kolorze skóry jest dla mnie nieprzyjemnym doświadczeniem					
4	Jestem zainteresowany (-a) uczeniem się o religiach, które występują na świecie					
5	Równie dobrze rozumiem ludzi zarówno podobnych do mnie, jak i zupełnie ode mnie różnych					
6	Czuję się dobrze tylko z ludźmi o podobnym kolorze skóry					
7	Jestem zainteresowany (-a) poznawaniem osób, które mówią innym językiem niż ja					
8	Często słucham muzyki z innych krajów					
9	Wiedza o tym, czym ktoś różni się ode mnie, wzbogaca naszą przyjaźń					
10	Przyjaźnię się tylko z osobami o podobnych poglądach do moich					
11	Kiedy poznaję kogoś, lubię wiedzieć czym on/ona różni się ode mnie i w czym jest podobny (-a) do mnie					
12	Uczestniczę w wydarzeniach, podczas których mogę poznać ludzi z różnych środowisk społecznych					
13	Wiedza o doświadczeniach innych ludzi pomaga mi lepiej zrozumieć moje własne problemy					
14	Często czuję irytację w obecności osoby innego pochodzenia					
15	Trudno jest mi się zaprzyjaźnić z kimś o innym pochodzeniu					
16	Chciałbym (-abym) mieć wśród znajomych osoby innego wyznania					

Nr stwierdzenia	Stwierdzenie	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Zdecydowanie tak
17	Z chęcią dodałbym (-abym) do swoich znajomych na portalu społecznościowym osoby innej narodowości					
18	Wydarzenia na świecie (np. wojna, zamach terrorystyczny) mają wpływ na moje emocje					

**Punktacja:**

Zdecydowanie nie = 1,

Raczej nie = 2,

Trudno powiedzieć = 3,

Raczej tak = 4,

Zdecydowanie tak = 5

Stwierdzenia nr 3, 6, 10, 14, 15 mają odwróconą skalę

W celu policzenia wartości podskal należy zsumować:

Kontakt z różnorodnością – stwierdzenia nr 1, 4, 7, 8, 12, 16

Akceptacja różnorodności – stwierdzenia nr 2, 5, 9, 11, 13, 17

Samopoczucie w obecności innych – stwierdzenia nr 3, 6, 10, 14, 15, 18

---

**FORUM PEDAGOGÓW  
MIĘDZYKULTUROWYCH**





## Refleksja nad znaczeniem kompetencji międzykulturowych w teorii i praktyce turysty-podróżnika

**Streszczenie:** Zintensyfikowany rozwój nowoczesnych technologii zaowocował wzmoczoną ruchliwością społeczną i mobilnością geograficzną. Implikacją tej zmiany jest konieczność redefiniowania dotychczasowych sposobów komunikowania się i nawiązywania kontaktów pomiędzy członkami różnych grup kulturowych, co przekłada się na wzrastające zainteresowanie tematem kompetencji międzykulturowych. W artykule zaprezentowano wyniki badań własnych, których celem była odpowiedź na pytanie: Czy i jakie kompetencje międzykulturowe traktowane są jako istotne w teorii i praktyce turysty-podróżnika?

**Słowa kluczowe:** kompetencje międzykulturowe, turysta, podróże, kultura, caravanning

### Wprowadzenie

Turystyczna ekspansja, a także popularyzacja koncepcji ekonomii doświadczeń (Pine and Gilmore, 1999), wedle której doświadczenie konsumenta stanowi kluczową wartość współczesnej ekonomii, upoważnia do sformułowania tezy, że turystyka bywa powiązana z odmiennością i to właśnie ona stanowi istotny magnes „przyciągający” część turystów. Docenienie i zrozumienie różnorodności przy jednoczesnej ochronie unikalnych form wyrazu kulturowego jest możliwe; wymaga jednak otwartości na dialog z innymi oraz wypracowanie odpowiedniej wrażliwości i świadomości kulturowej. Taki rodzaj wiedzy i umiejętności wykracza poza ramy edukacji formalnej; w tej sytuacji uzasadnione staje się tworzenie sytuacji sprzyjających uczeniu się,

które – wykorzystując relacje społeczne<sup>1</sup> (Lave and Wenger, 1991) – mają szansę stać się fundamentem w walce z homogenizacją kultury. Perspektywa ta w znacznym stopniu konsoliduje z ideą caravanningu nastawionej na kontakt z grupą/kulturą odwiedzanych osób/krajów (Holloway and Biley, 2011).

Wśród socjologów dominują różne koncepcje postrzegania turystyki międzynarodowej: jedni traktują ją jako dialog (Krawczyk, Lewandowska-Tarasiuk i Sienkiewicz, 2005), inni łączą ją z dziedzictwem kulturowym (Włodarczyk, 2009), jeszcze inni uważają, że kluczowy jest tutaj kontakt kultur (Przeclawski, 1979) oraz zwrócenie uwagi na kwestię przestrzeni postrzeganej jako wymiana pomiędzy turystami a mieszkańcami (Yoon, Gursoy and Chen, 2001). Abstrahując od akademickich sporów, dla „standardowego turysty” zetknięcie się z różnorodnością ma być wartością dodaną podróży, a nie źródłem dyskomfortu. „Zakładamy podobieństwo, a więc oczekujemy zbieżności w sposobie patrzenia na świat i odczytywania płynących z niego sygnałów w taki sam sposób (...) gdy odkrywamy, że wcale tak nie jest (...) doznajemy szoku kulturowego” (Kruczek, 2015, s. 48). Aby go uniknąć, niezbędne jest podnoszenie tematu edukacji międzykulturowej ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania kompetencji międzykulturowych.

Literatura poświęcona kompetencjom wskazuje na występowanie co najmniej czterech wspólnych mianowników: 1) w kontekście kompetencji nie mówimy o jednej właściwości, ale ich zbiorze; 2) są one skorelowane z dobrostanem psychicznym, ogólną satysfakcją życiową; 3) proces ich nabywania i kształtowania obejmuje cały okres ludzkiego życia; 4) wykorzystanie ich potencjału wymaga znajomości zasad oraz odpowiedniego dostosowania do określonych sytuacji społecznych (Nęcka, 2003). Reasumując, kompetencje definiowane są jako swoista hybryda doświadczenia i wiedzy, która umożliwia jednostce podejmowanie trafnych działań. W przypadku kompetencji międzykulturowych niezbędne jest uwzględnienie dodatkowego elementu – różnorodności kulturowej (Ferszt-Piłat, 2015, s. 363; Pachociński, 2007, s. 57). Tworzy to kombinację „narzędzi, które samodzielnie kompletują wszyscy uczący się ludzie, jeśli w jednym miejscu muszą radzić sobie z różnymi oprogramowaniami kulturowymi (...). Uczą się, ponieważ muszą poruszać się pośród różnych kultur i subkultur” (Magala, 2011, s. 40). Interdyscyplinarny charakter kompetencji międzykulturowych utrudnia wypracowanie jednoznacznej definicji. W tej sytuacji za słuszną można uznać praktykę uj-

<sup>1</sup> Koncepcja ta akcentuje wartość edukacyjną przeżyć, osobistych doświadczeń, a także relacji interpersonalnych dokonujących się w określonym kontekście społeczno-kulturowym.

mowania omawianego pojęcia poprzez odwoływanie się do kluczowych komponentów: wiedzy teoretyczno-eksperymentalnej i praktycznej, sztuki budowania sieci i funkcjonowania w nich oraz zdolności i umiejętności dostrzegania wpływu otoczenia zewnętrznego na zachowanie. (Coles and Timothy, 2004)

Trudności z operacjonalizacją pojęć pojawiają się także w odniesieniu do terminu „turysta”. Definicja słownikowa ujmuje go jako „tego, kto uprawia turystykę”, podróżnika natomiast traktuje jako „człowieka będącego w podróży, odbywającego podróżę” (Doroszewski, 1958–1969). Koncepcja ta jest spójna ze stanowiskiem Podemskiego, który uważa, że jeżeli przemieszczanie się w trakcie wyjazdów wypoczynkowych traktowane jest przez turystów jako towar konsumpcyjny, to jest to turystyka. Podróżą wyjazd staje się wówczas, kiedy wymyka się mechanizmom rynkowym. W myśl tej zasady turysta korzysta z biur podróży i jest raczej nastawiony na penetrację mainstreamowych atrakcji i zabytków, podczas gdy podróżnik organizuje sobie wyjazdy sam otwierając się na nowe, czasem niełatwe doświadczenia. Pomimo tych różnic naiwne wydaje się założenie, że możliwe jest precyzyjne oddzielenie podróżnika od turysty; w trakcie jednego wyjazdu możemy wcielać się i w rolę turysty, i podróżnika, akceptując wzajemne przenikanie się i uzupełnianie obu postaw (Podemski, 2004). W ramach artykułu przyjmuje się, że „turysta” i „podróżnik” to hasła płynne, nieostre i w rzeczywistości trudne do jednoznacznego określenia. Oba terminy będą traktowane równorzędnie względem siebie, tj. nie wartościujemy żadnego z nich, odrzucając tym samym „wyższość” podróżnika względem turysty. Pojęcie „turysta-podróżnik” będzie zarezerwowane dla osób organizujących wyjazd we własnym zakresie, bez wsparcia instytucji zewnętrznych. Trzeba w tym miejscu nadmienić, że interesuje nas tylko taki turysta-podróżnik, który realizuje określoną formę turystyki motorowej (caravanning). Traktujemy ją bowiem jako wyjątkowe doświadczenie podróżnicze, umożliwiające poznawanie kultury oraz mieszkańców odwiedzanego kraju na własnych warunkach.

## **Metodologia badań własnych**

Celem badań stanowiących podstawę artykułu było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: czy i jakie kompetencje międzykulturowe traktowane są jako istotne w teorii i praktyce turysty-podróżnika? Jednocześnie sformułowano pytania szczegółowe. Należą do nich: 1) Czy turyści-podróżnicy identyfikują się ze społecznością osób realizujących określony typ turystyki (caravanning)?; 2) Czy dysponują oni kompetencjami międzykulturowymi uznawanymi przez

nich za istotne w trakcie wyjazdów?; 3) Czy są efektywni międzykulturowo w zakresie realizacji planu podróży, adaptacji kulturowej i nawiązywania relacji międzykulturowych?; 4) Czy można wskazać różnice i podobieństwa w zakresie kompetencji międzykulturowych w zależności od narodowości turystów-podróżników?; 5) Jakie formalne i nieformalne metody edukacji kompetencji międzykulturowych uważane są za najbardziej wartościowe?

Badania przeprowadzono w okresie od kwietnia do września 2024 r. w oparciu o wywiady pogłębione. Wybrana technika badania jakościowego zakładała bezpośrednie rozmowy z niewielką liczbą respondentów. Podstawę wywiadów stanowiły dyspozycje składające się na zakresy tematyczne odpowiadające poszczególnym pytaniom badawczym. Zastosowano dobór próby za pomocą kuli śniegowej, mając przy tym świadomość, że nie może ona zapewnić reprezentatywności wybranych elementów dla populacji. Kryteriami doboru próby były: 1) uprawianie określonego typu turystyki (caravanning)<sup>2</sup>; 2) narodowość<sup>3</sup>. Zamysłem badawczym było stworzenie grupy złożonej z przedstawicieli różnych narodowości; przyjęto przy tym zasadę unikania włączania do grupy badawczej dwóch lub więcej osób tej samej narodowości. Ostatecznie udało się skompletować grupę 10 osób. Utworzyły ją osoby pochodzące z następujących krajów: Niemcy (R:1), Polska (R:2), Ukraina (R:3), Włochy (R:4), Wielka Brytania (R:5), Japonia (R:6), Stany Zjednoczone (R:7), Hiszpania (R:8), Dania (R:9), Izrael (R:10). Przedstawiona numeracja odnosi się do kodowania poszczególnych respondentów, przyporządkowując im wartość liczbową, która będzie ich określała podczas prezentacji i analizy wyników badań. W badaniach udział wzięło ośmiu mężczyzn<sup>4</sup> i dwie kobiety. Wywiady składały się z dwóch części: nieformalnej rozmowy przed wyjazdem (ustalenie terminu, przedstawienie tematu rozmowy) oraz części formalnej realizowanej po odbyciu podróży.

Badania właściwe poprzedził wywiad pilotażowy umożliwiający sprawdzenie doboru i komunikatywności pytań. Ostatecznie zdecydowano się na

<sup>2</sup> W założeniu chodziło o dotarcie do respondentów, którzy zakładają kontakt z odmienną kulturą, społecznością, przyrodą.

<sup>3</sup> Dobór respondentów pochodzących z różnych części świata miał umożliwić uwzględnienie w warstwie interpretacyjnej perspektywy antropologicznej.

<sup>4</sup> Wśród respondentów znalazły się dwie kobiety (R:2) oraz ośmiu mężczyzn (R:8). W dwóch przypadkach, (R:4) oraz (R:6), chociaż respondentami byli mężczyźni, w wywiadach uczestniczyły również ich partnerki. Inicjatywa włączenia do rozmów osób trzecich wynikała z obawy o to, że znajomość języka angielskiego okaże się niewystarczająca.

korektę tych z nich, które utrudniały odczytanie intencji badaczki. Same wywiady realizowane były w języku polskim i/lub angielskim; po ich przeprowadzeniu dokonano tłumaczenia i transkrypcji, a następnie poddano analizie tematycznej (Silverman, 2007) polegającej na generowaniu spostrzeżeń, poszukiwaniu kluczowych problemów i prawidłowości, a także odpowiedzi na pytania badawcze poprzez porównania między wywiadami podczas wielokrotnego czytania tekstów. Ramę dla kodowania materiału tworzyły aspekty tematyczne sformułowane podczas konceptualizacji badań.

### **Dylematy współczesnego turysty-podróżnika: pomiędzy teorią a praktyką podróżniczą**

Wywiady rozpoczynały się od próby dokonania samoidentyfikacji respondentów, która pozwoliła nie tylko uchwycić „klasyczny” obraz caravaningowca<sup>5</sup>, ale okazała się pomocna w procesie wytwarzania swobodnej atmosfery. Znamienne jest to, że pomimo heterogeniczności badanych mocno akcentowano przynależność do jednej wspólnoty: *Mam wrażenie, że my wszyscy to taka jedna, wielka rodzina (...)*. [R:4]

Zestawiając najczęściej wskazywane przez respondentów cechy charakteryzujące ich jako caravaningowców, można wyróżnić trzy kategorie odniesień. Pierwsza z nich to niezależność.

