

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

2014, nr 3



Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

wydawnictwo
adam marszałek

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

Rada naukowa:

José L. da Costa (Faculty of Education University of Alberta, Edmonton, Kanada), Ludmiła L. Choruża (Київський університет імені Бориса Грінченка, Ukraina), Sixto Cubo Delgado (Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, Hiszpania), Zenon Jasiński (Uniwersytet Opolski), Bronislava Kasáčová (Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Republika Słowacka), Piet Kommers (Faculty of Behavioral Sciences University of Twente, Holandia), Tadeusz Lewowicki (Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie – przewodniczący Rady), Włodimir I. Ługowij (Національна академія педагогічних наук України, Ukraina), Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku), Marian Nowak (Katolicki Uniwersytet Lubelski), Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski), Idzi Panic (Uniwersytet Śląski), Irina A. Pisarjenko (Российский Государственный Педагогический Университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Rosja), Wiktor Rabczuk (PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie), Jana Raclavská (Katedra slavistiky – Oddělení polonistiky, Ostravská univerzita v Ostravě, Republika Czeska), Halina Rusek (Uniwersytet Śląski), Andrzej Sadowski (Uniwersytet w Białymstoku), Mirosław Sobecki (Uniwersytet w Białymstoku), Lech A. Suchomłynow (Інститут філології, Кафедра Полоністики, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Ukraina), Marta M. Urlińska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)

Zespół redakcyjny:

Ewa Ogrodzka-Mazur (redaktor naczelny), Alina Szczurek-Boruta (zastępca redaktora naczelnego), Anna Gajdzica, Barbara Grabowska (sekretarze redakcji), Adam Mikrut (redaktor statystyczny), Urszula Kłajmon-Lech (redaktor językowy – język polski), Agata Cieniała (redaktor językowy – język angielski)

Adres redakcji:

„Edukacja Międzykulturowa”
Uniwersytet Śląski Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji
ul. Bielska 62, 43–400 Cieszyn, tel. 33 8546202

Recenzenci: Laura de la Trinidad Alonso Díaz, Jaroslav Balvín, Krystyna Bleszyńska, Pavol Dancák, Wioleta Danilewicz, Halina Grzymała-Moszczyńska, Andrej Harbatski, Soňa Kariková, Leszek Korporowicz, Kazimierz Kossak-Główczewski, Jacek Kurzepa, Stefan Mieszalski, Jolanta Miluska, Tadeusz Miluski, Inetta Nowosad, Jelena Petrucijová, Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Petro Sauch, Tadeusz Siwek, Swietłana Sysojewa, Barbara Weigl, Teresa Wilk, Dariusz Wojakowski

Redaktor prowadzący: Paweł Jaroniak

Redaktor techniczny: Ryszard Kurasz

Korekta: Sylwia Sass

Projekt logo: Tadeusz Lewowicki

Projekt okładki: Krzysztof Galus

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek
Toruń 2014

ISSN 2299-4106

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową:
tel./fax 56 648 50 70; e-mail: marketing@marszalek.com.pl

Wydawnictwo Adam Marszałek, ul. Lubicka 44, 87–100 Toruń
tel. 56 664 22 35, 56 660 81 60, e-mail: info@marszalek.com.pl, www.marszalek.com.pl
Drukarnia nr 2, ul. Warszawska 52, 87–148 Łysomice, tel. 56 678 34 78

Spis treści

Wprowadzenie	11
---------------------------	-----------

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

TADEUSZ LEWOWICKI

Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom	19
---	----

MAREK REMBIERZ

Odkrywanie tożsamości żydowskiej w cieniu Holokaustu a dziedzictwo polskiej wielokulturowości – wyzwania dla edukacji i dialogu międzykulturowego	39
---	----

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA NA ŚWIECIE

ANDREJ HARBATSKI

Исторические памятники православной культуры Кобринского района Брестской области	103
--	-----

LECH ALEKSY SUCHOMŁYNOW

Zniekształcone tożsamości wieloetnicznej Ukrainy	119
--	-----

MICHAŁ KOZUBÍK

Kultúra osady v subsysteme kultúry	136
--	-----

MARZANNA POGORZELSKA

Intercultural education – Swedish textbooks as the source of inspiration for Polish educators	154
--	-----

KOMUNIKATY Z BADAŃ

JOLANTA MUSZYŃSKA

Nauczyciel – lider lokalny. Doświadczenia pracy w środowisku
zróżnicowanym kulturowo 175

EDWARD NYCZ

Młodzież pogranicza – młodzież na pograniczu.
Wybrane wyniki badań z projektu Interreg IIIA realizowanego
w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego 191

RADEK BASELIDES

Opinie młodzieży z pogranicza czesko-polskiego o małżeństwach
mieszanych narodowościowo 215

PRAKTYKA EDUKACYJNA

SANDRA KOCJAN, KATARZYNA SZOLC

Edukacja międzykulturowa w praktyce – bibliodrama i metody
twórcze w bielskim „Teatrze Grodzkim” 227

MARTA RÓŻAŃSKA

Światło zza rzeki – kwestia tożsamości we współczesnej poezji
Zaolzia 239

RECENZJE

TADEUSZ KANIA

T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.):

*Kultura w edukacji międzykulturowej –
konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*

T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.):

*Kultura w edukacji międzykulturowej –
doświadczenia i propozycje praktyczne* 267

ŁUKASZ MATUSIAK

В. Кремень, Т. Левовицкий, В. Огнев'юк, С. Сисоєва (ред.):

Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія 270

ELŻBIETA SKRZYPEK

Z. Jasiński, B. Cimała (red.):

Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej. T. 1. 273

ADAM WĄS

M. T. Kozubek, T. Czakański, W. J. Szytyk (red.):

Chrześcijaństwo i islam razem dla pokoju 277

ROZPRAWY HABILITACYJNE I DOKTORSKIE

Prace habilitacyjne i doktorskie z zakresu edukacji

wielo- i międzykulturowej obronione w 2013 roku

w dyscyplinie pedagogika 287

KRONIKA

ALEKSANDRA GANCARZ

Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo.

Czeski Cieszyń – Ustroń, 14–16 października 2013 roku 291

AGATA ŚWIDZIŃSKA

Sprawozdanie z obrad Zespołu Problemowego Pedagogika i Edukacja

wobec dylematów kultury współczesnej w ramach

Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Współczesne

dylematy pedagogiki. Teoria i praktyka”.

Lublin, 19–20 listopada 2013 roku 298

ŁUKASZ KWADRANS

Wyzwania edukacyjne Europy na rzecz społeczności romskiej.

Wrocław, 5 grudnia 2013 roku 305

HANNA STEBEL

Rola osób starszych w wychowaniu młodego pokolenia – dyskurs
o problemach i możliwościach płynących z transmisji
międzypokoleniowej.

Cieszyn, 9 grudnia 2013 roku 312

BIBLIOGRAFIA

Prace z edukacji wielo- i międzykulturowej
wydane w roku 2013 319

Nota o autorach 324

Contents

Introduction	11
---------------------------	-----------

ARTICLES AND TREATISES

TADEUSZ LEWOWICKI Intercultural education – from local successes to global messages and influences	19
---	----

MAREK REMBIERZ Discovering the Jewish identity in the shadow of the Holocaust versus the heritage of Polish multiculturalism – challenges for intercultural education and dialogue	39
--	----

INTERCULTURAL EDUCATION WORLDWIDE

ANDREJ HARBATSKI Historical monuments of the Orthodox culture of the Kobryn Region in Brest Province	103
---	-----

LECH ALEKSY SUCHOMŁYNOW Distorted identities of multiethnic Ukraine	119
---	-----

MICHAŁ KOZUBÍK Culture of settlement in the subsystem of culture	136
--	-----

MARZANNA POGORZELSKA

Intercultural education – Swedish textbooks as the source of inspiration for Polish educators	154
--	-----

RESEARCH REPORTS

JOLANTA MUSZYŃSKA

Teacher – a local leader. Work experiences in the culturally diversified environment	175
---	-----

EDWARD NYCZ

Borderland youth – youth in the borderland. Selected research results from the project Interreg IIIA implemented in the Institute of Pedagogical Sciences of the University of Opole	191
--	-----

RADEK BASELIDES

Opinions of the youth from the Polish-Czech borderland on cross-national marriages	215
---	-----

EDUCATIONAL PRACTICE

SANDRA KOCJAN, KATARZYNA SZOLC

Intercultural education in practice – bibliodrama and creative methods in “Grodzki Theatre” in Bielsko-Biała	227
---	-----

MARTA RÓŻAŃSKA

The light from across the River – the question of national identity in contemporary poetry from Zaolzie	239
--	-----

REVIEWS

TADEUSZ KANIA

T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (eds): <i>Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne</i>	
--	--

[Culture in intercultural education – theoretical and socio-political contexts] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (eds): <i>Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne</i> [Culture in intercultural education – experiences and practical suggestions]	267
--	-----

ŁUKASZ MATUSIAK В. Кремень, Т. Левовицкий, В. Огнев'юк, С. Сисоєва (eds): <i>Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія</i> [Educational reforms: mission, reality, reflection]	270
--	-----

ELŻBIETA SKRZYPEK Z. Jasiński, B. Cimała (eds): <i>Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej</i> [Lexicon of Poles in the Czech Republic and the Republic of Slovakia Vol. 1]	273
--	-----

ADAM WĄS M. T. Kozubek, T. Czakański, W. J. Sztyk (eds): <i>Chrześcijananie i muzułmanie razem dla pokoju</i> [Christians and Muslims together for peace]	277
--	-----

HABILITATION AND DOCTORAL THESES

Habilitation and doctoral theses on multi- and intercultural education defended in 2013 in the discipline pedagogy	287
---	-----

CHRONICLE

ALEKSANDRA GANCARZ Education of children and youth in culturally diversified environments. Czeski Cieszyń – Ustroń, 14–16 th October, 2013	291
---	-----

AGATA ŚWIDZIŃSKA

A report from discussion of the Problem Team Pedagogy and Education and the dilemmas of modern culture within the National Scientific Conference "Contemporary dilemmas of pedagogy. Theory and practice".

Lublin, 19–20th November, 2013 298

ŁUKASZ KWADRANS

Educational challenges of Europe for the Romani community.

Wrocław, 5th December, 2013 305

HANNA STEBEL

Significance of the elderly in educating the young – discourse on problems and prospects resulting from cross-generation transmission.

Cieszyn, 9th December, 2013 312

BIBLIOGRAPHY

Works on multi- and intercultural education

published in 2013 319

Note about authors 324

Wprowadzenie

Aktualne wydarzenia polityczne, społeczne i kulturowe oraz praktyka życia codziennego niezmiennie potwierdzają ciągłą potrzebę otwierania się na inne społeczności i ich kultury, i tym samym potrzebę realizacji rzetelnej edukacji międzykulturowej. Współczesne społeczeństwa poszukują rozwiązań wielu problemów, które pojawiają się m.in. w związku z gwałtownym rozwojem cywilizacji industrialno-informacyjnej. Charakter i rozmiary tego zjawiska ukazuje wielu badaczy, którzy zwracają uwagę na tzw. *paradoksalne uspołecznienie*¹ – ludzie są zmuszeni do kształtowania własnego życia, nie kontrolując jego uwarunkowań. Wiąże się to z rozpadem społeczeństwa na wiele obszarów działania, które nie wykazują żadnej jedności. Brak poruszania się w jakimś jednolitym obszarze życia zmusza nas z kolei do tego, co określane jest jako *biograficzna koordynacja zróżnicowanych logik zachowania*². Co więcej, tradycja i wychowanie rodzinne są zastępowane przez instytucje, media oraz indywidualne wybory. Prowadzenie odpowiedzialnej edukacji międzykulturowej stwarza natomiast możliwość odkrywania i zrozumienia siebie z perspektywy zauważania i oceniania Innych. Jej podstawowym zadaniem jest kształtowanie poczucia tożsamości, rozumianej jako „twórczy wysiłek podmiotu niezbędny i konieczny w wielokulturowym świecie, łagodzący napięcia i sprzeczności między elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami i grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi, a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z interakcji i doświadczeń uczestnictwa w kulturze i strukturach społecznych. Takie rozumienie tożsamości otwiera na dialog kultur, w którym wzajemne uczestnictwo w procesie otwierania się na siebie i innych jest źródłem siły i poczucia dumy z przynależności do określonej grupy”³.

¹ P. Sztompka: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków 2012, „Znak”.

² Tamże.

³ J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, WAiP, s. 73. Por. także: T. Lewowicki: *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*. „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2, s. 19–37; tenże: *O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz*

W trzecim tomie „Edukacji Międzykulturowej” – czasopiśmie redagowanym przez Zakłady Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań oraz Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – podjęto próbę nakreślenia najważniejszych problemów edukacji w Polsce i na świecie w kontekście wielo- i międzykulturowości. Odniesienia badaczy zarówno do tradycji, dziedzictwa kulturowego, jak i współczesnych przemian społeczno-kulturowych zachodzących w takich krajach, jak Białoruś, Ukraina, Republika Czeska, Słowacja czy Polska wzbogacają dotychczasową perspektywę postrzegania tych procesów, które kształtują się w różnym zakresie i różnym nasileniu od lat 90. ubiegłego wieku.

W tomie tym zaprezentowano również szerzej działania w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej podejmowane w opolskim zespole badaczy, kierowanym przez prof. zw. dr. hab. Zenona Jasińskiego – jednego z inicjatorów powstania Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej. Pierwsze prace naukowo-badawcze i konferencje dotyczące problematyki zderzeń i przenikania kultur na pograniczu podjęto w latach 80. poprzedniego stulecia, bowiem Śląsk Opolski – stwierdza Jasiński – „okazał się w tym zakresie interesującym terenem badań ze względu na swoją wielokulturowość w przeszłości i obecnie (zderzenie kultur: morawskiej, czeskiej, śląskiej, polskiej, niemieckiej)”⁴. W 1992 roku

perspektywie edukacji i pedagogiki międzykulturowej. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy.* Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 479–503.

⁴ Z. Jasiński: *Problem kultury jako przedmiot zainteresowań badawczych opolskich pedagogów.* „Pedagogika Kultury” 2005, t. 1, s. 266. Por. także inne opracowania Zespołu: Z. Jasiński, J. Korbel (red.): *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczach.* Opole 1989, WSP; Z. Jasiński: *Aktywność kulturalno-oświatowa Polaków w Czechosłowacji na tle innych narodowości.* Warszawa 1993, BN; Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.): *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach.* Opole 1997, Opolska Oficyna Wydawnicza; Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.): *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy.* Opole 1998, Opolska Oficyna Wydawnicza; Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.): *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli pracujących w Europie Środkowej: wybrane problemy.* Opole 1998, UO; Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.): *Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie Środkowej.* Opole 2004, UO; Z. Jasiński: *Czeska szkoła w protektoracie Czech i Moraw.* Opole 2006, UO;

powstała przy Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego Pracownia Badań nad Kulturami Grup Etnicznych i Polonijnych, w której prowadzone są aktualnie prace nad leksykonem Polaków zaolziańskich⁵ oraz przygotowaniem syntezy kultury regionu Śląska Opolskiego.

Prezentowany trzeci numer czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” otwiera tekst Tadeusza Lewowickiego nt. *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom*. Autor podkreśla w nim, iż „doświadczenia edukacji wielokulturowej świadczą o niejednoznacznych skutkach tej edukacji. Z jednej strony umożliwia ona trwanie kultur i podtrzymywanie tożsamości różnych grup mniejszościowych (mniejszości narodowych, etnicznych, kulturowych). Z drugiej strony m.in. często utrudnia integrację społeczną, przyczynia się do stygmatyzacji czy autostygmatyzacji. Dlatego zdecydowanie lepszym rozwiązaniem wydaje się edukacja międzykulturowa – dająca szanse chronienia i rozwoju poszczególnych kultur, a jednocześnie sprzyjająca wzajemnemu poznaniu i zbliżeniu różnych grup (społeczności) i ich kultur”⁶. Wskazuje również wiele konkretnych form działań – aktywności służących promowaniu edukacji międzykulturowej w skali naszego kraju, Europy i świata.

Analizy z zakresu edukacji międzykulturowej kontynuuje Marek Rembierz w swoistym – jak można by nazwać – studium indywidualnych biografii znanych osób uprawiających refleksję intelektualną, które – mając już wyrobioną pozycję społeczną – podejmują w dorosłym życiu na nowo trud odkrywania i określania własnej tożsamości. W opracowaniu *Odkrywanie tożsamości żydowskiej w cieniu Holokaustu a dziedzictwo polskiej wielokulturowości – wyzwania dla edukacji i dialogu międzykulturowego*, Autor – w perspektywie filozoficzno-pedagogicznej – rozważa blaski i cienie dialo-

Z. Jasiński, B. Cimała (red.): *Wybrane problemy czesko-polskiej współpracy kulturalnej, naukowej i gospodarczej (na przełomie XX i XXI wieku)*. Opole 2009, UO; Z. Jasiński (red.): *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Opole 2010, UO; J. Kossowska-Rataj, E. Nycz (red.): *Dziedzictwo kulturowe pogranicza i samorządność w przemianach lokalnych Śląska Opolskiego*. Opole 2001, UO; J. Kossowska-Rataj, E. Nycz (red.): *Podmiotowość i tolerancja w społecznościach lokalnych pogranicza polsko-czeskiego*. Opole 2008, Instytut Śląski w Opolu Sp. z o.o.

⁵ Z. Jasiński, B. Cimała (red.): *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*. T. 1. Opole 2012, UO; Z. Jasiński, B. Cimała (red.): *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*. T. 2. Opole 2013, UO.

⁶ T. Lewowicki: *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom*. Tekst zamieszczony w tym tomie.

gu międzyreligijnego oraz realne możliwości współczesnego wychowania do międzykulturowości.

Tom trzeci czasopisma został wzbogacony o nowy dział: Edukacja międzykulturowa na świecie, w którym zawarto opracowania charakteryzujące białoruskie, ukraińskie, słowackie i szwedzkie konteksty edukacji wielo- i międzykulturowej. Zwraca się w nich szczególną uwagę na oddziaływanie kultur Zachodu i Wschodu na specyfikę współczesnego zrównoważonego rozwoju kultury na Białorusi i Ukrainie, kwestie wielokulturowości i świadomego wyboru etnicznej przynależności, sytuację społeczno-kulturową mniejszości romskiej na Słowacji i podejmowane wobec niej instytucjonalnie wsparcie socjalne oraz możliwości zastosowania szwedzkiego podejścia w przekazywaniu treści międzykulturowych w materiałach dydaktycznych stosowanych w polskich szkołach.

Zamieszczone w czasopiśmie kolejne teksty prezentują relacje i komunikaty z badań oraz praktykę edukacyjną. Odnoszą się m.in. do doświadczeń pracy nauczycieli – liderów lokalnych w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, różnych form organizacyjnych oraz metod działalności szkół ponadgimnazjalnych w zakresie wychowania młodzieży do tolerancji oraz kształtowania jej poczucia podmiotowości. Charakteryzują również bariery społeczne, kulturowe i religijne w małżeństwach mieszanych narodowościowo postrzegane przez młode pokolenie z pogranicza czesko-polskiego. Marta Różańska – studentka filologii polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego i zarazem młoda poetka z Zaolzia – podjęła w swoim opracowaniu kwestię tożsamości narodowej na wybranych przykładach współczesnej poezji Zaolzia, regionu leżącego na polsko-czeskim pograniczu. Sformułowała również tezę, zgodnie z którą „w najnowszej poezji Zaolzia język przestaje być wyznacznikiem tożsamości narodowej autora. Zanika sztuczny podział na polskie i czeskie dziedzictwo kulturowe w imię wielojęzyczności i wielokulturowości [...] i odchodzi się od wytyczania definitywnych granic w imię „dialogu kultur” i tożsamości bazującej na zaolziańskim *genius loci*”⁷. Uzupełnienie problematyki literackiej stanowi prezentacja praktycznego wykorzystania edukacji międzykulturowej na przykładzie projektu „Bibliodrama i metody twórcze” realizowanego przez Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne „Teatr Grodzki”.

Przedkładany Czytelnikom kolejny numer czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” zawiera także recenzje wybranych publikacji oraz wykaz prac

⁷ M. Różańska: *Światło zza rzeki – kwestia tożsamości we współczesnej poezji Zaolzia*. Tekst zamieszczony w tym tomie.

z edukacji wielo- i międzykulturowych wydanych w 2013 roku, jak również kronikę najważniejszych wydarzeń naukowych z tego samego roku. Wzbogacenie prezentowanych materiałów stanowi wykaz rozpraw habilitacyjnych i doktorskich z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej obronionych w dyscyplinie pedagogika.

* * *

W imieniu zespołu redakcyjnego i Rady Naukowej czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” pragnę podziękować wszystkim Recenzentom i Autorom za twórczy namysł nad problematyką wielo- i międzykulturowości.

Wydanie tego numeru czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” stało się możliwe dzięki niezmiennej przychylności i pomocy władz akademickich Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie oraz Wydawnictwa Adam Marszałek.

Ewa Ogrodzka-Mazur
Redaktor naczelny

Bibliografia

- Jasiński Z., Korbel J. (red.): *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczach*. Opole 1989, WSP.
- Jasiński Z.: *Aktywność kulturalno-oświatowa Polaków w Czechosłowacji na tle innych narodowości*. Warszawa 1993, BN.
- Jasiński Z., Kozłowska A. (red.): *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*. Opole 1997, Opolska Oficyna Wydawnicza.
- Jasiński Z., Lewowicki T. (red.): *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli pracujących w Europie Środkowej: wybrane problemy*. Opole 1998, UO.
- Jasiński Z., Lewowicki T., Nikitorowicz J. (red.): *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*. Opole 1998, Opolska Oficyna Wydawnicza.
- Jasiński Z., Lewowicki T. (red.): *Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie Środkowej*. Opole 2004, UO.
- Jasiński Z.: *Problem kultury jako przedmiot zainteresowań badawczych opolskich pedagogów*. „Pedagogika Kultury” 2005, t. 1.
- Jasiński Z.: *Czeska szkoła w protektoracie Czech i Moraw*. Opole 2006, UO.

- Jasiński Z., Cimała B. (red.): *Wybrane problemy czesko-polskiej współpracy kulturalnej, naukowej i gospodarczej (na przełomie XX i XXI wieku)*. Opole 2009, UO.
- Jasiński Z. (red.): *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Opole 2010, UO.
- Jasiński Z., Cimała B. (red.): *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*. T. 1. Opole 2012, UO.
- Jasiński Z., Cimała B. (red.): *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*. T. 2. Opole 2013, UO.
- Kossowska-Rataj J., Nycz E. (red.): *Dziedzictwo kulturowe pogranicza i samorządność w przemianach lokalnych Śląska Opolskiego*. Opole 2001, UO.
- Kosowska-Rataj J., Nycz E. (red.): *Podmiotowość i tolerancja w społecznościach lokalnych pogranicza polsko-czeskiego*. Opole 2008, Instytut Śląski w Opolu Sp. z o.o.
- Lewowicki T.: *O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz perspektywie edukacji i pedagogiki międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki T.: *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*. „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2.
- Lewowicki T.: *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom*. Tekst zamieszczony w tym tomie.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, WAiP.
- Różańska M.: *Światło zza rzeki – kwestia tożsamości we współczesnej poezji Zaolzia*. Tekst zamieszczony w tym tomie.
- Sztompka P.: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków 2012, „Znak”.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

TADEUSZ LEWOWICKI

Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom

Streszczenie: Doświadczenia edukacji wielokulturowej świadczą o niejednoznacznych skutkach tej edukacji. Z jednej strony umożliwia ona trwanie kultur i podtrzymywanie tożsamości różnych grup mniejszościowych (mniejszości narodowych, etnicznych, kulturowych). Z drugiej strony m.in. często utrudnia integrację społeczną, przyczynia się do stygmatyzacji czy autostygmatyzacji. Dlatego zdecydowanie lepszym rozwiązaniem wydaje się edukacja międzykulturowa – dająca szanse chronienia i rozwoju poszczególnych kultur, a jednocześnie sprzyjająca wzajemnemu poznaniu i zbliżeniu różnych grup (społeczności) i ich kultur. Przekonują o tym już stosunkowo liczne doświadczenia edukacji międzykulturowej w Polsce i niektórych państwach ościennych.

Idee i praktyki edukacji międzykulturowej są jednak wciąż słabo znane i rozumiane zarówno w naszym społeczeństwie, jak i w wielu innych społeczeństwach – szczególnie tych, które targane są konfliktami i nierzadko mają problemy z uznaniem i respektowaniem odmienności narodowej, etnicznej, kulturowej, wyznaniowej czy nawet rasowej. Skłania to do starań o rozpowszechnienie założeń i dobrych przykładów edukacji międzykulturowej, o określenie swoistych strategii przekazu – uwzględniających uwarunkowania losów ludzi żyjących w różnych regionach świata. Misją edukacji jest m.in. sprzyjanie pokojowemu i szczęśliwemu życiu w wielokulturowym świecie.

Słowa kluczowe: edukacja wielokulturowa, edukacja międzykulturowa, skutki różnych odmian edukacji, upowszechnianie dobrych doświadczeń, strategie przekazu idei i doświadczeń

Niezwykle ważnym obszarem pedagogicznej teorii i edukacyjnej praktyki jest współcześnie kształcenie i wychowanie do życia w świecie zróżnicowanym kulturowo, narodowościowo i etnicznie, wyznaniowo, a także ideologicznie, politycznie, ekonomicznie – i pod wieloma innymi względami. Zróżnicowa-

nie to nie jest zjawiskiem nowym, wielokrotnie przejawiało się w różny sposób – niosąc skutki i dobre, i złe. Aktualność i znaczenie spraw związanych z – ogólnie rzecz ujmując – wielokulturowością spowodowane są m.in. skalą ich występowania, niespotykaną wcześniej mobilnością jednostek i grup społecznych, łatwym dostępem do informacji o Innych, o ich życiu, problemach, kulturach, dążeniach. Różne zjawiska nasilające się w procesach globalizacji sprawiają, że odległe dawniej sprawy społeczności czy społeczeństw egzystujących w dalekich regionach naszego globu stają się istotne także dla nas i społeczeństw z bliskich nam rejonów świata.

Globalny jest dzisiaj wymiar współpracy, przepływu ludzi, kapitału, rozmaitych dóbr. Jednocześnie globalne i coraz większe wydają się zagrożenia – wojnami, w których używane bywają nieznane wcześniej środki niszczenia, terroryzmem, nowymi formami kolonizacji i wyzysku. Wszystko to (a przecież przywołane zostały tylko nieliczne zjawiska) skłania do starań, aby ludzie potrafili rozumnie, pokojowo, godnie i w atmosferze pożytecznej współpracy żyć w warunkach zróżnicowania ras, narodów, grup etnicznych, kultur, wyznań, światopoglądów – w wielokulturowym świecie, w którym kontakty z Innymi i ich kulturami stają się codziennością. A są to kontakty nie zawsze chciane, nierzadko niełatwe, czasem obciążone pamięcią o złych doświadczeniach, pozostające pod wpływem stereotypów, a często utrudniane brakiem wiedzy i obawą przed nieznaną obcością.

Próby edukacyjnych działań podyktowanych wielokulturowością pojawiły się na szerszą skalę wraz z upowszechnianiem oświaty elementarnej w wielonarodowych monarchiach w XIX wieku i na początku wieku XX. Na ziemiach polskich – pozostających pod zaborami – oraz na rdzennych terenach państw zaborczych, gdzie przebywało wielu Polaków, oświata szkolna służyła głównie lub wyłącznie wynarodowieniu grup mniejszościowych i asymilacji. Jak wiadomo, w zaborze rosyjskim asymilację usiłowano przeprowadzać radykalnie i w sposób często okrutny. Język i kultura polska, narodowa tożsamość podtrzymywane były na tajnych zajęciach, w nauczaniu i wychowaniu domowym. Tylko w nielicznych krótkich okresach władze carskie dopuszczały pewne formy nauczania w języku polskim. Podstawowym zadaniem oświaty, w której uczestniczyli nie-Rosjanie, była rusyfikacja. W zaborze pruskim prowadzono w szkolnictwie konsekwentną germanizację. Szczególne zadania wyznaczono oświacie szkolnej w regionach Niemiec, w których przebywali Polacy zatrudnieni głównie w kopalniach. Tam właśnie sformułowane zostały podstawowe zadania szkoły w związku z nauczaniem i wychowaniem dzie-

ci obcojęzycznych – w istocie dzieci z rodzin polskich z zaboru pruskiego i z Zagłębia Ruhry, gdzie znalazły się liczne rodziny polskie w wyniku tzw. Ostflucht, czyli ucieczki siły roboczej z terenów wschodnich (z ziem polskich). Zadania te przedstawił Joseph Lichte, w którego artykule zamieszczonym w ważnym czasopiśmie „Erziehung und Unterricht” – jak pisze Mirosław S. Szymański – „wskazane zostały trzy główne zadania stojące przed szkołą w związku z obecnością dzieci obcojęzycznych. Po pierwsze, chcąc zapewnić efektywną realizację celów nauczania, należy znacznie zmniejszyć liczebność klas szkolnych, po drugie, ponieważ ludność polska przysparza władzom niemieckim wielu kłopotów, należy przyznać priorytet nauczaniu w języku niemieckim ze szczególnym uwzględnieniem geografii i historii Niemiec; oraz po trzecie, na terenach zamieszkałych przez »wysoki procent elementu obcojęzycznego« należy zadbać o to, aby polskie dzieci przyswoiły sobie na całe życie »niemiecką istotę, niemieckie odczuwanie, myślenie i mowę«”¹. Wypełniając te zadania, szkoła ma stać się ważnym czynnikiem w ogólnej działalności na rzecz utrzymania i szerzenia niemieckości².

Złagodzoną, bardziej przemyślaną formę wchłonięcia innych „żywiołów narodowych” i asymilacji przyjęto w monarchii austro-węgierskiej. Mając świadomość trudności w uczeniu się języka niemieckiego i okazując pewien liberalizm wobec języka polskiego (a także wybranych elementów kultury), dopuszczono w oświacie elementarnej wykorzystywanie obu języków, ale – oczywiście – z myślą o ułatwieniu opanowania języka niemieckiego. Przykładem może być wierszyk, który – dzięki zabiegom mnemotechnicznym i kojarzeniu słów – niewątpliwie spełniał założoną funkcję. Oto fragment:

*Eine kleine Ziege koza
Wyciągała Apfel z woza*

¹ Czytelnikom mniej zorientowanym w dziejach poglądów i praktyk dotyczących edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego przypomnieć warto źródła: J. Lichte: *Welche Aufgaben erwachsen unserer Schule aus dem Vorhandensein fremdsprachiger Kinder?* „Erziehung und Unterricht” 1901, H. 21. Por.: M. S. Szymański: *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm*. W: J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, a także: T. Lewowicki: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice 2000, UŚ.

² Tamże.

*Mutter matka lamentuje
Ziege koza podskakuje.*

Autor wykazał się dużą sprawnością metodyczną i znajomością psychiki dzieci. Wprowadzał dwa nowe słowa niemieckie – Ziege i Mutter – kojarząc je ze słowami polskimi. Dzieci deklamując wierszyk powtarzały parę słów „Ziege koza”, a w ten sposób utrwały nowe słowo. W wierszyku występuje także słowo Apfel (jabłko), które zapewne było już uczniom znane – niepotrzebny był zatem polski odpowiednik. Dzieci poznały dwa nowe słowa i jedno (znane) utrwaliły. Prawdopodobnie wcześniej używały też rodzajnika „eine”, „ein” i znały przymiotnik „kleine”. Pozostały tekst nie sprawiał trudności, był w języku ojczystym. Pogodny w treści wierszyk (dzieci mogły wyobrazić sobie scenkę z dokazującą kozą i odganiającą ją od wozu mamą (kobietą)) służył nauce języka niemieckiego. W bardziej przyjaznej formie dokonywać się miała asymilacja.

Przytoczone przykłady ilustrują dominujący wówczas i do połowy XX wieku w Europie trend polityki – w tym polityki oświatowej – wobec grup mniejszościowych. Szkoły służyły asymilacji i kształtowały poczucie wyższości kultury grup dominujących. Edukację charakteryzowało podejście hegemonistyczne i instrumentalne. Różne były formy asymilacji, a w części także zakresy swobód dla grup mniejszościowych i ich kultur³.

Jako pierwowzory demokratycznych modeli edukacji wielokulturowej, a więc edukacji stwarzającej szanse nauki języków grup mniejszościowych i kultywowania różnych kultur oraz podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej czy etnicznej tych grup, wskazuje się rozwiązania przyjmowane w USA, a także w Kanadzie. Tamtejsze regulacje prawne i postępujący z upływem czasu i zmianami społecznymi liberalizm oświatowy dały szanse rozwoju edukacji wielokulturowej. Losy tej edukacji były niekiedy dość meandryczne, praktyka oświatowa odbiegała od głoszonych zasad, a niektóre skutki liberalizmu oświatowego przynosiły i przynoszą zarówno efekty pozytywne, jak i negatywne, ale społeczności mniejszościowe (a nawet jednostki należące do grup mniejszościowych) mają możliwość podtrzymywania swojej kultury, otrzymując też rozmaite formy pomocy w tym właśnie zakresie. Wydaje się, że w USA najbardziej ukształtowała się tożsamość obywatelska skojarzona z poczuciem tożsamości narodowej, etnicznej czy kulturowej związanej z krajem pochodzenia i kulturą przodków, z tradycją wcześniej-

³ T. Lewowicki: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. cyt. wyd.

szych pokoleń (przecież przeważnie imigrantów). Wspomnieć jednak należy, że grupy mniejszościowe, imigranci, niektóre grupy społeczne pozostają w gorszych warunkach, nie integrują się ze społeczeństwem, dotknięte są stygmatyzacją lub (nierzadko) autostygmatyzacją. Utrwała to reprodukcja społeczną i stratyfikację społeczną⁴. Są to zjawiska znane i występujące w innych społeczeństwach – w tym także europejskich⁵. Generalnie – co należy podkreślić – dominująca ideologia społeczna i oświatowa przyjmuje współwystępowanie różnych narodowości, kultur, języków czy wierzeń, a w edukacji dopuszcza się i praktykuje nauczanie dwujęzyczne i wielokulturowość. Podejmowane są zabiegi wspierające edukację wielokulturową – na przykład kształci się nauczycieli posługujących się dwoma (lub więcej) językami, przygotowuje dwujęzyczne programy kształcenia, prowadzi zajęcia wspierające poznawanie różnych kultur⁶.

Traumatyczne doświadczenia wojen światowych przyczyniły się do zmian stosunku wobec wielu kwestii społecznych w państwach wielonarodowych czy w państwach, w których z różnych powodów (poszukiwania pracy i lepszych warunków życia, powodów politycznych, zmian granic i innych) znalazły się stosunkowo duże grupy obcokrajowców. Dotyczyło to m.in. praw do oświaty i podtrzymywania własnej kultury. W państwach europejskich ukształtowały się różne modele edukacji wielokulturowej⁷. Przyjmowano rozmaite założenia i cele, a także sposoby realizacji. Ważne znaczenie odgrywały przy tym względy polityczne, społeczne i gospodarczo-ekonomiczne⁸. Z czasem sprawy oświaty, chociaż pozostające w gestii poszczególnych państw, poddawane były regulacjom o zasięgu międzynarodowym. W krysta-

⁴ Por. np. prace H. A. Girouxa i P. L. McLarena.

⁵ Por. np. klasyczne już prace: P. Bourdieu, J. C. Passeron: *Reprodukcja*. Warszawa 1990, PWN; B. Bernstein: *Odtwarzanie kultury*. Warszawa 1990, PIW. Oryginalne wydania tych prac ukazały się dwie dekady wcześniej. W Polsce o zagadnieniach tych pisali m.in. Z. Kwieciński, M. J. Szymański i ich współpracownicy.

⁶ O sprawach tych traktują m.in. prace z serii „Edukacja Międzykulturowa” (cykl już 61 tomów wydanych przy udziale głównie Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ oraz Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP), a także prace opublikowane w Białymstoku – prezentujące zainteresowania pedagogów i socjologów międzykulturowych z tamtejszego uniwersytetu.

⁷ Por. np. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. cyt. wyd.

⁸ Tamże.

lizowaniu się międzynarodowych standardów znaczącą rolę odegrało m.in. UNESCO i takie dokumenty, jak np. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (z roku 1948), Konwencja UNESCO w sprawie zwalczania dyskryminacji w szkolnictwie (z roku 1960), Rekomendacja UNESCO w sprawie edukacji dla zrozumienia, współpracy i pokoju międzynarodowego oraz edukacji dotyczącej praw człowieka i podstawowych wolności (z roku 1974) czy Konwencja UNESCO w sprawie ochrony i promowania różnorodności form wyrazu kulturowego (2005). Wszystkie te dokumenty (a są to tylko wybrane przykłady) stanowią podstawę prowadzenia i promowania edukacji wielokulturowej⁹.

Sprawie kultywowania kultur i oświaty grup mniejszościowych poświęca się wiele troski na naszym kontynencie. Wprawdzie nie bez pewnych oporów, ale w wielu państwach przyjęto Kartę Języków Regionalnych i Mniejszościowych – zaaprobowaną w roku 1992 przez Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europy i przez Komitet Ministrów Rady Europy. Współcześnie kwestie wielokulturowości – w tym oświaty wielokulturowej – znajdują wyraz w regulacjach prawnych Unii Europejskiej i Rady Europy. Są to regulacje wyznaczające standardy także w Polsce – jako państwie należącym do Unii Europejskiej – oraz w kilku sąsiednich państwach. Prawo do oświaty i kultury grup mniejszościowych stało się normą o zasięgu międzynarodowym i jest respektowane w państwach demokratycznych i wielu innych państwach. Wciąż jednak nie jest realizowane powszechnie, a nawet w państwach demokracji parlamentarnej miejscowe, lokalne regulacje i realizacja pozostawiają sporo do życzenia. Doświadczają tego społeczności polskie w niektórych państwach europejskich¹⁰. Przykłady różnych problemów oświaty mniejszości narodowych znaleźć można, niestety, również w naszym kraju¹¹. Dialog

⁹ Por. np. W. Rabczuk: *UNESCO – orędownik różnorodności kulturowej, edukacji międzykulturowej i dialogu międzykulturowego*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2013, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 15–19.

¹⁰ T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.): *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*. Białystok – Cieszyn – Warszawa 2010, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

¹¹ T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.): *Szkoły dla mniejszości*

międykulturowy, zbliżenie ludzi różnych kultur i edukacja międzykulturowa są współcześnie – pomimo trudności – ważnym obszarem działalności organizacji międzynarodowych i ruchów społecznych.

Skoncentrowani przede wszystkim na sprawach dotyczących naszego kręgu kulturowego możemy uznać, że edukacja wielokulturowa znajduje zrozumienie i przykłady dobrej realizacji w – jak się wydaje – znacznej części państw europejskich, głównie w państwach Unii Europejskiej i innych państwach zachodnioeuropejskich. Podobnie jest m.in. w USA i Kanadzie, w Australii. Daje to podstawy do umiarkowanej satysfakcji i poczucia regionalnych (w skali globu) sukcesów. Nadzieje przynoszą też krzepiące przykłady z innych regionów świata. Wciąż jednak w wielu państwach i społeczeństwach wielokulturowość jest problemem oraz przyczyną konfliktów i tragedii, a edukacja wielokulturowa czymś nieznanym, często niepojętym, nieakceptowanym, nierealnym. Zmiana tego stanu rzeczy to poważne wyzwanie dla tej części światowej społeczności, która wielokulturowość traktuje jako bogactwo i rozumie znaczenie oświaty przygotowującej do życia w warunkach wielokulturowości. Do tego wątku – wyzwań związanych z edukacją wielokulturową – powrócę w dalszym fragmencie niniejszego tekstu.

Świadomość występowania i uznanie wielokulturowości w znacznej części świata, standardy prawne i ideologie społeczne przyjmowane w państwach, w których respektowane są zasady demokracji, sprawiają, że w naszym kręgu kulturowym (a więc europejskim i/lub mającym korzenie europejskie) jako oczywistość traktuje się edukację wielokulturową. Możliwość i nakaz prowadzenia takiej edukacji jest – powtórzmy – sukcesem. Dodać należy, że sukces ten okazuje się szczególnie znaczący, jeśli współczesne szanse oświatowe grup mniejszościowych porównamy z wcześniejszymi ograniczeniami i raczej bezkompromisowymi dążeniami władz państwowych do asymilacji tych grup i narzucaniem kultury społeczności większościowych. W blisko dwustuletniej historii państw narodowych dopiero od kilkudziesięciu lat idee i praktyka edukacji wielokulturowej rzeczywiście dały duże szanse grupom mniejszościowym (w tym przypadku grupom narodowościowym, etnicznym i kulturowym) na prowadzenie działalności oświatowej i kulturalnej kultywującej różne obszary własnej tożsamości. Mniejszości przyjęły to z satysfakcją

narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy i perspektywy. Białystok – Cieszyn – Warszawa 2013, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międykulturowej.

i nadzieją na udane trwanie i rozwój ich kultur, a społeczeństwa/społeczności większościowe jako obowiązek wobec mniejszości. Praktyka działań oświatowych wciąż jednak bywa różna – w zależności od sytuacji politycznej, społecznej czy gospodarczo-ekonomicznej państw, także od historycznych doświadczeń, uprzedzeń, stereotypów i wielu innych uwarunkowań. Od lat trwają zmagania o zakresy i warunki edukacji przeznaczonej dla mniejszości. Także od lat utrzymuje się swoisty paradygmat czy model tej edukacji, w którym grupy mniejszościowe są zainteresowane wyraźną odrębnością i możliwie dużą niezależnością edukacji prowadzonej przez nie i dla nich.

Utrwalony model wydaje się uzasadniony m.in. dawniejszymi (często niedobrymi) doświadczeniami mniejszości oraz dominującymi ambicjami i dążeniami społeczności mniejszościowych. Jednak z upływem czasu model ten okazuje się pod różnymi względami ułomny. Odrębne formy edukacji, szkoły dla określonych grup w jakiejś mierze przyczyniają się do podtrzymywania, a nawet pogłębiania, wielu zjawisk i procesów niekorzystnych zarówno dla społeczności mniejszościowych, jak i większościowych. Społeczności mniejszościowe zapewne z obawą przed zdominowaniem przez grupę większościową i w intencji ochrony własnej tożsamości grupowej, tożsamości historycznie ukształtowanej (a niekiedy na nowo kreowanej), nierzadko kształcą i wychowują w pewnej izolacji od reszty społeczeństwa, nadmiernie akcentując swoją odrębność, inność. Prowadzi to do ukształtowania się poczucia obcości, do autostygmatyzacji. Jawny lub utajony program edukacji rodzi kłopoty z harmonijnym łączeniem tożsamości narodowej i tożsamości obywatelskiej. Sprzyja to podtrzymywaniu obszarów rozmaitych konfliktów społecznych, krępuje szanse udziału w różnych dziedzinach życia. Społeczności większościowe z niechęcią reagują na przejawy obcości i pogłębiają swoisty dystans społeczny między Swoimi i – tak postrzeganymi – Obcymi. Autostygmatyzacji i izolacji ze strony mniejszości towarzyszą stygmatyzacja i różne formy odrzucenia ze strony większości¹². W przypadku edukacji wielokulturowej niejako podzielonej między różne społeczności i odbywającej się w dość wyraźnej izolacji – skutki tej edukacji stają się wątpliwe z punktu widzenia integracji i kształtowania wielowymiarowej tożsamości¹³.

¹² Por. np. E. Czykwin: *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*. Białystok 2000, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

¹³ Por. np. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pe-

Słabości edukacji wielokulturowej ujawniają się w radykalny sposób w różnych państwach europejskich. Co pewien czas wybuchają konflikty m.in. we Francji, w Niemczech, w Wielkiej Brytanii. Konflikty wybuchają w Hiszpanii, na Bałkanach i w innych miejscach Europy. Ich podłożem są zróżnicowania społeczne, nierówność szans życiowych, różnice statusu społecznego i warunków życia, rozmaite obszary stratyfikacji społecznej utrwalonej w dużym stopniu przez edukację, również dążenia do autonomii, niepodległości, swobód. Edukacja wielokulturowa nie spełnia oczekiwań związanych z przełamywaniem obcości kulturowej, z przygotowaniem do życia w warunkach wielokulturowości (niestety, skojarzonej ze zróżnicowaniem standardów życia i szans życiowych), Skłania to dużą część opinii publicznej do formułowania błędnych wniosków, że wielokulturowość przeżywa kryzys. A wielokulturowość jest naturalnym zjawiskiem, coraz bardziej dostrzeganym we współczesnym świecie. To nie wielokulturowość dotknięta została kryzysem, lecz przyjmowane rozwiązania kwestii społecznych, prawnych, edukacyjnych dotyczących społeczeństw wielokulturowych. Nader często sprawom tym towarzyszą hipokryzja, podejście hegemonistyczne, utrwalane stereotypy. Przykłady – ogólnie to ujmując – niedoskonałości znaleźć można w niemal każdym (może nawet każdym) państwie i społeczeństwie. Od wątpliwej jakości rozwiązań nie są wolne państwa i społeczeństwa w naszym regionie Europy, widzimy je także

dagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek; T. Lewowicki: *Oświata w warunkach wielokulturowości – od asymilacji do edukacji międzykulturowej i wielowymiarowej tożsamości*. W: W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa (red.): *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. Warszawa 2012, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Uniwersytet w Białymstoku; E. Ogrodzka-Mazur: *„Nowy nieporządek świata” a kształtowanie (się) tożsamości globalnej. Ku pedagogice odpowiedzialności w XXI wieku*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.): *Spoleczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T. 1. *Konteksty teoretyczne*. Cieszyń – Warszawa – Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek; J. Nikitorowicz: *Koncepcja tożsamości międzykulturowej w społeczeństwie wielokulturowym*. W: J. Gajda, J. Izdebska (red.): *Kultura – wartości – kształcenie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*. Suwałki 2004, Wyższa Szkoła Suwalsko-Mazurska; J. Nikitorowicz: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005, GWP; M. Sobecki: *Wielowymiarowa tożsamość kulturowa a egzystencja człowieka w kontekście edukacji międzykulturowej*. W: A. Paszko (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków 2004, Biblioteka Publiczna.

w Polsce. Być może tradycyjny model życia społeczeństw wielokulturowych wymaga zmian. Wydaje się, że odnieść to można m.in. do ukształtowanego w ubiegłym wieku modelu (modeli) edukacji wielokulturowej.

Sposobem na przewyższenie przynajmniej niektórych słabości edukacji wielokulturowej jest edukacja międzykulturowa. Jej pierwotne pojmowanie było utożsamiane lub bliskie rozumieniu edukacji wielokulturowej. W drugiej połowie XX wieku krystalizowało się nowe odczytanie idei, sensu i sposobów edukacji międzykulturowej. Znalazło ono – jak można sądzić – czytelne i nośzące cechy oryginalności odzwierciedlenie w naszym kraju. Edukację międzykulturową pojmuje się jako edukację przybliżającą wiedzę o Innych i ich kulturach, służącą zbliżeniu ludzi różnych narodowości, ras, grup etnicznych, wyznań czy religii, różnych kultur. Co więcej, edukacja ta sprzyjać ma upowszechnianiu wartości uniwersalnych i wzajemnemu wzbogacaniu kultur, oferowaniu dorobku własnej kultury i czerpaniu z dorobku innych kultur¹⁴. W podejściu właściwym edukacji międzykulturowej zróżnicowanie kulturowe rozumie się w ujęciu przyjętym od Michaiła Bachtina (jego odczytania „pogranicza kultur”), a więc bardzo szeroko – nie tylko jako zróżnicowanie narodowościowe, etniczne, rasowe, religijne, ale również jako zróżnicowanie kulturowe ludzi należących do tych samych społeczności czy grup (narodowych, religijnych, środowiskowych i innych). W tym sensie zróżnicowanie kulturowe występuje wszędzie i dotyczy rozmaitych sfer życia.

Tak rozumiana edukacja międzykulturowa kształtuje otwartość na Innych i inne kultury, na dialog oraz wymianę elementów kultur. Ważne przy tym jest poszukiwanie tych wartości, które są wspólne i akceptowane, pożyteczne ze społecznego punktu widzenia. Dostrzegane są różnice i kształtowane zrozumienie i szacunek do innych kultur.

