

# EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

2025, nr 3 (30)

## 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 Ukrain, Ukraina), Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), William New (Beloit College, WI, USA), Jerzy Nikitorowicz (**Przewodniczący Rady**, Uniwersytet w Białymstoku), 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 Sobecki (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, Aniela Róžańska, Jolanta Suchodolska, Anna Szafrąńska, Łukasz Kwadrans, Barbara Chojnacka-Synaszko, Alicja Hruzd-Matuszczyk, Katarzyna Jas, Gabriela Piechaczek-Ogierman (redaktorzy tematyczni), Adam Mikrut (redaktor statystyczny), Urszula Klajmon-Lech (redaktor językowy – język polski), Agata Cieniała (redaktor językowy – język angielski), Anton Dragomiletskii (sekretarz redakcji)

### Adres Redakcji:

„Edukacja Międzykulturowa”

Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji

ul. Bielska 62, 43–400 Cieszyn

<https://czasopisma.marszalek.com.pl/10-15804/edukacja-miedzykulturowa>

<https://us.edu.pl/wydzial/wsne/nauka-i-badania/serie-wydawnicze/edukacja-miedzykulturowa/>

✉ [redakcja.em@gmail.com](mailto:redakcja.em@gmail.com)

**Recenzenci:** Laura de la Trinidad Alonso Díaz, Tomasz Bajkowski, Jaroslav Balvín, Hynek Böhm, Mariana Cabanová, Agnieszka Cybal-Michalska, Miglė Černikovitė, 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 Młynarczyk-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 naukowii tomu:** Barbara Chojnacka-Synaszko, Jolanta Suchodolska i Alina Szczurek-Boruta

**Redaktor prowadzący:** Paweł Jaroniak

**Redaktor techniczny:** Ryszard Kurasz

**Korekta:** Sylwia Sass

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

**Projekt okładki:** Krzysztof Galus

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe GRADO

Toruń 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: [marketing@marszalek.com.pl](mailto:marketing@marszalek.com.pl), [www.marszalek.com.pl](http://www.marszalek.com.pl)

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



## Spis treści

---

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

### Artykuły i rozprawy

<b>Józef Górniewicz</b> Status naukowy pedagogiki kultury – subdyscyplina w trakcie tworzenia .....	19
---	----

<b>Adela Kożyczkowska</b> Mniejszości bez polityki wielokulturowości. Krytycznie o Ustawie o mniejszościach z 2005 roku .....	32
---	----

<b>Rafał Piwowarski</b> Migranci i edukacja. Perspektywa międzykulturowa i polska .....	48
--	----

### Forum badaczy międzykulturowych

<b>Ewa Kozik</b> Od edukacji regionalnej do edukacji międzykulturowej. Edukacja regionalna na Wyspach Owczych .....	69
---	----

<b>Urszula Krzyżanowska</b> Edukacja kulturowa a szkolnictwo katolickie. Pedagogiczne studium dokumentów kongregacyjnych .....	82
--	----

<b>Justyna Kotowicz i Joanna Wójcicka</b> Dwujęzyczna edukacja współuczestnicząca: ewolucja podejścia do nauczania dwujęzycznego osób głuchych w kierunku międzykulturowości .....	93
---	----

## Komunikaty z badań

### Halina Rusek

Deficyty solidarności. Esej o Aryjkach i Żydówkach w obozie koncentracyjnym ..... 111

### Agnieszka Lewicka-Zelent

Motywacja osiągnięć studentów odmiennych kultur – polskiej i ukraińskiej. Badanie pilotażowe ..... 122

### Sabina Pawlik i Monika Sulik

Tożsamość, codzienność, stygma: macierzyństwo w narracjach matek dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w kontekście metafory ..... 139

## Praktyka edukacyjna

### Natalia Kostrzewa

„Wielokulturowość” jako treść programów kształcenia w Australii. Na podstawie wybranych aspektów edukacji przedszkolnej ..... 155

### Alina Szczurek-Boruta

Społeczna praktyka w zakresie edukacji międzykulturowej – budowanie lokalnego forum współpracy różnych podmiotów zainteresowanych dobrem wspólnym w polskiej i w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego ..... 168

## Artykuły recenzyjne

### Andrzej Nikitorowicz i Jerzy Nikitorowicz

Tolerancja w warunkach wielokulturowości. Artykuł recenzyjny książki Józefa Górniewicza *O tolerancji jako idei, wartości moralnej, zasadzie państwa prawa, postawie społecznej i źródle cierpienia w perspektywie poprawności aksjologicznej* ..... 189

**Aleksandra Minczanowska**

Od wykluczenia do równych szans – edukacja w perspektywie integracji. Artykuł recenzyjny książki Anny Szafrąńskiej i Przemysława P. Grzybowskiego *Integracja w szkole – szkoła integracji. Od idei do praktyki edukacyjnej* ..... 201

**Paweł Prüfer**

Problem migracji w pedagogicznej scenerii. Artykuł recenzyjny książki Marty Guziuk-Tkacz i Alicji Joanny Siegień-Matyjewicz *Leksykon pedagogiki migracji* ..... 211

**Nota o autorach** ..... 219

# Contents

---

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

## Articles and Treatises

### **Józef Górniewicz**

The scientific status of cultural education – a subdiscipline in the making .....	19
--	----

### **Adela Kożyczkowska**

Minorities beyond multiculturalism: a critical analysis of the 2005 Minorities Act .....	32
---	----

### **Rafał Piwowarski**

Migrants and education. The international and Polish perspective .....	48
--	----

## Forum of Intercultural Researchers

### **Ewa Kozik**

From regional to intercultural education. Regional education in the Faroe Islands .....	69
--	----

### **Urszula Krzyżanowska**

Cultural education and Catholic schooling. A pedagogical study of congregational texts .....	82
---	----

### **Justyna Kotowicz i Joanna Wójcicka**

Sign bilingual and co-enrollment education: the evolution in the approach to bilingual education for the deaf towards interculturality .....	93
--	----

## Research Reports

### Halina Rusek

Deficits of solidarity. An essay on Aryan and Jewish women  
in the concentration camp ..... 111

### Agnieszka Lewicka-Zelent

Achievement motivation among students from different  
cultural backgrounds: a pilot study of Polish and Ukrainian youth ..... 122

### Sabina Pawlik i Monika Sulik

Identity, everyday life, stigma: motherhood in the narratives  
of mothers of children with autism spectrum disorders  
in the context of metaphor ..... 139

## Educational Practice

### Natalia Kostrzewa

“Multiculturalism” as the content of school curricula in Australia.  
On the basis of selected aspects of preschool education ..... 155

### Alina Szczurek-Boruta

Social practice in the field of intercultural education – building  
a local forum for cooperation in the Polish and Czech parts  
of Cieszyn Silesia ..... 168

## Reviewing Articles

### Andrzej Nikitorowicz i Jerzy Nikitorowicz

Tolerance in the context of multiculturalism: a reviewing article  
on Józef Górniewicz’s book *O tolerancji jako idei, wartości moralnej,  
zasadzie państwa prawa, postawie społecznej i źródle cierpienia  
w perspektywie poprawności aksjologicznej* [On tolerance as an idea,  
a moral value, the principle of law state, a social attitude, and a source  
of suffering in the perspective of axiological correctness] ..... 189

**Aleksandra Minczanowska**

From exclusion to equal opportunities – education in the perspective of integration: a reviewing article on Anna Szafrńska and Przemysław P. Grzybowski's book *Integracja w szkole – szkoła integracji. Od idei do praktyki edukacyjnej* [Integration at school – a school of integration. From idea to educational practice] ..... 201

**Paweł Prüfer**

The issue of migration in the pedagogical landscape: a reviewing article on Marta Guziuk-Tkacz and Alicja Joanna Siegień-Matyjewicz's *Leksykon pedagogiki migracji* [Lexicon of migration pedagogy] ..... 211

**Biographical Notes** ..... 219

## Wprowadzenie

---

Nie ulega wątpliwości, że dziedziną poznania pedagogicznego są „sprawy ludzkie”<sup>1</sup>. Wiedza na temat statusu, rozwoju, warunków życia człowieka, pozwala lepiej rozpoznać, opisać, wyjaśnić kwestie dotyczące konstytuowania się bytu ludzkiego, miejsca i roli edukacji w tym procesie. Ponad wszelką wątpliwość rzecznicy pedagogiki międzykulturowej pragną twórczo uczestniczyć w stwarzaniu ludziom dogodnych warunków do życia. Kontekst edukacyjny wyznacza liczne inicjatywy w tym zakresie oraz sugeruje podejmowanie określonych rozwiązań usprawniających wiele dziedzin życia ludzkiego.

Niniejszy tom zawiera czternaście autorskich i wieloautorskich artykułów zgromadzonych w pięciu działach: artykuły i rozprawy, forum badaczy międzykulturowych, komunikaty z badań, praktyka edukacyjna, artykuły recenzyjne.

Znalazły się w nim teksty o różnym zapleczu teoretycznym, czasem dość odległe od siebie tematycznie, ale powiązane jedną ideą świadomie czy też nieświadomie zaczerpniętą z myśli Jerzego Nikitorowicza, iż „Podstawę koncepcji i działań podejmowanych w ramach edukacji międzykulturowej stanowi paradygmat współlistnienia, który określa idee, wyznacza cele i zadania polegające na przygotowaniu społeczeństw do pokojowego rozwiązywania problemów w zróżnicowanym kulturowo świecie” (Nikitorowicz, 2020, s. 9).

Artykuły zgromadzone w tym tomie podejmują problemy społeczne i jednostkowe w większym lub mniejszym stopniu eksponowane w literaturze naukowej. Autorzy jednak w swoich tekstach burzą nasze oczywistości, otwierają nam światy alternatywnego myślenia, ich opracowania.

Poszczególne teksty aspirują do rangi syntezy, wnikliwej krytyki i sumiennej rekonstrukcji, ich autorzy uznają, że nie wystarcza powiedzieć jak jest, trzeba poważnie zastanowić się, skąd się to bierze i jak się temu można przeciwstawić.

---

<sup>1</sup> Szeroko na temat spraw ludzkich wypowiadał się Jan Szczepański (1980).

Dział pierwszy – Artykuły i rozprawy – składa się z trzech tekstów. Głównymi kategoriami analiz oraz badań autorzy uczynili pedagogikę kultury, mniejszości narodowe i etniczne, migracje.

Dział otwiera artykuł Józefa Górniewicza pt. *Status naukowy pedagogiki kultury – subdyscyplina w trakcie tworzenia*, którego celem jest rekonstrukcja myślenia o subdyscyplinie pedagogicznej, jaką jest pedagogika kultury. Tekst jest bardzo potrzebny badaczom próbującym osadzić swoje badania w dyscyplinie pedagogika i jej subdyscyplinach, wartościowy dla osób eksplorujących problematykę edukacji międzykulturowej. Autor nie pozwala zapomnieć o historycznych związkach i wzajemnych relacjach pedagogiki kultury i edukacji międzykulturowej. Poznawczo bardzo wartościowe jest upomnienie się o rodowód pedagogiki kultury, o bogaty dorobek i naukowy charakter, jak i innowacyjne zwrócenie uwagi na ustawicznie kształtujący się proces tworzenia tej subdyscypliny.

Przedmiotem krytycznego namysłu Adeli Kożyczkowskiej jest Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym. Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie: Jaka jest polityczna zdolność Ustawy o mniejszościach do (re)konstrukcji polityki wielokulturowości? Autorka stwierdza, że „bez wątpienia [Ustawa] była/jest punktem zwrotnym w procesie legalizacji mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce. Była ona szczytowym osiągnięciem państwa polskiego, ale (!) pozostawiona sama sobie, bez ciągłego uzdatniania, poprawiania i dostosowywania do realiów życia politycznego stała się dziś reliktem politycznej przeszłości. Ustawa ta chroni mniejszości, ale nie wszystkie. (...) Ustawa ta nie stwarza także pola dla aktywnych działań na rzecz międzykulturowości i regionalności. Dwudziestolecie Ustawy o mniejszościach jest dobrą okazją, aby krytycznie zbadać jej siłę oddziaływania na politykę wewnętrzną państwa polskiego” (Kożyczkowska, 2025, w tym tomie, s. 33).

Rafał Piwowarski w tekście *Migranci i edukacja. Perspektywa międzykulturowa i polska* porusza kwestie związane z osiągnięciami edukacyjnymi uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Pomija (lub jedynie sygnalizuje) problemy sytuacji społecznej, ekonomicznej i tożsamości migrantów. Ta ostatnia kwestia była i jest przedmiotem badań prowadzonych przez wielu pedagogów zajmujących się edukacją międzykulturową. Głównym celem badań jest analiza wybranych danych pochodzących z badań (przede wszystkim ilościowych) międzynarodowych, krajowych dotyczących osiągnięć edukacyjnych uczniów pochodzenia migracyjnego.

W dziale drugim – Forum badaczy międzykulturowych – znajdują się teksty, których autorzy koncentrują się na wspólnym wątku, czyli integracji międzykulturowej – pomagającej w budowaniu mostów między przedstawicielami różnych narodowości, ale też między osobami reprezentującymi odmienne potrzeby edukacyjne – jednocześnie akcentując zróżnicowane podejścia. Promowanie własnego dziedzictwa kulturowego, przestrzeganie lokalnych tradycji wraz z poznawaniem i rozumieniem kultur osób z doświadczeniem migracyjnym – na podstawie wyników badań etnograficznych przedstawionych przez Ewę Kozik – może stanowić czynnik rozwoju społecznego i ekonomicznego społeczeństwa farerskiego na Wyspach Owczych oraz sprzyjać kształtowaniu wzajemnej otwartości. Troska o przekaz kultury i o budowanie spójnego społeczeństwa opartego na wzajemnym szacunku, zrozumieniu – jak wskazuje w swoim tekście Urszula Krzyżanowska – wiąże się z promowaniem dialogu międzykulturowego w ramach edukacji szkolnej, w tym w szkołach katolickich, których działalność do 2022 roku normowana była przez Kongregację Edukacji Katolickiej, a obecnie podlega nowo utworzonej Dykasterii Kultury i Edukacji. Ponadto należy tworzyć przestrzenie do wymiany doświadczeń i wspólnej nauki, wzajemnego uczenia się w zróżnicowanym zespole klasowym. Justyna Kotowicz i Joanna Wójcicka przedstawiają między innymi podejście określane jako dwujęzyczna edukacja współuczestnicząca (ang. *sign bilingual and co-enrollment education*), stanowiące formę edukacji inkluzyjnej i międzykulturowej.

W kolejnym dziale – Komunikaty z badań – znalazły się trzy opracowania. Każdy z artykułów prezentuje oryginalną, interesującą pracę badawczą. Jest nie tylko innowacyjny, ale także rozwija warsztat metodologiczny i jest przydatny pedagogom.

Halina Rusek zastosowała metodę biograficzną. Dokonała analizy wspomnień, przeszłych zdarzeń z perspektywy teraźniejszego życia więźniarek obozu koncentracyjnego Auschwitz-Birkenau – uchwyconych dzięki wykorzystaniu narracyjnego wywiadu autobiograficznego oraz analizy dokumentów (pisemnych relacji w postaci notatek, listów, opowieści) – w celu określenia uwarunkowań braku wyzwolenia, przejawiania solidarności między kobietami nieżydowskiego pochodzenia (tzw. Aryjkami) a Żydówkami.

Agnieszka Lewicka-Zelent podejmuje zagadnienie motywacji osiągnięć studentów z odmiennych kultur – polskiej i ukraińskiej. Odwołując się do prowadzonych badań pilotażowych, dokonuje porównania poziomu motywacji osiągnięć studentów z Polski i Ukrainy, studiujących na uczelniach wyższych w Polsce. Wskazuje na różnice w zakresie wymiarów motywacji

osiągnąć wspomnianych grup studentów, mające swoje podstawy w kulturowo uwarunkowanym (indywidualistycznym i kolektywistycznym) podejściu do sukcesu i samorealizacji.

Sabina Pawlik i Monika Sulik koncentrują się na kwestii doświadczania macierzyństwa przez matki dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD). Podejmują problematykę macierzyństwa w kontekście (auto)narracyjnych metafor używanych do opisu własnych doświadczeń. Ukazują doświadczenia matek dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – poprzez pryzmat metafor obecnych w ich narracjach. Badania osadzone zostały w paradygmacie jakościowym, a materiał empiryczny zebrano za pomocą wywiadu narracyjnego Fritza Schützego.

W dziale praktyka edukacyjna znalazły się dwa opracowania.

Natalia Kostrzewa opisuje swoje pedagogiczne doświadczenia (imigrantki i wychowawczynie) we „wdrażaniu” idei wielokulturowości w praktykę edukacji przedszkolnej w Australii. Autorka zwraca uwagę na fakt, iż „podstawa programowa kładzie nacisk na rozwijanie kompetencji aktywnego i świadomego uczestnictwa w społeczeństwie, dla którego niezbędne jest posiadanie wiedzy o pierwotnych ludach, zamieszkujących Australię” (Kostrzewa, 2025, w tym tomie, ss. 159–160). Przygląda się wybranym dokumentom oświatowym w obszarze edukacji wielokulturowej. Ukazuje, w jaki sposób wielokulturowość jest propagowana przez australijskie programy kształcenia, podręczniki, przewodniki dla nauczycieli, opisuje australijskie egzemplifikacje kształcenia do wielokulturowości i w wielokulturowości.

Alina Szczurek-Boruta w swoim opracowaniu przedstawia działania w zakresie edukacji międzykulturowej, prowadzone przez pracowników naukowych jednego z zespołów funkcjonujących na cieszyńskim wydziale Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach we współpracy z różnymi podmiotami zlokalizowanymi w polskiej i w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego. Opisuje założenia, przebieg i efekty projektu *Aktywizacja jednostek, grup i zbiorowości w środowisku lokalnym*, który obejmował cykl dziesięciu spotkań naukowych, powiązanych z nimi warsztatów dla mieszkańców przygranicznego regionu oraz różne wydarzenia edukacyjno-kulturalne. Autorka stwierdza, że „Istotnym obszarem działań było wzmocnienie potencjału regionu oraz kompetencji pracowników naukowych cieszyńskiego wydziału i pracowników administracji samorządowej w odniesieniu do poprawy realizacji zadań w zakresie edukacji międzykulturowej we współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym” (Szczurek-Boruta, 2025, w tym tomie, s. 181). Zaangażowanie instytucji oświatowych, kulturalnych, samorządowych, organizacji

pozarządowych we wspólne działania wzmocniło procesy integracji społecznej, przyczyniło się do podniesienia aktywności obywatelskiej mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego.

Przedkładany Czytelnikom tom czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” zawiera recenzje wybranych publikacji. Pierwszą jest książka Józefa Górniewicza *O tolerancji jako idei, wartości moralnej, zasadzie państwa prawa, postawie społecznej i źródle cierpienia w perspektywie poprawności aksjologicznej* wydana przez Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie w 2024 roku. Andrzej Nikitorowicz i Jerzy Nikitorowicz w swoim artykule recenzyjnym zwracają m.in. uwagę na dwie tendencje w definiowaniu tolerancji: humanistyczną i normatywną oraz na „szczególnie istotny problem ontologiczny – jak być w świecie różnorodności jako fakcie stałym, niezmiennym oraz epistemologiczny – jak poznawać siebie i otaczający nas wielokulturowy świat, rozumieć, wiedzieć, nadawać sens istnienia, mierzyć się z wielkimi migracjami, uchodźstwem wojennym, przemieszczaniem się ludzi w poszukiwaniu pracy i lepszych warunków życia” (Nikitorowicz i Nikitorowicz, 2025, w tym tomie, s. 193). W kontekście pracy Józefa Górniewicza tolerancję kształtowaną w procesie edukacji uznają za szczególną wartość w kulturze, za jedną z istotnych sił twórczych istoty ludzkiej.

Kolejną recenzowaną publikacją jest książka Anny Szafrąńskiej i Przemysława P. Grzybowskiego *Integracja w szkole – szkoła integracji. Od idei do praktyki edukacyjnej*, wydana przez Wydawnictwo Delfin w Warszawie w 2024. Aleksandra Minczanowska w swoim artykule recenzyjnym *Od wykluczenia do równych szans – edukacja w perspektywie integracji* analizuje poszczególne kwestie dotyczące szkoły, ze szczególnym odniesieniem do autorskiego ujęcia „szkoły jako przestrzeni dialogu międzykulturowego i integracji społecznej” (Szafrąńska i Grzybowski, 2025, w tym tomie, s. 201). Zwraca uwagę na praktyczny wymiar szkoły wskazany przez autorów, którzy postrzegają szkołę jako miejsce wychowania, kształcenia, a także nauki integracji i wzajemnego zrozumienia różnic, zarówno interpersonalnych, jak i kulturowych. W tym kontekście autorzy publikacji – prezentując teoretyczne fundamenty integracji – odwołują się do znanych koncepcji pedagogicznych, podkreślających znaczenie indywidualizacji nauczania oraz kształtowania środowiska edukacyjnego jako sprzyjających rozwojowi uczniów, zwłaszcza we współczesnym, coraz bardziej zróżnicowanym kulturowo społeczeństwie.

*Leksykon pedagogiki migracji* opracowany przez Martę Guziuk-Tkacz i Alicję Joannę Siegień-Matyjewicz to kolejna publikacja naukowa poddana

merytorycznej analizie i ocenie na łamach niniejszego czasopisma. W artykule recenzyjnym *Problem migracji w pedagogicznej scenerii* Paweł Prüfer podkreśla walor edukacyjny, wychowawczy tomu, który obejmuje szeroki zasób haseł powiązanych z problematyką migracji, spójnie ze sobą zestawionych w wątki tematyczne i poddanych charakterystyce oraz interpretacji. Tym samym publikacja jest „bogatym „inwentarzem” i dobrze przemyślanym instruktarzem w związku z tym, jak lepiej rozumieć to, co nas otacza we współczesnej, zmieniającej się rzeczywistości (Prüfer, 2025, w tym tomie, ss. 214–215). W celu rozwinięcia tej myśli recenzent przybliżył dla przykładu trzy wybrane z leksykonu hasła: *kultura duchowa, mowa nienawiści, pozyskiwanie mózgów*.

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

Redaktorzy naukowemu tomowi

## Bibliografia

- Kostrzewa, N. 2025. „Wielokulturowość” jako treść programów kształcenia w Australii. Na podstawie wybranych aspektów edukacji przedszkolnej. *Edukacja Międzykulturowa*. 3(30), ss. 155–167.
- Kożyczkowska, A. 2025. Mniejszości bez polityki wielokulturowości. Krytycznie o Ustawie o mniejszościach z 2005 roku. *Edukacja Międzykulturowa*. 3(30), ss. 32–47.
- Nikitorowicz, J. 2020. *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz A. i Nikitorowicz J. 2025. Tolerancja w warunkach wielokulturowości. Artykuł recenzyjny książki Józefa Górniewicza „O tolerancji jako idei, wartości moralnej, zasadzie państwa prawa, postawie społecznej i źródle cierpienia w perspektywie poprawności aksjologicznej”. *Edukacja Międzykulturowa*. 3(30), ss. 189–200.
- Prüfer, P. 2025. Problem migracji, „Leksykon pedagogiki migracji”. *Edukacja Międzykulturowa*. 3(30), ss. 211–218.

Szczepański, J. 1980. *Sprawy ludzkie*. Warszawa: Czytelnik.

Szczurek-Boruta, A. 2025. Społeczna praktyka w zakresie edukacji międzykulturowej – budowanie lokalnego forum współpracy różnych podmiotów zainteresowanych dobrem wspólnym w polskiej i w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego. *Edukacja Międzykulturowa*. 3(30), ss. 168–185.



---

**ARTYKUŁY I ROZPRAWY**





## Status naukowy pedagogiki kultury – subdyscyplina w trakcie tworzenia

**Streszczenie:** W artykule omawiam kwestie metodologiczne pedagogiki kultury traktowanej niegdyś jako doktryna pedagogiczna, a w XXI wieku jako subdyscyplina naukowa. Wyznacznikami wysokiego statusu poznawczego są takie elementy jak: odrębny przedmiot badań, własna baza leksykalna, odrębne metody i techniki badawcze, instytucje naukowe, specjalistyczne wydawnictwa i czasopisma naukowe, profesjonalni recenzenci tekstów i dorobku naukowego. Istotnym czynnikiem jest też samoświadomość teoretyczna i metodologiczna badaczy deklarujących przynależność do tej dyscypliny wiedzy. Owe czynniki odniesiono do kategorii analitycznych w pedagogice kultury w XXI wieku w Polsce. Ta subdyscyplina pedagogiczna mieści się na styku kilku innych obszarów wiedzy humanistycznej i społecznej. Czerpie obficie z dorobku filozofii kultury, bo z niej się wyłoniła, z estetyki, kulturoznawstwa, socjologii kultury i psychologii twórczości, czy pedagogiki międzykulturowej. Pedagodzy kultury zawsze jednak podkreślają swój specyficzny punkt widzenia na edukacyjne wartości doktryn oraz idei głoszonych przez badaczy nauk podstawowych takich jak: socjology, czy psychologowie. Oni dostarczają wiedzy nowej, która staje się przedmiotem refleksji pedagogów kultury i metodyków upowszechniania kultury.

**Słowa kluczowe:** pedagogika kultury, status naukowy, instytucje akademickie, twórcy pedagogiki kultury, podstawowe kategorie badawcze pedagogiki kultury

Pedagogika kultury jako nazwa dla określonego pola zainteresowań badawczych europejskich uczonych pojawiła się w pracach naukowych Wilhelma Diltheya (1987, 2004). Była częścią jego koronnej dyscypliny, czyli filozofii ducha, nazwanej potem filozofią kultury, i jednocześnie jednym z wielu argumentów w debacie ze zwolennikami konkurującej doktryny pozytywistycznego oglądu świata. Niemiecki uczony był twórcą wielkiej szkoły naukowej

w Uniwersytecie Berlińskim. Do dzisiaj funkcjonuje już sześć pokoleń badaczy problematyki z zakresu pedagogiki kultury wywodzącej się z prac jej założyciela. Jest to spójna ideowo szkoła myślenia o możliwościach badania i wykorzystania wartości kultury w edukacji formalnej i nieformalnej. Z pedagogiki kultury jako rdzenia naukowego myślenia wywiedzione zostały inne doktryny i koncepcje badawcze w obrębie pedagogiki. Zarówno pedagogika krytyczna, jak też pedagogika refleksyjna są odmianami owej wielkiej narracji w teorii edukacji. Ale ta myśl ma też swoje granice geograficzne. Jest i była obecna zaledwie w kilku krajach europejskich oraz w USA i Kanadzie. Na innych kontynentach jest uprawiana jako pedagogika międzykulturowa i jej różne odmiany, psychologia kulturowa, socjologia kultury czy antropologia kultury. Największy wpływ na rozwój pedagogiki kultury mieli badacze z uczelni niemieckich, polskich, czeskich, austriackich oraz ci z kontynentu amerykańskiego (Górniewicz, 2015).

Pedagogika kultury, chociaż formalnie powstała w drugiej połowie XIX wieku, największy rozgłos odniosła w pierwszych trzech dekadach XX wieku, a potem pojawiła się na przełomie XX i XXI wieku (Gajda, 2006, 2021, ss. 149–166; Ciążela, 2010). W tym okresie powstały nowe instytucje naukowe – katedry mające w tytule nazwę „pedagogika kultury”, pojawiły się serie wydawnicze i czasopisma specjalistyczne, w których publikowali swoje prace badacze z zakresu tej problematyki. Znaczący doktryn pedagogicznych przywoływali kolejne kategorie badawcze podejmowane w pedagogice kultury jeszcze w okresie międzywojennym. Były one przedmiotem analiz nowych pokoleń uczonych oderwanych jednak od tradycji filozoficznej tamtego okresu, od wartości kultury ówczesnie generowanych, od klimatu społecznego i politycznego tamtych czasów. Zagadnienia z pedagogiki kultury po drugiej wojnie światowej zostały podjęte przez reprezentantów pedagogiki estetycznej, przez teoretyków wychowania estetycznego, kulturoznawców, psychologów i socjologów kultury. Ale nie była to jednorodna programowo pedagogika ani praktyka edukacyjna. Ważkie idee zostały pominięte albo wplecione w inną formułę filozoficzną. Pedagogika kultury straciła swoją moc oddziaływania w naukach społecznych. Jej rewitalizacja jest raczej ukłonem w stronę wielkiej tradycji intelektualnej epoki międzywojnia w polskiej i europejskiej pedagogice aniżeli twórczą kontynuacją przerwanej przez marksizm dialogu kulturowego i filozoficznego. Jednak podjęte próby unowocześnienia aparatury pojęciowej, metod analitycznych, poszukiwania rudymenarnych zagadnień z pedagogicznego okiełznania wartości kultury są wyrazem siły środowiska naukowego w Polsce. Pojawiają się nowe odczytania, wydawałoby się, już nieco przebrzmiałych idei (Witkowski,

2020, 2023, ss. 17–39), nowe problemy wymagające intelektualnego namysłu, nowe ujęcia tradycyjnych wartości, nowe przesłania i myśli.

Pedagogika kultury była w pierw koncepcją wychowawczą, potem przekształciła się w nurt myślenia w obrębie teorii wychowania i doktrynę naukową obejmującą szerszy zakres wiedzy aniżeli ta generowana w obrębie samej pedagogiki. Od początku jej narodzin pojawiały się także kwestie określenia jej statusu naukowego. Przyjmowano implicite założenie, że jeżeli badacze zajmują się profesjonalnie jakimś obszarem życia społecznego, stosują metody właściwe dla danej nauki, poszukują logicznych uzasadnień, porządkując dane empiryczne w teorii naukowej i publikując prace badawcze z tego obszaru wiedzy, to wówczas przecież uprawiają naukę, naukowe podejście do rzeczywistości. Zatem porządkowanie teorii w obrębie owej nauki uznawano za wystarczającą przesłankę uznawania owej subdyscypliny za naukę, posiadającą wysoki status poznawczy oraz instytucje zajmujące się badaniem owych zagadnień szczegółowych. Jednak w XXI wieku zmieniło się podejście do nauki. Obok nurtu teoretycznego pojawiają się nowe wątki i idee z zakresu logiki i metodologii badań zwłaszcza w obrębie nauk humanistycznych i społecznych (Dębowski, 2018, ss. 9–36).

### **Czynniki wyznaczające status naukowy dyscypliny**

Na przełomie XIX i XX stulecia nastąpił dynamiczny proces różnicowania się dyscyplin naukowych w krajach kultury zachodniej. Powstawały nowe obszary wiedzy, a ich autorzy poszukiwali argumentów na rzecz określenia statusu poznawczego tejże nauki (Nagel, 1970; Zeidler, 1993; Hull, 2003). W tych debatach uczestniczyli głównie badacze z zakresu nauk humanistycznych i społecznych. Inne dziedziny, szczególnie nauki ścisłe, przyrodnicze i techniczne raczej pogłębiały zasoby nowej wiedzy, konstruowano tam nowe metody pozyskiwania danych, opracowano techniki obliczeń statystycznych, kalibrowano narzędzia poznawcze. Docierano coraz głębiej do tajemnic przyrody. Nie zajmowano się uzasadnianiem swojego istnienia na mapie nauki. Było to oczywistym faktem niewymagającym dalszych uzasadnień. Nauką było to, co wyłaniało się z warsztatów badawczych i syntez wzbogacających teorie naukowe opisujące rzeczywistość przyrodniczą i świat techniki. Rzetelna krytyka naukowa była wystarczającą przesłanką do uznania jakichś danych empirycznych, elementów nowej wiedzy jako właściwych dla tejże nauki.

Natomiast humaniści poszukiwali nowych uzasadnień metodologicznych i teoretycznych, aby uczynić swoją dyscyplinę, subdyscyplinę ważką w deba-

tach publicznych nad ich statusem naukowym. Mniej więcej co dwie dekady następowały ożywione dyskusje i spory w gronie metodologów i badaczy zjawisk i procesów społecznych, z zakresu analizy ludzkiej wytwórczości intelektualnej, o jakości prowadzonych badań i ich znaczeniu w unaukowieniu danej dyscypliny wiedzy. Owe debaty niekiedy budziły zainteresowanie badaczy z zakresu nauk ścisłych i przyrodniczych przyglądających się z boku tym płomiennym sporom ideowym i metodologicznym, ale w gronie specjalistów z danej dyscypliny naukowej humanistyki budziły olbrzymie emocje. Implicitnie przyjmowano też dziwne założenia ideowe. Opierano się na tym, że tyle jest naukowości w danej dyscyplinie humanistycznej czy społecznej, ile w niej jest zagadnień podejmowanych z perspektywy matematycznej. Ukuto slogan – tyle jest nauki w danej dyscyplinie, ile w niej matematyki. Inni podejmowali próby uczynienia z humanistyki nauk opartych na eksperymencie, na podobieństwie do badań przyrodniczych, a jeszcze inni podejmowali próby zbliżenia określonej dyscypliny do filozofii. Przyjmowano tutaj takie założenie, iż i tak wszystkie nauki humanistyczne były niegdyś skupione w jednej dziedzinie jaką była filozofia. Z niej wyrastały i z niej czerpały inspiracje teoretyczne (Górniewicz, 2024, ss. 45–60).

Od początku sporów metodologicznych w naukach humanistycznych i społecznych przyjmowano jako pewnik trzy elementy wspólne, które czyniły daną dyscyplinę właśnie nauką o wysokim statusie poznawczym. Czynnikiem pierwszym był odrębny od innych nauk przedmiot badań, czynnikiem drugim własny zasób pojęciowy, czyli swoista terminologia, a trzecim odrębna od innych nauk metodologia organizacji i prowadzenia badań naukowych. Owe rudymenarne warunki każdej dziedziny lub dyscypliny naukowej były podzielane przez badaczy zajmujących się problematyką naukoznawstwa, krytykoznawstwa i naukometrii (Śliwerski, 2018, 2021). Powstała bowiem nowa dziedzina refleksji nad statusem poznawczym nauki, wszystkich nauk szczegółowych i wyznaczania kryteriów pomiaru efektywności badań naukowych. Nauka jest kosztochłonna. Finansowanie badań dokonuje się poprzez różne agendy państwowe i podmioty prywatne, konsorcja gospodarcze. Wyniki badań naukowych mają wymiar uniwersalny, jak też aplikacyjny. Ten drugi zresztą przeważa. W każdym kraju powstają instytucje finansujące projekty naukowe związane z innowatyką gospodarczą, kulturową i społeczną. Władze publiczne, finansując projekty naukowe, zaczęły poszukiwać skutecznych metod wyceny tych działań. Powstały różne rankingi ośrodków akademickich prowadzących badania naukowe, indeksy efektywności poszczególnych naukowców, udzielano akredytacji instytucjom spełniającym

wyśrubowane warunki organizacji badań naukowych, powoływano specjalistyczne agendy oceny poszczególnych wniosków, jak i rozliczania badaczy z przyznaných środków finansowych (Lekka-Kowalik, 2009, ss. 52–69; Bąk i Kulawczuk, 2009).

Już w XX wieku pojawiły się kolejne czynniki wyznaczające status naukowy. Były one wynikiem działań ustawodawczych danych państw, jak i efektem debaty w gronie przedstawicieli świata politycznego i akademickiego. Do ustawodawstwa krajowego i międzynarodowego wprowadzono nazwy dziedzin i dyscyplin naukowych, niekiedy także obszarów badawczych. Tylko te spośród wielu nauk, które zostały wpisane na listę jakiegoś centralnego urzędu regulującego rozwój badań w danym zakresie, zyskały status nauki w ścisłym tego sensie. Powoływano zespoły ekspertów, rzeczoznawców z tych właśnie zapisanych nauk. Krytyka naukowa obejmowała treści generowane w obrębie danej dyscypliny wiedzy. Powstawały nowe systemy rejestracji osiągnięć naukowych w formie baz danych, specjalistycznych czasopism, bibliotek gromadzących zbiory układane według owych dyscyplin i dziedzin nauki. Instytucje badawcze posiadały w nazwie daną dyscyplinę. Instytucje finansujące projekty badawcze gromadziły wnioski także według nazw nadanych przez centralne organy państwa (Górniewicz, 2011, ss. 3–4).

Ale nauka nieustannie rozszerza zakres badań, pojawiają się nowe obszary, nowe problemy, nowe techniki i narzędzia badawcze. Generowane są idee przecinające ustalone odgórnie granice danych dyscyplin naukowych. Wyniki tych dociekań przekraczają kompetencje uznanych autorytetów w „starych dyscyplinach”. Recenzje dorobku są nieadekwatne do wkładu badaczy nowej nauki. Pojawiają się spory, dyskusje i przestrzeń do kształtowania się nowego ładu intelektualnego.

Istotnym elementem w budowaniu nowej dyscypliny naukowej jest samoświadomość badaczy (Gałkowski, 2009, ss. 231–235). To ci właśnie nuryorsze torują drogę kolejnym pokoleniom uczonych do tworzenia nowej dyscypliny naukowej i wszczynają dyskusję nad jej statusem poznawczym. Stają się krytykami dotychczasowych doktryn naukowych. Projekty badawcze powstające na styku różnych dyscyplin wiedzy wymagają podejścia interdyscyplinarnego. Wyniki tych dociekań, nowe teorie niekiedy są przeciwstawne w swej wymowie ideowej od już istniejących konwencji wyjaśniających jakiś fragment badanej rzeczywistości. Owi uczeni wykraczający poza obszar dotychczas realizowanych badań sami decydują o tym, do jakiej grupy nauk chcą aspirować. Sami określają siebie jako reprezentantów kolejnej subdyscypliny wiedzy. I chociaż wyszli z innego obszaru nauki, to swoimi badaniami

i konstruowaną samoświadomością teoretyczną i metodologiczną deklarują przynależność do nowej nauki, jeszcze pozbawionej formalnego statusu akademickiego i zapisu w dokumentach prawnych regulujących ten fragment życia społecznego, ale już żywej i ponętnej poznawczo.

### **Status naukowy pedagogiki kultury**

Pedagogika kultury jest jedną z wielu subdyscyplin pedagogiki. Mieści się w grupie nauk społecznych i humanistycznych. Jest zakorzeniona w humanistyce, bo wyrosła z filozofii kultury, analizuje różnorodne artefakty kulturowe. Przynależy też do nauk społecznych, bo zajmuje się zarówno wytworami pracy artystów, naukowców, działaczy społecznych, wolontariuszy i ich wpływem na osobowość człowieka, jak też relacjami międzyludzkimi. W jej obrębie bada się zależności między osobowością twórcy i wrażliwością odbiorców sztuki, między animatorami działań artystycznych a uczestnikami tychże zajęć z obszaru sztuki, edukacji, czy też z zakresu prowadzonego wolontariatu w sferze instytucji kultury. Od początku powstania tej nauki wielkie znaczenie nadawano praktyce wychowawczej. Programy kształcenia i wychowania do kultury i poprzez wartości kultury były istotnym przedmiotem badań jak też krytyki naukowej z tego zakresu.

Przystępując zatem do wyznaczenia statusu poznawczego pedagogiki kultury, należy uwzględnić wspomniane wyżej czynniki określające poziom „naukowości” danego obszaru badań realizowanego przez specjalistów.

Pedagogika kultury posiada odrębny przedmiot badań naukowych. Jest nim kultura jako wytwór działalności społecznej człowieka, dziedzictwo kultury traktowane jako spuścizna wielu pokoleń ludzi zajmujących się generowaniem wartości artystycznych, naukowych czy społecznych z pozycji profesjonalistów, bądź amatorów w animacji społeczno-kulturalnej. Przedmiotem badań jest program edukacyjny realizowany na różnych szczeblach oświaty oraz w procesie samokształcenia. Nadto badacze zajmują się samymi podmiotami działań kulturalnych, osobowością twórców, instytucjami kultury i relacjami międzyludzkimi tam występującymi, odbiorcami sztuki i słuchaczami odczytów naukowych i paranaukowych. Osobnym zagadnieniem są wartości kultury, ich źródła, klasyfikacje, znaczenie w rozwoju osobowości ludzi, traktowane jako istotne czynniki procesu edukacji. Podobnymi zagadnieniami zajmują się także przedstawiciele innych subdyscyplin nauk społecznych jak socjologowie kultury, antropolodzy, kulturoznawcy, czy psychologowie. Każda z tych nauk posiada jednak odrębny kontekst badania

niby tej samej rzeczywistości, ale jednak nieco odmiennej i właściwej tylko jednej nauce.

Pedagogika kultury posiada spory zasób leksykalny właściwy tylko dla tej subdyscypliny naukowej. Obok pojęć: kultura, edukacja kulturalna, kreatywność człowieka, dziedziny i obszary kultury, wartości kultury, integracja występuje wiele terminów wywiedzionych także z innych nauk szczegółowych z obszaru humanistyki i nauk społecznych, jak na przykład: przeżycie estetyczne, osobowość twórcy, proces kształcenia do kultury, edukacja aksjologiczna. Pedagogika kultury jest subdyscypliną naukową traktowaną przez specjalistów jako źródło zasobu leksykalnego także dla innych nauk humanistycznych i społecznych w odniesieniu do procesu kreacji, procesu edukacji, upowszechniania wartości kultury w środowisku lokalnym, jako źródło inspiracji dla kreatorów programów emitowanych w mass mediach i mediach społecznościowych. Interesujące wydają się także odniesienia do sztucznej inteligencji i języka tam stosowanego do opisu zdarzeń kulturalnych i ich wpływu na osobowość człowieka. Terminy naukowe właściwe dla badaczy zjawisk i procesów kulturowych mają nadto wiele odcieni znaczeniowych, niuansów interpretowanych, mocy kreatywności w rozumieniu wartości generowanych przez artystów, naukowców czy animatorów życia społeczno-kulturalnego w środowisku lokalnym.

Natomiast analizując trzecie kryterium uznania jakiejś dyscypliny wiedzy za naukową, badacz problematyki napotyka pewne trudności poznawcze. Spór między uczonymi dotyczy tutaj wyłącznie kwestii metodologicznych. Pedagodzy kultury realizują badania w paradygmacie kwantytatywnym lub kwalitatywnym właściwym dla całego obszaru badań pedagogicznych i szerszej nauk społecznych oraz humanistyki. Na gruncie tej nauki wykorzystuje się także metody historyczne, z zakresu komparatystyki wartości humanistycznych właściwe dla badań z obszaru językoznawstwa porównawczego, czy literaturoznawstwa. Nie ma odrębnej metodologii badań z zakresu omawianej tutaj problematyki. Organizacja procesu badawczego, jego przebieg, uzyskane dane empiryczne, ich porządkowanie i wykorzystanie jako dowody w procesie uzasadnień teoretycznych są podzielane przez przedstawicieli innych subdyscyplin pedagogicznych i z obszaru nauk społecznych. Pedagogika kultury nie ma odrębnej metodologii w badaniach empirycznych ani też w zakresie studiów teoretycznych.

Pedagogika kultury jako pewien obszar wiedzy z zakresu humanistyki i nauk społecznych jest wydzielana jako odrębny obszar bibliograficzny w bibliotekach specjalistycznych, w wydawnictwach. Posiada także własne

czasopisma naukowe. Badacze z zakresu tej problematyki mogą publikować swoje studia i doniesienia z badań empirycznych w specjalistycznych czasopismach naukowych, jak na przykład: „Edukacja Międzykulturowa”, „Kultura i Edukacja”, „Kultura i Wychowanie”. A w latach szczególnie intensywnej restauracji tej nauki w Polsce na początku XXI stulecia powstało czasopismo „Pedagogika Kultury”. Istnieją zatem zarówno wydawnictwa, jak i czasopisma wyraźnie sprofilowane na upowszechnianie wyników badań naukowych z zakresu pedagogiki kultury (Gajda, 2021, ss. 149–166; Kubinowski, 2005, ss. 11–23; Ciężela, 2010; Maliszewski, 2013).

I chociaż nie występuje w wykazie stopni naukowych taka dyscyplina jak pedagogika kultury, to w obrębie nadawanego stopnia czy tytułu naukowego pojawia się niekiedy węższy zarys zainteresowań badawczych potwierdzający wysokie kompetencje poznawcze w postaci takiej: dana osoba uzyskała stopień doktora nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika w zakresie pedagogiki kultury albo tytuł naukowy profesora nauk społecznych w zakresie pedagogiki kultury. Owi badacze są także recenzentami rozpraw naukowych powstałych na gruncie pedagogiki kultury. Stosują wysublimowane analizy z zakresu krytyki naukowej, wzmacniając tym samym zarówno zamysł badaczy, metodologię stosowaną w trakcie badań, jak też analizy ich efektów, jakimi są publikacje naukowe.

Ważnym elementem uzasadniającym istnienie danej dyscypliny naukowej jest organizacja badań w obrębie instytucji zajmujących się jakimś istotnym wycinkiem rzeczywistości. W polskich uczelniach wyższych istnieją katedry mające w swojej nazwie „katedra pedagogiki kultury” czy „katedra pedagogiki kultury i edukacji międzykulturowej”. Na uczelniach wyższych, w których prowadzone są badania i studia pedagogiczne, instytucją organizującą badania i inicjującą działalność dydaktyczną z zakresu problematyki edukacji kulturalnej są jednostki mające w nazwie albo wprost „pedagogika kultury”, albo są elementem większej zakresowo instytucji, na przykład: pedagogiki społecznej, teorii wychowania czy pedagogiki ogólnej. Owe jednostki organizacyjne szkół wyższych powstają i często także są likwidowane przez władze akademickie z powodu najczęściej odejścia z pracy lidera zespołu badawczego, albo awansu jakiejś osoby w strukturze nauki i uzyskania kolejnego stopnia lub tytułu profesora (Gajda, 2021, ss. 149–166).

Badacze zatrudnieni w takich instytucjach organizują konferencje specjalistyczne, powołuje się zespoły ekspertów do realizacji różnych zadań związanych z przygotowaniem wniosków projektów badawczych i kierowaniem ich do instytucji centralnych państwa finansujących badania naukowe, jak:

NCN, NCBR, środki przeznaczone na rozwój nauki w ramach funduszy europejskich, czy też środki z budżetu centralnego lub instytucji samorządowych. Także podmioty gospodarcze, instytucje społeczne zamawiają badania naukowe z zakresu pedagogiki kultury czy edukacji międzykulturowej.

Wyniki dociekań nad kulturą i rozwojem społecznym przez kulturę są upowszechniane zarówno w publikacjach specjalistycznych, jak też na konferencjach naukowych. Każdego roku jakiś ośrodek naukowy w Polsce organizuje konferencję z zakresu pedagogiki kultury. Szczególnie aktywne w tym zakresie są specjalistyczne placówki naukowe mające w swej nazwie „pedagogikę kultury”. Obok doniesień z badań i prezentowania artykułów przeglądowych pojawiają się załączki nowych teorii naukowych. Rudymentalne problemy z zakresu pedagogiki kultury są przedmiotem debat i krytyki naukowej. Krystalizuje się w toku tych spotkań nowa myśl, która zostanie upubliczniona w materiałach pokonferencyjnych i w monografiach poszczególnych uczonych.

Istotnym czynnikiem w znacznym stopniu wzmacniającym argumentację na rzecz wysokiego statusu poznawczego pedagogiki kultury jest samoświadomość badaczy z zakresu tej problematyki. Identyfikacja z daną dyscypliną, subdyscypliną wyróżnia uczonych z grona specjalistów od innych badań społecznych. Pozycjonują się oni w przestrzeni nauki na określonych miejscach. Nie muszą formalnie reprezentować tej dyscypliny nauki. Uzyskali stopnie i tytuły naukowe w innej dziedzinie. Jednak nawet nie mając formalnego statusu podejmują inicjatywy badawcze i realizują projekty właśnie z pedagogiki kultury. Najczęściej reprezentują różne obszary badań pedagogicznych, ale także historię, socjologię, psychologię, językoznawstwo, literaturoznawstwo czy filozofię (Dudek i Pankalla, 2007, ss. 249–265; Nikitorowicz, 2020).

Każda subdyscyplina naukowa bywa oceniana nie tylko przez własnych reprezentantów, tych, którzy identyfikują się z tą nauką, ale także przez specjalistów z innych obszarów badań. Każdy kierunek studiów, jak też specjalność przypisana do tegoż, jest oceniany w ramach procedury ewaluacyjnej dokonywanej przez różne organy akredytacyjne, zarówno państwowe, jak też środowiskowe. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku powstały w Polsce komisje akredytacyjne uniwersyteckie, politechniczne, z zakresu szkół prowadzących studia ekonomiczne, artystyczne czy pedagogiczne. Każdy kierunek studiów musi być oceniony przez grono ekspertów powoływanych przez organy państwa albo zgromadzenia rektorów różnych sektorów szkół wyższych. Jako pierwsza powstała w roku 1993 Komisja Akredytacyjna Uczelni Ekonomicznych, a w roku 1997 Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna i rok

później inne branżowe (politechniczne, pedagogiczne, artystyczne) komisje akredytacyjne (Chwirot, 2002; Woźnicki, 2019; Szulc, 2007). W roku 2002 powstała Państwowa Komisja Akredytacyjna przekształcona w roku 2010 w Polską Komisję Akredytacyjną. W kilkusobowych zespołach oceniających odwiedzających daną uczelnię prowadzącą kierunek studiów, na przykład pedagogika o specjalności pedagogika kultury albo animacja społeczno-kulturalna, albo edukacja międzykulturowa, znajdowali się specjaliści z zakresu pedagogiki, niekiedy pedagogiki kultury, ale także psychologowie, socjologowie czy literaturoznawcy. Wszyscy oni uczestniczyli w analizowaniu dokumentacji przygotowanej przez władze danej jednostki organizacyjnej prowadzącej kierunek studiów, a potem w trakcie wizyty studyjnej ustalali faktyczny stan rzeczy. Dyskusje w gronie przedstawicieli różnych dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych z pedagogami kultury pozwoliły na określenie kompetencji zawodowych, metodologicznych, jak też organizacyjnych tych uczonych. Pozytywne opinie o pedagogach kultury wzmacniały status tej subdyscypliny naukowej, opinie negatywne raczej osłabiały wizerunek zarówno całej dyscypliny, jak też poszczególnych środowisk akademickich w kraju.

## Zakończenie

Odnosząc zatem diagnozę stanu polskiej pedagogiki kultury w trzeciej dekadzie XXI wieku do modelu uprawiania nauk humanistycznych i społecznych, do czynników konstytuujących daną dyscyplinę naukową, można stwierdzić, że pedagogika kultury spełnia tylko część owych warunków „naukowości”. Ma własny przedmiot badań i własną terminologię, ale już nie posiada wypracowanej metodologii badań naukowych. Istnieją specjalistyczne czasopisma z zakresu tej problematyki, pojawiają się monografie zawierające teorie naukowe i wyniki badań empirycznych z zakresu pedagogiki kultury. W bazach danych ewidencjonujących dokonania badawcze polskich uczonych istnieją sekcje z zakresu tej problematyki. Ale już w zakresie prawa odnoszącego się do systemu nauki i szkolnictwa wyższego nie występuje taka odrębna dyscyplina naukowa jak pedagogika kultury. Nadaje się stopnie naukowe i tytuł profesora wyłącznie z pedagogiki.

Istotnym czynnikiem budującym prestiż danej subdyscypliny naukowej są opinie przedstawicieli innych nauk o dorobku badawczym, dydaktycznym i organizacyjnym osób oraz instytucji prowadzących studia i działalność naukową z zakresu pedagogiki kultury. Owe opinie są korzystne dla

przedstawicieli tej nauki. Ponadto ich wysoka samoświadomość teoretyczna i metodologiczna oraz deklarowana przynależność do tejże właśnie dyscypliny badawczej sprawiają, iż z każdym rokiem rośnie znaczenie owej nauki w gronie innych dziedzin i dyscyplin wiedzy.

Zatem pedagogika kultury nie jest jeszcze odrębną, samodzielną dyscypliną naukową, bo nie spełnia wszystkich kryteriów „naukowości”, ale jest bez wątpienia subdyscypliną uzyskującą w hierarchii nauki coraz wyższy status poznawczy i akademicki. Jest nadal w trakcie tworzenia i pogłębiania swojego statusu poznawczego i metodologicznego.

## Bibliografia

- Bąk, M. i Kulawczuk, P. red. 2009. *Przedsiębiorczy uniwersytet*. Warszawa: Instytut Badań nad Demokracją i Przedsiębiorstwem Prywatnym.
- Chwirot, S. 2002. *Akredytacja programów dydaktycznych i uczelni jedną z dróg podniesienia jakości nauczania*. Łódź: Fundacja Edukacji Przedsiębiorczości.
- Ciążela, A. 2010. *Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku – zarys problematyki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Dębowski, J. 2018. Pojęcie prawdy w językach nauk humanistycznych. *Humanistyka i Przyrodoznawstwo*. **16**, ss. 9–36. <https://doi.org/10.31648/hip.872>.
- Dilthey, W. 2004. *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*. Tłum. E. Paczkowska-Łagowska. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Dilthey, W. 1987. *O istocie filozofii i inne pisma*. Tłum. E. Paczkowska-Łagowska. Warszawa: PWN.
- Drozdowicz, Z. 2022. *Od pseudonaukowości do naukowości*. Poznań: Wydawnictwo Fundacja Humaniora.
- Dudek, Z.W. i Pankalla, A. 2007. Psychologia kultury – nowe zadania czy perspektywa psychologii. *Studia Psychologica*. **7**, ss. 249–265.
- Gajda, J. 2021. Pedagogika kultury i jej rozwój u progu trzeciej dekady XXI wieku w Polsce. *Studia z Teorii Wychowania*. **1** (34), ss. 149–166.
- Gajda, J. 2006. *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gałkowski, J. 2009. Odwaga rozumu – rozumna wolność. *Ethos*. **1**, ss. 231–235.
- Górniewicz, J. 2024. Factors determining the scientific status of the theory of

- education – Polish perspective. Introductory notes. *Studia z Teorii Wychowania*. 3 (48), ss. 45–60.
- Górniewicz, J. 2011. Metodologiczne problemy empirycznej pedagogiki – spór o status naukowy. *Wychowanie na co dzień*. 3, ss. 3–4.
- Górniewicz, J. 2015. Od pedagogiki kultury do pedagogiki refleksyjnej, czyli od Diltheya do Lenzena – pięć pokoleń niemieckich badaczy problematyki wychowawczej. Analiza z pozycji postpedagogicznych. W: Górniewicz, J. i Małyska, A. red. *Pobrzeżne problemy współczesnej pedagogiki*. Olsztyn: Centrum Badań Społecznych Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, ss. 160–171.
- Hull, Z. 2003. Teoria naukowa – jej status poznawczy i formalny. *Szkice Humanistyczne*. 1–2, ss. 124–132.
- Kubinowski, D. 2013. *Animacja kultury: współczesne dyskursy teorii i praktyki*. Lublin: Wydawnictwo Makmed.
- Kubinowski, D. 2005. W poszukiwaniu komplementarnego modelu współczesnej pedagogiki kultury. *Pedagogika Kultury*. 1, ss. 11–23.
- Kuderowicz, Z. 1967. *Dilthey*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Lekka-Kowalik, A. 2009. Uniwersytet na rynku usług edukacyjnych – szansa czy klęska. *Ethos*. 1, ss. 52–69.
- Maliszewski, K. 2013. *Ciemne iskry – problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Milerski, B. 2014. Pedagogika kultury. W: Śliwerski, B. red. *Pedagogika podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN, ss. 223–228.
- Nagel, E. 1970. *Struktura nauki – zagadnienie logiki wyjaśnień naukowych*. Przekład zbiorowy. Warszawa: PWN.
- Nikitorowicz, J. 2020. *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Szulc, T. red. 2007. *Jakość kształcenia w szkołach wyższych*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
- Śliwerski, B. 2018. Banalizacja nauki. *Forum Akademickie*. 4, ss. 25–27.
- Śliwerski, B. 2021. *Wprowadzenie do teorii krytykoznawstwa – krytyka naukowa (i nie tylko) w pedagogice*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski, L. 2020. *Oddech myśli – archiwalia główne/Bogdan Nawroczyński*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski, L. 2023. Edukacja w trosce o „efekt pogranicza” międzykulturowego – poznawanie tropów i profili humanistycznych w retrospekcji. *Edukacja Międzykulturowa*. 3, ss. 17–39.

Woźnicki, J. 2019. *Odpowiedzialność, zaangażowanie i bezstronność uniwersytetu – uwarunkowania kulturowe i prawne*. Warszawa: PWN.

Zeidler, P. 1993. *Spór o status poznawczy teorii – w obronie antyrealistycznego wizerunku nauki*. Poznań: Wydawnictwo Instytutu Filozofii UAM.

### **The scientific status of cultural education – a subdiscipline in the making**

**Abstract:** In the article, methodological issues are discussed of cultural pedagogy, once treated as a pedagogical doctrine, and in the 21<sup>st</sup> century as a scientific subdiscipline. The determinants of high cognitive status are such elements as: a separate subject of research, the own lexical base, separate research methods and techniques, scientific institutions, professional reviewers of texts and scientific achievements. Another important factor is the theoretical and methodological self-awareness of researchers declaring their affiliation to the discipline of knowledge. These factors were referred to as analytical categories in cultural pedagogy in the 21<sup>st</sup> century in Poland. This pedagogical subdiscipline is located at the crossroads of several other areas of humanistic and social knowledge. It draws abundantly from the achievements of philosophy of culture, because it emerged from it, from aesthetics, cultural studies, sociology of culture, psychology of creativity and intercultural pedagogy. Yet, cultural educators always emphasize their specific point of view on educational values of doctrines and ideas promoted by researchers of basic sciences, such as sociologists or psychologists. They provide new knowledge, which becomes the subject of reflection for cultural educators and methodologists of disseminating culture.

**Keywords:** cultural pedagogy, scientific status, academic institutions, creators of cultural education, basic research categories of cultural education

*Translated by Józef Górniewicz*



## Mniejszości bez polityki wielokulturowości. Krytycznie o Ustawie o mniejszościach z 2005 roku

**Streszczenie:** Dwudziestolecie Ustawy z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym jest dobrą okazją, aby krytycznie zbadać jej siłę oddziaływania na politykę wewnętrzną państwa polskiego. Stąd celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie: Jaka jest polityczna zdolność Ustawy o mniejszościach do (re)konstrukcji świadomej polityki wielokulturowości? Artykuł składa się z trzech części. Pierwsza jest rekonstrukcją społeczno-politycznego kontekstu, który zdecydował – jak sądzę – o kształcie Ustawy o mniejszościach. Bazuję na wybranych elementach wypowiedzi Donalda Tuska dotyczących związku różnorodności i wolności, i teorii Ulricha Becka dotyczących społeczeństwa ryzyka. W drugiej części odwołam się do dwóch unijnych aktów prawnych – Europejskiej Karty języków regionalnych lub mniejszościowych, sporządzonej w Strasburgu dnia 5 listopada 1992 r. i Konwencji Ramowej o ochronie mniejszości narodowych, sporządzonej w Strasburgu dnia 1 lutego 1995 r. Krótko przypomnę osiągnięcia polskiej oświaty w zakresie edukacji wielokulturowej, międzykulturowej i regionalnej, które wypracowano do momentu procedowania Ustawy o mniejszościach. Jest to znaczący dorobek, ale Ustawa o mniejszościach zrywa z tym zapleczem politycznym. W ostatniej części wrócę do postawionego pytania problemowego i, za pomocą koncepcji etnocentryzmu Jerzego Nikitorowicza, zastanowię się nad tym.

**Słowa kluczowe:** Ustawy z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych, Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych, etnocentryzm, Jerzy Nikitorowicz, Donald Tusk, Ulrich Beck

## Wprowadzenie

Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (dalej jako: Ustawa o mniejszościach) bez wątpienia była/jest punktem zwrotnym w procesie legalizacji mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce. Była ona szczytowym osiągnięciem państwa polskiego, ale (!) pozostawiona sama sobie, bez ciągłego uzdatniania, poprawiania i dostosowywania do realiów życia politycznego stała się dziś reliktem politycznej przeszłości. Ustawa ta chroni mniejszości, ale nie wszystkie. Zabezpieczenie wybranych mniejszości nie jest tożsame z kreowaniem polityki wielokulturowości. Ustawa ta nie stwarza także pola dla aktywnych działań na rzecz międzykulturowości i regionalności. Dwudziestolecie Ustawy o mniejszościach jest dobrą okazją, aby krytycznie zbadać jej siłę oddziaływania na politykę wewnętrzną państwa polskiego. Stąd celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie: Jaka jest polityczna zdolność Ustawy o mniejszościach do (re)konstrukcji polityki wielokulturowości? Artykuł składa się z trzech części. Pierwsza jest rekonstrukcją społeczno-politycznego kontekstu, który zdecydował – jak sądzę – o kształcie tej Ustawy. Bazuję na wybranych elementach wypowiedzi Donalda Tuska dotyczących związku różnorodności i wolności, i teorii Ulricha Becka dotyczącej „społeczeństwa ryzyka”. W drugiej części odwołam się do dwóch unijnych aktów prawnych – Europejskiej Karty języków regionalnych lub mniejszościowych, sporządzonej w Strasburgu dnia 5 listopada 1992 r. (dalej jako: Europejska Karta języków) i Konwencji Ramowej o ochronie mniejszości narodowych, sporządzonej w Strasburgu dnia 1 lutego 1995 r. (dalej jako: Konwencja Ramowa). Krótco przypomnę także osiągnięcia polskiej oświaty w zakresie edukacji wielokulturowej, międzykulturowej i regionalnej, które wypracowano do momentu procedowania Ustawy o mniejszościach. Jest to znaczący dorobek, ale Ustawa o mniejszościach zrywa z tym zapleczem politycznym. W ostatniej części wrócę do postawionego pytania problemowego i poprzez koncepcję etnocentryzmu Jerzego Nikitorowicza podejmę wokół niego refleksję.

Swoje badania nad Ustawą o mniejszościach osadzam w metodologii badań nad dyskursem. Do tej pory Ustawa o mniejszościach interesowała mnie przede wszystkim jako „metoda” pozycjonowania mniejszości kaszubskiej i wytwarzania tej mniejszości w politycznej dynamice relacji pomiędzy tym, co polskie i tym, co kaszubskie (więcej: Koźczkowska, 2018). Na potrzeby tego artykułu przyjąłam zdecydowanie szerszą perspektywę patrzenia na

Ustawę o mniejszościach i uznałam ją za „metodę” wytwarzania określonego projektu społecznego. Uznałam także, że Ustawa o mniejszościach to akt prawa, który jest przekąźnikiem wiedzy, która skrywa rzeczywistą intencję państwa względem mniejszości. Hegemonia państwa w tym przypadku ujawnia się m.in. w akcie uznania bądź nie-uznania określonej mniejszości i wpisania bądź nie-wpisania jej w rejestr Ustawy o mniejszościach.

Chodzi więc o relację wiedzy i władzy, co stanowi fundamentalną tezę Foucaultowskiej koncepcji dyskursu. Stąd też – za Michelelem Foucaultem – można uznać, że pozytywnym aspektem wiedzy-władzy jest wytwarzanie w miarę trwałej struktury społecznej, negatywnym zaś – wszelkiego rodzaju praktyki tłumienia, wykluczania czy też eliminowania z tej struktury określonych elementów i produkowanie kultury na fundamencie owego niedostatku społecznego jako efektu wykluczania (Foucault, 1993, ss. 30–31). W dyskursywnej perspektywie wiedza (tu: wiedza o mniejszościach etnicznych i narodowych, i jednocześnie wiedza o uznanych i nieuznanych mniejszościach) jest ściśle powiązana z władzą i „jawi się” jako społeczna rzeczywistość (Foucault, 2005, s. 170 i nn.), co prowadzi wprost do wytwarzania porządku społecznego, który doświadczany jest jako „naturalny” wobec człowieczego rozumienia świata i jednocześnie jest on arbitralnym mówieniem o świecie. Jednak Foucault zauważa, że owa społeczna rzeczywistość jest zaledwie niezbędna dla człowieczego myślenia, gdyż sprzyja określonej interpretacji świata (Foucault, 2005, ss. 85–86). Chodzi więc o tzw. moment naturalizacji, który jest kluczowy dla ustanowienia hegemonii dyskursu w tym sensie, że to, o czym dyskurs mówi (wiedza), decyduje o tym, „jak się rzeczy mają” (społeczna rzeczywistość) (Mouffe, 2005, s. 25). Chodzi więc o wytworzenie określonej struktury społecznej, która jest niczym innym jak strukturą władzy, uprzedmiotawiającą człowieka dlatego, że zmienia go ona w narzędzie posłuszne sobie. To zaś zwrótnie wymusza na człowieku określoną aktywność i określone działania. W pewnym sensie jest to przysposobienie człowieka do aktywności i działania innego niż dotychczas, co wiąże się z wymyśleniem człowiekowi świata na nowo (Foucault, 2013, ss. 349–350).

