



EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

2025, numer specjalny

Edukacja Międzykulturowa

Rada Naukowa:

José L. da Costa (University of Alberta, Edmonton, Kanada), Jim Cummins (University of Toronto, Kanada), Hana Červinková (Maynooth University, Irlandia), Sixto Cubo Delgado (Universidad de Extremadura, Hiszpania), Manuel Lucero Fustes (Universidad de Extremadura, Badajoz, Hiszpania), Marina W. Grinowa (Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraina), Ian Hancock (University of Texas, USA), Zenon Jasiński (Uniwersytet Opolski), Bronisława Kasáčová (Matej Bel University in Banská Bystrica, Słowacja), Ludmiła L. Khoruzha (Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Ukraina), Piet Kommers (University of Twente, Holandia), Hristo Kyuchukov (Freie Universität Berlin, Niemcy), Włodimir I. Ługowij (National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Ukraina), Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), William New (Beloit College, WI, USA), Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku – **przewodniczący Rady**), Marian Nowak (Katolicki Uniwersytet Lubelski), Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Idzi Panic (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Jana Raclavská (University of Ostrava, Republika Czeska), Halina Rusek (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Andrzej Sadowski (Uniwersytet w Białymstoku), Graciela Slesaransky-Poe (Arcadia University, USA), Mirosław Sobocki (Uniwersytet w Białymstoku), Lech A. Suchomłynow (Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraina), Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki), Marta M. Urlińska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), Lech Witkowski (Akademia Pomorska w Słupsku), Christoph Wulf (Freie Universität Berlin, Niemcy)

Zespół Redakcyjny:

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

Adres Redakcji:

„Edukacja Międzykulturowa”
Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji
ul. Bielska 62, 43–400 Cieszyn
<https://czasopisma.marszalek.com.pl/10-15804/edukacja-miedzykulturowa>
<https://us.edu.pl/wydzial/wsne/nauka-i-badania-serie-wydawnicze/edukacja-miedzykulturowa/>
✉ redakcja.em@gmail.com

Recenzenci: Mariusz Korczyński, Jerzy Nikitorowicz, Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Halina Rusek, Mirosław Sobocki, Marta M. Urlińska

Redaktorzy naukowci tomu: Ewa Ogrodzka-Mazur i Anna Szafrąńska

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

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

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

Drukarnia, ul. Warszawska 54, 87–148 Łysomice

Spis treści

Wprowadzenie

Prof. dr hab. dr h.c. multi Tadeusz Lewowicki (1942–2024) – Mistrz, Nauczyciel Nauczycieli, Przyjaciel	12
---	----

Katarzyna Marcol

Tylko idealisci przesuwają granice niemożliwego. O edukacji międzykulturowej Profesora Tadeusza Lewowickiego	19
---	----

Ewa Bochno

Profesora Tadeusza Lewowickiego ojcowanie Letniej Szkole Młodych Pedagożek i Pedagogów Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk	22
--	----

Adam Marszałek

Wspomnienie o Profesorze Tadeuszu Lewowickim	30
--	----

Krzysztof Zeniuk

Pożegnanie	32
------------------	----

Artykuły i rozprawy

Tadeusz Lewowicki

Od proeuropejskości i otwarcia na Innych ku konfliktom wewnętrznym i zewnętrznym oraz nietolerancji wobec Innych (casus Polski)	37
---	----

Alina Szczurek-Boruta

Język, komunikacja, edukacja i tożsamość – wizjonerskie wątki myśli Tadeusza Lewowickiego	53
--	----

Edukacja mniejszości narodowo-etnicznych w Polsce i na świecie

Barbara Grabowska

Edukacja w języku mniejszości narodowych w Polsce 75

Łukasz Kwadrans

Wyznaczniki poczucia tożsamości romskiej w kontekście Tadeusza
Lewowickiego Teorii Zachowań Tożsamościowych (TZT) 90

Huseyin S. Kyuchuk

“Love me, I speak Romani”: Janusz Korczak and the right
of children to be loved 105

Komunikaty z badań

Jolanta Suchodolska

Młode pokolenie w procesie kształtowania tożsamości w warunkach
zmiany kulturowej (czynniki ryzyka i dylematy tożsamościowe) 123

Ewa Ogrodzka-Mazur

Przemiany ustrojowe i kulturowe a wartości i aspiracje życiowe
młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego: dynamika zmian w latach
1990–2024 141

Forum pedagogów międzykulturowych

Anna Szafrńska

Tadeusza Lewowickiego idee przemian oświaty – drogowskazy,
które nie powinny być zapomniane 161

Gabriela Piechaczek-Ogierman

Kogo wychowuje szkoła: obywatela czy konsumenta? Refleksje
inspirowane myślą pedagogiczną Profesora Tadeusza Lewowickiego 177

Aleksandra Minczanowska

Edukacja małych dzieci w zmieniającym się świecie –
między tradycyjną szkołą a edukacją domową 187

Urszula Klajmon-Lech

Czy nauczyciel jest wciąż refleksyjny? Przyczynek do dyskusji 198

Artykuł recenzyjny**Andrzej Radzewicz-Winnicki**

Cieszyńskie dziedzictwo badań międzykulturowych. Artykuł recenzyjny książki: O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu z okazji 80. urodzin pod redakcją Ewy Ogrodzkiej-Mazur, Aliny Szczurek-Boruty, Barbary Grabowskiej i Anny Szafrąńskiej 209

Bibliografia

Wykaz publikacji w serii „Edukacja Międzykulturowa” (1992–2025) 221

Contents

Introduction

Professor Tadeusz Lewowicki, PhD, Dr h.c. multi (1942–2024) – Master, Teacher of Teachers, Friend	12
--	----

Katarzyna Marcol

Only idealists push the boundaries of the impossible. On intercultural education by Professor Tadeusz Lewowicki	19
--	----

Ewa Bochno

Professor Tadeusz Lewowicki as the Father of Summer School for Young Educationalists at the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences	22
---	----

Adam Marszałek

In memory of Professor Tadeusz Lewowicki	30
--	----

Krzysztof Zeniuk

A Farewell	32
------------------	----

Articles and Treatises

Tadeusz Lewowicki

From pro-Europeanism and openness to Others to internal and external conflicts and intolerance towards Others (the case of Poland)	37
--	----

Alina Szczurek-Boruta

Language, communication, education and identity – visionary motifs of Tadeusz Lewowicki's thought	53
--	----

**Education of National and Ethnic Minorities
in Poland and Worldwide**

Barbara Grabowska

Education in the languages of national minorities in Poland 75

Łukasz Kwadrans

Determinants of the sense of Roma identity in the context
of Tadeusz Lewowicki’s Theory of Identity Behaviours (TZT) 90

Huseyin S. Kyuchuk

“Love me, I speak Romani”: Janusz Korczak and the right of children
to be loved 105

Research Reports

Jolanta Suchodolska

The young generation in the process of identity formation
in the context of cultural change (risk factors and identity
dilemmas) 123

Ewa Ogrodzka-Mazur

Political and cultural changes and the values and life aspirations
of young people from the Polish-Czech borderland:
the dynamics of change in 1990–2024 141

Forum of Intercultural Educators

Anna Szafrńska

Tadeusz Lewowicki’s ideas of educational transformations –
signposts that cannot be forgotten 161

Gabriela Piechaczek-Ogierman

Whom does school educate: a citizen or a consumer? Reflections
inspired by the pedagogical thought of Professor Tadeusz Lewowicki 177

Aleksandra Minczanowska

Education of young children in the changing world – between
 traditional school and home education 187

Urszula Klajmon-Lech

Is the teacher still reflective? A contribution to the discussion 198

Reviewing Article**Andrzej Radzewicz-Winnicki**

*Cieszyn heritage of intercultural studies. A reviewing article
 of the book: O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki –
 tradycja i współczesność. Księga pamiątkowa dedykowana
 Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu z okazji 80. urodzin*
 [On the identity of the condition and responsibilities of pedagogy –
 tradition and modernity. A commemorative book dedicated
 to Professor Tadeusz Lewowicki on the occasion of his 80th birthday]
 edited by Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta,
 Barbara Grabowska and Anna Szafrńska 209

Bibliography

List of works published in the series "Intercultural Education"
 (1992–2025) 221

WPROWADZENIE

*Zamiast wielkich słów
dziękujemy po prostu,
że pomagałeś nam, Profesorze,
odkrywać,
jak idee mogą łączyć, nie dzielić,
jak Inny i Obcy staje się bliskim,
jak słowami nauki i praktyką codzienną
budować mosty
ponad kulturami, narodami i religiami.
Jak podziały zamieniać na
bycie razem
pedagogiki i edukacji,
teorii i praktyki,
kultury i kultury,
człowieka i człowieka.
Jak edukację międzykulturową
– mozaikę różnobarwną i wielowymiarową,
w której można się różnić, wymieniać i wzbogacać
– uchwycić w syntezę
i ułożyć w bukiet wartości...*

*Dziękuję Ci za to
młodzież starsza i młodsza,
wdzięczna za wiele,
najbardziej jednak
za mistrzostwo zachęty i wsparcia.*

*Uczniowie i przyjaciele,
którym wpisałeś się w życiorysy
aksjologiczną nutą,
rozbudzając potrzebę budowania wspólnego dobra,
przynoszą dziś Swemu Profesorowi,
Pedagogowi i Mistrzowi
bukiet tekstów i refleksji
w głębokiej podzięk¹.*

¹ Autorką wiersza-dedykacji jest dr hab. Aniela Różańska, prof. UŚ.



**Prof. dr hab. dr h.c. multi Tadeusz Lewowicki (1942–2024) –
Mistrz, Nauczyciel Nauczycieli, Przyjaciel**

*Z myślą o przyszłości ludzi nam najbliższych, ale również i tych,
którzy żyjąc gdzieś daleko także są i będą w globalnej społeczności,
warto nie ustawać w edukacyjnym trudzie na rzecz wspólnotowego,
zintegrowanego społeczeństwa europejskiego.
Niech przewodnią myślą edukacji będzie przestanie
tradycji humanistycznej i nauki społecznej
największych religii, żeby w każdym człowieku
wyzwolić jak najwięcej dobrych stron jego człowieczeństwa.*
Lewowicki, 2012, s. 44

18 sierpnia 2024 roku odszedł od nas Tadeusz Lewowicki – Pedagog, Mistrz licznej grupy pracowników nauki, w tym pracowników Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

Tadeusz Lewowicki urodził się 2 lipca 1942 roku w Nagórzance – na Podolu. W latach 1945–1951 mieszkał z rodzicami w Łodzi i tam podjął naukę w szkole podstawowej. Od roku 1951 był już na stałe związany z Warszawą – ukończył w stolicy szkołę podstawową i liceum, a następnie podjął studia w Uniwersytecie Warszawskim i z nim była związana niemal cała droga naukowa Profesora. W roku 1968 ukończył studia na Wydziale Pedagogicznym – uzyskując tytuł magistra pedagogiki – i po studiach został zatrudniony w UW. Pracując w macierzystej uczelni, uzyskał kolejno stopień naukowy doktora nauk humanistycznych (w roku 1972), doktora habilitowanego nauk humanistycznych (1977), tytuł naukowy profesora nadzwyczajnego (1982) i tytuł profesora zwyczajnego nauk humanistycznych (1989).

Profesor Tadeusz Lewowicki znany był naszemu środowisku z licznych funkcji kierowniczych w instytucjach naukowych. Pełnił m.in. funkcje dziekańskie w Uniwersytecie Warszawskim (1977–1981), funkcję wicedyrektora samodzielnego Instytutu Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego (1981–1985), dyrektora Instytutu Badań Pedagogicznych Ministerstwa Oświaty i Wychowania (1985–1989), kierownika Katedry Dydaktyki Ogólnej w Uniwersytecie Warszawskim, kierownika Zakładu i Katedry Pedagogiki Ogólnej w Uniwersytecie Śląskim (1989–2012). W latach 1995–2002 był rektorem Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego, a następnie w latach 2003–2016 rektorem seniorem i honorowym przewodniczącym Senatu tej uczelni.

Poza funkcjami kierowniczymi w instytucjach naukowych Profesor pełnił liczne funkcje w społecznościach korporacyjnych. W latach 1993–2007 był z wyboru (4 kadencje) przewodniczącym Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, a od roku 2016 – honorowym przewodniczącym. W latach 1988–2010 (7 kadencji) był z wyboru środowiska członkiem Centralnej Komisji ds. Tytułów i Stopni Naukowych przy Premierze. Był zagranicznym członkiem Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Dokonania Profesora Tadeusza Lewowickiego znalazły uznanie m.in. w formie przyznania Mu wysokich odznaczeń państwowych – Krzyża Kawalerskiego i Krzyża Oficerskiego Orderu Odrodzenia Polski. Miał odznaczenia i nagrody resortowe – m.in. Medal KEN – i regionalne. Miał także odznaczenia ukraińskie – Medal za Osiągnięcia Naukowe przyznany przez Ministerstwo Nauki i Oświaty Ukrainy, Medal K. D. Uszyńskiego, Medal Hryhorija Sawycza Skoworody.

Był doktorem honoris causa Akademii Pedagogicznej w Krakowie (obecnie Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie), Uniwersytetu

Opolskiego oraz Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Doktorem honorowym Uniwersytetu Państwowego im. Iwana Franki w Żytomierzu, profesorem honorowym Akademii Humanistyczno-Pedagogicznej w Chmielnickim i Kijowskiego Uniwersytetu im. Borysa Grinczenki.

* * *

Profesor Tadeusz Lewowicki był jednym ze współczesnych twórców polskiej pedagogiki naukowej – pedagogiki wielostronnej i pedagogiki międzykulturowej, Autorem licznych publikacji służących rozwojowi teorii i praktyki edukacji, niestrudzonym Propagatorem najnowszych idei pedagogicznych i oświatowych.

Najważniejsze osiągnięcia naukowe Profesora, mające szczególnie nowatorski charakter, obejmują:

- empiryczne potwierdzenie W. Okonia teorii kształcenia wielostronnego oraz określenie osobowościowych uwarunkowań wyników uczenia się z wykorzystaniem czterech strategii procesu kształcenia;
- stworzenie nowej subdyscypliny naukowej – dydaktyki różnicowej, stanowiącej swoisty odpowiednik psychologii różnic indywidualnych;
- opracowanie podstaw regulacyjnej teorii aspiracji młodzieży;
- teoretyczne ujęcie problematyki przemian oświatowych w okresie transformacji ustrojowej w Polsce i określenie doktryny edukacji krytyczno-kreatywnej (przewyciężającej dominację edukacji adaptacyjnej);
- kreowanie współczesnych orientacji teoretycznych i metodologicznych w naukach pedagogicznych, w tym badań międzykulturowych;
- określenie i uzasadnienie wieloparadygmatycznego (w odróżnieniu od paradygmatu w ujęciu T.S. Kuhna – w naukach ścisłych i przyrodniczych) modelu uprawiania pedagogiki;
- opracowanie i empiryczną weryfikację Teorii Zachowań Tożsamościowych (TZT), będącej całościowym i zarazem porównawczym ujęciem procesów i zjawisk zachodzących w regionach pogranicza (pograniczy);
- opracowanie syntezy zawierającej zarys pedagogiki międzykulturowej – jako subdyscypliny nauk pedagogicznych.

Bogaty, oryginalny i imponujący dorobek naukowy Profesora obejmuje łącznie ponad 820 publikacji – w tym 23 książki autorskie oraz 145 tomów prac zbiorowych. Poza książkami opublikowanych zostało około 650 artykułów, rozpraw, sprawozdań z badań i innych opracowań w polskich oraz zagranicznych pracach i czasopismach. Prace naukowe ukazały się w wielu

językach – m.in. w angielskim, arabskim, bułgarskim, czeskim, francuskim, hiszpańskim, niemieckim, portugalskim, rosyjskim, słowackim, słoweńskim, serbskim, ukraińskim. W 2011 roku książka *Profesijna pidgotowka i praca wczitieliv*, wydana przez Narodową Akademię Nauk Pedagogicznych Ukrainy oraz Polsko-Ukraińskie Towarzystwo Kulturalne Miasta Marinopolia, uznana została w Ukrainie za najlepszą książkę naukową w dziedzinie humanistyki zagranicznego autora.

Analizując dorobek naukowy Profesora, będący na pograniczach – pedagogiki i psychologii (różnice indywidualne i ich uwzględnianie w kształceniu); psychologii i dydaktyki (zagadnienie ucznia zdolnego i jego kształcenie); psychologii, socjologii, nauk o kulturze i pedagogiki (edukacja międzykulturowa), można dostrzec Jego otwartość i wnikliwość poznawczo-badawczą, niezwykłą umiejętność wskazywania najważniejszych „gorących” problemów społecznych i edukacyjnych właściwych pedagogice, umiłowanie krytyki, które nabrało charakteru wychodzenia poza istniejące i dominujące paradygmaty.

Bardzo znaczący był także udział Profesora w kształceniu i promowaniu kadry naukowej. Jego wychowankami jest kilku profesorów i 30 doktorów. Profesor był powołany do pełnienia funkcji recenzenta w ponad 70 sprawach o nadanie tytułu profesora, w 120 sprawach o nadanie stopnia doktora habilitowanego i 102 przewodach doktorskich. Prowadził liczne wykłady i seminaria. Pod Jego kierunkiem ponad 1200 studentów uzyskało tytuły magistra. Był nauczycielem tysięcy nauczycieli.

Twórczość naukowa i pedagogiczna Profesora Tadeusza Lewowickiego oraz działalność społeczna i organizatorska umożliwiły Mu zdobycie powszechnie uznawanego przez pedagogów autorytetu w nauce.

* * *

Nakreślone osiągnięcia Profesora Tadeusza Lewowickiego nie byłyby tak spektakularne, gdyby nie wsparcie, oddanie i miłość najbliższej Rodziny – przede wszystkim Drogiej Marii i wnuka Krzysztofa. Prawdopodobnie, gdyby nie splot różnych wydarzeń, które miały miejsce w 1989 roku, oraz pomoc i działania podjęte wtedy przez Profesora Wojciecha Kojsa, ówczesnego prorektora Uniwersytetu Śląskiego ds. Filii – Profesor nie związałby się z cieszyńskim ośrodkiem akademickim i nie zostałby naszym Profesorem i Mistrzem. Jak sam podkreślił w jednym z wywiadów: *Przyjąłem propozycję pracy w Cieszynie. Jesienią 1989 roku otrzymałem propozycję zorganizowania zespołu – przyszedł katedry. Pod moją opiekę skierowane zostały młode*

osoby, które rokowały naukową przyszłość. I tak zaczęła się historia Zakładu i Katedry Pedagogiki Ogólnej UŚ w nadolziańskim, pięknym i teraz bliskim mi grodzie. Powstało spore środowisko naukowe².

W latach 1989–2013 Profesor kierował Zakładem, a potem Katedrą Pedagogiki Ogólnej, funkcjonującą w Instytucie Nauk o Edukacji ówczesnego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Na cieszyńskim Wydziale prowadził seminaria licencjackie i magisterskie, seminaria naukowe dla pracowników Zakładu/Katedry Pedagogiki Ogólnej oraz kierował zespołowymi badaniami naukowymi nt. *Społecznych, pedagogicznych i kulturowych uwarunkowań rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży na Pograniczu*.

Nawiązanie w 1989 roku przez Tadeusza Lewowickiego stałej współpracy z cieszyńską uczelnią było wyrazem zainteresowania problematyką pogranicza ze względu zarówno na usytuowanie ośrodka, prowadzone w nim dotychczas badania z zakresu pedagogiki kultury, jak i perspektywy podjęcia poczynań badawczych w obszarze pedagogiki międzykulturowej. Dla swoich współpracowników, członków kierowanego przez Niego Zespołu był niekwestionowanym Mistrzem, autorytetem naukowym, niestrudżonym w budowaniu poczucia wspólnotowości i działań opartych na współpracy.

Ważne znaczenie dla rozwoju warsztatu naukowo-badawczego – oprócz badań zespołowych – miał udział wszystkich członków Zespołu w comiesięcznych seminariach naukowych prowadzonych przez 33 lata przez Profesora, poświęconych m.in. prezentowaniu indywidualnych projektów badawczych, metodologii badań pedagogicznych, w tym orientacjom teoretycznym i obszarom działalności edukacyjnej, jak również teoriom i modelom przydatnych w badaniach międzykulturowych.

Pod opieką naukową Profesora 3 osoby uzyskały tytuł profesora nauk humanistycznych/społecznych, 7 osób – stopień naukowy doktora habilitowanego nauk humanistycznych/społecznych w zakresie pedagogiki oraz 12 osób – stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Dzięki tym stałym spotkaniom seminaryjnym wytworzył się również szczególny rodzaj więzi między członkami Zespołu, będący swoistym poczuciem

² *Wędrówka drogą naukową trwa...* – z Profesorem Tadeuszem Lewowickim rozmawiają Barbara Grabowska i Jolanta Suchodolska. W: Szczurek-Boruta, A. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa*. T. 2. *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Cieszyn – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 57.

tożsamości i zarazem pewnej odrębności i niepowtarzalności, kształtowanej kulturą intelektualną Profesora. Wymiernym efektem działalności Cieszyńskiej Naukowej Szkoły Badań Kultury i Oświaty Pogranicza były przede wszystkim publikacje – opatrzone stałym logo autorstwa Profesora – które zapoczątkowały wydawanie od 1992 roku serii „Edukacja Międzykulturowa”, liczącej aktualnie 102 tomy³ oraz od roku 2012 – czasopisma naukowego „Edukacja Międzykulturowa”. Poszerzeniem i uzupełnieniem naukowej działalności Szkoły były organizowane cyklicznie sympozja i konferencje. W latach 1993–2024 odbyło się łącznie 27 międzynarodowych konferencji naukowych, którym Profesor Tadeusz Lewowicki patronował jako przewodniczący komitetu naukowego.

Ważnym obszarem działalności naukowej badaczy, reprezentantów różnych ośrodków naukowych w kraju było zainicjowanie przez Profesora w 2007 roku funkcjonowania Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej, którego był pierwszym przewodniczącym, a następnie honorowym przewodniczącym. Celem Stowarzyszenia jest rozwój polskiej myśli naukowej w dziedzinie pedagogiki międzykulturowej oraz realizacja badań naukowych i inicjatyw edukacyjnych mających związek z pedagogiką międzykulturową i edukacją w warunkach zróżnicowania kulturowego.

Życie i twórczość naukowa Profesora Tadeusza Lewowickiego – to znakomita synergia humanistyki i pedagogiki, mądrości i wiedzy, prawdy i odpowiedzialności za Innych. Profesor – nasz Mistrz, Nauczyciel i Przyjaciel – na zawsze wytyczył ścieżki naszego naukowego myślenia i społecznego życia.

Byliśmy jako społeczność akademicka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i w Cieszynie zaszczytzeni i wyróżnieni obecnością Profesora Tadeusza Lewowickiego. Za ten niepowtarzalny czas wspólnych 35 lat – nam, uczniom, poświęcony – pięknie dziękujemy. Profesor odszedł od nas, ale będzie nam zawsze towarzyszył – tak jak dotąd w dokonywanych wyborach, prowadzonych badaniach, przygotowywanych tekstach. Świadomość Jego obecności, tego, że jesteśmy tu, gdzie jesteśmy, i tym, kim jesteśmy, w dużej mierze zawdzięczamy właśnie JEMU.

³ Pełny wykaz publikacji w serii „Edukacja Międzykulturowa” znajduje się na końcu tego tomu, w dziale Bibliografia.

**Profesorze – Mistrzu – wskazałeś nam drogi,
którymi podążamy, kontynuując Twoje dzieło.**



Pracownicy i członkowie Katedry i Zakładu Pedagogiki Ogólnej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji (aktualnie Sztuki i Nauk o Edukacji) Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie oraz Społecznego Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza



Tylko idealisci przesuwają granice niemożliwego. O edukacji międzykulturowej Profesora Tadeusza Lewowickiego

Z pracami naukowymi Profesora Tadeusza Lewowickiego zetknęłam się podczas pisania doktoratu na temat folkloru słownego dzieci na Śląsku Cieszyńskim. Prowadziłam wówczas badania terenowe w szkołach po obu stronach granicy, w tym w szkołach z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej. Teorie z zakresu edukacji międzykulturowej wydały mi się wówczas zaskakująco zbieżne z koncepcjami antropologicznymi, gdzie kultura jest uznawana za złożony, dynamiczny i znaczeniowótworczy system, który wpływa na codzienne funkcjonowanie jednostki i kształtuje jej tożsamość. Zdaniem Profesora Tadeusza Lewowickiego, śląskocieszyńskie pogranicze etniczne charakteryzuje się specyficznym ukształtowaniem identyfikacji jego mieszkańców, które nazwał „potrojeniem tożsamości”: Problemy »podwojenia tożsamości« – tak istotne w przypadku wielu grup mniejszościowych – w społeczności zaolziańskiej nabierają wymiaru jeszcze bardziej złożonego. Mamy tam często sytuacje osobliwego »potrojenia« tożsamości – tożsamości śląskiej, obywatelstwa czeskiego i poczucia więzi z polskością (narodem, kulturą, historią) (Lewowicki, 1995, s. 58). Tezę tę potwierdzały prowadzone przeze mnie przez wiele lat badania etnograficzne na Zaolziu, w trakcie których obserwowałam konstruktywistyczne i relacyjne definiowanie identyfikacji członków mniejszości etnicznej.

Jako antropolożka utożsamiałam się z koncepcją pedagogiki międzykulturowej opracowanej przez Profesora Tadeusza Lewowickiego, w której podkreślał znaczenie szacunku dla odmienności oraz potrzebę zrozumienia innych sposobów życia, wartości i symboli, jednocześnie odnajdywałam

¹ Katarzyna Marcol, dr hab., prof. UŚ, Dziekana Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. ORCID: 0000-0002-2531-9216.

w niej nawiązanie do teorii relatywizmu kulturowego. Uznawałam jednakże założenia tej pedagogiki za idealistyczne i niezwykle trudne do osiągnięcia. Dotyczyło to zwłaszcza postulatu takiej edukacji, która nie służy asymilacji, lecz integracji z poszanowaniem odrębności, wspiera uczniów w ich niejednorodnej tożsamości, aby nie dochodziło do marginalizacji czy autostygmatyzacji. Kształcenie zmierzające do budowania kompetencji międzykulturowych, umożliwiających uczniom dialog i współistnienie w zróżnicowanym społeczeństwie – czyż to nie wizja idealnej współczesnej szkoły w zglobalizowanym świecie? Antropolodzy nie są jednak idealistami, badają fakty, które nie napawają optymizmem. Edukacja międzykulturowa to nadal cel trudny do osiągnięcia. Co nie znaczy, że należy z niego zrezygnować; wręcz przeciwnie, tylko idealiści przesuwają granice niemożliwego.

Profesor Tadeusz Lewowicki, podejmując refleksję nad rolą edukacji jako przestrzeni kształtowania postaw otwartości, szacunku i dialogu międzykulturowego, skupiał wokół siebie grono badaczy, którzy współtworzyli z nim Cieszyńską Naukową Szkołę Badań Kultury i Oświaty Pogranicza. Gdy w roku 1989 rozpoczął stałą współpracę z cieszyńskim ośrodkiem akademickim, szybko okazało się, że jego koncepcje trafiły na podatny grunt nie tylko z uwagi na usytuowanie Filii Uniwersytetu Śląskiego na polsko-czeskim pograniczu, ale przede wszystkim na potencjał naukowy tutejszych nauczycieli akademickich. Do roku 2012 pełnił on funkcję kierownika najpierw Zakładu, a następnie Katedry Pedagogiki Ogólnej działającej w ramach Instytutu Nauk o Edukacji, na ówczesnym Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Był autorytetem naukowym, moralnym i społecznym dla współpracowników, a jego rozumienie pedagogiki pozwalało na łączenie różnorodnych zainteresowań badawczych młodszych koleżanek i kolegów. Pociągnął za swoją wizją mądrych i kompetentnych akademików, z którymi przez 33 lata organizował comiesięczne seminaria naukowe, owocujące licznymi publikacjami, konferencjami oraz projektami zespołowymi. Głęboka więź, jaka stworzyła się pomiędzy członkami Szkoły, świadczyła o zdolnościach Profesora Tadeusza Lewowickiego do integrowania środowiska pedagogicznego w Uniwersytecie Śląskim, a szerokie kontakty z innymi ośrodkami naukowymi w Polsce i Europie były dowodem na gotowość do weryfikacji wypracowanych założeń.

W 2012 roku ukazał się pierwszy numer czasopisma „Edukacja Międzykulturowa”, aktualnie wydawanego co kwartał, które nawiązuje do serii wydawniczej Uniwersytetu Śląskiego „Edukacja Międzykulturowa”, liczącej 103 tomy. Czasopismo to ma zasięg międzynarodowy i jest kierowane przez

Profesor Ewę Ogrodzką-Mazur we współpracy z pozostałymi członkami Cieszyńskiej Naukowej Szkoły Badań Kultury i Oświaty Pogranicza. Ukazujące się tu teksty są dowodem na niesłabnące zaangażowanie coraz młodszych pokoleń badaczy w aktualizację idei kształcenia opartego na dialogu i otwartości kulturowej. Sam Profesor Tadeusz Lewowicki widział w działalności cieszyńskich pedagogów nadzieję na poprawę społecznego przekazu wiedzy o zagrożeniach egzystencji współczesnych i przyszłych pokoleń: „Jest szansa, że wciąż zbyt słabe oddziaływanie edukacji na sposoby życia ludzi może ulec korzystnej zmianie. Pedagogowie powinni stanowić znaczącą grupę w kształtowaniu postaw skierowanych na niwelowanie zagrożeń, a wywołujących pożądane społecznie zjawiska i procesy umożliwiające życie pokojowe, dostatnie, zgodne z humanistycznymi ideałami” (Lewowicki, 2022, s. 151).

Czyż to nie idealistyczna wizja? Jeżeli będzie ona traktowana jako potencjał realizowany mądrze i krytycznie w określonych działaniach pedagogicznych, z pełną świadomością kontekstu i faktycznych relacji społecznych, wówczas zbliżymy się do celu edukacji międzykulturowej: budowania otwartego i sprawiedliwego społeczeństwa dzięki uczeniu się bycia razem – mimo różnic i dzięki nim.

Bibliografia

- Lewowicki, T. 1995. Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych. W: Urlińska, M.M. red. *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń: UMK, ss. 51–63.
- Lewowicki, T. 2022. Dekalog wspólnoty naukowej – esej okolicznościowy z garścią przesłań. W: Szuścik, U. red. *Kształcenie pedagogiczne, artystyczne i etnologiczne w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. 50-lecie tradycji (1971–2021)*. Katowice: Studio NOA, ss. 142–152.



Profesora Tadeusza Lewowickiego ojcowanie Letniej Szkoły Młodych Pedagożek i Pedagogów Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

Wprowadzenie

Wspomnienie Profesora Tadeusza Lewowickiego dla wielu młodych badaczek i badaczy zawsze będzie związane z Letnią Szkołą Młodych Pedagożek i Pedagogów im. Marii Dudzikowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Jest to powrót do spotkania z Uczonym oraz życzliwym i dbającym o rozwój młodych badaczy starszym kolegą „po fachu”.

Rola, jaką pełnił Profesor na Letnich Szkołach, wykraczała poza rolę przypisaną Mistrzyniom i Mistrzom Szkoły, czyli zaproszonym profesorom i specjalistom w problematyce Szkoły. Profesor Tadeusz Lewowicki był – jak Go nazywali uczestnicy i uczestniczki wspólnoty Letniej Szkoły Młodych Pedagożek i Pedagogów – OJCEM Szkoły. Jej MATKĄ była Profesor Maria Dudzikowa.

W tekście podejmę próbę odtworzenia „ojcowskich rad”, które społeczności Szkoły zostawił Pan Profesor. Do tego wykorzystam Jego własne wspomnienia budowania wspólnoty naukowej, opublikowane w jubileuszowej książce wydanej z okazji XXX-lecia Szkoły (Lewowicki, 2016).

¹ Ewa Bochno, dr hab., prof. UZ, kierowniczka naukowa LSMP KNP PAN, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych. ORCID: 0000-0002-9841-3510.

Krótkie słowo o specyficie Letniej Szkoły Młodych Pedagożek i Pedagogów

Szkoła to jedno z zadań Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Jest to zadanie wspierające rozwój naukowy osób młodych przed uzyskaniem stopnia habilitacji.

Co roku we wrześniu organizowane jest tygodniowe spotkanie naukowe wybitnych naukowczyń i naukowców reprezentujących nauki humanistyczne i społeczne z młodymi badaczkami i badaczami. Jest to zwieńczenie całorocznej pracy nad wybraną tematyką. Każdego roku rolę gospodarza wydarzenia pełni inna uczelnia.

Celem Letniej Szkoły – jak można przeczytać w corocznych zaproszeniach – „jest wspieranie i stymulowanie rozwoju naukowego Młodych: pedagożek i pedagogów, poprzez tworzenie okazji do uzupełniania i pogłębiania wiedzy, wzbogacania własnego warsztatu badawczego, a także możliwości debiutów naukowych oraz promowania najzdolniejszych. Ważne jest również tworzenie warunków sprzyjających autentycznej integracji środowiska, pracy w dobrej atmosferze i zacieśnianiu więzi międzypokoleniowych. Zajęcia odbywają się w kilku wypróbowanych już formach, a więc poprzez wykłady, dyskusje panelowe, warsztaty i prezentacje naukowe zaproszonych gości – autorytetów w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych, rozmowy i konsultacje z nimi, problemowe seminaria w małych grupach, wystąpienia i prezentacje dorobku młodej kadry pedagogicznej”. Historia Szkoły to 45 lat (Bochno i Bochno, 2016) ogromnej, wspólnej pracy i doświadczeń wielu ludzi (Bochno i Korzniecka-Bondar, 2011, 2016), w której Profesor Lewowicki odegrał rolę kluczową.

Ojcowskie rady Profesora Lewowickiego

Objętość tekstu, a raczej jego wydawnicze ograniczenie, wyklucza analizę szczegółową (choć do takiej czytelniczkę/a zachęcam), ale postaram się w sposób syntetyczny odtworzyć trzy podstawowe przesłania, które Profesor zostawił Młodym. To mój subiektywny wybór, bo każdy uczestnik i każda uczestniczka Szkoły ma własne doświadczenia spotkania z Ojcem Szkoły.

1. Po pierwsze pedagogika

Tadeusz Lewowicki tworzył Szkołę od początku jej istnienia. Tak wspomina: „W mojej pamięci narodziny tej szczególnej wspólnoty skojarzone są z inicjatywą Profesora Wincentego Okonia, który w latach 70. ubiegłego wieku (ściślej – w latach 1974–1984) przewodniczył Komitetowi Nauk Pedagogicznych PAN. Profesor pracował w Uniwersytecie Warszawskim, gdzie prowadził m.in. Seminarium Dydaktyczne – skupiające spore grono profesorów, docentów oraz doktorów i doktorantów. Wśród uczestników przybywało młodych osób, niektóre przyjeżdżały z miejscowości odległych od ośrodków akademickich. Nie było im łatwo z sukcesem debiutować w referowaniu własnych pomysłów badawczych. To skłoniło Profesora Okonia do zgłoszenia pomysłu wakacyjnych spotkań z grupą – Jego zdaniem – zdolnych młodych badaczy, nauczycieli, pracowników różnych instytucji oświatowych. Pomysł ten został zrealizowany właśnie jeszcze w latach 70.” (Lewowicki, 2016, s. 117).

Tradycje współpracy były zawsze obecne również w Jego szkolnych kontaktach. Tym, co zawsze je charakteryzowało oraz co charakteryzowało Jego szkolne wykłady i indywidualne konsultacje z Mistrzem – to dbałość i upominanie się o rzetelność naukową. Wskazywał z jednej strony – na konieczność pamiętania o tradycji i dorobku pedagogiki czy szerzej humanistyki, całościowe spostrzeganie pedagogiki z krytycznym stosunkiem do przejściowych mód badawczych czy interpretacyjnych, niezbędność kultury metodologicznej uwzględniającej wiedzę i pryncypia metodologiczne, a z drugiej – zachęcał do odwagi naukowej, do podejmowania trudnych, ryzykownych tematów badawczych.

Profesor pisał w liście do Młodych, skierowanym z okazji XXXV Letniej Szkoły (Bielsko-Biała, 4–9.09.2022): „W koniecznym tu skrócie (...): po pierwsze – najnowsze nurty we współczesnej pedagogice, po drugie – współczesne nurty w szeroko pojmowanej humanistyce, po trzecie – zagadnienia metodologii, po czwarte – kształtowanie krytycznego i kreatywnego podejścia do wiedzy naukowej oraz umiejętność poszukiwania i przedstawiania wątków oryginalnych”.

O pedagogikę jako dyscyplinę naukową bardzo dbał T. Lewowicki jako naukowiec i badacz rzeczywistości, ale też jako wieloletni przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (1993–2007). Właśnie jako przewodniczący KNP PAN uczestniczył co roku w Letniej Szkole, pełniąc jednocześnie role Organizatora i Mistrza. Tak wielowymiarowa aktywność sprawiła,

że uczestniczki i uczestnicy szkolnej wspólnoty zaczęli nazywać Go Ojcem Szkoły, a Profesor M. Dudzikową – Matką.



M. Dudzikowa i T. Lewowicki – XX Letnia Szkoła (źródło: Kronika LSMPiP)

2. Po drugie społeczna przydatność

Tadeusz Lewowicki był działaczem społecznym, zaangażowanym między innymi w ruch pedagogiczny, w kształcenie nauczycieli i wreszcie w organizację i wsparcie instytucji Letniej Szkoły Młodych Pedagogów. Uczestniczył w Szkołach jako Mistrz, przewodniczący KNP PAN oraz Gospodarz. Jako dziekan organizował XX Letnią Szkołę w 2006 roku w Radziejowicach.

Bez względu na funkcje, które pełnił – pokazywał młodym wagę pedagogiki jako dyscypliny naukowej, której racją bytu „jest jej społeczna przydatność. Pedagogika/pedagogowie ma/mają powinność świadczenia na rzecz praktyki, a także z praktyki ma/mają czerpać inspiracje i problemy do rozwiązania” (Lewowicki, 2016, s. 120). Misję tę realizował we własnych wystąpieniach, wspólnych dyskusjach oraz konsultacjach (których nigdy nie odmawiał) wystąpień

czy tekstów młodych uczestników szkoły. Pisał o tym tak: „Przesłaniem zapewne może być powiedzenie »chcieć to móc«. To także zachęta do konsekwencji w wolnym od uprzedzeń, ale krytycznym i zarazem kreatywnym podejściu do spraw, z którymi przychodzi nam się zmagać. Bądźmy krytyczni, ale krytycyzm niech będzie wstępem do poszukiwania lepszych rozwiązań – i próbujmy zmieniać różne obszary życia na lepsze. Bądźmy przy tym uważni, nie ufajmy rewolucjonistom, ortodoksom, oszołomom różnej maści. Mądrze róbmy swoje. To zachęta do udziału w aktywnym społeczeństwie obywatelskim. Społeczność pedagogów w czasie transformacji sprostała wyzwaniom. Oby sprostała w każdym czasie” (Lewowicki, s. 121–122).



Uczestnicy XX Letniej Szkoły Młodych Pedagogów (źródło: kronika LSMP)

3. Po trzecie (samo)rozwój i wzajemne wsparcie

Bez względu na funkcje, które pełnił – Tadeusz Lewowicki zawsze był dla uczestników szkoły wymagającym i życzliwym „kolegą po fachu”. Ukuł, na określenie Mistrzów i Uczniów, powiedzenie skracające wzajemny dystans: Starsza i Młodsza Młodzież. Doceniał możliwości, jakie daje Szkoła, i sam

propagował możliwość kreowania (się) elity naukowej. Jednak tym, co było szczególnie ważne w kontakcie z Nim, było uwrażliwianie na własny rozwój, ale też na rozwój środowisk, z których młodzi uczestnicy się wywodzili. Pisał: „stosownym przesłaniem wydaje się zaakcentowanie powinności młodych uczestników wobec kolegów w ich środowiskach. To, co uzyskali dzięki LSMP, powinni przenieść do macierzystych uczelni, być »tutorami« wiedzy i doświadczeń nabytych w spotkaniach LSMP. Tak mogą i powinni spłacić edukacyjny dług zaczerpnięty dzięki udziałowi w Szkole” (Lewowicki, 2016, s. 124).

Działania wspólnotowe były dla Profesora swego rodzaju panaceum na indywidualizm i atomizację w pracy uczonych. Tego też uczył w praktyce konsultacji i wsparcia inicjatyw Młodych Badaczek i Badaczy oraz w Jego przesłaniu: „Chciałbym, żeby społeczność mająca dobre doświadczenia z LSMP i rozumiejąca sens i cele pracy naukowej, a przy tym stanowiąca grupę zintegrowaną i pod wieloma względami aktywną, podjęła wkrótce starania o odtworzenie etosu własnej pracy zawodowej, o przywrócenie istoty pracy naukowej – poszukiwanie prawdy, wzbogacenie wiedzy, proponowanie i weryfikowanie rozwiązań ulepszających edukację, a w konsekwencji – stwarzających ludziom lepsze warunki rozwoju i życia. Społeczność związana z LSMP widzieć trzeba jako – już w niedalekiej przyszłości – strażników jakości, gwarantów wysokich standardów uprawiania nauki służącej ludziom” (Lewowicki, 2016, s. 125).

To myślenie o innych, docenienie tworzenia wspólnoty naukowej, ujawniło się też w Jego inicjatywie nadania Szkole imienia Marii Dudzikowej. Tadeusz Lewowicki zwrócił się z taką prośbą do członkiń i członków Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, kierując list/wniosek na ręce ówczesnego przewodniczącego KNP PAN w 2019 roku.

Zamiast zakończenia – bycie z Młodymi i dla Młodych

Ojciec i Matka Letniej Szkoły zawsze dbali, aby była ona spotkaniem nie tylko dla młodych i nie tylko dla mistrzów, ale spotkaniem naukowym (jak mawiali) wspólnie w zespół.

Jak wspominała Maria Dudzikowa, która funkcję Kierowniczką Naukowej Szkoły pełniła przez ćwierć wieku: „**Szukamy więc wspólnie szerokich perspektyw. W tym tkwi zasadnicza wartość Letnich Szkół, gdybym miała jednym zdaniem ogarnąć te kilkanaście lat naszego z Profesorem Tadeuszem Lewowickim bycia z młodymi i dla młodych...** (wyróżnienia E.B.)” (Zamojski, 2011, s. 46).

Tadeusz Lewowicki

Szanowny Pan
Prof. dr hab. dr h.c. Bogusław Śliwerski
Przewodniczący
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

Szanowni Pierni Profesorze, Drodzy Bogusławie!

W ubiegłym roku odeszła od nas Maria Dudzikowa. To wielka, bardzo dotkliwa strata. Była wyspaniałą Osobą, znakomitym Profesorem, Miłośniczką Krowiaka, rozwojem naukowym wielu pedagogów. Jej dokonania, liczne zestawy są znane i doceniane w środowisku akademickim. Szczególnie imponujące i godne dobrej pamięci są wieloletnie i niezwykle owocne posągnięcia Marii w zakresie wspierania rozwoju młodej kadry. Uniwersytet i cieszący się ogromnym uznaniem środowisk instytucyj stracił się Letnie Szkolenie Młodych Pedagogów. Maria opiekowała się i była sprawcami LSPP ewentualnie - od roku 1993, kiedy powierzono jej zostatek przygotowanie Szkolenia w następnym roku - Letnie Szkolenie Młodych Pedagogów - organizowane pod patronatem i przy udziale Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN - od lat staszenie są hojniejsze przede wszystkim z jej mowiskiem, z jej Osobą.

Stąd, że jednym z pięknych sposobów zachowania w pamięci dokonani Marii będzie nadejście Letnim Szkoleniem Młodych Pedagogów imienia Profesor Marii Dudzikowej.

Jestem przekonany, że nie jest potrzebne dłuższe uzasadnienie i że powyższa propozycja znajdzie poparcie zarówno Twoje - jako Przewodniczącego KNP PAN, jak i całego Komitetu.

Łącząc miłą szczeniaka z pozdrowieniami

Tadeusz Lewowicki

Warszawa, w styczniu 2019 roku

Bibliografia

- Bochno, E. i Bochno, E. 2016. Dobra wasza gwizdzą ptaki. I tego trzymać się trzeba... – trochę historii Letnich Szkół Młodych Pedagogów. W: Bochno, E. i Korzeniecka-Bondar, A. red. *Naukowa wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*. Białystok: Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, ss. 67–94.
- Bochno, E. i Korzeniecka-Bondar, A. 2011. red. *O budowaniu kapitału ludzkiego i społecznego w środowisku naukowym. 25-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Bochno, E. i Korzeniecka-Bondar, A. 2016. red. *Naukowa wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*. Białystok: Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku.
- Lewowicki, T. 2016. Letnia Szkoła Młodych Pedagogów – okolicznościowe refleksje, wspomnienia i przesłania. W: Bochno, E. i Korzeniecka-Bondar, A. red. *Naukowa wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*. Białystok: Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, ss. 117–127.
- Zamojski, P. 2011. Wspólnota uczących się. O Letniej Szkole Młodych Pedagogów rozmawiają Profesor Maria Dudzikowa oraz Profesor Tadeusz Lewowicki. W: Bochno, E. i Korzeniecka-Bondar, A. red. *O budowaniu kapitału ludzkiego i społecznego w środowisku naukowym. 25-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*. Lublin: Wyd. UMCS, ss. 37–46.



Wspomnienie o Profesorze Tadeuszu Lewowickim

Każde odejście z tego świata osoby bliskiej jest zawsze trudnym przeżyciem. Pan Profesor Tadeusz Lewowicki był nie tylko moim przyjacielem, ale przede wszystkim wybitnym uczonym i wspianiałym człowiekiem, pełnym energii, z ciągle nowymi pomysłami. Nie mam kompetencji, żeby oceniać dorobek naukowy Pana Profesora, ale wiem, że w uprawianej przez niego dyscyplinie był postacią o kluczowym znaczeniu.

Profesora Tadeusza Lewowickiego znałem jeszcze z czasów, gdy byłem zatrudniony w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Poznaliśmy się na jednej z konferencji naukowych organizowanych przez prof. Bronisława Siemienieckiego. Profesor Lewowicki żywo interesował się prowadzoną przez mnie działalnością wydawniczą, a szczególnie ucieszył się z faktu założenia czasopisma „Kultura i Edukacja”, periodyku o profilu pedagogiczno-socjologicznym. Pan Profesor chętnie przyjął nominację do Rady Naukowej tego pisma. Dopingował mnie, żeby stworzyć większą liczbę czasopism w różnych dyscyplinach. Tak też się stało – obecnie nakładem naszego Wydawnictwa ukazuje się 29 czasopism, a wśród nich stupunktowe: „Athenaeum. Polskie Studia Politologiczne”, „Edukacja Międzykulturowa”, „Historia Slavorum Occidentis”, „Polish Political Science Yearbook” oraz „Przegląd Prawa Konstytucyjnego”.

Wszystkimi tymi czasopismami Pan Profesor bardzo się interesował i w czasie naszych spotkań zachęcał do ich rozwijania. Wielokrotnie przygotowywał dla nas recenzje zarówno artykułów, jak i książek. Zwracał nam uwagę na interesujących – jego zdaniem – młodych autorów, którym należało pomóc. Korzystaliśmy z jego rad i zachęt, a efektem takich działań było opublikowanie kilkuset książek młodych naukowców rozpoczynających swoją ścieżkę badawczą. Było to możliwe dzięki temu, że Komitet Badań

¹ Adam Marszałek, dr, prezes Wydawnictwa Adam Marszałek.

Naukowych, działający w latach pięćdziesiątych i w pierwszej dekadzie XXI wieku, wspierał wydawanie wartościowych książek. Smutne jest to, że współcześnie takie wsparcie praktycznie nie istnieje.

Pragnę zaznaczyć, że liczne recenzje publikacji Pana Profesora podkreślają ich wybitny charakter. W moim przekonaniu wiele pokoleń nowych uczonych będzie czerpać z nich konkretne inspiracje do pracy badawczej. Zaszczycem było dla mnie przyjęcie przez Profesora Tadeusza Lewowickiego zaproszenia do przewodniczenia Radzie Naukowej rocznika, a następnie półrocznika i aktualnie kwartalnika „Edukacja Międzykulturowa”. Już sam udział Pana Profesora w tym ważnym gremium gwarantował wysoki poziom artykułów tam publikowanych, co świadczy o Jego niezaprzeczalnym wkładzie w dziedzinę nauk społecznych i dyscyplinę pedagogiki.



Pożegnanie

W imieniu Rodziny chcę podziękować za przybycie na pogrzeb Dziadka Tadeusza Lewowickiego. Wielu z Państwa przyjechało z daleka i włożyło w podróż duży wysiłek.

To dowód na to, że Dziadek stworzył w swojej pracy akademickiej kilka środowisk w Polsce, a nawet w Ukrainie, które wykraczały poza formalne ramy współpracy i tworzyły więzi przyjacielskie. Dziadek od młodości wiedział, że chce wpłynąć na świat. Wybrał pedagogikę jako wehikuł wychowania i przeniesienia wartości na kolejne pokolenia. Wierzył, że edukacja stwarza ludziom szansę na lepsze, pełniejsze życie i pomaga zarządzić ciemniejszą stroną ludzkiej natury. Ale też zmienia społeczeństwo na bardziej współpracujące i pokojowe. Nawet jeśli nie wszystko szło zgodnie z planem, nie tracił z oczu swojego priorytetu: kształcenia kadry, która wykształci nauczycieli w całej Polsce.

Pedagogika okazała się też katalizatorem życia osobistego Dziadka, kiedy w latach 70. ubiegłego wieku doktorantka Maria zaniósł gotowy artykuł do redakcji kwartalnika. A młody redaktor tego kwartalnika Tadeusz zdecydował się wybiec za nią na ulicę i dogonił ją dopiero w drzwiach odjeżdżającego tramwaju, zaczynając w ten sposób historię miłości i ogromnego przywiązania trwającą pół wieku!

Pedagogiczne idee Tadeusza były już dojrzałe, kiedy w połowie trudnych lat 80. pojawiłem się na świecie Ja. Samym rozumem trudno pojąć, skąd od samego początku pojawiło się takie przywiązanie do mnie. Wiem natomiast, że cierpliwość, spokój, pełny szacunek do człowieka od jego najmłodszych lat, stwarzanie szans, ale nie narzucanie rozwiązań, uważna obserwacja dziecka – to wszystko cechy ukształtowanego umysłu Tadeusza, który najlepsze idee swojej dziedziny akademickiej urzeczywistnił w relacji ze mną.

¹ Krzysztof Zeniuk, wnuk Profesora Tadeusza Lewowickiego.

To wielki dar i zasób, który od niego otrzymałem na drogę swojego życia. Dziękuję Ci za to! Na drzewie kreślonym przez genealoga nie łączy mnie z Tadeuszem żadna linia. Oddanie i więź emocjonalna zawsze sprawiały jednak, że jesteśmy Dziadkiem i wnukiem.

W dzieciństwie Dziadek żartował, że jeśli coś złego mi się przytrafi, to pojawi się „Ekipa” – czyli on z Babcią. Słowo „Ekipa” było mówione z uśmiechem i poczuciem humoru, ale zobowiązanie było niezawodne. Dziadek uważał bowiem, że słowa są tanie, zaś prawdziwe życie toczy się w działaniu. Był radykalnie oszczędny w mowie, bo metodą jego ekspresji był czyn i przywództwo przez dawanie przykładu. Zawsze łatwiej było mu też dawać niż dostawać. Wszystkie trudności życia chciał pokonać swoją dzielnością i samodzielnością. Z bliskimi dzielić się chciał swoimi radościami, przeciwności pozostawiając jedynie dla siebie.

Babcia Maria, Mama Ania, Tata Zbigniew i ja często odgadywaliśmy potrzeby Dziadka, aby je spełnić. Mamy nadzieję, że byliśmy dla Ciebie niezawodną drużyną. Dziadku, chociaż nie ma Ciebie już z nami na tym świecie, to dla nas na zawsze pozostaniesz członkiem naszej „Ekipy”!

ARTYKUŁY I ROZPRAWY



Od proeuropejskości i otwarcia na Innych ku konfliktom wewnętrznym i zewnętrznym oraz nietolerancji wobec Innych (casus Polski)¹

Streszczenie: Podjęte w tekście rozważania dotyczą wybranych kwestii edukacji wielo- i międzykulturowej w perspektywie zarówno przemian ustrojowych zainicjowanych w Polsce w 1989 roku, jak i integracji z Unią Europejską w późniejszych latach. W kontekście m.in. analizy szkolnictwa mniejszości narodowych w Polsce autor opracowania podkreśla, że w dyskursach o edukacji wielokulturowej potrzebne jest krytyczne spojrzenie na swoisty paradygmat tej edukacji, która ma i wciąż mieć będzie zwolenników i realizatorów w edukacyjnej praktyce. W przeciwieństwie do edukacji wielokulturowej – edukacja międzykulturowa najbardziej sprzyja poznawaniu i rozumieniu Innych, a w konsekwencji kształtowaniu się pozytywnych relacji między ludźmi. Edukacja międzykulturowa promowana w Polsce opiera się na licznych doświadczeniach zagranicznych, które nastawione były i są na wzajemne poznanie się ludzi różnych kultur, dialog, poznawanie historii i dorobku kultury Innych.

Słowa kluczowe: wielokulturowość, edukacja wielokulturowa, paradoksy społeczno-ustrojowe, edukacja międzykulturowa, polityka i/a edukacja

Wprowadzenie

Przemiany ustrojowe, które zainicjowane zostały w Polsce w roku 1989, tworzyły nową szansę na wielokulturowość – w kontakcie z wieloma państwa-

¹ Artykuł jest skróconą wersją anglojęzycznego tekstu autorstwa T. Lewowickiego: Multiculturalism/multinationalism and multi- and intercultural education – an essay on a meandering tradition and the uneasy modern times (the case of Poland). *Edukacja Międzykulturowa*. 2021, 1 (14), ss. 15–66.

mi i społecznościami (głównie) europejskimi. Polacy – w odróżnieniu od innych społeczeństw – potrafili ugodowo dokonać zmiany władz i podjąć trud zasadniczej transformacji ustroju państwa. Reformy gospodarcze i ekonomiczne, problemy polityczne wymagały niekiedy dotkliwych rozwiązań, ale społeczeństwo w większości widziało cel i sens podejmowanych działań.

Jedną z ważnych perspektyw rozwojowych stała się integracja z Unią Europejską, silny związek z państwami i społeczeństwami Zachodu. Starania o przyjęcie do UE nie były łatwe, wymagały wiele wysiłku, dla niektórych także wyrzeczeń, pokonywania problemów egzystencjalnych. Dzisiaj często o tym zapominamy. Trud opłacił się, starania zakończyły się powodzeniem. W roku 2004 Polska stała się państwem członkowskim UE.

Nowa sytuacja otwierała liczne możliwości współpracy w praktycznie wszystkich dziedzinach życia. Nawiązane zostały kontakty między instytucjami i ludźmi. Państwo w znaczącej mierze jednego narodu, ponadto narodu przez lata odczuwającego rozmaite ograniczenia kontaktów ze światem, otworzyło się na Innych. Do Polski przybywali cudzoziemcy – do pracy, na studia, na wypoczynek itd. Z upływem czasu otwierały się także możliwości pracy i nauki Polaków w innych państwach. Polska (Polacy) stała się największym beneficjentem w korzystaniu z funduszy europejskich. Nie zagrażali Polsce wrody sąsiedzi. Sojusznikami stały się Niemcy. Ulegające poprawie od lat 60. i 70. ubiegłego wieku stosunki z Niemcami nabrały nowego wyrazu – w przeszłość odchodził stereotyp Niemca-nieprzyjaciela, „złego Niemca”. To ważna zmiana. Dobrze ułożyły się stosunki z Ukrainą – szczególnie od wydarzeń na Majdanie. Polska stawała się państwem w nowy sposób wielonarodowym – wprawdzie pozostała państwem pod wieloma względami (m.in. dominującej narodowości, kultury, religii) narodowym, ale włączyła się do wielonarodowej, współpracującej społeczności europejskiej.

Niestety, nasilał się spór polityczny. Środowisko „Solidarności” i postsolidarnościowe już w latach 90. ubiegłego wieku było coraz bardziej skłócone. Toczyły się spory o zasługi w zmianie ustroju, o metody i oceny metod działania w przeszłości, powtarzały pretensje o pokojową transformację przyjętą w obradach okrągłego stołu. Pretensje i oskarżenia kierowano m.in. pod adresem Lecha Wałęsy, potem proeuropejskiego nurtu w nowym establishmencie. Tragycznym pretekstem podziału na „dwie Polski” – tzw. prawdziwych Polaków i resztę – stała się katastrofa samolotu w Smoleńsku. Zginął tam prezydent, brat prezesa rządzącej ponad osiem lat partii, a także ponad 90 innych osób. Mnożyły się oskarżenia, podejrzenia, pomówienia. Środowisko polityczne żyło sporami i nienawiścią znaczącej grupy ludzi. Podzieliło to wielu obywateli.

Zarówno te sprawy, jak i inne wydarzenia oraz motywacje przyczyniły się do wygrania wyborów do sejmu przez partię eurosceptyków, a ideowo partię zwolenników państwa narodowego. W nowej postaci i w nowych okolicznościach odżyła koncepcja lansowana w okresie międzywojennym. Od 2015 roku rządy sprawowała partia, która nawet nie uzyskała większości głosów w wyborach, ale zdobyła władzę dzięki ordynacji wyborczej promującej tych, którzy zyskali najwięcej głosów. Rzeczywistość życia społeczno-politycznego współczesnej Polski jest w Europie dość dobrze znana. Podważane są podstawowe zasady demokracji, rządząca partia nie liczyła się ze środowiskami innymi niż przychylnie władzy. Sytuację można opisać w dużym zakresie charakterystyką fasadowej demokracji w latach dyktatury w II Rzeczypospolitej. Polska – jako państwo – pozostawała w sporach z Unią Europejską (m.in. w sprawach łamania zasad demokratycznych), co pewien czas zdarzały się rozmaite konflikty z różnymi państwami. W stosunkach międzynarodowych nierzadkie były sztuczne gesty mocarstwowe i niezręczności.

Wszystko to tworzyło i nadal tworzy klimat nieprzychylny dla wszelkich Innych. Nie ma chęci przyjmowania imigrantów, nie ma tolerancji dla ludzi o odmiennych światopoglądach, ujawniają się zachowania rasistowskie, homofobiczne, ksenofobiczne. Podsumowaniem takiej sytuacji niech będą wyniki rankingu ILGA-Europe. Autorka, dziennikarka katolickiego tygodnika, podaje: „Polska jest homofobicznym liderem w Unii Europejskiej – zajęła ostatnie miejsce w rankingu ILGA-Europe”. I dalej: „Wynik opracowany jest na podstawie analizy prawodawstwa w konkretnych krajach oraz praktyki stosowania w nich prawa w sześciu kategoriach: równość i zakaz dyskryminacji, rodzina, wolność zgromadzeń, zrzeszania i ekspresji, przestępstwa z nienawiści i mowa nienawiści, uzgadnianie płci i integralność cielesną oraz prawo do azylu. Wynik podawany jest w procentach: równościowym liderem po raz czwarty pozostała Malta (89 proc.), za nią znalazły się Belgia i Luksemburg (73 proc.) oraz Dania i Norwegia (68 proc.). Polska: 16 proc. Jest jeszcze gorzej niż w latach poprzednich, gdy zajmowaliśmy miejsce przedostatnie” (Burda, 2020).

Jednocześnie w sprawach sądownictwa interweniował Trybunał Sprawiedliwości Unii Europejskiej, sędziowie byli szykanowani za niezależne postępowanie, toczyły się publiczne (medialne) nagonki na osoby krytyczne wobec działań władz. Nazistowskie manifestacje nie należały do rzadkości. Przykłady nietolerancji, szowinizmu w połączeniu z nacjonalizmem, ksenofobii, stygmatyzacji, antysemityzmu można długo wymieniać (Czykwin, 2000; Nikitorowicz, 2012 i in.). Ostatnio pojawiła się agresja wobec Azjatów, których

uważa się za sprawców pandemii, a nawet wobec lekarzy i innych pracowników służby zdrowia, których oskarża się o rozprzestrzenianie się wirusa.