Ze względów pedagogicznych i – szerzej – społecznych istotne jest kształtowanie tożsamości, którą określa się jako wielowymiarową. Pod nazwą tą rozumie się tożsamość łączącą różne wymiary – rodzinny, lokalny, regionalny, narodowy i obywatelski, religijny czy wyznaniowy, europejski, a nawet globalny. Są to wymiary w istocie często silnie związane ze sobą, ujawniające się dobitniej w różnych okresach życia. Ich współwystępowanie i możliwe harmonijne połączenie składa się (składać się może) na wielowymiarową, wielostronną tożsamość współczesnych ludzi – żyjących w różnych środowiskach, identyfikujących się nie tylko z jednym czy dwoma wymiarami (obsza-

¹⁴ Por. prace z serii „Edukacja Międzykulturowa”.

rami, sferami) życia, ale z wieloma¹⁵. Nie jest to zagrożenie (jak mówią i piszą niektórzy ideologowie i politycy, jak sądzą niektórzy inni ludzie) tożsamości narodowej czy tożsamości religijnej (i innych sfer tożsamości). To połączenie dające synergię – bogatej, wielostronnej tożsamości. Tożsamość wielowymiarowa (wielostronna) jest/staje się z jednej strony skutkiem zmian dokonujących się w świecie, z drugiej strony stanowi szansę mądrego, wartościowego i udanego życia w zmieniającym się świecie.

Edukacja międzykulturowa służyć ma zapobieganiu, a jeśli trzeba – przeciwdziałaniu, izolacji, stygmatyzacji i autostygmatyzacji, kłopotom w integracji społecznej i problemom tożsamościowym, które towarzyszą czy bywają skutkiem edukacji wielokulturowej. W teorii i praktyce edukacji międzykulturowej nie ma dążeń do dominowania, osłabienia lub rugowania którejś kultury. Podobnie wielowymiarowa tożsamość nie ma zagrażać któremuś z wymiarów (któreś ze sfer) tożsamości – ma uwalniać od jednowymiarowej, niejako zmonopolizowanej tożsamości, wzbogacać tożsamość.

Niektóre zagraniczne i już dość liczne doświadczenia podejmowanej w Polsce edukacji międzykulturowej świadczą o coraz szerszym i lepszym rozumieniu tej edukacji oraz o jej kształcących i wychowawczych walorach. Właśnie edukację międzykulturową traktować można jako ważny element przygotowania do życia w wielokulturowym świecie. Różne przykłady powodzenia w naszym kraju stanowią zachętę do upowszechniania idei i praktyki edukacji międzykulturowej.

Próba uogólnionego, z konieczności skrótowego i uproszczonego, odczytania podstawowych podejść do edukacji w społeczeństwach wielokulturowych prowadzi do konstatacji, iż początkowo obowiązkowa oświata służyła przede wszystkim asymilacji społeczności mniejszościowych, narzuceniu im kultury grupy dominującej. Z czasem traumatyczne doświadczenia z pierwszej połowy ubiegłego wieku i tragedie głównie różnych grup mniejszościowych, prześladowanych społeczeństw, sprawiły, że znaczenie nadano prawom człowieka, a wśród tych praw miejsce znalazły sprawy oświaty w ogóle, a w tym oświaty i kultury społeczności mniejszościowych, społeczności narodowych, etnicznych, kulturowych. Edukacja wielokulturowa ma wiele odmian, ma też wiele zalet, ale niesie także rozmaite ograniczenia, nie spełnia dziś wielu oczekiwań. Spowodowało to poszukiwania modelu edukacji przeciwdziałającej słabości wcześniejszych odmian oświaty w społeczeństwach

¹⁵ Traktują o tym m.in. prace przytoczone w przypisie 13, a także inne publikacje z zakresu pedagogiki międzykulturowej, psychologii międzykulturowej i socjologii.

wielokulturowych. Nowe nadzieje i szanse daje edukacja międzykulturowa – wydaje się, że w dużej mierze spełniająca wyzwania społeczeństw integrującej się Europy i postępującej globalizacji naszego wielokulturowego świata.

Współcześnie funkcjonują wszystkie rodzaje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej. Ich występowanie zależy od wielu spraw – m.in. ustroju politycznego i ładu społecznego w danym państwie, struktury narodowościowej i etnicznej oraz wcześniejszych i obecnych relacji między społecznościami żyjącymi w państwie czy regionie świata, podstawowych norm prawnych i obyczajowych, kulturowych panujących w państwie lub regionie świata, rozmaitych pól konfliktów i podatności społeczeństwa na argumentację dotyczącą zakresów praw i swobód obywatelskich. Wciąż także w wielu państwach w ogóle nie dopuszcza się jakiegokolwiek formy edukacji wielokulturowej, a tym bardziej edukacji międzykulturowej. Stosunek do edukacji aprobującej i popierającej wielokulturowość zależy od poziomu rozwoju cywilizacyjnego, historii, współczesnego zaangażowania w działalność organizacji międzynarodowych i respektowania prawa międzynarodowego. W sumie wiele czynników, liczne uwarunkowania wyznaczają występowanie lub brak edukacji wielo- lub międzykulturowej, wyznaczają również przyjmowanie odmiany tej (tych) edukacji – o ile mają one praktyczny wymiar w danym państwie, społeczeństwie, regionie świata.

Edukacja wielokulturowa jest normą w państwach zachodnioeuropejskich i środkowoeuropejskich (przede wszystkim w państwach Unii Europejskiej), w USA i w Kanadzie (a zatem państwach północnoamerykańskich o kulturowych korzeniach europejskich), w Australii. Jak już uprzednio wspomniałem, różne są odmiany, modele tej edukacji, ale występuje ona jako oczywisty przejaw przestrzegania praw człowieka, jako przejaw respektowania norm zawartych w regulacjach prawa międzynarodowego, deklaracjach światowych organizacji międzynarodowych. W wymienionych regionach świata można wskazać na znaczące sukcesy edukacji wielokulturowej (choć nie brak też przywoływanych już słabości). Również w tych regionach jest немало dobrych doświadczeń, sukcesów w zakresie edukacji międzykulturowej. Ten rodzaj edukacji w istocie dopiero znajduje zrozumienie, bywa mylnie utożsamiany z edukacją wielokulturową – bez świadomości, że stanowi nową jakość, eksponuje idee i praktyki edukacyjne bardziej służące wspólnotowemu, pokojowemu, szczęśliwemu życiu ludzi w świecie zróżnicowanym kulturowo i jednocześnie podlegającym procesom globalizacji. Dodać należy, że tam, gdzie podejmowana jest edukacja międzykulturowa, przynosi ona zna-

czące pozytywne zmiany w zakresie wiedzy i zachowań społecznych. Dużo dobrych przykładów znaleźć można w naszym kraju¹⁶.

Mniej krzepiących przykładów znamy z innych regionów świata. W niektórych – np. na dużym obszarze kontynentu afrykańskiego – liczne konflikty, wojny, tragedie ludzi dotkniętych przemocą, tzw. czyszkami etnicznymi, wyniszczeniem i innymi ciężkimi doświadczeniami życiowymi, sprawiają, że podstawową sprawą jest przetrwanie, uratowanie życia. Marzeniem okazuje się przestrzeganie fundamentalnych praw człowieka. Tam edukacja wielokulturowa, często w ogóle edukacja, pozostaje kwestią przyszłości. Podobna sytuacja występuje, niestety, w różnych państwach Azji i Ameryki Południowej.

Przytoczenie wątku zróżnicowania sytuacji społeczeństw żyjących w różnych regionach świata, w różnych państwach, wydaje się ważne z co najmniej kilku powodów. W europocentrycznym spostrzeganiu świata skoncentrowani bywamy na nierzadko drobnych problemach lub pseudoproblemach, zajmujemy się sporami o sprawy mało istotne, dyskutujemy o subtelnych odcieniach obrazu edukacyjnej rzeczywistości. W rozważaniach o edukacji międzykulturowej gubimy szerszą perspektywę, o losach naszego społeczeństwa i innych społeczeństw europejskich myślimy w oderwaniu lub w raczej luźnym związku z losami społeczeństw żyjących w odległych od nas regionach. Losy te, jak się wydaje, są i będą coraz bardziej związane, zależne od siebie. Dostrzegając wartości edukacji międzykulturowej, powinniśmy idee i dobre przykłady praktyki upowszechniać, wskazywać na ich humanistyczny rodowód i przesłania. Społeczeństwa naszego kręgu kulturowego mają szczęście i szczególne możliwości przekazywania przykładów dających szansę lepszego życia także innym społeczeństwom. To w przypadku edukacji niezwykła misja. Jednocześnie nie należy bagatelizować i tego, że nasz kontynent nie jest oderwany i niezależny od losów ludzi na innych kontynentach. Nawet duże sukcesy europejskiej edukacji przygotowującej do pokojowego i kooperacyjnego życia mogą okazać się mało znaczące, jeśli społeczeństwa na innych kontynentach nie przyjmą podobnych idei, wartości, postaw. Niestety, nie są mało prawdopodobne konflikty opisywane jako zderzenia bogatej Północy i bogatego Zachodu z biednym Południem, zderzenia kultur, wojny cywilizacji, wojny religijne, zagrożenia terroryzmem. Jedną z dróg uniknięcia wielu konfliktów może okazać się edukacja promująca idee i wartości właściwe edukacji międzykulturowej.

¹⁶ Liczne przykłady znaleźć można m.in. w przywołanych już seriach prac wydanych staraniem głównie środowisk cieszyńsko-warszawskiego i białostockiego.

Zwolenników edukacji międzykulturowej, przesłań i oddziaływań tej edukacji, nie powinny zniechęcać liczne trudności, skala problemów, z którymi przychodzi się zmierzyć. Zrozumienie istoty i stosunek do przesłań edukacyjnych są i będą uwarunkowane – o czym już wspomniałem – ustrojami społeczno-politycznymi, stanem rozwoju i kondycją ekonomiczną oraz gospodarczą państw i społeczeństw, tradycjami i kulturą, bagażem doświadczeń i dominującym przekazem historii, poczuciem winy vs. krzywdy, a także zasobem wiedzy o świecie, stereotypami, ortodoksyjnymi vs. otwartymi postawami typowymi w społecznościach zróżnicowanych ideologicznie czy światopoglądowo, religijnie czy wyznaniowo. Postawy ludzi są silnie uwarunkowane m.in. jakością życia, biedą vs. bogactwem czy zamożnością, statusem społecznym (m.in. możliwością współdecydowania o ważnych sprawach vs. wykluczeniem), stanem społecznych emocji czy klimatem społecznym. Źródłem licznych konfliktów – o czym wiemy coraz więcej – są silne środowiska działające w skali globalnej – politycy, lobby zbrojeniowe, lobby finansowe, lobby surowcowe. Wyróżniają się hipokryzją, bezwzględnością. Dzielią świat, wywołują wojny, kryzysy. Lista prawdopodobnych trudności jest długa i może wywoływać poczucie bezradności. Jak świadczą różne przykłady – w tym przemiany będące udziałem współczesnych społeczeństw europejskich – trudności te można pokonać.

Od trudności w upowszechnianiu edukacji międzykulturowej nie jesteśmy wolni w naszym bliskim otoczeniu, w naszym kraju. Pod hasłami patriotyzmu kryją się radykalny nacjonalizm, szowinizm, ruchy neofaszystowskie. Pozorne bywają ekumenizm i tolerancja religijna. Ambiwalentne bywają postawy ludzi z mniejszości narodowych i etnicznych, wątpliwa harmonia tożsamości narodowej i obywatelskiej. I mniejszości, i większości żywią stare stereotypy, żyją dawnymi lękami. Państwo popełnia (czy świadomie i celowo?) błędy w polityce społecznej i oświatowej. Potrzebne w tej sytuacji są przekonanie i konsekwencja w promowaniu edukacji międzykulturowej, krytycyzm wobec zjawisk negatywnych, wywołujących konflikty narodowościowe, religijne, kulturowe. Potrzebne są działania zgodne z deklaracjami – zdarza się bowiem, że również w gronie zdeklarowanych zwolenników edukacji międzykulturowej główny nurt aktywności edukacyjnej i kulturalnej dotyczy wsparcia jednej grupy, jest odmianą edukacji wielokulturowej pielęgnującej raczej izolację niż integrację. To, oczywiście, wzmacnia niechętnie reakcje większości i następuje eskalacja – wspomnianych wcześniej – niechcianych zachowań. Trudna bywa droga do wielowymiarowej tożsamości także zwolenni-

ków takiej tożsamości. Niełatwe są wyważone, harmonijnie zaprogramowane działania edukacji międzykulturowej stwarzające szanse wzajemnej wymiany wiedzy o kulturach i elementów tych kultur. Tak pojmowana – przedstawiana w licznych pracach – edukacja międzykulturowa mogłaby (w celu podkreślenia przepływu wiedzy i składników kultur, wzajemnego wzbogacania się) być określana edukacją transkulturową. Mając i taką możliwość – pozostajmy przy nazwie „edukacja międzykulturowa”. Transkulturowość traktujemy na razie jako istotną cechę tej edukacji.

Jak sprawić, żeby idee i przykłady edukacji międzykulturowej, lokalne sukcesy w zakresie tej edukacji, stały się przesłaniami i zachętami w skali ponadlokalnej, żeby miały szanse inspirowania oddziaływania nawet globalnego? Naturalnie – nadal potrzebne są studia i badania dotyczące szeroko pojmowanej, interdyscyplinarnie uprawianej pedagogiki międzykulturowej. Potrzebne są także liczne aplikacje, praktyczne realizacje, eksperymenty edukacyjne oparte na wybranych teoriach i odbywające się z pomocą środowisk akademickich. Związki – ogólnie mówiąc – teorii i praktyki wymagają wsparcia i intensyfikacji.

Środowiska akademickie zajmujące się edukacją międzykulturową mają możliwość zdecydowanie większego promowania tej edukacji w kontaktach międzynarodowych – poprzez seminaria i konferencje, wspólne badania, dyskusje, publikacje, upowszechnianie idei i doświadczeń w różnych krajach. Atrakcyjną i skuteczną formą są/mogą być międzynarodowe granty, wyjazdy studyjne, gościnne wykłady.

To wszystko związane jest z obszarem podstawowych powinności nauczycieli akademickich, środowisk akademickich. Ważnym polem promowania edukacji międzykulturowej pozostaje kształcenie, dokształcanie i doskonalenie nauczycieli. Wskazana wydaje się większa aktywność publicystyczna – przedstawianie idei i doświadczeń w mediach masowej komunikacji. Zasięg tych oddziaływań powinien być śmielszy i większy, pozostanie jednak nadal dość ograniczony.

Przekazując przesłania edukacji międzykulturowej społecznościom żyjącym poza bliskim nam kręgiem kulturowym, środowisko pedagogiczne (także m.in. socjologów, psychologów) powinno się włączyć do działań organizacji i stowarzyszeń międzynarodowych promujących prawa człowieka, wychowanie do życia w świecie bez wojen, wychowanie do tolerancji. Merytoryczne propozycje powinny być kierowane do agend ONZ – w tym do UNESCO, fundacji mających cele zbieżne z ideami edukacji międzykul-

turowej, do regionalnych i światowych organizacji nauczycielskich, innych organizacji i stowarzyszeń. Zróżnicowanie sytuacji, licznych uwarunkowań w regionach świata, w państwach i społeczeństwach wymaga przedstawienia doświadczeń w skojarzeniach ze sprawami istotnymi dla określonych społeczeństw. W wielu przypadkach to sprawy podstawowych praw człowieka, w innych – przejawów neokolonializmu, jeszcze innych – ustroju politycznego i społecznego, niepodległości, tożsamości społecznej i indywidualnej itd. Upowszechniając przesłania edukacji międzykulturowej, nie sposób nie włączyć się do apeli ruchów społecznych zabiegających o bardziej sprawiedliwy podział zysków z rozmaitych działalności, solidaryzm, kenozę (samoograniczenie), zrównoważoną gospodarkę, rozbrojenie itp. W kontekście tych ważnych spraw bardziej czytelne stają się sprawy wielokulturowości i stosunku do wielokulturowości, edukacji wielo- i (z czasem) międzykulturowej.

Tak pomyślane poczynania wymagają przekazu w co najmniej kilku językach uznanych i używanych jako międzynarodowe. Medium o globalnym zasięgu jest Internet, warto nakłaniać do współpracy inne media – np. stacje telewizyjne. To tylko przykłady. Sojusznicy ważnych przesłań edukacyjnych czy społecznych są w wielu miejscach.

Przedsięwzięcia edukacyjne zazwyczaj nie przynoszą natychmiastowych skutków w zmianach postaw ludzi. Promowanie nowych idei odbywa się często mozolnie, z trudem. Edukacja, a szczególnie wychowanie, jest na swój sposób heroicznym zmaganiem o to, aby ludzie i ich świat stawali się lepsi. I taka misja przypada również temu obszarowi edukacji, który nazywamy edukacją międzykulturową. Ważne, by kształtować zrozumienie istoty tej edukacji i pozyskiwać coraz więcej sprzymierzeńców. Wspólnota oddziaływań wielu podmiotów życia społecznego – w Polsce, w Europie, na świecie – jest w sferze wychowania do pokojowego współistnienia niezwykle potrzebna. Potrzebny jest też optymizm i – mimo wszystko – wizja świata, w którym ludzie żyją godnie i szczęśliwie. Edukacja może i powinna pełnić kreatywne i konstruktywne funkcje w kształtowaniu wizji i rzeczywistości takiego świata.

Bibliografia

- Banks L. G., Banks J. A.: *Multicultural education: issues and perspectives*. Boston 1993, Allyn and Bacon, Inc.
- Banks J. A. (red.): *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco 2004, Jossey-Bass a Wiley Imprint.
- Bernstein B.: *Odtwarzanie kultury*. Warszawa 1990, PIW.
- Bourdieu P., Passeron J. C.: *Reprodukcja*. Warszawa 1990, PWN.
- Czykwin E.: *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*. Białystok 2000, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Dyczewski L.: *Od tożsamości zamkniętej do otwartej w społeczeństwie wielokulturowym i globalnym*. W: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.): *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn–Warszawa 2004, UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Giroux H. A.: *Reprodukcja, opór i akomodacja*. W: Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy*. Cz. 1. Toruń 1991, UMK.
- Giroux H. A., Mc Laren P. L.: *„America 2000” i polityka wymazywania: demokracja i różnice kulturowe w obłęzieniu*. W: Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy*. Cz. 3. Toruń 1993, UMK.
- Kwieciński Z.: *Wykluczanie: badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*. Toruń 2002, UMK.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice 2000, UŚ.
- Lewowicki T., Nikitorowicz J., Szczurek-Boruta A. (red.): *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*. Białystok – Cieszyn – Warszawa 2010, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Lewowicki T.: *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia*. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.
- Lewowicki T., Nikitorowicz J., Szczurek-Boruta A. (red.): *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy i perspektywy*. Białystok – Cieszyn – Warszawa 2013, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.
- Lewowicki T.: *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*. „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2.
- Lichte J.: *Welche Aufgaben erwachsen unserer Schule aus dem Vorhandensin fremdsprachiger Kinder?* „Erziehung und Unterricht” 1901, H. 21.
- Łukasik J., Nowosad I., Szymański M. J. (red.): *Edukacja: równość czy jakość?* Kraków – Toruń 2010, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mc Laren P. L.: *Język, struktura społeczna i tworzenie podmiotowości*. W: Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy*. Cz. 1. Toruń 1991, UMK.
- Nikitorowicz J.: *Koncepcja tożsamości międzykulturowej w społeczeństwie wielokulturowym*. W: J. Gajda, J. Izdebska (red.): *Kultura – wartości – kształcenie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*. Suwałki 2004, Wyższa Szkoła Suwalsko-Mazurska.
- Nikitorowicz J.: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005, GWP.
- Ogrodzka-Mazur E.: *„Nowy nieporządek świata” a kształtowanie (się) tożsamości globalnej. Ku pedagogice odpowiedzialności w XXI wieku*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.): *Spoleczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T. 1. *Konteksty teoretyczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Olbrycht K.: *Rola wychowania religijnego w wychowaniu międzykulturowym*. W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red.): *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn 2002, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Olbrycht K.: *Rola języka wartości w wychowaniu do kontaktów międzykulturowych*. W: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.): *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn – War-

- szawa 2004, UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Rabczuk W.: *UNESCO – orędownik różnorodności kulturowej, edukacji międzykulturowej i dialogu międzykulturowego*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2013, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sobecki M.: *Wielowymiarowa tożsamość kulturowa a egzystencja człowieka w kontekście edukacji międzykulturowej*. W: A. Paszko (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków 2004, Biblioteka Publiczna.
- Szymański M. J.: *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*. Warszawa 1996, IBE.
- Szymański M. J.: *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa 2000, IBE.
- Szymański M. S.: *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm*. W: J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Weigl B., Maliszewicz B. (red.): *Inni to także my: mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi: program edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej*. Gdańsk 1998, GWP.

Intercultural education – from local successes to global messages and influences

Summary

The experiences of multicultural education evince its ambiguous effects. On one hand, it enables lasting of cultures and maintaining the identity of different minority groups (national, ethnic, cultural minorities). On the other hand, such education often hinders social integration and enhances stigmatization or self-stigmatization. Therefore, what seems to be a much better solution is intercultural education, which both provides chances for preservation and development of particular cultures and facilitates mutual familiarization and closer contacts between different groups (communities) and their cultures. This is confirmed by

relatively numerous experiences of intercultural education in Poland and some neighbouring countries.

However, the ideas and practices of intercultural education are still poorly known and understood by the Polish and many other societies. This occurs particularly in the communities disturbed by conflicts and experiencing problems with the recognition and respect for national, ethnic, cultural, religious or even racial unlikeness. Such situation encourages promoting the assumptions and good examples of intercultural education as well as specifying characteristic strategies of transmission which would take into account the determinants of life stories of people living in various regions of the world. The mission of education is, among other things, enhancing the peaceful and happy life in the multicultural world.

Key words: multicultural education, intercultural education, results of different types of education, popularization of good experiences, strategies of transmission of ideas and experiences

Translated by Agata Cieniałą

MAREK REMBIERZ

Odkrywanie tożsamości żydowskiej w cieniu Holokaustu a dziedzictwo polskiej wielokulturowości – wyzwania dla edukacji i dialogu międzykulturowego

Streszczenie: Jednym z wyzwań dla edukacji międzykulturowej jest odkrywanie i określanie własnej tożsamości kulturowej (narodowej, religijnej) przez pojedyncze osoby i przez społeczności, które – z jakichś powodów – były pozbawione rzetelnej wiedzy i świadomości o dziedziczonej przez nie tożsamości. Jednostki lub grupy, które nie były kształtowane w ich „rdzennej tożsamości”, a bywa, iż formowano je wbrew tej tożsamości, gdy dochodzą do odkrycia „rdzennej tożsamości”, zaczynają funkcjonować w inny sposób. Ukierunkowują swą aktywność na wartości związane z odkrywaną tożsamością. Dokonują przewartościowania efektów kształcenia, któremu podlegali. Podejmują się przebudowania zasobów „osobistej wiedzy”, dostosowują je do wymagań nowej tożsamości. Konfrontowana jest tożsamość dana (wpojona) przez „bieg życia” z tożsamością zadaną do odkrycia, także do odkrycia jej ukrytych pokładów we własnym doświadczeniu egzystencjalnym, którego sens odczytuje się „na nowo” w kontekście treści właściwych przyswajanej tożsamości.

Dla analiz z zakresu edukacji międzykulturowej interesujące poznawczo wydają się sytuacje, gdy swą tożsamość – uprzednio im nieznaną – odkrywają osoby dojrzałe i mające wyrobioną pozycję społeczną, do tego profesjonalnie uprawiające refleksję intelektualną, która splata się z odkrywaniem własnej tożsamości. W Polsce do takich znanych osób, które dowiedziały się o swym żydowskim pochodzeniu i stanęły przed wyzwaniem rozpoznania na nowo swej tożsamości, należą Jan Woleński (urodzony w 1940 roku, o żydowskich korzeniach dowiedział się około 1980 roku, będąc już cieszącym się uznaniem filozofem analitycznym, osadzo-nym w tradycji filozoficzno-logicznej Szkoły Lwowsko-Warszawskiej) i Romuald Jakub Weksler-Waszkineł (urodzony w 1943 roku w getcie w Starych Święcianach koło Wilna, jako syn Jakuba i Batii Wekslerów, przyjęty i uratowany przez polskie małżeństwo Piotra i Emilię Waszkinełówn, dowiedział się o swoim pochodzeniu w wieku 35 lat, w 1978 roku, jako ksiądz rzymskokatolicki, naukowo zajmujący się filozofią francuską). W podjętych tu analizach z zakresu edukacji międzykulturowej za punkt odniesienia proponuję przyjąć dociekania Woleńskiego skupione

wokół „kwestii żydowskich”, które w dużej części dotyczą odkrywania i określania przez niego własnej tożsamości kulturowej. Z jednej strony jest to mierzenie się z przeszłością, zwłaszcza z cieniem Holokaustu, jak również z odkrywaniem kulturowego dziedzictwa polskich Żydów, a także rozliczenie się z taką edukacją, w której obecność Żydów w polskich dziejach była marginalizowana, z drugiej strony jest to poszukiwanie takich rozwiązań, również edukacyjnych, które przyczynią się do budowania lepszej przyszłości. Woleński formułuje ideę „podwójnego inkluzywizmu”, a także – mając na uwadze też cel edukacyjny – inicjuje i podejmuje dyskusje służące pogłębionemu rozeznaniu stanu relacji polsko-żydowskich i ich dalszych perspektyw (w Centrum Kultury Żydowskiej w latach 2001–2003 prowadził autorską serię spotkań z zaproszonymi gośćmi „Polacy i Żydzi – od nowa?”). Rozwijając ideę podwójnego inkluzywizmu, Woleński wyraża przekonanie, iż „kwestie żydowskie pozostaną nierozwiązane, o ile Żydzi będą traktowani przez innych jako wyjątkowi (na ogół w złym sensie) oraz tak będą traktowali samych siebie (na ogół w dobrym świetle). Żydowski ekskluzywizm wewnętrzny (swoisty mesjanizm) [...] i stosowany wobec nich ekskluzywizm zewnętrzny ([...] antysemityzm) są dwiema stronami tego samego medalu. Winny być zastąpione przez inkluzywizm wewnętrzny i inkluzywizm zewnętrzny, tj. akceptację innych przez Żydów i akceptację Żydów przez innych”¹. Urzeczywistnianie tak rozumianej wzajemnej akceptacji (podwójnego inkluzywizmu) wymaga odpowiedniej edukacji międzykulturowej.

Słowa kluczowe: edukacja i dialog międzykulturowy, wielokulturowość, tożsamość żydowska, Holokaust, dziedzictwo

„Edukacja międzykulturowa sprzyjać ma upowszechnianiu nowych postaw wobec „innych” – ludzi i kultur. Edukacja ta służyć powinna zapoznaniu się z [innymi] kulturami [...], sprzyjać powinna wzajemnemu wzbogaceniu kultur, zbliżeniu ludzi i kształtowaniu wspólnie uznawanych światów wartości, postaw tolerancji i akceptowania odmienności. Warunkiem powodzenia takiej edukacji jest m.in. przygotowanie ludzi [...] do rozumienia zachowań społecznych w sposób możliwie całościowy i racjonalny. Temu zaś sprzyjać mogą propozycje porządkujące wielość i różnorodność praw, zachowań, kultur”

Tadeusz Lewowicki²

¹ J. Woleński: *Wstęp*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. Kraków – Budapeszt 2011, Austeria, s. 10.

² T. Lewowicki: *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*. W: T. Lewowicki,

Edukacja międzykulturowa w dużym stopniu skupiona jest na problematyce zachowań tożsamościowych. Mierzy się ona w dociekaniach teoretycznych i badaniach empirycznych z różnymi aspektami tych zachowań, a częstokroć uwzględniane przez nią aspekty nie były dotychczas dostatecznie dostrzegane i nie podejmowano ich systematycznych analiz. W jej ramach rozpatruje się kwestie szczegółowe, jak też dąży się do wypracowania zasadnych uogólnień teoretycznych i trafnych zaleceń praktycznych. Edukacji międzykulturowej przypisuje się – jak stwierdza to Jerzy Nikitorowicz – „trudne zadania”, których powinna się podjąć. Te zadania wiążą się „z kształtowaniem potrzeby »wychodzenia na pogranicza«, wydobywania tradycji pluralizmu kultury polskiej, pielęgnowania wspólnego dziedzictwa kulturowego, postrzegania [...] inności jako ciekawej i motywującej do rozwoju i współpracy”³. Oprócz korzystania z zasobów pedagogicznego instrumentarium badawczego⁴ i spoglądania na problemy z pedagogicznego punktu widzenia⁵, który jest dla niej zasadniczym punktem widzenia, chociaż odpowiednio metodologicznie wyprofilowanym i specyficznie uwrażliwionym na treści aksjologiczne⁶, edukacja międzykulturowa, aby spełniać powierzone jej „trudne zadania”, uwzględ-

E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie, s. 161.

³ J. Nikitorowicz: *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*. Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 169.

⁴ Zob.: m.in.: B. Śliwerski: *Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania*. W: Z. Kwiecieński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa 2003, PWN, s. 28–50.

⁵ Zob.: T. Lewowicki: *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*. „Nauka” 2007 nr 4, s. 43–60; A. Radzewicz-Winnicki: *Paradygmat a wyjaśnienia komplementarne*. W: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Cieszyn – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 97–117.

⁶ Zob.: E. Ogrodzka-Mazur: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszyim wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice 2007, UŚ; M. Nowak: *Wartości i kultura w kontekście pogranicza i globalizacji*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn–Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 22–34; K. Olbrycht: *Rola kształcenia aksjologicznego w działaniach pedagogicznych w społecznościach wielokulturowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. cyt. wyd., s. 212–219.

nia też koncepcje i wyniki badań innych dziedzin wiedzy o człowieku i jego etosie⁷, nauk o kulturze i jej dziejach, o społeczeństwie i zmieniających go procesach.

W centrum zainteresowań edukacji międzykulturowej lokują się zwłaszcza sytuacje poszukiwania, odkrywania, przyswajania i kształtowania tożsamości kulturowej (religijnej, światopoglądowej, regionalnej, narodowej) w warunkach – szeroko rozumianego – pogranicza różnych kultur⁸ i wielokulturowości. Zwraca ona baczną uwagę na kryzysy i metamorfozy tej tożsamości oraz formy jej ukonkretniania i manifestowania w zetknięciu z odmiennością kulturową (religijną, światopoglądową, regionalną, narodową)⁹.

Jednostki i grupy mające własną tożsamość częstokroć stykają się z Innością, czyli z innymi tożsamościami. Można – z jednej strony – mniej bądź bardziej powściągliwie manifestować ową Inność, z drugiej strony – mniej bądź bardziej radykalnie oceniać to, co stanowi o odmienności kulturowej. Chodzi tu zwłaszcza o odmienność kulturową Innego i Innych. Przez poję-

⁷ Przy czym należy zaznaczyć, gdyż niekiedy bywa to zbyt słabo eksponowane, że szczególną rolę odgrywa – powinna odgrywać – w badaniach pedagogicznych filozofia (filozoficzna analiza problemów, które pedagogika podejmuje jako przedmiot swych badań) i etyka (aksjologia). Zob.: T. Lewowicki: *Filozofia i pedagogika – tradycje i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*. „Colloquia Communia” 2003, nr 2 (75), s. 17–24; A. Bronk: *Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne*. W: P. Dehnel, P. Gutowski (red.): *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*. Wrocław 2005, DSW E TWP, s. 9–27.

⁸ „Edukacja otwarta na efekt pogranicza zaczyna się [...] [tam, gdzie] uruchamiane zostają operacje na tekstualnej wersji świata cudzego tak, by zaistniała okazja do spojrzenia na siebie z drugiej strony lustra” – L. Witkowski: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń 2000, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 192. „Tożsamość pogranicza [...] i komunikacja międzykulturowa są [...] testem dla ludzkiej wrażliwości i twórczości, są projekcją potrzeb i postaw ludzi żyjących na pograniczu, ale także [...] daleko od pograniczy” – T. Miczka: *Tożsamość na pograniczu w świetle ponowoczesności*. W: I. Nowakowska-Kempna (red.): *Uczeń na pograniczu językowym polsko-słowackim*. Bielsko-Biała 2007, ATH, s. 16.

⁹ Zob.: Z. Bokszański: *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa 2005, PWN; A. Szczurek-Boruta: *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*. Katowice – Cieszyn – Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; E. Ogrodzka-Mazur: *Kategoria tożsamości w analizach zmiany społecznej. Implikacje pedagogiczne do badań edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. cyt. wyd., s. 55–68.

cie Innego rozumie się „tego-tu-oto-innego”, który wraz z jego kulturowym dziedzictwem i sposobem funkcjonowania (przekonaniami i obyczajami) pojawia się, jako konkretna osoba i jako czynnik zmian, w dotychczas wyłącznie „mym świecie”. Ceniona przeze mnie „mojość” poddawana jest konfrontacji z Innością mającą „sвій świat”. Występuje uciążliwa dla „mego świata” sytuacja, gdyż „mojość” – niejako pod przymusem – ulega skurczeniu, aby Inność mogła „tu-też” mieć swe miejsce i współtworzyć „sвій świat” wspólnie z „mym światem”. Mówiąc o Innym, ma się przede wszystkim na względzie odmiennność kulturową społeczności „tych-tu-oto-innych”, którzy „całą grupą”, zachowując spójność tradycyjnych dla nich więzów, wkraczają wraz z „ich światem” (i ich systemem wartości) w „mój świat”. Wzmaga się poczucie, że „ci-inni”, zaludniający sobą świat, który przypadał w udziale (mocą dawnych ustaleń) tylko mej społeczności, wnoszą weń swe elementy i współkształtują go w taki sposób, którego „tu” wcześniej ani nie praktykowano, ani nie przewidywano.

Zetknięcie się z nieznaną odmiennością jest nową sytuacją egzystencjalną, nową tak w zakresie dociekań teoretycznych, jak i działań praktycznych¹⁰. Ta sytuacja może wywoływać dezorientację i zagubienie, powodować działanie „po omacku”, obarczone dużym ryzykiem błędu, gdyż brak należytej wiedzy i przygotowania. Wyzwaniem, które podejmuje edukacja międzykulturowa, jest odnajdywanie się w niejako narzuconej na mnie sieci zagęszczających i utrwalających się relacji z Innym, z kimś dotychczas obcym i nieznanym, acz aktualnie obecnym i dającym się poznać w „mym świecie”. Próba sprośnięcia wymaganiom tej sytuacji skłania do określonych zachowań tożsamościowych. Przykładowo: (1) prowadzi do dostosowywania się (bywa, że doraźnego i biernego) do nowej sytuacji; bądź (2) rozbudza chęć zdecydowanego wzmocnienia – skonsolidowania, zamknięcia czy wręcz ufortyfikowania – własnej tożsamości, aby zasadniczo niezmienną (choć swoiście zmilitaryzowaną) przetrwała obecność Innego; lub też (3) staje się okazją do autorefleksji, która zmierza do pogłębionego przemyślenia źródeł i tre-

¹⁰ Zob.: H. Greniewski: *Teoria i praktyka* (pierwotny druk: „Gospodarka Narodowa” 1939, nr 2). W: tenże: *Sprawy wszystkie i jeszcze inne. O logice i cybernetyce*. Warszawa 1970, KiW, s. 230–233. Dociekania teoretyczne można tu rozumieć najogólniej, jako systematyczne zmierzanie do poznawania („widzenia”) świata takim jakim on jest (do „całościowego widzenia świata”); natomiast działania praktyczne, jako aktywne „bycie w świecie” takim jakim on jest, a zarazem dążenie, aby wprowadzić w nim pozytywne zmiany.

ści dotychczasowej tożsamości oraz stosownego jej modyfikowania, aby – w zmieniających się warunkach, które mogą nieść z sobą poważne wyzwania – urzeczywistniała ona pożądany zestaw wartości, co z punktu widzenia edukacji międzykulturowej i jej aksjologicznych założeń uchodzi za najodpowiedniejszy rodzaj postępowania.

Zetknięcie się z odmienną tożsamością kulturową (religijną, narodową) przybiera wiele postaci, od mniej do bardziej zamkniętych albo otwartych na Inność, jej zrozumienie i akceptację. Oto zarys niektórych z zachowań po wejściu w relacje z odmiennością kulturową:

- 1) Może przybrać postać obojętności i braku zainteresowania, gdy Inność traktuje się jako obecną tylko na dalekim obrzeżu (marginesie) „mego świata”. Aczkolwiek obojętność może też wyrażać się w formie wyniosłej, czy wręcz pogardliwej, gdy to, co inne – ze względu na trudną do zaakceptowania Inność – ma być zarazem tym, co jakościowo niższe.
- 2) Może prowadzić do przyjęcia zasad tolerancji (tolerancji negatywnej), jako cierpliwego znoszenia cech Inności, mimo uznawania ich za dolegliwe i szkodliwe, a zarazem powściągliwości w przeciwdziałaniu im¹¹. O tolerancję łatwiej, gdy żywi się przekonanie, iż „rzeczywistość [...] różnicują rozliczne kategorie «inności»”¹². Propozycję „tolerancji niepewności poznawczej” wysuwa Halina Promieńska, łącząc dyskurs etyczny z psychologicznym. Taki rodzaj tolerancji wymaga dojrzałości psychicznej i większej „odporności psychicznej na nieodmknętość epistemologiczną i aksjologiczną naszego poznania (bez uciekania się do skrzywień poznawczych sterowanych psychiczną potrzebą pewności [...])”¹³.
- 3) Może skłaniać do zachowania neutralnego, acz w pewnym stopniu życzliwego dystansu wobec Inności, która zasadniczo jest „gdzieś-obok-mnie” i nie jest destrukcyjna dla „centrum mego świata”, chociaż na wybrane jej przejawy spoglądam z zainteresowaniem i z życzliwością dostrzegam w nich to, co – według mego przekonania – jest wartościowe.
- 4) Przy odpowiednim usposobieniu ludzi i w sprzyjających okolicznościach pozostawanie z sobą w intensywniejszych relacjach może dopro-

¹¹ Podejście różnych stanowisk etycznych do tolerancji systematyzuje J. Hołówka: *Etyka w działaniu*. Warszawa 2002, Prószyński i S-ka, s. 261–262.

¹² S. Swieżawski: *O właściwe rozumienie tolerancji*. „Znak” 1993, nr 6 (457), s. 5.

¹³ H. Promieńska: *Zasada tolerancji w nauce i etyce*. Katowice 1987, UŚ, s. 15. Zob. też: E. Klimowicz: *Moralny sens tolerancji*. „Edukacja Filozoficzna” 1995, vol. 20, s. 105–117; E. Podrez: *Moralne uzasadnienie tolerancji*. Warszawa 1999, ATK.

wadzić do zaistnienia sytuacji określanej mianem „spotkania”¹⁴. Wymaga ono wszakże zaangażowania i wzajemności obu stron, wymaga rzetelnego poszukiwania wspólnego języka i wspólnych wartości oraz wytrwałego dialogu¹⁵ o wzrastającym lub (w momentach krytycznych) malejącym stopniu otwartości, zrozumienia i akceptacji, a także krytycyzmu względem własnego stanowiska.

- 5) Może skutkować mniej lub bardziej natężoną polemiką, będącą przedstawieniem i rozpatrzeniem odmiennych racji, prowadzoną wszakże z intencją, aby ustalić nie tylko to, co stanowi różnice, ale też wskazać podobieństwa i próbować odnaleźć elementy wspólne¹⁶.
- 6) Konfrontacja, jeśli górę wezmą w niej negatywne stereotypy¹⁷, uprzedzenia i nieprzyjemne emocje, może stać się agresywną formą akcentowania, karykaturalnego przerysowania i radykalnego przeciwstawienia wyłącznie odmiennych opinii, już od początku ciężącą w stronę apodyktycznej negacji i jednoznacznego odrzucenia (potępienia) tego, co inne.
- 7) W zetknięciu z Innością można też sięgnąć po taktyczne maskowanie swych faktycznych zapatrywań na nią, używając „podwójnego języka”. Z jednej strony będzie to język pozorujący życzliwe nastawienie do innych, stosowany w komunikacji z nimi, jako w komunikacji zewnętrz-

¹⁴ Zob.: K. Wiecek: *W stronę definicji spotkania*. „Studia Filozoficzne” 1989, nr 10. Jako podstawowe są tu wskazane trzy (restryktywnie ujęte) warunki spotkania: współobecność, wzajemność i otwarcie (s. 36).

¹⁵ Zob.: I. Kabzińska: *Spotkanie z Innym w dialogu międzykulturowym*. „Etnografia Polska” 2008, t. LII, z. 1–2, s. 21–41.

¹⁶ Warunki komunikowania międzykulturowego, uwzględniające regułę wzajemności, rozpatruje Tadeusz Miczka: „[...] dialog jest istotą, osią, sensem i celem komunikowania międzykulturowego [...]. O skuteczności komunikowania międzykulturowego zadecyduje więc to, czego jeszcze nie umiemy, a więc dialog, w którym [...] wypracowywane będą nowe zasady reguły wzajemności” (T. Miczka: *Komunikowanie międzykulturowe w perspektywie globalizacji i lokalizacji*. W: J. Fras (red.): *Studia nad komunikacją popularną, międzykulturową, sieciową i edukacyjną*. Toruń 2007, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 91–92).

¹⁷ Zob.: Z. Bokszański: *Stereotypy a kultura*. Wrocław 2001, Leopoldinum. E. Ogrodzka-Mazur: *Trwałość a modyfikacja stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci z pogranicza polsko-czeskiego*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Cieszyn – Warszawa 2006, UŚ, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 153–168; M. Łojko, M. Grochalska (red.): *Etykieta czy drogowskaz? Rola stereotypów w przestrzeniach edukacyjnej różnorodności*. Olsztyn 2013, Katedra Aksjologicznych Podstaw Edukacji.

nej, a z drugiej strony będzie funkcjonował język pogardy wobec innych, którym można posługiwać się wyłącznie „wśród swoich”.

- 8) Ekspozowanie wartościująco postrzeganych różnic przy jednoczesnej eskalacji wrogości w relacjach między odmiennymi tożsamościami może wręcz prowadzić do zamierzonego „czołowego zderzenia”, jeśli przyjmuje się, że rozwiązanie siłowe – zastosowanie środków przemocy, włącznie z siłą fizyczną – ma służyć przewyciężeniu, osłabieniu lub całkowitemu wyeliminowaniu odmienności, które uznaje się za wysoce niepożądane i groźne.

Te wielorakie – cechujące się częstokroć dużym dynamizmem i złożonością – zachowania tożsamościowe w obliczu Inności są częścią losów indywidualnych jednostek i grup społecznych. Stykają się one bowiem z odmiennością kulturową, która – co ważne – nie jest dla nich czymś jedynie zewnętrznym, ale z mniejszą lub większą intensywnością również tkwi ona w nich samych. Nadto, co bywa istotnym i zaskakującym odkryciem, ta odmiennność może być w znacznym stopniu udziałem tych, którzy nie zdawali sobie sprawy z tego, że są jej (mimowolnymi) nosicielami; może ona głęboko tkwić w nich – być niejako zakotwiczoną – w sposób dla nich samych dotychczas niejawny, jako ukryty spadek pokoleń i nieuświadomione dziedzictwo, które wszakże – po jego odsłonięciu i własnowolnym przysposobieniu – niesie z sobą zobowiązania do określonych (zalecanych) zachowań tożsamościowych.

Na kwestię podstawowych zasad odkrywania i formowania tożsamości – w kontekście zagrożenia fundamentalistycznymi ideologiami – zwraca uwagę Barbara Skarga, która sama doświadczyła prób destrukcji – wręcz unicestwienia – jej tożsamości osobowej i kulturowej w systemie totalitarnym w czasie łagrów i zesłania: „istnieje w każdym człowieku pragnienie bycia sobą; i kwestia własnej tożsamości jest niezwykle ważna dla ludzkiego życia. Być sobą to znaczy mieć odwagę do przyznania się do swych błędów i słabości, ale także to pragnienie nakreślenia własnego projektu życia, to odwaga do formułowania własnych sądów, [...], do zachowania w sobie tego, co inne, co nie poddaje się stereotypom masowości. Tej rozwijającej się młodej osobowości żadna edukacja, a tym bardziej jakaś ideologiczna tresura, przeciwstawiać się nie ma prawa”¹⁸. Z wyrażonymi tu antropologicznymi postulatami uznania prawa człowieka do samodzielnego kształtowania tożsamości indywidualnej zespolona jest teza o walorach pluralizmu tożsamości: „W oryginalności jednostek, w tej

¹⁸ B. Skarga: *List o edukacji*. W: L. Witkowski (red.): *Listy o edukacji*. „Forum Oświatowe” 1998, nr 2 (tom specjalny na III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny), s. 31–32.

różnorodności sądów, spojrzeń tkwi bowiem bogactwo społecznego świata”¹⁹. Aksjologiczne bogactwo pluralizmu przekonań i postaw wymaga wszakże uwzględnienia, iż mogą być one konfliktogenne i prowadzić do niepożądanych form konfrontacji, co powinno skłaniać do respektowania zasad efektywnego harmonizowania cennej skądiną różnorodności.

Reprezentowane tu przez Skargę rozumienie złożoności i kontekstu zachowań tożsamościowych bliskie jest modelowemu ujęciu formowania tożsamości w obliczu Inności, które wypracowuje się na gruncie edukacji międzykulturowej: „Tożsamość kształtowana jest wówczas, gdy jednostka w procesie komunikowania potrafi spojrzeć na siebie oczami innych i właśnie w ten sposób stwarza sobie obraz samej siebie. Wyizolowana jednostka nie jest w stanie dojść do takiej samorefleksji”²⁰. Aktywna obecność „oczu innych” pozwala na taki przebieg procesu komunikowania, iż możliwe staje się „spojrzenie na siebie oczami innych”, co wydatnie sprzyja podjęciu refleksji nad własną tożsamością, której zasadnicze zręby – bez oglądania siebie „oczami innych” – traktowane są jako oczywiste i niebudzące wątpliwości.

Odkrywanie tożsamości żydowskiej jako problem badawczy edukacji międzykulturowej

Jednym z aktualnych wyzwań teoretycznych i praktycznych dla edukacji międzykulturowej są zachowania tożsamościowe związane z odkrywaniem własnej – rdzennej, rodzimej, źródłowej – tożsamości kulturowej (narodowej, religijnej), a następnie już z intencjonalnym jej konsekwentnym określaniem i uspołnianiem. Odkrycia te – dokonane w zakresie tego, co przecież zdaje się najbliższe i niby najbardziej własne – bywają wszakże niespodziewane i zaskakujące. Wprowadzają one wówczas – rzecz można, że „wyzwalają z ukrycia”, czy „wybudzają z uśpienia” – treści zmieniające „całokształt” dotychczasowej ludzkiej egzystencji. Wymagają daleko posuniętej redefinicji podstawowych pojęć, z których pomocą uprzednio nauczono się rozumieć otaczający świat. Tego typu rozpoznawanie na nowo tożsamości i jej transformacje, występujące w różnym nasileniu, dotyczą pojedynczych osób oraz

¹⁹ Tamże.

²⁰ J. Nikitorowicz: *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. cyt. wyd., s. 21.

społeczności, które – z jakichś powodów, historycznych zaszłości – były pozbawione rzetelnej wiedzy lub nawet elementarnej świadomości o „prześlonej” i „skrytej” („uśpionej”) tożsamości, która potencjalnie stanowi ich podstawowe kulturowe dziedzictwo.

Jednostki lub grupy, które nie były kształtowane w ich „rdzennej tożsamości”, a bywa, iż formowano (edukowano, socjalizowano) je wbrew tej tożsamości, gdy dochodzą do odkrycia i przyswojenia sobie dziedzictwa „rdzennej tożsamości” i jej świata wartości, to dokonują tożsamościowej konwersji i zaczynają funkcjonować w inny niż dotychczas sposób. Zwracają bowiem baczną uwagę i ukierunkowują swą aktywność na wartości (systemy wartości) związane z odkrywaną tożsamością. Dokonując przewartościowania procesu i efektów kształcenia, któremu podlegali, podejmują się przebudowania i uzupełnienia zasobów „osobistej wiedzy”, aby dostosować je do wymagań nowej tożsamości. Konfrontowana jest tożsamość dana (wpojona) przez dotychczasowy „bieg życia” z tożsamością zadaną do odkrycia, także do odkrycia jej ukrytych (niejawnych) pokładów we własnym doświadczeniu egzystencjalnym, bowiem sens tego doświadczenia – przetworzonego i zapisanego w ich pamięci – odczytuje się niejako „na nowo” i czyni się to w kontekście treści właściwych przyswajanej tożsamości.