### **Część pierwsza: różnorodność – wolność – człowiek w społeczeństwie ryzyka (?)**

W drugiej połowie lat 80. XX w. w kaszubskiej przestrzeni publicznej podjęto krytyczną dyskusję m.in. nad ideą regionalizmu. Chcę wyraźnie zaznaczyć, że jakkolwiek dyskusja toczyła się w kręgach kaszubskich, to nie dotyczyła

wyłącznie Kaszubów i Kaszub, lecz była próbą oddolnego zrozumienia momentu społecznego, w którym znaleźli się Polacy, i tego, jak ten moment decydować będzie o przyszłej kondycji politycznej społeczeństwa polskiego.

Szczególnie istotna dla niniejszego tekstu okazuje wypowiedź Donalda Tuska (1986), którego myślenie było/jest zbieżne z poglądami Ulricha Becka (2004, 2005), twórcy koncepcji „społeczeństwa ryzyka”. Tusk swoją wypowiedź skonstruował na pojęciach: różnorodność, globalizacja, państwo narodowe i wolność. Jak przekonywał autor, społeczeństwo może się rozwijać tylko na fundamencie wolności i jest to dystynkcja przypisana człowiekowi. Wolność jest ściśle powiązana z różnorodnością, gdyż tylko poprzez nią może się realizować. Wrogiem różnorodności są egalitaryzm i uniformizacja społeczna, a także homogenizacja kulturowa. Konkretyzują się one – jak przekonywał Tusk – poprzez ideę państwa narodowego, które dysponuje narzędziami pozwalającymi odgórnie wprowadzać równość, unieważniając tym samym różnorodność i hamując rozwój. Drugą przyczyną homogenizacji kulturowej jest globalizacja, która promuje cywilizacyjny postęp (technologiczny), ale ma ona tendencję do „gubienia” różnorodności. Lecz człowiek potrzebuje rozwoju cywilizacyjnego, którego podstawą jest różnorodność, a ta potrzebuje warunków wolnościowych i zwrótnie sama staje się źródłem wolności.

W tak zarysowanym kontekście Tusk umieszcza „człowieka”, którego rozpoznaje jako tego, który jest uwikłany w relację państwo–świat. W latach 80. XX w. relacja ta była spozycjonowana jako relacja dwóch idei: państwa narodowego i globalizacji. Tusk dostrzegł, że obie całościowo organizują ludzkie życie i obie są/mogą być zabójcze dla różnorodności, i tym samym są/mogą być zabójcze dla wolności człowieka, gdyż różnorodność jest najbardziej naturalnym aksjomatem ze względu na różnicowanie się ludzi, grup etnicznych, kultur itd. Obie idee – państwa narodowego i globalizacji – sprawiają wrażenie alternatywy, co zmusza człowieka do wyboru: albo opowie się on „za” państwem narodowym, albo „za” globalizacją. Tusk jednak przekonuje, że tu nie ma dobrego wyboru, gdyż skutki każdego z nich są groźne dla wolności człowieka, ponieważ odbierają mu możliwość różnicowania się. Państwo narodowe unifikuje różnice kulturowe, wpisując każdego w swój model kultury, a globalizacja jest niebezpieczna ze względu na powszechny efekt postępu technologicznego, jakim jest unifikacja społeczeństw. Ponadto gwałtowna modernizacja „uruchamia szereg gróźb”, począwszy od wojny atomowej, a skończywszy na dewastacji środowiska naturalnego.

Tusk kreśli dwa możliwe rozwiązania tej sytuacji: pierwsze polega na zmianie charakteru postępu technologicznego i przejście od twardej i nieprzy-

chylnej do miękkiej i przychylniej człowiekowi modernizacji; drugie – szuka warunków realizacji wolności w idei regionalizmu i w regionie jako miejscu, w którym człowiek może być sobą u siebie. Regionalizm w tym rozumieniu jest też praktyką reorganizacji społeczeństwa, które konstruować się powinno w logice wszelkiej specyficzności. Chodzi o wszelką specyficzność, a nie tylko o różnicę czysto etniczną, zwłaszcza że w tym rozumieniu „wspólnota etniczna” jest pojmowana jako „archaiczna” (Tusk, 1986, s. 1). Regionalizm w prezentowanych poglądach jawi się jako metoda, która wyzwala człowieka spod wpływu globalizacji i spod wpływu państwa. Jednak, jeśli przyjrzeć się uważnie prezentowanym poglądom, to dostrzec można, że właściwie nie o wolność człowieka idzie, lecz o to, by państwo mogło uwolnić się od obowiązku prowadzenia polityki różnorodności (także w odmianie wielokulturowości), gdyż wszelką różnicę wypchnięto z centrum i zamknięto w regionie.

Przedstawione przez Tuska tezy nie są nowe, nie ma tu niczego, co byłoby odkrywcze i rewolucyjne, gdyż od lat 70. coraz wyraźniej dostrzegano nowy wymiar problemów społecznych związanych z różnorodnością, tak w kontekście państwa narodowego, jak i globalizacji. Warto jednak zradykalizować wypowiedź Tuska elementami teorii Becka (2004, 2005), który badał kondycję społeczeństwa lat 70. i 80. ubiegłego wieku. Wręcz rewolucyjne dla zrozumienia ówczesnego społeczeństwa było dostrzeżenie przez Becka symptomów zmian społeczno-ekonomicznych i politycznych, jakie stopniowo zachodziły od lat 70. Chodzi o zmianę charakteru społeczeństwa, które przechodziło od fazy industrialnej do poindustrialnej. Społeczeństwo industrialne zainteresowane było przede wszystkim kwestiami podziału bogactwa, zaś społeczeństwo poindustrialne jest skupione na produkcji ryzyka, które jest skutkiem ubocznym rozwoju technologicznego. Sprzyja temu globalizowanie się rynków i społeczeństw, ale też w produkcji ryzyka udział ma państwo narodowe, które nacjonalizuje tzw. ryzyko wewnętrzne, czyli wewnętrzne nierówności społeczne. Warto w tym miejscu przytoczyć myśl Arjuna Appaduraia (2009), który zwraca uwagę na jeszcze jeden skutek globalizowania się świata. Otóż, z jednej strony globalizacja jest „czymś” pozytywnym dla elit biznesowych i politycznych, które same w szybkim tempie się zglobalizowały. Z drugiej jednak strony globalizacja stanowi wielki problem dla mniejszości (które są efektem migracji jednostek i grup, jak i migracji granic) i jednocześnie dla państw narodowych. W przypadku migrantów zglobalizowanie gospodarek stanowi poważną przeszkodę dla inkluzji (chodzi w dużej mierze o dostęp miejsc pracy i związaną z tym marginalizację) (Appadurai, 2009, s. 41). Nie tylko chodzi o stopień znajomości języka i kultury kraju przyjmującego, czy

też o posiadane wykształcenie zdobyte w ojczyźnie czy na emigracji. Chodzi o to, co Beck (2004, s. 206–231) nazywana pracą niestandardyzowaną, która poszerza pole konkurowania o nią, a samo wykształcenie nie stanowi tu gwarancji „zdobycia” dobrej pracy. Warto dopowiedzieć, że „dobra praca” może być istotnym polem marginalizacji mniejszości nie tylko powstałych na bazie ludnościowych ruchów migracyjnych (chodzi o imigrantów w pierwszym czy kolejnym pokoleniu), ale także – na co wskazują badania Jolanty Tambor (2006) czy Gabrieli Piechaczek-Ogierman (2024a, 2024b) – rdzennych mniejszości etnicznych, jak miało to miejsce w przypadku Górnoślązaków w epoce peerelowskiej.

W przypadku państw narodowych Appadurai (2009, ss. 42–43) wskazuje, że proces globalizacji „otworzył” gospodarki narodowe na kapitał globalny, przez co sam projekt państwa narodowego stopniowo, ale dość szybko, zaczął tracić na znaczeniu, a ekonomicznie słabnące państwo narodowe nie może już potwierdzać idei silnej narodowej gospodarki. Stąd też mniejszości nie tylko stają w obliczu nowym form przemocy globalnej, państwowej czy – inaczej ujmując – wielopoziomowej przemocy systemowej, ale stać się też mogą tym, co symbolizuje ryzyko społeczne wobec globalnej niepewności, które bezlitośnie odsłania klęskę państwa narodowego. Nie udało się bowiem państwu narodowemu – jak pisze Appadurai (2009, s. 49) – „dochować obietnicy bycia gwarantem suwerenności narodowej”. Jest to swoista zdrada, która „legła u podstaw ogólnoswiatowego impulsu mającego na celu wyparcie lub eliminację mniejszości. Wyjaśnia to również, dlaczego państwowe siły zbrojne często bywają angażowane w wewnętrzne etnობójstwo”<sup>1</sup> (Appadurai, 2009, s. 49).

---

<sup>1</sup> Najpoważniejszym politycznym wydarzeniem w Europie końca XX w. była transformacja ustrojowa państw bloku wschodniego, które wyzwalały się spod wpływu Moskwy. Wyjątkowa eskalacja ryzyka nastąpiła wraz z krwawym rozpadem Jugosławii. Przybrał on postać „wewnętrznego etnობójstwa” wyznaczonego podziałem religijnym (idzie o granicę podziału pomiędzy serbską wersję chrześcijaństwa i bośniacko-kosowska wersję islamu). W rzeczywistości „wojna religijna” maskowała fakt, że szło o schedę po byłej Jugosławii. Promotorem wojny była Serbia, która ogłosiła się spadkobierczynią Jugosławii i która – jak dowodzi m.in. Ivan Čolović (2001, 2007, 2009, 2019) – użyła nacjonalistycznych argumentów, aby legitymizować swój status spadkobiercy i jednocześnie, aby znieść swoją odpowiedzialność za czystki etniczne i ludobójstwo. Mit tzw. Wielkiej Serbii przyciągnął wielu Serbów do krwawej polityki, której celem było przejęcie wszystkich aktywów byłej Jugosławii, począwszy od jej terytorium (które musiało zostać oczyszczone z wszelkiej różnicy etnicznej i religijnej), a skończywszy na jej „silnej” polityce zagranicznej. Nawet po latach trudno zrozumieć, dlaczego w globalnej perspektywie kraje Europy i Stany Zjednoczone Ameryki długo były „bezradne” wobec

Antropologiczne ujęcie człowieka jest zbieżne w myśleniu Becka i Tuska. Beck – podobnie jak Tusk – widzi człowieka jako tego, który jest uwikłany czy też uwięziony i w ideach globalizacyjnych, i w państwowo-narodowych. Beck przesuwając jednak akcent wypowiedzi na konstruowanie modelu „społeczeństwa ryzyka”. Fundamentalną tezę tej koncepcji jest twierdzenie, że społeczeństwa w swym trwaniu koncentrują się na tym, jak „w zaawansowanych procesach modernizacji można systematycznie unikać produkowanego

---

etnობójstwa/ludობójstwa w byłej Jugosławii. Ta szczególna niezdolność do reakcji na trwałe wygenerowała paradoksalny lęk przed mniejszościami jako tymi, które „jakoś” są odpowiedzialnie za jakość relacji większość–mniejszość i przyczyniają się do krwawej polityki. Dobrą egzemplifikacją tezy o lęku przed mniejszościami są wypowiedzi, jakie pojawiały się w przestrzeni publicznej podczas prac nad Ustawą o mniejszościach. Przypomnę krótko, że środowisko kaszubskie zabiegało wówczas o status „mniejszości etnicznej” dla Kaszubów. Stanowisko to poparte było analizami Brunona Synaka, który na gruncie socjologii etniczności potwierdził, że Kaszubi spełniają kryteria klasyfikacyjne. Kaszubi zrezygnowali ze swoich politycznych starań pod wpływem opinii publicznej, w której używano argumentów „robienia drugiej Jugosławii”, co czyniło Kaszubów odpowiedzialnymi za „potencjalny”, krwawy rozpad Polski. Kompromisowo wówczas przyjęli oni status „grupy z językiem regionalnym”. Status ten zapewnia zaledwie ochronę języka, ale nie tożsamości i nie kultury, jeśli ta nie jest bezpośrednio z językiem powiązana (więcej o tym: Kozyrczkowska, 2018, ss. 177–193). Drugim przykładem uprawiania polityki w oparciu o lęk przed mniejszościami są przedstawione przez prezydenta Andrzeja Dudę motywy weta w sprawie uznania śląskiego za język regionalny. Przedstawione przez prezydenta uzasadnienie jest interesującym dokumentem w tym sensie, że zarzuca mniejszości śląskiej, że ta nie przedstawiła tzw. przełomu paradygmatycznego w nauce, który uzasadniałby zmianę statusu językowego śląszczyzny. Duda, przygotowując weto, bazował na przygotowanej przez Biuro Ekspertyz Sejmowych ekspertyzie. Prezydent w swej wypowiedzi odniósł się tylko do badań, które konstruowane były w dialektalnym ujęciu śląszczyzny. Chodzi o teksty, dokumenty i opinie, które powstały w latach 1936–2012. Prezydenckie weto w ogóle nie odniosło się do teorii, które powstały – przykładowo – w metodologii socjolingwistycznej, chociaż właśnie z tego ujęcia metodologicznego zaczerpnął pojęcie „etnolekt śląski”, którym posługuje się w dokumencie (Duda, 2024, ss. 5, 6, 8, 9). Politycznym argumentem odmowy było zarzucenie Ślązacom, że dążą oni do „osłabienia jedności oraz integralności państwa polskiego (Duda, 2024, s. 9)”, w przyszłości uruchomią „podobne oczekiwania u przedstawicieli innych grup regionalnych, chcących pielegnować swoje lokalne »języki« (gwary, dialekty) (...)” (Duda, 2024, s. 9) i że są oni „jakoś” powiązani z działaniami hybrydowymi, „jakie mogą być podjęte w stosunku do Rzeczypospolitej Polskiej, związane z prowadzoną wojną za wschodnią granicą” (Duda, 2024, s. 10). Priorytetem jest bowiem: „zachowanie tożsamości narodowej. Ochronie tożsamości służy w szczególności pielegnowanie języka ojczystego” (Duda, 2024, s. 10).

ryzyka i zagrożeń, jak je skanalizować, zbagatelizować lub udramatyzować” (Beck, 2004, s. 28). W sytuacji zaś, gdy ryzyko zostanie ujawnione w postaci tzw. skutków ubocznych, by je ograniczyć i rozdzielać, aby nie przekroczyć „granic (...) »tego, co dopuszczalne«” (Beck, 2004, s. 28).

Co ciekawe, zaproponowana przez Becka koncepcja społeczeństwa poindustrialnego, ujawnia jego tendencję do minimalizowania ryzyka i zagrożeń, sprowadzając je do tzw. ryczałtowanego produktu (Beck, 2004, s. 30), ale nie odwołuje się do człowieka jako prymarnego aksjomatu (Beck, 2004, s. 33) i w efekcie stawia pytanie o to, „czym jest człowiek?” (Beck, 2004, s. 39) w miejsce pytania o to, „kim jest człowiek?” w swych uwikłaniach w to, co państwowe i w to, co globalne.

Wypracowany przez Becka model społeczeństwa ryzyka odkrywa ukryte wymiary społeczeństwa poindustrialnego, które radzi sobie z produkowanym ryzykiem nie tylko redukując kondycję człowieka do wymiaru „czegoś”, ale dokonuje pod tym kątem także (de)konstrukcji etyki, filozofii, kultury i nauki (Beck, 2004, s. 39). (De)konstrukcja tych obszarów nie usunęła z nich „człowieka-podmiotu”, ale radykalnie zmieniła jego semantyczną zawartość. Skutki okazały się bardziej doniosłe, niż można się było tego spodziewać w latach 80. XX w., choćby dlatego, że doszło do ścisłego powiązania humanistyki i nauk ścisłych, co wynikało z zapotrzebowania na ekspercką opinię, a nie na wiedzę/teorię/refleksję/naukę.

Już ta niewielka „próbka” myślenia Becka uzmysławia, jak produkcja ryzyka zmieniła egzystencję człowieka, gdyż na stałe powiązała życie ludzkie z ryzykiem i inaczej niż do tej pory związała człowieka ze światem (globalizacja) i państwem (nie tylko narodowym, jak się wydaje). Ryzyko zatem stało się egzystencjalnym tłem i na nowo zdefiniowało człowieka i jego ludzkie życie już nie w optyce refleksji naukowej czy filozoficznej, ale eksperckiej opinii. Być może właśnie to jest przyczyną, że prace nad Ustawą o mniejszościach skupiły się – jak pokażę to w kolejnej części – na gotowych aktach-proponycjach unijnych i opiniach eksperckich, które – jak sądzę – stoją za nimi. Jednocześnie zignorowano dorobek nauk społecznych, w tym pedagogiki w obszarze wiedzy o różnicy, wolności, wielokulturowości, międzykulturowości, etniczności itd. Przykładem może być wypracowana ówczesznie przez Jerzego Nikitorowicza koncepcja etnocentryzmu jako warunku konstruowania tożsamości etnicznej, kulturowego poznawania siebie i swojej etnicznej wspólnoty (która tu nie jest czymś archaicznym). Jest to fundament nie tylko wolności człowieka, ale i otwartości na poznawanie i konstruowanie relacji z różnicą kulturową. I jest to – chyba – jedyny sposób otwarcia człowieka i wspólnot

na wytwarzanie społeczeństwa wielokulturowego (por. Kożyczkowska, 2024). Do wątku wróć w ostatniej części tekstu.

### **Część druga: włączenie – zerwanie – mniejszości jako wkład w integrację społeczno-obywatelską (?)**

Ustawa o mniejszościach jest silnie powiązana szczególnie z dwoma prawnymi aktami unijnymi i – jak pisałam we Wprowadzeniu – są to Europejska Karta języków i Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych.

Europejska Karta języków została ratyfikowana przez Polskę dopiero w 2008 r. W Preambule zwraca uwagę na różnorodność ideałów i zasad występujących w Europie i jednocześnie ową różność uznaje za wspólne dziedzictwo kulturowe, w którego zakres wchodzi także historyczne języki regionalne i mniejszościowe. I to one wymagają ochrony tak w sytuacji zagrożenia śmiercią, jak i wtedy, gdy są w użyciu. W Preambule uznaje się także, że prawo posługiwania się językiem regionalnym lub mniejszościowym należy do katalogu praw człowieka i podstawowych wolności. Ochrona i poparcie dla języków regionalnych i mniejszościowych nie mogą osłabiać języka oficjalnego (tj. państwowego). Preambuła zawiera także zapisy dotyczące wielokulturowości i wielojęzyczności, ale (!) oba terminy skonkretyzowane są w symetrii ochrony i poparcia dla języków regionalnych i mniejszościowych a także nieosłabiania języka oficjalnego. Ta symetria ma swe dalsze rozwinięcia we wskazaniach dotyczących wytwarzania przestrzeni dla języków regionalnych i mniejszościowych w szkolnictwie, piśmiennictwie, mediach, administracji i sądownictwie. Jak się wydaje, w zamyśle autorów Europejskiej Karty języków wytworzenie owej symetrii jest „wkładem” w demokrację europejską i różnorodność kulturową, zawsze jednak w obszarze narodowej suwerenności i terytorialnej integralności.

Europejska Karta języków zawiera także koncepcję tzw. języka regionalnego (Europejska Karta 2009, art. 1), która została powtórzona w Ustawie o mniejszościach (Ustawa 2005, art. 19.1). Ograniczenia objętościowe nie pozwalają na szersze porównania obu aktów prawnych, więc tylko zasygnalizuję, że Ustawa o mniejszościach w wielu obszarach – np. szkolnictwa – jest wzorowana na Europejskiej Karcie języków. Słabą stroną obu dokumentów jest wyraźny brak wskazań dla polityki wielokulturowości i wielojęzyczności. Europejska Karta języków tylko raz odwołuje się do wielokulturowości i wielojęzyczności, i tylko raz mowa w niej o demokracji. Ustawa o mniejszościach nie podejmuje problematyki wielokulturowości i wielojęzyczności, a zaledwie

mowa tu o integracji społecznej jako działaniu „na rzecz poprawy ważnych aspektów życia społecznego osób należących do mniejszości, w szczególności warunków bytowych oraz dostępu do systemu oświaty, rynku pracy, systemu zabezpieczenia społecznego, a także opieki zdrowotnej” (Ustawa 2005, art. 3). Ustawa o mniejszościach posługuje się także pojęciem „integracja obywatelska”, ale nie definiuje tego terminu.

Z kolei Konwencja Ramowa została przez Polskę ratyfikowana w 2000 r. W Preambule uznaje, że ochrona mniejszości narodowych to przejaw realizacji ideałów i zasad, będących wspólnym europejskim dziedzictwem, zaś ochrona mniejszości jest oznaką realizacji praw człowieka i podstawowych wolności. Jej priorytetem jest troska o skuteczną ochronę grup mniejszościowych i jednocześnie praw osób, które do nich przynależą. Jest to istotne osiągnięcie na poziomie ustawodawstwa, gdyż wyraźnie Konwencja Ramowa bierze w ochronę tak grupę mniejszościową, jak i poszczególne jednostki, które „czują się mniejszością narodową”. Oznacza to, że: „1. Każda osoba należąca do mniejszości narodowej ma prawo do swobodnej decyzji o traktowaniu jej jako osoby należącej bądź też nienależącej do takiej mniejszości, a wybór taki lub korzystanie ze związanych z tym wyborem praw nie pociągnie za sobą jakichkolwiek niekorzystnych skutków. 2. Osoby należące do mniejszości narodowych mogą korzystać z praw i wolności wynikających z zasad zawartych w niniejszej konwencji ramowej indywidualnie, jak też wspólnie z innymi” (Konwencja 2002, art. 3).

Wszelkie działania w zakresie ochrony mniejszości narodowych muszą uwzględniać atencję dla integralności i suwerenności państw. W zamian państwa zobowiązują się do popierania pełnej i rzeczywistej równości we wszystkich obszarach życia społecznego na zasadzie symetrii pomiędzy osobami należącymi do grup mniejszościowych i grupy większościowej (Konwencja 2002, art. 4.1). I jednocześnie państwa zobowiązują się do wspierania (dosł.: tolerancji i ułatwiania) wielokulturowości (Konwencja 2002, art. 9.4, art. 6.1), a także będą podejmować działania na rzecz dialogu międzykulturowego. Jego celem jest wspieranie „wzajemnego poszanowania, zrozumienia i współpracy pomiędzy wszystkimi osobami żyjącymi na ich terytoriach niezależnie od ich tożsamości etnicznej, kulturalnej, językowej i religijnej, zwłaszcza w zakresie edukacji, kultury i środków przekazu” (Konwencja 2002, art. 6.1).

Polska, ratyfikując Konwencję Ramową, przyjęła w tzw. deklaracji interpretacyjnej definicję „mniejszości narodowej”. Polska „przez pojęcie to rozumie mniejszości narodowe zamieszkałe na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, których członkowie są obywatelami polskimi”. W Ustawie o mniej-

szościach uszczegółowiono koncepcję „mniejszości narodowych” przez dodanie do wskaźników obywatelstwa i zamieszkania, kryteria czasowości (zamieszkiwanie na terenie RP od „co najmniej 100 lat”), liczebności (mniejsza liczebność w stosunku do pozostałej części obywateli RP), świadomości (odrębności kulturowej, historycznej, językowej itd.; łączności z własnym narodem poza RP; dążenie do zachowania odrębności). Ustawa o mniejszościach wprowadza także pojęcie „mniejszości etnicznej”, którą wyodrębnia poprzez użycie kryteriów zastosowanych dla „mniejszości narodowej”, z wyjątkiem utożsamiania z narodem w innym państwie (Ustawa 2005, art. 2). Ustawa o mniejszościach wprowadza także pojęcie „osoby posługującej się językiem regionalnym”. W tym wypadku badana ustawa posługuje się kryteriami obywatelstwa, liczebności, a także odrębności językowej od języka oficjalnego, jego dialektów, a także od języków migrantów (Ustawa 2005, art. 19).

Ustawa o mniejszościach posiada dostrzegalne związki z wybranym ustawodawstwem Unii Europejskiej. Jednak trudno rozpoznać w niej wątki, w których kontynuowałyby idee i działania wypracowane w oświacie w ostatnim dziesięcioleciu XX w. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (dalej jako: Ustawa o oświacie) i Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty – nowelizacja z dnia 15 maja 1996 r. (dalej jako: Nowelizacja Ustawy o oświacie) przygotowały grunt pod działania edukacyjne, których celem była ochrona i rozwój tożsamości narodowej, etnicznej, językowej oraz religijnej uczniów poprzez naukę własnego języka, kultury i historii. Zadaniem szkolnictwa publicznego było podtrzymywanie kultury i tradycji regionalnej (Ustawa 1991, art. 13). Nowelizacja Ustawy oświatowej podtrzymała cele i zadania edukacji szkolnej w zakresie zachowania własnej tożsamości uczniów oraz utrzymania kultury i tradycji regionalnej. Jednocześnie nowelizacja zapowiadała przygotowanie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Nowelizacja Ustawy 1996, art. 3).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (dalej jako: Rozporządzenie) wprowadziło wielowymiarowość celów wychowania w edukacjach regionalnej, wielokulturowej i międzykulturowej a także w edukacji tożsamościowej poprzez nauczanie własnego języka i kultury. Przykładowo dla I i II etapu edukacyjnego ważną kwestią było wzmacnianie poczucia tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej, narodowej, co realizować się miało poprzez kształtowanie umiejętności poprawnych kontaktów z przedstawicielami innej narodowości i rasy, a także rozwijania poczucia wielopoziomowego uczestnictwa we wspólnotach: szkolnej, lokalnej, regionalnej i krajowej.

W edukacji własnego języka i kultury szkoła miała przygotowywać uczniów także do świadomego i aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym i kulturowym a także rozwijać w uczniach postawy „ciekawości, otwartości i poszanowania innych kultur”, a absolwent gimnazjum miał być przygotowany do „odnajdywania swojego miejsca w warunkach wielokulturowości”. Edukacja gimnazjalna w tym zakresie miała ukazać uczniom wkład „danej mniejszości w kulturę polską i w rozwój Polski”.

W II etapie edukacyjnym pojawiła się propozycja tzw. ścieżek edukacyjnych w ramach „Wychowania do życia w społeczeństwie”. Ścieżka „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie” promowała nie tylko wiedzę o regionie, ale i aktywnie kształtowała postawy patriotyczne powiązane z kulturą tożsamością regionalną, a także ze świadomym zaangażowaniem „w życie wspólnoty lokalnej, w zachowanie i pomnażanie dziedzictwa kulturowego”. Absolwent gimnazjum miał posiadać wiedzę o kulturze własnego regionu w powiązaniu z kulturą narodową. Miał być świadom wielorakich powiązań i społeczno-kulturowych przynależności człowieka. Jego poczucie tożsamości narodowej miało się kształtować poprzez rozwój tożsamości regionalnej.

## **Mniejszości bez polityki wielokulturowości. (Smutna?) refleksja na koniec**

Przez wiele lat jako osoba z mniejszości etnicznej żyłam w przeświadczeniu, że Ustawa o mniejszościach jest szczytowym osiągnięciem polskiej polityki wielokulturowości. Zupełnie nie dostrzegałam tego, że Ustawa o mniejszościach nie jest ustawą o polityce wielokulturowości, ale ustawą o polityce mniejszości. Ta Ustawa z pewnością uczyniła „wiele dobrego” dla mniejszości, ale (!) tylko dla tych, które zostały w niej wymienione.

Nie wytrzymała ona próby czasu, gdyż już w momencie procedowania odzwierciedlała anachroniczne myślenie o mniejszościach, typowe dla drugiej połowy XX w. Czytając Ustawę o mniejszościach z Tuskiem i Beckiem, wyraźnie dostrzec można, że podejmuje ona działania związane są z kanalizowaniem ryzyka i uwalnianiem państwa od konieczności zajmowania się mniejszościami w ramach celowej polityki wielokulturowości. Ustawa ta nie uspakaja, ale uruchamia podskórny strach przed mniejszościami. Być może nie tymi, które zostały sklasyfikowane (czyli ujarzmione?) w tej Ustawie, ale tymi, które nie zostały zapisane w polskim ustawodawstwie. Dla tych mniejszości zarezerwowane są nadzwyczajne działania władzy, która zarządza

mniejszościami vs. ryzykiem związanym z mniejszościami za pomocą ustaw specjalnych.

Jeśli skonfrontować Ustawę o mniejszościach z koncepcją etnocentryzmu Nikitorowicza (Kožyczkowska, 2024), to dostrzec można, że nie stwarza ona szans na wielokulturowość. Ta bowiem domaga się współistnienia i współpracy wielu etnocentryzmów. Ustawa o mniejszościach jest niewrażliwa na te kwestie, nawet wtedy, gdy mowa w niej o integracji społecznej i obywatelskiej. Lektura tekstów Nikitorowicza uświadamia, że wielokulturowość to coś zdecydowanie innego niż integracja społeczna i obywatelska. To polityczna zdolność do nieustannego szukania balansu pomiędzy zamknięciem we własnej różnicy kulturowej i otwarciem na inne różnice kulturowe. Zdolność zamknięcia to gotowość mniejszości do ochrony własnego dziedzictwa, własnych wartości rdzennych i jednocześnie to zdolność do zdefiniowania „wroga”, który zagraża własnej kulturze. To tu zaczyna się moment konstruowania patriotyzmu i jednocześnie gotowości obrony własnych, rdzennych aksjomatów (Nikitorowicz, 2007, s. 207). Tusk (1986) wyraźnie wskazuje, że tym, co zagraża różnorodności, jest i państwo narodowe, i globalizacja.

Z kolei zdolność otwarcia (się) jest zdecydowanie trudniejsza, gdyż jej warunkiem jest posiadanie wiedzy i umiejętności. Edukacja ma dostarczyć wiedzy o własnej kulturze, jak i o kulturach innych mniejszości. To właśnie celowa edukacja jest tym, co pozwala zakorzenić się w dziedzictwie własnej wspólnoty etnicznej czy narodowej, i jednocześnie tym, co przeciwdziała agresywnemu etnocentryzmowi przez ciągłą zdolność otwierania się na innych (Nikitorowicz, 2007, s. 209; 2017, s. 181).

Ustawa o mniejszościach może być wstępem do polityki wielokulturowości. Pozwala ona mniejszości czasowo skupiać się na sobie, co nie jest niczym złym. Jest to ważny etap w procesie konstruowania własnej tożsamości. Ale wielokulturowość wymaga polityki, która stworzy ramy, która otworzy przestrzeń – jak uświadamia myśl Nikitorowicza – dialogu i współistnienia, i zaufania.

## **Bibliografia**

- Appadurai, A. 2009. Strach przed mniejszościami. Esej o geografii gniewu. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Beck, U. 2004. *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Beck, U. 2005. *Władza i przeciw władza w epoce globalnej. Nowa ekonomia polityki światowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Čolović, I. 2007. *Balkany – terror kultury*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Čolović, I. 2001. *Polityka symboli. Eseje o antropologii politycznej*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”
- Čolović, I. 2019. *Śmierć na Kosowym Polu. Historia mitu kosowskiego*. Sejny: Pogranicze.
- Čolović, I. 2009. *Vesti iz Kulture*. Beograd: Peščanik.
- Duda, A. 2024. *Weto do nowelizacji ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym*. Oficjalna strona Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej. Internet: [https://www.prezydent.pl/storage/file/core\\_files/2024/5/29/7f599ba96c47c37b94407946601c1089/Weto%20nowelizacji%20ustawy%20o%20mniejszo%20narodowych%20i%20etnicznych%20oraz%20o%20j%20C4%99zyku%20regionalnym.pdf](https://www.prezydent.pl/storage/file/core_files/2024/5/29/7f599ba96c47c37b94407946601c1089/Weto%20nowelizacji%20ustawy%20o%20mniejszo%20narodowych%20i%20etnicznych%20oraz%20o%20j%20C4%99zyku%20regionalnym.pdf) (29.04.2025).
- Europejska Karta języków regionalnych lub mniejszościowych, sporządzona w Strasburgu dnia 5 listopada 1992 r. Dz.U. 2009, nr 137, poz. 1121.
- Foucault, M. 1993. *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia-Spacja.
- Foucault, M. 2005. *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*. Tom 1. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Foucault, M. 2013. Władza a ciało. W: Foucault, M. *Kim pan jest profesore Foucault? Debaty, rozmowy, polemiki*. Kraków: Wydawnictwo Libron, ss. 345–353.
- Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych, sporządzona w Strasburgu dnia 1 lutego 1995 r. Dz.U. 2002, nr 22, poz. 209.
- Kożyczkowska, A. 2024. Co z tym etnocentryzmem? Szkic na marginesie myślenia Jerzego Nikitorowicza. *Edukacja Międzykulturowa*. 3(26), ss. 17–28. DOI: 10.15804/em.2024.03.01.
- Kożyczkowska, A. 2018. *Kaszubszczyzna. Pedagogicznie o języku i tożsamości*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mouffe, Ch. *Paradoks demokracji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Nikitorowicz, J. 2007. *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nikitorowicz, J. 2017. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Piechaczek-Ogierman, G. 2024a. O peerelowskim projekcie Nowego Śląska i jego konsekwencjach dla człowieka. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika*. 2(XLVIII), ss. 31–60. DOI: 10.12775/AUNC\_PED.2024.015.
- Piechaczek-Ogierman, G. 2024b. Projekt Nowego Śląska i jego implikacje dla tożsamości. *Edukacja Międzykulturowa*. 3(26), ss. 103–117. DOI: 10.15804/em.2024.03.07.
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy *programowej kształcenia ogólnego*. Dz.U. 1999, nr 14, poz. 129.
- Tambor, J. 2006. *Mowa Górnoślązaków oraz ich świadomość językowa i etniczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Tusk, D. 1986. Królestwo ludzi wolnych. *Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny*. 5(157), ss. 1–3.
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym. Dz.U. 2005, nr 17, poz. 141.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz. U. 1991, nr 95, poz. 425.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty – nowelizacja z dnia 15 maja 1996 r. Dz.U. 1996, nr 67, poz. 329.

### **Minorities beyond multiculturalism: a critical analysis of the 2005 Minorities Act**

**Abstract:** The twentieth anniversary of the Act of 6 January 2005 on national and ethnic minorities and on the regional languages is an opportunity to critically analyze its influences on the policy of the Polish state. The aim of the article is to attempt to answer the question: What is the political possibility of the Minorities Act to (re)construct a conscious multicultural policy? The article consists of three parts. The first is a reconstruction of the socio-political context that determined the form of the Minorities Act. My work is based on selected elements of Donald Tusk's theory of diversity and freedom, and Ulrich Beck's risk society theory. In the second part, two EU legal acts are referred to: European Charter for Regional or Minority Languages and Framework Convention for the Protection of National Minorities. I briefly describe the achievements of Polish education in the field of multicultural, intercultural and regional education, which were developed up to the moment of the adoption of the Act on Minorities. This is an important achievement, yet the Minorities Act breaks with this political base. In the last part, the problematic question returns and, through Jerzy Nikitorowicz's concept of ethnocentrism, I will reflect on it.

**Keywords:** Act of 6 January 2005 on national and ethnic minorities and on the regional languages, European Charter for Regional or Minority Languages, Framework Convention for the Protection of National Minorities, ethnocentrism, Jerzy Nikitorowicz, Donald Tusk, Ulrich Beck

*Translated by Adela Kożyczkowska*



## Migranci i edukacja. Perspektywa międzynarodowa i polska

**Streszczenie:** Głównym celem badań jest analiza wybranych danych dotyczących osiągnięć edukacyjnych uczniów pochodzenia migracyjnego z perspektywy międzynarodowej i krajowej, zaś głównym problemem jest pytanie: czy pochodzenie migracyjne uczniów oddziałuje na ich osiągnięcia edukacyjne? Zastosowana metodologia to analiza i interpretacja danych pochodzących z badań (przede wszystkim ilościowych) międzynarodowych, krajowych. Większość uczniów ze środowisk imigracyjnych posługuje się w domu innym językiem niż tym, w którym rozwiązywali testy PISA. Ta bariera językowa może być szczególnie trudna do pokonania w przypadku uczniów-imigrantów w pierwszym pokoleniu. Porównanie wyników 15-latków nie daje podstaw do twierdzenia, iż wyższy odsetek uczniów-migrantów ma związek ze słabszymi wynikami danego kraju. W wielu krajach europejskich różnice te są jednak znaczne, bardzo wyraźne. Do Europy w dużej części przybywali i przybywają osoby gorzej wykształcone, bez posiadania jakiegoś zawodu. Można też przypuszczać, że to jest głównym powodem, że dzieci imigrantów w Europie znacznie gorzej się integrują, a niektóre z nich nie korzystają w pełni z edukacji. Wyniki egzaminu ósmoklasisty w Polsce przeprowadzonego w 2024 roku – w porównaniu do 2023 roku, świadczą o tym, iż uczniowie z Ukrainy nieznacznie się poprawili. Jednak ich osiągnięcia, pomimo iż są gorsze niż uczniów polskich – należy ocenić pozytywnie. Nastąpiło pogłębienie „normalizacji” przejawiające się w odejściu od postrzegania uczniów z Ukrainy w kategoriach uchodźstwa wojennego na rzecz specjalnych potrzeb edukacyjnych. Stwierdzono także pogłębienie separacji między uczniami polskimi i ukraińskimi, co może świadczyć o tym, że pomimo coraz lepszego funkcjonowania uczniów ukraińskich w polskich szkołach oraz lepszej znajomości polskich realiów i polskiego systemu edukacji, część z nich (ich rodzin) traktuje polską edukację jako epizod. W wielu wypadkach uczniowie pochodzenia migracyjnego osiągają gorsze wyniki edukacyjne, chociaż, jak pokazują niektóre dane, nie zawsze tak jest. Prawdopodobnie poza statusem społeczno-ekonomicznym rodziców wpływ na

dobrze wyniki uczniów-migrantów mogą mieć uwarunkowania kulturowe związane z krajem pochodzenia – odnosi się to przede wszystkim do regionu Azji Południowo-Wschodniej.

**Słowa kluczowe:** edukacja, nauczyciele, osiągnięcia szkolne, migranci, PISA

## Wprowadzenie

Ludność przemieszczała się od tysiącleci – w poszukiwaniu żywności, lepszych warunków życia, ale także w następstwie ekspansji, podbojów. W czasach nowożytnych głównymi przyczynami migracji były, są – względy ekonomiczne (bieda) i polityczne (prześladowania, wojny). Prawdopodobnie największą migracją w dziejach ludzkości były przemieszczenia ludności na subkontynencie indyjskim w XX wieku. W wyniku podziału Indii Brytyjskich w 1947 r. – na Indie oraz Pakistan (w tym Pakistan Wschodni – obecnie Bangladesz) przemieściło się w 1948 r. w obu kierunkach – na zachód i na wschód 15 milionów osób. Niestety, migracji tej towarzyszyły krwawe rozruchy, głównie na tle religijnym. Szacuje się, że zginęło wówczas 1 do 2 milionów osób (Dalrymple, 2015).

Migracje były, są przedmiotem zainteresowania przede wszystkim geografów, socjologów, ekonomistów, demografów, ale także pedagogów – zwłaszcza tych, którzy zajmują się edukacją między/wielokulturową. Dzieci, uczniowie będący imigrantami są czasami (ale nie zawsze) „ofiarami” nierówności w szkole, środowisku rówieśniczym. Czy edukacja w kraju, do którego przybyli, może niwelować te nierówności? Nawiązując do teorii Pierre’a Bourdieu i Jeana-Claude’a Passerona (1990), według której oświata należy do czynników, które nie niwelują podziałów społecznych, lecz je reprodukuje – tekst tego artykułu jest próbą ukazania sytuacji edukacyjnej dzieci imigrantów, m.in. z tego punktu widzenia. Wydaje się, że w świetle przytoczonych w dalszej części tekstu analiz nie da się jednoznacznie potwierdzić teorii Bourdieu i Passerona – ponieważ są sytuacje, w których szkoła przyczynia się do niwelowania nierówności, a dzieci, uczniowie pochodzenia migracyjnego osiągają wyniki nie gorsze niż uczniowie „nie-migranci”. Tak więc głównym problemem poniższego tekstu jest pytanie: Czy i w jaki sposób pochodzenie migracyjne uczniów oddziałuje na ich osiągnięcia edukacyjne?

Pierwszą systematyczną teorię migracji opracował geograf Ernst Georg Ravenstein w latach 80. XIX wieku (Jaskułowski i Pawlak, 2016, s. 128).

Znaczącą pracę o migracji polskich chłopów opublikował na początku lat 20. XX wieku, wspólnie z Williamem Thomasem – Florian Znaniecki (1976). Główne teorie migracji można podzielić na te, które skupiają się na uwarunkowaniach, przebiegu i typach migracji oraz te, które odnoszą się do sposobów adaptowania się migrantów do społeczeństw przyjmujących (Castles i Miller, 2011). Sytuację migranta można przedstawiać z różnej perspektywy. Anthony Giddens i Philip W. Sutton (2010, s. 49) piszą o szoku kulturowym migranta, spowodowanym zetknięciem z nową kulturą. Giddens (2009) podaje różne postawy i zachowania migrantów w zależności od pokolenia, od którego są migrantami. Na przykładzie Pakistańczyków w Wielkiej Brytanii stwierdza, iż pierwsze pokolenie doświadcza niepewności, drugie przejawia poczucie bycia obywatelem brytyjskim, zaś trzecie pokolenie migrantów cechuje mieszane formy kultury, radykalizuje się politycznie i powraca do wiary przodków. O przebudzeniu religijnym najmłodszych imigrantów pisze także francuska demografka Michele Tribalat (2020). Podkreśla się także, że o sukcesie ekonomicznym imigranta decyduje edukacja, poziom wykształcenia (Hanushek, Machin i Woessmann, 2011). Warto tu także przytoczyć Michaela Novaka (1985), który już w 1972 r. stwierdził wzrost świadomości, dumy ze swojego pochodzenia jako przejaw wielokulturowości takich grup społecznych jak Polacy, Żydzi, Irlandczycy, Włosi. Użył on pojęcia dla ludności zamieszkującej USA nie *melting pot*, lecz *salad bowl* – nie stapianie się różnorodności etnicznej w tyglu, lecz miska sałatki (w której składniki zachowują swoje cechy).

Przekonanie, iż zachwianie struktur demograficznych, starzenie się społeczeństw – zagraża dobrobytowi osiągniętemu przez wiele krajów, m.in. Niemiec – było jednym z czynników mających wpływ przy podejmowaniu w 2015 r. przez ówczesną kanclerz RFN Angelę Merkel decyzji o otwarciu granic Unii Europejskiej dla migrantów, przede wszystkim z Bliskiego Wschodu i Północnej Afryki (należy dodać – decyzji, która zaskoczyła pozostałe kraje Europy). Na niedostateczny rozwój demograficzny „cierpi” wiele krajów europejskich. Zachodzące zmiany stanowią istotne wyzwanie dla wielu obszarów polityki publicznej, w tym: dla polityki edukacyjnej, zwłaszcza tam, gdzie ma miejsce napływ migrantów (którzy mieli być lekarstwem na starzenie się Europy i niedobór siły roboczej).

Według danych ONZ liczba migrantów ogółem w świecie między rokiem 1960 a 2010 zwiększyła się 2,5 razy, lecz ich procentowy udział do ogółu ludności w analizowanym okresie prawie się nie zmienił: 2,7% i 2,8% (*Human...*, 2009, s. 24). Odsetek migrantów z krajów najbardziej rozwiniętych

wzrósł wówczas z 42% do prawie 64% ogółu migrantów, z najsłabiej i średnio rozwiniętych krajów – znacznie zmalał. Czy to znaczy, że na migrację stać było przede wszystkim ludzi w miarę niezależnych finansowo? Ocenia się, że w 2020 r. wskaźnik migrantów do ogółu ludności wzrósł do 3,6% (281 mln osób) (*World Migration Report*, 2024). Po 2020 r. procesy migracyjne jeszcze bardziej się nasiliły, a przepaść między tzw. bogatą Północą i biednym Południem jest coraz większa.

W wielu krajach i w wielu językach istnieją pojęcia takie jak migrant, imigrant, emigrant, uchodźca. Międzynarodowa Organizacja ds. Migracji (IOM), działająca w ramach ONZ, definiuje migranta jako osobę, która przeprowadza się z miejsca swojego zwykłego zamieszkania, czy to w obrębie kraju, czy za granicę międzynarodową, tymczasowo lub na stałe, z różnych powodów. Warto podkreślić, iż na poziomie międzynarodowym nie istnieje powszechnie akceptowana definicja migranta (Sironi i inni 2019, p. 132). W Polsce, dla celów statystycznych używa się przede wszystkim określenia „imigranci”. Są to osoby przybyłe z zagranicy do kraju w celu osiedlenia się (zamieszkania na stałe) lub na pobyt czasowy (*Pojęcia...*, 2025).

Według Konwencji ONZ dotyczącej statusu uchodźców (*Convention...*, 1951) – uchodźcą jest osoba, która na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem ze względu na rasę, religię, narodowość, przynależność do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem, i nie może lub z powodu tej obawy nie chce skorzystać z ochrony tego kraju; albo która nie mając obywatelstwa i znajdując się na skutek tych zdarzeń poza państwem swojego poprzedniego zwykłego pobytu, nie może lub nie chce z powodu tych obaw wrócić do tego państwa (*Convention...*, 1951, s. 137). W Polsce prawnego statusu uchodźcy, azylanta nie otrzymuje się automatycznie – należy się o niego ubiegać.

Wiele krajów europejskich przeżywa niepokój związany z napływem ludności z Afryki i Azji (poświęca temu prawie całą książkę Douglas Murray (2017)). Doświadczenia ostatnich lat wskazują, że hasła związane z integracją z rdzenną ludnością Europy i wielokulturowość traktowana jako „ubogacenie” kulturowe – miały często charakter postulatów, które w praktyce okazują się w wielu przypadkach niekontrolowaną porażką, a opinie takie określane są niestety często jako rasistowskie, ksenofobiczne. Czasami postawy migrantów spoza Europy nie są w pełni akceptowane lub wręcz odrzucane przez mieszkańców kraju, w którym trwa słabo kontrolowany napływ migrantów. Rodzą się wówczas pytania dotyczące form integrowania i granic izolacji oraz

podporządkowania, lojalności wobec kraju, do którego się przybyło. Pojawiają się wątpliwości co do skuteczności działania czy bezradności niektórych rządów. W Polsce mamy do czynienia z imigracją, ale głównie z krajów zza wschodniej granicy, których ludność jest podobna pod względem kulturowym, językowym, religijnym – w przeciwieństwie do ludów azjatyckich, afrykańskich. Z różnych powodów wzrasta atrakcyjność Polski dla osób tu przybywających, już nie tylko jako kraju tranzytowego, ale coraz częściej – jako docelowego. Sytuacja zmieniła się dramatycznie po agresji Rosji na Ukrainę, zwłaszcza w 2022 r., kiedy do Polski przybywali uchodźcy z terenów objętych wojną – były to głównie kobiety z dziećmi.

Ocenia się, że w Polsce przebywa ponad 1,5 miliona Ukraińców, w tym 980 tys. osób korzysta z czasowej ochrony i mają one nadany numer PESEL UKR (dane MSWiA z października 2024 r.). Według danych GUS w lipcu 2024 r. zatrudnionych było legalnie w Polsce ogółem 1042,6 tys. osób, w tym – ponad 700 tys. z Ukrainy, ponad 100 tys. z Białorusi (*Cudzoziemcy...*, 2025)<sup>1</sup>. Wydaje się, że jest to zjawisko pozytywne przede wszystkim z punktu widzenia polskiej gospodarki (według niektórych opinii ukraińskich – nie bez racji traktowane jest to jednak jako drenaż siły roboczej oraz zmniejszenie potencjału sił militarnych), chociaż obciąża to także polski budżet (opieka zdrowotna, socjalna, edukacja). Część Ukraińców, zwłaszcza kobiet, przebywa tu z dziećmi będącymi w wieku przedszkolnym i szkolnym, co powoduje konsekwencje dla polskiego systemu oświaty. W wielu krajach migranci często wykonują prace poniżej swoich kwalifikacji, dotyczy to także Polski i przebywających tu m.in. Ukraińców (Kożyczkowska, 2020, s. 39, s. 55).

## **Edukacja migrantów – perspektywa międzynarodowa**

Edukacja w kontekście migracji jest przedmiotem zainteresowania w skali międzynarodowej oraz w skali niektórych krajów. Najczęściej przedmiotem badań są porównania między osiągnięciami uczniów/dzieci imigrantów (children of immigrants) i uczniów kraju, do którego przybyli (natives) migranci. W kilku krajach OECD poddano analizie te osiągnięcia, a jej rezultatem było stwierdzenie, iż język używany w domu ucznia, będącego drugim pokoleniem migrantów z Turcji – był decydującym czynnikiem gorszego wyniku w sto-

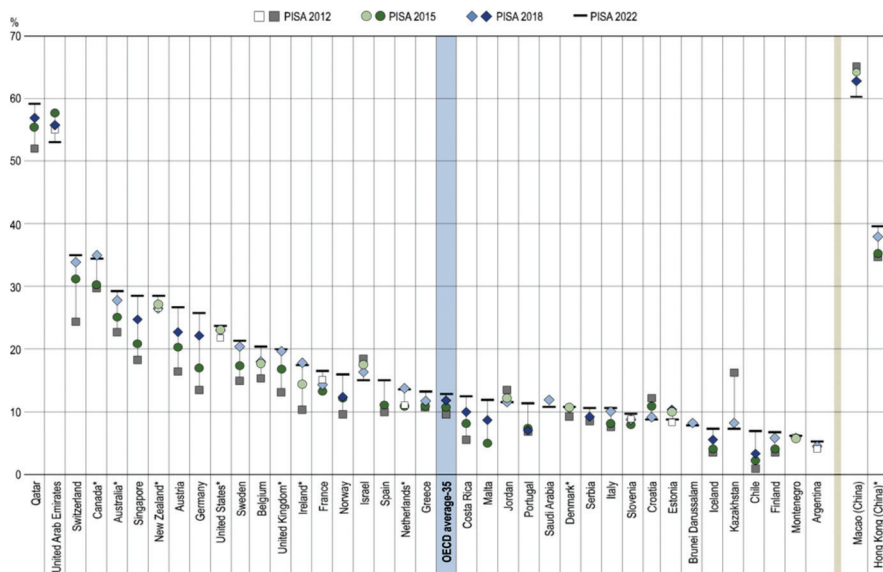
<sup>1</sup> W wywiadzie w III programie Polskiego Radia wiceprezes Zakładu Ubezpieczeń Społecznych poinformował, że w lutym 2025 r. zarejestrowanych było 790 tys. obywateli Ukrainy.

sunku do rodzimych uczniów (Dustmann, Frattini i Lanzara, 2012, p. 143). W tych samych badaniach porównano wyniki testów matematycznych dzieci tureckich imigrantów z wynikami uczniów w Turcji, których rodzice nie wyemigrowali. Okazało się, że wyniki większości dzieci tureckich imigrantów były wyższe niż dzieci z Turcji. Wskazuje to, że nie tylko język używany w domu, pochodzenie mogą decydować o osiągnięciach edukacyjnych, ale zdaniem autorów badań – także wyższy poziom nauczania i wyższy poziom rówieśników w szkole – środowisku obcym, niż kraj pochodzenia (Dustmann, Frattini i Lanzara, 2012, p. 179).

Cyklicznie przeprowadzane badania PISA, dotyczące wiedzy i umiejętności edukacyjnych 15-latków, „przy okazji” podejmują także wątki, które są równie ważne jak osiągnięcia edukacyjne. Tak też się stało w edycji badań PISA 2022, w których dokonano porównań osiągnięć młodzieży „migracyjnej” i „niemigracyjnej”. PISA definiuje uczniów-imigrantów jako uczniów, których matka i ojciec urodzili się w kraju/gospodarce innej niż ten, w którym uczeń przystąpił do testu PISA. Uczniowie nie-imigranci to uczniowie, których co najmniej jedno z rodziców urodziło się w kraju oceny (PISA 2022, 2023, p. 207). Jak się przekonamy, ważne jest uwzględnienie uczniów imigrantów pierwszego i drugiego pokolenia. Pierwsza generacja to uczniowie urodzeni poza krajem oceny, których rodzice również urodzili się poza krajem oceny. Uczniowie drugiego pokolenia to urodzeni w kraju oceny, ale którego rodzice urodzili się poza tym krajem.

Wskaźniki dotyczące tego zagadnienia są bardzo zróżnicowane: w połowie krajów i „gospodarek”/stref ekonomicznych objętych badaniem (40 spośród 82), odsetek 15-letnich uczniów ze środowisk imigracyjnych był niewielki (mniej niż 5%). Jednak w 20 krajach odsetek ten przekraczał 15%, zaś w 11 krajach był on większy niż 25% (m.in. w Niemczech, Austrii, Szwajcarii, Kanadzie, Nowej Zelandii, Australii). W Makau (Chiny), Katarze i Zjednoczonych Emiratach Arabskich (w dwóch ostatnich przewaga pierwszego pokolenia) ponad połowa uczniów miała korzenie imigracyjne (por. rys. 1). Średnio w krajach badanych przez OECD 13% uczniów ma pochodzenie imigracyjne (PISA 2022, 2023, p. 207), przeważnie drugiej generacji. Przewaga uczniów-imigrantów pierwszego pokolenia występowała na ogół w krajach, w których całkowity wskaźnik uczniów-imigrantów nie przekraczał 5%. W Polsce wskaźnik ten był wówczas szacowany przez OECD na 1,2% i dotyczył prawie w całości pierwszego pokolenia (PISA 2022, 2023, p. 348). Na podstawie danych polskich, w 2025 roku było to co najmniej 5%.

Rys. 1. Odsetek uczniów-imigrantów

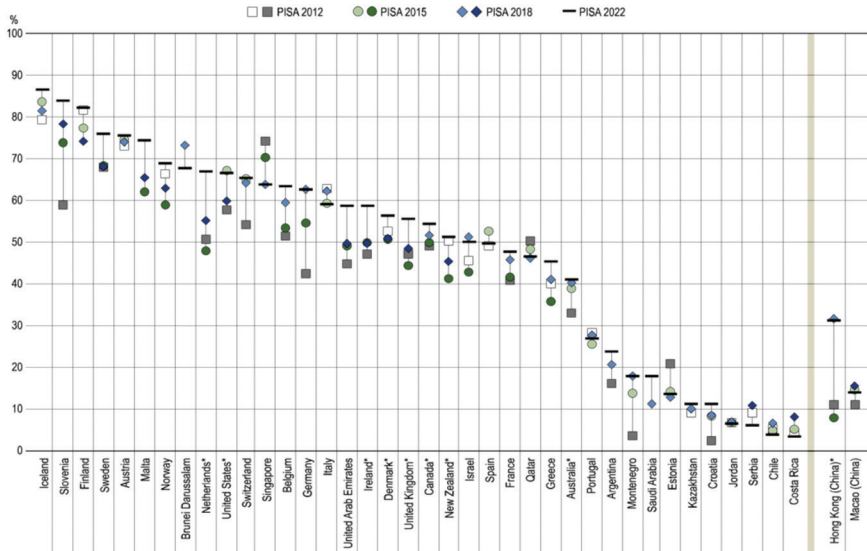


Źródło: *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. 2023, p. 209.

Większość uczniów ze środowisk imigracyjnych posługuje się w domu innym językiem niż tym, w którym przystępowali do oceny PISA (częściej w przypadku pierwszej generacji niż drugiej). W latach 2012–2022 w wielu krajach wzrósł odsetek uczniów ze środowisk imigracyjnych posługujących się w ostatnich latach innym językiem w domu (ale nastąpił także wzrost liczby uczniów imigrantów). Może to powodować słabszą znajomość języka używanego w szkole, utrudniać uczniom-imigrantom pełne wykorzystanie nauki, integrowanie. Ta bariera językowa może być szczególnie trudna do pokonania w przypadku uczniów-imigrantów w pierwszym pokoleniu, którzy urodzili się (a w niektórych przypadkach ukończyli część swojej edukacji) w krajach, w których obowiązuje inny język niż kraju goszczącego (*PISA 2022*, 2023, p. 210).

W wielu krajach inny język jest w domu ucznia, a inny w szkole. W Czechach, Islandii, Maroku i Słowenii ponad 90% uczniów-imigrantów pierwszego pokolenia stwierdziło, że w domu porozumiewa się głównie w innym języku. W Brunei Darussalam, Austrii, Finlandii i Islandii ponad 70% uczniów-imigrantów drugiego pokolenia także posługuje się w domu głównie innym językiem niż ten, w którym przeprowadzono badanie PISA.

Rys. 2. Odsetek uczniów posługujących się w domu innym językiem niż język testów

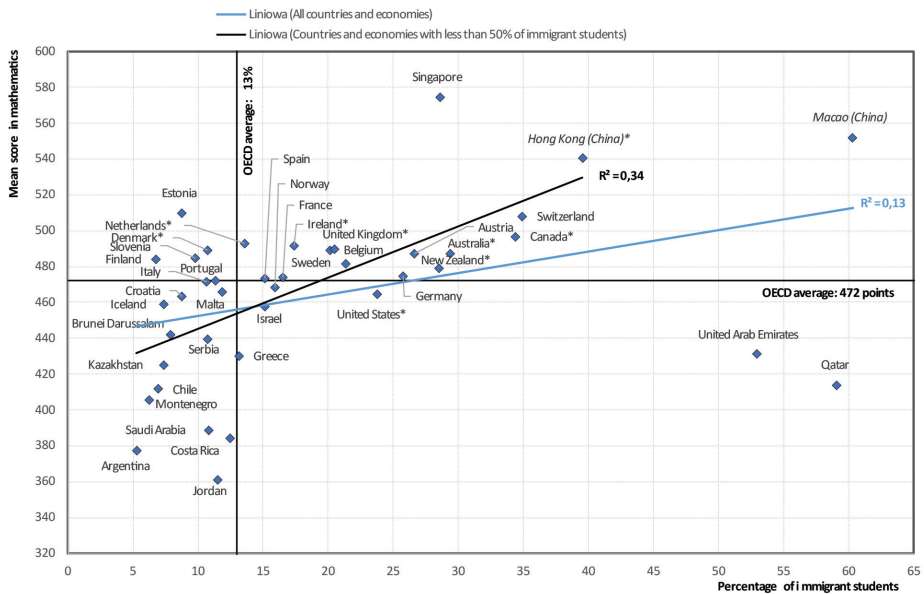


Źródło: PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. 2023, p. 212.

Porównanie wyników 15-latków, według autorów raportu PISA 2022 – nie daje podstaw do twierdzenia, iż wyższy odsetek uczniów-migrantów ma związek ze słabszymi wynikami danego kraju. Rys. 3 pokazuje pozytywny związek (nie najwyższy, ale istotny, na co wskazują wartości współczynników regresji liniowej) między odsetkiem uczniów-imigrantów a średnimi wynikami z matematyki w badaniu PISA 2022, co oznacza, że im większy odsetek uczniów-imigrantów, tym wyższa średnia dla kraju w badaniu PISA 2022. Wśród krajów, w których uczniowie-imigranci stanowili od 5 do 15%, wystąpiło duże zróżnicowanie średnich wyników. Chorwacja i Estonia miały podobny udział uczniów-imigrantów (około 9 procent), ale bardzo różne średnie wyniki z matematyki (463 punkty w Chorwacji i 510 w Estonii). Jednakże wśród krajów/gospodarek, w których odsetek uczniów-imigrantów wynosił od 15 do 40%, korelacja jest znacznie silniejsza: są to Kanada, Hongkong (Chiny) i Szwajcaria, które przyjmują wielu uczniów-imigrantów i notowane były tam dobre wyniki. Możliwe, że na taki układ osiągnięć edukacyjnych w niektórych krajach ma wpływ pochodzenie migrantów z krajów/gospodarek wschodniej Azji, w których to krajach wyniki PISA są najwyższe. Ponadto, po uwzględnieniu dochodu narodowego, korelujący wyraźnie

z wynikami uczniów danego kraju ( $r = 0,72$ ) (PISA 2022, 2023, p. 222) – nie wystąpił już związek między odsetkiem uczniów-imigrantów a średnimi wynikami z matematyki w badaniu PISA 2022.

Rys. 3. Odsetek uczniów-imigrantów i średnie wyniki z matematyki PISA 2022



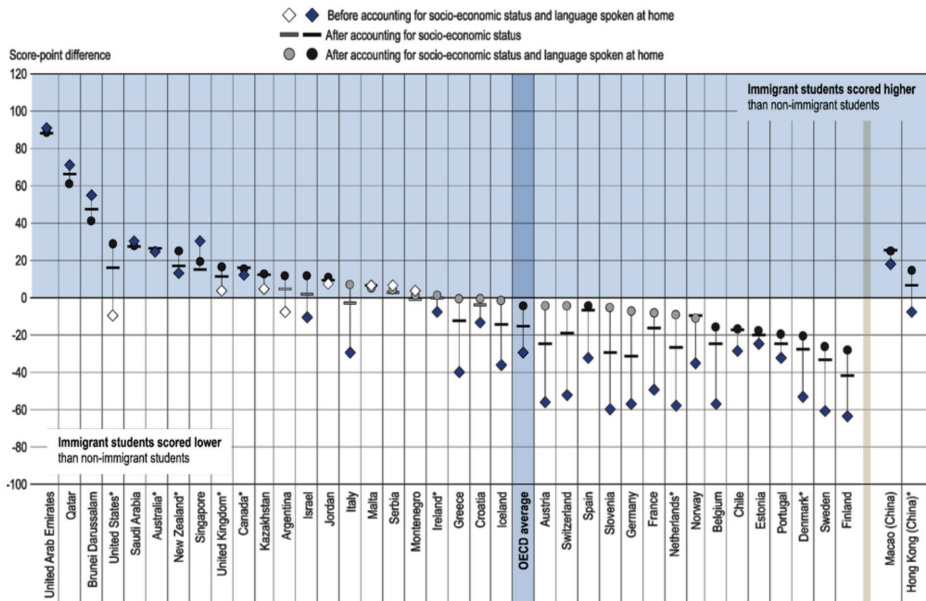
Źródło: PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. 2023, p. 215.

Ograniczając się tylko do prezentacji wyników z matematyki (podobne są wyniki z „czytania”), warto jeszcze zapoznać się z dokładniejszą analizą zagadnienia „wyniki a imigranci”. Rys. 4 pokazuje poza różnicami między krajami, w zacienionej części rysunku – wartości w krajach, w których uczniowie-imigranci osiągnęli lepsze wyniki niż uczniowie kraju przeprowadzającego badanie. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż analizowane różnice wewnątrz krajów są największe, jeśli nie jest uwzględniony *background* społeczno-ekonomiczny i językowy uczniów.

W niektórych krajach, co pokazuje zwłaszcza lewa część rysunku 4 – różnice między rezultatami 15-latków przed uwzględnieniem statusu społeczno-ekonomicznego oraz języka „domowego” a wynikami po przeliczeniach – są niewielkie. W niektórych krajach europejskich różnice te są jednak znaczne,

bardzo wyraźne. Może to wynikać z innej struktury ludności napływowej pod względem wykształcenia – do krajów takich jak m.in. Kanada, Australia, region Zatoki Perskiej, w których to państwach część imigrantów to tzw. specjaliści, legitymujący się często dyplomami wyższych uczelni, co ma znaczenie w osiągnięciach edukacyjnych ich dzieci. Do Europy zaś w dużej części przybywali i przybywają osoby gorzej wykształcone, bez posiadania jakiegoś zawodu. Można przypuszczać, że to jest głównym powodem, że dzieci imigrantów znacznie gorzej się integrują, a niektóre z nich nie korzystają w pełni z edukacji.

Rys. 4. Różnica w wynikach z matematyki pomiędzy uczniami nieimigrantami a uczniami-imigrantami: przed i po uwzględnieniu statusu społeczno-ekonomicznego i języka używanego w domu



Źródło: PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. 2023, p. 217.