Współczesne warunki społeczno-polityczne, regulacje prawne i kondycja ekonomiczna sprzyjają migracjom w obszarze Unii Europejskiej i innych krajów. Sprzyja to m.in. osiedlaniu się w Polsce i wielu państwach świata. Jednocześnie w naszym kraju od lat (a niekiedy od wieków) żyją społeczności różnych narodowości. Ostatni z przeprowadzonych dotąd spisów ludności wykazuje jednak jeszcze większą dominację liczbową osób narodowości polskiej.

Biorąc pod uwagę wyniki spisów, można uznać, że Polska jest państwem o wyraźnej dominacji jednej narodowości. Po roku 1945 stała się państwem w istocie narodowym. Proces swoistego ujednoczenia narodowego – najpierw w wyniku zmiany granic i migracji ludności – zaczął się w ustroju określanym jako socjalistyczny, a nasilił (w wyniku różnych zjawisk – m.in. asymilacji, migracji, przyczyn demograficznych, nie podawania samoidentyfikacji) w innym ustroju, po roku 1989.

Odnosząc procesy zachodzące w Polsce do procesów dokonujących się w innych krajach, można dostrzec, że przemiany w naszym kraju mają w kwestiach wielonarodowości i wielokulturowości raczej słabą i powierzchowną relację z przeobrażeniami np. w krajach tzw. starej UE. O ile tam społeczeństwa stają się lub są wielonarodowe i wielokulturowe (Lewowicki, 2012 i inne), to – z wielu powodów (zarówno historycznych, jak i współczesnych) – w kraju nad Wisłą państwo wielonarodowe (w dawnym ujęciu – nierównoprawnych narodów) przestało istnieć przed ponad dwustu laty, a nowoczesne, demokratyczne państwo wielonarodowe i wielokulturowe nie powstało. Inne wydają się także reakcje na falowanie nastrojów prointegracyjnych i dezintegracyjnych w Europie (Lewowicki, 2013). Zjawiska obserwowane w UE skłaniają do poszukiwania lepszych rozwiązań integracyjnych, natomiast rodzimi politycy wydają się bardziej nastawieni na krytykę i jednoczesne korzystanie z funduszy unijnych. Niezbyt przekonująco wyglądają ich starania i udział w programach solidarnościowych czy proekologicznych.

Dominujące klimaty społeczne, lansowana polityka i różne uwarunkowania sytuacji życiowych oddziałują m.in. na sprawy edukacji, kultury, spostrzeganie tożsamości własnej i tożsamości innych ludzi. Naszkicowany obraz doświadczeń dotyczący wielonarodowości i wielokulturowości nie pozostał bez wpływu na sytuację oświaty.

Edukacja wielokulturowa czy/i edukacja międzykulturowa

Utrwalony model edukacji wielokulturowej zakłada, że mniejszości narodowe mają przeznaczone dla nich szkoły i koncentrują się na nauce języka, poznają historię i kulturę własnego narodu czy grupy etnicznej. Dzieje tak pojmowanej edukacji wielokulturowej były i są niemal nieustannymi zmaganiem społeczności mniejszościowych i większościowych. Większość dysponująca odpowiednimi instrumentami władzy zazwyczaj ma przewagę i stara się to wykorzystać. Przedstawione wyżej przykłady to potwierdzają.

Podjeżdżuje się wiele starań, aby nie dopuścić do nierównych pojedynków. Międzynarodowe regulacje prawne, w większości znane, wyznaczają standardy w sprawach edukacji i kultury mniejszości narodowych i etnicznych. W praktyce nawet ratyfikowane umowy międzynarodowe nierzadko nie są przestrzegane lub tworzy się warunki niesprzyjające korzystaniu przez mniejszości z przysługujących praw.

Przemiany ustrojowe w Polsce – zainicjowane w roku 1989 – dały nadzieję na korzystne zmiany. Nadzieje te w części się spełniły. Na przykład dzieci narodowości litewskiej uzyskały możliwość nauki w swoim języku w klasach z tym językiem nauczania w dwóch szkołach w Sejnach, potem powołano Zespół Szkół z Litewskim Językiem Nauczania. Jednak wkrótce zaczęły się problemy. Reforma systemu oświaty zagroziła likwidacją. Potem kilka szkół rzeczywiście zlikwidowano. W rezultacie zlikwidowano 50% szkół z litewskim językiem nauczania lub możliwością uczenia się tego języka (Wojciechowski, 2013, ss. 25–28). Dzięki staraniom społeczności litewskiej i wydatnej pomocy rządu Litwy powstała szkoła w Sejnach. Poprawie uległ dostęp do podręczników w języku litewskim (Wojciechowski, 2013, ss. 29–33). W sumie jest kilka szkół z litewskim językiem nauczania lub możliwością uczenia się tego języka w zespołach międzyszkolnych. Znaczną pomoc szkoły otrzymują ze strony rządu litewskiego.

Pewien postęp nastąpił w możliwościach nauki w języku białoruskim. Powstało przedszkole, w którym są zajęcia z języka i kultury białoruskiej, w ponad 20 szkołach prowadzi się nauczanie tego języka. Trwanie oświaty i kultury białoruskiej w dużym stopniu jest rezultatem społecznych działań osób tej narodowości.

Dość podobna jest sytuacja szkolnictwa ukraińskiego. Po zmianie ustroju działało kilka szkół – od 4 do 8 (tyle szkół z ukraińskim językiem nauczania było w roku szkolnym 1995/96) i 5 w latach następnych (Syrnyk, 2006; podaje

za: Łabowicz, 2013). Ta ostatnia liczba szkół utrzymuje się przez wiele lat. Ponadto jest ponad 100 punktów nauczania. Późniejsze statystyki dają mylny obraz szkolnictwa, ponieważ łącznie podaje się liczbę szkół i punktów nauczania. Wciąż dominują międzyklasowe, międzyoddziałowe i międzyszkolne punkty nauczania. Zarówno szkoły, jak i punkty nauczania są bardzo rozproszone na terenie kraju, co jest konsekwencją rozproszenia ludności ukraińskiej w wyniku powojennej akcji „Wisła”. Nauczanie w punktach z wielu powodów bywa mało efektywne – nie sprzyja m.in. niewielki wymiar czasu na naukę, często konieczność dojazdów do punktów, brak programów nauczania i odpowiednich podręczników, brak wsparcia metodycznego dla nauczycieli (por. Łabowicz, 2013). Pomocne bywają kontakty ze szkołami w Ukrainie. Rację ma przytaczana autorka, która uważa, że „(...) przyszłość szkolnictwa ukraińskiego w Polsce w dużym stopniu będzie zależeć od kondycji samej społeczności ukraińskiej. Bez wątplenia będą na to miały wpływ: wsparcie ze strony państwa polskiego, przełamywanie negatywnego stereotypu Ukraińca, szerzenie wśród ogółu wiedzy na temat mniejszości ukraińskiej, zwłaszcza zaś prowadzenie działań edukacyjnych w szkołach, budowanie postawy otwartości i tolerancji etc.” (Łabowicz, 2013, s. 102).

Najwięcej szkół i punktów z nauczaniem języka ma mniejszość niemiecka. Po latach zakazów stało się możliwe podtrzymywanie języka niemieckiego oraz poznawanie historii, geografii, różnych obszarów kultury w toku edukacji szkolnej. Szczególnie wyraźny były rozwój szkolnictwa z językiem niemieckim w latach 1992–1998. W połowie mijającej dekady było około 500 szkół, w których umożliwiano naukę języka, ale dominowała forma dodatkowych lekcji. Społeczność niemiecka postulowała, by prowadzić nauczanie w języku niemieckim lub w trybie dwujęzycznym (co służyłoby zarówno podtrzymywaniu niemieckiej tożsamości, jak i polskiego obywatelstwa).

Przypominając ustawowo uznawane mniejszości narodowe – białoruską, czeską, litewską, niemiecką, ormiańską, rosyjską, słowacką, ukraińską i żydowską – zauważyć trzeba, że poza wymienionymi szkołami i punktami nauczania dla mniejszości białoruskiej, litewskiej, niemieckiej i ukraińskiej (a więc czterech największych mniejszości w Polsce) nieliczne placówki mają współcześnie społeczności: słowacka, żydowska i ormiańska.

Natomiast spośród mniejszości etnicznych – karaimskiej, łemkowskiej, romskiej i tatarskiej – możliwość nauki w szkołach lub punktach nauczania swojego języka mają Łemkowie. Inne grupy, jak sądzić można na podstawie danych statystycznych, nie mają podobnych możliwości szkolnych, albo korzystają z nietypowych form nauki lub nauki we własnych środowiskach.

Fenomenem godnym podkreślenia jest odrodzenie się języka i kultury regionalnej Kaszubów (Kossak-Główczewski i Kożyczkowska, 2013; Kożyczkowska, 2019). Społeczność kaszubska dysponuje około 400 placówkami (szkołami podstawowymi i ponadpodstawowymi, punktami nauczania), w których poznawany jest język i kultura Kaszubów. Dodać należy, że społeczność ta – obejmująca około 232,5 tys. osób – w znacznej większości (bo około 215 tys. osób) identyfikuje się przede wszystkim z narodowością polską, identyfikacja kaszubska wymieniana jest na drugim miejscu (por. Narodowy Spis Ludności i Mieszkań, 2015 dane ze spisu w roku 2011. Możliwe były dwie identyfikacje).

Innym zjawiskiem godnym uwagi jest stosunkowo liczna identyfikacja z regionem śląskim – śląskim językiem i kulturą. W spisie ludności z roku 2011 taki wybór dokonany został przez około 846,7 tys. osób – w tym przez około 430,8 tys. osób łącznie z identyfikacją polską. Nie znajduje to dotąd odzwierciedlenia w systemie szkolnego nauczania.

Ogólny obraz szkolnictwa dla osób niepolskiej narodowości nie wydaje się imponujący. Możliwości nauczania-uczenia się języka i poznawania historii i kultury mniejszości w szkołach są z różnych powodów ograniczone. Po pierwsze, dotyczą one głównie czterech mniejszości narodowych, jednej grupy etnicznej i jednego języka i kultury regionalnej. Po drugie, zazwyczaj dominują formy nauki w punktach nauczania – w niewielkiej liczbie godzin, w niewielkim zakresie tematycznym i nierzadko w niełatwych warunkach. Kondycja tej części szkolnictwa w dużej mierze zależy od społeczności mniejszościowej oraz – co można wyraźnie dostrzec – pomocy ze strony macierzystego państwa.

W ogólnym obrazie szkolnictwa dla mniejszości narodowych, etnicznych i wyróżniających się językiem i kulturą regionalną nie uwzględnia się możliwości nauki języka i kultury w szkołach i innych placówkach, które dostępne są poza polskim systemem szkolnym – np. w szkołach przy ambasadach zagranicznych państw. Niektóre możliwości nauki nie znajdują szczegółowego przedstawienia w statystykach. Wspomnieć bowiem wypada, że w spisie ludności z roku 2011 wyodrębniono 23 identyfikacje narodowe, ale ponadto kategorie „inna”, do której zaliczono około 64,4 tys. osób, „bez przynależności narodowej” – 0,4 tys. oraz „nieustalona” – aż około 521,5 tys. osób. Niektóre dzieci i młodzież z tych wszystkich grup korzystają ze szkolnictwa polskiego, jednak niektóre (zarówno ze społeczności zaliczanych do mniejszości narodowych, jak i ze społeczności niemających ustawowego statusu mniejszości narodowej, etnicznej czy regionalnej) korzystają z innych szkół.

W rozważaniach o edukacji wielokulturowej potrzebne wydaje się krytyczne spojrzenie na swoisty paradygmat tej edukacji. Zrozumiała jest troska o możliwość nauczania i uczenia się w ojczystym języku, poznawania dziejów i kultury społeczności, z którą identyfikuje się człowiek, zachowania ważnych elementów tożsamości. Edukacja, która miała (i ma) temu służyć, ukształtowana została w opozycji do edukacji grup dominujących i ukierunkowanych na asymilację grup (społeczności) mniejszościowych – czy raczej zdominowanych (choć często liczebnie większych niż grupa dominująca). Społeczności, czasem całe społeczeństwa, domagały się i nadal domagają szkolnictwa działającego w ramach danego systemu szkolnego, ale w istocie funkcjonującego obok szkolnictwa społeczności dominującej. Od dawna wiadomo, że obok pożytków dotyczących pielęgnowania grupowej i jednostkowej tożsamości prowadzi to również do zjawisk i skutków, które trudno uznać za pozytywne. To m.in. autostygmatyzacja wzmacniająca stygmatyzację przez grupę większościową (Czykwin, 2000), postawy ksenofobiczne, poczucie obcości w państwie, którego jest się obywatelem, utrwalenie stereotypów – i wiele innych spraw. Wszystko to, być może, okazywało się ceną, którą uważano za konieczną w warunkach szczególnej walki o tożsamość.

Współcześnie uzasadnione są pytania o to, czy rzeczywiście musi toczyć się (a nawet czy toczy się) wojna o tożsamość, czy pojmowanie tożsamości wciąż ograniczone jest do np. jednego narodu, jednej religii (wyznania). Czy przygotowanie do życia w społeczeństwie danego państwa przebiega najlepiej w – przesadnie rzecz ujmując – edukacyjnej izolacji, na edukacyjnej wyspie. Wątpliwości dotyczące takiego podejścia dostrzegają m.in. cytowani wcześniej autorzy tekstów o szkolnictwie mniejszości narodowych w Polsce. Odczuwają potrzebę przełamywania stereotypów, wzajemnego przekazywania wiedzy o Innych, dialogu, realizacji własnych aspiracji edukacyjnych, ale też – jak napisał B. Gaida – „kształtowania europejskiej idei jedności w różnorodności” (Gaida, 2013, s. 155). I dodać trzeba: kierowania się tą ideą w praktyce edukacyjnej.

Tradycyjne, od ponad stu lat utrwalane, wyobrażenie o edukacji wielokulturowej ma i wciąż mieć będzie zwolenników i realizatorów w edukacyjnej praktyce. Ale zmieniające się (zmieniane przez ludzi) warunki życia, wielokulturowość traktowana w wielu miejscach na świecie – w tym w Europie, a przede wszystkim w Unii Europejskiej – jako zjawisko naturalne i przez wielu akceptowane, uważane za rodzaj bogactwa, szans rozwojowych sprawiają, że ważniejsze od izolacji, odrzucenia Innych i ksenofobicznego, pseudopatriotycznego zamykania się w jakiś sposób definiowanych „wła-

nych grupach”, staje się podejmowanie dialogu z Innym, przyjęcie postaw otwartości na Innych i ich kultury, poznawanie ich świata (który pod wieloma względami jest lub może być światem wspólnym).

Sprzyja temu nie tyle edukacja wielokulturowa, edukacja prowadzona „obok” Innych, w pewnej izolacji i bardzo często sztucznej opozycji – przy wykorzystywanych stereotypach, złej pamięci i przeszłości – ile edukacja międzykulturowa.

Edukacja międzykulturowa promowana w Polsce opiera się na licznych doświadczeniach zagranicznych, które nastawione były i są na wzajemne poznanie się ludzi różnych kultur, dialog, poznawanie historii i dorobku kultury Innych (przegląd różnych koncepcji i praktyk edukacyjnych m.in. w: Lewowicki, Ogrodzka-Mazur i Szczurek-Boruta, red., 2000). Inspiracją do działań praktycznych stały się m.in. teoria zachowań tożsamościowych (por. np. Lewowicki, 1995a, 1995b), koncepcja kreowania tożsamości dziecka (Nikitorowicz, 2005), koncepcja wielowymiarowej/wielopłaszczyznowej tożsamości (por. Nikitorowicz, 2001; 2003; Nikitorowicz, Ogrodzka-Mazur, Kwadrans i Namiotko, 2021, a także liczne prace Lewowickiego – w tym podane w literaturze na końcu tego tekstu).

Istotną inspiracją były prace Michała (Michaiła) Bachtina ukazujące pogranicza kultur, a zatem znacznie poszerzające pojmowanie wielokulturowości jako wielości głównie kultur narodowych czy etnicznych – do wielości kultur ludzi tej samej narodowości, wyznawców tej samej religii, zwolenników tej samej ideologii, mieszkańców jednego domu itp. (Witkowski, 2000). Takie podejście prowadzi do uznania wielości kultur w różnych obszarach życia i wyzwala od ograniczenia do najczęściej dostrzeganych kultur narodowych czy religii/wyznań. W tym sensie pogranicza kultur mają wymiar uniwersalny – mogą dotyczyć/dotyczą różnic między wszystkimi ludźmi i światami ich kultur. W oczywisty sposób są w tym różnice narodowościowe, wyznaniowe, kulturowe, regionalne, mikrośrodowiskowe, edukacyjne itd. Takie pojmowanie zróżnicowania i pogranicza kultur było w warunkach współczesnej Polski – społeczeństwa w 96–97% deklarującego tożsamość polską i dominującej polityki państwa narodowego – radykalnym zwrotem w rozumieniu wielokulturowości tradycyjnie kojarzonej z narodowością i religią/wyznaniem. Wielokulturowość niejako odzyskała swoje podstawowe znaczenie – właśnie wielości kultur.

Ważną zmianą było uznanie, że tożsamość nie musi być nadana (choćaby przez wzgląd na miejsce i społeczne środowisko urodzenia), niejako dziedziczona. Tożsamość coraz częściej staje się wybierana przez jednostkę,

dokonywane są zmiany autoidentyfikacji. Dotyczy to przede wszystkim tożsamości kulturowej.

Wreszcie w spostrzeganiu wielokulturowości i tożsamości następuje uświadomienie sobie i akceptacja tego, że tożsamość kształtuje się w różnych środowiskach i różnych kulturach. Staje się zatem tożsamością wielowymiarową czy wielopłaszczyznową – czerpiącą m.in. z takich środowisk (i ich kultur), jak: rodzina, środowisko lokalne, region, instytucje/środowiska oświatowe, instytucje wyznaniowe/religijne, naród (i – szerzej – społeczeństwo), państwo, a coraz częściej region naszego świata czy w ogóle planeta Ziemia. Obserwuje się odchodzenie od uproszczonych identyfikacji wyłącznie z narodem lub państwem oraz religią/wyznaniem. Oczywiście, ten sposób samoidentyfikacji i identyfikacji innych osób wciąż trwa i ma dla ludzi znaczenie. Jednak w sytuacjach głębszego namysłu pojawiają się identyfikacje znacznie bardziej złożone. Znalazło to odzwierciedlenie np. w deklaracjach narodowościowych i etnicznych w przywoływanym już spisie ludności w Polsce w roku 2011.

Idea edukacji międzykulturowej w praktyce

Przytoczone sprawy znajdują wyraz w praktyce edukacyjnej. Zaczynem licznych przedsięwzięć w szkołach i instytucjach kulturalno-oświatowych bywają propozycje płynące ze środowisk uniwersyteckich. Właśnie w uniwersytetach i innych uczelniach wyższych powołano katedry i zakłady (ew. inne jednostki organizacyjne) zajmujące się edukacją międzykulturową. Szersze zainteresowanie zagadnieniami tej edukacji łączyć można z powołaniem w roku 1994 Społecznego Zespołu Badań Oświaty i Kultury Pogranicza. Wspólne badania i publikacje przyczyniły się do powstania zespołów w różnych uczelniach. Z czasem powołany został zespół przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, a potem Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej. Lata 1994–2014/2015 okazały się „złotymi dekadami” rozwoju pedagogiki międzykulturowej – jako subdyscypliny naukowej w naszym kraju. Nastąpił rozwój kadrowy i organizacyjny, podjęto wiele badań. Działalności naukowo-badawczej towarzyszyły inicjatywy oświatowe. W szkołach i instytucjach kulturalno-oświatowych wprowadzono liczne zajęcia umożliwiające spotkania i bliższe poznanie – ogólnie rzecz ujmując – Innych i ich kultur. Przełamywane były stereotypy i bariery powodowane wzajemną nieznanością.

Okolicznościami sprzyjającymi była proeuropejska polityka rządu (kolejnych ekip rządowych) i starania o przyjęcie do Unii Europejskiej. Nastąpiło to

w roku 2004 i przyniosło otwarcie na państwa UE oraz korzyści w wielu sferach życia. Edukacja międzykulturowa stała się ważnym obszarem praktyki społecznej pomocnej w integracji z unijnymi państwami i społeczeństwami. W jakiejś mierze zbliżyło to także szkolnictwo krajowe (dla Polaków) i szkolnictwo dla mniejszości narodowych. Co więcej – nastąpiło zainteresowanie wieloma społecznościami (i ich kulturami), które pozostawały poza oficjalnym nurtem oświaty dla mniejszości.

Czas starań o przyjęcie do Unii i początkowe lata pełnoprawnego członkostwa przyniósł pozytywne doświadczenia w oświacie – ożywieniu uległy kontakty międzykulturowe, możliwe stało się lepsze poznanie Innych, wzajemne wzbogacanie kultur. Dostrzegalne było nastawienie młodzieży na poznawanie obcych kultur (w tym języków) oraz warunków życia w unijnej części Europy. Otwierały się nowe perspektywy, w wielu środowiskach ujawniały się oczekiwania, że szkoły będą lepiej przygotowywać do życia w przyszłości. Podobne oczekiwania zgłaszali także uczniowie ze środowisk polonijnych, którzy uczyli się w zagranicznych szkołach z polskim językiem nauczania (por. np. Ogrodzka-Mazur, Klajmon-Lech i Różańska, 2014; Gajdzica (Szafrąńska), Piechaczek-Ogierman i Hruzd-Matuszczyk, 2014).

Zmiany ekip rządzących sprawiły, że po roku 2015 – po latach jednak krótkiego okresu niosącego oznaki otwarcia na Innych – powróciła polityka eksponująca ideę państwa narodowego. Jak zwykle znalazło to odbicie w edukacji. Edukację, która miała służyć przygotowaniu do życia w przyszłości, zdominowała polityka historyczna. To odnowiło konflikty, niechęć (a nawet wrogość) do Innych. W nowej postaci odnowiły się podziały w społeczeństwie. Polityka dzielenia społeczeństwa i lekceważenia zasad demokracji powoduje rodzaj wojny polsko-polskiej, a ta przynosi – jak zazwyczaj wojny – szkody. To trudny czas dla środowisk zaangażowanych w edukację międzykulturową, trudny czas tej edukacji.

Pomimo wszystko idea edukacji międzykulturowej, edukacji przełamującej izolację różnych społeczności, stygmatyzację i także autostygmatyzację, wydaje się mieć wielu zwolenników. Współczesny świat jest wielokulturowy i pomyślnie oraz społecznie pożyteczne życie wymaga dialogu i współpracy z ludźmi różnych narodowości, kultur, kolorów skóry itd. Fala źle pojmowanych patriotyzmów, szowinizmu, ksenofobii, nawet neofaszystów, która od kilku lat przetacza się przez różne regiony świata (w tym także niektóre państwa europejskie), nie zapowiada dobrych zmian. Dlatego jeszcze bardziej potrzebne są starania o trwanie i rozwój edukacji międzykulturowej, która sprzyja poznawaniu i rozumieniu Innych i ich kultur, przyjaznemu współ-

działaniu i pokojowi. Te przesłania zachęcają, a nawet obligują, do współpracy z instytucjami i osobami zabiegającymi o międzynarodową współpracę, przestrzeganie międzynarodowych norm prawnych, poprawę warunków życia. Edukacja, jak wierzymy, ma przeważnie szlachetne przesłania, ale od dawna wiadomo, że jej siła sprawcza jest ograniczona. To skłania do poszukiwania sojuszników, z którymi można więcej osiągnąć, występując w dobrej sprawie. Parafrazując słowa Jana Pawła II, można powiedzieć, że edukacja w swym pozytywnym programie służy dobrej sprawie, bo służy wydobyciu z ludzi najlepszych stron człowieczeństwa.

Bibliografia

- Burda, E. 2020. Oblany egzamin z równości. *Tygodnik Powszechny*. **21** (3698).
- Czykwin, E. 2000. *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Gaida, B. 2013. Nauczanie języka niemieckiego jako języka mniejszości narodowej w Polsce – stan i przyszłość. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta, A. red. *Szkoły mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy i perspektywy*. Warszawa – Cieszyn – Białystok: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Uniwersytet w Białymstoku, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, ss. 151–155.
- Gajdzica (Szafrąńska), A., Piechaczek-Ogierman, G. i Hruzd-Matuszczyk, A. 2014. *Edukacja postrzegana z perspektywy uczniów, rodziców i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Cieszyn – Toruń: UŚ, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kożyczkowska, A. i Kossak-Główczewski, K. 2013. Edukacja języka i kultury kaszubskiej na terenie Kaszub. Wybrane aspekty. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta, A. red. *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy i perspektywy*. Warszawa – Cieszyn – Białystok: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Uniwersytet w Białymstoku, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, ss. 159–202.
- Kożyczkowska, A. 2019. *Kaszubszczyzna. Pedagogicznie o języku i tożsamości*. Gdańsk: UG.

- Kyuchukov, H., Lewowicki, T. and Ogrodzka-Mazur, E. eds. 2015. *Intercultural Education: Concepts – Practice – Problems*. Munich: LINCOM Academic Publishers.
- Lewowicki, T. 1995a. O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych. W: Nikitorowicz, J. red. *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 13–26.
- Lewowicki, T. 1995b. Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych. W: Urlińska, M. red. *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń: UMK, ss. 51–63.
- Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. 2000. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: UŚ.
- Lewowicki, T. 2000. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: UŚ, ss. 21–35.
- Lewowicki, T. i Ogrodzka-Mazur, E. red. 2001. *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie.
- Lewowicki, T. and Urban, J. eds. 2002. *The individual in relation to Others and other cultures*. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie.
- Lewowicki, T. i Ogrodzka-Mazur, E. red. 2006. *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa: UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.
- Lewowicki, T., Grabowska, B. and Szczurek-Boruta, A. eds. 2007. *Intercultural education. Theory and practice*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. 2011. *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki, T. 2012a. Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012. *Edukacja Międzykulturowa*. 1, ss. 15–46.
- Lewowicki, T. 2012b. Oświata w warunkach wielokulturowości – od asymilacji do edukacji wielokulturowej i wielowymiarowej tożsamości. W: Kremler, W.G., Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Sysojewa, S.O. red. *Edukacja*

- w społecznościach wielokulturowych. Warszawa: WSP ZNP w Warszawie, ss. 25–44.
- Lewowicki, T. 2013a. Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*. 2, ss. 19–37.
- Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta, A. red. 2013b. *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy, perspektywy*. Warszawa – Cieszyn – Białystok: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Uniwersytet Białostocki, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.
- Lewowicki, T. 2015. Wielokulturowość i globalizacja a strategie edukacji międzykulturowej. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XXV, ss. 13–24.
- Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Chojnacka-Synaszko, B. and Klajmon-Lech, U. eds. 2018. *Spheres of spiritual life. A study on permanence and changeability of identity behaviors in borderland communities*. Munich: LINCOM Academic Publishers.
- Lewowicki T. 2021. Multiculturalism/ multinationalism and multi – and intercultural education – an essay on a meandering tradition and the uneasy modern times (the case of Poland). *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (14), ss. 15–66.
- Łabowicz, L. 2013. Raport o stanie szkolnictwa ukraińskiego w Polsce. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta, A. red. *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy, perspektywy*. Warszawa – Cieszyn – Białystok: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Uniwersytet Białostocki, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, ss. 75–104.
- Nikitorowicz, J. 2001. Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa. W: Nikitorowicz, J., Sobecki, M. i Misiejuk, D. red. *Kultury tradycyjne a kultura globalna, konteksty edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 15–35.
- Nikitorowicz, J. 2003. Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo. *Chowanna*. 1 (20), ss. 50–66.
- Nikitorowicz, J. 2005. *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.

- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: WAIp.
- Nikitorowicz, T., Ogrodzka-Mazur, E., Kwadrans, Ł. i Namiotko, U. 2021. Pedagogika kultury i edukacja międzykulturowa w pierwszych dekadach XXI wieku. Stan badań i strategie rozwoju. W: Kwiatkowski, S.M. red. *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ss. 103–115.
- Ogrodzka-Mazur, E., Klajmon-Lech, U. i Różańska, A. 2014. *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Cieszyn – Toruń: UŚ, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Syrnyk, M. 2006. Dosвід orhanizaciji ukrajinskoho szkilnyctwa w Polsce pislia 1947 r. *Ukrajinskyj almanach*.
- Witkowski, L. 2000. *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wojciechowski, O. 2013. Oświata litewska w Polsce. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta, A. red. *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy i perspektywy*. Warszawa – Cieszyn – Białystok: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Uniwersytet Białostocki, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, ss. 23–34.

From pro-Europeanism and openness to Others to internal and external conflicts and intolerance towards Others (the case of Poland)

Abstract: The considerations undertaken in the text concern a few selected issues of multi – and intercultural education in the perspective of both the political changes initiated in Poland in 1989 and the integration with the European Union in later years. In the context of, among other things, the analysis of education for national minorities in Poland, the author of the study emphasizes that in the discourse on multicultural education, a critical look at the specific paradigm of this education is needed. This education has and will continue to have supporters and implementers in educational practice. In contrast to multicultural education, intercultural education is most conducive to getting to know and understand Others, and consequently to the formation of positive relations among people. Intercultural education promoted in Poland is based on numerous foreign expe-

riences focused on mutual understanding of people of different cultures, on dialogue, learning about the history and cultural achievements of Others.

Keywords: multiculturalism, multicultural education, socio-political paradoxes, intercultural education, politics and/or education

Translated by Agata Cienciala



Język, komunikacja, edukacja i tożsamość – wizjonerskie wątki myśli Tadeusza Lewowickiego

Streszczenie: W artykule skupię się na niektórych wizjonerskich wątkach myśli Tadeusza Lewowickiego, jakie pojawiają się na kanwie Jego Teorii Zachowań Tożsamościowych. Niektóre z tych wątków, dotyczące społeczności z regionu pogranicza polsko-czeskiego (po obu stronach granicy, choć nie tylko tego pogranicza), ujmuje Profesor w postaci własnego odczytania kilku dominujących tendencji i kilku hipotez dotyczących języka, komunikacji, edukacji i tożsamości.

Tekst składa się z trzech części: pierwsza wprowadza w dorobek Tadeusza Lewowickiego odczytywany i analizowany przez wybranych uczonych; druga dotyczy trzech oryginalnych tez sformułowanych przez Profesora dotyczących tożsamości, języka i edukacji; trzecia, ostatnia część artykułu to podsumowanie, w którym wskazuję na rozległe horyzonty, wyobraźnię pedagogiczną Lewowickiego, antycypującą konsekwencje obserwowanych zmian cywilizacyjnych, społecznych, kulturowych i przesłania Jego dzieł.

Słowa kluczowe: wizjonerskie wątki myśli/tezy Tadeusza Lewowickiego, język, komunikacja, edukacja, tożsamość

Wprowadzenie

Tadeusz Lewowicki zasłużył się w polskiej pedagogice międzykulturowej. Ilustrują ten fakt między innymi wypowiedzi przywołanych tu wybranych uczonych.

W odniesieniu do dokonań Lewowickiego i jego uczniów – jak pisze socjolog i antropolog Halina Rusek (2009, s. 18) – można mówić o istnieniu w Cieszynie oryginalnej (...) szkoły teorii i badań pogranicza”.

¹ Alina Szczurek-Boruta, prof. dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie. ORCID: 0000-0001-7705-4398.

Jerzy Nikitorowicz stwierdza, iż „Profesor potrafił odsonić (...) i [badawczo] zagospodarować bogatą w treści i interakcje przestrzeń pograniczy (...). Szczególne znaczenie dla (...) badań międzykulturowych ma (...) [jego] Teoria Zachowań Tożsamościowych (TZT), (...) w zmieniających się warunkach pogranicza” (Nikitorowicz, 2019, s. 45).

Marek Rembierz wskazuje: „Mieniący się różnymi tropami interpretacyjnymi topos wieży Babel w dociekaniach Lewowickiego dopełnia się, po części również jako opozycja i przeciwieństwo, z kategorią pogranicza. (...) na pograniczach można obserwować i uczyć się, jak przebiega »proces wzajemnego przenikania kultur«, można dostrzec „poszerzające się obszary kontaktów, współpracy i towarzyszących temu korzyści – materialnych i niematerialnych” (Rembierz, 2019, s. 43).

Lech Witkowski (2022, ss. 57–64) w tekście pt. *Twórca, Mistrz Szkoły Pogranicza* rozwija tezę dotyczącą znaczenia postawy akademickiej i dorobku Lewowickiego jako pedagoga „kompletnego” w sposób, jaki wcześniej przypisał Helenie Radlińskiej.

Adela Koźyczkowska z kolei formułuje i uzasadnia tezę, iż Tadeusz Lewowicki „jest pedagogiem, o którym można powiedzieć, że ma w sobie konieczność (z)rozumienia świata. Przejawia się to w wyjątkowym zaangażowaniu w świat, które spotkać można u osób szczególnie na świat wrażliwych. I tylko taki rodzaj pedagogicznego zaangażowania pozwala tworzyć pedagogikę, która nieustannie wymyka się ramom naukowości, gdyż jest ona bardziej myśleniem niż nauką o człowieku” (Koźyczkowska, 2023, ss. 40–41).

W przedstawionych w tym artykule rozważaniach skupię uwagę na niektórych wizjonerskich wątkach myśli Tadeusza Lewowickiego, jakie pojawiają się na kanwie Jego Teorii Zachowań Tożsamościowych (jej omówienia można znaleźć w opracowaniach: Lewowicki, 1995a, ss. 51–63; 1995b, ss. 13–27; 2001, ss. 159–165 i innych). Niektóre z tych wątków ujmuje Profesor w postaci własnego odczytania kilku dominujących tendencji i kilku hipotez dotyczących tożsamości, języka, komunikacji i edukacji.

Kształtujący się nowy model tożsamości

Już w latach dziewięćdziesiątych XX wieku – Lewowicki prognozuje, że „być może kwestie poczucia tożsamości narodowej znajdą rozwiązanie w swoim modelu złożonej – narodowo-europejskiej czy narodowo-universalistycznej – tożsamości przyszłych pokoleń” (Lewowicki, 1994b, ss. 127–135). Dekadę później formułuje tezę, że „obok dominujących od co najmniej 150

lat sposobów pojmowania i „dziedziczenia” tożsamości (narodowej) – kształtuje się model tożsamości z wyboru” (Lewowicki, 2004a, s. 15).

Pierwsza z tendencji, na którą wskazywał Lewowicki, to zatem „dostrzeżenie potrzeby kształtowania tożsamości otwartej – sprzyjającej dawaniu i przyjmowaniu wartości uznawanych za uniwersalne oraz wartości indywidualnych i grupowych, które wzbogacą osobowość, sferę życia duchowego człowieka” (Lewowicki, 2004a, s. 15).

Badania zespołowe prowadzone w latach 1990–2011 pod kierunkiem naukowym Tadeusza Lewowickiego², jak i badania własne autorki niniejszego tekstu³ ujawniły u mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego występowanie zarówno dziedziczonej tożsamości narodowej, regionalnej, jak i u części z nich tożsamości wybieranej – tożsamości złożonej – wielowymiarowej, łączącej wymiary lokalny, narodowy, europejski, planetarny.

Dziedziczoną tożsamość narodową deklarowało 59,7% badanych w latach 1990–1994 (Grabowska, 1994, ss. 41–50), 72,8% respondentów w latach 2000–2004 określało siebie w kategoriach Polak, Polka (Szczurek-Boruta, 2007a, ss. 273–283), w roku 2005 było tych osób 64,0% (Grabowska, 2006, ss. 215–235), w kolejnych latach następował wzrost identyfikacji narodowej – w roku 2006 – 75,5% badanych (Szczurek-Boruta, 2007b, ss. 37–48), w roku 2008 – 79,0% czuło się przede wszystkim Polakiem/Polką (Szczurek-Boruta, Grabowska, 2009, ss. 21–64). Znaczący i nagły spadek identyfikacji narodowej (do 46,0%) odnotowano w roku 2015 (badania prowadzone jeszcze przed exodusem uchodźców do Europy) (Szczurek-Boruta, 2016, ss. 59–73), w roku 2016 ponowny wzrost – 79,4% (Szczurek-Boruta, 2017a, ss. 195–209), a w roku 2022 po wybuchu wojny na Ukrainie znaczący spadek – 22% młodych ludzi wskazuje identyfikację narodową (Szczurek-Boruta, 2023a, ss. 93–114).

Tożsamość wybieraną – tożsamość złożoną w roku 2008 deklarowało 2,9% badanych (Szczurek-Boruta, Grabowska, 2009, ss. 21–64), w roku 2015 – 15,0% „w jednakowym stopniu czuło się każdym, tj. miejscowym, Polakiem, Europejczykiem, obywatelem świata” (Szczurek-Boruta, 2016, ss. 59–73).

² Poczynania badawcze cieszyńskiego zespołu naukowego pracującego 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) skupiały się na edukacji regionalnej, wielokulturowej, międzykulturowej; również na określeniu tożsamości narodowej młodzieży. Zob. publikacje w serii „Edukacja Międzykulturowa”.

³ Opis metodologii badań i badanych grup znajduje się w przywołanych w tym opracowaniu moich pracach z lat 1994–2022.

W roku 2022 takie deklaracje złożyło 38,9% badanych (Szczyrek-Boruta, 2023, ss. 93–114).

W kontekście wyników wielozmiennowych badań stwierdzić można, że podstawą tożsamości nadal, obok tradycji, jest własne doświadczenie, które gromadzone i opracowywane podlega procesom strukturacji i restrukturacji (Szczyrek-Boruta, 2013, 2014⁴). To ono jest źródłem samowiedzy i układem odniesienia wobec innych ludzi. Przywołane przemiany identyfikacji młodzieży są także efektem zmian cywilizacyjnych i społeczno-kulturowych.

Lewowicki, pytał o to: w jakiego rodzaju zachowaniach bądź sytuacjach nabiera znaczenia tożsamość kulturowa? Tę kwestię rozpatrywał w zaproponowanej Teorii Zachowań Tożsamościowych, stanowiącej propozycję zintegrowanego ujęcia problemów tożsamości w edukacji międzykulturowej. Odwoływał się przy tym do źródeł socjologicznych, psychologicznych, historycznych i politologicznych. Autor wyróżnił sześć obszarów stanowiących fundamenty budowania tożsamości. Są wśród nich 1 i 3, które odnoszą się do tożsamości grupowej: przywiązanie do ziemi, terytorializm (który jest fundamentem samoopisu grupowego, tj. jesteśmy „stela-stąd”⁵), autostereotypy tożsamościowe będące generalizującymi fundamentami wspólnoty. Drugi obszar obejmuje kulturę, język, religię, oświatę. Język (teza Sapira-Whorfa) kształtuje świat, w którym żyjemy, jest substratem kultury. Dziedziną tożsamości (intymną) silnie nacechowaną emocjami jest religia. Instytucje oświatowe (socjalizacja wtórna) stanowią zorganizowany sposób włączania jednostek w uniwersum symboliczne grupy. Do współczesnych uwarunkowań gospodarczych odwołuje się czwarty obszar. Kwestie ekonomiczne są ważne dla młodych ludzi w naszym kręgu kulturowym, ich odzwierciedlenie znajdujemy w standardach życia, jakości życia. Piąty obszar dotyczy psychologicznych i socjologicznych koncepcji, teorii zachowań społecznych, zaś szósty – kontekstów politycznych, światopoglądowych, społecznych oddziałujących na życie grup społecznych, kontekstów makroregionalnych czy nawet globalnych.

⁴ Pisałam o tym we wcześniejszych opracowaniach, odwołując się m.in. do neokonstruktywizmu – koncepcji rozwoju psychicznego, rozwijanej przez Marię Tyszkową (1988, ss. 44–79).

⁵ „Stela-stąd” – jak twierdzi Małgorzata Kiereś, etnolog, Dyrektor Muzeum Beskidzkiego w Wiśle – „znaczy coś więcej niż sam fakt urodzenia, to przyjęcie i akceptacja naszego tutejszego kodeksu obyczajowego, sposobu postępowania i zachowywania, także szeroko rozumianego historycznego i kulturowego dziedzictwa, które jest wtedy podkreślane jako NASZE” (Gorzołka, 2016).

Teoria Zachowań Tożsamościowych (TZT) stanowi jeden z filarów polskiej pedagogiki międzykulturowej – jak piszą uczennice Profesora – „znalazła [ona] zastosowanie w wielu badaniach, służyła konstruowaniu metodologii badań, jak również interpretacji otrzymanych wyników (...). Wielokrotnie poddawana była weryfikacji/falsyfikacji zarówno przez samego Autora, jak i Jego uczniów w badaniach pedagogicznych prowadzonych na pograniczach kulturowych. Stała się ważnym elementem porządkującym sposób namysłu metodologicznego uczniów (później także współpracowników) Profesora (...)” (Suchodolska, Szczurek-Boruta, Jas i Ryszawy, 2022, s. 393).

Zmiany filozofii życia, przemiany świadomości społecznej, zagrożenia (kryzys klimatyczny, energetyczny, żywieniowy, zagrożenie wojną, bezrobociem) i ryzyka sprawiają, iż młodzi ludzie wybierają tożsamość złożoną, może lepiej przystającą do rzeczywistości, rokującą pomyślne rozwiązanie problemów i lepsze poradzenie sobie z codziennością (świadczą o tym wyniki przywołanych w tym tekście badań, stanowiące swoistą ilustrację obrazu tożsamości (i zachowań tożsamościowych) młodych ludzi na pograniczu polsko-czeskim).

Wobec niepewności współczesności i nasilonego ryzyka młodzież przyjmuje różne postawy. Jak pokazują wyniki przeprowadzonych badań porównawczych, jedną z nich jest pragmatyczna akceptacja życia takiego, jakim jest (Szczurek-Boruta, 2024, ss. 161–178). Młodzież skupia się na codziennych życiowych problemach, zamyka się w kręgu wspólnot sprawdzonych lub legitymizowanych przez wcześniejszą tradycję. Oparciem niezmiennie pozostają rodzina, partner/partnerka, grupa przyjaciół.

Koncentracja na sobie, własnych dążeniach i potrzebach – w kontekście wielozmiennowych badań – nie wyklucza dostrzegania przez młodych ludzi wspólnotowych wymiarów życia. Dbanie o własne interesy często idzie w parze i wiąże się z dbałością o dobro wspólne (wspólnota rodzina, przyjaciele) (Szczurek-Boruta, 2009, ss. 214–225; 2024, ss. 161–178).

Usytuowane w przestrzeni fizycznej, społecznej i kulturowej pogranicza polsko-czeskiego warunkuje przebieg socjalizacji pierwotnej i wtórnej młodzieży. W procesie tym istnieją struktury sprzyjające zaufaniu. Przestrzeń relacji międzyludzkich regulowana jest przez zaufanie, solidarność, lojalność. Podejmowaniu „zakładów” wyrażających zaufanie sprzyjają: spójność normatywna, trwałość, przejrzystość, swojskość, odpowiedzialność (Sztompka, 2007, ss. 276–281). Warunki te wyzwalają swoiste mechanizmy zachowań i nie odbiegają od prawidłowości przywołanych w Teorii Zachowań Tożsamościowych. Powstaniu kultury zaufania w środowisku życia badanej mło-

dzieży, za sprawą korzystnych doświadczeń, sprzyjają: identyfikacja z grupą, dająca poczucie bezpieczeństwa egzystencjalnego i pewności; dziedzictwo kulturowe kluczowe dla ciągłości tożsamości. Istotne znaczenie ma rodzina jako pole do codziennego testowania zaufania oraz edukacja zasób, czynnik istotny w przy generowaniu zaufania i jego konwersji, mogący zapewnić wyższy status społeczno-ekonomiczny, kontakty społeczne. Kluczowi są ludzie i ich wyposażenie, osobowość, tożsamość. Istotny jest też utrwalony i wypracowany przez pokolenia wzorzec kultury, tj. zbiór reguł określających wymagany typ kontaktów społecznych i pożądany sposób odnoszenia się do innych. Zawiera on w sobie kulturę zaufania, lojalności i solidarności.

Edukacja otwarta na języki

Drugą tendencją, wskazywaną dwie dekady lat temu przez Lewowickiego, jest bilingwizm społeczności pogranicza. Badania i praktyka społeczna pokazują korzyści płynące z bycia dwujęzycznym. Na Zaolziu w Republice Czeskiej⁶ większość rodzin autochtonów, rodzin mieszanych narodowościowo, posługuje się dwoma lub więcej językami i nie wyobraża sobie życia bez nich. Wielojęzyczność dzieci wzmacniana jest w przedszkolu i szkole⁷.

Lewowicki pisał: „Wydaje się że można sformułować tezę, iż problemy dominacji vs. podrzędności języków społeczności pogranicznych staną się mniej ważne w konfrontacji z potrzebą opanowania języka międzynarodowego” (Lewowicki, 2004, s. 16). Pytał: „oznaczać to może (czy jednak tak będzie?), że język ojczysty (matczyny) nie będzie jednym z najważniejszych wyróżników tożsamości. W sytuacji tożsamości „z wyboru” to nie język ojczysty (jego dobra znajomość) musi być szczególną cechą. Coraz większą rolę odgrywać może świadomość własnych korzeni, stosunek emocjonalny, inne powody wyboru czy identyfikacji z daną grupą czy narodem” (Lewowicki, 2004a, s. 16). Wskazywał na powszechne zrozumienie potrzeby opanowania języka „międzynarodowego”. Pisał: „W dziejach ludzkości (...) były to języki

⁶ Teren położony między Boguminem a Mostami koło Jabłonkowa oraz między Czeskim Cieszynem a Dobrą koło Frydka nazwano Zaolziem. Termin *Zaolzie* nie ma odpowiednika w języku czeskim – najczęściej jest zastępowane pojęciem české Tešínsko lub tylko *Tešínsko*.

⁷ Fakt ten ilustrują badania prowadzone pod moim kierunkiem w ramach prac magisterskich dotyczących kultury i edukacji w przedszkolach i szkołach z polskim językiem nauczania funkcjonujących w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego. Prace magisterskie, archiwum prac UŚ.

umożliwiający porozumiewanie się ludzi wykształconych. Dzisiaj można mówić o kilku językach o zasięgu międzynarodowym, (...) ale największe znaczenie ma język angielski” (Lewowicki, 2004, ss. 15–16).

Lewowicki nie był pionierem na polu bilingwizmu i opanowania języka międzynarodowego, bo na konieczność nauczania kilku języków zwracał uwagę w latach dziewięćdziesiątych XX wieku raport dla komisji europejskiej (*Nauczanie i uczenie się*, 1997)⁸ – niemniej podejmował zagadnienie bilingwizmu, aby w nowy sposób naświetlić zmiany tożsamości na przykładzie mieszkańców pogranicza. Wskazywał także, że język wyznacza szanse życiowe ludzi i jest istotny w rozwoju osobowości i kształtowaniu (się) poczucia tożsamości człowieka, komunikacji interpersonalnej i komunikacji z wykorzystaniem nowoczesnych mediów, do gromadzenia i przekazu informacji.

Stosunek mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego do kwestii językowych jest – jak pokazują wyniki badań i praktyka społeczna – zróżnicowany. Młodzi ludzie (Polacy i Czesi nie są pod tym względem wyjątkowi) znają bądź uczą się języka angielskiego (*Polityka wielojęzyczności*, 2022). Jego znajomość daje możliwość dostępu do najnowszej wiedzy naukowej, pozwala poznać nowe technologie, jest to język powszechnie używany w komunikacji za pośrednictwem nowoczesnych mediów (komunikacji internetowej), to język używany w zawodach wymagających porozumiewania się w skali międzynarodowej.

W przypadku Zaolziaków⁹ – grupy odczuwającej zagrożenie własnej tożsamości – eksponowana jest rola języka matczynego (polskiego) i dążenie do nauki tego języka przez dzieci. Szkoły z polskim językiem nauczania funkcjonujące na terenie Republiki Czeskiej¹⁰ dostrzegają problem (dominacji gwary

⁸ Opanowanie trzech języków Wspólnoty to od lat dziewięćdziesiątych XX wieku jeden z celów ogólnych postulowany przez Komisję Europejską ds. Wychowania, Kształcenia i Młodzieży. Standardy edukacyjne Wspólnoty Europejskiej proponują receptywną wielojęzyczność Europejczyków.

⁹ Osoby pochodzące z autochtonicznych rodzin polskich zamieszkujących na Zaolziu w Republice Czeskiej.

¹⁰ Szkoły z polskim językiem wykładowym w zachodniej części Śląska Cieszyńskiego (na przyszłym czeskoślowskim terytorium) funkcjonowały już w XIX i na początku XX wieku (Bogocz, 2013, s. 63). Rozwój szkół z polskim językiem nauczania na tym terenie nastąpił w okresie międzywojennym, kiedy region Śląska Cieszyńskiego został podzielony decyzją Rady Ambasadorów w Spa z 28 lipca 1920 roku między Polskę a Czechosłowację. „Po podziale Polacy musieli budować swoją egzystencję z pozycji mniejszości narodowej” (Szymbeczek, 2017, s. 258). Szkoły z polskim językiem nauczania na Zaolziu działają w dwóch powiatach: karwińskim i frydecko-misteckim.

nad językiem polskim) i dążą do podniesienia poziomu posługiwania się językiem polskim. W tym celu zatrudniają np. polskich lektorów prowadzących konwersacje z języka polskiego czy też specjalistów do nauki tandemowej (lektor razem z polonistką prowadzi konwersacje). Jak stwierdza Aleksandra Gancarz, prowadząca od ośmiu lat konwersacje z języka polskiego na Zaolziu: „Zainteresowanie konwersacjami z języka polskiego dla dzieci i rodziców w szkołach z polskim językiem nauczania w RC nie słabnie. Staram się, by dotyczyły one różnych aspektów życia codziennego: sportu, muzyki, tradycji, edukacji, bazowały na autentycznych tekstach kulturowych, na piosenkach, artykułach prasowych, reportażach telewizyjnych. Konwersacje są finansowane z projektów Unii Europejskiej (Europejski Fundusz Strukturalny i Inwestycyjny; Program Operacyjny Badania, Rozwój i Edukacja), Ministerstwa Szkolnictwa, Młodzieży i Sportu Republiki Czeskiej czy też np. przez Stowarzyszenie Młodzieży Polskiej w Republice Czeskiej”¹¹.

Czynnikami wyznaczającymi zachowania językowe i stosunek do języka są także: mobilność ludzi, standard ich życia, wykształcenie rodziców, ich aspiracje i korzyści związane ze znajomością języka ojczystego czy języka obcego. Rodzice pragną lepszej przyszłości dla swoich dzieci; motywują, wręcz obligują dzieci do nauki kilku języków. Te swoiste mechanizmy zachowań nie odbiegają od prawidłowości (osobowościowych, socjokulturowych, jak i polityczno-gospodarczych) przywołanych w Teorii Zachowań Tożsamościowych, pozwalają ujmować je w ich wzajemnych i dynamicznych związkach i zależnościach.

Część dzieci na pograniczu polsko-czeskim opanowuje cztery języki: polski, czeski, angielski, do wyboru niemiecki czy francuski (wskazują na to

Funkcjonują na trzech poziomach przedszkola, szkoły podstawowe, średnie (Grabowska i Ogrodzka-Mazur, 2010, s. 186). Według danych Centrum Pedagogicznego dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie w roku szkolnym 2024/2025 funkcjonują 24 szkoły podstawowe i 2 średnie (<https://www.pctesin.cz/placowki-edukacyjne.htm> [8.04.2025]).

¹¹ Informacje pochodzące z wywiadu przeprowadzonego z dr Aleksandrą Gancarz (pracownikiem Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego Katowicach), która była lektorem języka polskiego przez trzy lata w Szkole Podstawowej im. Henryka Sienkiewicza z Polskim Językiem Nauczania w Jabłonkowie w latach 2017/2018; 2018/2019; 2019/2020. Uczyła języka polskiego dzieci i rodziców. Uczestniczyła także – od 1 października do 31 grudnia 2024 roku – w realizacji projektu „Poznajemy Polskę – zajęcia z rodzimymi użytkownikami języka” w Szkole Podstawowej i Przedszkolu im. Stanisława Hadyny z Polskim Językiem Nauczania w Bystrzycy (konwersacje z języka polskiego w klasach II–IX).

wyniki wielu badań). Atrakcyjne, modne i praktyczne jest posyłanie dzieci narodowości czeskiej (często z rodzin mieszanych narodowościowo) do szkół z polskim językiem nauczania, w których zdobywają kompetencje w zakresie języka polskiego, mogące w przyszłości okazać się przydatne w podjęciu studiów, pracy na pograniczu (Szczurek-Boruta, 2023b, ss. 19–46).

Szkolnictwo narodowościowe polskie w Republice Czeskiej funkcjonuje zgodnie z czeskimi i europejskimi regulacjami prawnymi. Wysoki poziom nauczania, niewielkie liczebnie klasy, możliwość uzyskania przez uczniów wielu kompetencji językowych, wysokie kompetencje nauczycieli, bardzo dobre wyposażenie, szeroka oferta zajęć pozalekcyjnych, sprawiają, że szkoły te cieszą się także zainteresowaniem wśród Polaków mieszkających na terenie Rzeczypospolitej Polskiej – dzieci zapisywane są przez rodziców do tych szkół, także nauczyciele podejmują pracę w Republice Czeskiej (Horowski, 2017, s. 3).

Codziennosc skłania ludzi do racjonalnych rozstrzygnięć w zakresie edukacji językowej. Większa liczba poznawanych języków (np. w szkole z polskim językiem nauczania); zakres i czas trwania edukacji językowej, metody i formy edukacji podnoszą poziom i zakres kompetencji językowych (w zakresie języka ojczystego, języka obcego czy języków obcych), a co za tym idzie, wyznaczają szanse życiowe ludzi.

Na jakość funkcjonowania szkół z polskim językiem nauczania pracują nauczyciele, którzy wychodzą naprzeciw wyzwaniom współczesności, współpracują ze szkołami słowackimi, polskimi, czeskimi w realizacji projektów lokalnych i europejskich (Szafrńska, 2017, ss. 77–120; Szczurek-Boruta, 2017b, ss. 19–76; wypowiedam się na ten temat także opisując strategię działania nauczycieli na Zaolziu, Szczurek-Boruta, 2017c, ss. 181–193). Liczniejsze przykłady międzynarodowej współpracy szkół, nauczycieli i uczniów¹², wymiany, wzajemnego uczenia się od siebie w regionie przygranicznym, zróżnicowanym narodowościowo, wyznaniowo, mającym cechy pogranicza pozwalają pozytywnie myśleć o kształtowaniu młodego pokolenia ludzi otwartych na swoich sąsiadów – reprezentantów innych kultur.

Podsumowując, dość liczne przykłady badań i ich wyniki przytoczone m.in. w pracach z serii „Edukacja Międzykulturowa”, a także w publikacjach wydanych np. przez uniwersytety w Białymstoku, Gdańsku, Opolu, Toruniu, Wrocławiu, zdają się potwierdzać sformułowaną przed laty, a przywołaną

¹² Przykłady działań znajdują się na stronach szkół z polskim językiem nauczania funkcjonujących w Republice Czeskiej.

powyżej tezę Lewowickiego – i być odpowiedzią na stawiane przez Niego pytania.

Aksjologia i teleologia edukacyjna – ciągłość i zmiana

Zjawiska i procesy dotyczące samookreślenia tożsamości, kwestii języka, komunikacji pozostają w rozmaitych związkach i zależnościach z edukacją. Lewowickiego wizja aksjologii i teleologii edukacyjnej, w której wartościom i postawom ludzi (kształtujących osobowość i tożsamość w toku edukacji) oraz kształtowaniu stosunków międzyludzkich przypisywano najważniejszą rolę, jest nadal aktualna (Lewowicki, 1994a, ss. 20–28). Nadrzędną wartością – pisał na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku Lewowicki – w ujęciu współczesnej aksjologii jest „człowiek, jego życie, rozwój, realizacja, wolność, tożsamość, podmiotowość” (Lewowicki, 1994a, ss. 23). Cel pedagogiki postrzegał jako konieczność poznania i zrozumienia człowieka, „jego życia w świecie innych ludzi, w świecie idei, rzeczy i przyrody” (Lewowicki, 2004b, s. 11). Pedagogika dla Profesora jest – zwyczajnie – namysłem nad człowiekiem i rozmyślaniami o człowieku, i jest ona poszukiwaniem wiedzy o człowieku i o świecie, w którym człowiek jest (Lewowicki, 2004b, ss. 10–11).

Propozycje wartości i norm, także zasób wiedzy, umożliwiające wybory świadome zgodne z tymi wartościami, płyną z instytucji edukacyjnych. Wymiar edukacyjny to kolejna tendencja wskazywana przez Lewowickiego, który pisał, iż istnieje wyraźnie odczuwana potrzeba „ukształtowania spójnej koncepcji wychowania – opartej (...) na uniwersalnych wartościach (w zasadzie wspólnych większości humanistycznych ideologii i wielkich religii współczesnego świata, a bardzo bliskich w różnych odmianach europejskiej myśli społecznej)” (Lewowicki, 2004a, ss. 17–18). W wielu pracach podkreślał silny związek pedagogiki kultury i edukacji międzykulturowej (Lewowicki, Szczurek-Boruta i Grabowska, 2013; Lewowicki, Ogrodzka-Mazur i Gajdzica, 2013). We wstępie do jednego z opracowań z tego zakresu czytamy: „Rzeczywista troska o edukację i kulturę poszczególnych społeczności jest więc w istocie warunkiem wyjściowym edukacji międzykulturowej, kształtowania się tożsamości wzbogaconych o elementy różnych kultur, coraz częściej tożsamości wielowymiarowych – łączących poczucie tożsamości lokalnej czy regionalnej z tożsamością narodową, europejską” (Lewowicki, Nikitorowicz i Szczurek-Boruta, 2010, s. 12).

W publikacjach Lewowickiego spotykamy wyliczenia celów edukacji międzykulturowej nawiązujące do podstawowych celów wychowania, uwzględ-

niające fakt postępującego różnicowania kulturowego. Cele te obejmują „postawy, sprawności i wiedzę (wiadomości)” (Lewowicki, 1994a, s. 26), koncentrują się wokół postaw wobec odmiennych kultur, ale także kultury własnej. Struktura celów – jak pisał – nie musi być hierarchiczna, wskazać można na równowagę (Lewowicki, 1994a, s. 26).

W ujęciu Lewowickiego (2001, s. 161) „edukacja międzykulturowa ma sprzyjać upowszechnianiu nowych postaw wobec »innych« – ludzi i kultur. Służyć powinna zapoznaniu się z kulturami innymi, niż kultura własnej grupy. Co więcej – sprzyjać powinna wzajemnemu wzbogacaniu kultur, zbliżeniu ludzi i kształtowaniu wspólnie uznawanych światów wartości, postaw tolerancji i akceptowania odmienności”. „Edukacja międzykulturowa wymaga otwartości na inne społeczności i ich kultury” (Lewowicki, 2005, s. 19).

Profesor wskazywał, że podstawowe cele edukacji międzykulturowej zgodne są z teleologią i aksjologią edukacyjną, właściwymi społeczeństwom demokratycznym (Lewowicki, 1994a). Pisał, że „w rodzimej edukacji międzykulturowej świat wielokulturowy pojmowany jest w sposób bliski bachtinowskiemu (Michaiła Bachtina) rozumieniu pogranicza kultur, a więc styku i zderzeniu kultur nie tylko między różnymi narodami i grupami etnicznymi, a także – a może głównie – między ludźmi o różnym wykształceniu, doświadczeniach życiowych, wyznaniach, statusie społecznym, itd.” (Lewowicki, 2013, s. 33).

Lewowicki tożsamość uznawał za jeden z celów edukacji międzykulturowej. Liczne badania wskazują na to, że tam, gdzie jest prowadzona edukacja międzykulturowa, sprzyja ona kształtowaniu (się) tożsamości (wielowymiarowej młodzieży (badania Szczurek-Boruty i Grabowskiej, 2009, ss. 21–64), osób dorosłych – przyszłych nauczycieli (badania Szczurek-Boruty, 2013, 2014), a także seniorów (badania Jas, 2005)). Dodać warto, że edukacja międzykulturowa jest efektywna w przedszkolu w odniesieniu do dzieci trzy- i czteroletnich, co potwierdziły wyniki badań w działaniu Anny Twardzik (2024) realizowane w ramach pracy doktorskiej napisanej pod moim kierunkiem.