*Nie jestem uwiązana do jednego miejsca, hotelu czy coś, po prostu jadę tam, gdzie chcę.* [R:8]

Na drugim miejscu znalazła się samodzielność. *Lubię sobie sam wszystko zorganizować, zaplanować tak, jak mi pasuje.* [R:1]

Ostatnia cecha wskazywana przez respondentów odnosi się do ekonomicznego aspektu wyjazdów. Badani podkreślają, że – pomimo tego, iż samo wynajęcie kampera nie należy do najtańszych – istnieją sposoby, aby obniżyć koszt całego przedsięwzięcia. *W sumie jak się wszystko podliczy i zsumuje, to nie wychodzi to tak drogo (...), staramy się nocować tak różnie, raz na kempingu, raz na dziko, więc da się zaoszczędzić.* [R:10]

Zasadniczą część wywiadu rozpoczęto od ustalenia, czy i w jakim stopniu turyści-podróżnicy dysponowali kompetencjami międzykulturowymi uznawanymi przez nich za istotne w trakcie wyjazdów. Rozmowy toczyły się

<sup>5</sup> Caravaning – „turystyka polegająca na podróżowaniu samochodem z przyczepą kempingową” (*Słownik języka polskiego*, pojęcie: caravaning, sjp.pwn.pl, dostęp: 31.07.2024).

wokół dwóch kategorii zagadnień: pierwsza dotyczyła wiedzy teoretycznej; druga odnosiła się do praktycznych umiejętności, co było zgodne z przyjętą wcześniej koncepcją o składowych kompetencji międzykulturowych (Coles and Timothy, 2004). Najpierw badanych zapytano o to, jak wyglądały ich przygotowania do wyjazdu. Każdy z rozmówców podkreślał, że wyjazd poprzedzony był studiowaniem przewodników, map, szukaniem wskazówek dotyczących planowanej podróży; zasięg i charakter poszukiwanych informacji wskazywał jednak na znaczne różnice pomiędzy respondentami. Narracje pozwoliły na wyodrębnienie dwóch schematów przygotowawczych; pierwszy z nich był drobiazgowy, bardzo skrupulatny. *Wszystko zaplanowaliśmy, wiedzieliśmy, że będziemy nocować na kampingach, a niektóre trzeba rezerwować z dużym wyprzedzeniem, więc wszystko mieliśmy dokładnie zaplanowane, żeby potem się nie denerwować, że nie będzie miejsca.* [R:1]

Drugi model planowania zakładał większą swobodę i możliwość elastycznego modulowania założonego planu. *No jasne, że planowaliśmy ogólnie gdzie, na jak długo, co chcemy zobaczyć (...), trochę od znajomych, którzy już tam byli, trochę z grup, najwięcej po prostu z Internetu.* [R:7]

Wszyscy respondenci zdecydowali się na wyjazd turystyczny do kraju, który nie był ich krajem ojczystym, co stanowiło według nich podstawę do przyjęcia założenia, że zwyczaje, normy czy praktyki życia codziennego odwiedzanego miejsca mogą się różnić od tych, które funkcjonują w kulturze własnej. *Zrobiliśmy sobie listę nakazów i zakazów, co wolno, czego nie wolno.* [R:5]

Wśród badanych dominowało silne poczucie odpowiedzialności za bezpieczeństwo w podróży; sprawdzano zatem dane dotyczące potencjalnych niebezpieczeństw, zwłaszcza kradzieży. *Naczytaliśmy się sporo o tym, żeby nie zostawiać kampera na parkingu przed marketem czy w ogóle w miejscu niestrzeżonym (...) no kradną tam, kradną, więc szukaliśmy informacji, gdzie parkować.* [R:10]

Wspólnym mianownikiem teoretycznych przygotowań było szukanie informacji o zabytkach, atrakcjach turystycznych, a także kuchni i regionalnych przysmakach wartych spróbowania. Badani gromadzili także dane dotyczące opłat za drogi oraz dostęp do miejsc postojowych z odpowiednią infrastrukturą umożliwiającą zrzut do wody szarej czy punktów poboru wody czystej.

Część badanych pokusiła się o pogłębienie wiedzy na temat odwiedzanej kultury przed wyjazdem do wybranego miejsca. Co ciekawe, można było wyraźnie zauważyć, że największe zainteresowanie historią państwa do którego się udawano, o jego zwyczajach czy kulturze przejawiali ci, którzy wcześniej dali się poznać jako osoby skrupulatnie tworzące schemat swojej podróży.

*Mieszkamy w Polsce już od roku, więc w sumie sporo już wiemy, ale chcieliśmy się po prostu czuć się komfortowo, tak, żeby nikogo nie urazić, żeby wiedzieć, jak się zachować. [R:6] Mieliśmy wyjazd łączony, trochę po Polsce, a potem Węgry i Czechy, więc tak, sporo czytaliśmy o tych krajach, ludziach (...) zabytki to jednak nie wszystko. [R:9]*

Badani wskazywali, że punktem wyjścia do poszukiwania wiedzy o normach czy zwyczajach lokalnej społeczności była chęć uniknięcia niepewności, dezorientacji, które mogły się pojawić w wyniku zmiany środowiska kulturowego. Co istotne, respondenci docenili po fakcie zasadność swoich działań. *Ten research się przydał zresztą nie raz (...) no bo co tu dużo nie mówić, jednak trochę tych różnic między nami (Japończykami a Polakami – przyp. autorki) jest. [R:6]*

Niektórzy respondenci wykazywali mniejsze zapotrzebowanie na wiedzę teoretyczną, przy czym – jak sami twierdzili – dysponowali już pewnym doświadczeniem podróżniczym i czuli, że będą potrafili dynamicznie dostosować się do warunków zastanych. *Nie no, naprawdę sporo już świata widziałam, pracuję też w wielokulturowym środowisku i mam chyba już takie ogólne wyczucie, rozeznanie (...). Poza tym byłam już w Skandynawii, wprowadzie nie w Norwegii, ale wiedziałam, że to będzie podobny klimat. [R:8]*

Zebrane przed podróżą dane nie zawsze konsolidowały z rzeczywistością zastaną w docelowym miejscu podróży. *Byliśmy nastawieni na to, że tam raczej są ludzie zdystansowali, nieufni, a okazało się, że jest zupełnie inaczej. Mieliśmy trochę problemów, bo i stłuczka i problem z tankowaniem wody pitnej i za każdym razem po prostu miejscowi nas ratowali (...) jedni to nas nawet zaprosili do domu, żebyśmy sobie mogli sprzęt podładować. [R:2]*

Różnorodność kulturowa stanowi istotny element każdej podróży obejmującej wyjazd poza własny krąg kulturowy. Świadomość powyższego towarzyszyła rozmówcom, którzy podkreślali, że kontakt z odmienną kulturą był „z założenia” wkomponowany w ich wizję podróży. Najbardziej powszechną formą obcowania z innością były przypadkowe kontakty z przedstawicielami odwiedzanej społeczności. Badani zwracali uwagę na różnice w temperamencie oraz szeroko rozumianym podejściu do życia. *No wiesz, wszędzie w sumie ludzie byli bardzo grzeczni, przyjaźnie do nas nastawieni, ale, no nie wiem, jak to określić, bardziej zdystansowani (...) i to w sumie wszędzie, więc chyba wszyscy Skandynawowie tacy są, no inni niż Amerykanie. [R:7] Mentalność Południowców jak nic, to chyba najbardziej rzuciło się w oczy. [R:10]*

Część respondentów ukierunkowana była na poszukiwanie okazji do rozmów, spotkań z odwiedzaną społecznością. Najczęściej znajdowali ją na

polach kampingowych, wśród sąsiadujących z nimi innymi miłośnikami caravaningu lub podczas wizyt w kawiarniach czy restauracjach. Chociaż kontakty te nacechowane były pozytywną emocją, to często napotykaną barierą do większej integracji były trudności komunikacyjne. *Nie wszędzie, niestety, można było porozmawiać po angielsku.* [R:7]

Kontakty międzykulturowe to nie tylko bezpośrednie relacje z innym człowiekiem, ale także doświadczanie różnic kulturowych, poznawanie nowych tradycji, smaków czy rytuałów. Według relacji turystów-podróżników tutaj także nie odnotowano większego dyskomfortu. Wszelkie objawy inności traktowano z wielkim zrozumieniem i – co warto podkreślić – odnosiło się to do obu stron interakcji. *Tak, spotykaliśmy się ze spojrzeniami, zaciekawieniem ze strony miejscowych, ale to wszystko było bardzo ciepłe, wręcz przyjemne.* [R:10]

Podsumowaniem prowadzonych rozmów były pytania o subiektywną ocenę kompetencji międzykulturowych oraz wskazanie tych elementów edukacji, które mogą być pomocne w procesie kształtowania, pielęgnowania i rozwijania swoich umiejętności. Opinie były jednorodne; badani postrzegają samych siebie jako osoby dobrze przygotowane do kontaktu z inną kulturą, za dowód uznając doświadczenia i metody radzenia sobie z trudnościami, które pojawiały się podczas trwania podróży. Wyposażenie w kompetencje międzykulturowe traktują bardziej jako pochodną uprawiania określonej formy turystyki, niż konsekwencje otrzymanej edukacji. To właśnie odwadze, niezależności i elastyczności, czyli cechom, które wedle badanych charakteryzują ich jako kamperowców, zawdzięczają powodzenie w realizacji planu podróży, czyniąc sam wyjazd łatwiejszym, bardziej dostępnym. W dalszej części, wedle procentowego natężenia liczby wskazań, znalazły się własne zasoby i umiejętności, do których zaliczano znajomość języków obcych, ogólne obycie, a także funkcjonowanie w środowisku zróżnicowanym kulturowo, stanowiące zarówno efekt sytuacji zawodowej, jak i rodzinnej rozmówców. To właśnie te doświadczenia procentują i – według badanych – nie tylko wspomagają kształtowanie kompetencji międzykulturowych, ale i pomagają w praktyce przetestować swoje umiejętności. *Uważam, że jestem całkiem dobrze przygotowany do kontaktu z inną kulturą, z innymi ludźmi, no może to też jest efekt tego, że żyjemy tutaj od lat.* [R:3]

Praktyka życiowa i posiadane przez respondentów kompetencje międzykulturowe nie wykluczają jednak uwzględnienia i innych, dostępnych sposobów wspomagających proces nabywania istotnych – w kontekście odbywanych podróży – umiejętności. Dużą rolę rozmówcy przypisują tym

samym koncepcji wdrażania do programów edukacyjnych, szkolnych inicjatyw opartych na krzewieniu tolerancji, uczeniu się o odmiennych kulturach, wykorzystywaniu dyskursu medialnego do pokazywania inności. Niektórzy uważają, że to naturalny proces, który – w dobie globalizacji, migracji społeczeństw, tworzenia się społeczeństw zróżnicowanych kulturowo – odbywa się w sposób nieformalny i to właśnie ta metoda traktowana jest jako istotny element socjalizacji. *Uważam, że trzeba od małego dzieci uczyć i edukować w tym zakresie, żeby właśnie miały tę tolerancję, znały języki, no żeby po prostu umiały się zawsze odnaleźć i dogadać.* [R:6]

## Wnioski i konkluzje

Najważniejszym wnioskiem realizowanych badań jest stwierdzenie, że respondenci doceniają ważkość kompetencji międzykulturowych, traktując je jako niezbędny zestaw umiejętności gwarantujących efektywne działanie i komunikowanie się w środowisku międzynarodowym. Badani dobrze oceniają swoją sprawność komunikacyjną, a także umiejętności behawioralne zorientowane na działania podejmowane w trakcie planowania i realizacji podróży, wykazując się dużą wrażliwością i świadomością międzykulturową. Chociaż zdecydowana większość rozmówców uznaje znaczenie wiedzy teoretycznej i takową stara się osiąść przed planowaną podróżą, to największą wartość przypisują jednak wiedzy praktycznej. Konieczność stałego monitorowania i podnoszenia swoich kompetencji traktowana jest jako integralny element wybranej przez respondentów formy podróżowania. Respondenci są zadowoleni ze swoich umiejętności w zakresie tzw. kapitału relacji, chociaż widać było dość znaczne zróżnicowanie, jeżeli chodzi o owartość i poszukiwanie kontaktów z przedstawicielami odwiedzanej społeczności. Tutaj zdecydowany prym wiedli: Niemiec, Amerykanin, Anglik, Hiszpanka i Polka, podczas gdy zachowawczy stosunek do wchodzenia w tego typu relacje sygnalizowali: Japończyk, Duńczyk oraz mieszkaniec Izraela. Bez względu na już posiadane kompetencje międzykulturowe wszyscy rozmówcy są mocno zainteresowani dalszą pracą nad nimi. Mają świadomość różnic międzykulturowych; mają także wysoko rozwiniętą umiejętność dostrzegania wpływu otoczenia zewnętrznego na ich zachowania, czego dowodem może być chociażby fakt, że starają się przygotować do spotkań z inną kulturą, badając i wychytując niuanse w rytuałach, tradycjach tak, aby spotkania z nimi nie wywoływały szoku kulturowego, ale stawały się okazją do poszukiwania wspólnej płaszczyzny wymiany doświadczeń. Respondenci dużą wagę przy-

kładają do działań w zakresie usprawnienia komunikacji językowej, a także tworzenia ogólnej atmosfery szacunku. To, co jest budujące, to fakt, że podróże, a właściwie wybrana przez respondentów forma realizacji podróży, pozwalała na przełamywanie stereotypów i dystansów międzykulturowych.

Ograniczony zakres zrealizowanych badań sprawia, że wychycenie różnic i podobieństw w kształtowaniu i wykorzystywaniu kompetencji międzykulturowych w zależności od narodowości respondentów nie jest zadaniem łatwym. Według samych zainteresowanych pojawiające się rozbieżności mogą być pochodną systemu edukacji czy nieformalnych zasad obowiązujących w poszczególnych krajach, które to – w zestawieniu z cechami socjodemograficznymi i indywidualnymi – stanowią jeden z czynników sprzyjających (lub niesprzyjających) budowaniu atmosfery otwartości na innych. Warto wykorzystać te spostrzeżenia, rozważając działania w zakresie akcentowania zrozumienia celowości i roli kompetencji międzykulturowych zwłaszcza w odniesieniu do młodych, którzy powinni być przygotowywani do życia w świecie zróżnicowanym kulturowo. Interakcje, wymiany międzyszkolne, promowanie dialogu z rówieśnikami pochodzącymi z innych części świata to tylko kilka propozycji sygnalizowanych przez respondentów.

Na zakończenie jeszcze jedna uwaga. Realizowane w ramach badań rozmowy stały się pretekstem do głębszej refleksji nad rolą turystów-podróżników w procesie prowadzenia dialogu w różnych kulturach, dostrzegania różnic pomiędzy nimi przy jednoczesnym szukaniu możliwości porozumiewania się i współdziałania ponad kulturowymi podziałami. Stwarza to dobry punkt do dalszej eksploracji poruszanego tematu.

## Bibliografia

- Coles, T. and Timothy, D.J. 2004. My field is the world: conceptualizing diasporas, travel and tourism. W: Coles, T., Timothy, D.J. red. *Tourism, Diasporas and Space* (1–30). London: Routledge, ss. 1–29.
- Doroszewski, W. red. 1958–1969. *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Fersz-Piłat, K. 2015. Różnorodność kulturowa jako forma innowacji w świetle polskiej i niemieckiej edukacji elementarnej. Wielokrotne studium przypadku. *Journal of Modern Science*. 3/26/2015, ss. 363–381.
- Holloway, I. and Biley, F. 2011. Being a Qualitative Researcher. *Qualitative Health Research*. 21/7, ss. 968–975.
- Krawczyk, Z., Lewandowska-Tarasiuk, E. i Sienkiewicz, J.W. 2005. *Turystyka jako dialog kultur*. Warszawa: Wyższa Szkoła Ekonomiczna.