Warto także dodać, że gdy porównamy wyniki PISA 2018 i PISA 2022, to można stwierdzić, iż w większości krajów objętych badaniami – wyniki uczniów pogorszyły się (zarówno imigrantów, jak i nieimigrantów), co w dużej mierze spowodowane zostało zaburzeniami w funkcjonowaniu szkół,

będącymi konsekwencją COVID-19. Ważniejszym wydaje się jednak fakt, iż nauczanie w środowisku wielokulturowym w niektórych krajach staje się poważnym i trudnym wyzwaniem dla nauczycieli. Badania przeprowadzone przez UNESCO wśród 43 bogatych krajów wskazują, że wielu nauczycieli nie potrafi sprostać wyzwaniu różnorodności – w wielu badanych wówczas krajach mniej niż 60–70% nauczycieli dostosowało sposób nauczania do kulturowego zróżnicowania uczniów (*Global...*, 2020, p. 140). Wyniki wcześniejszego, innego badania wskazują, że tylko 35% nauczycieli z 48 państw stwierdziło, że nauczanie w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym było uwzględnione w ich formalnej edukacji, przygotowaniu zawodowym, zaś tylko 25% miało poczucie, że są dobrze i bardzo dobrze do tego przygotowani (*TALIS 2018*, 2019, table 1.4.20). Ponad 50% nauczycieli stwierdziło, że nie byli oni dobrze przygotowani do nauczania w środowisku wielokulturowym/wielojęzycznym (*TALIS 2018*, 2019, p. 99).

Pewnym uzupełnieniem zasygnalizowanych wcześniej problemów różnorodności statusu społeczno-ekonomicznego migrantów i ich osiągnięć edukacyjnych – może być informacja dotycząca badań kapitału naukowego wśród uczniów i ich rodzin w Anglii (nie w całej Wielkiej Brytanii). Badania te przeprowadzone przez zespół Luise Archer (2014, 2015) są konsekwencją przesładczenia wielu rządów, ważnych organizacji, stowarzyszeń (często międzynarodowych) o tym, że zbyt mało młodych ludzi (powyżej 16. roku życia) wybiera studia i zawody związane z tzw. blokiem pojęciowym STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*). Okazało się, że w porównaniu z całą grupą badanych uczniów najwyższy kapitał naukowy posiadają chłopcy oraz uczniowie pochodzący z rodzin południowo-azjatyckich (głównie z Indii), uczniowie posiadający wysoki kapitał kulturowy oraz uczniowie, którzy mają kogoś w rodzinie, kto jest naukowcem lub wykonuje zawód związany ze STEM. W powtórny badaniu przeprowadzonym przez zespół Archer znów nieco lepiej wypadli chłopcy oraz ponownie uczniowie pochodzący z południowej Azji (Piwowarski, 2017, s. 145). Doświadczenia autora tego tekstu związane ze zwiedzaniem niektórych szkół średnich w USA, wskazują, iż najlepsze wyniki osiągalni uczniowie pochodzący z Azji Południowo-Wschodniej (przede wszystkim z Korei).

Badania PISA i te powyżej, potwierdzają m.in. fakt, iż pochodzenie migracyjne uczniów ma znaczenie, a tym samym może oddziaływać na ich osiągnięcia, aspiracje edukacyjne. Z tego powodu nie w każdym wypadku można stwierdzać, iż uczniowie migrantów osiągają gorsze wyniki, chociaż często ma to miejsce.

## Edukacja uczniów ukraińskich w Polsce

Wydaje się, że w Polsce liczba uchodźców z powodu wojny w Ukrainie jest większa niż imigrantów (statystyki uwzględniają tylko kraj pochodzenia). Napływ uchodźców i imigrantów powoduje, że zostały podjęte lub powinny być podjęte przedsięwzięcia wobec nie tylko ludności napływowej, ale także polskiego systemu edukacji. Problemom tym poświęcone są raporty, informacje opracowane m.in. przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Instytut Badań Edukacyjnych, Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, Ministerstwo Edukacji. Opracowania te koncentrują się przede wszystkim na uczniach i dzieciach ukraińskich w szkołach i przedszkolach.

Pod koniec 2024 r. było w Polsce ponad 300 tys. dzieci i uczniów ukraińskich (277,3 tys. w lutym 2024 r. + ok. 30 tys. we wrześniu 2024 r.) (*System...*, 2024). Prawdopodobnie jest ich więcej, ponieważ zaczęły obowiązywać i są wypłacane świadczenia 800+ i Dobry Start, które są uzależnione od spełniania obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki w polskiej szkole. Poza dziećmi z Ukrainy największą grupę stanowią uczniowie/dzieci z Białorusi. W sumie dzieci i uczniów pochodzenia niepolskiego w polskich placówkach oświatowych jest już ponad 5% (w stosunku do 6,3 mln dzieci i uczniów w polskich przedszkolach i szkołach). Z tego względu do zmieniającej się sytuacji w polskim systemie oświaty nawiązuje także częściowo Rozporządzenie Minister Edukacji (*Rozporządzenie...*, 2024). Dopuszcza ono w określonych sytuacjach zwiększanie liczby uczniów z Ukrainy (przede wszystkim w klasach I–III szkoły podstawowej), ale nie więcej niż o czterech – tak aby ogólna liczba w oddziale nie przekraczała 29–30 uczniów. Jednak z nieoficjalnych informacji wynika, iż w niektórych szkołach podstawowych uczniów ukraińskich w oddziale jest znacznie więcej (niż dopuszczalne zwiększanie). W wielu szkołach nastąpiła zmiana strukturalna społeczności uczniowskiej, która staje się wyzwaniem dydaktycznym, organizacyjnym przede wszystkim dla polskich nauczycieli.

Istotnym uzupełnieniem tych informacji są wyniki egzaminu ósmoklasisty przeprowadzonego w 2024 r. – w porównaniu do 2023 r. Świadczą one, iż wyniki polskich uczniów nieco się pogorszyły, zaś uczniów ukraińskich nieznacznie polepszyły. Do egzaminu przystąpiło 220,3 tys. uczniów, w tym 11,3 tys. uczniów ukraińskich. Średni wynik z języka polskiego uczniów ukraińskich to 49% (polskich 61%), z matematyki 38% (52%), z języka angielskiego 49% (66%) (*Wstępne wyniki...*, 2024). Wydaje się, że wyniki uczniów ukraiń-

skich – pomimo iż są gorsze – należy ocenić pozytywnie, jeśli uwzględnimy nie tylko ich pochodzenie, ale w wielu wypadkach kontekst traumy wojennej, nowe środowisko, rozdzielenie rodzin.

Więcej informacji i wniosków dotyczących sytuacji uczniów ukraińskich (i polskich) oraz nauczycieli w polskich szkołach zawiera raport opracowany przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (Tędziągolska i in., 2024). Dostarcza on wiele cennych informacji pochodzących z badań jakościowych, na które złożyły się: *case studies*, wywiady indywidualne, grupowe, eksperckie, obserwacje oraz szereg rozmów nieformalnych. Badania te prowadzone od maja do lipca 2024 r. dotyczyły przede wszystkim dydaktyki, relacji (uczeń–uczeń, nauczyciel–uczeń, nauczyciel–nauczyciel), aktywności pozalekcyjnej uczniów ukraińskich oraz współpracy szkoły z rodzicami uczniów z Ukrainy (Tędziągolska i in., 2024, s. 14). „Obecność ukraińskich uczniów stała się elementem szkolnej codzienności. Nie jest już opisywana, jak miało to miejsce krótko po rosyjskiej inwazji, jako osobne wyzwanie, lecz wpisywana jest w szerszy kontekst funkcjonowania polskiej szkoły: braków kadrowych, przeładowanych podstaw programowych i braku wsparcia psychologicznego. Uczniowie z Ukrainy są identyfikowani jako kolejna grupa o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zniknęły specjalne, »ulgowe« zasady, tworzone dla nich jako oddzielnej grupy uczniów” (Tędziągolska i in., 2024, s. 3).

Interesujące jest ujęcie omawianej problematyki w kontekście zmian. Autorzy cytowanego raportu stwierdzają, iż w połowie 2024 r. w porównaniu z poprzednim rokiem szkolnym nie zmieniło się nadal – niedostateczne przygotowanie nauczycieli z zakresu edukacji wielokulturowej i nieuwzględnianie wielokulturowości w zarządzaniu szkołą i klasą. Ponadto stwierdzono niewystarczającą wiedzę nauczycieli na temat traumy i jej wpływu na uczniów oraz nieumiejętność radzenia sobie z potrzebami psychicznymi uczniów-uchodźców ze strefy wojennej. Nadal brak było wsparcia psychologicznego w języku dostępnym uczniom.

Odnotowano także zmiany: na wielu poziomach widać oddziaływanie asymilacyjnego podejścia do integracji, nastąpiło pogłębienie „normalizacji” przejawiające się w odejściu od postrzegania uczniów z Ukrainy w kategoriach uchodźstwa wojennego na rzecz specjalnych potrzeb edukacyjnych. Jednocześnie nastąpiła poprawa komunikacji z rodzicami dzieci ukraińskich. Stwierdzono także pogłębienie separacji między uczniami polskimi i ukraińskimi, co może świadczyć o tym, że pomimo coraz lepszego funkcjonowania uczniów ukraińskich w polskich szkołach oraz lepszej znajomości polskich realiów i polskiego systemu edukacji część z nich (ich rodzin) traktuje polską edukację jako epizod.

## Podsumowanie

W tekście poruszono przede wszystkim kwestie związane z osiągnięciami edukacyjnymi uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Pominięto (lub jedynie zasygnalizowano) ważne problemy dotyczące migrantów w krajach, do których przybyli, takie jak ich sytuacja społeczna, ekonomiczna i tożsamość. Ta ostatnia kwestia jest m.in. przedmiotem badań prowadzonych przez wielu pedagogów zajmujących się edukacją międzykulturową. Analizy przedstawione w tekście oparte są na wielkoskalowych badaniach ilościowych, a takie na ogół nie odnoszą się do świadomości narodowej, tożsamości, a których domeną są badania jakościowe. Jest to z pewnością wątek warty rozwinięcia, zwłaszcza w ujęciu międzynarodowym i z powodu zmian, jakie w ostatnich kilkadziesiąt latach następują w postawach, zachowaniach migrantów pierwszego i następnych pokoleń (o czym pisali Novak, 1985; Giddens, 2009). Dzieci, uczniowie pochodzenia migracyjnego z racji swojego pochodzenia, swoich doświadczeń – napotykają na znacznie większe trudności w zetknięciu z nową szkołą czy nowym przedszkolem. Te trudności – poza innym językiem, inną kulturą, zwyczajami, a w przypadku niektórych także doświadczeniami wojennymi – dotyczą także treści nauczania, struktury przedmiotów oraz lepszego lub gorszego przygotowania nauczycieli do nauczania w środowisku wieloetnicznym, wielokulturowym. W wielu wypadkach osiągają gorsze wyniki edukacyjne, chociaż, jak pokazują niektóre dane, nie zawsze tak jest. Praktyka edukacji uczniów ukraińskich w Polsce wskazuje, że pierwszą barierą prowadzącą do nierówności (nie tylko edukacyjnych) – jest niedostateczna znajomość języka polskiego (dotyczy to przede wszystkim szkół ponadpodstawowych). Problem ten potwierdzają także niektóre badania międzynarodowe. Jednakże trudności te są w wielu przypadkach przewyciężane właśnie w szkole, która wraz ze środowiskiem szkolnym pełni kluczową rolę w procesach przyswajania języka oraz norm społecznych. Jednocześnie szkoła powinna wspierać wielojęzyczność i międzykulturową tożsamość (Kożyczkowska i Młynarczuk-Sokołowska, 2018). Ważną rolę wspierającą w edukacji migrantów mogą odegrać organizacje społeczne, pozarządowe, na co wskazują badania Barbary Dobrowolskiej (2024), które poświęcone są polskim migrantom w Hesji. Prawdopodobnie poza statusem społeczno-ekonomicznym rodziców wpływ na dobre wyniki uczniów-migrantów mogą mieć uwarunkowania kulturowe związane z krajem pochodzenia – odnosi się to przede wszystkim do regionu Azji Po-

łudniowo-Wschodniej. Jednak ta teza wymagałaby potwierdzenia w badaniach.

## Bibliografia

- Archer, L., Dawson, E., DeWitt, J., Seakins, A. and Wong, B. 2014. *Aspires. Young people science and career aspirations, age 10–14*. London: Department of Education & Professional Studies.
- Archer, L., Dawson, E., DeWitt, J., Seakins, A. and Wong, B. 2015. „Science Capital”: A Conceptual, Methodological, and Empirical Argument for Extending Bourdieusian Notions of Capital Beyond the Arts. *Journal of Research in Science Teaching*. **52**(7), pp. 922–948. <https://psycnet.apa.org/record/2015-13022-001> (11.12.2024).
- Bourdieu, P. i Passeron, J.C. 1990. *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*. Tłum. E. Neyman. Warszawa: PWN.
- Castles, S. i Miller, M. 2011. *Migracje we współczesnym świecie*. Tłum. A. Gąsior-Niemiec. Warszawa: PWN.
- Convention relating to the Status of Refugees*. 28 July 1951. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-relating-status-refugees> (13.01.2025).
- Cudzoziemcy wykonujący pracę w Polsce w lipcu 2024 r.* 2025. Warszawa: GUS. <https://stat.gov.pl/statystyki-eksperymentalne/kapital-ludzki/cudzoziemcy-wykonujacy-prace-w-polsce-w-lipcu-2024-roku,15,20.html> (14.01.2025).
- Dalrymple, W. 2017. *Kalijuga. Wiek waśni i sporów*. Tłum. B. Janczarska. Warszawa: Noir sur Blanc.
- Dalrymple, W. 2015. The Great Divide. *The New Yorker*. June **22**. <https://www.newyorker.com/magazine/2015/06/29/the-great-divide-books-dalrymple> (22.12.2024).
- Dobrowolska, B. 2024. Dzieci – polscy migranci w Hesji: kontekst edukacyjny. Komunikat z badań. *Edukacja Międzykulturowa*. **3**, ss. 160–175. DOI: 1015804/em.2024.03.11 (17.01.2025).
- Dustmann, Ch., Frattini, T. and Lanzara, G. 2012. Educational achievement of second-generation immigrants: an international comparison. *Economic Policy*. **27**, pp. 143–185. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0327.2011.00275.x> (17.01.2025).
- Giddens, A. 2009. *Europa w epoce globalnej*. Warszawa: PWN.
- Giddens, A. i Sutton, Ph. 2010. *Socjologia*. Warszawa: PWN.

- Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. 2020. Paris: UNESCO. <https://gem-report-2020.unesco.org/> (14.12.2024).
- Hanushek, E.A., Machin and S., Woessmann, L. eds. 2011. *Handbook of Economics of Education*. London: Elsevier. <https://www.sciencedirect.com/handbook/handbook-of-the-economics-of-education/vol/4/suppl/C> (9.01.2025).
- Human Development Report. 2009. Overcoming barriers: human mobility and development*. 2009. New York: Published for the United Nations Development Programme (UNDP). <http://hdr.undp.org> (17.12.2024).
- Jaskułowski, K. i Pawlak, M. 2016. Główne teorie migracji międzynarodowych: przegląd, krytyka, perspektywy. *Sprawy Narodowościowe Seria nowa/Nationalities Affaires New series*. **48**, ss. 128–146. DOI: 10.11649/sn.2016.008 (15.06.2025).
- Koźyczkowska, A. 2020. Imigranci zarobkowi w Polsce: kim są ci, którzy skrywają się za liczbami? Przypadek ukraińskiej rodziny. *Kultura i Edukacja*. **3**, ss. 32–58. [www.kultura-i-edukacja.pl](http://www.kultura-i-edukacja.pl), DOI: 10.15804/kie.2020.03.03 (24.07.2025).
- Koźyczkowska, A. i Młynarczyk-Sokołowska, A. 2018. *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Murray, D. 2017. *Przedziwna śmierć Europy*. Tłum. T. Bieroń. Poznań: Zysk i S-ka.
- Novak, M. 1985. *Przebudzenie etnicznej Ameryki*. Tłum. H. Pawlikowska. Warszawa: PIW.
- Papuda-Dolińska, B., Knopik, T., Wiejak, K., Błaszczak, A., Styrkacz, S. i Mykowska, K. 2024. *Edukacja dzieci i uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy – dobre praktyki i rekomendacje*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. 2023. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en> (19.12.2024).
- Piwowarski, R. 2017. Rola kapitału naukowego w planowaniu i podejmowaniu przez uczniów niektórych kierunków studiów i zawodów. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*. **1**, ss. 138–146.
- Pojęcia stosowane w statystyce publicznej*. 2025. Warszawa: GUS. <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/> (14.01.2025).

- Recommendations on Statistics of International Migration. Revision 1.* 1998. New York: UN. <https://unstats.un.org/unsd/publication/series> (13.12.2024).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z 26 sierpnia 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy.* Dz.U. z 2024 r. poz.1302. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240001302> (14.01.2025).
- Sironi, A., Bauloz, C. and Emmanuel, M. (eds.). 2019. *Glossary on Migration. International Migration Law*. **34**. Geneva: International Organization for Migration (IOM). <https://publications.iom.int/books/international-migration-law-ndeg34-glossary-migration> (9.01.2025).
- System Informacji Oświatowej.* 2024. Ministerstwo Edukacji Narodowej. <https://www.gov.pl/web/edukacja/system-informacji-oswiatowej> (23.01.2025).
- TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners.* 2019. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> (9.12.2024).
- Tędziągolska, M., Walczak, B., i Wielecki, K.M. 2024. *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach – rok szkolny 2023/2024. Raport z badań jakościowych.* Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej. [ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/Raport-Uczniowie-i-uczennice-z-Ukrainy-w-polskiej-szkole-rok-szkolny-202324.-PL.pdf](https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/Raport-Uczniowie-i-uczennice-z-Ukrainy-w-polskiej-szkole-rok-szkolny-202324.-PL.pdf) (25.01.2025).
- Tribalat, M. 2020. Popełniliśmy błąd. Koniec asymilacji a'la francaise. *Wszystko co Najważniejsze*. **20**. <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/michele-tribalat-asymilacja-popelnilismy-blad-koniec-modelu-francuskiego/>. (25.01.2025).
- World Migration Report.* 2024. Geneva: International Organization for Migration (IOM). <https://worldmigrationreport.iom.int/msite/wmr-2024-interactive/> (7.12.2024).
- Wstępne wyniki egzaminu ósmoklasisty.* 2024. Warszawa: MEN. <https://www.gov.pl/web/edukacja/informacja-o-wynikach-egzaminu-osmoklasisty-2024> file:///C:/Users/Dell/Downloads/20240626\_Informacja\_wst%C4%99pna\_E8\_24.pdf.
- Znаниеcki, F. i Thomas, W. 1976. *Chłop polski w Europie i Ameryce.* Tłum. M. Metelska. Warszawa: LSW.

### **Migrants and education. The international and Polish perspective**

**Abstract:** The main aim of the research is to analyze selected data on the educational achievements of students of migrant origin – from an international and Polish perspective. The main problem is the question: does the migration background of students affect their educational achievements? The applied methodology is the analysis and interpretation of data from (primarily quantitative) international, official, and national research. Most students with an immigrant background speak a language at home that is different from the language in which they took the PISA assessment. This language barrier can be especially difficult to overcome for first-generation immigrant students. Comparing the results of 15-year-olds does not provide grounds for claiming that the higher percentage of migrant students is related to the weaker results of a particular country. However, in many European countries these differences are significant and very clear. The majority of people who came to Europe were less educated and did not have any profession. It can also be assumed that this is the main reason why the children of immigrants in Europe integrate much worse. The results of the eighth-grade exam conducted in Poland in 2024 – compared to 2023 – show that students from Ukraine have slightly improved. However, their achievements, although worse than those of Polish students, should be assessed positively. There has been a deepening of “normalization”, manifested in a shift from perceiving students from Ukraine in terms of war refugees to the terms of special educational needs. A deepening separation between Polish and Ukrainian students was also found, which may indicate that despite the increasingly better functioning of Ukrainian students in Polish schools, some of them (their families) treat Polish education as an episode. In many cases, students of migrant origin achieve worse educational results, though this is not always the case. Probably, apart from the socio-economic status of parents, the good results of migrant students may also be influenced by cultural conditions related to the country of origin – this applies to the Southeast Asian region.

**Keywords:** education, teachers, migrants, PISA, school achievements

*Translated by Rafał Piwowarski*



---

**FORUM BADACZY MIĘDZYKULTUROWYCH**





## Od edukacji regionalnej do edukacji międzykulturowej. Edukacja regionalna na Wyspach Owczych

**Streszczenie:** Celem artykułu jest prezentacja wyników badań etnograficznych przeprowadzonych w 2024 roku wśród polonii farerskiej, obejmujących obserwację uczestniczącą oraz wywiady pogłębione. Badania koncentrowały się na procesach adaptacji i akulturacji Polaków w kontekście specyfiki społeczno-kulturowej oraz klimatycznej Wysp Owczych. Artykuł analizuje wyniki 11 wywiadów, w których poruszono kwestie edukacji regionalnej oraz gotowości społeczeństwa farerskiego na wyzwania związane z wielokulturowością. Wyniki rozmów ujawniają dostrzeganą przez migrantów skłonność społeczeństwa farerskiego do zachowawczości oraz zaangażowanego tradycjonalizmu, który współistnieje z otwartością na zmiany wynikające z rosnącej integracji wysp z resztą świata i przyjmowania imigrantów z innych kultur. Omawiane są zmiany społeczne i kulturowe Wysp Owczych w kontekście migracji, ochrony tożsamości oraz roli edukacji regionalnej i międzykulturowej w kształtowaniu świadomości lokalnej i przygotowywaniu młodszych pokoleń do funkcjonowania w zróżnicowanym, globalizującym się świecie. Artykuł analizuje wpływ edukacji regionalnej na Wyspach Owczych na kształtowanie tożsamości, pielęgnowanie tradycji oraz przygotowanie młodych mieszkańców do funkcjonowania w zróżnicowanej rzeczywistości kulturowej. Praca uwzględnia także obawy dotyczące oddziaływania napływu imigrantów na struktury społeczne i kulturowe regionu oraz refleksję nad równowagą między zachowaniem lokalnych tradycji a otwartością na zmiany wynikające z obecności innych kultur. Analiza wskazuje na wyzwania, przed którymi stoją Wyspy Owcze w kontekście globalnych przemian oraz konieczności dostosowania systemu edukacyjnego do rosnącej wielokulturowości. Wnioski podkreślają znaczenie edukacji regionalnej w integracji kultur oraz w ochronie tożsamości lokalnej.

**Słowa kluczowe:** edukacja regionalna, edukacja międzykulturowa, Wyspy Owcze, tożsamość, wielokulturowość

## Wprowadzenie

Edukacja międzykulturowa jest procesem, podczas którego człowiek przygotowuje się do życia w heterogenicznym świecie (Młynarczuk-Sokołowska, 2014, s. 197). Jerzy Nikitorowicz w 2006 roku pisał o otwarciu edukacji na problematykę różnic, odrębności i współistnienie różnych systemów wartości (Nikitorowicz, 2006, s. 91). Z kolei Krystyna Błeszyńska wskazuje na cele edukacji międzykulturowej, dzieląc je na mikro- i makrospołeczne. Do celów mikrospołecznych zalicza się uwrażliwienie na kwestie kulturowe i przełamywanie barier w relacjach z „Innym” oraz zapobieganie powstawaniu postaw etnocentrycznych i ksenofobicznych. Makrospołecznym celem edukacji międzykulturowej jest kształtowanie ludzkiej świadomości w taki sposób, by poczucie ogólnoludzkiej solidarności realnie wpływało na budowanie demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego (Błeszyńska, 2011, s. 41). Tym samym w wielokulturowym świecie edukacja międzykulturowa jawi się jako nieodłączny element edukacji jako takiej (Grzybowski, 2008).

Beata Orłowska w swoim artykule *Edukacja regionalna w wielokulturowej społeczności* zwraca uwagę na rolę edukacji regionalnej w edukacji międzykulturowej (Orłowska, 2010, s. 35). Prawdziwa edukacja międzykulturowa dokonuje się wtedy, gdy zachodzi interakcja pomiędzy członkami wielokulturowej społeczności i gdy zaczynają nawiązywać się relacje (Wróblewska, 2006, s. 238). Jednak na początku drogi poznawania „Innego” powinno odbywać się poznawanie samego siebie, zdobywanie informacji na temat innych kultur może okazać się niepełne bez znajomości kultury własnej, a za to współodpowiedzialna jest edukacja regionalna, która jest procesem kształcenia, nauczania o regionie, ale również kształtowania tożsamości człowieka związanego ze swoim regionem i kulturą. Może być realizowana na dwa sposoby: poprzez regionalizację nauczania (nasycenie programu nauczania treściami dotyczącymi regionu) i nauczanie regionalne, czyli przekazywanie wartości i treści regionalnych celem przekazania ich następnym pokoleniom jako wartości kulturowej (Zellma, 2003, s. 25–27; Piwnicka-Jagielska, 2015, s. 125). Edukacja regionalna oddziałuje na kształtowanie się tożsamości i charakteru człowieka, ponieważ jej cele zakładają: pomoc w świadomym określaniu własnej tożsamości; pomoc w odszukaniu własnej drogi i odnalezienia swojego miejsca w świecie zarówno teraz, jak i w przeszłości; przyczynianie się do zachowania ciągłości kultury i włączania jej do kultury europejskiej (Staniczek, 1996).

Niniejszy tekst dotyczy różnych form edukacji regionalnej w społeczeństwie farerskim, które determinują kształtowanie się obrazu grupy własnej, kształtują tożsamość, pielęgnują tradycję, a także przygotowują młodych Farerów do życia w wielokulturowej rzeczywistości. Edukacja regionalna i sposoby jej realizacji zostaną opisane jako przykład takiej edukacji o regionie, która może stać początkiem skutecznej edukacji międzykulturowej.

## **Badania terenowe na Wyspach Owczych**

Celem etnograficznych badań terenowych przeprowadzonych na Wyspach Owczych w okresie od 25 września do 2 października 2024 roku, w ramach pilotażowego etapu projektu „Udomowienie Wysp Owczych”, było pogłębione zrozumienie specyfiki polskich migracji na ten archipelag, stanowiący nietypowy kierunek migracyjny. Badania koncentrowały się na historii migracji oraz procesach adaptacji Polaków do życia na wyspach. Przeprowadziłam 11 wywiadów pogłębionych, eksplorując proces akulturacji Polaków oraz postawy Farerów wobec migrantów, ze szczególnym uwzględnieniem osób zawierających związki małżeńskie z Farerami. W trakcie rozmów często pojawiał się temat obaw Farerów dotyczących zachowania tradycji i specyfiki regionu w obliczu zmian społecznych i kulturowych, związanych z narastającą wielokulturowością na Wyspach Owczych. Respondenci, określający się jako „Polacy z Wysp Owczych” – osoby związane emocjonalnie nie tylko z Polską, ale i z krajem przyjmującym – opisywali proces przekazywania wiedzy o regionie jako wyraz troski o wspólne dobro Wysp Owczych.

Podczas pobytu na Wyspach Owczych stosowałam metodę tzw. kuli śnieżnej. Początkowy kontakt z respondentami nawiązałam za pośrednictwem strony internetowej „Polacy na Wyspach Owczych”, a następnie kolejni rozmówcy byli wskazywani przez osoby już uczestniczące w badaniu. Kluczowym kryterium włączenia do badania był co najmniej półroczny okres pobytu osób badanych na Wyspach Owczych, co miało zapewnić respondentom perspektywę opartą na głębszym doświadczeniu życia w lokalnym kontekście. Wywiady były nagrywane za zgodą respondentów, z którymi spotykałam się w ich domach, w kawiarniach oraz podczas wspólnych wycieczek, ponieważ Polacy z Wysp Owczych chętnie pokazywali mi swoje ulubione krajobrazy i miejsca wypoczynkowe. Ze względu na pilotażowy charakter badań i troskę o swobodny, przyjacielski charakter prowadzonych rozmów nie posługiwałam się ściśle ustrukturyzowanym kwestionariuszem, pozwalając narracjom rozmówców na swobodny przepływ. Założeniem badań pilota-

zowych było zidentyfikowanie i opisanie tego, co dla samych respondentów wydaje się istotne w życiu na wyspach, a nie narzucanie z góry przyjętych kategorii badawczych.

Analiza danych pozyskanych podczas wywiadów rozpoczęła się już na etapie transkrypcji. Następnie przystąpiłam do indukcyjnego kodowania tematycznego, inspirowanego założeniami teorii ugruntowanej (Grounded Theory). Takie podejście pozwoliło na wyłonienie się kategorii badawczych bezpośrednio z zebranego materiału, bez narzucania z góry przyjętych założeń teoretycznych. Z powodu różnorodności poruszanych wątków proces kodowania został przeprowadzony samodzielnie, bez użycia specjalistycznego oprogramowania do analizy jakościowej. Analiza, będąca charakterystycznym dla etnografii połączeniem analizy tematycznej z narracyjną, polegała na zestawieniu wypowiedzi i porównaniu ze sobą narracji, co pozwoliło na identyfikację kluczowych tematów i wzorców. Wśród nich znalazły się między innymi: przemiany tożsamościowe, adaptacja do odmiennej kultury pracy, nabywanie tradycyjnej wiedzy ekologicznej, integracja ze społeczeństwem farerskim oraz kwestie wielokulturowości, które stały się kluczowe dla niniejszego tekstu. Moimi rozmówcami były osoby mieszkające na stałe lub od dłuższego czasu (minimum pół roku) na wyspach, posiadające farerskich znajomych oraz rodziny polsko-farerskie. Ich opinie o społeczeństwie wysp nie były zatem wygłaszane z perspektywy etic, ale emic, odzwierciedlając wewnętrzne rozumienie i doświadczenie kulturowe. Rozmówcy zwracali uwagę na zmieniające się, coraz bardziej zróżnicowane kulturowo społeczeństwo archipelagu i zadawali pytanie o gotowość wyspiarzy na zmiany, jakie niesie ze sobą funkcjonowanie w środowisku wielokulturowym. Przytoczę tutaj jedną z wypowiedzi:

*Ty mnie pytasz, jak przyjmują Polaków, ale tu są jeszcze inni... coraz więcej Filipińczyków, coraz więcej innych. Jeszcze pięć lat temu tak nie było, to się teraz tak zmienia i oni wiedzą, że my jesteśmy im potrzebni... do pracy choćby, tu nie ma nauczycielek, tyle co potrzebują... Tylko czy oni są gotowi, żeby się tak otworzyć, żeby przyjąć...? (WO 3)<sup>1</sup>*

Pytanie postawione przez respondentkę stanowiło impuls do napisania niniejszego tekstu oraz do podjęcia refleksji nad rolą edukacji regionalnej w przygotowywaniu społeczeństwa farerskiego do wyzwań związanych z wielokulturowością. Celem artykułu jest próba odpowiedzi na to pytanie, a także

---

<sup>1</sup> WO – w ten sposób zakodowane są wypowiedzi poszczególnych respondentów w celu ochrony ich tożsamości.

analiza różnych strategii edukacji regionalnej na Wyspach Owczych, które zostały opisane przez respondentów. Ponadto celem jest rozważenie, czy edukacja regionalna na Wyspach Owczych może być pierwszym krokiem ku zaangażowanej edukacji międzykulturowej, mającej na celu przygotowanie Farerów na nieuchronne społeczne i kulturowe przemiany.

### **Charakterystyka Wysp Owczych w kontekście edukacji regionalnej**

Wyspy Owce (Føroyar), część Królestwa Danii, to archipelag o powierzchni 1393,4 km<sup>2</sup>, składający się z 18 wysp, z których 17 jest zamieszkałych. Charakteryzują się klifami, fiordami i górami wulkanicznymi, a ich klimat, charakteryzujący się częstymi opadami i mgłami, wpływa na życie mieszkańców. Gospodarka opiera się na hodowli owiec i rybołówstwie. Specyfika Wysp Owczych jest istotna w kontekście edukacji regionalnej, zachowania tożsamości i ochrony środowiska (Zbucki i Kuźmicki, 2016, s. 131–132).

Pierwsze osadnictwo miało miejsce w okresie celtyckim, a wpływ na rozwój archipelagu miało również przybycie irlandzkich eremitów w V wieku, którzy wprowadzili chrześcijaństwo i zakorzenili obecną do dziś w społeczeństwie farerskim religijność. Wyspy były częścią Norwegii i Danii, a w XVII wieku zostały włączone do Królestwa Danii, uzyskując autonomię dopiero w 1948 roku. Izolacja geograficzna przyczyniła się do ukształtowania specyficznej tożsamości, symbolizowanej przez odosobnienie (Gaini, 2023a, s. 9–10).

Dziś, mimo względnej izolacji geograficznej, Wyspy Owce stoją przed wyzwaniem związanym z wielokulturowością, rosnącą liczbą turystów i imigrantów zarobkowych. Wspomniana izolacja miała także konsekwencje biologiczne, prowadząc do niskiego zróżnicowania genetycznego (Strządała, 2013). W odpowiedzi na te wyzwania promowane są małżeństwa z osobami spoza społeczeństwa Farerów, dlatego osoby z zewnątrz decydujące się na życie na wyspach są coraz milej widziane. Dodatkowo na Wyspach Owczych występuje duże zapotrzebowanie na pracowników, którzy obejmują stanowiska w stoczniach, przetwórcach ryb, ale też w sektorze gastronomicznym, w szkołach i domach opieki.

### **Nauczanie regionalne w rodzinie**

Na Wyspach Owczych niezwykle cenne i mocne są więzi rodzinne, a obok silnej religijności wyróżnia się mocne przywiązanie do najbliższych z rodziny

oraz szacunek do starych farerskich rodów. Młodsze pokolenia Farerów zdobywają wiedzę o swojej grupie etnicznej, kulturze archipelagu oraz historii przodków w sposób zbliżony do tradycyjnych przekazów ustnych. Wiedza ta jest przekazywana spontanicznie i naturalnie w codziennym życiu, za co odpowiada rodzina, która odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu tożsamości farerskiej. To właśnie w rodzinie przekazywane są lokalne tradycje, zwyczaje, kulinaria, religia, a także umiejętności niezbędne do przetrwania w wymagającym klimacie.

*Tutaj rodzina to świętość. Jeszcze bardziej niż w Polsce! No ale bo też tu nikt sam by nie przeżył, tutaj ta rodzina, bliscy, ich opieka... To jest coś, co dla tutejszych jest najważniejsze. Oni na przykład chętniej chyba z rodziną się widują niż ze znajomymi na przykład.* (WO 7)

W rozmowach z respondentami wielokrotnie pojawiał się temat sztormów, które trwają od połowy października do kwietnia, tworząc tzw. porę sztormową. W tym okresie mieszkańcy archipelagu muszą liczyć się z ryzykiem kilkudniowej izolacji w domach, spowodowanej burzami i nawałnicami. Te sporadyczne, ale intensywne okresy odosobnienia są traktowane przez społeczność jako przejaw pokory wobec natury i wyraz zdrowego rozsądku. Mówi się, że prawdziwi Farerowie są zawsze gotowi na sztorm, co znajduje odzwierciedlenie w starannych zapasach żywności przechowywanych w domach, a także w samym wyglądzie domów, które urządzone są tak, żeby podczas sztormu „nikomu nie chciało się z nich wyjść” (WO 3).

Z analizy treści wywiadów i podjętych obserwacji wynika, że wychowywanie dzieci na Wyspach Owczych opiera się nie tylko na przekazywaniu wiedzy o historii i tradycjach, ale przede wszystkim na wyposażeniu ich w umiejętności przetrwania i adaptacji do specyficznych warunków życia na wulkanicznych wyspach, gdzie pogoda zmienia się gwałtownie. Wstępna edukacja regionalna odbywa się w rodzinie, która stanowi fundament społeczeństwa farerskiego, odpowiadając za wprowadzenie młodszych pokoleń w życie społeczne i kulturowe archipelagu. Choć rola rodziny jest ważna w każdej kulturze, to w kulturze farerskiej ma ona szczególne znaczenie jako podstawowa wartość i stanowi miarę jakości życia.

## **Gospodarka, zwyczaje, region**

Edukacja regionalna na Wyspach Owczych ma miejsce nie tylko w rodzinach, ale także w szkołach i instytucjach edukacyjnych, gdzie młodsze pokolenia uczą się o tradycjach i tożsamości lokalnej. Według relacji respondentów

w szkołach na każdym etapie edukacji przekazywana jest wiedza na temat historii regionu, pielęgnuje się baśnie, podania i legendy, a także przekazuje się wiedzę na temat tradycyjnych form gospodarki archipelagu. Wiedza ta dotyczy rolnictwa, hodowli owiec, rybołówstwa i polowania na grindwale (Grindadráp), które kształtują lokalną gospodarkę i nawiązują do tego okresu w historii Farerów, kiedy społeczeństwo to odizolowane od reszty świata, zdane było na siebie (Gaini, 2023a, s. 13–14).

Na Wyspach Owczych z końcem września kończy się okres swobodnego wypasu owiec, a część z nich przeznaczana jest na pozyskanie mięsa i wełny. Ubój owiec ma znaczenie kulturowe i często jest transmitowany przez publiczną telewizję, gdzie szczegółowo przedstawia się technikę obróbki mięsa i wełny. Programy te, oglądane przez mieszkańców, w tym dzieci, są częścią edukacji, która nie tylko przekazuje praktyki związane z ubojem, ale także kształtuje świadomość kulturową i szacunek dla tradycji i lokalnej historii (Sundt, 1976).

*Tu owca to taka święta krowa. Nie zrobisz jej nic, a jak ci stanie na środku drogi, to czekasz aż łaskawie przejdzie dalej, bo tu owca albo do kogoś należy, to jest czyjaś własność, kogoś bogatego na pewno. Poza tym, to jest symbol, z tym się dużo wiąże, owce są ważne, w końcu na „Owczych” jesteśmy, no nie?* (WO 4)

Kontrola liczby owiec na Wyspach Owczych, nieprzekraczająca 84 tysięcy, jest kluczowa dla utrzymania równowagi środowiskowej, zapobiegając nadmiernemu eksploatowaniu pastwisk. Hodowla owiec jest fundamentem lokalnej gospodarki, a mięso, tłuszcz i wełna mają duże znaczenie kulturowe. Swetry wykonane z wysokiej jakości wełny mają unikalne, tradycyjne wzory, które umożliwiały rozpoznanie rybaków na morzu. Swetry te łączą tradycyjne rzemiosło z codziennym życiem (Gaini, 2023b, s. 156–160).

Podobnie polowanie na grindwale (Grindadráp) jest ważnym elementem tradycji. Walenie, głównie długopłetwe wieloryby, są zabijane przez lokalną społeczność po ich przybyciu na brzeg. Proces ten, mimo częstej krytyki, jest uznawany za zrównoważony, ponieważ liczba zabijanych walenii nie wpływa negatywnie na ich populację. Grindadráp jest ściśle regulowane prawnie i od 1832 roku jest częścią farerskiego prawa. Polowanie odbywa się tylko wtedy, gdy stado samo zbliży się do wybrzeża, co jest postrzegane jako „dar od Boga”. Tradycja ta jest głęboko zakorzeniona w farerskiej tożsamości, a opowieści o grindadráp są częścią zbiorowej pamięci (Fielding, 2021, s. 133–141). Zwyczaju tego bronią również Polacy mieszkający na wyspach:

*No my nie mamy prawa tego krytykować, póki mamy farmy z kurczakami, z krowami... No ja nawet myślę, że polowanie na grindwale jest znacznie lepiej*

*przemyślane niż to, co my robimy w hodowlach, z których mięso potem idzie do sklepów.* (WO 1)

*Oni z tego nic nie marnują, wszystkim się dzielą... jak było w pobliżu to polowanie, to ja też dostałem dużo mięsa. Ja, Polak, tak po prostu, dostałem.* (WO 2)

*No ja wiem, że to nie fajnie wygląda i brutalne, ale to jest część ich historii, przecież dawniej jak tu nic nie było, nic nie urosło, mąż nie wrócił z morza, to dla takiej kobiety wieloryb był jedynym ratunkiem, oni teraz mają taką tradycję, bo nie mogą zapomnieć o tym, co było, jak musieli sobie radzić.* (WO 9)

### **Wyspy Owcze w obliczu wielokulturowości**

Celem edukacji regionalnej jest pomoc w określaniu tożsamości, odnalezieniu miejsca w świecie i zachowaniu własnej kultury (Staniczek, 1996). Przekazywanie wiedzy o regionie przez rodzinę oraz uczestnictwo Farerów w tradycyjnych zwyczajach gospodarczych, które odnoszą się do wspólnej historii, kształtuje poczucie przynależności do społeczeństwa Wysp Owczych oraz umożliwia samoidentyfikację mieszkańców. Jednakże, w obliczu rosnącego zróżnicowania kulturowego na Wyspach Owczych, ich krajobraz kulturowy wciąż pozostaje stosunkowo jednolity. W Torshavn brakuje typowych cech innych europejskich stolic, jak tłok, różnorodność kuchni czy miejsc, gdzie można spędzić wolny czas i spotkać się z przedstawicielami innych kultur. Zgodnie z relacjami respondentów Wyspy Owcze znajdują się w przełomowym momencie rozwoju społecznego i gospodarczego. Zwiększone zapotrzebowanie na pracowników oraz konieczność zróżnicowania puli genetycznej wymuszają otwartość na imigrantów, z których część decyduje się osiedlić na wyspach. Polscy respondenci opisywali ten proces w następujący sposób:

*Być może nie chcą, ale muszą. Potrzebują nas być może bardziej niż my ich. Wcale nie jest dużo tych Farerów tutaj, oni są wsobni, pilnują tradycji, niechętnie wchodzi w relacje z obcokrajowcami, ale jak mają z nami kontakt, coś załatwiają, zatrudniają, to są mili. Wiedzą, że jesteśmy im potrzebni. I to z wielu powodów.* (WO 6)

*Widziałaś te wycieczki z osobami z no...autyzm, down, no tu to jest częste, rzuca się w oczy. Bo tu jak oni tak między sobą, to teraz wiadomo, że trzeba tą krew mieszać.* (WO 8)

*Ja myślę, że to będzie trudne, patrząc na to jak oni bywają zamknięci. Ja tego aż tak nie czuję, bo pracuję z nimi i mój partner jest Farerem, ale gdyby nie to, to ja wiem, że byłoby trudno wejść tak całkiem w to społeczeństwo. Oni się troszczą o siebie, o to, co jest ich, chronią te historie, tradycje. (WO 1)*

*Ale oni chyba są gotowi, oni chyba wiedzą, że to jest nieuniknione, że ludzie będą tu przyjeżdżać, będą mieszkać. Tylko może zrobią to mądrzej niż Francja, Szwecja...może tu się uda zachować tą kulturę wysp i migranci tego nie zepsują. (WO 10)*

Wypowiedzi te odzwierciedlają złożoność problemu, który stanowi centralny temat tekstu: wieloletnia izolacja Wysp Owczych ukształtowała społeczeństwo przywiązane do tradycji, które w obliczu rosnącego zróżnicowania kulturowego będzie musiało dostosować się do nowych realiów. Migracje wymagają kompromisów oraz zdolności zrozumienia „Innego” zarówno ze strony migrantów, jak i społeczeństwa przyjmującego. Edukacja regionalna, realizowana w różnych formach na Wyspach Owczych, może stanowić fundament edukacji międzykulturowej, przygotowując społeczeństwo farerskie do nadchodzących zmian i umożliwiając pokojową koegzystencję różnych grup. Takie stanowisko wyrazili niektórzy respondenci:

*No mi się wydaje, że jak oni tak dobrze znają siebie, uczą się tej swojej historii, wiedzą po prostu kim są, skąd... to nie wiem, może to im pomoże jak tu się wszystko zmieni, a musi się zmienić. Jak nie teraz to kiedyś, jak na przykład zabraknie ryb, bez ryb będzie po nich i będą musieli otworzyć się choćby na turystykę. (WO 9)*

*Ta izolacja to nie jest tu problem, a może nawet przeciwnie, bo wiesz... Farerzy ogromnie kochają swoją ziemię, każdy najbardziej kocha swoją wyspę, ale też są ciekawi, może nawet spragnieni nowości. Tu się przyda odświeżenie, takie...towarzyskie. (WO 3)*

*Wydaje mi się, że Farerzy są gotowi na zmiany, oni tych zmian chcą, co nie znaczy, że chcą się zmienić, rezygnować z czegoś, co jest kluczowe dla tego, kim są. Ale wydaje mi się, że taka znajomość samych siebie pomaga poznać i zrozumieć innych. Trzeba zacząć od siebie. (WO 10)*

## Wnioski

Edukacja międzykulturowa przygotowuje jednostki do życia w zróżnicowanym świecie, promując zrozumienie i szacunek dla innych kultur. Jej celem jest uwrażliwienie na różnice kulturowe oraz budowanie solidarności w społeczeństwie wielokulturowym. Niniejsze badanie pokazuje, że na Wyspach Owczych tę funkcję, choć w sposób niejako „przygotowawczy”, pełni również głęboko zakorzeniona edukacja regionalna. Odgrywa ona kluczową rolę w utrzymaniu tradycji farerskich, kształtowaniu poczucia przynależności i umożliwianiu samoidentyfikacji mieszkańców.

Interakcje międzykulturowe, choć na Wyspach Owczych wciąż jeszcze w pewnym stopniu ograniczone, odbywają się głównie w ramach szeroko pojętej edukacji regionalnej, której celem jest gruntowne zrozumienie własnej kultury jako fundamentalnej podstawy do poznania i zaakceptowania innych. Edukacja ta, realizowana przez rodzinę, szkołę i lokalne media, jest kluczowym mechanizmem zachowania tożsamości w obliczu narastających globalnych zmian. Zróżnicowanie kulturowe na Wyspach Owczych stawia przed Farerami złożone wyzwanie: Jak ochronić głęboko zakorzenione tradycje i specyficzną tożsamość, jednocześnie adaptując się do nowych realiów społecznych, wymuszonych potrzebami gospodarczymi i demograficznymi? Rodzina odgrywa tu absolutnie kluczową rolę w przekazywaniu wiedzy o takich aspektach życia jak hodowla owiec, rybołówstwo czy kontrowersyjne dla zewnętrznego świata polowanie na grindwale. Jak podkreślają respondenci, te praktyki nie są jedynie kwestią gospodarki, lecz stanowią filar kulturowej tożsamości, budując poczucie przynależności młodszych pokoleń i ucząc pokory wobec natury.

Wydaje się, że właśnie to silne poczucie własnej tożsamości i świadomość korzeni, wykształcone dzięki intensywnej edukacji regionalnej, może paradoksalnie stać się atutem Farerów w obliczu wielokulturowości. Respondenci sugerują, że dogłębna znajomość siebie i swojej historii może być kluczem do otwartości na innych. Jeśli społeczeństwo jest silnie zakotwiczone w swoich wartościach, tradycjach i ma jasno sprecyzowaną tożsamość, lęk przed „rozmyciem” kultury w zderzeniu z odmiennością może być mniejszy. Może to prowadzić do bardziej świadomego i aktywnego uczestnictwa w dialogu międzykulturowym, gdzie Farerzy nie tylko przyjmują, ale również aktywnie kształtują ramy współistnienia, dbając o wzajemny szacunek i poszanowanie różnic.

Wypowiedzi Polaków mieszkających na Wyspach Owczych wyraźnie wskazują na moment przełomowy. Z jednej strony Farerzy są „wsobni” i chronią swoją tradycję (WO 1), z drugiej – „wiedzą, że jesteśmy im potrzebni” (WO 6). To napięcie między pragnieniem zachowania status quo a nieuchronnością zmian, napędzanych potrzebą zróżnicowania genetycznego i rynkiem pracy, stanowi centralne wyzwanie dla archipelagu. Pytanie zadane przez WO 3 o to, czy Farerzy są „gotowi, żeby się tak otworzyć, żeby przyjąć...”, wybrzmiewa w całym tekście i podkreśla konieczność przygotowania społeczeństwa na te realia.

Edukacja regionalna na Wyspach Owczych, w swojej obecnej formie, może być postrzegana jako pierwszy, choć nie w pełni uświadomiony, krok ku edukacji międzykulturowej. Uczy ona nie tylko historii i zwyczajów, ale również umiejętności przetrwania i adaptacji do dynamicznie zmieniających się warunków – czy to pogodowych, czy społecznych. To przygotowanie do „bycia gotowym na sztorm” (WO 3) można symbolicznie rozszerzyć na gotowość do przyjęcia zmian społecznych. Jeśli Farerzy potrafią przygotować swoje domy na nadejście burzy, być może ich wewnętrzne zasoby kulturowe pozwolą im także przygotować społeczeństwo na napływ nowych kultur. Wnioski z niniejszych badań pilotażowych sugerują, że Wyspy Owcze stają się unikalnym laboratorium do analizy efektywności edukacji regionalnej i jej potencjalnego wpływu na integrację międzykulturową. W najbliższych latach będzie fascynujące obserwować, czy i w jaki sposób głębokie zakorzenienie w lokalnej tożsamości, pielęgnowane przez edukację regionalną, przełoży się na zdolność do tworzenia spójnego i akceptującego wielokulturowego społeczeństwa. To, czy Farerom uda się „zachować tę kulturę wysp i migranci tego nie zepsują” (WO 10), zależy w dużej mierze od tego, jak skutecznie edukacja regionalna będzie ewoluować w kierunku świadomej i zaangażowanej edukacji międzykulturowej, budując mosty zamiast barier.

## Bibliografia

- Błęszyńska, K.M. 2011. Teoretyczny status edukacji międzykulturowej. Pogranicze. *Studia Społeczne*, XVII (1), ss. 39–53.
- Bczukowa, B., 2000. Edukacja regionalna. *Nowa Szkoła*, 3, ss. 28–31.
- Fielding, R. 2021. Contemporary whaling in the Faroe Islands: Its history, challenges, and outlook. *Senri Ethnological Studies*, 104, pp. 133–145.
- Gaini, F. 2023a. *Lessons of Islands: Place and identity in the Faroe Islands*. Fróðskapur Book.

- Gaini, F. 2023b. Chic in knit: Youth, yarn and the comeback of the Faroese sweater. *Critical Studies in Fashion & Beauty*, **14** (2), pp. 155–174.
- Grzybowski, P. P. 2008. *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. 2014. Uczenie się z Innymi i od Innych jako wartość w procesie edukacji międzykulturowej. W: Guziuk-Tkacz, M., Józefowicz, A. i Siegień-Matyjewicz, A.J. red. *Współczesne konteksty pedagogiki międzykulturowej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, ss. 197–205.
- Nikitorowicz, J. 2006. Edukacja regionalna na pograniczach. W: Brzezińska, A.W., Hulewska, A. i Słomska, J. red. *Edukacja regionalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 91–114.
- Orłowska, B.A. 2010. Edukacja regionalna w wielokulturowej społeczności. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, **15–16** (1–2), ss. 34–42.
- Piwnicka-Jagielska, A. 2015. Chełm legendarny – jak pracować metodą projektów na różnych etapach edukacyjnych? W: Kucharska, B., Piwnicka-Jagielska, A. i Gardziński, Z. red. *Chełm w literaturze*. Chełm: PWSZ, ss. 125–148.
- Staniczek, Ł. 1996. Koncepcja edukacji regionalnej na Śląsku. Szkic niektórych problemów. W: *Edukacja regionalna na Śląsku. Od tradycji do nowoczesności*. Katowice: Górnośląska Oficyna Wydawnicza, ss. 173–189.
- Strządała, A. 2013. Badania genetyczne w aspekcie międzykulturowym. Przypadek Havasupajów. *Etyka*, **47**, ss. 84–100.
- Sundt, H.A. 1976. Sheep and soil in the Faroe Islands: Examples from an old Suduroy settlement. *Zeszyty Naukowe, Turystyka i Rekreacja*, **2**, ss. 131–145.
- Wróblewska, U. 2006. Edukacja na pograniczu kulturowym. W: Brzezińska, A.W., Hulewska, A. i Słomska, J. red. *Edukacja regionalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 237–260.
- Zellma, A. 2003. Wychowanie człowieka społeczności lokalnej jako podstawowa kategoria wychowania dla przyszłości. *Wychowanie na co Dzień*, **6**, ss. 25–27.
- Zbucki, Ł. i Kuźmicki, M. 2016. Geograficzna izolacja Wysp Owczych a rozwój ruchu turystycznego. *Zeszyty Naukowe. Turystyka i Rekreacja*, **2** (18), ss. 131–145.

### **From regional to intercultural education. Regional education in the Faroe Islands**

**Abstract:** The aim of the article is to present the results of ethnographic research conducted in 2024 among the Faroese Polish community, which included participant observation and in-depth interviews. The study focused on the processes of adaptation and acculturation of Poles in the context of the socio-cultural and climatic specificity of the Faroe Islands. The article comprises an analysis of the findings from eleven interviews, which addressed issues of regional education and the Faroese society's readiness to face challenges related to increasing multiculturalism. The results of the conversations reveal the migrants' perception of the Faroese society's tendency towards conservatism and engaged traditionalism, which coexists with openness to changes resulting from the increasing integration of the islands with the rest of the world and the acceptance of immigrants from other cultures. The article addresses the social and cultural changes in the Faroe Islands in the context of migration, identity protection, and the role of regional and intercultural education in shaping local awareness and preparing younger generations to function in a diverse, globalizing world. It contains an analysis of the impact of regional education on the Faroe Islands in shaping identity, nurturing traditions, and preparing young residents to function in a diverse cultural reality. The study also addresses concerns about the impact of immigration on the social and cultural structures of the region and reflects on the balance between preserving local traditions and being open to changes resulting from the presence of other cultures. The analysis highlights the challenges facing the Faroe Islands in the context of global transformations and the need to adapt the educational system to growing multiculturalism. The conclusions emphasize the importance of regional education in the integration of cultures and the protection of local identity.

**Keywords:** regional education, intercultural education, Faroe Islands, identity, multiculturalism

*Translated by Ewa Kozik*



## Edukacja kulturowa a szkolnictwo katolickie. Pedagogiczne studium dokumentów kongregacyjnych

**Streszczenie:** Kościół katolicki jest jedną z najszerzej rozpowszechnionych na świecie organizacji religijnych i jednocześnie podmiotem prowadzącym liczne szkoły niepaństwowe zarówno niższe, jak i wyższe, w których kształcą się kilkadziesiąt milionów uczniów i studentów. Aktywność swojego szkolnictwa Kościół normował od 1967 do 2022 roku dokumentami Kongregacji Edukacji Katolickiej. Zgodnie z ustaleniami soborowymi szkoły katolickie mają uwzględniać w swoim funkcjonowaniu zachodzące zmiany społeczno-kulturowe. Współczesny świat jest wielokulturowy, a zagadnienie dialogu międzykulturowego nabiera coraz większego znaczenia, również w edukacji. Fakt ten powinien mieć odzwierciedlenie w aktach kongregacyjnych. Choć kategoria kultury była używana w tekstach nader często, to zagadnienie edukacji międzykulturowej podjęto dopiero w 2002 roku, a większą uwagę poświęcono mu w 2013 roku. Aktualnie szkoły katolickie podlegają nowo utworzonej Dykasterii Kultury i Edukacji, co potwierdza pojmowanie przez Kościół katolicki użytych w nazwie instytucji kategorii jako bliskich. W niniejszym artykule prześledzono pojęcie kultury w tekstach kongregacyjnych oraz zrekonstruowano wyłaniającą się z nich wizję edukacji szkolnej w warunkach zróżnicowania kulturowego i poddano ją pedagogicznej analizie.

**Słowa kluczowe:** szkoła katolicka, Kongregacja Edukacji Katolickiej, dialog międzykulturowy, religia, wielokulturowość

### Wprowadzenie

Szkolnictwo katolickie funkcjonuje na wszystkich zaludnionych kontynentach, niezależnie od dominującej kultury i religii. W 2020 roku obejmowało ono 220 000 jednostek edukacyjnych, w których uczyło się ponad 62 miliony

osób (Wodon, 2020). Uzasadnia to pytanie, jak Kościół katolicki – jako jedna z najszerzej rozpowszechnionych na świecie organizacji – widział w ostatnim półwieczu edukację i swoje szkoły w warunkach zróżnicowania kulturowego oraz kontaktów międzykulturowych. Instytucją wydającą akty normujące działanie szkół katolickich na całym świecie była od 1967 do 2022 roku watykańska Kongregacja Edukacji Katolickiej (dalej: KEK). Kategoria kultury wystąpiła już w pierwszych posoborowych dokumentach, jednak uściślenia jej dotyczące oraz zagadnienie edukacji międzykulturowej pojawiły się dopiero po 2000 roku. Celem artykułu jest rekonstrukcja stanowiska KEK wobec edukacji kulturowej w szkołach katolickich. Przebadano 14 pism traktujących o szkolnictwie katolickim wydanych przez instytucję w trakcie 55 lat działalności. Zastosowano metodę analizy dokumentów, rozumianą w naukach społecznych jako interpretacja tekstów instytucjonalnych w celu wyłonienia zawartych w nich założeń antropologiczno-aksjologicznych i implikowanych sensów. Badanie koncentrowało się wokół trzech pytań: Jak definiowana jest kultura?, Jaki charakter ma postulowana edukacja kulturowa?, Jakie wartości ją konstytuują? Przyjęto perspektywę problemową, materiał zaprezentowano w porządku przechodzącym od kwestii ogólnych do treści bardziej szczegółowych.

## Pojęcie kultury w tekstach kongregacyjnych

W sześciu tekstach kongregacyjnych dotyczących szkolnictwa katolickiego z lat 1967–2000 słowo „kultura”/„kultury”/„kulturowy” (*culture/cultures/cultural*) zostaje użyte ponad 130 razy, zaś w ośmiu publikacjach z lat 2000–2022 prawie 500 razy, w zróżnicowanych znaczeniach. W pierwszej grupie tekstów stanowisko Kongregacji wobec kultury ujawnia się pośrednio, w drugiej – zostaje wyrażone *explicite*. Treści zawarte w dokumentach kongregacyjnych korespondują z ustaleniami *Vaticanum Secundum* oraz nauczaniem papieskim. Dominują dwa motywy – personalistyczny i komunionalistyczny. Wielokrotnie użyto sformułowania „kultura ludzka” (*human culture*) (KEK, 1977, sek. 40, 48; 1988, sek. 1, 51, 52, 53, 60, 100; 2002, sek. 60, 68; 2009, sek. 6; 2022, sek. 16), podkreślając, że człowiek jest nie tylko źródłem kultury, ale też jej celem. W tekstach eksponowane są także dwa wymiary kultury – społeczny (KEK, 1983, sek. 11, 44, 106, 2002, sek. 18, 60) i aksjologiczny (KEK, 2002, sek. 21, 65, 68, 78; 2013, sek. wstęp, 63, 85; 2022, sek. 36). Oba wskazują na interakcyjny charakter kultury. Wśród wartości waloryzujących wspólnotowość wymieniano solidarność, pokój, dialog, rodzinę. Sporo miejsca po-

święcono również dziedzictwu kulturowemu (KEK, 1977, sek. 36, 42; 1982, sek. 12; 1988, sek. 60; 1996, sek. 4; 2013, sek. 1; 2014, sek. II; 2022, sek. 19, 29). Ponadto instytucja odwołuje się do koherentnych według niej kategorii lokalności i globalności kultury (KEK, 1988, sek. 9; 2002, sek. 11, 14). Odnosi się w ten sposób do tendencji zauważalnych w procesie kształtowania społeczeństw wielokulturowych (Korzeniowska, 2008; Lewowicki, 2015).

W dokumentacji KEK długo używano terminu „kultura” dosyć swobodnie. Znaczenia trzeba było dociekać z kontekstu. W kolejnych tekstach przypisywano kulturze różne cechy. Zwracano uwagę na jej procesualność, zmienny i historyczny charakter (KEK, 1982, sek. 3, 13, 25; 2013, sek. 32, 38). Przedstawiano jako coś, co można badać i porównywać (KEK, 1988, sek. 101b; 2002, sek. 83; 2013, sek. wstęp). Zaznaczono ponadto, że zajmuje ona kontrpozycję wobec natury (KEK, 2019, sek. 12). Pierwsza próba doprecyzowania rozumienia kultury pojawia się w akcie z 2002 roku: „W rzeczywistości każda kultura jest próbą refleksji nad tajemnicą świata i człowieka, sposobem wyrażenia transcendentnego wymiaru życia ludzkiego” (KEK, 2002, sek. 68, tłum. własne). Definicja ta odnosi się do dążenia człowieka do zrozumienia siebie i otaczającego go świata w perspektywie przekraczającej to, co materialne. Kultura odnosi się do sfery *sacrum*, przez co staje się też przestrzenią teologiczną. Następną eksplikację znajdujemy w akcie opublikowanym ponad dekadę później: „Kultura jest szczególnym wyrazem człowieka, jego specyficznym sposobem bycia i organizowania swojej obecności w świecie” (KEK, 2013, sek. 1, tłum. własne). Objasnienie akcentuje ontologiczny związek między osobą a kulturą – człowiek żyje w kulturze i poprzez nią realizuje swoje człowieczeństwo. Ponownie powiązано kulturę z ludzką duchowością (KEK, 2013, sek. 30). Co więcej, powiązано kulturę z rozwojem (KEK, 2013, sek. 31). Kultura w tekstach kongregacyjnych ujawnia się jako kategoria dynamiczna, jej ujęcie oscyluje między deskryptywnością a postulatywnością.

Dużo uwagi poświęcono relacji kultury z wiarą i religią. Według Kongregacji wiara nie może być utożsamiana z żadną kulturą i jest niezależna od wszystkich kultur (KEK, 1988, sek. 53). Kultura jest szersza niż religia, którą uznano za przejaw transcendencji w kulturze. Religia podlega inkulturacji, rdzeń każdej kultury stanowi jej stosunek do tego, co absolutne i transcendentne – do Boga. Wymiar religijny jest nieodłącznie związany z kulturą (KEK, 2013, sek. 7, 74). Miejszem syntezy kultury i wiary ma być szkoła katolicka (KEK, 1977, sek. 37, 40; 1988, sek. 34, 100; 1997, sek. 11, 14). Jest ona zapośredniczona przez integrację wiary, kultury i życia w osobie nauczyciela (KEK, 1977, sek. 43; 1982, sek. 64; 2007, sek. 3, 24). Do syntezy kultury i wia-

ry ma prowadzić inicjowany przez nauczyciela dialog (KEK, 1982, sek. 29, 49) oraz wychowanie religijne (KEK, 1977, sek. 71; 1982, sek. 56). Rolą nauczyciela jest również takie przedstawienie materiałów do zajęć, aby uczniowie mogli łatwiej odkryć dialog między wiarą i kulturą oraz stopniowo być doprowadzeni do ich osobistej syntezy (KEK, 1982, sek. 64). Punkty styczne ustanawia się w obrębie osoby ludzkiej. Wierzący jest bowiem zarówno uczestnikiem kultury oraz podmiotem religii (KEK, 1988, sek. 51).

Ważną dla KEK kategorią był przekaz kultury. Już w pierwszym dokumencie zaznaczono, że stanowi on istotny element formacji jednostki. Jako miejsce właściwe dla tej aktywności wskazano szkołę katolicką (KEK, 1977, sek. 36). W misję szkoły wpisano krytyczne, systematyczne przekazywanie kultury w świetle wiary oraz ukazywanie znaczenia wartości chrześcijańskich poprzez integrację kultury z wiarą i wiary z życiem (KEK, 1977, sek. 49). Kongregacja zalecała uwzględnienie możliwych skutków zapoznania z daną kulturą i wzmocnienie w przekazie tych jej aspektów, które czynią człowieka bardziej ludzkim. Przedmiotem szczególnej uwagi należy uczynić religijny wymiar kultury i będące jego konsekwencją normy etyczne (KEK, 1988, sek. 108). Istotnym zadaniem edukacji jest kształtowanie pozytywnych postaw wobec odmienności (Szczurek-Boruta, 2013). Rozpoznawano rolę, jaką pełni w kształtowaniu tożsamości kulturowej uczniów oraz postawy szacunku dla innych kultur. Zaakcentowano także znaczenie przekazu kultury w komunikacji międzypokoleniowej (KEK, 2022, sek. 19). Z powyższego wynika, że transmisja kulturowa jest procesem interakcyjnym, który obejmuje nie tylko komponent poznawczy, ale przede wszystkim aksjologiczny.