Problematyka zachowań tożsamościowych, a zwłaszcza odkrywania i kształtowania „na nowo” własnej tożsamości kulturowej, kieruje także uwagę na jeden z ważnych obecnie tematów badawczych edukacji międzykulturowej. Na konieczność jego podjęcia i opracowania wskazuje Nikitorowicz. Rozpatrując cechy fenomenu wielokulturowości i prognozując – pożądane wedle niego – kształtowanie postaw jednostek i zbiorowości, które zmierzać będą do formowania optymalnej postaci międzykulturowości, stwierdza on: „Dotychczasowe doświadczenia w zakresie badań nad wielokulturowością coraz bardziej upewniają w tym, że szczególnie istotnym problemem jest potrzeba wypracowania *nowej koncepcji kultury wiedzy o sobie i innych*, co może i powinna podjąć edukacja międzykulturowa”²¹. Przyczynkiem do postulowanego „wypracowania *nowej koncepcji kultury wiedzy o sobie i innych*” może być studium przypadku odkrywania i kształtowania tożsamości żydowskiej „w sobie” i „wokół siebie”, dochodzenia do rzetelnej wiedzy o sobie i innych, które dokonuje się w cieniu Holokaustu i zarazem w kontekście dziedzictwa polskiej wielokulturowości.

²¹ J. Nikitorowicz: *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 47.

Problematyka tożsamości Żydów w Polsce, zwłaszcza tożsamości po Holokauście i tożsamości okrywanej współcześnie, jest przedmiotem wielostronnych badań²². Badania relacji między doświadczeniem Zagłady a tożsamością (zachowaniami tożsamościowymi) polskich Żydów prowadziła m.in. Małgorzata Melchior²³. Analizowała ona doświadczenia biograficzne Ocalonych „na aryjskich papierach”, którzy otrzymali przybraną tożsamość, pozwalającą im skutecznie się ukrywać. W tak ukierunkowanych badaniach interesowała ją – jak deklarowała – „problematyka złożonej tożsamości jednostki – tożsamości rozpatrywanej w kontekście Zagłady”, a za główne zadanie badawcze obrała „odtworzenie procesu kształtowania się i przekształcania tożsamości osób ocalonych”²⁴. Współczesne narracje tożsamościowe Żydów w Polsce, narracje trzeciego pokolenia po Holokauście, analizowała Katka Reszke²⁵. Wyniki tych badań skłaniają do ogólniejszych wniosków o przemianach zachowań tożsamościowych Żydów w Polsce: „Nasz »fenomen« – nieoczekiwane pojawienie się trzeciego pokolenia Żydów w Polsce po Holokauście – przywołuje [...] pytania dotyczące żydowskiej tożsamości. Rzuca on światło [...] [na] «esencję» żydowskości [...] i jej peryferie i granice. [...] Nagle mamy do czynienia z całym pokoleniem ludzi, którzy oferują polifonię odpowiedzi na odwieczne pytania »Kto to jest Żyd?« i »Co to znaczy być Żydem?«, a [...]

²² Zob.: B. Engelking, F. Tych, A. Żbikowski, J. Żyndul: *Pamięć. Historia Żydów polskich przed, w czasie i po Zagładzie*. Warszawa 2008, Fundacja Shalom; S. Krajewski: *Wyznaczniki tożsamości żydowskiej w Polsce*. „Przegląd Powszechny” 2009, nr 6, s. 38–48; J. Żyndul (red.): *Różni razem. Młodzi polscy naukowcy o Żydach*. Warszawa 2008, UW; A. Cała, H. Węgrzynek, G. Zalewska: *Historia i kultura Żydów polskich. Słownik*. Warszawa 2000, WSiP; J. Tomaszewski, A. Żbikowski (red.): *Żydzi w Polsce. Dzieje i kultura. Leksykon*. Warszawa 2001, Cyklady.

²³ M. Melchior: *Zagłada a tożsamość. Polscy Żydzi ocaleni „na aryjskich papierach”. Analiza doświadczenia biograficznego*. Warszawa 2004, IFIS PAN.

²⁴ Tamże, s. 10. Ważnym problemem badawczym jest fenomen „tożsamości przybranej, oraz zmian, jakim podlegała tożsamość Żydów na aryjskich papierach w czas okupacji (i po wojnie)” (s. 10–11). Zob. też: M. Melchior: *Společna tożsamość jednostki. W świetle wywiadów z Polakami pochodzenia żydowskiego urodzonymi w latach 1944–1955*. Warszawa 1990, UW; też: *Zagłada i stosunki polsko-żydowskie w opracowaniach socjologicznych*. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały. Pismo Centrum Badań nad Zagładą Żydów” 2005, nr 1, s. 52–72. *O pomocy, o ratowaniu Żydów i o badaniu Zagłady* – z profesor Nechamą Tec rozmawia Małgorzata Melchior. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały. Pismo Centrum Badań nad Zagładą Żydów” 2008, nr 4, s. 539–555.

²⁵ K. Reszke: *Powrót Żyda. Narracje tożsamościowe trzeciego pokolenia Żydów w Polsce po Holokauście*. Kraków – Budapeszt 2013, Austeria Klezmerhojs.

każdą definitywną odpowiedź stawiają pod znakiem zapytania przez samo swoje istnienie”²⁶. Zachowania tożsamościowe „nowych polskich Żydów” są fenomenem, który – jak stwierdza Ruth Ellen Gruber – „czasem wręcz drażni resztę żydowskiego świata”²⁷. Przemiany tożsamościowe budzą więc wątpliwości i kontrowersje, skłaniają do zasadniczych pytań i wymagają pogłębionych dociekań. Są one też przedmiotem badań pedagogicznych²⁸.

Dla analiz z zakresu edukacji międzykulturowej szczególnie interesujące poznawczo wydają się sytuacje, gdy swą tożsamość – uprzednio im nieznaną – odkrywają „u siebie” i „w sobie” osoby dojrzałe, mające wyrobioną, znaczącą pozycję społeczną. Co więcej – są to też osoby profesjonalnie uprawiające pogłębioną i metodologicznie usystematyzowaną refleksję intelektualną (uprawiające np. analizę filozoficzną i historyczno-filozoficzną), która niejako wprost i ściśle – tematycznie i problemowo – splata się z odkrywaniem i określaniem własnej tożsamości. Pogląd, iż „twórczy rozwój ludzkości wymaga, aby człowiek uczestniczył aktywnie co najmniej w dwu kulturach, doceniając obie”²⁹, pogląd wyrażany onegdaj przez Floriana Znanieckiego, który współcześnie z aprobatą przywołuje Nikitorowicz, uznając go za ważny element programu edukacji międzykulturowej, w szczególności może spełniać się u osób odkrywających „u siebie” i przyswajających sobie inną – inną niż ta nabyta w czasie dziecięco-młodzieńczej edukacji i socjalizacji – tożsamość. Osoby te mogą bowiem świadomie i twórczo uczestniczyć w „co najmniej w dwu kulturach, doceniając obie”, choć zarazem silniej doświadczając i wyraziściej widząc słabości każdej z obu tych kultur. Mają one „możliwość czerpania więcej niż z jednego źródła, przyswajania i konstruowania

²⁶ http://www.austeria.pl/d4618_powrot_zyda._narracje_tozsamosciowe_trzeciego_pokolenia_zydow_w_polsce_po_holokaucie.html (7.02.2014).

²⁷ Tamże. Stanisław Krajewski podkreśla znaczenie tak ukierunkowanych badań nad tożsamością: „Większość Żydów uważa, że w Polsce Żydów już nie ma. Ci urodzeni i mieszkający w tym kraju po wojnie pochodzą z domów zasymilowanych i z rodzin mieszanych. Ich poszukiwanie korzeni i rekonstruowanie żydowskiej tożsamości to fascynujące zagadnienie” (tamże).

²⁸ Zob.: J. Cukras-Stelągowska: *Tożsamość w dialogu. Polacy i Żydzi w szkołach Fundacji Ronalda Laudera*. Toruń 2012, UMK. Rozpatruje się tu problematykę szkoły żydowskiej jako stymulatora tożsamości kulturowej i uwzględnia się relacje międzykulturowe.

²⁹ J. Nikitorowicz: *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*. cyt. wyd., s. 18.

dwoistego systemu tożsamości”³⁰. Dwoistość tożsamości kulturowej, jako wewnętrznie zróżnicowany system przekonań i postaw, który uobecnia się w zachowaniach tożsamościowych danej osoby, może okazać się dla tej osoby szansą, aby ukształtowała ona „swoj świat” i odnalazła „swe autentyczne oblicze”. Wymaga to wszakże, co najmniej, zdwojonych zabiegów o zachowanie „spójności w dwoistości”, aby nie były to tylko dwie odmienne tożsamości funkcjonujące obok siebie i w dużej mierze niezależnie od siebie albo zwrócone przeciw sobie i generujące trwałe „rozdwojenie”, pozostawanie w stanie wewnętrznego konfliktu i „rozdarcia”. Jeśli wystąpią dalece niesprzyjające warunki dla praktykowania „dwoistej tożsamości”, jeśli stosując niejawne naciski i jawny przymus, wymagać się będzie od jednostki lub grupy jednoznacznego opowiedzenia się tylko za jedną z części jej tożsamości, a zdecydowanego odrzucenia drugiej części, to „dwoista tożsamość” może stawać się ciężarem trudnym do uniesienia, może powodować wykluczanie z obu kultur i obu społeczności, z którymi się wiąże.

W Polsce spotykamy powszechnie znane osoby, które jako osoby dorosłe dowiedziały się o swym żydowskim pochodzeniu. Stały one przed wyzwaniem rozpoznania na nowo swej kulturowej tożsamości i tworzenia – niejako negocjowania również z samym sobą – dwoistego systemu tożsamości. Do ich grona należy m.in. Jan Woleński (Hertrich-Woleński), który wprost deklaruje: „Nie odczuwam żadnego dystansu poznawczego czy moralnego wobec podwójnej samoidentyfikacji”³¹. Urodził się on w czasie II wojny światowej w 1940 roku w Radomiu (po opuszczeniu przez rodzinę Lwowa), a dorastał i wychowywał się w okupowanej Warszawie „po aryjskiej stronie”, jako polskie dziecko, które nie było uświadamiane co do swego żydowskiego pochodzenia. Kontekst wojny, okupacji i Zagłady ma istotne znaczenie w kształtowaniu się tożsamości kulturowej Woleńskiego, choć – w związku z wpisaniem przez bieg dziejów jego biografii i jego zachowań tożsamościowych w ten kontekst – czyni on ważne zastrzeżenie: „Ktoś powiedział, że mogę się uznawać za dziecko Holokaustu, ale ja nie mam żadnej egologicznej perspektywy, wszystko to znam tylko ze słyszenia”³². Dramatyzm czasu Holokaustu i okupacyjnych warun-

³⁰ Tamże.

³¹ J. Woleński: *Wstęp*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. Kraków – Budapeszt 2011, Austeria, s. 9.

³² J. Woleński: *Jak być Żydem po Holokauście (perspektywa ofiar)*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 188. Zob.: B. Krupa: *Opowiedzieć Zagładę. Polska proza i historiografia wobec Holocaustu (1987–2003)*. Kraków 2013, Universitas.

ków, rekonstruowany po latach, znajduje ślad m.in. w napisanym przez niego (około 2006 roku) wierszu „Shoah”: „U drzwi twego domu, / gwiazdy znak, / ktoś wyskrobał, / [...], / i nie wiesz, / czy oprawcy, / nie zauważyli, / czy [...] za późno przybyli, / by beznamiętnie / roztrzaskać twą / dziecięcą główkę, / [...] / jak z gliny małą skorupkę”³³. O swych żydowskich korzeniach dowiedział się on dopiero około 1980 roku, jak powiada, „jako człowiek w sile wieku”, mając pokaźny dorobek naukowy i będąc – cieszącym się już uznaniem – filozofem analitycznym, osadzonym w tradycji filozoficzno-logicznej Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, stanowiącej też przedmiot jego badań historycznych i systematycznych. Tak oto, w zarysie, przedstawia nieznane mu wcześniej rodzinne korzenie: „Moi oboje dziadkowie ze strony matki pochodzili z rodzin żydowskich. Ich oryginalne nazwiska to Rachela Kahane (w niektórych dokumentach Kochane) i Chiel Pitzele ([...] Picele). Dziadek zmienił nazwisko na Henryk Orliński w czasie studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim pod koniec XIX wieku. Nie przeszedł wtedy jeszcze na katolicyzm. Studiował także we Wiedniu. Jego wiedeńska karta studencka z 1900 roku informuje, że był wtedy wyznania mojżeszowego. Przyjął katolicyzm przed ślubem, który miał miejsce w 1903 roku; jego żona zmieniła imię na Irena. Dziadek był, jak sporo osób w jego rodzinie, zwolennikiem asymilacji; nazwisko »Orliński« było [...] obierane przez jego krewnych, którzy się polonizowali. Moja matka, Maria Regina urodziła się [...] jako dziecko chrześcijańskie. Dziadek nie zerwał początkowo ze swoją żydowską przeszłością, np. aktywnie popierał organizację o nazwie „Zjednoczenie”, działającą na rzecz asymilacji [...]. Związki te zdecydowanie osłabły w okresie międzywojennym. Dziadek był [...] senatorem (z województwa tarnopolskiego) i [...] zdecydował się na całkowitą polonizację. Wyjechał z Polski zaraz po inwazji radzieckiej, wrócił w 1948 roku. W jego akcie zgonu (zmarł w 1953 roku) figuruje Anna N. jako matka [...]. Widocznie mama z babcią zdecydowały, aby nie podawać poprawnych danych do urzędu; »Anna N.« [...] sugeruj[e], że nie dysponowały szczegółami na temat mojej prababki”³⁴. Z jednej strony zasygna-

³³ J. Woleński: *Shoah*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 272.

³⁴ J. Woleński: *Wstęp*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 5. W liście, który otrzymałem (13 III 2014), prof. Woleński dopowiedział: „Okazało się, że moi dziadkowie przechrzcili się po ślubie (pobrali się w 1903 r.). Moja matka urodziła się jeszcze jako dziecko żydowskie i imię otrzymała w synagodze. Babcia i mama znały nazwisko mej prababki, a określenie »Anna N.« było próbą zatarcia żydowskiego pochodzenia Henryka Orlińskiego. Nie jest obecnie jasne, czy matką dziadka była Rosa Durst czy jej siostra Anna Durst”.

lizowane są tu idee dotyczące zachowań tożsamościowych onegdaj propagowane przez dziadka, choć zespolone z dylematami, idee, które – w pewnej mierze – bliskie są zapatrywaniom Woleńskiego na tożsamość żydowską. Z drugiej strony doszło do przerwania transmisji dziedzictwa kulturowego w rodzinie; wspomina się tu postawę rodziny skrywającej przeszłość i tożsamość, a do podjęcia takich decyzji (tożsamościowych) skłania matkę i babkę – jak sądzi Woleński – przede wszystkim (choć nie tylko) traumatyczne doświadczenie masowej eksterminacji osób o pochodzeniu żydowskim w czasie Holokaustu.

Do grona osób odkrywających swą żydowską tożsamość należy Romuald Jakub Weksler-Waszkinel, urodzony w 1943 roku w getcie w Starych Świącianach koło Wilna, jako syn Jakuba i Batii Wekslerów, przyjęty i uratowany przez polskie małżeństwo Piotra i Emilię Waszkinelów (pośmiertnie odznaczonych medalem „Sprawiedliwy wśród Narodów Świata”). Jego żydowscy rodzice i pięcioletni brat zostali zamordowani. Dowiedział się o swym żydowskim pochodzeniu w wieku 35 lat, w 1978 roku, już jako ksiądz rzymskokatolicki, naukowo zajmujący się filozofią francuską³⁵. Nazywając się po polskich rodzicach Romuald Waszkinel, podjął decyzję o dopełnieniu nazwiska o nazwisko żydowskich rodziców i używaniem jako drugiego imienia odkrytego imienia żydowskiego ojca, symbolicznie manifestując w ten sposób złożoną tożsamość, której źródła odnajduje w dwóch kulturach³⁶. Odnosząc się do podwójnej tożsamości ks. dr. Wekslera-Waszkineła, powodującej częstokroć wykluczanie go z obu bliskich mu społeczności, z który-

³⁵ Zob.: m.in.: D. Rosiak: *Człowiek o twardym karku. Historia księdza Romualda Jakuba Wekslera-Waszkineła*. Wołowiec 2013, Wydawnictwo Czarne. Na kwestię tożsamości, jako wiodący problem *Człowieka o twardym karku*, zwraca uwagę Maciej Zięba OP: „To głęboka książka o nieustępliwym poszukiwaniu własnej tożsamości formowanej i deformowanej przez tragiczną historię XX wieku”. <http://www.polskieradio.pl/9/202/Artykul/772443,Czlowiek-o-twardym-karku-Historia-ksiedza-Romualda-Jakuba-WeksleraWaszkinela-Dariusza-Rosiaka> (7.02.2014).

³⁶ Swoją dwoistą tożsamość Weksler-Waszkinel rozpatruje w: *Gdzie jest moja Ojczyzna?* („Znak” 1995 nr 5, s. 86–96), przedruk w: R. J. Weksler-Waszkinel: *Zgłębiając tajemnicę Kościoła...* Kraków 2003, WAM. W rozmowie (z 1995 roku) Weksler-Waszkinel określa siebie: „Jestem Żydem od Jezusa” (choć w dzieciństwie miał dystans względem Żydów również ze względu na sposób ich przedstawiania w wyobrażeniach religii chrześcijańskiej: „Jak ja nie chciałem być Żydem!”). Rozmowa pt. *Jestem Żydem od Jezusa* przedrukowana jest w: R. J. Weksler-Waszkinel: *Zgłębiając tajemnicę Kościoła...* cyt. wyd. – Woleński był też – ze względu na podobieństwo odkryć tożsamościowych – uczestnikiem lubelskiej promocji książki *Zgłębiając tajemnicę Kościoła*.

mi się – mimo szykan – identyfikuje, Henryk Grynberg stwierdza: „Trudno być Żydem, ale niełatwo i księdzem, a co dopiero jednym i drugim naraz. Do tego będąc sierotą z Holocaustu, na ziemi przesiąkniętej krwią. [...] Odrzuconym przez katolickich współwyznawców i żydowskich współplemieńców. Nie znam większego sieroctwa”³⁷. Ten dramatyzm sytuacji tożsamościowej „żydowskiego księdza”, który musi na nowo odkryć i zintegrować obie części jego „dwoistej tożsamości”, aby być – jak sam siebie określa – „Żydem od Jezusa” wśród Żydów i wśród katolików, pozwala Grynbergowi dobitnie wyrazić silne emocjonalne poruszenie. Wizja „bolesnego odrzucenia” i „wielkiego sieroctwa”, doznawanego wśród katolików i wśród Żydów może prowadzić w stronę pułapki rozbudzonych emocji (także negatywnych emocji dotyczących doznanych urazów i przykrości), jakby do wejścia na „ruchome piaski”, które nie zapewniają stabilności, a w których zapada się „dwoisty system tożsamości”, traci względną spójność i ulega destrukcji. Taka może być też cena, którą niekiedy płaci się za bycie nosicielem „dwoistego systemu tożsamości”.

O ile Weksler-Waszkinel przyjmuje postawę teistyczną, wyznawcy wiary religijnej, o tyle Woleński przedkłada argumenty (epistemologiczne) za agnostycyzmem w kwestii istnienia Boga, wykazując niekonsekwencje teizmu. Z odmiennością postaw co do wiary zespolone są dalsze różnice. Weksler-Waszkinel angażuje się w dialog międzyreligijny chrześcijańsko-żydowski³⁸, natomiast Woleński – uczestnicząc w inicjatywach na rzecz dialogu polsko-żydowskiego – podaje w wątpliwość moc sprawczą dialogu międzyreligijnego. O ile Weksler-Waszkinel przyswaja polszczyźnie teksty Etienne Gilsona³⁹, o tyle Woleński polemizuje z poglądami tego filozofa (o inspiracji katolickiej) w sprawie statusu wiary i ateizmu.

W prowadzonych analizach z zakresu edukacji międzykulturowej za punkt odniesienia przyjmuję dociekania Woleńskiego; skupione są wokół – jak sam to określa, używając liczby mnogiej – „kwestii żydowskich”⁴⁰. W du-

³⁷ http://wyborcza.pl/magazyn/1,132056,13651545,Zydowski_ksiadz.html (7.02.2014).

³⁸ Zob. R. J. Weksler-Waszkinel: *Od asymilacji do dialogu. „Swój” – „Obcy” – „Inny”*. „Roczniki Filozoficzne” 52: 2004, z. 2, s. 43–54. Tenże: *Żydzi – Chrześcijanie. Tak blisko i tak daleko*. W: J. Kłos, A. Noras (red.): *Człowiek i polityka*. Lublin, Wyd. KUL, 2002, s. 261–275 (przedruk w: *Zgłębiając tajemnicę Kościoła...*).

³⁹ Zob.: E. Gilson: *Niepożądany teolog* [św. Tomasz]. Przeł. R. J. Weksler-Waszkinel. „Roczniki Filozoficzne” 1991–1992, t. 39–40, z. 1, s. 43–56.

⁴⁰ Woleński oświadcza: „Gdyby ktoś powiedział mi czterdzieści lat temu, że kiedyś wydam [...] *Szkice o kwestiach żydowskich*, uznałbym to wyłącznie za możliwość lo-

żej części dociekania te dotyczą jego osobistych doświadczeń i zachowań tożsamościowych, odkrywania i określania przez niego – w pewnym stopniu na nowo – własnej tożsamości kulturowej. Z jednej strony jest to mierzenie się z przeszłością, zwłaszcza z cieniem Holokaustu, ale również z odkrywaniem kulturowego dziedzictwa polskich Żydów i polskiej wielokulturowości, a także rozliczenie się z taką edukacją (czasów PRL-u), w której obecność i aktywność Żydów w polskich dziejach była marginalizowana i przemilczana. Z drugiej – jest to poszukiwanie takich rozwiązań, również rozwiązań edukacyjnych, które przyczynią się do budowania lepszej przyszłości. Do tego dochodzi jego dość intensywna obecność w przestrzeni Internetu: publikowanie i upowszechnianie jego tekstów, zapis (dokumentacja, także fotograficzna) wielu publicznych wystąpień i udział w debatach toczonych w Internecie. Ta – właściwa dla współczesności – aktywność Woleńskiego w wirtualnej przestrzeni komunikacji współokreśla też jego kulturową tożsamość i jest formą uczestnictwa w debacie międzykulturowej, co ma swe niebagatelne znaczenie dla badań i działań praktycznych z zakresu edukacji międzykulturowej⁴¹.

Idea podwójnego inkluzywizmu jako próba racjonalnego modelowania zachowań tożsamościowych

Ideę „podwójnego inkluzywizmu” formułuje Woleński w odniesieniu do tożsamości żydowskiej i zasługuje ona na uwagę z punktu widzenia edukacji międzykulturowej. Dość konsekwentnie propaguje ją Woleński, mając na uwadze też cel edukacyjny: kształtowanie właściwych i racjonalnych – wedle przyjętej aksjologii – zachowań tożsamościowych.

Inkluzywizm zakłada od strony pozytywnej, iż wszyscy ludzie – jako osoby ludzkie – są istotnie „jednacy”, jeśli idzie o ich wewnętrzną strukturę

giczną, a nie realną. O swoich korzeniach żydowskich dowiedziałem się około 1980 r., a więc już jako człowiek w sile wieku” (J. Woleński: *Wstęp*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 5).

⁴¹ Ta internetowa aktywność jest jedną z postaci zachowań tożsamościowych i zarazem kontekstem kształtowania i manifestowania tożsamości. Problem ten jest przedmiotem badań m.in. T. Miczki i Jerzego Bobryka. Zob.: T. Miczka: *Tożsamość człowieka w rzeczywistości wirtualnej*. W: A. Wójtowicz (red.): *Człowiek między rzeczywistością realną a wirtualną*. Poznań 2006, Ośrodek Wydawnictw Naukowych, s. 25–53; J. Bobryk: *Świadomość człowieka w epoce mediów elektronicznych*. Warszawa 2004, PTS.

bytową i o ich możliwe walory lub słabości moralne. Od strony negatywnej (przeczenia) inkluzywizm stwierdza, że nie istnieją żadne jednostki lub społeczności szczególnie i radykalnie inne, gdyż naznaczone jakąś – zarezerwowaną tylko dla nich – pozytywną lub negatywną „mocą”, która nie sięga pozostałych ludzi. Natomiast ekskluzywizm przypisuje taką „moc” upatrzonym (wybranim) ludziom lub grupom, uznawanym z tej racji za posiadaczy szczególnie dobrych bądź szczególnie złych cech, które są w nich konstytutywnie wpisane i niezbywalne. W optyce ekskluzywizmu niektórzy ludzie i charakterystyczne dla nich poczynania jawią się zdecydowanie odmiennie, np. dostrzega się posiadanie przez tych właśnie ludzi wrodzonego i niedającego się wyeliminować zestawu negatywnych cech (np. wyrachowania i przebiegłości, które nie liczą się z dobrem innych), co pozwala im być szczególnie skutecznymi (np. w spekulacji finansowej). Inkluzywizm nie dopuszcza do powstawania patologicznych wizji świata społecznego, który zapełnia się takimi – budzącymi nadzwyczajny zachwyt albo głęboką odrazę – osobliwościami. Przyjmuje się bowiem, że choć ludzie różnią się pod wieloma względami, to mimo różnic pozostają jednacy i ich cechy swoiste postrzegać należy, uwzględniając ich prymarną jedność.

Odwołując się też do własnego doświadczenia, Woleński zauważa, że „przyznanie się do bycia Żydem ma [...] pewien osobliwy charakter”⁴². Uznaje on taką „osobliwość”, z którą sam się styka, za niepożądany stereotyp i nie godzi się na jego podtrzymywanie. Ów „osobliwy charakter” dostrzega też w swoistym sensie zwrotu „nawet Żydów”, który użyto w tekście hierarchii rzymsko-katolickiej: „Kardynał Hlond wydał w 1936 roku list pasterski, w którym potępiał postawy antysemickie, w szczególności przemoc wobec Żydów. Znajdujemy tam [...] fragment: »Można kochać własny naród bardziej, a jednak nikogo nie nienawidzić, nawet Żydów«. Czyżby dla przypomnienia waloru przykazania o miłości bliźniego nie wystarczało zakończenie »nikogo nie nienawidzić«? Cóż znaczy dodanie »nawet Żydów«. Chyba tyle, że bez tego ktoś mógłby sobie pomyśleć, że »nikogo nie nienawidzić« nie obejmuje Żydów”⁴³. Tego typu ekskluzywistyczna osobliwość „bycia Żydem” (traktowana pozytywnie albo negatywnie) powinna ustąpić miejsca – również dzięki odpowiedniej edukacji międzykulturowej – zachowaniom tożsamościowym opartym o podwójny inkluzywizm.

⁴² J. Woleński: *Bo przyznał się, że jest Żydem*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 21.

⁴³ Tamże, s. 22.

Rozwijając i konkretyzując w swych dociekaniach ideę podwójnego inkluzywizmu, Woleński wyraża przekonanie, iż „kwestie żydowskie pozostaną nierozwiązane, o ile Żydzi będą traktowani przez innych jako wyjątkowi (na ogół w złym sensie) oraz tak będą traktowali samych siebie (na ogół w dobrym świetle). Żydowski ekskluzywizm wewnętrzny (swoisty mesjanizm), bo tak pozwolę sobie nazwać ideę narodu wybranego i stosowany wobec nich ekskluzywizm zewnętrzny (do tego sprowadza się w zasadzie antysemityzm) są dwiema stronami tego samego medalu. Winny być zastąpione przez inkluzywizm wewnętrzny i inkluzywizm zewnętrzny, tj. akceptację innych przez Żydów i akceptację Żydów przez innych”⁴⁴. Rozpatrując stawiane przez wielu Żydów pytanie: „Jak być Żydem po Holokauście?”, i zastanawiając się nad perspektywą ofiar Holokaustu w widzeniu tej zbrodni, Woleński zaznacza, że sytuacja nie będzie właściwie ujęta, „dopóki bycie Żydem nie będzie rzeczą naturalną, jak bycie Anglikiem [...], a nie czymś zgoła wyjątkowym i wymagającym odpowiedzi na pytanie, co to znaczy być Żydem po Holokauście lub z jakiegoś innego powodu”⁴⁵. Rozpatrując dyskurs o żydowskiej tożsamości w literackich przedstawieniach Holokaustu, Woleński jest wyczulony na niepożądane konsekwencje ekskluzywizmu: „Améry zdaje się sądzić, że nie można być Żydem po Holokauście inaczej, niż w jakiś przekłety sposób, który prowadzi do tragedii”⁴⁶, a taka wizja grozi fatalizmem samospełniającego się proroctwa. Woleński sygnalizuje też niebezpieczeństwo jakie niesie postawa reprezentowana przez jednego z literackich bohaterów: „Jeśli Żyd postępuje źle, to czyni to tak jak każdy inny człowiek. Tymczasem Żydowi się ciągle przypisuje, że jak Żyd kłamie, to kłamie po żydowsku, [...], wszelako jest to rewers tego, co rzekł Rakower [...], że jest dumny po żydowsku. [...] nie jest to cecha narodowa, ale atrybut pewnego sytuacyjnego kontekstu [...], w którym każdy może się znaleźć”⁴⁷. Z tej interpretacji przebija podejście cechujące tych, którym bliski jest racjonalizm (także w wymiarze zachowań społecznych)⁴⁸, przy czym postawa racjonalizmu jest rozumiana przez Woleńskiego

⁴⁴ J. Woleński: *Wstęp*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 10.

⁴⁵ J. Woleński: *Jak być Żydem po Holokauście (perspektywa ofiar)*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 189.

⁴⁶ Tamże, s. 188–189.

⁴⁷ Tamże, s. 189.

⁴⁸ Zob.: J. Woleński: *Racjonalność*. W: W. Kwaśniewicz i inni (red.): *Encyklopedia socjologii*. Warszawa 2000, Oficyna Naukowa, s. 272–277.

jako – właściwa Szkole Lwowsko-Warszawskiej – postawa antyirracjonalistyczna⁴⁹.

To nastawienie intelektualne rzutuje też na sposób rozważania tożsamości żydowskiej w cieniu Holokaustu: „Moje zainteresowania profesjonalne są nader odległe od Zagłady i jej filozoficznych problemów. [...] jestem uodporniony na łatwy dyskurs postmodernistyczny w rodzaju produkcji Zygmunta Baumana”⁵⁰. Postawa antyirracjonalistyczna wymaga odpowiedniego języka analizy zachowań tożsamościowych w kontekście doświadczenia Zagłady.

Dla lepszego zrozumienia ujęcia racjonalności, na którym opiera się idea podwójnego inkluzywizmu, trzeba uwzględnić antyirracjonalistyczną koncepcję słabej racjonalności. Rozpatrując relacje między częstokroć przeciwstawianymi sobie i absolutyzowanymi stanowiskami racjonalizmu i irracjonalizmu, Woleński proponuje przyjęcie koncepcji słabej racjonalności, która najbardziej odpowiada temu, jaka jest „rzeczywistość naszego poznania”. Przmiotnik „słaba”, mający dookreślić status racjonalności, powinien też sprzyjać kształtowaniu pożądanych postaw, gdyż „sugeruje zachowanie dystansu wobec własnych poglądów i oszczędność w szafowaniu epitetami »racjonalny« i »irracjonalny« wobec poglądów innych”⁵¹. Przedkładając ujęcie racjonalności jako modalności, Woleński uwypukla też walory metodologiczne antyirracjonalizmu: „Aksjologia antyirracjonalizmu uczy tolerancji i pokory intelektualnej”⁵². Uzasadnia on tezę, że jeżeli „głębiej wniknąć” w zasady antyirracjonalizmu, to „mamy do czynienia z propagandą i obroną pewnych wartości”⁵³. Zwłaszcza propaguje się tu przekonanie, że „antyirracjonalistą jest tylko ten, kto dopuszcza możliwość własnej omyłki” i argumentuje na

⁴⁹ Zob.: K. Ajdukiewicz: *Logistyczny antyirracjonalizm w Polsce*. „Przegląd Filozoficzny” 1934 XXXVII (4), s. 399–408; J. Pelc: *Antyirracjonalizm – postawa filozofów szkoły lwowsko-warszawskiej*. W: K. Trzęsicki (red.): *Ratione et Studio. Profesorowi Witoldowi Marciszewskiemu w darze*. Białystok 2005, UwB, s. 309–318.

⁵⁰ J. Woleński: *Przyczynek do dyskursu o postawach wobec Zagłady*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 60.

⁵¹ J. Woleński: *W stronę logiki*. Kraków 1996, Aureus, s. 136. Woleński wskazuje na związek wiary i wiedzy: „[...] operator wiedzy nie może istnieć bez operatora wiary” (tamże, s. 41).

⁵² Tamże, s. 136.

⁵³ J. Woleński: *Aksjologia i metodologia*. W: J. Goćkowski, K. Pigoń (red.): *Etyka zawodowa ludzi nauki*. Wrocław – Warszawa – Kraków 1991, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 78.

rzecz „tolerancji dla pluralizmu interpretacji”⁵⁴, która potrzebna jest w naukach humanistycznych i w filozofii, aby uniknąć strategii dyktatorskiej i doktrynerstwa: „zasada pluralizmu zapewnia [...] solidne kwantum antyirrationalizmu. Jako poszanowanie dla odmiennych perspektyw interpretacyjnych rodzi poczucie własnej omyłności i jest przeto tamą przeciwko doktrynerstwu”⁵⁵. Takie podejście metodologiczne jest też przydatne w analizie – angażujących aksjologicznie i budzących emocje – zachowań tożsamościowych.

Co do metodologii badań nad tożsamością żydowską w cieniu Holokaustu, Woleński przywołuje dwie podstawowe – wedle niego – zasady: (1) „Nie interesują mnie [...] [w kwestii Holokaustu] wyjaśnienia typu metafizycznego czy teologicznego. Jestem [...] świeckim naturalistą, i [...] [dążę] wyłącznie do objaśnień apelujących do tego świata, w którym żyjemy i działamy”⁵⁶. (2) „Jako zadeklarowany eklektyk metodologiczny opowiadam się za pluralizmem eksplanacyjnym, tj. wielością dróg wyjaśniania”. I dodaje, że np. w badaniu antysemityzmu „jest to także uzasadnione rodzinnym charakterem antysemityzmu jako pojęcia”⁵⁷.

Omówienie antologii „Przeciw antysemityzmowi 1936–2009”, którą przygotował Adam Michnik (Kraków 2010, Universitas), zatytułowane „Panorama anty-antysemityzmu”⁵⁸, Woleński dopełnia pytaniem: „Czy zachęci to kogoś do dalszych studiów, np. o udziale Żydów w kulturze polskiej?” i dodaje życzenie: „Oby tak było”. Ten pozytywny wymiar jest wskazany również z tego powodu, że antysemityzm bywa „funkcją niewiedzy o dorobku Żydów nie tylko na rzecz własnego narodu, ale i tych społeczeństw, w których przyszło im żyć”⁵⁹. Konieczna jest rzetelna edukacja o dziejach kultur i relacji zachodzących między nimi, aby przezwyciężać antysemityzm. Nawiązując do idei podwójnego inkluzywizmu, który przeciwstawia się ekskluzywizmowi, Woleński dostrzega w antologii brak „istotnego elementu”, zwrócenia uwagi na niebezpieczeństwa specjalnego traktowania Żydów: „Od Żydów na ogół żąda się, aby byli lepsi od

⁵⁴ Tamże, s. 77.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ J. Woleński: *Bo przyznał się, że jest Żydem*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 27.

⁵⁷ Tamże, s. 35.

⁵⁸ J. Woleński: *Panorama anty-antysemityzmu* <http://www.krytykapolityczna.pl/Opinie/WolenskiPanoramaanty-antysemityzmu/menuid-431.html> (7.02.2014). Woleński częstokroć przytacza myśl, że to „antysemityzm tworzy Żyda” (Sartre).

⁵⁹ Tamże.

innych. Polak, Francuz [...], jeśli robi coś złego, to czyni to jakoś zwyczajnie. Zasługuje na nagane, ale bez dodatkowych kwalifikacji. Zło czynione przez Żyda ma ciągle specjalny atrybut. Jeśli Żyd [...] kłamie, to dzieje się w szczególny, żydowski sposób itd.”⁶⁰. Aby dać odpór kryjącemu się w ekskluzywizmie antysemityzmowi potrzeba też edukacji kształtującej – zgodnie z ideą podwójnego inkluzywizmu – przekonania, że Żyd tak jak każdy inny człowiek może czynić coś dobrze lub czynić coś źle.

Do kwestii ekskluzywizmu i podwójnego inkluzywizmu Woleński powraca w kontekście dyskusji o swoistości tożsamości żydowskiej, formułując „Uwagi do polemiki Stanisława Krajewskiego z Janem Hartmanem”. Zgłasza „poważne wątpliwości” co do przyjętego przez Krajewskiego rozumienia żydowskiej zwyczajności i niezwykłości, gdyż „rzecz przesuwana się z poziomu opisowego na wartościujący”⁶¹. Choć przyznaje, że można mówić, iż „historia Żydów była niezwykła” (choć bez aprobowania transcendentnego uzasadnienia i religijno-historiozoficznej wizji), to – po pierwsze – takie „porównania bywają zawodne”, a – po drugie – „jak najwięcej elementów żydowskiej historii winno znaleźć normalne historyczne wyjaśnienie, nawet jeżeli pewne białe plamy pozostają”⁶². Za takim rozstrzygnięciem argumentuje zgodnie z własnym stanowiskiem światopoglądowym: „Jako człowiek całkowicie świecki i religijny agnostyk nie godzę się na jakiegokolwiek koncepcje narodu wybranego jako naznaczonego przez Boga w tym sensie, że nie chcę ich sam używać w rozpatrywaniu dziejów narodu, z którym identyfikuję się (faktycznie z dwoma). Szanuję [...] przekonania tych, którzy wiążą status narodu wybranego z religią [...], ale chciałbym, aby nie wymagano akceptacji tej idei przez wszystkich, w tym wypadku Żydów”. Odwołując się do swych rozmów w Izraelu, dzieli się spostrzeżeniem, iż „uderzyły” go próby przekonania go, że „Żyd to nie jest taki zwyczajny człowiek” (co miało związek z jego tekstami, w których opowiada się za ową zwyczajnością). Woleński nie zgadza się z taką wizją tożsamości żydowskiej, w której „to, co u innych jest normalne i zrozumiałe, niezależnie od tego, czy dobre czy złe, u Żydów jest w pierwszym rzędzie żydowskie, a w dalszej kolejności inne”⁶³. Przeciwi-

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ J. Woleński: *Uwagi do polemiki Stanisława Krajewskiego z Janem Hartmanem* (2010/01/01) <http://www.otwarta.org/index.php/jan-wolenski-uwagi-do-polemiki-stanislaw-krajewskiego-z-janem-hartmanem/> (7.02.2014).

⁶² Tamże.

⁶³ Tamże.

stawiając się ekskluzywizmowi, zakłada się uniwersalizm i zespolone z nim „pierwotne niezróżnicowanie” ludzkiego postępowania, które jest przede wszystkim postrzegane jako postępowanie danego człowieka, niezależnie od cech kulturowego, narodowego i religijnego kontekstu.

Historyczną postać – w warunkach polskiej wielokulturowości – i społeczne konsekwencje ekskluzywizmu żydowskiej tożsamości, która opiera się na poczuciu „bycia wybranym”, rozpatruje Aleksander Hertz⁶⁴: „Żyd uważał się za przedstawiciela narodu wybranego. [...] Żydzi mieli świadomość, że swej kulturze, w pierwszym rzędzie tradycji zapisanej, zawdzięczają swe trwanie, swoją ciągłość historyczną. Żydzi to społeczność Pisma, to społeczność Książki. »Goje«, z którymi się Żydzi stykali, nie mieli, pomijając nieliczne wyjątki, ani takich tradycji, ani takiego stosunku do wartości Pisma i Książki. Zasługiwali więc na pogardę”⁶⁵. Jednak „nie wolno było tej pogardy uzewnętrzniać”, gdyż „goj”, którym pogardzano, „w hierarchii społecznej stał ponad Żydem. Temu głupcowi trzeba było ulegać”⁶⁶. I taką dwoistość: pogardy zespolonej z uległością, uznawano za dopuszczalną postawę: „Na zewnątrz kasty obowiązywała pierwsza definicja, na wewnątrz – druga. Były to postawy wybitnie ambiwalentne, logicznie rzecz biorąc – sprzeczne, ale doskonale współistniejące ze sobą”⁶⁷. Hertz stawia – w retorycznym trybie – pytanie: „Czy jednak mogło być coś złego w tym, że się zręcznie umiało

⁶⁴ A. Hertz (1895–1983) był socjologiem. Doktorat napisał pod kierunkiem Tadeusza Kotarbińskiego. Od 1940 roku mieszkał w Stanach Zjednoczonych. Jego przedwojenne prace: *Militaryzacja stronnictwa politycznego* (1935), *Posłannictwo wodza* (1936), *O władzy Stalina* (1937), weszły do tomu: A. Hertz: *Szkice o totalitaryzmie*. Wybór J. Garewicz. Wstęp W. Lamentowicz. Warszawa 1994, PWN. Hertz pisał o sobie: „Jestem Polakiem, ale zarazem uważam się za Żyda” (A. Hertz: *Wyznania starego człowieka*. Londyn 1979, Oficyna Poetów i Malarzy, s. 148). Zob. też: A. Hertz: *Późne listy z Ameryki. Listy do Hanny Buczyńskiej-Garewicz i Jana Garewicza z lat 1976–1982*. H. Buczyńska-Garewicz: Wstęp. Warszawa 2004, IFiS PAN.

⁶⁵ A. Hertz: *Żydzi w kulturze polskiej*. Warszawa 1988, Biblioteka „Więzi”, s. 107. „To, że Żyd urodził się Żydem, że tym samym wszedł do narodu wybranego, czyniło go współuczestnikiem charyzmy, jednostką wybraną” (tamże, s. 123–124). „Rozbieżność między rolą »parcha« na zewnątrz i wybranym na wewnątrz była kolosalna. Wieki działania takiego dualizmu sprawiły, że Żyd na ogół bez większej trudności przechodził od jednej roli do drugiej” (s. 124).

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ Tamże. „Kasta miała decydujące znaczenie dla oblicza żydostwa polskiego [...]” (tamże, s. 114).

wyzyskać jego głupotę?”. I wyjaśnia: „Podwójna moralność – produkt każdego systemu kastowego – znajduje tu jeszcze mocniejsze dla siebie oparcie”⁶⁸.

Zastanawiając się nad niechęcią do Żydów, którą da się także zauważyć w – skądinąd bliskiej Woleńskiemu – ideologii Oświecenia, stwierdza on, że ta niechęć „brała się nie tyle z typowych powodów antysemickich”, ale z uznania, że „judaizm i izolacjonizm żydowski były postawami całkowicie obskuranckimi i irracjonalnymi”⁶⁹. Na ile powodem tej oświeceniowej krytyki był żydowski ekskluzywizm, któremu przeciwstawiał się oświeceniowy racjonalizm i uniwersalizm praw człowieka? Ta dość kontrowersyjna kwestia jest zasygnalizowana przez Woleńskiego, przy czym postuluje on dokonywanie subtelniejszych rozróżnień: „Nazywanie antysemityzmem każdej niechęci do Żydów czy ich krytyki nie prowadzi do niczego dobrego pod względem poznawczym”⁷⁰. Godząc się na przyjęcie postawy antyirracjonalizmu, trzeba dociekać motywów i racji krytyki danych zachowań tożsamościowych.

Dążenie do urzeczywistniania idei podwójnego inkluzywizmu i zarazem wzajemnej akceptacji wymaga nie tylko dość precyzyjnego sformułowania argumentów na rzecz tej idei, ale wymaga też odpowiedniej, rozumiejącej i respektującej taką ideę, edukacji międzykulturowej. Na walor ukierunkowanych w taki właśnie sposób dążeń zwraca uwagę Tadeusz Lewowicki w wypowiedzi przytoczonej tu jako motto. Spogląda on na te sprawy z punktu widzenia uniwersalnie pojętej edukacji międzykulturowej. Postuluje on, aby dzięki edukacji międzykulturowej dokonywało się także „przygotowanie ludzi [...] do rozumienia zachowań społecznych w sposób możliwie całościowy i racjonalny”⁷¹, co jest zgodne z – zasadniczym dla zapatrywań Woleńskiego na kształtowanie tożsamości żydowskiej – całościowym rozumieniem idei podwójnego in-

⁶⁸ Tamże, s. 108.

⁶⁹ J. Woleński: *Bo przyznał się, że jest Żydem*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 36.

⁷⁰ Tamże. Warto w tym miejscu przypomnieć, że Woleński zajął zdecydowane stanowisko w sprawie uboju rytualnego. Uznał, że nie dostrzega takich argumentów za szechitą, które byłyby nieodparte. Natomiast przekonujące jest dla niego stanowisko, iż – z racji moralnych – odstępuje się od praktykowania szechity, aby respektować prawa zwierząt. Jako „obrzydlive pomówienie” określił nazywanie „antysemityzmem” sprzeciwu wobec praktykowania szechity.

⁷¹ T. Lewowicki: *Szkieł do teorii zachowań tożsamościowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. cyt. wyd., s. 161.

kluzyzmu, jak też zgodne ze stanowiskiem antyirrationalizmu. Za ważny czynnik kształtujący i wzmacniający pożądane zachowania tożsamościowe w warunkach zróżnicowania kulturowego (m.in. umiejętności prowadzące do wzajemnej akceptacji) Lewowicki uznaje „propozycje porządkujące wielość i różnorodność praw, zachowań, kultur”, a takie właśnie „propozycje porządkujące” zawierają dociekania Woleńskiego dotyczące odkrywania i formowania (własnej) tożsamości żydowskiej w cieniu Holokaustu, dociekania, które są przedstawione m.in. w „Szkicach o kwestiach żydowskich”.

Przybliżenie biografii naukowej jako kontekstu odkrywania i kształtowania tożsamości

Kontekstem odkrywania i kształtowania tożsamości żydowskiej przez Woleńskiego jest jego rozwinięta aktywność naukowa i publicystyczna, a także zaangażowanie w debaty publiczne dotyczące zwłaszcza statusu religii i zasad organizowania ładu społecznego.

Prezentację badań i dokonań naukowych Woleńskiego najlepiej chyba rozpocząć od przytoczenia informacji, iż w 2013 roku został on laureatem prestiżowej nagrody Fundacji na rzecz Nauki Polskiej, zwanej „polskim Noblem”⁷². Nagroda ta bowiem – w pewnej mierze – wskazuje jeden z głównych kierunków jego pracy naukowej i uwidacznia wartość jego dokonań. Uhonorowano go za „wszechstronną analizę prac szkoły lwowsko-warszawskiej i wprowadzenie jej dokonań do międzynarodowego dyskursu współczesnej filozofii”⁷³, a wiele jego tekstów zaświadcza o tym, że sprawa możliwie najlepszej międzynarodowej pozycji polskiej nauki była i jest mu bliska⁷⁴. Przewodniczy on Komitetowi Narodowemu ds. Współpracy z Międzynarodową Unią Historii i Filozofii Nauki, Sekcja Logiki, Metodologii i Filozofii Nauki. Członkiem korespondentem PAN został w 2010 roku⁷⁵. W czasie studiów i pracy naukowo-

⁷² Zob.: <http://www.fnp.org.pl/prof-dr-hab-jan-wolenski-laureat-nagrody-fnp-2013/> (7.02.2014).

⁷³ Zob.: <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,398295,jan-wolenski---pokazal-swiatu-polskich-filozofow.html> *Jan Woleński – pokazał światu polskich filozofów* (5.12.2013).

⁷⁴ J. Woleński: *Uwagi w sprawie miejsca nauki polskiej w świecie*. „Prakseologia” 2001, nr 141, s. 125–140.

⁷⁵ Zob.: <http://www.institucja.pan.pl/index.php/55-członkowie-korespondencji/wydzia-i14/1452-hertrich-woleski-jan> (5.12.2013).