Profesor systematycznie (m.in. opracowania 2012b, 2014, 2017, 2022) dokonywał oceny dokonań, dostrzegał problemy i wskazywał perspektywy edukacji międzykulturowej. W 2012 roku opisywał pomyślny rozwój pedagogiki międzykulturowej i liczne udane jej realizacje w oświacie (2012b, ss. 15–46). W 2017 roku stwierdził: „Sądzę, że dwie dekady od połowy lat 90. ubiegłego wieku można bez przesady uznać złotym czasem tej subdyscypliny i uprawiającego ją środowiska w Polsce” (Lewowicki, 2017, s. 29). Krytycznie oceniał kondycję edukacji międzykulturowej, z troską i niepokojem zauważał,

że: „O edukację międzykulturową powinni troszczyć się politycy oświatowi, władze oświatowe, nauczyciele. Czy tak będzie? Czy edukacja międzykulturowa z powodzeniem przetrwa w oficjalnym nurcie szkolnej oświaty? Czy dotychczasowe inspiracje, doświadczenia i świadomość znaczenia tej edukacji obronią ją przed marginalizacją, pozorowaniem, podważeniem jej istoty i sensu?” (2017, s. 29). Jednocześnie mobilizował pedagogów i nauczycieli do twórczej refleksji i aktywności.

Różne zjawiska i wydarzenia, zmiany w postrzeganiu wielokulturowości niekorzystnie zmieniły sytuację edukacji międzykulturowej i ujawniły, że potrzebne jest nadanie jej rangi znacznie większej niż dotychczas. Istotna jest w tym procesie rola pedagogów, którzy będą widzieć sens i siłę w uprawianej pedagogii i kierować się będą podejściem międzykulturowym.

Zakończenie

Trzeba zauważyć, że choć Lewowicki nie był pionierem na polu zajęcia się problematyką głównie pogranicza polsko-czeskiego (wskazać można tu na wcześniejsze prace Józefa Chlebowczyka), to jego działania przyczyniły się po pierwsze, do przybliżenia kategorii pogranicza i wykorzystania jej w edukacji międzykulturowej (w szerokim bachtinowskim ujęciu). Kategoria pogranicza – pisał – „traktowana była (i jest nadal) w bachtinowskim ujęciu jako – pogranicze kultur, społeczności, wyzwań (a nie głównie – chociaż także – pogranicze państw, narodów)” (Lewowicki, 2012a, s. 10). Po drugie, przyczyniła się do krystalizowania się pedagogiki międzykulturowej, ważnej nowej subdyscypliny pedagogiki współczesnej na świecie. Podejmowanie zagadnienia funkcjonowania ludzi w warunkach pogranicza/pograniczy pozwoliło w nowy sposób naświetlić związki między kulturą a edukacją, widząc w kulturze podstawową egzystencjalną kategorię edukacyjną, wzmacniającą humanistyczną jakość człowieka (źródła można szukać u pedagogów kultury przedwojennych i współczesnych, m.in. Ireny Wojnar, i pedagogów społecznych, poczynawszy od Heleny Radlińskiej).

Lewowicki w swoich opracowaniach często odwołuje się do dorobku, wyników badań prac powstałych w ośrodku cieszyńskim, ale i innych ośrodkach. W tekstach swoich współpracowniczek odczytuje sprawy stanowiące osobliwy przekaz utajony, wprost nieekspozowane w tych opracowaniach, ale świadczące o synergii poczynañ badaczy i zwolenników edukacji międzykulturowej. W wielu opracowaniach analizuje także przykłady będące ilustracją przeobrażeń w myśleniu i zachowaniach dotyczących różnych obszarów

występowania wielokulturowości, wskazuje na znaczenie, zmiany i doświadczenia w zakresie edukacji wielokulturowej i międzykulturowej (Lewowicki 2000, ss. 21–35; 2011, ss. 479–503).

Charakterystyczne dla Lewowickiego rozległe horyzonty obejmujące społeczeństwa europejskie, stosunki międzynarodowe i wyłaniające się mniejszości etniczne i narodowe, a także wyobraźnia pedagogiczna antycypująca konsekwencje obserwowanych zmian cywilizacyjnych, społecznych, kulturowych sprawiały, że sprawy edukacji ujmował w szerokim kontekście. Dzieła Lewowickiego nie mają tylko charakteru wyłącznie opisowo-analitycznego i rozumiejąco-wyjaśniającego, niosą przesłanie humanistyczne, które powinno torować drogę nowej epoce i nowej cywilizacji.

Bibliografia

- Bogus, M. 2013. *Nauczyciele szkół ludowych Śląska Cieszyńskiego w XIX i na początku XX wieku. Uwarunkowania, prawne i zawodowe*. Czeski Cieszyn – Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Do szkoły po czeskiej stronie. Rodzice wyliczają: jest taniej, lepiej, spokojniej*. Autor nieznany. <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiata,2/polskie-dzieci-w-szkole-w-czeskim-cieszynie,694820.html> (25.11.2016).
- Grabowska, B. 1994. Identyfikacja z grupą społeczną jako czynnik tożsamości narodowej. W: Lewowicki, T. red. *Poczucie tożsamości narodowej. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn: UŚ – Fila w Cieszynie, ss. 41–50.
- Grabowska, B. 2006. Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczu cieszyńskim w sytuacji zmiany. W: Lewowicki, T. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Cieszyn – Warszawa: Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, ss. 215–235.
- Grabowska, B. i Ogrodzka-Mazur, E. 2010. Stan, problemy i perspektywy szkolnictwa z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta, A. red. *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*. Białystok – Cieszyn – Warszawa: Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, ss. 186–253.

- Gorzółka, N. 2016. *Stela czy tu stela? Jak mówić?* <https://wiadomosci.ox.pl/stela-czy-tu-stela-jak-mowic,34222> (7.07.2016).
- Horowski, S. 2017. *Za Olzę po naukę. Głos Ziemi Cieszyńskiej*. 3, z dnia 20.01.2017.
<http://www.pzsjablunkov.cz> (3.02.2025).
<http://www.pspbystrice.cz> (3.02.2025).
<https://www.pctesin.cz/placowki-edukacyjne.htm> (3.02.2025).
- Jas, K. 2015. *Poczucie tożsamości osób w wieku późnej dorosłości – studia i doświadczenia na przykładzie Śląska Cieszyńskiego*. Cieszyn: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Niepublikowana praca doktorska przygotowana pod kierunkiem dr hab. Aliny Szczurek-Boruty, archiwum UŚ.
- Kożyczkowska, A. 2023. Tadeusza Lewowickiego pedagogiczny projekt wielokulturowości w kontekście pytań o *Conditio Humana*. *Edukacja Międzykulturowa*. 3 (22) ss. 40–41.
- Lewowicki, T. 1994a. *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Lewowicki, T. 1994b. Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – stałość – zmienność. W: Lewowicki, T. red. *Poczucie tożsamości narodowej. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie, ss. 127–135.
- Lewowicki, T. 1995a. Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych. W: Urlińska, M.M. red. *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń: UMK, ss. 51–63.
- Lewowicki, T. 1995b. O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych. W: Nikitorowicz, J. red. *Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss.13–27.
- Lewowicki, T. 1997. Wstęp. W: Lewowicki, T. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Osobowość i społeczne funkcjonowanie młodzieży regionu Podbeskidzia*. Katowice: UŚ, ss. 7–10.
- Lewowicki, T. 2000. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, ss. 21–35.
- Lewowicki, T. 2001. Szkic do teorii zachowań tożsamościowych. W: Lewo-

- wicki, T. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie, ss. 159–165.
- Lewowicki, T. 2004a. Język – komunikacja – edukacja – tożsamość (Kilka tendencji i hipotez oraz uwag wstępnych). W: Lewowicki, T., Urban, J. i Szczypka-Rusz, A. red. *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn – Warszawa: UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, ss. 13–20.
- Lewowicki, T. 2004b. Humanistyka i pedagogika (uwagi wstępne). W: Lewowicki, T. red. *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. Kraków – Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, ss. 9–15.
- Lewowicki, T. 2005. Polityka – Społeczeństwo – Edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa: UŚ – Filia w Cieszynie, ss. 15–23.
- Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta, A. Wprowadzenie. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta, A. red. 2010. *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*. Białystok – Cieszyn – Warszawa: Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, ss. 7–13.
- Lewowicki, T. 2011. O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz perspektywie edukacji i pedagogiki 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. 479–503.
- Lewowicki, T. 2012a. Wprowadzenie. *Edukacja Międzykulturowa*. **1**, ss. 9–12.
- Lewowicki, T. 2012b. Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012. *Edukacja Międzykulturowa*. **1**, ss. 15–46.
- Lewowicki, T. 2013. Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*. **2**, ss. 19–37.
- Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta, A. red. 2013. *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, pro-*

- blemy i perspektywy*. Warszawa – Cieszyn – Białystok: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet w Białymstoku, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.
- Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A. i Grabowska, B. red. 2013. *Kultura w edukacji międzykulturowej. Konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Gajdzica, A. red. 2013. *Kultura w edukacji międzykulturowej. Doświadczenia i propozycje praktyczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A. i Szafrąńska, A. 2017. *Sfery życia duchowego dzieci, młodzieży i dorosłych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 4. *O nauczycielach ich spostrzeganiu świata społecznego i aktywności*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki, T. 2014. Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom. *Edukacja Międzykulturowa*. **3**, ss. 19–37.
- Lewowicki, T. 2017. Edukacja międzykulturowa – kilka lat później. Zmiana uwarunkowań, pytania o kondycję, wyzwania. *Edukacja Międzykulturowa*. **2** (7), ss. 19–36.
- 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.
- Nauczyciele emigrują do Czech*. Autor nieznany: <http://gazetacodzienna.pl/article/gospodarka/nauczyciele-emigruja-do-czech> (19.06.2010).
- Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. 1997. Komisja Europejska XXII Dyrekcja Generalna ds. Wychowania, Kształcenia i Młodzieży, V Dyrekcja Generalna ds. Zatrudnienia Stosunków Przemysłowych i Spraw Społecznych. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Nikitorowicz, J. 2019. Opinia w sprawie wniosku o nadanie tytułu doktora

- honoris causa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach prof. zw. dr. hab. Tadeuszowi Lewowickiemu. W: Ogrodzka-Mazur, E. red. *Tadeusz Lewowicki Doctor honoris causa Universitatis Sillesiensis*. Katowice: UŚ, ss. 41–49.
- Polityka wielojęzyczności*. <https://education.ec.europa.eu/pl/focustopics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy> (3.02.2025).
- Rembierz, M. 2019. Między wielokulturowością „wieży Babel” a zróżnicowanymi kulturowo pograniczami. Pedagogiczne poszukiwania i idee Tadeusza Lewowickiego w zakresie edukacji kształtującej relacje międzykulturowe. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (11), ss. 40–56.
- Rusek, H. 2009. Cieszyńska szkoła badań pogranicza. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Urban, J. red. *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T. 1. *Konteksty teoretyczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 13–20.
- Suchodolska, J., Szczurek-Boruta, A., Jas, K. i Ryszawy, S. 2022. Tadeusza Lewowickiego Teoria Zachowań Tożsamościowych i możliwości jej wykorzystania w badaniach tożsamości młodych ludzi żyjących w warunkach Pogranicza. W: Ogrodzka-Mazur, E., Szczurek-Boruta, A., Grabowska, B. i Szafrńska, A. red. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu z okazji 80. urodzin*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 390–404.
- Szafrńska, A. 2017. Aktywność w sferze osobistej, społecznej i zawodowej nauczycieli. W: Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A. i Szafrńska, A. *Sfery życia duchowego dzieci, młodzieży i dorosłych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 4. *O nauczycielach ich spostrzeganiu świata społecznego i aktywności*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 77–119.
- Szczurek-Boruta, A. 2007a. Procesy identyfikacyjne i kształtowanie się tożsamości jednostki. Studium empiryczne. Z badań młodzieży ze szkół średnich z pogranicza polsko-czeskiego. W: Nikitorowicz, J., Halicki, J. i Muszyńska, J. red. *Kultury narodowe na pograniczach*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 273–283.
- Szczurek-Boruta, A. 2007b. Cultural identity of youth and multicultural education – empirical study. *The New Educational Review*. 1 (11), pp. 37–48.
- Szczurek-Boruta, A. 2009. Wspólnotowość i indywidualna tożsamość człowie-

- ka – w poszukiwaniu przychylnego przestrzeni do życia. W: Nikitorowicz, J. red. *Wspólnoty a migracje. Konteksty edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 214–225.
- Szczurek-Boruta, A. i Grabowska, B. 2009. Dynamika kształtowania się tożsamości młodzieży – ku tożsamości wzbogaconej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 21–64.
- Szczurek-Boruta, A. 2013. *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szczurek-Boruta, A. 2014. *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szczurek-Boruta, A. 2016. Lokalne środowisko życia i kształtowanie tożsamości otwartej w perspektywie edukacji międzykulturowej. *Pedagogika Społeczna*. 3 (61), ss. 59–73.
- Szczurek-Boruta, A. 2017a. Tożsamość młodych Polaków mieszkających na pograniczu polsko-czeskim. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XXX, ss. 195–209.
- Szczurek-Boruta, A. 2017b. Doświadczenie, rozumienie i postrzeganie rzeczywistości społecznej i zawodowej oraz praktyki działania pedagogicznego nauczycieli Pogranicza. W: Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A. i Szafrńska, A. *Sfery życia duchowego dzieci, młodzieży i dorosłych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 4. *O nauczycielach ich spostrzeganiu świata społecznego i aktywności*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 19–76.
- Szczurek-Boruta, A. 2017c. Nauczyciele i ich strategie działania – refleksje z badań nad nauczycielami szkół z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej. *Studia Pedagogiczne*. LXX, ss. 181–193.
- Szczurek-Boruta, A. 2023a. Młodzież – tożsamość – środowisko – casus Śląska Cieszyńskiego. *Pedagogika Społeczna Nova*. 3 (5), ss. 93–114.
- Szczurek-Boruta A. 2023b. Rodzina i konstrukcje tożsamości młodzieży

- w warunkach pogranicza. *Studia Paedagogica Ignatiana*. 1 (26), ss. 19–46.
- Szczurek-Boruta, A. 2024. Zaufanie, lojalność, solidarność – raport z badań pokoleniowych młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego W: Gromkowska-Melosik, A., Karcz-Taranowicz, E. i Żłobicki, W. red. *Edukacja i kultura. Różnorodność perspektyw i interpretacji*. Poznań: UAM, ss. 161–178.
- Sztompka, P. 2007. *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: „Znak”.
- Szymeczek, J. 2017. Szkolnictwo polskie w Czechosłowacji (Republice Czeskiej) od czasów jej powstania do dzisiejszego dnia. *Rocznik Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy*. 17, ss. 254–274.
- Twardzik, A. 2024. *Uwrażliwianie kulturowe w procesie uspołeczniania małego dziecka wychowującego się w środowisku wiejskim*. Cieszyn: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Niepublikowana praca doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. dr hab. Aliny Szczurek-Boruty, archiwum prac UŚ.
- Tyszkowa, M. 1988. Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczeń. W: Tyszkowa, M. red. *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. Warszawa: PWN, ss. 44–79.

Language, communication, education and identity – visionary motifs of Tadeusz Lewowicki's thought

Abstract: In this study, the focus will be on some of the visionary motifs of Tadeusz Lewowicki's thought which appear on the basis of his Theory of Identity Behaviours. Some of these threads, concerning the communities from the Polish-Czech borderland (on both sides of the border, although not only from this borderland), are presented by Lewowicki in the form of his own interpretation of several dominant tendencies and several hypotheses pertaining to language, communication, education and identity.

The text consists of three parts: the first introduces Tadeusz Lewowicki's work, read and analyzed by selected scholars; the second concerns three original theses formulated by Lewowicki concerning identity, language and education; the third and last part of the article is a summary, in which I indicate T. Lewowicki's broad horizons, his pedagogical imagination, anticipating the consequences of the observed civilizational, social and cultural changes and the message of his works.

Keywords: visionary motifs of Tadeusz Lewowicki's thought/theses, language, communication, education, identity

Translated by Agata Cienciała

**EDUKACJA MNIEJSZOŚCI
NARODOWO-ETNICZNYCH
W POLSCE I NA ŚWIECIE**



Edukacja w języku mniejszości narodowych w Polsce

Streszczenie: Państwo polskie ma wobec swoich obywateli wiele powinności, a jedną z najważniejszych jest troska o społeczności zamieszkujące jego terytorium od pokoleń, w tym mniejszości narodowe. Edukacja mniejszości narodowych w Polsce jest zagadnieniem o dużym znaczeniu społecznym i kulturowym. Celem artykułu jest przedstawienie i zrozumienie aktualnej sytuacji edukacyjnej mniejszości narodowych w Polsce oraz wskazanie problemów, z którymi borykają się szkoły realizujące programy edukacji narodowościowej. W artykule scharakteryzowano podstawy prawne funkcjonowania edukacji narodowościowej w Polsce, realizację prawa nauki języka ojczystego, trudności związane z edukacją w języku mniejszości oraz perspektywy edukacji mniejszości narodowych w Polsce. Szczególną uwagę poświęcono edukacji mniejszości białoruskiej, litewskiej, niemieckiej i ukraińskiej. Metodą badań jakościowych wykorzystaną w artykule jest analiza literatury, aktów prawnych oraz dokumentów związanych z funkcjonowaniem szkolnictwa, w tym danych statystycznych.

Słowa kluczowe: prawa mniejszości narodowych w Polsce, mniejszości narodowe w Polsce, edukacja, edukacja mniejszości narodowych w Polsce, nauczanie języka mniejszości narodowych

Wprowadzenie

Profesor Tadeusz Lewowicki – od momentu rozpoczęcia pracy w ośrodku cieszyńskim – aktywnie angażował się w sprawy polskiej mniejszości narodowej żyjącej na pograniczu polsko-czeskim. Szczególną uwagę poświęcił

¹ Barbara Grabowska, dr hab., prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie. ORCID: 0000-0003-2558-0294.

współpracy z polskimi środowiskami edukacyjnymi na Zaolziu, w Czechach. Razem ze współpracownikami z Zakładu Pedagogiki Ogólnej prowadził badania w szkołach z polskim językiem nauczania, których wyniki były publikowane w licznych monografiach oraz prezentowane na konferencjach. Pierwsza z nich – zorganizowana w 1993 roku wspólnie z Polskim Związkiem Kulturalno-Oświatowym w Czeskim Cieszynie – była poświęcona tematyce „Osobowości i planów życiowych dzieci z Zaolzia”.

Profesor Lewowicki skupiał swoje zainteresowania na szkole narodowościowej, jej roli, powinnościach oraz sposobach funkcjonowania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. „Dominującym wątkiem stały się zagadnienia najpierw edukacji wielokulturowej, a potem edukacji międzykulturowej. Uwagę badaczy – współautorów kolejnych tomów – skupiały: środowiska wychowawcze (rodzina, szkoła, społeczności lokalne, Kościoły różnych wyznań), problemy polityki społecznej i oświatowej, socjalizacji i kształtowania tożsamości, pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowości, socjopatologii pogranicza, społecznych uwarunkowań edukacji międzykulturowej, szkolnictwa z polskim językiem nauczania w państwach europejskich, kultury w edukacji międzykulturowej, szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce oraz edukacji dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo) (Ogrodzka-Mazur, 2014, s. 27).

Wyrazem zainteresowania i troski o szkoły z językiem nauczania mniejszości narodowych były dwie publikacje książkowe. Pierwsza, była swoistym raportem o szkolnictwie z polskim językiem nauczania w krajach europejskich (Lewowicki, Nikitorowicz i Szczurek-Boruta, 2010), druga zawiera teksty o szkołach dla mniejszości narodowych i etnicznych żyjących w Polsce (Lewowicki, Nikitorowicz i Szczurek-Boruta, 2013).

Tadeusz Lewowicki postrzegał edukację jako narzędzie kształtowania i zachowania tożsamości kulturowej, narodowej, obywatelskiej. Wskazywał na znaczenie nauczania języka ojczystego jako fundamentu kultury oraz na rolę edukacji w budowaniu dialogu międzykulturowego. Jego Teoria Zachowań Tożsamościowych była ważnym wkładem w zrozumienie procesów kształtowania się poczucia tożsamości w społecznościach wielokulturowych.

Jak pisał Tadeusz Lewowicki, „jednym z ważnych warunków trwania i żywotności kultur była i jest oświata, a szczególną rolę odgrywa szkolnictwo pielęgnujące języki, tradycje, kultury poszczególnych społeczności, grup mniejszościowych żyjących na terenie danego państwa” (2013, s. 11). Język ojczysty – zwłaszcza dla członków mniejszości narodowych – jest nośnikiem kultury narodowościowej.

Funkcjonowanie szkolnictwa z językiem mniejszości narodowych zależy od wielu czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Wśród tych pierwszych wymienić należy zwłaszcza politykę państwa, regulacje prawne, wsparcie finansowe, infrastrukturę szkolną, dostępność materiałów dydaktycznych w języku mniejszości, wsparcie metodyczne dla kadry nauczycielskiej. Do czynników wewnętrznych można zaliczyć między innymi zaangażowanie społeczności mniejszości narodowej na rzecz edukacji narodowościowej, współpracę z polskimi władzami oświatowymi, samorządowymi, i organizacjami społecznymi, kontakty z państwami określanymi jako macierzyste dla osób z danej narodowości, losy historyczne danej mniejszości narodowej, tradycje szkolnictwa narodowościowego, samoświadomość członków grupy, aktywność społeczną i kulturalno-edukacyjną prowadzoną dla ludzi danej narodowości i dla innych społeczności, działania zmierzające do kształtowania tożsamości wielowymiarowej. Zrozumienie i odpowiednie zarządzanie tymi czynnikami jest niezbędne dla zapewnienia wysokiej jakości edukacji mniejszości narodowych i zachowania ich dziedzictwa kulturowego.

Artykuł ma charakter teoretyczno-empiryczny. Sformułowałam główne pytanie badawcze: Jaka jest obecna sytuacja nauki (w) języku mniejszości narodowych w Polsce?

W badaniach o charakterze jakościowym zastosowałam analizę literatury, aktów prawnych, dokumentów dostępnych na stronie *Country-specific monitoring of the implementation of the Framework Convention for the Protection of National Minorities*, w tym: *Raporty dla Sekretarza Generalnego Rady Europy z realizacji przez Rzeczpospolitą Polską postanowień Konwencji ramowej o ochronie mniejszości narodowych oraz opinie w sprawie Polski formułowane przez Komitet Doradczy ds. Konwencji Ramowej o ochronie Mniejszości Narodowych*. Raporty są opracowywane w Departamencie Wyznań Religijnych oraz Mniejszości Narodowych i Etnicznych. Przedstawiciele organizacji mniejszościowych są zachęceni do przedstawiania alternatywnych sprawozdań lub informacji. Polska składa również raporty z realizacji postanowień zawartych w *Europejskiej karcie języków regionalnych i mniejszościowych*.

Aspekty prawne funkcjonowania edukacji narodowościowej w Polsce

Tadeusz Lewowicki podkreślał doniosłą rolę i znaczenie oświaty, która obok rodziny i Kościoła, a także środków masowego komunikowania – odgrywa ważną rolę w przekazie kultury. Uświadomienie sobie znaczenia szkoły

jako instytucji ważnej dla funkcjonowania grup mniejszościowych sprawia, że coraz częściej zabiegają one o działanie tych placówek w różnych środowiskach społecznych oraz dbają o ich warunki funkcjonowania. Z pomocą przychodzą regulacje prawne o zasięgu międzynarodowym oraz krajowym, które określają możliwości nauki (m.in. języków) i rozwoju (kultury) grup mniejszościowych w danym kraju (Lewowicki, 2013, ss. 11–12).

Podmiotem praw mniejszości narodowych i etnicznych nie jest mniejszość jako grupa, ale osoba należąca do grupy, i to tylko ta, która się za należąca do mniejszości uważa. Podstawy prawne nauczania języka mniejszości są zawarte w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. W art. 35 Ochrona mniejszości narodowych i etnicznych zapisano: ust. 1. Rzeczpospolita Polska zapewnia obywatelom polskim należącym do mniejszości narodowych i etnicznych wolność zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury; ust. 2. Mniejszości narodowe i etniczne mają prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych, kulturalnych i instytucji służących ochronie tożsamości religijnej oraz do uczestnictwa w rozstrzyganiu spraw dotyczących ich tożsamości kulturowej.

Pomocne w staraniach o możliwość pielęgnowania kultury i języka mniejszości narodowych są międzynarodowe regulacje prawne, między innymi *Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych* (ratyfikowana przez Polskę w 2000 roku), *Europejska karta języków regionalnych i mniejszościowych* (ratyfikowana przez Polskę w 2009 roku).

Zapisy dotyczące mniejszości narodowych doprecyzowano w Ustawie z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym. W art. 2.1 zapisano: „Mniejszością narodową, w rozumieniu ustawy, jest grupa obywateli polskich, która spełnia łącznie następujące warunki: 1) jest mniej liczebna od pozostałej części ludności Rzeczypospolitej Polskiej; 2) w sposób istotny odróżnia się od pozostałych obywateli językiem, kulturą lub tradycją; 3) dąży do zachowania swojego języka, kultury lub tradycji; 4) ma świadomość własnej historycznej wspólnoty narodowej i jest ukierunkowana na jej wyrażanie i ochronę; 5) jej przodkowie zamieszkiwali obecne terytorium Rzeczypospolitej Polskiej od co najmniej 100 lat; 6) utożsamia się z narodem zorganizowanym we własnym państwie” (Ustawa, 2005). W ustępie 2. zapisano, iż „za mniejszości narodowe uznaje się następujące mniejszości: 1) białoruską; 2) czeską; 3) litewską; 4) niemiecką; 5) ormiańską; 6) rosyjską; 7) słowacką; 8) ukraińską; 9) żydowską” (Ustawa, 2005). W artykule 8 przywołanej Ustawy doprecyzowano, iż prawo do nauki języka mniejszości lub w języku mniejszości i sposób realizowania tego pra-

wa, a także prawa tych osób do nauki historii i kultury mniejszości odbywa się na zasadach i w trybie określonych w ustawie z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. z 2016 r. poz. 1943, 1954, 1985 i 2169 oraz z 2017 r. poz. 60). Art. 13 Ustawy o systemie oświaty ma brzmienie: „Obywatele polscy należący do mniejszości narodowych i etnicznych mają zagwarantowaną wolność zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury, a szkoła i placówka publiczna umożliwia uczniom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności naukę języka oraz własnej historii i kultur oraz w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły publiczne zapewniają podtrzymywanie kultury i tradycji regionalnej” (Ustawa, 1991). Szkoły publiczne zapewniają zatem – na wniosek rodziców – realizację prawa do edukacji w przedszkolach i szkołach: a) z językiem nauczania mniejszości lub językiem regionalnym; b) w przedszkolach i szkołach, w których język mniejszości i język polski są dwoma równoważnymi językami nauczania; c) w szkołach z dodatkową nauką języka mniejszości lub w międzyszkolnych zespołach nauczania języka mniejszości. Języki mniejszości narodowych są także nauczane w szkołach niepublicznych, a organami prowadzącymi są głównie stowarzyszenia.

Polska podpisała także umowy o współpracy bilateralnej mające poprawić sytuację mniejszości narodowych żyjących w Polsce oraz sytuację osób polskiej narodowości mieszkających w krajach sąsiednich. Umowy te stanowią ramy prawne i organizacyjne także dla rozwoju edukacji narodowościowej i umożliwiają członkom mniejszości narodowych wymianę doświadczeń, wsparcie finansowe oraz realizację wspólnych projektów edukacyjnych.

Rozpatrując powyższe regulacje w kontekście teorii równości szans edukacyjnych Jamesa S. Colemana (1975), należy zauważyć, iż w aspekcie prawnym uczniowie – niezależnie od pochodzenia narodowego – mają stworzone równe szanse w dostępie do edukacji w języku mniejszości. A jak w rzeczywistości wygląda dostęp uczniów z mniejszości narodowych do zasobów, wsparcia i nauki własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury?

Realizacja prawa nauki języka mniejszości narodowej

Edukacja w języku narodowości jest fundamentalnym prawem każdej społeczności narodowej. Umożliwia ona młodemu pokoleniu zdobycie wykształcenia w języku, którym posługiwali się ich przodkowie, co z kolei wspiera

zachowanie języka, kultury i tradycji danej mniejszości. Nauczanie w języku narodowym wzmacnia poczucie tożsamości kulturowej i narodowej oraz sprzyja integracji społecznej, pozwalając uczniom na rozwijanie kompetencji językowych i kulturowych w sposób naturalny i spójny.

Od roku 2002 roku Polska składa Raporty Sekretarzowi Generalnemu Rady Europy z realizacji postanowień *Konwencji ramowej o ochronie mniejszości narodowych* (co pięć lat) i od roku 2010 raporty z realizacji postanowień *Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych* (co trzy lata). W IV Raporcie zapisano, iż „duża liczba występujących w Polsce języków mniejszościowych, przy niewielkiej liczebności ich użytkowników, powoduje, że głównym problemem w realizacji *Karty* jest wdrożenie jej zapisów na wszystkich poziomach edukacji szkolnej” (*IV Raport*, 2022, s. 4).

W Polsce funkcjonują – choćby niekiedy dla niewielkiej liczby uczniów – placówki edukacyjne dla wszystkich mniejszości narodowych. W tabeli 1 podałam dane liczbowe dotyczące wybranych – na potrzeby analizy – czterech mniejszości narodowych. Powodem zawężenia moich rozważań do funkcjonowania edukacji mniejszości białoruskiej, litewskiej, niemieckiej i ukraińskiej są opracowane strategie rozwoju oświaty. Strategie były opracowane we współpracy przedstawicieli resortu edukacji, administracji z przedstawicielami organizacji mniejszości narodowych oraz przy udziale jednostek samorządu terytorialnego i kuratorów oświaty. Jako pierwsza – w roku 2001 – powstała strategia rozwoju oświaty mniejszości litewskiej, kolejno strategia rozwoju oświaty mniejszości niemieckiej (2006), strategia dla oświaty mniejszości ukraińskiej (2011) i strategia dla oświaty mniejszości białoruskiej (2014). Wśród celów powstania strategii wymieniono: analizę sytuacji oświaty dla danej mniejszości, zdefiniowanie problemów oświaty mniejszości, określenie działań, rozwiązań oraz zaleceń. Opracowanie tych strategii może świadczyć o zaangażowaniu członków tych mniejszości w rozwój „ich” edukacji. Po ponad dwudziestu latach od opublikowania pierwszej strategii w *IV Raporcie* zapisano, iż „podjęto także starania na rzecz powołania grupy roboczej ds. oświaty, której zadaniem będzie wypracowanie działań ukierunkowanych na rzecz stworzenia nowych strategii oświatowych, wzmacniających tożsamość oraz rozwój wspólnoty mniejszości narodowych i etnicznych zamieszkujących terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (*IV Raport*, 2022, s. 99).

Dane zawarte w tabeli 1 pozwalają zauważyć, iż najwięcej szkół funkcjonuje na poziomie szkoły podstawowej. Na kolejnym etapie edukacji nie wszyscy chętni uczniowie mają w swojej bliskiej okolicy szkołę ponadpodstawową, w której mogliby uczyć się języka (w języku) mniejszości.

Tabela 1. Nauczanie języków mniejszości narodowych w Polsce na poszczególnych etapach edukacyjnych w roku szkolnym 2023/2024

Kategorie		Przedszkole	Szkoła podstawowa	Szkoły ponadpodstawowe	Ogółem
język białoruski	liczba szkół	3	25	4	32
	liczba ucz.	137	1 438	490	2 065
język litewski	liczba szkół	3	7	2	12
	liczba ucz.	141	341	112	594
język niemiecki	liczba szkół	132	552	2	686
	liczba ucz.	7 075	53 281	23	60 379
język ukraiński	liczba szkół	9	71	11	91
	liczba ucz.	305	1 287	154	1 746

Legenda: opracowanie własne: https://dane.gov.pl/pl/dataset/276,nauka-jezykow-mniejszosci-narodowych-etnicznych-i-jezyka-regionalnego/resource/57365/table?page=1&per_page=20&q=&sort=.

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

Lech N. Nijakowski bardzo krytycznie ocenia stosunek polityków i urzędników do realizacji praw osób należących do mniejszości do nauki języka mniejszości lub w języku mniejszości, a także prawa tych osób do nauki historii i kultury mniejszości. Zdaniem autora „mniejszości narodowe i etniczne, a także języki regionalne nie są ważną dla państwa dziedzina” (2024, s. 39). Za realizację praw mniejszości odpowiadają urzędnicy i – jak zauważa Nijakowski – „czasami wystarczy dobra wola – ona jest najważniejsza. Jeśli urzędnicy są pełni nienawiści, trzeba ich zwalniać” (2024, s. 40).

Wyzwania w edukacji w językach mniejszości narodowych

Edukacja w językach mniejszości narodowych napotyka na szereg wyzwań i trudności. Najtrudniejszą kwestią wymienianą przez przedstawicieli mniejszości narodowych podczas obrad Komisji Wspólnej Rządu i Mniejszości Narodowych i Etnicznych jest sposób finansowania edukacji narodowościowej. Postulują oni konieczność zwiększenia transparentności i sprawiedliwości w dystrybucji funduszy, a także wprowadzenia systemu monitorowania ich

wykorzystania. Wskazywali również na często niewłaściwe wykorzystywanie subwencji na oświatę mniejszości przez samorządy: „dodatkowe środki naliczone w części oświatowej subwencji ogólnej z tytułu prowadzenia nauczania języków mniejszościowych i języka regionalnego nie trafiają bezpośrednio na nauczanie tych języków, lecz do dyspozycji samorządów, które dowolnie nimi dysponują” (*Uwagi przedstawicieli*, 2018, s. 16). Komitet doradczy ds. *Konwencji Ramowej o ochronie Mniejszości Narodowych* po wizycie w Polsce w 2019 roku wezwał władze polskie „do utrzymania poziomu inwestycji w kształcenie w języku mniejszości z jednoczesnym zapewnieniem pełnej przejrzystości w zakresie zarządzania tymi finansami oraz do zapewnienia, aby subwencje przekazane gminom na nauczanie języka mniejszości rzeczywiście trafiały do docelowych beneficjentów” (*Czwarta opinia*, 2019, s. 43).

Sposób finansowania i wielkość nakładów na edukację narodowościową rodzi szereg problemów. W ramach oszczędności w lutym 2022 roku ograniczono wymiar zajęć z języka mniejszości narodowych w formie dodatkowej nauki języka do jednej tygodniowo (*Rozporządzenie MEN*, 2022). Rozwiązanie to zastosowano wyłącznie dla mniejszości niemieckiej, co wskazuje na „dyskryminacyjne działania władz RP wobec mniejszości niemieckiej” (Janusz, 2022, s. 21). Od września 2024 roku zmniejszono tygodniowy wymiar godzin nauki języka do 3 godzin na każdym etapie edukacji szkolnej wszystkim mniejszościom narodowym w formie dodatkowej nauki tego języka.

Biorąc pod uwagę nadmierne obciążenie uczniów uczących się języka swojej narodowości w formie dodatkowej, przedstawiciele mniejszości narodowych proponują rezygnację z nauczania drugiego języka obcego oraz wprowadzenie egzaminu z języka mniejszości zamiast języka obcego (Skwaraka, 2021, s. 49).

Kolejny problem, z którym zmagają się edukacja narodowościowa, dotyczy doskonalenia zawodowego i dostępu do pomocy metodycznych. Brakuje wystarczającej liczby wykwalifikowanych nauczycieli, którzy biegle posługują się językiem mniejszości. W dokumentach pokontrolnych NIK za okres od 1.01.2018 do 1.10.2021 krytycznie oceniono organizację doradztwa metodycznego, które do końca 2018 roku znajdowało się w zakresie zadań jednostek samorządu terytorialnego. Wskazano na systematyczny spadek liczby doradców metodycznych i nierównomierny dostęp nauczycieli do doradztwa metodycznego zarówno ze względu na liczbę nauczycieli przypadających na jednego doradcę, jak i rozkład specjalności nauczycielskich doradców metodycznych (Motylow, 2021, s. 13). Od 2019 za organizację wsparcia metodycznego odpowiadają kuratoria oświaty. W nielicznych województwach wyzna-

czono doradców metodycznych dla nauczycieli zatrudnionych w szkołach z językiem nauczania mniejszości (Skwarka, 2021, s. 49).

Ponadto istnieje problem z dostępnością materiałów dydaktycznych oraz podręczników w językach mniejszości, co może utrudniać proces nauczania. Szkoły od lat cierpią na brak pomocy szkolnych w języku mniejszości, a kolejne pokolenia uczniów potrafiły wypracować własne metody radzenia sobie w takich sytuacjach. Korzystają z polskich podręczników, a w zeszytach piszą w języku swojej narodowości (Nowakowska, 2013, s. 164).

Przedstawiciele mniejszości narodowych zgłaszają braki i ogólnikowość danych przedstawianych w raportach dotyczących realizacji oświaty mniejszości. Najnowszy Raport zawiera dane dotyczące wydatków poniesionych przez MEN na podręczniki i książki pomocnicze przeznaczone dla uczniów należących do mniejszości (*VIII Raport*, 2022, ss. 133–137), ale brak tam informacji o brakach w podstawowych podręcznikach do nauczania języka mniejszości oraz własnej historii i kultury, a także geografii (Kuprianowicz, 2022).

Komitet Ministrów Rady Europy sformułował zalecenia, aby Polska wdrożyła inne działania prowadzące stopniowo do rozwoju edukacji prowadzonej praktycznie w językach mniejszościowych, bowiem nauka języka mniejszości narodowej to za mało, aby wypełnić zobowiązania związane z realizacją *Europejskiej Karty Języków Regionalnych lub Mniejszościowych* (*Raport Komitetu Ekspertów*, 2021, s. 11). Komitet Ministrów zalecił obniżenie wymaganej liczby dzieci do utworzenia grupy do prowadzenia nauki w języku mniejszościowym, zapewnienia nauki języka bez względu na wcześniejsze wnioski składane przez rodziców, promowanie nauki języka mniejszości wśród rodziców i uczniów, jak również pośród odpowiednich władz na szczeblu lokalnym (*Raport Komitetu Ekspertów*, 2021, s. 12). Podobne postulaty formułują przedstawiciele mniejszości narodowych. Dodatkowo zwracają uwagę na nowe interpretacje przepisów prawa dotyczących nauczania mniejszości. Jako przykład podają przepisy dotyczące funkcjonowania szkół z językiem białoruskim, co może doprowadzić do ich likwidacji, a także organizowania międzyszkolnych zespołów nauczania języka mniejszości. Kuprianowicz zauważa, że „nowe interpretacje prawa mają często niekorzystne konsekwencje dla funkcjonowania nauczania języków mniejszości oraz innych działań służących zachowaniu tożsamości mniejszości” (2024).

Konkluzje

Sytuacja szkolnictwa z językiem nauczania mniejszości narodowych w Polsce jest bardzo zróżnicowana. Decydują o tym rozmaite czynniki zewnętrzne, takie jak: polityka państwa, regulacje prawne, wsparcie finansowe, współpraca międzynarodowa, stosunek społeczeństwa do funkcjonowania szkół z językiem mniejszości, infrastruktura szkolna, kadra nauczycielska, programy nauczania. Za sukces można uznać regulacje prawne, które stwarzają wprawdzie możliwość realizacji zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych, jednak edukacja w językach mniejszości narodowych wciąż napotyka na różne wyzwania i bariery. Należą do nich między innymi brak dostatecznych środków finansowych, niedobór dwujęzycznych nauczycieli, niewystarczające wsparcie metodyczne dla nauczycieli oraz niska liczebność uczniów w niektórych rejonach. Analiza dokumentów opisujących realizację praw mniejszości narodowych związanych z oświatą pomija kwestie nauczania innych przedmiotów służących zachowaniu tożsamości uczniów należących do mniejszości.

Problemy te wymagają systematycznych działań ze strony państwa, które powinno wspierać mniejszości narodowe poprzez odpowiednie finansowanie, zapewnienie odpowiednich warunków pracy dla nauczycieli oraz promocję nauczania w językach narodowych.

Należy w tym miejscu zacytować Zbigniewa Kwiecińskiego piszącego, że szkoła, pełniąc funkcję rekonstrukcyjną, zdaje się niezastąpionym instrumentem odtwarzania kultury globalnej i narodowej oraz ciągłości przekazu historycznego (1995, ss. 22 i 77).

Zrozumiała jest troska mniejszości narodowych o możliwość uczenia się języka i w języku danej mniejszości, poznawania historii i kultury społeczności, z którą grupa się identyfikuje, do kształtowania poczucia tożsamości narodowościowej. Edukacja narodowościowa przez dziesięciolecia temu służyła, a w okresie PRL-u została ukształtowana w opozycji do edukacji grupy większościowej/dominującej. Poprzez działalność szkół narodowościowych przeciwstawiano się asymilacji członków mniejszości narodowych.

Współcześnie, przyjmując zróżnicowanie kulturowe polskiego społeczeństwa za fakt, należy wypracować model szkoły prowadzącej szeroki przekaz historii i kultury polskiej i równoległe – z taką samą troską – historii i kultury mniejszości narodowych. Dzieci i młodzież mogliby w szkole poznawać ję-

zyk/i mniejszości narodowych mieszkających na tym samym terenie. Szkoła powinna rozwijać się w duchu edukacji międzykulturowej, bowiem nie chodzi w niej o zacieranie różnic, ale o świadomość ich istnienia, istoty, a także poznawanie, akceptowanie, przyjmowanie cech innej kultury (Lewowicki, 2000, s. 31).

Edukacja międzykulturowa – w ujęciu Tadeusza Lewowickiego – „sprzyja poznawaniu, rozumieniu i akceptowaniu różnych kultur i tworzących je ludzi. Co więcej – przygotowuje do współpracy i wzajemnego korzystania z dorobku ludzi różnych ras, narodowości, wyznań, kultur. (...) Edukacja międzykulturowa dobrze służy, a przynajmniej służyć powinna podtrzymaniu tożsamości poszczególnych społeczności i osób” (2006, s. 17).

* * *

Są Osoby, które zostają w nas na zawsze. Profesor Tadeusz Lewowicki był właśnie kimś takim – Mistrzem, Przewodnikiem i Przyjacielem, który nie tylko uczył, ale i prowadził przez życie. Przez ponad 35 lat czerpałam z Jego wiedzy, doświadczenia i mądrości. Pokazywał mi, jak być nauczycielem, badaczem, człowiekiem, jak budować relacje i współpracować z Innymi. Dla Niego nauka nie była jedynie teorią – była przede wszystkim spotkaniem z drugim Człowiekiem, dialogiem, wzajemnym wsparciem.

Praca z Profesorem nie była zwykłą akademicką współpracą – była wspólną drogą. Uczył nas, jak pracować w zespole, jak prowadzić badania w duchu wzajemnego szacunku i wsparcia. Nigdy nie pozwalał, by ktoś czuł się pozostawiony sam sobie – zawsze był obok, gotów pomóc, zmotywować, pokazać lepszą ścieżkę. Profesor Tadeusz Lewowicki był nie tylko naszym szefem, ale był też naszym Przyjacielem. Zawsze obecny, gotowy wysłuchać, doradzić, pomóc. Pytał o nasze życie, troszczył się o nasze rodziny. Nigdy nie zapominał o mojej córce Karolinie – z ciepłem i szczerym zainteresowaniem dopytywał, jak się rozwija, co u niej słychać. Jego życzliwość, empatia i troska wykraczały daleko poza relacje zawodowe – sprawiały, że czułam się częścią większej wspólnoty.

Był Szefem, Mentorem, ale też kimś, kto rozumiał, że nauka to nie tylko praca – to wspólne tworzenie, dzielenie się pasją, to wzajemne inspirowanie. Każde spotkanie z Nim było naukową ucztą, ale też lekcją człowieczeństwa.

Czuję ogromną pustkę, ale i wdzięczność za czas współpracy z Profesorem Tadeuszem Lewowickim. Patrząc dziś na swoją drogę zawodową i osobistą, widzę w sobie Jego wpływ – w decyzjach, w myśleniu, w sposobie budowania relacji z ludźmi. Wciąż czuję Jego wsparcie i myślę o Nim.

Bibliografia

- Coleman, J. 1975. What is meant by an „Equal educational opportunity”? *Oxford Review of Education*. 1 (1), pp. 25–29.
- Czwarta opinia w sprawie Polski – przyjęta w dniu 6 listopada 2019 roku. Rada Europy, Komitet Doradczy ds. *Konwencji Ramowej o ochronie Mniejszości Narodowych*. 2019. <https://rm.coe.int/4th-op-poland-pl/1680998acb> (17.02.2025).
- Europejska karta języków regionalnych i mniejszościowych*. <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/europejska-karta-jezykow-regionalnych-lub-mniejszosciowych> (15.01.2025).
- Janusz, G. 2022. Ograniczenie nauki języka niemieckiego jako ojczystego w Polsce. Przypadek dyskryminacji bezpośredniej. W: Adamczyk, A., Sakson, A. i Trosiak, C. red. *Mniejszości, emigranci i uchodźcy „stare” i „nowe” wyzwania*. Poznań: UAM, ss. 13–32.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997*. Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483. <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/konstytucja-rzeczypospolitej-polskiej-16798613> (10.01.2025).
- Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych. <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/konwencja-ramowa-o-ochronie-mniejszosci-narodowych> (15.01.2025).
- Kuprianowicz, G. 2022. *Stanowisko strony mniejszościowej Komisji Wspólnej Rządu i Mniejszości Narodowych i Etnicznych w kwestii wydawania podręczników i materiałów pomocniczych do nauczania języków mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego*. <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/nnnnnn> (12.02.2025).
- Kuprianowicz, G. 2024. *Stanowisko strony mniejszościowej Komisji Wspólnej Rządu i Mniejszości Narodowych i Etnicznych w sprawie skutków nowych interpretacji przepisów prawa dotyczących nauczania mniejszości*. <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/2024.2> (12.02.2025).
- Kwieciński, Z. 1995. *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Lewowicki, T. 2000. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: UŚ, ss. 21–35.
- Lewowicki, T. 2006. Edukacja międzykulturowa – konteksty polityczne i ideologiczne, idea pedagogiczna, doświadczenie społeczne i praktyka edukacyjna (zderzenie deklaracji i działań – czas próby?). W: Lewowicki, T.,

- Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Białystok – Cieszyn – Warszawa: UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, ss. 261–270.
- Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta, A. red. 2010. *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*. Białystok – Warszawa – Cieszyn: Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Lewowicki, T. 2013. O przybliżeniu spraw szkolnictwa dla mniejszości narodowych i etnicznych – perspektywa edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta, A. red. *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy, perspektywy*. Warszawa – Cieszyn – Białystok: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet w Białymstoku, SWEM, ss. 11–20.
- Motyłow, M. 2021. *Wystąpienie pokontrolne. P/20/007 – Działalność organów administracji publicznej dotycząca podtrzymywania tożsamości kulturowej i językowej mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym*. Warszawa: NIK. https://www.nik.gov.pl/kontrolne/wyniki-kontroli-nik/pobierz,kap~p_20_007_202009041354171599220457~id1~01,typ,kj.pdf (12.01.2025).
- Nijakowski, L.N. 2024. Polityka państwa polskiego wobec mniejszości narodowych i etnicznych – postulaty zmian. W: Obracht-Prondzyński, C. red. *polityka mniejszościowa po demokratycznym przełomie wyzwania – potrzeby – priorytety*. Gdańsk: Instytut Kaszubski, ss. 38–43.
- Nowakowska, A. 2013. Litewska szkoła etniczna w Polsce – izolacja w obronie tożsamości. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XXII, ss. 157–169.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2014. Cieszyńska szkoła badań pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*. 2 (4), ss. 25–39.
- Skwarka, B. 2021. *Informacja o wynikach kontroli. Działalność organów administracji publicznej dotycząca podtrzymywania tożsamości kulturowej i językowej mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym*. Warszawa: NIK (13.01.2025).
- Raport Komitetu Ekspertów przedstawiony Komitetowi Ministrów Rady Europy zgodnie z Artykułem 16 Karty. Trzeci Raport. POLSKA*. 2021. Strasburg: Rada Europy. <https://rm.coe.int/polandecrml3-pl/1680aaa1b5> (13.02.2025).

- IV Raport dla Sekretarza Generalnego Rady Europy z realizacji przez Rzeczpospolitą Polską postanowień Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych.* 2019. Warszawa: <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/europejska-karta-jezykow-regionalnych-lub-mniejszosciowych> (13.01.2025).
- V Raport dla Sekretarza Generalnego Rady Europy z realizacji przez Rzeczpospolitą Polską postanowień Konwencji ramowej o ochronie mniejszości narodowych.* 2022. Warszawa: <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/v-raport-dla-sekretarza-generalnego-rady-europy-z-realizacji-przez-rzeczpospolita-polska-postanowien-konwencji-ramowej-o-ochronie-mniejszosci> (10.02.2025).
- VIII Raport dotyczący sytuacji mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego w Rzeczypospolitej Polskiej w latach 2019–2020.* 2022. <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/raporty-ustawowe-dotyczace-sytuacji-mniejszosci-narodowych-i-etnicznych-oraz-jezyka-regionalnego-w-rp> (19.02.2025).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 4 lutego 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym.* 2022. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220000276/O/D20220276.pdf> (15.02.2025).
- Strategia rozwoju oświaty mniejszości litewskiej w Polsce.* 2001. <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/strategie-rozwoju-oswiaty> (19.01.2025).
- Strategia rozwoju oświaty mniejszości niemieckiej w Polsce.* 2006. <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/strategie-rozwoju-oswiaty> (19.01.2025).
- Strategia rozwoju oświaty mniejszości ukraińskiej w Polsce.* 2011. <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/strategie-rozwoju-oswiaty> (19.01.2025).
- Strategia rozwoju oświaty mniejszości białoruskiej w Polsce.* 2014. <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/strategie-rozwoju-oswiaty> (19.01.2025).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (10.01.2025).
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym.* <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodo>

we-i-etniczne/ustawa-o-mniejszosciach-narodowych-i-etnicznych-oraz-o-jezyku-regionalnym (10.01.2025).

Ustawa z dnia 13 czerwca 2008 r. o ratyfikacji Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych (10.01.2025).

Uwagi przedstawicieli strony mniejszościowej w Komisji Wspólnej Rządu i Mniejszości Narodowych do III Raportu dla Sekretarza Generalnego Rady Europy z realizacji przez Rzeczpospolitą Polską postanowień Europejskiej Karty Języków Regionalnych lub Mniejszościowych. 2018. <https://rm.coe.int/polandpr3remarks-pl/1680a04793> (24.01.2025).

Education in the languages of national minorities in Poland

Abstract: The Polish state has many obligations towards its citizens, and one of the most important is to care for the communities that have inhabited its territory for generations, including national minorities. The education of national minorities in Poland is an issue of great social and cultural significance. The aim of the article is to explore the current educational situation of national minorities in Poland and the challenges faced by schools implementing national education programs. The article presents the legal basis for the functioning of national education in Poland, the implementation of the right to learn the mother tongue, the difficulties associated with education in the minority language, and the prospects for the education of national minorities in Poland. Particular attention is paid to the education of the Belarusian, Lithuanian, German, and Ukrainian minorities. The qualitative research method used in the article is the analysis of literature, legal acts, and documents related to the functioning of education, including statistical data.

Keywords: rights of national minorities in Poland, national minorities in Poland, education, education for national minorities in Poland, teaching the language of national minorities

Translated by Karolina Kania



Wyznaczniki poczucia tożsamości romskiej w kontekście Tadeusza Lewowickiego Teorii Zachowań Tożsamościowych (TZT)

Streszczenie: Głównym przedmiotem zainteresowania w tym tekście uczyniłem tożsamość romską jako podstawę funkcjonowania Romów we współczesnym świecie, a także czynnik określający ich stosunek do i relacje z kulturowo dominującymi społecznościami. Koncepcją teoretyczną, która pozwoliła na usystematyzowanie wyznaczników romskiej tożsamości i została zastosowana w opisie kolejnych jej obszarów, jest Teoria Zachowań Tożsamościowych (TZT) opracowana przez Tadeusza Lewowickiego. Szczególnie w kontekście porównawczym z grupą większościową, bowiem – jak twierdził Lewowicki (1995, s. 20) – koncentracja na wybranej społeczności mniejszościowej deformuje rzeczywistość i utrudnia dotarcie do ogólniejszych prawidłowości, uwarunkowań, relacji. Odnosząc kryteria opisu romskiej tożsamości do obszarów wyróżnionych w TZT, należy wskazać, że pierwsze trzy obszary wydają się właściwe dla elementów wskazywanych przez cyganologa Matta Salo (1979) (kryteria przez niego wyróżnione kilkadziesiąt lat temu są podstawą większości badań i analiz) jako pierwszy, drugi i trzeci, ale również dla czwartego oraz szóstego. Zatem dotyczą wyznaczników obejmujących losy historyczne, odrębność instytucji, kultury, języka, obyczaju, przekazu tradycji, a także kategorii biologiczno-rasowych, cech osobowości, wyobrażeń o swoistych cechach grupy, stereotypów. Piąty z elementów romskiej tożsamości wydaje się odpowiadać czwartemu obszarowi TZT, dotyczy bowiem sfery ekonomicznej, standardów życia, stylów aktywności ekonomicznej. Szczególnie współcześnie istotne jest odniesienie rozważań również do obszarów piątego (dążenia społeczne członków mniejszości) i szóstego (przemiany polityczne, światopoglądowe, społeczne i gospodarcze w kontekście makroregionalnym) w TZT. Analizy z wykorzystaniem TZT opieram na wieloletnich badaniach własnych wśród społecz-

¹ Łukasz Kwadrans, dr, prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie. ORCID: 0000-0001-6102-2308.

ności romskiej w kilku krajach, wywiadach pogłębionych, obserwacjach, analizie dokumentów, doświadczeniach projektowych i stażowych.

Słowa kluczowe: wyznaczniki poczucia tożsamości, zachowania tożsamościowe, tożsamość etniczna, Romowie

Wprowadzenie

W polskiej pedagogice nie podejmowano dotąd zbyt wielu badań nad funkcjonowaniem społecznym, kulturowym i edukacyjnym dzieci i dorosłych z romskiej mniejszości etnicznej w warunkach zróżnicowania kulturowego Europy. Niewiele opracowań dotyczy również wyznaczników poczucia tożsamości romskiej. Dotychczasowy stan wiedzy w tym zakresie, prezentowany głównie na gruncie etnologii, historii czy socjologii, mieści się jednak również w obszarze zainteresowania pedagogiki międzykulturowej i pedagogiki porównawczej.

Głównym celem prezentowanych badań było poznanie wyznaczników poczucia tożsamości Cyganów/Romów. Teoria Zachowań Tożsamościowych (TZT) opracowana przez Tadeusza Lewowickiego to koncepcja porządkująca wyznaczniki i uwarunkowania tożsamości. Autor zakładał istnienie sześciu obszarów, których elementy przyczyniają się do stwarzania korzystnych warunków rozwoju tożsamości. Zasadnym jest wykorzystanie teorii w badaniach i studiach służących poznaniu społeczności będącej na pograniczach geograficznych, struktury społecznej, myślowych, co znalazło wyraz w wielu podejmowanych studiach i rozprawach (Grabowska, 2013; Ogrodzka-Mazur, 2021; Suchodolska, Szczurek-Boruta, Jas i Ryszawy, 2022; Jas, 2022). Teoria ta stwarza szansę ogólniejszego ujmowania kwestii zachowań tożsamościowych na tle złożonych kontekstów społeczno-kulturowych, politycznych, światopoglądowych, ideologicznych, oddziałujących na życie ludzi i wyznaczających ich sposoby postępowania. Przykłady zachowań tożsamościowych ilustrują: trwałość składników tożsamości, odmiennność związaną z innymi doświadczeniami edukacyjnymi, społecznymi, kulturowymi, zmiany następujące w związku z postępem cywilizacyjnym.

Podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: jakie są wyznaczniki poczucia tożsamości Cyganów/Romów zamieszkujących wybrane kraje (Czechy, Polska, Słowacja, Słowenia)? Opisu wyznaczników poczucia tożsamości dokonano, odwołując się do Tadeusza Lewowickiego TZT i koncepcji tożsamości

romskiej w ujęciu Matta Salo. Celem podjętych badań było poznanie wyznaczników poczucia tożsamości wybranych grup romskich w kilku krajach (Kwadrans, 2015, 2017). W badaniach uczestniczyli przedstawiciele wszystkich grup zamieszkujących wybrane kraje. Dobór był celowy, aby zapewnić możliwie pełny obraz zróżnicowania wewnętrznego Romów i odnieść to do wyróżnionych obszarów, elementów, wyznaczników tożsamości. Ze względu na charakterystyki grupy i zdecydowaną potrzebę odejścia od analiz ilościowych wydaje się zasadnym, że prowadzono badania terenowe, etnograficzne, uczestniczące badania w działaniu. Zastosowano techniki wywiadu i obserwacji, analizę dokumentów. Do badań wykorzystywano dyspozycje do wywiadu (bowiem część respondentów nie posiadała umiejętności czytania i pisanie), a także wzbogacono materiał o wypowiedzi liderów romskich. Pytania dotyczyły ustalenia m.in.: Kim jesteś, za kogo się uważasz? W jaki sposób to okazujesz? Co decyduje, że jest się Romem? Jakie są najważniejsze elementy tożsamości romskiej? Przede wszystkim jednak dokonana została analiza dokumentów, prac naukowych, oficjalnych opracowań w postaci programów, projektów, polityk lokalnych. Liczne staże zagraniczne i wyjazdy studyjne w Polsce pozwoliły zgromadzić materiał poprzez kwerendę biblioteczną (programów, projektów oraz specyficznych regulacji prawnych, dokumentów instytucji zajmujących się pracą na rzecz Romów, stowarzyszeń, fundacji). Wywiady z romskimi liderami i osobami zaangażowanymi w pracę na rzecz Romów pomogły wzbogacić materiał badawczy.

Założenia teoretyczne i metodologiczne

Szczególne znaczenie dla prowadzonych studiów i badań międzykulturowych ma opracowana przez Tadeusza Lewowickiego Teoria Zachowań Tożsamościowych (TZT) (Lewowicki, 1994; 1995a, 1995b), stanowiąca ważną perspektywę w poszukiwaniu prawidłowości warunkujących kształtowanie się poczucia tożsamości jednostek i grup w zmieniających się warunkach współistnienia na pograniczach. W przypadku Romów przede wszystkim pograniczach myślowych. Wyróżnione obszary (elementy) tożsamości: pierwszy – obejmujący losy historyczne, identyfikację z określonym terytorium i grupą społeczną, drugi – wyznaczany odrębnością kultury, języka, przekazu tradycji oraz wiedzy o dorobku duchowym i materialnym danej społeczności, trzeci – kojarzony ze swoistą genealogią historyczną i swoistymi cechami grupy (grup) oraz funkcjonującymi w niej stereotypami, czwarty – dotyczący kondycji gospodarczo-ekonomicznej, standardów życia grupy (grup), pią-

ty – związany z potrzebami, celami życiowymi i preferencjami aksjologicznymi oraz szósty – uwzględniający kontekst polityczny, światopoglądowy, społeczny i gospodarczy – stają się istotnymi wyznacznikami zachowań tożsamościowych i odpowiednich orientacji wartościujących, mogącymi stanowić podstawy do wypracowania propozycji integracyjnych, edukacyjnych, adresowanych do środowisk wielokulturowych. Teoria ta była i jest nadal wykorzystywana do interpretacji wyników badań prowadzonych szczególnie w obszarze pedagogiki międzykulturowej, podkreślić przy tym należy interdyscyplinarność tej ostatniej.