## **Kongregacyjna wizja edukacji kulturowej**

Zróżnicowanie kulturowe i jego następstwa zaliczają się do problemów szczególnie istotnych społecznie (Grzybowski, 2011). Fakt ten Kongregacja odnotowuje wielokrotnie (KEK, 1977, sek. 11, 12, 13; 1983, sek. 3; 1988, sek. 108, 115; 2007, sek. 5; 2013, sek. wstęp, 83, 84; 2014, sek. wstęp; 2017, sek. 2, 3, 11, 12). Zauważa możliwość wzajemnego wzbogacenia, ale i potencjalne zagrożenia (KEK, 1997, sek. 1; 2007, sek. 1; 2013, sek. wstęp, 6). W odpowiedzi na te wyzwania już we wczesnych dokumentach promowano ideę dialogu kulturowego jako podstawowego narzędzia budowania relacji między osobami i wspólnotami (KEK, 1977, sek. 9; 1988, sek. 57; 2002, sek. 66, 68; 2013, sek. wstęp, 20; 2017, sek. 13; 2019, sek. 8). Fundament stanowiło przekonanie, że mimo odmienności form kulturowych istnieje wspólna płaszczyzna aksjo-

logiczna (KEK, 2013, sek. 33). Deklarowano, że Kościół kieruje swoje przesłanie do różnych kultur i do nich dostosowuje środki rozwoju osoby ludzkiej (KEK, 1977, sek. 8). Wśród celów edukacji wymieniano sprzyjanie współistnieniu różnych form wyrazu kulturowego, dialogowi, a także wymianie kulturowej i duchowej. Wskazywano, że w procesie edukacyjnym potrzebna jest otwartość na inne kultury, bez utraty własnej tożsamości (KEK, 2013, sek. wstęp; 68, 2022, sek. 27). Krytykowano modele edukacyjne oparte na asymilacji, w których druga osoba musi porzucić swoje odniesienia kulturowe, aby przyjąć te z innej grupy (KEK, 2013, sek. 24). Odnotowano potrzebę wyposażenia uczniów w odpowiednie narzędzia, które ułatwiają wzajemne zrozumienie w interakcjach z różnymi kulturami (KEK, 2013, sek. 50). Członkowie Kongregacji byli świadomi, że w programie nauczania ujawnia się tożsamość kulturowa i pedagogiczna szkoły (KEK, 2013, sek. 64).

W analizowanych tekstach znajdujemy nieliczne i dość ogólne uwagi pedeutologiczne. Świeckiemu wychowawcy katolickiemu powierza się specyficzną misję w zakresie komunikacji kultury – ma oferować „świadectwo kulturowe” oraz dążyć do syntezy między wiarą, kulturą i życiem (KEK, 1982, sek. 24; 2007, sek. 21, 24). Powinien nieustannie baczyć na możliwości inicjowania dialogu między kulturą a wiarą (KEK, 1982, sek. 29). Jest również zobowiązany do rozpowszechniania tradycji kulturowych, które są otwarte na transcendencję (KEK, 2013, sek. 18). Istotne są więc nie tylko umiejętności psychologiczno-pedagogiczne, ale także kompetencje kulturowe (KEK, 2007, sek. 22; 2013, sek. 76). Mimo wagi tej kwestii nie rozwinięto jej. Nie wiadomo zatem, jak konkretnie nauczyciele powinni być kształceni, aby sprostać danemu zadaniu (Franchi i Rymarz, 2017). Szczególne posłannictwo przydzielono osobom konsekrowanym, które są wyrazem „wspólnot wielokulturowych i międzynarodowych” (KEK, 2002, sek. 65). Zakonom udawało się prowadzić konstruktywny dialog z kulturą lokalną. Konsekracja zakonna ma bowiem wiele do zaoferowania każdej kulturze (KEK, 2002, sek. 65; 2007, sek. 47).

Znacznie więcej uwagi poświęcono szkole. Przedstawiono ją jako przestrzeń promocji kultury (KEK, 1988, sek. 70). Zaznaczono przy tym subsidiarność instytucji i konieczność uszanowania kultury rodziny, do której należy uczeń (KEK, 2013, sek. 58; 2019, sek. 40). Szkoła jako instytucja odgrywa istotną rolę w ustalaniu związku między jednostką a kulturą (Ogrodzka-Mazur 1999). Kongregacja była tego świadoma. Zalecono otwarcie na pluralizm, uczenie dialogu, a także respektowanie wartości innych kultur i religii (KEK, 2013, sek. 63; 1997, sek. 16). Realizowane jest to między innymi poprzez

ogólnodostępność placówek katolickich, również dla niechrześcijan. Zadeklarowano uznanie, zachowanie i promocję wartości różnych cywilizacji (KEK, 2014, sek. wstęp; 1977, sek. 85). Dzieje szkolnictwa katolickiego potwierdzają otwartość na uczniów z różnych środowisk (KEK, 2022, sek. 27). W sytuacji wielokulturowości i wieloreligijności szkoła katolicka zachowuje swoją tożsamość dzięki trzonowi, który stanowi Ewangelia (KEK, 1977, sek. 9). Pewność katolickiej samoidentyfikacji sprzyja dialogowi międzykulturowemu (Franchi 2016). W ten sposób szkoła staje się jednocześnie miejscem ewangelizacji, pełnej formacji i inkulturacji (KEK, 1977, sek. 36, 49; 1997, sek. 11; 2013, sek. 17). Podkreślono, że kulturowy aspekt szkoły powinien być zintegrowany z pozostałymi (KEK, 1988, sek. 101). W ewangeliczność szkoły katolickiej wpisana jest otwartość na inne kultury i religie (Zakrzewska, 2017). Jest to spójne z przyjętą w tekstach koncepcją szkoły jako miejsca integralnej formacji poprzez systematyczne i krytyczne przyswajanie kultury. Szkoła jest więc miejscem uprzywilejowanym, w którym poprzez żywe spotkanie z dziedzictwem kulturowym następuje całościowy rozwój ucznia (KEK, 1977, sek. 26; 1982, sek. 20). Ma pilnować, aby każda osoba rozwijała swoją tożsamość w świadomości jej bogactwa i tradycji kulturowej (KEK, 2013, sek. 50). Aby było to możliwe, musi dociec podstawowych tendencji etycznych, które charakteryzują doświadczenia kulturowe danej społeczności (KEK, 2002, sek. 68). Celem bowiem jest stworzenie prawdziwej wspólnoty wychowawczej, zbudowanej na fundamencie wspólnych wartości (KEK, 2007, sek. 5). Taka optyka sprawia, że szkoła katolicka powinna odnaleźć swoje miejsce w każdym krajowym systemie szkolnym. Jest to kościelna propozycja współpracy w społeczeństwie charakteryzującym się pluralizmem kulturowym (KEK, 1977, sek. 14). Podstawowym zadaniem szkół katolickich jest dawanie świadectwa uwydatniającego obecność chrześcijańską w różnych warunkach (KEK, 2013, sek. 57). Ukazywanie mocy cnoty chrześcijańskiej powinno się odbywać poprzez integrację kultury z wiarą i wiary z życiem (KEK, 1977, sek. 37, 49; 1988, sek. 34, 51, 52). Uwrażliwianie na sakralny wymiar rzeczywistości pozwala lepiej zrozumieć inne religie (Różańska, 2008). Szkoła jest zatem nie tylko miejscem transmisji kultury, ale także zbiorowym podmiotem uczestniczącym w jej współtworzeniu.

Pojęcie międzykulturowości wraz z jego edukacyjnym kontekstem pojawia się w publikacjach kongregacyjnych dopiero za prefektury polskiego kardynała Zenona Grocholewskiego (1999–2015). Pierwszy raz zostaje wspomniane w dokumencie z 2002 roku, a następnie szerzej opracowane w akcie z 2013 roku. Na opóźnienie w odniesieniu się do tego zjawiska zwracała już uwagę

Jo Formicola (2022). Do tej pory stosowano pojęcie wielokulturowości, które najczęściej przyjmowało znaczenie zbioru różnych grup kulturowych (Zob. Kwieciński, 2000; Nikitorowicz i Guziuk-Tkacz, 2021). Ostatecznie KEK dyskwalifikuje model wielokulturowości jako nieoferujący adekwatnych rozwiązań dla współistnienia i niezachęcający do prawdziwego dialogu międzykulturowego (KEK, 2013, sek. 23). Proponuje, by wspólnoty edukacyjne przeszły od tolerancji wobec sytuacji wielokulturowej do powitania i poszukiwania przyczyn wzajemnego zrozumienia w dialogu międzykulturowym, który prowadzi do uznania wartości i ograniczeń każdej kultury (KEK, 2002, sek. 65). Perspektywa międzykulturowa zakłada zmianę paradygmatu na poziomie pedagogicznym. Zachodzi przejście od reakcji na odmienność do interakcji (Młynarczuk-Sokołowska, 2012). Edukacja ma pomóc określić w sobie to, co istotne i uniwersalne, jednocząc jednostki w ich różnicach. Jej rola polega dziś właśnie na wzajemnym „tłumaczeniu” (KEK, 2013, sek. 63). Zdawano sobie sprawę z tego, że nie jest to rozwiązanie łatwe do wdrożenia (KEK, 2002, sek. 67). W ich pedagogicznej wizji miejscem właściwym do rozwijania dialogu międzykulturowego jest szkoła (KEK, 2013, sek. wstęp, 6, 50). Za warunek autentyczności doświadczenia relacji międzykulturowych uznają uważne słuchanie potrzeb uczestników interakcji (KEK, 2013, sek. 58). Wedle KEK w szkołach katolickich odnajdujemy odpowiednie realia, bo placówki te „są, z racji swojego powołania, międzykulturowe” (KEK, 2013, sek. 61, tłum. własne). Otwarcie na perspektywę międzykulturową powinno mieć odzwierciedlenie w programie nauczania – postulowano przedstawianie uczniom studiów nad cywilizacjami, które wcześniej nie były im znane lub były od nich odległe. W związku z tym za największe wyzwanie uznano konfrontowanie własnej tożsamości z innymi wizjami życia (KEK 2013, sek. 70).

W aktach podkreślono znaczenie wymiaru religijnego dla skuteczności dialogu międzykulturowego (KEK, 2013, sek. 9). Odniesienie do duchowości, integralnej części tożsamości, jest konieczne w dialogu, a więc i w opartej na nim edukacji międzykulturowej (KEK, 2013, sek. 16). Zwrócono także uwagę na dominację postawy personalistycznej i komponentu relacyjności w potencjalnym wkładzie katolicyzmu do edukacji i dialogu międzykulturowego (KEK, 2013, sek. 57). Model relacyjny, na którym opiera się chrześcijańska edukacja międzykulturowa, jest otwarty na wzajemność (KEK, 2002, sek. 66). Stąd postuluje się próbę zrozumienia i okazywanie szacunku innym kulturom i obecnym w nich wartościom duchowym (KEK, 2013, sek. 20). Dlatego odrzucono statyczną ideę kultury. Przyjęto jednocześnie potencjalną uniwersalność każdej kultury (KEK, 2013, sek. 33). Kongregacyjne rozumienie rela-

cji międzykulturowych nie jest ani dyferencjalistyczne, ani relatywistyczne. Wpisuje ono kultury w porządek moralny, w którym podstawową wartością jest osoba ludzka (KEK, 2013, sek. 43). W refleksji Kongregacji ujawnia się koncepcja formacji człowieka jako istoty zdolnej do przekraczania granic własnej wspólnoty dzięki wpisanej w nią zdolności do relacyjnego poznania, moralnego rozróżniania i duchowej otwartości.

## Konkluzje

Analiza dokumentów KEK ujawnia stopniowe dojrzewanie kościelnego rozumienia kultury jako przestrzeni formacyjnej, zakorzenionej w relacyjnej antropologii chrześcijańskiej i otwartej na dynamiczność współczesnych procesów społeczno-kulturowych. Koncepcja edukacji kulturowej i międzykulturowej – zwłaszcza po roku 2002 – zostaje osadzona w personalistycznej aksjologii, epistemologii dialogu i ontologii osoby jako bytu wspólnotowego i duchowego. Teksty formułują wyraźnie normatywną wizję spotkania międzykulturowego, w którym różnica nie jest zagrożeniem, lecz okazją do wzajemnego ubogacenia. Jednocześnie dostrzegalny jest brak systematycznej refleksji nad konfliktem wartości i sytuacjami, w których niektóre wzorce kulturowe mogą być nie tylko odmienne, ale głęboko sprzeczne z antropologią chrześcijańską. Potrzeba wypracowania kryteriów rozeznawania, które nie będą redukować dialogu do formy grzecznościowej czy retorycznej, lecz uczynią go zdolnym do mierzenia się z realnymi napięciami etycznymi. W epistemologicznym wymiarze dostrzegalny jest istotny postęp – szkoła nie jest jedynie miejscem transmisji, lecz przestrzenią krytycznego przetwarzania wiedzy i budowania sensów w odniesieniu do własnej i cudzej tożsamości. Mimo to brakuje pogłębionego namysłu nad metodyką pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowych. Postulat integracji wiary, kultury i życia pozostaje w dokumentach raczej intuicyjny. Przyszłe opracowania powinny rozwinąć te wątki. Kultura jawi się w tekstach jako sposób egzystencji osoby w świecie – dynamiczny, wspólnotowy, otwarty na *sacrum*. Jest to perspektywa głęboka, ale zarazem obciążona brakiem terminologicznej precyzji. Pojęcie kultury w dokumentach kongregacyjnych jest wieloznaczne, oscylujące między deskrypcją a postulatem, co może utrudniać jego pedagogiczne zastosowanie. Potrzebna jest nowa konceptualizacja kultury – nie tylko jako przestrzeni wartości i dziedzictwa, ale również jako pola ewentualnego konfliktu wartości, przeobrażeń i sił formujących świadomość społeczną. Dykasteria Kultury i Edukacji – jako instytucja kontynuująca zadania KEK

– powinna podjąć refleksję nad tymi niedomknięciami. Dokumenty kongregacyjne jawią się jako wstępny projekt edukacji międzykulturowej opartej na personalizmie chrześcijańskim, wymagający rozwinięcia i operacjonalizacji.

## **Bibliografia**

- Formicola, J.R. 2022. Catholic Church–State Relations in Transition: The Future. *Religions*. **13** (9), pp. 1–11.
- Franchi, L. 2016. Catholic Education and Intercultural Dialogue: Continuing the Conversation. *Logos: A Journal of Catholic Thought and Culture*. **19** (4), pp. 117–139.
- Franchi, L. i Rymarz, R., 2017. The education and formation of teachers for Catholic schools: responding to changed cultural contexts. *International Studies in Catholic Education*. **9** (1), pp. 2–16.
- Grzybowski, P. 2011. *Edukacja międzykulturowa – konteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- KEK, 1977. *The Catholic School*.
- KEK, 1982. *Lay Catholics in School: Witnesses to Faith*.
- KEK, 1983. *Educational Guidance in Human Love. Outlines for sex education*.
- KEK, 1988. *The Religious Dimension of Education in a Catholic School. Guideline for reflection and renewal*.
- KEK, 1996. *The apostolate of religious teaching in the Catholic schools*.
- KEK, 1997. *The Catholic School on the Threshold of the Third Millennium*.
- KEK, 2002. *Consecrated Persons and their Mission in Schools. Reflections and Guidelines*.
- KEK, 2007. *Educating Together in Catholic Schools. A Shared Mission between Consecrated Persons and the Lay Faithful*.
- KEK, 2009. *Circular letter to the Presidents of Bishops’ conferences on religious education in schools*.
- KEK, 2013. *Educating to Intercultural Dialogue in Catholic Schools. Living in Harmony for a Civilization of Love*.
- KEK, 2014. *Educating Today and Tomorrow: A Renewing Passion*.
- KEK, 2017. *Educating to Fraternal Humanism – Building a ‘Civilization of Love’*.
- KEK, 2019. *‘Male and female he created them’ towards a path of dialogue on the question of gender theory in education*.
- KEK, 2022. *The Identity of the Catholic School for a Culture of Dialogue*.

- Korzeniowska, W. 2008. Wychowanie religijne jako kształtowanie postaw wobec wielokulturowości. W: Korzeniowska W., Murzyn A. i Lucasova-Kantorkova H. red. *Rola religii w edukacji międzykulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 167–175.
- Kwieciński, Z. 2000. *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań – Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.
- Lewowicki, T. 2015. Wielokulturowość i globalizacja a strategie edukacji międzykulturowej. *Pogranicze. Studia Społeczne*. 25, ss. 13–24.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. 2012. Całozyciowa edukacja międzykulturowa jako wyzwanie dla społeczeństw kulturowo zróżnicowanych. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XX, ss. 233–244.
- Nikitorowicz, J. i Guziuk-Tkacz, M. 2021. Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym. *Edukacja Międzykulturowa*. 15 (2), ss. 23–36.
- Ogrodzka-Mazur, E. 1999. Szkoła na pograniczu a proces wychowania wielokulturowego. W: Nikitorowicz J. i Sobecki M. red. *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok: Trans Humana, ss. 113–119.
- Różańska, A. 2008. Edukacja religijna a edukacja międzykulturowa w szkole publicznej w społeczeństwie wielokulturowym. W: Korzeniowska W., Murzyn A. i Lucasova-Kantorkova H. red. *Rola religii w edukacji międzykulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 193–206.
- Szczurek-Boruta, A. 2013. Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XXI, ss. 155–169.
- Wodon, Q. 2020. *Global Catholic Education Report 2020: Achievements and Challenges at a Time of Crisis*. Rome: International Office of Catholic Education.
- Zakrzewska, A. 2017. Wielorakość kulturowo-religijna a wychowanie obywatelskie w szkole katolickiej. *Paedagogia Christiana*. 1 (39), ss. 149–170.

### Cultural education and Catholic schooling. A pedagogical study of congregational texts

**Abstract:** The Catholic Church is one of the most widespread religious organisations in the world and is also the leading entity running numerous non-state schools, both lower and higher, in which tens of millions of students are educated. The activity of its schooling was standardized by the Church from 1967 to 2022 by

documents of the Congregation for Catholic Education. According to the Second Vatican Council agreements, Catholic schools are to take into account the socio-cultural changes taking place and to modify their activities accordingly. Today's world is multicultural and the issue of intercultural dialogue is becoming increasingly important, also in education. This fact should be reflected in congregational acts. Although the category of culture was used over and over again in congregational acts, the issue of intercultural education was not taken up until 2002 and was given more attention in 2013. Currently, Catholic schools fall under the newly created Dicastery of Culture and Education, which confirms the Catholic Church's understanding of the categories used in the name of the institution as close. This article traces the notion of culture in congregational texts and reconstructs the emerging vision of school education under conditions of cultural diversity and subjects it to a pedagogical analysis.

**Keywords:** Catholic school, Congregation for Catholic Education, intercultural dialogue, religion, multiculturalism

*Translated by Urszula Krzyżanowska*



## Dwujęzyczna edukacja współuczestnicząca: ewolucja podejścia do nauczania dwujęzycznego osób głuchych w kierunku międzykulturowości

**Streszczenie:** W artykule zarysowano tło historyczne edukacji osób głuchych, szczególnie skupiając się na pierwszej fali podejścia dwujęzycznego, przede wszystkim uwypuklając istotną rolę w tym zakresie krajów skandynawskich: Szwecji, Norwegii i Danii. Podkreślono również, że w państwach tych wprowadzenie języka migowego do edukacji głuchych jest nierozzerwalnie związane ze zmianami prawnymi, dzięki którym uznaje się lokalne języki migowe za urzędowe lub mniejszościowe, dając tym samym prawo głuchym do komunikacji w swoim języku i do dwujęzycznej edukacji. W artykule opisano również czynniki, które na początku pierwszej dekady XXI wieku zapoczątkowały proces zmian w podejściu dwujęzycznym do kształcenia osób głuchych. Wśród możliwych wpływów wymieniono m.in. rozwój technologii medycznej (głównie implantów ślimakowych) i upowszechnienie tego zabiegu przeprowadzanego wśród dzieci także z głębokim niedosłuchem. Wskazano problemy, jakie pojawiły się wraz z wprowadzeniem idei integracji i inkluzji do edukacji osób z niepełnosprawnościami, w tym głuchych. Zaprezentowano wybrane krytyczne opinie wobec stosowanych rozwiązań integracyjnych w edukacji oraz zakreślono horyzont współczesnych poglądów na różnorodność i różnokulturowość, odnosząc się do pojęcia translanguizacji, a także zakreślono potrzebę wdrożenia podejścia międzykulturowego do edukacji głuchych. Opisano rozwój amerykańskiego programu TRIPOD (ang. *Toward Rehabilitation Involvement by Parents of the Deaf*) – koncepcji nauczania włączającego, która zapoczątkowała nowe podejście do edukacji dzieci głuchych. Przedstawiono mało znaną w Polsce formę edukacji inkluzyjnej i międzykulturowej, w której w jednej szkole wykorzystywany jest język migowy i język foniczny niezależnie od poziomu słyszenia uczniów i uczennic. Podejście to określane jest jako dwujęzyczna edukacja współuczestnicząca (ang. *sign bilingual and co-enrollment education*). Przytoczono założenia tej metody obejmujące organizację zespołu klasowego i kadry pedagogicznej, jak i metodyczne wytyczne procesu dydaktycznego.

**Słowa kluczowe:** język migowy, dwujęzyczna edukacja osób głuchych, dwujęzyczna edukacja współuczestnicząca, edukacja włączająca głuchych, edukacja międzykulturowa

## Kultura Głuchych i język migowy

W pedagogicznym paradygmacie emancypacyjnym głuchotę postrzega się w kategoriach kulturowo-językowych będących podstawą tożsamości osoby Głuchej<sup>1</sup> jako należącej do społeczności, w której głównym środkiem komunikacji jest język migowy. Tym samym odchodzi się od podejścia medycznego czy rehabilitacyjnego, w których skupiano się przede wszystkim na deficycie słuchu i chęci naprawiania osoby głuchej (Krause, 2010; Podgórska-Jachnik, 2013). Kultura Głuchych jest wieloelementowym konstruktem, na który składają się między innymi: wartości i normy społeczne charakterystyczne dla społeczności osób głuchych; historia i dziedzictwo kulturowe, sztuka, tożsamość oraz edukacja (Padden i Humphries, 2005). Język migowy jest jednym z kluczowych elementów kultury Głuchych, który, jak każdy język, spełnia funkcję reprezentatywną (przedstawiając rzeczywistość pozajęzykową, pozwalając na tworzenie reprezentacji umysłowych) oraz funkcję komunikacyjną, dając możliwość osobom głuchym na porozumiewanie się bez barier (Kurcz, 2005; Tomaszewski, 2011). Należy również dodać, że osoby głuche funkcjonują na pograniczu kultur – kultury słyszącej większości i mniejszości językowej głuchych, co wiąże się z możliwością wykluczenia i marginalizacji członków tej mniejszości (Stochmiałek, 2011).

Dotychczasowe badania wskazują, że komunikacja z wykorzystaniem języka migowego pozwala na rozwój dziecka głuchego w wielu aspektach jego funkcjonowania: w sferze emocjonalnej, społecznej oraz poznawczej (Humphries i in., 2014; Kotowicz, 2018). Komunikacja w języku migowym jest w pełni dostępna dla dziecka głuchego, które posługuje się tym językiem. Język migowy może wspierać kształtowanie się tożsamości dzieci głuchych

---

<sup>1</sup> W artykule stosujemy zapis „głuchy”, odnosząc się do szeroko rozumianej grupy osób niesłyszących, bez względu na ich stopień znajomości polskiego języka migowego i polszczyzny. W niektórych miejscach użyty zapis „Głuchy” określa osobę, która posługuje się polskim językiem migowym i utożsamia się z kulturowo-językową społecznością osób Głuchych (Podgórska-Jachnik, 2013).

poprzez przekazywanie za jego pośrednictwem dziedzictwa kulturowego i językowego (Sutton-Spence, 2010).

Jednakże dzieci głuche mają ograniczony dostęp do języka migowego ze względu na fakt, że większość z nich ma słyszących rodziców nieznających języka wizualno-przestrzennego – więcej niż 90% dzieci głuchych rodzi się w rodzinach słyszących (Mitchell i in., 2004). Brak dostępu do języka dostosowanego do możliwości percepcyjnych dzieci to główny powód tego, że są one zagrożone zjawiskiem deprywacji języka. Oznacza to opóźnienie rozwoju językowego wynikające z braku kontaktu z językiem naturalnym w pierwszych latach życia dziecka, co może skutkować niemożnością pełnego przyswojenia języka oraz negatywnie wpływać na zdrowie psychiczne, obniżenie jakości życia i powodować problemy poznawcze (Hall, 2017). W tym kontekście edukacja może pełnić kluczową rolę w zapewnieniu dzieciom głuchym i młodzieży dostępu do języka migowego, a co za tym idzie, zapewnić środki niezbędne do wspierania ich rozwoju.

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie ewolucji edukacji osób głuchych zmierzającej od wielokulturowości w kierunku podejścia współuczestniczącego będącego częścią edukacji międzykulturowej. Artykuł ma charakter przeglądowy, a w jego centrum znajduje się pojęcie dwujęzycznej edukacji współuczestniczącej, którego zrozumienie wymaga nakreślenia tła historycznego i zrozumienia przemian, które zaszły w surdopedagogice.

W niniejszym opracowaniu zastosowano jakościową metodę analizy piśmiennictwa, które obejmowało literaturę polską i zagraniczną dotyczącą edukacji osób głuchych. Kryterium doboru literatury było odnalezienie odpowiedzi na pytania: Jak wyglądała ewolucja edukacji głuchych?, Czym jest dwujęzyczne podejście współuczestniczące?, Jakie są jego zalety, ograniczenia oraz jak sytuuje się w kontekście praktyki pedagogicznej? Opracowanie zostało przygotowane z intencją zainspirowania osób pracujących z dziećmi głuchymi i młodzieżą oraz osób odpowiedzialnych za kształtowanie systemu edukacyjnego do refleksji nad zastosowaniem w praktyce pedagogicznej współczesnych paradygmatów pedagogicznych i koncepcji dotyczących różnorodności kulturowej.

## **Początki dwujęzycznej edukacji osób głuchych**

Historia edukacji głuchych w ramach instytucjonalnego systemu szkolnictwa sięga wieku XVIII, kiedy to powstają pierwsze szkoły z internatami (Nordstrom, 1986). Stosowane w nich metody nauczania są różne, od metody oralnej Heinickego, przez podejście uwzględniające naturalny język migowy

w edukacji w angielskich szkołach Thomasa Braidwooda, po metodę paryską ojca de L'Épée'ego (Kuder i Wójcicka, 2022). Są to pierwsze próby zorganizowanych form nauki, które przybierają jedną z dwóch perspektyw na edukację głuchych, zakładając, że: 1) język migowy jest niezbędnym elementem edukacji głuchych lub 2) jest z góry wykluczony w procesie dydaktycznym. Metodę paryską traktować można jako swoistą prekursorkę współczesnego podejścia dwujęzycznego, chociaż zastrzec należy, że rozwój kompetencji we francuskim języku migowym i kształcenie uczniów w nim nie były celem nauczania w szkole de L'Épée'ego (Lasne, 2005). W obrębie proponowanych metod nauczania w szkołach dla głuchych w połowie wieku XIX zaczyna dominować niemiecka metoda oralna, która w 1880 roku, podczas kongresu mediolańskiego nauczycieli, zostaje wybrana jako obowiązująca i którą przejmie wiele szkół europejskich (van Cleve i Crouch, 1989).

Podkreślić należy, że współczesne podejście do edukacji dwujęzycznej wykształciło się jako odpowiedź na długoletni kryzys europejskiego systemu edukacji głuchych wywołany wprowadzeniem w życie rezolucji kongresu mediolańskiego. Obowiązująca przez dziesięciolecia w europejskich w szkołach dla głuchych metoda oralna nie tylko wykluczała z procesu nauczania język migowy, ale także dopuszczała kary za stosowanie go w klasie i w komunikacji między uczniami (Stone, 1910).

Powrót do stosowania języka migowego w edukacji w latach 80. XX wieku wiąże się z koncentracją oddolnych działań członków społeczności głuchych wynikających ze wzrostu świadomości praw do samostanowienia, jak i zrozumienia społecznej oraz kulturotwórczej roli języka migowego. Okres ten w kontekście rozwoju francuskiego języka migowego nazywany jest *le réveil Sourd* (przebudzeniem Głuchych) (Kerbourc'h, 2006). Wzrost aktywności głuchych i ich mobilizacja w walce o równe prawa w wielu krajach europejskich przełożyły się na konkretne rozwiązania prawne, takie jak uznanie języków migowych za języki urzędowe lub mniejszościowe czy przyznanie prawa do edukacji w języku migowym.

W tym kontekście rozwinęło się współczesne podejście dwujęzyczne w edukacji głuchych, które uznaje, że jednym z języków instrukcji musi być język migowy (Bouvet, 1996; Rutkowski i Mostowski, 2017). Ostatecznie, pod koniec lat 90. podejście to przyjęło formę tzw. metody dwujęzyczno-dwukulturowej (ang. *bilingual-bicultural*, bi-bi), w której kluczowym elementem jest jednoczesne kształtowanie kompetencji w dwóch językach (w języku migowym i języku fonicznym danego kraju) oraz poznawanie dwóch kultur (osób Głuchych i słyszących).

## Edukacja dwujęzyczna pierwszej fali w systemie kształcenia specjalnego

Edukacja dwujęzyczna osób głuchych rozwija się szczególnie intensywnie w krajach skandynawskich: Szwecji, Danii i Norwegii w latach 80. XX wieku aż do początku pierwszej dekady XXI wieku. To podejście edukacyjne jest realizowane głównie w segregacyjnych szkołach specjalnych lub oddziałach specjalnych przeznaczonych tylko dla uczniów głuchych, gdzie pierwszym językiem wykładowym jest język migowy danego kraju, a język foniczny stosowany jest zazwyczaj w wersji pisanej i nauczany jest jako język obcy. W dużej mierze jest to dwujęzyczność migowo-pisana (ang. *sign-written bilingualism*), która czasem także nazywana jest cichą dwujęzycznością (ang. *silent bilingualism*). Dodać należy, że w ramach tak zorganizowanych dwujęzycznych programów zarówno dzieci głuche, jak i ich rodzice przyswajali język migowy i poznawali kulturę Głuchych (Holmström, 2022).

W 1981 roku Szwecja jako pierwszy kraj na świecie uznaje krajowy język migowy, tj. szwedzki język migowy (STS, szw. *svenskt teckenspråk*) za urzędowy, tym samym oficjalnie dając prawo do edukacji w języku wizualno-przestrzennym (Svartholm, 2014). W 1983 roku powstaje krajowy program nauczania, w którym za język wykładowy (język instrukcji) uznano STS oraz język szwedzki, głównie w wersji pisanej. Rozszerzenie i wzmocnienie dostępności do edukacji w STS zapewnia wprowadzona w 2009 roku Ustawa o Języku. Podobnie w Danii, w 1991 roku, Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadza nauczanie dwujęzyczne, w którym podstawowym językiem komunikacji staje się duński język migowy. Od tego momentu do około 2005 roku w szkołach specjalnych dla uczniów głuchych obowiązuje podejście dwujęzyczne. Norwegia w latach 70. i 80. wprowadza rozwiązania prawne, które dają możliwość stosowania języka migowego w edukacji (Dammeyer i Ohna, 2021). W 1998 roku, w Ustawie o szkolnictwie dano głuchym prawo do dwujęzycznej edukacji na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym (Swanwick i in., 2014).

Wprowadzone w Szwecji, Danii i Norwegii przepisy w zakresie zwiększenia praw osób głuchych i dostępu do edukacji w języku migowym pod koniec XX wieku postrzegane były jako działania, które mogłyby dać impuls do zmian w edukacji głuchych w innych krajach (tamże). Rozwiązania szwedzkie przytaczane były za modelowe i wzorcowe dla innych państw, stały się m.in. podstawą reformy edukacji głuchych w Wielkiej Brytanii (Swanwick,

2010). Mimo wielu głosów krytyki i widocznych wyzwań, które stały przed tak ambitnie zakreślonymi programami nauczania, modele skandynawskie traktowano przez lata jako najlepsze rozwiązanie w podejściu do edukacji osób głuchych.

Pod koniec XX wieku i w pierwszej dekadzie XXI wieku podejście dwujęzyczne w Europie zaczęło tracić na znaczeniu, co rozpoczęło proces wycofywania tej metody ze szkół dla głuchych lub próby jej modyfikacji. Wpływ na tę sytuację miały różne czynniki, zarówno związane z rozwojem technologii medycznej, przeobrażeniami koncepcji różnorodności kulturowej, jak i zmianami w ogólnym podejściu do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Wyróżnić możemy cztery główne obszary zmian:

- rozwój technologii związanej z implantami ślimakowymi;
- wprowadzenie i próby upowszechnienia idei integracji i inkluzji w edukacji;
- rozczarowanie modelem skandynawskim;
- zmiany w podejściu do nauczania dwujęzycznego w środowisku różnojęzycznym i różnokulturowym.

Popularyzacja stosowania implantów ślimakowych wśród dzieci z niedosłuchem i ogólny rozwój medyczno-technologiczny wspierający rehabilitację słuchu przyczyniły się w wielu krajach europejskich do odejścia od metod wykorzystujących język migowy na rzecz skupienia się na nauce języka fonicznego oraz rehabilitacji resztek słuchowych (Dammeyer i Ohna, 2021). Takie zmiany zaszły między innym w Danii, gdzie implantacji poddawane były wszystkie dzieci głuche, dzięki czemu przedstawiciele środowiska specjalistów zajmujących się rehabilitacją słuchu promowali odejście od edukacji dwujęzycznej na rzecz programów rehabilitacji słuchowo-werbalnej (ang. *Auditory Verbal Therapy*, AVT) (Wischmann i in, 2025). Przyczyniło się to bezpośrednio do decyzji podjętej przez duńskie Ministerstwo Zdrowia, w której rekomenduje się AVT jako preferowaną metodę nauczania dzieci głuchych (Dammeyer i Ohna, 2021).

Słabnące zainteresowanie edukacją dwujęzyczną wynikało również z odejścia od szkolnictwa specjalnego i przejścia do edukacji, w ramach której uczniowie i uczennice głusi uczęszczają do szkół ogólnodostępnych (inkluzyjnych lub integracyjnych) wraz ze słyszącymi rówieśnikami. Jest to konsekwencja przyjęcia przez wiele krajów postanowień Deklaracji z Salamanki (1994). Zmiany takie obserwowano w wielu krajach, np. Stanach Zjednoczonych (Jones, Clark i Stoltz, 1997), Wielkiej Brytanii (Powers, 2002) czy Szwecji (Dammeyer i Ohna, 2021).

Rzeczywistość szkolna weryfikuje wiele założeń idei integracji dotyczących funkcjonowania osób głuchych w środowisku rówieśników słyszących (Krause, 2010). Uczniowie i uczennice głusi w szkołach ogólnodostępnych często są jedynymi osobami z deficytem słuchu w danej placówce. Badania wskazują, że są częściej ignorowani i istnieje mniejsza szansa na to, że będą mieć przyjaciela/przyjaciółkę w klasie niż ich słyszący rówieśnicy (Nunes, Pretzlik i Olsson, 2001). Ze względu na to, że niewiele osób z kadry nauczycielskiej w szkołach ogólnodostępnych zna język migowy, niektóre kraje zapewniają wsparcie językowe dla uczniów i uczennic głuchych. Często polega to na wprowadzeniu z zewnątrz osoby znającej język migowy, np. „nauczyciela wędrującego” dla dzieci głuchych lub tłumacza języka migowego (Tang, 2017). Taki sposób wprowadzenia języka migowego był wielokrotnie krytykowany ze względu na:

- niższą skuteczność uczenia się pośredniego niż bezpośredniego;
- marginalizację oraz izolację uczniów i uczennic głuchych, ze względu na brak bezpośredniego kontaktu i interakcji ze słyszącymi rówieśnikami;
- ograniczenia kontaktu ucznia głuchego ze słyszącym nauczycielem, udziału w dyskusjach i uczeniu incydentalnym (tamże).

Od początku XXI wieku kadra pedagogiczna pracująca w modelu skandynawskim zgłaszała, że system nie zawsze jest wydolny, a niektóre rozwiązania prawne są niemożliwe do zrealizowania w praktyce. Wielkim rozczarowaniem okazał się wprowadzony w Szwecji model nauczania dwujęzycznego, który ostatecznie nie wpłynął znacząco na podwyższenie wyników egzaminów zdawanych przez uczniów i uczennice w szkołach specjalnych dla głuchych (Svartholm, 2010).

Ostatnim czynnikiem, który ma wpływ na odejście od nauczania dwujęzycznego pierwszej fali, jest zmieniająca się perspektywa pedagogiczna i lingwistyczna na to, czym jest dwujęzyczność i jak funkcjonuje językowo osoba dwujęzyczna na co dzień w środowisku różnokulturowym i różnojęzycznym (García i Lii, 2014). Krytyce podlegają zarówno nieudane próby integracji w szkołach ogólnodostępnych, jak i izolacjonistyczne metody dwujęzyczne, np. wykluczające mowę w uczeniu głuchych i inne sposoby komunikacji (Swanwick i in, 2014).

W artykule termin *wielokulturowość* definiowany jest jako obiektywny fakt współwystępowania obok siebie wielu kultur (grup mniejszościowych, religijnych, etnicznych czy narodowych), a zróżnicowanie kulturowe (różnokulturowość) podkreśla odmienność kulturową członków grup w ramach jednej

określonej przestrzeni (Porębski, 2022). Metoda dwujęzyczno-dwukulturowa wpisuje się we współczesne zagadnienia pedagogiki wielokulturowości.

Twórcy tej metody zakładali nałożenie ograniczeń na edukację głuchych w świecie wielokulturowym, wykluczając ich poza interakcję z innymi kulturami (dając możliwość poznania innej kultury, ale nie wejście w interakcję z jej przedstawicielami) i stawiając ich nadal na pograniczu doświadczenia Innego (będącego poza kręgiem kulturowym słyszącej większości), nie dając przestrzeni do wspólnego dialogu i współistnienia między osobami różnokulturowymi i różnojęzycznymi (Nikitorowicz, 2004; Nikitorowicz i Guziuk-Tkacz, 2021).

Rozwój współczesnych paradygmatów pedagogicznych, w tym przede wszystkim pedagogiki międzykulturowej oraz nowych perspektyw glotto-dydaktycznych (np. prezentowanych w polityce językowej Rady Europy) otworzyły nową ścieżkę dla zmian w podejściu do edukacji osób głuchych. Podkreśla się w nim znaczenie translanguizacji, dawania swobody wyboru środków z repertuaru językowego i własnych doświadczeń komunikacyjnych, a także nastawienie na tworzenie przestrzeni dla współistnienia osób reprezentujących różne kultury i wymiany doświadczeń (Guźniak-Tkacz i Siegień-Matyjewicz, 2015). Innymi słowy, odejście od założeń edukacji dwujęzycznej pierwszej fali jest wynikiem braku dostosowania się jej metod i teorii do praktyki językowej: zmiennych potrzeb dzieci głuchych i sposobów ich funkcjonowania w różnokulturowej i różnojęzycznej rzeczywistości (Swanwick i in, 2014).

## **Dwujęzyczna edukacja współuczestnicząca jako szansa pełnej inkluzji dla dzieci głuchych i słyszących**

Szukając rozwiązań tej sytuacji, współczesna surdopedagogika proponuje, na gruncie pedagogiki międzykulturowości, połączenie podejścia dwujęzycznego z edukacją współuczestniczącą (ang. *co-enrollment*), która polega na wspólnej edukacji uczniów i uczennic głuchych wraz ze słyszącymi rówieśnikami, w której wszyscy posługują się dwoma językami i są zanurzeni. W tym podejściu podkreśla się, że w szkole musi znajdować się odpowiednia liczba (masa krytyczna) osób głuchych. W ten sposób tworzone jest otoczenie społeczne, w którym uczniowie głusi mogą komunikować się ze sobą i mają tym samym zapewnione odpowiednie warunki dla rozwoju językowego i kulturowego (Knoors i Marschark, 2012). Gladys Tang (2017) sugeruje, że optymalną proporcją jest jeden głuchy uczeń/jedna głucha uczennica na trzech lub czterech rówieśników słyszących.

Pojęcie dwujęzycznej edukacji współuczestniczącej (ang. *sign bilingual and co-enrollment education*) zostało stworzone przez Carla J. Kirchnera w programie edukacyjnym TRIPOD (ang. *Toward Rehabilitation Involvement by Parents of the Deaf*) wprowadzonym do szkoły w Kalifornii w 1982 roku (Kirchner, 1994). Zakładał on początkowo:

- bezpośrednią komunikację między głuchymi i słyszącymi uczestnikami procesu edukacyjnego;
- realizację takiego samego programu nauczania przez dzieci głuche i słyszące;
- społeczno-emocjonalny rozwój dzieci głuchych i słyszących, które współdzielą kompetencje językowe i mogą przełączać się pomiędzy nimi;
- możliwość realizowania zadań o wysokich wymaganiach edukacyjnych przez wszystkich uczniów bez względu na słyszenie (Tang, 2017).

Założeniem teoretycznym edukacji współuczestniczącej jest najpełniejsza inkluzja i współdziałanie wszystkich osób tworzących wspólnotę szkolną: także uczniów i uczennice spoza zespołu klasowego i całą kadrę nauczycielską. Idea stojąca za dwujęzyczną edukacją współuczestniczącą jest zgodna z szerokimi założeniami pedagogiki międzykulturowej i projektowania uniwersalnego dla edukacji – pozwala na kształcenie kompetencji międzykulturowej (Młynarczuk-Sokołowska, 2014) oraz na tworzenie przestrzeni edukacyjnej zapewniającej możliwość wieloaspektowego rozwoju każdej osobie, niezależnie od poziomu słyszenia (Antia, Knoors i Marschark, 2019).

Dwujęzyczna edukacja współuczestnicząca może być realizowana na wiele sposobów. Jednym z nich jest wspólne uczenie (ang. *co-teaching*), które polega na współpracy dwóch osób uczących w klasie: nauczyciela lub nauczycielki ze szkoły ogólnodostępnej (ang. *regular classroom teacher*) i nauczyciela lub nauczycielki głuchych (ang. *teacher of the Deaf*), który/która posiada kompetencje w języku migowym oraz wiedzę dotyczącą specyfiki potrzeb edukacyjnych uczniów i uczennic głuchych (tamże).

pozytywne wyniki programu dwujęzycznej edukacji współuczestniczącej zostały szeroko opisane w literaturze naukowej (np. Tang, 2017). Badania te wskazują na korzyści płynące z takiego podejścia, zarówno dla dzieci głuchych, jak i słyszących, w tym na osiągnięte lepsze wyniki nauczania, lepszą integrację społeczną oraz rozwój biegłości w dwóch językach, zarówno w grupie uczniów głuchych, jak i słyszących. Dwujęzyczna edukacja współuczestnicząca pozwala, aby głusi uczniowie wspierali siebie nawzajem (Hermans i in., 2014), równocześnie daje możliwość na częstsze interakcje

pomiędzy uczniami/uczennicami głuchymi i ich słyszącymi rówieśnikami (Kreimeyer i in., 2000). Badania wskazują, że w tym podejściu uczniowie słyszący mają wyższe kompetencje w języku migowym i bardziej pozytywne postawy względem głuchoty, jeśli w klasie jest kilku uczniów głuchych niż jeżeli tylko jeden uczeń jest głuchy/jedna uczennica jest głucha (Bowen, 2008). Co więcej, ta forma edukacji odpowiada na oczekiwania rodziców, którzy często stawiani są przed wyborem między tradycyjną integracją (mniejszy lub minimalny kontakt dziecka z językiem migowym) lub formą „izolacji” w szkołach dla głuchych – niewielki kontakt ze społecznością słyszącą (Swanwick i in, 2014).

Omawiane podejście wydaje się odpowiadać na większość problemów, które pojawiły się w przypadku edukacji dwujęzycznej pierwszej fali i wpisuje się we współczesną perspektywę funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami, a także lepiej dostosowuje się do obecnych trendów pedagogiki międzykulturowej w odniesieniu do kwestii różnorodności i zróżnicowania kulturowego w środowisku szkolnym.

## Podsumowanie

W niektórych krajach historia edukacji głuchych sięga wieku XVIII, chociaż jednym z najważniejszych momentów w zmianie podejścia do nauki osób głuchych można uznać pojawienie się programów nauczania powstałych w krajach skandynawskich w latach 80. ubiegłego stulecia. Trend ten w artykule określono jako edukację dwujęzyczną pierwszej fali w systemie kształcenia specjalnego. Wykształcona w ramach tego podejścia metoda dwujęzyczna-dwukulturowa, stosowana do dziś, nie przynosi jednak oczekiwanych rezultatów i obecnie poddawana jest krytyce.

Rozwijająca się w kontekście współczesnego podejścia do różnorodności kulturowej i różnorodności edukacja współuczestnicząca stanowi początek drugiej fali edukacji dwujęzycznej osób głuchych. Amerykański program TRIPOD stał się inspiracją dla innych placówek edukacyjnych na całym świecie; aktualnie dwujęzyczne podejścia współuczestniczące w edukacji jest obecne w takich krajach jak: USA, Australia, Japonia, Hongkong, Izrael, Niemcy, Holandia, Belgia, Włochy oraz Hiszpania (Antia i in., 2019). W Polsce nie ma placówki, która wdrażałaby podejście dwujęzycznej edukacji współuczestniczącej. Sama idea wydaje się mało lub wręcz w ogóle nieznaną, mimo że jest zgodna z wprowadzanymi do systemu polskiej oświaty założeniami edukacji inkluzyjnej i projektowania uniwersalnego dla edukacji.

Kluczowe jest zatem szczerzenie wiedzy i świadomości dotyczącej takiego podejścia do edukacji osób głuchych, które może kiedyś zaowocuje pojawieniem się dwujęzycznej edukacji współuczestniczącej na gruncie polskim.

Jednocześnie należy podkreślić, że to podejście edukacyjne wymaga od rodziców i środowiska szkolnego otwartości na dwujęzyczność, różnokulturowość i inkluzję. Kluczowym elementem dla osiągnięcia sukcesu w tym procesie jest dobrze wykształcona kadra pedagogiczna znająca język migowy, odpowiednio opracowane programy i materiały dydaktyczne oraz dobrze przygotowana organizacja całej placówki szkolnej, tak aby współuczestnictwo wszystkich dzieci w procesie edukacyjnym było równe i międzykulturowe.

## Bibliografia

- Antia, S., Knoors, H. and Marschark M. 2019. Co-Enrollment and the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Learners: Foundations, Implementation, and Challenges. In: Marschark, M., Antia, S. and Knoors, H. eds. *Co-Enrollment in Deaf Education*. New York: Oxford Academic, pp. 1–24.
- Bouvet, D. 1996. *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*. Warszawa: WSiP.
- Bowen, S.K. 2008. Coenrollment for students who are deaf or hard of hearing: friendship patterns and social interactions. *American Annals of the Deaf*. **153** (3), pp. 285–93.
- Dammeyer, J. and Ohna, S.E. 2021. Changes in Educational Planning for Deaf and Hard of Hearing Children in Scandinavia over the Last Three Decades. *Scandinavian Journal of Disability Research*. **23** (1), pp. 114–123.
- García, O. and Li, W. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Guziuk-Tkacz, M. i Siegień-Matyjewicz, A. 2015. Leksykon pedagogiki międzykulturowej i etnopedagogiki. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Hall, W.C. 2017. What You Don't Know Can Hurt You: The Risk of Language Deprivation by Impairing Sign Language Development in Deaf Children. *Matern Child Health Journal*. **21** (5), pp. 961–965.
- Hermans, D., de Klerk, A., Wauters, L. and Knoors, H. 2014. The Twinschool: A co-enrollment program in the Netherlands. In: Marschark, M., Tang, G. and Knoors H. eds. *Bilingualism and bilingual deaf education*. New York: Oxford University Press, pp. 396–423.

- Holmström, I. 2022. Communication, Information, and Support for Swedish Parents with Deaf or Hard-of-Hearing Children. *Scandinavian Journal of Disability Research*. **24** (1), pp. 165–180.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D., Padden, C. and Rathmann, Ch. 2014. Ensuring language acquisition for deaf children: what linguists can do. *Language*. **90** (2), pp. e31–e52.
- Jones, B.E., Clark, G.M. and Stolz, D.F. 1997. Characteristics and practices of sign language interpreters in inclusive education programs. *Exceptional Children*. **63** (2), pp. 257–268.
- Kerbourc'h, S. 2006. *Le Réveil Sourd: d'hier à aujourd'hui (1971–2006): de l'action collective d'un mouvement culturel pour la réhabilitation de la Langue-des-Signes-Française, à l'affirmation d'une identité collective pour la participation sociale des sourds*. Praca doktorska.
- Kirchner, C. J. 1994. Co-enrollment as an inclusion model. *American Annals of the Deaf*. **139** (2), ss. 163–164.
- Knors, H. and Marschark, M. 2012. Language Planning for the 21st Century: Revisiting Bilingual Language Policy for Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. **17** (3), pp. 291–305.
- Kotowicz, J. 2018. *Dwujęzyczność migowo-pisana dzieci głuchych. Komunikacja i procesy poznawcze*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Krause, A. 2010. *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kreimeyer, K.H., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V. and Klein, B. 2000. Academic and Social Benefits of a Co-enrollment Model of Inclusive Education for Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. **5** (2), pp. 174–185.
- Kuder, A. i Wójcicka, J. 2022. Historia języków migowych. W: Stanosz, D. red. *Głusza*. Katowice: Muzeum Śląskie, ss. 147–183.
- Kurcz, I. 2005. *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Lasne, L. 2005. Jacob Rodrigues Pereire et l'abbé de l'Épée: Perspectives croisées sur l'enseignement des enfants sourds. *Reliance*. **1** (15), pp. 108–113.
- Mitchell, R.E. and Karchmer, M.A. 2004. Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*. **4** (2), pp. 138–163.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. 2014. Uczenie się z Innymi i od Innych jako wartość w procesie edukacji międzykulturowej. W: Guziuk-Tkacz, M., Józefo-

- wicz, A. i Siegień-Matyjewicz, A.J. red. *Współczesne konteksty pedagogiki międzykulturowej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, ss. 197–205.
- Nikitorowicz, J. 2004. Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji. W: Paszko, A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków: WBP.
- Nikitorowicz, J. i Guziuk-Tkacz, M. 2021. Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście edukacyjnym. *Edukacja międzykulturowa*. 2 (15), ss. 23–36.
- Nordstrom, B.H. 1986. *The History of the Education of the Blind and Deaf*. Waszyngton: United States Department of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED309614> (15.04.2025).
- Nunes, T., Pretzlik, U. and Olsson, J. 2001. Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Deafness and Education International*. 3 (3), pp. 123–136.
- Padden, C. and Humphries, T. 2005. *Inside Deaf Culture*. Harvard: Harvard University Press.
- Podgórska-Jachnik, D. 2013. *Głusi. Emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.
- Porębski, A. 2022. Socjologia wielokulturowości. W: Szlachta, B. red. *Wielokulturowość*. Kraków: Akademia Ignatianum, ss. 55–76.
- Powers, S. 2002. From concepts to practice in deaf education: A United Kingdom perspective on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 7 (3), pp. 230–243.
- Rutkowski, P. i Mostowski, P. 2017. Polski język migowy narzędziem przeciwdziałania wykluczeniu. *Trendy*. 1, ss. 18–22.
- Stochmiałek, J. 2011. Edukacja międzykulturowa wobec zjawisk wykluczenia społecznego i piętna. *Pogranicze. Studia Społeczne*. 17, ss. 102–112.
- Sutton-Spence, R. 2010. The Role of Sign Language Narratives in Developing Identity for Deaf Children. *Journal of Folklore Research*. 47 (3), pp. 265–305.
- Stone, E.A. 1910. Hints on discipline. *American Annals of the Deaf*. 55 (2), pp. 177–182.
- Svartholm, K. 2010. Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 13 (2), pp. 159–174.
- Svartholm, K. 2014. 35 years of Bilingual Deaf Education – and then? /35

- anos de educação bilíngue de surdos – e então?. *Educar em Revista*. 2, pp. 33–50.
- Swanwick, R. 2010. Policy and practice in sign bilingual education: Development, challenges and directions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 13 (2), pp. 147–158.
- Swanwick, R., Hendar, O., Dammeyer, J., Kristoffersen, A.E., Salter, J. and Simonsen, E. 2014. Shifting Contexts and Practices in Sign Bilingual Education in Northern Europe. In: Marschark, M., Tang, G. and Knoors, H. eds. *Bilingualism and Bilingual Deaf Education, Perspectives on Deafness*. New York: Oxford Academic, pp. 292–310.
- Tang, G. 2017. Sign Bilingualism in Deaf Education. In: García, O., Lin, A. and May, S. eds. *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*. Cham: Springer, pp. 1–13.
- Tomaszewski, P. 2011. Lingwistyczny opis struktury polskiego języka migowego. W: Kurcz, I. i Okuniewska, H. red. *Język jako przedmiot badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, ss. 184–238.
- van Cleve, J.V. and Crouch, B.A. 1989. *A Place of Their Own: Creating the Deaf Community in America*. Washington: Gallaudet University Press.
- Wischnmann, S., Samar, C.F., Hestbæk, M.K., Serafin, S., Cayé-Thomasen, P. and Percy-Smith, L. 2025. Quality Assurance of a Hospital-Based Auditory Verbal Intervention for Children with Hearing Loss. *Journal of Clinical Medicine*. 14 (4), pp. 1098.

### **Sign bilingual and co-enrollment education: the evolution in the approach to bilingual education for the deaf towards interculturality**

**Abstract:** The article provides an overview of the history of deaf people's education, with a particular focus on the first wave of the bilingual approach in Scandinavian countries such as Sweden, Norway, and Denmark. It highlights the significant role these countries played in integrating sign language into the educational system. This integration is closely linked to legal reforms that recognize local sign languages as official or minority languages. These reforms grant deaf individuals the right both to communicate in their native sign language and to bilingual education. The article also addresses the factors that, in the early 2000s, prompted changes in the bilingual approach to education for the deaf. Key influences include advancements in medical technology, particularly the development and widespread adoption of cochlear implants among children with all types of hearing loss. The article comprises a discussion on the challenges that emerged with the intro-

duction of integration and inclusion policies in the education of individuals with disabilities, including the deaf. The article presents selected critical reviews of the integration models introduced in special education systems. It also explores current approaches to multilingualism and multiculturalism through the lens of translanguaging, emphasizing the need to adopt an intercultural framework in education of the deaf. The article presents the development of the American TRIPOD program (Toward Rehabilitation Involvement by Parents of the Deaf)—an inclusive teaching concept that initiated a new approach to the education of deaf children. Moreover, the article introduces a lesser-known form of inclusive and intercultural education in Poland, where both sign language and spoken language are used within the same school, regardless of the students' hearing levels. This approach is known as sign bilingual and co-enrollment education. The article outlines the principles of this method, including the organization of the classroom and teaching staff, as well as the methodological guidelines for the teaching process.

**Keywords:** sign language, bilingual education for deaf, sign bilingual and co-enrollment education, inclusive education for the deaf, intercultural education

*Translated by Justyna Kotowicz i Joanna Wójcicka*



---

**KOMUNIKATY Z BADAŃ**





## Deficyty solidarności. Esej o Aryjkach i Żydówkach w obozie koncentracyjnym

**Streszczenie:** Artykuł analizuje problem solidarności (lub jej braku) między więźniarkami obozu koncentracyjnego Auschwitz-Birkenau, w szczególności między kobietami nieżydowskiego pochodzenia, tzw. Aryjkami, a Żydówkami. Autorka opiera się na relacjach trzech zaprzyjaźnionych więźniarek, nazywanych Koleżankami, w tym własnej matki, które spędziły w obozie około dwóch lat (1943–1945). Wykorzystuje metodę biograficzną, analizując ich wspomnienia, wywiady i pisemne relacje, aby zrozumieć ich wzajemne postrzeganie i stosunek do siebie w kontekście ekstremalnych warunków obozowych. Autorka zauważa, że choć solidarność była wartością pożądaną, warunki obozowe często prowadziły do rywalizacji i walki o przetrwanie. Celem eseju jest zbadanie, czy w tak ekstremalnych warunkach, charakteryzujących się odczłowieczeniem i bezwzględną walką o przetrwanie, możliwe było zachowanie i wyzwolenie solidarności i empatii między więźniarkami.

**Słowa kluczowe:** solidarność, trauma, kobiety więźniarki, obóz koncentracyjny, pamięć

### Wprowadzenie

W odniesieniu do wszelkiego typu relacji międzyludzkich istnieje kilka szczególnie poświadczonych wartości wyrażających się w postawach, nastawieniach, działaniach. Wśród tych ważnych wartości umieściłabym na szczycie ich zestawu solidarność rozumianą jako wartość społeczną, ale także typ więzi społecznej i psychicznej, rodzaj braterstwa łączącego ludzi. Ta wartość zawsze była ludziom potrzebna, a jej znaczenie wzrasta pod wpływem poczucia wspólnego losu, zwłaszcza wobec różnego typu zagrożeń (Kaczor, 2017,

s. 91–94). Snując naukowe refleksje na temat tej wartości, niejednokrotnie zadajemy sobie pytanie: Co stanowi jej fundament? Przekonującą, moim zdaniem, odpowiedzią jest w myśl etyki solidarności sformułowanej przez Józefa Tischnera sumienie, które stanowi w człowieku rzeczywistość samodzielna, którą człowiek może ćwiczyć, ale może też je zagłuszać (Tischner, 2005, s. 19). O tym traktuje niniejszy esej.

Są takie czasy, gdy pewne wartości, a wśród nich solidarność, stają się dla nas szczególnie wyraźne. Wychodzą poza sferę intelektualnej abstrakcji, konkretyzują się w życiu jakiegoś narodu, wkraczają do historii. Współczesność świata społecznego dostarcza szczególnie wielu przykładów owych konkretyzacji, a patrząc na rzeczywistość europejską, jedną z nich jest wojna (Rusek, 2024). Wojna i solidarność to dwie związane ze sobą koncepcje, które pokazują, jak konflikty mogą jednoczyć ludzi wokół wspólnych celów lub wartości. Ale pokazują także, że wywołują podziały i rodzaj konkurencji w realizacji celu przetrwania, zachowania swojej wolności, a nawet życia. Czy w kontekście takiego wymiaru konkurencji jest miejsce na solidarność?

Istota moich rozważań zamyka się w zagadnieniu: solidarność (jej brak?) kobieca w ekstremalnych warunkach instytucji totalitarnej, jaką jest obóz koncentracyjny. Ich podstawę stanowi biograficzny przekaz więźniarek obozu koncentracyjnego Auschwitz-Birkenau. Poszukiwałam w tych przekazach bezpośrednich, oryginalnych sądów, ocen i refleksji dotyczących postrzegania i stosunku jednych więźniarek do drugich w kontekście podobieństw i różnic losu tzw. Aryjek, czyli kobiet nieżydowskich i Żydówek. Jako materiał badawczy wykorzystałam relacje trzech zaprzyjaźnionych ze sobą młodych więźniarek, nazywanych przeze mnie Koleżankami, a wśród nich mojej Mamy. Ich ścieżki obozowego życia kilkakrotnie przecięły się w ciągu około dwóch lat (1943–1945) spędzonych w obozie Auschwitz-Birkenau, do którego młode dziewczyny dostały się bez winy czy też nieświadome zarzucanych im przewinień. W różnym czasie mieszkały w jednym bloku w Birkenau, spały na jednej pryczy, razem pracowały, razem pod koniec wojny wyjechały z Oświęcimia do pracy w obozie Wolkenburg i kilka z nich razem uciekło w kwietniu 1945 roku z transportu do Dachau, z towarowego wagonu, na małej stacji Weiden w Niemczech (Rusek, 2019).

Koleżanki przekazały opowieść o swoim życiu więźniarek i wstrząsających odczuciach z tym związanych. Jedną z nich jest Alodia nazywana Lolą, moja Mama (1925–2013), której wspomnienia obozowe zostały nagrane w wielogodzinnych rozmowach. Drugą jest Lucyna – Lucia (1926–2008), serdeczna przyjaciółka Mamy, wysiedlone „dziecko Zamojszczyzny”, której wywiad

udzielony pracowniczce Państwowego Muzeum w Oświęcimiu-Brzezince zachował się w rodzinnych zbiorach<sup>1</sup>. Trzecia to Maria – Marysia (1922–2020), która spisała swoją obozową opowieść i jedną z kopii przekazała mojej Mamie<sup>2</sup>.

Za najlepszą drogę do zrealizowania postawionego sobie zadania uznałam wykorzystanie metody biograficznej – dobrze znanej przedstawicielom różnych dziedzin nauki, w tym socjologii. Metoda ta zakłada badanie tego, co jednostkowe, związane z ocenami, wartościami, przeżyciami. Dzięki niej możemy poznać punkt widzenia wybranych osób, jej motywy działania, sposób rozumienia świata, możemy spróbować popatrzeć na rzeczywistość ich oczami, pamiętając przy tym, że życie pojedynczego człowieka zwiera w sobie informację o społeczeństwie i czasach, w których żyje czy żył (Bednarz-Łuczewska i Łuczewski, 2012, s. 91).

W celu poznania określonych wymiarów życia Koleżanek i społecznego kontekstu, w jakim dokonywała się ich obozowa biografia, zastosowałam wywiad autobiograficzny narracyjny przeprowadzony z Mamą, utrwalony w postaci nagrania, a także analizę dokumentów osobistych – notatek i listów Mamy, relacji spisanych przez Lucynę i napisaną przez Marię opowieść o jej i siostry życiu w obozie. Te młode dziewczyny opowiadają o własnych doświadczeniach będąc jednocześnie uczestniczkami historycznych zdarzeń (Każmierska, 2014, s. 229–231).

Koleżanki opowiadały o sekwencji przeszłych zdarzeń z perspektywy teraźniejszego – w chwili opowiadania – ich życia. Oznacza to, że rekonstruując przeszłość, historię życia – life story przedstawioną w teraźniejszości, trzeba wziąć pod uwagę, że przedstawienie wydarzeń z przeszłości jest uformowane przez teraźniejszość narracji (Rosental, 2012, s. 281).

Celowo pomijam w swoim studium szczegółowe omówienie problemu antysemityzmu, który przez wielu badaczy przypisywany był i jest Polakom, a który wynikał z silnie utrwalonych w świadomości Polaków negatywnych stereotypów, zwłaszcza obecnych w społecznym i politycznym dyskursie z okresu międzywojennego. Kwestię tę omawia wielu badaczy (Michlić, 2015, s. 16–17) i nie możemy o niej zapominać, śledząc opinie młodych Polek patrzących na swoje żydowskie współwięźniarki zarówno przez pryzmat braku doświadczenia życiowego, jak i przez pryzmat chęci zrealizowania jedynej

<sup>1</sup> Relację Lucyny Targońskiej nagrała w formie wywiadu pracownica Muzeum w Oświęcimiu Jadwiga Dąbrowska (21.11.2002).

<sup>2</sup> Maria Rudzka-Kantorowicz, *Przeżyłam piekło w Auschwitz-Birkenau*, styczeń 2002 roku, maszynopis.

istotnej potrzeby: przeżycia za wszelką cenę. Ta potrzeba nabiera w realiach życia w obozie koncentracyjnym najbardziej autentycznego znaczenia.

## **Kobiety w Auschwitz-Birkenau**

O kobietach w obozach koncentracyjnych – także w Oświęcimiu-Brzezince – od lat powstaje wiele opracowań naukowych i popularnonaukowych, w których zawarte są analizy każdego aspektu życia obozowego. Dotyczy to także więźniarek – Żydówek. Dlaczego badaczki, głównie amerykańskie, piszą o tym aspekcie procesu Zagłady? Odpowiadają znawcy: dyskusja o wyjątkowych doświadczeniach kobiet dostarcza brakującego elementu obrazu życia Żydów podczas Holocaustu. Chodzi tu o sprawiedliwość pamięci, „która w idealnym świecie powinna dotyczyć wszystkich” (Stöcker-Sobelman, 2012, s. 10).

To dla mężczyzn w 1940 roku na ziemiach polskich powstał obóz koncentracyjny Auschwitz. Zadanie wyznaczone pierwszym więźniom – niewygodnym dla władz hitlerowskich Niemcom – było proste, mieli sami zbudować obóz i zrobili to (Rees, 2005).