-dydaktycznej związany jest przede wszystkim z Uniwersytetem Jagiellońskim (w latach 1979–88 pracował jako docent w Instytucie Nauk Społecznych Politechniki Wrocławskiej, a obecnie – profesor Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie). W UJ studiował prawo (1958–1963) i filozofię (1960–1964). Jego uniwersyteckimi mistrzami w czasie studiów z prawa byli Kazimierz Opalek i Maria Borucka-Arctowa oraz – z filozofii – Izydora Dąmbska, Roman Ingarden i Kazimierz Pasenkiewicz. W latach 1963–1979 pracował w Katedrze Teorii Państwa i Prawa UJ. W 1968 roku obronił doktorat z nauk prawnych („Filozofia lingwistyczna i współczesna jurisprudencja analityczna”), a w roku 1972 uzyskał habilitację („Logiczne problemy wykładni prawa”). W 1990 roku otrzymał tytuł profesora nauk humanistycznych; od 1992 roku profesor zwyczajny. Wypromował dotychczas 25 doktorów. Jest aktywnym członkiem wielu towarzystw naukowych (w latach 2005–2008 prezydent Europejskiego Towarzystwa Filozofii Analitycznej); jest lub był członkiem rad czasopism, m.in. „History and Philosophy of Logic”, „Synthese”, „Theoria”, „The Polish Journal of Philosophy”, „Principia”, „Filozofia Nauki” i „Studia z Filozofii Polskiej”. Był profesorem wizytującym w uniwersytetach w Salzburgu (1992), Lwowie (2003), Sun Yat-sen w Chinach (2008) i Jerozolimie (Hebrew University, 2008). Przewodniczy Komitetowi Etyki w Nauce PAN⁷⁶. Członek Rady Naukowej Centrum Badań Holokaustu UJ (od 2008 roku).

W informacjach prasowych po otrzymaniu przez Woleńskiego nagrody Fundacji na rzecz Nauki Polskiej podano liczby publikacji mogące uchodzić za „zawrotne”: „łącznie prawie 2 tys. publikacji, w tym 650 zagranicznych”. Dotychczasowy jego dorobek to: 29 książek, 6 skryptów, 630 artykułów, 149 autoreferatów i abstraktów, 691 artykułów informacyjnych, słownikowych i okolicznościowych, głosów w dyskusjach, polemik, przedmów oraz wywiadów, 231 recenzji, 44 prace edytorskie, 223 przedruki i dalsze wydania, 11 tłumaczeń; ogółem – póki co – 2014 pozycji. Omawiając swój dorobek, Woleński z nieco ironicznym dystansem i zarazem słuszną dumą dodaje: „Czasem zadaję sobie pytanie, czy nie jestem grafomanem, ale na pocieszenie konstatuje, że ponad 300 moich prac zostało zacytowanych, w tym 107 za granicą”⁷⁷. Trzeba też uwzględnić – co już odnotowano – wypowiedzi w Internecie.

⁷⁶ Zob.: <http://www.ken.pan.pl/index.php/kontakt> (5.12.2013).

⁷⁷ *Prof. dr hab. Jan Woleński mówi o swoim filozofowaniu*. „Sofia” 2012, nr 12, s. 310; także w wersji elektronicznej: http://www.sofia.sfsk.org.pl/22_Sofia_nr12_Wolenski.pdf (5.12.2013).

W 1985 roku ukazała się książka Woleńskiego „Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska” (PWN)⁷⁸. I uznaje się ją za znaczący moment w badaniach tej ważnej polskiej formacji intelektualnej. Ceniący polskie dokonania filozoficzne, zwłaszcza Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, filozof analityczny i dominikanin, który pracował po 1945 roku w Szwajcarii, Józef M. Bocheński OP (1902–1995), stwierdzał w 1989 roku, że „w wielu ośrodkach polskich polska filozofia [...] nie jest brana na serio”⁷⁹. Dostrzegał jednak szansę pozytywnych zmian: „Na szczęście profesor Woleński napisał historię Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. To bardzo dobra praca i mam nadzieję, że się filozofowie tym zajmą. Najwyższy już czas, żebyśmy się sami, my Polacy, tym zainteresowali, i nie myśleli, że istnieją tylko cudzoziemcy”⁸⁰. Ta opinia to jakby zapowiedź „polskiego Nobla” za badania nad dorobkiem tej Szkoły.

Co do metafizycznego credo, Woleński sądzi, iż „każdy problem filozoficzny można traktować analitycznie. Chociaż nie uważam filozofii za naukę w takim sensie jak [...] fizyka, to wierzę, że filozofować można w sposób metodologicznie uregulowany, o ile poskromi się nadmierne ambicje. Lubię wiedzieć co na temat, którym zajmuję się, powiedzieli inni”⁸¹. Pogłębioną wiedzę z historii filozofii uważa on za ważny element swej profesji.

Aktywność polityczna i ideowa: z PZPR (był członkiem od 1965 roku) wystąpił po wprowadzeniu stanu wojennego. Był członkiem NSZZ „Solidarność” w latach 1980–1990, wydawał publikacje w „drugim obiegu”. Wybrano go na członka Komitetu Honorowego Polskiego Stowarzyszenia Racjo-

⁷⁸ Ukazał się jej przekład angielski: *Logic and Philosophy in the Lvov-Warsaw School* (Kluwer, Dordrecht, London, 1989), rosyjski: *Lwowsko-warszawska filozofska-ska szkoła* (Rossijskaja Politiczeskaja Enciklopedia, Moskwa 2004) i francuski: *L'école de Lvov-Varsovie: Philosophie et logique en Pologne (1895–1939)* (Vrin, Paris 2011). Woleński publikuje wiele tekstów dotyczących polskiej filozofii (zwłaszcza analitycznej) i uczestniczy w dyskusjach o wartości polskiej myśli. W 1997 roku wydał książkę: *Szkoła Lwowsko-Warszawska w polemikach* (Scholar). Opublikował też m.in.: *Meta-matematyka a epistemologia* (Warszawa 1993, PWN); *Epistemologia. Poznanie, prawda, wiedza i realizm* (Warszawa 2005, PWN); *Historia filozofii polskiej*, współautorem jest Jan Skoczylski (Kraków 2010, WAM); *Essays on Logic and Its Applications in Philosophy* (Peter Lang, Frankfurt am Main 2011); *Historico-Philosophical Essays*, v. 1 (Kraków 2013, Copernicus Center Press).

⁷⁹ J. M. Bocheński: *Filozofia analityczna*. W: tenże: *Sens życia i inne eseje*. Kraków 1993, Philed, s. 146–147.

⁸⁰ Tamże, s. 147.

⁸¹ *Prof. dr hab. Jan Woleński mówi o swoim filozofowaniu*. cyt. wyd., s. 310.

nalistów. Angażuje się spory o zasady życia publicznego⁸². Brał m.in. udział w debacie o lustracji, a swe stanowisko przedstawił w książce „Lustracja jako zwierciadło” (Kraków 2007, Universitas). Wypowiadając się w ramach „Debat Jana Nowaka-Jeziorańskiego” o demokracji (26 listopada 2012 roku w siedzibie Rzecznika Praw Obywatelskich w Warszawie), przestrzegał: „demokracja może być unicestwiona demokratycznymi metodami. Jest więc o czym dyskutować”⁸³. To jest też argument za udziałem w tej dyskusji, aby dzięki jej podtrzymaniu nie dopuścić do zwyrodnienia lub unicestwienia demokracji.

Odkrywanie tożsamości żydowskiej i tradycji polskiej wielokulturowości – niedobory transmisji dziedzictwa kulturowego w rodzinie, edukacji szkolnej i pamięci społecznej

Podstawową „przestrzenią egzystencjalną”, w której dokonuje się jakby naturalna transmisja zasadniczych elementów dziedzictwa kulturowego, jest – w tradycyjnym ujęciu – rodzina i jej najbliższe otoczenie⁸⁴. Szkoła ma przede wszystkim dopełniać, uniwersalizować i systematyzować rodzinny przekaz dziedzictwa kulturowego, choć w sytuacji kryzysowej ma ona spełniać zadania kompensacyjne, zastępując rodzinę dysfunkcyjną i niewydolną w tym zakresie. Natomiast w warunkach konfliktu ideowego między rodziną i przekazywanymi przez nią wartościami a siłami zarządzającymi szkołą (decydującymi o treściach nauczania i ich ideologicznym zabarwieniu) szkoła staje się miejscem wymuszonej reedukacji ucznia.

Rozpatrując przebieg własnego uczestnictwa w transmisji dziedzictwa kulturowego, Woleński zauważa: „U mnie w domu nie mówiono o Żydach, ani dobrze, ani źle. Po prostu, ten temat nie był poruszany. Nie wyniosłem

⁸² Zob.: m.in. *Głupota nie zna standardów*. Z prof. Janem Woleńskim, filozofem i logikiem z Uniwersytetu Jagiellońskiego, rozmawiają Krzysztof Burnetko i Michał Nawrocki. „Tygodnik Powszechny”, 22.09.2002, nr 38 (2776), s. 1, 4; J. Woleński: *Polska polityka i moralne standardy demokracji*. „Etyka” 2000, nr 33, s.126–138.

⁸³ J. Woleński: *Demokracja kiedyś i dziś*. W: S. Trociuk (red.): *Debaty Jana Nowaka-Jeziorańskiego. Rozmowy o wartościach: demokracja, tolerancja, solidarność*. Warszawa 2013, Biuro RPO, s. 19.

⁸⁴ A. Szczurek-Boruta: *Transmisja dziedzictwa kulturowego w rodzinie*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Problemy pogranicza i edukacja*. Cieszyn 1998, UŚ – Filia w Cieszynie, s. 43–61.

więc żadnej wiedzy o sprawach żydowskich z domu”⁸⁵. Milczenie w rodzinie – o czym już wspomniano – miało swe historyczne przyczyny.

„Czy szkoła i inne instytucje edukacyjne dążą do wypracowania rozwiązań na zasadzie pluralizmu kulturowego, czy oddziałują jako instytucje reprezentujące interesy grupy dominującej [...]?”⁸⁶ – takie pytanie pod adresem poddanej ideologicznej regulacji edukacji szkolnej stawia Nikitorowicz. Doświadczenia edukacyjne Woleńskiego z „bycia uczniem” ukazują redukcjonistyczne zaprogramowanie tych treści, które miał za zadanie sobie przyswoić. „Ze szkoły też niewiele” – jak stwierdza Woleński – wyniósł usystematyzowanej wiedzy o Żydach i ich kulturze. Były to rozproszone informacje, głównie motywy przedstawione – i samodzielnie dostrzeżone – w literaturze: „Jankiel z *Pana Tadeusza*, Szlagbaum z *Lalki*, Rachela z *Wesela* czy z opowieści o karczmarzach rozpijających dobry lud polski, inne z lekcji religii i uczestnictwa w obrzędach religijnych”⁸⁷. Okazuje się, że tradycyjne lektury z kanonu oraz treści z – również tradycyjnej – edukacji religijnej są głównym źródłem wiedzy; przy czym jest to źródło jakby poza wiodącymi treściami kształcenia.

Przywołany Jankiel z „*Pana Tadeusza*” stanowi dogodny punkt wyjścia do uniwersalizacji i systematyzacji wiedzy o tożsamości żydowskiej i tradycji polskiej wielokulturowości, pod warunkiem że jest wola władarzy edukacji szkolnej, aby ukierunkować ją też na edukację międzykulturową. Rozpatrując rolę Żydów w kulturze polskiej, Hertz zwraca uwagę na postać Jankiela: „Mickiewicz genialnie w działalności Jankiela uchwycił pewne funkcje kulturotwórcze, jakie były udziałem Żydów polskich. Jankiel był źródłem rozchożenia się po Litwie pewnych wartości kulturalnych – muzycznych przede wszystkim. [...] Jemu to się przypisywało, że pierwszy na Litwę przyniósł Mazurek Dąbrowskiego”⁸⁸. Autor „Żydów w kulturze polskiej” wyraża wysokie uznanie dla Mickiewiczowskiego obrazu Żydów usytuowanego w kontekście polskiej wielokulturowości: „Jest rzeczą zdumiewającą, jak trafnie Mickie-

⁸⁵ J. Woleński: *O krakowskim Kazimierzu i innych sprawach*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 126.

⁸⁶ J. Nikitorowicz: *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. cyt. wyd., s. 23.

⁸⁷ J. Woleński: *O krakowskim Kazimierzu i innych sprawach*. cyt. wyd., s. 126.

⁸⁸ A. Hertz: *Żydzi w kulturze polskiej*. cyt. wyd., s. 48.

wicz umiał ocenić rolę żydowskich muzykantów wiejskich w kształtowaniu się i rozpowszechnianiu polskiego folkloru muzycznego. Na tę stronę *Pana Tadeusza* [...] mało zwracano uwagi. [...] [A jest to skarbnica] spostrzeżeń odnośnie kulturotwórczej roli Żydów polskich”⁸⁹. Uwidacznia się tu zadanie dla edukacji międzykulturowej, aby wydobyć „tę stronę”, którą wskazuje Hertz. Przywołując relacje między postaciami z kart „Pana Tadeusza” Hertz podejmuje kwestię inności i wspólnoty losu, różnicy i jedności, proponując tak sformułowaną analizę „różności” i „swojskości” Innego, że może być ona uznana za tekst z edukacji międzykulturowej: „Jankiel jest »różny« – wiarą, obyczajem, zajęciem, ubiorem. Ale równocześnie jego »różność« mieści się w jego »swojskości« jako w czymś znacznie szerszym, ogólniejszym i istotniejszym. [...] w obrębie tej »swojskości« mieszczą się rzeczy, zjawiska i wartości rozmaite. Jest to wielość w jedności, wielość, która jedność wzbogaca i rozwija”⁹⁰. Hertz wskazuje, że można stopniować podejścia do odmiennych tożsamości, które były prezentowane w dziejach polskiej wielokulturowości: „Od odczuwania Żydów przez nie-Żydów jako »różnych« aż do odczuwania ich jako »obcych« i »wrogów« szła gama postaw i ocen, które wyznaczały klimat sprawy żydowskiej w Polsce”⁹¹. I nie należy redukować dziejów polskiej wielokulturowości do obcości i wrogości w podejściu do Innego. Jednak brak zrozumienia swoistych cech „różności” może prowadzić do zaprzepaszczania poczucia jej swojskości. Jednym z elementów generujących niepożądane „kwestie żydowskie” jest niewiedza o kulturze żydowskiej i jej funkcjonowaniu w dziedzictwie polskiej wielokulturowości.

O doświadczeniu braku zrozumienia żydowskiej odmienności kulturowej wspomina Woleński, przywołując swe doznania jako dziewięciolatka podczas oglądania filmu „Ulica Graniczna” (z 1948 roku) w reżyserii Aleksandra Forda⁹²: „nie mogłem zrozumieć sceny, zabawnej na pierwszy rzut oka, ale prawdziwie wstrząsającej, gdy mały Dawidek chciał zagrać w piłkę ze swoimi kolegami, ale przeszkadzał mu chałat i mycka. Chłopcy wyśmiewali się z niego, a ja nie bardzo wiedziałem, dlaczego”⁹³. Mniemał, że być może Dawidka

⁸⁹ Tamże.

⁹⁰ Tamże.

⁹¹ Tamże, s. 80.

⁹² Film opowiada o losach polskich i żydowskich rodzin i dzieci, które zamieszkują ulicę Graniczną w Warszawie, od lata 1939 roku do czasu powstania w getcie warszawskim w 1943 roku.

⁹³ J. Woleński: *O krakowskim Kazimierzu i innych sprawach*. cyt. wyd., s. 126.

wyśmiano, bo „nie ubrał czegoś bardziej stosownego do gry w piłkę”⁹⁴. Aby udokumentować, że takie sytuacje jak ta w filmie miały rzeczywiście miejsce, Woleński przytacza świadectwo obywatela Izraela (emigranta z Polski), który był takim Dawidkiem przez rok⁹⁵. Brak zrozumienia obyczajów i postaw symbolizowanych tu przez „małego Dawidka” powodowany jest też brakiem rzetelnej edukacji o swoistości odmiennych kultur.

Podsumowując czas szkolnej edukacji, Woleński stwierdza, że z wiedzy potocznej można było przyswoić sobie „jakieś wiadomości o Żydach”. Ten luźny zestaw informacji nie tworzył zwartego „obrazu Żyda”, ale dawał „niejednoznaczne półcienie”: „»Bo fałszywy jak Żyd«, »podstępny jak Żyd«, »tchórzliwy jak Żyd«, bo Żyd mówił z osobliwym akcentem i wyglądał dziwnie pod względem stroju czy włosów, ale był również sympatyczny jak Jankiel, mądry jak Einstein, grał [...] na fortepianie jak Rubinstein. Podwórkowa pornografia przekonywała, że Żydówki są »tam« zbudowane inaczej [...]. Żyd był tragiczny, bo mordowany bezkarnie i pokornie przyjmujący ten los, a nawet jakoś winny własnej tragedii. Niemniej jednak spotkał go los niesprawiedliwy i był godzien współczucia”⁹⁶. Takie wieści i odczucia na tematy żydowskie dominowały w pamięci społecznej. Były one niewystarczające, aby włączyć się w dyskurs publiczny. Woleński przyznaje: „nie potrafiłem pojąć do końca artykułów Kołakowskiego i Kotarbińskiego o odrodzeniu antysemityzmu w połowie lat pięćdziesiątych”⁹⁷. Obciążenie niewiedzą wyniesioną z systemu edukacji wykluczało z przyswajania sobie nowych wiadomości.

Ujęcie procesów i wytworów edukacji (kształtującej tożsamość kulturową) w autorefleksji biograficznej Woleńskiego bliskie jest modelowemu przedstawieniu przebiegu i efektów sytuacji wychowawczej z punktu widzenia pedagogiki antropologicznej: „Wychowanie [...] jest wtopione w świat życia codziennego człowieka, [...] przenikając w sposób niemożliwy do wykluczenia jego naturalne doświadczenia [...]. Każdy człowiek nosi w sobie jakieś doświadczenia wychowania, przez które przechodzi *jako* człowiek [...]. Proces wychowania jest zrośnięty z jego naturą i jego przedstawieniem świata, a w tym świecie właśnie z międzypokoleniową relacją”⁹⁸. Autorefleksja Wo-

⁹⁴ Tamże.

⁹⁵ Tamże.

⁹⁶ Tamże, s. 127.

⁹⁷ Tamże.

⁹⁸ K. Ablewicz: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków 2003, UJ, s. 150–151.

leńskiego pozwala dostrzec obecność procesu wychowania „w samym sobie”, a zarazem zdać sobie sprawę z braków edukacji, które również formowały kulturową tożsamość, a wymagają korekty i dopełnienia.

Pewne obszary niewiedzy o kulturze żydowskiej i jej funkcjonowaniu w dziedzictwie polskiej wielokulturowości, które wskazuje Woleński, pozostawały – i w wielu przypadkach pozostają – względnie trwałe i stały się elementem zachowań tożsamościowych. „Nie wiedzieliśmy, przynajmniej – stwierdza Woleński – ja tego nie wiedziałem, że Zagłada zniszczyła odrębną kulturę istniejącą na ziemi polskiej od kilkuset lat”⁹⁹. Przekazywana wiedza była wybiórcza: „wiedzieliśmy, że naziści okrutnie zabili sześć milionów Żydów, w tym trzy miliony obywateli polskich. Natomiast nie wiedzieliśmy, że mniejszość żydowska miała swoje własne życie, że istniały sztetle, że było kilkadziesiąt gazet żydowskich, że jidysz dominował w niektórych miejscowościach, że były liczne wytwórnie filmowe i teatry żydowskie, [...], że w Polsce istniała bogata kultura żydowska”¹⁰⁰. Nie było – i bywa, że wciąż nie ma – w pamięci społecznej wiedzy o tym, że „Żydzi byli jednym z ważnych elementów życia polskiego. [...] Byli ważną częścią krajobrazu Polski – materialnego i duchowego. I krajobraz ten po odejściu Żydów niezwłocznie musiał się zmienić. Duchowy jeszcze bardziej niż materialny”¹⁰¹.

Rozpatrując kwestię właściwej edukacji o dziedzictwie Żydów w Polsce, Jolanta Ambrosewicz-Jacobs podkreśla eksponowanie lokalnego i uniwersalnego charakteru miejsc pamięci oraz zaznacza, jak „istotnym doświadczeniem jest także odczucie pustki i (poza większymi miastami) nieobecność polskich Żydów”¹⁰². O „obecności braku” pisze też Shlomo Avineri¹⁰³. Miejsca pamię-

⁹⁹ J. Woleński: *Przyczynek do dyskursu o postawach wobec Zagłady*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 54–55.

¹⁰⁰ J. Woleński: *Pamięć zbiorowa jako alibi*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 216.

¹⁰¹ A. Hertz: *Żydzi w kulturze polskiej*. cyt. wyd., s. 20. Zob.: m.in. E. Prokop-Janiec: *Żydowscy twórcy w literaturze polskiej*. „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 1, s. 19–41.

¹⁰² J. Ambrosewicz-Jacobs: *Jak uczyć o dziedzictwie Żydów w Polsce? O potrzebie nowych narzędzi i nowych środków wyrazu*. W: I. Głuszyńska, Z. Mach (red.): *Szkice o dziedzictwie kulturowym Żydów*. Bielsko-Biała 2011, Wyższa Szkoła Administracji, s. 94.

¹⁰³ S. Avineri: *Obecność braku*. W: I. Głuszyńska, Z. Mach (red.): *Szkice o dziedzictwie kulturowym Żydów*. cyt. wyd., s. 11–15.

ci o kulturowym dziedzictwie polskich Żydów i pamięci o unicestwiającym ich Holokauście, który zatarł też ślady ich dziedzictwa, stają się miejscami doświadczania pustki i nieobecności. Edukacja powinna podtrzymywać pamięć o tym, co było, i zarazem ukształtować umiejętność dostrzegania tego, co mogłoby być, ale nie jest obecne, gdyż zostało zbrodniczo wyeliminowane z „krajobrazu” polskich tradycji wielokulturowości.

Odkrywanie tożsamości żydowskiej w cieniu Holokaustu

W sprawie zasad rozumienia Holokaustu Woleński przyjmuje hermeneutyczno-antropologiczne założenie, że „dyskurs o Holokauście, to nie tylko sposób jego opisu, ale również obraz nas samych, nie tylko tego ze wszech miar tragicznego wydarzenia, ale także świadectwo, jak rozumiemy sami siebie i innych”¹⁰⁴. Rozumienie Holokaustu i przyjęty sposób dyskursu na jego temat (wraz z zastrzeżeniami dotyczącymi możliwości i adekwatności takiego dyskursu) nie są aktem neutralnym względem własnej tożsamości, ale zespalają się – zwłaszcza w zakresie aksjologii – z samorozumieniem człowieka i zbiorowości.

Wspominając wizytę w 2007 roku w Yad Vashem, Woleński przywołuje odkrycie w zakresie źródeł tożsamości, które było jego udziałem podczas oglądania wraz z synem ekspozycji „Kobiety w Shoah”: „[...] zobaczyłem nagłe duże zdjęcie. Pokazałem synowi, a ten powiedział »Prawie jak Twoja matka. Że jej upiekło się w czasie wojny«. Dotychczas myślałem, że matka nie była podobna do Żydówki i że to pomogło jej przetrwać w Warszawie trzy lata”¹⁰⁵. Ten zapis rozmowy ojca z synem o twarzy matki i babci ujawnia też proces wzmożonej konwersji tożsamościowej i rozpoznawania śladów swej tożsamości również w obliczu ofiar Holokaustu. Jeszcze wyraźniej ten proces ukazuje się podczas wizyty w Mauzoleum Dzieci Ofiar Zagłady, które robi na Woleńskim „największe wrażenie”¹⁰⁶. Woleński przedstawia swe doznania: „Jest to

¹⁰⁴ J. Woleński: *Kaci, ofiary i bierni widzowie (Przyczynek do rozumienia Holokaustu)*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 92. Zob. K. Kazimierska: *Holocaust w narracjach biograficznych ofiar, sprawców zbrodni oraz ich rodzin*. „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 1, s. 197–205.

¹⁰⁵ J. Woleński: *Kronika pobytu w Izraelu*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 182.

¹⁰⁶ Tamże. Mauzoleum ufundowali Abraham i Edit Spiegel, aby upamiętnić ich syna Uziela.

ciemna sala z zapaloną świeczką, zwielokrotnioną przez system luster. Przez cały czas wymieniane są nazwiska i imiona dzieci zabitych w Holokauście wraz z wiekiem i krajem pochodzenia, na przemian przez głos kobiecy i męski [...]. Najwięcej razy wymieniane jest słowo »Poland«¹⁰⁷. Wsłuchując się w ten głos identyfikuje siebie, jako kogoś kto mógłby być wymieniony z imienia i nazwiska: „niewiele brakowało, by ktoś mógł teraz usłyszeć komunikat »Jan Woleński, two (three, four) years old, Poland«¹⁰⁸. To wyznanie jest jakby odkrywaniem pamięci – post-pamięci – o własnej przeszłości i tożsamości.

Choć Woleński stwierdza: „należę do tych, którzy mogli sobie wybrać tożsamość”, to wybór tożsamości staje się zobowiązaniem, zwłaszcza że pada na nią cień Holokaustu. „Mogłem zignorować wiadomości o swych żydowskich korzeniach [...]. Ale stało się inaczej – nie powiem, że mam pełną tożsamość żydowską, ale mam ją w dużym stopniu¹⁰⁹. Dlatego też wnikliwie rozpatruje, czym była śmierć w Holokauście. Wychodząc od pojęcia *Lebenswelt*, proponuje użyć pojęcie *Todeswelt*, aby przedstawić osobliwy „świat śmierci”, którym był Holokaust. „Jeśli *Todeswelt* stanowi horyzont, ma to wpływ na dyskurs, którym opisujemy rzeczywistość śmierci¹¹⁰. Śmierć zmienia swój charakter, ztraca wiele z cech nadanych jej w kulturze, w której obowiązuje elementarny respekt wobec ludzkiej godności. „Śmierć w Holokauście miała zupełnie inny sens. Została sprowadzona do czysto biologicznego faktu. Jean Améry ujął to [...], że jedynym obowiązkiem Żyda w obozie była śmierć. Rozumiem przez to pozbawienie śmierci jej wszystkich kulturowych aspektów. To samo dotyczy ciała zmarłej osoby¹¹¹. Tak jak pozbawia się oznak tożsamości osobowej człowieka unicestwianego w Holokauście, sprowadzając go do funkcji kolejnego egzemplarza, który musi umrzeć, tak też w Holokauście to, co po nim ewentualnie pozostanie, nie może przejawiać sobą żadnej wartości, która mogłaby rozniecić i zachować wspomnienie o jego tożsamości osobowej. Unicestwienie ma być totalne, bez śladów i znaków w kulturze.

¹⁰⁷ Tamże.

¹⁰⁸ Tamże.

¹⁰⁹ J. Woleński: *Jak być Żydem po Holokauście (perspektywa ofiar)*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 188. Woleński dopowiada: „Uznałem, że jeżeli ktoś wybrał tak, jak ja to uczyniłem, nie może stać obok problemu żydowskiego” (tamże, s. 190).

¹¹⁰ J. Woleński: *Todeswelt jako horyzont*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 263.

¹¹¹ Tamże, s. 262.

Ta totalność unicestwiającej śmierci jest jednak nie do utrzymania w tym świecie, który zowie się *Lebenswelt*. Bowiem ma być on przede wszystkim przejawem ludzkiego życia i jego różnorodnej dynamiki. Dlatego Woleński stwierdza: „Mimo wszystko, prędzej czy później *Todeswelt* jest oglądany tylko z punktu widzenia *Lebensweltu*, właśnie jako zwyczajna historia”¹¹². To przekształcanie się na nowo w *Lebenswelt* tego świata, który w czasie Holokaustu sprowadzano w całości do takiej postaci, aby był doświadczany jedynie jako *Todeswelt*, przekształcanie zachodzące, rzecz można, pod naporem „wartkiego strumienia” życia i jego wartości, stawia przed edukacją określone wyzwania. Nie można bowiem uznać, że *Todeswelt* to była wyłącznie „zwyczajna historia”, których w ludzkich dziejach wydarzyło się bardzo wiele. Edukacja powinna umieć trafnie i przekonująco wykazać, że były cechy swoiste ludobójczej zbrodni Holokaustu oraz powinna tak formować ludzkie przekonania i postawy, aby do aktów Zagłady ponownie nie doszło¹¹³. „Przed współczesnym społeczeństwem żyjącym w Europie po Holokauście stoi więc – jak zauważa Zdzisław Mach – pytanie o to, co zrobić, aby zagłada nigdy już się nie powtórzyła [...]. Szczególne miejsce przypada tu edukacji”¹¹⁴. Słuszne wezwania do edukacji trudno wszakże w konkretnych warunkach właściwie urzeczywistniać. „Holokaust jest częścią polskiej historii, lecz wiedza o Holokauście nie jest przekazywana w szkole w stopniu wystarczającym, [...] bez troski o kształt przyszłości”¹¹⁵. Teoretycznym i praktycznym problemem dla edukacji są odmienne perspektywy postrzegania Holokaustu. Badania z pedagogiki porównawczej sygnalizują, że „edukacja o Holokauście w Polsce i w Izraelu to dwa różne dyskursy wyrastające na odmiennym podłożu ideologicznym”¹¹⁶. Przy odmiennych pamięciach historycznych i różniących się

¹¹² Tamże, s. 264.

¹¹³ Zob. T. Miczka: *Auschwitz i Holokaust we współczesnej edukacji międzykulturowej i medialnej. Wprowadzenie do problematyki*. W: P. Trojański (red.): *Auschwitz i Holokaust – dylematy i wyzwania polskiej edukacji*. Oświęcim 2008, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, s. 245–253.

¹¹⁴ Z. Mach: *Tożsamość jako zadanie*. W: S. Rejak (red.): *Myślenie po Zagładzie. Głosy z Polski*. Warszawa – Kraków 2008, MUZA SA, s. 121; zob.: tenże: *Pamięć Holokaustu i edukacja dla Europy*. W: J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo (red.): *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?* cyt. wyd., s. 20–23.

¹¹⁵ J. Ambrosewicz-Jacobs: *Postawy młodzieży polskiej wobec Holokaustu. Badania z lat 1997–2000*. W: J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo (red.): *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?* cyt. wyd., s. 103.

¹¹⁶ A. Boroń: *Pedagogika (p) o Holokauście. Pamięć. Tożsamość. Edukacja*. Poznań

tożsamościach kulturowych trudno wypracować – co rozpatruje Aleksandra Boroń – „pedagogikę (p)o Holocauście”, jako jedną pedagogikę. Mimo tych trudności należy jednak dążyć do komunikacji międzykulturowej, rozwijając też w omawianym tu zakresie edukację międzykulturową.

Odkrywanie tożsamości żydowskiej a zaangażowanie w transmisję dziedzictwa kulturowego i komunikację międzykulturową

Woleński deklaruje: „gdy zidentyfikowałem swoje żydowskie korzenie [...] sprawa bycia Żydem, zwłaszcza w Polsce, jest dla mnie ważna”¹¹⁷. Choć czuje „niejasność odgrywanej roli” i, uwzględniając poczucie tej niejasności, stwierdza: „żydowskie korzenie uczuliły mnie na problematykę narodu moich przodków. Nie czuję się jednak Żydem i nie sądzę, by kiedykolwiek to się zmieniło”¹¹⁸. Na pytanie: „Czy jest Polakiem?”, odpowiedział: „jestem genetycznie stuprocentowym Żydem, ale kulturowo czuję się w pełni Polakiem”¹¹⁹. Ta niejasność i dwoistość tożsamości ujawnia się w wielu próbach autoidentyfikacji.

Woleński inicjuje publiczne dyskusje, które – wedle jego zamysłu – służyć mają pogłębionemu rozeznaniu stanu relacji polsko-żydowskich i rozpatrzeniu dalszych perspektyw tych złożonych relacji¹²⁰. W krakowskim Centrum Kultury Żydowskiej w latach 2001–2003 przeprowadził autorską serię 18 spotkań z zaproszonymi gośćmi, którą opatrzył wiodącym tytułem „Polacy i Żydzi – od nowa?”¹²¹. Idea tych spotkań ukształtowała się w kontekście dyskusji dotyczącej sytuacji przedstawionej w książce Jana T. Grossa

2013, UAM, s. 12. Zob.: R. Włodarczyk: *Levinas. W stronę pedagogiki azylu*. Warszawa 2009, UW.

¹¹⁷ J. Woleński: *Bo przyznał się, że jest Żydem*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 17.

¹¹⁸ J. Woleński: *Przyczynek do dyskursu o postawach wobec Zagłady*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 54.

¹¹⁹ Tamże.

¹²⁰ O relacjach polsko-żydowskich zob.: m.in. I. Krzemiński: *Polacy i Żydzi – obraz wzajemnych stosunków, antysemityzm i tożsamość narodowa*. „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 1, s. 143–169.

¹²¹ Zob.: m.in. A. Sułek: *Pamięć Polaków o zbrodni w Jedwabnem*. „Nauka” 2011, nr 3, s. 39–49.

„Sąsiedzi”. W tekście „Wiedza jako pożytek zbiorowy”, zawierającym część jego przemyśleń i polemik wobec poglądów wyrażanych w czasie spotkań „Polacy i Żydzi – od nowa?”, Woleński podkreśla, iż to wiedza stanowi źródło prawdziwej skruchy, a zarazem zdecydowanie stwierdza, że przeproszanie za zbrodnie staje się ich bagatelizowaniem: „Prezydent przeprosił Żydów za mord w Jedwabnem, a Episkopat, za to samo, Pana Boga. Rzecz nie w tym, by nie wyrażać skruchy za zbrodnie popełnione przez przodków, jednak, tak naprawdę, przeprosić można za spóźnienie się, nadeptnięcie na nogę [...]. Przeprosiny za zbrodnie są jej bagatelizowaniem [...]. Prawdziwa skrucha wobec wydarzeń w Jedwabnem polega na uczynieniu właściwego użytku z wiedzy posiadanej na ten temat, tj. uznaniu winy za to, co się stało, bo została ona wystarczająco uzasadniona”¹²². Rzetelna wiedza i jej akceptacja przynosi przede wszystkim taki pożytek, że przybliża do poznania i uznania prawdy o tym, co się faktycznie wydarzyło, a nie przenosi dyskursu w sferę daleko posuniętej mityzacji dramatycznych wydarzeń i ideologizacji – czyli też instrumentalizacji do bieżącej gry interesów – ludzkiej śmierci.

Ważną okolicznością spotkań „Polacy i Żydzi – od nowa?” był dla Woleńskiego ich wymiar edukacyjny: „Największa pociecha płynie z licznego i aktywnego uczestnictwa młodzieży. [...] młode pokolenie Polaków jest jakoś szczególnie uczulone na problematykę żydowską, pomimo że w szkole ciągle niewiele słyszy na ten temat”¹²³. Organizacja tych spotkań była jednakże reakcją na budzące niepokój głosy w dyskusji panelowej o zbrodni w Jedwabnym, która odbyła się (na wiosnę 2001 roku) u Jezuitów w Krakowie. „Dyskusja ta była dla mnie wstrząsem”¹²⁴ – wyznaje Woleński, gdyż zetknął się m.in. z taką oto wypowiedzią: „Niech Żydzi pamiętają, że to co ich spotkało kiedyś, może powtórzyć się”¹²⁵. Takie opinie sygnalizują, że relacje międzykulturowe bywają „podminowane” ukrytymi i wrogimi uprzedzeniami, a także wyrażającymi je sloganami, których wypowiedzenie w kontekście dążeń do dialogu okazuje się wstrząsem. Atoli opinie te, również ze względu na ich ostrość, pobudzają

¹²² J. Woleński: *Wiedza jako pożytek zbiorowy*. „Tygodnik Powszechny”, 12. 09.2004, nr 37, ; także w wersji elektronicznej: <http://tygodnik.onet.pl/wiedza-jako-pozytek-zbiorowy/yc175> (5.12.2013).

¹²³ J. Woleński: *Przyczynek do dyskursu o postawach wobec Zagłady*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 61–62.

¹²⁴ Tamże, s. 57.

¹²⁵ Tamże.

do stosownej reakcji, mogą być więc odczytane jako wyzwanie do przemyslenia i intensyfikacji edukacji kształtującej pozytywne postawy w relacjach międzykulturowych.

Woleński zaangażował się w odrodzenie tradycji i instytucji żydowskich w Polsce, zwłaszcza w reaktywację Łoży B'nai B'rith; instalacja Łoży miała miejsce 9 września 2007 roku w Warszawie, a Woleński został jej wiceprezydentem. Cele tej organizacji wyraża jej konstytucja: „[...] jednoczenie osób pochodzenia żydowskiego i kultywowanie tożsamości żydowskiej poprzez wzmacnianie żydowskiego życia rodzinnego, wychowania i kształcenia młodzieży, szeroko pojętej pomocy ludziom starszym, oraz obronę Żydów”¹²⁶. Woleński podkreśla rolę uczestnictwa w B'nai B'rith dla kształtowania się jego tożsamości: „Dziękuję Siostrze i Braciom z Łoży B'nai B'rith Polin. Nasze regularne spotkania znacznie przyczyniły się do ugruntowania przekonania, że warto zajmować się sprawami żydowskimi”¹²⁷.

Woleński bierze aktywny udział w wydarzeniach naukowo-kulturalnych, które mają przyczyniać się do lepszego poznania tradycji żydowskiej i kształtowania takich postaw, które są postulowane w ramach edukacji międzykulturowej. Uczestniczył w Lublinie (25 października 2005 roku) w konferencji „Międzynarodowe i ekumeniczne znaczenie *Nostra aetate*” w 40. rocznicę podpisania „Deklaracji o stosunku Kościoła do religii niechrześcijańskich”¹²⁸, przedstawiając spojrzenie ateistów i agnostyków na „*Nostra aetate*” i na dialog międzyreligijny. W Centrum Badań nad Zagładą Żydów Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk (27 czerwca 2006 roku) wygłosił wykład „Filozofia wobec Zagłady”, w którym podjął m.in. pytania: „Do jakiego stopnia tradycyjne kategorie podmiotowe i przedmiotowe mają w ogóle zastosowanie do analizy Holokaustu? Co to znaczy powiedzieć, że ktoś działał, został uprzedmiotowiony, poznawał, wybierał, odpowiadał itd.?”¹²⁹. Uczest-

¹²⁶ <http://www.znak.org.pl/?lang1=pl&page1=sylwa&subpage1=sylwa00&in-fopassid1=449&scrt1=sn> (5.12.2013). Można nadmienić, że papież Benedykt XVI na specjalnej audiencji (18 grudnia 2006) przyjął władze B'nai B'rith, omawiając m.in. kwestie dialogu międzyreligijnego.

¹²⁷ J. Woleński: *Wstęp*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 13.

¹²⁸ Konferencję, która odbyła się w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, współorganizowali Instytut Europy Środkowo-Wschodniej i Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych KUL. Zob.: <http://www.kosciol.pl/article.php/20051022121133194> (5.12.2013).

¹²⁹ <http://www.holocaustresearch.pl/index.php?show=374> (5.12.2013).

niczył w dyskusji „Antysemita tworzy Żyda? – Rozważania o kwestii żydowskiej J. P. Sartre’a 60 lat później” (16 października 2006 roku), zorganizowanej przez redakcję miesięcznika „Midrasz”.

W 2007 roku w krakowskim Centrum Kultury Żydowskiej Woleński prowadził debatę „Biedni Polacy patrzą na getto – 20 lat później” z udziałem ks. Adama Bonieckiego, Adama Michnika i Tomasza Terlikowskiego¹³⁰. Dotyczyła ona tekstu Jana Błońskiego opublikowanego w 1987 roku w „Tygodniku Powszechnym” (nr 27), będącego wezwaniem do polskiego rachunku sumienia: „w naszym stosunku do żydowsko-polskiej przeszłości winniśmy przestać się bronić [...]. Zrzucać winę na uwarunkowania [...]. Powiedzieć najpierw: tak, jesteśmy winni. Przyjeliśmy Żydów do naszego domu, ale kazaliśmy im mieszkać w piwnicy. Kiedy chcieli wejść na pokoje, obiecywaliśmy, że wpuszczymy, jeśli przestaną być Żydami, jeśli się »ucywilizują«”¹³¹. Woleński podejmuje polemikę, z niektórymi sformułowaniami w – jak pisze – „słusznie sławnym eseju »Biedni Polacy patrzą na getto«”, w którym Błoński „odróżnił współudział i współwinę, stwierdzając [...], że można być współwinnym nie biorąc udziału”¹³². Woleński uważa, że „wina zawsze rodzi problem odpowiedzialności”¹³³. Ta dyskusja dotyczy też precyzacji pojęć winy i odpowiedzialności, aby nie powodowały nieporozumień.

Woleński uczestniczył – w ramach obchodów piątej rocznicy śmierci ks. Stanisława Musiała SJ (1938–2004)¹³⁴, 4–6 marca 2009 roku – w konferencji w Centrum Badań Holokaustu UJ dotyczącej dziedzictwa intelektualnego ks. Musiała w obszarze teologii, nauk społecznych i stosunków chrześcijańsko-żydowskich¹³⁵. W Centrum Badań nad Zagładą Żydów IFiS PAN (20 paź-

¹³⁰ http://www.dialog.org/dialog_pl/biedni-polacy-20-latpozniej.html (5.12.2013).

¹³¹ J. Błoński: *Biedni Polacy patrzą na getto*. Kraków 2008, Wydawnictwo Literackie.

¹³² J. Woleński: *Kaci, ofiary i bierni widzowie (Przyczynek do rozumienia Holocaustu)*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 91.

¹³³ Tamże.

¹³⁴ Zob.: R. J. Weksler-Waszkineł: *Księża Stanisława Musiała zmagania z pamięcią*. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały” 2006, nr 2, s. 438–458. Ustanowiono Nagrodę im. Ks. Stanisława Musiała SJ za twórczość intelektualną promującą dialog chrześcijańsko-żydowski i polsko-żydowski oraz za inicjatywy społeczne promujące dialog chrześcijańsko-żydowski i polsko-żydowski. Zob.: <http://ekai.pl/wydarzenia/ekumenizm/x75312/znamy-laureatow-nagrody-im-ks-stanislaw-musiala/> (12.02.2014)

¹³⁵ Zob.: <http://www.przymierze.krakow.pl/?paged=8> (5.12.2013).

dziennika 2011 roku) bierze udział w dyskusji „Zagłada Żydów na ziemiach polskich 1939–1945 – potrzeba syntezy czy badań podstawowych?”¹³⁶.

Woleński podejmuje w swych badaniach i publikacjach problematykę intelektualnej tradycji żydowskiej¹³⁷, wskazując na pojawiającą się tu kwestię zachowań tożsamościowych, która warta jest namysłu: „choć Żydzi byli przeciętnie lepiej wykształceni niż ich otoczenie, to jednak ich udział w rozwoju filozofii i nauki był raczej niewielki aż do XIX wieku; jedynie Majmonides i Spinoza byli naprawdę wielkimi postaciami żydowskimi w historii myśli uniwersalnej”¹³⁸. Zagadnienie dokonujących się przemian kulturowo-intelektualnych w obszarze aktywności naukowej (w obszarze uniwersalnie pojętej nauki) i zarazem przemian tożsamości żydowskiej w XIX i XX wieku także stanowi przedmiot refleksji Woleńskiego.

Odkrywanie tożsamości żydowskiej a określanie granic niewiary i tradycji religijnej

Potrzebę udziału w dyskusji o relacjach między rozumem a wiarą religijną motywuje – zdaniem Woleńskiego – kontekst kulturowo-religijny: „Gdybym [...] wychował się w Izraelu, to [...] nie wdawałbym się w takie dyskusje, dlatego, że teologia judaistyczna nie daje ku temu żadnych powodów. Cóż natomiast mówi teologia katolicka? Otóż głosi ona, że każdy wierzy na podstawie swojego zdrowego rozumu, ale jeśli nie, to można człowieka przekonywać argumentami racjonalnymi. A więc, jeżeli tak, to jestem takim, który stracił wiarę [...]. Wtedy próbują [...] mnie przekonywać do religii, a wówczas odpowiadam tymi metodami, które są do mojej dyspozycji”¹³⁹. W tej debacie Woleński nie zgadza się też ze stanowiskiem ateistów, którzy „twierdzą, że wiedzą, iż Boga nie ma”¹⁴⁰. Przyjmuje postawę agnostyka, który „nie warto-

¹³⁶ Zob.: <http://www.holocaustresearch.pl/index.php?show=491> (5.12.2013).

¹³⁷ Zob.: m.in. J. Woleński: *O Salomonie Maimonie*. W: S. Maimon: *Autobiografia*. T. 1. Warszawa 2007, Biblioteka Midrasza, s. 9–28; przedruk: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 154–172; tenże: *Żydzi w lwowskim środowisku filozoficznym*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 134–147.

¹³⁸ J. Woleński: *Bo przyznał się, że jest Żydem*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 39.

¹³⁹ *Dyskusja* (J. Woleński – głos w dyskusji). W: D. Leszczyński (red.): *Wiedza, wiara, uzasadnienie*. „Studia Philosophica Wratislaviensia” 2008, s. 55–56.

¹⁴⁰ Tamże, s. 57.

ściuje tak samo wypowiedzi »wierzę, że Boga nie ma« i »wierzę, że Bóg jest« i uznaje, że »obowiązek argumentu spoczywa zawsze na tym, kto twierdzi coś pozytywnie”¹⁴¹.

Woleński jest uczestnikiem wielu ważnych debat o religii¹⁴² i agnostycyzmie¹⁴³. Można tu przywołać jego udział w niektórych spośród nich: w „Jaskini Filozofów” w ramach krakowskich V Dni Tischnerowskich (5 maja 2005 roku) w dyskusji dotyczącej relacji między nauką a religią (uczestniczył też m.in. ks. prof. Michał Heller)¹⁴⁴; wykład na posiedzeniu Komisji Fides et Ratio PAU (22 kwietnia 2010 roku) „Dlaczego nie można (?) udowodnić istnienia Boga?”¹⁴⁵; głos w debacie „Racjonalność wiary – granice niewiary” (w Krakowie u Dominikanów, 17 stycznia 2011 roku) o wspólnym języku chrześcijan i niewierzących¹⁴⁶.

Woleński podejmuje polemikę z tezami ks. Jana Sochonia z książki „Ateizm”¹⁴⁷. Jej autor, idąc za Gilsonem, jest przekonany, iż podaje argumenty przemawiające na rzecz zasadności wiary w Boga, a przeciw zasadności ateizmu: „Ateiści nie znając metafizyki [...] nie są w stanie prawidłowo reagować na rzeczywistość. [...] [Postulaty ateistów zapoznają] rozumny charakter

¹⁴¹ Tamże.

¹⁴² Zob.: m.in. J. Woleński: *W co wierzy ten, kto nie wierzy*. „Życie Duchowe” 2001, nr 25, s. 29–43 – przedruk W: S. Obirek (red.): *Co nas łączy. Dialog z niewierzącymi*. Kraków 2002, WAM, s. 19–30. J. Woleński: *Granice niewiary*. Kraków 2004, Wydawnictwo Literackie – wokół tej książki toczyło się wiele debat, zarazem zawiera ona m.in. dyskusję z tezami Józefa Życińskiego z jego książki *Wiara wątpliwych* (Kraków 2003, Wydawnictwo Literackie). Woleński przedstawia w tej książce uwagi historyczne o *pistis*, *fides* i *religio*, analizuje wiarę jako zaufanie, jako przekonanie epistemiczne i wiarę religijną, podejmuje kwestię racjonalności. Zob.: też: *Filozofia, metafizyka, religia*. Z Janem Woleńskim, filozofem analitycznym i języka, logikiem i epistemologiem, profesorem UJ, rozmawia Damian Leszczyński. „Odra” 2008, nr 6, s. 36–44 – przedruk w: D. Leszczyński (red.): *Wiedza, wiara, uzasadnienie*. cyt. wyd., s. 75–99.

¹⁴³ Zob.: m.in. J. Woleński: *Humanizm i racjonalizm*. W: *Humanistyczna wizja zjednoczonej Europy*. Warszawa 1998, Federacja Polskich Stowarzyszeń Humanistycznych, s. 55–69.

¹⁴⁴ E. Kwater: *Sprawozdanie z debaty „Religia a nauka”*. „Semina Scientiarum” 2006, nr 5, s. 163–168.

¹⁴⁵ Zob.: <http://www.adamwalanus.pl/wolenski.html> (5.12.2013).

¹⁴⁶ 14–17 stycznia 2011 roku w krakowskim Klasztorze Dominikanów, a także w Klubie Masada, miały miejsce spotkania i koncerty w ramach Dni o Kościele.