Opracowana przez Tadeusza Lewowickiego teoria stała się ważną perspektywą w poszukiwaniu prawidłowości warunkujących kształtowanie się poczucia tożsamości oraz całościowym i zarazem porównawczym ujęciem procesów i zjawisk zachodzących w regionach pogranicza (pograniczy rzeczystych, ale również myślowych). Wyróżnione sześć obszarów (elementów) tożsamości (Lewowicki, 1995a, ss. 51–63; Lewowicki, 1995b, ss. 13–26) stało się istotnymi wyznacznikami zachowań tożsamościowych. Tadeusz Lewowicki (2011, ss. 492–493) już na wczesnym etapie formułowania koncepcji TZT wskazywał, że „w rozmaitych wersjach w różnych państwach wyraźnie formuje się swoisty model tożsamości wielowymiarowej – łączącej identyfikację lokalną, regionalną, państwową i europejską z różnymi powiązaniem narodowościowymi, etnicznymi, religijnymi czy wyznaniowymi, kulturowymi”.

Losy historyczne, identyfikacja z określonym terytorium i grupą społeczną, odrębność instytucji tworzących organizm państwowy – obszar I TZT jako wyznacznik poczucia tożsamości romskiej wydaje się szczególnie do analizy, bowiem trudno wskazać, że poczucie identyfikacji Romów wyznaczone jest odrębnością oraz niezależnością państwową. W hierarchii społecznej są to natomiast podstawowe cele, których realizacja determinuje zarówno rozwój struktury społeczeństwa, jak i organizowanie form jego aktywności. Uzyskanie takiej odrębności i autonomii (pod względem terytorialnym i społecznym) pozwala społecznościom realizować własne dążenia, wyzwala określone działania społeczne o charakterze indywidualnym i zbiorowym. Człowiek nieobawiający się utraty swojej tożsamości rozwija zwielokrotnione identyfikacje. Jednak w zgromadzonym materiale badawczym odnajduje poczucie wspólnoty losów historycznych, szczególnie w odniesieniu do trudnych doświadczeń II wojny światowej i świadomości zagłady Romów, a także ich migracyjnego pochodzenia bez względu na przynależność grupową, czy kraj zamieszkania. Elity romskie odnoszą się do kategorii narodu, chociażby ze względu na to, że wzbudza ona największe emocje i chęć przynależności.

Romowie identyfikują się z określonym terytorium (miejscem zamieszkania) i to prowadzi również do zwielokrotnienia tożsamości. Mają poczucie jedności grupowej, a odrębność instytucji dotyczy w ich wypowiedziach raczej własnych, wewnętrznych struktur, kodeksów i wzorów zachowania, hierarchii grupowej, powiązań klanowych.

Odrębność kultury, języka, tradycji, obyczaju, religii, edukacji, swoistego sposobu życia – obszar II TZT jako wyznacznik poczucia tożsamości romskiej to płaszczyzna, w której kształtuje się (rozwija) światopogląd i w której istotne miejsce zajmują kwestie wychowania, przekazu wiedzy oraz tradycji. Szeroko pojęta kultura (język, obyczaje, tradycja, symbole kulturowe i religijne) stabilizuje życie społeczeństw i społeczności. Powszechnie uważa się, że bogata tradycja kulturowa i dobrze rozwinięta sieć organizacji stanowią silną grupę determinantów przejawianych zachowań tożsamościowych. Poziom rozwoju społeczno-kulturowego na przełomie wieków, świadomość odrębności kulturowej (narodowej, regionalnej, językowej czy wyznaniowej), jak również ciągłość oddziaływania instytucji kulturalno-oświatowych decyduje w sposób znaczący o kształtowaniu się poczucia tożsamości danej grupy czy społeczności. Sytuacja stabilizacji i „komfortu kulturowego” związana z możliwościami kontynuowania tradycji, kultywowania języka i religii, a także tworzenia własnych organizacji i instytucji, wyzwala w społecznościach chęć podnoszenia statusu grupy i standardu życia. Romowie w większości swych deklaracji podczas wywiadów wskazywali na świadomość i wyznaczniki poczucia tożsamości poprzez odrębność kultury, opisując niejednokrotnie jej elementy, tradycje, obyczaje, przywiązanie do szczególnego synkretyzmu religijnego, stosunku do edukacji, mówionego przekazu międzypokoleniowego. Język jest dla Romów we wszystkich grupach i krajach jednym z najważniejszych wyznaczników poczucia własnej tożsamości etnicznej.

Genealogię historyczną postrzeganą w kategoriach biologiczno-rasowych cech osobowości, swoistych cech grupy – obszar III TZT jako wyznacznik poczucia tożsamości romskiej traktować można jako ważny dla (samo)określenia. Jako obszar kształtowania się stereotypów dotyczących własnej i innych grup (społecznych i narodowych) okazuje się jednak niezwykle ważnym. W płaszczyźnie wzajemnego postrzegania siebie i swojej grupy oraz innych grup w kontekście przynależności, swojskości, inności i obcości rozwijają się bowiem określone identyfikacje społeczne. Każda z grup postrzega siebie w swoisty sposób, co sprawia, że postrzeganie odmienności jest zróżnicowane, a ich wyobrażenie stanowi także element autoidentyfikacji. Romowie są świadomi swojej odmienności i tego, że ze względu na cechy zewnętrzne,

wygląd, ruch, język ciała postrzegani są nierzadko przez kulturową większość również jako Inni w obszarze cech osobowości.

Kondycja gospodarczo-ekonomiczna – obszar IV TZZT jako wyznacznik poczucia tożsamości romskiej zasługuje również na uwagę – związany jest zazwyczaj z poziomem życia, pozycją cywilizacyjną, techniczną i technologiczną, a także kulturową społecznością. Wskazuje on na kondycję gospodarczo-ekonomiczną, rozumianą jako siłę potencjału gospodarczego, który wyznacza warunki i standardy życia określonych grup społecznych. Współcześnie, stale rosnące wskaźniki rozwoju ekonomicznego stanowią wyraźne potwierdzenie znaczenia czynnika gospodarczo-ekonomicznego w życiu współczesnych społeczeństw i grup. Zauważa się też, że wraz z podnoszeniem się poziomu cywilizacyjnego, rozwojem struktur organizacyjnych państw czy regionów, kondycja gospodarczo-ekonomiczna okazuje się stymulatorem przyjmowanych identyfikacji. Przy wielowymiarowych identyfikacjach badanych Romów nierzadko kolejność ich przyjmowania była zdeterminowana stosunkiem do korzyści płynących z przynależności do konkretnych struktur i społeczności. Ważny dla podkreślenia wyznacznik poczucia romskiej tożsamości to szczególny rodzaj aktywności ekonomicznej nastawiony na eksploatację świata nieromskiego. Ten wątek będzie jeszcze podnoszony w dalszej części.

Psychologiczne i socjologiczne zachowania społeczne, potrzeby, homeostaza czynników tożsamościowych – obszar V TZZT jako wyznacznik poczucia tożsamości romskiej. Ważnym elementem zachowań tożsamościowych jest zachowanie szczególnej homeostazy czynników tożsamościowych oraz wypełnianie potrzeb w zakresie wyróżnionych kwestii. Pozwala to zarówno jednostkom, jak i grupom społecznym zachować względną stabilność w zakresie preferowanych wartości, przyjmowanych postaw, przejawianych zachowań i wyznaczanych sobie celów życiowych. Wyodrębnienie hierarchiczne powyższych elementów teorii tożsamości i zachowań tożsamościowych wymaga przyjęcia kategorii opisu mechanizmów przejawianych zachowań społecznych i grupowych. Poszukiwanie sposobów wyjaśniania tych mechanizmów w kontekście socjologicznych i psychologicznych teorii stanowi treść piątego obszaru. Wśród badanych Romów zachodzi czasami zjawisko niesymetryczności więzi społecznej. Stąd problemy z integracją w wymiarze wyobrażonym przez kulturową większość i stanem homeostazy czynników tożsamościowych.

Konteksty polityczne, światopoglądowe, społeczne, gospodarcze oddziałujące na życie małych i dużych grup społecznych – obszar VI TZZT jako wy-

znacznik poczucia tożsamości romskiej wokół spraw bliskich rozważaniom o tożsamości i zachowaniach tożsamościowych. W poszukiwaniu modelu współczesnej tożsamości w wymiarze jednostkowym i grupowym ważne miejsce zajmują konteksty, w jakich może się ona kształtować. Obraz ten wyznaczają różnorakie uwarunkowania związane z funkcjonowaniem grup czy większych zbiorowości, poczynając od charakteru ideologicznego państwa, przyjętej strategii politycznej widocznej również w tendencjach do traktowania mniejszości etnicznych, dbałości o odpowiednie warunki ich egzystencji i rozwoju instytucji o znaczącej sile oddziaływania na światopogląd społeczności. Ważnym czynnikiem wyznaczającym zachowania tożsamościowe jest także różnorodność etniczna. Determinuje ona w pewnym sensie proces postrzegania odmiennych kulturowo. Polityki dotyczące praw mniejszości w badanych krajach winny być zgodne ze standardami międzynarodowymi chociażby ze względu na członkostwo w Unii Europejskiej, Radzie Europy czy ONZ. Należy jednak wskazać, że pomimo przyjętych programów rządowych i przepisów prawa mających stanowić gwarancję ochrony mniejszości sytuacja Romów w badanych krajach pozostaje zróżnicowana wobec wielu lat zaniedbań czy prowadzenia działań pozornych.

Wszystkie z wyróżnionych elementów stają się istotnymi czynnikami w egzemplifikacji źródeł obrazu współczesnej tożsamości romskiej. W sposób szczególny jednak pragnę wskazać na użyteczność Teorii Zachowań Tożsamościowych (TZT) w kontekście analiz dotyczących przemian romskiej tożsamości, jej charakterystyki. Potrzeba weryfikacji adaptatywności teorii do analiz empirycznych prowadzonych w tym zakresie wskazała kierunek myślenia o procesach zmian zachodzących w obszarze autodefinicji za pośrednictwem przejawianych zachowań tożsamościowych. Ważnym sposobem ukazania współczesnej tożsamości Cyganów/Romów była koncentracja na jej dominujących uwarunkowaniach, które mogą się zmieniać wraz z nowym kontekstem czasoprzestrzennym. Spojrzenie na te kwestie okazało się możliwe dzięki przeprowadzeniu wieloletnich badań, podjętych w wybranych krajach w latach 2015–2025. Ich celem była próba poszukiwania związków pomiędzy wyznaczonymi kryteriami/obszarami/elementami tożsamości etnicznej a zachowaniami tożsamościowymi. W istocie była to także próba poszukiwania związków pomiędzy doświadczeniami edukacyjnymi oraz społeczno-kulturowymi, a kształtowaniem się gotowości do kreowania zachowań tożsamościowych i związanych z nimi deklaratywnych adaptacji społecznych.

Badania, dyskusja wyników, analizy

Filar teoretyczny podejmowanej problematyki stanowiły teorie tożsamości, w tym Teoria Zachowań Tożsamościowych (TZT), także teorie porządkujące obraz własny i społeczny opis grup romskich. Na poziomie analiz teoretycznych i założeń metodologicznych uzgodniono, że przemiany tożsamości romskiej opisywać można również w sześciu obszarach. Celem badawczym było ukazanie potencjału (edukacyjnego, społeczno-kulturowego i gospodarczego) w wybranych krajach i dla wybranych grup romskich jako jednego z istotnych czynników kształtujących współczesny model tożsamości Cyganów/Romów. Ważne wydawało się również pokazanie, że zróżnicowanie potencjału w wybranych krajach zamieszkiwanych przez Romów może także generować zmiany w dotychczasowym modelu tożsamości, a ponadto zachowania tożsamościowe mogą się kształtować między innymi w zależności od czynników obiektywnych. Realizacja badań umożliwiła pokazanie pewnych prawidłowości.

Po pierwsze, integracja, społeczna i kulturowa adaptacja Romów przejawia się w różnych formach zachowań, które z uwagi na indywidualne potrzeby manifestują ich emocjonalny stosunek do możliwości, jakie dostrzegają w środowisku. W społecznych zachowaniach tożsamościowych widoczna jest elastyczność aspektów identyfikacyjnych. Zmianom ulega jednak tradycyjny model tożsamości, odpowiednio do przemian społecznych, kulturowych, przeobrażeń strukturalnych, lokalnych, także przeobrażeń w sposobach funkcjonowania i postrzegania współczesnych zbiorowości. Zmiany te wiążą się także z osiąganym poziomem rozwoju gospodarczego i społeczno-kulturowego.

Po drugie, czynnikami różnicującymi obraz tożsamości romskich w wybranych krajach były: poziom życia, możliwość organizacji instytucji, warunki edukacji, możliwości realizowania planów życiowych, a także potencjał środowiska socjokulturowego. W tym kontekście czynnikiem najbardziej różnicującym zachowania tożsamościowe Romów okazała się sytuacja tej grupy w danym kraju w zakresie udziału w edukacji i potencjału społeczno-kulturowego, która kształtowała się wraz z rozwojem gospodarczym miejsca zamieszkania Romów. Próba weryfikacji użyteczności Teorii Zachowań Tożsamościowych (TZT) w badaniach wskazujących na istnienie związku pomiędzy sytuacją w kraju zamieszkania i przejawianymi przez Romów zachowaniami tożsamościowymi pozwoliła na twierdzenie, że po-

stawy i zachowania najbardziej różnicuje sytuacja społeczna w danym kraju. Potencjał gospodarczy i społeczno-kulturowy środowiska może bowiem przyspieszać, a nawet wyzwalać określone mechanizmy zachowań tożsamościowych Romów, przyczyniać się do występowania braku spójności określonych elementów ich tożsamości. Pogląd ten znajduje swoje uzasadnienie między innymi w odniesieniu do wybranych elementów obrazu identyfikacji (autoidentyfikacji), dążeń i planów życiowych, hierarchii uznawanych wartości, elementów wyobrażeń związanych z przyszłością, a przede wszystkim wielowymiarowości tożsamości i deklarowanych kolejności wskazywanych identyfikacji. Owe konteksty postrzegania świata rozwijają się pod wpływem różnych dla stref zamieszkania uwarunkowań. Były one pomocne w próbach poszukiwania wybranych wyznaczników określających tożsamość, co pokazywały także częściowe badania, odnoszące się do grup romskich. Badane były wyznaczniki poczucia tożsamości związane z przynależnością narodową, a także przynależnością do grup romskich i szerszych płaszczyzn, identyfikacji na poziomie europejskim czy obywatelstwa świata (Kwadrans, 2015).

Wyniki otrzymanych badań pozwoliły także na refleksję, że poszukiwanie nowych kategorii przynależności może mieć różne źródła. W pewnych sytuacjach służyć może wypełnianiu, zapobieganiu poczuciu kulturowej pustki, a może niesymetryczności, jednak czasami unikaniu stygmatyzacji w kategorii grupy społecznej, klasy. Ponadto może też służyć zapobieganiu trudnościom z autoidentyfikacją, samooceną, poczuciem adekwatności. Może dlatego Cyganie/Romowie od wieków poszukują sposobów umiejętnego poruszania się w wielokulturowej, a także zróżnicowanej politycznie i ekonomicznie przestrzeni. Transgraniczne położenie (w sensie dosłownymi i mentalnym) często tworzy korzystne warunki do kształtowania się wielowymiarowej tożsamości. Tworzenie się jej może być efektem działania wielu okoliczności. Z jednej strony trudności w jednoznacznym samookreśleniu, z drugiej efektem jednoczesnego zaangażowania się w różne przestrzenie i odnajdywania się w nich. Wówczas ważnymi elementami budującymi tożsamość, jej konstrukcję okazują się zarówno wspólne i uniwersalne dla całych zbiorowości zachowania społeczne, które wiążą się z indywidualnie obraną drogą życiową. W określeniu, wyznaczeniu kierunku ważnych jest wiele elementów. Te, które wydają się potwierdzone w badaniach, wiążą się raczej z warunkami społecznymi i socjoekonomicznymi, które wyznaczają atrakcyjność oferty kulturowej środowiska i otwartość na nowe doświadczenia. Ostatni z wymienionych wariantów odnosi się chyba najbardziej adekwatnie do Romów. Zmienia się także, w przypadku części badanych grup, stosunek do regionu i miejsca zamieszkania. W praktyce oznacza

to, że nastawienie emocjonalne w tym zakresie wzrasta wraz z przywiązaniem do tradycji miejsca, niekiedy również dostrzeganiem jego atrakcyjności.

Poczucia tożsamości regionalnej, szczególnie w osadach, separowanych osiedlach, nie osłabia jednak rozwoju zachowań społecznych w kierunku szerszych przynależności (narodowych i ponadnarodowych, globalnych). Wręcz przeciwnie, wydaje się, że ta kategoria samookreślenia jest obecna w świadomości Romów i współistnieje z szerszymi typami przynależności, np. europejskiej bądź/i obywatelstwa świata. Często nie do końca wiadomo, jakie kryteria Romowie mieli na myśli i z jakich powodów wybierali takie identyfikacje. Faktem jednak jest, że podejmują próby ich nazwania w celu dookreślenia. Dokonywanie takich złożonych wyborów identyfikacyjnych sprzyja tworzeniu się obrazu tożsamości wielowymiarowej. Tym, co pomaga w kształtowaniu się tożsamości, jest zaspokojenie podstawowej potrzeby odrębności i niezależności, stabilności, pokoju, narodowego i kulturowego bezpieczeństwa. Stwarza to realną szansę na rozwój rozbudowanych identyfikacji społecznych, co uwidocznilo się w wynikach badań prowadzonych w grupach romskich w wybranych krajach.

Badania potwierdziły, usystematyzowane przez amerykańskiego antropologa i cyganologa Matta Salo, wyznaczniki poczucia tożsamości Cyganów/Romów. Przydatna do analiz była również Tadeusza Lewowickiego TZT, gdyż niezależnie od kraju zamieszkiwania i pochodzenia grupowego Romowie odróżniają się ze względu na sześć podstawowych kryteriów, które w znaczącym zakresie warunkują odmienne funkcjonowanie tej grupy etnicznej w wielu sferach życia społecznego (Mirga i Mróz, 1994). Pierwsze kryterium ma charakter naturalnego członkostwa w grupie, danego przez urodzenie i późniejszą socjalizację. Drugie kryterium wiąże się z przestrzeganiem praw ceremonialnej czystości, poważania czy szacunku. Jest to chyba najistotniejsze kryterium wyróżniania nie-Cyganów i najważniejszy czynnik determinujący odmienne pojmowanie przez Romów niektórych norm prawnych. W wielu grupach, które respektują tabu wynikające z systemu „skalania”, nie-Cyganie postrzegani są jako nieczyści. Kryterium wynikającym z pojęcia skalania w kulturze Romów należy zająć się szerzej, szukając przykładów na trudności wynikające z chęci pogodzenia dwóch odmiennych kodeksów normatywnych. Drugim ważnym elementem w tym kryterium jest poważanie, które wiąże się z jednej strony – z czystością rytualną, a z drugiej – z atrybutami i wiekiem. Te trzy elementy są ze sobą ściśle powiązane. Wszystko to określa wzory zachowania wobec starszych, specyficzną etykietę cygańską. Romów cechuje etnocentryzm, bowiem poprzez własne wzorce kulturowe postrzegają i oceniają zarówno siebie, jak i innych. To, co nie przystaje

do ich wzorców i wartości, jest oceniane negatywnie i odrzucane. Trzecie kryterium dotyczy języka romani, a właściwie danego dialektu tego języka. Następne, czwarte kryterium wiąże się z akceptacją nakazów wynikających z samej organizacji społecznej grupy, mającej odniesienie do wieku, płci, pokrewieństwa oraz co ważne – prawnych i religijnych zwyczajów. Kryterium piąte określa pewien wzór cygańskiej aktywności ekonomicznej, nastawionej na eksploatację świata „gadziów”, nie-Cyganów. Tutaj granica systemów normatywnych jest wyraźnie zaznaczona, gdyż eksploatować można jedynie świat niecygański. Ostatnie kryterium dotyczy wszelkich wizualnych oznak i cech, które uważane są jako romskie przez samych Romów.

Odnosząc wyżej opisane kryteria romskiej tożsamości do obszarów wyróżnionych w TZT, należy zauważyć, że pierwsze trzy obszary wydają się właściwe dla elementów wskazywanych przez Matta Salo jako pierwszy, drugi i trzeci, ale również dla czwartego oraz szóstego. Zatem dotyczą wyznaczników obejmujących losy historyczne, odrębność instytucji, kultury, języka, obyczaju, przekazu tradycji, a także kategorii biologiczno-rasowych, cech osobowości, wyobrażeń o swoistych cechach grupy, stereotypów. Piąty z elementów romskiej tożsamości wydaje się odpowiadać czwartemu obszarowi TZT, dotyczy bowiem sfery ekonomicznej, standardów życia, stylów aktywności ekonomicznej. Istotne wydaje się odniesienie rozważań również do obszarów piątego (dążenia społeczne członków mniejszości) i szóstego (przemiany polityczne, światopoglądowe, społeczne i gospodarcze w kontekście makroregionalnym) w TZT, to wymagałoby pogłębionych studiów nad proponowaną problematyką z wykorzystaniem koncepcji socjologicznych.

Zakończenie i próba podsumowania

Tożsamość romska stale przekształca się i podlega oddziaływaniom wywołanym przez zmiany społeczne i cywilizacyjne. Bywa wzbogacana o elementy zaczerpnięte z innych kultur, np. poprzez edukację i kontakty osobiste z członkami innych społeczności, media, Internet, a także uszczuplana na rzecz nowych, obcych obszarów. Mamy tutaj zatem do czynienia z powiązaniem edukacji, a także i polityki, z kształtowaniem tożsamości. Wspólnotowość w tradycyjnym rozumieniu zostaje zastąpiona przez nowe instytucje czy organizacje, często bezosobowe (media, Internet). Przekształceniom ulega również tożsamość społeczna i kulturowa Romów, czego wyrazem może być ich coraz większy udział w życiu społeczno-gospodarczo-politycznym krajów zamieszkania. Coraz sprawniej adaptują się oni do ciągłych zmian, co nie po-

zostaje bez znaczenia dla ich tożsamości. Często wśród Romów dochodzi do podważania, potrajania tożsamości; jeszcze bardziej interesujące z tego punktu widzenia są konstrukcje Obywatel Świata – Europejczyk. Deklaracje wielowymiarowej tożsamości spotykałem w wywiadach z większością romskich respondentów. Jednak różne były kolejności wymienianych identyfikacji.

Można wciąż dostrzec zbyt małą liczbę wyemancypowanych Romów. W swych dążeniach są nierzadko odrzucani przez społeczeństwo. Wśród Romów zachodzi czasami zjawisko niesymetryczności więzi społecznej (Ossowski, 1967). Chcieliby oni przynależeć do dominującej w danym państwie większości i są przekonani, że mają do tego prawo, a równocześnie czują się odrzuceni przez tę większość. Można zatem stwierdzić, że obcość podmiotowa Romów jest niewielka, przeciwnie do obcości odzwierciedlonej. Stąd problemy z integracją w wymiarze wyobrażonym przez kulturę większości.

Wśród uczestników badań odzwierciedlały się podziały grupowe i wielkość tej społeczności w poszczególnych krajach. Zaakceptowane profile tożsamości były od jedno- do wielowymiarowego. Ten ostatni był częściej deklarowany. Identyfikacje były dookreślane w lokalnych grupach, rodzinie i nawet światowym obywatelstwie. Podczas badań zauważono wielowymiarowość identyfikacji Romów. Próby dostosowania się i integracji z większością mogły wynikać z istotnej roli programów pomocowych Unii Europejskiej. Różnie Romowie deklarowali identyfikację ze swoją grupą podczas spisów (niechętnie przyznawali się do swojej tożsamości, jednocześnie deklarując używanie języka romani), a poza tym chcieli jako Romowie uczestniczyć w projektach i być ich beneficjentami. Pomimo traktowania Romów przez większość badaczy jako grupy odmiennej kulturowo, sami Romowie deklarowali niewielką świadomość różnic kulturowych i społecznych. Stereotypowo postrzegali własną kulturę, wskazując na muzykę, taniec, śpiew, folklor jako jej najważniejsze elementy. Powszechna niemal była wśród badanych ich akceptacja dla różnic kulturowych.

Skonstruowana przez Profesora Tadeusza Lewowickiego Teoria Zachowań Tożsamościowych (TZT) pozwala przejść od ujęć parcjalnych do całościowego opisu poczucia tożsamości Cyganów/Romów w kontekście podstawowych obszarów jej uwarunkowań. Wyodrębnione obszary tożsamości stanowią inspirującą propozycję interpretacji tego złożonego i zmiennego zjawiska. Próba adaptacji zawartych w TZT koncepcji myślenia w zestawieniu z propozycją Matta Salo skłania do analiz teoretyczno-metodologicznych w obrębie zagadnień związanych z badaniem nie tylko tożsamości, ale także kondycji społeczności romskiej. Zachęca do podejmowania namysłu

nad szeroko pojmowanymi uwarunkowaniami przemian tożsamości romskiej mniejszości etnicznej. Pozwala na projektowanie działań edukacyjnych, integracyjnych, a także inspiruje do wdrażania ich realizacji.

Bibliografia

- Grabowska, B. 2013. *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Hancock, I. 1991. The East European Roots of Romani Nationalism. In: Crowe, D. and Kolsti, J. eds. *The Gypsies of Eastern Europe*. Armonk – London – New York: M.E. Sharpe, Inc., pp. 251–267.
- Jas, K. 2022. Wyznaczniki poczucia tożsamości osób w wieku późnej dorosłości żyjących w polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego. *Forum Pedagogiczne*. **1** (12), ss. 347–367.
- Khanlou, N. 2005. Participatory action research: considerations for ethical review. *Social Science & Medicine*. **10** (60), pp. 2333–2340.
- Kwadrans, Ł. 2015. (Sinti, Kale, Manus, Lovari, Kelderash...) – Gypsies – Romani. From ethnic identity to national or multidimensional identity? In: Kyuchukov, H., Lewowicki, T. and Ogrodzka-Mazur, E. eds. *Intercultural education: concepts, practice, problems*. Munich: Lincom Academic Publishers, pp. 71–83.
- Kwadrans, Ł. 2017. Roma identity, integration and education. Comparative research. *Culture & Education*. **4** (11 8), pp. 60–73.
- Lewowicki, T. 1994. Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – stałość i zmienność. W: Lewowicki, T. red. *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie, ss. 127–135.
- Lewowicki, T. 1995a. Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych. W: Urlińska, M.M. red. *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń: UMK, ss. 51–63.
- Lewowicki, T. 1995b. O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych. W: Nikitorowicz, J. red. *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 13–26.

- Lewowicki, T. 2001. Szkic do teorii zachowań tożsamościowych. W: Lewowicki, T. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie, ss. 161–164.
- Levanon, A. 2011. Ethnic social capital: Individual and group level sources and their economic consequences. *Social Science Research*. **1** (40), pp. 77–86.
- Mirga, A. i Mróz, L. 1994. *Cyganie. Odmiennosc i nietolerancja*. Warszawa: PWN.
- Nikitorowicz, J. 2017. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowosci i nieustannie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Oden, K., Hernandez, B. and Hidalgo, M. 2010. Payoffs of participatory action research: racial and ethnic minorities with disabilities reflect on their research experiences. *Routledge Community Development*. **1** (41), pp. 21–31.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2021. Identyfikacje narodowe młodzieży akademickiej jako efekt kategoryzowania społecznego na pograniczu polsko-czeskim. *Edukacja Międzykulturowa*. **2** (15), ss. 221–237.
- Ossowski, S. 1967. Wielogłowy lewiatan a grupa społeczna. O perypetiach pojęciowych w socjologii. W: Ossowski, S. *Dzieła*. Vol. IV. Warszawa: PWN, ss. 137–173.
- Salo, M. 1979. Gypsy ethnicity: implications of native categories and interaction for ethnic classification. *Ethnicity*. **6**, pp. 73–96.
- Suchodolska, J., Szczurek-Boruta, A., Jas, K. i Ryszawy, S. 2022. Tadeusza Lewowickiego Teoria Zachowań Tożsamościowych i możliwości jej wykorzystania w badaniach tożsamości młodych ludzi żyjących w warunkach Pogranicza. W: Ogrodzka-Mazur, E., Szczurek-Boruta, A., Grabowska, B. i Szafrńska, A. red. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu z okazji 80. urodzin*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 390–404.

Determinants of the sense of Roma identity in the context of Tadeusz Lewowicki's Theory of Identity Behaviors (TZT)

Abstract: The main focus of this text is Roma identity as the basis for the functioning of Roma in the modern world, as well as the factor that determines their relationship to and with culturally dominant communities. The theoretical concept that made it possible to systematize the determinants of Roma identity and

was applied in describing its subsequent areas is Tadeusz Lewowicki's Theory of Identity Behaviors (TZT). Especially in a comparative context with the majority group, as Lewowicki (1995, p. 20) claimed, focusing on a selected minority community deforms reality and makes it difficult to reach more general regularities, conditions, relations. Relating the criteria for describing Roma identity to the areas distinguished in the TZT, it should be pointed out that the first three areas seem appropriate for the elements indicated by the romologist Matt Salo (1979) (the criteria he distinguished decades ago are the basis for most research and analysis) as the first, second and third, but also for the fourth and sixth. Thus, they concern determinants including historical fate, distinctiveness of institutions, culture, language, customs, transmission of traditions, as well as biological-racial categories, personality traits, ideas about the peculiarities of the group, stereotypes. The fifth element of Roma identity seems to correspond to the fourth area of TZT, as it concerns the economic sphere, living standards, styles of economic activity. Of particular contemporary relevance is the reference of considerations also to the fifth (social aspirations of members of the minority) and sixth (political, worldview, social and economic transformations in the macro-regional context) areas of TZT. My analysis applying TZT is based on my own long-term research among Roma communities in several countries, in-depth interviews, observations, document analysis, project and internship experiences.

Keywords: determinants of sense of identity, identity behavior, ethnic identity, Roma, ethnic minority

Translated by Łukasz Kwadrans



“Love me, I speak Romani”: Janusz Korczak and the right of children to be loved

Abstract: The paper presents two of Janusz Korczak’s core ideas about the human rights of children: the right to be *respected* and the right to be *loved*. One of the main philosophical ideas of Korczak was that “there is no child, there is a person.” This is why he proclaimed that the child should be accepted as he or she is. The paper connects the ideas of Korczak with the theoretical work of Lewowicki about intercultural and multicultural education and with implementing them for Roma children. During the recent decades the Council of Europe and other international institutions have acknowledged the rights of minorities to education and literacy instruction in their mother tongue in order to better preserve their identity. However, the practices adopted in Europe show that this is not the case when it comes to Roma children. The Roma child’s linguistic knowledge in Romani is considered an obstacle for integration and in many countries Roma children who do not know well the official language of the country are singled out and placed in “special schools”. The situation of Roma children reflected in Korczak’s work and advocacy and the UN Convention on the Rights of the Child, i.e. to have lessons in their mother tongue, appears to be a human right widely violated across Europe.

Keywords: Janusz Korczak, human rights, children, Roma, respect, love, intercultural education

Introduction

Tadeusz Lewowicki (2015, p. 29) sought to define intercultural education, stressing that it is a “chance for sustaining, cherishing and developing cul-

¹ Huseyin S. Kyuchuk, prof. dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie. ORCID: 0000-0002-1965-8908.

tures of many groups for shaping the group identity.” He also emphasized that: “intercultural education understood in this way shapes openness to Others and their cultures, to the dialogue and exchange of cultural elements. It becomes of due significance to seek common and widely accepted values which are useful from the social point of view. At the same time, differences are noticed and the understanding of and respect for other cultures is shaped” (p. 30).

Throughout his entire academic life, Lewowicki sought to promote and fight for intercultural and multicultural education and “borderland identity,” not only geographically but also in the metaphorical sense.

Today, Roma, constituting the largest minority in Europe (between 12–14 million people), are in that position of being an ethnic group with a so-called “borderland identity,” because they are a nation without their own state recognized as the ‘national’ territory. Over the centuries, they have spread to all corners of the world: apart from Europe, the Roma live in the USA, Canada, Latin America and Australia. The Roma speak the same language with different varieties or dialects of Romani, which has roots in ancient India. Normally, in current pedagogy in many countries, Roma children learn to speak their mother tongue from an early age and, at the same time, they learn the language of the country in which they live. They are bilingual, and in most cases multilingual. Unfortunately, the bilingualism of Roma children is not seen as something positive. Moreover, it is even believed that speaking Romani as the mother tongue prevents Roma children from becoming properly integrated. Therefore, the Romani language is often not allowed at school as a school subject, as in the case of Bulgaria. Yet, the Bulgarian Ministry of Education allows the study of Turkish, Armenian and Hebrew. The Roma language was also introduced in primary schools after the democratic processes introduced in 1990, but later it was prohibited, because it was considered that Romani and its learning constituted an obstacle for the acquisition of Bulgarian (Kyuchukov, 2015).

In many European countries, Roma children are required to study in segregated or so-called ‘special schools’. Segregated schools were established after World War II in Roma neighborhoods and were set up solely for Roma children. Children of other family backgrounds do not attend them. Unfortunately, the quality of education in these schools is quite low. Special schools were established in the 1960s-70s, for students with certain ‘problems’ in their ability to learn. However, in many countries, Roma children are often assigned to special schools because they do not know the official language of

the country well enough. In some European states, Roma children entering primary school, are tested with psychological tests in the official language of the country. If the children do not understand the language and the tasks in the official language, it is considered that the children have mental disorders and are referred to special schools. Making mistakes and not speaking the official language of a given country are treated by psychologists who test Roma children with special tests as “mental retardation.” In special schools, the quality of education is low, and having graduated from such a school, children cannot continue their education in secondary school or universities. In most cases, segregated and special schools are solely for Roma children, and there are no Roma teachers or Roma school mediators, and children there do not study their mother tongue and culture. Recently, Kyuchukov et al. (2024) showed that Roma children who were tested with an specially developed psycholinguistic test in many European countries knew the most difficult grammatical categories in Romani by the age of 5 years. However, in a number of European countries Roma children’s knowledge of Romani grammar is not considered to be an asset and literacy in their home language is not promoted by schools or the state.

According to Lewowicki (2015), interculturalism and multiculturalism relate to “shaping the culture and identity of the Others.” Kindergartens and schools are the places where the children’s cultural identity is shaped in democratic societies. The democratic changes in the last 30–35 years in Europe have brought to the world and recognized the role of minorities and small ethnic groups in the formation of democratic societies. Respect for the language, culture and traditions of small ethnic groups, respect for their human rights, have become the main criteria for many Eastern European countries in their admission to the Council of Europe, the European Community and the United Nations. Along with this, great attention is paid to intercultural education internationally. The introduction of language training in the languages of small ethnic communities is one of the signs of respect for their human rights. Several international organizations are working on this problem. At the Council of Europe in Strasbourg, in its Committee on Education, there is a section for intercultural education, which includes education in the mother tongue. In 1997, an international seminar on intercultural education was organized at the UN Center for Human Rights in Geneva. In the Netherlands, there is an international association for intercultural education, which also publishes an international journal. In several universities in Europe and around the world, there are departments of intercultural education, where future teachers are

trained to educate the children of minorities. In the curricula for these academic courses, there is also a place for teaching the mother tongue to children of minorities, and nowadays to emigrants and refugees (Kyuchukov, 2015).

One of the main debates in English the language literature and among scholars worldwide is about the applied terminology. A review of publications indicates that three terms are used interchangeably: intercultural, multicultural and cross-cultural education. Clarification of terminology was also one of the main tasks of the UN international seminar in 1997, which provoked interesting discussions and debates. The terminology will be also clarified here to avoid misunderstanding and misinterpretation (Kyuchukov, 2025):

- Multicultural education is aimed at children of the majority, i.e. the children of the majority are to be acquainted with the language, culture and history of a given minority on the territory of their country.
- In intercultural education, different cultures are seen as equally valuable. Intercultural education claims the peaceful coexistence of different cultures. Many countries around the world with culturally and ethnically diverse populations recognize intercultural education as a means for overcoming conflicts.
- In cross-cultural education, a certain idea or concept is explored within many cultures in order to compare one culture with another in a certain aspect. The study of foreign culture is carried out without changing or adapting it.

From the above definitions, it can be seen that intercultural education is the most valuable, because in it all cultures are recognized as equal and their study is done in order to familiarize with and enrich, not to change one culture at the expense of another.

Since relations between different peoples and cultures are complex in the world nowadays, modern school needs to promote intercultural education, where prejudices against each other are eliminated through coexistence and acquaintance, through the perception of Otherness as something normal – and through respect for the language and culture of small ethnic and minority groups.

Janusz Korczak and his ideas of children's human rights

In 1994 in the UNESCO journal *Prospects*, Tadeusz Lewowicki published an article about the life and work of Janusz Korczak. Born with the name Henryk Goldszmit, Korczak is one of the most famous Polish educators –

a pioneer in the field of children’s rights, a pediatrician and writer. He not only developed the children’s rights in theoretical terms but also actively promoted them. He adhered to the principle that “there is no child, there is a person,” and on the basis of this idea, he created a modern pedagogy that recognized children as full-fledged individuals deserving the same respect as adults. He regarded childhood as the most important stage of life, believing that a joyful child grows into a happy adult (Korczak, 1948).

Among the key children’s rights, according to Korczak, are the right to be loved and accepted as one is, the right to express thoughts and emotions, the right to respect, education, and development, the right to play, to be heard, and to safety. Korczak firmly believed that children have the right to be loved and accepted unconditionally. He emphasized that love is the foundation of healthy development. A child has the right to be loved and accepted as they are, regardless of their flaws or weaknesses. He believed that children should have the opportunity to share their feelings and thoughts, as this fosters their emotional growth. Every child deserves respect as a person; they should not be disregarded or treated condescendingly. Respect should be reflected in an individualized approach to each child. The right to be respected also includes recognizing and fulfilling the basic needs of every child (Korczak, 1929).

Korczak advocated treating children with dignity, which was a revolutionary approach in his time. According to him, children have the right to an education that considers their individual needs and interests. A child has the right to know and to learn at their own pace, without pressure or ridicule. Adults should help children explore the world, provide support and guidance while allowing them to experiment independently. Korczak supported learning through experience, even if it involved making mistakes. He also saw playing not only as a source of enjoyment but as an essential element of child development, recognizing that playing fosters creativity and learning. He believed that children should have the opportunity to participate in decisions that affect them. Korczak valued dialogue and cooperation with children. His views revolved around treating children as subjects, recognizing their uniqueness and individuality. Every child is special and has the right to develop their individuality. A child has the right to privacy and to keep secrets, which poses the challenge of protecting them and respecting their confidentiality (Korczak, 1948).

Moreover, a child has the right to experience difficulties, sadness, and failure, which are natural parts of life. Expressing emotions, both positive and negative, is a healthy way of experiencing one’s life. However, it is the

responsibility of adults to respect children's rights while also providing them with care. Children should be protected from all forms of violence and neglect. Korczak emphasized the importance of safety in a child's life (Olczak-Ponikier, 2002).

Roma culture, being an oral culture, introduces children to love and respect from an early age by means of songs, fairy tales, riddles, sayings and other genres. In Roma families the children are exposed to love through diverse traditional and cultural events in the family and community; the way of communication with them is as with adults. From a very early age Roma parents communicate with their children as equal partners and the children are involved in the community life from an early age. In Roma families bilingualism and multilingualism are supported by parents. The children speak 2–3 languages and show respect for the cultures of "Others."

In the past, this was used as a strategy for survival in the non-Roma world. Nowadays, it is used as a strategy against antigypsyism, racism and discrimination. Romani is learned mainly at home but there is historical information that Romani was taught at schools in the Austro-Hungarian Empire. In 1850 there was a Roma school established by the Hungarian Rom Ferdinand Farkas. After the October Revolution in 1917, the Soviet Union government granted the Roma permission to develop their own textbooks for teaching Romani, grammar courses, dictionaries and to establish schools in which Romani could be taught. However, in most East European countries during the Communist period Romani was forbidden at school. The policies of the governments adopted towards Roma were mainly assimilatory. An exception was former Yugoslavia where Romani was taught at schools in some parts. Yet, this was not the case in other countries. For example, in Bulgaria speaking Romani was forbidden at schools and in public places and a person who used the language was punished by teachers at school and by the police for its use in the public places (Kyuchukov, 2007).

Korczak's concept of the child's right to respect

Korczak stressed that a child has the right to be precisely what they are (Korczak, 1990). According to Lewowicki (1994), Korczak's idea of education was to provide a learning atmosphere close to the home environment – he believed that those conditions were important for a child's development.

In 1989 the United Nations adopted the Convention on the Rights of the Child. Two points should attract attention in that Convention:

- Protection of the child against all kinds of discrimination, based on language, culture and religion (Article 2);
- It is in the best interests of minority/indigenous children to be raised in their community and cultures and to protect their identity (Articles 5, 8.2 and 30).

“In those States in which ethnic, religious or linguistic minorities or persons of indigenous origin exist, a child belonging to such a minority or who is indigenous shall not be denied the right, in community with other members of their group, to enjoy their own culture, to profess and practice their own religion, or to use their own language” (Convention, 1989, Article. 30).

While reading the Convention, one can see how many of Korczak’s ideas were adopted and implemented in the Convention. Korczak believed the protection of the children and especially minority and disadvantaged children was a necessity. In his publications he paid special attention to their rights. Nowadays, schools are trying to help minority children and children with disabilities, developing programs for inclusive education (Damyanov, 2024). In a fundamental sense, Korczak anticipated what is advocated today under DEI – diversity, equity and inclusion – at schools, in the workplace and elsewhere in society (Pollock-Milgate, 2023).

Already some six decades ago, Bloom, Davis and Hess (1964) wrote that in the educational system there are always groups of students who do not make progress in their learning. Usually these are students whose early experiences at home and motivation for present school learning handicap them in schoolwork. These groups of children are also usually the ones who do not complete secondary education. The authors refer to these children as *culturally disadvantaged* or *culturally deprived*, because the authors believe that the roots of their problems may in large part be traced to their experiences in homes which do not transmit the necessary cultural patterns or the type of learning characteristic of the schools and the larger society. A large proportion of these young people come from families in which the adults have a minimal level of education. Many of them come from homes where poverty, large family size, broken homes, discrimination, and slum conditions further complicate their situation. In this case the cultural *deprivation* should not be equal with *race*. What is needed is a system of compensatory education which can help the students individually. Compensatory education should help socially disadvantaged students without reducing the quality of education for those who are progressing successfully under the existing educational conditions.

In many East European countries, Roma children are those who need protection by the Convention on Children's rights and the ideas of Korczak. In most cases the underlying reason for the lack of success among Roma children is related to their ethnic background. In number of publications the Serbian anthropologist Cvorovic (2014) points as a reason for Roma children's difficulties at school to their ethnic background and race, because they come from poor families. The poverty of Roma children and their lack of success at school are perceived as being due to their race and ethnicity, which is an obvious form of antigypsyism and racism.

Korczak's concept of the child's right to be loved: "Love me, I speak Romani"

Family and school are two important core factors for the socialization of children. The socialization of a child starts in the family and through a particular culture (Vigotsky, 1962). Kindergarten and school continue the process of socialization. The family and school are the important places where the child should feel safe, respected and loved. In other words, as Korczak noted: "to be accepted as they are and who they are."

Looking to the history of Roma education in Europe and the U.S., one can find many attempts by different scholars to change the educational systems, to show love and respect to Roma children's language and culture.

Teaching Romani in Bulgaria

Teaching of the Romani language and culture in Bulgaria was possible only after the democratic changes in the 1990s. The Bulgarian Ministry of Education recognized four minorities, among them Roma as well, and assigned 4 lessons per week of education in their mother tongue. The first Romani textbooks as well as methodological books for teachers were published and courses with Romani language teachers were organized in different cities (Kyuchukov et al. 1993, 1995, 1997). Unfortunately, the changes in political government in the late 1990s in Sofia led to forbidding education in Romani as the mother tongue for Roma children. The expert for the Romani language was dismissed from the Ministry of Education, yet the experts for Armenian, Hebrew and Turkish remained at their positions in the Ministry. At the beginning of the 2000s, an inventive new "Primary school education and the Romani language" training program was established at Veliko Tarnovo

University (VTU) and after 7 years of existence, due to certain professors and members of a particular nationalistic party, the program was closed and VTU stopped accepting students for this program. For the past 25 years, there has not been any instruction in the Romani language at Bulgarian schools for Roma learners, and the Bulgarian Ministry forbids teaching it. The survey research indicates that the attitudes of Bulgarian teachers towards the Romani language and its use at school are very negative (Kyuchukov, 2018).



© Huseyin Kyuchuk. Romani language teacher in Bulgaria, 1990s



© Huseyin Kyuchuk. National seminar with Romani language teachers in Bulgaria, 1993

Teaching Roma children in the USA

Ian Hancock (2002) reported that the first schools for Roma children with respect to their language and culture were established in 1965 in the US, beginning in Richmond near San Francisco in northern California. The 1960s were the decade of emerging ethnic self-assertion, and minority programs began to flourish, supported by affirmative actions. However, the Roma were a special case, because while the larger society was entirely familiar with the African American and Hispanic American minority populations numbering in the millions, it had only a vague notion of the much smaller Romani American community and its presence across the country.

The Richmond School was fortunate to have Anne Sutherland as its first principal. Ms. Sutherland recognized the importance of incorporating the priorities of the Roma, which were both culturally and pragmatically determined. Culturally, the Roma needed to be in the school board to oversee behavior, meals, class topics and so on. Boys and girls were to sit separately from each other. Pragmatically, they wanted such topics as reading and writing to be taught but were not interested in history or mathematics or gymnastics (considered inappropriate culturally). Because this school, which came into being in 1970 out of the various earlier programs, was initially unfunded and entirely supported by volunteers, the school board was not subject to control by any funding body. A year after the Richmond School closed down, John Ellis, the leader of the Roma community in Portland, Oregon, went to the state governor to request the establishment of a community center for the Roma in his area. Ellis wanted a building for social events, which would also incorporate a classroom in which traditional Roma values, as well as literacy, would be taught. There were 250 school-aged Roma children in Portland at that time. The response was positive, though the Portland School District's relations officer was adamant that such a project could only be transitional and set up to prepare Roma children for their eventual entry into the state school system.

According to Hancock (2002), these kinds of projects for Roma children were organized in different parts of the USA: Washington, Chicago, Philadelphia, Baltimore. Some classes were created informally in different cities and were attached to the Christian Evangelical ("born again") churches and their 'missionary' activity within the Roma communities. While today Romani community life is shrinking in terms of numbers because of many changes

in family structure and distribution, such Roma churches in the USA are now providing locations in which Roma still gather in considerable numbers and on a regular basis. Indeed, this may be one overriding reason for their popularity. However, such classes still lack trained teachers or appropriate textbooks or proper accreditation, and they tend to focus on literacy centered on the Bible stories in English, excluding anything else.



© Huseyin Kyuchuk. Roma children from California, USA, the 1970s

Teaching Romani in Sweden

In the 1950s and 1960s, many Roma emigrated to Sweden (Kyuchukov, 1993). For their children the governments there organized mobile schools, which were placed in caravans. Roma women also worked as teachers there communicating with the children in their mother tongue. Later, they organized the educational process in the Romani classrooms. In 1970s and 1980s, the children received lessons in Romani as their mother tongue, and the first children’s books in Romani and school materials were published. This process was strengthened after 1990, when many Roma from ex-Yugoslavia, Poland, and Hungary came to Sweden as migrants. Nowadays in Sweden, lessons in Romani are given to Roma children from the kindergarten age up to the end of secondary school, developing a form of ‘Romani literacy’ instruction.



© Huseyin Kyuchuk. Education of Roma children in Sweden, 1960s

The examples above show how the education of Romani as the mother tongue and its instruction has developed for last 50–60 years in some European countries and in the USA. Unfortunately, in most cases the negative attitudes towards the Romani language and the speakers of Romani are obvious. Although the education of Romani is organized well in countries such as Romania, Kosovo and Serbia, the status of Romani in Europe has still not changed and the attitudes towards the Roma children are often largely negative. Many children today are still being placed in so-called ‘special schools’ and segregated schools still exist. The quality of education in those schools remains very low.

Conclusions

This discussion has sought to illuminate the fact that ideas advocated by Korczak regarding *respect* and *love* for children, adapted by the UN Convention on the Rights of Children, are not valid for all ethnic children in Europe.

In 2007, the Council of Europe developed curricula for Romani as a mother tongue education and made recommendations to the European Union member states to introduce the study of Romani as a mother tongue from age of 3 to 18 years. Only in Romania has the Romani language been taught from kindergarten to secondary school. Moreover, there are no forms of intercultural/multicultural education with focus on Roma. In mainstream schools, nothing is taught about the history and culture of the Roma. Unfortunately, along with the violation of the rights of Roma children to learn their mother

tongue, discrimination and racist attitudes towards Roma in Europe are currently on the increase.

Language is one of the important factors contributing to the preservation of minority identity. It is also one of the tools for achieving cohesion in society. Being part of the culture of each ethnicity, language is a very important tool for the preservation of national awareness and for the feeling of belonging to one or another ethnicity. The right to one's own language and culture is one of the most sensitive issues in modern times. How does the state grant these rights to minorities? How does the culture and language of the minority develop? How is it preserved in society? These are the alarming issues of our time and of international law – how to respect the human rights of minorities, the right to their own language and the right to be respected (because they are speakers of these languages).

As Lewowicki (1994, p. 46) notes: "Janusz Korczak exerted and continues to exert an influence on the minds and hearts of mankind, not only through his pedagogical writing, journalism, educational and medical practice, and literary works. His influence also springs from his exceptional personality, the passion of his struggle for children's happiness, and the warm sentiment he displayed for those in his care. It springs from his life itself and the sacrifice of his life under tragic circumstances."

According to J. Bennett (2012, p. 47): "Roma children need far more attention, protection and investment from the European Union and its member states. Like all children, they are subjects of basic human rights, as expressed in the United Nations Convention on the Rights of the Child and in a lot of European and national legislation. [...] These rights imply a duty on governments and societies to provide protection and, in a more intelligent way, to prevent poverty and exclusion from taking place."

Unfortunately, in many European countries one still witnesses poverty, violation of human rights and many forms of discrimination of Roma children based on their ethnicity and their use of Romani as the mother tongue. Speaking in terms of Korczak's philosophy, these are violations of the rights of the children *to be respected* and *to be loved*. It is the duty of the educators to fight for humanism in the educational process and to turn school and society to a better place for living and studying for every single child. In other words, as Korczak put it: "It is inadmissible to leave the world as one finds it"².

² Acknowledgments. I would like to thank Prof. Dr. Urszula Wroblewska for her help with providing me information about Janusz Korczak's writings.

References

- Bennett, J. 2012. *Roma Early Childhood Inclusion. Overview Report*. Budapest: OSI.
- Bloom, B., Davis, A. and Hess, R. 1964. *Compensatory Education for Cultural Deprivation*. NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Convention. 1989. *Convention on the Rights of the Child*. Geneva: UN Human Rights Office.
- Čvorović, J. 2014. *“The” Roma: A Balkan Underclass*. UI Ulster Institute for Social Research.
- Damyantov, K. 2024. Roma Inclusion in European Educational Systems: Challenges and Opportunities. In: Damyanov, K. ed. *Roma Inclusion in European Educational Systems: Challenges and Opportunities*. Sofia: Diversity Publications, pp. 11–22.
- Hancock, I. 2002. The Schooling of Romani Americans: An Overview. In: Kyuchukov, H. ed. *New Aspects of Roma Children Education*. Sofia: Diversity Publications, pp. 30–51.
- Korczak, J. 1929. *Jako kochać dziecko. Internat, Kolonie letnie*. Warszawa – Kraków: Wyd. J. Mortkowicz.
- Korczak, J. 1948. *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: PZWS.
- Korczak, J. 1990. *Kak lyubit rebenka*. Moskva: Politizdat.
- Kyuchukov, H. 1993. Bilingvizam i ezikovo obuchenie v Shvecija [Bilingualism and language education in Sweden]. *Obrazovanie*. 4, pp. 82–84.
- Kyuchukov, H. 2007. *Turkish and Roma children learning Bulgarian*. Tarnovo: Faber.
- Kyuchukov, H. 2015. The role of minority/migrant languages in the process of intercultural education. In: Kyuchukov, H., Lewowicki, T. and Ogrodzka-Mazur, E. eds. *Intercultural education: concepts, practice, problems*. Munich: Lincom, pp. 141–148.
- Kyuchukov, H. 2018. *Predizvikelstvoto* [The challenge]. Tarnovo: Faber.
- Kyuchukov, H. 2025. Razmisli za ezikovote i obrazovatelnite choveshkite prava na romskite deca v Evropa. [Ideas about language and educational human rights of Roma children in Europe]. *Preduchilishno i uchilishnoto obrazovanie*. 1, pp. 113–119.
- Kyuchukov, H. et al. 1993. *Romano ABC Lil – Ромски буквар*. Sofia: Zefir.
- Kyuchukov, H. et al. 1995. *Romani alfabeta – Ромска азбука*. Sofia: Bulvest – 2000.
- Kyuchukov, H. et al. 1996. *O Romano Drom – Ромският път*. Sofia: Tilia.

- Kyuchukov, H. et al. 2024. Assessing the acquisition of Romani in Roma children. *Language Acquisition*. **31**, pp. 1–36.
- Lewowicki, T. 2015. Intercultural education – from assimiation to integration and multidimensional identity. In: Kyuchukov, H., Lewowicki, T. and Ogrodzka-Mazur, E. eds. *Intercultural education: concepts, practice, problems*. Munich: Lincom, pp. 24–33.
- Lewowicki, T. 1994. Janusz Korczak (1878–1942). *Prospects: the quarterly review of comparative education*. **XXIV** (1–2), p. 37–48.
- Olczak-Ronikier, J. 2002. *Korczak. Próba biografii*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Pollack-Milgate, S. 2023. <https://www.linkedin.com/pulse/importance-dei-education-publishing-solutions-group-a0vse> (17.02.2025).
- Vigotsky, L.S. 1962. *Thought and language*. (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds.). MIT Press.

„Kochaj mnie, mówię po romsku”: Janusz Korczak i prawo dziecka do miłości

Streszczenie: W artykule przedstawiono dwie podstawowe idee Janusza Korczaka dotyczące praw dzieci: prawo do *szacunku* i prawo do *miłości*. Jedną z głównych idei filozoficznych Korczaka było twierdzenie, że „nie ma dziecka, jest osoba”. Dlatego głosił, że dziecko powinno być akceptowane takim, jakie jest. W artykule połączono idee Korczaka z teoretycznymi koncepcjami edukacji międzykulturowej i wielokulturowej opracowanymi przez Tadeusza Lewowickiego oraz z ich wdrażaniem w odniesieniu do dzieci romskich. W ostatnich dziesięcioleciach Rada Europy i inne instytucje międzynarodowe uznały prawa mniejszości do edukacji i nauki czytania i pisanie w ich języku ojczystym, aby lepiej zachować ich tożsamość. Jednak praktyki przyjęte w Europie pokazują, że nie dotyczy to dzieci romskich. Znajomość języka romskiego u dzieci romskich jest uważana za przeszkodę w integracji, a w wielu krajach dzieci romskie, które nie znają dobrze języka urzędowego kraju, są separowane i umieszczane w „szkołach specjalnych”. Sytuacja dzieci romskich odzwierciedlona w pracy i orędownictwie Korczaka oraz w Konwencji ONZ o prawach dziecka, także prawie do nauki w języku ojczystym, wydaje się prawem człowieka powszechnie łamanym w całej Europie.

Słowa kluczowe: Korczak, prawa człowieka, dzieci, Romowie, szacunek, miłość, edukacja międzykulturowa

Translatd by Agata Cienciąła

KOMUNIKATY Z BADAŃ



Młode pokolenie w procesie kształtowania tożsamości w warunkach zmiany kulturowej (czynniki ryzyka i dylematy tożsamościowe)

Streszczenie: Autorka podejmuje zagadnienia kształtowania się tożsamości młodego pokolenia w warunkach intensywnych zmian kulturowych, globalizacji i cyfryzacji. Wskazuje, że współczesna egzystencja nacechowana natychmiastowością i hybrydyzacją kulturową wymusza nieustającą renegocjację relacji między jednostką a otoczeniem, co może prowadzić do fragmentaryczności czy dyfuzji tożsamości. Młodzi ludzie, funkcjonujący w kulturze konsumpcji i mediów (w tym mediów społecznościowych), eksperymentują w rolach społecznych, w określonych sytuacjach narażając się na ryzyko tworzenia fałszywego obrazu siebie. Może to skutkować kryzysem tożsamościowym, a nawet problemami emocjonalnymi i społecznymi. W pracy przedstawiono zarówno indywidualne, jak i społeczne mechanizmy aktywne w procesie kształtowania się tożsamości Ja. Wskazano również instytucjonalne uwarunkowania tego procesu. Zwrócono uwagę na rolę edukacji międzykulturowej oraz podejścia krytyczno-kreatywnego w edukacji młodego pokolenia, jako wspierających tworzenie bezpiecznej przestrzeni do eksperymentowania przez młodzież, integrowania doświadczeń i budowania spójnej autodefinicji. Autorka apeluje o wdrożenie kompleksowych strategii psychoedukacyjnych i terapeutycznych, szczególnie w środowiskach zagrożonych społecznie, jako ważnego elementu przeciwdziałania negatywnym skutkom współczesnych przemian kulturowych.

Słowa kluczowe: młodzież, tożsamości, zmiana kulturowa, czynniki ryzyka, uwarunkowania

¹ Jolanta Suchodolska, dr hab., prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji. ORCID: 0000-0003-4577-3907.

Wprowadzenie

Współczesna egzystencja wymaga od człowieka permanentnego negocjowania nie tylko z otoczeniem społecznym, ale w głównej mierze z samym sobą. O ile negocjacje te przyjmują charakter naturalny rozwojowo i mają swój początek już we wczesnym dzieciństwie, dopiero na przełomie adolescencji i dorosłości istnieje szansa na świadome zarządzanie nimi. By proces ten okazał się korzystny w skutkach, niezbędne jest etapowe monitorowanie kierunku i jakości zmian intrapsychicznych – jako efektu działania jednostki w jej ważnych obszarach życia. Wymaga to coraz bardziej świadomej konfrontacji z wieloma czynnikami w przestrzeni społecznej. Wówczas doświadczane interakcje poddawane są wewnętrznej interpretacji i ocenie. Biorą udział w kształtowaniu wiedzy o sobie i budowaniu obrazu siebie, pośrednio decydując o ogólnym dobrostanie.

Pomimo że kształtowanie tożsamości – jako zadanie rozwojowe – uniwersalnie wiąże się z okresem adolescencji (Erikson, 2004), współcześnie okazuje się jednym z kryteriów symbolicznie definiujących również człowieka dorosłego. Doświadczana codzienność generuje nasilanie się trudności w osiągnięciu stabilnej tożsamości. Istotnym czynnikiem destabilizującym okazuje się współczesna nieprzewidywalność życia codziennego, określana w socjologii jako „meandry codzienności” (Melosik, 2019a, 2012; Byłok, 2016). Składa się z różnorodnych sytuacji, interakcji i zdarzeń, które wpływają na sposób, w jaki ludzie postrzegają siebie i otaczający ich świat. Socjologia codzienności bada te zawiłości, poddając analizie sposób w jaki rutynowe działania, normy społeczne i interakcje wpływają na życie jednostek; ponadto też – w jaki sposób jednostki te kształtują i interpretują swoje codzienne doświadczenia, nadając im określone znaczenie w kontakcie społecznym. W sposób szczególnie odczytania takie odnajdujemy w interakcjonizmie symbolicznym, ale także u współczesnych socjologów edukacji (Melosik, 2019b). Ukazują one oddziaływanie edukacji na społeczeństwo oraz analizy interakcji między kulturą a procesami edukacyjnym. Codzienność człowieka rozumiana jest jako przestrzeń, wymuszająca radzenie sobie z różnorodnymi trudnościami, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i społecznym. Przeobrażenia w świecie współczesnym, globalizacja, szybki rozwój technologii, coraz większa złożoność społeczeństwa, zmiany w strukturze rodziny wpływają na sposób, w jaki postrzegamy codzienność. Dynamika ta wymaga często podporządkowania się bieżącym realiom społecznym, co sprawia, że jednostkom coraz trudniej

odnaleźć stabilność i poczucie bezpieczeństwa. Może to prowadzić do frustracji i poczucia alienacji, zagubienia, a nawet braku sensu. Nasuwa się teza, że w społeczeństwie postnowoczesnym, niejednoznacznym aksjologicznie, pełnym pokus kultury konsumpcyjnej, zarówno tożsamość, jak i rozwijająca się autonarracja w żadnym momencie życia nie są do końca ustalone i stabilne. Bardziej odzwierciedlają one poziom integrowania bieżących wydarzeń i doświadczeń oraz umiejętnego włączania ich w dotychczasowy system samowiedzy. Zgodzić się można ze stanowiskiem K. Rosner, która stwierdza, że autonarracja młodych ludzi jest współcześnie „krucha i podatna na rozpad, ponieważ jest tylko jedną z możliwych opowieści o rozwoju własnego ja” (Rosner, 2003, s. 42). Współczesność, określana przez Z. Baumana w kategorii „płynnej ponowoczesności” (Bauman, 2006), sprzyja rozpadowi uniwersalnego porządku kultury. Uruchamiać może destabilizację (a nawet destrukcję) dotychczasowych założeń aksjologicznych, które w społeczeństwach (i społecznościach) bardziej tradycyjnych wyznaczały hierarchię wartości, jak również rolę i miejsce jednostki w społecznej strukturze.