Jednak w miarę rozszerzania przez Niemców akcji więzienia różnych grup mieszkańców krajów europejskich, a przede wszystkim wdrożenia „ostatecznego rozwiązania kwestii żydowskiej”, zrodziła się potrzeba założenia obozu dla kobiet. Od wiosny 1942 roku zaczęły docierać do Auschwitz pierwsze masowe transporty europejskich Żydów – kobiet i mężczyzn. Kilkaset tysięcy Żydówek niezdolnych do pracy – osoby starsze, chore lub matki z małymi dziećmi i ciężarne – zamordowano w komorach gazowych bezpośrednio po przybyciu do obozu (Strzelecka, 2016, s. 7). Pierwsze transporty kobiet przywieziono do Auschwitz wiosną 1942 roku, kolejne wypełniały młode, zdrowe, nadające się do pracy Aryjki i Żydówki ze wszystkich okupowanych przez III Rzeszę krajów. Latem 1942 roku wszystkie więźniarki z głównego obozu przeniesiono do Brzezinki-Birkenau (Cebó, 1984, s. 13).

Więźniarki wspominające pierwszy rok funkcjonowania obozu w Brzezince mówią o szoku, jakiego doznawały z chwilą znalezienia się wśród 15 murowanych baraków zbudowanych na wzór stajni końskich i 15 drewnianych stajni polowych dla koni. W obozie kobiecym przebywało przeciętnie od ponad 20 do ponad 40 tys. więźniarek, przybyłych z Rzeszy lub podobozów w pobliżu zakładów przemysłowych. W taki sposób Koleżanki znalazły się w obozie w Wolkenburgu, wykonując przymusową pracę dla berlińskiej firmy Opta Radio. Ogółem w Auschwitz zarejestrowanych zostało około 131 tys.

więźniarek – najwięcej Żydówek (82 tys.) i Polek (31 tys.). (Strzelecka, 2016, s. 8–10). Kobiety stanowiły jedną trzecią wszystkich więźniów tego obozu.

## Żydówki w Birkenau

Badacze nie stawiają tezy, że doświadczenia obozowe kobiet żydowskich były całkowicie odmienne od doświadczeń mężczyzn, ale nie były też identyczne. Podkreślają, że nie chodzi przy tym o dokonywanie niepożądanych porównań rozmiarów cierpienia mężczyzn i kobiet. To próba wyrównania asymetrii wynikającej z konieczności dostrzegania różnorodności. Holocaust nie przytrafił się anonimowym ludziom, lecz kobietom i mężczyznom w ich konkretnych rolach (Stöcker-Sobelman, 2012, s. 21).

Historyczny kontekst dla rozważań na ten temat stanowią rodzinne wzory życia żydowskich kobiet i ich status, odmienny w społecznościach żydowskich w Europie Zachodniej i Wschodniej. Na Zachodzie wielu Żydów osiągnęło status klasy średniej, co powodowało, że postępowali zgodnie z dominującym burżuazyjnym wzorcem, przypisującym odpowiedzialność za fizyczne przetrwanie rodziny mężczyznom. Kobiety były odpowiedzialne za dom oraz psychologiczny i duchowy dobrobyt rodziny.

W społecznościach żydowskich w Europie Wschodniej kulturowy ideał męskiej nauki i pracy kobiet uzasadniał obecność Żydówek w świecie handlu. Paula Hyman (1999, s. 19–20) sugeruje, że to zaangażowanie w świat poza domem mogło zapewnić żydowskim kobietom z Europy Wschodniej ważne sieci kontaktów i zasoby umożliwiające ucieczkę i ratunek podczas Holocaustu. Przedwojenne role i obowiązki żydowskich mężczyzn i kobiet wynikały z faktu, iż zarówno w Europie Wschodniej, jak i Zachodniej żyli oni w światach specyficznych dla płci, dających im różne sfery wiedzy, ekspertyzy, sieci społeczne i możliwości wykorzystane z chwilą hitlerowskiego ataku. Żydowscy mężczyźni i kobiety zareagowali na nazistowskie prześladowania, wykorzystując umiejętności i zasoby związane z płcią. Strategie przetrwania stosowane w obozach koncentracyjnych przez kobiety i mężczyzn pochodzenia żydowskiego przynosiły różne rezultaty, co w kontekście Zagłady miało marginalne znaczenie. Strategie te były też różnie postrzegane przez pozostałych więźniów. Po raz kolejny ważnym staje się pytanie: Czy w walce o przetrwanie – bezwzględnej, odczłowieczającej – można było zachować i wyzwolić jakiegokolwiek pokłady solidarności i empatii wobec skazanych na zagładę?

## Polki o Żydówkach – więźniarki o więźniarkach

### Lola numer 30 504

Podobnie jak pozostałe Koleżanki, nie poświęca żydowskim więźniarkom zbyt wiele miejsca. W swojej relacji wspomina słowackie żydówki – funkcjonariuszki jako złe kobiety, ale bez wahania znajduje usprawiedliwienie ich postępowania:

„(...) przy tatuażu i przy przebieraniu i przy tych wszystkich obrzędach, które robiono nowym więźniarkom pracowały przeważnie Żydówki słowackie, bo one były pierwsze w obozie i one były na stanowiskach obozowych, były blokowymi, były w tej łaźni jakimiś też wyższymi i tym zarządzały. Złe były. Krzyczały na wszystkich, bo straciły całe rodziny, tylko one się uratowały z transportu i o tym wiedziały. Nie mogły być dobre, nie wysiłały się nawet, żeby być dobrymi, bo wiedziały jaką mają sytuację – zostały same z rodziny, to dbały o to, żeby się utrzymać na tych stanowiskach.

Z pracy wracałyśmy koło męskiego lagru, z którego wychodzili mężczyźni i szukali wśród nas rodziny, rozpoznawali siostrę, matkę czy kuzynkę. Kto mógł przerzucał przez te druty jakieś paczuszki, małe upominki, coś do jedzenia. Dużo kobiet dostawało te paczuszki, a przecież nie wolno było tego robić. Jednak esesmanki, a były na te dwa tysiące więźniarek nie raz dwie albo trzy, nie ogarniały całego komanda. Była z nami Żydówka z Grecji – Flora, miała brata tam na męskim lagrze, on jej nic nie przysyłał, bo ona była biedna i on był biedny, ale przychodził pod druty i zawsze się widzieli, coś tam powiedział do niej, ona się cieszyła. Jednak z czasem przestał przychodzić pod druty – chyba już nie żył, nie miał szansy na przeżycie. Flora pracowała z nami i myśmy ją wspierały, bo nawet po polsku się nauczyła, żeby się do nas przymilić, powiedzieć parę słów po polsku. Byłyśmy w lepszej sytuacji niż ona, bo jakieś paczki prawie wszystkie dostawałyśmy, to nie raz czymś ją podratowałyśmy, dałyśmy kawałek chleba, coś innego. Flora była bardzo wdzięczna. Flora wzywana była na selekcje, a myśmy jej zawsze dobrze życzyły, żeby wróciła po tej selekcji.

Z tymi Żydówkami z pracy nie przyjaźniłyśmy się, one nie znały języka, przeważnie to były greckie Żydówki, to jak miałyśmy z nimi rozmawiać? Najwięcej kolegowałyśmy się z Florą, bo była taka otwarta, tak się do nas przymilała, zagadywała, nawet nauczyła się kilku słów po polsku. Nieraz czymś ją poczęstowałyśmy, bo wiedziałyśmy że Żydówki nie dostają paczek, że są w krytycznym położeniu jeżeli chodzi o żywienie, tylko to mają, co im dają w obozie. Jeszcze prawdopodobnie dawali mniej jedzenia niż nam. Mieszkały osobno, w wydzielonych blokach, a jak były w bloku z Aryjkami, to zawsze

osobno, w oddzielonej części. W blokach nie miałyśmy z nimi kontaktu. Nie wiem nawet czy Flora przeżyła, bo Żydówkom bardzo często selekcje robili, wywoływali na apel, chodził wzdłuż szeregów oprawca i wyciągał te, które mu się nie podobały. Do obozu przywozili Żydówki z całej Europy, przywozili przecież i z Holandii i Czeszek dużo było i Słowaczek, które przeważnie były na różnych stanowiskach, przeważnie były blokowymi. Urzędowały na stanowiskach, bo były tam jako pierwsze przywiezione, to zdążyły się już z obozem oswoić. Nie dało się ze wszystkimi żyć jednakowo, bo różni ludzie potrafią bez powodu oskarżyć, naskarżyć dla swojego interesu, toteż trzeba było uważać na ludzi. Polki, czyli my, chodziłyśmy w pasiakach, a Żydówki w cywilnych ubraniach, w tych rzeczach, które dostawały po innych Żydówkach. Były one zazdrosne o to, że nas nie biorą tak bezpośrednio do gazu, tylko mamy jakieś jeszcze szanse na przetrwanie, na przeżycie, a one poprzez te selekcje tych szans nie miały”.

### **Lucia numer 26 992**

Lucia zauważa, że polskie Żydówki były w Birkenau ogólnie źle traktowane przez Niemców. Najlepiej były traktowane Żydówki czeskie i słowackie. One znały język niemiecki, były czyste, jak Lucyna podkreśla, zajmowały co lepsze stanowiska. Pracowały w szrajbsztubie (kancelarii obozowej), albo jako blokowe, czyli więźniarki pilnujące porządku w kobiecych blokach.

„Jak jeszcze byłam na bloku 13, blokową najpierw była Polka z Poznania, (...) a potem dali nam Żydówkę. Już nie pamiętam jak się nazywała. Ale ona dobra była. Dużo też było Żydówek pod polskim nazwiskiem i te przeżyły, ale nie wszystkim się udało”.

Lucyna przez pewien czas pracowała w tzw. Kanadzie, części obozu w Brzezince, służącej jako magazyn do składowania zagrabionego mienia ofiar zagłady. Opowiadała o „bogactwach” tam się znajdujących, zagrabionych Żydom. Budziło to niejednokrotnie uczucie zazdrości u tych więźniarek, które poza obozem żyły skromnie lub w biedzie. Czasami Lucynie udało się wynieść na siebie, za co groziły uciążliwe kary, części odzieży pożydowskiej i obdarowywać nimi koleżanki.

### **Marysia numer 54 679**

W swoim opracowaniu najszerzej spośród pozostałych Koleżanek opisywała dolę współwięźniarek – Żydówek. Jej relacja jest silnie zabarwiona emocjonalnie, napisana barwnym, literackim językiem. Maria pisze: „Przez szybki między kojami widziałyśmy jak Żydówki z sąsiedniego bloku wychodziły na

apel. Oczy ich biegały nieprzytomnie, jedna chowała się za drugą. Żadna nie chciała się ustawić w pierwszym szeregu, na najwidoczniejszym miejscu. Wreszcie sztubowe przy pomocy kijów ustawiły je w piątce. Zaraz potem zjawił się Taube, największy kat w obozie, w towarzystwie lagerkapo (nadzorca obozowego). Był pijany, chwiał się na nogach. Stał przed ustawionymi dziewczynami, laską wskazywał, która ma wystąpić i rozebrać się. Potem wyznaczał kierunek – prawo lub lewo. Prawa strona oznaczała śmierć. Znalazło się tam 320 dziewczyn. Tych przeznaczonych na chwilowe dalsze życie było 80. Wybrane na zagładę, dziewczyny z Grecji, Holandii i polskie szły nagie na blok 25 – blok śmierci, który był poczekalnią przed krematorium. Słońce oświetlało miejsce selekcji. W naszym bloku, przez okienka, około tysiąca kobiet przyglądało się selekcji. Panowała śmiertelna cisza. Patrzyliśmy nie wierząc własnym oczom. (...) Patrzyliśmy na siebie odrętwiałe z przerażenia. Co robić? Jak się przeciwstawić? Dziś wzięli stamtąd, jutro mogą przyjść do nas. Ale nic nie można było wymyślić, oprócz nienawiści. (...) Jak zahipnotyzowane patrzyliśmy na blok śmierci. Nadjechały samochody ciężarowe, załadowano skazane na śmierć. Nieludzki, potężny krzyk przeszył powietrze. Po godzinie od strony krematorium niebo zapłonęło czerwienią. Żadna z nas nie spała tej nocy. Strach i bezgraniczna nienawiść przelewały się po wszystkich kojach. I odtąd były to najmocniejsze uczucia w obozie”.

Maria pisze także o eksterminacji Żydów wiosną i latem 1944 roku. Jej znajome z oddziału politycznego odkryły, że na rozkaz z Berlina postanowiono „spalić” 800 tys. węgierskich Żydów. Mieli przyjechać z całym dobytkiem i z rodzinami niby do pracy. Więźniów zapędzano do przedłużenia torów aż do samych krematoriów, obok których wykopano doły wspomagające niewydolne krematoria. W ciągu jednej doby, jak pisze Marysia, przyjeżdżało na rampę około 12 długich pociągów. „Stojąc na wieczornym apelu (...) przed blokiem 26 patrzyliśmy na pochód ludzi. Posuwali się w kierunku krematorium. Najpierw młode kobiety, prowadząc swoje dzieci. Obok starsze kobiety, opierające się na ramionach młodszych, zapewne wnuczek. Za nimi mężczyźni młodzi i starzy. Patrzyli na nas, wierzyli, że przyjechali do pracy. Posłusznie spełniali rozkazy. (...) Tego, co naprawdę ich czeka zupełnie się nie domyślali”. Tu dosyć szczegółowo opisuje proces zamordowania tych ludzi – zagazowanie w tzw. łaźni, potem wywiezienie taczkami ciał do krematorium i ciężarówkami do pobliskich dołów: „Godzinę i piętnaście minut zajmowało unicestwienie pół tysiąca ludzkich istnień. Po tym czasie, następna partia nieszczęśników wkraczała do komory. (...) Wszystkie krematoria pracowały dzień i noc. Z wykopanych dołów, kłęby dymów zapełniały cały lager. Było

strasznie. Wraz z dymem wiał zapach palonych ciał. Dusił. Odurzał, głowa stawała się ciężka. Byłyśmy na wpół obłąkane”. Pisze, że przestała się modlić wieczorem: „Boże, czemu pozwalasz na to, że wolno bezkarnie dręczyć i mordować tyle set tysięcy ludzi. I nikt nie protestuje, nie grozi prześladowcom, nie usiłuje przeszkodzić” oraz że coś w niej zamarło: „Nie potrafiłam się martwić. Obojętnie reagowałam na nadjeżdżające pociągi, których lokomotywy gwizdały dniami i nocami, sygnalizując, że przywiozły nowe ofiary do krematorium”. Następnie mówi o zobojętnieniu: „Po kilku tygodniach na kwarantannie zaczynało się zapominać o życiu na wolności. Cała uwaga, wszystkie myśli skierowane były na aktualne problemy”.

„Tak dużo tragicznych wydarzeń rodzi zobojętnienie. To był ratunek przed całkowitym załamaniem i rozpaczą”. Te słowa Marii stanowią sedno postaw Polek do Żydówek: współczucie, przerażenie, strach, że każdego w obozie koncentracyjnym może spotkać taki sam los, ale też zobojętnienie, które przychodzi z czasem jako bardziej czy mniej świadoma strategia pozwalająca przeżyć.

### **Aryjki i Żydówki – wspólnota i odmienność obozowego losu**

Co odkrywają przedstawione wyżej świadectwa? Czy zawierają jakieś nowe dla nas treści, wątki, przemyślenia? Tak – odkrywają najbardziej autentyczną, największą głębię człowieczeństwa, zbrukanego i unicestwianego, wyzwalającego myślenie i zachowania, jakich więźniowie nigdy w innych warunkach prawdopodobnie nie podjęliby. Potwierdzenie słuszności tych słów znajdziemy w wielu innych – poza opisanymi – przekazach. Należą do nich szczególnie cenne źródła stworzone przez literatki – więźniarki obozu w Birkenau, wśród których znalazła się pisarka Seweryna Szmaglewska. W książce napisała: „W płomieniach ognia podsycanego ludzkimi ciałami, jak w odczynniku chemicznym, różne pierwiastki natury ludzkiej dochodzą do głosu. Często widzi się, że zguba ogarnia nie tylko idących na śmierć, lecz również i tych, co zostają przy życiu. Nie chodzi tu o różnice rasowe, ale o zupełnie inne podziały – na tych, którzy coś posiadają, zdobywają i tych, którzy tego nie dostąpili. Birkenau jest dżunglą, w której łatwo zgubić drogę. Nikt nie jest w stanie przewidzieć, jak zareaguje na tę samą rzecz dziś, a jak jutro. Opadają łuski zasad, foremki dobrych obyczajów” (Szmaglewska, 2020, s. 371).

Polskie więźniarki wykazywały wobec Żydówek stosunek raczej chłodny często obojętny, zabarwiony jednak współczuciem, poczuciem bezsilności wobec losu Żydówek, strachem, że Aryjki może spotkać to samo, także grozą

wynikającą z zetknięcia się bezpośrednio z eksterminacją dużej grupy osób. Podstawą opisanых relacji jest zmiana definicji człowieczeństwa: liczyła się tylko walka o przetrwanie, o zdobycie jakichkolwiek środków do przeżycia, a w tym kontekście los współwięźniów stawał się obojętny. Nie obudziło się sumienie wielu więźniarek obozu Auschwitz-Birkenau i nie wyzwoliło postawy solidarności jednych kobiet wobec drugih. Może nie mogło się obudzić? – tego my, nienaznaczeni traumą obozu koncentracyjnego, nie wiemy.

### Bibliografia

- Bednarz-Łuczewska, P. Łuczewski, M. 2012. Podejście biograficzne. W: Jemielniak, D. red. *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Tom 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 99–103.
- Cebo L. 1984. *Więźniarki w obozie hitlerowskim w Oświęcimiu-Brzezince*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Hyman, P. 1999. Gender and the Jewish in Modern Europe. In: Weitzman, L. J. and Ofer, D. eds. *Women in the Holocaust*. New Haven: Yale University Press, pp. 25–38.
- Kaczor, M. 2017. Dyskusje o solidarności (na przykładzie wybranych czasopism społeczno-politycznych i społeczno-kulturalnych). Ujęcie językowe. W: Lico, A. i Lico, Z. red. *Wolność i solidarność w języku i kulturze*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ss. 91–106.
- Kaźmierska, K. 2014. Autobiograficzny wywiad narracyjny – kwestie etyczne i metodologiczne w kontekście archiwizacji narracji. *Studia Socjologiczne*. 3, ss.221–238.
- Michlić, J. 2015. *Obcy jako zagrożenie. Obraz Żyda w Polsce od roku 1880 do czasów obecnych*. Warszawa: Wydawnictwo ŻIH.
- Rees, L. 2005. *Auschwitz. Naziści i „ostateczne rozwiązanie”*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i Spółka.
- Rosenthal, G. 2012. Badania biograficzne. W: Kaźmierska, K. red. *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. Kraków: Wydawnictwo NOMOS, Kraków, ss. 279–307.
- Rusek, H. 2019. *Koleżanki z Birkenau – esej o pamiętaniu*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rusek, H. 2024. Przemiany kulturowe z wojną w tle – eliminowanie i unieważnianie kultury rosyjskiej jako forma solidarności z narodem i kulturą Ukrainy. *Edukacja Międzykulturowa*. 1, ss. 30–47.
- Stöcker-Sobelman, J. 2012. *Kobiety Holocaustu. Feministyczna perspektywa*

- w badaniach nad Shoah. Kazus KL Auschwitz – Birkenau.* Warszawa: Wydawnictwo TRIO.
- Strzelecka, I. 2016. *Kobiety w KL Auschwitz. Głosy Pamięci.* 12. Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz–Birkenau.
- Szmaglewska, S. 2020. *Dymy nad Birkenau.* Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i Spółka.
- Tischner, J. 2005. *Etyka solidarności oraz homo sovieticus.* Wydanie drugie rozszerzone, Kraków: Wydawnictwo Znak.

### **Deficits of solidarity. An essay on Aryan and Jewish women in the concentration camp**

**Abstract:** The article addresses the issue of solidarity (or its lack) among female prisoners in the Auschwitz-Birkenau concentration camp, particularly between non-Jewish women, referred to as “Aryans,” and Jewish women. The author bases her analysis on the accounts of three close friends, known as “*Koleżanki* [Female friends],” including her own mother, who spent about two years in the camp (1943–1945). She uses a biographical method, examining their memories, interviews, and written accounts to understand their mutual perceptions and attitudes towards each other in the context of the extreme conditions of the camp. The author notes that although solidarity was a desired value, the camp conditions often led to competition and a struggle for survival. The goal of the essay is to investigate whether, in such extreme conditions characterized by dehumanization and ruthless struggle for survival, it was possible to maintain and foster solidarity and empathy among the prisoners.

**Keywords:** solidarity, trauma, women prisoners, concentration camp, memory

*Translated by Halina Rusek*



## Motywacja osiągnięć studentów z odmiennych kultur – polskiej i ukraińskiej. Badanie pilotażowe

**Streszczenie:** W artykule zaprezentowano wyniki porównania poziomu motywacji osiągnięć studentów z Polski i Ukrainy, studiujących na uczelniach wyższych w Polsce. Badaniem objęto 250 osób (125 obywateli Polski i 125 obywateli Ukrainy). Wykorzystano Inwentarz Motywacji Osiągnięć (LMI) Schulera i Prochaski w polskiej adaptacji. Wyniki wskazują na podobny poziom motywacji osiągnięć w obu grupach, przy czym Polacy uzyskali istotnie wyższe wyniki w wymiarach: wiara w sukces, zaangażowanie, nastawienie na rywalizację i internalizacja, natomiast Ukraińcy – w zakresie dbania o prestiż. Studenci z Ukrainy częściej kierują się motywacją zewnętrzną, podczas gdy Polacy częściej wykazują motywację wewnętrzną. Uzyskane wyniki stanowią cenną wskazówkę dla przedstawicieli uczelni w kontekście dostosowywania strategii edukacyjnych do specyfiki międzykulturowej oraz indywidualizacji wsparcia dydaktycznego. Uczelnie jako środowiska wielokulturowe zobligowane są do wskazywania podobieństw i różnic w funkcjonowaniu studentów, by skutecznie wspierać rozwój ich kompetencji niezbędnych w odnoszeniu sukcesu dydaktycznego na poziomie akademickim oraz w uzyskiwaniu awansu zawodowego i karierze w przyszłej pracy.

**Słowa kluczowe:** sukces, motywacja osiągnięć, studenci polscy, studenci ukraińscy, kultura

### Wprowadzenie

Współczesne społeczeństwo wiedzy stawia przed studentami liczne wymagania związane z osiąganiem ambitnych celów edukacyjnych i zawodowych, dlatego tak ważna jest motywacja osiągnięć, stanowiąca jeden z kluczowych mechanizmów warunkujących sukces akademicki oraz późniejszą adaptację zawodową. Odgrywa ona istotną rolę w rozwoju indywidualnym i spo-

łecznym, a także w wymiarze etyki pracy, uwzględniając system przekonań i wartości, nadających jej centralne miejsce w życiu pracownika (Grabowski, Chudzicka-Czupała i Rachwaniec-Szczecińska, 2018). W ostatnich latach obserwuje się wyraźny wzrost liczby studentów zagranicznych, podejmujących studia na polskich uczelniach, z czego znaczną część stanowią osoby z Ukrainy. Zjawisko to nasiliło się zwłaszcza po 2022 roku w wyniku rosyjskiej agresji zbrojnej na Ukrainę, co spowodowało przymusową migrację młodych ludzi, między innymi w celach edukacyjnych. Jak wskazuje Piotr Długosz (Długosz, 2018), wybór Polski jako miejsca kontynuowania nauki przez studentów ukraińskich wynika zarówno z bliskości geograficznej, jak i dostępności edukacji wyższej. Proces integracji studentów zagranicznych w nowym środowisku nie jest jednak prosty i wiąże się z wieloma wyzwaniem natury psychologicznej, językowej i kulturowej, które mogą istotnie wpływać na ich motywację i wyniki dydaktyczne. David C. McClelland (McClelland, 1961) podkreśla, że jednym z ważniejszych czynników warunkujących efektywność studiowania jest motywacja osiągnięć, o poziomie której decydują zarówno uwarunkowania indywidualne, jak i kulturowe. Kultura, z której wywodzi się student, może kształtować jego sposób rozumienia sukcesu, podejście do porażki oraz preferowane strategie działania (Markus i Kitayama, 1991; Hofstede, 2001).

Zderzenie dwóch systemów wartości, na przykład polskiego i ukraińskiego, może ujawniać istotne różnice w zakresie celów edukacyjnych, stylów uczenia się oraz stopnia zaangażowania akademickiego. Wyniki badań dowodzą, że studenci ukraińscy w Polsce najczęściej dążą do połączenia własnej tożsamości kulturowej z polskim środowiskiem kulturowym, ale napotykają na wiele barier adaptacyjnych, takich jak: ograniczona znajomość języka polskiego, trudności finansowe, brak bliskich relacji z polskimi rówieśnikami czy stres pourazowy związany z wojną (Grabowska, Jastrzębowska, Kyliushyk i Winogrodzka, 2023). Czynniki te mogą w znaczący sposób modyfikować strukturę motywacyjną studentów, prowadząc do obniżenia zaangażowania, lub zwiększenia go w ramach mechanizmów kompensacyjnych (Ryan i Deci, 2000). Poza tym Izabela Grabowska i współpracowniczki (Grabowska, Jastrzębowska, Kyliushyk i Winogrodzka, 2023) wykazały, że psychologiczna odporność, poczucie własnej skuteczności, optymizm i nadzieja (elementy tzw. kapitału psychologicznego) odgrywają istotną rolę w utrzymywaniu motywacji osiągnięć u studentów z doświadczeniem migracyjnym.

Z powyższych względów celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badań, w których ustalono nasilenie motywacji osiągnięć studentów pocho-

dzenia polskiego i ukraińskiego, studiujących w tym samym systemie polskiego szkolnictwa wyższego. Szczególnie zasadne i aktualne wydaje się to w kontekście dążenia do lepszego zrozumienia potrzeb studentów zagranicznych, tworzenia adekwatnych narzędzi wsparcia psychopedagogicznego, trafnego projektowania planów studiów oraz zapewnienia odpowiednich warunków pracy przyszłym absolwentom.

### **Pojęcie motywacji osiągnięć i jej wymiary**

Motywacja to stan wewnętrzny, który albo aktywuje, albo dezaktywuje zachowanie człowieka (Kleinginna i Kleinginna, 1981), a w aspekcie edukacyjnym uznaje się ją za „proces wynikający z oceny wartości danego działania oraz oczekiwanych jego rezultatów” (Vu i inni, 2022, s. 41). Motywację osiągnięć można definiować na różne sposoby, aczkolwiek sama jej istota pozostaje niezmienna. Jest to dążenie do osiągnięcia maksymalnego efektu, wobec którego wyznaczony jest standard doskonałości (Boski, 1980), a także zespół psychicznych mechanizmów warunkujących realizację trudnych realnych zadań, samodzielność i odpowiedzialność przy ich realizacji oraz potrzebę uzyskiwania informacji zwrotnej o efektach podjętej aktywności (Smith, Atkinson, McClelland i Veroff, 1992; Górowska, 2017). Jest ona pewną dyspozycją człowieka do podejmowania zadań trudnych, ambitnych i możliwych do realizacji, której towarzyszy dążenie do przekraczania standardów oraz odczuwanie przyjemnych emocji podczas wykonywania zadań spostrzeganych jako wyzwanie (Łukaszewski i Doliński, 2007; Sękowski i Sitko, 2018; Opora i Nawrocka, 2024).

Osoba silnie zmotywowana nastawiona jest nie tylko na sukces, ale także na mistrzostwo w danej dziedzinie (Sękowski i Sitko, 2018). Tuong Van Vu i współpracownicy (Vu i inni, 2022) twierdzą, że motywacja osiągnięć prowadzi do zwiększenia liczby i jakości zachowań ukierunkowanych na osiągnięcie sukcesu, czemu towarzyszą: podejmowanie wysiłku, wytrwałość i wykorzystywanie skutecznych strategii uczenia się. Rzeczywiste lub postrzegane osiągnięcia zwiększają z kolei motywację dzięki wzmocnieniu poczucia posiadanych kompetencji i wartości działania. W konsekwencji odpowiednia motywacja osiągnięć przyczynia się do wzrostu prawdopodobieństwa sukcesu, który nasila jeszcze bardziej motywację. Przy braku sukcesu motywacja spada, a trudności edukacyjne czy zawodowe potęgują się. Z tego względu warto analizować motywację osiągnięć zarówno w kategorii sukcesu jak i niepowodzeń oraz porażki. Dlatego autorzy klasycznych modeli motywacji

osiągnięć, tj. David C. McClelland oraz Joseph W. Atkinson (Smith, Atkinson, McClelland i Veroff, 1992), wskazują na jej wewnętrzną strukturę opartą na nadziei sukcesu i lęku przed porażką. W nowszych koncepcjach Andrew J. Elliota i Holly A. McGregor (Elliot i McGregor, 2001) prezentują czterowymiarowy model celów osiągnięć: mistrzostwo-dążenie, mistrzostwo-unikanie, wykazanie się-dążenie oraz wykazanie się-unikanie, z których najbardziej pożądanym jest pierwszy z nich, powiązany z motywacją wewnętrzną do uczenia się i rozwoju (Springer i Oleksa, 2017). Jednak najbardziej kompleksowe podejście strukturalne prezentują Heinz Schuler i Michael Prochaska, które zastosowane zostało przy tworzeniu LMI – Inwentarza Motywacji Osiągnięć (Klinkosz i Sękowski, 2013). W modelu warstwowym tzw. cebulowym wyróżniono 17 komponentów podzielonych na warstwy: rdzeń czyli aspekty źródłowe (potrzeba sukcesu, orientacja na cel, wytrwałość), aspekty peryferyjne (dbałość o prestiż, samodzielność), cechy powiązane teoretycznie (skłonność do atrybucji, poczucie kontroli, wiara w siebie) oraz cechy podstawowe (sumienność, neurotyzm). Model ten umożliwia całościową diagnozę potencjału człowieka w kontekście dążenia do konkretnych osiągnięć. W tym ujęciu motywacja osiągnięć jest cechą osobowościową ujawniającą się w konkretnych sytuacjach, czego dowiedli m.in. Robert Opora i Katarzyna Nawrocka (Opora i Nawrocka, 2024). Badacze ustalili, że młodzież w trudnej sytuacji pandemicznej uaktywniała się łatwiej, jeśli cechowała się wyższym poziomem tej motywacji. Osoby takie rozwijały się w warunkach kryzysowych, wzmacniając takie cechy jak: orientacja na cel, dominacja, flow i elastyczność. Osoby słabo zmotywowane wykazywały stagnację a nawet regres, co wskazuje na potrzebę wsparcia takich osób w trudnych sytuacjach.

## Założenia metodologiczne

Badanie przeprowadzono w roku akademickim 2024/2025 wśród studentów trzech państwowych uczelni wyższych z województwa lubelskiego, mazowieckiego i podkarpackiego. Wszystkie te województwa położone są blisko granicy z Ukrainą. Z udziału w badaniu wykluczono osoby posiadające podwójne obywatelstwo, ukraińskich studentów, którzy mieszkali w Polsce i na terenie kraju uczyli się w szkołach podstawowych/gimnazjach i/lub szkołach średnich oraz osoby z polskim obywatelstwem, które do czasu podjęcia studiów w Polsce mieszkały i uczyły się w Ukrainie. Ze względu na trwającą tam wojnę wielu studentów przybyło do Polski w celu kształcenia na poziomie akademickim. Prośbę o wypełnienie narzędzia skierowano do ponad 500 stu-

dentów z Ukrainy, ale znaczna ich część odmówiła udziału w badaniu z tego względu, że narzędzie składa się ze 170 pozycji. Część z nich rozpoczęła wypełniać narzędzie i nie skończyła, z uwagi na jego czasochłonność (73 osoby). Kolejne 45 osoby ominęły co najmniej jedną odpowiedź, co uniemożliwiło zliczenie wyników, a tym samym zostały wykluczone z badania.

Analizy statystyczne przeprowadzono na danych 250 studentów, z czego połowę stanowili Polacy a połowę Ukraińcy. Najmłodsza osoba miała 18 lat a najstarsza – 25. Dominowali 21-latkowie (30%) i 20-latkowie (25%). W badanej grupie osób nieznacznie przeważały kobiety (57%). Nieco więcej uczestników badania na stałe mieszkało w mieście (58%) niż na wsi. Porównywane grupy nie różniły się istotnie statystycznie pod względem: liczby kobiet i mężczyzn, mieszkańców miast i wsi oraz wieku.

Celem badania było dokonanie porównania nasilenia motywacji osiągnięć studentów z Polski i Ukrainy, studiujących na polskich uczelniach. Problem badawczy zawarty został w pytaniu o to czy istnieją istotne różnice w nasileniu motywacji osiągnięć i poszczególnych jej wymiarów między studentami z Polski a studentami z Ukrainy studiującymi na polskich uczelniach?

Hipoteza zerowa brzmi: Brak istotnych statystycznie różnic w nasileniu motywacji osiągnięć i poszczególnych jej wymiarów między studentami z Polski a studentami z Ukrainy studiującymi na polskich uczelniach.

W badaniu wykorzystano metodę sondażową. Zastosowano Inwentarz Motywacji Osiągnięć Heinza Schulera, George'a C. Thorntona, Andreeasa Frinrupa i Michaela Prochaski w polskiej adaptacji Waldemara Klinkosza i Andrzeja Sękowskiego (Klinkosz i Sękowski, 2013). Narzędzie cechuje się dobrymi właściwościami psychometrycznymi. Alfa Cronbacha wyniósł 0,96. Wskaźniki stabilności zawierały się od 0,45 (niezależność) do 0,87 (wiara w sukces). Stałość wyników wahała się od 0,73 do 0,91, a rzetelność od 0,62 do 0,82. Potwierdzono także trafność wewnętrzną i zewnętrzną testu.

Zebrane dane empiryczne poddano analizie statystycznej. Obliczono statystyki opisowe, zastosowano test t-Studenta dla prób niezależnych, test Chi-kwadrat oraz korelację liniową metodą Wprowadzania.

## **Motywacja osiągnięć studentów z obywatelstwem polskim i ukraińskim. Wyniki badania**

Zamierzając uzyskać odpowiedź na sformułowany problem badawczy, przeprowadzono analizę statystyczną stosując test t-Studenta dla prób niezależnych, po tym jak potwierdzono rozkład normalny wyników. W tabeli 1. za-

mieszczono wartości średniej, odchylenia standardowego, testu t-Studenta z poziomem istotności statystycznej i d Cohena.

Tabela 1. Porównanie średnich wartości w zakresie poszczególnych wymiarów motywacji osiągnięć studentów z obywatelstwem polskim (n=125) i ukraińskim (n=125)

Wymiar MO	M <sup>P</sup>	SD <sup>P</sup>	M <sup>U</sup>	SD <sup>U</sup>	test t-Studenta	p	d
EL	41,48	8,35	42,74	6,63	-1,32	0,189	
OD	36,07	9,99	36,06	8,85	0,01	0,995	
PTZ	39,95	7,13	40,30	6,76	-0,40	0,689	
N	41,48	7,34	41,28	6,24	0,23	0,817	
WS	45,30	9,25	43,49	8,85	1,96	0,05*	0,3
DO	42,25	8,94	43,21	8,32	-0,88	0,380	
ZN	43,30	6,65	42,16	7,13	1,20	0,231	
UC	45,54	8,07	44,78	6,69	0,82	0,413	
WK	46,21	8,91	44,71	8,55	1,35	0,177	
DP	45,88	11,86	47,66	9,67	1,97	0,05*	0,5
SO	51,60	9,52	49,74	8,93	1,60	0,112	
Z	42,42	9,04	40,78	9,01	1,96	0,05*	0,5
NR	43,27	11,18	40,30	9,05	2,02	0,022*	0,2
F	47,27	8,59	46,19	8,70	0,99	0,324	
IN	45,06	8,37	42,40	7,58	1,97	0,05*	0,4
W	41,95	7,88	40,80	7,69	1,17	0,243	
S	43,20	7,92	42,28	7,19	0,96	0,337	
MO	738,13	86,08	730,25	77,57	0,76	0,448	

Objaśnienie: MO – motywacja osiągnięć, EL – elastyczność, OD – odwaga, PTZ – preferowanie trudnych zadań, N – niezależność, WS – wiara w sukces, DO – dominacja, ZN – zapal do nauki, UC – ukierunkowanie na cel, WK – wysiłek kompensacyjny, DP – dbanie o prestiż, SO – satysfakcja z osiągnięć, Z – zaangażowanie, NR – nastawienie na rywalizację, F – flow, IN – internalizacja, W – wytrwałość, S – samokontrola, M<sup>P</sup> – średnia dla Polaków, SD<sup>U</sup> – odchylenie standardowe dla Ukraińców, test t-Studenta – test dla prób niezależnych, p – poziom istotności statystycznej, d Cohena – wielkość efektu związku między zmiennymi, \* – wynik istotny statystycznie.

Źródło: badania własne.

Między średnimi wynikami studentów z Polski i Ukrainy, biorących udział w badaniu, w pięciu wymiarach motywacji osiągnięć wystąpiły różnice istotne statystycznie. Polacy uzyskali znacznie wyższe wyniki w skalach: wiary w sukces (M<sup>P</sup>=45,30, SD=9,25; M<sup>U</sup>=43,49, SD=8,85, t=1,96; p<0,05),

zaangażowania ( $M^P=42,42$ ,  $SD=9,04$ ;  $M^U=40,78$ ,  $SD=9,01$ ,  $t=1,96$ ;  $p<0,05$ ) (efekt średni), nastawienia na rywalizację ( $M^P=43,27$ ,  $SD=11,18$ ;  $M^U=40,30$ ,  $SD=9,05$ ,  $t=2,02$ ;  $p<0,05$ ) i internalizacji ( $M^P=45,06$ ,  $SD=8,37$ ;  $M^U=42,40$ ,  $SD=7,58$ ,  $t=1,97$ ;  $p<0,05$ ), a niższe w skali dbania o prestiż ( $M^P=45,88$ ,  $SD=18,86$ ;  $M^U=47,66$ ,  $SD=9,67$ ,  $t=1,97$ ;  $p<0,05$ ) (efekt średni) w porównaniu z Ukraińcami. W pozostałych wymiarach motywacji osiągnięć i w wyniku ogólnym nie zanotowano różnic istotnych statystycznie między obiema grupami studentów. Oznacza to, że obywatelstwo nie ma znaczenia w nasileniu motywacji studentów w zakresie: elastyczności, niezależności, odwagi, dominacji, preferowanych trudnych zadań, ukierunkowania na cel, zapału do nauki, wysiłku kompensacyjnego, satysfakcji z osiągnięć, flow, samokontroli i wytrwałości.

Ponieważ możliwe było przeliczenie wyników surowych na stenowe, ustalono poziom motywacji osiągnięć i jej wymiarów w obu grupach studentów, a następnie porównano je stosując test Chi-kwadrat.

Tabela 2. Poziom poszczególnych wymiarów motywacji osiągnięć studentów polskich ( $n=125$ ) i ukraińskich ( $n=125$ )

Poziom	Bardzo niski		Niski		Średni		Wysoki		Bardzo wysoki		Test Chi-kwadrat
	SP	SU	SP	SU	SP	SU	SP	SU	SP	SU	
EL	19 (15,1%)	10 (8%)	45 (36%)	36 (28,8%)	37 (28,6%)	56 (44,8%)	20 (16%)	21 (16,8%)	4 (3,2%)	2 (1,6%)	$\text{Chi}^2=8,36$ ; $\text{df}=4$ ; $p=0,079$
OD	7 (5,6)	4 (3,2)	35 (28%)	39 (31,2%)	31 (24,8%)	33 (26,4%)	42 (33,6%)	40 (32%)	10 (8%)	9 (7,2%)	$\text{Chi}^2=1,20$ ; $\text{df}=4$ ; $p=0,878$
PTZ	8 (6,4%)	5 (4%)	39 (31,2%)	39 (31,2%)	65 (52%)	63 (50,4%)	11 (8,8%)	15 (12%)	2 (1,6%)	3 (2,4%)	$\text{Chi}^2=1,55$ ; $\text{df}=4$ ; $p=0,820$
N	11 (8,8%)	7 (5,6%)	53 (42,4%)	50 (40%)	35 (28%)	48 (38,4%)	22 (17,6%)	19 (15,2%)	4 (3,2%)	1 (0,8%)	$\text{Chi}^2=5,03$ ; $\text{df}=4$ ; $p=0,284$
WS	9 (7,2%)	1 (0,8%)	38 (30,4%)	58 (46,4%)	28 (22,4%)	23 (18,4%)	43 (34,4%)	31 (24,8%)	7 (5,6%)	12 (9,6%)	$\text{Chi}^2=14,32$ ; $\text{df}=4$ ; $p=0,006^*$
DO	5 (4%)	2 (1,6%)	44 (35,2%)	34 (27,2%)	39 (31,2%)	49 (39,2%)	30 (24%)	35 (28%)	7 (5,6%)	5 (4%)	$\text{Chi}^2=4,42$ ; $\text{df}=4$ ; $p=0,352$
ZN	6 (4,8%)	6 (4,8%)	38 (30,4%)	48 (38,4%)	44 (35,2%)	47 (37,6%)	35 (28%)	20 (16%)	2 (1,6%)	4 (3,2%)	$\text{Chi}^2=6,02$ ; $\text{df}=4$ ; $p=0,198$
UC	2 (1,6%)	1 (0,8%)	42 (33,6%)	43 (34,4%)	40 (32%)	54 (43,3%)	32 (25,6%)	21 (16,8%)	9 (7,2%)	6 (4,8%)	$\text{Chi}^2=5,31$ ; $\text{df}=4$ ; $p=0,257$
WK	10 (8%)	14 (11,2%)	34 (27,2%)	43 (34,4%)	50 (40%)	48 (38,4%)	23 (18,4%)	16 (12,8%)	8 (6,4%)	4 (3,2%)	$\text{Chi}^2=4,35$ ; $\text{df}=4$ ; $p=0,361$
DP	6 (4,8%)	12 (9,6%)	28 (22,4%)	14 (11,2%)	55 (44%)	41 (32,8%)	30 (24%)	38 (30,4%)	6 (4,8%)	20 (16%)	$\text{Chi}^2=29,52$ ; $\text{df}=4$ ; $p=0,001^*$

Poziom	Bardzo niski		Niski		Średni		Wysoki		Bardzo wysoki		Test Chi-kwadrat
	SP	SU	SP	SU	SP	SU	SP	SU	SP	SU	
SO	19 (15,2%)	25 (20%)	27 (21,6%)	34 (27,2%)	49 (39,2%)	46 (36,8%)	24 (19,2%)	16 (12,8%)	6 4,8%)	4 (3,2%)	Chi <sup>2</sup> =3,72; df=4; p=0,466
Z	5 (4%)	–	7 (5,6%)	20 (16%)	71 (56,8%)	72 (47,2%)	28 (22,4%)	25 (20%)	14 (11,2%)	8 (6,4%)	Chi <sup>2</sup> =13,07; df=4; p=0,01*
NR	9 (7,2%)	4 (3,2%)	32 (25,6%)	32 (25,6%)	39 (31,2%)	61 (48,8%)	32 (25,6%)	21 (16,8%)	13 (10,4%)	7 (5,6%)	Chi <sup>2</sup> =10,85; df=4; p=0,028*
F	9 (7,2%)	8 (6,4%)	35 (28%)	44 (35,2%)	48 (38,4%)	49 (39,2%)	26 (20,8%)	22 (17,6%)	7 (5,6%)	2 (1,6%)	Chi <sup>2</sup> =4,21; df=4; p=0,379
IN	9 (7,2%)	15 (12%)	30 (24%)	27 (21,6%)	50 (40%)	63 (50,4%)	21 (16,8%)	18 (14,4%)	15 (12%)	2 (1,6%)	Chi <sup>2</sup> =13,33; df=4; p=0,01*
W	2 (1,6%)	1 (0,8%)	33 (26,4%)	47 (37,6%)	55 (44%)	47 (37,6%)	27 (21,6%)	26 (20,8%)	8 (6,4%)	4 (3,2%)	Chi <sup>2</sup> =4,76; df=4; p=0,312
S	4 (3,2%)	2 (1,6%)	13 (10,4%)	18 (14,4%)	75 60%)	82 (65,6%)	23 (18,4%)	19 (15,2%)	10 (8%)	4 (3,2%)	Chi <sup>2</sup> =4; 74df=4; p=0,315
WO	10 (8%)	6 (4,8%)	23 (18,4%)	28 (22,4%)	57 (45,6%)	69 (55,2%)	32 (25,6%)	19 (15,2%)	3 (2,4%)	3 (2,4%)	Chi <sup>2</sup> =5,95; df=4; p=0,203

Objaśnienie: \* – wynik istotny statystycznie.

Źródło: badania własne.

Wartość testu Chi-kwadrat świadczy o podobnym poziomie motywacji osiągnięć studentów z Polski i Ukrainy, uczestniczących w badaniu. Najwięcej z nich cechuje przeciętny jej poziom, ale 26% Polaków i 27% Ukraińców uzyskało wyniki wskazujące na niski jej poziom. Silnie zmotywowanych studentów z obywatelstwem polskim jest 28%, a z obywatelstwem ukraińskim 18%. Między porównywanymi grupami studentów występują jednak różnice istotne statystycznie w poziomach pięciu wymiarów motywacji osiągnięć. Zdecydowanie większa grupa studentów z Ukrainy deklaruje, że dba o prestiż (U – 44%, P – 27%) ( $p < 0,001$ ). Zależy im na odgrywaniu ważnej roli w środowisku i zajmowaniu wysokich pozycji w hierarchii społecznej. Oczekują oni uznania swoich osiągnięć i skupiają się na karierze. Dbają o swój wizerunek i rozpoznawalność oraz opinię innych. Z kolei studenci z Polski częściej wierzą w sukces. Liczą na powodzenie w podejmowaniu nowych lub trudnych zadań. Są gotowi do wykorzystania swoich zdolności, umiejętności i wiedzy przy pojawieniu się przeszkód w realizacji założonych celów (P – 40%, U – 34%) ( $p < 0,01$ ). W porównaniu ze studentami z Ukrainy znacznie więcej z nich wykazuje gotowość do wzmoczonego wysiłku. Są przygotowani do podjęcia intensywnego wysiłku przez długi czas. Pracują dużo i nie czują się dobrze, gdy są beczcy. Mogą wykazywać tendencję do pracoholizmu i zaniedbywania innych obszarów życia

niż nauka czy praca (P – 34%, U – 26%) ( $p < 0,01$ ). Dla większej liczby Polaków (36%) niż Ukraińców (22%) rywalizacja i konkurowanie stanowią czynniki motywacyjne do wykonywania pracy ( $p < 0,05$ ). Również więcej Polaków biorących udział w badaniu (P – 29%, U – 16%) ( $p < 0,01$ ) cechuje wysoki poziom internalizacji. Oznacza to, że częściej wyjaśniają skutki swoich działań przyczynami wewnętrznymi. Są przekonani, że większość wydarzeń zależy od nich samych – ich wkładu pracy. Zatem w ich opinii zarówno sukces jak i porażka nie wynikają ze szczęścia lub jego braku, ale są efektem ich aktywności własnej i w związku z tym są gotowi przejąć za nie odpowiedzialność. Bardziej ufają sobie i swoim decyzjom. Są bardziej pewni siebie. Analizują sytuacje i działają bardziej autonomicznie w porównaniu do studentów z obywatelstwem ukraińskim.

Biorąc pod uwagę częstość najwyższych i najniższych wyników w poszczególnych wymiarach motywacji osiągnięć, można dokonać ogólnej charakterystyki studentów z Polski i Ukrainy, uczestniczących w badaniu. Mniej niż 1/3 studentów polskich (28%) jest silnie zmotywowana do uzyskiwania osiągnięć i niemal tyle samo z nich pozbawiona jest tej motywacji (26%). Najwięcej z nich cechuje się wysokim poziomem odwagi (42%), wiary w sukces (40%), nastawienia na rywalizację (36%) i ukierunkowania na cel (33%). Oznacza to, że osoby te nie boją się oceny innych ludzi i dość dobrze panują nad stresem związanym z wykonywaniem ważnych zadań, wysokim poziomem ich trudności oraz presją czasu. Nie wykazują tendencji do rezygnacji z podejmowania wyzwań i obniżania poziomu trudności zadań. Wierzą, że mogą osiągnąć sukces dzięki wykorzystaniu własnego potencjału i ciężkiej pracy. Rywalizacja motywuje je do pracy. Nie mają problemu z wyznaczaniem sobie celów krótkoterminowych i długoterminowych. Cele te są zorientowane na przyszłość i bywają roszczeniowe. Aspirują oni do wysokich osiągnięć i wiedzą, w jakim kierunku chcą się rozwijać.

Najwięcej obywateli Polski uczestniczących w badaniu uzyskało wyniki świadczące o niskim poziomie: elastyczności i niezależności (po 51%), dominacji (39%), preferowania trudnych zadań oraz wiary w sukces (po 38%). Należy zatem oczekiwać, że są to osoby, które nie radzą sobie z sytuacjami nowymi. Bywają zamknięte w sobie i mają ograniczone zainteresowania. Nie są gotowe do zmiany. Niechętnie też same organizują sobie pracę i podejmują decyzje; nie są samodzielne i wolą być zarządzane przez innych. Nie mają cech przywódczych. Raczej nie przejmują inicjatywy, a podporządkowują się innym ludziom w zespole. Nie wybierają trudnych i ambitnych zadań. Unikają ryzykownych działań, wymagających dużego wysiłku. Nie wierzą we własny sukces, gdyż nie ufają sobie. Nie są przekonane o posiadaniu wystarczających zasobów. Brak im pewności siebie.

18 procent studentów z Ukrainy uczestniczących w badaniu charakteryzuje wysoki poziom motywacji osiągnięć, a 27% – niski poziom. Najwięcej z nich uzyskało wyniki świadczące o wysokim poziomie: dbałości o prestiż (44%), odwagi (39%) i wiary w sukces (34%). Z dużym prawdopodobieństwem studentom tym bardzo zależy na opinii innych ludzi, zajmowaniu ważnych stanowisk i wysokiej pozycji społecznej. Dbają o swój wizerunek i ukierunkowani są na karierę. Odważnie podejmują decyzje. Dobrze radzą sobie z trudnymi zadaniami, które traktują jak wyzwania. Nie poddają się przy napotkaniu trudności. Ich pewność siebie, zaufanie swoim możliwościom, prowadzą do sukcesu. Natomiast najwięcej studentów ukraińskich uzyskało wyniki niskie w zakresie: wiary w sukces i satysfakcji z osiągnięć (po 47%), wysiłku kompensacyjnego i niezależności (po 46%), zapału do nauki (43%), flow (42%) i wytrwałości (38%). Osoby te raczej wierzą, że sukces zależy od szczęścia, a nie ich kompetencji. Nie ufają sobie i nie są przekonane o posiadaniu wystarczających zasobów gwarantujących sukces. Nie bywają raczej dumne ze swoich osiągnięć. Odwoływanie się do ich ambicji nie motywuje ich do działania. Wolą, kiedy to inni podejmują za nie decyzje i organizują im pracę. Mogą mieć problem z samodzielnością. Unikają nadmiernego angażowania się w pracę. Nie można raczej nazwać ich wytrwałymi, pilnymi, upartymi w realizacji zadań i odpornymi na wpływy. Nie potrzebują doświadczania sukcesu. W obliczu niepowodzeń mogą podejmować destruktywne działania, gdyż nie radzą sobie ze stresem. Przed trudnymi zadaniami (np. egzaminem) nie próbują uniknąć błędów poprzez poświęcenie większej ilości czasu na naukę czy inną ważną aktywność. Uczenie raczej nie sprawia im przyjemności. Nie czują żądzy wiedzy i nie doksztalcają się, jeśli nie muszą.

Po sprawdzeniu założeń teoretycznych przeprowadzono analizę regresji liniowej, metodą wprowadzania. W celu przewidywania nasilenia motywacji osiągnięć u studentów na podstawie: narodowości (polskiej, ukraińskiej), formy studiów (stacjonarne, niestacjonarne), wieku, płci (żeńską, męską) oraz zatrudnienia (tak, nie) przeprowadzono analizę regresji (Tabela 3).

Tabela 3. Oszacowania współczynników regresji, zmienna zależna: motywacja osiągnięć

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Statystyka Durбина-Watsona
	0,089	0,008	-0,012	1,987
	B	Beta	T	p
Stała	77,74		10,83	0,001
Narodowość	4,00	0,02	0,32	0,750

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Statystyka Durбина-Watsona
Forma studiów	-2,14	-0,05	-0,74	0,461
Wiek	-10,39	-0,06	-0,85	0,394
Płeć	11,35	0,07	1,01	0,314
Zatrudnienie	-3,12	-0,02	-0,27	0,790

Źródło: badania własne.

Oszacowany model charakteryzował się bardzo niskim poziomem dopasowania do danych. Współczynnik determinacji wyniósł  $R^2 = 0,008$ , co oznacza, że wyjaśniał on jedynie 0,8% wariacji zmiennej zależnej. Skorygowany współczynnik determinacji był ujemny ( $R^2$  skorygowane =  $-0,012$ ), co sugeruje, że model ma mniejszą trafność predykcyjną niż losowe oszacowanie. Wartość statystyki Durбина-Watsona wyniosła 1,987, co wskazuje na brak autokorelacji reszt w modelu (wartość bliska 2 jest uznawana za optymalną). Analiza wariacji wykazała, że cały model nie jest istotny statystycznie:  $F(5,245) = 0,39$ ;  $p = 0,853$ . Oznacza to, że nie można uznać, iż zastosowany zestaw predyktorów ma istotny wpływ na poziom motywacji osiągnięć. Wszystkie analizowane predyktory okazały się statystycznie nieistotne ( $p > 0,05$ ), co świadczy o tym, że żaden z nich nie wpływa istotnie na poziom motywacji osiągnięć u badanych studentów. Jedynie stała modelu była istotna statystycznie ( $B = 77,74$ ;  $t = 10,83$ ;  $p = 0,001$ ), jednak nie stanowi to podstawy do formułowania wniosków na temat związku zmiennych niezależnych ze zmienną zależną.

## Dyskusja wyników

Badacze podkreślają, że wzajemne relacje między motywacją a osiągnięciami mogą różnić się w zależności od kontekstu kulturowego. Efekty wzajemne są silniejsze w próbach z krajów Wschodniej Europy niż w krajach WEIRD (Western, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic, tj. Stany Zjednoczone, Kanada, Wielka Brytania, Niemcy, Francja, Australia, Nowa Zelandia, kraje skandynawskie) (Vu i inni, 2022). Wyniki autorskiego badania nie potwierdzają różnicy w nasileniu ogólnej motywacji osiągnięć w badanej grupie studentów z Polski i Ukrainy, wystąpiła ona jednak w pięciu wymiarach motywacji osiągnięć. Wskazuje to na pewną specyfikę funkcjonowania porównywanych grup. Wyniki autorskiego badania korespondują zatem z tymi przeprowadzonymi wcześniej przez innych badaczy, którzy stwierdzili,

że w kulturze polskiej dominuje bardziej indywidualistyczne podejście do sukcesu, skoncentrowane na samorealizacji i mierzalnych wynikach (Nowak, 2016; Wackowski i Blyznyuk, 2017). Z kolei ukraińska kultura ma bardziej kolektywistyczny charakter, co sprzyja zewnętrznej motywacji osiągnięć, opartej na aprobachie społecznej i statusie grupowym (Kuśnierz, Rogowska i Pavlova, 2020). Młodzi Ukraińcy często kierują się motywacją zewnętrzną: chęcią zdobycia prestiżowego dyplomu, możliwością uzyskania awansu zawodowego czy legalnej pracy. W odróżnieniu od nich Polacy częściej deklarują chęć kontynuowania nauki w celu osobistego rozwoju i samodoskonalenia (Щуцало, 2014; Długosz, 2018).

Wyniki badań przeprowadzonych z udziałem studentów wychowania fizycznego wskazują, że motywacja do nauki oraz indywidualne cechy osobowościowe są istotnymi predyktorami sukcesów akademickich. Motywacja wewnętrzna warunkuje wyniki w nauce studentów. Analiza różnic kulturowych przeprowadzona przez Cezarego Kuśnierza, Aleksandrę Rogowską i Iulię Pavlovą pozwala stwierdzić, że chociaż oba kraje – Polska i Ukraina – mają wiele wspólnych cech historycznych i geograficznych, różnice polityczne i ekonomiczne – takie jak status Polski jako państwa członkowskiego UE oraz wyższy poziom życia – prawdopodobnie przekładają się na wybory przez obywateli innych celów. Pomimo tych różnic, poziom motywacji akademickiej nie różni się istotnie u studentów z Polski i Ukrainy, co można wyjaśniać właśnie wspólnym kontekstem kulturowym i zbliżonymi zainteresowaniami studentów ten samego kierunku (Kuśnierz, Rogowska i Pavlova, 2020).

Na podstawie wyników badań porównawczych Світлана Щуцало wskazała pewne różnice w oczekiwaniach zawodowych młodzieży polskiej i ukraińskiej, związane z motywacją osiągnięć. O ile młodzież ukraińska częściej deklaruje chęć kontynuacji nauki po szkole średniej, a w kolejnych latach znalezienia zatrudnienia w firmach z kapitałem zagranicznym, oferujących wysokie wynagrodzenie, o tyle polska młodzież częściej chce po szkole średniej podjąć pracę zawodową, najchętniej w sektorze prywatnym, co może świadczyć o jej większym pragmatyzmie. Większość badanych, niezależnie od kraju pochodzenia, marząc o karierze i sukcesie zawodowym, planuje kontynuowanie nauki na poziomie akademickim. Młodzież polska wykazuje bardziej zróżnicowane strategie w zakresie przygotowania do wejścia na rynek pracy – np. przez większe zainteresowanie dodatkowymi kursami, praktykami zawodowymi i nauką języków obcych. Może to świadczyć o jej lepszym dostosowaniu się do wymogów społeczeństwa wiedzy oraz zmieniającego się rynku pracy (Щуцало, 2014).

Zakłada się, że osoby zajmujące kierownicze stanowiska są absolwentami studiów, od których zależy skuteczność zarządzania organizacjami. Współcześnie menedżer musi znać mechanizmy ekonomiczne, ale również rozumieć czynniki kulturowe wpływające na ich funkcjonowanie. Klasyfikacja wymiarów kulturowych Geerta Hofstede'a od dwóch dekad stanowi podstawę dla porównań kultur narodowych, szczególnie w kontekście stylów zarządzania, motywowania pracowników i organizacji pracy. Kazimierz Wackowski i Tetyana Blyznyuk (Wackowski i Blyznyuk, 2017) dokonali porównania polskiej i ukraińskiej kultury biznesowej w oparciu o model sześciu wymiarów Hofstede'a, wskazując na istotne różnice i podobieństwa w zakresie praktyki zarządzania. Ustalili, że Ukraińcy w większym stopniu akceptują nierówności społeczne, co wiąże się z hierarchicznością struktur organizacyjnych i centralizacją władzy opartą na autorytarnym stylu zarządzania. Polacy promują osiągnięcia indywidualne i autonomię w pracy. Ukraińcy natomiast koncentrują się na realizacji celów grupy, co oznacza, że sukces lub porażkę ponosi cały zespół a nie konkretna osoba. Ukraina jest społeczeństwem bardziej sfeminizowanym, w którym ważniejsze są relacje społeczne, harmonia i jakość życia, podczas gdy Polska cechuje się średnim poziomem męskości świadczącym o tym, że sukces zawodowy, ambicja i konkurencja są najważniejszymi czynnikami motywacyjnymi w pracy zawodowej. Ukraińcy mają tendencję do formułowania celów długofalowych, natomiast Polacy – skoncentrowani są na szybkim osiąganiu wyników i konsumpcji. Niezależnie od kultury pochodzenia, badani raczej nie są skłonni do podejmowania ryzyka, mogą mieć trudności adaptacyjne oraz w procesie wdrażania innowacji. Wykazują tendencję do ograniczania indywidualnych potrzeb na rzecz społecznych oczekiwań (Wackowski i Blyznyuk, 2017).

## **Wnioski końcowe**

W okresie nasilonych procesów migracyjnych w Europie, wynikających m.in. z napaści zbrojnej Rosji na Ukrainę, Polska mierzy się z wyzwaniem w różnych obszarach społeczno-gospodarczych. Również uczelnie wyższe dostosowują się do zmieniającej się rzeczywistości, przyjmując na studia młodzież z Ukrainy, która wcześniej kilkanaście lat życia była wychowywana i kształcona w swojej ojczyźnie, według zasad kulturowych panujących w niej. Pomimo zbliżonego poziomu motywacji osiągnięć studentów polskich i ukraińskich, należy przy planowaniu programów studiów uwzględniać różnice w poszczególnych jej wymiarach. Niezbędna jest indywidualizacja pracy, np. poprzez tutoring – ze studentami silnie zmotywowanymi do rozwoju, czy poprzez

wsparcie psychologiczne, doradztwo zawodowe, warsztaty kompetencji społecznych, skierowane do studentów niepewnych siebie, ukierunkowanych na wykonywanie łatwych zadań, niewymagających samodoskonalenia i destruktywnie reagujących w stresie. Osoby odpowiadające na uczelniach za dydaktykę i jakość kształcenia powinny brać pod uwagę różnice kulturowe w podejściu do sukcesu i niepowodzeń. Jest to niezwykle ważne przy skutecznym przygotowaniu przyszłych pracowników – absolwentów uczelni – do bardzo szybko zmieniających się warunków zawodowych, zarówno w Polsce, jak i w Ukrainie. Należy także zakładać, że część studentów z obywatelstwem ukraińskim pozostanie w naszym kraju na stałe i będzie musiała dostosować się do zwyczajów i zasad panujących w Polsce. Uczelnia odpowiedzialna jest zatem za wyrównanie szans edukacyjnych i zawodowych wszystkich swoich studentów. Zanim jednak podejmie jakiekolwiek działania zobligowana jest do stałego diagnozowania potrzeb i kompetencji studentów na różnych kierunkach studiów, korzystających z różnych form studiów, zróżnicowanych kulturowo. Jednym z takich koniecznych obszarów diagnostycznych jest motywacja osiągnięć, warunkująca sukces edukacyjny i zawodowy. W środowiskach wielokulturowych, takich jak polskie uczelnie przyjmujące studentów z Ukrainy, wymagane jest indywidualne podejście do motywowania studentów, wspieranie motywacji mistrzowskiej i budowanie autonomii oraz poczucia kompetencji u studentów polskich oraz zagranicznych.

W aspekcie edukacji międzykulturowej warto rozważyć promowanie wymian międzykulturowych (VE/COIL), ponieważ wyniki badań Yuliany Lavrysh i Valentyny Lukianenko (Lavrysh i Lukianenko, 2024) potwierdzają, że takie programy rozwijają empatię, umiejętność współpracy i komunikację międzykulturową, co może wzmacniać zarówno motywację wewnętrzną, jak i zewnętrzną studentów ukraińskich i polskich. Poza tym Nataliia Didenko i współpracownicy (Didenko, Goriunova, Polinok, Kalashnyk i Shevchenko, 2024) wykazały, że dzięki odpowiedniej metodyce nauki języków obcych, tj. zintegrowanej dydaktyki językowej z komponentem kulturowym możliwe jest harmonizowanie osobowości kulturowych studentów. Sprzyja to wzajemnemu zrozumieniu i minimalizacji konfliktów kulturowych, co może częściowo tłumaczyć porównywalny poziom motywacji studentów z różnych kultur. Natomiast Svitlana Shekhavtsova i współpracownicy (Shekhavtsova i inni, 2023) dowodzą, że technologie interaktywne (np. projektowanie kulturowe) w procesie edukacyjnym zwiększają kompetencje międzykulturowe, co może ułatwić adaptację studentów ukraińskich w polskich uczelniach, a integrację całej społeczności akademickiej.

Ze względu na brak reprezentatywności próby, rekomenduje się kontynuowanie podjętych eksploracji badawczych na konkretnych uczelniach.