¹⁴⁷ J. Sochoń: *Ateizm*. Warszawa 2003, UKSW.

natury ludzkiej”¹⁴⁸. Rozpatrzywszy takie wypowiedzi, Woleński konkluduje: „Polemika pomiędzy teistami i ateistami jest zapewne wiecznotrwała. Ważne, by obie strony w punkcie wyjścia szanowały punkt widzenia oponentów, a przynajmniej traktowały go jako dopuszczalny, a nie wynikający z uprzedzeń czy nawet złej woli. Niestety referowane stanowisko [...] tego warunku nie spełnia. Jeśli jest [...] przeważające w Polsce, to nasz rodzimy katolicyzm ma jeszcze przed sobą podjęcie poważnego dialogu z niewierzącymi”¹⁴⁹. Kwestia możliwości i granic dialogu światopoglądowego jest dla Woleńskiego kwestią istotną.

Wypowiadając się o socjalizacyjnej roli religii, Woleński uważa, iż jest ona „w wielu krajach niezastąpiona i na ogół pozytywna”, co jednak jest uwarunkowane tym, „czy Kościół jest kościołem wojującym, czy kościołem służącym”¹⁵⁰. W przypadku postaw reprezentowanych przez katolicyzm razi go stanowisko, wedle którego „tam, gdzie mamy większość, tam działamy z pozycji ekskluzywistycznych, tam natomiast, gdzie mamy mniejszość, tam walczymy o prawa wolnościowe. To jest niesłychanie relatywistyczne i cyniczne stanowisko”¹⁵¹. W wielu swych wypowiedziach Woleński wyraża sprzeciw wobec takiej dwoistości w przywoływaniu i stosowaniu zasad zależnie od uzyskiwanych dzięki temu korzyści.

Rozpatrując relacje mogące zachodzić między wiarą religijną a kształtowaniem tożsamości osobowej i kulturowej, warto też odnotować reakcję Woleńskiego na wypowiedź „z sali” jednego ze słuchaczy dyskusji o wierze i racjonalności. Słuchacz podzielił się taką oto opinią: „trudno powiedzieć, żeby taka prosta kobieta, o której była mowa, naprawdę wierzyła. Ona nie zastanawia się nad tym, w co wierzy, dla niej jedyną wyrocznią jest to, co ksiądz powie z ambony [...]”¹⁵². Woleński polemicznie odniósł się do negatywnego oceniania „wiary prostej kobiety”: „jeśli chodzi o samo praktykowanie wiary, to ja bym, proszę pana, owej prostej kobiety nie lekceważył, gdyż tacy właśnie ludzie po-

¹⁴⁸ Tamże, s. 107.

¹⁴⁹ J. Woleński: *Wybór w warunkach niepewności*. „Tygodnik Powszechny”, 13.03.2005, nr 11; także w wersji elektronicznej: <http://tygodnik.onet.pl/1546,1218831,0,347891,-dzial.html> (5.12.2013).

¹⁵⁰ *Filozofia, metafilozofia, religia* – z Janem Woleńskim rozmawia Damian Leszczyński. W: D. Leszczyński (red.): *Wiedza, wiara, uzasadnienie*. cyt. wyd., s. 96.

¹⁵¹ Tamże.

¹⁵² *Dyskusja* (głos w sali). W: D. Leszczyński (red.): *Wiedza, wiara, uzasadnienie*. cyt. wyd., s. 72.

trafili bardzo heroicznie zachowywać się w czasie wojny, mając do dyspozycji jedynie ten kościół moralny, który odziedziczyli po swoich przodkach. Bardzo wielu Żydów zostało [...] uratowanych przez zwykłych katolików, którzy [...] nie pytali, co to jest wiara, czy chodzi o wartości relatywne, czy absolutne itd. [...] po prostu robili to, co dyktował im nakaz sumienia. I niewątpliwie są świadectwa, że byli to ludzie głęboko wierzący”¹⁵³. Motywowane wiarą postępowanie zgodne z nakazem sumienia znajduje wysokie uznanie Woleńskiego, gdyż przywołuje on tu zachowania heroiczne. Afirmujące stanowisko w sprawie ufundowanego na dziedziczonej wierze „kościoła moralnego”, który zdał próbę czasu, wymaga uwzględnienia w toczącej się – m.in. w ramach edukacji międzykulturowej – dyskusji o roli wiary religijnej (także tradycyjnie pojmowanej wiary religijnej) w kształtowaniu postaw wobec osób o odmiennym dziedzictwie kulturowym.

Na okładce wydania obszernych fragmentów Talmudu Babilońskiego w opracowaniu rabina Saszy Pecaricia¹⁵⁴ znajduje się nota Woleńskiego o waleorach lektury Talmudu. Wyjaśnia on, jak doszło do tej noty: „Znam się z rabinem Pecariciem od dość dawna. Spędził kilka lat w Krakowie [...]. Kiedyś zaprosił mnie na jedną z lekcji Talmudu. Rozwagał jakiś problem prawny. Nawet mi się to wszystko podobało, choć to nie jest mój styl myślenia. Rabin miał szczerą nadzieję, że będę dalej przychodził, i to w jarmulce. Wyjaśniłem, że jestem człowiekiem całkowicie świeckim [...]. Ale kiedy rabin Pecaric poprosił mnie o kilka zdań na okładkę, prośbę spełniłem”¹⁵⁵. I przy tej okazji też czyni uwagę o własnej tożsamości kulturowej i podejściu do religii: „Mam pozytywny stosunek do tradycji żydowskiej, nawet do tej religijnej. Kiedyś miałem doktorantkę z Paryża, która powiedziała mi, że jest ateistką żydowską. Ale co to znaczy? – zapytałem. Odpowiedziała: Ważne jest to, w jakiego Boga się nie wierzy. Coś w tym jest. Na tej zasadzie ja bym nie wierzył w Je-

¹⁵³ *Dyskusja* (J. Woleński – głos w dyskusji). W: D. Leszczyński (red.): *Wiedza, wiara, uzasadnienie*. cyt. wyd., s. 73. W wypowiedziach Woleńskiego nie spotyka się kontrowersyjnej tezy, że: „Holokaust to los, jaki chrześcijaństwo zgotowało Żydom” (zob.: S. Rejak: *Antyteologia jako odpowiedź na Szoa*. W: S. Rejak (red.): *Myślenie po Zagładzie. Głosy z Polski*. Warszawa – Kraków 2008, MUZA SA, s. 137–138).

¹⁵⁴ Zob.: <http://www.polskieradio.pl/9/396/Artykul/518912,Internet-moze-byc-blogoslawniastwem> (5.12.2013).

¹⁵⁵ *Blask Talmudu. Rozmowa z prof. Janem Woleńskim*. A. Szostkiewicz, współpr. A. Mazurczyk, „Polityka”, 18.02.2011; także w wersji elektronicznej: <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/1512848,2,rozmowa-z-prof-janem-wolenskim.read#ixzz2li2YBrTN> (5.12.2013).

howę”¹⁵⁶. Jeśli przyjąć, iż agnastykiem bądź ateistą określonego typu można być w zależności od tego, „w jakiego Boga się nie wierzy”, to także w tej sferze – zdawałoby się, w dużej mierze wyzwolonej od tradycji religijnej – kapitalne znaczenie ma odkrywanie własnej tożsamości kulturowej i jej związków z religią. Jako agnostyk Woleński przybliży swe metodologiczne podejście do Talmudu: „interesował mnie styl argumentacji”¹⁵⁷. Mimo intelektualnej obcości względem postaw religijnych, a także jeśli idzie o preferowane metody analizy prawa, pozostaje jednak jakiś – i to niebłahy dla wyrażania się tożsamości kulturowej – typ bliskości i uznania „blasku Talmudu”.

Dla Woleńskiego istotny – i ważniejszy od religijnego – jest edukacyjny wymiar czytania i komentowania Talmudu: „Zastanawiałem się, czy fakt, że żydowscy chłopcy bardzo wcześniej zaczynali w chederze [elementarna żydowska szkoła o charakterze religijnym] naukę Talmudu, jakoś wpłynął na zdolności żydowskie [...], kiedy w XIX w. młodzież żydowska zaczynała masowo studiować”¹⁵⁸. Uwzględnia on prawdopodobieństwo, iż nauka Talmudu rozwijała i doskonaliła sprawności intelektualne, wydatnie przyczyniając się do osiągnięć naukowych tych, którzy przeszli edukację opartą na interpretacji Talmudu: „sukces Żydów w wolnych zawodach i środowisku akademickim był w jakiejś mierze rezultatem tej [...] szkolnej gimnastyki umysłowej. [...] [Jeśli] patrzę na procent Żydów, którzy osiągają sukcesy w matematyce, medycynie, naukach przyrodniczych i prawniczych czy też w filozofii, to mam wrażenie, że jakiś związek tych sukcesów z edukacją w chederze istnieje”¹⁵⁹. Zarzucenie lektury Talmudu, praktykowanej przez Żydów w czasie ich edukacji, osłabiałoby lub niweczyło te wartościowe efekty, do których powinno się zmierzać, kształtując umysł ucznia¹⁶⁰.

¹⁵⁶ Tamże.

¹⁵⁷ Tamże. Woleński dopowiada: „[...] nie ma mowy o powierzchownym poznaniu Talmudu i ja się z tym zgadzam. [...] Talmud trzeba rzeczywiście studiować. Podobno wtedy nabiera blasku” (tamże).

¹⁵⁸ Tamże.

¹⁵⁹ Tamże.

¹⁶⁰ Co do współczesnej edukacji, której efekty zdają się dość odmienne od uzyskiwanych dzięki studiowaniu Talmudu, Woleński proponuje podejście oparte na akceptacji prawidłowości statystycznych i „przeciętnych wyników”, które są jednak należytym spełnieniem wymagań: „człowiek przeciętnie wykształcony to taki, który nabył wystarczające kompetencje profesjonalne w swej dziedzinie” (J. Woleński: *List o edukacji*. W: L. Witkowski (red.): *Listy o edukacji*. cyt. wyd., s. 57).

Odkrywanie tożsamości żydowskiej a określanie granic dialogu międzyreligijnego

Religie i zespolone z nimi działania edukacyjne jako sferę możliwych konfliktów – z punktu widzenia edukacji międzykulturowej – rozpatruje Lewowicki: „Edukacja w różnych państwach często podtrzymuje i wzmacnia [...] podziały [religijne, kulturowe – M. R.] – niosąc przekaz o prawdziwości religii wyznawanej w danym państwie [...]. [Z]dawkowo przywoływane są sprawy tolerancji, praw ludzi do wyznawania wybranej religii, wolności światopoglądowej. [...] To kolejne pole podziału na My i Oni, Nasi i Obcy. To stałe zarzewie konfliktów, w których podziały religijne [...] można wykorzystać jako pretekst do [...] przemocy”¹⁶¹. Religie i bliskie im formy edukacji jawią się tu jako zjawiska społeczne, które bywają utrudnieniem dla kształtowania postaw i relacji międzykulturowych zbliżających różniących się ludzi. Historia i teraźniejszość zaświadcza, że w relacjach międzyreligijnych może wytwarzać się sfera napięć i konfliktów, dlatego niezbędna jest krytyczna i autonomiczna refleksja pedagogiczna nad edukacyjnymi koncepcjami i praktykami przyjmowanymi w danej religii.

Jeśli uznać za słuszne dążenie do efektywnej komunikacji międzykulturowej, to „edukacja ma do spełnienia nie tylko podtrzymywanie własnej czy dominującej tradycji religijnej, ale [...] niesienie wiedzy o innych religiach, [...], uczenie krytycznego podejścia do kwestii religijnych i poszukiwania wartości i spraw, które [...] mają wymiar uniwersalny”¹⁶². Ukierunkowanie edukacji w stronę międzykulturowości – również w sferze religii i relacji międzyreligijnych – istotną kwestią czyni rozeznanie walorów i słabości dialogu międzyreligijnego.

¹⁶¹ T. Lewowicki: *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*. „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2, s. 25. Zob. E. Wysocka: *Etniczność czy etnocentryzm? Religia i religijność jako mechanizm determinujący postawy wobec „innego”*. W: I. Borowik, M. Libiszowska-Żółtkowska, J. Doktor: *Oblicza religii i religijności*. Kraków 2008, Nomos, s. 166–185.

¹⁶² Tamże, s. 25–26. Zob.: K. Olbrycht: *Rola wychowania religijnego w wychowaniu międzykulturowym*. W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red.): *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn 2002, UŚ – Filia w Cieszynie, s. 217–223. Katarzyna Olbrycht poddaje pod dyskusję argumenty za możliwością spełniania przez wychowanie religijne pozytywnej roli względem wychowania międzykulturowego.

W toczących się współcześnie debatach o relacjach międzykulturowych zwraca się uwagę na zakres i funkcje dialogu międzyreligijnego. Dialog ten podejmuje m.in. strona rzymskokatolicka. Obejmować on powinien – według Jana Pawła II, o czym przypomina Andrzej Szostek – „w pierwszym rzędzie wyznawców judaizmu, naszych starszych braci w wierze. W odniesieniu do nich rachunek sumienia i wyznanie własnych win stają się szczególnie naglące – tym bardziej, że wielu katolików do dziś nie wyzbyło się grzesznego, głęboko niekatolickiego antysemityzmu”¹⁶³. Dialog wymaga też niejako wewnątrzkatolickiego dialogu o postawach „niekatolickiego antysemityzmu”¹⁶⁴. Dialog międzyreligijny ma więc wiele płaszczyzn i z różnych punktów widzenia może być odmiennie oceniany¹⁶⁵.

Woleński zgłasza zasadnicze wątpliwości co do przyjętego dość powszechnie sposobu przedstawiania niezbędności i walorów dialogu międzyreligijnego: „redukcja problematyki pod umownym hasłem »Żydzi a inni« do dialogu żydowsko-chrześcijańskiego jest nieporozumieniem. Już sama nazwa »dialog żydowsko-chrześcijański« jest w gruncie rzeczy kuriozalna, ponieważ z jednej strony mamy wskazanie narodowości a z drugiej religii. [...] Poprawniej byłoby mówić o dialogu judaistyczno-chrześcijańskim. Wszelako większość obecnych Żydów wcale nie zamierza identyfikować się poprzez religię. Wcale nie twierdzą, że dialog religijny jest niepotrzebny. [...] Nie sądzę jednak, że jest to sposób najbardziej efektywny. Religie [...] są nieustępliwe”¹⁶⁶. Trudności i przeszkody w dialogu międzyreligijnym są więc tu postrzegane jako wyraz immanentnych cech religii, które ze względu na swą naturę mają nieustępliwie „stać przy swoim”, co w pewnej mierze blokuje komunikację międzykulturową i bywa poddawane krytyce w refleksji pedagogicznej.

Polemikę dotyczącą zasad dialogu chrześcijańsko-żydowskiego podjął Woleński m.in. w ramach cyklu „Polacy i Żydzi – od nowa?” w dyskusji z Janem Turnauem (z „Gazety Wyborczej”), który – zdaniem Woleńskiego

¹⁶³ A. Szostek: *Człowiek drogą Kościoła. Główne linie pontyfikatu Jana Pawła II*. „Ethos” 2005, nr specjalny, s. 49.

¹⁶⁴ Zob. m.in.: Ł. Kamykowski: *Specyfika dialogu chrześcijan z Żydami*. W: H. Ziemoń (red.) *Dialog międzyreligijny*. Lublin 2004, TN KUL, s. 353–370.

¹⁶⁵ Zob. I. Kabzińska: „Być może moglibyśmy żyć razem...” *Dialog między judaizmem a chrześcijaństwem i zmiana modelu sąsiedztwa*. „Etnografia Polska” 2002, t. XLVI, z. 1–2, s. 77–100.

¹⁶⁶ J. Woleński: *Przyczynek do dyskursu o postawach wobec Zagłady*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 64.

– „zbyt optymistycznie ocenia postawę i nauczanie Papieża [Jana Pawła II]. Dialog to w chwili obecnej raczej wymiana grzeczności. [...] dialog zakłada poszanowanie autonomii drugiej strony, a [...] sformułowanie »starsi bracia« jest [...] próbą zawłaszczania”¹⁶⁷. Tak wyrażane tezy wywołują sprzeciw¹⁶⁸, choć zapoznanie się z nimi może być też okazją do rozpatrzenia słabych stron dialogu międzyreligijnego, możliwej jego instrumentalizacji (użycia do celów innych niż deklarowane) i taktycznego (jednostronnie korzystnego) jego stosowania oraz jego uwikłania w konteksty polityczne.

W wystąpieniu podsumowującym cykl spotkań „Żydzi i Polacy – od nowa?” (30 czerwca 2003 roku), Woleński powrócił do kwestii dialogu międzyreligijnego. Za jeden z istotnych wniosków z tych spotkań uznał postulat, aby „oddzielić sprawę dialogu polsko-żydowskiego od dialogu chrześcijańsko-żydowskiego. Dialog religijny jest ważny i konieczny, jednak dla uporządkowania sprawy relacji Polaków do Holocaustu należy przejść na płaszczyznę ludzką. [...] religia nie wnosi nic nowego, a tylko powoduje zamęt pojęciowy i emocjonalny. W ostatecznym wypadku prowadzi do okopania się na pozycjach własnych, bez możliwości realnego dialogu, raczej rozmowy. Ginęli zarówno Żydzi wierzący jak i nie wierzący, po drugiej stronie stali zarówno chrześcijanie jak i niechrześcijanie”¹⁶⁹. Wysuwa się tu też na plan pierwszy pytanie, na ile rzetelny dialog międzyreligijny wymaga od jego uczestników, jako spadkobierców całego dziedzictwa danych tradycji religijnych, aby uznali oni przewinienia swych przodków jako część tego dziedzictwa i zarazem podjęli refleksję, dlaczego żywione przez przodków – a wspólne im – przekonania religijne nie były skuteczną granicą dla takich postaw, które skutkowały śmiercią Żydów? Przywołane tu wątpliwości Woleńskiego wobec dialogu chrześcijańsko-żydowskiego mogą być też pomocne dla zaangażowanych w dialog, aby unikali oni niepożądanych skutków dialogicznych inicjatyw.

Przemyślenia dotyczące dialogu międzyreligijnego Woleński w usystematyzowanej postaci przedstawił w dwugłosie filozoficznym o dialogu międzyreligijnym (1 marca 2012 roku) w czasie wręczenia Nagrody im. Ks. Stanisła-

¹⁶⁷ A. Dobranowska: *Jan Turnau w CKŻ* (28 listopada 2002) [http://www.znak.org.pl/?lang1=pl&page1=news&subpage1=news00&infopassid1=394&scrt1=sn\(5.12.2013\)](http://www.znak.org.pl/?lang1=pl&page1=news&subpage1=news00&infopassid1=394&scrt1=sn(5.12.2013)).

¹⁶⁸ Tamże.

¹⁶⁹ A. Dobranowska: *Żydzi i Polacy – od nowa? Post scriptum* (30 czerwca 2003). [http://www.znak.org.pl/?lang1=pl&page1=news&subpage1=news00&infopassid1=1181&scrt1=sn\(12.02.2014\)](http://www.znak.org.pl/?lang1=pl&page1=news&subpage1=news00&infopassid1=1181&scrt1=sn(12.02.2014)).

wa Musiała SJ w Akademii Ignatianum w Krakowie. Wystąpienie zatytułował on „Blaski i cienie dialogu międzyreligijnego”¹⁷⁰, sygnalizując już w tytule „cienie”, czyli słabości i wątpliwości, które budzi dialog międzyreligijny.

Wspominając ks. Musiała, Woleński podkreśla te cechy jego postępowania, które uznaje za służące zbliżeniu przedstawicieli różnych kultur, religii i światopoglądów: „Traktował uładowanie spraw żydowsko-katolickich za swą misję. Nie rozmyślał sprawy przez używanie określenia »dialog chrześcijańsko-żydowski« [...]. Piętnował ciąglą dwuznaczność obecną w dyskursie katolickim o stosunku do Żydów. [...] Był bezkompromisowy w sprawie Karmelu w Oświęcimiu czy krzyży na tamtejszym żwirowisku. [...] Protestował przeciwko obecności w katedrze w Sandomierzu obrazów przedstawiających mordy rytualne Żydów na dzieciach chrześcijańskich [...]”¹⁷¹. Woleński przy tej okazji wytyka to, co uważa za dwuznaczność dyskursu katolickiego i za niejasność dialogu chrześcijańsko-żydowskiego.

Zamiast zakończenia: nowe wyzwania edukacyjne

Kształtowanie własnej złożonej tożsamości uwrażliwia Woleńskiego na sytuacje radykalnego niezrozumienia przez przedstawicieli danej kultury zachowań oczywistych w innej kulturze: „Z moim przyjacielem, młodym Żydem, niewierzącym, poszliśmy do Bazyliki Grobu Pańskiego w Jerozolimie i on zobaczył, jak kobieta z pielgrzymki całuje miejsce, w którym był kiedyś grób. Stał jak wryty i zapytał, co ona robi. Odpowiedziałem mu, że ona uważa to miejsce za ważne dla swojej religii i oddaje mu w ten sposób szacunek. Otóż dla Żyda, nawet świeckiego, jest rzeczą niezrozumiałą, że można całować kamień. Podobnie jak dla mnie było rzeczą niezrozumiałą, jak można stać pod wysoką ścianą, tak zwaną Ścianą Płaczu, i miarowo się kiwać. Jestem wychowany w tradycji katolickiej, a u nas takich rzeczy się nie robi. [...] Mój przyjaciel także dziwił się, kiedy widział grupę, na czele której szedł mężczyzna niosący papierowy krzyż. [...] On nie mógł zrozumieć, że można się tak zachowywać”¹⁷². Woleński, dostrzegając sytuacje radykalnego niezrozumienia

¹⁷⁰ Zob.: http://www.ignatianum.edu.pl/wreczenie-nagrody-im.-ks.-stanislawa-musiala-sj-page_1287.html (12.02.2014).

¹⁷¹ <http://www.otwarta.org/index.php/dwa-wspomnienia-o-ks-stanislawie-musiale/> (12.02.2014).

¹⁷² *Dyskusja* (J. Woleński – głos w dyskusji). W: D. Leszczyński (red.): *Wiedza, wiara, uzasadnienie*. cyt. wyd., s. 72.

odmiennych kultur, występuje tu w roli tłumacza, niezbędnego w komunikacji międzykulturowej, który wyjaśnia sens zachowań uchodzących w danej optyce za niezrozumiałe. Kształtowanie umiejętności translacji między kulturami, jako przekraczania ograniczeń komunikacyjnych („horyzontu rozumienia”) danej kultury, to także istotne wyzwanie dla edukacji międzykulturowej.

Uwzględniając własne zachowania i decyzje tożsamościowe, Woleński zwraca uwagę na decyzje tożsamościowe swego syna Tadeusza: „ma on, pół-Żyd i nie-Żyd halachiczny, znacznie bardziej rozwiniętą świadomość żydowską niż jego ojciec, w końcu Żyd stuprocentowy”. Dzieli się domniemaniem, że jego syn, który zamieszkał w Tel Awiwie, „może zrobił to, co ja powinienem uczynić, a w każdym razie zsypał pewną lukę, którą sprawił los”¹⁷³. Tadeusz zaangażował się także w działalność Agencji Żydowskiej dla Izraela (Sochnut), współorganizującej – wraz z organizacjami o profilu syjonistycznym – wyjazdy Taglit. Z tego powodu wyjaśniał niektóre zaskakujące słowa przedstawicieli kultury żydowskiej w trakcie tych wyjazdów i nieporozumienia w relacjach międzykulturowych. Jedną z budzących wątpliwości wypowiedzi dotyczyła porównywania mieszanych małżeństw do Holocaustu. Tadeusz Woleński stwierdził, że to „zaiste bulwersuje. Ale religijni Żydzi rzeczywiście patrzą niechętnie na takie związki”. Odnosił się również do sytuacji z muzeum Yad Vashem, w którym przewodnik nie wiedział, że w obozach koncentracyjnych ginęły także osoby innych narodowości: „Jako Polaka i Żyda mnie to smuci. Niestety, większość Izraelczyków ma niewielkie pojęcie o historii Polski, nie ma też pełnego obrazu II wojny światowej. [...] Niestety, program edukacyjny w Izraelu zmienia się bardzo powoli”¹⁷⁴. To spostrzeżenie dotyka zasadniczej kwestii dla właściwych relacji międzykulturowych, a zwłaszcza dla obarczonych dziedzictwem historii relacji polsko-żydowskich, dotyka kwestii powszechnej i rzetelnej edukacji historycznej

¹⁷³ J. Woleński: *Wstęp*. W: tenże, *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 13.

¹⁷⁴ *To nie jest indoktrynacja*. Wywiad Dominika Uhliga z Tadeuszem Woleńskim (11.04.2008). <http://wyborcza.pl/dziennikarze/1,96017,5109990.html> (12.02.2014). Woleński wykazuje, iż „Izrael to mieszanka kultur całego świata [...] i nie należy jej oceniać według standardów kultury europejskiej” (tamże). Zob. też: O. Almog: *Wielokulturowy Izrael*. Tłum. A. Olek, A. Rawska, W. Tworek. Warszawa 2011, WSP TWP. W *Prologu* do książki Szewach Weiss zauważa, że w ujęciu, które proponuje Oz Almog, „badania socjopolityczne poszerzone zostają o kwestie dynamiki migracji, wielokulturowości żydowskiej i arabskiej i »zderzenia cywilizacji« w Izraelu, syjonizmu i postsyjonizmu, kultury, kinematografii i demografii” (tamże, s. 12).

a zarazem edukacji międzykulturowej, której w tym zakresie – po obu stronach – brakuje.

O tych niedoborach edukacyjnych pisał Jan Hartman w tekście „Zagłada to także polska tragedia” („Gazeta Wyborcza”, 5 maja 2005 roku)¹⁷⁵, który wzbudził spory odzew. Swe rozważania usytuował w kontekście „Marszu Żywych” w 2005 roku i uwidaczniającej się wówczas wzajemnej nieufności („Niejeden polski Żyd zastanawia się [...]: iść czy nie iść? Czy ci z Izraela, aby nie mają czegoś do nas, Polaków? Czy ten marsz nie ma jakiegoś drugiego dna?”¹⁷⁶). Jako zasadniczą Hartman wysunął tezę o utrwaleniu się niewłaściwie uformowanej pamięci o polskich Żydach: „Polskość naszych Żydów nie doczekała się dostatecznego poszanowania i uznania – ani wśród Polaków, ani wśród Żydów. [...] nasi przodkowie pomordowani w obozach zostali [...] źle »zakwalifikowani«. Są pamiętani wyłącznie jako Żydzi, podczas gdy w wielu wypadkach byli w takim samym stopniu Polakami”¹⁷⁷. Nie godząc się ze zdeformowaną pamięcią, Hartman zgłasza postulaty przede wszystkim pod adresem edukacji: „Jako polski Żyd domagam się pamięci o tym, że Zagłada Żydów była także tragedią polską, bo setki tysięcy spośród jej ofiar czuło się i było Polakami [...]. Ignorowanie tej prawdy idzie w parze ze złą opinią wielu Żydów o Polsce i Polakach. Odczuwam żal do swoich ziomków-Żydów za to, że tak łatwo uwierzyli, iż Polska jest szczególnie antysemickim krajem i że tak wielu z nich głosi niesprawiedliwe opinie o Polakach”¹⁷⁸. Doprowadzenie do zmian w pamięci o polskich Żydach uznaje też za sprawę osobistą, związaną z jego dwoistą tożsamością: „boli [...], że wielu Żydów, wiedząc że jestem Polakiem, odmawia mi pełnej żydowskiej tożsamości, tak jakbym był jakąś niezdrową hybrydą”¹⁷⁹.

W tym wyznaniu o odmowie prawa do podwójnej tożsamości i bólu „niezdrowej hybrydy” uwidacznia się potrzeba rozwijania edukacji międzykulturowej, która zakłada, postuluje i kształtuje przejście od wielokulturowości do międzykulturowości¹⁸⁰. Powinno się bowiem dokonywać przejście od sy-

¹⁷⁵ J. Hartman: *Zagłada to także polska tragedia*. W: tenże: *Zebra Hartmana*. Łódź 2011, Fundacja Industrial, s. 237–241.

¹⁷⁶ Tamże, s. 237.

¹⁷⁷ Tamże.

¹⁷⁸ Tamże.

¹⁷⁹ Tamże, s. 238.

¹⁸⁰ Zob.: T. Lewowicki: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogródzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja między-*

tuacji, w której każda z odmiennych kultur – funkcjonujących w wyraźnym dystansie obok siebie – koncentruje swą aktywność edukacyjną jedynie na własnym rozwoju (wsobnie) do takiego stanu rzeczy, w którym wypracowuje się formy edukacji służącej spotkaniu i dialogowi przedstawicieli odmiennych kultur, tworzeniu przez nich – przy zachowaniu swej odrębności i zarazem minimalizowaniu dystansu – wspólnego świata¹⁸¹.

Bibliografia

- Ablewicz K.: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków 2003, UJ.
- Ajdúkiewicz K.: *Logistyczny antyirracyonalizm w Polsce*. „Przegląd Filozoficzny” 1934 XXXVII (4).
- Almog O.: *Wielokulturowy Izrael*. Tłum. A. Olek, A. Rawska, W. Tworek. Warszawa 2011, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Ambrosewicz-Jacobs J.: *Postawy młodzieży polskiej wobec Holokaustu. Badania z lat 1997–2000*. W: J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo (red.): *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?* Kraków 2005, UJ.
- Ambrosewicz-Jacobs J.: *Jak uczyć o dziedzictwie Żydów w Polsce? O potrzebie nowych narzędzi i nowych środków wyrazu*. W: I. Głuszyńska, Z. Mach (red.): *Szkice o dziedzictwie kulturowym Żydów*. Bielsko-Biała 2011, Wyższa Szkoła Administracji.
- Avineri S.: *Obecność braku*. Tłum. Artur Skorek. W: Irena Głuszyńska i Zdzisław Mach (red.): *Szkice o dziedzictwie kulturowym Żydów*. Bielsko-Biała 2011, Wyższa Szkoła Administracji.
- Blask Talmudu*. Rozmowa z prof. Janem Woleńskim. A. Szostkiewicz, współopr. A. Mazurczyk. „Polityka”, 18.02.2011. <http://www.polityka.pl/>

kulturowa w Polsce i na świecie. Katowice 2000, UŚ, s. 21–35; P. P. Grzybowski: *Wychowanie ku międzykulturowości. O poszukiwaniu człowieka w innych i obcych*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.): *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 2. Gdańsk 2007, GWP, s. 105–123; E. Ogrodzka-Mazur: *Edukacja międzykulturowa wobec problemów współczesności*. „Gentes & Nationes. Studia z Zakresu Spraw Międzynarodowych” 2012, nr 2, s. 151–163.

¹⁸¹ Tekst powstał w ramach realizacji projektu: „Miejsce religii w sferze publicznej. Tożsamości religijne w wieloreligijnych regionach Europy Środkowo-Wschodniej na przykładzie wybranych regionów Polski, Ukrainy i Słowacji” (konkurs OPUS, ID 222126, nr rej. 2013/09/B/HS6/0307).

- społeczeństwo/artykuly/1512848,2,rozmowa-z-prof-janem-wolenskim.read#ixzz2li2YBrTN (5.12.2013).
- Błoński J.: *Biedni Polacy patrzą na getto*. Kraków 2008, Wydawnictwo Literackie.
- Bocheński J. M. OP: *Filozofia analityczna*. W: tenże: *Sens życia i inne eseje*. Kraków 1993, Philed.
- Bobryk J.: *Świadomość człowieka w epoce mediów elektronicznych*. Warszawa 2004, PTS.
- Bokszański Z.: *Stereotypy a kultura*. Wrocław 2001, Leopoldinum.
- Bokszański Z.: *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa 2005, PWN.
- Boroń A.: *Pedagogika (p) o Holocauście. Pamięć. Tożsamość. Edukacja*. Poznań 2013, UAM.
- Bronk A.: *Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne*. W: P. Dehnel, P. Gutowski (red.): *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*. Wrocław 2005, DSWE TWP.
- Cała A., Węgrzynek H., Zalewska G.: *Historia i kultura Żydów polskich. Słownik*. Warszawa 2000, WSiP.
- Cukras-Stelągowska J.: *Tożsamość w dialogu. Polacy i Żydzi w szkołach Fundacji Ronalda Laudera*. Toruń 2012, UMK.
- Dobranowska A.: *Jan Turnau w CKŻ* (28 listopada 2002). <http://www.znak.org.pl/?lang1=pl&page1=news&subpage1=news00&infopassid1=394&scrt1=sn> (5.12.2013).
- Dobranowska A.: *Żydzi i Polacy – od nowa? Post scriptum* (30 czerwca 2003). <http://www.znak.org.pl/?lang1=pl&page1=news&subpage1=news00&infopassid1=1181&scrt1=sn> (12.02.2014).
- Engelking B., Tych F., Żbikowski A., Żyndul J.: *Pamięć. Historia Żydów polskich przed, w czasie i po Zagładzie*. Warszawa 2008, Fundacja Shalom.
- Gilson E.: *Niepożądany teolog* [św. Tomasz]. Przeł. Romuald Jakub Weksler-Waszkineł. „Roczniki Filozoficzne” 1991–1992, t. 39–40, z. 1.
- Glupota nie zna standardów. Z prof. Janem Woleńskim, filozofem i logikiem z Uniwersytetu Jagiellońskiego rozmawiają Krzysztof Burnetko i Michał Nawrocki. „Tygodnik Powszechny”, 22.09.2002, nr 38 (2776).
- Greniewski H.: *Teoria i praktyka*. W: tenże: *Sprawy wszystkie i jeszcze inne. O logice i cybernetyce*. Warszawa 1970, KiW.
- Grzybowski P. P.: *Wychowanie ku międzykulturowości. O poszukiwaniu człowieka w innych i obcych*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak

- (red.): *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 2. Gdańsk 2007, GWP.
- Hartman J.: *Zagłada to także polska tragedia*. W: tenże: *Zebra Hartmana*. Łódź 2011, Fundacja Industrial.
- Hertz A.: *Wyznania starego człowieka*. Londyn 1979, Oficyna Poetów i Malarzy.
- Hertz A.: *Żydzi w kulturze polskiej*. Warszawa 1988, Biblioteka „Więzi”.
- Hertz A.: *Późne listy z Ameryki. Listy do Hanny Buczyńskiej-Garewicz i Jana Garewicza z lat 1976–1982*. H. Buczyńska-Garewicz: *Wstęp*. Warszawa 2004, IFiS PAN.
- Hołówka J.: *Etyka w działaniu*. Warszawa 2002, Prószyński i S-ka.
- <http://ekai.pl/wydarzenia/ekumenizm/x75312/znamy-laureatow-nagrody-im-ks-stanislawa-musiala/> (12.02.2014).
- <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,398295,jan-wolenski---pokazal-swiatu-polskich-filozofow.html> *Jan Woleński – pokazał światu polskich filozofów* (5.12.2013).
- <http://www.adamwalanus.pl/wolenski.html> (5.12.2013).
- http://www.austeria.pl/d4618_powrot_zyda._narracje_tozsamosciowe_trzeciego_pokolenia_zydow_w_polsce_po_holokaucie.html (7.02.2014).
- http://www.dialog.org/dialog_pl/biedni-polacy-20-latpoziej.html (5.12.2013).
- <http://www.fnp.org.pl/prof-dr-hab-jan-wolenski-laureat-nagrody-fnp-2013/> (7.02.2014).
- <http://www.holocaustresearch.pl/index.php?show=374> (5.12.2013).
- <http://www.holocaustresearch.pl/index.php?show=491> (5.12.2013).
- http://www.ignatianum.edu.pl/wreczenie-nagrody-im.-ks.-stanislawa-musiala-sj-page_1287.html (12.02.2014).
- <http://www.instytucja.pan.pl/index.php/55-czonkowie-korespondenci/wydzia-i14/1452-hertrich-woleski-jan> (5.12.2013).
- <http://www.ken.pan.pl/index.php/kontakt> (5.12.2013).
- <http://www.kosciol.pl/article.php/20051022121133194> (5.12.2013).
- <http://www.otwarta.org/index.php/dwa-wspomnienia-o-ks-stanislawie-musiale/> (12.02.2014).
- <http://www.polskieradio.pl/9/202/Artykul/772443,Czlowiek-o-twardym-karku-Historia-ksiedza-Romualda-Jakuba-WeksleraWaszkinela-Dariusza-Rosiaka> (7.02.2014).
- <http://www.polskieradio.pl/9/396/Artykul/518912,Internet-moze-byc-blo-goslawienstwem> (5.12.2013).

- <http://www.przymierze.krakow.pl/?paged=8> (5.12.2013).
- <http://www.znak.org.pl/?lang1=pl&page1=news&subpage1=news00&infoassid1=1181&scrt1=sn> (12.02.2014).
- <http://www.znak.org.pl/?lang1=pl&page1=sylwa&subpage1=sylwa00&infoassid1=449&scrt1=sn> (5.12.2013).
- http://wyborcza.pl/magazyn/1,132056,13651545,Zydowski_ksiadz.html (7.02.2014).
- Kabzińska I.: „*Być może moglibyśmy żyć razem...*” *Dialog między judaizmem a chrześcijaństwem i zmiana modelu sąsiedztwa*. „Etnografia Polska” 2002, t. XLVI, z. 1–2.
- Kabzińska I.: *Spotkanie z Innym w dialogu międzykulturowym*. „Etnografia Polska” 2008, t. LII, z. 1–2.
- Kamykowski Ł.: *Specyfika dialogu chrześcijan z Żydami*. W: H. Zimoń (red.): *Dialog międzyreligijny*. Lublin 2004, TN KUL.
- Kazimierska K.: *Holocaust w narracjach biograficznych ofiar, sprawców zbrodni oraz ich rodzin*. „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 1.
- Klimowicz E.: *Moralny sens tolerancji*. „Edukacja Filozoficzna” 1995, vol. 20.
- Krajewski S.: *Wyznaczniki tożsamości żydowskiej w Polsce*. „Przegląd Powszechny” 2009, nr 6.
- Krupa B.: *Opowiedzieć Zagładę. Polska proza i historiografia wobec Holocaustu (1987–2003)*. Kraków 2013, Universitas.
- Krzemiński I.: *Polacy i Żydzi – obraz wzajemnych stosunków, antysemityzm i tożsamość narodowa*. „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 1.
- Kwatek E.: *Sprawozdanie z debaty „Religia a nauka”*. „Semina Scientiarum”, 2006, nr 5.
- Leszczyński D. (red.): *Wiedza, wiara, uzasadnienie*. „Studia Philosophica Wratislaviensia” 2008.
- Lewowicki T.: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice 2000, UŚ.
- Lewowicki T.: *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Lewowicki T.: *Filozofia i pedagogika – tradycje i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*. „Colloquia Communia” 2003, nr 2 (75).

- Lewowicki T.: *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*. „Nauka” 2007, nr 4.
- Lewowicki T.: *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*. „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2.
- Łojko M., Grochalska M. (red.): *Etykieta czy drogowskaz? Rola stereotypów w przestrzeniach edukacyjnej różnorodności*. Olsztyn 2013, Katedra Aksjologicznych Podstaw Edukacji.
- Mach Z.: *Pamięć Holocaustu i edukacja dla Europy*. W: J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo (red.): *Dlaczego należy uczyć o Holocaustie?* Kraków 2005, UJ.
- Mach Z.: *Tożsamość jako zadanie*. W: S. Rejak (red.): *Myślenie po Zagładzie. Głosy z Polski*. Warszawa – Kraków 2008, Muza SA.
- Melchior M.: *Społeczna tożsamość jednostki. W świetle wywiadów z Polakami pochodzenia żydowskiego urodzonymi w latach 1944–1955*. Warszawa 1990, UW.
- Melchior M.: *Zagłada a tożsamość. Polscy Żydzi ocaleni „na aryjskich papierach”. Analiza doświadczenia biograficznego*. Warszawa 2004, IFiS PAN.
- Melchior M.: *Zagłada i stosunki polsko-żydowskie w opracowaniach socjologicznych*. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały. Pismo Centrum Badań nad Zagładą Żydów” 2005, nr 1.
- Miczka T.: *Tożsamość człowieka w rzeczywistości wirtualnej*. W: A. Wójtowicz (red.): *Człowiek między rzeczywistości realną a wirtualną*. Poznań 2006, Ośrodek Wydawnictw Naukowych.
- Miczka T.: *Tożsamość na pograniczu w świetle ponowoczesności*. W: I. Nowakowska-Kempna (red.): *Uczeń na pograniczu językowym polsko-słowackim*. Bielsko-Biała 2007, ATH.
- Miczka T.: *Komunikowanie międzykulturowe w perspektywie globalizacji i lokalizacji*. W: J. Fras (red.): *Studia nad komunikacją popularną, międzykulturową, sieciową i edukacyjną*. Toruń 2007, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Miczka T.: *Auschwitz i Holocaust we współczesnej edukacji międzykulturowej i medialnej. Wprowadzenie do problematyki*. W: P. Trojański (red.): *Auschwitz i Holocaust – dylematy i wyzwania polskiej edukacji*. Oświęcim 2008, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.
- Nikitorowicz J.: *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*. Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

- Nikitorowicz J.: *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Nikitorowicz J.: *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.
- Nowak M.: *Wartości i kultura w kontekście pogranicza i globalizacji*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Obirek S. (red.): *Co nas łączy. Dialog z niewierzącymi*. Kraków 2002, WAM.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Kategoria tożsamości w analizach zmiany społecznej. Implikacje pedagogiczne do badań edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Trwałość a modyfikacja stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci z pogranicza polsko-czeskiego*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Cieszyn – Warszawa 2006, UŚ, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszy wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice 2007, UŚ.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Edukacja międzykulturowa wobec problemów współczesności*. „Gentes & Nationes. Studia z Zakresu Spraw Międzynarodowych” 2012, nr 2.
- Olbrycht K.: *Rola wychowania religijnego w wychowaniu międzykulturowym*. W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red.): *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn 2002, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Olbrycht K.: *Rola kształcenia aksjologicznego w działaniach pedagogicznych w społecznościach wielokulturowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Pelc J.: *Antyirracjonalizm – postawa filozofów szkoły lwowsko-warszawskiej*. W: K. Trzęsicki (red.): *Ratione et Studio. Profesorowi Witoldowi Marcińskiemu w darze*. Białystok 2005, UwB.

- Podrez E.: *Moralne uzasadnienie tolerancji*. Warszawa 1999, ATK.
- Prof. dr hab. Jan Woleński mówi o swoim filozofowaniu. „Sofia” 2012, nr 12; także w wersji elektronicznej: http://www.sofia.sfks.org.pl/22_Sofia_nr12_Wolenski.pdf (5.12.2013).
- Prokop-Janiec E.: *Żydowscy twórcy w literaturze polskiej*. „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 1.
- Promieńska H.: *Zasada tolerancji w nauce i etyce*. Katowice 1987, UŚ.
- Radzewicz-Winnicki A.: *Paradygmat a wyjaśnienia komplementarne*. W: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Cieszyn – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rejak S.: *Antyteologia jako odpowiedź na Szoa*. W: S. Rejak (red.): *Myślenie po Zagładzie. Głosy z Polski*. Warszawa – Kraków 2008, Muza SA.
- Reszke K.: *Powrót Żyda. Narracje tożsamościowe trzeciego pokolenia Żydów w Polsce po Holokauście*. Kraków – Budapeszt 2013, Austeria Klezmerhojs.
- Rosiak D.: *Człowiek o twardym karku. Historia księdza Romualda Jakuba Wekslera-Waszkina*. Wołowiec 2013, Wydawnictwo Czarne.
- Skarga B.: *List o edukacji*. W: L. Witkowski (red.): *Listy o edukacji*. „Forum Oświatowe” 1998, nr 2.
- Sochoń J.: *Ateizm*. Warszawa 2003, UKSW.
- Sulek A.: *Pamięć Polaków o zbrodni w Jedwabnem*. „Nauka” 2011, nr 3.
- Swieżawski S.: *O właściwe rozumienie tolerancji*. „Znak” 1993, nr 6 (457).
- Szczurek-Boruta A.: *Transmisja dziedzictwa kulturowego w rodzinie*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Problemy pogranicza i edukacja*. Cieszyn 1998, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Szczurek-Boruta A.: *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*. Katowice – Cieszyn – Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szostek A.: *Człowiek drogą Kościoła. Główne linie pontyfikatu Jana Pawła II*. „Ethos” 2005, numer specjalny.
- Śliwerski B.: *Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa 2003, PWN.
- Tec N.: *O pomocy, o ratowaniu Żydów i o badaniu Zagłady*. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały. Pismo Centrum Badań nad Zagładą Żydów” 2008, nr 4.

- To nie jest indoktrynacja*. Wywiad Dominika Uhliga z Tadeuszem Woleńskim (11.04.2008). <http://wyborcza.pl/dziennikarze/1,96017,5109990.html> (12.02.2014).
- Tomaszewski J., Żbikowski A. (red.): *Żydzi w Polsce. Dzieje i kultura. Leksykon*. Warszawa 2001, Cyklady.
- Weksler-Waszkinel: *Żydzi – Chrześcijananie. Tak blisko i tak daleko*. W: J. Kłos, A. Noras (red.): *Człowiek i polityka*. Lublin 2002, KUL.
- Weksler-Waszkinel R. J.: *Zgłębiając tajemnicę Kościoła...* Kraków 2003, WAM.
- Weksler-Waszkinel R. J.: *Od asymilacji do dialogu. „Swoj” – „Obcy” – „Inny”*. „Roczniki Filozoficzne” 2004, nr 52, z. 2.
- Weksler-Waszkinel R. J.: *Księdza Stanisława Musiała zmagania z pamięcią. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały”* 2006, nr 2.
- Weiss Sz.: *Prolog (Angina sektoris)*. W: Almog O.: *Wielokulturowy Izrael*. Warszawa 2011, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Wieczorek K.: *W stronę definicji spotkania*. „Studia Filozoficzne” 1989, nr 10.
- Witkowski L.: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń 2000, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Włodarczyk R.: *Levinas. W stronę pedagogiki azylu*. Warszawa 2009, UW.
- Woleński J.: *Aksjologia i metodologia*. W: J. Goćkowski, K. Pigoń (red.): *Etyka zawodowa ludzi nauki*. Wrocław – Warszawa – Kraków 1991, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Woleński J.: *W stronę logiki*. Kraków 1996, Aureus.
- Woleński J.: *Humanizm i racjonalizm*. W: *Humanistyczna wizja zjednoczonej Europy*. Warszawa 1998, Federacja Polskich Stowarzyszeń Humanistycznych.
- Woleński J.: *List o edukacji*. W: L. Witkowski (red.): *Listy o edukacji*. „Forum Oświatowe” 1998, nr 2.
- Woleński J.: *Polska polityka i moralne standardy demokracji*. „Etyka” 2000, nr 33.
- Woleński J.: *Racjonalność*. W: W. Kwaśniewicz i inni (red.): *Encyklopedia socjologii*. Warszawa 2000, Oficyna Naukowa.
- Woleński J.: *Uwagi w sprawie miejsca nauki polskiej w świecie*. „Prakseologia” 2001, nr 141.
- Woleński J.: *W co wierzy ten, kto nie wierzy*. „Życie Duchowe” 2001, nr 25.
- Woleński J.: *Granice niewiary*. Kraków 2004, Wydawnictwo Literackie.

- Woleński J.: *Wiedza jako pożytek zbiorowy*. „Tygodnik Powszechny”, nr 37, 12 września 2004; także w wersji elektronicznej: <http://tygodnik.onet.pl/wiedza-jako-pozytek-zbiorowy/yc175> (5.12.2013).
- Woleński J.: *Wybór w warunkach niepewności*. „Tygodnik Powszechny”, 13.03.2005, nr 11.
- Woleński J.: *O Salomonie Maimonie*. W: S. Maimon: *Autobiografia*. T. 1. Warszawa 2007, Biblioteka Midrasza.
- Woleński J.: *Szkice o kwestiach żydowskich*. Kraków – Budapeszt 2011, Austeria Klezmerhojs.
- Woleński J.: *Demokracja kiedyś i dziś*. W: S. Trociuk (red.): *Debaty Jana Nowaka-Jeziorańskiego. Rozmowy o wartościach: demokracja, tolerancja, solidarność*. Warszawa 2013, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Woleński J.: *Panorama anty-antysemityzmu*. <http://www.krytykapolityczna.pl/Opinie/WolenskiPanoramaanty-antysemityzmu/menuid-431.html> (7.02.2014).
- Woleński J.: *Uwagi do polemiki Stanisława Krajewskiego z Janem Hartmanem* (2010/01/01). <http://www.otwarta.org/index.php/jan-wolenski-uwagi-do-polemiki-stanislaw-krajewskiego-z-janem-hartmanem/> (7.02.2014).
- Wysocka E.: *Etniczność czy etnocentryzm? Religia i religijność jako mechanizm determinujący postawy wobec „innego”*. W: I. Borowik, M. Libiszowska-Żółtkowska, J. Doktor (red.): *Oblicza religii i religijności*. Kraków 2008, Nomos.
- Życiński J.: *Wiara wątpiących*. Kraków 2003, Wydawnictwo Literackie.
- Żyndul J. (red.): *Różni razem. Młodzi polscy naukowcy o Żydach*. Warszawa 2008, UW.