Zmiany społeczno-ekonomiczne i obyczajowe generują zmienność elementów kształtujących i definiujących współczesną kulturę. Efektem tej wielowymiarowej dynamiki jest także zmiana uwarunkowań czynników kształtujących tożsamość. Desygnaty kultury współczesnej, nie bez powodu nazywanej „kulturą zmiany”, podzielić można na kilka kluczowych kategorii związanych z globalizacją i hybrydyzacją kulturową, indywidualnością i różnorodnością/zróżnicowaniem. Ten zmienny „klimat kulturowy” dookreśla kultura natychmiastowości, cyfryzacji i wzrastającej anonimowości, a także konsumpcjonizmu oraz nowe formy komunikacji i ekspresji – jako efektu ponowoczesności (por. Melosik, 2019b). Tak doświadczana codzienność dostarcza większych niż kiedykolwiek wcześniej możliwości wyboru sposobu i stylu życia. Zarazem jednak nie sprzyja uczeniu się/zdobywaniu wiedzy, w jaki sposób wyborów tych dokonywać. Zarówno intuicja, jak i rozumowe strategie poszukiwania własnego miejsca w życiu i świecie – w różnych jego przestrzeniach – okazują się często niewystracające. Tym bardziej że zwłaszcza młodzi ludzie poszukują potwierdzenia własnej niepowtarzalności, atrakcyjności i skuteczności w relacjach, a także realizacji indywidualnych pragnień w ważnych zadaniach życiowych/rozwojowych.

Potrzeba podążania za zmianami kulturowymi widoczna jest w wielu obszarach aktywności życiowej, standardach społeczno-kulturowych i komunikacji. Współczesny, poszukujący spełnienia człowiek niejako kulturowo obowiązany jest podążać za zmiennością, by móc się zaadaptować i realizo-

wać. W przypadku młodzieży adaptacja ta przebiega często automatycznie, z wyprzedzeniem kontroli ze strony dorosłych i z pominięciem kryteriów zdrowej (korzystnej rozwojowo) selekcji. Funkcjonowanie młodych ludzi jest odzwierciedleniem procesu oddziaływania atrakcyjnych bodźców społeczno-kulturowych na poziom zapotrzebowania na ten rodzaj stymulacji. Ważne do zaspokojenia pragnienia w sferze biopsychologicznej i społecznej na konkretnym etapie życia znajdują źródła realizacji w obszarach najbardziej dla nich atrakcyjnych psychologicznie. Dlatego młodzież tak łatwo poddaje się wpływom kultury popularnej, w tym popkultury, „kultury instant”, kultury Internetu, zgodnie z regułą natychmiastowości owego dostępu i konsumpcji (Melosik, 2019a). Obecność atrakcyjnych wzorów osobowych, często niespójnych bądź sprzecznych z prototypem kulturowym również utrudnia młodym ludziom samookreślenie w wymiarze psychologicznym i społecznym (Liberska, 2007). Proces ten wymaga eksperymentowania przez nich w nowych sytuacjach, rolach i zobowiązaniach, i traktowany jest jako kluczowy element współkształtujący tożsamość. Codzienna egzystencja wymaga otwartości, odwagi i rozważności, elastyczności w interpretacji i ocenie tego, co wystawia na próbę ambicje i samoocenę jednostki. Wskazane desygnaty kulturowe nierzadko uruchamiać mogą też ryzyko zagrożenia dobrostanu psychicznego jednostek.

Indywidualne, społeczne i instytucjonalne mechanizmy kształtowania się tożsamości Ja we współczesnej kulturze

Większość aspektów aktywności społecznej człowieka jest podatna na stałą rewizję w kontekście nowych informacji i rozwijającej się wiedzy. Funkcjonowanie w świecie globalnym daje przestrzeń do naturalnego tworzenia się nowych form eksploracji otoczenia, ekspresji i sposobów myślenia. Warto jednak zauważyć, że hybrydyzacja kulturowa – jako społeczny efekt globalizacji – może wzbogacać tożsamość, jak i wywoływać pewne napięcia. Współczesny świat staje się coraz bardziej połączony, a migracje, globalizacja oraz cyfrowe media sprawiają, że kultury się mieszają, przenikają, tworząc nowe jakości atrakcyjne pod względem mentalnym i społeczno-obyczajowym.

Umożliwia to elastyczne czerpanie przez jednostkę z różnych tradycji, stylów życia oraz wartości. Wysoce prawdopodobne jest, że sprzyja otwartości, kreatywności i budowaniu tożsamości opartej na osobistych wyborach i zasobach, a nie tylko na dziedzictwie kulturowym (Lewowicki, 2012; Nikitorowicz, 2003). Dziedziczone wzory życia i aktywności (również w przestrzeni życia

rodzinnego) ustępują miejsca wzorom i wartościom kreowanym indywidualnie na potrzeby bieżącego czasu społecznego (i psychologicznego) jednostki. Tożsamość kształtuje się w procesie interakcji społecznych i kulturowych. Funkcjonując w zróżnicowanych środowiskach człowiek ma możliwość redefiniowania swojej tożsamości w konfrontacji z okolicznościami, własnymi doświadczeniami, wartościami i refleksją. Zjawiska te mają miejsce w szczególności w warunkach transkulturowości, pograniczności, kiedy dochodzi do kontaktu, relacji i wymiany kulturowej. W tej perspektywie – jak podkreśla Lewowicki (2012) – zwłaszcza w kontekście edukacji międzykulturowej istotne jest wspieranie jednostek w świadomym kształtowaniu własnej tożsamości oraz w dokonywaniu wyborów. To one pozwalają na harmonijne współistnienie w zróżnicowanych społeczeństwach (i społecznościach). Ponadto aktywne kreowanie tożsamości coraz bardziej widoczne jest również w obszarach szeroko pojętej kultury i życia społecznego, także w muzyce, sztuce, sztuce kulinarnej czy języku młodych ludzi. W wielu z tych przestrzeni powstają unikalne hybrydowe formy doświadczeń, także w zakresie przekazu i komunikacji.

Warto jednak zauważyć, że wyraźny wzrost owej hybrydyzacji w kulturze może w pewnych sytuacjach rodzić poczucie niepewności, dezorientacji i wyobcowania (Beck, 2024). Dzieje się tak szczególnie wówczas, gdy młody człowiek dorasta na styku kultur, ale nie czuje się w pełni przynależny do żadnej z nich. Przykładem takich sytuacji są między innymi młodzi ludzie ze środowisk zdeprecjonowanych społecznie, dysfunkcyjnych. W tym kontekście nie tylko kwestie kulturowe, ale i społeczne sprawiają, że mają oni problemy z tożsamością, nie wiedzą, kim naprawdę są. Ważne znaczenie w procesie kształtowania się społecznej koncepcji i kondycji Ja odgrywa oddziaływanie globalnych trendów w komunikacji na styl życia. Nie dotyczy to tylko młodzieży, ale również osób dorosłych, które potrzebują poczuć się wyjątkowymi nie z uwagi na osobiste zasoby, ale głównie w porównaniu z innymi. Wspomniane trendy podnoszą potrzeby konsumpcji, wyprzedzając niejako potrzeby naturalne, niekonsumpcyjne. Dążenie do odczuwania podobieństwa do Innych w zakresie stylu bycia i życia staje się silnym stymulatorem identyfikacji z Innymi. Generuje także ryzyko przejmowania „cudzych” potrzeb i oczekiwań, identyfikowania się z nimi i traktowania ich jako własnych. W takiej hipotetycznej sytuacji znajduje się młodzież, z uwagi na silne dążenie do zbudowania swojego obrazu na podobieństwo Innych – obrazu atrakcyjnego społecznie, nierzadko za wysoką cenę.

Współczesne technologie, media społecznościowe podsycają apetyt na bycie „tu i teraz” w najbardziej atrakcyjnej postaci. U części młodych ludzi

generuje to ryzyko poczucia wykluczenia, u innych – sprzyja budowaniu tożsamości fikcyjnej, nierzeczywistej (dyfuzji tożsamości/tożsamości rozproszonej czy tożsamości fragmentarycznej). Można odnieść wrażenie, że młodzież mocno dotknięta jest symptomem „tu i teraz”, przez co wydaje się bardziej zagubiona niż w pozycji buntu czy roszczeń wobec świata. O ile w kulturze i społeczeństwie powszechnie odróżnia się trzy orientacje temporalne: retrospektywną, prezentystyczną i prospektywną, w przypadku współczesnej młodzieży (i młodych dorosłych) dominującą perspektywą jest jednak ta, która ogranicza się w dużej mierze (albo wyłącznie) do terażniejszości. Można sądzić, że fakt ten nie dziwi z uwagi na naturalny rozwojowo wzrost zainteresowania światem i swoim w nim miejscem, potrzebą zaistnienia i autoprezentacji. Koncentracja tylko na terażniejszości jest jednak niezwykle absorbująca, uruchamia wiele mechanizmów społecznej uwagi i w perspektywie czasu może się przerodzić w tzw. prezentyzm (Sztalt, 2023). Jest to postawa ograniczająca się wyłącznie do perspektywy „tu i teraz” – jako wyrazu tzw. globalnej unifikacji zachowań – bez refleksji nad podejmowanym działaniem i jego skutkami. Styl życia młodzieży dotkniętej symptomem „tu i teraz” interpretuje się raczej jako postawę zagubienia. Obserwując współczesne młode pokolenie, łatwo odnieść wrażenie, że zachwianiu uległy podstawowe relacje, tj.: rodzice – dzieci, nauczyciele – uczniowie, starsze pokolenie – pokolenie młodych i brak jest równowagi w relacjach, które międzygeneracyjnie przyjmują charakter „koegzystencji na zasadach partnerstwa” (Zubelewicz, 2003). Nie tylko zmienia się, a wręcz znacząco maleje też autorytet rodzica i nauczyciela. Normy i wzory postępowania sprzed lat straciły aktualność, bo zmiany kulturowe wypierają zasady etyczne i moralne uznawane niegdyś za fundamentalne. Kult doczesności sprawia, że staje się ona wartością autoteliczną i celem samym w sobie. Utrudnia, a nawet uniemożliwia to młodym ludziom zrozumienie zmiany, podążanie za nią i podejmowanie właściwych działań. Podczas gdy psychologia zajmuje się indywidualnym procesem budowania tożsamości, socjologia podkreśla wpływ struktur społecznych i interakcji na ten proces. Obie perspektywy zgodnie ukazują, że eksperymentowanie jest naturalnym, a nawet niezbędnym elementem dorastania i socjalizacji wtórnej. Warunkiem kluczowym jest jednak stworzenie młodzieży optymalnych warunków, by proces ten mógł przebiegać bezpiecznie. Jeśli monitorowanie procesu socjalizacji zawodzi, w niektórych przypadkach eksploracje mogą przybierać formę różnych zachowań ryzykownych. Przykładem takich okoliczności jest brak osadzenia w realiach, bez stabilnego fundamentu, jasno określonych wartości, wzorów czy poczucia przynależności, które mogą

prowadzić do problemów z określaniem siebie. Zestawienie tych deficytów z fikcyjnym obrazem własnej osoby na podobieństwo Innych generuje przeżywanie kryzysu tożsamościowego w sposób nierozwojowy. Dzieje się tak tym bardziej w sytuacji, kiedy warunki rozwoju tożsamości są niestabilne i mało bezpieczne.

W erze mediów społecznościowych i natychmiastowej komunikacji jedną z przestrzeni kształtującej tożsamość jest Internet (Lewowicki i Siemieniecki, 2012). Budowanie własnego wizerunku staje się kwestią aktywności w mediach społecznościowych, intencjonalnych cyklicznych wyświetleń. Tu można prezentować różne wersje siebie w zależności od potrzeb i kontekstu (Ja w realnym życiu vs Ja online). Tożsamość może być wówczas bardziej płynna, powierzchowna, niedostępna pod względem weryfikacji. Młody człowiek może czuć się „pewny siebie” w sieci, podczas gdy w rzeczywistości ma problemy z samooceną, a elementy konstytuujące jego tożsamość pozostają ze sobą w sprzeczności. Rozwijająca się tożsamość nie jest spójna. W ten sposób może kreować fałszywe Ja. Służy on – z jednej strony – ochronie własnych słabości, kompensacji z powodu braku zasobów, z drugiej strony – w zależności od kontekstu i przyjętej perspektywy teoretycznej budować może tożsamość poprzez iluzję własnego Ja, w oparciu o fałszywe przekonania, selektywną percepcję i błędy atrybucji, na fundamentach samooszukiwania się. W procesie tym jednostka korzystać może z takich mechanizmów obronnych jak racjonalizacja i zaprzeczenie – w wyniku dysonansu poznawczego bądź autodecepcji poznawczej. Dwa ostatnie ukazują możliwe konsekwencje w antycypowanej przyszłości. O ile dysonans poznawczy ma charakter typowo adaptacyjny, służący zmniejszeniu napięcia psychicznego poprzez zmianę przekonań lub zachowań i można nad jego zmianą pracować, to autodecepcja poznawcza okazuje się mechanizmem bardziej opornym na zmianę, pozwalającym utrzymać status quo i określony obraz siebie nawet kosztem ignorowania faktów.

Kolejną kwestią wartą uwagi w aspekcie współczesnej kultury jest trudność w budowaniu głębszej autorefleksji. Natychmiastowość informacji i bodźców z nią związanych sprzyja zanikaniu dłuższej koncentracji na treściach i skraca czas na przetwarzanie doświadczeń. Może to skutkować (zarówno u młodzieży, jak i u dorosłych) trudnościami z introspekcją, ponieważ na ogół przyzwyczajeni są do szybkiego reagowania. Brakuje okazji do analizowania przeżywanych emocji i wartości. W praktyce osoba taka nie myśli o przyczynach swojej frustracji; często sięga natomiast po smartfona i dzięki niemu wypiera emocje, będąc pozornie przekonaną, że sobie z nimi poradzi-

ła. Ponadto wspomniana kultura natychmiastowości nie sprzyja budowaniu cierpliwości w oczekiwaniu na efekty wszelkich zmian, które w przypadku budowania tożsamości nie są natychmiastowe. Budowanie stabilnej tożsamości wymaga czasu i świadomego wysiłku w związku z doświadczaniem różnych ról. Kultura natychmiastowości i niska tolerancja na frustrację mogą ten proces zaburzać. Prowadzić mogą między innymi do poczucia pustki czy braku sensu, zwłaszcza wówczas, gdy młodzież unika trudnych wyzwań z powodu braku szybkiej satysfakcji i gratyfikacji. Sytuacje te generują: rozproszoną uwagę, brak głębokich relacji, trudność skupienia się na własnym wnętrzu i potrzebach. W pewien sposób ciągła ekspozycja na „idealne” obrazy życia innych ludzi prowadzi do kreowania opisywanej już fałszywej wersji samego siebie. Młode pokolenie ma problemy z samoakceptacją, odczuwa lęk przed oceną i nierzadko doświadcza poczucia osamotnienia. I choć lęk ten w sposób naturalny można uważać za powiązany z mechanizmami dojrzewania, we wspomnianych kontekstach bywa raczej efektem nadmiernej ekspozycji na przykład na doskonale Ja influencera, którego obserwuje i który często staje się niedoścignionym idolem.

Promowany społecznie kult terażniejszości rozumiany jako bycie „tu i teraz”, nierzadko w percepcji społecznej utożsamiany z tematyką *mindfulness* albo filozofią egzystencjalną, w przypadku młodego pokolenia może być pojmowany także w kategorii czynników ryzyka. Terażniejszość ma bowiem znaczący wpływ na rozwój młodych ludzi, zwłaszcza w kontekście prymarnych potrzeb, doświadczeń oraz środowiska/otoczenia społecznego. W tej perspektywie na uwagę zasługują aspekty opisujące związki terażniejszości z procesem rozwoju.

Młodzież kształtuje swoją autodefinicję (w wymiarze osobistym i społecznym) w powiązaniu z tym, co dzieje się „tu i teraz”. Terażniejszość to zatem także ludzie w otoczeniu – rówieśnicy, rodzice, ale również nauczyciele, opiekunowie, pedagodzy. Kontakt z dorosłymi, którzy potrafią stworzyć bezpieczną przestrzeń, stabilną rozwojowo relację i dostarczyć autentycznego wsparcia, daje szansę na zdrowy rozwój, pomimo doświadczanych wcześniej trudności. Jeśli jednak dominuje chaos, brak wsparcia czy przemoc, terażniejszość może hamować rozwój i pogłębiać trudności emocjonalne. Bieżące przeżycia kształtują to, jak młody człowiek postrzega siebie i świat. Pozytywne doświadczenia budują poczucie własnej wartości, uczą radzenia sobie z trudnościami; negatywne mogą natomiast wzmacniać poczucie bezradności i lęku. Jeśli w konkretnym momencie rozwoju podstawowe potrzeby emocjonalne i psychologiczne nie są zaspokajane (np. potrzeba akceptacji,

autonomii, bezpieczeństwa), młodzież ma prawo przejawiać trudności emocjonalne i behawioralne (Jarczyńska, 2014). Są one wówczas oczywistą konsekwencją psychologiczną. Kiedy źródła kryzysu i jego spektrum okazują się dla nich zbyt rozległe i dotkliwe, powstaje blokada w budowaniu satysfakcjonującej kondycji psychospołecznej. Część młodych ludzi doświadczać może poczucia pustki i samotności, a brak szans na określenie prawdziwej tożsamości prowadzić do wewnętrznego chaosu, społecznej regresji czy depresji. Obserwacje społeczne dostarczają przykładów sytuacji, w których próba kompensacji przybiera destrukcyjne formy, począwszy od ucieczki w świat wirtualny czy/i współczesne subkultury, aż po zachowania antyspołeczne, mechanizmy agresji vs autoagresji czy kontakt z substancjami. Obraz ten nierzadko nakłada się na warunki wychowywania w rodzinach o genetycznie zróżnicowanych wzorcach kulturowych lub środowiskach o silnych sprzecznościach społecznych. Wówczas podzielona wewnętrznie rodzina programuje w rozwoju młodego człowieka swoisty dysonans poznawczy, co powoduje, że tym bardziej czuje się zagubiony. Neguje wówczas dotychczas przekazywane wartości, styl życia i kanony życia rodzinnego, rozumiejąc je jako sprzeczne, nierealistyczne, nieprawdziwe. Zobligowany nieświadomie do rodzinnej lojalności często nie potrafi sobie poradzić z narastającym konfliktem wewnętrznym – wypełnianiem społecznych oczekiwań a pozostawianiem wiernym sobie. Indywidualne potrzeby psychologiczne, jakże aktywne w tym okresie życia, nie znajdują możliwości realizacji. Wiąże się to z niezwykle trudną do podjęcia decyzją – nie tylko na poziomie świadomym, ale także na poziomie ciała. Ważnym aspektem jest tu także psychoneurologiczna podatność na zmianę i indywidualne predyspozycje psychiczne.

Obecność niepełnej, niestabilnej struktury tożsamości (dyfuzji tożsamości bądź tożsamości fragmentarycznej) naraża młode osoby na nieadaptatywne, a nawet przemocowe formy funkcjonowania społecznego (zarówno wobec Innych, jak i wobec siebie samego). Za podstawę teoretyczną rozważań mogą służyć zarówno teorie Erika H. Eriksona (2024) i Jamesa E. Marcii (2002), jak i teoria przywiązania Johna Bowlby'ego (2016). W określonych sytuacjach społecznych nastolatek może przyjmować różne role, ale żadna z nich nie jest naprawdę bliska. Rozwija brak spójnego Ja; miewa też trudności w podejmowaniu decyzji, określeniu celów i ich kierunku (zarówno decyzji bieżących, jak i dotyczących przyszłości). Młody człowiek cierpi wówczas na zmienność zainteresowań, trudność eksploracji z powodu braku pewności i niski poziom świadomości. Wskazane symptomy dyfuzji tożsamości przejawiane są między innymi jako: brak zaangażowania w określone role społeczne, war-

tości i cele życiowe. Jednostka doświadcza poczucia chaosu i braku kierunku w życiu. O ile doznania te towarzyszą młodzieży jako przejaw doświadczanego kryzysu rozwojowego, w konkretnych okolicznościach mogą okazać się niepokojące, utrudniać codzienne funkcjonowanie i próby budowania autodefinicji jako odpowiedzi na pytanie: Kim jestem?

Gdy analizujemy warstwę treściową obu pojęć, nasuwa się konstatacja, że dyfuzja tożsamości, uznana za jedną z cech fazy dorastania, może być zjawiskiem przejściowym z uwagi na problemy kształtowania się tożsamości związane z wiekiem. Fragmentaryczność tożsamości sugeruje jednak obecność problemów w zakresie integracji doświadczeń jednostki, które tworzą strukturę Ja w cyklu życia. Nierzadko dzieje się to na skutek skrajnie niestabilnych warunków wychowawczych bądź zaburzeń zdrowia psychicznego (także w wyniku traumatycznych doświadczeń). Na uwagę zasługuje fakt, że trudności w budowaniu tożsamości generują ryzyko wystąpienia problemów emocjonalnych i tym samym problemów w relacjach. Oba zjawiska są często obserwowane w okresie dojrzewania. Istnieje jednak ryzyko ich utrzymywania się także w dorosłości. Z tego powodu w konkretnych przypadkach konieczna jest diagnoza nozologiczna, umożliwiająca weryfikację symptomów oraz czynników ryzyka, ich identyfikację oraz pilne podjęcie działań profilaktyczno-terapeutycznych (nie tylko pracy z nastolatkiem, ale także często z jego rodzicami).

Wskazywana przez Tadeusza Lewowickiego potrzeba jednostkowych i unikatowych doświadczeń i indywidualnych „odczytań otaczającego świata, indywidualnych motywów (...)” (Lewowicki, 2011, s. 31) napotyka na liczne źródła ambiwalencji w okresie dorastania. Generują one zjawiska rozwoju i uczenia się. Różnorodność czynników uruchamiających momenty przeciążenia miewa swoje odrębne źródła. Ponadto rozwojowo naturalne w okresie adolescencji jest poszukiwanie poczucia przynależności społecznej poprzez naśladowanie i identyfikację. Wyjątkowa podatność na wpływy Innych może generować bądź wzmacniać przeżywanie kryzysów jako zbyt mocnych i dezorganizujących działania młodego człowieka; w efekcie – ograniczać proces kształtowania się spójnej tożsamości.

To, co dzieje się „tu i teraz”, w dużym stopniu oddziałuje na przyszłość (a nawet ją determinuje). Oddziałuje na to, czy adolescent zbuduje motywację do zmian, czy będzie gotowy rozwijać autodefinicję, a następnie uaktualniać ją w nowych sytuacjach społecznych i okresach życia. W tym kontekście terażniejszość jest dla części młodych ludzi (zwłaszcza nastolatków z trudnych środowisk) kluczowym momentem, w którym istnieje szansa, by zaoferować korekcyjne doświadczenia i zainspirować do konfrontacji.

Współcześnie jest to ważne zadanie, które może uchronić od problemów z tożsamością.

Patrząc z perspektywy antycypacji rozwojowej, ważne jest, by wspierać młodych i pomagać im w eksploracji świata, wyrażaniu emocji i uznawanych wartości. Praca ta jest szczególnie ważna w przypadku osób z rodzin dysfunkcyjnych, cierpiących na brak społecznego wsparcia, niestabilność emocjonalną, a także szereg innych trudności prowadzących do problemów w rozwoju osobistym. Wspieranie rozwoju jest zadaniem długoterminowym, wymagającym uważności, rozumienia problemu, neutralności i – co ważne – zgody na bieżący stan umysłowy oraz reprezentację umysłową świata u młodego człowieka. Jest ona oczywistym następstwem wyrastania w określonym środowisku. W diagnozie oznacza to, że mentalnie młodzi ludzie reprezentują swoją przestrzeń rodzinną, a ich umysłowa reprezentacja świata jest wytworem doświadczeń emocjonalnych i poznawczych nabywanych w tym środowisku. By modelować zmiany, trzeba dotrzeć do tych pokładów doświadczeń osobistych, które uczestniczyły w procesach tworzenia wiedzy o sobie, kryteriach postrzegania siebie i kształtowały tożsamość. Kluczowe jest rozpoznanie mechanizmów i wzorców zachowań, będących odpowiedzią na prymarność potrzeb. Wydaje się wysoce prawdopodobne, że kształtują one sposób, w jaki jednostka postrzega siebie, Innych i świat. Można powiedzieć, że projektowanie wsparcia w zakresie budowania tożsamości przez młodego człowieka wymaga diagnozy potrzeb i diagnozy środowiska życia.

Poruszanie się po obszarach całej „architektury psychologicznej” jednostki, jej struktury w kontekście procesów umysłowych, emocjonalnych i społecznych, ukazuje także zdolności adaptacyjne w zmieniających się warunkach, zwłaszcza w sytuacjach nietypowych (i trudnych) społecznie. Cała ta struktura kształtuje się za sprawą oddziaływania wielu ważnych czynników, takich jak: czynniki biologiczne, doświadczenia, interakcje społeczne i kontekst wychowawczy. W praktyce pedagogicznej i terapeutycznej, szczególnie w pracy z młodzieżą z trudnych środowisk, zrozumienie tej „architektury” pozwala na lepsze, bardziej adekwatne diagnozowanie problemów emocjonalnych i behawioralnych oraz opracowanie odpowiednich metod wsparcia. Ponadto potrzebne jest merytoryczne przygotowanie i duże pokłady empatii. W tym zakresie ważne jest, by młody człowiek mógł eksplorować otoczenie i eksperymentować w rolach społecznych pod opieką osób dojrzałych, które swoją tożsamość już zbudowały i jest dla nich jakkolwiek satysfakcjonująca. W ten sposób mogą służyć jako inspiracja, uczyć młodzież kreatywnego krytycznego myślenia, rozwijania sprawczości, świadomego uczestnictwa w ży-

ciu społecznym, odpowiedzialności za siebie i Innych (Lewowicki, 2011). O ile w przypadku młodych ludzi doświadczających rozwojowych momentów przesilenia psychologicznego rolę w tym procesie edukacji pełnić mogą osoby dorosłe (i dojrzałe społecznie) z kręgu rodzinnego i szeroko pojętej edukacji w środowisku, w przypadku młodzieży zagrożonej społecznie działania takie najczęściej przyjmują postać ukierunkowaną na psychoedukację bądź terapię. Ideą tych działań jest tworzenie wspomnianej już bezpiecznej przestrzeni, z udziałem przewidywalnych, odpowiedzialnych przewodników – nauczycieli, psychologów, mentorów, terapeutów. Pod ich opieką młodzi ludzie mogą bezpiecznie eksperymentować z własną tożsamością (w sposób świadomy, bez destrukcyjnych konsekwencji), popełniać błędy i wyciągać wnioski. Pozwala to na stopniowe przejmowanie kontroli nad wybranymi aspektami życia, uczy kształtowania poczucia wpływu na otaczającą rzeczywistość i swoje w niej miejsce. W procesie tym upatruje się znaczącej roli edukacji „krytyczno-kreatywnej”, która – jak postuluje Lewowicki (2011) – mogłaby zbliżać młodych ludzi do rozumienia dynamicznie zmieniającego się społeczeństwa poprzez wspieranie rozwoju jednostek w sposób bardziej holistyczny i zindywidualizowany. Tak pojęte priorytety edukacji na miarę XXI wieku sprzyjałyby rozwojowi twórczej i odpowiedzialnej partycypacji społecznej młodych w sprawach, które ich najbardziej dotyczą. Z pewnością sprzyjałyby budowaniu poczucia sprawczości – jako jednej z ważniejszych kompetencji rozwojowych.

Postulaty Lewowickiego, choć dotyczą zmiany idei przewodniej w edukacji, wydają się niezwykle uniwersalne. Celem pożądanym przemian jest nie tylko przygotowanie szkoły i nauczyciela do głębszego rozumienia ważnych aspektów rozwoju młodzieży, ale w głównej mierze zbliżenie szkoły do realiów życia i problemów uczniów (także problemów ich rodziny). Takie podążanie za potrzebami edukujących się, gruntowna znajomość nie tylko ich problemów, ale także potencjalnych i bieżących czynników ryzyka – zdaniem Autora – przynosi wymierne korzyści i procentuje na resztę życia. Wspiera ucznia w budowaniu jego uczniowskiej tożsamości. W ten sposób przyczynia się do aktywizowania podmiotowych mechanizmów obronnych, w szczególności antycypacji przyszłości, tak bardzo potrzebnej młodemu pokoleniu.

Refleksje końcowe

Kształtowanie umiejętności oceny własnego miejsca i czasu, także wspomniana umiejętność antycypowania własnej przyszłości to procesy, które

częściej dotyczą młodych dorosłych niż młodzieży. Mimo że rozwój pełnych kompetencji w tym zakresie należy do zadań rozwojowych okresu wczesnej dorosłości, mają one swoje źródła na wcześniejszych etapach – w dzieciństwie, latencji i adolescencji. Dlatego tak ważne jest, by współczesna edukacja (w tym także szkoła) rzetelnie wypełniała przypisywane jej funkcje. W praktyce może to oznaczać potrzebę zmian w treściach kształcenia oraz dopasowaniu metod, które umożliwią lepsze poznanie i próbę rozwiązywania bieżących problemów młodego pokolenia. Jest to zadanie tym bardziej pilne, że – w obliczu współczesnych zmian społeczno-kulturowych – tracą swoją aktualność przypisane fazom życia charakterystyki społeczne, psychologiczne i kulturowe młodych ludzi, a kryterium dookreślającym biograficzny wymiar młodego człowieka staje się opisywana przez socjologów niepewność (Beck, 2004, s. 98). Celem szeroko pojętej edukacji jest przygotowanie młodych ludzi do sprawnego, a jednocześnie rozsądnego i krytycznego korzystania z mediów masowej komunikacji oraz nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Ważne jest, by nauczyć ich, jak krytycznie wybierać, analizować i oceniać docierające do nich informacje, aby wyborów życiowych dokonywali zgodnie z potrzebami, ale także na kanwie „przesłań płynących z katalogu uniwersalnych wartości i norm życia społecznego” (Lewowicki, 2013, s. 32).

Oddziaływanie edukacji, zarówno w kwestii rozwoju osobowości, jak i kształtowania tożsamości młodzieży, zależy od wielu uwarunkowań i podlega ocenie w perspektywie temporalnej. Efekty owych oddziaływań są trudne do jednoznacznego pomiaru i oceny. Powinnością edukacji w obliczu współczesnych zagrożeń jest między innymi upowszechnianie wiedzy o tych zagrożeniach (ze świadomością ich konsekwencji). Jest to możliwe dzięki zaangażowaniu rodziców, nauczycieli, społeczności i konkretnych grup społecznych partycypujących w zmianie i kreujących „edukację przyjazną ludziom” (Lewowicki, 2022). Edukacyjnym wyzwaniem tak pojętego nurtu w myśleniu o ochronie młodego pokolenia przed brakiem stabilnej tożsamości jest kształtowanie postaw i wiedzy o świecie oraz poszukiwanie w nim swojego miejsca. Ta bezpieczna przestrzeń tworzy się bowiem nie tylko za sprawą bodźców zewnątrzsterownych, ale także (a może przede wszystkim) z udziałem samego człowieka. Jednym z ważnych czynników sprawczych jest jego krytyczny stosunek do siebie, czasu i miejsca, jak również podyktowane nim modyfikacje w zakresie interpretacji ważnych doświadczeń społecznych, a także podjęcie za nie odpowiedzialności.

Zamiast zakończenia

Zagadnienia związane z tożsamością okazują się aktualne bez względu na upływ czasu i wspomniane „meandry codzienności”. Moje zainteresowanie tematyką tożsamości człowieka rozwijało się na przestrzeni wielu lat, zyskując zmienną dynamikę zaciekawienia i zaangażowania w analizę wciąż nowych obszarów spraw. Z jednej strony, perspektywa rozwoju tożsamości zawodowej łączyła się z pytaniami natury osobistej o istotę i sens bycia, działania w sferze edukacji uniwersyteckiej (i edukacji w ogóle). Z drugiej strony – na osi czasu – wielokrotnie wracałam do tematyki tożsamości, zgłębiając nowe dla mnie obszary wiedzy z pogranicza pedagogiki, psychologii, socjologii i antropologii kulturowej, z uwzględnieniem nowego tła i kontekstów analiz. Zagadnienia tożsamości wybijały się mniej lub bardziej wyraźnie, zawsze jednak było dla nich miejsce. Ważną przestrzenią empiryczną, która koegzystowała w mojej świadomości z zagadnieniem tożsamości, było opisywanie Pogranicza w możliwych, dostępnych aspektach. Nie tylko geograficzno-terytorialnych, historycznych, kulturowych, ale w głównej mierze w rozumieniu bachtinowskim – jako pogranicze stanów i aktów świadomości, jako przestrzeń niezbadana, niedopowiedziana, nieoczywista, w której jest miejsce na postawienie pytań i próbę poszukiwania odpowiedzi. Ta perspektywa poznawcza stała się bliska i towarzyszy mi do tej pory. Opisywane zjawiska pedagogiczne i społeczne nie mają bowiem charakteru stałego, ale swoją dynamikę. Świat nie jest i nie będzie dla człowieka czarno-biały, zarówno w sensie rzeczywistym, jak i w przenośni. Zawsze pozostaje przestrzeń do opisu zjawisk i procesów z zachowaniem należnego miejsca na hipotezę i próbę jej weryfikacji. Im bardziej przestrzeń ta dotyczy aktualnych kontekstów życia i rozwoju człowieka, tym bardziej wymaga uwagi i neutralności badacza.

Zaczynając swoją przygodę naukową, miałam to szczęście uczyć się od Mistrza. Pod opieką merytoryczną Profesora Tadeusza Lewowickiego uczyłam się badać i opisywać najpierw edukacyjne, społeczno-kulturowe i gospodarcze uwarunkowania tożsamości młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego, a następnie potencjał obszarów pogranicznych jako stymulator rozwoju tożsamości, weryfikując też empirycznie (i podejmując próbę interpretacji) Tadeusza Lewowickiego Teorię Zachowań Tożsamościowych. Okresowo oddalałam się czasem od tej tematyki, zbliżając do zagadnień dzieci i młodzieży w kontekście procesów rozwojowych, deficytów, obszarów pedagogicznego i terapeutycznego wsparcia, a następnie znów powracałam do źródeł, odczu-

wając potrzebę ponownych odczytań nurtujących mnie bieżących zagadnień natury społecznej i kulturowej. Zagadnienia kondycji, tożsamości, podmiotowości przebijały się też wyraźnie w analizach dotyczących młodzieży i młodych dorosłych, w kontekście uwarunkowań dobrostanu i poczucia jakości życia.

Moja zawodowa tożsamość wyrastała w konfrontacji z Wielkim Mistrzem, jakim był (i zawsze dla mnie pozostanie) Profesor Tadeusz Lewowicki. Ta relacja Mistrz–uczeń budowała się przez lata na zdrowym dystansie wobec autorytetu i osobowości Profesora, a także ze względu na szczególnej natury naukowy, a jednocześnie jakże „ludzki” typ relacji, który tworzył Pan Profesor ze swoimi uczniami. Przez wiele lat podejmowałam próby nazywania i opisu społeczno-pedagogicznej rzeczywistości nie z powodu samej trudności nauki (uczenia się), ale dlatego, że Profesor wyznaczał coraz wyższe standardy rozwoju naukowego, do których miałam ambicje dorastać. Wartością dodaną w tym procesie była konstruktywna werbalna i pozawerbana krytyka Profesora, która zobowiązywała do bardziej wnikliwych analiz. Jestem wdzięczna, że było mi dane poznać Pana Profesora, być Jego uczennicą i współpracownikiem. To dla mnie wielki zaszczyt.

Pragnę w tym miejscu podziękować mojemu Mistrzowi, Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu, za wprowadzenie mnie przed laty na ścieżkę własnej całościowej edukacji. Także za to, że inspirował mnie Pan Profesor do szerokiego pojmowania rzeczy i zjawisk i dodawał odwagi do podejmowania prób ich opisu. W ten sposób wiele lat temu podjęłam moje ważne zobowiązania życiowe w obszarze zawodowym. Ich celem jest nieustające samokształcenie i poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Kim jestem? Jakie są moje priorytety życiowe i cele, i czy są one spójne ze mną i moimi osobistymi potrzebami?

Bibliografia

- Bauman, Z. 2026. *Płynna nowoczesność*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Beck, U. 2004. *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Bowlby, J. 2016. *Przywiązanie i strata*. Warszawa: PWN.
- Bowlby, J. 2024. *Separacja, lęk i złość*. Warszawa: PWN.
- Byłok, F. 2016. Meandry konsumpcji we współczesnym społeczeństwie: konsumpcjonizm versus dekonsumpcja. *Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym*. **1** (19), ss. 55–69.

- Jarczyńska, J. 2012. *Tożsamość młodzieży w świecie mediów cyfrowych. Znaczenie i funkcje mediów cyfrowych w procesie kreowania tożsamości dorastających osób*. Bydgoszcz: UKW.
- Jarczyńska, J. 2014. *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży. Teoria – diagnozy – profilaktyka – terapia*. Bydgoszcz: UKW.
- Karbowska, M. 2016. Trudne początki teorii przywiązania – przyczynek do biografii Johna Bowlby'ego. W: Rzepa, T. i Domański, W.C. red. *Na drogach i bezdrożach historii psychologii*. T. 5. Lublin: UMCS, ss. 164–175.
- Lewowicki, T. 2011. Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XVII (1), ss. 28–38.
- Lewowicki, T. 2012. Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (1), ss. 15–46.
- Lewowicki, T. i Siemieniecki, B. red. 2012. *Cyberprzestrzeń i edukacja*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki, T. 2013. Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata: konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*. 2, ss. 19–37.
- Lewowicki, T. 2021. Cyberprzestrzeń, społeczna świadomość związanych z nią możliwości i zagrożeń oraz edukacja – esej ku rozwadze i większej aktywności edukacyjnej. W: Siemieniecka, D. i Majewska, K. red. *Teoretyczne i praktyczne aspekty pedagogiki medialnej*. Toruń: UMK, ss. 205–220.
- Liberska, H. 2007. Specyfika kształtowania się tożsamości współczesnej młodzieży. W: Rydz, E. i Musiał, B. red. *Z zagadnień psychologii rozwoju człowieka*. T. 1. Lublin: KUL, ss. 87–94.
- Marcia, J.E. 2002. Identity and psychosocial development in adulthood. *International Journal of Theory and Research*. 2, pp. 7–28.
- Matysiak-Błaszczak, A. i Jankowiak, B. 2017. Znaczenie relacji przywiązania w cyklu życia człowieka. Analiza wybranych aspektów bliskich relacji. *Studia Edukacyjne*. 44, ss. 195–208.
- Melosik, Z. i Gromkowska-Melosik, A. red. 2012. *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe (re)interpretacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Melosik, Z. 2019a. *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Melosik, Z. 2019b. Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Kwieciński, Z. i Śliwerski, B. red. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa: PWN, ss. 68–93.

- Millon, T i Rogers, D. 2005. *Zaburzenia osobowości we współczesnym świecie*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Myszka, L. 2013. Autoidentyfikacje współczesnej młodzieży – przyczynek do dyskusji na temat: Młodzież, czyli kto? *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*. 2 (4), ss. 141–163.
- Nikitorowicz, J. 2003. Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo. *Chowanna*. 1, ss. 50–66.
- Oleszkowicz, A. i Senejko, A. 2013. *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: PWN.
- Oleś, M. 2010. Wymiary tożsamości a subiektywna jakość życia u młodzieży. *Czasopismo Psychologiczne*. 16 (1), ss. 61–76.
- Oleś, P.K. 2008. O różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości i zmianie. W: Oleś, P.K. i Batory, A. red. *Tożsamość i jej przemiany a kultura*. Lublin: KUL, ss. 41–84.
- Pasikowski, K. 2016. Budowanie właściwej tożsamości wirtualnej dzieci i młodzieży wyzwaniem współczesnej edukacji. W: Klim-Klimaszewska, A. red. *Komunikacja w edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych. Wybrane problemy*. Siedlce: Wydawnictwo Akka, ss. 229–240.
- Suchodolska, J. i Mentel, R. 2024. O problemach kształtowania się tożsamości w okresie dorastania – pogranicza konceptualizacji wiedzy o sobie w obliczu kryzysu. *Edukacja Międzykulturowa*. 3 (26), ss. 51–68.
- Rosner, K. 2023. *Narracja, tożsamość i czas*. Kraków: Universitas.
- Zubelewicz, J. 2003. *Dwie filozofie edukacji: aksjocentryzm i pajdocentryzm*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.

The young generation in the process of identity formation in the context of cultural change (risk factors and identity dilemmas)

Abstract: The author addresses the issues of identity formation in the younger generation amidst intense cultural changes, globalization, and digitalization. She points out that contemporary existence, marked by immediacy and cultural hybridization, necessitates a continuous renegotiation of relationships between the individual and their environment, which may lead to identity fragmentation or diffusion. Young people, functioning in a culture of consumption and media (including social media), experiment with social roles, sometimes risking the creation of a false self-image. This can result in an identity crisis and even emotional and social problems. The study presents both individual and social mechanisms active in the process of self-identity formation, as well as institutional conditions shaping this process. Attention is drawn to the role of intercultural education and a critical-creative approach in the education of the younger generation as ways to support the creation of

a safe space for youth to experiment, integrate experiences, and build a coherent self-definition. The author calls for the implementation of comprehensive psychoeducational and therapeutic strategies, particularly in socially at-risk environments, as an essential measure to counteract the negative consequences of contemporary cultural transformations.

Keywords: youth, identity, cultural change, risk factors, conditions

Translated by Iga Suchodolska



Przemiany ustrojowe i kulturowe a wartości i aspiracje życiowe młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego: dynamika zmian w latach 1990–2024

Streszczenie: Podjęte w opracowaniu rozważania prezentują wyniki zespołowych i indywidualnych badań prowadzonych w latach 1989–2024 przez Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, założony i rozwijany przez ponad trzy dekady przez Profesora Tadeusza Lewowickiego. Celem tych badań było uchwycenie stałości i zmienności obrazu wartości cenionych przez młodzież z pogranicza polsko-czeskiego oraz jej aspiracji życiowych, warunkowanych zachodzącymi przemianami ustrojowymi i kulturowymi w obu krajach. Wykorzystanie w badaniach strategii porównań podłużnych pozwoliło nie tylko przedstawić względną dynamikę zmiany w preferencjach aksjologicznych młodych pokoleń, ale także uchwycić pewne mechanizmy ją wyznaczające. Rezultaty badań i ich analizy są ważne z kilku powodów. Po pierwsze – diagnozują podobieństwa i różnice w zakresie dążeń życiowych i systemów wartości cenionych przez młodzież. Po drugie – wskazują na wielostronny ogląd uwarunkowań czy też rozmaitych kontekstów preferowanych przez młode pokolenia wartości i ich aspiracji. Po trzecie – zgromadzony materiał empiryczny może zainteresować wielu badaczy zagadnień Pogranicza. I po czwarte – są odniesieniem i zarazem zachęcają do prowadzenia dalszych studiów i badań w tym zakresie.

Słowa kluczowe: zmiana społeczna, przemiany ustrojowe i kulturowe, młodzież, preferencje aksjologiczne, aspiracje życiowe, pogranicze polsko-czeskie

¹ Ewa Ogrodzka-Mazur, prof. dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie. ORCID: 0000-0001-9990-6176.

*Młodzi są soczewką,
w której skupiają się najróżniejsze problemy
i napięcia systemu. Ich sytuacja, sposób postrzegania świata,
aspiracje i dążenia życiowe są miarą zmian,
które już się dokonały, i dystansu, jaki jeszcze jest do pokonania.*
(Szafranec, 2011, s. 11)

*Od edukacji – w jej różnych obszarach i formach
– oczekiwać należy, że będzie wyzwalać
i rozwijać wszelkie dobre cechy młodzieży.*
(Lewowicki, 2009, s. 259)

Wprowadzenie: młode pokolenie a przemiany ustrojowe i kulturowe na pograniczu polsko-czeskim

Transformacje ustrojowe zachodzące w Europie Środkowo-Wschodniej – w tym w Polsce i Czechach – po 1989 roku to czynniki zmiany społecznej o szczególnym znaczeniu dla tych społeczeństw zarówno ze względu na rozległość i doniosłość konsekwencji, jak i udział każdego narodu w konstruowaniu tych zmian. Obejmowały one i nadal obejmują swym zasięgiem struktury społeczne, normy i zwyczaje, instytucje społeczne, role społeczne, a także wartości wyznaczające ludzkie działania, plany życiowe i światopoglądy (Sztompka, 2005, s. 24; Józwick i Stępniewski, 2016, ss. 11–22).

Świadomość znaczenia zachodzących w latach 90. ubiegłego wieku transformacji skupiły uwagę wielu badaczy nauk społecznych, w tym głównie socjologów. Już w okresie pierwszej dekady ukazały się liczne opracowania diagnozujące kompleksowo nową sytuację gospodarczo-polityczną i społeczną oraz prognozujące dalsze konsekwencje transformacji. Socjologowie początkowo śledzili zarówno tworzenie się struktur nowego porządku, jak i zachowania ludzi w różnym stopniu adaptujących się do tych zmian, przy czym w pierwszych latach skupili uwagę przede wszystkim na szansach budowania demokracji i gospodarki wolnorynkowej, natomiast podmiotowy wymiar nowego ładu był postrzegany jako mniej ważny niż jego instytucjonalne struktury, tym bardziej że społeczeństwa wydawały się obszarem niepewnym, słabo przygotowanym do sprostania wymogom nowych struktur. Diagnozowano trudności adaptacyjne oraz obserwowano mechanizmy uczenia się przez ludzi nowych sposobów postępowania, które opierały się na

regułach racjonalności sytuacyjnej. Z czasem socjologowie w coraz większym stopniu skupiali się na kwestiach podmiotowości społeczeństwa, znaczeniu jego udziału w kształtowaniu dyskursu publicznego, na lepszym rozumieniu jego rzeczywistych motywacji i zachowań (Kubát, 1999, ss. 148–149; Bankowicz, 2001, ss. 23–41; Beck, 2004; Sztompka, 2005, 2012; Rusek, 2011; Gidens i Sutton, 2013; Chodkowska i Kazanowski, 2018, ss. 9–22; Radziejewicz-Winnicki, 2019, ss. 137–156, 2020, ss. 62–102; Długosz, 2020, ss. 9–35).

Współcześnie zarówno w Polsce, jak i w Czechach obowiązuje system demokracji parlamentarnej. Pomimo różnic w wielkości powierzchni i liczbie ludności – oba kraje wykazują się dużym podobieństwem, głównie ze względu na bliskie położenie i podobną historię, wynikającą z geopolitycznego położenia i wspólnych losów społeczeństw, które poddawane były podobnym doświadczeniom dziejowym i życiowym – poczynając od okresu zaborów, przez I i II wojnę światową, a na przymusowym wprowadzeniu ustroju socjalistycznego i znalezieniu się w strefie wpływów ZSRR kończąc. Po 1989 roku rozpoczął się w obu krajach okres intensywnych zmian politycznych, społeczno-gospodarczych i kulturowych. W Polsce stało się to dzięki porozumieniom okrągłego stołu, z kolei w ówczesnej Czechosłowacji – w wyniku aksamitnej rewolucji. Dokonująca się wówczas wielopłaszczyznowa transformacja spowodowała również zmiany w myśleniu o roli i funkcji ówczesnej kultury i edukacji. Podjęte w obu krajach reformy m.in. w zakresie szkolnictwa (Halasz, 1996, ss. 71–86; Szyszka, 2010, ss. 255–274; Zahorska, 2016, ss. 43–64; Gąsiorek, 2017, ss. 141–159; Kwieciński, 2018, ss. 17–31; Ogrodzka-Mazur, Szafrąńska, Konieczny-Pizoń i Hruzd-Matuszczyk, 2022, ss. 144–161; Szafrąńska, 2022) znajdują odzwierciedlenie w aktualnej kondycji społecznej i kulturowej młodego pokolenia, jak również przekładają się na jego cele, wartości i aspiracje życiowe.

Po ponad 35 latach transformacji ustrojowych, społecznych i kulturowych ważna staje się ich percepcja w ocenie młodzieży, która uczestniczy w kreowaniu zmian i doświadcza ich konsekwencji. To młode pokolenie, określane również często jako potransformacyjne, jest wyjątkowe. Wychowało się ono – w opinii Agnieszki Matusiak – bez bagażu dziedzictwa realnego socjalizmu (właściwego pokoleniom ich dziadków czy rodziców). Wśród czynników określających tożsamość tego pokolenia należy również wymienić globalizację i konsumpcjonizm – które manifestując swoje oddziaływanie na czas pracy, czas wolny oraz życie rodzinne tej generacji – stanowią pokoleniową relację na specyfikę sytuacji historycznej danego miejsca i czasu, w jakim przyszło jej żyć. W ten sposób pokolenie potransformacyjne w przyspieszo-

nym tempie nadrabia zaległości cywilizacyjne i coraz mocniej upodobnia się do rówieśników z ponowoczesnych społeczeństw Zachodu (2016, ss. 10–11), korzystając zarazem z wytworzonego kapitału społeczno-kulturowego środowisk dotychczasowego życia.

Sprawom społeczności żyjących w regionach pogranicznych, a przede wszystkim pogranicza polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim, poświęcono wiele prac przygotowywanych przez Katedrę i Zakład Pedagogiki Ogólnej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji (aktualnie Sztuki i Nauk o Edukacji) Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie oraz Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, założone i rozwijane w latach 1989–2013 przez Profesora Tadeusza Lewowickiego². Są one zapisem okresu ważnych transformacji ustrojowych, społecznych i kulturowych zachodzących na tym terenie, po polskiej i czeskiej stronie. Wiele ze zdarzeń, które nastąpiły przed 1989 rokiem, było bardzo istotnych dla zmian, które zachodziły w latach następnych i zostały opisane w kolejnych raportach prezentujących rezultaty interdyscyplinarnych badań zespołowych i ich interpretacje. Prowadzone badania podłużne i porównawcze oraz indywidualne studia dotyczyły głównie młodzieży polskiej, zaolziańskiej i czeskiej, którą – zdaniem Krzysztofa Wieleckiego – można określić jako „barometr” mierzący z dużym nieraz wyprzedzeniem nastroje społeczne, a także zaburzenia i napięcia struktury społecznej w różnych jej wymiarach: wartości, interesów, w sferze politycznej, społecznej i ekonomicznej (Wielecki, 1990, s. 62).

² Dotychczas w latach 1992–2025 ukazały się 103 tomy prac z serii „Edukacja Międzykulturowa”. W pracach tych kategoria „pogranicza” traktowana była (i jest nadal) w bachtinowskim ujęciu – jako pogranicze kultur, społeczności, wyznań (a nie głównie – chociaż także – pogranicze państw i narodów). Dominującym wątkiem stały się zagadnienia najpierw edukacji wielokulturowej, a potem edukacji międzykulturowej. Uwagę badaczy – współautorów kolejnych tomów – skupiały środowiska wychowawcze (rodzina, szkoła, społeczności lokalne, kościoły różnych wyznań), problemy polityki społecznej i oświatowej, socjalizacji i kształtowania tożsamości, pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowości, socjopatologii pogranicza oraz społecznych uwarunkowań edukacji międzykulturowej. Zagadnienia te przedstawione były i są w odczytaniach właściwych pedagogice, psychologii, socjologii, filozofii, językoznawstwu, teologii, kulturoznawstwu, historii (i innych dyscyplin szeroko pojmowanych nauk humanistycznych).

Preferencje aksjologiczne i aspiracje życiowe młodzieży: dynamika zmian w latach 1990–2024

Preferencje aksjologiczne społeczności pogranicza polsko-czeskiego, realizowane i urzeczywistniane przez nie wartości, zachodzące przemiany w systemach wartości poszczególnych grup społecznych i ich plany życiowe były przedmiotem badań prowadzonych systematycznie od 1990 roku przez przywołany już Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza. Pierwszymi badaniami objęto 310 dzieci, w tym 148 uczniów z klas czwartych i 162 uczniów z klas ósmych uczęszczających do szkół podstawowych z polskim językiem nauczania na Zaolziu. Grupa ta stanowiła 88,6% wszystkich uczniów z tych klas w roku szkolnym 1990/91. Kolejną grupą badanych w roku szkolnym 1992/1993 była młodzież polskiej narodowości ucząca się w szkołach ponadpodstawowych (gimnazjach, technicach, szkołach zawodowych). Badaniami objęto 363 osób, które stanowiły ponad 1/3 wszystkich uczniów tych szkół³.

Trzy pierwsze książki-raporty, będące efektem tych badań – *Dzieci z Zaolzia (z badań osobowości uczniów szkół podstawowych z polskim językiem nauczania)* (Lewowicki, 1992a), *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia* (Lewowicki, 1992b) oraz *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia* (Lewowicki, 1994) – traktowały o kwestiach oświaty, rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży narodowości polskiej z Zaolzia. Wśród uwarunkowań wzięto pod uwagę czynniki środowiska lokalnego, szkolnego i terytorialnego. Ponadto uwzględniono takie zagadnienia, jak samoocena, poczucie sprawstwa i poglądy uczniów na determinanty – po pierwsze wyborów celów życiowych i aspiracji oraz po drugie – realizacji tych wyborów. Jak uzasadniał wówczas Tadeusz Lewowicki, obraz wartości „wydaje się wiele mówić o kształtującej się osobowości młodych ludzi, o odbieraniu przez nich rozmaitych wzorów zachowań, stylów życia, o formującej się swoistej świadomości społecznej. W dużym, chociaż trudnym do określenia, stopniu uznawany system (czy uznawane systemy) wartości są osobliwym odbiciem skutków szeroko pojmowanego wychowania, dominującego ładu społecznego, norm i sposobów organizacji

³ Szczegółowa charakterystyka założeń metodologicznych badań oraz badanych grup młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego znajduje się w przywołanych w tym opracowaniu publikacjach z lat 1992–2024.

życia społecznego. Już tylko z tych względów próby określania świata czy światów wartości powinny być często ponawiane, a wyniki studiów i badań kwestii aksjologicznych poddawane wielostronnym analizom. Jest to jedna z dróg do lepszego poznawania i zrozumienia ludzi (1992c, s. 125).

Układ wartości najczęściej cenionych przez młodzież tworzyły wartości rodzinne – mające największe szanse urzeczywistnienia – oraz wartości utożsamiane z hedonistycznym trybem życia. Wyraźnie straciła na znaczeniu wartość nauki, wiedzy i wykształcenia. Chociaż mniej uczniów darzyło ją wysokim uznaniem, to jednak zazwyczaj nie zamierzali rezygnować z jej realizacji i kontynuować w przyszłości edukację na poziomie wyższym. Nastąpił również spadek znaczenia wartości „prestizowych” i społecznej aktywności. Niezbyt popularne okazały się dążenia młodzieży do uczestnictwa w kulturze i twórczego rozwoju własnej osoby. Jej aktywność życiowa na początku lat 90. ubiegłego stulecia miała przede wszystkim charakter przystosowawczy i skierowana była na realizację własnych, jednostkowych celów (Ogrodzka-Mazur, 1992, s. 93; Ogrodzka-Mazur, 1994, ss. 96–111).

Wyniki kolejnych badań zespołowych przeprowadzonych w 2008 roku i przedstawionych w tomie *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego* (Lewowicki, Ogrodzka-Mazur i Szczurek-Boruta, 2009), były zapisem stanu po prawie 20 latach przemian społeczno-cywilizacyjnych, które swym oddziaływaniem objęły zarówno społeczności Polaków, jak i Czechów – m.in. wejście do NATO w 1999 roku, do Unii Europejskiej w roku 2004 oraz do strefy Schengen w 2007 roku (Jasiński i Nowak, 2020). Intencją autorów było uchwycenie i dokonanie zapisu określonych obszarów rzeczywistości, faktów i zjawisk społecznych występujących w społecznościach uczniów z polskich szkół, z czeskich szkół oraz ze szkół z polskim językiem nauczania. Był to zapis takich kwestii, jak m.in.: obraz szkoły na pograniczu polsko-czeskim w kontekście oczekiwań edukacyjnych uczniów, kształtowanie się ich aspiracji edukacyjnych, poczucia tożsamości narodowej, tożsamości kulturowej, przemian świadomości religijnej i planów życiowych związanych z pracą w innych krajach.

W badaniach tych posłużono się strategią porównań podłużnych, opartą na kryterium czasu i służącą zrozumieniu mechanizmów zmian oraz czynników oddziałujących na zachowanie grup i poszczególnych jednostek żyjących w tym samym okresie społeczno-ekonomicznym i kulturowym. Zastosowano badania sondażowe z wykorzystaniem metody panelowej (powtarzalnej), zakładającej przeprowadzenie przynajmniej dwukrotnie, w pewnym odstępie

czasu, pomiaru pewnej liczby osób ze względu na tę samą cechę. Pozwoliły one nie tylko przedstawić względną dynamikę zmiany, ale także uchwycić pewne mechanizmy ją wyznaczające (Hajduk, 1993; Narkiewicz-Niedbałec, 2011; Markiewicz, 2014, ss. 332–348).

Badaniami objęto 920 osób w wieku 13–18 lat, w tym 427 uczniów z polskich szkół i ich 493 rówieśników z Czech. W środowisku czeskim badania przeprowadzono w dwóch grupach młodzieży obejmujących: 254 uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania oraz 239 osób ze szkół czeskich (Ogrodzka-Mazur i Szczurek-Boruta, 2009, ss. 13–18).

Uczniowie kontynuujący naukę w szkołach gimnazjalnych i ponagimnazjalnych, podobnie jak w latach 1990–1994, mieli mniej lub bardziej skryzalizowane cele i plany życiowe, które znacznie różniły się od planów ich rówieśników sprzed piętnastu lat. Wskaźnik deklaracji dotyczących ukończenia w przyszłości studiów wyższych i kształcenia podyplomowego wzrósł z poziomu 62,9% w latach 90. minionego wieku do poziomu 90,7% (łącznie w grupie młodzieży polskiej, czeskiej i zaolziańskiej). Uzyskane rezultaty wskazywały na bardzo wysokie aspiracje edukacyjne młodego pokolenia żyjącego na Śląsku Cieszyńskim, które wiązało poziom swojego wykształcenia z realizacją określonych celów i dążeń życiowych. Szczególną uwagę zwracały wybory młodzieży polskiej (31%), która deklarowała zakończenie instytucjonalnej edukacji dopiero na poziomie studiów podyplomowych (odpowiednio młodzież czeska – 4%; młodzież zaolziańska – 13%). Niewielka liczba uczniów (1–7%) zamierzała zakończyć swoją edukację na poziomie szkół licealnych, technicznych i pomaturalnych. Zamiar kontynuowania nauki na studiach wyższych i podyplomowych u tak znacznej liczby badanych osób oraz ich umiejętność samodzielnego decydowania o własnych drogach życiowych był wtedy zjawiskiem bardzo pozytywnym (Gajdzica i Ogrodzka-Mazur, 2009, ss. 190–225).