- Kruczek, Z. 2015. Co kraj to obyczaj – znaczenie różnic kulturowych w turystyce międzynarodowej. *Turystyka kulturowa*. 1/2015, ss. 45–62.
- Lave, J. and Wenger, E. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Magala, S. 2011. *Kompetencje międzykulturowe*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Nęcka, E. 2003. *Inteligencja. Geneza, struktury, funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Pachociński, R. 2007. *Pedagogika porównawcza*. Warszawa: Wyd. Żak.
- Pine, B.J. and Gilmore, J.H. 1999. *The Experience Economy: Works Theater & Every Business a Stage*. Boston: Harvard Business School Press.
- Podemski, K. 2004. *Socjologia podróży*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Przeclawski, K. 1979. *Socjologiczne problemy turystyki*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Silverman, D. 2007. *Interpretacja danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Słownik języka polskiego, [sjp.pwn.pl](http://sjp.pwn.pl).
- Włodarczyk, B. 2009. *Przestrzeń turystyczna. Istota, koncepcje, determinanty rozwoju*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Yoon, Y., Gursoy, D. and Chen, J.S. 2001. Validating a tourism development theory with structural equation modeling. *Tourism Management*. 22/4, ss. 363–372.

### **Reflection on the importance of intercultural competences in the theory and practice of a tourist-traveller**

**Abstract:** Intensified development of modern technologies supporting technological, communications and, above all, transportation industries has resulted in increased social and geographical mobility. The implication of this change is the need to redefine the existing ways of communicating and establishing relationships between members of different cultural groups, which translates into growing interest in the issue of intercultural competence, analysed both in the field of academic, political or social discourse. The results of the author's own research were presented in this article, of which the main purpose was to answer the question: whether and which intercultural competencies are considered important in the theory and practice of a tourist-traveller? The analysis was based on the consciousness level of people who practice certain type of tourism (caravanning), which allowed to compare self-assessment of people coming from various

parts of the world. A qualitative method was used to carry out theses research, and targeted free-form interviews was applied to collect data.

**Keywords:** intercultural competences, tourist, travel, culture, caravanning

*Translated by Dorota Nowalska-Kapuścik*



## Wychowanie w rodzinach wieloreligijnych jako przedmiot zainteresowań pedagogiki międzykulturowej

**Streszczenie:** Głównym tematem prezentowanego opracowania uczyniono wychowanie w rodzinach wieloreligijnych jako wątku zakorzenionego w edukacji międzykulturowej i niezmiennie aktualnego ze względu na nieustającą i rosnącą różnorodność oraz ruchliwość społeczną. W niniejszym artykule wyodrębniono dwa główne obszary tematyczne. W pierwszym opisano przypadek rodzin, w których partnerzy wywodzą się z religii chrześcijańskiej oraz muzułmańskiej. W drugim omówiono funkcjonowanie rodzin chrześcijańsko-żydowskich. Na podstawie systematycznego przeglądu literatury starano się odpowiedzieć na następujące pytania: Jakie są strategie wyboru religii przez partnerów tworzących rodzinę dwureligijną?; Jaki jest potencjał i jakie są wyzwania rodzin w kontekście wychowania religijnego?

Szczególnie ważne dla autorek jest zaprezentowanie problematyki wychowania w rodzinach wieloreligijnych w dwóch perspektywach – jako elementu budującego i wzmacniającego rozwój jej członków, a także wyposażającego ich w swoisty kapitał wnoszony do społeczeństwa oraz jako potencjalne wyzwanie i źródło konfliktów rodzinnych. Badań z tego zakresu w polskiej pedagogice nie jest dużo, jednak da się wyodrębnić dominujący temat badawczy związany ze strategiami wychowawczymi, wybierany przez każdego z partnerów i związany z tym zakres negocjowania kompromisów oraz konieczność ustępstw w praktykowaniu obrzędów religijnych. Prezentowana praca ma charakter przeglądowy, wprowadzający do kolejnych rozważań obejmujących problematykę funkcjonowania rodzin niejednorodnych religijnie i wyznaniowo.

**Słowa kluczowe:** wychowanie, międzykulturowość, małżeństwo mieszane, rodzina wielokulturowa, rodzina wieloreligijna, islam, judaizm

## Wprowadzenie

Liczba badań nad małżeństwami i rodzinami wielokulturowymi w Polsce ma tendencję stale rosnącą. Zdecydowanie rzadziej podejmowane są refleksje naukowe dotyczące stricte związków i rodzin międzyreligijnych czy międzywyznaniowych. Możemy odnaleźć w polskiej literaturze przedmiotu badania prowadzone głównie przez dwa ośrodki: białostocki (Nikitorowicz, 1997, 1992; Czykwin, 1997; Sobecki, 2007) oraz cieszyński (Różańska, 2015, 2000; Urban, 2002; Hruzd-Matuszczyk, 2023, 2012, 2011; Szafrąńska, 2021). Również badacze reprezentujący centralne ośrodki chętnie podejmują ten temat w swoich badaniach, jednak ze względu na historię większych aglomeracji (m.in. Łódź) czy różnorodność kulturową i społeczną (m.in. Kraków), ich dorobek naukowy koncentruje się na nieco innych doświadczeniach małżeństw niejednorodnych, niż małżeństw i rodzin zamieszkujących pogranicza (Sowa-Behtane, 2021, 2014; Cukras-Stelągowska, 2023, 2022, 2020, 2018, 2016; Krawczyk, 2023, 2019).

W naszych rozważaniach za małżeństwo mieszane uznajemy „formalny związek dwojga osób odmiennej płci, różnej narodowości, wywodzących się z odmiennych kręgów kulturowych, religii lub wyznań religijnych. Małżonkowie mają zróżnicowane doświadczenia związane z miejscem pochodzenia, odebranych wychowaniem i przyjętym oraz preferowanym systemem wartości. Małżeństwo mieszane tworzy rodzinę (mieszaną), której jedną z funkcji jest wypracowanie wewnątrzrodzinnego porozumienia pomiędzy współmałżonkami dotyczącego zasad i zakresu przekazywanych potomstwu informacji, wartości i norm społeczno-kulturowych odnoszących się do pochodzenia/kraju/religii/wyznania tworzących ją małżonków. Rodzina mieszana stwarza potomstwu warunki pozwalające kształtować priorytety życiowe dziecka wynikające z odmiennych doświadczeń małżonków lub jednego z nich oraz konstruować własną tożsamość” (Hruzd-Matuszczyk, 2024, s. 73–74). W niniejszym opracowaniu szczególną uwagę poświęcamy odmienności religijnej małżonków tworzących rodzinę niejednorodną – rodzinę wieloreligijną.

W małżeństwach i rodzinach wielokulturowych pojawiają się często różne religie. Wtedy rodzina nie jest tylko wielokulturowa, ale również wieloreligijna. Na przykład małżeństwa polsko-arabskie mają najczęściej charakter dwukulturowy (Polka i Arab) i dwureligijny (katoliczka i muzułmanin), choć zdarzają się także pary wprawdzie dwukulturowe, ale bez różnicy religii

(Stopikowska, 2014). Zatem rodzinę wieloreligijną można zdefiniować jako rodzinę, w której członkowie deklarują przynależność do co najmniej dwóch różnych religii czy związków wyznaniowych. Najczęściej kobieta i mężczyzna tworzący taką rodzinę posiadają odmienne tożsamości religijne. Dzieci zrodzone z tego związku wychowywane są albo w wierze ojca bądź matki, albo w duchu wieloreligijnym, albo bez przekazów religijnych, w duchu ateistycznym (Sowa-Behtane, 2014).

Wychowanie w dwóch religiach należy ujmować z jednej perspektywy jako wzbogacenie rozwoju dziecka, a z drugiej jako wyzwanie i potencjalne źródło konfliktów wychowawczych. Do podstawowych, specyficznych trudności, na które natrafiają małżeństwa mieszane religijnie, Małgorzata Stopikowska (2014) zaliczyła następujące kwestie:

- stosunek do wielożeństwa i rozwodu,
- konflikty wynikające ze sprzecznych wymagań natury religijnej w odniesieniu do wychowania w religii ojca bądź matki,
- komplikacje prawno-majątkowe związane z wpływami religijnego prawa szariatu na prawodawstwo w krajach arabskich,
- specyficzne obrzędy i wymagania natury religijnej współmałżonka,
- wpływ poszczególnych ideologii religijnych na małżonka.

Z kolei Elżbieta Czykwin, badaczka pogranicza katolicko-prawosławnego (1997) wskazała na następujące przeszkody na jakie napotkać może małżeństwo dwuwyznaniowe:

- czynnik doktrynalny, brak jedności eucharystycznej między Kościołem prawosławnym i rzymskokatolickim,
- miejsce zawarcia związku małżeńskiego (kościół/cerkiew/urząd stanu cywilnego),
- ostracyzm społeczny,
- wychowanie religijne dzieci: szczególnie sakramenty chrztu i pierwszej komunii świętej,
- niedzielne nabożeństwa (rezygnacja z udziału/wahadłowo/dzieci chodzą z babcią albo z jednym z rodziców do cerkwi, a z drugim do kościoła),
- terminy obchodzenia świąt: zdarza się, że święta katolickie przypadają w prawosławny post.

Rodziny mieszane religijnie, zgodnie z teorią rozwojową, poszerzają horyzonty poznawcze jej członków, mogą otwierać nowe, ciekawe perspektywy. Jak przekonuje Iwona Kabzińska (1997), w tego typu małżeństwach dochodzi do szczególnego rodzaju kontaktów mających znaczenie dla edukacji mię-

dzykulturowej, ma bowiem miejsce bezpośrednia konfrontacja różnych wzorów zachowań i wartości. W związkach takich zazwyczaj występuje wyższy poziom akceptacji, tolerancji oraz szacunku, więcej możliwości zdobywania wiedzy i umiejętności, wyższy poziom „witalności” życia rodzinnego. Funkcjonowanie w rodzinie wieloreligijnej zapewnia też możliwość pokonania osobistych stereotypów i kreowania postaw otwartości.

Zdając sobie sprawę z obszerności tematu, w poniższym szkicu koncentrujemy się na kwestii rodzin tworzonych przez partnerów o odmiennych religiach. Celem naszego artykułu jest przegląd aktualnych opracowań na temat wychowania w rodzinach chrześcijańsko-muzułmańskich i chrześcijańsko-żydowskich. Przyjętą metodą jest systematyczny przegląd literatury przedmiotu. W rozważaniach poszukujemy odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Jakie są strategie wyboru religii przez partnerów tworzących rodzinę dwureligijną?
- Jaki jest potencjał i jakie są wyzwania rodzin w kontekście wychowania religijnego?

## **Rodziny chrześcijańsko-muzułmańskie**

Wychowanie w rodzinach chrześcijańsko-muzułmańskich jest złożonym procesem, który wymaga dużej otwartości, wzajemnego szacunku oraz umiejętności radzenia sobie z różnicami kulturowymi i religijnymi. Tego rodzaju rodziny, będące przykładem międzykulturowych związków, często stają przed wyzwaniem mierzenia się z opinią społeczną na swój temat, wyboru wzorów wychowania w rodzinie i wychowawczych strategii rodzinnych.

Ważną zmienną funkcjonowania małżeństw i rodzin wieloreligijnych są postawy społeczeństwa. Badania sondażowe przeprowadzone przez Joannę Lendzion (2017) wśród 85 studentów pedagogiki – chrześcijan deklarujących wysoki stopień zaangażowania religijnego dotyczą opinii na temat małżeństw chrześcijańsko-muzułmańskich. Większość badanych (51%) nie miało na ten temat zdania, 22,5% było zdecydowanie przeciw, widząc w tym zagrożenie dla chrześcijaństwa. Natomiast według 26,5% studentów małżeństwa te mogą być udane. Ich zdaniem istotne jest partnerstwo i miłość (Lendzion, 2017).

Niewiele jest polskich badań dotyczących funkcjonowania małżeństw chrześcijańsko-muzułmańskich. W badaniach jakościowych realizowanych przez Tomasza Poklepę (2015) wzięło udział 12 osób (7 mężczyzn pochodze-

nia arabskiego oraz 5 Polek). Wszyscy byli mieszkańcami Lublina, żyjącymi w związku z osobą z innego kręgu kulturowego (z Polką albo Arabem). Na podstawie zebranego materiału wskazano trzy grupy ze względu na wyznawaną przez małżonków religię: 1) Sytuacja, w której oboje małżonkowie wyznają tę samą religię (2 przypadki); 2) Sytuacja, w której mąż wyznaje islam, a kobieta jest ateistką (2 przypadki); 3) Sytuacja, w której mąż wyznaje islam, a kobieta chrześcijaństwo (8 przypadków). Paklepa pytał uczestników badań o to, w jakiej religii należy wychować. W świetle jego badań istnieją cztery wzory wychowawcze:

1. **rodzice wychowują swoje dzieci w obydwu religiach.** Wśród badanych, którzy postanowili wychowywać dzieci zarówno w chrześcijaństwie, jak i w duchu islamu panuje przekonanie, iż dzieci powinny mieć możliwość decydowania o tym, jaką religię będą wyznawały w przyszłości,
2. **rodzice wychowują dzieci w duchu islamu,** decyzję tę tłumaczą tym, że zgodnie z islamem dzieci powinny przejąć religię po swoim ojcu. Żony – chrześcijanki godzą się z tym, gdyż zdają sobie sprawę z tego, jak ważne jest to dla ich mężów – muzułmanów,
3. Trzeci wzór to małżeństwa, które jeszcze **nie posiadają dzieci** (głównie mężczyźni deklarują, że **wychowywać je będą w duchu islamu**),
4. małżeństwa, które jeszcze **nie posiadają dzieci, a religia, w której zostanie wychowane dziecko, stanowi nadal kwestię sporną, drażliwą** w związku.

Ewa Sowa-Behtane (2021) również opublikowała badania dotyczące wychowawczych strategii rodzinnych w małżeństwach chrześcijańsko-muzułmańskich. Przeprowadzono je metodą indywidualnych przypadków, techniką wywiadu, narzędziem kwestionariusza wywiadu pogłębionego. Do badań dobrano (metodą śnieżnej kuli) 28 kobiet narodowości polskiej, posiadających mężów muzułmanów. Mężowie badanych kobiet reprezentowali następujące kraje pochodzenia: Egipt (12 osób), Algieria (10 osób), Tunezja (4 osoby) i Maroko (2 osoby). W rezultacie wyróżniono dwie strategie wychowania dwureligijnego:

1. Przy jednoczesnych silnych więziach wewnątrzrodzinnych (zgodność w rodzinie) bądź przy zaburzonych więziach wewnątrzrodzinnych (konflikty w rodzinie). Dwie badane zdecydowały się na wychowanie dzieci w kulturze swojego męża. Jako że same konwertowały na islam, także i dla swoich dzieci wybrały wychowanie w islamie. Przyjęcie nowej religii i nowej kultury spowodowało kapitulację oraz odrzucenie

swojej kultury rdzennej w wychowaniu swoich dzieci. W trzecim przypadku osobą kapitulującą był mąż, który zrezygnował z wychowania dzieci w swojej kulturze i religii.