Discovering the Jewish identity in the shadow of the Holocaust versus the heritage of Polish multiculturalism – challenges for intercultural education and dialogue

Summary

What constitutes a current challenge for intercultural education is the situation of discovering and specifying one's own cultural (national, religious) identity by individuals or more or less numerous communities, which – due to some rea-

sons and historical determinants – have been deprived of reliable knowledge and consciousness of their inherited identity. The individuals and groups who have not been shaped in their “indigenous identity” (and who have been frequently formed against the essential elements of their identity) start to function in a different (from the previous) way when they come to discovering and acquiring their “native identity”. They draw attention and orient their activity to the values associated with the discovered identity. They re-evaluate the process and effects of education to which they have been subjected and they undertake the rebuilding and completing the resources of “personal knowledge” in order to adjust them to the requirements of the new identity. The identity given (instilled) by the previous “course of life” is confronted with the identity to discover – along with its hidden (implicit) layers in one’s own existential experience. The sense of this experience is read “anew” and in the context of the subject matter appropriate for the acquired identity.

What seems cognitively interesting for the analyses in the field of intercultural education are the situations when the previously unknown identity is discovered by mature people with a well-established social position, who practice intellectual reflection by profession – the reflection which is interwoven with revealing and specifying their own identity. In Poland, among the well-known figures who learned about their Jewish origin and faced the challenge of recognizing their identity anew are Jan Hertrich-Woleński (born in 1940, learned about his Jewish roots about 1980 as a middle-aged widely recognized philosopher in the current of analytic philosophy, deeply anchored in the philosophical-logical tradition of the Lviv-Warsaw School) and Romuald Jakub Weksler-Waszkinel (born in 1943 in the ghetto in Stare Święciany near Vilnius, as a son of Jakub and Batia Weksler, received and saved by Piotr and Emilia Waszkinel – a Polish married couple, learned about his origin at the age of 35 in 1978, already as a Roman Catholic priest who scientifically focused on French philosophy). What is suggested in the undertaken analyses in the area of intercultural education is applying the point of reference of Jan Woleński’s considerations focused on the “Jewish issues”, which to a large extent directly concern discovering and specifying his own cultural identity. On one hand, this is the confrontation with the past, especially with the shadow of the Holocaust, and also with discovering the cultural heritage of Polish Jews. This is making even with such education (in the times of communist Poland) in which the presence and activity of Jews in Polish history was marginalized. On the other hand, this point of reference means searching for such (also educational) solutions which will be currently optimal and will facilitate building a better future. Woleński formulates the idea of “double inclusivism” and, promoting this idea also with an educational goal, initiates discussion aiming at deeper insight into diagnosing the complicated Polish-Jewish relations and viewing their prospects

(in 2001–2003 in the Jewish Culture Centre, Woleński conducted an authorial series of meetings with special guests, which he entitled “Poles and Jews – anew?”). Developing the idea of double inclusivism, he expresses the belief that “the Jewish issues will remain unsolved as long as Jews are treated by others as exceptional (mostly in the negative sense) and are treated as such by themselves (mostly in the positive sense). The Jewish inner exclusivism (a specific messianism), as I would call the idea of the chosen nation, and the applied (towards them) outer exclusivism are two sides of the same coin. They should be replaced by inner and outer inclusivism, that is by Jews’ acceptance of others and others’ acceptance of Jews”¹⁸². Implementing the idea of mutual acceptance (double inclusivism) understood in such a way requires appropriate intercultural education which will respect this idea.

Key words: intercultural education and dialogue, multiculturalism, Jewish identity, Holocaust, heritage

Translated by Agata Cieniałą

¹⁸² J. Woleński: *Wstęp*. In: Id.: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., p. 10.

**EDUKACJA
MIĘDZYKULTUROWA
NA ŚWIECIE**

Andrzej Harbatski

Исторические памятники православной культуры Кобринского района Брестской области

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest zabytkom historycznym kultury prawosławnej rejonu Kobryńskiego w obwodzie brzeskim na Białorusi – państwie wielowiekowej i bogatej kultury, w którym istnieją specyficzne tradycje budownictwa sakralnego. W tekście ukazane zostały osobliwości drewnianej architektury sakralnej w mieście Kobryń i na terenach rejonu Kobryńskiego. Szczegółowo została opisana drewniana cerkiew Świętych Piotra i Pawła. Tekst zawiera również wskazanie roli i miejsca murowanych cerkwi w przestrzeni kulturowej miasta Kobryń i rejonu Kobryńskiego.

Autor artykułu wnioskuje, że na początku XXI wieku drewniane i murowane cerkwie miasta Kobryń i rejonu Kobryńskiego stały się symbolem i dumą kultury białoruskiej. Współcześnie – w warunkach współistnienia państwa białoruskiego i Cerkwi Prawosławnej, a także rozwoju agro- i ekoturystyki – drewniane i murowane cerkwie stają się nieodłączną częścią przestrzeni kulturowej i wyznacznikiem samoidentyfikacji ludności białoruskiej.

Słowa kluczowe: Białoruś, wielokulturowość, kultura, architektura sakralna, tradycja religijna, duchowość

Вступление

Беларусь – государство многовековой и богатой культуры. Тут были созданы особенные, высокохудожественные традиции культового строительства. Архитектура храмов, как никакой другой памятник искусства, несет в себе отражение духовного наследия нации, свидетельствует о неисчерпанном таланте, эстетическом мышлении народа.

В храмовом строительстве, которое синтезировало архитектуру, живопись и декоративно-прикладное искусство, народ отразил свои лучшие идеалы и чувства, использовал разнообразие художественно-стилевых особенностей, которые характерны исключительно для Беларуси.

В дерево и камень мастера вкладывали характер, богатство и неповторимость белорусской души, что придавало исключительную особенность православному строительству как в Беларуси, так и на Полесье. Никто так не может рассказать о судьбе и ментальности народа, как памятники его воодушевленного архитектурного творчества, духовных поисков, технического мастерства и изобретательности.

Деревянное церковное зодчество на территории г. Кобрина и Кобринского района

Деревянное культовое строительство в Беларуси своими корнями восходит к оборонительным сооружениям раннеславянских городищ и дедицец. Именно там появляются многоярусные срубные конструкции, шатровые окончания, вежи и барабаны, которые получили дальнейшее развитие в культовом строительстве.

Свято-Петро-Павловский храм – один из самых древних храмов города Кобрина. Приход составляют, кроме г. Кобрина, следующие деревни: Быстрица, Залесье, Селец, Закросницы, Турная, Девятки, Прилуки, Павлово, Рачки, Борисово, Брилево и Магдалин.

Престольный праздник – 12 июля в день памяти святых апостолов Петра и Павла.

Сведения о времени возникновения этого храма отсутствуют. По словам местных старожилов, хранящих передаваемое из рода в род предание глубокой старины, церковь во имя святых апостолов Петра и Павла возникла в городе одновременно с его основанием. Известно, что славяне, приняв христианство и приступая при своем расселении к построению городов, тотчас же возводили в них храмы. Это был установившийся обычай, который особенно поддерживали в народе набожные князья¹.

Впервые о существовании этой церкви упоминается в документе 1465 г., когда Кобринская княгиня Иулиания Семеновна даровала ей в городе землю с людьми. В эту пору в г. Кобрине существовала Петро-Павловская церковь, которая тогда уже считалась очень древней. Таким образом, этот храм является историческим памятником седой старины города.

¹ Государственный архив Брестской области. Фонд 2059. Оп. 1. Д. 3013. Л. 2.

Во время унии храм принадлежал униатской церкви.

В 1857 г. Петро-Павловский храм, имевший вид креста по ветхости признанный даже совершенно негодным и опасным, был закрыт. В это время с 1852 г. до его закрытия настоятелем являлся протоиерей Петр Левицкий. Он получил назначение на этот приход по окончании Киевской Духовной Академии и, как было сказано в одном из высказываний, произнесенных на заупокойной литургии по нем, заслуживал более почетное место. Город Кобрин являлся в то время одним из самых неблагоустроенных и убогих городов Литовской епархии. Однако священник Петр Левицкий стал не только его красой, но и красой его окрестности. В прихожанах он нашел и воспламенил сильный дух благочестия и преданности церкви.

В 1864 г. на этом же месте, где располагался храм, старанием прихожан и местного клира на их собственные средства была построена новая церковь. 28 ноября этого же года ново-построенный деревянный храм освятили в честь святых апостолов Петра и Павла.

Вид храма значительно изменился. Старая церковь была более аскетична. Отсутствовала колокольня, вместо нее на крыше возвышались два небольших купола. Наверное, она находилась отдельно.

В 1900 г. в России широко отмечалось столетие смерти А. В. Суворова. В г. Кобрине также организовали комитет для почитания памяти полководца. Предполагалось на месте древней Петро-Павловской церкви построить храм-памятник Петро-Павловский-Суворовский. Пожертвования на эту цель поступали от воинских частей, а также со всей страны и из-за рубежа. Военное ведомство выделило около тысячи пудов меди, а Брестская крепость подарила для иконостаса образы художника В. Васнецова. Однако события Первой Мировой войны помешали осуществиться проекту².

В 1913 г. старая Петро-Павловская церковь была перенесена на улицу Пинскую (сейчас Первомайская) на кладбище и переосвящена в честь святого Александра Невского³. Храм приобрел следующий вид: трехчастная композиция, включающая основной кубический объем, завершенный пологим шатром с луковичной главкой, прямоугольную апсиду и притвор, над которым расположена двухъярусная шатровая колоколь-

² А. Шаўчук: *Храмы Кобрыншчыны*. „Кобрынскі Веснік” 2000, № 85, С. 3.

³ Государственный архив Брестской области. Фонд 2059. Оп. 1. Д. 3001а. Л. 252.

ня. Стены горизонтально обшиты досками. Оконные проемы прямоугольные, без наличников.

Церковь – памятник традиционного деревянного зодчества. В храме находился большой образ Покровы Божией Матери, сооруженный прихожанами в благодарность Господу и Пречистой за чудесное спасение храма в пожар 14 октября 1896 года, когда возле церкви сгорело тридцать пять домов и церкви угрожала прямая опасность при ветре, несшим прямо на церковную крышу искры, но потом вдруг принявшим противоположное направление и этим отклонившим неминуемую опасность.

После закрытия в 60-е годы XX в. трех православных храмов города Петро-Павловская церковь осталась единственной уцелевшей от безбожной акции.

Свою историю имеет Свято-Никольский храм. Свято-Никольский храм также один из самых древних храмов города. Приход составляют, кроме г. Кобрин, следующие деревни: Андронов, Гуцки, Мазичи, Лелюхи, Большие Лелюхи, Малые Лелюхи, Луцевичи и пос. Птицефабрика.

Известно, что в числе приходских храмов Литовской митрополии (1458–1596 гг.) находилась и Никольская церковь в г. Кобрине. В 1469 году кобринский князь Иоанн Семенович пожаловал ей половину своего дворища, а саму церковь отдал в вечное владение своему слуге. В это же время слуге и его потомству даровалось право священства⁴.

Во время унии храм принадлежал Униатской Церкви. В 1834 году Никольская церковь сгорела. Прихожане обратились к Греко-униатскому епископу с просьбой построить новую церковь из купленного ими деревянного храма упраздненного Новоселецкого монастыря (Новоселецкий униатский монастырь находился в селе Новоселки Кобринского района). Несмотря на то, что в городе кроме сгоревшего было еще два храма (Пречистенский и Петро-Павловский), постройка нового была необходима. Вследствие разлива р. Муховец было невозможно посещение прихожанами этих двух церквей, находившихся по ту сторону реки. Вскоре постройка была разрешена, но лишь с тем условием, что храм будет приписным к Пречистенской соборной церкви. 19 декабря 1839 года перенесенная церковь была освящена по православному чину в честь святителя Николая Мир Ликийского.

⁴ Макарий (Михаил Петрович Булгаков): *Митрополит Московский и Коломенский. История Русской Православной Церкви*. Книга 5. Мн.: Изд-во Спасо-Преображенского монастыря, 1994, С. 89–90.

Первоначальный вид храма отличался от нынешнего. По рисунку 60-х годов прошлого столетия отсутствовал большой центральный купол, возведенный при следующей перестройке, а с западной стороны возвышались две прямоугольные башни с небольшими куполками.

В 1899 году храм был капитально отремонтирован. В 1961 году его, к этому времени являвшегося приписным уже к Александро-Невскому собору, снимают с учета действующих. Простояв бесхозным в течение длительного времени, он чуть было не сторел, когда забравшиеся погреться алкоголики развели в ней костер. Одно время в здании церкви находился склад Райпотребсоюза. Впоследствии оно было передано Военно-Историческому музею им. А. В. Суворова, использовавшим его для хранения устаревшего оборудования. Благодаря стараниям руководства музея, в храме был произведен небольшой ремонт, облагодивший внешний вид храма и сохранивший его от разрушения.

В апреле 1989 года православная община Никольской церкви вновь была зарегистрирована. После посильного ремонта, передачи икон и утвари из Свято-Петро-Павловской церкви г. Кобрина 13 августа этого же года храм был освящен⁵.

В настоящее время храм имеет следующий вид: прямоугольный в плане основной объем с пятигранной апсидой покрыт вальмовой крышей (четырёхскатная крыша над прямоугольным в плане зданием, у которой два ската по длинным сторонам – трапециевидные, а два других – по коротким-треугольные) и завершен куполом на восьми вековом световом барабане, установленном на четверике. Главный западный фасад выделен нишей с двумя колонками. Стены вертикально обшиты досками и прорезаны высоко расположенными прямоугольными оконными проемами. Четыре столба в интерьере с помощью парусов поддерживают барабан купола. В четырех углах основного объема – небольшие вспомогательные помещения.

Церковь – памятник традиционного деревянного зодчества. В храме был восьмиконечный напрестольный крест 1591 года. Из вырезанной на нем надписи известно, что он подарен иереем Порфирием Никольским. Спаситель изображался на нем не с распростертыми и пригвожденными руками, а со связанными при теле.

Престольный праздник – 19 декабря в день памяти святого Николая Чудотворца.

⁵ А. Шаўчук: *Храмы Кобрынішчыны*. „Кобрынскі Веснік” 2000, № 85, С. 2.

Среди настоятелей храма известны такие как: священник Александр Панасюк, протоиерей Евгений Кушнир, священник Николай Коренчук, Михаил Концевич.

В настоящее время настоятелем храма является священник Анатолий Антипорович.

В селе Дывин находится Свято-Рождества-Богородичная церковь. Село Дывин расположено в 33км. на северо-восток от г. Кобрина. В настоящее время в с. Дывин зарегистрировано два прихода: Пречистенский и святой Параскевы Пятницы.

Свято-Рождества-Богородичная церковь расположена в центре села. Она, согласно Клировой ведомости за 1936 год, была построена в 1580 году. В 1900 и 1927 годах производились ремонты этой церкви. Она имеет трехчастную объемную композицию, традиционную для деревянного зодчества Беларуси. Престольный праздник – 21 октября⁶.

В 1870 году была перестроена из римо-католического костела Успенская церковь. 22 октября этого же года она была освящена. По обширности своих размеров, внешнему и внутреннему благолепию этот храм принадлежал к числу лучших церквей Кобринского благочиния. Успешному делу перестройки костела много содействовал местный священник Игнатий Петровский. С этого времени Пречистинский храм стал приписным к Успенскому. Однако эта церковь просуществовала недолго. В период с 1900 по 1914 года она была сожжена⁷.

Среди известных священнослужителей Пречистенской церкви можно назвать Игнатия Петровского, Симеона Бегталовича, Фому Котовича, Платона Селецкого, Владимира Лукьянчука, Петра Рожановича, Даниила Одинокого.

В настоящее время с 1970 года настоятелем является протоиерей Алексей Алексеюк. В числе клириков храма диакон Михаил Ющук.

Свою историю имеет церковь преподобной Параскевы Пятницы в селе Дивин. Церковь – памятник архитектуры, сочетающий строительные приемы местного деревянного зодчества с элементами барокко. Храм расположен на главной улице и построен в 1740 году. В XIX веке перестраивался. Вблизи церкви находится деревянная колокольня, пристроенная во второй половине XIX века. Она представляет собой восьмерик на четверике под гонтовой шатровой крышей. Церковь

⁶ Государственный архив Брестской области. Фонд 2059. Оп. 1. Д. 3013. Л. 2.

⁷ А. Шаўчук: *Храмы Кобрыншчыны*. „Кобрынскі Веснік” 2000, № 87, С. 2.

двухсрубная, состоит из прямоугольного в плане основного объема и пятигранной апсиды с двумя ризницами. Она накрыта полуовальной крышей с плавными изломами, нависающей над ризницами. Главный северо-западный фасад фланкирован двумя квадратными в плане башнями, увенчанными гранеными главками. Щипец крыши отступает из башни в глубину и имеет килевидный абрис. Полуовальный склон на главном фасаде образует залом, нижняя часть которого нависает над галереей, которая ранее была связана с хорами. Стены вертикально обшиты досками. Оконные проемы прямоугольные, расположены в верхней части стен, украшены витражами в виде креста. Интерьер зальный. Два четырехгранных столба у входа поддерживают хоры⁸.

Храм расположен алтарем на запад, что дает основание полагать, что первоначально он был костелом.

В 1962 году его закрыли, а здание использовали под склад сельпо. Со временем он был почти разрушен. В 1990 году после регистрации общины был произведен ремонт храма. Он восстанавливался по проекту и руководству Морозевича Георгия Константиновича. В работе принимали участие жители с. Оса, д. Борисовка и с. Дывин. В 1992 году Высокопреосвященнейший Константин, архиепископ Брестский и Кобринский совершил освящение храма. Престольный праздник – 10 ноября.

Среди священнослужителей известны следующие священники: Матфей Павлович, Василий Гапанович, Игнатий Ярмолюк, Иоанн Валинский, Александр Рогозинский, Симеон Шикалович, протоиерей Антоний Маковельский и Владимир Котар. С 1944 по 1953 года настоятелем являлся священник Василий Проценко.

В настоящее время – священник Даниил Одинский.

В селе Гордец находится Свято-Вознесенская церковь. Село Городец расположено на восточном берегу Днепровско-Бугского канала в 22 километрах на восток от г. Кобрина. Основание с. Городца скрывается в глубокой древности. Первое упоминание встречается в летописи 1142 года. В 1589 году ему было даровано Магдебургское право⁹.

Приход составляют следующие деревни: Городец, Грушево, Демидовщина, Камень, Липники, Липово, Мазури, Мефодовичи, Ордынка, Ос-

⁸ *Свод памятников истории и культуры Беларуси. Брестская область.* Минск 1990, С. 255–256.

⁹ *Ревизия Кобринской экономии составленная в 1563 г. королевским ревизором Дмитрием Сапегою.* Вильно 1878, С. 7–8.

моловици, Подземенье, Рудец Большой и Малый, Худлин, Щури и Шеметовка.

Приходская церковь находится в центре деревни на пригорке, на месте старого кладбища. Она была построена в 1799 году. Церковь двухсрубная. Стоит на бутовом фундаменте. Крыша двухскатная, увенчана в центре шлемовидной главой. Плоскости вертикально ошалевавших стен расчленены прямоугольными оконными проемами, декорированными легкими сандриками на фигурных кронштейнах. Интерьер зальный. В притворе расположены низкие хоры. Верхняя часть стен украшена полоской орнаментальной росписи. Церковь – памятник архитектуры с элементами барокко¹⁰.

Более древней церковью в этом приходе была Ильинская. Когда и кто ее основал, неизвестно, но уже в 1563 году о ней упоминается как о существующей с древнейших времен¹¹.

Дальнейшая история этого храма нам неизвестна. Имелась также каменная Александро-Невская церковь, в ансамбль которой входила колокольня. Храм до его освящения по православному чину 19 сентября 1876 года являлся костелом. Когда и кем сооружен – неизвестно. По причине малого числа латинян костел был передан православным. В 1897 году Александро-Невская и приписная Вознесенская церкви после капитального ремонта были освящены. В Александро-Невской церкви имелась икона благоверного князя Александра Невского в серебряной позолоченной ризе. Дальнейшая судьба этого образа нам неизвестна¹².

В шестидесятые годы нашего столетия здание костела было реконструировано под детский дом. В настоящее время здесь размещается школа.

Среди известных священнослужителей храма священники Игнатий Кончевский, Александр Левицкий и Стефан Коблевский. Настоятелями являлись также о. Гавриил Лыбка и о. Александр Волосюк. В настоящее время настоятелем является священник Василий Середин.

¹⁰ *Свод памятников истории и культуры Беларуси. Брестская область.* Минск 1990, С. 256.

¹¹ *Ревизия Кобринской экономии составленная в 1563г. королевским ревизором Дмитрием Сапегою.* Вильно 1878, С. 7–8.

¹² *Епископ Иосиф (Соколов): Гродненский Православно-церковный календарь или Православие в Брестско-Гродненской земле в конце 19 века/2-е изд. Т. 1.* Воронеж 1899, С. 193.

Каменное церковное строительство на территории г. Кобрина и Кобринского района

В течение многих столетий белорусские каменщики-строители возводили из привычных для них строительных материалов – полевого камня и кирпича – могущественные замки. Архитектурно-художественная форма такого сооружения в каждом случае конкретно-индивидуальная. Одновременно ведется и строительство каменных храмов. Развитие частного сектора в условиях быстрого роста промышленности и торговли городов Беларуси во второй половине XIX и начале XX вв. привело к увеличению строительства Православных храмов из кирпича и камня. Характерным это было и для кобринщины.

Жемчужиной каменного строительства на кобринских землях является Свято-Александро-Невский кафедральный собор в г. Кобрине.

Приход составляют кроме г. Кобрина еще несколько деревень, расположенных вблизи города: Забужки, Мазури, Островляны, Патрики, Петьки, Яголки и поселок Фруктовый. Ранее к приходу еще относились деревни: Луцевичи, Прилуки, Хидры и Быстрица.

Собор находится на ул. Ленина 18, вблизи р. Мухавец. Ранее на этом месте был расположен древний верхний замок, который вместе с нижним замком составляли укрепления города. Он построен на месте погребения русских солдат, погибших во время Кобринского боя 15 июля 1812 г.

Храм возведен из кирпича в 1864–1868 г.г. в память освобождения крестьян от крепостного права в 1861 г. Строительство было разрешено еще весной 1864 г. Однако лишь 28 октября этого же года после Божественной литургии в соборной Пречистенской церкви в присутствии гражданских властей, военнослужащих и многочисленного народа была торжественно совершена закладка храма. Известно, что относительно места постройки было много интриг, но благодаря старанию и настойчивости некоторых благочестивых людей и Кобринского благочинного священника Льва Пашкевича, храм все же был сооружен в самом удобном и центральном месте города. Уже в 1866 году были освящены и водружены на пяти главах церкви позолоченные кресты, выпиленные из Санкт-Петербурга у мастера Соколова. Она была покрыта кровельным железом, а купола – английской жстью. 20 сентября 1867

года Преосвященнейшим Игнатием епископом Брестским совместно с духовенством города было совершено ее освящение. Во время торжественного богослужения пели два хора: один кобринского духовного училища, другой – собранный из мальчиков окрестных народных училищ с их наставниками. Храм был построен на средства временно обязанных крестьян Кобринского уезда и бывшего начальника Северо-Западного края графа Михаила Николаевича Муравьева.

28 декабря 1960 года Александро-Невский собор был снят с учета, с последующим переоборудованием здания под планетарий с изменением внешнего вида. В 1961 году храм был закрыт. Закрытие облегчило случайное обстоятельство. Во время летней грозы молния ударила в купол, в результате чего возник пожар. Причем невольным виновником случившегося оказался простодушный церковный староста, удаливший со стены алтаря проволоку неизвестного для него назначения. Это оказался громоотвод. Пожар быстро потушили, да и ущерб был незначительным. В специально составленном акте, однако, указывалось, что пожар якобы поставил под угрозу сохранность здания до такой степени, что пользоваться им в дальнейшем по прямому назначению стало небезопасно. Некоторое время в соборе действительно находился планетарий, куда водили школьников для демонстрации звездного неба. Затем здание использовалось для бесплатного показа «высокоидейных» фильмов. Посетителей почти не было, поэтому возник новый проект. Решили разместить музей. Также безуспешно. В конце концов, собор передали архиву. Была произведена реконструкция здания. Сделали перекрытие для второго этажа, снесли четыре небольших угловых купола, и остался один только центральный. В это же время была сожжена церковная библиотека и архив.

Собор приобрел следующий вид. Крестово-купольный храм с притвором, трапезной и четырехугольной апсидой, (полукруглая, иногда многоугольная, выступающая часть здания, имеющая собственное перекрытие) к которой примыкают с двух сторон небольшие ризницы. Симметричен относительно продольной оси. Над основным кубическим объемом на пересечении центрального нефа и транспта (поперечный неф или несколько нефов, пересекающих под прямым углом основные (продольные нефы) в крестообразных по плану зданиях) расположен восьмигранный световой барабан (купол не сохранился). К углам, образованным трапезной и трансептом, примыкают два придела, распо-

ложенных симметрично ризницам относительно поперечной оси трансепта.

Для фасадов храма характерна сдержанная пластика. Прорезаны прямоугольными оконными проемами, украшенными полуциркульными накладными арочками (криволинейное перекрытие проемов в стене (окон, ворот, дверей) или пролетов между двумя опорами). Под карнизом крыши по периметру проходит аркатурный (аркатура – ряд небольших арок, служащих для украшения стены) пояс. Углы здания раскрепованы профилированными (имеющими форму определенного архитектурного профиля, облома) лопатками. Стены главного фасада алтарной части и торцовых частей трансепта завершены треугольными фронтонами. Портал (архитектурно выделенный на фасаде вход в здание) выделен накладным ложным портиком с полукруглым фронтоном, опирающимся на две плоские пилястры (вертикальный выступ в стене в виде части встроенного в нее четырехгранного столба). Над дверным прямоугольным проемом – большое полукруглое окно.

В интерьере обширный освященный объем притвора соединен с трапезной широким проемом. Центральная часть раскрыта арочными проемами в трапезную, боковые нефы и алтарная часть. Конструктивно центр был перекрыт куполом на парусах, боковые нефы, трапезная и алтарная апсида перекрыты полуциркульными сводами с распалубкой.

Собор является памятником архитектуры позднего классицизма с элементами ретроспективно-русского направления¹³.

В 1989 году община Александро-Невского собора вновь была зарегистрирована. Филиал госархива, согласно постановлению горисполкома решено было перевести в другое место, а храм передать верующим. Что было и сделано. Сразу же начались реставрационные работы. Однако после восстановления первоначальный вид собора не сохранился. Четыре небольших угловых купола приобрели несколько иной вид в сравнении с проектом храма.

12 сентября 1990 года собор был заново освящен Высокопреосвященнейшим Филаретом митрополитом Минским и Слуцким, Патриаршим Экзархом всея Белоруссии. С этого времени богослужения в храме не прекращаются.

¹³ *Свод памятников истории и культуры Беларуси. Брестская область.* Минск 1990, С. 250–251.

Село Буховичи находится в семи километрах на северо-восток от г. Кобрина. Тут разместились Свято-Покровская церковь. Первые сведения о Буховичах относятся к 1563 году¹⁴.

Приход составляют следующие деревни: Буховичи, Борки, Гориздичи, Евсимовичи, Жуховцы, Запруды, Колубели, Лущики, Муховцы, Минянка, Остромичи, Подберье, Еремичи, Осовцы и Плянта.

Приходская церковь расположена в 1 км. к северо-востоку от деревни и освящена в честь Покровы Божией Матери. Престольный праздник – 14 октября – Покров Пресвятой Богородицы. Покровский каменный храм был построен в 1862 году. Однако вернее будет сказать, что в это время он был перестроен. Известно, что ранее это был римско-католический костел, построенный из кирпича в 1674 году¹⁵. Во время унии церковь была отдана униатскому клиру, который владел ею до 1831 года. С 1831 по 1862 гг. униатская церковь была закрыта. За это время крыша разрушилась, и остались одни только стены в плохом состоянии. 19 февраля 1862 года был издан указ Духовной консистории о перестройке Доминиканского костела в православную церковь. В этом же году прихожане своими средствами произвели ремонт храма, и он заново был освящен, как православный. В 1871 году церковь выглядела убого, и для того, чтобы не была посмешищем для иноверцев, необходим был капитальный ремонт. 24 июня 1881 года после произведенного ремонта Покровская Буховичская церковь вновь была освящена¹⁶.

В 1889 году к ней была пристроена трехъярусная колокольня, обновлена крыша и надстроена башня над алтарной частью. В настоящее время храм имеет следующий вид: «трехчастная композиция церкви включает колокольню, прямоугольное в плане основной объем и апсиду с ризницей, накрытые вальмовой крышей. Конструкция крыши стропильная. Углы юго-восточной части основного объема церкви и апсиды укреплены контрфорсами (вертикальная выступающая часть стены, способствующая ей устойчивости тем, что своим весом противодействует распору сводов, перекрывающих сооружение). Вход фланкируют два пилона (сооружение в форме усеченной пирамиды) с полукруглыми

¹⁴ *Беларуская Савецкая Энцыклапедыя*. Т. 2. Мінск 1969, С. 486.

¹⁵ *Свод памятников истории и культуры Беларуси. Брестская область*. Минск 1990, С. 250–254.

¹⁶ А. Шаўчук: *Храмы кобрынішчыны*. „Кобрынскі Веснік” 2000, № 93, С. 3.

нишами. Церковь – памятник каменного зодчества с элементами эклектизма (формальное, механическое соединение различных стилей).

Покровская Буховичская церковь не является самой древней в приходе. Сохранились сведения о более старом храме в с. Горбаньке, так называемой Горбаньской церкви. Они датируются 1599 годом и представляют собой фундушевую запись королевских земян на православную церковь в с. Горбаньке Берестейского воеводства. Согласно этой записи, королевские земяны Верещаковы дарствуют священникам религии Греческой Православной и древней, не униатам, а по ним во все веки следующим священникам неуниатам имущество движимое для поминовения их предков. Таким образом, в 1599 году уже существовала Горбаньская церковь. Известно, что в 1784 году средствами помещика Сузина была построена деревянная с каменной при ней колокольной Михаило-Архангельская церковь в с. Горбаньке. Как видим, прежний храм к этому времени уже не сохранился. Возможно, он пришел в крайнюю ветхость или же совершенно разрушился. Новопостроенная Горбаньская церковь представляет трехсрубный храм. В ее архитектуре видны черты барокко. Два сруба объединены общей крышей, алтарный фасад украшен сложным картушовым (скульптурное или графическое украшение) окном, стены расчленены великими арочными оконными проемами. До 1871 г. она была самостоятельным приходом, а затем, когда появилась Покровская церковь, стала именоваться приписной к этому храму¹⁷.

17 апреля 1961 года церковь снимается с учета, и около тридцати лет здание храма не используется.

21 ноября 1994 года после ремонта церковь освятили, и в настоящее время она является приписной к Буховичской Свято-Покровской церкви.

Заключение

Православие пришло на белорусскую землю вместе с крещением всей Руси в конце X века. Его быстрое и мирное распространение в древней Беларуси связано с тем, что и среди широких народных масс было немало людей, чьи умы и сердца оказались покоренными духовными и моральными доктринами, а также величию Православных храмов.

¹⁷ Ю. Я. Якімовіч: *Драўлянае дойдзіства Беларускага Палесся ў XVII–XIX ст.ст.* Мн.: Выд-ва Навука і тэхніка, 1978, С. 97–99.

Анализ социокультурного развития Беларуси позволил большинству современных отечественных исследователей прийти к мысли о балансировании белорусской культуры на границе восточного и западного влияния. Такое положение Беларуси, и кобринщины в частности, способствовало формированию особенной, богатой и многогранной культуры, в которой восточные и западные элементы слились в нераздельное единство. Социодинамика культуры г. Кобрина и Кобринского района во все времена характеризовалась взаимодействием Востока и Запада, без абсолютного доминирующего влияния того или иного фактора в конкретный период. Ценность исторического опыта кобринщины повышается в современных условиях межкультурного диалога и в связи с включением г. Кобрина в «золотое» туристическое кольцо Беларуси.

В начале нового тысячелетия деревянные Православные храмы г. Кобрина и Кобринского района становятся символом и гордостью белорусской культуры. В нынешних условиях сосуществования Государства и Церкви, а также в условиях развития агро- и экотуризма деревянные церкви становятся неотъемлемой частью культурного пространства, средством самоидентификации белорусского народа, формированием его самосознания на фундаменте вековых общечеловеческих ценностей и принципов, заложенных в культурно-историческом наследии. Культура деревянного храмового строительства на исследуемых территориях сложилась в результате многовековой политической, социально-экономической и культурнотворческой деятельности белорусского народа. Она представлена уникальными деревянными храмами, богатым нематериальным наследием, рядом артефактов, которые имеют как республиканское, так и мировое значение.

Традиции, которые были заложены при строительстве деревянных храмов, получили качественное преломление при каменном (кирпичном) строительстве. В процессе строительства каменных церквей были созданы уникальные памятники культуры (Свято-Алекса́ндро-Невский кафедральный собор г. Кобрин, Свято-Успенская церковь д. Тевли, Спасский монастырь г. Кобрин).

Исследование роли и места каменных (кирпичных) храмов г. Кобрина и Кобринского района в культурном пространстве города и района дало возможность разработать концепцию и модель функционирования и дальнейшего строительства такого рода церквей. С нашей точки

зрения, отдельные храмы г. Кобрина и района можно включить в план экскурсий, организуемых по Брестской области.

Приходится констатировать и то, что далеко не все, что было построено на исследуемых территориях, дошло до нашего времени.

Несмотря на все изменения, отметим, что современное храмовое строительство на территории г. Кобрина и Кобринского района представляет собой находящуюся в динамике целостную самоорганизующуюся систему, которая отличается неоднородностью и взаимосвязанностью основных элементов культуротворчества (взаимопонимание государства, Церкви и верующих).

Літаратура

Беларуская Савецкая Энцыклапедыя. Т. 2. Мінск 1969.

Государственный архив Брестской области. Фонд 2059. Оп. 1. Д. 3001а. Л. 231.

Государственный архив Брестской области. Фонд 2059. Оп. 1. Д. 3013. Л. 2.

Епископ Иосиф (Соколов): *Гродненский Православно-церковный календарь или Православие в Брестско-Гродненской земле в конце 19 века/2-е изд.* Т. 1. Воронеж 1899.

Макарий (Михаил Петрович Булгаков): *Митрополит Московский и Коломенский. История Русской Православной Церкви*. Книга 5. – Мн.: Изд-во Спасо-Преображенского монастыря, 1994.

Ревизия Кобринской экономии составленная в 1563г. королевским ревизором Дмитрием Сапегою. Вильно 1878.

Свод памятников истории и культуры Беларуси. Брестская область. Минск 1990.

Шаўчук А.: *Храмы Кобрыншчыны*. „Кобрынскі Веснік” 2000, № 85.

Якімовіч Ю. Я.: *Драўлянае дойдліства Беларускага Палесся ў XVII–XIX ст.ст.* Мн.: Выд-ва Навука і тэхніка, 1978.

Historical monuments of the Orthodox culture of the Kobryn Region in Brest Province

Summary

What is explored in the article are the historical monuments of the Orthodox culture in the Kobryn Region in Brest Province of Belarus – the country of centuries-long and rich culture, where specific traditions of sacral architecture have always been present.

Some unique cases of sacral wooden architecture in the town of Kobryn are presented in the text. A detailed description has been provided of the wooden St. Peter and Paul Orthodox Church. The role and rank is indicated of stone Orthodox churches in the cultural space of the Kobryn town and region.

The author concludes that at the beginning of the 21st century the wooden and stone Orthodox churches there became the symbol and pride of Belarusian culture. Nowadays, in the conditions of coexistence between the Belarusian state and the Orthodox Church and of the development of agri- and ecotourism, wooden and stone Orthodox churches become both an inseparable part of cultural space and a determinant of Belarusians' self-identification.

Key words: Belarus, multiculturalism, culture, sacral architecture, religious tradition, spirituality

Translated by Agata Cieniałą

LECH ALEKSY SUCHOMŁYNOW

Zniekształcone tożsamości wieloetnicznej Ukrainy

Strzeszczenie: Aktualnie wieloetniczną Ukrainę zamieszkuje ponad 110 narodowości w różnym stopniu zasymilowanych i przeważnie zrusyfikowanych, szczególnie na terenach południowo-wschodnich. Na terenach byłego ZSRR problem samoidentyfikacji *Homo Post Sovieticus* ściśle wiąże się z kwestią wielokulturowości i świadomego wyboru etnicznej przynależności. Pomimo nielicznych aktów prawnych Ukrainy, gwarantujących „wszystkim mniejszościom narodowym prawa autonomii narodowo-kulturalnej”, procesy rozwoju i odradzania tożsamości grup etnicznych są hamowane specyfiką zbiorowej świadomości *Homo Post Sovieticus*, która w dużym stopniu wyznacza społeczno-kulturowy system tego kraju na rozdrożu.

Słowa kluczowe: Ukraina, wieloetniczność, tożsamość narodowa, zniekształcona tożsamość, człowiek postradziecki, kręgi kulturowe

Po rewolucyjnych wydarzeniach na przełomie 2013 i 2014 roku, w kontekście stosunków ukraińsko-rosyjskich, wieloetniczną Ukrainę bez wątpienia można określić jako „kraj na rozdrożu”¹. Właśnie teraz decyduje się to, czy mieszkańcy Ukrainy ostatecznie dokonają wyboru cywilizacyjnego i ten kraj zacznie integrować się w strukturach Unii Europejskiej i NATO, czy też na długie lata pozostanie w orbicie wpływów Rosji.

Uznając słuszność badań i poglądów Edwarda Wadi’ego Saida, przedstawionych w słynnej rozprawie *Orientalizm*, o tym, że to ludzie kształtują po-

¹ Tego określenia po raz pierwszy użył S. Huntington w stosunku do Turcji, zaznaczając, że obecnie kraj ten nie należy do żadnego zasięgu cywilizacyjnego, jest „krajem na rozdrożu”, „samotnym państwem”, w którym może nastąpić zderzenie cywilizacji. Por. S. Huntington: *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*. Warszawa 1997, „Muza”, s. 542.

jęcia „Wschód” i „Zachód”², możemy stwierdzić, iż tożsamość współczesnych obywateli Ukrainy została ukształtowana pod wpływem tradycji europejskich i orientalnych (w ich wydaniu radziecko-komunistycznym, a ostatnio i współczesnych tendencji kultury konsumpcyjnego zglobalizowanego świata kultury masowej)³.

Na terenach byłego ZSRR problem samoidentyfikacji *Homo Post Sovieticus* ściśle wiąże się z kwestią wielokulturowości i świadomego wyboru etnicznej przynależności. Na Ukrainie problem kształtowania świadomości narodowej, w tym tak zwanego „narodu tytułowego”⁴ – Ukraińców, którzy w nowych realiach często muszą walczyć o swoje prawa do istnienia i rozwoju, pogłębia się na tle dominujących rosyjskojęzycznych grup mieszkańców, nadużywających swoich praw pod wpływem „Putinowskiej Rosji”. Ukraińcy, jako naród dominujący czy „tytułowy”, wspólnie z innymi narodami, zamieszkującymi te tereny, dopiero pobierają pierwsze lekcje budowy niezależnego państwa, demokratycznego ustroju, odradzania tożsamości narodowych i kształtowania wspólnej świadomości państwowej. Wciąż dają się w oznaki objawy społeczeństwa postkolonialnego o światopoglądzie postradzieckim. To zjawisko jest symptomatyczne prawie we wszystkich krajach byłego ZSRR i Układu Warszawskiego. Dodatkowo na Ukrainie sytuacja społeczno-polityczna i etnokulturowa nadal w dużym stopniu jest wyznaczana dziedzictwem historycznym. Mamy na myśli wielowiekowy podział na Ukrainę prawobrzeżną i lewobrzeżną (wschodnią i zachodnią) oraz wynikające z tego różnice mentalne.

Warto wspomnieć, iż młode państwo ukraińskie, które przez wieki znajdowało się w strefach dwóch wpływów cywilizacyjno-kulturowych – europejskiego (za pośrednictwem Polski i Austro-Węgier) i bizantyjsko-wschodniego (poprzez Rosję), dopiero teraz próbuje zmierzyć się z kierunkami rozwoju polityki narodowościowej. Jeżeli w latach 70.–80. XX stulecia większość państw europejskich formowała społeczeństwa multikulturowe, to

² E. W. Said: *Orientalizm*. Warszawa 1991, PIW, s. 34.

³ Por. L. A. Suchomlynov: *Kilka uwag o kulturze i mentalności Post Homo Sovieticus*. „Lamus” 2010, nr 2–6, s. 4–9.

⁴ To pojęcie rozpowszechnił Maurice Barrès (1862–1923), francuski pisarz i myśliciel, który rozumiał „naród tytułowy” jako dominującą część obywateli, narodowość, których wyznacza nazwę państwa. Por. Z. Sternhell: *Maurice Barrès et le nationalisme français*. Bruxelles 1985, Éditions Complexe, s. 395.

Ukraina musi kształtować własny obraz etnokulturowy w postkolonialnych warunkach, znajdując się w sytuacji „dwóch Ukrain”.

Nawiązuję w tym miejscu do prac ukraińskiego naukowca M. Strichy⁵, który, analizując procesy państwowotwórcze, mówi o dwóch Ukrainach. Badacz zaznacza, że państwo nad Dnieprem jest zróżnicowane pod względem narodowościowym, językowym, wyznaniowym i światopoglądowym (czego nie można powiedzieć o praktycznie monoetnicznej Polsce). Ukraina jako państwo unitarne próbuje połączyć bardzo niepodobne do siebie tereny wschodnie i zachodnie, które przez dłuższy czas znajdowały się pod wpływem dwóch całkiem odmiennych kultur i systemów wartości. W tej sytuacji Ukraińcy nie mogą pogodzić się pomiędzy sobą, deklarując całkiem odmienną wizję przeszłości i przyszłości. Obecna sytuacja polityczna jest dowodem słuszności naszych twierdzeń.

Rozłam ten uwidocznił się w roku 2004 podczas Rewolucji Pomarańczowej i do dziś jest sztucznie pogłębiany przez niektóre opcje polityczne, kultywujące stare i produkujące nowe stereotypy, np. o „banderowcach” i „wojujących zacofanych Galicjanach”.

Według ostatniego spisu ludności, przeprowadzonego w roku 2001, Ukrainę zamieszkuje ponad 110 narodowości w różnym stopniu zasymilowanych i przeważnie zrusyfikowanych, szczególnie na terenach południowo-wschodnich. Współczesna Ukraina jest specyficzną mozaiką kulturową. Liczba nie-Ukraińców wynosi ok. 15 mln i stanowią oni ponad 27% ludności. Co trzeci mieszkaniec miasta nie jest Ukraińcem, natomiast na wsi stanowią oni jedynie 13%.

Tabela 1. Największe grupy etniczne Ukrainy

Narodowość	Liczba ludności (tys. os.)	%		Rok 2001 w % w stosunku do roku 1989
		2001	1989	
Ukraińcy	37 541,7	77,8	72,7	100,3
Rosjanie	8334,1	17,3	22,1	73,4
Białorusini	275,8	0,6	0,9	62,7
Mołdawianie	258,6	0,5	0,6	79,7
Tatarzy krymscy	248,2	0,5	0,0	5,3 razy więcej
Bułgarzy	204,6	0,4	0,5	87,5
Węgrzy	156,6	0,3	0,4	96,0
Rumuni	151,0	0,3	0,3	112,0

⁵ М. Стріха: „Мультикультуралізм по-українському”: спроба „перегнати не доганяючи”. „Критика-Коментарі” 2003, nr 6, s. 14.

cd. tabeli 1

Polacy	144,1	0,3	0,4	65,8
Żydzi	103,6	0,2	0,9	21,3
Ormianie	99,9	0,2	0,1	1,8 razy więcej
Grecy	91,5	0,2	0,2	92,9
Tatarzy	73,3	0,2	0,2	84,4
Romowie	47,6	0,1	0,1	99,3
Azerowie	45,2	0,1	0,0	122,2
Gruzini	34,2	0,1	0,0	145,3
Niemcy	33,3	0,1	0,1	88,0
Gagauzi	31,9	0,1	0,1	99,9
Inne narodowości	177,1	0,4	0,4	83,9

Źródło: Państwowy Komitet Statystyczny Ukrainy. <http://www.ukrcensus.gov.ua/> (1.08.2013).

Warto podkreślić, że poprawność ostatniego spisu ludności na Ukrainie wywołuje sporo uwag. Nieścisłości i źle sformułowane pytania w ankietach z czasów radzieckich i niepodległej Ukrainy świadczą o tym, że przeprowadzony spis nie miał na celu określenia prawdziwej tożsamości obywateli, lecz odzwierciedlał identyfikacyjne preferencje: zamiast pytania „kim jesteśmy” udzielano odpowiedzi na pytanie „jak siebie odbieramy”⁶. Dlatego odpowiedzi na pytania dotyczące „narodowości” i „języka ojczystego” są mniej obiektywne niż te dotyczące wieku, wykształcenia i miejsca zamieszkania. Oprócz tego spisy powszechne w ZSRR i krajach postradzieckich, pomimo zasady utrzymania tajemnicy i statystycznego charakteru danych, do dziś nie budzą zaufania wielu obywateli, którzy obawiają się, że niektóre dane mogą zostać wykorzystane przez rozmaite służby państwowe do różnych celów. Przypuszczam, że gdyby termin „narodowość” zamieniono na inny, np. „związki z kulturą”, to wyniki znacząco różniłyby się od otrzymanych i zdecydowanie więcej osób zadeklarowałoby swe związki z odpowiednimi grupami narodowościowymi.

Jako ilustrację sytuacji etnokulturowej na Ukrainie przytoczę krótką charakterystykę największych grup etnicznych zamieszkujących na jej terenach.

Ukraińcy

Na terytorium własnego państwa Ukraińcy są rozmieszczeni dosyć nierównomiernie. Największy procentowo udział stanowią w obwodach zachodniej,

⁶ В. Кулик: *Перепис досягнення націотворення*. „Критика-Коментарі” 2003, nr 1, s. 6.

północnej i środkowej Ukrainy, z reguły jest to około lub ponad 90% ogółu mieszkańców. Największy odsetek mieszka w obwodzie tarnopolskim – 96,8%, iwano-frankowskim – 95%, wołyńskim – 94,6%, rówieńskim – 93,2%, winnickim – 91,5%, czernihowskim – 91,4% i czerkaskim – 90,5%. Proporcjonalnie znacznie mniej Ukraińców mieszka we wschodniej i południowej części Ukrainy, np. w obwodzie donieckim – 51%, ługańskim – 51,9%, odeskim – 54,6%, zaporoskim – 63,1%, dnipropropietrowskim – 71,6%. Jak widzimy, wszędzie Ukraińcy stanowią absolutną większość i jedynie w autonomicznej Republice Krymskiej (półwysep ten został przyłączony do Ukrainy w 1954 roku) jest ich zaledwie 25,7%. Przypomnę, że przez stulecia Ukraińcy, nie posiadając własnego państwa, stale ulegali procesom asymilacji kulturowej i wynaradawianiu.

Rosjanie

Stanowią oni ponad 40% wszystkich Rosjan znajdujących się poza Federacją Rosyjską w postradzieckiej diasporze (łącznie 25 mln). Najwięcej Rosjan mieszka na wschodniej i południowej Ukrainie, a więc tam, gdzie jest proporcjonalnie najmniej Ukraińców. Rosjanie stanowią 2/3 mieszkańców Republiki Krym (67%) oraz 45% w obwodzie ługańskim, 44% w donieckim, 33% w charkowskim, 32% w zaporoskim, 27% w odeskim, 24% w dnipropropietrowskim, 20% w chersońskim, a w stołecznym Kijowie jest ich 21%. O wiele mniej Rosjan mieszka w zachodniej i północnej Ukrainie. Z reguły stanowią oni tam około 5% mieszkańców tych obwodów. Najmniej jest ich w obwodzie tarnopolskim – jedynie 2%. Rosjanie w ogromnej większości mieszkają w miastach i, jak wykazały kolejne spisy ludności, liczba ich, zarówno w wymiarze bezwzględnym, jak i procentowym, stale wzrasta. Rosjanie mieszkali na Ukrainie od wieków i ciągle przybywali także nowi osadnicy, szczególnie w XIX wieku, gdy na Ukrainie zaczął rozwijać się przemysł. Najwięcej Rosjan osiedliło się jednak tu w okresie istnienia Związku Radzieckiego.