Młodzież z pogranicza polsko-czeskiego prezentowała ponadto w sferze pracy i edukacji silnie proeuropejską orientację, a jej wizja realizacji planów sięgała poza region i kraj. We wszystkich trzech badanych społecznościach – polskiej, czeskiej i zaolziańskiej – znaczna część uczniów łączyła swoją przyszłą pracę i karierę zawodową z innymi krajami unijnymi. Szanse na podjęcie pracy za granicą dostrzegała ponad połowa badanych Polaków (55%), prawie tyle samo Zaolziaków (52,7%) i nieco mniej Czechów (47,3%). Na kształtowanie się takiego kierunku myślenia o planach życiowych młodzieży związanych z pracą za granicą złożyło się wiele czynników. Na rynku pracy państw unijnych zaistniały sprzyjające warunki do wyjazdów zarobkowych

obywateli byłych krajów demokracji ludowej. Nowe horyzonty, jakie stworzyła przed młodymi ludźmi Unia Europejska, były dla badanej młodzieży atrakcyjną inspiracją do realizacji młodzieńczych marzeń, które w dużej mierze kształtowały ówczesne wzory kultury konsumpcyjnej, a także nieustannie dokonująca się rewolucja technologiczna. Niemniej jednak, ok. 50% badanych uczniów nie deklarowało potrzeby wyjazdu z kraju. Planowali dalej żyć i pracować w Polsce lub w Czechach – dostrzegając w krajach ojczystych duże perspektywy dla siebie i swojej samorealizacji. Jak można przypuszczać, była to młodzież mająca poczucie zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych, a także poczucie własnej skuteczności (Piechaczek-Ogierman i Krzemińska-Woźniak, 2009, ss. 229–246).

W syntetycznym podsumowaniu tego raportu Tadeusz Lewowicki podkreślał, że – w porównaniu z rówieśnikami sprzed blisko dwudziestu lat – ówczesna młodzież miała świadomość znacznie większych możliwości samorealizacji, większych szans na kształtowanie i realizację planów szczęśliwego życia. Duża część młodych ludzi przejawiała zachowania świadczące o uformowanej już wielowymiarowej tożsamości – łączącej identyfikację zarówno z lokalnym środowiskiem, „prywatną ojczyzną”, regionem, jak i z własnym społeczeństwem i państwem, ale również ze społeczeństwami i kulturami europejskimi. Byli dziećmi już demokratycznego społeczeństwa, w którym mogli korzystać i coraz bardziej korzystali z wszelkich praw i wolności. Wykazywali przy tym dużą dojrzałość, racjonalny ogląd rzeczy – wartości. Doceniali wykształcenie i wykazywali niemal powszechne dążenia do studiowania. W odróżnieniu od młodzieży żyjącej w tzw. realnym socjalizmie, bez hipokryzji, ale też ze świadomością znacznie innych możliwości, pragnęli osiągnąć wysoki poziom życia. W coraz większym stopniu nie tylko uczyli się od starszych pokoleń, ale coraz bardziej byli podmiotami życia społecznego (Lewowicki, 2009, ss. 260–261).

Kolejne badania zespołowe zostały przeprowadzone na przełomie 2014/2015 roku, po 25 latach przemian społeczno-cywilizacyjnych, i opublikowane w pracy: *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 1. *Przemiany wartości i aspiracji życiowych* (Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Minczanowska i Piechaczek-Ogierman, 2016). W tytule tego tomu zaakcentowano zmiany wartości i aspiracji życiowych. Dynamika określonych zmian jest rodzajem dynamiki względnej – nie są to zmiany następujące u tych samych osób (badanych w różnym czasie), lecz zmiany dotyczące spostrzegania i deklarowania opinii (wyborów, poglądów) o omawianych sprawach przez inne, chociaż podobne pod pewnymi względami

(m.in. wieku, statusu ucznia, miejsca zamieszkania, szkoły) grupy osób badanych. Opisane w tomie przejawy tak odczytywanej dynamiki odnosiły się do deklarowanych wartości, aspiracji życiowych i niektórych ich uwarunkowań – takich jak np. samoocena i uznawane wzory osobowe. Obraz zmian spozstrzegać należało jako odzwierciedlenie wyobrażeń, poglądów, pragnień i dążeń młodych ludzi żyjących w różnym czasie i w różnych warunkach społecznych, politycznych, gospodarczych (Lewowicki, 2016a, s. 10). Badaniami objęto łącznie 377 uczniów, w tym 183 dzieci i młodzieży z polskich publicznych i niepublicznych szkół funkcjonujących w Cieszynie i ich 194 rówieśników z Czech uczących się w szkołach z polskim językiem nauczania na terenie powiatu karwińskiego i frydecko-misteckiego (Ogrodzka-Mazur, 2016a, ss. 13–22).

Ogólny obraz preferencji aksjologicznych badanych cechowało obniżenie się poziomu całościowego systemu wartości. Cenione przez młodzież wartości były – po pierwsze – pod wieloma względami różne w Polsce i na Zaolziu, a ponadto – po drugie – stosunkowo niezmiennie na Zaolziu (uczniowie tamtejsi od dziesięcioleci wydają się pozostawać przy podobnych scenariuszach życiowych, trwałym wyobrażeniu o cenionych wartościach) oraz – po trzecie – zmienione (w porównaniu z ogólnymi preferencjami przed kilku dekadami) w Polsce. Szczególnie znacznie słabszy był stosunek do wiedzy i wykształcenia. Gwałtowny proces upowszechnienia w Polsce wykształcenia wyższego i jednoczesne problemy na rynku pracy, a także inne zjawiska podważające w społecznym odczuciu wartość wykształcenia, sprawiły, że z biegiem lat młodzież mniej ceniła wykształcenie. To zmiana niepokojąca, skłaniająca do refleksji i poczynań naprawczych zarówno w polskim systemie edukacji, jak i na rynku pracy oraz w różnych obszarach życia społecznego (Lewowicki, 2016b, ss. 230–237; Ogrodzka-Mazur, 2016b, ss. 23–98).

Rezultaty aktualnych badań dotyczących wartości cenionych przez współczesną młodzież z pogranicza polsko-czeskiego wskazują, że w pojmowaniu wartości wiele osób przejawia dużą zmienność i dezorientację (Ogrodzka-Mazur, 2023, ss. 87–104). Są one efektem zachodzących zmian, sprzyjających określonym transformacjom aksjologicznym (redukcjonizm aksjologiczny, dyferencjacja, rozszerzanie lub zawężanie przedmiotu realizacji danej wartości, absolutyzacja wartości, przewartościowanie wartości, instrumentalizacja wartości, kryzys aksjologiczny), w zakresie których należy odróżnić przemiany wartości zachodzące w życiu od transformacji wartości zobiektywizowanych w kulturze i zawartych w tworzonych w niej przedmiotach (Łojewska-Krawczyk, 2001, ss. 20–47). Pozwala to nakreślić typowe cechy

obrazu aspiracji życiowych i wartości preferowanych przez uczące się młode pokolenie, a mianowicie:

- charakterystyczne dla wiedzy społecznej „pokolenia potransformacji” jest to, że w ramach tej wiedzy nie funkcjonuje świadomość własnej odrębności pokoleniowej,
- w skali międzypokoleniowej rysuje się obniżenie poziomu całościowego systemu wartości i nasila się tendencja do ześrodkowania uwagi na życiu dla siebie,
- wzrasta znaczenie wartości indywidualno-prywatnych, w przeciwieństwie do wartości o charakterze społecznym, lansowanych przez różne instytucje (w tym również edukacyjne),
- kształtuje się nowy typ osobowości, dla której ideałem staje się samo-realizacja rozumiana jako postępowanie zgodne z własnymi możliwościami i potrzebami jednostki i zarazem odrzucające wszelkie ideologie, z religijną włącznie,
- młodzież ma świadomość tego, że będzie dokonywać wielokrotnej weryfikacji własnych dążeń życiowych, w zależności od sytuacji geopolitycznej w Europie i na świecie oraz nowych społecznych wyzwań,
- uczniowie, w swoim przekonaniu, aktywnie radzą sobie z trudnymi wyzwaniami współczesności, wyznaczając sobie samodzielnie liczne zarówno bliskie, jak i dalekie dążenia życiowe.

Badana młodzież przejawia tym samym świadomość własnej podmiotowości, świadomość indywidualnej odrębności oraz tożsamości swojego Ja, ujawniającego się w określonych interakcjach społecznych. Cechuje ją swoisty *optymizm* – nastawienie na zdarzenia pozytywne i powodzenie życiowe, *zaufanie do siebie* – wiara we własne siły, preferencje i możliwości, *selektywność* – zdecydowane wartościowanie, selektywny odbiór i przetwarzanie informacji oraz *poszukiwanie przyczynowości* – nastawienie na wykrywanie związków przyczynowo-skutkowych między zjawiskami, a przede wszystkim między własnym zachowaniem a możliwymi następstwami podejmowanych działań. Można zatem przypuszczać, i potwierdzają to dotychczasowe badania, że deklaracje dotyczące wartości i aspiracji życiowych młodzieży żyjącej na pograniczu polsko-czeskim warunkowane są „czasem społecznym”, który stanowi tworzywo podmiotowego rozumienia przez nią świata (Gurycka, 1991, s. 207)⁴.

⁴ Przemiany społeczne, które występują równoległe z procesem rozwoju właściwości psychicznych jednostki, Antonina Gurycka nazywa „czasem społecznym”. Warunkuje on dokonujące się zmiany w światopoglądzie.

Zakończenie

Zaprezentowane w opracowaniu wybrane wyniki zespołowych i indywidualnych badań prowadzonych w latach 1989–2024 przez Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza są ważne z kilku powodów. Po pierwsze – diagnozują podobieństwa i różnice w zakresie dążeń życiowych i systemów wartości cenionych przez młodzież mieszkającą na pograniczu polsko-czeskim. Po drugie – wskazują na wielostronny ogląd uwarunkowań czy też rozmaitych kontekstów preferowanych przez młode pokolenia wartości i ich aspiracji. Po trzecie – zgromadzony materiał empiryczny z lat 1989–2024 może zainteresować wielu badaczy zagadnień pogranicza, badaczy zaolziańskiej kultury i oświaty, administrację terytorialną i edukacyjną, mieszkańców pogranicza, jak również inne grupy, np. polityków zajmujących się problemami mniejszości narodowych zarówno w Polsce, jak i w Czechach. I po czwarte – są odniesieniem i zarazem zachęcają do prowadzenia dalszych studiów i badań w tym zakresie. Trafne również pozostają pytania Tadeusza Lewowickiego, sformułowane w początkowym okresie przemian ustrojowych i kulturowych zachodzących w Polsce i w Czechach – „(...) zastanawia to, czy jest to system wartości (celów życiowych) typowy w okresie kryzysu, a więc typowy dla »pokolenia kryzysu« lub ludzi żyjących w okresie »niszy czasowej«, czy też mamy do czynienia z kształtowaniem się nowego – obiektywizowanego w obecnych warunkach ustrojowych – systemu wartości. Czy odmienności tradycji, doświadczeń, obecnych i przeszłych uwarunkowań, mentalności społecznej sprawiają, że systemy wartości dzieci i młodzieży mieszkających w Polsce i na Zaolziu pozostaną różne, czy też upodobnienie się warunków życia i proces uniwersalizacji doświadczeń przyczynią się do upodobnienia także systemów wartości preferowanych przez uczniów z obu krajów?” (1992c, s. 124).

* * *

Jako studentka i zarazem asystentka stażystka pracująca w Instytucie Pedagogiki ówczesnego Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, miałam możliwość uczestniczenia w 1988 roku w wykładzie otwartym zorganizowanym przez prof. dr. hab. Wojciecha Kojasa, dyrektora Instytutu. Zaproszonym prelegentem był Profesor Tadeusz Lewowicki z Uniwersytetu Warszawskiego, który przedstawił nam w sposób syntetyczny tzw. scenariusze/drogi rozwoju polskiej pedagogiki i edukacji na bazie

nieopublikowanego jeszcze raportu z badań zrealizowanych przez Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej – *Edukacja narodowym priorytetem*, który ukazał się rok później, w przełomowym dla naszego kraju okresie rozpoczynającej się transformacji ustrojowej. Kiedy sięgnęłam po 37 latych do notatek sporządzonych z tego wykładu – zwróciły moją uwagę po pierwsze – ciągle aktualność tych propozycji, i po drugie – zapiski własne odnoszące się do jakości wypowiedzi Profesora Lewowickiego. Już wtedy byłam pod dużym wrażeniem klarowności prowadzonego wywodu, przywoływanych polskich i zagranicznych autorów zajmujących się zmianami w edukacji i zarazem swoistą „komunikatywnością” wykładu, podczas którego Profesor nie korzystał z żadnych notatek. Nie przypuszczałam wtedy, że rok później zostanę „oddelegowana” do nowego Zakładu Pedagogiki Ogólnej, którego Kierownikiem został Profesor Tadeusz Lewowicki, i że nasza współpraca obejmie ponad trzy dekady tak ważnej dla mnie i mojego rozwoju naukowego relacji Mistrz–uczenica.

Profesor cierpliwie i z dużą wyrozumiałością uczył mnie/nas podstaw teoretycznych i metodologicznych prowadzenia zespołowych badań międzykulturowych, poszerzonej analizy i interpretacji zgromadzonego materiału empirycznego, a przede wszystkim wielostronnego i interdyscyplinarnego podejścia do nich. Comiesięczne seminaria naukowe, oparte na naszych wystąpieniach prezentujących aktualnie realizowane projekty badawcze, były znakomitą „szkołą” dojrzewania naukowego i – jak często żartobliwie podkreślał Profesor – wyzbywania się złych nawyków myślowych. Każde kolejne podejmowane wspólnie badania, organizowane konferencje, realizowane projekty indywidualne czy mniej oficjalne spotkania wakacyjne i świąteczne były dla mnie/nas niepowtarzalną okazją do ciągłego uczenia się od Profesora tego, co w życiu i pracy najważniejsze – wartościowego (w pełnym tego słowa znaczeniu) bycia z Innymi i odpowiedzialności za podejmowane działania.

Jestem Profesorowi niezmiernie wdzięczna za ten niepowtarzalny czas swojego współbycia i przyjaźni w naszym Zespole, pracy i rodzinach. Za wielość mądrych drogowskazów, cennych uwag i sugestii, które staram się (jak najlepiej potrafię) przekazywać także młodszym Koleżankom i Kolegom podejmującym studia i badania międzykulturowe, a przede wszystkim za zwracanie uwagi na ciągle potrzebę dążenia do prawdy i rzetelności intelektualnej.

Bibliografia

- Bankowicz, M. 2001. Dekada niełatwej wolności: przemiany polityczne w Czechach i na Słowacji w latach 1989–1999. *Polityka i Społeczeństwo*. **1**, ss. 23–41.
- Beck, U. 2004. *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Chodkowska, M. i Kazanowski, Z. 2018. Konsekwencje polskiej transformacji w percepcji dwóch pokoleń Polaków. *Facta Simonidis*. **1** (11), ss. 9–22.
- Długosz, P. 2020. Adaptacja pokoleń społeczeństw postsowieckich do radykalnych zmian społecznych. *Nowa Polityka Wschodnia*. **2**, ss. 9–35.
- Gajdzica (Szafrąńska), A. i Ogrodzka-Mazur, E. 2009. Szkoła na Pograniczu jako środowisko kształtowania aspiracji i planów edukacyjnych młodzieży. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. 2009. *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 190–225.
- Gąsiorek, P. 2017. Konsultacje społeczne w polityce oświatowej. Czeskie reformy w latach 1991–2005 na tle zmian w polskim systemie edukacyjnym. *Forum Oświatowe*. **29** (1), ss. 141–159.
- Giddens, A. i Sutton, P.W. 2013. *Sociology*. Cambridge, Malden: Polity Press.
- Gurycka, A. 1991. Światopogląd młodzieży. Warszawa: PTP.
- Hajduk, E. red. 1993. *Metoda panelu. Różne aplikacje*. Zielona Góra: WSP.
- Halasz, G. 1996. Změny v řízení a financování školských system. W: Kotásek, J., Hendrichová, J. i Čerych, L. red. *Reformy školství ve střední a východní Evropě: průběh a výsledky. Sborník příspěvků ze symposia konaného ve spolupráci Rady Evropy a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v Praze*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělání, ss. 71–86.
- Jasiński, Z. i Nowak, Z. red. 2020. *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.
- Jóźwik, B. i Stępniewski, T. 2016. Transformacja, integracja i kryzysy w Europie Środkowej i Wschodniej. *Rocznik Instytutu Europy Środkowo-Wschodniej*. **5** (14), ss. 11–22.
- Kubát, M. 1999. Kartelizacja polityki a depolityzacja demokracji – Polska a Česká politika ve vzájemném srovnání. *Střední Evropa*. **IX–X**, ss. 148–149.
- Kwieciński, K.Z. 2018. Edukacja wobec blokad systemu kulturowego. *Edukacja Międzykulturowa*. **2**, ss. 17–31.

- Lewowicki, T. red. 1992a. *Dzieci z Zaolzia (z badań osobowości uczniów szkół podstawowych z polskim językiem nauczania)*. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszyńcu.
- Lewowicki, T. red. 1992b. *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia*. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszyńcu.
- Lewowicki, T. 1992c. Drugi szkic do charakterystyki dzieci z Zaolzia. W: Lewowicki, T. red. *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia*. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszyńcu, ss. 122–133.
- Lewowicki, T. red. 1994. *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia*. Katowice: UŚ.
- Lewowicki, T. 2009. Przemiany ustrojowe i kulturowe a poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – dostrzegalne skutki transformacji. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. 2009. *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 247–259.
- Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. 2009. *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki, T. 2012. Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012. *Edukacja Międzykulturowa*. **1**, ss. 15–46.
- Lewowicki, T. 2016a. Wstęp. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Minczanowska, A. i Piechaczek-Ogierman, G. 2016. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 1. *Przemiany wartości i aspiracji życiowych*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 9–12.
- Lewowicki, T. 2016b. Stałość i zmienność wartości i aspiracji – trzeci szkic do charakterystyki uczniów z pogranicza polsko-czeskiego. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Minczanowska, A. i Piechaczek-Ogierman, G. 2016. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 1. *Przemiany wartości i aspiracji życiowych*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 230–237.

- Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Minczanowska, A. i Piechaczek-Ogierman, G. 2016. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 1. *Przemiany wartości i aspiracji życiowych*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Łojewska-Krawczyk, M. 2001. Wiedza o wartościach. W: Motycka, A. red. *Wiedza a wartości*. Warszawa: IFiS PAN, ss. 20–47.
- Markiewicz, P. 2014. Panel, czyli ujęcie dynamiczne w badaniach społecznych. *Kultura i Edukacja*. 4 (104), ss. 332–348.
- Matusiak, A. 2016. Pokolenie – transformacja – tożsamość. *Miscellanea Posttotalitarians Wratislaviensia*. 4, ss. 9–16.
- Narkiewicz-Niedbałec, E. 2011. *Badania panelowe – przykłady realizacji*. Zielona Góra: WSP.
- Ogrodzka-Mazur, E. 1992. Hierarchia wartości (celów życiowych) i siła dążeń (aspiracji) uczniów klas czwartych i ósmych – analiza porównawcza. W: Lewowicki, T. red. *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia*. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie, ss. 82–93.
- Ogrodzka-Mazur, E. 1994. Wyznaczniki planów życiowych – drogi edukacyjne – dalsze zamierzenia. W: Lewowicki, T. red. 1994. *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia*. Katowice: UŚ, ss. 96–111.
- Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. 2009. Młodzież z Pogranicza – uczniowie z gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych w roku 2008 – charakterystyka środowiska i badanych grup. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. 2009. *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 13–18.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2016a. Dzieci i młodzież z Pogranicza – uczniowie ze szkół podstawowych i gimnazjalnych w roku 2015 – charakterystyka środowiska i badanych grup. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Minczanowska, A. i Piechaczek-Ogierman, G. 2016. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 1. *Przemiany wartości i aspiracji życiowych*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 13–22.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2016b. Wartości cenione przez uczniów z pogranicza polsko-czeskiego. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Minczanowska, A.

- i Piechaczek-Ogierman, G. 2016. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 1. *Przemiany wartości i aspiracji życiowych*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 23–98.
- Ogrodzka-Mazur, E., Szafrąńska, A., Konieczny-Pizoń, K. i Hruzd-Matuszczyk, A. 2022. 30 lat po transformacji systemowej – czyli co się (nie) zmieniło w szkole w kontekście Tadeusza Lewowickiego idei przemian oświatowych. W: Ogrodzka-Mazur, E., Szczurek-Boruta, A., Grabowska, B. i Szafrąńska, A. red. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu z okazji 80. Urodzin*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 144–161.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2023. Towards axiological maturity – the implementation and fulfilment of values by academic youth from Poland, the Czech Republic, Slovakia and Ukraine. *Edukacja Międzykulturowa*. 4 (23), ss. 87–104.
- Piechaczek-Ogierman, G. i Krzemińska-Woźniak, I. 2009. Przemiany planów życiowych młodzieży związanych z pracą w innych krajach. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. 2009. *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 229–246.
- Radziewicz-Winnicki, A. 2019. Dyskurs o alienacji teraźniejszości naszego czasu społecznego. *Pedagogika Społeczna*. 3, ss. 137–156.
- Radziewicz-Winnicki, A. 2020. „Restricted Codes” w teorii Basila Bernsteina a poczucie społecznego resentymentu (perspektywa światłej edukacji przeciwstawiana ślepotcie i bierności publicznej). *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (13), ss. 62–102.
- Rusek, H., 2001. Pogranicza środkowoeuropejskie – nowe oblicza sąsiedztwa. Na przykładzie pogranicza polsko-czeskiego. *Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa*. 19, ss. 105–112.
- Szafraniec, K. 2011. *Młodzi 2011. Raport*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Szafraniec, K. 2023. *Pokolenia i polskie zmiany. 45 lat badań wzdłuż czasu*. Warszawa: PWN.
- Szafrąńska, A. 2022. *Nauczyciele wobec reformy systemu oświaty: spostrzeżenie, dylematy i pokłosie „wielkiej zmiany” – studium przypadku*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Sztompka, P. 2005. *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: „Znak”.
- Sztompka, P. 2012. *Socjologia. Analiza Społeczeństwa*. Kraków: „Znak”.
- Szyska, M. 2010. Edukacja w Polsce – konieczność reformy i nowe wyzwania. *Roczniki Nauk Społecznych*. 2 (38), ss. 255–274.
- Wielecki, K. 1990. Społeczne czynniki tożsamości pokoleniowej młodzieży. *Studia Socjologiczne*. 1–2, ss. 61–82.
- Zahorska, M. 2016. Nieznośna lekkość... reformowania oświaty. *Studia z Polityki Społecznej*. 2 (10), ss. 43–64.

Political and cultural changes and the values and life aspirations of young people from the Polish-Czech borderland: the dynamics of change in 1990–2024

Abstract: The discussion undertaken in this study comprises the presentation of the results of team and individual research conducted in the years 1989–2024 by the Social Research Team for Borderland Culture and Education, founded and developed for over three decades by Professor Tadeusz Lewowicki. This research was aimed at capturing the stability and variability of the image of values appreciated by young people from the Polish-Czech borderland and their life aspirations, conditioned by the ongoing political and cultural changes in both countries. The use of the longitudinal comparison strategy in the research made it possible not only to present the relative dynamics of change in the axiological preferences of young generations, but also to capture certain mechanisms determining it. The results of the research and their analyses are important for several reasons. Firstly, they diagnose similarities and differences in the scope of life aspirations and value systems of young people. Secondly, they indicate a multifaceted view of the conditions or various contexts of the values and aspirations preferred by young generations. Thirdly, the collected empirical material may be of interest to many researchers into borderland issues. Fourthly, the results are a point of reference and at the same time they encourage further studies and research in this area.

Keywords: social change, political and cultural transformations, youth, axiological preferences, life aspirations, Polish-Czech borderland

Translated by Agata Cieniła

**FORUM PEDAGOGÓW
MIĘDZYKULTUROWYCH**



Tadeusza Lewowickiego idee przemian oświaty – drogowskazy, które nie powinny być zapomniane

Streszczenie: Etap, na którym aktualnie znajduje się oświata w Polsce, należy określić jako przejściowy. Jest to stan trwający w swoistym zawieszeniu od momentu transformacji systemowej. Oficjalnie obalony został wówczas scentralizowany system z panującą doktryną adaptacyjną. Jednak w naszych szkołach w dalszym ciągu nie są w pełni realizowane zasady związane z doktrynami demokratycznymi. Charakterystycznymi cechami polskiej oświaty są chaos i zagubienie. Podstawowym zarzutem, z jakim spotyka się oświata (nie tylko w naszym kraju), jest jej dysfunkcyjność. T. Lewowicki wskazał kilka cech, którymi powinna się kierować jakościowo nowa polityka oświatowa, która w społeczeństwie demokratycznym powinna odzwierciedlać potrzeby obywateli. Opracowane przez Tadeusza Lewowickiego teksty – zwłaszcza *Idee przemian oświaty* – stanowią w dalszym ciągu niezwykle trafną wykładnię tego, jak realizowana powinna być polityka oświatowa w naszym kraju, bowiem jednym z podstawowych warunków przeprowadzania skutecznych przekształceń edukacyjnych jest prowadzenie racjonalnej polityki oświatowej. T. Lewowicki wskazuje siedem głównych idei przemian, które powinny zmienić ów negatywny obraz szkoły. Wskazuje też (również w innych tekstach) na znaczenie nauczyciela w procesie przemian. Publikacje Tadeusza Lewowickiego z zakresu polityki oświatowej i pedeutologii stanowią niezwykle cenny wkład w rozwój nie tylko teorii pedagogicznych, ale również praktyki społecznej.

Słowa kluczowe: Tadeusz Lewowicki, idee przemian oświaty, nauczyciel, polityka oświatowa, zmiany edukacyjne

¹ Anna Szafrńska, dr hab., prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie. ORCID: 0000-0001-9797-2591.

*Oświata wciąż pozostaje szansą na rozwój Polski i Polaków.
I stać się może jednym z najważniejszych czynników
demokratycznych przemian i niwelowania luki cywilizacyjnej
i gospodarczej, jaka dzieli nasze społeczeństwo
od społeczeństw rozwiniętych państw
w demokracji parlamentarnej. W dziedzinie edukacji
mamy stosunkowo duże szanse powodzenia,
włączenia się w tworzenie i funkcjonowanie
wspólnot makroregionalnych – europejskich.
Otworzy to znacznie większe możliwości
naszemu państwu i wielu jednostkom,
grupom społecznym. Żeby tak się stało,
edukacja musi być traktowana jako rzeczywiście
priorytetowa dziedzina życia społecznego –
z odpowiednim programem wspierania jej rozwoju przez państwo.*
(Lewowicki, 1997a, s. 162)

Tadeusza Lewowickiego *Przemiany oświaty* stały się jedną z kanonowych pozycji w latach 90. ubiegłego wieku. Autor, mając liczne doświadczenia związane między innymi z uczestnictwem w gremiach eksperckich, podjął się próby odczytania przemian następujących po transformacji systemowej w Polsce. Jak zostało to przedstawione w jednej z licznych recenzji: „Stąd też szczególnie wartość prezentowanej książki T. Lewowickiego, który z wielkim znanstwem problematyki podejmuje próbę odczytania przemian, jakie następują w myśleniu o edukacji i praktyce szkolnej oraz określenia nadziei i zagrożeń z nimi związanych. Prezentowane spostrzeżenia, opinie i wnioski dotyczące podstawowych nurtów, kierunków zmian w społecznym widzeniu istoty, miejsca i funkcji edukacji, w myśleniu o oświatowej aksjologii i teleologii są przemyślane i bardzo wyważone, a ich ujęcie pluralistyczne” (Zając, 1994). Przygotowany artykuł nie odnosi się do wszystkich postawionych przez Tadeusza Lewowickiego w *Przemianach oświaty* tez. Zarówno wielość poruszanych przez Autora wątków, jak i ranga podejmowanych tematów nie są możliwe do opisanie w krótkim tekście artykułu². Podjęcie tematu uważam za istotne z kilku względów. Pierwszym z nich jest kwestia wprowadzanych zmian edukacyjnych i konieczność obserwacji zarówno poczynań polityków – często bardziej biurokratów, zainteresowanych z różnych względów edukacją,

² Przede wszystkim chciałam ograniczyć się do jednego, istotnego dla mojego rozwoju naukowego – obszaru, który miałam niewątpliwie zaszczyt poznawać przy wsparciu Profesora Tadeusza Lewowickiego, a który od naszego pierwszego spotkania w październiku 1999 roku do ostatniej rozmowy w lipcu 2024 był przedmiotem naszych dyskusji.

niż faktycznych polityków oświatowych – jak i zmian realizowanych oddolnie przez praktyków edukacyjnych – nauczycieli. Kolejnym jest świadomość społecznych efektów realizowanych zmian oświatowych – konsekwencji nie tyle bieżących, bezpośrednio obserwowalnych, co raczej tych, które nastąpią w przyszłości. Tezy analizowane w przygotowanym tekście zostały opublikowane po raz pierwszy w 1987 roku, a publikacja zwarta miała swoje pierwsze wydanie w 1994 roku. Minęło zatem 30 lat od momentu opublikowania tak istotnych – zwłaszcza w kontekście przekształceń społeczno-kulturowych – wskazań. Mimo tego, że teksty opracowane przez Tadeusza Lewowickiego ukazały się przed wieloma laty – głoszone w nich tezy, diagnozy i formułowane zalecenia są aktualne i powinny być odczytywane na nowo. W analizach wykorzystuję też inne teksty Autora – dotyczące zagadnienia polityki oświatowej i te odnoszące się do nauczycieli – najważniejszych podmiotów w procesie wdrażania zmian³. Artykuł jest swoistym dwugłosem, odzwierciedlającym wycinek sposobu wykorzystywania opracowań Profesora Tadeusza Lewowickiego przez autorkę tekstu.

Polityka oświatowa – balast czy narzędzie władzy

Charakterystycznymi cechami polskiej oświaty są chaos i zagubienie. Związane jest to ze swoistym rozmijaniem się zainteresowań i dążeń pedagogów, administracji oraz nauczycieli. „Pedagogika ostatnio szczególnie silnie zajmuje się teoretycznymi zagadnieniami oświaty, administracja oświatowa odpowiedzialna za edukację w skali państwa wydaje się wciąż pozostawać przede wszystkim w orbicie polityki, a nauczyciele usiłują – z różnym powodzeniem – radzić sobie z problemami codziennej praktyki oświatowej” (Lewowicki, 1999a, s. 17). Brak jest wyraźnie określonej ideologii i strategii wprowadzanych administracyjnie zmian oświatowych. Strategie reform są proponowane czy lansowane głównie przez polityków i administrację oświatową (Lewowicki, 1994b). Zmiany motywowane politycznie oprócz poparcia liderów lansujących daną reformę oraz większego zaplecza finansowego, mogą nieść ze sobą niebezpieczeństwo przeciążenia, absurdalnych z pedagogicznego punktu widzenia wymagań, rozwiązań niespójnych oraz nastawienia na szybkie efekty – bez liczenia się z koniecznością kilkuletniego procesu przygotowywania reformy (Lewowicki, 2022).

³ W tekście wykorzystalam te artykuły, które – subiektywnie – uznałam za najistotniejsze do przedstawienia interesujących wątków.

Analizując sposób wypowiedzania się o polityce oświatowej, można dostrzec kilka prawidłowości. Dane uzyskane przeze mnie na temat polityki oświatowej w czasie badań prowadzonych wśród nauczycieli (2022) wskazują, że jest to wątek niechciany, traktowany jako zbędny, nieistotny. Zgadza się jednak w pełni z tezą T. Lewowickiego: „(...) system oświaty (*bez precyzyjnego określenia polityki oświatowej państwa*⁴) jest niczym statek bez przyrządów nawigacyjnych, z uszkodzonym sterem i żaglą, która nie bardzo, wie, dokąd ma płynąć” (1997b, s. 42). Polityka oświatowa ze względu na swój przedmiot jest skazana na działania polityków dążących do podporządkowania sobie jej w każdym możliwym obszarze – zarówno finansowym, jak i instytucjonalnym, czy kadrowym i merytorycznym. Wiedza o polityce oświatowej jest niezbędna. Świadomość wpływów, jakim podlega oświata i my w nią zaangażowani, pozwala na zminimalizowanie negatywnych oddziaływań, które mogą przez nas być traktowane jako niewłaściwe. Jest to szczególnie ważne w sytuacji podlegania wpływom scentralizowanego oddziaływania o charakterze mocno skierowanym w stronę określonej koncepcji, ideologii czy partii. Czy jednak przy tych wszystkich obserwowanych od 1989 roku zmianach jest szansa na to, aby lansowane przez T. Lewowickiego dobro ludzi i dobro człowieka stały się naczelną kategorią polityki oświatowej (2002, s. 25)? T. Lewowicki wskazał kilka cech, którymi powinna się kierować jakościowo nowa polityka oświatowa, która w społeczeństwie demokratycznym powinna odzwierciedlać potrzeby obywateli. Niezbędne jest z jednej strony wypracowanie skutecznych metod porozumiewania się administracji państwowej, samorządów i obywateli, a z drugiej strony obywatele powinni „umieć organizować się i wyłaniać swoich reprezentantów, którzy w sposób kompetentny i rzetelny będą przedstawiać oczekiwania i potrzeby społeczne” (Lewowicki, 2002, s. 24). Konieczne staje się również wypracowanie zasad prowadzenia dialogu na tematy związane z oświatą, tak aby uwzględniać zarówno potrzeby społeczne, jak i potrzeby państwa. Tylko polityka „dialogu” pozwoli na sformułowanie ideologii oświatowej, wylansowanie doktryny edukacyjnej oraz „określenia strategii realizacji polityki i warunków niezbędnych do spełnienia zamierzeń” (Lewowicki, 2002, s. 25).

Podstawowym zarzutem, z jakim spotyka się oświata na całym świecie, jest jej dysfunkcjonalność. T. Lewowicki wskazuje siedem głównych idei przemian, które powinny zmienić ów negatywny obraz szkoły. Są to:

⁴ Uzupełnienie własne A. Sz.

- zbliżenie edukacji do rzeczywistego życia, do potrzeb społecznych i indywidualnych, co jest jednocześnie jednym z podstawowych warunków zerwania z dysfunkcjonalnością oświaty;
- uwzględnienie przemian funkcji oświaty⁵;
- dążenie do uczynienia oświaty interesującą i przyjemną, spełniającą pragnienia i oczekiwania dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych będących uczestnikami różnych form edukacji. T. Lewowicki zwraca uwagę na konieczność uwolnienia szkolnictwa od zjawisk i ludzi nerwicujących dzieci i młodzież (1997a, s. 33);
- demokratyzacja i uspołecznienie oświaty. Uspołecznienie oświaty powinno zwiększać zarówno kompetencje, jak i obowiązki społeczeństwa wobec edukacji;
- samoregulacja i elastyczność systemu edukacji. Konieczne jest poszukiwanie i wdrażanie swoistych mechanizmów reagowania oświaty na różnorodne zmiany wynikające z nowych strategii rozwojowych, zmieniających się potrzeb i oczekiwań społecznych czy wiedzy naukowej;
- upowszechnienie pełnego i wartościowego kształcenia średniego i zwiększenie dostępu do studiów wyższych;
- ściślejsze wiązanie kształcenia ogólnego z przygotowaniem zawodowym lub przedzawodowym, co powinno być związane ze zmianą relacji kształcenia ogólnego i zawodowego (1997a, ss. 32–37).

Formowaniu się nowej ideologii oświatowej powinny towarzyszyć zasadnicze przeobrażenia teleologii edukacyjnej, determinowanej przez dominujące koncepcje aksjologiczne. T. Lewowicki uważa, że w ujęciu współczesnej aksjologii nadrzędną wartością jest „człowiek, jego życie, rozwój, samorealizacja, wolność, tożsamość, podmiotowość” (1997a, s. 25). Przekształcenia następujące w sposobie ujmowania celów edukacji w sposób najbardziej widoczny ilustruje radykalna zmiana porządku celów, odwrócenie ich hierarchii. Najważniejsze są bowiem nie – jak dotąd – wiadomości, lecz rozwój osobowości i tworzenie się świata wartości jednostki (Lewowicki, 1999b, ss. 33–34). Ten obraz oczekiwany daleki jest jednak od praktyki oświatowej.

⁵ Ekspozowanie znaczenia funkcji związanych z doradztwem i konsultacjami, i to zarówno w zakresie aktywności poznawczej, jak i kwestii życiowych. Większego znaczenia powinny nabrać również funkcje związane z samorozwojem i samorealizacją uczestników procesów oświatowych.

Doktryny edukacyjne – oczekiwania a rzeczywistość

Transformacja systemowa, która nastąpiła w 1989 roku, rozbudziła nadzieje społeczne związane również z tym, jakie zadania i nowe funkcje zostaną przypisane oświacie i poszczególnym instytucjom edukacyjnym. Był to jednak czas burzliwy – związany też z szeregiem zmian społeczno-kulturowych i politycznych. To wszystko miało swoje odzwierciedlenie w oświacie. Od 1989 roku na stanowisku premiera była przeprowadzana zmiana 18 razy, a każda z powołanych osób powoływała rząd lub dokonywała jego rekonstrukcji. Łącznie do lutego 2025 roku urząd ministra resortu oświaty (różnie w poszczególnych latach nazywanego) pełniły 23 osoby. Ta ogólna statystyka w ministerstwie jest jednocześnie wskaźnikiem zmian i ogromnej niestabilności w samym resorcie, co jednocześnie prowadziło (i prowadzi) do szeregu przekształceń (o różnym charakterze, zasięgu i głębokości) w instytucjach oświatowych. Reformy oświaty, zmiany edukacyjne wpisały się na stałe w charakter polskiej oświaty. Można przyjąć, że jest to jeden z tych czynników, który powinien przyczyniać się do nieustannego postępu – nie tylko indywidualnego rozwoju jednostki, ale także całego społeczeństwa. Zdecydowanie częściej jednak niż pochwały można usłyszeć zarzuty kierowane do autorów kolejnych przekształceń systemu oświaty. Jest to z jednej strony – efektem zaniechania związanego z brakiem przestrzegania – sprecyzowanych przecież – zaleceń dotyczących zasad opracowania, przygotowania i wprowadzania reform (Gajdzica (Szafrńska), 2006, ss. 31–36). Z drugiej – to brak pogłębionych konsultacji ze środowiskiem pedagogów – i tych odpowiedzialnych za wdrażanie zmian (dyrektorów placówek, nauczycieli, kadry wspomagającej), i tych odpowiedzialnych za przygotowanie kadry do realizacji zmian w praktyce (tu np. środowisk akademickich).

T. Lewowicki rozpatruje przemiany edukacyjne w kontekście przeobrażeń społeczno-politycznych. Oświata jest bowiem jednym z elementów ogólnego ładu społecznego, który jest przez nią odzwierciedlany, ale również współtworzony i utrwalany. Jednocześnie za najistotniejszy czynnik przemian Autor uznaje zrozumienie konieczności i istoty zmian, społeczną akceptację i udział w tych zmianach. Wymaga to znacznych przemian w obszarze społecznej świadomości i nastawień wobec oświaty (1997a, s. 37). Można zatem przyjąć, że bez wzajemnego powiązania wymienionych czynników nie jest możliwe przeprowadzenie poważnych przekształceń oświatowych. Relacje między życiem społecznym a oświatą są najbardziej widoczne w realizowa-

nych, opisanych przez T. Lewowickiego, doktrynach edukacyjnych, które są odzwierciedleniem ładu społecznego.

W hierarchicznym ładzie społecznym edukacja pełni służebną rolę wobec państwa występującego „w imieniu” społeczeństwa. Tak więc o istotnych kwestiach oświatowych decydują elity władzy, wyznaczając nie tylko ogólną filozofię edukacyjną, decydując o treściach, ale także warunkując politykę kadrową czy nawet metody i organizację działań edukacyjnych. Głównym założeniem lansowanej doktryny adaptacyjnej jest utrwalanie istniejącego porządku społecznego i politycznego. Polski system oświatowy został w dużej mierze ukształtowany przez obowiązującą w okresie powojennym doktrynę adaptacyjną. T. Lewowicki wśród negatywnych pozostałości po scentralizowanym systemie wskazuje między innymi autonomizację oświaty (1997a, ss. 48–51) (patologiczny wymiar autonomii szkoły i całej oświaty, oderwanie od życia społecznego), ograniczanie kształtowania indywidualności, rozwoju aktywności poznawczej, zaburzenie relacji pomiędzy uczestnikami procesu dydaktyczno-wychowawczego, wypaczenie zawodowych funkcji nauczycieli (1997a, ss. 56–57).

Niemal 30 lat temu Profesor Tadeusz Lewowicki stwierdził, że rozwój społeczny i technologiczny spowodowały, że doktryna adaptacyjna, przygotowująca młode pokolenie do istniejącej rzeczywistości, stała się przeżytkiem – te stwierdzenia nic nie straciły na aktualności. Zmiany związane z dążeniami do demokratyzacji życia społecznego znajdują swoje odzwierciedlenie w kwestiach dotyczących oświaty. „Edukacja ma sprzyjać rozwojowi człowieka, jednostki uczestniczącej w oświacie. A zatem nie »anonimowe« społeczeństwo, nie bliżej nieokreślone duże grupy, lecz jednostka ma odnosić największe korzyści” (1997a, s. 16). Doktryna adaptacyjna zastępowana jest, czy raczej powinna być, doktryną edukacji krytycznej, pobudzającej do innowacji, twórczości i zmian otaczającego świata. Istotna jest kwestia współdecydowania o edukacji, podmiotowości wszystkich osób podejmujących aktywność oświatową. Jako optymalna jest przyjmowana doktryna edukacji krytyczno-kreatywnej, wyrażającej „wyobrażenia i pragnienia ludzi akceptujących demokratyczny ład społeczny i dążących do wprowadzenia również demokratycznego »ładu społecznego«” (1997a, s. 20). Akcentowana jest w niej między innymi potrzeba stwarzania warunków nieskrępowanego rozwoju osobowości, uwzględniania potrzeb i aspiracji jednostki. Jednak w naszych szkołach nie są w pełni realizowane zasady związane z doktrynami demokratycznymi.

Dlaczego tak jest? Spróbuję odpowiedzieć na to pytanie, przenosząc opisane przez T. Lewowickiego doktryny na grunt praktyki i działań nauczycieli.

Nauczyciel w tyglu oddziaływań społeczno-politycznych

Zdaniem T. Lewowickiego poważnym problemem jest konserwatyzm dużej części nauczycieli i niechęć do większych zmian, która została dodatkowo wzmocniona przez pogarszające się warunki życia, zagrożenia i stresy. Bierna postawa nauczycieli jest również częściowo pozostałością po scentralizowanym systemie oświaty. Dominująca bowiem przez lata w Polsce doktryna adaptacyjna utrzymywała nie tylko stereotypy ujmowania celów edukacji, narzucała kanon obowiązujących treści, ale również przyzwalała na schematyzm w działaniach dydaktyczno-wychowawczych. Z kolei nauczyciele, którzy odczuwali potrzebę wprowadzenia zmian, nie mieli takiej możliwości (1997a, ss. 48–49). Dlatego, zdaniem T. Lewowickiego, niezbędne jest podjęcie wysiłków zmierzających do kształtowania nowych postaw nauczycieli, „przekonanie ich o wartościach nowej doktryny edukacyjnej, przygotowanie do pracy w zmieniającej się rzeczywistości społecznej” (1997a, s. 50). Aktywizowanie środowiska pedagogicznego jest szczególnie istotne, gdyż oświata może odrodzić się i rozwijać przy udziale państwa i wielu grup społecznych i „przy bardzo aktywnym udziale dobrze przygotowanych nauczycieli i innych pracowników systemu edukacyjnego” (1997a, s. 139). W związku z tym konieczna jest zmiana koncepcji kształcenia nauczycieli, ale też świadomość dlaczego nauczyciele – mimo zmian w otoczeniu oświaty – dalej funkcjonują zgodnie z zasadami obowiązującymi w minionej epoce. Nauczyciele powinni bowiem dążyć do nieustannego (samo)doskonalenia (Lewowicki, 2007b, s. 57).

Wskazując na uwarunkowania funkcjonowania szkoły i jednostki w łańdźcie hierarchicznym, należy zwrócić uwagę na kilka podstawowych kwestii (szerzej: Gajdzica (Szafrńska), 2013). Pierwszą z nich jest zależność od polityki państwa, która wyznaczała kierunek polityki oświatowej warunkującej sposób funkcjonowania zawodowego nauczycieli – zarówno w zakresie działań dydaktycznych, jak i organizacyjnych, i wychowawczych. Polityka wywierała również znaczący wpływ na inne sfery funkcjonowania jednostki. Podlegające państwu media realizowały określony program ideologiczny, który adresowany był do szkół w postaci określonych, ukierunkowanych ideologicznie, programów edukacyjnych. Media oddziaływały wprawdzie w sposób bezpośredni na jednostkę, ale ich zakres i zasięg był ograniczony. Polityka warunkowała również inne sfery życia społecznego, począwszy od wyznaczania możliwości jednostek (na przykład preferencje dla zaangażowanych ideowo czy przydział stanowisk w pracy aż po wyznaczanie losów

edukacyjnych dzieci poprzez przyznawanie dodatkowych punktów w sytuacji startu do szkół wyższych). Znacznie mniejszy był zakres oddziaływania szkoły, która w głównej mierze ograniczała się do wypełniania określonej misji we własnych murach. Oddziaływanie na środowisko lokalne było kwestią drugorzędną i zazwyczaj jednokierunkową – przypisywane szkole funkcje, na przykład kulturotwórcza, oznaczały prowadzenie działań na zewnątrz bez wprowadzania istotnych zmian inicjowanych w szkole przez środowisko lokalne. Autonomia jednostki i poczucie sprawstwa miały ograniczony charakter. W zakresie funkcjonowania szkoły dotyczyło to nie tylko uczniów, ale i nauczycieli.

Analizując założenia i efekty funkcjonowania oświaty w scentralizowanym łańdźcie hierarchicznym, mam świadomość jego ograniczeń i zagrożeń – zarówno z perspektywy uczniów, jak i nauczycieli. Jednak fakt, że jest on w mniejszym lub większym stopniu dalej obecny w szkołach, sprawia, że warto zastanowić się nad korzyściami (zyskami) dla nauczycieli, którzy pozostają w tym układzie i (często) świadomie z niego korzystają. Funkcjonowanie w łańdźcie hierarchicznym z jednej strony powoduje brak poczucia autonomii, sprawstwa, możliwości podejmowania samodzielnych działań, z drugiej wyznacza kanony działań i daje poczucie funkcjonowania w świecie przewidywalnym, dookreślonym. Tak więc nauczyciel wie, jakie cele zostały wyznaczone, dookreślone wartości i treści, które powinien przekazywać dziecku/uczniowi. Daje to z jednej strony poczucie bezpieczeństwa (system jest zorganizowany, przewidywalny), zwolnienie z odpowiedzialności (ktoś „inny” narzuca program do realizacji, dookreśla wymiar teleologiczny i aksjologiczny (nauczyciel jest „tylko” wykonawcą) czy mniejsze obciążenie obowiązkami (praca na schematach, gotowych materiałach, brak konieczności poświęcania czasu na opracowywanie nowych materiałów dla uczniów). Z perspektywy osób negatywnie nastawionych do zmian – krytykowany model edukacji adaptacyjnej ma zatem swoje ewidentne zalety. Nauczyciel pracujący w takim systemie nie ma dylematów związanych ze sposobem oceniania i opisywania swojej sytuacji zawodowej. Wszystkie obszary mają wzorce (schematy, normy, wzory osobowościowe, zasady związane z realizacją roli zawodowej). Wie, w jakich sytuacjach jak się zachować, co robić, aby jego praca (też według określonego schematu) przebiegała w sposób właściwy i była oceniona pozytywnie (według określonego wzorca). Model adaptacyjny, odpowiadający panującemu łańdźdowi hierarchicznemu, oprócz poczucia bezpieczeństwa i pewności „bycia” w określonej roli daje również poczucie sprawowanej władzy, jest to bowiem system z uporządkowaną w tym zakresie hierarchią. Nie budzi żadnych wą-

pliwości kwestia, kto rządzi w szkole/klasie i jak może to czynić. Jednak o ile taki sposób funkcjonowania zawodowego nie budzi wątpliwości, gdy jest adekwatny do porządku społecznego panującego w otoczeniu szkoły, to zmiana stosunków społecznych i uwarunkowań polityczno-gospodarczych powinna zburzyć układ hierarchiczny i zmusić do odejścia od realizacji doktryny adaptacyjnej.

O ile zmiana systemu zburzyła dotychczasowe ramy, o tyle wraz z niewątpliwymi korzyściami przyniosła również efekty postrzegane przez jednostkę jako niepożądane. Oczekiwania były skierowane ku procesualnemu ujmowaniu osoby nauczyciela. Istotne miało być stawianie się w kontekście podmiotowości własnej, jak również podmiotowości wychowanka z uwzględnieniem takich kategorii, jak: autonomia, integralność bycia oraz poczucie odpowiedzialności. Polityka miała być odrzucona zarówno jako narzędzie władzy, jak i bycie władzą. Również samo postrzeganie edukacji miało mieć charakter wieloaspektowy – zarówno jako proces społeczny w kontekście swego współbycia osób uczestniczących w edukacyjnej relacji, czynności, która porządkuje, rozpoznaje i nadaje ludzki sens rzeczywistości, jako droga wyzwiania autokreacji osobie ludzkiej, jak i poczucia współkreatywności świata. Podstawową zasadą miało być przygotowanie wychowanka do współdziałania, umiejętności odczuwania współobecności innych. Te wszystkie założenia/ideały miały w efekcie zmienić sposób pracy nauczycieli. Jeśli chodzi o podstawowe różnice między ładem hierarchicznym a demokratycznym, najbardziej widoczna jest zmiana pozycji państwa i ideologii politycznej. W ładzie demokratycznym polityka państwa odgrywa rolę w kreowaniu ogólnych reform, jest w pewnym zakresie odzwierciedlona w programach nauczania (poprzez ustalone standardy kształcenia i minima programowe), jednak nie jest to już narzędzie, które może w sposób tak bezpośredni, jak w poprzednim systemie, odgrywać tak znaczącą rolę. Również w zakresie oddziaływania na media ta rola jest już zdecydowanie słabsza, zwłaszcza w kontekście mediów niezależnych od polityki państwowej⁶. Obserwowane są oddziaływania dwukierunkowe. Dominująca rola polityki państwa została zastąpiona działaniami mniej widocznymi. Często ukrytymi. Powinna też się zwiększyć rola środowiska lokalnego, które w wymierny sposób powinno oddziaływać również na szkołę i wywierać wpływ na sfery rządzące. Również jednostka

⁶ Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na niebagatelną rolę mediów, które aktualnie wywierają wpływ na sferę polityki, rzutują na styl życia jednostek i środowiska lokalnego i poprzez oddziaływania o charakterze społecznym wpływają na życie szkoły.

(uczniowie, rodzice, nauczyciele) powinna mieć większy wpływ na działania podejmowane w szkole. System demokratyczny zmienia radykalnie (przynajmniej w założeniach) sytuację szkoły, a więc i nauczycieli. Szkoła staje się w założeniach miejscem, w którym jednostka ma mieć poczucie autonomii i sprawstwa. Warto jednak podkreślić, że zmiana, korzystna dla uczniów, ich rodziców – czy samego państwa o charakterze demokratycznym – nie jest już tak korzystna dla wszystkich pedagogów. Świadomość tego powinna być jednym z elementów związanych z przygotowaniem nauczycieli do pracy w nowym systemie i w efekcie prowadzić do zmiany koncepcji przygotowania pedagogów do pracy zawodowej. I tu znowu warto sięgnąć po zalecenia T. Lewowickiego, który pisał o konieczności zastąpienia dotychczasowej edukacji opierającej się na doktrynie adaptacyjnej doktryną krytyczno-kreatywną, w której akcentowana jest między innymi potrzeba stwarzania warunków nieskrępowanego rozwoju osobowości, uwzględniania potrzeb i aspiracji jednostki (1997, ss. 56–57).

Konkluzje

W Polsce palącym problemem jest brak jasno określonej doktryny edukacyjnej. Jesteśmy w przedłużającej się fazie „pomiędzy”. Pewne obszary funkcjonowania w szkole można przypisać już do doktryny krytycznej, inne krytyczno-kreatywnej, ale najwięcej pozostaje w fazie adaptacyjnej. Dlaczego tak się dzieje? Odpowiedzi należy poszukiwać przede wszystkim w sferze działań pedagogicznych, będących konsekwencją specyficznej sytuacji zawodowej. Warto jednak zauważyć, że u jej podstaw tkwi również eklektyczna polityka oświatowa. Poważnym problemem jest również brak jednolitej koncepcji przygotowania zawodowego nauczycieli na studiach wyższych. Jakie są zatem efekty polityki oświatowej prowadzonej w Polsce od ponad 30 lat, które minęły od momentu transformacji systemowej? Z całą pewnością dominowała i dominuje chęć decydowania za nauczycieli – bez ich udziału. Przygotowywane w okresie przełomu transformacyjnego, i już po nim, prace T. Lewowickiego nic nie straciły na swojej aktualności. To trwanie przez tak długi czas w swoistym zawieszeniu, oczekiwaniu na realne zmiany jest gorzką refleksją o pozorowaniu zmian, tendencji do zakorzenienia w systemie opartym na przemocy i władzy, o niechęci oddania szkół, ale i polityki oświatowej w ręce osób, które faktycznie chciałyby i mogłyby wprowadzić realne zmiany. Trudno się dziwić negatywnym skojarzeniom z polityką: „Złe praktyki społeczne – znane z dawnych i niedawnych dziejów państw niedemokratycznych

– wywarły silny wpływ także na współczesne konotacje polityki” (Lewowicki, 2007a, s. 193).

* * *

Od odejścia Profesora Tadeusza Lewowickiego minął już prawie rok. Odszedł Człowiek Wyjątkowy – mój Mistrz, ale przede wszystkim Osoba niezwykle bliska, ważna w każdej sferze mojego życia i tej osobistej, społecznej, i co oczywiste – zawodowej. Trudno znaleźć w naszym kraju kogoś o porównywalnym dorobku naukowym, doświadczeniu w sprawowaniu różnych ważnych dla świata naukowej pedagogiki funkcji, a przy tym jednocześnie Osoby tak skromnej, cierplivej i szanującej Innych.

Miałam szczęście, bo mój los (a konkretnie prof. Wojciech Kojs) pokierował mnie pod opiekę merytoryczną do Profesora Tadeusza Lewowickiego. Kiedy w połowie października 1999 roku udałam się na pierwsze spotkanie (jak dziś pamiętam) i czekałam na korytarzu z dużą tremą i przygotowaną koncepcją pracy doktorskiej, Profesora „znałam” tylko z tekstów. Na korytarzu spotkałam pięć innych osób, które również przyszły na pierwsze konsultacje doktorskie. Większość z nich była w lepszej sytuacji – wcześniej pisały pod kierunkiem Profesora prace magisterskie lub znały Go osobiście. Nie wiedziałam o funkcjach i stanowiskach Profesora w świecie nauki, jak bardzo był wówczas znaczącą (pierwszoplanową) postacią w pedagogice. To – jak patrzę dziś na ten czas – ułatwiło mi kontakt. Profesor zapytał, jakie są moje plany naukowe, czym chcę się zająć, a gdy zajrzał do przygotowanej przeze mnie koncepcji (ówczesny tytuł: *Założenia zmian w klasach I–III a ich realizacja*), zapytał: „Na pewno chce się pani tym zająć?” – odpowiedziałam, że tak, jestem tego pewna. I tak oto zaczęła się moja, trwająca do dziś, działalność naukowa skoncentrowana na nauczycielu jako podmiocie oddziaływań polityki oświatowej. To Profesor Tadeusz Lewowicki – na naszych comiesięcznych spotkaniach, w trakcie spotkań indywidualnych i na marginesach moich tekstów – wskazywał mi na znaczenie tego zagadnienia i to, że to temat, którym powinnam się zająć nie tylko na potrzeby doktoratu.

Trudno w krótkiej wypowiedzi zawrzeć to wszystko, co istotnego dostałam, wzięłam czy znalazłam dzięki wsparciu Profesora. Na pewno wszystko to, co działo się (i dzieje) za sprawą Profesora w obszarze naukowym, jest dla mnie równie istotne w zakresie działań zespołowych. Od momentu, gdy Profesor włączył mnie do swojej Katedry, uczyłam się, czym jest praca zespołowa, jakie efekty może przynieść, gdy pracujemy wspólnie. W świecie naukowym ważny jest indywidualizm, ale to, co dla mnie najważniejsze

– to właśnie potencjał niesiony przez współpracę. Możliwość dzielenia się zadaniami, opracowywania wspólnej strategii, uzupełniania się, wspierania i wykorzystywania potencjału każdego z tych, którzy w tym Zespole są. To właśnie czyniło nasz Zespół wyjątkowym. Możliwość uczenia się od Profesora, ale też od siebie nawzajem – nie tylko w kwestiach naukowych, ale też umiejętności poruszania się w świecie naukowców, budowania kapitału społecznego – na przykład poprzez organizowane (początkowo co roku) konferencje czy dzielenie się sobą w sferze osobistej – czemu służyły nasze spotkania na koniec roku akademickiego i te świąteczne (na każdym z nich Profesor zaskakiwał nas prezentami dla każdego z uczestników). Profesor był ostrożny w nawiązywaniu bliższych relacji – przez pierwsze lata zwracał się do mnie, i w swoich uwagach pisemnych, i ustnie: Pani Magister, musiało minąć sporo czasu, nim padło: Pani Aniu, a jeszcze więcej, nim zaczął się do mnie zwracać zupełnie po imieniu. I to było ważne, nobilitujące i wzruszające... Pokazywało też, jak stopniowo skraca ten dystans i włącza mnie do kręgu bliskich Mu osób. W trudnych chwilach zawsze mnie wspierał, był obok, potrafił zaprosić na rozmowę i z pozycji (jak to określał) „starszego brata” rozmawiał ze mną i kreślił konsekwencje wyborów zawodowych...

Miałam szczęście – MAM Szczęście: spotykałam na swojej drodze kogoś, o kim mogę mówić – MÓJ Mistrz, a o kim zawsze mówiłyśmy NASZ Profesor. W tych określeniach jest to, co najważniejsze – kim był i pozostanie dla mnie, a kim był i będzie dla nas – jako Zespołu. Mam ogromne poczucie straty i złości, że tyle rzeczy jeszcze powinno się zadziać z Jego udziałem, wiedzą. Profesor oszedł fizycznie, ale będzie mi towarzyszył zawsze – tak jak dotąd w dokonywanych wyborach, prowadzonych badaniach, przygotowywanych tekstach – świadomość Jego obecności, tego, że jestem tu, gdzie jestem, i tym, kim jestem, w dużej mierze zawdzięczam właśnie JEMU – wyjątkowemu, mądrymu i wierzącemu we mnie Profesorowi...

Bibliografia

- Gajdzica (Szafrńska), A. 2005. Polityka oświatowa wątek zaniechany czy niedoceniany – na przykładzie działań prowadzonych na terenie powiatu cieszyńskiego. W: Lewowicki, T. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Cieszyn: UŚ, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, ss. 249–261.
- Gajdzica (Szafrńska), A. 2006. *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice: UŚ.