2. W obydwu kulturach, a ponadto rodzina tworzy na bazie dwóch kultur własne wzory zachowania, tzw. nową, trzecią kulturę. W tej grupie znalazła się zdecydowana większość badanych. W jej obrębie wyróżniono trzy podgrupy. Pierwsza grupa badanych wskazywała na wychowanie w *dwóch kulturach oraz w dwóch religiach*, tak aby dziecko mogło dokonać wyboru religii w przyszłości. Inne badane wskazywały na wychowanie w *dwóch kulturach, ale w jednej religii*. W ramach tej grupy przyporządkowano wypowiedzi do dwóch kategorii. Pierwsza kategoria to wychowanie w islamie, a druga kategoria to dzieci wychowywane w chrześcijaństwie, ale z możliwością wyboru innej religii w przyszłości, obecnie bez nacisku na religię. Przekaz religijny w drugiej kategorii był zdecydowanie mniej zaakcentowany w wychowaniu niż przekaz religii w pierwszej kategorii, w której wychowanie w islamie polega na ścisłym przestrzeganiu zasad tejże religii. Do zasad chrześcijaństwa badane podchodziły bardziej liberalnie i wybiórczo. Ostatnia grupa badanych wskazywała na wychowanie w *dwóch kulturach, ale odrzucenie religii*.

Rodziny chrześcijańsko-muzułmańskie muszą zdecydować, w jaki sposób wprowadzać dzieci w obie religie. Według przytoczonych powyżej badań, część rodzin wybiera wychowanie dziecka w jednej tradycji religijnej, podczas gdy inne starają się połączyć elementy obu. W tym procesie ważne są wspólne wartości obu religii, takie jak miłość, szacunek, uczciwość czy troska o innych. Ważna jest także nauka różnic, czyli wyjaśnianie dzieciom, czym różni się chrześcijaństwo od islamu, ale w sposób budujący tolerancję.

Święta, takie jak Boże Narodzenie czy Wielkanoc (chrześcijańskie) oraz Ramadan czy Eid al-Fitr (muzułmańskie), stają się okazją do nauki o obu tradycjach. W wielu takich rodzinach dzieci biorą udział w obchodach zarówno chrześcijańskich, jak i muzułmańskich, co pozwala im doświadczyć bogactwa obu kultur. W rodzinach chrześcijańsko-muzułmańskich dzieci często uczą się więcej niż jednego języka, co dodatkowo wzbogaca ich rozwój. Na przykład mogą poznawać zarówno język ojczysty jednego z rodziców, jak i język arabski (ważny w islamie, ponieważ Koran jest spisany w tym języku) (Sowa-Behtane, 2021).

Podsumowując, jednym z największych wyzwań jest kształtowanie tożsamości dziecka. Rodzice powinni pomagać dziecku odnaleźć równowagę

między różnymi wpływami kulturowymi i religijnymi, unikając poczucia konfliktu lojalności wobec jednego z rodziców. Ważne jest, aby rodzice prowadzili otwarty dialog zarówno między sobą, jak i z dziećmi na temat wiary, różnic oraz podobieństw między chrześcijaństwem a islamem. Dialog pomaga dzieciom zrozumieć, że różnorodność religijna i kulturowa jest czymś naturalnym i wartościowym. Wychowanie w rodzinach chrześcijańsko-muzułmańskich wymaga dużej elastyczności, wzajemnego zrozumienia oraz gotowości do kompromisów. Kluczowe jest pielęgnowanie wartości, które łączą obie tradycje, oraz nauka akceptacji dla różnic. Takie podejście pozwala dzieciom rozwijać się w atmosferze szacunku i otwartości na różnorodność.

### **Rodziny chrześcijańsko-żydowskie**

Międzypokoleniowy przekaz tradycji religijnych warunkuje przetrwanie narodu żydowskiego w diasporze. Z tego powodu według judaizmu ortodoksyjnego małżeństwa mieszane stanowią zagrożenie dla fundamentów żydowskiej tożsamości i przyczyniają się do rozpadu tradycyjnego życia społecznego. Bardziej liberalne stanowisko prezentuje judaizm reformowany, zachęcając nieżydowskich członków rodziny do konwersji. Jeszcze w drugiej połowie XX wieku małżeństwa mieszane prezentowano w dyskursie dysfunkcji i nieuniknionej asymilacji do kultury dominującej, dopiero w pierwszych dekadach XXI wieku zaczęto akcentować, iż stają się normą społeczną, dobrze wkomponowaną w model zachodniego społeczeństwa wielokulturowego. Małżeństwa mieszane w Stanach Zjednoczonych (głównie żydowsko-chrześcijańskie i żydowsko-ateistyczne) stanowią obecnie ponad połowę związków zawieranych w judaizmie reformowanym, jedną trzecią w judaizmie konserwatywnym i pośród Żydów niereligijnych, najrzadziej zdarzają się wśród Żydów ortodoksyjnych (Cukras-Stelągowska, 2016).

Analiza raportów na temat żydowskich diaspor w Europie wskazuje, że na rozwój tożsamości żydowskiej znaczący wpływ ma posiadanie hałachicznego pochodzenia (żydowskiej matki). Jego brak może powodować wykluczenie dzieci z rodzin mieszanych z życia religijnego. Skutkuje to wycofaniem się z zaangażowania w dalszy rozwój identyfikacji ze społecznością żydowską. Jeśli nie zostanie podjęta decyzja o konwersji, najczęściej nie jest rozwijana tożsamość religijna. W konsekwencji w młodszych generacjach brakuje transmisji dziedzictwa religijnego, a w kolejnych pokoleniach powtarzana jest egzogamia. Żydzi wychowani w rodzinie dwukulturowej często także zawierają małżeństwa poza własną społecznością, a kultury żydowskiej uczą

się dopiero w dorosłym życiu wraz z dziećmi oraz swoimi nie-żydowskimi partnerami (Cukras-Stelągowska, 2018).

Większość polskich Żydów została wychowywana w rodzinach ateistycznych, katolickich lub katolicko-żydowskich. W dorosłym życiu identyfikują się jako Żydzi poprzez osobisty wybór autoidentyfikacyjny (Krawczyk, 2023). Chcąc jednak rozwijać się religijnie, w celu „uwierzytelnienia” własnej tożsamości, decydują się na konwersję. Żydzi mający niehalachiczne pochodzenie poszukują możliwości identyfikacji w judaizmie reformowanym lub rozwijają tożsamość świecką. Z kolei spora część religijnych Żydów urodzonych w naszym kraju wyjeżdża w okresie adolescencji na stałe i osiedla się w Izraelu lub Stanach Zjednoczonych, gdzie dostrzega lepsze możliwości dalszej edukacji religijnej oraz prowadzenia żydowskiego życia, w związkach jednorodnych religijnie. Stawanie się żydowskim rodzicem wymaga w Polsce determinacji w ugruntowywaniu własnej tożsamości oraz znalezieniu partnera we własnym kręgu etnicznym (Cukras-Stelągowska, 2020). Dodajmy, że w Polsce dominują ortodoksyjne gminy żydowskie, trudniej praktykować judaizm reformowany, który jest bardziej przychylny rodzinom dwureligijnym.

Funkcjonowaniu rodzin chrześcijańsko-żydowskim nie poświęcono w Polsce jak dotąd wielu badań. W świetle badań prowadzonych w schemacie jakościowym, na podstawie narracji 12 młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego dotyczących budowania żydowskiej tożsamości (Krawczyk 2023) ustalono, że część uczestników badań decyduje się na **związki jednokulturowe**, a inni powielają schemat rodziców, tworząc **związki mieszane, najczęściej opierając się na identyfikacji z kulturą żydowską, nie wykluczając** – pomimo deklaracji niewiary – **niektórych ważnych tradycji judaizmu** (np. obchodzenie głównych świąt i szabatu, odwiedzanie synagogi). Podobnie obchodzone są w tych rodzinach święta katolickie, bez nadawania im wymiaru religijnego, traktowane jako spotkanie rodzinne (Krawczyk 2023; Karkowska i Krawczyk, 2021).

W kolejnych badaniach jakościowych, zrealizowanych metodą biograficzną w latach 2018–2022 (15 wywiadów pogłębionych z kobietami i mężczyznami posiadającymi żydowskie korzenie, urodzonym na przełomie lat 70–80. i na początku 90. XX wieku, wychowującymi dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym) skoncentrowano się na problematyce budowania tożsamości oraz przekazie dziedzictwa kulturowego w rodzinie pochodzenia i w rodzinach tworzonych przez młodych Żydów. W tej ostatniej kwestii **dominował model wychowania jednoreligijnego (judaizm) lub w dualizmie kulturowym** (z symbolicznym wprowadzeniem w tradycje religijne), **bardzo**

**rzadko występował model wychowywania dzieci w duchu dwóch religii** (chrześcijaństwa i judaizmu). „Dominantą kulturową” staje się wówczas kobieta posiadająca żydowskie korzenie, wyznaczająca całej rodzinie nową ścieżkę kulturową i religijną, włączająca do życia żydowskiego instytucjonalnego zarówno dzieci, jak i męża-katolika. Dzięki niej z czasem cała rodzina bierze udział w życiu gminy żydowskiej. W domu wprowadzane są elementy kuchni żydowskiej, wspólne modlitwy, najważniejsze zasady koszerności. Małżeństwa wypracowują porozumienie w kwestii praktyk religijnych (kościół – ojciec i jego rodzina; synagoga – matka lub wspólne uczestnictwo). Obchodzone są zarówno święta katolickie, jak i najważniejsze żydowskie (Jom Kippur, Chanuka, Purim, Pesach). Przy czym warto podkreślić, że celebrowanie świąt i szabatu odbywa się często w domu w sposób raczej symboliczny. Pełne zaangażowanie religijne w zasady judaizmu ortodoksyjnego jest w realiach polskich trudne. Możliwość przestrzegania wymogów całego religijnego obrządku daje rodzinie wspólnotowa celebrowanie w gminie żydowskiej. Religijne wychowanie dualistyczne postrzegane jest przede wszystkim w kategoriach wzbogacenia: jest to bowiem nabywanie wiedzy o judaizmie wśród nie-żydowskich członków rodziny, rozwój świadomości międzykulturowej obu partnerów, nauka otwartości dzieci na różnorodność, nowe zasoby edukacyjne i językowe (język hebrajski) (Cukras-Stelągowska, 2022).

Z tych samych badań wynika także, że dla żydowskich kobiet, niezależnie od stopnia ich religijności, niezwykle istotne jest pielęgnowanie pamięci o żydowskich przodkach, poczucie odpowiedzialności za losy narodu. Ważne jest dla nich, żeby dzieci zyskały wiedzę kulturową i wiedziały, że judaizm jest (może być) również częścią ich tożsamości, stąd starania kobiet o wprowadzenie modelu dualistycznego wychowania. Pragnieniem matek jest kontynuowanie żydowskiej tradycji, jednakże ostateczny wybór identyfikacji kulturowej i religijnej pozostawiają suwerennej decyzji swoich dzieci. Pojawiają się u nich rozterki dotyczące wychowania dwukulturowego/dwureligijnego, pewien rodzaj tęsknoty za rodziną jednorodną kulturowo. Dostrzegane są obszary zagrożenia, przede wszystkim dominacja jednego obszaru kulturowego, nierozumienie ze strony dalszej rodziny, niemożność pogodzenia dogmatów katolickich z żydowskimi (Cukras-Stelągowska, 2023).

Sprzeczne postawy wychowawcze ujawniają się po ślubie (np. presja męża na zakotwiczenie dzieci przede wszystkim w religii chrześcijańskiej, a w reakcji zwrotnej naciski matki na rozwój tożsamości żydowskiej). Jak wskazują badaczki (Krawczyk i Matusiak-Rojek, 2023), są to jednak indywidualne sytuacje rodzinne. Małżonkowie znajdują porozumienie, polegające na stop-

niowym wprowadzaniu dzieci w obie religie, przy czym do chrześcijańskiego obrządku tylko z ojcem. W rezultacie rodzina wybiórczo stosuje się do zasad obu religii, włącza także do swojego życia elementy innych religii, obecne w ich otoczeniu.

Podsumowując, małżeństwa mieszane w społeczności żydowskiej są coraz częstszym zjawiskiem, stając się podmiotem licznych eksploracji zachodnich badaczy. Zdecydowanie rzadziej stają się przedmiotem badań polskich pedagogów. Ponadto w małej polskiej społeczności żydowskiej zdecydowanie rzadziej związki te mają charakter dwureligijny. Nierzadko wychowanie religijne (zarówno chrześcijańskie, jaki i judaistyczne) ogranicza się do symbolicznych praktyk, kulturowej formy celebracji świąt oraz naturalnego i dobrowolnego nabywania nowej wiedzy religijnej przez dzieci i nieżydowskich członków rodziny. Taki model wychowawczy również wymaga obustronnych kompromisów.

Można przyjąć, że deklarowana niereligijność partnerów sprzyja decyzji o zawarciu małżeństwa mieszanego polsko-żydowskiego (Krawczyk, 2019). Z drugiej strony dla polskich Żydów wychowywanych bez zakorzenienia w judaizmie wychowanie dzieci i przekaz tradycji to bardzo ważne wyzwanie. Dualistyczna transmisja wiedzy kulturowej (czasami także treści i praktyk religijnych) staje się jedyną szansą na przetrwanie elementów tradycji żydowskich w rodzinach polsko-żydowskich, w których także żydowscy członkowie rodziny są od kilku pokoleń silnie wrośnięci w kulturę dominującą.

## Podsumowanie

W zaprezentowanych przypadkach wychowania w rodzinach wieloreligijnych – mimo oczywistych różnic wynikających z przynależności do odmiennych religii badanych grup i osób – możemy odnaleźć tożsame wątki koncentrujące się wokół kilku zagadnień, wśród których chcemy wyróżnić następujące:

- wychowanie religijne a praktyka religijna członków rodzin wieloreligijnych jako wyzwanie stojące przed członkami rodzin,
- identyfikacja religijna członków rodzin.

W zakresie wychowania religijnego pragniemy podkreślić, że przyjęcie **określonej strategii wychowania** jest jednym z wyzwań stojącym przed rodziną osadzoną w dwóch religiach. W tej kwestii małżeństwa muszą zdecydować o tym, jak wprowadzać swoje potomstwo w życie religijne, mając odmiennie doświadczenia, ale również wiedzę i wyobrażenia o duchowej sferze życia. W tym przypadku można wskazać dwie kluczowe strategie wy-

chowania – po pierwsze, koncentrujące się na *jednej religii (asymilacyjna)* lub w drugim przypadku, podejście *dualistyczne*, w którym ważne będzie wychowanie w *dwóch kulturach i dwóch religiach*. Sowa-Behtane dodatkowo wyodrębniła w rodzinach chrześcijańsko-muzułmańskich w ramach tej strategii dwa inne podtypy: wychowanie w dwóch kulturach ale w jednej religii oraz w dwóch kulturach, bez aspektów religijnych (*dwunarodowa*). Warto ponadto podkreślić, że wśród małżeństw katolicko-żydowskich w Polsce strategia dwureligijna zdarza się bardzo rzadko, zazwyczaj wychowanie ma charakter *dwukulturowy z elementami tradycji obu religii*. Wątki religijne są wplatanie w domowe rytuały rodzin niereligijnych z powodu ogromnego szacunku do historii Żydów oraz z uwagi na fakt, że w kulturze żydowskiej trudno oddzielić święta narodowe od religijnych.