## Bibliografia

- Boski, P. 1980. Potrzeba osiągnięć jako psychologiczny czynnik rozwoju społeczno-ekonomicznego. W: J. Reykowski red. *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*. Warszawa: Książka i Wiedza, ss. 27–103
- Didenko, N., Goriunova, M., Polinok, O., Kalashnyk, O. i Shevchenko, L. 2024. Formation of intercultural communicative competence in higher education students in the process of studying Ukrainian and English for professional purposes. *Scientific Herald of Uzhhorod University: Series: Physics* (56), ss. 2574–2586.
- Długosz, P. 2018. Integracja ukraińskich studentów podejmujących naukę w Polsce. *Studia Migracyjne. Przegląd Polonijny*, 2 (168), ss. 67–92.
- Elliot, A.J. i McGregor, H.A. 2001. A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), ss. 501–519.
- Górowska, A. 2017. Motywacja osiągnięć a radzenie sobie ze stresem u rugbyistów. Praca magisterska. Nowy Sącz: WSB-NLU.
- Grabowska, I., Jastrzębowska, A., Kyliushyk, I. i Winogrodzka, D. 2023. Resilience Embedded in Psychological Capital of Ukrainian Refugees in Poland. *Migration letters*, 20 (3), ss. 421–430.
- Grabowski, D., Chudzicka-Czupała, A. i Rachwaniec-Szczecińska, Ż. 2018. Etyka pracy a motywacja osiągnięć. *Czasopismo Psychologiczne*, 24 (3), ss. 539–546.
- Hofstede, G. 2001. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Karaś, R. 2003. *Teorie motywacji w zarządzaniu*. Poznań: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.
- Kleinginna, P.R. i Kleinginna, A.M. 1981. A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion* (5), ss. 345–379.
- Klinkosz, W. i Sękowski, A.E. 2013. *Inwentarz Motywacji Osiągnięć. Polska adaptacja LMI – Leistungs motivations inventar H. Schilera, G.C. Thorntona, A. Frintrupa i M. Prochaski. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Kuśnierz, C., Rogowska, A.M. i Pavlova, I. 2020. Examining gender differences,

- personality traits, academic performance, and motivation in Ukrainian and Polish students of physical education: A cross-cultural study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, **17** (16),
- Lavrysh, Y. i Lukianenko, V. 2024. Enhancing intercultural competence in Ukrainian higher education: a comparative analysis of virtual exchange and collaborative online international learning in Europe, the USA, and Canada. *Studies in Comparative Education* (1), ss. 27–35.
- Łukaszewski, W. i Doliński, D. 2007. Mechanizmy leżące u podstaw motywacji. W: *Psychologia: podręcznik akademicki T.2*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ss. 441–468.
- Markus, H.R. i Kitayama, S. 1991. Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, **98** (2), ss. 224–253.
- McClelland, D.C. 1961. *The Achieving Society*. Princeton: NJ: Van Nostrand.
- Nowak, M. 2016. Cultural determinants of accounting, performance management and costs problems. A view from the Polish perspective using G. Hofstede's and GLOBE culture dimensions. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu* (441), ss. 134–149.
- Opora, R. i Nawrocka, K. 2024. High School Students' Achievement Motivation in the Context of the End of COVID-19 Pandemic. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, **43** (2), ss. 7–29.
- Pufal-Struzik, I. i Bernacka, R. E. 2019. Temperament i motywacja osiągnięć menedżerów. *Annales UMCS Sectio J*, **32**(4), ss. 197–215.
- Ryan, R.M. i Deci, E.L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, **25** (1), ss. 54–67.
- Sękowski, A.E. i Sitko, E.M. 2018. Inteligencja emocjonalna i motywacja osiągnięć u kobiet na stanowiskach kierowniczych. *Polskie Forum Psychologiczne*, **23** (1), ss. 122–138.
- Shekhavtsova, S., Koknova, T., Zhovtani, R., Laburova, O., Yunina, O. i Komylyk, N. 2023. Modern technologies for forming intercultural competence in students of HEIs in the process of professional training. *Revista Eduweb*, **17** (2), s. 15.
- Smith, C.P., Atkinson, J.W., McClelland, D.C. i Veroff, J. 1992. *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Springer, A. i Oleksa, K. 2017. Motywacja osiągnięć jako podmiotowe uwarunkowanie wdrożenia koncepcji empowerment w organizacjach. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, **1**(43), ss. 41–55.

- Vu, T.V., Magis-Weinberg, L., Jansen, B.R., van Atteveldt, N., Janssen, T.W., Lee, N.C., Meeter, M. 2022. Motivation-achievement cycles in learning: A literature review and research agenda. *Educational Psychology Review* (34), ss. 39–71.
- Wackowski, K. i Blyznyuk, T. 2017. Modern Ukrainian and Polish business cultures: G. Hofstede;s classification. *Economic Annals-XXI*, 165 (5–6), ss. 71–74.
- Щудло, С.А. 2014. Спільне та відмінне у професійних очікуваннях української та польської молоді: соціологічний вимір пограниччя. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи* (1122), ss. 88–94.

### **Achievement motivation among students from different cultural backgrounds: a pilot study of Polish and Ukrainian youth**

**Abstract:** The article presents the results of a comparative study on the level of achievement motivation among Polish and Ukrainian students enrolled at universities in Poland. The research sample consisted of 250 individuals (125 Polish and 125 Ukrainian students). The study employed the Achievement Motivation Inventory (LMI) developed by Schuler and Prochaska, adapted into Polish. The findings indicate a comparable overall level of achievement motivation in both groups. However, Polish students scored significantly higher in the dimensions of belief in success, engagement, competitiveness, and internalization, whereas Ukrainian students scored higher in the domain of concern for prestige. Ukrainian students tend to be more driven by extrinsic motivation, while Polish students are more frequently characterized by intrinsic motivation. These findings offer valuable guidance for university staff in designing educational strategies tailored to intercultural dynamics and in providing individualized academic support. Universities, as multicultural environments, are obliged to identify both the similarities and differences in students' functioning in order to effectively support the development of their competencies essential for achieving academic success as well as for attaining career advancement and professional growth in their future employment.

**Keywords:** success, Polish students, achievement motivation, Ukrainian students, culture

*Translated by Agnieszka Lewicka-Zelent*



## Tożsamość, codzienność, stygma: macierzyństwo w narracjach matek dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w kontekście metafory

**Streszczenie:** Artykuł podejmuje problematykę macierzyństwa kobiet wychowujących dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) w kontekście narracyjnych metafor używanych do opisu własnych doświadczeń. Celem przeprowadzonych badań było ukazanie doświadczeń narratorek – matek dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – poprzez pryzmat metafor obecnych w ich narracjach. Badania osadzone zostały w paradygmacie jakościowym, a materiał empiryczny zebrano za pomocą wywiadu narracyjnego Fritza Schützego. Analiza narracji matek dzieci z ASD ujawniła metaforyczne ujęcia trzech kluczowych obszarów: tożsamości (np. „bycie na drugim planie”), codzienności („rollercoaster”) oraz stygmatyzacji („matka wariatka”). Wyniki badań wskazują na znaczenie metafory jako narzędzia interpretacji i komunikacji emocjonalnych doświadczeń. Narracje matek nie tylko ujawniają „osobiste” dramaty, ale także obnażają strukturalne niedostosowanie systemów wsparcia do realnych potrzeb rodzin z dziećmi nieneurotypowymi. Podkreślają konieczność uwzględnienia perspektywy matek w tworzeniu polityki społecznej, edukacji oraz systemów wsparcia. Artykuł wpisuje się w kontekst edukacji międzykulturowej, w której kategoria Innego – w tym przypadku matki dziecka z niepełnosprawnością – staje się punktem wyjścia do budowania postawy pedagogicznej wrażliwości, empatii i dialogu.

**Słowa kluczowe:** piętno, tożsamość, metafora, codzienność, wywiad narracyjny, macierzyństwo, zaburzenia ze spektrum autyzmu

### Wprowadzenie

Macierzyństwo to dla wielu kobiet błogosławieństwo, dla innych stan ciała, dla jeszcze innych niewyobrażalny ciężar. Zróżnicowana i wielobarwna mo-

zaika macierzyńskich doświadczeń daleko wykracza poza dominujący do niedawna model, a właściwie stereotyp wspaniałej, bezinteresownej matki „wyposażonej” w instynkt macierzyński i kochającej bezwarunkowo (Lindyberg, 2012, s. 8). Wiele najnowszych badań w naukach społecznych ukazuje „mikroświaty” macierzyństwa, koncentrując się na subiektywnych doświadczeniach kobiet, co stanowi formę narracyjnego zwrotu w badaniu zjawiska (Szczepaniak, 2022). W ciągu ostatnich dekad liczne badania podejmują również próbę opisu unikalnych, odbiegających od standardowych doświadczeń związanych z macierzyństwem.

Takim unikalnym doświadczeniem jest macierzyństwo kobiet mających dzieci z niepełnosprawnościami, a pośród nich dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD).

Urszula Klajmon-Lech (2022, s. 72) opisuje osoby z niepełnosprawnością oraz ich rodziny w kategoriach Innego. Dla pedagogiki pojęcie Innego eksploruje edukacja wielo- i międzykulturowa, ukazując jego wielowymiarowość. W kontekście doświadczeń związanych z macierzyństwem kobiet mających dzieci z niepełnosprawnościami, inność może oznaczać ich postrzeganie jako różnych lub obcych w stosunku do dominującej grupy społecznej. Inność definiuje zatem tożsamość oraz relacje z otoczeniem nie tylko samych osób z niepełnosprawnością, ale również ich najbliższych.

### **Stygmatyzacja przeniesiona w świetle metafor**

Z kategorią inności nierozzerwalnie związana jest kategoria stygmatu społecznego i stygmatyzacji (Klajmon-Lech, 2022, s. 72). Badacze są zgodni, że rodzice dzieci z niepełnosprawnością doświadczają tego, co przez Ervinga Goffmana definiowane jest jako stygmatyzacja przeniesiona (*courtesy stigma*), czyli rozszerzanie stygmatu z osoby bezpośrednio nim dotkniętej na osoby blisko z nią powiązane w strukturze społecznej (Chrostowska, 2018 za: Goffman, 2007). Stygmatyzacja jest zatem elementem całościowej biografii bycia rodzicem dziecka z niepełnosprawnością (zatem również dziecka z ASD) oraz ukształtowanej specyficznej tożsamości (Gray, 2002). Diagnoza dziecka może stać się punktem wyjścia dla uruchomienia negatywnych procesów i reakcji u opiekunów, w tym samoobwiniania, będącego niekiedy skutkiem postaw specjalistów i członków rodziny (Byra, Parchomiuk, 2014, s. 35). Dodatkowo „niewidoczność” autyzmu może prowadzić do tego, że inni uznają problematyczne zachowanie dziecka za wynik złego wychowania (Kwok i in., 2014). W związku z tym opiekun może spotkać się z dyskryminacją ze

strony innych i internalizować poczucie wstydu (Mitter i in., 2019). Rodzice doświadczają również utraty dotychczasowej pozycji społecznej, towarzyszą im niejednokrotnie przekonania dotyczące niewłaściwych zachowań innych osób wobec ich dziecka, co z kolei może prowadzić do emocjonalnych reakcji, a następnie do ich behawioralnych konsekwencji w postaci ukrywania swojego statusu lub dystansowania się (Werner i in. 2012).

Z powyższych rozważań wynika, że diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu dziecka zmienia życie matki i kształtuje jej tożsamość (Klajmon-Lech, 2022). Znajduje to potwierdzenie w zebranych przez nas narracjach kobiet – matek dzieci z ASD. Narratorki do opisu swoich trudnych, żywych i dynamicznych doświadczeń związanych z własnym macierzyństwem używają niezwykle „wrażliwych” i „nośnych” środków wyrazu, jakimi są metafory. W ostatnim czasie dostrzegamy w obszarze nauk społecznych ich emancypację (Czykwin, 2021, s. 7). Według Elżbiety Czykwin (2021, s. 26) metafora zagospodarowuje znaczące obszary wiedzy społecznej, dając poprzez jej użycie możliwość wpływania na sposób myślenia odbiorcy oraz umożliwiając poznawanie obszarów nieznanych, ujawniając nowe ich aspekty (Lakoff i Johnson, 2011).

### **Nota metodologiczna**

Celem przeprowadzonych badań było ukazanie doświadczeń narratorek – matek dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – poprzez pryzmat metafor obecnych w ich narracjach. Tak określony cel badawczy stanowił podstawę do sformułowania szczegółowych pytań badawczych, skoncentrowanych wokół: identyfikacji metafor odnoszących się do konstruowania przez uczestniczki własnej tożsamości, metafor wykorzystywanych do opisu codzienności oraz metafor ilustrujących doświadczenie stygmatu społecznego i stygmatyzacji. Badania stanowiły część projektu badawczego pt. „Zjawisko stygmatyzacji przeniesionej w świetle doświadczeń biograficznych rodzin osób zagrożonych wykluczeniem społecznym”, który skupiony był wokół doświadczeń biograficznych osób zagrożonych zjawiskiem stygmatyzacji przeniesionej. Zostały osadzone w jakościowym podejściu badawczym, a techniką gromadzenia danych empirycznych był autobiograficzny wywiad narracyjny Fritza Schützego, skoncentrowany na historii życia i doświadczeniach narratorek (Kaźmierska, 2016, s. 61). Przeprowadzono cztery wywiady narracyjne z kobietami w wieku od 41 do 59 lat, które posiadały przynajmniej jedno dziecko ze zdiagnozowanymi zaburzeniami ze spektrum autyzmu w wieku

od 11 do 22 lat. Projekt badawczy uzyskał zgodę komisji etyki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (numer opinii: KEUS 147/07.2021).

## Tożsamość – codzienność – stygma – czyli macierzyńska triada

Analiza zebranego materiału badawczego ukazała metaforę jako ważny środek używany przez narratorki do opisu swoich doświadczeń związanych z macierzyństwem ukazując trzy główne obszary, gdzie metaforyczne określenia wybrzmiewały w sposób szczególny. Pierwszy z nich związany był z wyrażeniem swojej tożsamości, która zmieniała się pod wpływem diagnozy dziecka, drugi dotyczył przeżywania codzienności, w której szczególnie obecne jest doświadczenie stygmatyzacji i procesów z nią powiązanych, trzeci natomiast związany był bezpośrednio doświadczenia piętna przez matki dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Tabela 1. Obszary analizy

OBSZAR ANALIZY	METAFORA
TOŻSAMOŚĆ	„bycia na drugim planie”; „wejścia w skórę”; „widzenia czyimiś oczami”; „matki Polki”; „bycia motorem”; „trzymania na barkach”; „misji do spełnienia”; „trzymania pod kloszem”
CODZIENNOŚĆ	„rozgrywania się walki”; „życia jako walki”; „kruszenia kopii”; „rollercoastera”; „korowodu”; obijania się o drzwi”; „po kokardę”; „zakleszczenia”; „równi pochyłej”; „gwoździa do trumny”; „wzięcia pod skrzydła”; „zepchnięcia na margines”; „wykruszania”; „znikania”
STYGMA	„bycia patologią”; „matki roszczeniowej”; „matki wariatki”; „matki kwoki”; „matki kangurzyca”; „białych rękawiczek”

Źródło: badania własne.

### Ja matka „na drugim planie” – tożsamość matek dzieci ze spektrum autyzmu

Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu dziecka zmienia życie matki i kształtuje jej tożsamość (Klajmon-Lech, 2022). Zmiana przeżywana była przez narratorki jako wycofanie się, „znikanie”, „kurczenie się”. Kobiety uczestniczące w badaniach wielokrotnie dzieliły się doświadczeniem zapominania o sobie, metaforycznego „zejścia na drugi plan”, czy „bycia w tyle”:

#### Metafora „bycia na drugim planie”:

*Ja mam wrażenie, że my się sami tak stawiamy **na drugim planie** (...). Wypychamy te nasze dzieci do przodu (...) żeby pokazały światu, że one są*

*bardziej różnorodne, że nie są dziwne (...). A my tak zostajemy sobie troszkę w tyle po prostu.* (WO 1)

Narratorki opisują siebie przez pryzmat uzyskania „nowej tożsamości” bycia matką dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Podejmują próby stwarzania siebie „na nowo” po to, aby móc lepiej rozumieć swoje dziecko i w bardziej adekwatny sposób odpowiadać na jego potrzeby:

**Metafora „wejścia w skórę”:**

*Tego czego najbardziej żałuję, to tego, że nie mogę wejść w jego skórę. Bo ja myślę, że jego świat jest może nawet bardziej ciekawy niż nasz.* (WO 1)

**Metafora „widzenia czyimiś oczami”:**

*(...) Żeby ktoś wymyślił coś takiego, żebym ja mogła chociaż na chwilkę się tam znaleźć. Zobaczyć świat jego oczami.* (WO 1)

Poczucie tożsamości uczestniczek badań wydaje się wciąż kształtowane poprzez stereotypowy wizerunek matki kochającej bezwarunkowo i wyposażonej w niezawodny instynkt macierzyński (Lindyberg, 2012, s. 8). W narracjach można dostrzec ciężar „etykiety” matki Polki – misjonarki i ratowniczkę, oddanej rodzinie, dbającej o dobrostan wszystkich jej członków:

**Metafora „matki Polki”:**

*Ale to jest ten syndrom matki Polki, tak? Jak mu, w cudzysłowie, „pomogę” czyli czytaj: „zrobię to za niego”, no to przecież nie wiem? Przejdzie do następnej klasy, dostanie lepszą ocenę?* (WO 1)

*Bo taka tendencja do dziecka, które ma problemy jakieś (...) taki odruch matki, matki Polki, która po prostu za wszelką cenę chce chronić swoje dziecko.* (WO 1)

Wewnętrzne rozterki tożsamościowe kobiet zdają się również być związane z faktem, iż jako matki przyjmują na siebie ciężar organizacji życia codziennego związany posiadaniem dziecka z niepełnosprawnością. Często z konieczności wchodzą w rolę głowy rodziny, mając przy tym bardzo rozwinięte poczucie odpowiedzialności oraz misji:

### Metafora „bycia motorem”; metafora „trzymania na barkach”:

*U nas jest taka sytuacja, że motorem takiego organizacyjnego życia w domu jestem ja. (...). Natomiast te wszystkie sprawy organizacyjne pod tytułem terapia, lekarze, w ogóle. Jest jakby, ten motor taki, no organizacyjnie to jest takie najlepsze określenie, to jest na moich barkach. (WO 1)*

### Metafora „misji do spełnienia”:

*Ja w ogóle mam taką (...), mój mąż to się śmieje, że ja sobie wymyśliłam misję do spełnienia. (WO 1)*

### Metafora „trzymania pod kloszem”:

*Ja trzymałam całą rodzinę pod kloszem, żeby sobie poradzili. (WO 3)*

### „Walka”, „korowód”, „rollercoaster”, czyli macierzyńska codzienność

Kobiety, opisując siebie, najczęściej robią to w odniesieniu do przeżywanej codzienności, która w narracjach opisywana jest wieloma metaforami obrazującymi doświadczane emocje związane z trudami czy ograniczeniami wynikającymi z bycia matką dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W narracjach pojawiają się liczne metafory militarno-batalistyczne (por. Bochno, Dudzikowa, Jaskulska, 2016), które ukazują macierzyństwo jako ciągłą walkę – o zdrowie, samodzielność dzieci, ale też walkę z samą sobą jako podmiotem konfrontującym się z różnymi (od)cieniami macierzyńskich doświadczeń:

### Metafora „rozgrywania się walki”:

*No więc jakieś tam etapy zostały pokonane, tak, przez nas. Ale cały czas tutaj się, że tak powiem, rozgrywa taka walka: rodzic – służba zdrowia, rodzic – rehabilitacja. (WO 1)*

### Metafora „życia jako walki”:

*Z jednej strony wiesz, że nie powinienes, a drugiej strony to robisz. (...) I to tak człowiek całe życie po prostu walczy, walczy, walczy, walczy, walczy o niego, zapominając o sobie, tak? (WO 1)*

**Metafora „kruszenia kopii”:**

*Ja złożyłam ten wniosek. Myślałam, że może uda się to, że ona pójdzie do szkoły już z orzeczeniem. Ale nie, **ja nie będę kruszyć kopii**, wie Pani. No bo tak czy siak, jakby mamy dużo na głowie. (WO 4)*

Zmienność i nieprzewidywalność to kolejne cechy macierzyńskiej codzienności, które wybrzmiewają w opowieściach narratorek wyjątkowo często i sugestywnie.

**Metafora „rollercoastera”:**

*I my tak **ciągle jak na rollercoasterze**, tak? Na rollercoasterze. (...) I to jest taki, taki kocioł, w którym my tak wszyscy się po prostu obracamy. **Rollercoaster**. Dobrze. Źle? Nie wiadomo kiedy będzie dobrze, co się wydarzy, gdzie dostaniemy jeszcze po głowie. (WO 1)*

**Metafora „korowodu”:**

*No więc zaczęło się. **Korowody**. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne, które „często gęsto” też nie są przystosowane w ogóle do niczego. (...) Skończył szóstą klasę. No i **zaczęły się korowody** następne, tak? (...) (WO 1)*

**Metafora „obijania się o drzwi”:**

*Ja w którymś momencie już nie wytrzymałam. Ja się normalnie z nią pokłóciłam. Ja mówię, **wszystko co ja robię to się obija o te drzwi**. Ja mówię: „Ludzie, zlitujcie się”. (WO 1)*

Trudy codzienności w narracjach matek dzieci z zaburzeniami spektrum autyzmu opisywane są przez nie również metaforami oznaczającymi bezsilność, wyczerpanie, przeciążenie:

**Metafora „po kokardę”:**

*Na pewno jest dużo problemów. To może wynikać z tego, że był ten niedosłuch, no i że tutaj mamy nad tym pracować, że tutaj ten rozwój jest nierównomierny (...) wie Pani, znowu po prostu **tego wszystkiego... po kokardę**. (WO 3)*

**Metafora „zakleszczenia”:**

*(...) Chciałam też zabrać syna z tamtej szkoły. (...) Natomiast syn nie chciał z tej szkoły zrezygnować. I ja byłam, przez kolejne pół roku **byłam w takim, takim zakleszczeniu**. Bo z jednej strony wiedziałam, że on powinien z tej szkoły odejść, a z drugiej strony on powiedział, że jemu bardzo zależy na edukacji. (WO 3).*

**Metafora „równi pochyłej”:**

*Więc początek szóstej klasy jest taki, że trafiamy wreszcie do pani doktor (...). Ale tam to już w międzyczasie była taka **równia pochyła** (...), bo córka już była w trakcie depresji. (WO 3)*

**Metafora „gwoźdź do trumny”:**

*Jadę z pracy, dzwoni do mnie dyrektor szkoły i mówi do mnie tak: „Proszę Pani, proszę przyjechać po syna. Wie Pani, wypadek się stał” (...). Okazało się, i to już był hit i gwoździec do trumny (...). Okazało się, że syn coś powiedział koleżance. Nic takiego, nie wiadomo jakiego. Ona go popchnęła i syn złamał rękę. (WO 1)*

W doświadczeniach codzienności matek często powraca również wątek wsparcia (lub właściwie jego braku) rozumianego zarówno jako wsparcie instytucjonalne, systemowe jak i jako wsparcie osób bliskich:

**Metafora „wzięcia pod skrzydła”:**

*Jakbym wtedy dostała wsparcie, że **ktoś by wziął pod swoje skrzydła córkę, żeby można było to jakoś ogarnąć, w tych najgorszych momentach**. (WO 3)*

**Metafora „zepchnięcia na margines”:**

*Tak jakby znikąd nie mają pomocy. Być może też nie wiedzą, że tyle aż mogą same zrobić. (...) I tak są wszędzie **spychane, gdzieś tam na margines**. (WO 4)*

**Metafora „miotania się”:**

*Wsparcie dla dziecka jest, jak najbardziej. Bardziej mnie niepokoi to, że rodzic chyba nie ma takiego wsparcia. Bo, tak jak mówiłam, ja **się tak miotałam z tą diagnozą**. Nic nie było takie dopowiedziane (...) Ja nie wiedziałam, co dalej. (WO 1)*

Narratorki wskazywały, że długotrwała opieka nad dzieckiem skutkuje rozluźnieniem relacji ze bliskimi i znajomymi, co powoduje poczucie osamotnienia, pozostawienia samej sobie:

**Metafora „wykruszania”:**

*No więc ci znajomi się **trochę powykruszali, tak?** (WO 3)*

**Metafora „znikania”:**

*Tylko, że problem polega na tym, że w momencie, kiedy ma się dwójkę dzieci, które ciągle chorują i z którymi są ciągle problemy, **znajomi od razu po prostu znikają.** (WO 3)*

**Macierzyństwo w obliczu „etykiety” – stereotyp, stygma, piętno**

Niepełnosprawność i nienormatywność zachowania stanowią istotne czynniki napiętnowania wielu osób oraz ich rodzin, wzbudzając w nich poczucie zawstydzenia i odrzucenia. Uruchomiony zewnętrznie proces stygmatyzacji indukuje proces stygmatyzacji przeniesionej, kiedy rodzic dziecka w autystycznym spektrum zaczyna spostrzegać nie tylko swoje dziecko, ale i siebie dziecko zgodnie ze znaczeniem etykiety, którą nadali jej inni (Kossewska, 2020, s. 44). W narracjach kobiet często pojawiały się nawiązania do doświadczeń związanych z krzywdzącymi stereotypami i potocznymi sądami, zarówno na temat ich samych jak i dzieci. Pojawia się również wiele fragmentów opisujących wprost poczucie bycia napiętnowaną i stygmatyzowaną:

**Metafora „bycia patologią”:**

*(...) I ona tu przyszła, siadła, rozejrzała się. Ja mówię: „Co? Dziwi się Pani? My nie jesteśmy **patologiczną rodziną.** My mamy tylko zespół Aspergera”. Ja mówię „Co Pani myślała, że co Pani tutaj zobaczy? **Patologię?** Nie wiem, wódę walającą się (...)”? (WO 1)*

**Metafora „marki roszczeniowej”; metafora „matki wariatki”:**

*Ja miałam takie poczucie, że na początku zawsze jest ten stereotyp. Czyli ja wchodzę w relację z nowym nauczycielem, to na początku są jego wszystkie złe doświadczenia z rodzicami (...). Że ja muszę sobie najpierw zbudować relację z nauczycielem opartą na tym, że **ja nie jestem roszczeniowa, że ja nie jestem matką wariatką.** (WO 4)*

**Metafora „matki wariatki”:**

*Panie dały mi do zrozumienia, że **jestem matka wariatką**, że w ogóle o co mi chodzi? Że to jest fantastyczny człowiek, że on o wszystkich emocjach potrafi wszystko opowiedzieć.* (WO 1)

**Metafora „matki kwoki”; metafora „matki kangurzyca”:**

*„Bo Pani to jest **taka matka kwoka, tak? Albo tak – kangurzyca**. Włożyć do tego, zasunąć, niech się nie ubrudzi, nie przewróci, nic sobie nie zrobi. Ja Panią błagam. Niechżesz on się ubrudzi, przewróci, poobija kolana, głowę rozbije”. (WO 1)*

Ostatnią z przedstawionych metafor jest metafora „białych rękawiczek”, która stanowi ilustrację asekuracyjnych, zachowań kobiet powodowanych ciągłą koniecznością konfrontacji z krzywdzącymi dla nich etykietami.

**Metafora „białych rękawiczek”:**

*Ja wszystko w szkole zawsze załatwiam na takiej zasadzie, żeby to było **w białych rękawiczkach**, żeby mi nikt nie mógł zarzucić, że jestem matka roszczeniową i, że przychodzę z awanturą. Zawsze przychodzę bardzo spokojna, albo załatwiam to przez dziennik (...). I to się sprawdza (WO 1)*

**Dyskusja wyników i zakończenie**

Prezentowane badania wpisują się w nurt badań narracyjnych, koncentrujących się na zindywidualizowanej perspektywie doświadczenia macierzyństwa w kontekście wychowywania dzieci z zaburzeniami spektrum autyzmu. Narracje uczestniczek ukazują, że rola matki nie jest jedynie biologicznym czy społecznym konstruktem, lecz dynamiczną przestrzenią negocjowania tożsamości, redefiniowania ról i mierzenia się z doświadczeniem odrzucenia oraz braku zrozumienia ze strony otoczenia.

Częste posługiwanie się metaforami przez uczestniczki badań świadczy o głębokiej potrzebie zwerbalizowania emocjonalnych i społecznych aspektów ich codzienności, umożliwiając narratorkom ujawnienie trudnych do wyrażenia przeżyć i emocji. Odzwierciedlają proces integrowania doświadczeń, pomagając w asymilacji trudnych, czasem wręcz traumatycznych doświadczeń z resztą istniejącej osobowości (Stroinska i Szymanski, 2017). Metafory zdają

się być narratorkom szczególnie przydatne w opisach zjawiska stygmatyzacji przeniesionej (Goffman 2007), która okazuje się pełnić kluczową rolę dla zrozumienia procesów tożsamościowych narratorek. Doświadczenie bycia ocenianą przez pryzmat zachowania dziecka i niespełniania przez nie społecznych norm prowadzi do głębokiej internalizacji negatywnych etykiet, co skutkuje zmniejszeniem poczucia sprawczości, wzrostem samokrytycyzmu i wycofaniem z relacji społecznych (Mitter i in., 2019). Kobiety – jak same wskazują – uczą się funkcjonować „w białych rękawiczkach”, przewidując potencjalną krytykę otoczenia i minimalizując własne emocjonalne reakcje.

Warto zauważyć, że narracje kobiet wskazują również na głęboką nierównowagę systemową – instytucje udzielające wsparcia są często niedostosowane do realnych potrzeb rodzin, co pogłębia poczucie marginalizacji (Chrostowska, 2018). Brak adekwatnego i empatycznego wsparcia instytucjonalnego przekłada się na przeciążenie kobiet, które – oprócz pełnienia funkcji opiekuńczych – stają się także koordynatorkami działań terapeutycznych, edukacyjnych i społecznych (metafora „trzymania na barkach”, metafora „korowodu”). Prowadzi to do chronicznego stresu i pogorszenia jakości życia matek, a w szerszej perspektywie – do ryzyka dezintegracji struktur rodzinnych (Kossewska, 2020). Uczestniczki badań funkcjonują w przestrzeni nieustannej „walki” – o diagnozę, zrozumienie, dostęp do usług, ale także o własną podmiotowość. Tę rzeczywistość potwierdzają metafory „kruszenia kopii” i „objiania się o drzwi”, które wskazują na zderzenie z oporem systemu oraz społeczną bezwładnością. Narracje matek nie tylko ujawniają „osobiste” dramaty, ale także obnażają strukturalne niedostosowanie systemów wsparcia do realnych potrzeb rodzin z dziećmi nieneurotypowymi.

W tym kontekście wyniki badań mają znaczenie aplikacyjne. Po pierwsze podkreślają potrzebę ujęcia doświadczenia macierzyństwa nie tylko jako prywatnego wyzwania, lecz jako obszaru polityki publicznej, w której niezbędne jest uwzględnienie głosu kobiet w kształtowaniu programów wsparcia. Po drugie, wskazują na potrzebę edukacji profesjonalistów – pedagogów, terapeutów, pracowników społecznych – w zakresie rozpoznawania i rozumienia stygmatyzacji przeniesionej jako mechanizmu głęboko niszczącego relacje społeczne i obniżającego efektywność oddziaływań pomocowych. Zaprezentowane fragmenty narracji stanowią w związku z tym wyzwanie w zakresie edukacji międzykulturowej. Niezbędnym wydaje się objęcie tego obszaru macierzyńskich doświadczeń szczególną troską polegającą na kształtowaniu postawy pedagogicznej wrażliwości na Innego, postawy zainteresowania, dialogu, współpracy i zrozumienia. (Klajmon-Lech, 2022, s. 79).

Z perspektywy refleksji pedagogicznej istotne wydaje się również włączenie do dyskursu na temat macierzyństwa głosu matek wychowujących dzieci ze spektrum autyzmu oraz uznanie ich doświadczeń jako potencjalnie wartościowego źródła wsparcia dla innych kobiet znajdujących się w podobnej sytuacji życiowej. Poszukiwanie oparcia w wiedzy i doświadczeniach innych stanowi bowiem ważny element strategii radzenia sobie z wyzwaniami codzienności. „Namysł nad biografią Innego może wnieść nowe wartości w sposób oglądu i rozumienia świata” – zauważa Elżbieta Dubas (2015, s. 36).

## Bibliografia

- Bochno, E., Dudzikowa, M., Jaskulska, S. red. 2016. *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Byra, S., Parchomiuk, M. 2014. Stygmatyzacja przeniesiona. Część 1: perspektywa rodziców dzieci z niepełnosprawnością i chorobą. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej* 15, ss. 29–48. <https://niepełnosprawnosci.ug.edu.pl/wpcontent/uploads/2023/11/niepełnosprawnosci15.pdf#page=47>.
- Chrostowska, B. 2018. Potencjał grup samopomocowych w radzeniu sobie ze stygmatyzacją przeniesioną wśród rodziców dzieci z niepełnosprawnością. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*. 32, ss. 13–28. <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/32.pdf#page=13>.
- Czykwin, E. 2021. *Metafory w naukach społecznych. Zasadność aplikacyjna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT. <https://chat.edu.pl/app/uploads/2022/01/czykwin.pdf>.
- Dubas, E. 2015, Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty). W: Dubas, E., Stelmaszczyk, J. red. *Biografie i uczenie się*. Tom 4. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss. 219–220.
- Biografia i badanie biografii*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss. 31–47.
- Goffman, E. 2007. *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk: GWP.
- Gray, D.E. 2002. ‘Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed’: Felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism. *Sociology of health & illness*. 24 (6), ss. 734–749. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1467-9566.00316>.

- Każmierska, K. 2016. *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*. W: Dopierała, R., Waniek, K. red. *Biografia i wojna. Metoda biograficzna w badaniu procesów społecznych. Wybór tekstów*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss. 61–71.
- Klajmon-Lech, U. 2022. Stygmatyzacja przeniesiona wyzwaniem dla edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*. **17** (2), ss. 71–82. <https://doi.org/10.15804/em.2022.02.05>.
- Kossewska, J. 2020. Macierzyństwo w kontekście autyzmu. O stresogennych czynnikach na drodze życia matek dzieci z ASD. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Psychologica*. **13**, ss. 43–68. <https://doi.org/10.24917/20845596.13.3>.
- Kwok, S.Y.C.L., Leung, C.L.K. i Wong, D.F.K. 2014. Marital satisfaction of Chinese mothers of children with autism and intellectual disabilities in Hong Kong. *Journal of Intellectual Disability Research* **58**, ss. 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/jir.12116>.
- Lakoff, G., Johnson, M. 2011. *Metafory w naszym życiu*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Lindyberg, I. 2012. *Świat (y) „upośledzonego” macierzyństwa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mitter, N., Ali, A., Scior, K. 2019. Stigma experienced by families of individuals with Intellectual disabilities and autism: A systematic review. *Research in developmental disabilities*. **89**, ss. 10–21. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.03.001>.
- Stroińska, M., Szymanski, K. 2017. Metafora i trauma. *Tekst i dyskurs – text und diskurs*, **10** (1), ss. 101–114. <https://tekst-dyskurs.eu/article/156666/pl>
- Szczepaniak, C. 2022. Autoetnografia trudów macierzyństwa. *Ars Educandi*. **18**, ss. 83–103. <https://doi.org/10.26881/ae.2021.18.05>.
- Werner, P., Mittelman, M. S., Goldstein, D. i Heinik, J. 2012. Family stigma and caregiver burden in Alzheimer’s disease. *The Gerontologist*. **52** (1), ss. 89–97. <https://doi.org/10.1093/geront/gnr117>.

**Identity, everyday life, stigma: motherhood in the narratives of mothers of children with autism spectrum disorders in the context of metaphor**

**Abstract:** The article addresses the issue of motherhood among women raising children with autism spectrum disorder (ASD) in the context of narrative meta-

phors used to describe their own experiences. The study aimed to present the experiences of narrators – mothers of children with ASD – through the lens of metaphors present in their narratives. The study was based on a qualitative paradigm, and the empirical material was collected using Fritz Schütze's narrative interview method. The analysis of the narratives of mothers of children with ASD revealed metaphorical representations of three key areas: identity ('being in the background'), everyday life ('rollercoaster') and stigmatization ('crazy mother'). The results indicate the importance of metaphor for interpreting and communicating emotional experiences. They emphasize the need to consider the perspective of mothers in the development of social policy, education and support systems. The article is compliant with the context of intercultural education, in which the category of the Other – in this case, the mother of a child with disability – becomes the starting point for building a pedagogical attitude of sensitivity, empathy and dialogue.

**Keywords:** stigma, identity, motherhood, everyday life, narrative interview, metaphor, autism spectrum disorder

*Translated by Sabina Pawlik and Monika Sulik*

---

**PRAKTYKA EDUKACYJNA**





## „Wielokulturowość” jako treść programów kształcenia w Australii. Na podstawie wybranych aspektów edukacji przedszkolnej

**Streszczenie:** Społeczeństwo australijskie charakteryzuje się dużą różnorodnością kulturową i etniczną. Obok dziedzictwa pierwotnych ludów spotyka się tu dziedzictwo imigrantów i ich potomków. To powoduje, że współistnieją tu tradycje rdzennie australijskie, europejskie i azjatyckie. Takie zróżnicowanie determinuje politykę, a przez nią sposób funkcjonowania państwa, w tym funkcjonowania edukacji. Edukacja jest tu jednym z najważniejszych obszarów rozwijania świadomości wielokulturowej obecnych przyszłych pokoleń. Celem artykułu jest „opowiedzenie” o tym, w jaki sposób „wielokulturowość” propagowana jest poprzez programy edukacyjne. Artykuł składa się z czterech części. W pierwszej przyjrzą się rozumieniu terminu „programy nauczania” w Polsce i w Australii; w drugiej przeanalizują podstawy programowe wychowania przedszkolnego w obszarze wielokulturowości. W trzeciej części dokonam przeglądu wybranych australijskich programów kształcenia przedszkolnego w obszarze edukacji międzykulturowej. Ostatnia część tekstu jest domknięciem refleksji wokół „wielokulturowości”, którą się przeżywa w codzienności, i do której jest się wychowywanym, i o której zdobywa się wiedzę w toku kształcenia od najmłodszych lat.

**Słowa kluczowe:** wielokulturowość, edukacja międzykulturowa, różnorodność kulturowa, programy kształcenia, przedszkolna edukacja australijska

### Wprowadzenie

Od ponad 40 lat Australia jest krajem nie tylko ludności rdzennej, ale również migrantów i ich potomków. Stało się to za sprawą wprowadzenia, panującej do dziś, polityki wielokulturowości. Zakłada ona istnienie społeczeństwa,

które jest różnorodne pod względem kulturowym i narodowym, i które jest efektem integracji. Oznacza to, że relacje społeczne powinny opierać się na idei współlistnienia kultur, a nie adaptacji do kultury dominującej. Oznacza to również, że kultura większości i jej relacje względem kultur „mniejszościowych” są nieustannie przedmiotem politycznej i uniwersyteckiej debaty (Krakowiak, 2012).

Australijski pluralizm kulturowy jest stosunkowo młodą zasadą społeczną, która powstała po długim okresie prześladowań i represji Pierwszych Ludów, zamieszkujących ten kontynent. Początki zasiedlania współczesnej Australii związane były z wypieraniem miejscowej ludności na tereny pustynne, niejednokrotnie również z masowymi jej zabójstwami. Marginalizacja obejmowała każdą ze sfer życia politycznego i społecznego ludów aborygeńskich i mieszkańców Cieśniny Torresa, pozbawiając te grupy społeczne jakichkolwiek praw, również tych związanych z zachowaniem swojej religii czy obyczajów (Srogosz, 2022). Część nowych osadników określała pierwotnych mieszkańców Australii jako odmienny gatunek człowieka, czy też jako dzikie zwierzęta – a nawet szkodniki – których trzeba się pozbyć. Dziś szacuje się, że podczas bezpośrednich starć z kolonizatorami, życie straciło około 20 tysięcy członków społeczności aborygeńskiej. Przy czym łączna liczebność Pierwszych Ludów Australii spadła prawie trzykrotnie, co było związane z przymusowymi przesiedleniami, niewolniczą pracą oraz wymuszeniem całkowitej zmiany stylu życia. Trzeba podkreślić, że choć ówczesna władza Australii wiedziała o okrucieństwach europejskich, białych osadników, to niezwykle rzadko skazywana ich za popełnione przestępstwa wobec ludności rdzennej (Janiszewska, Klima, 2008).

Choć początkowo prześladowania społeczne, kulturowe i polityczne obejmowały Pierwsze Ludy Australii, to w kolejnych latach restrykcyjne praktyki zasiedlania Australii objęły kolejne narodowości. Doprowadziło to do ograniczenia migracji wszystkich nie-Europejczyków. Był to istotny element wytworzonej w XIX wieku tzw. polityki białej Australii. Początkowo polityka ta była tłumaczona obawami wobec napływu taniej siły roboczej głównie z Chin, a następnie, lękami przed napływem robotników Kanakas. Spowodowało to w przestrzeni publicznej eskalację negatywnych opinii o obcokrajowcach innego koloru skóry, których również w kręgach politycznych określano mianem „kolorowych”. W późniejszym czasie „polityka białej Australii” otwarcie faworyzowała obywateli brytyjskiego pochodzenia, odsyłając – na mocy nowopowstałych aktów prawnych – część imigrantów do ich krajów ojczystych. Sytuacja zaczęła się zmieniać dopiero po roku 1966. Odrzucono

wówczas ideę całkowitej asymilacji ze społeczeństwem australijskim. W zamian uznano prawo do zachowania własnej tożsamości, ojczystej kultury i języka. Był to pierwszy krok do powołania w 1979 r. Australijskiego Instytutu ds. Wielokulturowości, co dało początek polityce przyjaznej innym kulturom oraz ugruntowało pojmowanie kultury jako tego, co dynamiczne (Janiszewska, 2017).

Pragnę podkreślić, że wielokulturowość rozumiana jako współistnienie kultur jest dziś w Australii efektem ciągłego uwspółcześniania społeczeństwa i politycznego uznania jego wielokulturowości jako tego, co nieuniknione. Mieszkając w Australii i pracując tam jako pedagogożka w przedszkolu, uczestniczyłam w wielokulturowości jako politycznym „projekcie”, będąc zwykłą imigrantką i jednocześnie wychowawczynią odpowiedzialną za „wdrażanie” idei wielokulturowości w praktykę codzienności najmłodszych współuczestników tego świata. Jak podkreśla Małgorzata Krakowiak (2012), działania na rzecz integracji społecznej obejmują z jednej strony promowanie postaw i tworzenie ram instytucjonalno-prawnych, z drugiej zaś – dynamiczną reformę i ciągle dostosowanie systemu edukacji do wyzwań społeczeństwa wielokulturowego.

Celem artykułu jest ukazanie, w jaki sposób wielokulturowość jest propagowana przez australijskie programy kształcenia. Praca składa się z czterech części. Pierwsza to szkic na temat programów kształcenia. W drugiej przyglądam się wybranym dokumentom oświatowym w obszarze edukacji wielokulturowej. W trzeciej ukazuję australijskie egzemplifikacje kształcenia do wielokulturowości i w wielokulturowości. Ostatnia część tekstu jest domknięciem refleksji wokół „wielokulturowości”, którą przeżywa się w codzienności, do której jest się wychowywanym i o której zdobywa się wiedzę w toku kształcenia od najmłodszych lat.

## **Program kształcenia: uwagi ogólne**

Trudno sobie dziś wyobrazić istnienie szkoły bez programów kształcenia, które odzwierciedlają politykę edukacyjną państwa w danym momencie politycznym (Śliwerski, 2015; Lewowicki, 2019, 2011; Kożyczkowska, 2023). I nie trzeba być nauczycielem czy pedagogiem, aby wiedzieć, że programy kształcenia są jednym z głównych elementów systemów edukacyjnych wielu państw. I w Australii, i w Polsce stanowią one przedmiot zainteresowania tak badaczy i polityków, jak i uczestników – czyli nauczycieli, uczniów, rodziców – systemu edukacyjnego. W literaturze przedmiotu obu państw

rozpoznać można, że jakkolwiek istnieje pewna rozbieżność w zakresie rozumienia tego, czym są i jaką rolę pełnią programy kształcenia w placówkach edukacyjnych, to jednak podejścia teoretyczne do programów kształcenia są do siebie zbliżone.

W polskiej pedagogice podskórnie ciągle obecna jest koncepcja programu kształcenia autorstwa Wincentego Okonia, który uznał, że są one „uporządkowanym zbiorem tematów z różnych dziedzin wiedzy i życia, przydatnym dla nauczania” (Okoń, 1995, s. 87). W ich skład, obok treści, wchodzi również cele podejmowanych działań, metody oraz oczekiwane wyniki. W tym samym, pozytywistycznym nurcie o programach kształcenia pisze Franciszek Bereziński, który zwraca uwagę, że programy te uwzględniają tzw. dwustronne „czynności nauczyciela i ucznia” w procesie kształcenia. Oznacza to, że program przewiduje, czynności jakie bezpośrednio podejmować powinien nauczyciel, i czynności, które podejmować powinien uczeń (Bereziński, 2011). Hanna Komorowska utożsamia programy nauczania z angielskim słowem „curriculum”, które oznacza cel, drogę do celu i środki realizacji (Komorowska, 1995, s.7).

Krytyczne stanowisko w kwestii programów kształcenia prezentuje m.in. Dorota Klus-Stańska. W jej rozumieniu program kształcenia jest – po prostu – nośnikiem określonej wiedzy o świecie, która w szkole dostarczana jest uczniowi. Program kształcenia – poprzez cel, treści, metody, rolę przypisywaną nauczycielowi i uczniowi – ma za zadanie (m.in.) kształtować tzw. wiedzę kolektywną ucznia. Autorka tak o tym pisze: „Wiedza przybiera postać wiedzy kolektywnej, ale takiej, której kolektywność nie wynika ze społecznie negocjowanego konstruowania, ale z wymuszonej jednakowości. Symbolem i jednocześnie instrumentem petryfikacji wiedzy jest podręcznik oraz reifikujące go testy, a drogą do sukcesu staje się kolektywna notatka z lekcji, traktowana jako wyraz znaczącej wiedzy i źródłowej pomocy dla ucznia” (Klus-Stańska, 2012, ss. 28–29).

Wspomniane wyżej „curriculum” jest także używane w australijskim systemie edukacji. Australijscy badacze zazwyczaj znacznie zawężają zakres pojęciowy tego terminu, opisując „curriculum” tylko jako treść kursu lub przedmiotu. Z tak wąskim rozumieniem pojęcia nie zgadza się Brad Gobby, według którego takie zawężenie nie oddaje skomplikowania procesu uczenia się i nauczania. Przykładowo, formułując program jedynie poprzez katalog treści danego przedmiotu, nie sposób przewidzieć ich znaczenia w obszarze edukacji małych dzieci. Tu bowiem codzienne plany nauki nie mają ścisłego podziału na poszczególne lekcje w ramach przedmiotów. Autor proponuje

szersze rozumienie programu kształcenia, i miałby on obejmować wszystko to, czego uczeń doświadcza w procesie uczenia się, niezależnie od tego, czy jest to zamierzone, założone, uproszczone, niezamierzone, nieoczekiwane czy ukryte (Gobby, 2017, p. 27). To stanowisko zbieżne jest z koncepcją wiedzy przywołanej już Klus-Stańskiej (2000). Autorka rozumie wiedzę jako ustalony system znaczeń i choć ma ona charakter indywidualny (dotyczy przecież człowieka), to jest ona kolektywna i społecznie wytwarzana.

### **„Wielokulturowość” w australijskiej podstawie programowej**

Jak pisałam we wprowadzeniu za Małgorzatą Krakowiak (2012), społeczeństwo australijskie jest wysoce zróżnicowane pod kątem kulturowym, stąd wielokulturowość jest przeżywana w codzienności i często opisywana przez badaczy. Jest ona pojmowana w sposób dynamiczny, co oznacza, że jej kulturowa złożoność ciągle się zmienia, czerpiąc z tradycji napływających imigrantów. Sprawia to, że jej elementy i wartości nie są niezmiennie, ale ewoluują w czasie.

Praca w australijskim przedszkolu uzmysłowiła mi, że lokalne rozumienie wielokulturowości może mieć swoje odbicie w dokumentach edukacyjnych, takich jak podstawa programowa. Społeczeństwo australijskie jest w tej kwestii dużo bardziej zróżnicowane i otwarte niż polskie. Wynika to – jak pisałam – z dynamicznie ujmowanej wielokulturowości, co zmusza do włączania jej ciągle zmiennych elementów (a nawet znaczeń) do podstawy programowej i tym samym w programy kształcenia.

W celu przybliżenia powyższych treści odwołam się do podstawy programowej wychowania przedszkolnego stanu Queensland. To, jak ważna jest tutaj kultura, można dostrzec już we wstępie dokumentu. Rozpoczyna się on bowiem formą podziękowania dla rdzennych ludów Australii. Autorzy piszą: „Składamy wyrazy szacunku starszyźnie tutejszych ludów oraz ich potomkom, którzy podtrzymują kulturalną i duchową więź z naszym krajem. Dziękujemy za dzielenie się kulturą i duchowością, również w edukacji naszych dzieci”. Słowa te wskazują fundament australijskiej edukacji wielokulturowej, który konstruowany jest na rdzennej kulturze australijskiej, tj. kulturze rdzennych ludów. Dlatego tak istotne jest zaznajomienie wspólnoty australijskiej – obywateli i imigrantów – z dziedzictwem kulturowym Aborygenów i mieszkańców wysp Cieśniny Torresa. Jest to jeden z głównych celów kształcenia. Pojawia się on obok takich celów jak budowanie pewności siebie, wychowanie do/w kreatywności czy wytwarzanie świadomości konieczności

uczenia się przez całe życie. Podstawa programowa kładzie nacisk na rozwijanie kompetencji aktywnego i świadomego uczestnictwa w społeczeństwie, dla którego niezbędne jest posiadanie wiedzy o pierwotnych ludach zamieszkujących Australię. Cel ten jest niewątpliwie skutkiem historii politycznej, o czym pisałam we wprowadzeniu (por. także: Queensland Kindergarten Learning Guideline, 2024).

Pragnę również podkreślić, że treści z zakresu edukacji wielokulturowej w podstawie programowej połączone są z tzw. działem „zasad”. Składa się on z ośmiu ogniw, mających szczególne znaczenie dla wychowania przedszkolnego w Australii i stanowi on podstawę praktyki zawodowej nauczycieli. Jedną z wymienionych zasad jest „równość i szacunek dla różnorodności”. Zasada ta nakłada na nauczyciela obowiązek kreowania bezpiecznej kulturowo przestrzeni dla wszystkich dzieci. Jest to przestrzeń poszerzania ich wiedzy na temat różnorodności i praktyk integracyjnych, które są odpowiedzią na możliwości i potrzeby dzieci pochodzących z innych kulturowo społeczności. W tej części podstawy programowej zwraca również uwagę zasada ukierunkowująca na „perspektywę Aborygenów i mieszkańców wysp Cieśniny Torresa”. Pisałam już o tej kwestii wyżej, tu tylko dodam, że w ramach tej zasady nauczyciel naucza o pierwotnych ludach Australii i zachęca dzieci do poznawania innych kultur, i ich sposobów życia ich członków. W ten sposób wszyscy uczniowie mogą zobaczyć siebie i swoją tożsamość w bezpiecznej i przyjaznej przestrzeni (Queensland Kindergarten Learning Guideline, 2024).

W australijskiej podstawie programowej wymieniono 5 obszarów związanych z nauką i rozwojem, do których należą: tożsamość, „połączenie z innymi” (ang.: *connectedness*), dobrostan, aktywne uczenie się, komunikowanie się. Jeśli punktem odniesienia uczynić wielokulturowość, to obszar tożsamościowy swoiście zatrzymuje nauczyciela w refleksji nad tym, w jaki sposób włączyć w przestrzeń społeczną i kulturową przedszkola tradycje dzieci przybyłych z innych państw i kultur. Jest to problem tego, jak kultywować tradycje imigrantów, aby jednocześnie zwiększyć ich poczucie przynależności do społeczności australijskiej. Podkreśla się tu wagę tworzenia dla dziecka przestrzeni, w której będzie on mógł przedstawiać swoje narodowe wytwory sztuki, ważne przedmioty historyczne, jak i ważne przedmioty rodzinne. Istotne jest bowiem zapewnienie dzieciom poczucia bezpieczeństwa i zaufania, które – w myśl założeń podstawy programowej – powinno być realizowane między innymi poprzez współpracę z rodziną i społecznością dziecka w taki sposób, aby czuło się ono widzialne i docenione. Największą liczbę

zagadnień związanych z wielokulturowością porusza obszar „połączenia z innymi” (ang.: *connectedness*). Chodzi tutaj o poszanowanie dla różnorodności, która jest jednym z najistotniejszych czynników wytwarzających australijskie społeczeństwo. Do zadań nauczycieli należy prezentowanie uczniom różnych – społeczno-kulturowych – punktów widzenia oraz zachęcanie ich do poszanowania idei i opinii innych osób. Stwarza to okazję do otwartego i uważnego przyglądania się kulturom i zwyczajom swoich rówieśników, a także podejmowania prób ich zrozumienia. Warto podkreślić, że wśród strategii nauczania – już na etapie przedszkolnym – wymienia się przełamywanie stereotypów i uprzedzeń. Sprzyja to budowaniu wielokulturowego środowiska, które czerpie z różnic i dzięki nim się rozwija. Ciekawym jest również to, że obszar „połączenia z innymi” (ang.: *connectedness*) stawia przed nauczycielem konieczność badania i proaktywnego konstruowania rozumienia dziedzictwa i współczesności ludów aborygeńskich i mieszkańców wysp Cieśniny Torresa. Do osiągnięć ucznia w tym zakresie należy poznanie tego, kim są ludy aborygeńskie i mieszkańcy wysp Cieśniny Torresa, i jakie prezentują wartości oraz jaka więź łączy je z państwem (Queensland Kindergarten Learning Guideline, 2024).

Podsumowując wątek, pragnę podkreślić, że australijska podstawa programowa wychowania przedszkolnego jest bogata w aspekty dotyczące poznawania innych kultur i języków, a także otwartości na różnorodność. Wśród zagadnień edukacji wielokulturowej znajdują się zarówno wątki dotyczące pierwotnych ludów zamieszkujących Australię, jak i napływających do niej migrantów. Eksponowane są one w podstawie programowej jako „tożsamość” i „połączenie z innymi” (ang.: *connectedness*). Pozwala to dostrzec i zrozumieć, że wielokulturowość jest tematyką stale obecną i ważną, zarówno jeśli chodzi o własną autentyczność, jak i poczucie przynależności do wspólnoty australijskiej.

## **Kształcenie do wielokulturowości i w wielokulturowości. Australijskie egzemplifikacje programów kształcenia**

Australijska różnorodność kulturowa determinuje podstawę programową wychowania przedszkolnego i tym samym wymaga od nauczycieli nauczania o innych kulturach, kształtowania postawy szacunku dla różnorodności i podkreślania korzyści płynących z wielokulturowości. W przestrzeni publicznej dostępne są gotowe programy kształcenia z zakresu edukacji wielokulturowej i międzykulturowej, które propagują wskazane wyżej wartości.

Jednym z nich jest kilkudniowy program opracowany przez rząd, który wiąże się z Tygodniem Harmonii (Harmony week) i ma na celu podkreślenie równości wszystkich mieszkańców Australii. Plan zajęć składa się z 5 obszarów: (1) „Wysłuchaj się”, którego celem głównym jest zwiększenie świadomości uczniów na temat innych kultur poprzez nawiązywanie dialogu oraz pomaganie dzieciom w akceptacji obcych kultur dzięki aktywnemu słuchaniu; (2) „Głowa do góry” ma na celu zapoznanie uczniów z różnymi stylami nakryć głowy z całego świata i rozpoznanie ich kulturowego znaczenia; (3) „Nastroje muzyczne”, który zwiększa świadomość obecności muzyki we wszystkich kulturach; (4) „Jaki to kształt?”, którego zadaniem jest rozwijanie wiedzy na temat wyglądu różnych miejsc kultu religijnego; (5) „Gry na świecie” jego celem jest zaznajomienie z grami i zabawami dzieci na całym świecie, i pokazanie w jaki sposób zabawy były przekazywane z pokolenia na pokolenie i jak rozwijały one umiejętności życiowe (Lesson plans, 2024).

Podobne święto – pod nazwą „Tygodnia Różnorodności Kulturowej” (Cultural Diversity Week) – obchodzone jest również w stanie Victoria. Zostało ono wprowadzone w celu celebrowania różnorodności kulturowej i odnosi się do ustanowionego przez ONZ Międzynarodowego Dnia Walki z Dyskryminacją Rasową. W ramach jego obchodów, powstał przewodnik dla nauczycieli z proponowanymi aktywnościami na ten czas. Przewodnik skupia się przede wszystkim na prowadzeniu dyskusji na temat rozmaitych aspektów wielokulturowości: różnic, tradycji, pierwszych ludów australijskich czy rasizmu. Istotą programu jest zadawanie dzieciom takich pytań, jak: „Dlaczego różnice są ważne?”, „Czym jest dla Ciebie kultura?”, „Jakie tradycje ze swojego dzieciństwa pamiętasz?” (Multicultural Commission, 2024).

Ministerstwo stanu Victoria opublikowało również program „Globalne uczenie się”. Składa się on z 11 tematów, dopasowanych do różnych grup wiekowych. Wśród materiałów dla najmłodszych poruszana jest problematyka taka, jak: (1) „Scenariusze lekcji na Dzień Harmonii” – który składa się z 5 lekcji, mających na celu poznanie korzyści płynących z wielokulturowości. Dzieci celebrują święto poprzez rozmowy o równości i różnorodności, poznawanie zwyczajów różnych kultur, a także wspólne dekorowanie sali. (2) „Moja rodzina” – zawiera 5 scenariuszy zajęć i zakłada zaznajamianie z tradycjami rodzinnymi członków klasy. Dzięki temu dzieci mają okazję do odkrywania sposobu celebrowania świąt i ważnych wydarzeń w domach ich rówieśników z innych kultur. (3) „Globalna klasa” – łączy w sobie 3 lekcje, skupiające się na nauce słów w obcych językach, poznawaniu potraw z innych krajów i dostrzeganiu różnorodności (Global learning, 2023).

Warto przyrzeć się również programom nauczania opracowanym przez Multicultural Australia. Organizacja oferuje gotowe scenariusze zajęć dla poszczególnych grup wiekowych, dotyczące między innymi takich tematów, jak: (1) „Czy wszyscy jesteśmy tacy sami?” – którego celem jest opisanie różnych wpływów kulturowych i ich wkładu w australijską tożsamość. (2) „Mój język” – ma na celu uświadomienie uczniom, że język i kultura są ze sobą powiązane i każdy człowiek ma prawo do ich zachowania i rozwijania. Na stronach internetowych Multicultural Australia znajdują się prace pozwalające poszerzyć wiedzę na temat historii wielokulturowości Australii; można też skorzystać z zasobów biblioteki lub wziąć udział w e-learningu (Multicultural Australia, 2023).

Ciekawą egzemplifikacją jest dostępny na stronie Australijskiej Komisji do spraw Praw Człowieka program „Budowania przynależności”. W jego skład wchodzi także przewodnik dla nauczycieli. Zawiera on wskazówki do rozmów z dziećmi na temat różnorodności kulturowej. Przewodnik tłumaczy także znaczenie prowadzonych zajęć. W programie znajdują się scenariusze lekcji na takie tematy, jak: (1) „Zróbmy tęczę” – mający na celu uświadomienie w zakresie powiązań, podobieństw i różnic między ludźmi oraz pomoc w zrozumieniu własnej tożsamości i ujęcia jej jako części australijskiej całości. (2) „Co jest w środku?” – zwraca uwagę na to, by nie „oceniać książki po okładce”, uczy doceniania różnorodności i pokazuje jak ważne jest poznanie osobowości drugiego człowieka, zanim wyda się osąd na jego temat. (3) „Wszyscy moi przyjaciele i ja” – pokazuje, że mimo różnic zachodzących pomiędzy ludźmi, mogą się oni nadal przyjaźnić, a relacje te są okazją do nauki nowych rzeczy. Ponadto program pokazuje, w jaki sposób zachęcać dzieci do poszanowania różnorodności (Przewodnik: Zachęcanie do szacunku dla różnorodności kulturowej), w jaki sposób wykorzystać dziecięce pytania, by rozwijać ich naturalną ciekawość różnorodności (Przewodnik: Radzenie sobie z trudnymi pytaniami na temat tożsamości rasowej) oraz pomaga budować pewność siebie nauczycieli podczas odpowiadania na trudne zagadnienia związane z różnorodnością (Przewodnik: Odpowiadanie na trudne pytania dotyczące tożsamości rasowej i różnorodności kulturowej”) (Human Rights, 2016).

Podobne treści można odnaleźć w przewodniku nauczyciela pt. „Radzenie sobie z kwestiami międzykulturowymi w klasie”. Ma on na celu dostarczenie wiedzy i praktycznych pomysłów na prowadzenie zajęć w wielokulturowym środowisku. Program jest odpowiedzią na prośby nauczycieli o porady, jak efektywnie nauczać w grupie zróżnicowanej kulturowo. Są tu także informa-

cje dotyczące uprzedzeń, współpracy z rodziną ucznia oraz refleksje innych nauczycieli. Oprócz tego przewodnik oferuje kilka propozycji zajęć, m.in.: (1) „Powiedz cześć” – uczy powitań w różnych językach. (2) „Co na obiad?” – opowiada na pytanie, co jedzenie mówi o człowieku i o jego kulturze. (3) „Szukanie wskazówek” – rozwija wiedzę na temat tego, czym są uprzedzenia i jak wpływają one na społeczeństwo. (4) „Dynamiczne praktyki” – porównuje tzw. odpowiednie zachowania w różnych kulturach. (5) „Reprezentacje kulturowe” – uświadamia, w jaki sposób media kształtują społeczne rozumienie kultury (VCAA, 2019).

Odpowiadając na potrzeby zróżnicowanego kulturowo społeczeństwa, organizacje wielu australijskich stanów, tworzą programy i pomoce metodyczne w zakresie edukacji międzykulturowej i wielokulturowej. Zawierają one nie tylko praktyczne wskazówki do pracy, ale również dostarczają cenną wiedzę na temat zjawisk i trudności typowych dla wielokulturowego społeczeństwa.

## **Próba podsumowania**

Programy kształcenia i determinujące je podstawy programowe są odzwierciedleniem kondycji danego społeczeństwa, w tym przypadku jego otwartości bądź zamknięcia na wielokulturowość. Jak starałam się pokazać, społeczeństwo australijskie przeszło długą drogę od dyskryminacji i eksterminacji ludności rdzennej, poprzez „politykę białej Australii”, do polityki promującej wielokulturowość i zakładającej, że każda tożsamość kulturowa może stać się autonomiczną częścią tego, co dziś nazywane jest tożsamością australijską. Taka droga była możliwa tylko dzięki polityce otwartej na dynamicznie współistniejącą wielokulturowość.

Jak starałam się dowieść, wielokulturowość musi być wspierana także poprzez system edukacyjny. Już przedszkole – które stanowi swoisty początek edukacyjnej drogi człowieka – staje się w Australii miejscem świadomych spotkań grup międzynarodowych i międzyetnicznych. Analizując treści kształcenia dostrzec można ich zbieżność z codziennym rozumieniem kultury. Opiera się ono na przeświadczeniu, że imigranci są istotną częścią Australii, poszerzają ją i wzbogacają. I jednocześnie mają oni możliwość rozwijania i wzbogacania własnej tożsamości kulturowej. Doświadczając tolerancji, sami stają się tolerancyjni, a doświadczając szacunku, sami darzą szacunkiem przedstawicieli innych kultur. Idzie tu o uczenie się wielokulturowości poprzez zwyczajne i proste sprawy codzienne. Uczniowie już od najmłodszych

lat zachęceni są do opowiadania o swoim kraju oraz do dzielenia się tradycjami. Szkoły i przedszkola celebrują święta państwowe, mające na celu podkreślenie równości wszystkich uczestników tego społeczeństwa. Święta te są również okazją do rozmów i działań sprzyjających rozwojowi wrażliwości kulturowej i u dzieci, i u dorosłych.

### **Bibliografia:**

- ARC. *State of Victoria. Global Learning and Engagement Intercultural Capability units*. 2023. <https://arc.educationapps.vic.gov.au/learning/resource/M5NQPn?fuse=1> (23.10.2024).
- Australian Curriculum*. 2024. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/implementation-of-the-australian-curriculum/> (23.10.2024).
- Australian Government: Department of Home Affairs*. 2024. <https://www.harmony.gov.au/get-involved/schools/lesson-plans> (23.10.2024).
- Bereźnicki, F. 2011. *Podstawy kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gobby, B. 2017. What is curriculum? W: Gobby, B. and Walker, R. eds. *Powers of curriculum: Sociological perspectives on education*. South Melbourne: Oxford University Press, pp. 5–34.
- Human Rights*. 2016. <https://humanrights.gov.au/our-work/education/building-belonging-toolkit-early-childhood-educators> (23.10.2024).
- Janiszewska, A. 2017. Polityka imigracyjna Australii. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu. Nauki ekonomiczne w XXI wieku – wyzwania, dylematy, perspektywy*. **498**, ss. 112–121. <http://dx.doi.org/10.15611/pn.2017.498.10>.
- Janiszewska, A. i Klima, E. 2008. Ludność rdzenna-Aborygeni australijscy. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Geographica Socio-Oeconomica*. **9**, ss. 57–88.
- Klus-Stańska, D. 2000. *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. 2012. Wiedza, która zniewala – transmisje tradycyjne w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*. **1** (46), ss. 21–40.
- Komorowska, H. 1995. *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Koźyczkowska, A. 2023. Tadeusza Lewowickiego pedagogiczny projekt wielokulturowości w kontekście pytań o *Conditio Humana*. *Edukacja Międzokulturowa*. **2** (23), ss. 40–51. DOI: 10.15804/em.2023.03.02.