- Gajdzica (Szafrąńska), A. 2013. *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych: między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gajdzica (Szafrąńska), A. 2014. W oczekiwaniu na nieoczekiwane – nauczyciele o politykach i polityce oświatowej. *Studia Pedagogiczne*. **LXVII**, ss. 105–118.
- Lewowicki, T. 1987. Idea przemian oświatowych. *Ruch Pedagogiczny*. **6**, ss. 15–21.
- Lewowicki, T. 1994a. *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: UW.
- Lewowicki, T. 1994b. O związkach między ideologiami, teoriami i strategiami reform oświatowych. *Acta Universitatis Nicolai Copernici: Socjologia Wychowania*. **12** (285), ss. 9–15.
- Lewowicki, T. 1996. Przemian oświaty ciąg dalszy – próba kolejnego bilansu dokonań i zaniechań edukacyjnych w procesie demokratyzacji życia społecznego w Polsce. W: Zając, A. red. *W poszukiwaniu modelu oświaty w okresie przemian*. Warszawa – Rzeszów: UW, WSP w Rzeszowie, WOP w Rzeszowie, ss. 19–29.
- Lewowicki, T. 1997a. *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: „Żak”.
- Lewowicki, T. 1997b. *O polityce oświatowej i jej obszarach wymagających bliższego określenia*. W: Bogaj, A. red. *Realia i perspektywy reform oświatowych*. Warszawa: IBE, ss. 19–31.
- Lewowicki, T. 1999a. *W poszukiwaniu sensu i strategii reform oświatowych*. W: Denek, K. i Zimny, T.M. red. *Oświata na wirażu*. Kielce: Wydawnictwo Andrzej Wiśniewski, ss. 11–19.
- Lewowicki, T. 1999b. *Współczesne ujęcia teleologii edukacyjnej a cele kształcenia w szkole – stare i nowe problemy, doświadczenia i szanse*. W: Puślecki, W. red. *Cele kształcenia w edukacji szkolnej*. Opole: UO, ss. 31–36.
- Lewowicki, T. 2002. *Polityka oświatowa – od demona przeszłości, poprzez chaos okresu przemian ustrojowych – ku nowej polityce edukacyjnej*. W: Kwiecińska, R. i Kowal, S. red. *Edukacyjne drogi i bezdroża*. Kraków: Wydawnictwo AP, ss. 18–26.
- Lewowicki, T. 2005. *Polityka – Społeczeństwo – Edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej*. W: Lewowicki, T. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja mię-*

- dzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa: UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, ss. 15–23.
- Lewowicki, T. 2021. O reformach i reformowaniu edukacji – pryncypia, egzemplifikacje, osobliwości. W: Jasiński, Z. i Marek, F.A. red. *Centralny i lokalny wymiar reformowania szkoły*. Opole: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, ss. 17–32.
- Lewowicki, T. 2007a. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Warszawa – Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji – PIB.
- Lewowicki, T. 2007b. *Problemy kształcenia nauczycieli*. Warszawa – Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji – PIB.
- Lewowicki, T. 2015. Quo vadis universitas? Spostrzeżenia, uwagi i pytania (nie?)pedagogiczne. *Ruch Pedagogiczny*. 1, ss. 5–18.
- Szafrńska, A. *Nauczyciele wobec reformy systemu oświaty – spostrzeżenie, dylematy i pokłosie „wielkiej zmiany” (studium przypadku)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zajęc, A. 1996. Recenzja: T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*. Warszawa 1994, UW. *Neodidagmata*. XXII, ss. 181–187.

Tadeusz Lewowicki's ideas of educational transformations – signposts that cannot be forgotten

Abstract: The stage in which education in Poland is currently located should be described as transitional. It is a state that has been in a kind of suspension since the political transformation. The centralized system with the prevailing doctrine of adaptation was officially overthrown at that time. However, in Polish schools, the principles related to democratic doctrines are still not fully implemented. The characteristic features of Polish education are chaos and confusion. The basic accusation that education (not only in our country) encounters is its dysfunctionality. T. Lewowicki indicated several features that should guide the qualitatively new educational policy, which in a democratic society should reflect the needs of citizens. The texts developed by Tadeusz Lewowicki – especially „Idee przemian oświaty [Ideas of educational transformations]” – are still an extremely accurate interpretation of how educational policy should be implemented in Poland, because one of the basic conditions for carrying out effective educational transformations is the introduction of a rational educational policy. T. Lewowicki indicated seven main ideas of transformations that should change this negative image of school.

Moreover, he also indicated (in other texts as well) the importance of the teacher in the process of transformation. Tadeusz Lewowicki's publications in the field of educational policy and pedeutology constitute an extremely valuable contribution to the development of not only educational theories, but also social practice.

Keywords: Tadeusz Lewowicki, ideas of educational transformations, teacher, educational policy, educational changes

Translated by Agata Cienciąła



Kogo wychowuje szkoła: obywatela czy konsumenta? Refleksje inspirowane myślą pedagogiczną Profesora Tadeusza Lewowickiego

Streszczenie: W niniejszym artykule podjęłam próbę rekonstrukcji wybranych wątków myśli pedagogicznej Profesora Tadeusza Lewowickiego składających się na wizję teorii i praktyki szkoły demokratycznej, szkoły, która – jak podkreśla Profesor – stanowi integralną część życia społecznego, a swej istocie przestrzeń rozwoju człowieka-obywatela. W pedagogicznym dyskursie dotyczącym przygotowania dzieci i młodzieży do życia w demokratycznym państwie Profesor swoją wizję edukacji osadził w paradygmacie edukacji podmiotowej. W paradygmacie tym kluczowa jest rola edukacji, rozumiana nie tylko jako transmisja wiedzy, ale przede wszystkim proces rozwijania samodzielności uczniów. Dzięki promowaniu współpracy między uczniami, nauczycielami i rodzicami oraz tworzeniu wspólnego środowiska edukacyjnego formuje się przestrzeń niezbędna do kształtowania umiejętności życiowych uczniów, w tym kompetencji potrzebnych do życia w społeczeństwie obywatelskim.

Patrząc na kondycję szkolnej edukacji z perspektywy prawie trzech dekad oraz uwzględniając globalny kontekst społeczno-kulturowy, można zadać pytanie: W jakim kierunku podążają zmiany zachodzące w szkole? Poszukując odpowiedzi na to pytanie, scharakteryzowałam główne trendy kultury globalnej, które następnie odniosłam do szkolnej problematyki edukacyjnej.

Słowa kluczowe: szkoła, podmiotowość, aksjologia, demokratyzacja edukacji, globalizacja, kultura neoliberalistyczna

¹ Gabriela Piechaczek-Ogierman, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie. ORCID: 0000-0003-4425-7732.

*Kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego – rozumiejącego
znaczenie własnej aktywności, biorącego udział
w rozstrzygnięciu i realizacji żywotnych spraw lokalnych,
regionalnych, państwowych, a jednocześnie respektującego
normy życia społecznego, normy moralne.
To bardzo trudne wyzwanie, ale konieczne – bo m.in.
brak takiego społeczeństwa umożliwia powstawanie
i trwanie wielu słabości i patologii życia publicznego.*
(Lewowicki, 2007a, s. 240)

Wprowadzenie

Przeprowadzone w Polsce w 1989 roku wybory parlamentarne, zwane wyborami „częściowo wolnymi”, zainicjowały w naszym kraju proces budowania systemu demokratycznego (Dudek, 2007, ss. 21–24). Zmianie ustrojowej towarzyszyły interdyscyplinarne dyskusje na temat kierunków rozwoju państwa, gospodarki i społeczeństwa. Ważnym głosem w tej dyskusji była perspektywa pedagogiczna. Pedagodzy, podejmując liczne analizy i diagnozy stanu edukacji, zwłaszcza szkolnej, wskazywali na potrzebę dostosowania jej do nowej rzeczywistości społeczno-politycznej i ekonomicznej. Jak wiadomo, edukacja w okresie państwowego socjalizmu (jej cele, aksjologia, funkcje, model) podporządkowana była interesom centralnie zarządzającej władzy. Toteż w zmieniającej się rzeczywistości, na wielu płaszczyznach, stała się нефunkcjonalna, wręcz dysfunkcyjna (Lewowicki 1997; Lewowicki 2007a; Lewowicki i Siemieniecki 2011). Rosnąca świadomość potrzeby jej zmiany zrodziła w środowiskach pedagogicznych krytyczną refleksję, która zaowocowała nowymi propozycjami – „racjonalnościami” tworzącymi nowe ujęcia edukacyjne.

Niniejszy artykuł jest próbą odczytania wybranych wątków myśli pedagogicznej Profesora Tadeusza Lewowickiego konstytuujących wizję teorii i praktyki szkoły demokratycznej, szkoły, która – jak podkreśla Autor – stanowi integralną część życia społecznego, a swej istocie przestrzeń rozwoju człowieka-obywatela.

Pedagogiczna refleksja o szkole w ujęciu Tadeusza Lewowickiego

Tadeusz Lewowicki, jako naukowiec i wnikliwy analityk życia społecznego był przekonany, że do rozwoju i utrwalenia demokratycznie funkcjonującego państwa potrzebna jest szkoła zdecentralizowana i demokratyczna: „szkoła powołana do służenia ludziom, pomagania w rozwoju, samorozwoju, osiągnięciu

założonych celów życiowych (o ile tylko nie są one szkodliwe dla innych ludzi)” (1997, s. 17). Jak podkreśla Autor, scentralizowana edukacja przez prawie 50 lat wypaczała sens edukacji oraz zawodowe funkcje nauczycieli, doprowadzając do izolacji instytucji edukacyjnych od życia społecznego, od potrzeb indywidualnych i społecznych, ograniczając szanse nieskrępowanej aktywności poznawczej uczniów i rozwijania twórczych osobowości. Dlatego też Profesor, jako warunek wszelkiej zmiany w systemie edukacji, wskazywał potrzebę – decentralizacji, demokratyzacji i uspołecznienia instytucji edukacyjnych, a przede wszystkim szkoły. Główny punkt wyjścia procesu przezwyciężania dysfunkcyjności oświaty szkolnej upatrywał w przebudowie relacji – między państwem a edukacją, między państwem a społeczeństwem oraz między państwem a jednostką. Jego zdaniem edukacja powinna stwarzać warunki do podmiotowego udziału jednostki – jako jej pełnoprawnego uczestnika – w życiu szkolnym, a następnie w życiu społecznym, politycznym i gospodarczym; powinna służyć budzeniu świadomości organizowania się i działania w grupach, co niewątpliwie mogłoby sprzyjać współpracy i trosce o dobro innych. Budowanie społeczeństwa obywatelskiego wiąże się z potrzebą rozwijania wszelkiej aktywności społecznej u uczniów – a w efekcie poczucia wpływu na sprawy publiczne, motywację do działań na rzecz różnych społeczności. W wychowaniu do demokratyzacji Profesor bowiem widział nierozłączną część realizowanych w Polsce reform gospodarczych, ekonomicznych i społeczno-ustrojowych.

Wobec toczącej się społecznej dyskusji dotyczącej przygotowania dzieci i młodzieży do życia w demokratycznym państwie Profesor swoją wizję edukacji zakotwiczył w humanistyce, zwłaszcza w aksjologii uniwersalnej. W świecie wartości humanistycznych widział bowiem podstawę kreowania nowej jakości człowieka, właściwej dla demokratycznego modelu życia. Podkreślał konieczność dostrzegania i odczytywania na gruncie szkolnym naczelnych wartości, jakimi są – człowiek i jego godne życie, rozwój, wolność, podmiotowość i tożsamość, swobody obywatelskie, życie wolne od zagrożeń wojną, demokracja, pluralizm polityczny i światopoglądowy, tolerancja, godziwy poziom życia duchowego i materialnego, możliwość samorealizacji, rodzina, praca, edukacja, zdrowie i jego ochrona (1993, 1997). Tak zarysowana aksjologiczna konstrukcja podstaw celów edukacji – daje wielowymiarowe możliwości uczniom w procesie tworzenia siebie. Kształtuje osobowość wrażliwą na potrzeby społeczne, rozwija zainteresowanie drugim człowiekiem, sprzyja zaangażowaniu na rzecz innych. W perspektywicznej wizji Profesora przygotowanie młodego pokolenia do wyzwań zmieniającego się świata jest procesem złożonym, wymagającym współpracy wielu podmio-

tów społecznych i edukacyjnych, ale także aktywnego i refleksyjnego uczestnictwa uczniów w swoim rozwoju. Mając zaś na uwadze ludzką mentalność, Profesor zauważa, że „niezależnie od szczerych czy nieszczerych, wzniosłych czy tylko pragmatycznych argumentacji”, człowiek zawsze będzie zmagał się z mnożącymi się przeciwnościami wynikającymi z różnorodnych ofert, wizji oraz koncepcji życia i edukacji. Rzecz jednak w tym, aby w ramach demokratycznych negocjacji, dialogu czy sporów „przeciwności te nie były mnożone (...) – w imię ideologii, dogmatów, polityki, różnych monopolistycznych i autorytarnych motywacji” (1997, s. 67). W edukacji bowiem nie można stawiać na interesy elit, lecz na dobro człowieka i społeczeństwa. Istotna jest tu osoba – człowiek biorący udział w edukacji.

To humanistyczne spojrzenie Profesora na aksjologię i teleologię wychowania prowadzi w stronę paradygmatu edukacji podmiotowej (1997). Podmiotowość w edukacji odnosi się do uznawania ucznia za aktywnego uczestnika procesu kształcenia, który ma swoje prawa, potrzeby, zainteresowania i możliwości. To także możliwość samorealizacji nie tylko uczniów, ale także nauczycieli. W szerszym ujęciu podmiotowość stwarza warunki do rozwoju jednostek „sprawczych”, czyli świadomych, krytycznie myślących, odpowiedzialnych oraz zaangażowanych w sprawy publiczne czy lokalne – jednostek tworzących społeczeństwo obywatelskie.

W warunkach demokratycznego ładu i życia społecznego ważną jednak sprawą – zdaniem T. Lewowickiego – jest ujmowanie podmiotowości w sposób rozumny. Chodzi tu o edukację, która uwzględni prawa uczniów oraz dorosłych uczestników edukacji, ale także bierze pod uwagę podmiotowość zbiorową, odwołuje się do doświadczeń, dorobku nauki i kultury oraz dorobku ludzkości (1997, s. 69). Profesor, poszukując optymalnego wzorca podmiotowego kształcenia i wychowania, zwraca uwagę na cztery jego obszary (1997; 2007a; 2007c).

Pierwszy obszar dotyczy odwrócenia w systemie edukacji utrwalonej relacji: państwo – edukacja – społeczeństwo – jednostka i przyjęcia stosownie do tworzącego się demokratycznego ładu społecznego nowego kierunku relacji: jednostka – edukacja – społeczeństwo – państwo. Zgodnie z tym kierunkiem państwo, organizacje życia społecznego i edukacja powinny pełnić niejako funkcję służebną wobec jednostki, to znaczy stwarzać sprzyjające warunki do samorealizacji człowieka i przekraczania barier jego samorozwoju. W drugim obszarze T. Lewowicki zaznacza, że rolą edukacji nie może być tzw. narzucanie, lecz uwzględnianie potrzeb i aspiracji jednostek; przedstawianie różnych ofert jako szans dla jednostki, a także pomoc w dokonywaniu wybo-

rów. Każda bowiem sytuacja dydaktyczno-wychowawcza daje nauczycielowi możliwość przybliżenia młodemu człowiekowi świata wartości humanistycznych. Trzeci obszar, na który zwraca uwagę Profesor, to swoista zamiana, aby w miejsce edukacji adaptacyjnej przyjąć model edukacji krytyczno-kreatywnej. Chodzi tu o kształtowanie człowieka otwartego na świat i ludzi, zdolnego do intelektualnej autonomii, a jednocześnie myślącego, twórczego i gotowego do współdziałania. Toteż w ramach tego modelu edukację krytyczno-kreatywną należy również rozumieć jako „rzeczywiste współdecydowanie o wszystkim tym, co składa się na edukację, poczynając od celów edukacyjnych, przez treści, metody kształcenia i wychowania, a skończywszy na rozwiązaniach organizacyjnych i sprawach dotyczących infrastruktury” (1997, s. 65). Czwarty obszar dotyczy niwelowania wszelkich ograniczeń człowieka do nauki i rozwoju w ciągu życia, czyli umożliwienia dostępu do edukacji ustawicznej, całościowej. Rolą edukacji jest bowiem pomoc w kształceniu człowieka według jego własnych predyspozycji i motywacji.

Okres transformacji systemowej w Polsce i procesy formowania się demokratycznego ładu społecznego skierowały myślenie pedagogiczne Profesora Lewowickiego w kierunku edukacji podmiotowej. W paradygmacie tym kluczowe jest rozumienie, że rolą edukacji nie jest jedynie transmisja wiedzy, ale przede wszystkim proces rozwijania samodzielności uczniów. Dzięki promowaniu zaś współpracy między uczniami, nauczycielami i rodzicami oraz tworzeniu wspólnego środowiska edukacyjnego formuje się przestrzeń niezbędna do kształtowania umiejętności życiowych, w tym kompetencji potrzebnych do życia w społeczeństwie obywatelskim. W tak rozumianej przestrzeni podmioty szkolnej edukacji mogą wyrażać swoje opinie, angażować się w działania oraz wpływać na decyzje szkolne, a także społeczne i lokalne. Jak konstatuje Profesor – realizacja edukacji podmiotowej jest możliwa za sprawą dobrze przygotowanych nauczycieli oraz dzięki zaangażowaniu samodzielnie i krytycznie myślących uczniów, ale także przy wsparciu państwa i współudziale wielu grup społecznych, w tym osób ze świata mediów (2007a; 2007b; 2007c).

Patrząc na kondycję szkolnej edukacji z perspektywy prawie trzech dekad oraz uwzględniając globalny kontekst społeczno-kulturowy, można zadać pytania: Czy szkoła się zmienia? W jakim kierunku podążają zmiany? Czy dynamiczny kontekst kultury globalnej modyfikuje szkolną przestrzeń rozwoju człowieka-obywatela?

Poszukując odpowiedzi na powyższe pytania, przejdę do krótkiej charakterystyki globalnych trendów społeczno-kulturowych i gospodarczych, które następnie odniosę do szkolnej problematyki edukacyjnej.

Edukacja w kontekście wzorów kultury globalnej

Związana z mediami homogenizacja kultury oraz globalizacja, konsumpcjonizm, to procesy charakteryzujące rzeczywistość, w której obecnie przyszło wzrastać młodym ludziom (Melosik, 2013). Zbyszko Melosik zauważa, że ideologia konsumeryzmu nie pozostawia miejsca na żadne alternatywy, wpajana od dzieciństwa powoduje, że świat konsumpcji staje się dla młodego pokolenia „normalny” i „obowiązujący”, jak również powszechny staje się stan konsumpcyjnego niepokoju (2003, s. 20). Autor pisze o zjawisku swoistego przesunięcia: „od orientacji na społeczność do podejścia bardziej indywidualistycznego, od odpowiedzialności przed społeczeństwem do samorealizacji, od koncentracji na pracy zawodowej do koncentracji na konsumpcji, od otwarcia na ludzi do pogoni za zyskiem (...), od dominacji w życiu społecznym kategorii równości, sprawiedliwości i współpracy do eksponowania znaczenia wolności, możliwości współzawodnictwa” (Melosik 2004, ss. 83–84). Wszystko to powoduje, że młody człowiek funkcjonuje w stanie zagubienia, rywalizacji, koncentrując się wokół własnej egzystencji.

Zdaniem Joanny Rutkowiak globalne trendy kultury współczesnej rzutują na jakość praktykowanej obecnie edukacji. Autorka, podejmując próbę nakreślenia tendencji utrwalających się we współczesnym systemie edukacji, zauważa, że stan szkolnictwa osadził się w strukturalno-funkcjonalnym systemie rynkowo-konsumpcyjnym, z naciskiem na rywalizacyjną walkę o dobra i pozycje. Przyjmuje wprost, że „kulturę w tak znacznym stopniu przepaja ekonomiczno-polityczno-społeczna idea neoliberalizmu, iż mamy wręcz do czynienia z występowaniem zwrotu, który objawia się w neoliberalizacji kultury jako zmianie całej jej jakości, a to wywołuje nowe napięcia i wyzwania wychowawcze” (Potulicka i Rutkowiak, 2010, s. 151). Ilustrując zaś, na czym polega relacja edukacji z ideologią neoliberalizmu, pisze: „już szkoła podstawowa zmienia się w arenę walki, gdyż uczeń kształci się tutaj z zamiarem rynkowego używania swojej władzy, zgodnie z zasadami funkcjonowania systemu, a inne możliwości i wartości minimalizuje lub nawet wykreśla z repertuaru swojej aktywności” (Potulicka i Rutkowiak, s. 148). W konsekwencji w praktyce szkolnej edukacji tworzy się urynkowanie i utylizowanie kształcenia oraz zanik podmiotowości. Autorka zwraca uwagę na swoiste cechy, jakie edukacji szkolnej nadaje kultura neoliberalna (Potulicka i Rutkowiak, ss. 165–166):

- instrumentalizacja – w przeciwieństwie do orientacji humanistycznej i autotelicznego rozumienia nauki, oznacza postrzeganie procesu ucze-

nia się w sposób instrumentalny – jako narzędzia budowania własnej kariery. Dotyczy również podziału ludzi na tych, którzy ułatwiają lub ograniczają jednostce dostęp do kariery;

- polaryzacja – wiąże się z wytwarzaniem nierówności szkolnych wynikających ze zróżnicowanego statusu ekonomicznego uczniów. Zamożność rodziców stwarza lepsze warunki do stymulacji rozwoju uczniów (począwszy od urządzeń technicznych przez dostęp do alternatywnych form edukacji po zatrudnienie nauczycieli indywidualnie wspomagających edukację uczniów);
- jednostronność – dążenie uczniów do opanowania wybranych umiejętności przy ograniczeniu poszerzającej horyzonty wiedzy. Objawia się w praktyczności i koncentrowaniu się na tym, co bezpośrednio korzystne. Obejmuje umiejętności przydatne w szeroko pojętej konsumpcji, wraz z odrzuceniem treści o znaczeniu czysto poznawczym, czyli „niekarieralnych”;
- symplifikacja, a nawet infantylizacja – to tendencja do upraszczania poznawanego świata. Przejawia się w sposobie wypowiedzania się uczniów w języku codzienności z użyciem ograniczonego kodu oraz potocznej argumentacji, a także w zamiłowaniu do ludycznych form poznawania jako lekkich i przyjemnych. Tendencję tę określają takie kategorie, jak: terażniejszość, indywidualizm, życzeniowość, a także niechęć do podejmowania odpowiedzialnego myślenia wspólnotowego;
- pasywizacja – polega na przyswajaniu treści prostych, spopularyzowanych, fragmentarycznych, sloganowych i podanych jako gotowe. Tak, aby uczeń uczył się najmniejszym wysiłkiem i bez udziału krytycznego myślenia.

Próba odpowiedzi na pytania

Wyraziste zmiany jakości kultury współczesnej dotyczą zjawiska indywidualizmu i związanego z nim procesu wyodrębniania się jednostki z tła społecznego wraz z poszerzaniem zakresu własnej niezależności (Bokszański, 2007, s. 81). Naszkicowany powyżej obraz poważnie ogranicza, a nawet niweczy idee podmiotowości i humanizmu w edukacji. „Młody człowiek chce ekspozycjonować siebie, tylko siebie i wyłącznie siebie, odmawiając myślowej wymiany z kimkolwiek, kto krępuje jego swobodę” (Potulicka i Rutkowiak, 2010, s. 136). O takich sposobach bycia coraz częściej słyszymy od osób związanych z edukacją, a nawet sami doświadczamy je w dydaktycznej pracy akademic-

kiej. Radykalny indywidualista zawsze chce eksponować swoje stanowisko – w codziennych relacjach rówieśniczych, szkolnych, a nawet w interakcjach uczeń–nauczyciel czy rodzic–nauczyciel. Niejednokrotnie rodzice w kontaktach z nauczycielami traktują nauczycieli swoich dzieci roszczeniowo, a ich pracę – zgodnie z regułą rynkową – jako usługę. W raportach o stanie zdrowia dzieci i młodzieży czytamy o słabnącej kondycji psychospołecznej uczniów. Stan ten spowodowany jest m.in. zaburzonymi relacjami społecznymi – rywalizacją, walką o pozycję i pierwszeństwo czy „prostym w obsłudze” hejtem (Gawenda, 2018). Ponadto w socjal mediach młodzi ludzie są przyzwyczajani do wzajemnego porównywania się i alienacji, w ten sposób uczą się, że relacje międzyludzkie polegają na wyścigu wizerunków i byciu popularnym (Haidt, 2025).

Panujące w kulturze neoliberalnej uznanie dla indywidualizmu jako nowoczesności, wolności, sukcesu i rozwoju człowieka niewątpliwie rzutuje na funkcjonowanie młodego pokolenia. Silni i przebojowi uczniowie doskonale odnajdują się w roli klasowych liderów, domagając się słyszalności tylko ich głosu. Z kolei uczniowie wrażliwi (mniej predysponowani do drapieżnej konkurencyjności) przejawiają duży poziom stresu szkolnego, stany lękowe i depresyjne (Kulczyńska i Sokołowska, 2023). Często jest to związane z porównywaniem się młodych ludzi do innych i ocenianiem wartości człowieka przez pryzmat posiadanych dóbr materialnych. Młodzi ludzie czują silną presję, aby posiadać najnowsze produkty, co w efekcie generuje niekończącą się konsumpcję. Zdaniem Eugenii Potulickiej ograniczony do sfery prywatnej konsument interesuje się jedynie polepszaniem swojego losu, a to oznacza, że jest przeciwieństwem – funkcjonującego w sferze publicznej – obywatela. Ponadto negacja wspólnotowości, brak praktyki rzeczywistego dialogu czy umiejętności wysłuchiwanie innych z pewnością osłabiają idee podmiotowości i demokracji w szkolnej edukacji, a w szerszym wymiarze grożą dalszemu ich osłabieniu w dorosłym – społecznym i politycznym – życiu uczniów.

* * *

Los pokierował moją ścieżką zawodową w ten sposób, że jako absolwentka Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie w roku 1999 zostałam włączona do grona uczniów – doktorantów Profesora Tadeusza Lewowickiego. To ogromne wyróżnienie stało się dla mnie szansą, gdyż mogłam uczyć się bezpośrednio od samego Mistrza – Profesora.

Sięgając pamięcią do tych lat, odczuwam ogromną wdzięczność, ale również wzruszenie spowodowane niepowrotnością tych chwil. Nauka w „szkole

Profesora” polegała na prawdziwie akademickim dialogu – bez jednoznacznych rozwiązań czy sugestii, ale zawsze z zaangażowaniem myślenia twórczego, co niejednokrotnie wiązało się z porzuceniem „oswojonego” sposobu rozumowania i skłaniało do spojrzenia na dany problem z innej perspektywy. Niemal każde seminarium doktoranckie inicjowało kolejne moje transgresje – badawcze, naukowe i edukacyjne, które w efekcie dawały poczucie rozwoju i satysfakcji.

W tym miejscu chciałabym podziękować Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu za to, że dzielił się z nami swoją mądrością, doświadczeniem i wiedzą, a przede wszystkim optymizmem polegającym na przekonaniu, że pomimo tego, iż my, pedagodzy (zarówno naukowcy, jak i wychowawcy), nie stworzymy doskonałej edukacji, to nieustannie możemy ją ulepszać i czynić – bez względu na otaczającą rzeczywistość – bardziej humanistyczną.

Bibliografia

- Bokszański, Z. 2007. *Indywidualizm a zmiana społeczna. Polacy wobec nowoczesności – raport z badań*. Warszawa: PWN.
- Dudek, A. 2007. *Historia polityczna Polski 1989–2005*. Kraków: Arcana.
- Gawenda A. 2018. Hejt jako przejaw patologicznych zachowań i konsekwencja rozwoju technologicznego. *Bezpieczeństwo Obronność Socjologia*. **9–10**, ss. 45–63.
- Haidt, J. 2025. *Niespokojne pokolenie. Jak wielkie przeprogramowanie dzieciństwa wywołało epidemie chorób psychicznych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Kulczyńska, S. i Sokołowska, E. 2023. Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce – wyzwania, rekomendacje. *Problemy Praktyki Psychologicznej*. **27**, ss. 67–77.
- Lewowicki, T. 1993. Aksjologia i cele edukacji. *Ruch Pedagogiczny*. **3–4**, ss. 45–51.
- Lewowicki, T. 2007a. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Warszawa – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Lewowicki, T. 2007b. O szkodliwości współczesnego języka sfery publicznej. W: Lewowicki, T. red. *„Gorące” problemy edukacji w Polsce*. Warszawa 2007: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, ss. 43–49.
- Lewowicki, T. 2007c. *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.

- Lewowicki, T. 1997. *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Lewowicki, T. i Siemieniecki, B. 2011. Tradycja technologii edukacyjnej – subiektywne szkice dziejów TE do początków XXI wieku. W: Lewowicki, T. i Siemieniecki, B. red. *Technologie edukacyjne – tradycja, współczesność, przewidywania, przyszłość*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 7–32.
- Melosik, Z. 2003. Edukacja, młodzież i kultura współczesna: kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej. *Chowanna*. 1, ss. 19–37.
- Melosik, Z. 2013. *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Potulicka, E. i Rutkowiak, J. 2010. *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Whom does school educate: a citizen or a consumer? Reflections inspired by the pedagogical thought of Professor Tadeusz Lewowicki

Abstract: In this article, I have attempted to reconstruct selected threads of Professor Tadeusz Lewowicki's pedagogical thought that make up the vision of the theory and practice of a democratic school, a school that, as the Professor emphasizes, is an integral part of social life and, in its essence, a space for the development of the human-citizen. In the pedagogical discourse on the preparation of children and adolescents for life in a democratic state, the Professor embedded his vision of education in the paradigm of subjective education. In this paradigm, the key role of education is understood not only as the transmission of knowledge, but primarily as a process of developing students' independence. In turn, by promoting cooperation between students, teachers and parents and creating a common educational environment, the space necessary for the formation of students' life skills, including the competencies needed for life in civil society, is formed.

Looking at the condition of school education from the perspective of almost three decades and taking into account the global socio-cultural context, the question arises: in what direction are the changes taking place at school? Seeking an answer to this question, the main trends of global culture were characterized, which I then related to school educational issues.

Keywords: school, subjectivity, axiology, democratization of education, globalization, neoliberalist culture

Translated by Konstancja Ogierman



Edukacja małych dzieci w zmieniającym się świecie – między tradycyjną szkołą a edukacją domową

Streszczenie: Artykuł ukazuje współczesne wyzwania edukacji małego dziecka, analizując złożoność niespójności pomiędzy teoriami pedagogicznymi, polityką oświatową i praktyką edukacyjną. Odwołując się do pracy Tadeusza Lewowickiego, autorka podkreśla, że kluczowym elementem procesu edukacyjnego jest indywidualne podejście do dziecka. To podejście, uwzględniające unikalne potrzeby, potencjał i możliwości dziecka, stanowi fundament jego pełnego rozwoju. W artykule wskazano na wyzwania wynikające z dynamicznie rosnących oczekiwań społecznych wobec edukacji, które pozostają w sprzeczności z presją standaryzacji i biurokratyzacją systemu. Autorka omawia edukację domową jako alternatywne rozwiązanie, które pozwala na większą elastyczność, indywidualizację procesu nauczania oraz wspieranie samodzielności i motywacji wewnętrznej dziecka. Szczególnie podkreślone zostały zalety edukacji domowej, takie jak m.in. wdrażanie założeń neurodydaktyki, jednocześnie zwrócono także uwagę na bariery prawne i finansowe, które ograniczają jej rozwój w Polsce oraz konieczność podjęcie badań przez środowiska naukowe i eksperckie, aby udowodnić walory edukacji domowej i pogłębić wiedzę na temat jej oddziaływania na rozwój dzieci, a także efektywność w porównaniu do tradycyjnych form nauczania.

Słowa kluczowe: edukacja domowa, edukacja małego dziecka, alternatywne formy kształcenia, neurodydaktyka

Wprowadzenie

Edukacja małych dzieci wymaga szczególnej uwagi, ponieważ w pierwszych latach życia rozwijają się kluczowe zdolności poznawcze, emocjonalne i spo-

¹ Aleksandra Minczanowska, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji. ORCID: 0000-0001-5833-4300.

łeczne. Tadeusz Lewowicki (2010) w artykule: „Edukacja małych dzieci – pomieszanie teorii pedagogicznej, polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej” podkreśla potrzebę zbliżenia teorii do praktyki oraz współpracy władz, nauczycieli i społeczności. Zwraca uwagę na konieczność tworzenia bardziej elastycznego i wspierającego środowiska edukacyjnego, które odpowiada na indywidualne potrzeby dzieci.

W niniejszym tekście przyjrę się myślom Tadeusza Lewowickiego i zastanowię, czy edukacja domowa może skuteczniej wypełniać wskazane przez niego luki, oferując wsparcie współczesnym rodzinom. Nie jest to krytyka tradycyjnych szkół, lecz poszukiwanie rozwiązań dla lepszej, bardziej elastycznej edukacji, która uwzględnia potrzeby dzieci zarówno dziś, jak i w przyszłości.

Ambiwalencja oczekiwań społecznych: wyzwania i sprzeczności w reformach edukacji małego dziecka

„Osobliwością życia społecznego jest to, że wraz ze wzrostem poziomu jego jakości, poczuciem większej wolności i dobrostanu, korzystaniem ze swobód obywatelskich i dóbr materialnych oraz innymi korzystnymi zmianami zazwyczaj rosną także oczekiwania, rodzą się coraz większe potrzeby” (Lewowicki, 2010, s. 17). Słowa Tadeusza Lewowickiego o rosnących oczekiwaniach – mimo upływu lat – nadal pasują do współczesnej polskiej edukacji. W miarę jak społeczeństwo zyskuje wyższy poziom życia i większą świadomość swoich praw, oczekiwania wobec edukacji rosną. Rodzice, uczniowie i społeczeństwo oczekują systemu, który nie tylko zapewni dostęp do wiedzy, ale także rozwinię umiejętności krytycznego myślenia, kreatywności i zdolności adaptacyjnych, niezbędnych w dynamicznie zmieniającym się świecie.

Tadeusz Lewowicki trafnie zauważył, że rosnące potrzeby mają dwie strony medalu (2010, s. 17). W kontekście dzisiejszej edukacji jedna strona to presja na wyniki, standaryzacja i biurokratyzacja, które często ograniczają potencjał jednostki. Przykładem tego jest nadmierne skupienie na testach, ocenach i osiągnięciu odgórnie narzuconych celów, co może prowadzić do frustracji zarówno uczniów, jak i nauczycieli (zob.: Dudzikowa, 2002; Klus-Stańska, 2008, 2018; Klus-Stańska i Nowicka, 2014; Kłakówna, 2014; Śliwerski i Rozmus, 2018). Z drugiej strony, wyższe oczekiwania mogą być siłą napędową pozytywnych zmian w edukacji – dążeniem do jej większej dostępności, lepszej jakości i bardziej zindywidualizowanego podejścia do ucznia.

Dążenie do „lepszego edukacji” wymaga zmiany podejścia, a nie tylko technologii i dostępu do wiedzy. Konieczne jest przejście od modelu transmisyjnego do tworzenia środowiska sprzyjającego samodzielnemu uczeniu się, w którym nauczyciel pełni rolę przewodnika. Takie podejście odpowiada na potrzeby współczesnych uczniów, którzy potrzebują umiejętności analizy i wykorzystania informacji, a nie tylko zapamiętywania faktów. Szkolnictwo publiczne od wielu lat budzi kontrowersje wśród nauczycieli, uczniów, rodziców i osób zainteresowanych edukacją młodego pokolenia.

W języku angielskim słowo „school” ma dwa główne znaczenia: jedno to szkoła, tak jak w języku polskim, a drugie – ławica, na przykład ławica ryb. To drugie znaczenie skłania do ciekawej analogii. Ryby płynące w ławicy tworzą zwartą grupę, w której brak wyraźnego lidera. Ich ruchy są zsynchronizowane, sterowane bodźcami zewnętrznymi, a przetrwanie zależy od tego, by każda ryba działała zgodnie z resztą (Stebnicki, 2014, s. 15). Na indywidualizm nie ma tu miejsca – kluczowe jest podporządkowanie i jednolitość.

Czy jednak podobny schemat można bezrefleksyjnie przenieść na ludzi, a zwłaszcza na małe dzieci? Dzieci, choć pragną się uczyć, nie chcą być częścią „ławicy”. Każde z nich jest wyjątkowe, ma swoje unikalne potrzeby, pasje i sposób wyrażania siebie. Naturalnie przeciwstawiają się one uniformizacji i standaryzacji, bo w głębi duszy pragną jednego – być sobą. W procesie edukacji to właśnie indywidualizm powinien być punktem wyjścia. Każde dziecko zasługuje na to, by jego wyjątkowość została dostrzeżona, a środowisko edukacyjne wspierało rozwój jego unikalnych talentów, zamiast zmuszać do dopasowania się do jednego, ujednoliczonego wzorca. Standaryzacja, choć wygodna na poziomie systemowym, ignoruje różnorodność, która jest nieodłączną cechą ludzkiej natury (Stebnicki, 2014, ss. 15–16).

Tadeusz Lewowicki zauważa, że edukacja małych dzieci charakteryzuje się „pomieszaniem” niespójnych koncepcji pedagogicznych, które są łączone z decyzjami politycznymi, normami społecznymi i wpływami ekonomicznymi. Prowadzi to do rozbieżności między teorią a praktyką w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Autor podkreśla, że zmiany w systemie edukacyjnym, takie jak nowe programy nauczania czy regulacje prawne, często wynikają z decyzji politycznych, które nie uwzględniają rzeczywistych potrzeb dzieci ani wiedzy pedagogicznej i psychologicznej (Lewowicki, 2010, s. 26).

Aktualnie w tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają założenia neurodydaktyki, która integruje wiedzę z zakresu neurobiologii, psychologii i pedagogiki, proponując nowe podejście do procesu nauczania i uczenia się. Neurodydaktyka podkreśla, że uczenie się jest najefektywniejsze, gdy prze-

biega w środowisku pozbawionym stresu, które jednocześnie stymuluje ciekawość, angażuje emocje i daje uczniowi poczucie autonomii. Bynajmniej nie chodzi tu o zmiany w strukturach emocjonalnych określonych przez Józefa Kozieleckiego mianem „zjawisko NIL”, oznaczające nudę i lęk. Pojęcia te utożsamiał Autor z dwoma wymiarami życia emocjonalnego ucznia chodzącego do szkoły. Uważa on, że „koncepcja kształcenia człowieka oświeceniowego, zredukowanego do mechanicznej pamięci i uwięzionego w negatywnych emocjach typu NIL, jest chora i wymaga zatem radykalnych zmian” (Kozielecki 1987, s. 9). Kluczowe znaczenie mają tu bowiem naturalne mechanizmy mózgu, takie jak plastyczność neuronalna, umożliwiająca dostosowywanie struktur mózgowych do nowych doświadczeń (Żylińska, 2013, s. 85), wspieranie wewnętrznej motywacji ucznia przez zrozumienie sensu nauki oraz możliwość eksploracji i samodzielnego dochodzenia do wiedzy.

Krytyka dotyczy systemu kar i nagród, które nie uwzględniają motywacji wewnętrznej w uczeniu się (Żylińska, 2019). Tradycyjne podejście tłumi tę motywację, podczas gdy nowoczesne metody dydaktyczne, w tym neurodydaktyka, wzmacniają ją poprzez angażujące i interdyscyplinarne działania. Neurodydaktyka stawia ucznia jako aktywnego uczestnika procesu edukacyjnego, a tradycyjny model szkoły, ignorujący te zasady, demotywuje uczniów i ogranicza ich aktywność. W odpowiedzi na to rodzice coraz częściej poszukują alternatywnych form edukacji, które lepiej odpowiadają na współczesne potrzeby.

Kolejnym ważnym wątkiem, na który chciałabym zwrócić uwagę, jest sposób działania polityków w zakresie edukacji małego dziecka. Tadeusz Lewowicki wskazuje, że polityka edukacyjna wobec małych dzieci cechuje się brakiem konsekwencji, kompetencji i krótkowzrocznością. Decyzje o reformach często wynikają z politycznych i ekonomicznych względów, zamiast opierać się na wiedzy i potrzebach społecznych. Reformy bywają doraźne i słabo przygotowane, a edukacja wczesnoszkolna nie jest traktowana priorytetowo. Już w 2010 roku Tadeusz Lewowicki wyrażał wątpliwości co do wprowadzenia obowiązku szkolnego dla sześciolatków, podkreślając brak spójności i konsekwencji w decyzjach. Jego obawy potwierdziły się – reformę wdrożono na krótko (2014–2016), co dowodzi tymczasowości takich działań (Lewowicki, 2010, s. 25).

Tadeusz Lewowicki krytykuje reformy edukacyjne po transformacji ustrojowej, w szczególności prywatyzację przedszkoli i szkół, która doprowadziła do likwidacji wielu państwowych placówek. Skutkiem tego było ograniczenie dostępu do edukacji wczesnej dla dzieci z niezamożnych rodzin, co pogłę-

biło nierówności społeczne. Prywatne przedszkola, często kosztowne, stoją w sprzeczności z deklaracjami wyrównywania szans rozwojowych dzieci (Lewowicki, 2010, s. 25). Temat ten pozostaje aktualny do dziś i nadal nie został rozwiązany w sposób zadowalający. Pogłębia się różnica w dostępie do edukacji, także jeśli chodzi o zajęcia dodatkowe, terapie oraz ogólne możliwości edukacyjne dla dzieci z różnych środowisk społecznych.

Można i dziś wskazać przykłady niespójnych działań, takie jak wprowadzenie Rozporządzenia Ministra Edukacji z 22 marca 2024 r., które ograniczyło rolę prac domowych. Decyzja ta, podjęta bez solidnego uzasadnienia pedagogicznego i konsultacji z praktykami, może prowadzić do obniżenia zaangażowania uczniów oraz dezorientacji w pracy nauczycieli, zamiast poprawy jakości edukacji.

Tadeusz Lewowicki zauważa, że reformy w edukacji wczesnoszkolnej po transformacji ustrojowej wprowadzano bez odpowiedniego przygotowania społecznego i zrozumienia ze strony nauczycieli oraz rodziców. W praktyce nauczyciele często jedynie pozorowali wdrażanie zmian, które nie wpływały znacząco na codzienną pracę. Brak metodycznego przygotowania i pilotaży sprawiał, że reformy były nieskuteczne, a nauczyciele nie czuli się do nich przekonani, co osłabiało ich motywację (Lewowicki, 2010, s. 27).

Autor opisuje nauczycieli jako „rozbitków” pozostawionych bez wsparcia i jasnej wizji reform, co prowadzi do wypalenia zawodowego, stresu i braku poczucia sensu pracy. Chociaż niektórzy nauczyciele osiągają sukcesy, ich liczba jest niewystarczająca, by znacząco poprawić jakość edukacji (Lewowicki, 2010, ss. 29–30).

Edukacja małych dzieci stoi przed sprzecznością między dążeniem do standaryzacji a potrzebą indywidualnego podejścia. Te konflikty często utrudniają reformy i zamiast wyrównywać szanse, pogłębiają nierówności. Decyzje polityczne i ekonomiczne ignorujące wiedzę pedagogiczną skutkują nieskutecznymi zmianami, zwłaszcza na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Edukacja domowa jako odpowiedź na współczesne wyzwania edukacyjne: indywidualne podejście, elastyczność i integracja tradycji pedagogicznych

Edukacja domowa coraz częściej staje się odpowiedzią na brak spójności między teorią pedagogiczną, schematami metodycznymi a zaleceniami administracji oświatowej. Pozwala rodzicom dostosować proces nauczania do

rzeczywistych potrzeb dziecka, uwzględniając założenia neurodydaktyki, które promują środowisko wolne od stresu, angażujące emocje i stymulujące mózg. Dzięki indywidualnemu podejściu motywuje dziecko do aktywnej nauki, stanowiąc alternatywę dla ograniczeń tradycyjnego systemu edukacji.

Homeschooling, choć jest jedną z najstarszych form nauczania, jest słabo zbadany. Większość wiedzy pochodzi z subiektywnych źródeł, takich jak pamiętniki czy wspomnienia, a brakuje obiektywnych analiz. Temat ten rzadko pojawia się w podręcznikach historii wychowania, co utrudnia zrozumienie jego rozwoju i znaczenia w przeszłości (Budajczak, 2004, 2017; Minczanowska, 2018; Jakubiak, 2017; Lewandowski, 2009; Stebnicki, 2014).

Współcześnie edukacja domowa to alternatywna forma realizacji obowiązku szkolnego, umożliwiająca uczniom naukę poza tradycyjnym systemem klasowo-lekcyjnym. Zgodnie z art. 37 w Ustawie Prawo oświatowe (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe; Dz.U. z 2017 r. poz. 59), uczniowie mają prawo do nauki w dowolnym miejscu, w tym w domu czy podczas podróży, pod warunkiem że spełniają wymagania programowe. Choć edukacja domowa daje większą elastyczność i wolność wyboru metod nauki, uczniowie są zobowiązani do zdania egzaminów klasyfikacyjnych – zarówno ustnych, jak i pisemnych – które potwierdzają opanowanie materiału na określonym etapie edukacji.

Kwestie finansowania ilustrują politykę niesprzyjającą. Obniżenie subwencji oświatowej w 2016 roku o 40% (rozporządzenie z dnia 22 grudnia 2015 r.) i późniejsze wprowadzenie różnicowania wag subwencji w zależności od liczby uczniów w edukacji domowej (Dz.U. z 2022 r. poz. 2820) skutkowało zniechęcaniem szkół publicznych do przyjmowania takich uczniów. Chociaż od 2021 roku przepisy uległy pewnemu złagodzeniu – zniesiono obowiązek uzyskania opinii z poradni oraz zniesiono rejonizację – to utrudnienia wpłynęły negatywnie na postrzeganie edukacji domowej i jej relacje z systemem publicznym (Minczanowska, 2018, 2023; Tłuściak-Deliowska i Krawiec, 2020, ss. 191–202). Taka polityka, mimo deklaracji o równouprawnieniu, w praktyce może ograniczać rozwój tej formy edukacji i podkreślać brak zaufania państwa do rodziców jako edukatorów.

Edukacja domowa nie jest rozwiązaniem dla każdego, ale dla niektórych rodzin stanowi alternatywę, która daje im większą kontrolę nad edukacyjnym rozwojem swoich dzieci. Warto zauważyć, że liczba dzieci uczących się w ten sposób nadal pozostaje niewielka w porównaniu z ogólną liczbą uczniów w Polsce, jednak „roczne statystyki dotyczące liczby uczniów spełniających obowiązek szkolny poza szkołą odzwierciedlają wyraźną tendencję wzrostową

wą, która zyskuje na znaczeniu. W roku 2021 w tym trybie uczyło się 19 947 osób. Rok później, w 2022, liczba ta znacząco wzrosła osiągając poziom 31 770 uczniów. Najnowsze dane, pochodzące z 5 maja 2023 r., potwierdzają rosnącą popularność edukacji domowej, gdyż liczba uczniów w tym roku sięgnęła 42 329” (<https://domowa.edu.pl/raport-ed-2023>).

Nauczanie domowe stanowi przestrzeń, w której mogą zostać urzeczywistnione zarówno postulaty wskazane przez Tadeusza Lewowickiego jako fundamenty polskiej edukacji elementarnej, jak i współczesne idee związane z edukacją małego dziecka. Tradycje pedagogiczne Europy, czerpiące z dorobku takich postaci jak Jan Amos Komeński, Johann Heinrich Pestalozzi czy Friedrich Fröbel, podkreślają znaczenie całościowego rozwoju dziecka. Ich założenia, kontynuowane w pracach Marii Montessori, Celestyna Freineta, Johna Deweya czy polskich pedagogów, takich jak Janusz Korczak, służą jako inspiracja do tworzenia edukacji opartej na indywidualnym podejściu, empatii i przygotowaniu dziecka do dynamicznego świata społecznego.

Nauczanie w domu umożliwia indywidualne podejście do dziecka, co stanowi jeden z kluczowych postulatów tradycyjnych i współczesnych teorii pedagogicznych. Dzieci mogą rozwijać swoje talenty, spędzać więcej czasu na przedmiotach, które je fascynują, a także otrzymywać pomoc w trudniejszych obszarach.

Rodzice, jako główni edukatorzy, mogą dostosować program nauczania do indywidualnych potrzeb dziecka, co jest zgodne z ideami Marii Montessori, Johna Deweya i Celestyna Freineta. Edukacja domowa łączy naukę z zabawą i codziennymi doświadczeniami, sprzyjając twórczości i kreatywności. Aktywizacja dziecka oraz wspieranie jego samodzielności realizują się w tej formie poprzez naukę przez doświadczenie, eksperymenty i projekty, co rozwija ciekawość i krytyczne myślenie, co było wielokrotnie podkreślane w tradycjach pedagogicznych Fröbela, Pestalozziego czy Montessori, jak i w dzisiejszej neurodydaktyce. W edukacji domowej bowiem „nauka odpowiedzialności poprzez dawanie dzieciom możliwości dokonywania wyborów od najmłodszych lat, czy też skupienie się na »nauce uczenia się«, polega na wyznaczeniu im możliwych ram działania, w których obrębie praktykują one swoją wolność. Rodzice tak kreują swoją relację z dzieckiem, że postawy takie jak przedsiębiorczość, zaradność, odpowiedzialność stają się wartościami samymi w sobie, określającymi rządzącą dziećmi racjonalność” (Lewandowski, 2009, ss. 277–289; Lenkowski, 2018, s. 91).

Edukacja domowa sprzyja realizacji wychowania moralnego i społecznego, podkreślanego przez Janusza Korczaka i Marię Grzegorzewską. Dzięki

współpracy z innymi rodzinami, warsztatom i wspólnym zajęciom dzieci uczą się empatii, odpowiedzialności i współpracy. Tworzy to przestrzeń sprzyjającą integracji, akceptacji różnorodności oraz rozwojowi społecznemu w gronie osób o wspólnych wartościach, wspierając harmonijny rozwój dziecka w atmosferze wolności.

Edukacja domowa może wyrównywać szanse edukacyjne, szczególnie w rodzinach z ograniczonym dostępem do wysokiej jakości instytucji przedszkolnych czy szkół. Rodzice, przejmując odpowiedzialność za edukację, zapewniają dzieciom odpowiednie warunki do rozwoju, niezależnie od miejsca zamieszkania. Współpraca z innymi rodzinami i korzystanie z lokalnych zasobów umożliwia rozwój dzieci w różnych obszarach (Zakrzewska i Zakrzewski, 2009; Minczanowska, 2018, 2023).

Współczesna edukacja małego dziecka kładzie nacisk na współpracę między różnymi podmiotami – rodziną, szkołą i społecznością lokalną. W edukacji domowej można realizować ten postulat poprzez aktywne włączanie się w lokalne inicjatywy edukacyjne, tworzenie grup wsparcia dla rodziców oraz organizowanie zajęć grupowych dla dzieci. Taka forma współpracy nie tylko wspiera rozwój dziecka, ale także buduje społeczności oparte na wzajemnym wsparciu i zaufaniu.

Edukacja domowa oferuje unikalne możliwości realizacji postulatów tradycyjnych i współczesnych teorii edukacji, pozwalając na całościowy rozwój dziecka w sposób twórczy i dostosowany do jego potrzeb. Dzięki elastyczności i zaangażowaniu rodziców możliwe jest tworzenie edukacji opartej na wartościach humanistycznych, współpracy i szacunku dla różnorodności. „Nauczanie dzieci w domu przestaje być w takim kontekście po prostu metodą dydaktyczną, przyjmując postać całościowego stylu życia obejmującego różnorodne aktywności zamieszkujących dom jednostek” (Lenkowski, 2018, s. 95).

Kilka uwag o praktycznych rozwiązaniach

Brak długoterminowej wizji i strategii przyczynia się do nieskuteczności wprowadzanych reform, co także dotyczy najmłodsze dzieci. Aby odwrócić ten trend, konieczne jest opracowanie spójnej i przemyślanej polityki edukacyjnej, która będzie uwzględniała zarówno nowe formy kształcenia, jak i różnorodność podejść edukacyjnych. Tylko takie podejście pozwoli na budowanie systemu edukacyjnego, który będzie sprawiedliwy, dostępny i dostosowany do wymagań współczesnego świata.

Edukacja domowa rozwija się dynamicznie w Polsce, oferując przestrzeń do realizacji zarówno postulatów wskazanych przez Tadeusza Lewowickiego jako fundamenty polskiej edukacji elementarnej, jak i współczesnych idei związanych z edukacją małego dziecka i neurodydaktyką. Rodzice coraz częściej stają się świadomi nowych trendów w psychologii i pedagogice, co skłania ich do poszukiwania alternatywnych form kształcenia. Nauczanie domowe umożliwia indywidualne podejście do dziecka, dostosowanie tempa nauki do jego potrzeb oraz skupienie się na rozwijaniu jego talentów i zainteresowań. Wspiera rozwój kreatywności, samodzielności i krytycznego myślenia, a także buduje silne więzi rodzinne. Model ten pozwala na integrację nowoczesnych metod nauczania, zgodnych z neurodydaktyką, co sprzyja bardziej efektywnemu przyswajaniu wiedzy.

Instytucje wspierające edukację domową napotykają trudności, takie jak niedostateczne finansowanie i organizacja egzaminów klasyfikacyjnych, co wymaga znacznych nakładów pracy i środków. Aby w pełni wykorzystać potencjał tej formy nauczania, konieczne jest zrównanie finansowania z systemowym, wsparcie metodyczne dla rodziców i nauczycieli oraz promocja edukacji domowej jako równoprawnej alternatywy. Edukacja domowa pozwala realizować nowoczesną pedagogikę i indywidualne ścieżki edukacyjne, ale wymaga równego traktowania i wsparcia systemowego. Kluczowe jest również podjęcie badań nad jej wpływem na rozwój dzieci i efektywnością w porównaniu do tradycyjnych form nauczania.

Bibliografia

- Budajczak, M. 2004. *Edukacja domowa*. Gdańsk: GWP.
- Budajczak, M. 2017. Polska edukacja domowa jako *mise en abyme* między kondycją ludzką a społecznymi konstrukcjami oświatowymi. *Studia Paedagogica Ignatiana. Edukacja domowa. Stan i perspektywy*. **20** (3), ss. 47–62.
- Dudzikowa, M. 2002. *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dz.U. z 2022 r., poz. 2820 (15.12.2024).
<https://domowa.edu.pl/raport-ed-2023/> (15.12.2024).
- Jakubiak, K. 2017. Polskie tradycje edukacji domowej. *Studia Paedagogica Ignatiana. Edukacja domowa. Stan i perspektywy*. **20** (3), ss. 19–30.
- Klus-Stańska, D. 2008. *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Klus-Stańska, D. i Nowicka, M. 2014. *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Klus-Stańska, D. 2018. *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: PWN.
- Kłakówna, Z.A. 2014. *Czy polska szkoła ma szansę na zmianę?* W: Nowakowska-Siuta, R. red. *Edukacja alternatywna na rzecz demokratyzacji procesu kształcenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 13–23.
- Kozielecki, J. 1987. Edukacja poza nudą i lękiem. *Odra*, **10**, ss. 7–12.
- Lenkowski, M. 2018. *Życie we własnych rękach. Fenomen edukacji domowej w ujęciu antropologicznym*. *Zeszyty Etnologii Wrocławskiej*, **1** (27), ss. 75–98.
- Lewandowski, S. 2009. Potrzeba odbudowy edukacji domowej w rodzinach polskich w XXI wieku. W: Zakrzewska, M. i Zakrzewski, P. red. *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, ss. 277–289.
- Lewowicki, T. 2010. Edukacja małych dzieci – pomieszczenie teorii pedagogicznej, polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej. W: Ogrodzka-Mazur, E., Szuścik, U. i Gajdzica, A. red. *Edukacja małego dziecka*. T. 1. *Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 13–28.
- Minczanowska, A. 2018. Homeschooling po polsku, czyli kilka refleksji o stanie edukacji domowej w Polsce. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, **13** (4), ss. 129–140.
- Minczanowska, A. 2023. Edukacja domowa jako alternatywna forma wczesnej edukacji. W: Ogrodzka-Mazur, E., Szuścik, U. i Szafrąńska, A. red. *Edukacja małego dziecka*. T. 18. *Wsparcie pedagogiczne w trudnych sytuacjach społecznych i edukacyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 29–45.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 22 marca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000438> (6.01.2025).
- Stebnicki, W. 2014. *Edukacja domowa*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.
- Śliwerski, B. i Rozmus, A. 2018. red. *Alternatywy w edukacji*. Kraków – Rzeszów: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tłuściak-Deliowska, A. i Krawiec, M. 2020. Edukacja domowa jako alternatywna forma realizacji obowiązku szkolnego. Stan polskich badań i perspektywy badawcze. *Przegląd Pedagogiczny*, **1**, ss. 191–202.

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf> (6.01.2025).
- Zakrzewska, M. i Zakrzewski, P. 2009. red. *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.
- Żylińska, M. 2013. *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: UMK.
- Żylińska, M. red. 2019. *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*. Toruń: Edukatorium.

Education of young children in the changing world – between traditional school and home education

Abstract: The article addresses contemporary challenges of education of young children and comprises an analysis of the complexity of inconsistencies between pedagogical theories, educational policy and educational practice. Referring to the work of T. Lewowicki, the author emphasizes that the key element of the educational process is an individual approach to the child. This approach takes into account the unique needs, potential and capabilities of the child, and therefore, is the foundation of their full development. In the article, some challenges have been indicated resulting from dynamically growing social expectations towards education, which are in contrast with the pressure of standardization and bureaucratization of the system. The author discusses home education as an alternative solution that allows for greater flexibility, individualization of the teaching process and supporting the independence and internal motivation of the child. The advantages of home education are particularly emphasized, such as implementation of the assumptions of neurodidactics. At the same time, attention was also drawn to the legal and financial barriers that limit its development in Poland and the need to undertake research by scientific and expert communities to prove the advantages of home education and deepen the knowledge about its impact on children's development, as well as its effectiveness in comparison to traditional forms of teaching.

Keywords: home education, education of a young child, alternative forms of education, neurodidactics

Translated by Agata Cieniela



Czy nauczyciel jest wciąż refleksyjny? Przyczynek do dyskusji

Streszczenie: W artykule odwołuję się do pytań postawionych przez Tadeusza Lewowickiego: na co kierowana jest refleksja pedagoga? Jakie są jej intencje, cele i skutki? Przedstawiam pojęcie nauczyciela – refleksyjnego praktyka, który w swojej pracy stosuje dwa rodzaje refleksji: w działaniu i po działaniu. Refleksję w działaniu stosuje się w sytuacjach bieżących, które można poprzez namysł zmienić i dostosować do zaistniałych warunków. Refleksja po działaniu jest z kolei rodzajem krytycznego spojrzenia na wykonane działanie już po jego zakończeniu. Refleksyjni praktycy mają umiejętność analizowania zaistniałej sytuacji, jakby mieli już z nią do czynienia i dokonują swojej oceny oraz decyzji na podstawie doświadczeń podobnych zdarzeń. Prezentuję model rozwijania refleksyjności dla nauczyciela w odniesieniu do różnych zdarzeń edukacyjnych oraz koncepcję refleksyjności w sytuacji kształtowania otwartej tożsamości religijnej. Autorefleksja jest – moim zdaniem – niezbędnym elementem pracy nauczyciela. Towarzyszy jej autoanaliza i autoobserwacja, które są składnikami refleksji nad sobą. Wartością propozycją jest „uprawianie” refleksji nauczycielskiej w autobiografii. Jej zwolennicy traktują historię życia jako doskonałą metodę kompilacji wiedzy nauczycielskiej.

Słowa kluczowe: nauczyciel, pedagog, refleksyjny praktyk, autorefleksja, biografia, autobiografia

¹ Urszula Klajmon-Lech, dr hab., prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0003-4195-2094.

*Refleksyjność jest wielowymiarową
i otwartą przestrzenią
„stawania się” nauczyciela, jego kształcenia
oraz dalszego rozwoju.*

*(...) Szkołę przyszłości należy traktować jako instytucję,
która nieustannie się uczy.*

*W takim miejscu pracować mają osoby,
które twórczo i refleksyjnie wykonują swój zawód.*

(Perkowska-Klejman, 2015, s. 312)

Wprowadzenie

Impulsem do napisania tekstu stały się dla mnie rozważania podjęte przez Tadeusza Lewowickiego w artykule *Nauczyciel (wciąż, ale inaczej?) refleksyjny* (2007). Autor, stawiając tezę: „Nauczyciel od wieków jest (w różnym zakresie i w różny sposób) refleksyjnym praktykiem” (Lewowicki, 2007) zaznacza, że to właśnie refleksja pedagogiczna jest czynnikiem zmiany, służy poszukiwaniu łagodnych sposobów do nowych wymagań, warunków, a więc bywa czynnikiem adaptacji. W obliczu transformacji ustrojowej zadaje ważne wówczas pytania: Na co kierowana jest refleksja pedagoga? Jakie są jej intencje, cele i skutki? Z pewnością także dzisiaj – po kilkudziesięciu latach – są to pytania ważne, inspirujące. Myślę, że określenie nauczyciela jako „człowieka refleksyjnego, ale w dużej mierze refleksyjnego inaczej” (Lewowicki, 2007) jest aktualne. Nauczyciel refleksyjny dzisiaj to pedagog nieustannie aktualizujący swoją wiedzę, przekonania i poglądy, rozwijający umiejętności dydaktyczne, badający własną praktykę zawodową, usprawniający ją, także poprzez oparcie w koncepcjach i teoriach naukowych. W niniejszym tekście podejmuję próbę scharakteryzowania idei refleksyjności pedagoga w wybranych koncepcjach i rozwiązaniach. Artykuł ma charakter przeglądowy.