Badania wskazują, że rodziny dwureligijne postrzegają dualistyczne wychowanie w kategoriach **potencjału i wzbogacenia dla dzieci**, zwiększenia świadomości społecznej i kulturowej młodego pokolenia, a w przypadku rodzin katolicko-żydowskich również jako szansę odnowienia przedwojennych tradycji żydowskich przodków. Wychowanie w dwóch religiach może być przyczynkiem do rozwoju kompetencji międzykulturowych partnerów oraz poszerzenia horyzontów poznawczych dalszej rodziny.

Decyzja dotycząca wychowania religijnego może być również **wyzwaniem dla małżeństwa i rodziny**, źródłem – omówionych w opracowaniu – sporów rodzinnych, przy czym potencjalnym konfliktem stają się na ogół dopiero po zawarciu związku małżeńskiego, bądź w sytuacji narodzin dzieci, kiedy małżonkowie (często pod presją swoich rodzin) decydują o strategii wychowania własnego potomstwa. Nadal nie zawsze tego typu małżeństwa spotykają się z pozytywnym odbiorem społecznym, zwłaszcza w ortodoksyjnych społecznościach religijnych, które wyrażają obawy o powierzchowny i selektywny przekaz domowej wiedzy religijnej. W przytoczonych badaniach ujawniają się również niepokoje dotyczące stabilności tożsamości dwukulturowej/dwureligijnej na dalszych etapach rozwoju dziecka oraz dylematy dotyczące konieczności kompromisów w zakresie praktyk religijnych i negocjacji wartości oraz dogmatów obu religii.

Kształtowanie tożsamości dziecka, w tym identyfikacji religijnej, jest możliwe dzięki dialogowi rodziców z dziećmi na temat wiary, religii – obejmującej swym zakresem podobieństwa i różnice między nimi, ale również podtrzymywanie pamięci o przodkach i kształtowanie odpowiedzialności za losy swojego narodu. Rodzice mają świadomość, że nie zawsze mają wpływ na wybór religii ich dzieci, natomiast mogą wyposażyć je w wiedzę kulturową

o chrześcijaństwie, islamie czy judaizmie. Wzrastanie w rodzinie pielęgnującej wspólne wartości, okazującej zrozumienie i gotowość do kompromisów, sprzyja otwartości na różnorodność.

Rodzinne życie religijne stanowi niezwykle ciekawy obszar poznania naukowego, szczególnie interesujący w przypadku małżeństw i rodzin mieszanych. Z powodu znaczącego wzrostu poziomu migracji – w przekonaniu autorek – ze zjawiskiem rodzin dwureligijnych będziemy spotykać się w Polsce coraz częściej, również z różnymi konfiguracjami związków mono i politeistycznych. Wyzwaniem dla badaczy będzie dotarcie do rodzin wieloreligijnych/wielowyznaniowych, by wychowanie religijne nie było w odbiorze społecznym tematem tabu, lecz stanowiło inspirację i ukazywało wielobarwność życia rodzinnego zakorzenionego w dwóch odmiennych religiach/wyznaniach.

## Bibliografia

- Cukras-Stelągowska, J. 2016. Małżeństwa mieszane w społeczności żydowskiej – aberracja czy norma społeczna? *Wychowanie w Rodzinie*. 2 (14), ss. 317–339.
- Cukras-Stelągowska, J. 2018. Kulturowe wzbogacenie, zagubienie czy wykluczenie? Konsekwencje wychowania w żydowskiej rodzinie mieszanej w kontekście europejskich raportów. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (8), ss. 117–132.
- Cukras-Stelągowska, J. 2020. The Jewish Identity of the “Unexpected generation” in the Context of the Upbringing Model in a Mixed family. *Colloquia Humanistica*. 9, pp. 85–100.
- Cukras-Stelągowska, J. 2022. Konflikty, kompromisy i rezerwuar międzykulturowości w małżeństwach mieszanych. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*. 2 (22), ss. 145–164.
- Cukras-Stelągowska, J. 2023. „Próbujemy być rodziną wielokulturową...” – dualistyczny przekaz dziedzictwa kulturowego (komunikat z badań). *Edukacja Międzykulturowa*. 3 (22), ss. 134–149.
- Czykwini, E. 1997. Problemy małżeństw prawosławno-katolickich. W: Nikitorowicz, J. red. *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, ss. 220–231.
- Hruzd-Matuszczyk, A. 2024. „Kapitałne małżeństwo” – o potencjale małżeństw mieszanych w kontekście teorii kapitału społecznego i kulturowego. *Edukacja Międzykulturowa*. 3 (26), ss. 69–82.

- Hruzd-Matuszczyk, A. 2012. Kapitał społeczny i kulturowy małżeństw mieszanych i ich rodzin. *Ruch Pedagogiczny*. **4**, ss. 51–58
- Hruzd, A. 2011. Małżeństwa mieszane na Śląsku Cieszyńskim – problem wyboru: kompromis czy wykluczenie? W: Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A., Suchodolska, J. red. *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*. Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 251–267.
- Kabzińska, I. 1997. Rola rodziny w kształtowaniu tożsamości i w edukacji międzykulturowej w warunkach kulturowej unifikacji. Przypadek Białorusi. W: Nikitorowicz, J. red. *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, ss. 115–128.
- Karkowska, M. i Krawczyk, A. 2021. Doświadczenie wielokulturowości osób pochodzenia żydowskiego w perspektywie dialogu międzypokoleniowego. *Podstawy Edukacji. Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość*. **14**, ss. 87–106.
- Krawczyk, A. 2019. The Meaning of Jewish Culture of Origin for Jewish Women from the Third Generation. *Kultura i Wychowanie*. **1** (15), ss. 173–185.
- Krawczyk, A. 2023. *Doświadczenie międzykulturowości. Na podstawie narracji młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Krawczyk, A. i Matusiak-Rojek, M. 2023. Macierzyństwo po żydowsku w narracjach matek żyjących w Polsce. *Studia Paedagogica Ignatiana*. **26**, ss.103–123.
- Lendzion, J. 2017. Małżeństwa kulturowo mieszane wyzwaniem wieku migracji. *Mulicultural Studies*. **2**, ss. 137–150.
- Moroz, A. 2014. Małżeństwa mieszane wyznaniowo – w stronę sekularyzacji czy akulturacji? *Pogranicze. Studia Społeczne*. **24**, ss. 31–47.
- Nikitorowicz, J. 1992. *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach Białostoczczyzny*. Białystok: Uniwersytet Warszawski. Filia w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J. red. 1997. *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Paklepa, T. 2015. Komunikacja i tożsamość w małżeństwach mieszanych religijnie. Na przykładzie związków Polek z Arabami. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Sociologica VII*. **2** (7) , ss. 89–105.

- Różańska, A. 2000. Wychowanie w rodzinie mieszanej wyznaniowo – przykład wychowania międzykulturowego. W: Lewowicki, T., Suchodolska, J. red. *Rodzina – wychowanie – wielokulturowość*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, ss. 72–82.
- Różańska, A. 2015. *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sobecki, M. 2007. *Kultura symboliczna a tożsamość*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Sowa-Behtane, E. 2014. *Rodziny wielokulturowe*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum.
- Sowa-Behtane, E. 2021. *Znaczenie różnic kulturowych w kobiecym obrazie funkcjonowania małżeństw i rodzin wielokulturowych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Stopikowska, M. 2014. Małżeństwa polsko-arabskie: specyfika i zagrożenia. W: Stala, J. red. *Nauki o rodzinie w służbie rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, ss. 541–556.
- Szafrańska, A. 2021. Borderland as a Space Fostering the Contracting of Mixed Marriages – the Truth and Myths. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (14), ss. 167–177.
- Urban, J. 2002. Tożsamość narodowościowa a tożsamość religijna w rodzinach polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu. W: Lewowicki, T., Różańska, A. i Klajmon, U. red. *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie, ss. 181–187.

### **Upbringing in multi-religious families as a subject of interest for intercultural pedagogy**

**Abstract:** The main topic of the presented study is upbringing in multi-religious families as a thread rooted in intercultural education and constantly relevant due to the constant and growing diversity and social mobility. This article distinguishes two main thematic areas. The first describes the case of families in which partners come from the Christian and Muslim religions. The second discusses the functioning of Christian-Jewish families. Based on the results of the literature search, we answer to the following questions: What are the strategies of choosing religion by a bireligious family?; What are the potential and the family challenges in the context of religious upbringing?

It is particularly important for the authors to present the issue of upbringing in multi-religious families from two perspectives – as an element building and strengthening the development of its members, as well as equipping them with a specific capital contributed to society and as a potential challenge and source of family conflicts. There is not much research in this field in Polish pedagogy, but it is possible to identify a dominant research topic related to the educational strategies chosen by each partner and the scope of negotiating compromises and transformations in the practice of religious rites. The presented work is of a review nature, introducing subsequent considerations covering the issue of functioning of religiously and denominationally heterogeneous families.

**Keywords:** upbringing, interculturalism, mixed marriage, multicultural family, multireligious family, Islam, Judaism

*Translated by Ewa Sowa-Behtane*



---

**ARTYKUŁY RECENZYJNE**





**Kompetencje międzykulturowe.**  
**Artykuł recenzyjny książki Andrzeja Michalskiego:**  
***MORASHA* *znaczy* *dziedzictwo. Fenomen szkół*  
*Lauderowskich w Polsce i innych krajach Europy.*  
**Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2024,**  
**ss. 239, ISBN 978-83-60273-80-7****

Praca Andrzeja Michalskiego wpisuje się w nurt wiedzy i refleksji interdyscyplinarnej wyraźnie wzbogacając poznawczo i metodycznie subdyscyplinę edukacji międzykulturowej. Ukazuje funkcjonowanie szkół Lauderowskich w kontekście kształtowania kompetencji międzykulturowych i jednocześnie kreowania tożsamości międzykulturowych uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Wypracowane w tych szkołach metody i formy nauczania były i są inspiracją dla edukacji międzykulturowej, gdyż prac z tego zakresu było niewiele. Dotychczas ukazała się w 2010 roku monografia Szkoły Podstawowej nr 94 Laudera autorstwa Doroty Wodnickiej i w 2012 praca Joanny Cukras-Stelągowskiej „Tożsamość w dialogu. Polacy i Żydzi w szkołach Fundacji Ronalda Laudra”. Uważam, że przedstawione w monografii treści informują, tłumaczą, wskazują, proponują, a także wyjaśniają i jednocześnie pytają oraz mobilizują do pogłębionych analiz i refleksji nad przestrzenią własnej kultury, etnocentryzmem, stygmatyzacją, celebracją różnic, tolerancją, kompetencjami wielo-, między- i transkulturowymi, ideami i zasadami edukacji międzykulturowej.

Czytelnik, zapoznając się z „Wprowadzeniem”, bogatym w wartościowe treści z zakresu edukacji międzykulturowej, z pewnością zauważy brak informacji o idei, założeniach i celach analizy i zrealizowanych badaniach, zaprezentowania układu treści w pracy. Czyni to autor w „Streszczeniu”, wskazując, że tematem monografii są wybrane aspekty kompetencji międzykulturowych i ich kształtowanie u uczniów szkół prowadzonych przez Fundację Laudra, co

nie wynika z tytułu pracy. Tytuł wyraźnie wskazuje na to, co łączy społeczność szkół Lauderowskich w Polsce oraz innych krajach. To dziedzictwo – morasha – dziedzictwo przodków, a autor założył, że istotą działalności tych szkół są kompetencje międzykulturowe i w tym kontekście formułował cele oraz problemy. One są konsekwencją realizowanego systemu wychowawczego i dydaktycznego. Przyjął także, że Lauderowska dydaktyka i wychowanie wpisuje się w koncepcję pedagogiki humanistycznej.

Streszczenie monografii w sposób jasny, logicznie i merytorycznie uzasadniony prezentuje zamysł i realizację podjętej problematyki w odróżnieniu od wprowadzenia. Nie rozumiem tak sformułowanego tytułu w kontekście głównego problemu badawczego, któremu autor nadaje taką postać: **W jaki sposób kompetencje międzykulturowe są kształtowane w procesie kształcenia i wychowania w szkołach Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce i innych krajach Europy?** Do tego we wszystkich problemach szczegółowych pojawia się kategoria kompetencji międzykulturowych. Moje niezrozumienie wynika z porównania sformułowanych problemów z tytułem monografii, w którym nie znajduję tej kategorii. Już w pierwszym zdaniu streszczenia (s. 225) autor wskazuje: „Tematem monografii są wybrane aspekty porównawcze dotyczące kompetencji międzykulturowych i ich kształtowania u uczestników procesu kształcenia kompetencji międzykulturowych”.

\* \* \*

We wprowadzeniu, jak już wskazywałem, autor prezentuje wartościowe poznawczo analizy, jednak są one jakby obok hasła tytułowego pracy. Na stronie 10 pisze: „Świat staje się dziś coraz bardziej wielokulturowy i międzykulturowy. W takiej perspektywie każda grupa etniczna powinna traktować wartości własnej kultury jako przejaw odrębności i widocznej odmienności”. Brak jest wskazania, jak interpretuje i co znaczy wielokulturowość i międzykulturowość, odwołań do artykułów z ostatnich lat publikowanych między innymi w piśmie „Edukacja Międzykulturowa”. Z analiz autora nie wynikają bowiem różnice w interpretacji wielo- i międzykulturowości. Po tym zdaniu oczekiwałem ukazania przejawów odrębności, przedstawienia fenomenu szkół Lauderowskich, interpretacji „Morasha” jako dziedzictwa przodków, co czyni się z tym przejawem odrębności w kontekście ukierunkowania ku kompetencjom międzykulturowym, jak i dlaczego ukierunkowuje się ten proces edukacyjny na nabywanie kompetencji międzykulturowych?

Moje oczekiwania w kontekście tytułu pracy są inne. Otóż celem założonej w 1987 r. Fundacji Ronalda S. Laudera było i jest wspieranie odrodzenia

kultury, tradycji i religii Żydów w Centralnej i Wschodniej Europie. Autor monografii w rozdziale pierwszym „Szkoly Fundacji Ronalda Stevensa Laundera w Polsce i innych krajach Europy – zarys monograficzny” na stronie 20 przedstawia filozofię powołanej Fundacji: „Pragniemy, aby każde żydowskie dziecko mogło być dumne ze swego pochodzenia, mogło uczyć się w żydowskiej szkole, uczestniczyć w żydowskich koloniach i obozach oraz brać udział w zajęciach żydowskich klubów młodzieżowych. Ufamy, że ci młodzi ludzie entuzjastycznie przyjmą dziedzictwo swego narodu, przekazując je swoim rodzinom, i że aktywnie uczestniczyć będą w odradzaniu się życia żydowskiego w swoich regionach”.