Zaznaczmy, że liczna diaspora rosyjska w krajach postradzieckich do dziś nie może pogodzić się ze statusem mniejszości i dominacją innych kultur, co ułatwia Kremlowi wtrącanie się w sprawy wewnętrzne suwerennych państw⁷. Rosja i jej kultura w różnych wydaniach od dawna były i pozostają katalizatorem procesów politycznych, społecznych, religijnych i kulturowych na obszarach byłego ZSRR.

⁷ Є. Нікітін: «Русский Мир» та його аналоги в історії. <http://www.pravda.com.ua/columns/2010/07/27/5253260/> (1.08.2013).

Białorusini

Białorusini mieszkają na całym obszarze Ukrainy, ale, podobnie jak Rosjanie, najliczniej w południowej i wschodniej części państwa, a także w Kijowie i obwodzie równeńskim. Większość Białorusinów przybyła na Ukrainę już w okresie powojennym, znajdując pracę w jej największych ośrodkach przemysłowych.

Rumuni czy Mołdawianie

Rumuni w ZSRR byli traktowani jako odrębny naród – Mołdawianie. Dlatego współcześni „Mołdawianie”, mając identyczny język, uświadamiają sobie łączność etniczną z Rumunami. Chociaż w spisach radzieckich i ostatnim ukraińskim występują oddzielnie. Prawie 90% Rumunów mieszka w obwodzie odeskim (w południowej Besarabii) i czerniowieckim (na północnej Bukowinie) oraz w obwodzie zakarpackim. Jest to ludność autochtoniczna i w przeważającej większości wiejska.

Tatarzy krymscy

Według ostatniego spisu na Ukrainie (głównie na Krymie) mieszka 258,6 tys. Tatarów krymskich. Od XIII wieku Krym stał się ojczyzną Tatarów. Po zajęciu Krymu przez Rosję większość tego narodu wyemigrowała do Turcji. Za czasów stalinowskich pozorne odrodzenie świadomości narodowej Tatarów krymskich zakończyło się masowymi represjami wobec miejscowej elity politycznej i kulturalnej. W wyniku deportacji z półwyspu wywieziono 35–40 tys. Tatarów. Tysiące ludzi zginęły na skutek kolektywizacji i wielkiego głodu⁸. W roku 1938 w alfabecie zamieniono rodzimą grafikę na cyrylicę i zlikwidowano resztki autonomii. Władze moskiewskie sprzyjały wytworzeniu i rozpowszechnieniu stereotypów o Tatarach krymskich i przedstawiały ich jako naród bez własnej historii i kultury, wrogów Słowian, wasalów Turków, a następnie kolaborantów niemiecko-faszystowskich. A już w roku 1944 ten nieliczny naród został z korzeniami wyrwany z ziemi przodków. W ciągu jednego dnia, 18 maja, oddziały NKWD przymusowo wysiedliły z półwyspu 165 tys. Tatarów. W sumie w wyniku tej antyludzkiej akcji wywieziono ponad 200 tys. osób. Represje odbywały się nie tylko na Krymie. Z obwodu chersońskiego deportowano prawie 9 tys. Tatarów, z Krasnodarskiego kraju

⁸ В. К. Орел: *Кримські татар: етногенез, духовне відродження, державотворчі процеси. »Державна етнонаціональна політика: правовий та культурологічний аспекти в умовах Півдня України«*. Запоріжжя 2001, s. 145.

ponad 6 tys. Tatarów wywożono na tereny Azji Środkowej, nad Wołgę, na Sybir, do Uzbekistanu. W pierwszym półroczu na wygnaniu zginęło 46,2 % zesłańców, w tym ponad 100 tys. dzieci. Według stanu na dzień 1 stycznia 1953 roku liczba przesiedleńców wynosiła zaledwie 165 tys⁹.

Ten sam los spotkał 52 tys. Niemców, 20 tys. Greków, 17 tys. Bułgarów, 20 tys. Ormian, tysiące Karaimów i innych narodów Krymu. W celu zaludnienia półwyspu władze komunistyczne rozpoczęły werbowanie ludności znad Wołgi i z północnych regionów Rosji, dzięki czemu liczba mieszkańców Krymu zwiększyła się 10 razy. Dominacja Rosjan pozwoliła na zniesienie autonomii w roku 1945 i przyłączenie Krymu do Federacji Rosyjskiej jako zwykłej jednostki administracyjnej.

Oprócz Tatarów krymskich na Ukrainie, głównie w ośrodkach przemysłowych, mieszka jeszcze około 90 tys. zupełnie innych Tatarów, tzw. wołzańskich (własna republika Tatarstan ze stolicą w Kazaniu). Jest to szósty co do wielkości naród byłego ZSRR, liczy on ponad 7 mln osób.

Bułgarzy

71% Bułgarów mieszka w obwodzie odeskim i 15% w zaporoskim. Reszta jest rozrzucona w innych południowych rejonach Ukrainy. Bułgarzy są głównie mieszkańcami wsi (szczególnie w obwodzie odeskim). Przybyli oni na Ukrainę w okresie wojen rosyjsko-tureckich w XVIII i XIX wieku, uciekając od niewoli tureckiej.

Węgrzy

Jest to obok Rumunów najbardziej zwarta mniejszość narodowa na Ukrainie, prawie wszyscy Węgrzy (96%) mieszkają w obwodzie zakarpackim, który w swoim czasie należał do Węgier (tzw. Ruś Zakarpacka). Węgrzy są autochtonami i mieszkają przeważnie na wsi. Mają dobrze rozwinięte organizacje kulturalno-oświatowe i dobrze działającą infrastrukturę szkolnictwa w ojczystym języku. Utrzymują ściśle kontakty z sąsiednią macierzą.

Żydzi

Na Ukrainie mieszka mniej więcej 30% wszystkich Żydów z byłego ZSRR. Skupiają się oni głównie w dużych miastach, jak Kijów, Charków, Odessa,

⁹ Por. L. A. Suchomłynow: *Dokąd zmierzają Tatarzy krymscy: tragizm przeszłości i dylematy teraźniejszości*. „Rocznik Wschodni” 2006–2007, nr 12, s. 124–130.

Dniepropietrowsk, Donieck, Lwów. Już od czasów Breżniewa, kiedy powstała możliwość ograniczonej emigracji do Izraela, liczba Żydów w całym ZSRR, jak i na Ukrainie, systematycznie zmniejszała się. Obecnie wyjazdy trwają nadal, czemu sprzyja trudna sytuacja ekonomiczna Ukrainy. Żydzi pojawili się na Ukrainie (w tym na byłych Kresach polskich) już w średniowieczu, ale najwięcej ich napłynęło na te ziemie w XIX wieku. Ci, którzy nie zdążyli ewakuować się w czasie II wojny, ulegli zagładzie. Żydzi są najbardziej wykształconą grupą narodową spośród mniejszości na Ukrainie. Wśród Żydów jest największy procent inteligencji i studentów.

Niemcy

Aktualnie jest ich niewielu, jednak przed II wojną światową na Ukrainie mieszkało ok. 400 tys. Niemców, którzy – niemal wszyscy – po jej rozpoczęciu zostali wysiedleni w głąb ZSRR, głównie do Kazachstanu, jako element politycznie niepewny. Niemcy przybyli na Ukrainę głównie w XVIII i w pierwszej połowie XIX wieku, kiedy to Rosja kolonizowała ziemie nad Morzem Czarnym i Azowskim, zdobyte od Osmanów. Koloniści niemieccy osiedlali się głównie na wsi, gdzie zakładali duże gospodarstwa rolne. Dziś Niemcy mieszkają nadal głównie na południu Ukrainy oraz w obwodzie zakarpackim.

Warto jeszcze wspomnieć o dwóch – niezbyt licznych, ale autochtonicznych – narodach, żyjących dziś na Ukrainie. Są to **Gagauzi** i **Cyganie** (Romiowie). Oba te narody zamieszkują głównie obwód odeski. Besarabia od dawna była przecież europejską kolebką Cyganów. Gagauzi są narodem pochodzenia tureckiego, który osiedlił się tu po zajęciu Półwyspu Bałkańskiego przez Turków. Przez stulecia zdołali zachować swą odrębność kulturową, chociaż zmienili islam na prawosławie. Gagauzi liczniej mieszkają na południu sąsiedniej Mołdawii, czyli w tej samej historycznej Besarabii¹⁰.

Nieco dokładniej przyjrzyjmy się **Polakom** na Ukrainie. Obecnie najwięcej Polaków mieszka w obwodzie żytomierskim, chmielnickim, lwowskim oraz w Kijowie. Większość Polaków mieszka w miastach, jedynie w obwodzie żytomierskim i chmielnickim dominuje ludność wiejska. Napływ Polaków na ziemie zachodniej Ukrainy rozpoczął się już w połowie XIV wieku, kiedy to Kazimierz Wielki zajął Ruś Czerwoną. Proces ten nasilił się po Unii

¹⁰ M. Roszczenko: *Kto mieszka na Ukrainie (Skład narodowościowy)*. http://nadbuhom.pl/art_2322.html (1.08.2013).

Lubelskiej (1569 rok), po wejściu w skład Korony Polskiej większości ziem ukraińskich, i objął głównie Wołyń i Kijowszczyznę. Wielu Polaków, mieszkając przez stulecia na Ukrainie, czuło się autochtonami. W okresie rozbiorów napływ polskich osadników został znacznie zahamowany, ale odrodził się z nową siłą w okresie międzywojennym, obejmując całe terytorium po Zbrucz (przybyło wtedy ponad 200 tys. nowych osadników).

Z kolei **Polacy** na terenach Ukrainy, które nie należały do Rzeczypospolitej, nigdy nie stanowili zwartej grupy ze względu na niską liczebność. W Ukrainie Centralnej (Winnica, Kijów, Humań), gdzie odsetek Polaków nie przewyższał 5%, polskojęzyczni mieszkańcy trzymali się razem, polskie życie skupiało się wokół dworów szlacheckich – „ostoń najcenniejszych wartości: patriotyzmu, polskości, tradycji, niepodległości”¹¹.

Tego nie było za Dnieprem i tym bardziej nie mogło być w nowo powstających centrach i na niezagospodarowanych ziemiach. Dlatego, ze względu na brak zwartości, nie było potrzeby i przede wszystkim warunków do tworzenia narodowej infrastruktury polskiej wspólnoty.

Na tereny Ukrainy południowo-wschodniej Polacy trafiali w XVIII i XIX wieku. Zostali oni wywiezieni z Polski lub ściągnięci przez wielkich obszarników i kapitalistów, do prac w manufakturach, hutach, cukrowniach, gorzelniach i w innych zakładach przemysłowych. Jednym z takich zakładów była huta w Kamieńsku, dzisiejszym Dnieprodzierżyńsku, w woj. dnipro-pietrowskim.

Kolejną falę przybyszów stanowili włościanie, którzy osiedlali się na Ukrainie w końcu XIX i na początku XX wieku. Ta fala migracji nie była jednak zbyt liczna.

Warto zaznaczyć, iż wymienione wyżej fakty historyczne związane są wyłącznie z *emigracją* zarobkową lub po rozbiorach z *migracją* naturalną w ramach jednego organizmu społeczno-politycznego, który stanowiła wtedy carska Rosja.

Jednakże wielu Polaków trafiło też na ziemie ukraińskie nie z własnej woli, o czym świadczy cytat odnoszący się do jednej z wiosek na południu Ukrainy, a mowa tu o Preobrażence, znajdującej się w obwodzie Chersońskim: „Według opowiadań przekazywanych z pokolenia na pokolenie nastąpiło to [przesiedlenie] po powstaniu kościuszkowskim – na wiosnę 1795 roku. I stanowiło karę rządu carskiego Katarzyny II za udział w tym powstaniu, czy

¹¹ M. Domański: *Śladami kresowych dworów*. „Rota” 1997, nr 2–3, s. 9.

też za jego czynne poparcie. Zesłańcy pochodzili z rodzin szlachty polskiej, prawdopodobnie z jej południowych obszarów”¹².

Prawdopodobnie na południowych terenach Ukrainy istniała niejedna „polska wieś”, zamieszkiwana przez Polaków poddanych represjom, o czym mogą świadczyć fakty, na przykład niedaleko Aleksandrowska (obecnie Zaporże), w okolicach Wolnianska, do dziś istnieje wieś, w której z łatwością możemy odnaleźć wyraźne ślady polskości pozostałe po zesłańcach. Potomkowie Polaków zachowują świadomość swego pochodzenia, przy czym większość z nich jest wyznania prawosławnego i nie posługuje się językiem polskim. Podobna sytuacja jest we wspomnianej Preobrażence, gdzie Polacy, mimo że nadal zamieszkują w zwartej grupie, dawno już stopili się z miejscową społecznością, przez co zatracili swoje obyczaje i, nie licząc pojedynczych słów i zwrotów, nie mówią już po polsku.

Opisy Eugeniusza Jabłońskiego dowodzą, że: „Spora część polskiej diaspory są to potomkowie polskich zesłańców za udział w powstaniach i buntach przeciwko caratowi, a także za uczestnictwo w ruchu rewolucyjnym”¹³.

W wypowiedzi tej jednak nie został uwzględniony fakt, że nie wszyscy polscy zesłańcy trafiali bezpośrednio na Ukrainę. Niestety, na dzień dzisiejszy nie ma danych statystycznych czy opracowań naukowych, dotyczących liczby Polaków, którzy – wracając do Polski lub świadomie migrując z północno-wschodnich regionów Rosji – zostali na Ukrainie. Wiadomo, że z czasem potomkowie zesłańców wyjeżdżali do większych miast i miejscowości, co można tłumaczyć naturalnym dążeniem do ośrodków bardziej cywilizowanych czy zurbanizowanych, w celu poszukiwania lepszych możliwości zarobkowych. Do regionów o wysokim poziomie industrializacji z szybko rozwijającym się przemysłem należały i nadal należą Zagłębie Donieckie i przylegające do niego terytoria Ukrainy Naddnieprzańskiej, z centrami w Jekaterinosławiu i Aleksandrowsku (obecnie miasta Dniepropietrowsk i Zaporże). Rzecz jasna, ziemie te przyciągały mieszkańców całego imperium rosyjskiego, niezależnie od narodowości czy wyznania¹⁴.

¹² E. Jabłoński: *Wzlot. Dokąd zmierzają Polacy na Ukrainie*. Warszawa 2004, Commandor, s. 12.

¹³ Tamże, s. 13.

¹⁴ Por. L. Suchomłynow: *Tożsamość narodowa Polaków na pograniczu ukraińsko-rosyjskim: modyfikacja wartości fundamentalnych w warunkach tygla kulturowego*. Kraków 2010, II Kongres Polskich Towarzystw Naukowych na Obczyźnie, s. 261–270. <http://suchomlynov.pl/assets/files/publikacje/Krakow-kongres.pdf> (3.08.2013).

Po II wojnie światowej liczba Polaków na Ukrainie zaczęła systematycznie się zmniejszać. Początkowo było to wynikiem wysiedleń stalinowskich z lat 30., później eksterminacji okresu wojny, następnie repatriacji z lat 40. i 50. (wyjechało z Ukrainy ponad 800 tys. Polaków), a później nasiliły się procesy asymilacyjne powodujące denacjonalizację. Spisy powojenne sygnalizują systematyczny spadek liczby Polaków na Ukrainie.

Niska liczebność Polaków w powojennej Ukrainie tłumaczy się kilkoma czynnikami: ogólnymi stratami demograficznymi, represjami wobec mniejszości, w tym deportacjami oraz repatriacją do PRL. Dane statystyczne z roku 1959 są raczej wiarygodne, ponieważ rząd był zainteresowany rzetelnym przeprowadzeniem spisu ludności. Obiektywne dane pozwalały na realizowanie skutecznej polityki władz ZSRR wobec mniejszości.

Na tle powszechnej euforii po rozpadzie Związku Radzieckiego i ciągłych rozmów o „renesansie” polskości na Wschodzie wielkim zaskoczeniem były wyniki spisu ludności na Ukrainie w roku 2001. Okazało się, że polska mniejszość na Ukrainie stanowi tylko 144,1 tys. osób. Ta liczba wygląda niepokojąco na tle danych z roku 1959. Powojenny spis ludności wykazał 363,3 tys. Polaków w Ukraińskiej Republice Radzieckiej, warto zaznaczyć, że dane kolejnych spisów świadczą o stałej tendencji obniżania się liczebności obywateli Ukrainy polskiej narodowości.

Tabela 2. Liczba ludności polskiej na terytorium Ukrainy w latach powojennych

rok 1959	rok 1970	rok 1979	rok 1989	rok 2001
363,3	295,1	258,3	219,2	144,1

Opisując mniejszości na Ukrainie, skupiłem się na wieloetnicznych i zrusyfikowanych terenach wschodnich, ponieważ wyróżniają się one wysokim poziomem urbanizacji i specyfiką komunikacji międzykulturowej.

Eugenia Sakowicz słusznie zauważa, iż szczególnym fenomenem jest pogranicze kultur w wielkich metropoliach. „Wielkie miasta jawią się jako konglomeraty kulturowe. [...] antropologowie miast postrzegają różnorodność kulturową jako swoisty »tygiel«, »garnek«, w którym wszelkie składniki (czyli kultury) osiągają stan wrzenia, topią się, ale nie stapiają”¹⁵. Pod pojęciem „tygiel kulturowy” rozumiemy terytorium, na którym zachodzą charakterystyczne intensywne procesy adaptacji i integracji kulturowej, by

¹⁵ E. Sakowicz: *Trzy szkice na temat pogranicza kultur*. W: A. Bobryk (red.): *Kultura pogranicza – pogranicze kultur*. Siedlce – Pułtusk 2005, „Brama”, s. 21.

tak rzec, amalgamacji, w większym stopniu asymilacji i akulturacji narodów, gdzie penetracja kulturowa i interferencja językowa, ze względu na otwartość systemu kulturowego, przyspieszają procesy tworzenia własnej specyficznej kultury regionu. Zaznaczmy, że w warunkach gotującego się „tygla kulturowego” powstaje jakościowo nowy stop – „sami swoi”¹⁶.

Ta terenach Ukrainy zadnieprzańskiej jeszcze za czasów imperium carat narzucał język rosyjski, a za komuny stał się on oficjalnym „językiem komunikacji międzyetnicznej”. Nauka tego języka obowiązywała w szkołach na całym terytorium Związku. Możemy więc stwierdzać, że język rosyjski stawał się narzędziem asymilacji. Inaczej mówiąc, sowietyzacja odbywała się poprzez rusyfikację. Jak wspomniałem, asymilacji sprzyjała migracja w ramach jednego organizmu państwowego i systemu społeczno-politycznego. Także znane są akcje przesiedlenia i przemieszania całych narodów (np. deportacja Tataków i zasiedlenie Krymu Rosjanami w roku 1944)¹⁷. Istotnym czynnikiem asymilującym były industrializacja i urbanizacja, które powodowały powstanie wielokulturowych centrów i regionów przemysłowych, przypominających *tygiel*, który „przekuwał” przybyszy na człowieka radzieckiego.

Wysoki odsetek Rosjan na wschodzie i południu, przeważnie w miastach-tyglach, oraz trwałe wpływy Rosji sprzyjały procesom etnicznej amalgamacji i dalej wyznaczają specyfikę etnokulturową tych regionów. Zupełnie inna sytuacja jest na Ukrainie Zachodniej, która należy do śródziemnomorskiego kręgu kulturowego.

Ostatnio na temat zróżnicowania Ukrainy wypowiedział się znany pisarz J. Andruchowicz: „Politycy wywodzący się z urbanizowanych wschodnich i południowych regionów Ukrainy ciągną Kraj do »sowka«¹⁸, nie pozwalają

¹⁶ Por. L. A. Suchomłynow: *Pogranicze czy tygiel kulturowy? Miejsce Polaków na Ukrainie Wschodniej*. „Rocznik Wschodni” 2005–2006, nr 11, s. 114–120.

¹⁷ L. A. Suchomłynow: *Dokąd zmierzają Tatarzy krymscy: tragizm przeszłości i dylematy teraźniejszości*. „Rocznik Wschodni” 2006–2007, nr 12, s. 124–130.

¹⁸ W latach 70. ubiegłego stulecia w środowisku dysydentów, bohemy artystycznej i czarnogieldziarzy pojawił się wyraz slangowy o negatywnym nacechowaniu *Sowok* (pol. Szufelka), pochodzący od rosyjskiego przymiotnika *совемский* (pol. radziecki) i oznaczający gorących zwolenników systemu radzieckiego oraz osób o wyraźnej mentalności Kraju Rad. Można to potraktować jako swoistą reakcję obozu „niezgodnych”, składającego się z przedstawicieli różnych warstw społecznych, świadomych antysowiecystów, ale także apolitycznych kołtunów, zamkniętych we własnym światku dóbr materialnych i nieuznających żadnej ideologii. Obecnie *Sowok* staje się pojęciem oznaczającym *Post Homo Sovieticus*, którego świadomość jest mocno zakorzeniona

sformować prężną proukraińską większość. Być może bez nich w Kraju żyłoby się lepiej”¹⁹.

Niewątpliwie obecny stan świadomości wszystkich obywateli Ukrainy, w większym czy mniejszym stopniu, wyznacza sytuacja postradziecka/postkolonialna państwa. Zdezorientowany i zdemoralizowany gwałtownymi zmianami porządków społecznych i moralnych końca XX wieku *Homo Sovieticus*, w tym mniejszości narodowe, znalazł się w nowych warunkach geopolitycznych, został zmuszony do transformacji i pewnej mimikry wszystkich składników szeroko ujętej tożsamości. Pierwszą reakcją na rozpad Związku Radzieckiego była frustracja, zakłopotanie i całkowita negacja radzieckiej przeszłości, co doprowadzało do nieobiektywności nawet w pracach naukowych²⁰. A jednak ZSRR był rzeczywistością, w której zostało wychowane kilka pokoleń „narodu sowieckiego”. Był to lud zamieszkujący obszary Związku Radzieckiego od Bałtyku i Morza Czarnego aż po Czukotkę i Daleki Wschód, naród składający się z ponad 100 oficjalnie uznanych przez władze narodowości²¹. Każdy, kto miał „szczęście” urodzić się w ZSRR, a obecnie i nowe pokolenie, wychowywane w realiach postradzieckich, nosi na sobie znak „Made in USSR”. Ciągłość tradycji w wydaniu bizantyjsko-rosyjsko-komunistycznym, narzucanych ujarzmionym narodom, caryzm i totalitaryzm, odcięcie od świata, stały strach prześladowań i represji zniekształciły sposób myślenia i wizję świata całych narodów. W tym kontekście można analizować czynniki czasowe, obyczajowe (nawet cywilizacyjne, jeśli chodzi o Azję Środkową), intensywność wpływów i odporność na nie poszczególnych terytoriów i narodów, lecz nie chodzi nam o stopień „promieniowania” tej „sowkowości”. Tezę podstawową rozważań jest to, że sam fakt przynależności (nieważne, dobrowolnej czy zmuszonej) do tego systemu pozostawia ślady na długie lata.

Chcę podkreślić, iż większość obywateli wieloetnicznej Ukrainy łączy specyficzna postsowiecka percepcja świata i wynikająca z tego kultura, która

w kulturze i tradycjach nieistniejącego już imperium. Patrz: L. A. Suhomłynov: *Kilka uwag o kulturze i mentalności post Homo Sovieticus*. „Lamus” 2010, nr 2–6, s. 4–9.

¹⁹ Ю. Андрухович: *Донбасс и Крым тянут Украину «в совок»*. <http://vlasti.net/news/96751> (3.08.2013).

²⁰ Zob. N. Zorkaja: *Nostalgija po prošlomu, ili kakije uroki mogli uswoit' i uswoili molodyce*. „Westnik obszczestwiennogo mnienija” 2007, nr 3, s. 16–24.

²¹ *Bolszaja sowietskaja enciklopedija* (wersja elektroniczna): <http://bse.sci-lib.com/article103879.html> (2.07.2013).

coraz częściej jest określana jako „popsa”²². Jej korzenie sięgają epoki Gorbaczowskiej *pieriestrojki* (ros. *перестройка* – przebudowa), która pozwalała na nieskrywaną demonstrację sprzeciwu i buntu, czego wyrazem była twórczość wykonawców rockowych. Następnie, na tle odwilży i haseł demokracji, niedysyplinowana i kierowana kultura sowiecka w mgnieniu oka pozbywa się ideologii i „popularyzuje się”. Obecnie „popsa” przejawia się we wszystkim: muzyce, malarstwie, piśmiennictwie, ale także formach zachowania i stylach ubierania się. Inaczej mówiąc, „popsa” – to jest styl życia i sposób myślenia *Post Homo Sovieticus*²³.

Oznakami podstawowymi tego zjawiska kulturowego są: kicz, prymitywizm, banał, powierzchowność, schematyczność, uproszczone obrazowanie i masowość. Produkt „popsy” dociera do odbiorcy, nie sprawiając mu kłopotu i nie zmuszając do myślenia – idealny produkt dla społeczeństw trwających w permanentnym kryzysie ideologicznym i gospodarczym. Może dlatego staje się ona kulturą „oficjalną”, popieraną przez władzę.

Dodać warto, że większość współczesnych twórców kultury popsowej, nie zważając na narodowość czy miejsce zamieszkania, ze względu na nadzwyczajną komercjalizację show-biznesu jest zorientowana na zdecydowanie większy i atrakcyjniejszy rynek rosyjski. Stąd wynika dominacja języka rosyjskiego w narodowych kulturach postsowieckich (literatura, estrada, teatr etc.).

W stosunku do kultur narodowych badacze słusznie podkreślają, że obecnie są one w opozycji do produktów kultury masowej, powstającej w języku rosyjskim. Na tle hegemonii kultury masowej autentyczne kultury narodowe stają się zjawiskiem rewolucyjnym, pewną kontrkulturą. Najczęściej ta kultura alternatywna nie wytrzymuje konkurencji i twórcy kultury narodowej muszą iść na kompromisy, przystosowując się do zapotrzebowań społeczeństwa i panujących tendencji²⁴. Koło się zamyka.

²² Etymologia tego wyrazu nie jest do końca wyjaśniona. Niektórzy badacze uważają, że jest to połączenie angielskiego *Pop* i pierwszej litery od wyrazu *sowiecki*. Zob.: Н. Киселев: *Семантика понятия „понса”*. <http://www.polit.ru/reset/arch/2004/05/06/kiselev11.html> (9.08.2013).

²³ Е. Костромич: <http://jedi.kostromich.ru/theme.php-numtheme=23019.htm> (9.08.2013).

²⁴ О. Шинкаренко: *Масова культура та контркультурність у контексті сучасної української мистецької парадигми*. <http://singing-foot.livejournal.com/22990.html> (3.08.2013).

Współczesna kultura masowa Ukrainy nie tyle wyznacza gusty współczesnego człowieka, ile dostosowuje się i zadowala jego potrzeby czasów „barbarzyńskiego” kapitalizmu w wydaniu bizantyjsko-rosyjsko-postsowieckim.

Reasumując, można stwierdzić, że aktualnie, pomimo nielicznych aktów prawnych Ukrainy gwarantujących „wszystkim mniejszościom narodowym prawa autonomii narodowo-kulturalnej”²⁵, procesy rozwoju i odradzania tożsamości grup etnicznych są hamowane specyfiką zbiorowej świadomości *Post Homo Sovieticus*. Analizowane wpływy w dużym stopniu wyznaczają społeczno-kulturowy system tego kraju na rozdrożu, a więc zniekształcają tożsamość poszczególnych narodów zamieszkujących tereny obecnej Ukrainy. W tej sytuacji, powołując się na postkolonialne prace Homiego Bhabhi²⁶, możemy mówić o tak zwanej rozmytej tożsamości, która, jak świadczą ostatnie wydarzenia na Ukrainie, w dużym stopniu okazała się źródłem napięcia społecznego. Konfliktogenność zniekształconych tożsamości, poznaczonych piętnem postradzieckiej świadomości, wyraźnie wskazuje na konieczność zmiany polityki wobec mniejszości narodowych na Ukrainie i aktualizację edukacji międzykulturowej.

Bibliografia

- Bhabha H. K.: *Introduction: Narrating the Nation*. W: H. K. Bhabha: *Nation and Narration*. London – New York 1990, Routledge.
- Domański M.: *Śladami kresowych dworów*. „Rota” 1997, nr 2–3. <http://www.pravda.com.ua/columns/2010/07/27/5253260/> (1.08. 2013).
- <http://suchomlynov.pl/assets/files/publikacje/Krakow-kongres.pdf> (1.08.2013).
- Huntington S.: *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*. Warszawa 1997, „Muza”.
- Jabłoński E.: *Wzlot. Dokąd zmierzają Polacy na Ukrainie*. Warszawa 2004, Comandor.
- Państwowy Komitet Statystyczny Ukrainy: <http://www.ukrcensus.gov.ua/> (1.08.2013).

²⁵ Закон України «Про об’єднання громадян». <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2460-12> (3.08.2013).

²⁶ H. K. Bhabha: *Introduction: Narrating the Nation*. W: H. K. Bhabha: *Nation and Narration*. London – New York 1990, Routledge, s. 1–2.

- Roszczenko M.: *Kto mieszka na Ukrainie (Skład narodowościowy)*. http://nadbuhom.pl/art_2322.html (1.08.2013).
- Said E. W.: *Orientalizm*. Warszawa 1991, PIW.
- Sakowicz E.: *Trzy szkice na temat pogranicza kultur*. W: A. Bobryk (red.): *Kultura pogranicza – pogranicze kultur*. Siedlce – Pułtusk 2005, „Brama”.
- Sternhell Z.: *Maurice Barrès et le nationalisme français*. Bruxelles 1985, Éditions Complexe.
- Suchomłynow L. A.: *Dokąd zmierzają Tatarzy krymscy: tragizm przeszłości i dylematy teraźniejszości*. „Rocznik Wschodni” 2006–2007, nr 12.
- Suchomłynow L. A.: *Tożsamość narodowa Polaków na pograniczu ukraińsko-rosyjskim: modyfikacja wartości fundamentalnych w warunkach tygla kulturowego*. Kraków 2010, II Kongres Polskich Towarzystw Naukowych na Obczyźnie.
- Suchomłynow L. A.: *Pogranicze czy tygiel kulturowy? Miejsce Polaków na Ukrainie Wschodniej*. „Rocznik Wschodni” 2005–2006, nr 11.
- Suhomlynov L. A.: *Kilka uwag o kulturze i mentalności Post Homo Sovieticus*. „Lamus” 2010, nr 2–6.
- Zorkaja N.: *Nostalgija po proshlomu, ili kakije uroki mogli uswoit’ i uswoili molodyce*. „Westnik obshchestwennogo mnenija” 2007, nr 3.
- Андрухович Ю.: *Донбасс и Крым тянут Украину в «совок»*. <http://vlasti.net/news/96751> (3.08.2010). *Bolszaja sowietskaja enciklopedija*. <http://bse.sci-lib.com/article103879.html> (2.07.2013).
- Кисилев Н.: *Семантика понятия »понса«*. <http://www.polit.ru/research/2004/05/06/kiselev11.html> (9.08.2013).
- Костромич Е.: <http://jedi.kostromich.ru/theme.php-numtheme=23019.htm> (9.08.2013).
- Кулик В.: *Перепис досягнення націотворення*. „Критика-Коментарі” 2003, nr 1.
- Нікітін Є.: *„Русский Мир” та його аналоги в історії*: <http://www.pravda.com.ua/columns/2010/07/27/5253260/> Закон України »Про об’єднання громадян«: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2460-12> (9.08.2013).
- Орел В. К.: *Кримські татари: етногенез, духовне відродження, державотворчі процеси*. »Державна етнонаціональна політика: правовий та культурологічний аспекти в умовах Півдня України«. Запоріжжя 2001.
- Стріха М.: *„Мультикультуралізм по-українському”: спроба „перегнати не доганяючи”*. „Критика-Коментарі” 2003, nr 6.

Шинкаренко О.: *Масова культура та контркультурність у контексті сучасної української мистецької парадигми*. <http://singing-foot.livejournal.com/22990.html> (9.08.2013).

Distorted identities of multiethnic Ukraine

Summary

Currently, multiethnic Ukraine is inhabited by over 110 nationalities, assimilated to various extents and mostly russianized, particularly in the south-eastern territories. In the area of the former Soviet Union, the self-identification Post Homo Sovieticus is strictly related to the issue of multiculturalism and the conscious choice of ethnic belonging. Despite the few legal acts of Ukraine which guarantee "the rights of national-cultural autonomy to all national minorities", the processes of rebirth and development of ethnic groups' identities are hindered by the specificity of the collective consciousness Post Homo Sovieticus, which – to a large extent – indicates the socio-cultural system of this country situated at the crossroads.

Key words: Ukraine, multi-ethnicity, national identity, distorted identity, post-Soviet man, cultural circles

Translated by Agata Cienciała

Kultúra osady v subsystéme kultúry

Streszczenie: Artykuł przygotowany w ramach projektu VEGA 1/0170/11 obejmuje trzy części. Pierwsza z nich dotyczy podstawowych definicji terminologicznych, druga – jest obszarem analizy badanego środowiska – mniejszości romskiej w kontekście tzw. teorii ugruntowanej; natomiast końcowa część, będąca podsumowaniem – prezentuje wyniki badań i zalecenia do praktyki edukacyjnej w zakresie pracy socjalnej.

Celem artykułu jest również zaprezentowanie alternatywnej drogi specjalistom zajmującym się daną dziedziną, polegającej na specyficznym zdefiniowaniu pojęć i innych, dotychczas niezbyt często stosowanych, podejść metodologicznych. Opracowanie jest także przeznaczone dla studentów kierunków pomocowych (przede wszystkim usługi socjalne i doradztwo, ewentualnie praca socjalna), przy czym może służyć jako uzupełniający materiał edukacyjny w ramach pracy socjalnej w terenie, pracy w środowiskach mniejszościowych lub jako pokaz stosowania metody jakościowej w badaniach.

Słowa kluczowe: Romowie, teoria ugruntowana, badania terenowe, praca socjalna

1. Terminológia a základné východiská

Hlavným cieľom výskumu bolo priblížiť sa k poznaniu toho, či negatívne vlastnosti pripisované obyvateľom osád sú znakom ich kultúry, etnicity alebo sú prvkami sociálneho vyčlenenia, reprodukovanej chudoby, resp. ich znásobenej kultúrnej závislosti. Okrajovými, vedľajšími „métami“ bolo:

- získať informácie o histórii „Rómov“ (lokálne vymedzeného prostredia obce a mesta),
- hľadať vhodné stratégie, aktivity smerujúce k zlepšeniu postavenia Rómov v meste Poprad a obcí zahrnutých vo výskume,
- identifikovať rozhodujúce sociálne, kultúrne a ekonomické faktory, ktoré ovplyvňujú interakčné procesy medzi „rómskou“ národnostnou menšinou a majoritným obyvateľstvom,
- zadefinovať hlavné princípy sociálnej práce vo vzťahu k obyvateľom vyčlenených komunit.

Ťažiskové výskumné otázky boli nastolené nasledovným spôsobom:

- Vychádzajú vlastnosti (negatívne), ktoré majorita „Rómom“ prisudzuje z „rómskej“ kultúry, alebo sú prvkami sociálneho vyčlenenia?
- Aké sú súčasné problémy „Rómov“ a životné stratégie riešenia ich životnej situácie v segregovaných a separovaných lokalitách?
- Jestvujú historické paralely medzi prístupmi riešenia problémov v minulosti a súčasnom období?

Výskumný postup, ktorý sme zvolili sa nazýva *konštantná komparácia* a je zložkou širšej metodologickej techniky nazývanej *Grounded Theory* alebo *ukotvená*, prípadne *zakotvená* teória. Konštantná komparácia je postup, ktorý buduje teóriu induktívnym spôsobom z údajov. Teória sa netvorí postupným spresňovaním série hypotéz – od prvotnej hypotézy k prepracovanej hypotéze, ako je to pri analytickej indukcií. Výskumník vyberá do svojho výskumu postupne také prípady, ktoré mu umožňujú vytvoriť solídnu teóriu. Podľa Stainbacka (1988)¹ hovoríme, že výber prípadov je teoretický, t.j. taký, ktorý umožní tvorbu koherentnej teórie. Keď všetky prípady potvrdzujú teóriu, hovoríme, že nastala saturácia teórie. Teória je úplná, pretože vysvetľuje všetky údaje. Výskum sa týmto končí.

V nasledujúcej kapitole by sme vám radi priblížili užitie termínov, ktoré v práci použijeme.

1.1. Róm či cigán

V slovenských podmienkach odporúčame používanie termínu „Róm“ z viacerých dôvodov:

- Rešpektujeme právo a zákony SR – vláda SR vo svojom uznesení č. 153 z roku 1991 deklarovala uznanie Rómov za národnostnú menšinu, prijala nimi požadované označenie Rómovia a garantovala im všestranný kultúrny a etnický rozvoj. Od roku 1991 sa Rómovia mohli po prvýkrát slobodne prihlásiť k svojej národnosti. Rómsky jazyk sa výslovne uvádza medzi regionálnymi a menšinovými jazykmi, ktoré SR uznáva na účely uplatňovania Európskej charty regionálnych alebo menšinových jazykov. Z týchto faktov vyplýva, že na Slovensku existuje aj v právnom zmysle rómska národnostná menšina, ktorá požíva všetky práva pri-

¹ P. Gavora: *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava 2006, Regent, s. 55.

- znávané Ústavou SR národnostným menšinám. (V Rumunsku ešte nevstúpil do platnosti Štatút národnostných menšín, ani Európska charta regionálnych alebo menšinových jazykov; nový parlament podniká v tomto smere urýchlené legislatívne kroky; Koganová, Kopecký, 2005)
- Na prvom svetovom kongrese v Londýne konanom v dňoch 8.–12. apríla 1971, sa Rómovia z celého sveta zhodli na tomto pomenovaní; okrem toho ustanovili vlastnú vlajku² a hymnu („Opra Roma“, častejšie známu ako „Dželem, dželem/Gelem, gelem“)³.
 - Výraz „Cigán“ je v našich podmienkach vysoko pejoratívny. Rozporuplnosť pojmu možno badať už od konca šesťdesiatych rokov dvadsiateho storočia. Dôležitým medzníkom je rok 1969, keď bol ustanovený Zväz Cigánov – Rómov v Českej i Slovenskej republike (1969–1973). Ako uvádza Manuš (1998), v tomto období pracovalo v spomínanom Zväze množstvo významných rómskych osobností, napr. Ing. M. Holomek, učiteľ A. Daniel, historik Bartolomej Daniel, JUDr. Tomáš Holomek – prvý rómsky právnik, na Slovensku napríklad MUDr. Ján Cibuľa⁴, Anton Facuna, Antonín Pompa a ďalší. V roku 1972 prišli Rómovia s požiadavkou priznania statusu národnosti, o rok neskôr však bol Zväz rozpustený. Komunistická politika sa sústredila na asimiláciu Rómov (zákaz hovoriť rómsky, rozbitie tradičných komunít, rozptyl obyvateľstva, násilné vysídlenia, prevýchova detí vo výchovných ústavoch). Dôsledkom tohto prístupu bola strata identity a pocit vykorenenia. Zmena nastala až v roku 1991 (bod 1). Rétorike silných nacionalistických skupín „Cigán“ vyhovuje. Ide o jeden z kľúčových termínov ich prejavu. Je len ťažko predstaviteľné, že by sme z ich strany počuli hovoriť o Ró-

² Medzinárodnú vlajku Rómov vytvoril Všeobecný zväz Rómov z Rumunska (Uniunea Generala a Romilor din Romania) v roku 1933. Vlajka pozostáva z dvoch pruhov – spodného zeleného, symbolizujúceho prírodu a horného modrého, predstavujúceho oblohu. V strede sa nachádza červené vozové koleso so šestnástimi spicami. Podobné koleso je aj na štátnej vlajke Indie, čím sa Rómovia prihlásili k indickej pravlasti. Na používaní tejto vlajky sa dohodli účastníci na spomínanom 1. kongrese Medzinárodnej rómskej únie (International Romani Union) v Londýne v roku 1971 (Rómska vlajka, 2013).

³ Hudobný podklad rómskej hymny Opre Roma (Hor' sa, Rómovia) tvorí rómska ľudová pieseň, text napísal Jarko Jovanović Jagdino (Rómska hymna, 2013).

⁴ MUDr. Ján Cibuľa bol na druhom svetovom kongrese v Ženeve zvolený za predsedu Medzinárodnej rómskej únie (IRU). Za jeho predsedníctva bola IRU prijatá v roku 1979 do sekcie mimovládnych organizácií v OSN.

moch. Ako sme už uvádzali „Róm“ v rómčine znamená muž, človek. Synonymom slova „cigániť“ je klamať.

1.2. Kultúra

Definícia Edwarda Burnetta Tylora má viac ako sto rokov⁵, no napriek tomu je z hľadiska antropologických disciplín považovaná za stále aktuálnu. Za nosnú, opornú kategóriu ju považujú takí renomovaní antropológovia českej proveniencie ako Soukup či Jakoubek. Kultúra je teda komplexný celok, ktorý v sebe zahŕňa poznatky a vedomosti, vieru, umenie, etiku a morálku, právo, zvyky a všetky ostatné schopnosti a obyčaje, ktoré si človek osvojil ako člen spoločnosti. Samotný fenomén kultúry vnímame ako extrasomatický, nadústrojný a negenetický. Ak je dieťa vychovávané v detskom domove a jeho rodičia pochádzajú a žijú v osade, nebude predsa hovoriť rómsky a nevžije si určité stratégie správania či konania typické pre jeho rodičov. Predpokladáme, že bude hovoriť po slovensky, študovať a pod. Kultúre sa človek učí počas svojho života. Tak ako môžu mať príslušníci mnohokrakých rás rovnakú kultúru (napr. v Spojených štátoch amerických žije množstvo prisťahovalcov z viacerých krajín, ale kultúru môžu mať spoločnú – americkú), a naopak príslušníci rovnakej rasy môžu zdieľať rôznorodú kultúru (Afričan vyrastajúci od detstva na Slovensku bude nositeľom prvkov slovenskej kultúry a pod.). Samozrejme, jestvujú aj iné teórie, ktoré skúmajú previazanosť genetiky, dedičnosti a kultúry. Jestvuje i termín na kultúrnu obdobu génu – tzv. mém. Teóriu mémov rozpracoval v sedemdesiatych rokoch Richard Dawkins⁶. Napriek rôznym pohľadom, smerom či názorom budeme považovať Tylorove „... ktoré si človek osvojil ako člen spoločnosti...“ za nosné. Tvrdo odsudzujeme akékoľvek zneužitie prezentovaných názorov na rasové teórie hlásajúce nadradenosť, či menejcennosť rás. Každé smerovanie sociálnej práce má viesť k pomoci núdznym. Skvelou kombináciou je pre mňa kombinácia nekom-

⁵ V roku 1871 vychádza Tylorovo dielo *Primitívna kultúra*. Ide o klasické dielo evolucionizmu. Táto práca je z antropologického hľadiska významná najmä preto, že práve v ňom Tylor podal prvé formálne vymedzenie antropologického poňatia kultúry. Jeho slávna antropologická definícia kultúry predstavuje začiatok novej etapy štúdia človeka a kultúry (Soukup, 2000).

⁶ V českom jazyku vyšlo dielo do Susan Blackmoorovej „Teorie memů – Kultura a její evoluce“ (Praha: Portál, 2001, 236 s. ISBN 80-7178-394-3, [cit. 2013-07-08]. Dostupné na internete: <<http://www.daimonion.sk/cargo/tm.pdf>>.

binovateľná: „kresťansko-antropologická“: Miluj svojho blížneho ako seba samého optikou kultúrneho relativizmu.

1.3. Kultúra chudoby

Koncept „Culture of poverty“ (Kultúra chudoby), ktorého autorom je americký antropológ Oscar Lewis, Jakoubkovu arbitrárnu typológiu rómskej kultúry završuje. Napriek tomu, že sám autor toto delenie vníma ako ľubovoľné, resp. pracovné, považujeme ho z nášho pohľadu za jasné a zrozumiteľné a pre daný typ práce ako najvhodnejšie. Tradičná, ako aj národná rómska kultúra sú definované prehľadne. Vákuum tohto prevažne axiologického vnímania dopĺňa už spomínaný koncept. Určite ho nemožno vnímať jednoznačne tak ako predchádzajúce dva, napriek tomu je potrebné biele miesto na „mape kultúry“ zaplniť. Život v osadách má svoje špecifiká, životné stratégie a vzorce správania, ktoré nemožno opomenúť. Sú však tieto atribúty typicky „rómske“ alebo sú dôsledkom chudoby?

Oscar Lewis⁷ sa domnieva, že kultúra chudoby nie je len záležitosťou absencie základných životných potrieb a stavom nedostatku niečoho. Je to kultúra v tradičnom antropológickom význame, teda taká, ktorá poskytuje ľudským bytostiam návod na život, určitý návod riešenia problémov a plní tak významnú adaptívnu funkciu. Podľa neho tento spôsob života presahuje štátne hranice a regionálne rozdiely medzi mestom a vidiekom v jednotlivých krajinách. Nech sa už prvky kultúry chudoby vyskytujú kdekoľvek, podľa Lewisa jej nositelia vykazujú pozoruhodnú podobnosť v rodinných štruktúrach, v medziľudských vzťahoch, zvykoch, v hodnotovom systéme i v orientácii v čase.

Autor koncepcie kultúry chudoby je toho názoru, že jej význam môže pomôcť napraviť nesprávne pochopenie, ktoré popisuje určité vzorce správania etnických, národnostných alebo regionálnych skupín ako ich typické charakteristiky. Lewis napríklad uvádza, že v USA bol vysoký počet zväzkov uzavretých na základe zvykového práva vnímaný ako typický pre afroamerické komunity a zdôvodňovaný bol historickou skúsenosťou s otroctvom. V skutočnosti sa však ukázalo, že tieto domácnosti vykazujú základné rysy chudoby, ktoré môžeme nájsť v mnohých častiach sveta u rozličných národov, a to aj medzi populáciami, v ktorých otroctvo absentuje. Domnievam sa, že podobný vzorec správania funguje i v segregovaných lokalitách. Predpokla-

⁷ O. Lewis: *The Culture of Poverty*. „Scientific American“ 1966, No. 4.

dám, že počet detí by bol vysoký bez ohľadu na výšku prídavku na dieťa⁸, napriek tomu, že oponenti počet detí vidia len ako „zárobkovú činnosť“.

Lewis identifikoval až okolo sedemdesiat znakov, ktorý tento koncept charakterizujú. Tie základné možno rozdeliť do štyroch základných dimenzií:

- vzťah medzi subkultúrou a väčšinovou spoločnosťou,
- charakter slumového spoločenstva,
- typ rodiny,
- postoje, hodnoty a povahové vlastnosti jednotlivcov.

Už v čase vzniku Lewisovej práce⁹ sa sám autor vyjadruje o potrebe realizovať ďalšie výskumy na potvrdenie jeho teórie. Geograficky je podľa neho potrebné zamerať sa na vtedy ešte krajiny socialistického bloku. Táto jeho vízia nestráca na aktuálnosti ani dnes. Práve naopak – za úvahu stojí realizácia medzinárodného výskumu a najmä komparácie jednotlivých exkludovaných lokalít. Lewisova koncepcia kultúry chudoby umožňuje tvorbu všeobecných záverov, ktoré môžu pomôcť vysvetliť množstvo javov, ktoré sú dosiaľ považované za charakteristické pre určité rasové, národnostné či regionálne skupiny. Problémy, ako Lewis uvádza, typické pre černošské (prípadne typické pre iné etnické skupiny), sa v skutočnosti javia ako endemické v krajinách, kde neexistuje segregácia etnických menšín. Dané poznanie sme sa snažili overiť v praxi.

2. Ukotvená teória a kultúra osady

Analytické postupy *Grounded Theory* sú podľa Straussa a Corbinovej (1999, s. 39) navrhnuté tak, aby:

- Skôr vytvárali ako len overovali teóriu.
- Dodávali výskumnému procesu kritickosť, ktorá je predpokladom „dobrej“ vedy.
- Pomáhali analytikovi s prekonávaním jeho predsudkov a domnienok, ktoré vnáša do výskumného procesu a ktoré by sa u neho počas výskumu mohli vyvinúť.