- Krakowiak, M. 2012. Droga do wielokulturowości – polityka migracyjna Australii. *Biuletyn Migracyjny*. **33**, ss. 5–8.
- Lewowicki, T. 2015. Wielokulturowość i globalizacja a strategie edukacji międzykulturowej. *Studia Społeczne*. **XXV**, ss. 13–24. DOI: 10.15290/pss.2015.25.01.
- Lewowicki, T. 2019. Edukacja między utopią a nieutopijnym światem. Garść refleksji w nawiązaniu do koncepcji trójjedni: rodzina – szkoła – instytucje społeczne. *Studia Paedagogica Ignatiana*. **2** (22), ss. 19–34. DOI: 10.12775/SPI.2019.2.001.
- Lewowicki, T. 2021. Multiculturalism/multinationalism and multi – and intercultural education – an essay on a meandering tradition and the uneasy modern times (the case of Poland). *Edukacja Międzykulturowa*. **1** (14), pp. 16–66. DOI: 10.15804/em.2021.01.01.
- Making Multicultural Australia*. 2024. <https://www.multiculturalaustralia.edu.au/> (23.10.2024).
- Multicultural Commission*. 2024. [https://www.multiculturalcommission.vic.gov.au/sites/default/files/2024-02/CDW\\_Teachers-Tool-Kit\\_2024\\_final-v-%281%29.pdf](https://www.multiculturalcommission.vic.gov.au/sites/default/files/2024-02/CDW_Teachers-Tool-Kit_2024_final-v-%281%29.pdf) (23.10.2024).
- Queensland Curriculum and Assessment Authority. 2024. *Queensland kindergarten learning guideline (QKLG)*. [https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/kindergarten/qklg\\_2024.pdf](https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/kindergarten/qklg_2024.pdf) (8.11.2024).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. Poz. 356.
- Srogosz, T. 2022. Demokracja i rządy prawa w Australii w kontekście kolonialnej przeszłości państwa i Pierwszych Narodów. DOI: <http://doi.org/10.34616/145214>.
- Śliwerski, B. 2015. *Edukacja (w) polityce: polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z dnia 6 stycznia 2005. Dz.U. 2005 Nr 17 poz. 141.
- Victorian Curriculum and Assessment Authority. 2019. *Navigating intercultural issues in the classroom*. Melbourne: Victoria State Government. Internet: <https://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/viccurric/>

intcult/Teacher%20Guide%20Navigating%20Intercultural%20Issues.pdf (23.10.2024).

**“Multiculturalism” as the content of school curricula in Australia.  
On the basis of selected aspects of preschool education**

**Abstract:** The Australian society is characterized by significant cultural and ethnic diversity. Alongside the heritage of indigenous peoples, there is also the heritage of immigrants and their descendants. This results in the coexistence of indigenous Australian, European, and Asian traditions. Such diversity determines the country’s policies, and through them, the functioning of the state, including the educational system. Education is one of the most important areas for fostering multicultural awareness of future generations. This article explores how “multiculturalism” is promoted through curricula. The article is divided into four parts. In the first section, I will examine the understanding of the term “curriculum” in Poland and Australia; in the second, I will analyze the preschool education frameworks concerning multiculturalism. The third part will provide an overview of selected Australian preschool curricula in multicultural education. The final section will conclude with reflections on “multiculturalism” as it is experienced in daily life, how children are raised with it, and how knowledge about it is acquired throughout education from an early age.

**Keywords:** cultural diversity, multicultural education, multiculturalism, curricula, Australian preschool education

*Translated by Natalia Kostrzewa*



## Spółeczna praktyka w zakresie edukacji międzykulturowej – budowanie lokalnego forum współpracy różnych podmiotów zainteresowanych dobrem wspólnym w polskiej i w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego

**Streszczenie:** W kontekście rozwoju subdyscypliny pedagogicznej, jaką jest pedagogika międzykulturowa, misją cieszyńskiego środowiska naukowego stało się zarówno propagowanie swego rodzaju filozofii, która sprowadza się do lepszego rozumienia własnej egzystencji, do kształtowania pozytywnego nastawienia do innych ludzi, koegzystencji, pokojowej wymiany, jedności, jak i wykorzystanie i stosowanie w praktyce społecznej teorii naukowych właściwych pedagogice międzykulturowej, wyjaśniających i interpretujących różne fragmenty rzeczywistości. Artykuł przedstawia działania w wyżej wskazanym zakresie, prowadzone w latach 2012–2022 przez pracowników naukowych jednego z zespołów funkcjonujących na cieszyńskim wydziale Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Opisywany projekt *Aktywizacja jednostek, grup i zbiorowości w środowisku lokalnym* obejmował cykl dziesięciu spotkań naukowych, powiązanych z nimi warsztatów dla uczniów, studentów i seniorów z Polski, a także uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej oraz inne wydarzenia edukacyjno-kulturalne. Realizacja projektu przyczyniła się do podjęcia dyskusji różnych podmiotów nad rozwiązaniem problemów teoretycznych i praktycznych w zakresie edukacji międzykulturowej. Podjęto działania na rzecz integracji i współpracy środowiska naukowego z jednostkami samorządowymi, instytucjami, organizacjami pozarządowymi powiatu cieszyńskiego. Pogłębiono współpracę naukową i edukacyjno-metodyczną ze szkołami w powiecie cieszyńskim i ze szkołami z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej. Istotnym obszarem działań było wzmocnienie potencjału regionu oraz kompetencji pracowników naukowych Uniwersytetu Śląskiego i pracowników administracji samorządowej Cieszyna w odniesieniu do poprawy realizacji zadań we współpracy z otoczeniem społecz-

no-gospodarczym. Zaangażowanie instytucji oświatowych, kulturalnych, samorządowych, organizacji pozarządowych w działania z zakresu edukacji międzykulturowej wzmocniło procesy integracji społecznej, przyczyniło się do podniesienia aktywności obywatelskiej mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego. Zarówno sama konstrukcja projektu, jak również dystrybucja jego wyników pozwoliły na osiągnięcie regionalnego i międzynarodowego zasięgu projektu.

**Słowa kluczowe:** praktyka społeczna, edukacja międzykulturowa, budowanie lokalnego forum współpracy, Śląsk Cieszyński

## Wprowadzenie

Podjmując złożone kwestie społecznej praktyki w zakresie edukacji międzykulturowej, w tym budowania lokalnego forum współpracy różnych podmiotów zainteresowanych dobrem wspólnym w polskiej i w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego, nie sposób uniknąć wyboru spraw z jakiegoś powodu szczególnie ważnych. Tak też postąpię w tym opracowaniu. Pominę prezentację doświadczeń w zakresie pracy naukowej (badań i studiów), dydaktycznej (kształcenie studentów), gdyż były one już przedmiotem innych opracowań (Szczurek-Boruta, 2009, ss. 160–169; 2011, ss. 153–203; 2014a, ss. 9–16).

Skoncentruję się na praktyce społecznej, na wybranych działaniach podejmowanych w zakresie integracji społecznej i edukacji międzykulturowej przez jeden z zespołów badawczych funkcjonujących w kampusie Cieszyn Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Działania, o których mowa, wpisują się w zakres funkcji i zadań szkolnictwa wyższego a mianowicie wyrabiania otwartości na świat i wrażliwości na kulturę, dbałości o dobro wspólne, a nade wszystko kształtowania racjonalnych, etycznych i zaangażowanych postaw uczonych i ich studentów. Współczesny uniwersytet nie tylko tworzy nową wiedzę przez prowadzenie badań naukowych, lecz przede wszystkim ukierunkowuje, uczy, wskazuje na dalszą edukację bez końca, usamodzielnia i daje możliwość tworzenia (Lewowicki, 1994, ss. 97–104; Sawczyk 2000, ss. 211–216; Ambrozik, Przyszczypkowski, 2004; Denek, 2011). Istotną częścią działalności współczesnych uczelni jest tzw. trzecia misja, działalność na rzecz społeczeństwa.

Nauczyciel akademicki to nie tylko mistrz dla wielu studentów, ale i propagator idei, myśli naukowych w środowisku okolicznym, uczestniczący w podtrzymywaniu dorobku nauki i kultury, w poznawaniu świata, w tworzeniu nowej wiedzy i jej upowszechnianiu.

Poczynania badawcze (studia teoretyczne, badania i ich wyniki) cieszyńskiego zespołu naukowego pracującego w latach 1989–2012 pod kierunkiem naukowym prof. zw. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego (pracowników Katedry i Zakładu Pedagogiki Ogólnej cieszyńskiego wydziału Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz Społecznego Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza) przyczyniły się do rozwoju i kształtowania pedagogiki międzykulturowej i jej obszaru praktycznego edukacji międzykulturowej (zob. publikacje w serii „Edukacja Międzykulturowa”).

W kontekście rozwoju tej subdyscypliny pedagogicznej misją cieszyńskiego środowiska naukowego stało się zarówno propagowanie swego rodzaju filozofii – która sprowadza się do lepszego rozumienia własnej egzystencji, do kształtowania pozytywnego nastawienia do innych ludzi, koegzystencji, jedności – jak i wykorzystanie i stosowanie w praktyce społecznej teorii naukowych właściwych pedagogice międzykulturowej, wyjaśniających i interpretujących różne fragmenty rzeczywistości.

Pedagogika w procesie poznania edukacji łączy perspektywę teoretyczną (filozoficzną, socjologiczną, psychologiczną i historyczną) z praktyką. Społeczna praktyka edukacyjna – jak pisze Teresa Hejnicka-Bezwińska – jest „kluczem do kreowania ludzi, którzy umieliby i chcieliby zachować niezwykle kruchą równowagę pomiędzy szacunkiem dla indywidualności i podmiotowej ekspresji człowieka a takim poziomem jego uspołecznienia, aby było możliwe tworzenie wspólnot, które dałyby oparcie i wsparcie „gorzej radzącym sobie”, a wszystkim zwiększyłyby poczucie bezpieczeństwa w świecie obciążonym ryzykiem” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 212).

### **Opis realizacji projektu „Aktywizacja jednostek, grup i zbiorowości w środowisku lokalnym”**

Działaniom prowadzonym w ramach projektu *Aktywizacja jednostek, grup i zbiorowości w środowisku lokalnym* przez pracowników Zakładu Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej w latach 2012–2022<sup>1</sup> przyświecała

<sup>1</sup> Przywołuję działania realizowane w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej cieszyńskiego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji, aktualnie Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, prowadzone z inicjatywy i pod moim kierunkiem. Odwołuję się do poczynań badawczych, społecznych i organizacyjnych podejmowanych na pograniczu polsko-czeskim, na Śląsku Cieszyńskim, przez pracowników zakładu: dr hab. Janina Urban (aktualnie emerytowany pracownik UŚ), dr hab. Jolanta Suchodolska, prof. UŚ, dr hab. Anna

myśl o propagowaniu pedagogiki międzykulturowej, w tym edukacji międzykulturowej, o wykorzystaniu potencjału miejsca na rzecz integracji społeczności lokalnej. Przywiązanie do miejsca, o czym przekonuje tradycyjna antropologia, jest jedną z prymarnych ludzkich cech. Potrzeba zadomowienia, zakorzenienia i – z drugiej strony – pragnienie niezależności i wolności wyboru stanowią dwa wymiary ludzkiego myślenia o świecie. Ogromny potencjał ludzki, naukowy, dydaktyczny, jaki reprezentuje cieszyński wydział, a także potencjał przedszkoli, szkół, instytucji kultury, organizacji, stowarzyszeń regionu Śląsk Cieszyński (w polskiej i czeskiej jego części), powinien być jeszcze bardziej wykorzystywany do podejmowania wspólnych wyzwań i przedsięwzięć.

Opisywane w tym artykule praktyki społeczne wyznacza myśl Tadeusza Lewowickiego, iż „uznawane wartości, mogą sprzyjać kształtowaniu świata bezpiecznego, bardziej przychylnego ludziom” (Lewowicki, 1994, s. 101).

Tadeusz Lewowicki w wystąpieniu wprowadzającym w problematykę IV Zjazdu Pedagogicznego w roku 2002 podkreślał, że „edukacja międzykulturowa jest konstruktywną odpowiedzią na wiele ważnych wyzwań wobec społeczeństw współczesnej Europy – a także polskiego społeczeństwa. Przede wszystkim edukacja międzykulturowa – jak w ogóle edukacja – służy i powinna służyć wydobyciu z ludzi najlepszych stron człowieczeństwa” (Lewowicki, 2002, s. 39). To sformułowane wówczas przesłanie adresowane do społeczności pedagogów akademickich i nauczycieli pozostaje aktualne i – być może jeszcze ważniejsze niż wtedy.

Konieczność zgodnego współżycia ludzi wybrzmiewa w tezach paradygmatu współlistnienia kultur propagowanego przez Jerzego Nikitorowicza. Paradygmat ów „przedstawia modelowe rozwiązania wynikające z doświadczeń historycznych, analiz różnych sytuacji, które mogą być zastosowane w podejmowaniu działań z wysokim prawdopodobieństwem osiągnięcia

---

Studenska, dr Barbara Chojnacka-Synaszko, dr Katarzyna Jas-Liszok, dr Aleksandra Gancarz, dr Sylwia Ryszawy, dr Anna Twardzik (pracownik UŚ do 2018 roku), prof. dr hab. Alina Szczurek-Boruta – kierownik, a od 2019 roku (po zmianach strukturalnych w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach) przez członków nieformalnego zespołu. Działalność zespołu obejmuje swą tematyką obszar nauk społecznych i humanistycznych. Badania zespołowe i indywidualne i ich wyniki opublikowano w cyklu prac z serii „Edukacja Międzykulturowa” i cieszyńska „Pedagogika Społeczna”. Studenci znajdujący się pod opieką naukową pracowników zakładu publikowali swoje opracowania w „Cieszyńskim Naukowym Forum Studenckim”. Osoby skupione w zakładzie/zespole to członkowie Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

zamierzonych celów i realizacji wartości i w innych sytuacjach (...). W przypadku edukacji międzykulturowej (...) jest ideą i zarazem modelem funkcjonowania społeczeństw zróżnicowanych kulturowo, wartością (...) uczącą zrozumienia, porozumienia i tolerancji, potrzeby poznania się wzajemnego, współpracy i dialogu w celu zachowania i kształtowania pokojowych rozwiązań” (Nikitorowicz, 2020, s. 11). Współistnienie to znany i godny interpretacji i uzasadnienia wymiar edukacji, wymagający realizacji.

Edukacja międzykulturowa jako transkulturowy proces wzajemnego uczenia się przez całe życie w jego wymiarze jednostkowym i społecznym, jak pokazują przykłady działań podejmowanych na cieszyńskim wydziale, to nie jakiś odległy i utopijny ideał to rzeczywistość, coraz bardziej konieczna i coraz częściej realizowana.

Pedagogiczną refleksję i działania, w ramach opisywanego projektu, rozpoczęła diagnoza – jak jest? Skąd się to wzięło? Jakie są źródła? Jaki jest stan zaawansowania danego zjawiska w aspekcie pozytywnym i negatywnym? Na bazie diagnozy prowadzonej w latach 2012–2014 zaprojektowaliśmy działalność społeczno-pedagogiczną, kulturalną oraz socjalną, organizując siły społeczne (ludzkie), angażując je w realizację wspólnego projektu.

Problematyka projektu *Aktywizacja jednostek, grup i zbiorowości w środowisku lokalnym* lokuje się w pedagogice międzykulturowej, pedagogice kultury, pedagogice społecznej. Obejmuje obszary związane bezpośrednio z zainteresowaniami zaangażowanych w projekt pracowników naukowych, a mianowicie: człowiek wielowymiarowy i jego funkcjonowanie w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, społecznie, gospodarczo; różne grupy wiekowe dzieci, młodzież, dorośli, seniorzy; środowiska wychowawcze (rodzina, szkoła, środowisko lokalne); wykluczenie i przemoc; edukacja regionalna, wielokulturowa, międzykulturowa; problemy życia codziennego możliwe do rozwiązania we współpracy różnych podmiotów zainteresowanych dobrem wspólnym.

Celem projektu była integracja środowisk nauki, oświaty, kultury, polityki. Kolejne międzynarodowe spotkania naukowe (10), powiązane z nimi warsztaty i inne wydarzenia edukacyjno-kulturalne były znaczącymi krokami w tym kierunku. Podczas obrad teoretycy i praktycy zajmujący się na co dzień edukacją, kulturą, terapią i profilaktyką wyrażali wzajemne oczekiwania i potrzeby. W trakcie dyskusji głos zabierali przedstawiciele polskich i zagranicznych ośrodków akademickich, działacze społeczni, dyrektorzy jednostek i naczelnicy wydziałów samorządowych, nauczyciele, uczniowie, studenci. Na warsztatach uczniowie, studenci, seniorzy zdobywali kompe-

tencje międzykulturowe i uczyli się od siebie.

Barierami w realizacji projektu były konkurujące ze sobą dyskursy kulturowe pracowników naukowych, samorządowców, urzędników, członków organizacji pozarządowych, a także nauczycieli praktyków, dyrektorów. Ich fundamentem są właściwe im relacje wiedzy–władzy, które zawierają w sobie ukryte potencjały tożsamościowotwórcze. W każdym z dyskursów wiedza jest wytwarzana, podtrzymywana i wprawiana w ruch przez właściwe elity intelektualne i zaangażowanych polityczne aktywistów. Powiązania pomiędzy władzą i wiedzą odkrył i zdemaskował Michel Foucault, ujawnił także, że to nie człowiek tworzy wiedzę, to „władza-wiedza, procesy i walki, którym podlega i z których się składa, wyznaczają możliwe formy i dziedziny poznania” (Foucault, 1998, s. 29).

Władza-wiedza pracowników administracji samorządowej wyznaczała ich poznanie, miejsce i podejście do Innego tj. do pracownika naukowego. Ze swojej pozycji nie dostrzegali oni potrzeby korzystania z wiedzy pracowników naukowych, ani nie odczuwali potrzeby kontaktu i współpracy z nami. Zmiana tego podejścia wymagała czasu, wysiłku ze strony pracowników naukowych, systematyczności i cierpliwości. Stopniowo odkrywaliśmy siebie, wspólnie działając uczyliśmy się od siebie, dążąc do wspólnych celów.

W efekcie projekt realizowany był pod patronatem Starosty Cieszyńskiego, Burmistrza Miasta Cieszyna, Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Rektora Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Dziekanów cieszyńskiego wydziału<sup>2</sup>, a także Dziekana Wydziału Nauk Społecznych w Katowicach. Współorganizatorami byli: Sekcja Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej KNP PAN, Sekcja Pedagogiki Społecznej KNP PAN, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne Oddział Cieszyn, a przede wszystkim lokalne podmioty: jednostki i wydziały Urzędu Miasta Cieszyn, Starostwa Powiatowego w Cieszynie, Cieszyński Uniwersytet Trzeciego Wieku, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci – Oddział Powiatowy w Cieszynie, Stowarzyszenie Cieszyńskiej Młodzieży Twórczej, Stowarzyszenie Rozwoju i Współpracy Regionalnej „Olza”, Stowarzyszenie na Rzecz Wspierania Rodziny „Siloe in Nobis”, Stowarzyszenie Pomocy Wzajemnej „Być Razem”, Ośrodek Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczy w Cieszynie, także Studenckie Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej oraz uczelnie zagraniczne.

Działania projektowe odbywały się w różnych miejscach: w murach Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, w Książnicy Cieszyńskiej, w Dziennym Ośrodku Wsparcia dla osób z zaburzeniami psychicznymi, w Teatrze

<sup>2</sup> Nazwa cieszyńskiego wydziału ze względu na zmiany strukturalne ewaluowała: Wydział Etnologii i Edukacji, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji.

im. Adama Mickiewicza w Cieszynie, Muzeum Beskidzkim w Wiśle, w szkołach powiatu cieszyńskiego i w szkołach z polskim językiem nauczania na Zalogiu w Republice Czeskiej te ostatnie w następstwie realizowanej współpracy objęto patronatem Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Inicjując pierwsze z cyklu spotkanie ludzi nauki i podmiotów lokalnych<sup>3</sup>, skoncentrowaliśmy się na dostrzeganiu i uwzględnianiu wielowymiarowości człowieka, potrzeby jego aktywizacji w środowisku lokalnym; na przedstawieniu konkretnych praktycznych rozwiązań w zakresie wspierania rozwoju indywidualnego, społecznego i kulturalnego jednostek, grup, zbiorowości w placówkach edukacyjnych, kulturalnych, ośrodkach sportowo-rekreacyjnych, lokalnych instytucjach i stowarzyszeniach. Spotkanie stało się źródłem inspiracji do podejmowania nowych rozwiązań w pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi w środowisku lokalnym.

Wymiana doświadczeń praktycznych, poglądów, teoretycznych koncepcji na temat możliwości kształtowania się nowej i odmiennej świadomości, która odrzuca model starości polegający na odsuwaniu osób starszych od pracy zawodowej i wszelkiej aktywności (edukacyjnej, społeczno-kulturalnej), była przedmiotem drugiego spotkania<sup>4</sup>. Starość była ukazywana, przedstawiana przez młodzież, osoby dorosłe i seniorów przede wszystkim jako dogodny okres na poszerzanie horyzontów, rozwijanie pasji i talentów, rozszerzanie kontaktów społecznych, a nie etap indywidualnej i społecznej degradacji. Do projektu włączyli się słuchacze cieszyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku oraz studenci Studenckiego Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej, uczestnicząc w międzygeneracyjnych warsztatach bajkoterapeutycznych. Konferencji towarzyszyła wystawa Kingi Jacek pt. „Ludzie znikąd”, która składała się z 12 portretów osób bezdomnych w wieku późnej dorosłości.

Celem dyskursu naukowego i zajęć warsztatowych w ramach trzeciego spotkania<sup>5</sup> było ukazanie wątków teoretycznych, empirycznych i praktycznych dotyczących działań wspierających rozwój psychospołeczny dzieci i młodzieży. Skoncentrowaliśmy się na: ukazaniu instytucji i placówek działających na rzecz wypracowania rozwiązań służących autokreacji; na formach

<sup>3</sup> Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej Innego w warunkach wielokulturowości (25.02.2014) I międzynarodowa konferencja naukowa.

<sup>4</sup> Senior w centrum oddziaływań edukacyjnych (18.03.2014) II międzynarodowa konferencja naukowa.

<sup>5</sup> Socjoterapia – jako forma wspierania rozwoju dzieci i młodzieży (10.04.2014) III międzynarodowa konferencja naukowa.

i metodach pracy z dziećmi i młodzieżą w zakresie działań autonaprawczych i usprawniania procesu komunikacji. Współorganizatorami byli: Stowarzyszenie Pomocy Wzajemnej „Być Razem” oraz Ośrodek Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczy w Cieszynie. Konferencji towarzyszył występ zespołu „Chłopaki z MOS-u” Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii.

Dyskurs na temat środowisk wychowawczych (szkoły, środowiska lokalnego), teoretyczna narracja na temat ich ważności i wartości, ukazanie praktycznych możliwości poprawy jakości ich funkcjonowania były tematem czwartego spotkania<sup>6</sup>. Zastanawialiśmy się nad tym: Jakie są szanse wychowania w szkole? Jaki jest udział szkoły w tworzeniu ładu społecznego korzystnego dla kształtowania warunków sprzyjających zarówno nieskrępowanemu rozwojowi jednostek, jak i tworzeniu wspólnot? Jakie są możliwości oraz bariery funkcjonowania szkoły w środowisku lokalnym? Jakie są relacje między środowiskiem szkolnym, środowiskiem kulturowym i środowiskiem lokalnym? Jak przebiega uspołecznienie szkoły? Czy i ewentualnie jaki jest udział szkoły w kreowaniu lokalnych społeczności wielokulturowych?

Nawiązując do tradycji pedagogiki opisywaliśmy – na podstawie analizy rzeczywistych faktów i zjawisk – postępowanie społeczno-wychowawcze szkoły w środowisku lokalnym po to, by wyartykułować nowe formy działalności szkół odpowiadające współczesnym odmianom wspólnot lokalnych, powstających w wyniku intensywnych zmian społeczno-kulturowych. Dyskusja przebiegała w dwóch panelach: pierwszym – „Kultura w życiu lokalnej społeczności” współorganizowanym przez przedstawicieli jednostek i wydziałów Urzędu Miasta Cieszyn (Wydziału Kultury i Turystyki, Biblioteki Miejskiej w Cieszynie, Książnicy Cieszyńskiej, Teatru im. Adama Mickiewicza, Muzeum Śląska Cieszyńskiego, Zamku Cieszyn, Zespołu Pieśni i Tańca Ziemi Cieszyńskiej im. Janiny Marcinkowej) i Starostwa Powiatowego w Cieszynie (Wydział Kultury, Sportu, Turystyki i Informacji). W panelu drugim – „Szkoła jako instytucja i środowisko wychowawcze – osiągnięcia, trudności, problemy i wyzwania” – moderatorami byli Dyrektor Zespołu Obsługi Jednostek Oświatowych w Cieszynie oraz Naczelnik Wydziału Edukacji Starostwa Powiatowego w Cieszynie. W dyskusji uczestniczyli dyrektorzy szkół, czynni zawodowo nauczyciele, pedagodzy szkolni i pracownicy naukowci.

Edukacja jest jednym z ważniejszych czynników warunkujących skuteczność walki z wykluczeniem osób, grup ze względu na stałe cechy: płeć, kolor

<sup>6</sup> Szkoła – kultura – środowisko lokalne (Cieszyn, 19–20.10.2015 r.) IV międzynarodowa konferencja naukowa.

skóry, pochodzenie narodowe lub etniczne, religia lub światopogląd (a także wyznanie lub bezwyznaniowość), stopień sprawności fizycznej, stan zdrowia (fizycznego i psychicznego), wiek, status społeczny i ekonomiczny lub inne cechy. Społeczne i osobiste rozmiary wykluczenia i przemocy będące skutkiem mechanizmów dyskryminacji budzą obojętność i mobilizują do działania. Planując i realizując działania na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji w ramach piątego spotkania<sup>7</sup>, skoncentrowaliśmy się na: włączaniu (uwzględnienie perspektywy i potrzeb osób z różnych grup); wzmacnianiu (działanie w zakresie umacniania podmiotowości); współpracy (partnerskie podejście, zaangażowanie różnych podmiotów); widoczności (zadbanie o to, by podejmowane działania, inicjatywy były obecne i dostrzegane w społeczności). Koncentrowaliśmy się na: wykluczeniu jako problemie edukacyjnym, sytuacji człowieka zagrożonego wykluczeniem; działaniach mających na celu przeciwdziałanie i ograniczanie zjawiska wykluczenia. Zorganizowaliśmy trzy panele dyskusyjne z udziałem naukowców, badaczy, dyrektorów szkół, nauczycieli i pedagogów szkolnych, przedstawicieli instytucji organizacji i stowarzyszeń działających na rzecz przeciwdziałania wszelkim formom wykluczenia. W ramach projektu odbyły się: wizyta studyjna w Dziennym Ośrodku Wsparcia dla osób z zaburzeniami psychicznymi prowadzonym na zlecenie Powiatu Cieszyńskiego przez Cieszyńskie Stowarzyszenie Ochrony Zdrowia Psychicznego „Więź”, podczas której miała miejsce prezentacja spektaklu *MIGAWKI* przygotowanego przez uczestników i terapeutów Dziennego Ośrodka Wsparcia; wystawa malarstwa i rysunku uczestników Pracowni Ekspresji Artystycznej DOW; wystawa i kiermasz prac podopiecznych Ośrodka Rehabilitacyjno-Wychowawczego oraz warsztaty dla studentów i uczniów nt. „Virtualna podróż – piękno doświadczenia”. Podczas warsztatów studenci mogli poznać autorskie metody pracy transowo-wizualizacyjnej, obserwacyjnej oraz elementy technik TSR.

Przedstawieniem przykładów owocnej współpracy badaczy i praktyków z różnych rzeczywistości, różnych państw w kwestii: problemów wychowania w rodzinie, w szkole, w środowisku lokalnym poświęciliśmy szóste spotkanie<sup>8</sup>. Zastanawialiśmy się nad tym: Jakie są sukcesy, a jakie problemy rodziny? Jakie są szanse, a jakie zagrożenia wychowania w szkole? Jakie są relacje między środowiskiem rodzinnym, środowiskiem szkolnym i środowiskiem

<sup>7</sup> Człowiek w sytuacji zagrożenia wykluczeniem społecznym i edukacyjnym (13–14.04.2016) V międzynarodowa konferencja naukowa (zob.: Gancarz, 2016)

<sup>8</sup> Rodzina i szkoła w środowisku lokalnym (14–15.11.2016 r.) VI międzynarodowa konferencja naukowa.

lokalnym? Czy i ewentualnie jaki jest udział rodziny, szkoły w kreowaniu lokalnej społeczności/lokalnej wspólnoty?

W tym przypadku wyszliśmy poza mury uczelni. Obrady plenarne z udziałem wybitnych specjalistów z Polski i zagranicy w pierwszym dniu konferencji toczyły się w sali konferencyjnej Książnicy Cieszyńskiej. Jest to komunalna biblioteka naukowa, w której gromadzone są zabytkowe zbiory książkowe oraz prowadzone są prace naukowe w zakresie kultury piśmienniczej Śląska Cieszyńskiego. Po wykładach wprowadzających dyrektor Książnicy Cieszyńskiej przedstawił najistotniejsze informacje na temat miejsca, w którym odbywały się obrady, oraz zaprosił wszystkich uczestników do zwiedzania obiektu. Mieliśmy możliwość zapoznania się ze specyfiką funkcjonowania poszczególnych pracowni: Działu Zbiorów Specjalnych (zbiory biblioteki Leopolda Jana Szersznika, inwentaryzowanie starodruków, rękopisów, ikonografii, kartografii), Działu Ochrony i Konserwacji Zbiorów, Działu Gromadzenia, Opracowywania i Udostępniania Zbiorów. W programie działań znalazły się: wizyta w Teatrze im. Adama Mickiewicza w Cieszynie oraz wyjazd do Muzeum Beskidzkiego w Wiśle. Oprócz podziwiania zgromadzonych w nim rekwizytów, pamiątek i zbiorów, uczestnicy konferencji, w tym także studenci, mieli okazję wysłuchać wykładu Dyrektorki Muzeum Beskidzkiego, w którym wskazała na potrzebę i ciągłość realizacji edukacji regionalnej w szkole, na konieczność kultywowania gwary, podtrzymywania regionalnych tradycji, obyczajów nie tylko w środowisku rodzinnym, ale także szkolnym.

Na konferencji wybrzmiała także problematyka szkół mniejszościowych. Dyrektorki Szkoły Podstawowej im. H. Sienkiewicza z Polskim Językiem Nauczania w Jabłonkowie (Republika Czeska) przedstawiły swoją szkołę jako środowisko wychowawcze i miejsce realizacji edukacji regionalnej. Poruszono również kwestie dotyczące konieczności: podtrzymywania działań stowarzyszeń polonijnych na Ukrainie; sytuacji osób ze środowiska gdańskich imigrantów, osób pochodzenia żydowskiego mieszkających w Łodzi oraz członków rodzin górali podhalańskich, którzy wyemigrowali do Stanów Zjednoczonych.

Siądme spotkanie poświęcono problematyce pogranicza<sup>9</sup>. Doszło do wymiany poglądów, doświadczeń badawczych, poznania trudności codziennych badaczy i mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego reprezentowanych przez pracowników Szkoły Podstawowej im. H. Sienkiewicza z Polskim Językiem Nauczania Jabłonkowie (Republika Czeska), Centrum Studiów Tożsamości

<sup>9</sup> Pogranicze południowe i wschodnie: wczoraj – dziś – jutro (12.12.2017) VII międzynarodowa konferencja naukowa.

Europejskiej Uniwersytetu Ostrawskiego, Republika Czeska, przedstawiciele Rady Kongresu Polaków w RC, MK PZKO w Czeskim Cieszynie, Towarzystwa Nauczycieli Polskich na Zaolziu (Republika Czeska), badaczy cieszyńskiego wydziału Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz badaczy pogranicza polsko-białoruskiego związanych z Uniwersytetem w Białymstoku.

W ramach spotkania ósmego<sup>10</sup> debaty toczyły się wokół aktywności dzieci, młodzieży i dorosłych; znaczenia instytucji, organizacji i stowarzyszeń w aktywizowaniu społeczności lokalnej; aktywności edukacyjnej, społecznej, kulturalnej zawodowej i fizycznej seniorów; ograniczeń i barier w podejmowaniu aktywności; zabawy, nauki i pracy jako podstawowych rodzajów działalności człowieka; roli rodziny i szkoły w wychowaniu do czasu wolnego; form aktywności osób niepełnosprawnych. Prócz warsztatów dla dzieci i młodzieży zorganizowano Międzygeneracyjny Turniej Tenisa Stołowego dla Seniorów i Studentów.

Integracja w środowisku zróżnicowanym kulturowo była przedmiotem dziewiątego spotkania<sup>11</sup>. Koncentrowano się na uwarunkowaniach, formach i sposobach integracji. Ukazano: doświadczenia migracyjne uczniów; edukację inkluzyjną w opiniach nauczycieli; codzienne praktyki obywatelskie jako sposób na inkluzję dorosłych migrantów; problemy szkolnictwa mniejszościowego w Republice Czeskiej; automarginalizację dzieci ulicy w krajach afrykańskich jako wyznacznik dla projektów streetworkerskich w obszarach integracji społecznej. Przedstawiono także udane przedsięwzięcia sprzyjające integracji tj. Festiwal Teatralny „Bez Granic”, odbywający się w Cieszynie i Czeskim Cieszynie; działania prowadzone przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej UŚ w ramach projektu „Wsparcie integracji cudzoziemców w województwie śląskim”, kontakty szkół z miast granicznych Republiki Czeskiej z Polską i Republiki Słowackiej z Węgrami jako przykłady wykorzystywania sąsiedztwa granicy przez szkoły z Czeskiego Cieszyna (Republika Czeska) i Komarna (Republika Słowacka); działania na rzecz osób z niepełnosprawnościami zapisane w strategiach gmin; wybrane przykłady integracji językowo-kulturowej studentów z Białorusi, Rosji i Ukrainy podejmujących studia w polskich uczelniach. Zorganizowano warsztaty dla młodzieży nt. „Droga integracji wśród »innych« – jej niektóre wyznaczniki” oraz „Tolerancja, akceptacja, integracja – kształtowanie postaw wobec Innych”. Konferencję wzbogaciło

<sup>10</sup> Rodzaje i formy aktywności oraz działalności dzieci, młodzieży i dorosłych (23–24.10.2018) VIII międzynarodowa konferencja naukowa.

<sup>11</sup> Integracja w wielokulturowych środowiskach społecznych i edukacyjnych (23.03.2019) IX międzynarodowa konferencja naukowa.

przemówienie nt. „Dobroć bez odwagi jest niewiele warta” wygłoszone przez uczennicę Szkoły Podstawowej i Przedszkola z Polskim Językiem Nauczania w Suchej Górnej (Republika Czeska). Zostało ono przygotowane w ramach XXI Ogólnopolskiego Konkursu Krasomówczego im. Wojciecha Korfantego.

Spotkanie dziesiąte<sup>12</sup> wpisało się w Jubileusz „50-lecia Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie”. Odbyła się sesja plenarna, trzy panele dyskusyjne: Oświata na pograniczu; Instytucje kulturalne działające w polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego; Udział organizacji pozarządowych w realizacji zadań związanych z edukacją regionalną i edukacją kulturalną oraz warsztaty dla uczniów szkół zlokalizowanych w polskiej i w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego. Spotkanie naukowe przyczyniło się do poznania dobrych przykładów realizacji edukacji regionalnej, edukacji kulturalnej i artystycznej odbywającej się we współpracy przedszkoli, szkół, instytucji kultury, różnych podmiotów samorządowych i organizacji pozarządowych w polskiej i w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego. Między innymi omówiono współpracę transgraniczną w zakresie kultury: cele, działania i plany Centrum Folkloru Śląska Cieszyńskiego Cieszyńskiego Ośrodka Kultury „Dom Narodowy”; rolę i zadania Sceny Polskiej Teatru Cieszyńskiego w Czeskim Cieszynie; aktywność seniorów w działalności społecznej Polskiego Związku Kulturalno-Oświatowego w Republice Czeskiej.

Skupiono się na opisanu i poznaniu udziału organizacji pozarządowych w realizacji zadań związanych z edukacją regionalną, edukacją kulturalną, edukacją międzykulturową takich jak: Oddział Powiatowy Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Cieszynie, Stowarzyszenie Cieszyńskiej Młodzieży Twórczej; Cieszyński Uniwersytet Trzeciego Wieku; EuroInstytut Polsko-Czesko-Słowacki, Stowarzyszenie Rozwoju i Współpracy Regionalnej Olza, cieszyńskie Stowarzyszenie na Rzecz Harmonijnego Rozwoju Dzieci i Młodzieży „Nasze Dzieci”.

Istotnym komponentem wszystkich dziesięciu działań projektowych były warsztaty. Ich tematyka nawiązywała do głównych obszarów kolejnych spotkań naukowych. Dotyczyły one: kształtowania tożsamości i troski o relacje z samym sobą i relacje z innymi ludźmi, szacunku, zrozumienia „Innego”; tolerancji, szacunku np. „Inny nie znaczy gorszy”; „Chorzy i umierający jako Inni i Obcy”; „Oczyrna wyobraźni – trudności osób niewidomych”; „Doświadczenie głębi spotkania z Innym i Obcym”; animacji i aktywności, np. „Akcja animacja! – pobudzające kroki, tańce i podskoki”; „Animator zabaw

<sup>12</sup> Oświata – kultura – środowisko lokalne – osiągnięcia, wyzwania, perspektywy (20–21.10.2021) X międzynarodowa konferencja naukowa.

dziecięcych i czasu wolnego”; „Taniec i ruch w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami”; „Pedagogika cyrku jako forma aktywizacji”; aktywnej starości; integracji, np. „Mediacja jako narzędzie integracji społecznej”; kształtowania kompetencji międzykulturowych i innych spraw.

Warsztaty prowadzili zaproszeni goście m.in. z Zakładu Myśli Społecznej i Edukacji Środowiskowej oraz Katedry Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; Zakładu Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka, Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Pracowni Psychologii i Coachingu Edukacyjnego VR WZK Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, a przede wszystkim pracownicy Zakładu Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej cieszyńskiego wydziału Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

## Podsumowanie

Podejmowane w ramach projektu zadania były zgodne z przyjętymi przez Powiat Cieszyński strategiami rozwoju na lata 2010–2016, 2017–2025.

Podstawą realizacji projektu była teza, że skuteczne działania i aktywne postawy pracowników nauki i władz samorządowych mogą wpływać na tworzenie się kapitału społecznego, a jednocześnie czerpać korzyści w ramach sprzężenia zwrotnego z istniejącego poziomu zaufania i zaangażowania obywatelskiego społeczności.

Założyliśmy, że: by skorzystać z kapitału kulturalnego, niezbędne są instytucje i dobra kultury materialne i niematerialne, by edukować potrzebni są uczniowie, nauczyciele, rodzice; by rozwijać zaangażowanie mieszkańców potrzebne są organizacje pozarządowe i stowarzyszenia, liderzy postępu; by uczelnia mogła realizować swoje zadania, służyć społeczności lokalnej niezbędne jest zainteresowanie, wsparcie i współpraca władz uczelni i władz samorządowych; by sprawnie funkcjonować na pograniczu konieczna jest współpraca transgraniczna władz samorządowych, instytucji, organizacji działających po obu stronach granicy.

Realizacja projektu przyczyniła się do podjęcia dyskusji różnych podmiotów, w tym lokalnych, nad rozwiązaniem problemów teoretycznych i praktycznych w zakresie pedagogiki międzykulturowej: jak wspierać edukację regionalną, edukację kulturalną, edukację artystyczną, edukację międzykulturową?, jak wykorzystać w tym celu potencjał miejsca – pogranicza społeczno-kulturowego? jak synchronizować działania oświaty i instytucji

kultury w myśl zasad synergii i komplementarności? jak skutecznie rozwijać współpracę transgraniczną na poziomie instytucjonalnym pomiędzy samorządami, instytucjami kultury pozostałymi publicznymi podmiotami kultury, szkołami, uczelniami wyższymi, mediami, przedsiębiorcami, organizacjami pozarządowymi?

Podjęto działania na rzecz integracji i współpracy środowiska naukowego z jednostkami samorządowymi, instytucjami, organizacjami pozarządowymi powiatu cieszyńskiego.

Pogłębiono współpracę naukową i edukacyjno-metodyczną ze szkołami w powiecie cieszyńskim i ze szkołami z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej.

Istotnym obszarem działań było wzmocnienie potencjału regionu oraz kompetencji pracowników naukowych cieszyńskiego kampusu Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i pracowników administracji samorządowej Cieszyna w odniesieniu do poprawy realizacji zadań we współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym.

Przy współpracy ze Stowarzyszeniem Wspierania Edukacji Międzykulturowej pozyskano trzy granty na realizację zadań publicznych w powiecie cieszyńskim. Ich produktem finalnym są publikacje współfinansowane przez stowarzyszenia, Starostwo Powiatowe (Szczurek-Boruta, Chojnacka-Synaszko i Suchodolska, 2014a; Szczurek-Boruta i Chojnacka-Synaszko, 2015 [dofinansowanie także przez Miasto Cieszyn]; Szczurek-Boruta, Chojnacka-Synaszko i Gancarz, 2016).

Adresatami tych opracowań jest młodzież powiatu cieszyńskiego, studenci cieszyńskich ośrodków akademickich, różne podmioty, a zwłaszcza instytucje samorządowe i organizacje pozarządowe oraz krajowe i zagraniczne uczelnie. Publikacje wyżej wymienione, ale i inne (Szczurek-Boruta i Chojnacka-Synaszko 2014b; Szczurek-Boruta i Jas 2017), są pomocą dydaktyczną dla nauczycieli, ich treści zostały wykorzystane podczas zajęć lekcyjnych, np. w zakresie wiedzy o społeczeństwie, wiedzy o kulturze oraz na zajęciach pozalekcyjnych.

Należy podkreślić znaczenie uczestnictwa społecznego studentów (członków i sympatyków Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej) w realizacji różnych zadań. Manifestowało się ono w społecznym działaniu i współdziałaniu i stało się okazją do twórczego kreowania przebiegu własnego życia przez studentów i aktywnego obywatelstwa w wymiarze europejskim.

Zaangażowanie instytucji oświatowych, kulturalnych i organizacji pozarządowych z polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego w działania z za-

kresu edukacji międzykulturowej wzmocniło procesy integracji społecznej, przyczyniło się do podniesienia aktywności obywatelskiej jednostek, grup, do tworzenia lokalnego forum współpracy pomiędzy przedstawicielami środowisk warunkujących, kształtujących rozwój jednostkowy, społeczno-kulturowy i gospodarczy pogranicza polsko-czeskiego.

Zaznaczyć należy, że w projekt zaangażowane były również lokalne media, które rozpropagowały informacje na temat podjętego przedsięwzięcia i prezentowały efekty.

Włączenie do realizacji projektu przedstawicieli administracji samorządowej zdecydowanie przełożyło się na uzyskanie prawidłowych danych wejściowych, a przede wszystkim na uzyskanie efektów, które są realne i możliwe do wykorzystania w praktyce zarządczej oświaty (wydział oświaty) i kultury.

Zarówno sama konstrukcja projektu, jak również dystrybucja jego wyników (wśród pracowników oświaty, kultury, zagranicznych uczestników projektu) pozwoliły na osiągnięcie regionalnego i międzynarodowego zasięgu projektu.

Konkludując realizowany projekt przyczynił się do wykształcenia ludzi, którzy są świadomi kapitału miejsca, potrafią z niego umiejętnie korzystać nie tylko dla celów własnych, ale i dobra wspólnoty.

Podjęte działania projektowe sprzyjały kształtowaniu liderów postępu, elity intelektualnej tworzącej określone wzorce i dobra kulturowe, odpowiedzialnej i zaangażowanej w zmianę siebie i świata. Dbalność o kształtowanie takiej/takich elit to powinność i zadanie dla szkół wyższych i dla całych społeczności troszczących się o przyszłość i jej humanistyczny kształt.

Projekt przyczynił się do wzmocnienia współpracy pomiędzy uczelnią, samorządami lokalnymi i organizacjami pozarządowymi w polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego.

Szeroka dyskusja, jaka została rozpoczęta podczas debat w samorządach, znalazła swoją kontynuację w kolejnych projektach z uwzględnieniem oczekiwań i potencjału otoczenia społeczno-gospodarczego. Wnioski i rezultaty wynikające z działań projektowych przedstawione zostały zainteresowanym. Stanowiły one istotny wkład merytoryczny do prac nad projektem nowej strategii powiatu.

## Bibliografia

- Ambrozik, W. i Przyszczypkowski, K. red. 2004. *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Denek, K. 2011. *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*. Poznań: WSPIA.
- Foucault, M. 1998. *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Tłum. T. Komendant. Warszawa: „Aletheia”.
- Gancarz, A. 2014. Cieszyńscy pedagodzy aktywizują. *Gazeta Uniwersytecka UŚ*. 7 (217) <http://gazeta.us.edu.pl/node/276231> (2.06.2025).
- Hejnicka-Bezwińska, T. 2008. *Pedagogika ogólna*. Warszawa: WAiP.
- Lewowicki, T. 1994. *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”.
- Lewowicki, T. 2002. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: Małewska, E. i Śliwerski, B. red. *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 23–39.
- Nikitorowicz, J. 2000. *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Sawczyk, W. 2000. Szkoła wyższa a wartości – na progu reformy systemu edukacyjnego. *Pedagogika Szkoły Wyższej*. 14/15, ss. 211–216.
- Szczurek-Boruta, A. 2009. Educating of future teachers – current experience of the intercultural education at the Faculty of Ethnology and Sciences of Education of the Silesian. In: Czerka, E. i Mechlińska-Pauli, M. eds. *Teaching and learning in different cultures. An adult education perspective*. Gdańsk: Gdańsk Higher School of Humanities Press, pp. 160–169.
- Szczurek-Boruta, A. 2011. Szkolnictwo wyższe a teoria, modele badań i praktyka edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 153–203.
- Szczurek-Boruta, A., Chojnacka-Synaszko, B. i Suchodolska, J. red. 2014a. *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społeczne. Konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*. Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Powiat Cieszyński.

- Szczurek-Boruta, A. i Chojnacka-Synaszko, B. red. 2014b. *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej osób starszych*. Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szczurek-Boruta, A. 2015a. Między teorią a praktyką – siła cieszyńskiej tradycji kształcenia akademickiego, presja współczesności, pytania o przyszłość. W: Szczurek-Boruta, A. red. *Cieszyńskie Naukowe Forum Studenckie. Tom 1. Między teorią a praktyką*. Katowice: Wyd. Uniwersytet Śląski, ss. 9–16.
- Szczurek-Boruta, A. i Chojnacka-Synaszko, B. red. 2015b. *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*. Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Urząd Miasta Cieszyn, Powiat Cieszyński.
- Szczurek-Boruta, A., Chojnacka-Synaszko, B. i Gancarz, A. red. 2016. *Szkoła i rodzina w środowisku lokalnym*. Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Powiat Cieszyński.
- Szczurek-Boruta, A. i Jas, K. red. 2017. *Człowiek wykluczony i człowiek w sytuacji zagrożenia wykluczeniem społecznym, edukacyjnym i kulturowym – wyzwania, powinności pedagogiki, zadania*. Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek.

### **Social practice in the field of intercultural education – building a local forum for cooperation in the Polish and Czech parts of Cieszyn Silesia**

**Abstract:** In the context of developing the pedagogical subdiscipline of intercultural education, the mission of the Cieszyn scientific community has become both the promotion of a kind of philosophy (the essence of which is a better understanding of one's own existence, shaping a positive attitude towards other people, coexistence, peaceful exchange, unity), as well as the application in social practice of scientific theories typical of intercultural education, explaining and interpreting various fragments of reality.

The article is a presentation of the activities in the above-mentioned scope, conducted in 2012–2022 by the academic staff of one of the teams operating at the Cieszyn faculty of the University of Silesia in Katowice.

The described project “*Activation of individuals, groups and communities in the local environment*” included a series of ten scientific meetings, related workshops for learners, university students and seniors from Poland, as well as learners from schools with Polish as the teaching language in the Czech Republic and other educational and cultural events.

The implementation of the project has sparked discussions between various entities on the solution of theoretical and practical problems in the field of intercultural education. Actions were taken for integration and cooperation of the scientific community with local government units, institutions, non-governmental organizations of the Cieszyn county. Scientific, educational and methodological cooperation was deepened with schools in the Cieszyn county and with schools with Polish as the teaching language in the Czech Republic.

An important area of activity was to strengthen the potential of the region and the competences of the academic staff of the University of Silesia and employees of the local government administration of Cieszyn, related to improving the implementation of tasks in cooperation with the socio-economic environment.

The involvement of educational, cultural, local government institutions, non-governmental organizations in activities in the field of intercultural education has strengthened the processes of social integration and contributed to increasing the civic activity of residents of the Polish-Czech borderland.

Both the project structure itself and the distribution of its results has allowed for achieving the regional and international scope of the project.

**Keywords:** social practice, intercultural education, building a local forum for cooperation, Cieszyn Silesia

*Translated by Agata Cienciola*



---

**ARTYKUŁY RECENZYJNE**





**Tolerancja w warunkach wielokulturowości. Artykuł  
recenzyjny książki Józefa Górniewicza *O tolerancji  
jako idei, wartości moralnej, zasadzie państwa prawa,  
postawie społecznej i źródle cierpienia w perspektywie  
poprawności aksjologicznej***

\*

Kultura jako czynnik różnicujący ludzi może ukierunkowywać ku tolerancji, jak i nietolerancji, może zamykać w wartościach, zasadach i wzorcach kultury rodzimej i może otwierać na Innych i ich kulturowe wartości. Warunkowane to jest przede wszystkim przebiegiem socjalizacji, działalnością edukacyjną i autoedukacyjną, sytuacją społeczno-polityczną, warunkami ekonomicznymi, doświadczeniami historycznymi, z nimi związanymi przeżyciami, dobrą i złą pamięcią itp. W zależności od czasokresu i warunków, określonego kontekstu, każda osoba związana z określoną kulturą, grupą narodowościową, etniczną, religijno-wyznaniową, czy jakąkolwiek inną, poszukuje mniej lub bardziej świadomie sposobów realizowania i zachowania rdzennych wartości, korzystnej pozycji w strukturach, w określonej stratyfikacji społecznej, aby korzystać z zasobów społecznych, gospodarczych, ekonomicznych itp. Problemem było i jest to, w jakim zakresie i stopniu osoby identyfikujące przynależność do określonych grup czy społeczności były postrzegane, doświadczane, uznawane i szanowane przez Innych w kontekście reprezentowanych różnic, co w efekcie ukierunkowywało ku tolerancji bądź nietolerancji, wyzwałało uprzedzenia, kształtowało liczne stereotypy, postawy ksenofobii, megalomanii itp. Postrzeganie różnic jest czymś naturalnym. Wobec jednych możemy wyrażać zrozumienie, a nawet podziw, wobec innych lęk i wrogość, co jest najczęściej wynikiem braku kontaktu, obcości, izolacji i gorszości kulturowej, narosłych uprzedzeń i nieprzystawalności elementów kultury.

Człowiek, funkcjonując w warunkach wielokulturowości, które nie są epizodem, lecz faktem stałym, bezpośrednio doświadcza odmienności, oswajając się z nią. Powstaje więc naturalna możliwość poznawania się, wyrażania aprobaty bądź dezaprobaty wobec wyrażanych poglądów, zachowań, działalności. Istnieje możliwość tworzenia platformy społecznych kontaktów, prowadzenia dialogu i negocjacji, interaktywnej komunikacji i zrozumienia, kształtowania świadomości otwarcia i wsparcia, motywowania do symetrycznej wymiany, do wzajemnych zapożyczeń, wzbogacania się różnicą, uczestniczenia i bycia aktywnym i twórczym jednocześnie w swojej kulturze i w innych. Leon Dyczewski zwrócił uwagę na pewne niebezpieczeństwa związane z otwartością kultury i izolacją. „Kultura jest czymś w rodzaju filtru lub niewidzialnej powłoki dla społeczeństwa. (...) Zbyt częste i gwałtowne, a więc na siłę, wprowadzenie nowych elementów w życie społeczne powoduje osłabienie w kulturze jej mechanizmu selekcji. Uruchamiają się w niej wówczas dwa inne mechanizmy: izolacji lub nadmiernej otwartości. W sytuacji izolacji kultura kosztuje i słabnie jej dynamizm rozwojowy, w nadmiernej otwartości traci specyfikę i odrębność. Gwałtowne zmiany w dziedzinie kultury niejako siłą przebijają jej filtr, osłonę, mogą zatem zniszczyć istotne elementy dziedzictwa kulturowego, mogą naruszyć ich równowagę, mogą wytworzyć próżnię w świadomości społecznej. Wówczas słabnie tożsamość społeczna, a nawet grozi niebezpieczeństwo jej utraty” (Dyczewski, 1993, ss. 10–11).

Sądzymy, że powyższe ostrzeżenie jest szczególnie istotnym wyzwaniem dla edukacji. Kultura, ukierunkowując ludzkie działania, nadając im sens i wartość, tym samym kształtuje edukacyjny system jej przekazu. Pomiedzy edukacyjnym systemem i systemem kultury istnieje ścisła współzależność. Tę współzależność podkreśliła wyraźnie Irena Wojnar, uznając kulturę za „instancję edukacyjną”. Autorka ta pisze: „Kultura zatem ujawnia się zarówno jako treść, jak też jako efekt edukacji, czy też, innymi słowy, edukacja jest wektorem kultury, budzi w jednostce potrzebę poznania i poczucie piękna, rozwija potencjał twórczy, uwarażliwia na wartości, kształci myślenie krytyczne. Kultura jest jednocześnie impulsem przenikającym sens i sposoby działania edukacyjnego. Edukacja i kultura są więc wzajemnie uwarunkowane: edukacja oświeca, kultura różnicuje, stanowiąc jednocześnie »efekt« tej edukacji, dzięki czemu dokonuje się nieustanny rozwój samej kultury. Kulturowy rozwój edukacji sprzyja rozwojowi sił twórczych istoty ludzkiej” (Wojnar, 2008, s. 130).

Kultura różnicuje, a edukacja oświeca, budzi potrzebę poznania, uwarażliwia, kształtuje myślenie krytyczne. W kontekście pracy Józefa Górniewicza

**uwazamy, że jedną z istotnych sił twórczych istoty ludzkiej jest tolerancja kształtowana w procesie edukacji jako szczególna wartość w kulturze.**

Początkowo jako idea, różnie określana i wyrażana, oddziaływała i kształtowała człowieka od zarania dziejów i była już wyraźnie obecna w starożytnej Grecji. W kolejnych wiekach niejednokrotnie bywała lekceważona, niezauważana, „gwałcona”, głównie z powodu wykluczania jednych przez drugich, sprzeczności i konfliktów w uznawanych i realizowanych wartościach. Każdy kontakt z Innym był sprawdzianem reakcji na odmienność, nadawania większego lub mniejszego znaczenia różnicom, przejścia do interakcji, chęci zrozumienia, porozumienia, współpracy, współdziałania lub odwrotnie. Ludzie obcych ras, religii, języków, obyczajów, zasad, mentalności czy stylu życia wyzwalali mieszanekę uczuć, powstawały liczne problemy związane z wyrażaniem szacunku do odmienności niezrozumiałych, dylematy związane z zachowaniem rodzimych wartości w kontekście ofert innych kultur itp.

W tym kontekście Górniewicz dokonał analizy licznych tekstów naukowych, przeglądu wielu rozpraw filozoficznych, teologicznych i przedstawił rozumienie i bogate interpretacje tolerancji kształtującej się od zarania dziejów. W epoce nowożytnej tolerancja staje się kategorią badawczą w pierwszej kolejności w teologii, następnie w filozofii i prawoznawstwie. W epoce Oświecenia, a następnie modernizmu, nadaje się jej nowe znaczenia w całej gamie nauk humanistycznych. Górniewicz w kolejnych rozdziałach pracy zwraca uwagę na tolerancję jako ideę, zasadę, wartość moralną, postawę, podkreślając postrzeganie jej jako źródło cierpienia. W tym celu dokonał analizy i interpretacji wyników badań z różnych dyscyplin nauki. Podkreślił, że mamy bogactwo i różnorodność poglądów oraz odmiennych wyników, gdyż przyjmowano różne przesłanki teoretyczne i stosowano odmienną metodologię badań. Szczególnie uwydatnił ewaluowanie tej kategorii, nadawanie kolejnych znaczeń, rozszerzanie na różne dziedziny życia społeczno-politycznego, kulturowego, medycznego, ekonomicznego, technicznego itp. Tolerancja stała się treścią rozbudowującej się ustawicznie refleksji filozoficznej, wartością promowaną w sztuce, dramacie, w literaturze, a od początku XX wieku w filmie, wideo, wypowiedziach artystycznych, w mediach społecznościowych, w różnych przejawach życia codziennego.

\*

Analizując etymologię tolerancji, znajdujemy najczęściej wskazania na wytrzymanie, cierpliwość, wytrwałość, znoszenie, ścierpienie czegoś – kogoś itp. Tak więc pojęcie to związane jest z usytuowaniem jednostki w sytuacji kłopotli-

wej, trudnej, konfliktowej, wymagającej odporności, zrozumienia sytuacji, swojego usytuowania i podjęcia decyzji dotyczącej określonych zachowań i działań. Stąd tolerancja znalazła istotne miejsce w systemach politycznych, aktach normujących życie, zabezpieczała grupy odmiennej rasy, religii, społeczności wyznaniowe i etniczne w państwach wielokulturowych, co znamy i do czego często się odwołujemy między innymi analizując historię I Rzeczypospolitej, Francji, Niemiec, Kanady, Australii czy Stanów Zjednoczonych Ameryki.

W ostatnich latach kategoria tolerancji zaczęła funkcjonować we wszystkich dziedzinach życia. Analizując literaturę przedmiotu, można wyraźnie zauważyć jej prymat aksjologiczny. Stała się szczególnie istotną wartością w kontekście rozwoju człowieka, grup, struktur państwowych, w rozumieniu i interpretacji humanistycznej, formalnoprawnej czy w świecie nauki, nowych technologii. Stąd chcielibyśmy zwrócić uwagę na **dwie tendencje w definiowaniu tolerancji: humanistyczną i normatywną**. W ujęciu humanistycznym tolerancja jest równoznaczna z ogólną permissywnością, ze stosunkowo słabą tendencją do karania za przekroczenie nakazów oraz niewielkim zakresem i siłą owych zakazów. Wiąże się z postawą pobłażliwości, życzliwej akceptacji i sympatyzującego zrozumienia (ku, z, za). W ujęciu normatywnym tolerancja wiąże się z istnieniem nawet bardzo surowej i rygorystycznej normy i byłaby znoszeniem – wytrzymywaniem przekraczania owej normy. Nie jest więc wartością, a nawet często się wskazuje, że jest antywartością jako tendencja dopuszczająca do łamania przyjętych zasad. Taka postawa wytrzymywania odmienności może być podyktowana różnymi względami praktycznymi i psychologicznymi. Niejednokrotnie uznawana jest za istotną dla zachowania pewnego sposobu współżycia opartego na wzajemnym znoszeniu się jednostek i grup odmiennych, ich stylu bycia i zachowania. Należy podkreślić, że niebezpieczna jest skłonność do rezygnacji z pryncypiów dla wygody i lenistwa, lekceważenie norm i wartości, udawanie, że nic się nie dzieje itp. Tolerując w tym ujęciu prowadzimy do dezorganizacji życia społecznego, do tragedii w świecie medycznym, katastrof w świecie technicznym, niegospodarności w życiu gospodarczym itp.

W ujęciu humanistycznym tolerancja to cierpliwe znoszenie „bólów” wywołanego przez tych, którzy nas irytują, a nawet łamią zasady, zachowują się w naszej ocenie nagannie, są ludźmi kulturowo obcymi, nieprzystającymi do naszych doświadczeń, naszych obyczajów, zwyczajów, stylu życia itp. Dlaczego więc znosimy i cierpimy, w imię jakich wyższych racji, wartości?

To jest właśnie podstawowa zagadka egzystencjalna. Pozbawiamy się przyjemności, tolerując tych, którzy wywołują u nas negatywne emocje. Może

właśnie tak rozumiemy i wyrażamy szacunek dla nieredukowalnej różnicy kulturowej, może nie wyzbyliśmy się empatii i potrafimy wznieść się na jej wyżyny, może taką teleologią i aksjologią się kierujemy, mamy świadomość własnej wartości i nie zamierzamy narzucać jej innym, mamy świadomość, że poprzez wzajemne doświadczanie i uczenie się od siebie doprowadzimy do negocjacji potrzeb i oczekiwań, do postaw otwartych, elastyczności w działaniu, tak jak wskazywał między innymi John Dewey (1972).

Uważamy, że istotą tolerancji, zarówno w ujęciu humanistycznym, jak i formalnoprawnym, jest empatia, która była i jest utożsamiana z cierpieniem. Tolerancja i empatia odnoszą się do doświadczenia cierpienia człowieka, do zdolności wczuwania się w przeżycia, traumy, potrzeby, kulturę, zwyczaje, stan ducha innych ludzi. Jest umiejętnością, elementem kompetencji międzykulturowych do rozumienia różnicy, wyrażania wrażliwości, wyzwalania czynników motywujących ludzkie zachowanie ukierunkowujące ku powstrzymaniu się w wyrażaniu ocen i wartościowania bez rozpoznania i bezpośredniego doświadczania odmienności w różnych sytuacjach. Empatia jest zdolnością do antycypowania przyszłości, wspierając różnorodność w codziennym funkcjonowaniu ludzi, wyprzedzając możliwość powstawania napięć i konfliktów między ludźmi. Ułatwia pokonywanie lęku przed innymi osobami, władzą polityczną, zarządcami różnych instytucji i środowisk społecznych, a także przed samym sobą, gdy podmiot uświadamia sobie własne ograniczenia i słabości.

W kontekście powyższego powstaje szczególnie istotny problem ontologiczny – jak być w świecie różnorodności jako fakcie stałym, niezmiennym oraz epistemologiczny – jak poznawać siebie i otaczający nas wielokulturowy świat, rozumieć, wiedzieć, nadawać sens istnienia, mierzyć się z wielkimi migracjami, uchodźstwem wojennym, przemieszczaniem się ludzi w poszukiwaniu pracy i lepszych warunków życia.

Wielokulturowość, tworząc przestrzeń wymiany doświadczeń, funkcjonowania odmiennych treści kulturowych kreujących specyfikę interakcji, w efekcie prowadzi do ujawniania się różnych przejawów tolerancji, integracji odmiennych kulturowo grup, jak też do nietolerancji, wyzwalając pokłady niechęci do obcych, dezintegracji, konfliktów, walki o symbole i symbolami itp. Obiektywny fakt zróżnicowania kulturowego wymusza na rządach państw prowadzenie określonej polityki wielokulturowości. Można więc analizować wielokulturowość jako określoną ideologię wspierającą w różnym zakresie i stopniu odmienne kulturowo grupy, jako możliwość realizacji wolnych wyborów tożsamościowych, a także jako wartość edukacyjną

wyzwalającą naturalną potrzebę wzajemnego poznawania się, podejmowania prób zrozumienia i porozumienia, dialogu i negocjacji, mobilizacji do podjęcia świadomego wysiłku wyjścia naprzeciw odmiennościom, co w efekcie prowadzi do wzmocnienia własnej tożsamości kulturowej. W warunkach wielokulturowości ustawicznie ścierają się potrzeby, mamy do czynienia z dynamiką i zmiennością postrzegania siebie i innych, utajnianiem i jawnością postaw, ich intensywnością, zakresem, kierunkiem, złożonością, zwartością czy trwałością.