Refleksyjność rozumiem jako zdolność do czynienia refleksji, czyli obserwowania rzeczywistości poddawania jej analizie, uwzględniania różnorodnych kontekstów/punktów widzenia, poszukiwania różnych rozwiązań, ale także nadawania im praktycznego wymiaru, czyli wdrażania pomysłów w życie (Szymczak, 2015). W pedagogicznym ujęciu Teresa Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 502) określa refleksyjność jako „zdolność do analizowania uzyskiwanych doświadczeń oraz włączania nowych danych, informacji, wiedzy do posiadanych struktur poznawczych i tworzenia nowych powiązań z działaniem”, tak więc w działalności pedagogicznej ważna staje się umiejętność dokonywania namysłu, analizy i wykorzystywania ich w praktyce.

Kim jest refleksyjny nauczyciel?

W odniesieniu do pedagoga-nauczyciela wielokrotnie spotyka się termin „refleksyjny praktyk” (ang. *reflective practitioner*). Pojęcie to, które wprowadził Donald Schön (1983), odnosi się do osoby wykorzystującej „refleksję (głęboki namysł) nad własnym, praktycznym doświadczeniem do osiągnięcia mistrzostwa w wykonywanym (nie tylko nauczycielskim) zawodzie” (Woronowicz, 2006, s. 72). Refleksyjny praktyk jest profesjonalistą, który w sposób krytyczny korzysta z posiadanej wiedzy teoretycznej. Potrafi ją zweryfikować i dostosować do zaistniałej sytuacji. W swojej pracy korzysta z wiedzy opartej na doświadczeniu, to zaś doświadczenie buduje na podstawie wykonywania konkretnych czynności. Kształtuje swoje kompetencje, odwołując się do praktycznego doświadczenia, jednak ma świadomość potrzeby jego nieustannego sprawdzania, problematyzowania i modyfikowania (Chrost, 2017).

Nauczyciel – refleksyjny praktyk stosuje dwa rodzaje refleksji: w działaniu i po działaniu. Refleksję w działaniu nazywa Dawid Schön „pewnego rodzaju eksperymentowaniem” (Schön, 1983, s. 132). Stosuje się ją w sytuacjach bieżących, które można poprzez namysł zmienić i dostosować do zaistniałych warunków. Refleksyjny praktyk, próbując zrozumieć zastaną sytuację, podejmuje działanie, wprowadza zmianę, dzięki czemu pogłębia swoją świadomość. „Jest to pewnego rodzaju »spirala refleksyjna«, ciąg: rozumienie-działanie” (Chrost, 2017, s. 138), które zawsze dokonuje się w praktyce, podczas aktywności.

Refleksja po działaniu jest z kolei rodzajem krytycznego spojrzenia na wykonane działanie już po jego zakończeniu. Dawid Schön podkreśla, że refleksyjni praktycy mają umiejętność analizowania zaistniałej sytuacji, jakby mieli już z nią do czynienia i dokonują swojej oceny oraz decyzji na podstawie doświadczeń podobnych zdarzeń. Tę praktykę Schön określa sformułowaniem *widzieć-jak* oraz *działać jak* (Schön, 1983, s. 140). Tak więc refleksyjny praktyk kieruje się w swoim rozumowaniu i działaniu samoświadomością. Henryka Kwiatkowska (2008) podkreśla znaczenie refleksji w pracy nauczycieli, zwłaszcza, kiedy stają oni wobec sytuacji problemowych.

Podstawą refleksyjnego działania jest zdolność dokonywania przemyślanych decyzji, ale także umiejętność wyciągania wniosków z sytuacji już przeżytych, nawet wtedy, gdy pedagog nie może ocenić ich jako wartościowych czy pozytywnych. W wyniku tego refleksyjny praktyk zdobywa i rekonstruuje wiedzę praktyczną (Szymczak, 2010). Tak więc nauczyciel podej-

mujący refleksję w swoim działaniu nie musi być doskonały, jego zadaniem jest wprowadzanie teorii w działanie, obserwacja tego działania, stawianie hipotez, testowanie i wyciąganie wniosków, dzięki czemu będzie doskonalił swój warsztat, nie obawiając się porażek, zmian i nowości (Szymczak, 2015).

Joanna Szymczak (2015) formułuje model rozwijania refleksyjności dla nauczyciela w odniesieniu do różnych zdarzeń edukacyjnych. Model ten obejmuje sześć etapów. Charakteryzuje go cyrkularność – „etap szósty kreuje przestrzeń do obserwowania przez nauczyciela własnych działań i poddawania ich analizie. Można zatem powiedzieć, że model zachęca do nieustannego nadawania mu wymiaru praktycznego” (Szymczak, 2015, s. 147). Etapy opisywanego modelu przedstawiają się następująco:

- **Wybór zdarzenia/sytuacji edukacyjnej** – nauczyciel wybiera zdarzenie, sytuację z własnej praktyki zawodowej, której będzie nadawał wymiar krytyczny. Taką decyzję może (powinien) podejmować każdego dnia, wspominając dzień pracy z uczniami. Przy dokonywaniu wyboru sytuacji edukacyjnej pomocne mogą okazać się pytania: „Co zaskoczyło mnie podczas dzisiejszej pracy z uczniami? Które zdarzenie zaistniało w mojej praktyce po raz pierwszy? Które zdarzenie pojawiło się po raz kolejny? Który »moment« podczas pracy z uczniami sprawił mi przyjemność?” (Szymczak, 2015).
- **Opis zdarzenia/sytuacji edukacyjnej** – nauczyciel tworzy szczegółowy opis wybranego przez siebie wydarzenia. Stara się o to, żeby język opisu był emocjonalny, ekspresyjny. Utożsamia się z uczuciami, które towarzyszyły mu podczas zaistniałej sytuacji. Pomocne stają się tutaj pytania: „Gdzie zaistniało zdarzenie? Kto w nim uczestniczył? Jaką rolę pełniłem? Jak się zachowywałem w określonej sytuacji? Co robili inni uczestnicy sytuacji? W jaki sposób zorganizowałem pracę dla ucznia/uczniów lub innych uczestników zdarzenia? Do czego dążyłem w pracy z uczniami?” (Szymczak, 2015).
- **Analiza zdarzenia/sytuacji edukacyjnej przy odwołaniu się do własnej wiedzy i doświadczenia (korzystanie z zasobów wewnętrznych)** – nauczyciel nadaje znaczenie doświadczonej sytuacji, interpretuje ją, korzystając równocześnie z własnych zasobów (wiedzy, przekonań, doświadczenia, osobistej teorii edukacyjnej, osobistej filozofii edukacyjnej). Stara się zrozumieć wydarzenie, w którym uczestniczył. Pomagają mu w tym pytania: „Dlaczego zachowałam się w określony sposób? Dlaczego zorganizowałem pracę dla uczniów w określony sposób? Dlaczego reakcja uczniów lub innych uczestników sytuacji na moją propozycję

pracy była taka, a nie inna? W jaki (odmienny od wybranego) sposób mógłbym zorganizować pracę? (Szymczak, 2015, s. 148).

- **Wyodrębnianie/nazywanie obszarów problemowych/zagadnień** – nauczyciel wyszczególnia w tym etapie te zagadnienia, którymi chce się przyjrzeć głębiej, których będzie szukał w literaturze lub zasobach wewnętrznych. „Jest to pierwszy moment analizy, podczas którego student (nauczyciel) przechodzi na wyższy poziom ogólności (»oddała się«, »odchodzi« od sytuacji, która do chwili obecnej sytuowała się w kręgu jego zainteresowań po to, by poznawać różnorodne stanowiska dotyczące zauważonych problemów. Etap ten stanowi swoisty pomost pomiędzy wiedzą uprzednią nauczyciela, dotyczącą analizowanej sytuacji, a wiedzą naukową, związaną z zidentyfikowanymi obszarami problemowymi” (Szymczak, 2015).
- **Analiza problemów/zagadnień edukacyjnych przy odwołaniu się do literatury naukowej oraz innych zasobów zewnętrznych** – nauczyciel analizuje wyłonione problemy, powołując się na wartościowe koncepcje, założenia, perspektywy teoretyczne, korzysta także z wiedzy swoich kolegów nauczycieli, innych profesjonalistów, poznaje różne stanowiska i perspektywy teoretyczne.
- **Wprowadzanie zmian we własnej praktyce** – to ostatni etap namysłu, w którym nauczyciel powraca do zdarzenia stanowiącego „punkt wyjścia”. Zastanawia się, co mógłby zmienić w swojej relacji i pracy z uczniem/uczniemi, modyfikuje własny warsztat pracy. „Na zdarzenie spogląda przez pryzmat skonstruowanej wiedzy. Wszelkie zmiany wprowadza refleksyjnie – uwzględnia konteksty podejmowanych działań” (Szymczak, 2015).

Adresatami przedstawionego modelu rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych są zarówno studenci, jak i nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Można domniemywać, iż jest on szczególnie przydatny tym nauczycielom, którzy nie mają wielkiego doświadczenia w pracy z uczniem, ale także tym, którzy doświadczają różnego rodzaju wypalenia zawodowego oraz tym, którzy mimo bogatej praktyki pracy w szkole mają potrzebę doskonalenia swojego warsztatu oraz poczucie misyjności zawodu.

Interesującą koncepcję refleksyjności w sytuacji kształtowania otwartej tożsamości religijnej przedstawia Aniela Różańska (2018). Do istotnych warunków rozwijania tej kompetencji zalicza ona: 1) zapewnienie swobody wypowiedzania się na temat własnych przekonań religijnych; 2) przedmiot, zakres treściowy i jakość refleksji na temat innych religii i wyznań; 3) uwy-

puklenie wartości wspólnych; 4) spotkania i relacje z osobami wyznającymi inne religie; 5) rolę refleksyjnego i otwartego na inne wyzwania nauczyciela katechety.

Piszząc o refleksyjnym nauczycielu katechecie, który uczy w warunkach otwartej tożsamości religijnej, przedstawia go jako osobę, która zdobytą wiedzę poddaje procesowi refleksyjności i krytycyzmowi. „Refleksyjność powinna mu towarzyszyć zarówno przy pozyskiwaniu wiedzy, jak też wzbogacaniu osobistego doświadczenia. Korzysta z różnorodnych źródeł literaturowych, zasobów internetowych, zasobów cyfrowych bibliotek, jak również z możliwości, jakie dostarcza mu lokalne środowisko i wspólnoty wyznaniowe. (...) Buduje w ten sposób swoją refleksyjność oraz otwartą postawę (tolerancyjną) wobec innych wyznań i religii” (Szymczak, 2015, s. 110).

Autorefleksja jako ważny element samorozwoju nauczyciela

Refleksyjność można traktować jako cechę człowieka, umiejętność zastanawiania się nad samym sobą oraz nad kontekstem własnego działania (Chrost, 2017). Jest potrzebna każdemu człowiekowi w jego upodmiotowieniu i samorozwoju. Według Charlotte Davies refleksyjność to „patrzenie na samego siebie, proces, w którym badacz odnosi się do siebie samego” (2002). Prowadzi do dostrzeżenia, oceny i zlikwidowania popełnionych przez siebie błędów, modyfikowania własnych działań tak, żeby uczynić je skutecznymi, potrzebnymi, satysfakcjonującymi. Aby tak się stało, potrzebna jest autoanaliza i autoobserwacja, które są elementami refleksji nad sobą. Tak więc autorefleksja jest rodzajem pracy, wysiłku nad zrozumieniem siebie. Jak zaznacza Wojciech Chudy (2006), człowiek przekonuje się o własnej indywidualności osobowej, o racjonalności oraz o własnej niepowtarzalności i wolności. Jest to doświadczenie o charakterze przeżywaniowym i towarzyszącym.

Autorefleksja jest, moim zdaniem, niezbędna w pracy nauczyciela-pedagoga. Nie boję się tutaj odwołać do chyba już dzisiaj niemożliwego – w dobie konsumpcjonizmu, pędu po sukces i gratyfikacje materialne – określenia zawodu nauczyciela jako powołania i służby społecznej. Nauczyciel traktujący swoją pracę jako misję jest osobą nieustannie poszukującą, postrzegającą samego siebie nie jako specjalistę, który jest doskonały, lecz tego, który czuje ciężar odpowiedzialności za swoich wychowanków/uczniów. Autorefleksja stanowi narzędzie skuteczne w jego samorozwoju. Zdaniem Roberta Kwaśnicy (2004, s. 300) „autorefleksja jest samorozumieniem wzbudzonym i podtrzymywanym wciąż przez to samo pytanie: jaki powinienem być i w jaki

sposób powinienem postępować, by z jednej strony dochować wierności sobie i nie ulec duchowemu zniewoleniu, a z drugiej – by swoim postępowaniem nie ograniczać innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności i podmiotowości i w prawie do wyboru własnej drogi”. Autorefleksja jest więc przez nauczyciela podejmowana w trosce o dobro i rozwój – własne i innych – uczniów i współpracowników.

Refleksyjność rozumieć można jako stałą predyspozycję osoby, jako „narzędzie” doskonalenia zawodowego nauczyciela (ale także wielu innych profesji, zwłaszcza tych, w których pracuje się z ludźmi i dla ludzi). Jedną z form doskonalenia warsztatu refleksyjności nauczyciela jest pisanie autobiografii. Ta czynność może pomóc w procesie budowania tożsamości, samopoznania, autokreacji pedagoga. Może także przyczynić się do korygowania lub zmiany jego przekonań. Zwolennicy koncepcji rekonstrukcjonistycznej traktują historię życia jako doskonałą metodę kompilacji wiedzy nauczycielskiej. „Wartość biografii polega także na tym, że pozostając osobistym dokumentem, w dokonywanej rekonstrukcji uwzględnia historyczny, polityczny, społeczny wymiar i oferuje w ten sposób w pełni kontekstualizowane poglądy. Ich wartość reinterpretacyjna zasadza się także na tym, że uświadamiają tworzącym je jednostkom znaczenie wiedzy, która bez tego impulsu mogłaby być postrzegana jako nieużyteczna lub alienowana” (Gołębniak, 1998, s. 98).

Osoba tworząca autobiografię dochodzi do samozrozumienia i wglądu w sens własnego bycia w świecie. Może patrzeć na swoją aktualną sytuację egzystencjalną w najwłaściwszych proporcjach, w najszerszych relacjach z innymi sytuacjami i w odniesieniu do najszerszego spektrum wartości (Straś-Romanowska, 2000). Dzięki spisaniu własnych doświadczeń życiowych i zawodowych nauczyciel może dokonywać ich reinterpretacji, próbować zrozumieć zastaną sytuację, a następnie podejmować przemyślane decyzje i wprowadzać zmiany. Podobną wartość co tworzenie autobiografii przez nauczyciela może mieć, moim zdaniem, jego udział w badaniach biograficznych w charakterze badanego – narratora. Podjęcie trudu opowiadania o doświadczeniach zawodowych pomaga w uświadomieniu własnych przeżyć i doświadczeń, w refleksyjnym spojrzeniu na pracę.

Zakończenie

Rozważając ideę refleksyjności w pracy pedagoga-nauczyciela, odwoływałam się do pytań postawionych przez Profesora Lewowickiego: Na co kierowana jest refleksja pedagoga? Jakie są jej intencje, cele i skutki? Podjęty temat trak-

tuż jako wstęp do rozmowy, a także do ewentualnych badań o charakterze biograficznym, w których będą brali udział nauczyciele. Dlatego temat, który przedstawiłam w swoim artykule, uważam za otwarty i zaledwie rozpoczęty. W 2024 roku obchodziłam jubileusz 30-lecia swojej pracy pedagogicznej. Pierwsze dziesięć lat przepracowałam jako nauczyciel szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum, a potem podjęłam się pracy w uniwersytecie. Będąc jeszcze nauczycielem szkoły, poznałam Profesora Tadeusza Lewowickiego. To dzięki wielu spotkaniom z Nim i długim rozmowom zdecydowałam się na drogę akademicką. Pan Profesor zachęcił mnie i zainspirował najpierw do refleksji nad sobą, moim powołaniem, a następnie do wyboru nowej ścieżki zawodowej. Jestem Mu za to bardzo wdzięczna.

Bibliografia

- Chrost, M. 2017. Refleksyjność w wychowaniu. Proces poznawania siebie. *Studia. Pedagogia. Ignatiana.* 2 (20), ss. 131–144.
- Chudy, W. 2006. *Refleksja.* W: Pilch, T. red., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku.* T. 5. Warszawa: Wyd. „Żak”, ss. 68–72.
- Davies, Ch. A. 2007. *Reflexive ethnography: a guide to researching selves and others.* London: Taylor&Francis.
- Gołębiak, B.D. 1998. *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza – biegłość – refleksyjność.* Toruń – Poznań: Wyd. „Edytor”.
- Hejnicka-Bezwińska, T. 2008. *Pedagogika ogólna.* Warszawa: WAiP.
- Kwaśnica, R. 2004. *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu.* W: Kwieciński, Z i Śliwerski, B. red. *Pedagogika. Podręcznik akademicki.* T. 2. Warszawa: PWN, ss. 291–319.
- Kwiatkowska, H. 2008. *Pedeutologia.* Warszawa: WAiP.
- Lewowicki, T. 2007. *Nauczyciel (wciąż, ale inaczej?) refleksyjny.* W: Lewowicki, T. *Problemy kształcenia nauczycieli.* Warszawa – Radom: Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, ss. 57–63.
- Perkowska-Klejman, A., 2015. Twórcze i refleksyjne kształcenie pedagogów. *Przegląd Pedagogiczny.* 1 (29), ss. 303–316.
- Różańska, A. 2018. Rola refleksyjności w kształtowaniu otwartej tożsamości religijnej młodzieży. *Przegląd Religioznawczy – The Religious Studies Review.* 2 (268), ss. 97–112.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner: how professionals think in action.* New York: Basic Books.

- Straś-Romanowska, M. 2000. *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Wrocław: Wyd. UW.
- Szymczak, J. 2010. Ze zdarzeniami krytycznymi w tle. Namysł nad refleksją w zawodzie nauczyciela. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. 4 (52), ss. 55–74.
- Szymczak, J. 2015. Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego. *Problemy Wczesnej Edukacji*. 1 (28), ss. 140–153.
- Woronowicz, W. 2006. *Refleksyjny praktyk*. W: Pilch, T. red. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 5. Warszawa: Wyd. „Żak”, ss. 72–74.

Is the teacher still reflective? A contribution to the discussion

Abstract: In the article I refer to the questions posed by Tadeusz Lewowicki: what is the reflection of an educationalist directed at? What are its intentions, goals and effects? I introduce the concept of a teacher – a reflective practitioner, who uses two types of reflection in their work: in action and after action. Reflection in action is applied to current situations, which can be changed and adapted to the existing conditions through reflection. After-action reflection, on the other hand, is a kind of critical look at the action performed after it has already been completed. Reflective practitioners have the ability to analyze the situation at hand as if they had already dealt with it, and make their assessment and decisions based on the experience of similar events. I present a model for developing reflexivity for the teacher in relation to various educational events and the concept of reflexivity in the situation of forming an open religious identity. Self-reflection, in my opinion, is an essential part of a teacher's work. It is accompanied by self-analysis and self-observation, which are components of self-reflection. A valuable proposal is to “practice” teacher reflection in autobiography. Its proponents regard life history as an excellent method of compiling teaching knowledge.

Keywords: teacher, educator, reflective practitioner, self-reflection, biography, autobiography

Translated by Urszula Klajmon-Lech

ARTYKUŁ RECENZYJNY



***Cieszyńskie dziedzictwo badań międzykulturowych.
Artykuł recenzyjny książki: O tożsamości, kondycji
i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność.
Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi
Tadeuszowi Lewowickiemu z okazji 80. urodzin
pod redakcją Ewy Ogrodzkiej-Mazur, Aliny Szczurek-
-Boruty, Barbary Grabowskiej i Anny Szafrąńskiej
Toruń 2022, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 639.
ISBN 978-83-8180-631-2.***

Już zaledwie pobieżne przeglądnięcie książki, jak i wstępne lustracje spisu treści przywołują podziw dla wielowymiarowych dokonań Jubilata, a zarazem aprobatę dla narracji redaktorek naukowych tomu² i pojawiającej się konwencji przekazu. Własne refleksje, oceny sporządzam na podstawie zaproponowanej poniżej kolejności poszczególnych ujęć odnotowanych przeze mnie w całej opinii, na którą składają się – bo to kolejna książka dedykowana Uczonemu – wybrane fragmenty *portretowania* twórczości Jubilata w indywidualnej percepcji pięćdziesięciu autorów. Całość tworzy swoiste *imaginarium interakcji społecznych w edukacji* w perspektywie dokonań Pana Profesora Tadeusza Lewowickiego. Poniżej przyzwalam sobie doprecyzować samo pojęcie w obszarze jego szerszej interpretacji.

¹ Andrzej Radziewicz-Winnicki, prof. dr hab., emerytowany pracownik Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i Uniwersytetu Zielonogórskiego. ORCID: : 0000-0001-6227-8700.

² Uczennic i współpracowniczek Mistrza, kontynuatorek Szkoły Naukowej Edukacji Międzykulturowej reprezentujących akademicki ośrodek Naukowy Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie (Radziewicz-Winnicki i Wilk, 2019, ss. 55–56).

W trakcie wszelkich działań komunikacyjnych (przekazu) nie powstaje jedno, lecz wiele społecznych imaginariów (jednostkowych, grupowych, rodzajowych, gatunkowych, ogólnych, szczegółowych etc.), wiele subiektywnych doświadczeń na płaszczyznę intersubiektywnie komunikowalną pociąga z kolei za sobą rozmaite mechanizmy instytucjonalizacji i legitymizacji powstałych wyobrażeń, czyli społeczną obiektywizację, co sprawia, że symboliczne uniwersum nie tylko wykazuje względną trwałość, ale nawet potrafi podporządkować jednostki swoim prawom. Poznanie fenomenu imaginariów społecznych możliwe jest nie tylko »od wewnątrz« z pozycji zadomowionej w nich jednostek, ale również »od zewnątrz« w postaci wyobrażeń tworzących przecież przez ogół zwykłych ludzi, a nie tylko. Należy jednak podkreślić – zdaniem Jolanty Kędzior, Beaty Krawiec i Anny Mitreği – że proces percepcji rzeczywistości i nadawanie znaczeń różnorodnym obiektom, choć ma potencjał innowacyjny, twórczy, to nie zachodzi całkowicie spontanicznie i przypadkowo. System językowy kształtuje myślenie, w sposób »wystandaryzowany« dla danej społeczności, ponieważ w procesie socjalizacji człowiek uwewnętrznia język i schematy poznawcze charakterystyczne dla swojej grupy odniesienia. Proces tworzenia i egzemplifikacji rzeczywistości jest więc w sposób oczywisty uwikłany w kontekst społeczno-kulturowy i historyczny różnych rodzajów wiedzy o świecie, wyobrażeń o nim, wiele różnych światopoglądów i wszystkie one mogą być przestrzegane jako w jakimś sensie względne, w tym zakresie nie istnieje żaden obiektywny ontologicznie świat, który mógłby stanowić *wzorzec/kryterium*, na przykład realności pozostałych światów. Ponadto konstruowane imaginaria są *względne* wzajemnie wobec siebie, co oznacza, że żadne z nich nie jest w jakiś sposób wyróżniony, zwłaszcza w sensie aksjologicznym. Jedynym kryterium pozostaje praktyka społeczna, szczególnie komunikacyjna, widoczna w rezultatach oddziaływań całej *Szkoły Naukowej Jubilata* (kursywa ARW). Ocena prawdziwości danego imaginarium z perspektywy innego imaginarium zawsze naznaczona jest jakimś – centryzmem (paradygmatem, typem idealnym) uprawnionym jedynie przy zastrzeżeniu, że ocena odnosi się do wartości przestrzeganych i realizowanych w tym konkretnym świecie. Przyjęta przez badacza perspektywa poznawcza wskazuje na różnorodność i wielość ludzkich doświadczeń tworzących ich osobliwe biografie oraz fakt istnienia wielu różnych rzeczywistości mających taką samą wartość istnienia (Biedroń, Kędzior, Krawiec i Mitreğa, 2017, s. 5).

Publicznym zadaniem pedagoga, socjologa czy też psychologa – jak każdego w ogóle liberalnego wychowawcy – jest stale przekładanie trudności

osobistych na język zagadnień ogólnych i uświadamianie poszczególnym jednostkom znaczenia, jakie zagadnienia te odgrywają w ich życiu. Szczególnie praca pedagoga (a także i jego sposób życia, skoro jest wychowawcą) winna odznaczać się takim właśnie rodzajem socjopedagogicznej wyobraźni. To *motto i credo* Mistrza Tadeusza. Taka więc wyobraźnia – podobnie jak w interpretacji członków/członkiń zespołu autorskiego, oznacza zdolność dostrzegania społecznych źródeł kryzysów egzystencjalnych.

Profesor zawsze uważał, iż badania prowadzone przez reprezentantów kilku dyscyplin są szczególnym dobrem, znaczącym i ważnym dla całego społeczeństwa. Traktuje podjęte przez pedagogów zadanie badawcze jako próbę wypełnienia pewnej luki w dostępnej wiedzy skierowanej przede wszystkim do młodych adeptów nauk społecznych, a nade wszystko pedagogicznych, oraz jako próbę uchwycenia specyfiki realizowanych zamierzeń i oczekiwań w warunkach przebiegającej zmiany. Jego zainteresowania koncentrują się wokół społecznej roli wiedzy – chodzi m.in. o to, by w dobie nowoczesności wiedza ta nie prowadziła do destrukcji kreatywnych możliwości intelektualnych w naszym społeczeństwie. W poglądach Uczzonego pobrzmiewa nadzieja na ponowną restytucję pluralizmu aksjologicznego w zakresie wartości instytucjonalizujących społeczeństwo obywatelskie. Jest On zwolennikiem powrotu do pochodzącej sprzed prawie wielu, uznanej w cywilizowanym świecie koncepcji roli człowieka jako twórcy wiedzy i kręgu społecznego, który tej wiedzy potrzebuje (por. Znaniecki, 1925, ss. 1–78). Przywołanie klasyka socjologii wydaje mi się zasadne w sytuacji bieżącego reglamentowania przez polityczne czynniki sprawcze wielu innowacyjnych i zdroworozsądkowych działań. W pracach z ostatnich dwóch dekad Profesor Lewowicki wydaje się promować *alternatywę scalania* zarówno w sferze teorii/nauki, jak i praktyki publicznej – w zakresie współpracy, homeostazy profilaktyki i kompensacji. Pragnie pokazać m.in. powszechnie odnotowywaną odmienną prowadzonych analiz, a także idei, odmienną, która – zamiast do koherencji – może prowadzić do konfrontacji przy przekroczeniu nieznanym nam jeszcze dzisiaj granic następstw wprowadzonych zmian i innowacji. Zaproponowane przez Autora narracje mogą służyć jako przykład niezwykle udanej próby naukowego i praktycznego zainteresowania doświadczeń różnych grup ekspertów. W tytułach wielu Jego książek i rozpraw został również wyrażony emocjonalny wyraz tęsknoty za wspólnym mianownikiem kilku dyscyplin nauk społecznych, które z jednej strony są (staną się) niezwykle profesjonalne, wyjątkowo użyteczne, blisko ze sobą współpracujące, a z drugiej – ich suwerenność poznawcza nie jest (i nie będzie) przez nikogo kwestionowana.

Ta alternatywa scalania powinna jawić się Czytelnikom także jako nieśmiała i może trochę uproszczone nawiązanie humanistów do ideału nauk eksperymentalnych.

Radykalna ewolucja/zmiana społeczna uwidacznia dylematy metodologiczno-planistyczne w zakresie racjonalnego objaśniania otaczającej jednostkę rzeczywistości, a zarazem podejmowania prób jej racjonalizacji. To ważny powód, dla którego dotychczasowe procedury badawcze muszą wyjść poza – wielu zadawalającą, ale de facto wątlą – debatę publiczną. Chodzi o pewną krytykę obecnego stanu rzeczy. Niebezpieczeństwo, jakie nam zagraża, prowokuje do zainteresowania rzeczników współczesnej pedagogiki rzetelną prezentacją (próbą) wyjaśnienia różnic między tzw. dyscyplinami przyrodniczymi (biologią, fizyką czy chemią) a współczesnym wizerunkiem metodologicznym nauk społecznych. Oczywiście w przeszłości podejmowano te ważne kwestie na kanwie wieloletniego sporu na osi: naturalizm – antynaturalizm (Marzec-Holka, Radziejewicz-Winnicki i Wiłkomirska, 2018, ss. 11–13).

Profesor Tadeusz Lewowicki już dawno dostrzegał pojawiające się cienie dekadencji w uczelniach wyższych w Polsce. We własnej szkole tworzył unikatowe struktury, wyrosłe na podłożu dyskusji prowadzonych od lat przez sporą grupę reprezentantów nauk społecznych – niewątpliwie ekspertów w sygnalizowanym zakresie. Akcentowano w tej szkole wyższej: narastający anachronizm obowiązujących programów nauczania w stosunku do niespotykanego dotąd rozwoju wiedzy wyzwalałcej liczne potrzeby; aspiracje i oczekiwania studentów; brak korelacji (łączości) między edukacją a potrzebami społecznymi; zwiększającą się dysproporcję między edukacją (przede wszystkim prowadzoną na szczeblu wyższym) a potencjalnymi możliwościami wchłaniania absolwentów wyższych uczelni przez lokalne rynki pracy; wyraźnie uwidaczniającą się lukę między rosnącymi kosztami edukacji a funduszami, które poszczególne państwa są w stanie w nią zainwestować. Doceniając wagę filozofii społecznej, etyki, która by wyznaczała pewną dziedzinę oczekiwanego ładu publicznego (a zwłaszcza jego wszechobecność wśród nauczycieli), starał się zarówno w przeszłości, jak i obecnie dystansować od każdej osoby czy wiedzy naukowej, hołdującej ideologii bądź obcej Mu doktrynie.

* * *

Nawiązując do portretu Jubilata, któremu dedykowany jest niniejszy tom, trzeba jednoznacznie nadmienić, iż prezentuje On pryncypialnie i zawsze wyjątkowo krytyczną postawę wobec nagminnie spotykanej niekompetencji jakże

wielu nauczycieli akademickich. Przeciwstawia się wyraźnie i w sposób z reguły uzasadniony poglądom powierzchwnym, tradycyjnie zawężonym i rozpowszechniającym się jakże często. Zasługuje na wdzięczność i powszechny szacunek nie tylko ze względu na swą ogromną wiedzę i pracę naukową, którą wykonywał i wykonuje, ale również i dlatego, że w toku swej długoletniej działalności dydaktycznej i badawczej roztaczał wokół siebie atmosferę życzliwości i wiary w człowieka. Przejawia też zainteresowania nowymi – jak wspomniano w kraju konserwatywnym – problemami społecznymi, które jako bystry obserwator/badacz zauważa i stawia jako zagadnienia naukowe.

* * *

Zmysł przygotowania do druku takiej właśnie pracy zbiorowej – na tle czasu społecznego³ Pana Profesora, czyli całej naszej generacji, ze względu na liczne jej walory naukowo-poznawcze, ale również społeczno-praktyczne implikacje podejmowanych i rozbudowanych przez członków zespołu autorskiego zagadnień, traktuję jako szczególnie zasadny, trafny i nader użyteczny.

Cała książka uwiarygodnia swój naukowy status o charakterze teoretycznych refleksji przewidzianych do wdrażania w praktyce publicznej. W literaturze przedmiotu określa się je jako *active research*. Jej celem staje się sformułowanie praktycznych wniosków i rekomendacji odpowiednim wyselekcjonowanym instytucjom społecznym. Staje się ono motywacyjno-sprawczo inspirujące w związku z coraz bardziej intensywnym eksponowaniem przez badaczy zjawisk przesunięcia socjalizacyjnego (z wpływów intencjonalnych na rzecz bardziej wpływowych na rozwój wychowanków elementów ponowoczesnego świata: grup rówieśniczych, popkultury czy autosocjalizacji). Warto dokonać więc konfrontacji istniejących już podejść do roli środowiskowej edukacji od lat sygnalizowanej także we współczesnej pedagogice.

Trzeba jednak mieć stale na uwadze prosty fakt, iż nasza *pamięć społeczna*, która towarzyszy z reguły wszystkim edycjom jubileuszowym, nigdy nie

³ Podstawową osobliwość czasu społecznego stanowi fakt, że jest on jednocześnie przyporządkowany dwóm różnym układom: kulturze i systemowi społecznemu. Koncepcja czasu społecznego kształtowała się w opozycji do ilościowego czasu astronomicznego (zegarowego) jako specyficznego zespołu relacji między poszczególnymi zdarzeniami. Jest on bezpośrednio i ściśle związany ze zjawiskiem ruchu i zmiany, kiedy szczególnie istotne są relacje trwania, przemijania, następstw bądź równoczesności. Nie zawiera on logicznego systemu następujących po sobie zależności. Uzewnętrznia aprobowane/dezaprobowane normy, wzory i wartości, które tworzą określony imperatyw stanowiący przesłanki ku wyzwoleniu się określonej mobilności.

jest wolna od sporów i ewentualnie podejmowanych kontrowersyjnych ocen, kontrolujemy bowiem z reguły przyszłość niestety nam nowoczesną przez współczesną/dzisiejszą interpretację. Ona pozostaje ponadto stale rozwijana i uzupełniona doraźnie i bardzo często przez pośpieszną ideologiczną definicję uogólniającą dzień dzisiejszy.

Struktura podziału treści ze wszech miar wydaje się logiczna i przejrzysta, implikująca społeczną rolę pamięci akademickiej. Jedną z nich, do której dążyły Redaktorki tomu, był przekaz wartości i wzorów zachowań oczekiwanych/pożądanych, które przechowywane w *skarbnicy* pamięci społecznej odnoszą się do roli edukacji w sferze życia i świadomości wspólnej przestrzeni. To ona tworzy tożsamość naszej wspólnoty, umożliwiając ciągłość egzystencji bytu społecznego. Uzmysławia zarazem brak jakiegokolwiek granicy między historią (jako dyscypliną naukową) a szeroko rozumianą pamięcią analizowaną przez inne dyscypliny humanistyczne.

Po ogólnym wyjaśnieniu samej koncepcji tej książki mogę przejść do oceny końcowej (na bazie własnej percepcji) przedmiotowego opracowania. Rodzima literatura socjopedagogiczna, a zarazem filozoficzna, wzbogaca się bowiem o nowe spojrzenie na procesy krystalizowania się nowatorskich propozycji, czy to stosowanych dotychczas rozwiązań w sferze aksjologii wychowania, wedle przyjętych przez Jubilata Profesora Tadeusza oraz innych członków zespołu autorskiego, paradygmatów. Indywidualne rozprawy/eseje i myśli zawarte w poszczególnych częściach książki są dialogami poszczególnych reprezentantów myśli społecznej pojawiającej się w bogatej literaturze przedmiotu.

Sam Dostojny Jubilat wydaje się od lat za podstawę swoich wiarygodnych i oryginalnych analiz przyjmować tautologiczne (z reguły ono tak dziś ocenione) stwierdzenie Profesora Stefana Wołoszyna, podkreślającego m.in., że pedagogika ogólna, będąc tak naprawdę filozofią wychowania, wyrosła z przekonania, iż nie ma obecnie jakiegokolwiek wiedzy bądź też poglądów naukowych, bez prześwietlającego ją pierwiastka filozoficznego. Sama żywotność i doniosłość problematyki filozoficznej egzystującej w strukturze danej dyscypliny naukowej świadczy m.in. o uznanym „obywatelstwie” danej nauki, legitymizując równocześnie jej powołanie w kierunku przejmujących implikacji zarówno teoretyczno-poznawczych, jak i praktyczno-społecznych (Wołoszyn, 1993, s. 89). Oceniona przeze mnie wielowątkowa praca z powodzeniem konkurować może z innymi ważnymi opracowaniami, nie tylko tych *dostojnych* o intencjach jubileuszowo-okolicznościowych. Owe osobiste syntezы Autora zasługują na szczegółową uwagę z wielu powodów,

a nade wszystko stanowią przekonujące świadectwo stałej obecności polskiej pedagogiki w kilku subdyscyplinach nauk społecznych, a przede wszystkim filozofii⁴.

Pracowitość, sumienność oraz wiedza Pana Profesora – już choćby z racji lektury tej książki – jest rozległa i wprost niezwykła. W tzw. podtekście odczytuje wnikliwy Czytelnik cel i program zadań dla współczesnego pedagoga właśnie przypisane mu *powinności*. Pisze więc Autor tak w przeszłości, jak i aktualnie bardzo wiele i to na tematy zróżnicowane, ale zasadnicze uwiarygodniające pozycje współczesnej pedagogiki. Pojawiają się różne zagadnienia m.in. obligowanie jednostki do prowadzenia użytecznej, często wolontarystycznej pracy, bądź świadczenie usług jako nadrzędny postulat moralny, solidaryzm społeczny, kult edukacji (oświaty) jako dźwigni postępu i awansu cywilizacyjnego, wymogi relatywizmu dla niekoniecznie dychotomicznego rozgraniczania sfery przeżyć duchowych od religijnych, od obszaru naukowych badań oraz dociekań filozoficzno-intelektualnych. Optymizm poznawczy Autora jest skierowany w zasadzie w przyszłe zdobycze nauki, ale jednocześnie Uczony sugeruje Czytelnikowi dobrodziejstwo, jakie niesie za sobą zapoznanie się – w chwili błakania się po manowcach niedościgłych planów, idei i eksperymentów we współczesnym świecie – z „duchowym egzystencjonalnym niepokojem” czy też rolą „wychowania sumienia”; a więc kwestiami pozostającymi stale w sferze odpowiedzi typu *dopełnienia*. Co więcej, możliwe i potencjalne rozstrzygnięcia praktyczne w sferze edukacji – sygnalizowane w tej pracy⁵ – w sposób jasny lub ukryty – opiera się na dwóch ostojach (filarach) filozoficznych, tj. aksjologii oraz antropologii. Poprzez wnikliwe i wieloletnie analizy Profesora ich celem staje się także sformułowanie praktycznych wniosków i rekomendacji odpowiednim instytucjom społecznym, realizatorom globalnej polityki społecznej, edukacyjnej. Tożsamy walor mają opracowania pozostałych członków zespołu autorów. Jednoznacznie stwier-

⁴ Występują bowiem w przekonaniu Jubilata – różne natury i okresy zainteresowań filozofii jako nauki, począwszy od metafizyki wychowania wedle Arystotelesowskiej formuły i jej paradygmatów w pedagogice, wizualizacji, ale również po niektóre doktryny z przeszłości i w świecie nam współczesnym. Autor prowadzi ów zindywiduowany dyskurs w obrębie ontologii wychowania, kształcenia i nauczania według zdecydowanie autorskiego paradygmatu.

⁵ Książka z pewnością dla wielu autorów jest rezultatem wieloletnich studiów i badań. Możemy – jak sądzę – przy tym odnotować, iż skrupulatność poznawcza nie zawsze była/będzie źródłem satysfakcji, a w wielu momentach stała się bądź stanie – w przypadku autorów z Ukrainy – źródłem utrudnień i kłopotów.

dzam, że recenzowane opracowanie staje się niewątpliwie ewenementem wśród znaczących przedsięwzięć współczesnych nauk o wychowaniu. Wiele osób, które zapoznają się z tym tekstem, znajdzie w nim szereg impulsów – z zakresu ontologii, metafizyki, antropologii czy aksjologii w filozofii wychowania – przydatnych do snucia analogii nad działalnością opiekuńczo-zabezpieczającą i socjalizacyjno-wychowawczą we współczesnym społeczeństwie „postindustrialnym”.

Opracowanie nie rezygnuje z interdyscyplinarnych i specjalistycznych analiz szeregu wątków podejmowanych nie tylko przez pedagogikę, ale również historię i filozofię wychowania, fenomenologiczną koncepcję wiedzy, teologię, socjologię kultury narodu czy antropologii. To wszystko sprawia, iż analiza „kreatywnych” przemyśleń Autora (Autorów), jak również prezentacja obszernej literatury przedmiotu, stanowi poważne utrudnienia dla recenzenta, reprezentującego zazwyczaj jedną bądź dwie społeczności naukowe, i w tej sytuacji ograniczającego się często do przedstawienia ogólnych konkluzji końcowych, w bardzo szczegółowo analizowanej przez Autora danej kwestii, niebędącej często szczególnym obiektem zainteresowań opiniodawcy.

Kolejna praca, z pozoru tylko jubileuszu 80-lecia urodzin Pana Profesora Tadeusza Lewowickiego, przywołuje mi laudację rektora Wyższej Szkoły Humanitas sprzed dwunastu laty – Pana Profesora Jerzego Kopla⁶ – do której ostatnio nawiązuję notorycznie – z okazji obchodów urodzin Pana Profesora Czesława Kupisiewicza, w której stwierdził na bazie „odruchów wspomnień”, że „(...) doświadczył Pan Profesor czegoś, co zapewne przekroczyłoby wyobraźnię wielkiego Szekspira, kiedy pisał »Życie« to opowieść idioty, pełna wrzasku i wściekłości, głodu, pracy ponad siły i poniżenia, a nigdy nie poddał się Pan Profesor poczuciu, że życie – jest nic nie znaczącą opowieścią”.

* * *

Zmysł prezentacji takiego właśnie przedłożonego mi do oceny opracowania uważam za niezmiernie trafny, szczególnie użyteczny, o bardzo wysokich walorach naukowych i dydaktycznych, a nade wszystko bardzo interesujący.

Reasumując, stwierdzam, że książka wypełnia – a to szczególnie ważne – pewną lukę w odnośnym temie zagadnieniu rodzimym piśmiennictwie naukowym. Pozwolę sobie stwierdzić, że poza pedagogiką – książka wnosi liczą-

⁶ *Nota bene* również absolwenta socjologii Uniwersytetu Warszawskiego z 1967 roku, o rok starszego – niż mój – rocznika.

ne walory i obszary poznawcze kierowane również ku socjologii, psychologii, pracy socjalnej, pedagogice zdrowia. Odpowiada ona – moim zdaniem – wszelkim oczekiwaniom Czytelników tak intelektualnym, jak i praktycznym.

Bibliografia

- Biedroń, M., Kędzior, J., Krawiec, B. i Mitęga, A. red. 2017. *Imaginarium interakcji społecznych*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Towarzystwo Oświatowe.
- Marzec-Holka, K., Radzewicz-Winnicki, A. i Wilkomirska, A. 2018. *Nauki społeczne wobec zmiany – alternatywa scalania (inspiracje dla współczesnej pedagogiki)*. Warszawa: UW.
- Radzewicz-Winnicki, A. i Wilk, T. 2019. Społeczne funkcje narracji w książkach i rozprawach Profesora Jerzego Nikitorowicza/ Osobliwości prezentacji i czytelniczej recepcji. W: Sobecki, M., Misiejuk, D., Muszyńska, J. i Bajkowski, T. red. *Człowiek. Pogranicze. Wyzwania Humanistycznej Edukacji*. Białystok: Wydawnictwo UwB, ss. 53–75.
- Wołoszyn, S. 1993. *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku: próba zarysu encyklopedycznego*. Warszawa: IBE.
- Znaniński, F. 1925. *The laws of social psychology*. Chicago: University of Chicago.

BIBLIOGRAFIA

Wykaz publikacji w serii „Edukacja Międzykulturowa” (1992–2025)

W serii „Edukacja Międzykulturowa” przygotowywanej przez Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza i Zakłady Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań oraz Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii/ Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie, przy współpracy Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie oraz Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej ukazały się następujące publikacje:

1992

Dzieci z Zaolzia (z badań osobowości uczniów szkół podstawowych z polskim językiem nauczania) /Children from Zaolzie (from the studies on the personality of learners attending primary schools with Polish as the teaching language). T. Lewowicki (ed.). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia /Hierarchy of values and life plans of children from Zaolzie/. T. Lewowicki (ed.). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

1994

Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia /Cultural, social and educational determinants of life paths of the youth from Zaolzie/. T. Lewowicki (ed.). Katowice, Wyd. UŚ.

Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego /Feeling of national identity of youth – a study from the Polish-Czech borderland/. T. Lewowicki (ed.). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

1995

Spółeczności młodzieżowe na Pograniczu /Youth communities in the Borderland/. T. Lewowicki (ed.). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

1996

Spoleczności pogranicza – Wielokulturowość – Edukacja /Borderland communities – Multiculturalism – Education/. T. Lewowicki, B. Grabowska (eds). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

1997

Osobowość i społeczne funkcjonowanie młodzieży regionu Podbeskidzia / Personality and social functioning of the youth in Podbeskidzie region/. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (eds). Katowice, UŚ.

1998

Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego /Youth and tolerance. A study from the Polish-Czech borderland/. T. Lewowicki, B. Grabowska (eds.). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

Problemy pogranicza i edukacja /Borderland problems and education/. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (eds). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

2000

Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie /Intercultural education in Poland and worldwide/. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (eds). Katowice, UŚ.

Rodzina – Wychowanie – Wielokulturowość /Family – Education – Multiculturalism/. T. Lewowicki, J. Suchodolska (eds). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

Szkoła na pograniczach /School in borderlands/. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (eds). Katowice, UŚ.

2001

W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych /In search for useful theories in intercultural studies/. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (eds). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

2002

Różańska A.: *Działalność edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburgskiego Wyznania na Zaolziu /Educational activity of the Silesian Evangelical Church of Augsburg Denomination/*. Cieszyn, Wydawnictwo Śląski Kościół Ewangelicki Augsburgskiego Wyznania.

Edukacja wobec ładu globalnego /Education versus the global order/. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (eds). Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Intercultural Education: The Individual in Relation to Others and Other Cultures. T. Lewowicki, J. Urban (eds). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych /Religious issues in multicultural communities/. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (eds). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

2003

Świat wartości i edukacja międzykulturowa /The world of values and intercultural education/. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (eds). Cieszyn – Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

2004

Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych /Language, communication and education in multicultural communities/. T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (eds). Cieszyn – Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

2005

Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa /Social and educational politics versus intercultural education/. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (eds). Cieszyn – Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

Przemiany społeczno-cywilizacyjne a edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości /Social and civilization transformations versus school education – problems of individual development and identity shaping/. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (eds). Cieszyn – Warszawa – Kraków, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

2006

Gajdzica (Szafrąńska) A.: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej /The educational reform and the practice of early-school education/*. Katowice, UŚ.

- Teorie i modele badań międzykulturowych /Theories and models of intercultural studies/*. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (eds). Cieszyn – Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.
- Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej /From the theory and practice of intercultural education/*. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (eds). Cieszyn – Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

2007

- Ogrodzka-Mazur E.: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo / Axiological competence of children at early education age – a comparative study of culturally differentiated environments/*. Katowice, UŚ.
- Szczurek-Boruta A.: *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych gospodarczo i kulturowo – studium pedagogiczne /Developmental tasks of youth and their educational determinants in economically and culturally differentiated environments – a pedagogical study/*. Katowice, UŚ.
- Szczurek-Boruta A.: *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości – szkice pedagogiczne /Education and discovering identity in the conditions of multiculturalism – pedagogical sketches/*. Cieszyn – Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka /Intercultural education in borderlands in the first years of the extended European Union – theory and practice/*. T. Lewowicki, J. Urban (eds). Katowice, „Gnome”.
- Intercultural education: theory and practice*. T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Szczurek-Boruta (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

2008

- Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego /The teacher's work in the multicultural environment – some studies and experiences from the Polish-Czech borderland/*. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (eds).

Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – doświadczenia na pograniczu polsko-czeskim /Socialization and identity shaping – some experiences in the Polish-Czech borderland/. T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Gajdzica (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i propozycje rozwiązań /Socialization and identity shaping – problems and suggestions for solutions/. T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Socjopatologia pogranicza a edukacja /Borderland sociopathology and education/. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

2009

Piechaczek-Ogierman G.: *Postawy zdrowotne uczniów i ich socjokulturowe uwarunkowania /Learners' health attitudes and their sociocultural determinants/*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Borderland sociopathology and education. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego /Feeling of identity and the youth's attitude to selected social issues – a study from the Polish-Czech borderland/. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. T. 1. *Konteksty teoretyczne /Social determinants of intercultural education. Vol. 1. Theoretical Contexts/*. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (eds). Cieszyn –

Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
Společné uwarunkowania edukacji międzykulturowej. T. 2. Problemy praktyki oświatowej /Social determinants of intercultural education. Vol. 2. Problems of educational practice/. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

2010

Klajmon U.: *Działalność wychowawcza Kościoła katolickiego na Śląsku Cieszyńskim /Educational activity of the Catholic Church in Cieszyn Silesia/*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne /Intercultural education – theories, views, social experiences/. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy /School education with Polish as the teaching language in European countries – the current state, problems and prospects/. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (eds). Białystok – Cieszyn – Warszawa, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

2011

Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych /Children in the process of shaping cultural attitudes. A guide to the paths of regional, multi- and intercultural education/. T. Lewowicki, J. Suchodolska (eds). Katowice – Cieszyn – Warszawa – Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy /Intercultural education – accomplishments, problems, prospects/. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego /Intercultural pedagogy in the face of social and educational exclusion/. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

2012

Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych /Children and youth in the process of shaping cultural attitudes. A guide to the paths of regional, multi – and intercultural education. Materials for lower – and upper-secondary school teachers/. T. Lewowicki, J. Suchodolska (eds). Katowice – Cieszyn – Warszawa – Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

„Edukacja Międzykulturowa /Intercultural Education/”, nr 1.

Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. T. 2. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu /Beyond the paradigms. Intercultural pedagogy. Vol. 2. A commemorative book dedicated to Professor Tadeusz Lewowicki/. A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (eds). Cieszyn – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Religia i edukacja międzykulturowa /Religion and intercultural education/. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Wielokulturowość i problemy edukacji /Multiculturalism and educational problems/. T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej – Wydawnictwo Adam Marszałek.

2013

Gajdzica (Szafrąńska) A.: *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zmianą a oporem /A group portrait of active teachers. Between change and resistance/*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Grabowska B.: *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze /Feeling of identity of the youth learning in schools with Polish as the teaching language in Belarus, Ukraine and the Czech Republic/*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szczurek-Boruta A.: *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości /Social experiences in preparing future teachers for work in the environment of multiculturalism/*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

„Edukacja Międzykulturowa /Intercultural Education/”, nr 2.

Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne /Culture in intercultural education – theoretical and socio-political contexts/. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne /Culture in intercultural education – some experiences and practical suggestions/. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy i perspektywy /Schools for national minorities and the Kashubian community in Poland – the current state, problems and prospects/. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (eds). Warszawa – Cieszyn – Białystok, WSP ZNP w Warszawie – Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Uniwersytet w Białymstoku – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

2014

Gajdzica (Szafrńska) A., Piechaczek-Ogierman G., Hruzd-Matuszczyk A.: *Edukacja postrzegana z perspektywy uczniów, rodziców i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich / Education viewed from the perspective of learners, parents and teachers from schools with Polish as the teaching language in selected European countries/*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Ogrodzka-Mazur E., Klajmon-Lech U., Różańska A.: *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich / Cultural identity, religiousness and religious education viewed from the perspective of the community of schools with Polish as the teaching language in selected European countries/*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szczurek-Boruta A.: *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje / On preparing teachers for work in the multicultural environment – contexts, students' opinions, suggestions/*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Urban J.: *Mniejszości narodowe krajów Grupy Wyszehradzkiej w procesach integracyjnych Europy – tożsamość młodzieży mniejszości autochtonicznych / National minorities of the Visegrad Group countries in the integration processes of Europe – identity of the indigenous young people/*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo / Education of children and youth in culturally diversified environments/. T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszko, G. Piechaczek-Ogierman (eds). Warszawa – Cieszyn – Toruń, WSP ZNP w Warszawie – Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

„Edukacja Międzykulturowa /Intercultural Education/”, nr 3.

Wielokulturowość i edukacja /Multiculturalism and education/. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, W. Ogniewjuk, S. Sysojewa (eds). Warszawa – Cieszyn – Kijów, WSP ZNP w Warszawie – Wydział Etnologii i Nauk

o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Uniwersytet im. Borysa Grinczenki
– Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Między-kulturowej.

2015

Różańska A.: *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze / Religious education of the youth in conditions of religious pluralism in selected Central and Eastern European countries. (The Visegrad Group: Poland, Czech Republic, Slovakia and Hungary). A comparative study/*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*”, nr 4.

Aksjologiczne konteksty edukacji międzykulturowej / Axiological contexts of intercultural education/. T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszkó, Ł. Kwadrans (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

Intercultural education – concepts, practice, problems. H. Kyuchukov, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (eds). Munich, LINCOM Academic Publishers.

2016

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*”, nr 5.

Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Minczanowska A., Piechaczek-Ogierman G.: *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 1. *Przemiany wartości i celów życiowych / The spheres of spiritual life of children and youth – a study from the Polish-Czech borderland*. Vol. 1. *Transformations of values and life aspirations/*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Lewowicki T., Grabowska B., Klajmon-Lech U., Różańska A.: *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 2. *Religia i tolerancja religijna / The spheres of spiritual life of children and youth – a study from the Polish-Czech borderland*. Vol. 2. *Religion and religious tolerance /*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Teoria i praktyka badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne / Theory and practice of intercultural research. Methodological dilemmas/. T. Lewowicki, U. Klajmon-Lech, A. Różańska (eds). Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

2017

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*/”, nr 1 (6).

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*/”, nr 2 (7).

Lewowicki T., Chojnacka-Synaszko B., Kwadrans Ł., Suchodolska J.: *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 3. *Spostrzeganie wyznaczników tożsamości i postawy wobec Innych / The spheres of spiritual life of children and youth – a study from the Polish-Czech borderland*. Vol. 3. *Perception of identity determinants and attitudes towards others/*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

Lewowicki T., Szafrąńska A., Szczurek-Boruta A.: *Sfery życia duchowego dzieci, młodzieży i dorosłych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 4. *O nauczycielach, ich spostrzeganiu świata społecznego i aktywności / The spheres of spiritual life of children, youth and adults – a study from the Polish-Czech borderland*. Vol. 4. *On teachers, their view on the social world and their activity/*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

2018

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*/”, nr 1 (8).

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*/”, nr 2 (9).

Spheres of spiritual life – a study on permanence and changeability of identity behaviours in borderland communities. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, B. Chojnacka-Synaszko, U. Klajmon-Lech (eds). Munich, LINCOM Academic Publishers.

Klajmon-Lech U.: *Trajektoria życia rodziców dzieci z rzadkimi chorobami genetycznymi. Formy społecznego wsparcia/ The life trajectory of parents of children with rare genetic diseases. Some forms of social support/*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

2019

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*/”, nr 1 (10).

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*/”, nr 2 (11).

Szczurek-Boruta A.: *Zadania rozwojowe i edukacja szkolna młodzieży: stałość i zmienność/ Development tasks and school education of youth: stability and changeability/*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Tadeusz Lewowicki. *Doctor Honoris Causa Universitatis Silesiensis*. E. Ogrodzka-Mazur (red.). Katowice, UŚ.

2020

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*/”, nr 1 (12).

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*/”, nr 2 (13).

2021

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*/”, nr 1 (14).

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*/”, nr 2 (15).

2022

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*/”, nr 1 (16).

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*/”, nr 2 (17).

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*/”, nr 3 (18).

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*/”, nr 4 (19).

O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu z okazji 80. urodzin/ On the identity, condition and obligations of pedagogy – tradition and modern times. A commemorative book dedicated to Professor Tadeusz Lewowicki on his 80th birthday. E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, A. Szafrąńska (eds.). Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

2023

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*/”, nr 1 (20).

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*/”, nr 2 (21).

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*/”, nr 3 (22).

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*/”, nr 4 (23).

2024

Grabowska B.: *The sense of identity of young learners in schools with Polish as the language of instruction in Belarus, Ukraine, and the Czech Republic – a comparative study*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*”, nr 1 (24).

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*”, nr 2 (25).

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*”, nr 3 (26).

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*”, nr 4 (27).

2025

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*”, nr 1 (28).

„Edukacja Międzykulturowa /*Intercultural Education*”, nr 2 (29).

Informacja dla autorów „Edukacji Międzykulturowej”

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

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

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

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

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

Wersją pierwotną tekstu jest jego wersja drukowana.

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

Wymogi techniczne tekstów

Objętość tekstu: max. 0,5 arkusza wydawniczego (25 000 znaków ze spacjami, włączając bibliografię, rysunki, tabele i wykresy); edytor tekstu: Word for Windows; tekst zasadniczy: czcionka Times New Roman 12 punktów, interlinia 1,5; akapit – 1 cm; marginesy – 2,5 cm; język publikacji: polski lub angielski.

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

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

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

Technika sporządzania przypisów

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

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

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

1. Monografie:

– autorska

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

– współautorska

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

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

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

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

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

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

<https://czasopisma.marszalek.com.pl/10-15804/edukacja-miedzykulturowa>
<https://us.edu.pl/wydzial/wsne/nauka-i-badania/serie-wydawnicze/edukacja-miedzykulturowa/>

Kontakt z redakcją „Edukacji Międzykulturowej”

Sekretarz redakcji:

Anton Dragomiletskii ✉ redakcja.em@gmail.com

Information for authors of “Intercultural Education”

The authors publishing in the journal “Intercultural Education” are obliged to fulfil the formal, content, and technical requirements.

The editors accept authors’ materials through the Editorial System: <https://www.editorialsystem.com/edm>

An author should place a statement of authenticity of the text and should confirm that the text has not been published earlier nor is it currently a subject of any other publishing procedure.

The publishing process involves *ghostwriting* and *guest authorship* procedure.

The editors do not return sent materials and stipulate the right to make formal changes and indispensable abridgements.

The primary version of the text is its printed version.

The electronic version is published under the licence Open Access CC BY-NC-ND.

Technical requirements for texts

Volume: max. 0.5 of an editorial sheet (25 000 characters with spaces, including bibliography, tables, and figures); word editing program: Word for Windows; body text: font Times New Roman 12 points, leading 1.5; indentation – 1 cm; margins – 2.5 cm; language: Polish or English.

The following should be attached: *keywords* and *abstract* (200–300 words) in Polish and English with the translator’s name; references in alphabetical arrangement; brief biographical note about the author, comprising: the current and exact address for post correspondence, e-mail address and ORCID ID: <https://orcid.org/XXXX-XXXX-XXXX-XXXX>.

The author should provide illustrative materials (photographs, figures, tables) as separate black-and-white or grey-scale graphic files. All illustrative materials (photographs, figures, tables, diagrams) supplementing the main text should comprise the title and the source.

Footnotes cannot be used, their contents should be incorporated into the text. In indispensable cases, endnotes are allowed.

Citation and referencing

I. For citation in the text, the Harvard Citation System should be used – in brackets: the author's/authors' name/names and the year of publication, as well as page numbers in the case of exact quotations, e.g.:

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

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

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

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

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

1. Monographs:

– authored

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

– co-authored

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

– edited work

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

2. Articles in scientific journals:

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

3. Chapters in edited works:

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

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

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

IV. In references, the titles, functions, and distinctions of the authors (e.g. Father, Rev., Prof.) should not be provided, except for the titles: Saint and Blessed.

V. If the publication contains no date or year of issue, the following should be written, respectively: no date, no year, no date and year.

VI. In the cases not regulated in these guidelines, the editors recommend the use of the *Harvard Citation System* and *Harvard Referencing System*.

The detailed information for authors, the reviewing and editorial procedure can be found on the journal websites:

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

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

Contact:

Assistant Editor:

Anton Dragomiletskii ✉ redakcja.em@gmail.com