Na kolejnych stronach tego rozdziału autor zwraca uwagę, że pojęcie „*Morasha* – z hebrajskiego „dziedzictwo” – ulega ciągłym rozszerzeniom semantycznym. Zwraca uwagę, odwołując się także do moich prac, że dziedzictwo kulturowe wiąże się z takimi kategoriami pojęciowymi, jak: kultura, tradycja, ojczyzna, patriotyzm, dorobek kulturowy, kompetencje kulturowe, tożsamość kulturowa, wartości kulturowe. Dobrze byłoby podkreślić, że w prezentowanych przez autora szkołach ma miejsce realizowanie holistycznej koncepcji edukacji międzykulturowej. Wskazywałem na nią w pracy „Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej” (Nikitorowicz, 2005) i w efekcie na kreowanie tożsamości międzykulturowej poprzez nabywanie kompetencji międzykulturowych. Wówczas można było zrozumieć, dlaczego autor skupił się zarówno w części teoretycznej, jak i empirycznej na problematyce kompetencji międzykulturowych. Przecież ideą pracy jest porównanie funkcji założonych szkoly z ich realizacją. Kompetencje międzykulturowe są efektem podejmowanych i realizowanych działań edukacyjnych, rozpoczynając od rodzimych wartości dziedziczonych, kończąc na uniwersalnych, ogólnoludzkich.

Autor ustawicznie, prezentując szkoły w Polsce i innych krajach, zwraca uwagę na to, co w tych szkołach jest istotą w kontekście idei i działań edukacji międzykulturowej (duma z tego, że są Żydami, równoległe i jednocześnie funkcjonowanie w kulturze przodków i w kulturze współczesnej, stąd nauka języka hebrajskiego i angielskiego, kształtowanie umiejętności współistnienia ludzi w zgodzie z własną kulturą, zmienianie postawy wobec „obcych”, zrozumienie systemu wartości, myślenia i działania, otwarcie na edukację nie tylko Żydów itd.). Wniosków jest wiele, ale najistotniejszy jest jeden – tylko przez edukację możemy przyczynić się do niwelowania uprzedzeń i negatywnych stereotypów, tylko edukacja może przyczynić się do niwelowania antysemityzmu. Jednak autor zwraca uwagę i przywołuje wypowiedzi dotyczące pozy-

tywnego etnocentryzmu, który jest bazą, początkiem kształtowania kompetencji międzykulturowych (Kożyczkowska, 2024, ss. 17–28). Między innymi na stronie 23 pisze: „Szkoła odkrywa przed dziećmi i pielęgnuje wartości kultury żydowskiej, budzi poczucie tożsamości, ale jednocześnie kształci w duchu tolerancji i szacunku dla różnych religii, narodowości i kultur”. Na stronie 25 wskazuje: „Zapewnienie edukacji żydowskiej jest naszym głównym celem. Wiemy bowiem, że jeśli przyniesiesz żydowskie życie dzieciom, przyniosą je do domu swoim rodzinom, straconemu pokoleniu, które zostało pozbawione dziedzictwa”.

Z treści zaprezentowanych w rozdziale pierwszym wynika potrzeba rozwijania w procesie edukacyjnym tych szkół silnej, dumnej żydowskiej tożsamości. Odbudować i nie stracić, gdyż byłby to koniec społeczności żydowskiej. Jednocześnie wynika z nich wskazanie związane z otwartością i niwelowaniem uprzedzeń. Szkoły tego typu są otwarte dla wszystkich, dla tych, którzy jako członkowie dowolnego narodu lub wyznania pragną poznać kulturę żydowską.

Sądzę, że prezentacje szkół w tym rozdziale są zbyt ogólnikowe, niewiele mówiące, a wiele z tych informacji można znaleźć na stronach internetowych. Ze zrozumiałych powodów dużo miejsca poświęca autor sytuacji w naszym kraju, wzroście liczby osób praktykujących judaizm, coraz liczniejszej grupie młodych ludzi, powstałej w 1994 r. szkole w Warszawie. Bardzo ucieszyło mnie przywołanie wypowiedzi (s. 35) Rolanda S. Laudera podczas uroczystości otwarcia żydowskiej szkoły podstawowej w warszawskim Wilanowie: „Zaczynam dziś pracę, która nigdy się nie skończy, bo nauczanie nie ma końca. Jest moim marzeniem, by to co dziś podjęliśmy, okazało się trwałe. To jest nasze dziedzictwo, »morasha«. Świat już nigdy nie będzie taki, jak przed Zagładą. Ale z popiołów odrodziła się nowa Polska, a teraz z popiołów odradza się nowa społeczność żydowska”. Powyższą wypowiedź przedstawiłem w pracy „Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa”, wydanej w 1995 r. (Nikitorowicz, 1995, s. 82) aby zwrócić uwagę, jak istotne jest zakorzenienie w kulturze i jednocześnie niezbędne do jej przekraczania, wychodzenia na pogranicza, konieczne dla kształtującej się ustawicznie wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości.

W rozdziale drugim zatytułowanym „Teoretyczne podstawy pracy” autor szczegółowo skupia się na definiowaniu kompetencji międzykulturowych, modelach, typologii itp. Nie ulga wątpliwości, jak istotne jest nabywanie kompetencji międzykulturowych w wielokulturowym świecie, który jest faktem i pozostanie z nami na stałe. Na ich znaczenie wskazywałem w ha-

śle o takim samym tytule w pracy „Studia nad granicami i pograniczami” (Nikitorowicz, 2020, ss. 173–183). Moim zdaniem w powyższym rozdziale mamy zbyt szczegółowe analizy dotyczące kompetencji. Zanim autor przeszedł do przedstawienia interpretacji kompetencji międzykulturowych, „zamęcza” czytelnika mnogością odwołań do literatury przedstawiającej rozumienie i interpretację kompetencji. Można i należało uporządkować niniejszą prezentację, przyjmując na przykład współczynnik różnicowania związany z dyscyplinami w naukach społecznych, wprowadzaniem pojęć bliskoznacznych itp. Przedstawiłbym ich istotę, wychodząc ze słusznego założenia, jakie uczynił autor, że kompetencje dotyczą cech człowieka; wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności, zdolności, zaangażowania, działań twórczych. Nie są to właściwości stałe, lecz ustawicznie rozwijane i kształtowane w różnych sytuacjach, czyniąc nasze działania w ramach nabywanych doświadczeń skuteczniejsze i efektywniejsze. Wskazywanie i wymienianie licznych określeń, z których się nie korzysta i nie odwołuje w części badawczej, wydaje się zbędne, chociaż z drugiej strony można je uznać jako wskaźnik rzetelnego zebrania i zaprezentowanie tej kategorii pojęciowej, przedstawienie możliwych podziałów i typologii występujących w literaturze przedmiotu. Godne uwagi jest odwołanie się do pojęć związanych z kompetencjami, między innymi do wartości, norm społecznych, wskazywanie na dynamikę kompetencji na rynku pracy itp.

Rozbudowująca się coraz wyraźniej przestrzeń wielokulturowości i związana z tym konieczność komunikacji międzykulturowej przyczynia się w efekcie do kreowania kompetencji międzykulturowych dotyczących przede wszystkim umiejętności wychodzenia poza granice własnej kultury, otwartości, empatii, wrażliwości, kreatywności, podejmowania ryzyka, umiejętności dialogicznych itp. Nikt obecnie nie powinien już mieć wątpliwości, że nabywanie kompetencji międzykulturowych jest szczególnym wyzwaniem dla polityki edukacyjnej współczesnych społeczeństw w kontekście dwóch mechanizmów społecznych: dzielenia mieszkańców makro-, mezo- i mikrostruktur globu ziemskiego na „swoich” i „obcych” oraz potrzeby i konieczności współpracy z reprezentantami innych kultur. Stąd posiadane przez każdego członka globu ziemskiego kompetencje (indywidualne, społeczne, zawodowe, strategiczne i wiele innych wyróżnianych) powinniśmy odnosić do relacji i komunikacji międzykulturowej funkcjonując ustawicznie w warunkach wielokulturowości.

\* \* \*

Andrzej Michalski, odpowiadając na sformułowane problemy, przekonuje, że w tych otwartych kulturowo i światopoglądowo szkołach, w których uczniami są dzieci i młodzież różnych wyznań, religii i narodowości, ma miejsce wartościowy edukacyjny proces nabywania kompetencji międzykulturowych. Bazując na teorii społecznych światów w ujęciu Anzelma L. Straussa i Adele E. Clarke oraz teorii konstruktywizmu społecznego, przeprowadzając liczne wywiady z uczniami, rodzicami i nauczycielami, prezentuje zebrane dane odpowiadając na siedem sformułowanych problemów, traktując je jako kolejne kompetencje międzykulturowe.

Pierwszy problem dotyczył definiowania i rozumienia pojęcia „kompetencje międzykulturowe”. Z przytaczanych wypowiedzi wynika, że dominuje umiejętność życia w środowisku różnych kultur, komunikacji z przedstawicielami innych kultur, wiedza, otwartość, tolerancja, empatia, rozumienie i respektowanie innych kultur. Drugi problem i jednocześnie druga kompetencja związana jest ze sposobami kształtowania kompetencji międzykulturowych na różnych przedmiotach i w trakcie działań wychowawczych (umiejętność wyrażania szacunku wobec Innych, wzajemne zrozumienie, tolerancja). Wskazywano na akcję „Tydzień Tolerancji”, spotkania z przedstawicielami odmiennych społeczności itp. Trzecia kompetencja dotyczyła obchodzenia świąt i tradycji, co z pewnością pozwala na zrozumienie własnej kultury, obowiązku wobec niej w kontekście porównania z innymi, ich rozumienia, współpracy i współdziałania. Czwarta związana była z ideą szkolnictwa międzykulturowego, z założeniem, że każdy człowiek jest międzykulturowy, podobnie szkoła, co ukierunkowuje ku naturalnemu dialogowi międzykulturowemu. Z powyższym łączę rozszerzanie potencjału jednostki, zwiększanie zasobów i możliwości, kształtowanie potrzeby uwolnienia się od istniejących podziałów i niwelowanie stereotypowego myślenia. Ich nabywanie i kształtowanie wiąże także z kategorią „oporu”, niedopuszczaniem do marginalizacji, wykluczania, stygmatyzacji, z ochroną i obroną praw do samostanowienia, realizacją wolności i odpowiedzialności za rozwój gatunku człowieka i utrzymanie pokoju.

Piąta kompetencja dotyczyła sposobów nabywania różnorodnych kompetencji międzykulturowych przez młodzież, nauczycieli i rodziców. Z pewnością umożliwi prowadzenie dialogu i bycia w dialogu w kształtującym się społeczeństwie wielokulturowym. Podkreśliłbym w tej grupie kompetencje poznawcze związane ze znajomością wartości, wzorców, norm i standardów danej kultury, kompetencje motywacyjno-emocjonalne dotyczące poczucia

sprawstwa, pozytywnych nastawień, zrównoważonych emocji oraz kompetencje behawioralne związane z różnymi formami uczestnictwa w kulturze. Zwracam na to uwagę, gdyż niejednokrotnie kompetencje międzykulturowe traktuje się behawioralnie, zbyt wąsko i przystosowawczo, wskazując na adaptację i umiejętności komunikacyjne. Szósta kompetencja to metody i formy nabywania kompetencji językowych poprzez naukę, obok języka ojczystego, języków obcych. Siódma dotyczy wykorzystywania nabytych kompetencji międzykulturowych w dalszej nauce, pracy i życiu codziennym.

\* \* \*

Analizując przytaczane przez Michalskiego wypowiedzi w wyróżnionych grupach kompetencji międzykulturowych, można je określić za Sławomirem Magalą (2011, s. 40) – plecakiem lub zestawem „narzędzi, który samodzielnie kompletują wszyscy uczący się ludzie, jeśli w jednym miejscu muszą radzić sobie z różnymi oprogramowaniami kulturowymi (na przykład w wielokulturowym miejscu pracy). Uczą się, ponieważ muszą poruszać się pośród różnych kultur i subkultur”. To, co jest istotne w tych szkołach, to uczenie zdolności dostrzegania różnic kulturowych i bezpośrednio ich doświadczanie. W swoich pracach przedstawiam kompetencje międzykulturowe jako zdolność do przyjęcia postawy relatywizmu kulturowego w kontaktach z przedstawicielami innych kultur i umiejętność praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy na temat odmienności kulturowej (Nikitorowicz, 2009, 2019). Kulturowemu uczeniu się, nabywaniu wrażliwości kulturowej towarzyszą bowiem trudne sytuacje związane z poznawaniem innej kultury, ale także i refleksja nad własną, co stwarza możliwości zmian i modyfikacji tożsamości. Stąd istotne są umiejętności, wiedza, a szczególnie komponent motywacyjno-emocjonalny postawy, wrażliwość kulturowa połączona z umiejętnością kształtowania relacji pomiędzy kulturą pochodzenia a innymi kulturami, wypracowanie strategii komunikacji z osobami innych kultur ukierunkowanych na dialog zapewniający paradygmat współistnienia (Nikitorowicz 2005, 2017). Istotna staje się gotowość do życia i komunikowania się w środowiskach zróżnicowanych, gotowość na płaszczyźnie świadomości i postaw (poziom afektywny), wiedzy (poziom kognitywny) oraz umiejętności w celu nawiązywania i budowania pozytywnych relacji kulturowych. Jeśli chcemy korzystać z kultury wytworzonej w różnych społeczeństwach, porozumiewać się reprezentantami różnych kultur, migrantami, turystami, menadżerami firm zagranicznych, współpracować naukowo i edukacyjnie, to powinniśmy ustawicznie dbać o rozwijanie kompetencji międzykulturowych.

Katarzyna Gajek (2011, s. 209), przedstawiając różne ujęcia rozumienia kompetencji międzykulturowych, zwraca uwagę na ich komplementarność wobec siebie. „Wyłania się z nich wielowymiarowy obraz, na który składają się czynniki niższego i wyższego stopnia. Na poziomie podstawowym znajdują się wiedza (znajomość historii, języka, poglądów na świat, *savoir-vivre*’u, tradycji, ról społecznych itp.), umiejętności (umiejętność słuchania, decentracji, rozwiązywania problemów, refleksyjność itp.) oraz motywacja (samoświadomość dotycząca aspiracji, źródła motywacji, własnego stylu komunikowania itp.). Na poziomie zaawansowanym zaś sytuują się takie wspomniane czynniki, jak kreatywność, krytycyzm i autonomia moralna”. Winniśmy więc w działaniach edukacyjnych zadbać nie tylko o treningi, szkolenia i kursy, ale o umiejętności i postawy dialogiczne, gdyż: „(...) Obecnie kompetencje międzykulturowe są ważniejsze niż kiedykolwiek, pozwalają bowiem dostrzec i poznać przyczyny niektórych najbardziej uciążliwych problemów, nękających współczesne społeczeństwa. U podstaw takich zjawisk jak dyskryminacja, rasizm, mowa nienawiści leżą właśnie różnice kulturowe, społeczno-kulturowe, etniczne i inne” (Brotto, Huber i inni, 2014, s. 5).