Umberto Eco (2020) wskazał na problemy migracji z krajów afrykańskich i azjatyckich do wielu krajów Europy, co wymaga kształtowania postawy tolerancji obywateli państw przyjmujących. W jego przekonaniu wielokulturowa Europa, a taką się stała, winna podjąć publiczną debatę na temat tolerancji, okazywania szacunku, określić przepisy prawne związane z dużymi falami emigrantów, wymogi wobec uchodźców politycznych, ekonomicznych, wojennych, zasady wyznawania kultu religijnego, edukacji formalnej jako wiedzy o innych kulturach, kształtowania empatii itp. Zwrócił uwagę, że nie ma obowiązku akceptowania każdego światopoglądu, że w „*duchu otwartej tolerancji*” są idee, normy i zachowania nieakceptowane dla europejskiej aksjologii, stąd granicę tolerancji winna wyznaczać roztropność rozumiana jako umiejętność narzucania sobie dyscypliny za pomocą rozumu.

\*

W kontekście lektury pracy Górniewicza chcielibyśmy zwrócić uwagę na potrzebę ujawniania odmienności w zróżnicowanej kulturowo społeczności. Nie tyle jest istotna aprobata czy akceptacja różnicy, gdyż naszym zdaniem nie jest to związane z postawą tolerancji. Istotą postawy tolerancji są jej warunki i przejawy w kontekście doświadczania różnicy, sprzeczności, w różnych wymiarach ludzkiego funkcjonowania (biologicznym, społecznym, religijnym, psychicznym, intelektualnym, ekonomicznym, egzystencjalnym itp.) oraz w pełnionych rolach w społeczności lokalnej, parafialnej, regionalnej, państwowej, narodowej, kontynentalnej i globalnej.

Tolerując jakąkolwiek inność, musimy zmierzyć się ze świadomością własnych wartości, wzorców i norm, z potrzebą ich zachowania i kultywowania. Nie wyzwolimy ciekawości odmienności, jej poznania i zrozumienia, szacunku, podziwu i uznania, gdy bezpośrednio tego nie doświadczymy i nie poznamy. Tolerancja, której pierwszym warunkiem jest zauważenie i przeżycie odmienności, drugim warunkiem czyni świadome wyjście naprzeciw trudnościom poznawania innych wartości, przekonań, norm, stylu bycia,

pełnienia ról itp. Istotą tego warunku jest świadome podjęcie decyzji, chociaż jednostka nie musi tego czynić. Może zignorować, wprowadzić zakazy, nakazy, wyeliminować odmienności itp., jednak tego nie czyni, podejmując różne formy współpracy i współdziałania w celu poznania odmienności i zaprezentowania swojego stanowiska. Trzecim więc warunkiem tolerancji jest stworzenie warunków do prowadzenia dialogu, ustawiczne próby podejmowania takich działań, które nie muszą przynosić niejednokrotnie efektów. Tu jest właśnie szczególnie problem cierpienia, wytrzymałości, konsekwencji, upor, niezrażania się, pokory itp. Aksjologia powyższego może być bardzo różna, ale sądzimy, że najczęściej związana z rozwojem własnym i kultury, z szacunkiem do człowieka, jego możliwości rozwojowych. Kolejny warunek dotyczy przekonania o wartości własnego dziedzictwa kulturowego. Tolerancja nie domaga się rezygnacji ze swoich wartości, wręcz odwrotnie. Poczucie dobrostanu psychicznego, wzrost empatyczności, uzyskuje się poprzez poznawanie, współpracę, doświadczanie różnicy, udzielania jej wsparcia z jednoczesnym uznawaniem i szacunkiem do samego siebie, wartości i zasad rodzimych.

Stąd wartość tolerancji jest szczególna poprzez wskazanie na wiele jej rodzajów, wartościowanie i ocenianie zachowań i działań, przedstawianie nowych obszarów, wykraczanie poza znane obszary tolerancji religijnej, rasowej, społecznej, etnicznej, kulturowej czy narodowej. Wskazuje się na tolerancję w sferze intelektualnej, zdrowotnej, medycznej, sportowej, artystycznej, stylu życia, komunikacji językowej itp. Powstają problemy interpretacji tolerancji grup mniejszościowych przez większościowe, operowanie hasłami tolerancji w celu zapewnienia praw kosztem większości, rozszerzanie praw człowieka na sprawy socjalno-bytowe itp. W ostatnich latach pojawiły się wyraźnie problemy związane z kwestiami obyczajowymi, politycznymi, mniejszościami, seksualnymi, ekologicznymi itp.

Praca „O tolerancji...” zachęca do analizy i interpretacji sytuacji, warunków, okoliczności, które wyzwalają tolerancję, chęć poznania i zrozumienia czegoś odmiennego, obcego, nowego, reprezentowanego przez daną osobę, a jakie powodują blokadę wyjścia naprzeciw poznaniu Innego, co otwiera świadomościowo i empatycznie ku inności, a co zamyka we własnych wartościach, normach i wzorcach kultury własnej i wyzwala postawy nietolerancji. Pozwala zastanowić się nad tym, dlaczego człowiek godzi się na niedogodności, przykrości, cierpienie, wychodząc naprzeciw Innemu, aby go poznać, zrozumieć, wspierać, mimo że nie musi tego czynić? Wyzwala myślenie, jak zachować się, jak funkcjonować w obecnych warunkach wielokulturowości

wobec „terroru” kultury masowej, polityki prowadzonej przez rządy wielu krajów, różnego stopnia respektowania prawa stanowionego przez rządzących, idei człowieczeństwa, deklaracji w skali mikro, mezo i makro podważających najwyższą wartość człowieka, jego prawa, godność, wolność, autonomię itp. „Wszystko co odmienne, nowe, bywa pociągające i jednocześnie rodzące obawy o własne bezpieczeństwo fizyczne lub komfort życia bezproblemowego” (Górniewicz, 2024, s. 24).

Powstaje więc pytanie: czy obecnie dominuje ciekawość inności, chęć poznania, doświadczania i wsparcia odmienności i nieliczenia się z niedogodnościami, przykrościami, cierpieniem, dyskomfortem, czy coraz częściej dbając o własny komfort życia nie zamierzamy podejmować wysiłku poznania i zrozumienia różnicy, podejmowania trudu poznania i zrozumienia Innego?

W ujęciach tradycyjnych tolerancję traktowano jako aprobowanie, akceptowanie, uznanie, szacunek do odmienności. Wydaje się, że wiele przytaczanych przez Górniewicza definicji i interpretacji tolerancji przestało być adekwatne do obecnej rzeczywistości, chociażby to określenie Alberta Einsteina „...tolerancja jest uprzejmym uznaniem cech, poglądów, działań innych ludzi, które są obce naszym własnym zwyczajom, wierzeniom, i upodobaniom, ale ową inność traktujemy z należytych szacunkiem” (Górniewicz, 2024, ss. 72–73).

Obecnie wskazuje się na powyższą ideę, wartość i zasadę głównie w kontekście historycznym. Coraz częściej „uprzejme uznanie” jest ignorowane, wyszydzane i wyśmiewane, wrażliwość związana z godnością i szacunkiem karłowacieje i zanika, dominują potrzeby i oczekiwania indywidualne, nieufność do interakcji, jej pozorowanie, manipulacja, brak odpowiedzialności i konsekwencji w rozliczaniu się z podjętych zobowiązań itp. Jakby tolerancja przestała być świadomym wyborem człowieka, wysiłkiem intelektualnym i moralnym, podjęciem trudu poznania i zrozumienia siebie samego i Innego. Coraz powszechniejsze wydaje się skupienie na samym sobie, myślenie narcystyczne, egocentryczna realizacja aspiracji i planów, rezygnacja z myślenia i działania na rzecz dobra wspólnego, poczucia odpowiedzialności obywatelskiej itp. Zbigniew Bokszański (2008, ss. 53–68) wskazuje na egoizm we wszystkich jego przejawach, na brak zainteresowania sprawami publicznymi, „apatię polityczną”, rosnącą liczbę rozwodów, załamanie się przyrostu naturalnego, nasilanie się społecznych zachowań, amoralizm, wzrastającą laicyzację itp. Stąd szczególnym problemem jest przezwyciężanie egoizmu, pychy, nadmiernych oczekiwań niewspółmiernych do potrzeb i sytuacji. Zadaniem edukacji jest działalność nad niwelowaniem negatywnych emocji, kultywowanie pychy, egoizmu i lenistwa – oby mi było dobrze, nie wchodzić w moją strefę

komfortu, dlaczego ja mam to zrobić, a nie inni itp. Szczególnie niebezpieczny jest relatywizm moralny prowadzący do niwelowania wartości wspólnoty, tradycji, norm i więzi ogólnoludzkich, do osłabienia lub nawet zniszczenia więzi między ludźmi, więzi będących warunkiem uczestnictwa we wspólnocie politycznej, zorganizowanej i dążącej do jakiegoś wspólnie zdefiniowanego dobra. Może powinniśmy przypominać i uświadamiać godne zachowanie obywatelskie w historii, aby wyciągać wnioski na przyszłość i rozumieć współczesność. Na przykład wskazywać, jak godnie zachowali się profesorowie, a wśród nich Jan Stanisław Bystroń, Tadeusz Kotarbiński, Florian Znaniecki, protestując przeciwko „gettu ławkowemu” w okresie międzywojennym. Jak stać się odpornym na zadawanie ran, „wytrzymywanie” stygmatu gorszego, kojarzonego z czymś złym, wobec którego nie ma żalu i litości, gdyż zasługuje na potępienie jako członek wrogiej społeczności czy narodu?

W tym samym czasie Bertrand Russell (1932) radził unikać wszelkich „złotoustych” mówców, wizjonerów nowego świata, zarażających złymi emocjami polityków i liderów opinii. Sam był pacyfistą, nie uznawał prymatu siły nad rozumem i o takie też wartości upominał się w swoich pismach poświęconych problematyce edukacyjnej. W jego opinii „krasomówcy” uwodzą ludzi o umysłach płytkich z dużą dawką emocji uwalniających się w toku wsłuchiwania się w ton wypowiedzi polityka, nauczyciela czy działacza społecznego. Czarują, odwołują się do jakichś odwiecznych praw, do historii własnej grupy narodowościowej czy religijnej, poszukując tam argumentów dla swojego wyводу. Podkreślał, że umysły mało krytyczne łatwo poddają się sugestiom mówcy, stąd apelował o kształtowanie umysłów krytycznych.

Sądzymy, że 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 manipulacji, sterowaniu czy empatii w odmawianiu posłuszeństwa wobec władzy, wyrażania nieposłuszeństwa obywatelskiego itp.

W historii niejednokrotnie pewne kultury czy cywilizacje i z nimi związany system edukacyjny były i często są także obecnie czynnikiem indoktrynacji społeczno-politycznej, czynnikiem wynaradawiania, podporządkowania, marginalizacji, stygmatyzacji, a nawet kulturowego ludobójstwa. Jednym z takich przykładów mogą być szkoły z internatem prowadzone w Kanadzie, w większości przez Kościół katolicki, finansowane przez państwo (Gierak-

-Onoszko, 2019). Raport składający się z sześciu tomów wskazuje, jak może być wypaczone ludzkie działanie w imię szczytnych celów i wartości, niesienie dobra przez kulturę uznawaną za cywilizowaną – wyższą, jak można śmiało powiedzieć, planowo niszczyć kulturę ludów kształtowaną przez wieki i przekazywaną kolejnym pokoleniom. Zwracamy na powyższe uwagę w kontekście ciągle toczącej się wojny w Ukrainie, wywożenia dzieci z Ukrainy przez Rosjan, ich asymilacji w kształtowanym od lat militarnym mocarstwie rosyjskim, nieuznawania ich za obywateli niezależnego państwa ukraińskiego i z tym związanego ludobójstwa ludności ukraińskiej.

\*

We współczesnych społeczeństwach związanych z płynną nowoczesnością, zmienną tożsamością, brakiem wielkich i wspólnych narracji ideowych i kulturowych oraz cyfrową dostępnością i wolnością słowa, dylematy związane z tolerancją stają się szczególnie widoczne i ważne. W Internecie i mediach społecznościowych od wielu lat toczy się debata nad wolnością słowa i cenzurą. Dzięki demokracji, wolności i możliwości wyboru często zastępujemy tradycyjne media informacjami płynącymi z Internetu i spędzamy wiele godzin dziennie na różnych portalach i serwisach internetowych, gdzie jesteśmy bombardowani półprawdami lub fake newsami. Z drugiej strony istnieje zagrożenie cenzurą i wymazywania niewygodnych treści przez bezduszne algorytmy gigantów technologicznych oraz ryzyko bycia zamkniętym w informacyjnej „internetowej bańce”. W tym kontekście rodzą się naturalne pytania związane z tym, czy powinniśmy implementować i stosować całkowitą tolerancję i wolność słowa w Internecie, czy stosować filtrację informacji i treści nieprawdziwych, szkodliwych czy po prostu głupich, prostackich i krzywdzących. Zasadnym w tym miejscu wydaje się też pytanie, kto powinien decydować o tym, co jest tolerowane, a co usuwane i piętnowane. Na to pytanie nie ma prostej odpowiedzi, czego przykładem jest wytworzenie i upadek bardzo modnej w ostatnich latach w państwach świata zachodniego kultury przebudzenia. *Wokeness culture* miała być inkluzywna, tolerancyjna i urzeczywistniać wszelkie postulatory równościowe. Niestety skończyło się na uprzywilejowaniu poszkodowanych oraz stworzeniu kultury unieważnienia (*cancel culture*), która była odpowiedzialna za przesadną poprawność polityczną, brak wolności słowa oraz ostracyzm społeczny tych, którzy wyrażali opinie niewpisujące się w obowiązującą retorykę.

W związku z powyższym uważamy i podkreślamy, że bardzo istotną kwestią jest przygotowanie młodego pokolenia do bycia tolerancyjnym oraz

nabywania umiejętności związanych z poszanowaniem drugiego człowieka. Tolerancja winna być kształtowana i wypracowywana w procesie edukacji jako szczególnie i ustawicznie kształtowana wartość w kulturze kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych. Naszym zdaniem analiza treści zawartych w pracy Górniewicza wydaje się nakazywać korzystanie ze wskazań filozofów dialogu, między innymi Barbary Skargi (2009, s. 384): „Nie jestem biernym przedmiotem światowych sił, lecz czynnym podmiotem, który co prawda tym siłom ulega, lecz ma możliwość oporu, a nawet niekiedy władzy”. Uważamy, że tolerancja jako szczególnie istotna wartość w kulturze, w warunkach wielokulturowego świata, kształtuje „możliwość oporu”, uwrażliwiając na różnorodność i wdrażając do pokojowego współistnienia, co jest trudnym, nigdy niekończącym się procesem. Kończąc pracę, autor wskazuje: „W niniejszym tekście więcej jest wątpliwości i pytań aniżeli jakichkolwiek rozstrzygnięć. Poruszony problem jest jednak ważny i wymaga dalszego namysłu dla »dobra« ludzkości” (Górniewicz, 2024, s. 172).

## Bibliografia

- Bokszański, Z. 2008. Indywidualizm w późnej ponowoczesności. *Civitas Homini-bus Rocznik Filozoficzno-Społeczny*. 3, ss. 53–68.
- Dewey, J. 1972. *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Przełożyła Zofia Doroszowa. Wrocław: Wydawnictwo „Osso-lineum”.
- Dyczewski, L. 1993. *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Eco, U. 2020. *Migracje i nietolerancja*. Przełożył Krzysztof Żaboklicki. Warszawa: Oficyna Literacka Noir sur Blanc.
- Gierak-Onoszko, J. 2019. *27 śmierci Toby’ego Obeda*. Warszawa: Wydawnictwo „Dowody na Istnienie”.
- Górniewicz, J. 2024. *O tolerancji jako idei, wartości moralnej, zasadzie państwa prawa, postawie społecznej i źródle cierpienia w perspektywie poprawności aksjologicznej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Russell, B. 1932. *O wychowaniu ze specjalnym uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa*. Przełożyła Janina Hosiassonówna. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Skarga, B. 2009. *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.

---

Wojnar, I. 2008. Kultura i edukacja – nowe współzależności. W: Wojnar, I., Piejka, A. i Samoraj M. red. *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.



**Od wykluczenia do równych szans – edukacja  
w perspektywie integracji. Artykuł recenzyjny książki  
Anny Szafrąńskiej i Przemysława P. Grzybowskiego  
*Integracja w szkole – szkoła integracji. Od idei  
do praktyki edukacyjnej.* Warszawa 2024,  
Wydawnictwo Delfin Sp. z o.o., ss. 200,  
ISBN 978-83-8270-382-5**

Książka „Integracja w szkole – szkoła integracji. Od idei do praktyki edukacyjnej” autorstwa Przemysława Grzybowskiego i Anny Szafrąńskiej to interdyscyplinarne studium poświęcone kluczowym zagadnieniom integracji w edukacji. Publikacja, będąca częścią serii naukowej pod patronatem Polskiej Akademii Nauk, stanowi kompleksowe omówienie zarówno teoretycznych, jak i praktycznych aspektów tematu. Autorzy wprowadzają czytelników w świat szkoły jako przestrzeni dialogu międzykulturowego i integracji społecznej, pokazując liczne narzędzia wspierające proces dydaktyczny. Wnikliwie analizują temat, łącząc teorię z praktyką, co sprawia, że publikacja jest nie tylko inspirująca, ale również stanowi cenne narzędzie dla nauczycieli i pedagogów. Od pierwszych stron podkreślają, że integracja w edukacji nie powinna być postrzegana jednostronnie, ale dotyczy szeroko rozumianej różnorodności, obejmującej aspekty społeczne, kulturowe i edukacyjne.

Monografia składa się z sześciu rozdziałów, które krok po kroku prowadzą czytelnika przez różnorodne aspekty integracji w kontekście szkolnym. Już we wprowadzeniu do książki, jak zaznaczają autorzy, „szkoła została opisana z uwzględnieniem wielowymiarowego spostrzegania integracji w przestrzeni szkoły – zarówno w zakresie propozycji teoretycznych, jak i rozwiązań praktycznych, w tym jako wyjątkowego miejsca wzajemnych spotkań Innych i Obcych, przebiegających na zasadzie dialogu międzypokoleniowego i międ-

dzykulturowego w oparciu o podejmowanie prób integracji mimo różnic” (A. Szafrńska, P.P. Grzybowski, 2025, s. 11).

Rozdziały są starannie zaplanowane, co ułatwia zarówno naukowcom, jak i praktykom poruszanie się po kluczowych tematach.

W pierwszej części książki autorzy prezentują teoretyczne fundamenty integracji, odwołując się do znanych koncepcji pedagogicznych. W monografii wybrano kilka z nich, by przedstawić ich założenia i inspirujące dla nauczycieli aspekty. Wśród nich opisano koncepcje takich pedagogów, jak m.in.: Maria Montessori, Celestyn Freinet, Owidiusz Decroly, Helen Parkhurst czy John Dewey. Szczególnie podkreślają znaczenie indywidualizacji nauczania oraz kształtowania środowiska edukacyjnego, które sprzyja rozwojowi każdego ucznia, niezależnie od jego możliwości i potrzeb. Zwracają również uwagę, że nauczyciele pracujący z młodszymi dziećmi, jak i studenci – przyszli pedagodzy – powinni znać różne koncepcje edukacyjne i być świadomi ich zalet i zagrożeń, gdyż mogą one stanowić podstawę ich autorskich programów lub wzbogacać proces nauczania. Edukacja małych dzieci wymaga szczególnej uwagi, ponieważ w pierwszych latach życia rozwijają się kluczowe zdolności poznawcze, emocjonalne i społeczne. T. Lewowicki również podkreślał potrzebę zbliżenia teorii do praktyki oraz współpracy władz, nauczycieli i społeczności. Zwrócił uwagę na konieczność tworzenia bardziej elastycznego i wspierającego środowiska edukacyjnego, które odpowiada na indywidualne potrzeby dzieci (T. Lewowicki, 2010, s. 17–30).

Teoretyczne podstawy książki nie sprowadzają się wyłącznie do tradycyjnych metod, w których akcentowana jest integracja lub stanowi ona ich główny punkt odniesienia. W rozdziale drugim autorzy zwracają uwagę, że debaty dotyczące zarówno terminologii, jak i praktycznych rozwiązań, mają długą tradycję i w polskiej edukacji. Przy wprowadzaniu kolejnych reform większość ich twórców podkreślała potrzebę wdrażania różnych form kształcenia zintegrowanego, „jednak w literaturze można zaobserwować pewien chaos pojęciowy, ze względu na zamienne stosowanie podstawowych pojęć, takich jak: korelacja, nauczanie łączne, integracja nauczania, nauczanie integracyjne, całościowe czy kształcenie integralne” (A. Szafrńska, P.P. Grzybowski, 2025, s. 59). W tej części książki pojawiły się zatem teoretyczne koncepcje polskich pedagogów, których praktyczne zastosowanie sprzyja realizacji idei kształcenia zintegrowanego. Wśród nich znalazły się koncepcje takich pedagogów, jak: M. Cackowska, M. Jakowicka, Ryszard Więckowski, B. Nawroczyński, Janina i Antoni Maćkowiak, J. Kujawiński, S. Hessen, K. Lech, B. Suchodolski, Ł. Muszyńska i B. Dymara.

W kolejnej części rozdziału autorzy przedstawiają zmiany zachodzące w edukacji najmłodszych dzieci w Polsce po II wojnie światowej. Szczególną uwagę poświęcają etapom reform szkolnych oraz wpływowi sytuacji politycznej na system oświaty. Omawiają wprowadzenie idei integracji w nauczaniu początkowym, ukazując różne sposoby łączenia treści z różnych przedmiotów, zwłaszcza w klasach I–II. W poszczególnych koncepcjach autorzy zwracają również uwagę na stopniowe różnicowanie treści w klasach III–IV oraz podkreślają znaczenie korelacji między poszczególnymi dziedzinami wiedzy. W podsumowaniu wskazują, że mimo zmian terminologicznych podstawowe założenia, dotyczące integracji w nauczaniu początkowym, pozostały aktualne przez kolejne dekady. Jednocześnie – jak słusznie zauważają – najważniejszym czynnikiem właściwego wdrażania idei integracji w praktyce szkolnej jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli. Podkreślają, że to od ich działań zależy skuteczność realizacji wyznaczonych kierunków edukacyjnych. Kluczowe jest, aby nauczyciele – zarówno przyszli, jak i obecni – posiadali wiedzę o różnych koncepcjach dydaktycznych, co umożliwi im tworzenie autorskich programów nauczania. „Muszą jednak przy tym wykazywać się refleksyjnością i krytycyzmem pozwalającym na właściwą ocenę danego sposobu pracy w odniesieniu do możliwości, potrzeb i zainteresowań swoich uczniów oraz do istniejących warunków, w których ma być wdrażana” (A. Szafrąńska, P.P. Grzybowski, 2025, s. 74).

Jednym z najbardziej interesujących elementów książki jest rozdział poświęcony idei integracji i edukacji międzykulturowej. Przedstawia historię równouprawnienia w edukacji na świecie, ukazując, jak na przestrzeni wieków kształtowały się dążenia do zapewnienia równego dostępu do nauki osobom wykluczonym z powodu pochodzenia, płci, statusu społecznego czy przekonań religijnych. Autorzy opisują zarówno działania jednostek, jak i inicjatywy instytucji, które miały kluczowy wpływ na rozwój idei integracji. Wśród przykładów pionierskich działań znalazły się m.in. starania Andrzeja Glabera z Kobylina, Erazma Otwinowskiego i Mary Wollstonecraft na rzecz edukacji kobiet czy działalność Rachel Davis DuBois, propagującej edukację międzykulturową w Stanach Zjednoczonych, uważaną za jej pionierkę. Cenne jest ukazanie różnorodnych sposobów walki z dyskryminacją – od zakładania szkół i prowadzenia debat publicznych po działalność organizacji narodowych, takich jak UNESCO czy Rada Europy. Zwrócono także uwagę na negatywne przykłady, jak systemowa asymilacja dzieci rdzennych mieszkańców w Kanadzie czy Australii, co podkreśla, że historia integracji to nie tylko sukcesy, ale także błędy, z których współczesna pedagogika czerpie

wnioski. W tym kontekście szczególnie istotne staje się podejście do integracji jako procesu wzajemnego uczenia się i współdziałania. Jak podkreśla Irena Ramik-Mażewska, „w efekcie konfrontacji z innymi odmiennymi tożsamościami kulturowymi możemy dążyć ku integracji, tworząc atmosferę zrozumienia dla odmienności, inności, jesteśmy w stanie spowodować społeczne i zindywidualizowane działanie rewitalizujące i akulturację” (Ramik-Mażewska, 2010, s. 43). Książka wskazuje, że prawdziwa integracja nie polega na narzucaniu jednej wizji świata, ale na budowaniu przestrzeni dla dialogu i wzajemnego szacunku.

Podkreślona została także rola polskich pedagogów: od działalności Heleny Żelewskiej, która dbała o wyrównywanie szans młodzieży w Wolnym Mieście Gdańsku, czy Sary Schenirer, założycielki pierwszej szkoły dla żydowskich dziewcząt w Krakowie, po współczesne osiągnięcia pedagogów międzykulturowych, m.in. Tadeusza Lewowickiego, Jerzego Nikitorowicza i Zenona Jasińskiego. Zwrócono również uwagę na rolę Federacji Zespołów Badań Pogranicza, powstałej w 1994 roku w Ciechanowcu oraz współpracę naukowców z uczelni m.in. w Białymstoku, Cieszynie, Gdańsku czy Warszawie. Całość tekstu ma dużą wartość poznawczą, pokazując, jak różne podejścia do wielokulturowości i międzykulturowości kształtowały współczesne standardy edukacji, oparte na poszanowaniu różnorodności i równości zarówno w Polsce, jak i na świecie.

Przedstawione zostały także różnice w pojmowaniu edukacji wielokulturowej i międzykulturowej. Autorzy podkreślili ich odmienność pod względem aksjologicznym i metodycznym. W przypadku edukacji wielokulturowej wskazują, że jej istotą jest dążenie do objęcia kontrolą przez państwo zróżnicowania kulturowego społeczeństwa, przy jednoczesnym zapewnieniu wszystkim grupom równych warunków rozwoju i dostępu do edukacji. Zaznaczają jednak, że w praktyce model ten często prowadzi do asymilacji mniejszości przez kulturę dominującą, ograniczając ich prawo do zachowania własnej tożsamości. Edukacja wielokulturowa, mimo początkowych założeń wspierania pluralizmu, bywa narzędziem utrzymywania porządku społecznego i propagowania wartości grupy większościowej, co sprzyja pogłębianiu nierówności społecznych. Z kolei edukacja międzykulturowa, definiowana m.in. przez Jerzego Nikitorowicza, opiera się na procesie wzajemnych oddziaływań sprzyjających rozwojowi człowieka świadomego własnej tożsamości, gotowego do dialogu i współpracy w zróżnicowanym społeczeństwie (Nikitorowicz, 2003, s.9). Kluczowe znaczenie ma tutaj integracja zamiast asymilacji, poszanowanie odrębności kulturowej oraz budowanie wspólnot poprzez wzajemne poznawanie i współ-

działanie. Autorzy nie wprowadzają jednak jednoznacznych własnych definicji tych pojęć, a raczej przywołują różne punkty widzenia i doświadczenia innych badaczy, ukazując zarówno teoretyczne założenia, jak i praktyczne konsekwencje obu modeli edukacyjnych. Po raz kolejny podkreślają rolę odpowiednio przygotowanych nauczycieli, edukatorów, środków dydaktycznych i organizacji pozarządowych w kształtowaniu postaw otwartości i tolerancji, a jego wartość wynika z ukazania współczesnych wyzwań związanych z różnorodnością kulturową w edukacji.

Rozdział czwarty – dotyczący sytuacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście integracji w polskim systemie edukacji – to wnikliwa analiza ewolucji podejścia do edukacji uczniów z niepełnosprawnościami oraz współczesnych wyzwań związanych z realizacją tej idei. Autorzy ukazują, że integracja jest pojęciem wielowymiarowym, a jej znaczenie w edukacji, zwłaszcza w klasach I–III, jest kluczowe. Z jednej strony wskazują na korzyści wynikające z integracji, takie jak rozwijanie empatii, umiejętności współpracy i akceptacji różnorodności, z drugiej zaś wskazują na trudności związane z jej wdrażaniem w praktyce szkolnej. Wciąż niewiele jednak mówi się o korzyściach, które wynikają z przebywania i integrowania się z dziećmi z niepełnosprawnością: „przy współdziałaniu osoby z niepełnosprawnością z grupą, jednostka ta nie może być jedynie odbiorcą wsparcia. Ważne jest, by mogła czuć się potrzebna, przydatna w różnych sytuacjach” (Palak, Chemicz, Pawlak, 2012, s. 61).

Na szczególną uwagę zasługuje historyczne ujęcie tematu, które ukazuje ewolucję podejścia do osób z niepełnosprawnościami – od wykluczenia i segregacji po dążenie do ich pełnego włączenia w życie społeczne. Autorzy słusznie zwracają uwagę, że izolacja dzieci w szkołach specjalnych utrudniała ich integrację ze społeczeństwem i sprzyjała powstawaniu stereotypów oraz uprzedzeń. Proces ten stopniowo ulegał zmianie, począwszy od lat 60. XX wieku, kiedy to w Polsce, dzięki działalności takich pedagogów jak Aleksander Hulek i Otton Lipkowski, zaczęto tworzyć klasy specjalne przy szkołach podstawowych. Z czasem jednak okazało się, że była to integracja pozorna, która nie spełniała swoich założeń, ponieważ dzieci z niepełnosprawnościami były postrzegane jako gorsze, a brak odpowiednich warunków lokalowych i dydaktycznych utrudniał im naukę. Dopiero transformacja systemowa po 1989 roku przyniosła istotne zmiany, w tym ratyfikację Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka oraz Konwencji ONZ o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami, które zobowiązały Polskę do zapewnienia uczniom z niepełnosprawnościami równych szans edukacyjnych.

W kontekście współczesnych wyzwań związanych z integracją autorzy wskazują na problemy, z jakimi borykają się szkoły, nauczyciele oraz sami uczniowie. Kluczowym zagadnieniem jest przygotowanie nauczycieli do pracy w klasach integracyjnych, które wymaga nie tylko wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, ale także umiejętności indywidualizowania procesu nauczania, dostosowywania metod i form pracy do potrzeb każdego ucznia oraz budowania atmosfery akceptacji i wsparcia. Szczególna rola przypada nauczycielowi współorganizującemu kształcenie, którego zadaniem jest nie tylko pomoc uczniom z niepełnosprawnościami, ale także współpraca z nauczycielem prowadzącym i całym zespołem klasowym. Obowiązki nauczycieli wspomagających polegają na „wspieraniu, organizacji i realizacji procesu kształcenia, wychowania i opieki w formach integracyjnych” (Olszewski, Parys, 2016, s. 222).

Autorzy trafnie podkreślają, że kluczem do sukcesu jest harmonijna współpraca obu nauczycieli, oparta na wzajemnym zaufaniu i wspólnym podejmowaniu decyzji dotyczących procesu dydaktyczno-wychowawczego. W tym kontekście nie sposób pominąć znaczenia odpowiedniego przygotowania nauczycieli do pracy w zespołach integracyjnych. Jak zauważają T. Oleńska-Pawlak i A. Bambińska-Domżał, „nie sposób nie zasignalizować, że poziom kształcenia nauczycieli na poziomie akademickim implikuje jakość każdego elementu w uwarunkowaniach współpracy obydwu nauczycieli. Przygotowanie nauczycieli powinno być rozumiane nie tylko jako umiejętność pracy z uczniem, ale również z jego rodzicami i z drugim nauczycielem” (Oleńska-Pawlak, Bambińska-Domżał, 2010, s. 89). To podkreśla, że skuteczna edukacja w klasach integracyjnych wymaga kompleksowego podejścia, obejmującego zarówno kompetencje pedagogiczne, jak i umiejętności komunikacyjne oraz współpracę wszystkich zaangażowanych stron.

Ważnym aspektem omawianego fragmentu książki jest również wskazanie warunków niezbędnych do efektywnego funkcjonowania systemu integracyjnego. Należą do nich m.in. usunięcie barier architektonicznych, zapewnienie odpowiednich pomocy dydaktycznych, wczesne rozpoczęcie wspólnej edukacji, ścisła współpraca z rodzicami oraz świadomy wybór pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przez nauczycieli. Autorzy podkreślają, że integracja nie może ograniczać się jedynie do przebywania uczniów w jednej przestrzeni edukacyjnej, ale powinna opierać się na faktycznym włączaniu dzieci z niepełnosprawnościami we wszystkie działania klasy, z uwzględnieniem ich indywidualnych możliwości i mocnych stron. Rozdział ten to rzetelna i wszechstronna analiza procesu integracji

dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w polskim systemie oświaty. Dzięki odwołaniom do historii, literatury przedmiotu oraz praktycznych przykładów tekst stanowi cenne źródło wiedzy dla pedagogów, studentów kierunków pedagogicznych oraz wszystkich osób zainteresowanych problematyką integracji w edukacji.

W kolejnej części, poświęconej pedagogii szkolnej integracji, autorzy przedstawili wizję szkoły jako społeczno-kulturowego ekosystemu, w którym współistnieją różne grupy kulturowe i pokoleniowe. Opisują szkołę jako miejsce dialogu, kształtujące jednostki samodzielne, aktywne i zaangażowane społecznie. Szczególną uwagę poświęcono codziennym relacjom uczniów, nauczycieli i rodziców, które mogą utrudniać integrację ze względu na różnorodność językową, kulturową oraz społeczną. Wskazują na problemy polskiej szkoły, takie jak: marginalizacja, stereotypy i brak przygotowania kadry pedagogicznej do pracy w zróżnicowanym środowisku. Podkreślają, że kluczowe jest budowanie świadomości wzajemnej Inności i dążenie do integracji ponad podziałami. W kontekście współczesnych wyzwań, jak migracja i wielokulturowość, tekst wskazuje na rolę nauczycieli, asystentów międzykulturowych oraz współpracowników z organizacji pozarządowych.

Praktyczny wymiar pedagogii integracyjnej obejmuje diagnozowanie środowiska szkolnego, ustalanie celów zajęć oraz dostosowanie metod i środków dydaktycznych do potrzeb uczniów. Ważne są także zasoby społeczne szkoły, w tym zaangażowanie sąsiadów, lokalnych liderów i specjalistów. Autorzy podkreślają znaczenie współpracy między szkołą a otoczeniem, co sprzyja integracji międzypokoleniowej i budowaniu społeczności opartej na wzajemnym szacunku.

Rozdział szósty poświęcony integracji w edukacji wczesnoszkolnej ukazuje trzy wymiary tego procesu: edukację zintegrowaną, międzykulturową oraz edukację włączającą. Autorzy podkreślają, że w wieku wczesnoszkolnym dzieci są bardziej otwarte i mniej podatne na stereotypy, co stwarza sprzyjające warunki dla kształtowania postaw akceptacji i współpracy. Istotną rolę odgrywa tutaj nauczyciel, który powinien wykazywać się kompetencjami międzykulturowymi oraz umiejętnością dostosowywania metod nauczania do potrzeb każdego ucznia.

W tekście znajdziemy także zagrożenia wynikające z niewłaściwej realizacji idei integracji. Do głównych problemów zaliczono marginalizację niektórych obszarów edukacji, takich jak zajęcia artystyczne czy wychowanie fizyczne, a także tendencję do segregacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wewnątrz klas integracyjnych. Kolejnym zagrożeniem jest

schematyzm, przejawiający się w sztywnych zasadach narzuconych przez system edukacyjny lub wewnętrzne regulacje szkół. Autorzy zwracają również uwagę na pozorną integrację, wynikającą z mody na inkluzywne nauczanie oraz politycznej poprawności, które nie zawsze idą w parze z rzeczywistym przygotowaniem szkół i nauczycieli.

W ostatniej części książki znajduje się rozdział poświęcony materiałom dydaktycznym wspierającym nauczycieli w pracy z uczniami. Zawiera on m.in. zestawienie opracowań dydaktycznych i metodycznych, publikacji, które mogą być wykorzystane przez nauczycieli w pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz adresy instytucji zajmujących się szeroko pojętą integracją.

Jednym z najciekawszych wątków książki jest refleksja nad rolą nauczyciela w procesie integracji. Autorzy wskazują, że nauczyciel pełni nie tylko funkcję osoby przekazującej wiedzę, ale również przewodnika, który pomaga uczniom odnaleźć się w zróżnicowanej rzeczywistości szkolnej. Zwracają uwagę na znaczenie budowania relacji opartych na empatii, otwartości i wzajemnym szacunku, które są kluczowe dla skutecznej integracji. Pokazują również, że rola nauczyciela w tym procesie nie kończy się w klasie – wymaga on również współpracy z rodzicami, innymi nauczycielami oraz instytucjami wspierającymi edukację. W tym kontekście szczególnie istotne staje się odpowiednie przygotowanie pedagogów do pracy w klasach integracyjnych. Jak zauważa Iwona Czaja-Chudyba, „podstawą kształcenia pedagogicznego powinna być koncepcja rozwoju zawodowego nauczyciela oraz będący jej źródłem „model sylwetki absolwenta studiów nauczycielskich”, obejmujący płaszczyznę psychologiczną (cechy osobowości, sfera emocjonalno-motywacyjna), etyczną (preferowane wartości) i behawioralną (czynności, zachowania, umiejętności, wiedza)” (Czaja-Chudyba, 2010, s. 93).

Publikacja wyróżnia się interdyscyplinarnym podejściem, łączącym solidne podstawy teoretyczne z praktycznymi rozwiązaniami dydaktycznymi. Dzięki temu jest cennym źródłem wiedzy zarówno dla badaczy, jak i dla praktyków edukacji, którzy na co dzień zajmują się wdrażaniem integracji w szkołach. Jej szczególną wartością jest aktualność – w obliczu dynamicznych zmian demograficznych i kulturowych w polskim społeczeństwie, przedstawione w niej narzędzia i wskazówki dydaktyczne nabierają szczególnego znaczenia.

Książka „Integracja w szkole – szkoła integracji. Od idei do praktyki edukacyjnej” stanowi nie tylko wartościowe opracowanie naukowe, ale również inspirację do podejmowania działań na rzecz budowania bardziej otwartego i zintegrowanego społeczeństwa. Autorzy skutecznie podkreślają, że integra-

cja nie jest jednorazowym działaniem, lecz procesem, który wymaga zaangażowania, współpracy i ciągłego dostosowywania metod pracy do zmieniających się realiów edukacyjnych. Dzięki interdyscyplinarnemu charakterowi i licznym przykładom praktycznych rozwiązań, publikacja ta znajdzie swoje miejsce w literaturze pedagogicznej jako jedno z kluczowych opracowań poświęconych edukacji integracyjnej. Porusza jeden z najważniejszych tematów współczesnej edukacji, jakim jest integracja i w pełni odpowiada na wyzwania związane z rosnącą różnorodnością kulturową i społeczną. To książka, która nie tylko dostarcza wiedzy, ale także inspiruje do działania i poszukiwania nowych dróg w edukacji integracyjnej. Stanowi nie tylko wkład w rozwój pedagogiki, ale także zachętę do budowania społeczeństwa opartego na wzajemnym szacunku, tolerancji i otwartości.

## Bibliografia

- Czaja-Chudyba, I. 2010. O kompetencjach kreatywno-krytycznych nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. W: Klaczak, M. red. *Integracja edukacyjna: oczekiwania i rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Lewowicki, T. 2010. Edukacja małych dzieci – pomieszczenie teorii pedagogicznej, polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej. W: Ogrodzka-Mazur, E., Szuścik, U., Gajdzica A. red. *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*. Tom I. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikitorowicz, J. 2003. *Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktu w kulturowych i cel edukacji międzykulturowej*. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Gajdzica, A. red. *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Oleńska-Pawlak, T. i Bambińska-Domżał, A. 2010. Pedeutologiczna perspektywa kształcenia integracyjnego – kontekst uwarunkowań współpracy nauczycieli. W: Klaczak, M. red. *Integracja edukacyjna: oczekiwania i rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Olszewski, S. i Parys, K. 2016. *Rozumieć chaos. Rzecz o terminach i znaczeniach im nadawanych w pedagogice specjalnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

- Palak, Z., Chmich D., Pawlak, A. 2012. *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Ramik-Mażeska, I. 2010. Poprzez integrację i autonomię ku świadomemu obywatelstwu – konteksty teoretyczne. W: Klaczak M. red. *Integracja edukacyjna: oczekiwania i rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.



**Problem migracji w pedagogicznej scenarii.  
Artykuł recenzyjny książki Marty Guziuk-Tkacz  
i Alicji Joanny Siegień-Matyjewicz:  
*Leksykon pedagogiki migracji***

W swoim błyskotliwym eseju zatytułowanym *La conoscenza partecipata. Crisi e trasfigurazione della sociologia* wybitny włoski uczony Franco Ferrarotti stwierdza: „Poznawać, zgłębiać, opisywać, może i wyjaśniać; uczestniczyć, współpracować, komunikować: pojęcia nieuchwytny, rozproszone, po części też zużyte. Pojawiają się na ustach wszystkich, lecz codzienne ich użycie nie legitymizuje i nie gwarantuje im jednoznacznego rozumienia. [...] W czasach, w których można technicznie przekazać wszystko i wszystkim w realnym czasie i na globalną skalę, tak naprawdę nie ma już niczego do przekazania” (Ferrarotti, 2016, s. 23). Autor tych słów formułuje (jak się wydaje) uzasadnienie dla podjęcia zadania, by na nowo uzasadnić i uwiarygodnić konieczność refleksji nad wiedzą jako taką, nad jej zdobywaniem, nad pracą na rzecz jej kumulowania, falsyfikowania, pomnażania, dostarczania sobie i innym impulsów do krytycznego wyjaśniania rzeczywistości, bez koniunkturalnego nastawienia do niej. Wszystko to uzasadnia autentyczne zaangażowanie i poświęcenie, oddanie się sprawie, naznaczenie własnej biografii wolą poszukiwania i zgłębiania, bez chodzenia na skróty i jedynie w tych kierunkach, które wydają się atrakcyjne i zachęcające. Z drugiej jednak strony realizm poznania, fakty oraz to, co autentycznie zastaje się *tu* i *teraz*, generuje kontekst i prowokuje do poznawania uczestniczącego i zaangażowanego. Realizm społeczny to zasadniczy trzon niemal każdego krytycznego i analitycznego podejścia do rzeczywistości społecznej, co – między innymi – skutecznie udowadnia polski socjolog Piotr Sztompka w niedawno opublikowanej za oceanem książce poświęconej analizie teorii socjologicznych (Sztompka, 2025).

Refleksja Ferrarottiego, która została wyżej przytoczona, wyłoniła się, niejako sprowokowana, w związku z lekturą opublikowanego w 2024 roku opracowania autorstwa Marty Guziuk-Tkacz i Alicji Joanny Siegień-Matyjecz, a zatytułowanego *Leksykon pedagogiki migracji*. Wszystko to pojawiło się także wraz z pragnieniem podzielenia się z czytelnikami krótkim tekstem recenzyjnym w stosunku do wspomnianej książki. Toruńskie Wydawnictwo Adam Marszałek kolejny już raz demonstruje wielką otwartość na realizację przedsięwzięć, które z jednej strony nawiązują do chlubnej tradycji przygotowywania prac o charakterze encyklopedycznym, słownikowym, podręcznikowym czy kompendialnym, a z drugiej, wychodzi naprzeciw współczesnym zapotrzebowaniom czytelniczym, dydaktycznym i badawczym, zwłaszcza w aktualnym kontekście kulturowym, społecznym i cywilizacyjnym. Tak właśnie i w takich konkretnych okolicznościach odczytuję pojawienie się pracy naukowej autorek z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

W związku z lekturą opracowania pojawiają się pytania: Dlaczego taki projekt? I dlaczego osadzony w dyscyplinie pedagogiki? Problematyka stereotypizacji, dyskryminacji, wykluczenia społecznego w odniesieniu do kategorii imigrant/uchodźca, temat akulturacji, emigracji, integracji czy adaptacji – wszystkie te i wiele innych zjawisk oraz postaw domagają się rzetelnego, profesjonalnego do nich podejścia, zarówno w hermeneutyce ich teoretycznego opracowywania, jak i w praktycznych działaniach mających na celu pomoc i wsparcie. Ponadto, jak można przeczytać we wprowadzeniu do opracowania: „Mimo iż przed współczesną polską pedagogiką i psychopedagogiką stoją bardzo trudne wyzwania w tym obszarze, na polskim rynku wydawnictw naukowych wciąż brakuje publikacji adresowanych do pedagogów, nauczycieli, asystentów szkolnych i kulturowych, psychologów, lekarzy i pracowników socjalnych, których podopiecznymi/uczniami/pacjentami są dzieci i młodzież uchodźcza oraz imigrancka. Brakuje też leksykonów i podręczników dla studentów studiów pedagogicznych i kierunków pokrewnych, które powinny poruszać kwestie holistycznego i interdyscyplinarnego podejścia do problematyki współczesnych migracji oraz konsekwencji i(e)migracji i uchodźstwa. Wyraźnie brakuje też (w przeciwieństwie do innych krajów Europy i reszty świata) publikacji charakteryzujących wyszczególnione powyżej zjawiska z perspektywy pedagogiki migracji” (Guziuk-Tkacz i Siegień-Matyjecz, 2024, ss. 5–6). Mamy zatem wystarczające i uzasadnione powody, by fakt pojawienia się na rynku wydawniczym *Leksykonu pedagogiki migracji* nas, czytelników, autentycznie ucieszył. Innymi słowy, mamy narzędzie wraz z objaśnieniem, niejako będące bogatym „inwentarzem” i dobrze przemyśla-

nym instruktarzem w związku z tym, jak lepiej rozumieć to, co nas otacza we współczesnej, zmieniającej się rzeczywistości (czy jak to określa Sztompka – w tzw. stawianiu się społeczeństwa, albo autorzy i redaktorzy gorzowskiego niedawno opublikowanego przedsięwzięcia – w „turbulentnym otoczeniu” (Prüfer, 2024, ss. 169–184) „w kontekście nieprzewidywalności zmian w otoczeniu” (Sztompka 2021, ss. 665–673). Warto zatem bliżej przyjrzeć się zawartości merytorycznej tomu, nie pomijając także kwestii formalnych, a te – co daje się odczuć niemal natychmiast, gdy weźmie się publikację do ręki – należy potraktować w kategorii osiągnięcia o dużych walorach.

Zanim odniosę się do tego, co pojawia się w recenzowanym tomie, zacytowałbym naszego polskiego wybitnego pedagoga Bogusława Śliwerskiego, który w opublikowanej w 2024 roku rozprawie *Szkolne rewolucje* stawia następującą diagnozę w odniesieniu do edukowania, a także intepretując współczesność. Dostrzegam tu i rozpoznaję ważny impuls dla analizy treści *Leksykonu pedagogiki migracji*: „[...] wciąż kształcimy liniowo, tradycyjnie i w systemie wystandaryzowanego i proceduralnego, ukrytego wykluczenia dzieci oraz młodzieży z szans na osiągnięcie życiowego sukcesu. Digitalizacja codzienności edukacyjnej znacząco wpływa na procesy społeczne, w tym na demokratyzację, tolerancję i pluralizm ze względu właśnie na możliwość szybszego przekazu i pozyskiwania informacji, komunikatów oraz eksperckiej opinii. Nowa forma naszego życia, życia w trybie *online*, staje się swoistego rodzaju infosferą, która coraz częściej decyduje o naszym życiu i od której jesteśmy coraz bardziej pozytywnie uzależnieni. Pobudza ona nasze potrzeby, pragnienia, które stają się możliwe do spełnienia tylko dzięki niej. Warto ją zatem obłaskawić, uszlachetnić, by sublimowała popędy i dążenia z toksycznych na biofilne” (Śliwerski 2024; Prüfer, 2024). I choć polski pedagog ma na uwadze inne fakty i inną przestrzeń analityczną, to tak naprawdę pisze o nowych wyzwaniach społecznych, kulturowych, edukacyjnych, które pojawiają się niejako mimowolnie. Jesteśmy na nie skazani, ale także stawia to przed nami nowe wspaniałe możliwości. Kluczem do sprawy jest przede wszystkim otwartość i gotowość do modyfikacji, przekształceń, *metamorficznego dojrzenia* (Prüfer, 2020). Czy nie taka logika, analogiczna do nadmienionej wyżej, wyłania się z przedsięwzięcia, którą podjęły Badaczki olsztyńskie? Uważam, że jak najbardziej tak.

Autorki tomu podjęły się nie tylko trudu wyspecyfikowania poszczególnych haseł, ale także sporządziły ich krótką charakterystykę. Wartościowym pomysłem jest najpierw nakreślenie ogółu różnych problemów dotyczących migracji, dzięki którym czytelnik będzie mógł zapoznać się niejako z całością

problematyki. Innymi słowy, poszczególne hasła zostały osadzone na pewnym podłożu i horyzoncie skomponowanym z szesnastu elementów. Są one następujące: procesy, przyczyny i konsekwencje migracji zagranicznych (ujmowanych nie tylko jako fizyczne przemieszczanie się, ale także swoista wędrówka mentalna); edukacja, wsparcie społeczne i opieka ukierunkowana na imigrantów; przynależność narodowo-etno-kulturowa zarówno tych imigrantów, którzy dobrowolnie przemieszczają się w inne miejsce, opuszczając te wcześniejsze, ale także tych, których określa się jako uchodźców; transkulturation, akulturacja, dyfuzja kulturowa i hybrydyzacja kultur; kwestia tzw. efektu zdrowego migranta a problemy związane z zaburzeniami osobowości, problemy przystosowawcze oraz wiele innych czynników ryzyka; wsparcie w procesie pokonywania barier psychologicznych, akulturacyjnych i tożsamościowych; reedukacja różnego rodzaju napięć pomiędzy imigrantami a społecznościami, do których migranci trafiają; konkretne rodzaje wsparcia dla rodzin imigracyjnych i uchodźczych; modele wspierania procesów dydaktycznych dzieci imigranckich oraz przygotowywanie profesjonalne kadr do wyzwań związanych z prowadzeniem nauczania i wychowywania na terenie przedszkoli, szkół oraz innych placówek opiekuńczo-wychowawczych; diagnozowanie i analizowanie reperkusji migracyjnych (stresu migracyjnego i choroby migracyjnej); uwrażliwianie społeczeństwa na heterogeniczność kulturową oraz przezwyciężanie negatywnej dyskryminacji; autorefleksja względem własnych sposobów pracy pedagogicznej i psychopedagogicznej w kontekście wspomaganie i wspieranie edukacji imigrantów dobrowolnych i przymusowych; nadzorowanie i wspieranie wszelkich instytucji, których praktyka działania ukierunkowana jest na problemy imigracyjne i uchodźcze; przezwyciężanie procesów etnocentrycznego stosunku do zjawiska oraz opracowywanie, nadzorowanie i monitorowanie systemów edukacyjnych; edukowanie nauczycieli i pedagogów w kontekście implementacji praktycznych rozwiązań i metod wspierających procesy integracyjne dzieci i młodzieży imigranckiej i uchodźczej; monitorowanie i wspieranie tych zmian, które wydają się pozytywne i pożądane a odnoszą się do zjawiska napływu uchodźców i imigrantów (Guziuk-Tkacz i Siegień-Matyjewicz, 2024, ss. 9–11). Takie zatem ramy problemu zostały nakreślone przez olsztyńskie badaczki, co – jak się wydaje – bardzo ułatwia nie tylko lekturę poszczególnych haseł zawartych w opracowaniu, ale także wskazuje na pewną podwalinę interpretacyjną oraz uzasadnia wartość zajmowania się problemem, także od strony naukowej.

Bogactwo i wielość zawartych w tomie haseł nie pozwalają na choćby nawet krótkie odniesienie się do nich wszystkich, zatem przyjęto strategię, aby

zasygnalizować i bardzo krótko poddać interpretacji choćby tylko niektóre (zdecydowano się na trzy), kierując się zmysłem subiektywnego upodobania, jaki towarzyszy autorowi tej recenzji. Wskażmy na pierwsze spośród trzech wyselekcjonowanych. Będzie to hasło „kultura duchowa” (tamże, s. 192). Jak wiadomo, w odróżnieniu od kultury materialnej będzie nią wszystko to, co jest efektem aktywności i zaangażowania świadomości jednostek i grup społecznych. Innymi słowy, ludzie są twórczy, sprawczy i takimi byli zawsze. To bardzo wartościowa i cenna nasza kompetencja, w odniesieniu do której nie powinno się w żadnym stopniu działać na rzecz jej redukcji. Dotyczy to ze wszęch miar także kultury duchowej innej niż ta, do której jesteśmy przyzwyczajeni, w której wzrastamy i którą pomnażamy z racji przynależności do określonej grupy społecznej, narodowości, kultury czy religii. A religia i religijna identyfikacja, zwłaszcza współczesna, to coś, co jest jakoś prowokujące, co nie jest zastane, ale co wymaga przyjęcia określonej postawy, czynnego zaangażowania się. Trafnie wzmiankuje o tym w niedawno opublikowanej angielskojęzycznej książce *Religious Identities in Polish Society. A Sociological study* Janusz Mariański: „In the contemporary wrld amid socio-cultural pluralism, religious identity is not something that is given, but something that is inflicted” (Mariański, 2024, s. 15). Warto dodać, iż w odniesieniu choćby do religii, nierzadko odmiennej od tej, z którą się identyfikuje społeczność lokalna, religia imigrantów jest często inną, odmienną, manifestującą się w jej praktykowaniu w odmienny sposób. Na myśl przychodzą mi w tym kontekście liczne wystąpienia choćby papieża Franciszka, który podkreśla, by nie kierować się w działalności misyjnej, duszpasterskiej i formacyjnej duchem prozelityzmu, ale czystej i otwartej ewangelizacji, połączonej z szacunkiem i estymą wobec innych i odmiennych religii (wątki te pojawiały się dość często przy okazji różnych spotkań Papieża z różnorodnymi uczestnikami, przedstawicielami różnych, odmiennych grup społecznych, kulturowych i narodowych; wystąpienia te opublikowano choćby na łamach *L'Osservatore Romano*, a dostarczają czytelnikom materiału dokumentującego ten temat i taką właśnie perspektywę).

Kolejne hasło, na które chciałbym zwrócić uwagę, to tzw. mowa nienawiści (tamże, s. 223). Jest to sytuacja, w której ktoś posługuje się obraźliwymi, agresywnymi i dyskryminującymi słowami w stosunku do innych. Tutaj autorki podają mnóstwo przykładów oraz wskazują na pewne regulacje prawne mające na celu hamowanie i eliminowanie takich postaw. Pojawiają się także kategorie pojęciowe, które mogą w znacznej części uchodzić za synonimy tego hasła, choć w niektórych przypadkach z pewnością synonimami nie są.

Byłyby to np. ksenofobia, dyskryminacja, uprzedzenie, rasizm, segregacja rasowa. W odniesieniu do problematyki mowy nienawiści pisałem przed kilku laty: „Logika stereotypizacji manifestuje się poprzez proces zafałszowywania rzeczywistości, ale także wprowadzania wielu perturbacji w przestrzeni relacji międzyludzkich. Jednostka operująca w świecie własnych stereotypów nie pozwala w pewnym sensie na uwierzytelnianie w innej jednostce jej podmiotowości. Ponadto lansuje – czyniąc to nierzadko całkiem nieświadomie – deterministyczną, fatalistyczną i providencjalistyczną wizję rzeczywistości. [...] Nie wydaje się, aby proces stereotypizacji obejmował jedynie informacje na temat ludzi, których uznaje się za obcych (w zależności od postawy ulokowania siebie, czy pośród innych, czy naprzeciw innych), lecz także nakłada się na różnorodne idee, wytwory kultury symbolicznej, nierzadko bardzo wyrafinowane. W związku z tym, procesowi temu nierzadko także towarzyszą mechanizmy demagogii, czyli umiejętności odwoływania się do dominujących w danej zbiorowości stereotypów” (Prüfer, 2021, s. 14–15). Z pewnością rozwinąłbym bardziej własną perspektywę odnoszącą się do stereotypów i mowy nienawiści, gdybym miał wówczas możliwość odniesienia się do tomu opracowanego przez olsztyńskie badaczki, lecz – jak mogę się domyślać – był on wówczas w fazie przygotowywania. Mogę więc żałować, że w tym czasie jeszcze go nie było na rynku wydawniczym, ale z drugiej strony, obecnie mogę cieszyć się, że jest on już dostępny. (Tu zwracam uwagę na drobne niedopatrzenie: hasło „mowa nienawiści” nie jest usytuowane w opracowaniu do końca poprawnie pod względem porządku alfabetycznego; tuż za nim pojawiają się kolejne hasła, które raczej powinny być zamieszczone wcześniej, np. kategoria „mniejszość”, czy też „modele relacji międzykulturowych”).

Trzecie z wybranych haseł to tzw. pozyskiwanie mózgow. Pozwólmy najpierw „przemówić” autorkom: „Pozyskiwanie mózgow (ang. *brain gain*) – napływ do danego kraju wysoko wykwalifikowanych imigrantów (jeden z najbardziej pozytywnych skutków migracji zagranicznych); także: powrót (reemigracja) wysoko wykwalifikowanej kadry (specjalistów, profesjonalistów, osób dysponujących bogatym doświadczeniem i nowymi umiejętnościami) do rodzinnego kraju” (Guziuk-Tkacz i Siegień-Matyjewicz, 2024, s. 269). Jeśli traktować takie rozumienie zjawiska niejako dwustronnie, to rzeczywiście, można je postrzegać jako pozytywny skutek migracyjny. Jeśli jednak spojrzymy na sprawę z punktu widzenia kraju, społeczności, z której migrują ludzie (opuszczając swój kraj), to zjawisko nie będzie raczej pozytywne. Warto także pamiętać o socjologicznym, niejako pokrewnym fenomenie, jakim byłoby zjawisko

tw. wykorzeniania. Oczywiście nie jest to to samo co emigrowanie w takim jego rozumieniu, jakie przypisuje się mu choćby w *Leksykonie pedagogiki migracji*, ale sam fakt nieprzywiązywania się do miejsca, brak przysłowiowego „zapuszczania korzeni” (widoczny zwłaszcza w młodszym pokoleniu), może pociągać za sobą inne procesy, takie choćby jak trudności w budowaniu tożsamości narodowej i małe inklinacje patriotyczne.

Dlaczego warto sięgnąć po tom, który został opublikowany w Wydawnictwie Adam Marszałek, a przygotowany przez autorki reprezentujące Uniwersytet Warmińsko-Mazurski? Choćby dlatego, że opracowanie to, nie dość, że dostarcza wiedzy encyklopedycznej, to także jest ona problematyzowana, interpretowana i przedstawiana z przyjętej perspektywy, a ta jest zasadniczo pedagogiczną. Ponadto, zapoznając się z zawartością merytoryczną tomu, z niemalym podziwem czytelnik szybko się zorientuje, jaką wiedzę wykazują się pomysłodawczynie przedsięwzięcia. Nie jest to wiedza czerpana tylko z istniejących już źródeł, ale własna, autorska, dobrze uporządkowana i przemyślana. Z oczywistych powodów czytelnik nie ze wszystkimi wyjaśnieniami i interpretacjami musi się zgadzać, bowiem nie jest to wiedza apodyktyczna i dogmatyczna, a w związku z tym można z nią polemizować (takie przekonanie pojawiało się choćby u autora tych recenzyjnych refleksji). Wartościowym i bardzo praktycznym elementem opracowania jest także zamieszczony na końcu indeks haseł, dzięki któremu łatwo jest wyszukać i zapoznać się akurat z takim hasłem, jakiego czytelnik chciałby poddać lekturze i przemyśleniu. Jednym słowem – warto zaopatrzyć się w przygotowany tom, poddać go lekturze, niekoniecznie konsekwentnej, lecz w zależności choćby od różnego rodzaju zapotrzebowania, czy będzie ono typu dydaktycznego, pedagogicznego, badawczego, czy po prostu wynikającego z ciekawości poznawczej.

## Bibliografia

- Ferrarotti, F. 2016. *La conoscenza partecipata. Crisi e trasfigurazione della sociologia*. Chieti: Edizioni Solfanelli.
- Guziuk-Tkacz, M. i Siegień-Matyjewicz, A.J. 2024. *Leksykon pedagogiki migracji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mariański, J. 2024. *Religious Identities in Polish Society. A Sociological study*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Prüfer, P. 2020. *Metamorfoza społeczeństwa. Zarys teorii maturacjonizmu linearno-cyklicznego*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA w koedycji z Oficyną Wydawniczą von Velke.

- Prüfer, P. 2021. Stereotypy – banalne i absurdalne obrazowanie rzeczywistości? Socjologiczno-etyczne impresje. W: Orłowska, B.A., Szczerba, A. i Wasilewski, K. red. *Od stereotypów do nienawiści. Hejt w perspektywie interdyscyplinarnej*. Gorzów Wielkopolski: Akademia im. Jakuba z Paradyża, ss. 9–28.
- Prüfer, P. 2024. Ewolucyjne i transformacyjne przynaglenia dla edukacji i szkoły. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 3 (273), Vol. 69, <https://kwartalnik-pedagogiczny.pl/article/548653/pl>, DOI: <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2024-3.7> (24.04.2025), ss. 101–110.
- Prüfer, P. 2024. Kondycja człowieka w społeczeństwie w kontekście nieprzewidywalności zmian w otoczeniu. W: Majzel, A. i Wala, A. red. *Gospodarka, przedsiębiorstwo, nabywcy w turbulentnym otoczeniu*. Gorzów Wielkopolski: Akademia im. Jakuba z Paradyża, ss. 169–184.
- Sztompka, P. 2021. *Socjologia. Wykłady o społeczeństwie*. Kraków: Znak Horyzont.
- Sztompka, P. 2025. *A Critical Introduction to Contemporary Social Theory Key Theories and Theorists of the 21st Century*. New York: Routledge.
- Śliwski, B. 2024. *Szkolne rewolucje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

## Nota o autorach

---

**Chojnacka-Synaszko Barbara**, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID 0000-0001-5591-3331

**Górniewicz, Józef**, prof. dr hab., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0003-1696-961X

**Kostrzewa, Natalia**, mgr, doktorantka, Szkoła Doktorska przy Wydziale Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, ORCID: 0009-0004-9678-9305

**Kotowicz, Justyna**, dr, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Pedagogiki, ORCID: 0000-0001-6284-5963

**Kozik, Ewa**, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Humanistyczny, ORCID: 0000-0003-1129-0536

**Koźyczkowska, Adela**, dr hab. prof. UG, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0002-7952-1321

**Krzyżanowska, Urszula**, dr, Akademia Zamojska, Instytut Pedagogiki, ORCID: 0000-0003-3042-0359

**Lewicka-Zelent, Agnieszka**, dr hab. prof. UMCS, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Instytut Pedagogiki, ORCID: 0000-0002-6967-8966

**Minczanowska, Aleksandra**, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0001-5833-4300

**Nikitorowicz, Andrzej**, dr, Państwowa Uczelnia Zawodowa w Suwałkach, Wydział Humanistyczno- Ekonomiczny, ORCID: 0000-0002-7581-0724

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

**Pawlik, Sabina**, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0002-9775-7856

**Piwowski, Rafał**, prof. dr hab., Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Instytut Pedagogiki, ORCID: 0000-0002-3126-8507

**Prüfer, Paweł**, prof. dr hab., Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Katedra Zarządzania Procesami Gospodarczymi, ORCID: 0000-0003-3647-8068

**Rusek, Halina**, prof. dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0003-1073-3892

**Suchodolska, Jolanta**, dr hab. prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0003-4577-3907

**Sulik, Monika**, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0003-0000-5744

**Szczurek-Boruta, Alina**, prof. dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0001-7705-4398

**Wójcicka, Joanna**, mgr, doktorantka, Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki Pracownia Lingwistyki Migowej, ORCID: 0000-0003-1916-397X

## **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 Verlage.

#### – 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 Sobecki (2022) specify the functions of contemporary education in the field of...

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

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

### 1. Monographs:

#### – authored

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

#### – co-authored

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

#### – edited work

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

## 2. Articles in scientific journals:

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

## 3. Chapters in edited works:

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

**III.** As regards web references, after providing the author’s name, the title of the article, and the URL address, the access date should be provided in brackets, e.g.:

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