Zygmunt Bauman (2011) przestrzegał przed brakiem zaangażowania w sprawę Innego, przed narastającymi nacjonalizmami, przed nadejściem epoki niezaangażowania. Wskazywał na liczne problemy tożsamości w „ciaśnym świecie”, w którym ludzie wyczerpani ustawicznymi testami życiowymi, chwiejnością, dynamiką i zmiennością stanowisk, szukają winowajców swoich problemów, swojej małości i kompleksów (Bauman 2004, s. 13–40). Tezy formułowane przez Francisa Fukuyamę dotyczące końca historii i ostatniego człowieka, jako osiągnięcia przez ludzkość optymalnego kresu ludzkich możliwości, wydają się obecnie sprawdzać. W pracy „Zamieszanie z liberalizmem” pyta: czy ludzkość może wymyślić coś lepszego niż liberalna demokracja, czy istnieje wyższa forma życia politycznego?

\* \* \*

Chciałbym zwrócić uwagę na potrzebę nowego rozumienia międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych w kontekście nowych wyzwań społeczeństwa wiedzy i współczesnej kultury informacyjnej, co nie wynika z lektury pracy Michalskiego. Ma bowiem miejsce powstawanie nowej przestrzeni dialogu, w której funkcjonują kultury, niezależnie od swojej terytorialnej, narodowej czy religijnej lokalizacji. Przestrzeń ta staje się bezgraniczna i stanowi efekt mobilności kultur, konwergencji i interakcji, multiplikacji, metamorfozy, wirtualizacji i relatywizacji przestrzeni (Jaskóła i Korporowicz,

2013). Autorzy przedstawiają kompetencje od ujęcia behawioralnego do transgresyjnego. Wskazują, że przemiana zmierza w kierunku kompetencji rozumianych procesualnie, gdzie uznaje się transgresyjny potencjał podmiotu. Można więc mówić o inteligencji kulturowej, twórczym myśleniu, tworzeniu hybrydowych rozwiązań, nabywaniu umiejętności i nawyków mediacyjnych.

Z kompetencjami międzykulturowymi wiąże potrzebę rewitalizacji heterologii, nauki o Innym, aby stworzyć możliwości w warunkach naturalnego zróżnicowania kulturowego do rozszerzania się obywatelskiego uczestnictwa w życiu społeczno-kulturowym i politycznym poza granicami państw narodowych. (Nikitorowicz, 2016, ss. 11–23). Jacek Raciborski (2011, ss. 50–51) zwrócił uwagę, że w Europie „(...) budujemy zbiorowe „my” nie tylko jako członkowie wspólnot obywatelskich, ale jako ludzie przynależni narodowo”. Jak wskazuje William B. Gudykunst i Young Yun Kim (2002, ss. 525–527), podczas komunikacji z ludźmi należącymi do innych kultur następuje konfrontacja z językiem, zasadami i normami, które różnią się od naszych. Właśnie ta konfrontacja może być źródłem wiedzy o regułach i normach naszej własnej kultury; z jednej strony źródłem frustracji, z drugiej gratyfikacji. Istnienie różnic kulturowych wskazuje na potrzebę prowadzenia komunikacji, nie można bowiem z góry zakładać, że różnice te są barierą skutecznej komunikacji.

Sylwia Jaskóła i Leszek Korporowicz (2013) zwrócili uwagę, że nakładanie się na siebie odmiennych wzorów kultury, systemów wartości i wzrastająca mobilność kultur w dzisiejszym, wielokulturowym świecie wymusza rozwój nowych kompetencji. Z pewnością niezbędna jest wiedza i świadomość różnic i podobieństw pomiędzy kulturami, umiejętność interpretowania kontekstów historycznych, społeczno-politycznych, psychologicznych, geograficznych i wielu innych, otwarte postawy niwelujące uprzedzenia, implikujące dociekliwość, tolerancję i gotowość komunikacyjną. Jak wynika z badań prowadzonych przez Mariusza Korczyńskiego (2017), badani Polacy funkcjonujący na brytyjskim rynku pracy są w pełni usatysfakcjonowani poziomem przyswojenia kompetencji międzykulturowych w przeciwieństwie do pracodawców. Katarzyna Winięcka (2016) zwróciła uwagę, że im osoba jest młodsza i im kontekst kulturowy, z którego migrant pochodzi, jest bardziej zbliżony do nowej rzeczywistości społecznej, tym większe prawdopodobieństwo nabycia kompetencji międzykulturowych.

W powyższych i innych badaniach kompetencje międzykulturowe rozumiane są jako umiejętności pozwalające na kształtowanie konstruktywnych relacji społecznych pomiędzy grupami i osobami reprezentującymi odmienn-

ne pochodzenie narodowe, etniczne, religijne, polityczne, ekonomiczne itp. Te umiejętności stanowią podstawę, która pozwala na ograniczenie ryzyka komunikacyjnego. Podczas spotkania międzykulturowego przedstawiciele odmiennych kultur muszą pokonać wiele barier komunikacyjnych; język słowny i komunikacja niewerbalna, bariery psychokulturowe, związane z niepewnością poznawczą i emocjonalną oraz etnocentryzm, uprzedzenia i całą gamę schematów poznawczych. Może dlatego w analizach i badaniach glottodydaktycznych wskazuje się na nauczyciela jako mediatora interkulturowego. Nie chodzi tylko o przekazywanie wiedzy na temat języka i kultury, ale jednocześnie o animatora uświadamiającego uczniom od czego zależy postrzeganie drugiego człowieka i w jaki sposób kontakty z innymi kulturami pozwalają im dowiedzieć się więcej o Innym i tym samym o sobie samym. Stan badań i analiz glottodydaktycznych prezentuje Tomasz Róg (2016), odwołując się do ponad stu prac z tego zakresu. Wskazuje, że jednym z istotnych pól badawczych w obrębie kompetencji międzykulturowych jest edukacja nauczycieli, których należy przygotować do pełnienia roli mediatorów interkulturowych kształtujących ciekawość poznawania innych z jednoczesną umiejętnością rozumienia kultury własnej i tożsamościowego osadzenia w niej, nabieranie dystansu wobec funkcjonujących stereotypów z umiejętnością rozpoznawania znaczeń metaforycznych i symboli kulturowych.

W kontekście powyższego wartościowe są monografie naukowo-metodyczne dotyczące kształtowania międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego dzieci cudzoziemskich. Między innymi monografia Anny Młynarczuk-Sokołowskiej i Katarzyny Szostak-Król (2016) prezentująca uczenie się języka polskiego dzieci różnych narodowości. Na wielu polskich uczelniach wyższych realizowane są projekty przygotowujące nauczycieli do pracy w roli mediatorów międzykulturowych w ramach zajęć obligatoryjnych i fakultatywnych oraz inicjatyw realizowanych we współpracy z instytucjami i organizacjami pozarządowymi. Zajęcia te prowadzone są w formie warsztatów, ćwiczeń i wykładów, łącząc w sobie elementy merytoryczne (dostarczanie i poszerzanie wiedzy niezbędnej do życia/pracy w środowiskach wielokulturowych) z elementami rozwijania świadomości, praktycznych umiejętności i postaw.

\* \* \*

Podsumowując, istotę kompetencji międzykulturowych upatruję w procesie rozwojowym, który rozpoczyna się od zauważenia i zaciekawienia naturalnego odrębnością kulturową i podjęciem działań edukacyjnych uwrażliwia-

jących na odmienność i różnorodność kultur, co zakładają i realizują szkoły Laudera. Doświadczenia nabywane w procesie bezpośredniej i pośredniej komunikacji z reprezentantami innych kultur, szczególnie umiejętności dialogiczne (otwartość na poznawanie, negocjowanie wartości i zasad z zachowaniem szacunku do własnego dziedzictwa kulturowego) kształtują naturalną gotowość rozszerzania i pogłębiania odziedziczonych wartości, zasad i wzorców postępowania, adaptacji wybranych elementów z innych kultur do własnego systemu wartości. Tak nabywane są umiejętności odniesień do własnej kultury, porównywanie wartości, zasad, wzorców zachowania i postępowania, kreowanie autorytetów kulturowych. Tak powstają zrównoważone emocje pozbawiające lęku przed innymi, nieznanymi, obcymi, często postrzeganymi jako zagrożenie wobec odziedziczonych wartości i tradycji. Nabywanie kompetencji międzykulturowych zawsze jest związane z kształtowaniem postaw ukierunkowanych na dialog, nabywaniem umiejętności przechodzenia od reakcji na Innego do interakcji z Innym poprzez pozbywanie się emocji negatywnych, ustawiczne podejmowanie prób zrozumienia, porozumienia i wyjaśniania istoty różnic które pozostają, natomiast niwelowane są negatywne emocje do ich reprezentantów. Dopiero zrównoważone emocje ze świadomością wartości własnej kultury, własnych wzorców zachowań zgromadzonych w procesie dziejowym, znajomość autorytetów, wartości i zasad funkcjonowania, szacunku do własnej kultury, pozwalają nabywać i stosować w praktyce wiedzę specjalistyczną nabywaną intencjonalnie w celu poznawania innych kultur, ich zrozumienia i tym samym niwelowania uprzedzeń, stereotypów, powstałych i przekazywanych z pokolenia na pokolenie, unikania operowania nimi w kontaktach z reprezentantami innych kultur. Może więc mieć miejsce w dalszym procesie potrzeba angażowania się w związki z reprezentantami innych kultur, podejmowanie ryzyka wchodzenia w konflikty, sytuacje trudne w celu obrony i ochrony ich wartości. Pojawia się także samokrytycyzm wobec własnej kultury, kwestionowanie jednostronnego punktu odniesienia, kształtują się postawy szacunku do różnorodności i tożsamości międzykulturowej z określeniem zasad współpracy i współdziałania.

## **Bibliografia**

- Bauman, Z. 2004. O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie. W: Kalaga, W. red. *Dylematy wielokulturowości*. Kraków: „Universitas”.
- Bauman, Z. 2011. *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa: Narodowy Instytut Audiowizualny.

- Boltem, J. 2006. *Interkulturowa kompetencja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Brotto, F., Huber, J., Karwacka-Vogele, 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.
- Gajek, K. 2011. *Kompetencje międzykulturowe jako element kultury współczesnej organizacji – dylematy teorii i praktyki*. *Problemy Zarządzania*. 2 (32), ss. 205–220.
- Gudykunst, W.B. i Kim, Y.Y. 1997. *Communication with Strangers: An Approach to Intercultural Communications*. Nowy Jork: Mc Graw-Hill Education.
- Gudykunst, W.B. i Kim, Y.Y. 2002. *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*. W: Steward, J. red. *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa: PWN, ss. 498–500.
- Jaskuła, S. i Korporowicz, L. 2013. *Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna jako transgresja*. W: Nikitorowicz, J., Sadowski, A. i Sobiecki, M red. *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej*. Białystok: UwB, ss. 121–137.
- Korczyński, M. 2017. *Kompetencje międzykulturowe polskich emigrantów zarobkowych w Anglii*. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. XXXVI, z. 3, ss. 151–175.
- Kożyczkowska, A. 2024. *Co z tym etnocentryzmem? Szkic na marginesie myślenia Jerzego Nikitorowicza*. *Edukacja Międzykulturowa*. 3 (26), ss. 17–28.
- Magala, S. 2005. *Cross-Cultural Competence*. New York: Routledge.
- Magala, S. 2011. *Kompetencje międzykulturowe*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Młynarczyk, A. i Szostak-Król, K. 2016. *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*. Białystok: Fundacja „Dialog”.
- Młynarczyk-Sokołowska, A., Potoniec, K. i Szostak-Król, K. red. 2011. *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*. Białystok: Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. 2005. *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz, J. 2017. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Nikitorowicz, J. 1995, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J. 2020. Kompetencje międzykulturowe. W: Opiłowska, E., Dębicki, M., Dolińska, K., Kajta, J., Kurcz, Z., Makaro, J. i Niedźwiecka-Iwańczak, N. red. *Studia nad granicami i pograniczami. Leksykon*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, ss. 173–183.
- Nikitorowicz, J. 2016. Potrzeba rewitalizacji w przestrzeni życia społecznego znaczenia heterologii i kosmopolityzmu. W: Sosnowski, T., Danilewicz, W. i Sobiecki, M. red. *Pedagog jako animator w przestrzeni życia społecznego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 11–23.
- Nikitorowicz, J. 2019. Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych. *Edukacja*. 3 (150), ss. 6–17.
- Raciborski, J. 2011. *Obywatelstwo w perspektywie socjologicznej*. Warszawa: PWN.
- Róg, T. 2016. Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją interkulturową. *Neofilolog*. 2 (47), ss. 133–152.
- Winiecka, K. 2016. *Strategia – Migracja – Adaptacja. Rodziny młodych migrantów polskich w Londynie po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”.



**W poszukiwaniu klucza do zmian edukacyjnych.  
Artykuł recenzyjny monografii Inetty Nowosad:  
*Singapur – azjatycki tygrys edukacyjnych reform.*  
*Fenomen makropolityki oświatowej.***

**Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022,  
ss. 578, ISBN: 978-83-8294-013-8**

Nie każda reforma jest możliwa do wprowadzenia w określonym kraju. Należy rzetelnie poznać kulturę regionu, w której reforma przyniosła oczekiwany skutek oraz genezę wprowadzania samej reformy i dopiero po takiej analizie, można rozpocząć proces wdrażania zmian we własnym systemie oświaty (Gajdzica, 2006; Szafrąńska, 2023). Z przeprowadzonej analizy reformy należy wyłonić te elementy, które najlepiej odpowiadają kulturze i tradycji własnego kraju. Owa sentencja towarzyszy nam nieprzerwanie przez cały czas czytania książki Inetty Nowosad: *Singapur, azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej* (2022). Autorka w sposób gruntowny pozwala zagłębić się w sytuację singapurskich reform, które pozwoliły w tak krótkim czasie, bo zaledwie w trakcie życia jednego pokolenia, z zacofanego kraju Trzeciego Świata, wznieść Singapur na szczyt, przekształcając w światową potęgę, nie tylko w sferze ekonomicznej, ale przede wszystkim w sferze edukacyjnej. Ważnym elementem monografii są wskazane etapy przygotowania singapurskich nauczycieli, którzy stoją na pierwszej linii edukacyjnej modernizacji, do pełnionej przez nich roli. Wskazanie tego jako znaczące jest zgodne z postulowanymi od lat i w naszym kraju zmianami w sposobie spostrzegania nauczycieli w procesie zmian edukacyjnych (Lewowicki, 1994; 2007; Szafrąńska, 2023). Książka umożliwi także rozpatrzenie kierunku, w jakim zmierza wspomniane miasto-państwo, aby mogło kontynuować swój sukces w przyszłości.

Singapur – po przymusowym uzyskaniu niepodległości 9 sierpnia 1965 r. – stanął przed zadaniem, które przez wielu określano jako niemożliwe. Jak niewielki kraj, bez bogactw naturalnych, może nie tylko się utrzymać na arenie międzynarodowej, ale także znaleźć się w czołówce krajów z najszybciej rozwijającą się gospodarką? Lee Kuan Yew, pierwszy premier niepodległego Singapuru, któremu to miasto-państwo zawdzięcza swój sukces (Britannica), w przemówieniu z 1966 r. określił kierunek rozwoju swojej ojczyzny. Singapur nie posiada nic innego jak tylko ludzi i to w nich pokłada nadzieje na sukces, a żeby go osiągnąć, należy w nich zainwestować, przeprowadzić korzystne reformy edukacyjne, stworzyć dobrze opłacalnych, wykształconych profesjonalistów w postaci nauczycieli, przygotować uczniów, w taki sposób, aby byli w stanie samodzielnie poradzić sobie z problemami, które powstaną przed nimi w zmieniającym się świecie, ponieważ to oni będą tworzyć przyszły Singapur. Powagę przyjętego kierunku podkreślają słowa Lee Kuan Yew: „Istnieją dwa czynniki kształtujące życie młodego mężczyzny lub młodej kobiety: jeden to dom, drugi to szkoła. Niewiele możemy zrobić z domem, ale możemy coś zrobić ze szkołą” (Nowosad, 2022, s. 223). Singapur pokazał, że naród składający się z całkowicie różnych imigrantów, pochodzących z Chin, Brytyjskich Indii i Indochin jest w stanie stworzyć silne państwo, którego cechą spajającą jest edukacja.

Książka została podzielona na pięć rozdziałów, które w spójny sposób ukazują drogę singapurskiej edukacji, rozpoczynają od ogólnego przedstawienia systemów oświaty, poprzez omówienie poszczególnych reform edukacyjnych oraz systemów szkolenia nauczycieli, aż do oczekiwań na przyszłość. Całość tworzy spójną całość, dzięki której czytelnik jest w stanie zrozumieć procesy, które działy się w kraju, z zupełnie inną kulturą i tradycjami.

Pierwszy rozdział, zatytułowany: *W stronę doskonałości na poziomie systemu szkolnego*, ma za zadanie przedstawić wyniki badań, które powstały na bazie obserwacji systemów edukacyjnych. W rozdziale zostały przedstawione teorie, które zawierają w sobie przepis na sukces wprowadzanej reformy. Mimo naukowego języka autorka tłumaczy znajdujące się w rozdziale pojęcia, a także poszerza materiał o tabele oraz diagramy, które ułatwiają przyswojenie wiadomości. Nowosad przedstawia poszczególne tendencje w badaniach efektywności edukacji, a także fazy doskonalenia szkół, od tych dawnych, które zostały już zakończone, do tych stosowanych obecnie. Podczas dogłębnych analiz uzyskujemy obraz powodzeń i niepowodzeń reform edukacyjnych stosowanych w przeszłości i teraźniejszości (ss. 37–115).

W tekście wskazana jest silna potrzeba współpracy nauczycieli i dyrektorów, nie tylko w odrębnie jednej szkoły, ale także pomiędzy innymi placówkami edukacyjnymi. Jeżeli szkoły są pozostawione same sobie, jeżeli współpraca między szkołami nie istnieje, to rozwój edukacyjny nie będzie równomierny dla każdej placówki oświatowej. Uniemożliwia to sukces edukacyjny całego regionu, a w rezultacie także całego kraju.

Moim zdaniem ten rozdział powinien być obowiązkową lekturą dla każdego dyrektora instytucji pedagogicznej. Autorka ukazuje, że najważniejszą rzeczą w dążeniu do sukcesu systemu edukacyjnego w danym kraju jest współpraca między szkołami. Dyrektorzy placówek, które mają wysokie osiągnięcia, powinni podzielić się swoim przepisem na sukces ze szkołami, które mają gorsze wyniki. Na szczególną uwagę zasługuje tutaj podrozdział „mity reform edukacyjnych”; czytelnik, dzięki rzetelnie opisanym dowodom może spojrzeć z innej perspektywy, na to co uważał do tej pory za pewne i niezmiennie.

Warto pamiętać o założeniu, że należy najpierw poznać genezę reformowanego kraju, zanim zacznie się wprowadzać reformę we własnym. W monografii służy temu rozdział drugi: *Kontekst kulturowy azjatyckich tygrysów*, który jest niezwykle potrzebny, aby w następnych częściach książki nie patrzeć na reformy wprowadzane przez Singapur przez pryzmat europejskiej kultury. We wstępie autorka wyjaśnia pojęcie „azjatyckie tygrysy”, które znalazło się w tytule książki. To określenie przypisuje się azjatyckim krajom, które wykazują szybkie tempo rozwoju gospodarczego – wśród tych krajów znalazł się również Singapur, który swój sukces niewątpliwie powiązał z edukacją (ss. 140–141).

W rozdziale została podkreślona pokrewność kultury Singapuru z kulturą chińską, dlatego też została tutaj opisana filozofia cywilizacji chińskiej – cywilizacji, która nie podąża za żadną religią, a jedynie za *jiao*, czyli „nauką”. Jedną z „nauk” jest konfucjanizm, który miał ogromne znaczenie podczas kształtowania się singapurskiego systemu edukacyjnego. Azjatycki sposób myślenia jest nierozzerwalnie związany z rodziną, która stanowi podstawową komórkę społeczną. Jednostka nie jest tutaj najważniejsza, pracuje ona na sukces rodziny i całego kraju. Inetta Nowosad pisze: „Wypracowany przez lata porządek w krajach tradycji konfucjańskiej stanowi podatny grunt pod rozwój edukacji, kapitału ludzkiego i społecznego – współczesnych filarów rozwoju gospodarczego” (s. 210). Solidnie przedstawione ramy kulturowe Singapuru pozwalają lepiej zrozumieć specyfikę przedstawioną w rozdziale trzecim:

*Singapur – tygrys w skórze lwa.* Po przeczytaniu książki mogą zauważyć, że jest to serce całego opracowania. Przedstawiony rozdział, krok po kroku prowadzi czytelnika przez realizowane reformy i ich kulturowy kontekst, od odzyskania przez Singapur niepodległości w 1965 r., aż do czasów współczesnych. Taki zabieg pozwala odbiorcy treści zauważyć powody wprowadzania nowych reform w oparciu o konsekwencje poprzednich. W krótkiej, niepodległej historii Singapuru wdrożono już pięć reform. Jeden z premierów Singapuru, Goh Chok Tong, dogłębnie wyjaśnił potrzebę częstych reform: „Nie możemy zakładać, że to co działało dobrze w przeszłości, będzie równie skuteczne w przyszłości. Stare formuły sukcesu raczej nie przygotowują młodego pokolenia na nowe okoliczności i nowe problemy, które ich czekają. Nie wiemy nawet, jakie to będą problemy, nie mówiąc już o udzieleniu odpowiedzi i rozwiązań. Musimy jednak zadbać o to, aby nasi młodzi mogli myśleć samodzielnie, aby następne pokolenie mogło znaleźć własne rozwiązania wszelkich nowych problemów, z którymi przyjdzie im się zmierzyć” (s. 289).

W opisywanych okresach reform warto zwrócić uwagę na rok 1997, została wówczas wprowadzona inicjatywa „Myślące szkoły, uczący się naród”. Jest to umowna granica, która dzieli singapurskie reformy na dwa etapy. Przed 1997 r. szkolnictwo w Singapurze było skoncentrowane na ilości, państwo musiało przetrwać i jak najszybciej podnieść swoją gospodarkę. Po wprowadzeniu powyższej inicjatywy polityka edukacyjna zaczęła zwracać uwagę na jakość, a kolejne inicjatywy wzmacniały tylko ten nurt. Droga Singapuru na sam szczyt była wyboista. Nie zawsze wszystko się udawało, nie zawsze wszystko było dobre, ale singapurskie władze potrafiły poprawnie wyciągać wnioski i szybko reagowały na zaistniałe zmiany, zwłaszcza w aspekcie szybko zmieniającego się świata i postępu technologii. Celem działań reformatorskich miało być wypracowanie założenia, że dzieci nigdy nie przestaną się uczyć, w dodatku poradzą sobie w świecie zmian i niedookreślonej przyszłości (s. 337). Lee Kuan Yew zwracał uwagę na istotność pracy nauczycieli w drodze do sukcesu. W wystąpieniu z 1966 r. powiedział: „Kraj jest tak dobry, jak jego obywatele, a oni z kolei tak dobrzy, jak ich nauczyciele” (Nowosad, s. 351).

W rozdziale czwartym zatytułowanym: *Nauczyciele – siła kształtująca przyszłość Singapuru* autorka przedstawia drogę, jaką musi pokonać kandydat, aby zostać nauczycielem w singapurskiej społeczności. Ta droga jest przeznaczona tylko dla najlepszych z najlepszych i wcale nie jest prosta, otwiera natomiast drzwi do prestiżu. Zawód nauczyciela w Singapurze jest dobrze opłacany, już nawet w początkowym okresie, a także powszechnie ceniony. Nauczyciele zdobywają szacunek i uznanie społeczeństwa. Warto

podkreślić, że uzyskanie przez Singapurczyka kwalifikacji zawodowych na stanowisko nauczyciela nie kończy jego nauki. Istnieje kilka ścieżek kariery, które może wybrać nauczyciel. Podczas swojej pracy jest prowadzony, a także oceniany przez starszych kolegów, aby w myśl konfucjanizmu najlepiej wykorzystać zdolności każdego człowieka (ss. 411–420).

W ostatnim rozdziale: *Singapur: trajektoria sukcesu* autorka przedstawia nie tylko kierunek, w jakim Singapur chce się dalej rozwijać, ale również niebezpieczeństwa z tym związane. Lee Kuan Yew podkreślał: „żeby istnieć jako jedno państwo, trzeba podzielać pewne wartości, mieć coś wspólnego ze sobą” (s. 479). Singapurskie szkoły kładą duży nacisk na upowszechnianie wartości moralnych oraz przynależności do społeczeństwa, aby podkreślić słowa pierwszego premiera, że szkoły będą musiały uczyć norm społecznych w kwestii dobra i zła oraz odróżniać te kategorie od siebie, ponieważ „bez nich wykształcone pokolenie może być bardziej niebezpieczne niż całkowicie niewykształcone” (s. 479). Rząd w Singapurze widzi niedociągnięcia oraz niebezpieczeństwa, które pojawiały się w miarę rozwoju edukacji. W przyszłości będzie on wprowadzał zmiany, aby w dalszym ciągu Singapur mógł piąć się na szczyt.

Podsumowując, warto podkreślić ciągłość singapurskiego systemu edukacji. Każdy następny polityk, który obejmuje urząd w Ministerstwie Edukacji (MOE), kontynuuje pracę poprzednika, wierząc, że przecież on też chciał jak najlepiej dla szkół i ich uczniów. Sukces edukacyjny Singapuru jest zatem wysiłkiem poprzednich pokoleń, które tworzyły podstawy pod korzyści następnych (s. 511). Odwrotną sytuację możemy zaobserwować w polskiej oświacie, gdzie każde objęcie rządów przez nowe władze skutkuje dużymi zmianami w edukacji (Szafrąńska, 2023). Aby osiągnąć sukces, potrzebne są ciągłe zmiany, aby dostosować się do zmieniającego świata. Należy ciągle się zmieniać, nie stać w miejscu, przewidywać zmiany i nie czekać, aż będzie trzeba je wprowadzić; zmiana pod przymusem oznacza porażkę.

Autorka w swoim opracowaniu nie krytykuje, nie narzuca swojego punktu widzenia, daje natomiast możliwość dostrzeżenia tego, co wcześniej było dla nas ukryte. Umożliwia wyciągnięcie własnych wniosków, które pozwolą czytelnikowi samodzielnie dojść do subiektywnej opinii na temat edukacji, jaką chce zobaczyć w przyszłości, w swoim ojczystym kraju. Wczytując się uważnie w lekturę, nie sposób nie odnieść się do własnych wspomnień związanych ze szkołą. Książka umożliwia refleksje nad osobistymi doświadczeniami edukacyjnymi, a także zachęca do krytycznego spojrzenia w system oświaty własnego kraju. W szczególności powinny ją przeczytać osoby, od których zależy kierunek, w jakim będzie zmierzać polska edukacja w przy-

szłości. Z książki powinni czerpać też wiedzę wszyscy nauczyciele. Podkreśla ona potrzebę skierowania swojej pracy na ucznia, aby przez ciągły rozwój osobisty wspierać go i prowadzić w przyszłość.

## **Bibliografia**

- Lee Kuan Yew, Britannica. <https://www.britannica.com/biography/Lee-Kuan-Yew> (21.02.2025).
- Gajdzica, A. 2006. *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Lewowicki, T. 1997. *Przemiany oświaty*. Warszawa: „Żak”.
- Lewowicki, T. 2007. *Problemy kształcenia nauczycieli*. Warszawa – Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji – PIB.
- Nowosad, I. 2022. *Singapur, azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szafrańska, A. 2023. *Nauczyciele wobec reformy systemu oświaty – spostrzeżenie, dylematy i pokłosie „wielkiej zmiany” (studium przypadku)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.



## Nota o autorach

---

**Cukras-Stelągowska Joanna**, dr, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0003-0120-9693

**Danilewicz Wioleta**, prof. dr hab., Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0002-7049-4216

**Firszt Justyna**, mgr, doktorantka, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Szkoła Doktorska, ORCID: 0009-0008-9861-8058

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

**Golik Katarzyna**, dr, ISP PAN, Centrum Badań Azji i Pacyfiku, ORCID: 0000-0002-9161-8222

**Hruzd-Matuszczyk Alicja**, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0001-7731-7979

**Jaworska-Witkowska Monika**, dr hab., prof. UP, Uniwersytet Pomorski w Słupsku, Instytut Pedagogiki i Psychologii, ORCID: 0000-0002-1874-7175

**Kołodziejczyk Jakub**, dr, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, ORCID: 0000-0002-6411-3720

**Korzeniecka-Bondar Alicja**, dr hab., prof. UwB, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0003-1145-2996

**Kotlarz Joanna**, dr, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, ORCID 0000-0003-4793-7848

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

**Nikitorowicz Jerzy**, prof. dr hab., Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0003-4371-8322

**Nowalska-Kapuścik Dorota**, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0003-4224-3257

**Prymak Tomasz**, dr, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0002-7784-9956

**Sebesta Jadwiga**, dr, Biblioteka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, ORCID: 0000-0003-4655-575X

**Sowa-Behtane Ewa**, dr hab., prof. UIK, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Wydział Pedagogiczny, ORCID: 0000-0002-0190-0567

**Szymik Eugeniusz**, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0001-9684-3253

**Tołwińska Bożena**, dr hab., Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0002-2909-9783

**Urlińska Maria Marta**, dr hab., prof. AIK, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Wydział Pedagogiczny, ORCID 000 0002 9048 2183

## **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 Szafrąńska (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., Szafrąńska, 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.:

- Cieślikowska, D. 2023. Od wielokulturowej do międzykulturowej klasy. [https://www.kopernik.org.pl/sites/default/files/202307/RDLP\\_Od%20wielokulturowej%20do%20międzykulturowej%20klasy.pdf](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](mailto: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 Sobiecki (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](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](mailto:redakcja.em@gmail.com)