⁸ Výška prídavku na dieťa v SR predstavuje 23,10,- EUR (údaj platný od 1. januára 2013. Len pre porovnanie, v Rakúsku je to viac ako 100,- EUR mesačne (<http://www.vavslovakia.sk/rodinne-pridavky>).

⁹ O. Lewis: *The Culture of Poverty*. „Scientific American“ 1966, No. 4, s. 19–25; translated by permission of Harold Ober Associates Incorporated (Lenka Budilová, Marek Jakoubek).

- Zaisťovali zakotvenie a hutnosť a rozvíjali citlivosť a integráciu potrebnú pre vytvorenie bohatej, úzko previazanej, vysvetľujúcej teórie, ktorá tesne aproximuje zobrazovanú realitu.

Analýza v *Grounded Theory* sa skladá z troch hlavných typov kódovania:

- otvorené kódovanie,
- axiálne kódovanie,
- selektívne kódovanie.

V danom, obmedzenom rozsahu príspevku nie je možné vyčerpávajúco objasniť proces vyhodnotenia dát. Viac si pozorný čitateľ môže nájsť v pripravovanej, dosiaľ v čase príspevku nevydanej, vedeckej monografii pod názvom (Ne)vinní a dilino gadžo. Z výsledkov vyberáme tie najdôležitejšie, ktoré sme v rámci nášho výskumu zistili. Uvedieme ich postupne v nasledujúcich kapitolách.

Kultúra osady je komplexný celok, ktorý sa vyznačuje vysokou mierou sociálnej stratifikácie, ktorá je však úzko vzájomne previazaná. Nie sú to len väzby rodinné (často nefunkčné, keďže v pomyselnej hierarchii rodín sa majetnejšie vrstvy a chudobnými nestýkajú) či lokálne – geograficky vymedzené (ide síce o segregované územia oddelené od obydľí majority prírodnou či už i umelo vytvorenou prekážkou), ale ide tu o výrazný úžernícky výmenný obchod. Nejde o žiadnu Malinowského *kula*, avšak táto vzájomná závislosť je zjavná a často je to jediná „pomocná“ ruka biednych, i keď druhej strane prináša nemalé zisky „podnikateľom“. Títo obyvatelia nakupujú malé množstvo potravín za veľmi vysoké ceny. Dlhodobá, priam chronická nezamestnanosť, nízky príjem, takmer žiadny majetok a úspory, absencia potravín, peňazí a materiálu potrebného pre život (najmä dreva) uzatvára komunitu trojnásobnou marginalizáciou. Žijú na východnom Slovensku s vysokou mierou nezamestnanosti, v segregovanej osade a sú na periférii jej života. Jedným z najhlavnejších dôvodov tohto neželaného stavu je absolútna nemožnosť zamestnať sa. Problém nájsť si prácu však majú nielen „degeši“, ale i „stredná vrstva“. Akoby mimo stojace skupiny „Aleluja“ a „podnikatelia“ sa s nezamestnanosťou vyrovnávajú svojsky. Podnikavci úžerou a veriaci organizovaním bohoslužieb a získavaním prostriedkov na ich prípravu. Hendikep nekvalifikovanosti začína už školským systémom, ktorý má v obciach segregatívny charakter. Deti často dostatočne neovládajú slovenský jazyk, preto je škola pre nich stresujúcou zmenou: *Tu je rómska škola, rómska škôlka a rómska škola a toto sa mi nepáči. Biele učiteľky sú, ale to naše deti ich musia učiť. Lebo naše deti sa ako vy majú rozprávať a nie po rómsky. Ale keby mali tam biele deti, po rómsky sa nerozprávajú. Ja beriem podľa seba. Ja som do*

škôlky nechodila, ja som išla do prvej triedy a som sa tam musela naučiť po slovensky. Lebo som sa musela naučiť! Bo tam boli biele deti. Ja som sa s nimi rozprávala, som sa musela naučiť. Napríklad tá učiteľka príde za ňou, v škole, kde nereaguje na tú slovenčinu, už mu povedá po rómsky. Ale prečo mu má povedať po rómsky, povedz mu po slovensky do frasa. Nech sa naučí. Ja keby som bola asistentka, ja by som sa s nimi nerozprávala po rómsky, po slovensky. Tak musíš, tak musíš. A na to máš otca, matku, aby ťa naučili po slovensky. A škôlka to isté. Vedia, nehovorí básničky, to už vedia také maličké detičky, už vedia, prosím cikať, prosím kakať, dobrý deň, ahoj. Už vedia po slovensky. Ale naše deti? Stále rómsky, stále rómsky, stále rómsky. Tak dačo povie po rómsky, dačo povie po slovensky. No, čo sa s nimi budem vadiť?

Skúsenosti sociálnych pracovníkov a aktivistov v komunitných centrách hovoria o náročnej motivácii končiacich žiakov základných škôl pre štúdium na strednej škole. Názory typu: „načo tam pôjdem, aj tak ma nevezmú do roboty“ alebo „nemám tam prečo ísť, bieli nemajú robotu, tak ja pôjdem?“ nie sú zriedkavosťou. Dokumentuje to i vyjadrenie jednej z matiek: *Naši chlapi nechcú ísť do druhej školy, aby mali druhú školu. Chce mať normálne robotu, oženiť sa. My ich nútime, lebo teraz chcú všade papier.* Generácia terajších päťdesiatničiek je poslednou, ktorá pracovala riadne v rámci plného pracovného pomeru. Uvedomujú si neľahkú situáciu svojich detí, preto sa ich snažia motivovať: *Nemusiš mať na vysvedčení jednotku, môžeš mať aj trojku, to je výborná vec. Nech chodia do normálnej školy, nerozumiem tomu. Nech chodia do škôlky. A čo také matky jak Romové, nie! Každá matka si svoje decko učí. Mój syn išiel prvý deň do školy do Veľkej a prišiel taký sčernetý, tak ho zbili. Ucho mal sčerneté, bo ho kopli do ucha.* Prechod z výlučne rómskej triedy na bežnú odbornú školu bohužiaľ prináša takéto situácie, ktoré prípadných záujemcov odradia. Nie je ľahké nájsť v osade stredoškolačka, ktorý žije v chudobných pomeroch. „Stredná“ či „podnikateľská“ vrstva „tlačí“ deti do školy. Ide aj o vec prestíže, ale i snahy rodičov o lepší život svojich potomkov. I tu však badať značné sklamanie a apatiu: *My chceme robiť, ale vidíme aká je doba, že nemáme šancu. Veľa sú vyučené ... Máme murárov, tesárov a sedia doma.*

„Rómovia“ v osadách chvália doby minulé. Predovšetkým preto, lebo mali možnosť pracovať: *Predtým bolo lepšie, mali sme robotu, všetko. Keby chcem, aby som mohla dokončiť dom, no nemám. Bola som zamestnaná, mohla som si zobrať pôžičky. 103 eurá dostávam s manželom, no teraz mám 63 ešte za aktivačných. Pýtajú sa či ste Róm. Hovoria, len bohužiaľ. Všetkých nás hádžu do jedného vreca. Ja už robím na aktivačnej šiesty rok. Bieli do roboty neberú.*

Môj muž má známosti, tak na mesiac dva ho zoberú. Inak nemáme šancu. Sú medzi nami aj takí, čo nechcú robiť. To je chyba, že nás berú všetkých rovnako. Teraz máme na aktivačných aj troch bielych. Voláš ideš, nepotrebuješ a ide biela ... Aktivačné práce sú nástrojom dočasným – určitým preklenutím dlhodobu nezamestnaných osvojiť si pracovné návyky a začleniť sa tak do riadneho pracovného procesu. Bohužiaľ, v súčasnosti je jedinou možnosťou „privyrobenia si“. „Rómovia“ si uvedomujú, že tento inštitút im nezabezpečí nárok na dôchodok, poistenie a podobne: Čo nám je z toho, že robíme tu na Obecný úrad? Čo máme z toho? Ani na dôchodok, bo nemáme na zmluvu. Dakedy, keď bolo, sa žilo lepšie než teraz. Teraz je tak, že ženy plačú, že nemajú (deťom) čo dať. Kto vám požičia? Kto? A teraz povedzte takému decku, že nemáte. Už aj Rómovia si vypijú, lebo nemôžu pozeráť na deti. Chytajú sa dajakej šance, ktorú dostanú. Keď dajaké auto zastavia, už chlapi utekajú...

Ak*** (terénny sociálny pracovník) robil (aktivačné práce), bol prekvapený, že mu prišli chlapi do roboty a boli šťastní, že tu robili. To je inakšie, keď robíte na zmluvu ... To je všade zabudované v počítačoch, máte na všetko právo. Vidíte koľko Rómov je doma, hodne, hodne.

A v zime? To je najhoršie v zime. Teraz je to lepšie, že sa chodí borovky a tak, že dačo donesem, ale v zime, keď nie je nič, strašné.

Obyvatelia kolónie s chválou hovoria o minulosti. Frustrovaní priznávajú „čiernu prácu – fušky“, ktoré sú jednou z mála možností polepšiť si: *Každý vám povie, že sa zle žije. Lebo nemáme prácu, naši chlapi sú doma, môj manžel, ten nie je doma, tak ten robí na čierno. Ja keby som mala možnosť na čierno ísť robiť. Lebo to sa nedá vyžiť z tej dávky. My dostávame okolo 2900 korún, neviem ako na euro. Z čoho my môžeme žiť? A teraz je všetko drahé. Ale potom rozprávajú, že my nechceme robiť. Chceme robiť, ale keby bola robota. Všetky už sme boli zamestnané. Sme robili vo Svite... 16 rokov sme mali a už sme museli robiť. To bolo šťastie.*

S nostalgiou myslia na Baťovo mesto Svit a jeho fabriky a možnosti práce v rekreačných či hotelových zariadeniach v Tatrách: *To sme robili vo Svite, 16, 17 sme mali a sme robili. Ráno vstávať o pol piatej sme museli. Ale som bola šťastná, že som robila. Výplatu som dostávala. My sme 16, 17 rokov mali...*

Pracovala som v Tatrách, v Panoráme. Tam som mala byť. Bola to moja chyba, že som ho nekúpila. Mala som tam trvalý pobyt a bývala som tam 23 rokov. Tam, kde bývali zamestnanci. Ja som tam robila trhačku (zaučat študentov na praxi). Väčšinou som robila nočné.

Ja som robila na Hranovnickom plese, ale zmenil sa riaditeľ, a tak.. Chodíme na jamky (sadiť stromčeky), na borovky, nemôžeme sedieť so založenými rukami. Aspoň v lete si ideme privyrobiť. Sú medzi nami také, čo nechcú robiť, ale väčšina, čo chceme.

Kategória práce je opäť odrazom našej doby. Ťažkosti pri hľadaní zamestnania na východnom Slovensku majú mnohí – absolventi s ukončenou strednou či vysokou školou, ženy v strednom veku a ľudia, ktorí dlhoročne pracovali v skrachovaných fabrikách. Akú šancu zamestnať sa má „rómske“ dieťa, ktoré chodilo do „rómskej“ vyrovnávacej triedy? V H*** sú prvé triedy ZŠ dve „vyrovnávacie“ a jedna „riadna“. Aká budúcnosť čaká týchto žiakov? Inštitút asistenta učiteľa je vhodným nástrojom integrácie v školskom prostredí, no jeden na všetko zďaleka nestačí: *Zastala som sa našich rómskych detí. Tri prvácke triedy máme rómske, z toho dve triedy sú špeciálne. Myslela som, že na druhý deň dostanem výpoveď. Akú dávame šancu tým deťom študovať ďalej? Ale naozaj je veľa takých detí, ktoré na to nemajú. Museli ste cítiť, keď ste boli tam hore, že nielen deti, ale aj tí dospelí majú poruchy. Keby tu prišla nová krv a naše dievčatá sa tak neplašili a išli aj z domu inde, nemuselo by to byť tak ako to je. Stále je to horšie a horšie. Nemôžeme nič lepšie čakať, najmä tie detičky, čo nám prídu z H***. Tam je tá jazyková bariéra obrovská. Učiteľky sa boja a ja som ich druhá mama. Ja ich to učím a musím im to aj preložiť. ... (o učiteľke) Ty musíš chápať mňa, ja viem, čo chcem. Tebe to nepovie, ale mne to povie. A ja to cítim, že to dieťa doba trpí, ja nemôžem byť na neho zlá. Ja ho budem musieť vychovávať ako svoje dieťa s láskou, lebo doma to nemá. A ak mňa si viac váži ako svoju mamu a kvôli mne chodí každý deň do školy, tak sa na mňa nehnevaj, buď rada, že máš plnú triedu. Tak rob to, čo ja a maj ich rada. ... Sú deti, ktoré v piatom, šiestom ročníku nevedia písať jednoducho preto, lebo učiteľ na nich nemá čas.*

Majorita si často neuvedomuje, že človek žijúci v ťažkých podmienkach musí vynaložiť oveľa viac úsilia, aby sa presadil. Naozaj platí viackrát opakované a tak ťažko väčšinou spoločenstvom prijímané: *Cigán, čo robí s gadžami musí byť stokrát lepší, lebo potom je len hlúpy Cigán.*

Pozeráme sa opäť do zrkadla našej spoločnosti. Sú v nej ľudia s ukončenou univerzitou, úspešní vo svojom odbore, umelecky nadaní a šikovní. Nie je ich veľa, ale sú. Rómovia majú špičkových hercov v divadle Romathan, spisovateľov, ktorí sú čítaní (Ludovít Didi či Elena Lacková), Cigánskych diablov a známe osobnosti, ktoré si vážia: *Ja som sa dozvedel o pánovi Adamovi a pani Adamovej. To je pán na rómsku otázku a ja si ho vážim ako rómsku*

*osobnosť. Ostatní nepoznajú nič. Keď je človek v osade a v nej sa pohybuje je ťažko spoznať niekoho. Má svoje vlastné starosti a snaží sa riešiť svoje vlastné problémy. Ako slabne postavenie strednej vrstvy v majoritnej spoločnosti, na bedrách ktorej leží osud sociálneho štátu, tak sa do ťažkostí dostáva i „stredná vrstva kolónie“. S fenomén „pracujúcej chudoby“ sa stretávame stále častejšie: Nemáš ty svoje roky, neberem ťa. Dovidenia. Nepotrebuje. Mame preplnený stav. Tak sa vyhovárali oni. Predtým si nerobil týždeň a už si bol v base. To nie je ako teraz, ak teraz. Že ako robíš alebo nerobíš, koruny dostávaš. Máš čo zobrať. Ale predtým? ... 500 korún som dostával. ... No po jeden rožok. Po jeden rožok som jedával. A pil som vodu. Keď som sa chcel najesť, dobre, vodu a nadrobiť. A tak som se musel najesť. Mnohí Slováci napriek tomu, že majú prácu musia uvažovať či kúpiť deťom jogurt každý deň, alebo len pár krát za mesiac. Stredná vrstva je vo všeobecnosti ohrozeným druhom. Je tu veľké riziko, že podlezie latku hranice chudoby. I medzi nami sa nájdu tí, ktorí zaháľajú, špekľujú ako nerobiť a vyžiť. „Rómovia“ nepopierajú, že sa medzi nimi nájdu mnohí takí: Vstávajú niektorí aj o šiestej, vidím ich von. Dajú si kávu a čakajú, čo deň dá. Zo S*** sú šikovnejší, idú si aspoň fušky hľadať. Ale niektorí bežne ako my, navaria, popratajú, idú do obchodu – nemôžem zas povedať, že nie. Je tam aj veľa lenivých, čo celý deň presedia, je bordel, ani nepopracú a musíme nad nimi stáť. Sú leniví a je ich tam dosť. Najväčší problém je neporiadok v areáli. Prečo všetko vyhadzujú len von a je im ťažko do kontajnera dať. Toto neviem pochopiť, celé roky len smeti riešime. Pre nich je to jednoduchšie vysypať to z okna ako ísť von. Nové byty ničia preto, lebo veci chcú speňažiť, alebo preto, že ich tam je veľa. Ak dostanú nový byt, za tri – štyri roky tam oveľa viac ľudí pribudne. Buď sa tam niekto nastahuje, alebo sa narodí deti. Alebo sa medzi sebou zoberú a už majú svoje rodiny. Keď sme pracovali v jednej lokalite bolo ich tam pôvodne okolo osemdesiat a teraz je ich stošesťdesiat. Chápeš? Každý rok sa tam narodí desať detí. Tam sú dve rodiny, ktoré sa berú medzi sebou M*** a P***. Ale sú tam aj ľudia, ktorí tam prišli zo Š***, H***, H***. 17-ročné už sú bežne matky.*

V meste je predsa len väčšia šanca zamestnať sa: Je ozaj málo ľudí, ktorí nechcú robiť. Komu sa dá, tak robia na tých obecných. Niektorí sú riadne zamestnaní aj na zmluvu. Vo Whirpoole robia stále, každé tri mesiace im predlžujú zmluvy. Chodia aj po Čechách, vravím, snažia sa. Kto chce, tak sa snaží. Zo S*** nám v Brandtneri robili. Normálne som im požičala a chcela som vedieť, či mi vrátia a hneď mi vrátili. Sami mi doniesli. Máš aj takých, čo povedia: Budem robiť, keď bieli nemajú robotu? Za mesto môžem povedať,

že tu chcú robiť. Cez projekt Whirpoolu sme zamestnali 36 ľudí. Normálne chodili do roboty, šak oni si vedia fušku nájsť, chápeš? Z mesta si nenájdu a títo si nájdú a robia?

Práca je hlavným prostriedkom vymanenia sa z bludného kruhu chudoby. Je nepochybné, že „Rómovia“ akejkoľvek úrovne kultúry osady, majú štartovaciu čiaru na trhu práce postavenú oveľa ďalej. Laik by namietal: „Kto chce, robotu si nájde“ či „sú leniví, nechce sa im robiť“. Dieťa, ktoré sa narodí do chatrče tri krát dva metre a jeho rodičia sú druhou generáciou bez ukončenia základnej školy a bez práce, ťažko je predpokladať, že bude v živote mať plnohodnotnú prácu. Je to chyba ich osobného zlyhania? S určitosťou by sme mohli súhlasiť v prípade, že každý na Slovensku, kto chce pracovať, aj pracovať môže. Ako by ste vysvetlili nezamestnanosť inžiniera, či sociálneho pracovníka s dvoma doktorátmi? Prečo celé generácie mojich rovesníkov žijú svoj život v anglickej továrni, nemeckej reštaurácii či opatrujú v Rakúsku? Ako je možné, že z priemyselných miest ostávajú len osudy amerického Detroitu?

Ako sme už spomínali v predchádzajúcom texte: v našom príspevku nie je priestor na prezentáciu všetkých výskumných postupov a krokov, avšak odpoveď na základnú výskumnú otázku: „Vychádzajú negatívne sociálno-patologické javy, frustrácia, apatia, zneužívanie sociálneho systému a pod. z etnicity/rómskej kultúry (teda Rómovia sa ocitajú v nezávidenej situácii vlastnou vinou) alebo sú menované negatíva dôsledkom chudoby/Lewisovho konceptu? Odpoveď je jednoznačná: všetky základné menované znaky *culture of poverty* Portoričanov v New Yorku či Portoriku sú badateľné u trojnásobne marginalizovaných „Rómov“ v osadách. Sú typické pre všetky slumové spoločenstvá vôbec a dávajú za pravdu Lewisovým záverom z výskumu prezentovaných v roku 1966.

Využili sme idiografický prístup vo vedeckom skúmaní, t.z., že dané výsledky nemožno zovšeobecniť pre celé územie krajiny. V slovenských podmienkach sa stretávame s dvomi etnickými skupinami s tzv. Rumugrami (východné Slovensko) a Valašskými (olašskými) Rómami (prevažne juh a západ Slovenska). Samotná stratifikácia kolónie je tak silno heterogénna, že i jednotlivé prístupy sociálnych pracovníkov, úradníkov či štátu musia byť šité na mieru a nemožno preto konať od stola – jednotným modelom. Nehovoriac o Valašských Rómoch, ktorí hovoria odlišným jazykom, platia u nich neporovnateľne odlišné pravidlá komunity, prezentujú sa odlišným obliekaním (dlhé sukne, zlato a pod.) a podľa nášho názoru tu badať rozdiely i v antro-

pologickom type (postava, farba pokožky či predovšetkým črty tváre). Bolo by preto veľkou chybou nami prezentovaných výstupov, keby vyvodzovali závery – čiernobielo a všeobecne.

3. Záver – sociálna práca

V slovenských i českých podmienkach by sme len ťažko našli systematické dielo zaoberajúce sa prístupmi sociálnej práce vo vzťahu k „Rómom“. Výnimku tvorí Navrátilovo dielo z roku 2003. Autor v ňom vytyčuje piliere sociálnej práce s touto skupinou. V nasledujúcej časti sa pokúsím načrtnúť odporúčania vychádzajúce zo záverov výskumu. Nebudem ich opakovať ako Navrátilove piliere, evokujú v nás piliere *Reformy* a domnievame sa, že by ich bolo už akosi priveľa. Je to súbor záverov a odporúčaní uvedených pre praktické využitie, ako aj pre aplikáciu vo vzdelávaní, ktorého som súčasťou:

„NOSCE TE IPSUM“ – „POZNAJ SÁM SEBA“

Súhlasíme s Navrátilom a jeho pilierom. Každý z nás je jedinečný – nemôžeme byť všetci právnici, maliari, kuchári či športovci. Samotnú prácu v segregovaných lokalitách tiež predsa nemôže vykonávať každý. Je predsa nemysliteľné, aby danú aktivitu vykonával človek, ktorý sa v kolónii vyjadrí: „vy*** cigánske“, alebo je príliš senzitívny na puch variácií sa kostí, ľudské exkrementy či túlavé psy. Ak vnímam svoje okolie etnocentricky, narobím viac škody ako úžitku.

Odporúčania:

Vzdelávacie inštitúcie:

- zabezpečiť odbornú špecializovanú prax pre študentov – umožniť študentom kontakt s realitou v osadách. Ide o nemalé finančné prostriedky, ktoré je potrebné získavať z medzinárodných grantov a za zamyslenie stojí i podpora štátnych inštitúcií v tomto programe.

Praktici/terén:

- podrobiť prísny kritériám výber terénnych sociálnych pracovníkov ako aj jeho asistentov, rovnako asistentov učiteľa,
- prehodnotiť štandardy prijímania – vytvoriť výnimku na podporu prijímania „Rómov“ bez vysokoškolského vzdelania, resp. umožniť im študovať externé štúdium bezplatne (samozrejme s adekvátnym počtom kurzov, ktoré podľa mojich skúseností majú absolvovaných až-až, no bohužiaľ podľa nových kritérií prijímania to nestačí).

Z praxe jednoznačne vyplýva – „radšej šikovný preškolený „Róm“ z komunity ako magisterka s rasistickými názormi“,

- podrobiť výber konkrétnej osoby rozhodnutím starostu, hlavného koordinátora terénnej sociálnej práce v lokalite, ale najmä zástupcov segregovaného či separovaného osídlenia.

KOMPLEXNÝ PREHLAD O ŽIVOTE RÓMSKEJ NÁRODNOSTNEJ MENŠINY – história, súčasnosť, príklady dobrej praxe a pod.

Každý, kto pôsobí v marginalizovaných územiach, by mal ovládať základy rómskeho jazyka a poznať históriu Rómov.

Odporúčania:

Vzdelávacie inštitúcie:

- univerzitné vzdelávanie zamerať nielen na prvky tradičnej rómskej kultúry a histórie, ale upozorňovať na značnú sociálnu stratifikáciu a sociálne problémy,
- povinný rómsky jazyk,
- priblížiť *kultúru osady* a zapracovať ju ako samostatný predmet,
- posilniť výučbu príbuzných vedných disciplín – najmä sociológie, antropológie a psychológie.

Praktici/terén:

- kritériá výberu podmieniť dôkladnou znalosťou života Rómov v Európe a na Slovensku
- podporovať samotných „Rómov“ z lokality pre výkon danej práce (dôležité je eliminovať úžerníkov, „podnikateľov“ na túto pozíciu)

MOC V SOCIÁLNEJ PRÁCI

Inštitút osobitného príjemcu dáva do rúk sociálneho pracovníka nesmiernu moc. Má možnosť vyplácať dávky postupne, pracovať s rodinou, rozdeliť financie a pod. Často môžu mať vaši klienti z vás prehnaný rešpekt: *Raz ma prišli okúpať na Veľkú noc deti z***. Nevedeli, že tam bývam. Keď ma zbadali: „Teta***! Budeme chodiť do školy!“ „Kto sa odváži ma okúpať? Samozrejme, nikto.“ (smiech) Keď prídem do***, všetci idú domov. (smiech) Oni sa nás boja viac ako policajtov. Keď sa to tak vezme máš veľikánsku moc. Ak neplatia za odpad, poviem im, že pôjde dávka na úrad, v ten deň je poplatok zaplatený.*

Lavírovanie na hrane strachu a rešpektu je veľmi zradné. Často od „Rómov“ môžete počuť: *Ako vy bieli budete robiť, tak my sa budeme mať!* alebo *„Vy ste tu pre nás a ste platení z našich daní* (neuviedomujú si, že žiadne dane neplatia). Ak sám seba dobre nepoznáte (nosce te ipsum), tak vám nepomôže ani školenie, ani supervízia. Hrozí Vám vyhorenie. Opojný pocit moci ver-

zus pomáhajúca profesia: *Vieš, Rómovia ťažko niekomu vykajú. Musíš mať rešpekt. Mne normálne vykajú. Málokto si dovoľí akože tykať. ... Ak nemajú vyrovnané účty za elektriku a vodu, tak ešte vodu im pomôžeme zaplatiť. Bez elektriky môžu byť, ale bez vody nie. Okrem dvoch všade robíme osobitného príjemcu. Keď ma strašne nahnevali, rozdali sme im peniaze a nezaplatili za nich ani elektriku, ani vodu. Potom ma prišli poprosiť, aby sa to vrátilo naspäť a sľúbili mi, že už na mňa nikdy nebudú zvyšovať hlas. Musela som to urobiť, lebo prišli nám tu Rómovia z Dobšinej a to bolo neskutočné, navádzali nám ich, hádali sa medzi sebou – pre hocičo, pre neporiadok, pre deti. Doniesli si tam psa a nenormálne útočí. Potom som im povedala: vy naschvál nahuckáte na nás psa. Nikdy predtým sa mi to nestalo. Máme problémy s deťmi, lebo kradnú. Navzájom si kradnú desiaty, deti sú strašne agresívne, keď nejedia. Rozhodli sme sa preto z dávky platiť deťom desiate. Dievčatá vravia, zabijú nás. Nebudem sa ich pýtať, deti sú hladné. Osvedčilo sa to a teraz sú všetci spokojní. Niektorí rodičia nesúhlasili, ale dohovorili sme im, že je to pre deti. Ale tiež aj keď majú desiate, bijú sa, lebo to, čo vidia doma, prenášajú na seba. Predstav si, že sedem-osemročné decko ide biť spolužiakov so stoličkou. No odkiaľ to má, keď nie z domu? Útočia aj na učiteľky a dovoľujú si. Nemajú problém im vynadať.*

Odporúčania:

Vzdelávacie inštitúcie:

- zaradiť „moc v sociálnej práci“ do syláb, resp. vytvoriť samostatný predmet,
- klásť dôraz na poznanie legislatívnych opatrení, predovšetkým nároku na dávky a inštitút osobitného príjemcu.

Praktici/terén:

- odborné semináre a školenia upozorňujúci na fenomén zneužívania moci: *Najlepšie boli prednášky organizované Nadáciou Milana Šimečku. Boli v troch odlišných mestách. Páčil sa mi prístup Laca a Pauly. Mali to dobré. Niečo povedia, dajú tému a ty sa môžeš vyjadriť, potom máš prestávku a tri hodiny ubehnú ako nič. Mal si tri aktivity, ale do večera ti to zbehlo jak nič. Bolo to náročné, ale dobré – právo pre každého. Rada som tam chodila. To, čo v kuse rozprávajú a nemá to ani hlavu ani päť, tak to nie. To, čo sa teoreticky naučíš z kníh, zrúti sa Ti na***,*
- povinné supervízie a preventívne aktivity proti „burn-out“ (syndróm vyhorenia).

POKORA

Pokora je cestou prijať neočakávané. Ak sa nazdávate, že vás už v teréne nič neprekvapí, garantujeme vám, že sa to stane. Mysleli sme si, že nechcené vysypanie cukríkov v chatrči pred zimou schovávajúcim sa krdľom detí a ich „vojna o cukríky“ demonštrujúca živočíšnu ríšu sa nás dotkla natoľko, že už ťažší zážitok si sotva môžeme predstaviť. To sme však nečelili chatrči bez okien a v nej zdravotne hendikepovanej žene, ktorá chcela, aby som ju fotil v nemravných pózach. Bolo by veľmi ťažké predstaviť si negatívnejší zážitok. No ak si myslíte, že otvorenosťou či ľudským prístupom nemôžete nič pokaziť, zmrazia vás reálne vyhrážky podnikateľov. Aj takéto podoby prináša Sizyfova práca. Pokora a prijatie je možnosťou, ako to možno zvládnuť.

ODSTRÁNENIE SIZYFOVHO SYNDRÓMU

Ak zistíte, že vaša práca tlačiaceho Sizyfa predsa len čast' gule na povrch zemský vytlačila, dáva vám to silu pokračovať, nevzdávať sa a motivuje vás to k ďalšej práci. Odmenou vám vie byť milé slovo, či neformálna pochvala: *Majorita vidí všetko zvonka. Človek z majority sa musí aj prispôbiť tým Rómom a žiť s nimi. Čo majorita nikdy nedokáže. Ja tam bývam, na jednej strane ich dávam aj bokom, ale snažím sa im čo najviac pomôcť. Dosť Rómov chodia po okolitých obciach na lesné práce a povedia mi, že V*** mi môžeme byť hrdí na to, že žijeme v***, lebo v iných obciach je to horšie. Vieš ako Ťa to nadchne? Ešte viac, aby si robil.*

Keď sa k pozitívnym reakciám pridá i osvedčený inštitút v rámci výkonu sociálnej práce, ktorý odstraňuje tak silnú úžeru, tak vaše tlačenie balvanu nie je márne: *Každý štvrtok dostávajú peniaze a potom poukážku. Na základe našich poznatkov vieme zistiť, že napríklad dieťa v rodine má problémy, tak ja dám podnet na ÚPSVaR o inštitút osobitného príjemcu. My určujeme ako budeme tú dávku v hmotnej núdzi vyplácať. Snažíme sa čo najviac vyplácať poštovou poukážkou. Väčšia suma ide na potraviny. Menšia suma ide v hotovosti. Následne my kontrolujeme tie bločky. Ak zistíme, že im predavačka dala nejaké to víno, automaticky sprísňime tie podmienky. Osvedčilo sa to, privítali sme to. Prijali by sme to, aby to fungovalo na celú rómsku komunitu, aby sa tým znížila tá úžera. Teraz je takto 15 rodín. Všetko je to ***. Je to už zaužívané takto desať rokov. Táto komunitná práca sa osvedčila. Oni keď dostanú tie finančné naraz, vydržia im maximálne tri dni, čoho som aj svedkom. Kupujú nepotrebné veci, ktoré by nemuseli mať: víno, kávu, atď. Oni, čo by mali mať na mesiac, tak si urobia oslavu, alebo niečo také. Ak nemajú tie koruny, tak sú*

nútení sa „obracat“. My sme im to navrhli, že to vyskúšame tri mesiace a mám tu rodiny, ktoré nechceli vystúpiť z toho. Sú aj rodiny, ktoré sú proti. Tam je alkohol. Ale oni si stále nájdu nejakú fušku a sú vždy pri tom alkohole.

Literatúra

- Blackmoore S.: *Teorie memů – Kultura a její evoluce*. Praha 2001, Portál.
- Gavora P.: *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava 2006, Regent.
- Koganová V., Kopecký P.: *Rómska problematika na pozadí vybraných faktov zo slovenskej a rumunskej reality*. www.cepsr.com/clanek.php?ID=240 (18.06.2013).
- Lewis O.: *The Culture of Poverty*. "Scientific American". www.ksa.zcu.cz/stuedium/podklady/tk/kf.rtf (7.12.2013).
- Manuš E.: *Jdeme dlouhou cestou*. Praha 1998, Arbor Vitae.
- Rómska hymna* [online]. www.romadocument.sk/index.php/sk/symboly/romska-hymna.html (1.07.2013).

Culture of settlement in the subsystem of culture

Summary

The contribution (output of the VEGA project 1/0170/11) can be divided thematically to three parts. The first part focuses on the basic terminological definitions; the second part analyses the studied environment and evaluates the information using the so-called grounded theory; and the final part summarises and presents the results in the content of social work.

Our objective was to produce a piece of work that would provide the experts in this field with an alternative way consisting of specific definitions of the concepts and a different, so far not very often used methodological approach. The contribution can be also used by students of helping professions, especially Social Services and Counselling, or Social Work, as an additional study material for outreach social work, community work or as a sample of using the qualitative method. In the

contribution we used the combination of the scientific and fictional styles, which might be suitable also for lay people. The statements are based on the verbatim, highlighted utterances of the informants.

Key words: Romany, grounded theory, field research, social work

Translated by Maroš Klika

MARZANNA POGORZELSKA

Intercultural education – Swedish textbooks as the source of inspiration for Polish educators

Streszczenie: Rosnące w ostatnich latach znaczenie edukacji międzykulturowej powoduje, że rozwiązania w tym obszarze wypracowane w różnych krajach mogą okazać się inspirujące i godne rozpowszechnienia także w Polsce. Niniejszy tekst opiera się na jakościowej i ilościowej analizie treści wybranych podręczników używanych w Szwecji pod kątem zawartości w nich treści o potencjale międzykulturowym. Punktem wyjścia dla przedstawionych w tekście rozważań są uwagi dotyczące cech edukacji międzykulturowej, roli podręczników w kształtowaniu postaw międzykulturowych i problemów związanych z transmisją treści międzykulturowych w polskich podręcznikach. W głównej części tekstu wyodrębniłam dwie kategorie, w oparciu o które analizowałam zgromadzony materiał (udział podręczników we wspomaganiu rozwoju indywidualnego uczniów oraz udział podręczników w rozpoznawaniu, akceptacji i pozytywnym wartościowaniu różnorodności kulturowej). Każdej z tych kategorii przyporządkowałam następnie szczegółowe pytania badawcze. Artykuł kończy się wnioskami dotyczącymi możliwości zastosowania szwedzkiego podejścia w przekazywaniu treści międzykulturowych w materiałach dydaktycznych stosowanych w polskich szkołach.

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, materiały dydaktyczne, zróżnicowanie kulturowe

Introduction

There are a lot of reasons for the growing interest in intercultural education in the last years. On one hand, we are witnessing the process of globalization that requires intercultural competences of various kinds. On the other side, the flow of immigrants, mixed with socio-economic crisis contributed to rising wave of xenophobia and nationalism in many places, including Poland. At

the same time, the Polish system of education is being criticized for not being able to counteract the negative consequences of the changes that multicultural reality brings about. The criticism is aimed particularly at the textbooks which are reported to transmit the monocultural and undifferentiated vision of the world. Therefore, I found it both interesting and useful to analyze the way intercultural issues are dealt with in the chosen textbooks used in Sweden – the country that is highly appreciated for its tolerance, equality and introducing intercultural standards in education and public life¹.

In the text, I am firstly defining intercultural education as the departing point for further discussion on the textbooks as the agents of transmitting it. After that I am describing some problems related to tackling intercultural issues in the textbooks used in Poland and presenting methodological questions connected with the research. In the main body of the paper, I am looking into the way intercultural competences are developed in the sample of the textbooks used in Sweden. The article is complete with some conclusions concerning the application of Swedish approach in the textbooks used in Poland.

Intercultural education

Intercultural education is the response to the cultural diversity of contemporary societies; the diversity which does not refer only to national and ethnic minorities but also to such categories as religion, profession, age, ability/disability, systems of values, political views, communication codes, customs, traditions, races, ways of raising children, sexual orientation, etc.² With the prefix “inter”, such education is perceived as the active process of tolerance, cooperation, exchange and interaction on equal terms³. Different authors

¹ These qualities of Swedish education are well known in Poland; one of the research paper on this topic is titled *So what, if it is in Sweden? Equality standards in education. The Swedish model* (K. Śmiszek : *To cóż, że w Szwecji? Równe traktowanie w edukacji. Szwedzki model*, in: J. Piotrowska (ed.), *Brak misji na wizji i wizji w edukacji*, Warszawa 2009, Fundacja Feminoteka, p. 166–171).

² P. P. Grzybowski: *Edukacja międzykulturowa – przewodnik*. Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, p. 11.

³ P. Brander et al: *All Different, All Equal. Education pack*, Strasbourg 1995, Council of Europe, p. 27; R. Jackson: *Religious and cultural diversity: some key concepts*. In: J. Keast (ed.): *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*. Strasbourg 2008, Council of Europe, p. 43; J. Nikitorowicz: *Edukacja międzykulturowa – kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk 2007, GWP, p. 47.

emphasize the conditions necessary to make such education effective. One of them is „getting out of isolation, [...] self-awareness of the need of experiencing otherness”⁴. Another requirement is „unlearning of domination [...] and ‘the privilege of normalcy’, ie. treating our own system of values and our own ways of thinking as ‘obvious’ and not subject to any discussion”⁵. Jerzy Nikitorowicz summarizes the above reflections in the following way: “Intercultural communicating involves crossing the borders of own culture, stepping on frontiers (cultural borderlines) to come back internally enriched and to acquire the skill of comparing not in categories focused on the opposition of better/worse, but on such categories as: different, interesting, valuable, etc.”⁶

Education towards intercultural communicating, as it “involves crossing the borders of own culture,” inevitably challenges personal systems of values. This confrontation can turn out successful if an individual faces it equipped with the sense of self-esteem and empathy, without the feeling of cultural superiority⁷. Thus, intercultural education is not merely getting to know other cultures, lifestyles and values but primarily it means the transformation of individuals into self-aware and autonomous beings. Only the person who is able to recognise and value their own feelings, needs and desires, virtues and limitations is able to appreciate otherness without being frightened or threatened by another system of values.

⁴ J. Nikitorowicz: *Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji*. In: A. Paszko (ed.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2004, Wojewódzka Biblioteka Publiczna, p. 22

⁵ T Szkuclarek: *Pedagogika międzykulturowa*. In: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (ed.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa 2003, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 423.

⁶ J. Nikitorowicz: *Edukacja międzykulturowa – kreowanie tożsamości dziecka*. cyt. wyd., p. 47.

⁷ T Szkuclarek: *Pedagogika międzykulturowa*. In: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (ed.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. cyt. wyd., p. 415–435; P. P. Grzybowski: *Edukacja międzykulturowa – przewodnik*. cyt. wyd., p. 64; J. Nikitorowicz: *Edukacja międzykulturowa – kreowanie tożsamości dziecka*. cyt. wyd., p. 47; M. Sobecki: *Nauczyciel wobec problemów wielokulturowości. Tożsamość, odmienność i komunikacja międzykulturowa*. In: Z. Jasiński (ed.): *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Opole 2010, UO, p. 58.

The role of textbooks

The choice of textbooks as the object of this research was determined by the role they play in the process of socialization and the fact that they can be analysed as the texts of culture – a kind of socio-cultural construct. The content of officially approved textbooks is the expression dominating culture and educational ideology with their systems of values and norms, stereotypes and prejudices, highlighting the chosen groups or views and marginalizing the other ones⁸. Roland Meighan, referring to the features of textbooks, said that “a classroom is haunted by the ghosts of the textbooks authors [...]. Their infirmities, faults and prejudices are permanently present in what they wrote or designed”⁹.

There are numerous examples of the research conducted in Poland into the content of the textbooks and the conclusions drawn by the authors point out at their serious inadequacy in transmitting intercultural values. The Polish textbooks, especially in presenting families, offer the vision of the world that is egalitarian, devoid of such problems as unemployment, poverty or crime. Mariola Chomczyńska-Rubacha and Dorota Pankowska notice that the image of the idealized and homogenous Polish families “closes the way to diversity and otherness, strengthens stereotypes and fosters discriminatory tendencies towards the ones who stray from the idealized, unified pattern”¹⁰. The same might be said about the wider environment – both the research done in the 1980s and recently, prove that the world presented in the textbooks is one-dimensional and simplified. Szacka put it in the following way: “The world around, without social inequalities and technological backlog, is demonstrated as complete and ready-to-use [...] with all the problems solved

⁸ M. Chomczyńska-Rubacha, D. Pankowska: *Władza, ideologia, socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych*. In: M. Chomczyńska-Rubacha (ed.): *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*. Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, p. 19–20; A. Janowski: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1989, WSiP, p. 66–82; P. Bourdieu, J. C. Passeron: *Reprodukcja. Elementy Teorii Systemu Nauczania*. Warszawa 1990, PWN, p. 60–64.

⁹ R. Meighan: *Socjologia edukacji*. Toruń 1993, UMK, p. 75–76.

¹⁰ M. Chomczyńska-Rubacha, D. Pankowska: *Władza, ideologia, socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych*. In: M. Chomczyńska-Rubacha (ed.): *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*. cyt. wyd., p. 24.

and as such it remains immobilised in time, resembling the realised utopia. As there is nothing to change or repair in this world, it does not appear as a challenge and the field of potential activity [...]”¹¹. As for the intercultural content, the authors of the 2011 study criticize the textbooks for the insufficient representation of contemporary diversity, their Europocentric approach and the lack of issues facilitating the debate on stereotypes, prejudices and discrimination¹². As for the related category – gender issues, the textbooks are reported to perpetuate sexist stereotypes and set a double standard of masculinity and femininity¹³.

Although the research mentioned above did not concern foreign language textbooks, it is worth mentioning that the scientists have worked out the models of evaluating them with reference to their intercultural sensitivity. One of the most comprehensive models of such assessment was suggested by Aniko Hatoss. The researcher focused on the linguistic and cultural diversity as the condition of intercultural learning. Hatoss, recommending the

¹¹ E. Stawowy: *Socjalistyczne odmiany humanizmu w programie wychowania polskiej szkoły*. In: E. Stawowy (ed.): *Wartości i manipulacje w podręcznikach szkolnych*. Kraków 1995, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, p. 20.

¹² M. Chomczyńska-Rubacha, D. Pankowska: *Władza, ideologia, socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych*. In: M. Chomczyńska-Rubacha (ed.): *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*. cyt. wyd., p. 21; M. Pawłęga, M. Chustecka: *Analiza podręczników i podstawy programowej – przedmiot język polski*. In: M. Abramowicz (ed.): *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. Warszawa 2011, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, p. 124–126; M. Jonczy-Adamska: *Analiza i podstawy programowej – przedmiot wiedza o społeczeństwie*. In: M. Abramowicz (ed.): *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. Warszawa 2011, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, p. 195.

¹³ L. Kopciwicz: *Edukacja jako praktyka dominacji. Udział szkoły w wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczennic i uczniów*. In: L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz (ed.): *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*. Warszawa 2009, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, p. 13; D. Pankowska: *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk 2005, GWP, p. 93; N. Krzyżanowska: *Czego Jaś-ia się nie nauczy, tego Jan-ina nie będzie umiał-a, czyli o przyczynach (nie)obecności kobiet w sferze publicznej*. „Kultura i Edukacja” 2008, No. 4, p. 43–55; I. Desperak: *Podwójny standard w edukacji. Kobiecość i męskość w podręcznikach szkolnych*. In: M. Chomczyńska-Rubacha (ed.), *Płeć i rodzaj w edukacji*. Łódź 2004, WSHE, p. 139–143; A. Gromkowska-Melosik: *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, p. 41.

methods for textbooks examination, drew attention to the need of asking “questions about the extent to which the material leads to the formation of stereotypes or to the extent it acknowledges and promotes the ‘atypical’”¹⁴. She also points out developing learners’ self-awareness and avoiding in the textbooks ethnocentric approach as the essential parts in intercultural learning¹⁵. Similar views were expressed by Anthony Liddicoat who, referring to intercultural competences in relation to language learning, enlisted such questions as:

Accepting that one’s own and others’ behavior is culturally determined. Accepting that there is no one right way to do things. Valuing one’s culture and other cultures.[...] Finding personal solutions in intercultural interaction. [...] Intercultural competence means centrally being aware that cultures are relative. That is, being aware that there is no one “normal” way of doing things, but rather that all behaviours are culturally variable”¹⁶.

Methodology

For my analysis I have chosen the English textbooks used in Sweden. The choice was on one hand determined by their linguistic availability. On the other hand, equally important was the fact, they were written mainly by the Swedish¹⁷ authors who, either consciously or unconsciously, transmit the set of values rooted in the culture they come from. It is worth mentioning though, that the paper is not a comparison between English textbooks used in Poland and Sweden as there are no mainstream textbooks used for teaching English written by the Polish authors. Thus, the main aim of the research is to show the examples of developing intercultural skills through textbooks in order to inspire Polish educators and authors to apply the presented ideas in working out teaching materials used in Poland. It is particularly desirable taking into consideration drawbacks of Polish textbooks related to interculturalism and presented above.

The textbooks employed in the analysis belong to the series *What’s up*, written by Jorgen Gustafsson, Eva Osterberg and Andy Cowle, published by

¹⁴ A. Hatoss A: *A model for evaluating textbooks*. “Babel” 2004, No. 39/2, p. 30.

¹⁵ Tamže, p. 32.

¹⁶ A. J. Liddicoat: *Teaching languages for intercultural communication*. ucclt.ucdavis.edu/events/flyers/Liddicoat.doc (16.11.2013).

¹⁷ Two out of three authors are Swedish.

Bonnier Utbildning AB¹⁸. The material is intended for the three last grades of the Swedish comprehensive school (users are students aged 13–16).

Departing from the main features of intercultural education (support in creating individual system of values and a feeling of self-esteem, enabling students to confront with different visions of the world without being judgmental and superior and viewing difference and diversity as an enriching element of contemporary world), I distinguished two categories through which I analysed the given material:

- 1) textbook contribution to fostering individual development of a student. This process can be based on presenting and furthering discussion on various types of human relations, emotions, situations of choice and consequences of the choices, negotiating and challenging the already known assumptions about oneself and the world, including the discussion on the nature of stereotypes and prejudices. The detailed research questions were: Does the material facilitate to challenge the known perceptions? Does it develop the ability to discuss students' own opinions versus different ones? Does it require deep analysis of students' own feelings and behaviour? Does the material let students analyse situations from different point of view? Are there examples of people transcending roles ascribed to them by the society?
- 2) textbook contribution to recognise, accept and appreciate the diversity of the outside world. In this dimension, the textbook analysis focused on its presentation of various types of families as well as socio-cultural groups (eg. people of different racial, ethnic and religious origin, financial, social or disability status). The detailed research questions were: Are the different models of families presented? Does the material present the ideal or real world? Are different socio-cultural groups presented? If so, are they presented in the way that challenges or strengthens the stereotypes?

In the analysis only human characters were taken into consideration, both realistic and fictional. After Dorota Pankowska, the units of analysis were the paragraphs understood as a logical unity: either long or short piece of narration, a poem, a dialogue, a grammar exercise, or a separate sentence if it was an independent unit¹⁹.

¹⁸ The company has belonged to Sanoma Utbildning since 2011.

¹⁹ D. Pankowska: *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*. In: L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz (ed.): *Koniec mitu niewinności? Płeć*

Category 1 – fostering individual development

The first level of developing intercultural competences is related to creating possibilities for developing individual self-awareness, i.e. facilitating students' reflection on their own reactions, feelings and systems of values. The textbooks might come up to this requirement if they: 1) present people as complex, multi-dimensional creatures, containing diverse and sometimes contradictory features, 2) show complexity of feelings and emotions people experience, 3) give examples of people transcending the roles imposed by the culture or nature, 4) emphasize the importance of people's authenticity. Below I am referring to all these points in the same order as they are mentioned above:

- 1) the chosen textbooks seem to fulfill this condition and it is best visible in picturing people with disability²⁰ Apart from being disabled (retarded, blind and handicapped, suffering from Asperger syndrome), they are also shown as gifted, sensitive, compassionate and caring people. This way, the students may learn to perceive handicapped people not only through the prism of their disability or as mere beneficiaries of somebody's help and mercy, but as the ones who actively create reality, show strength and determination. The diversity of human nature is also traceable in presenting both sexes. Although the textbooks, to some extent, perpetuate stereotypes by frequent locating a woman within a private sphere and a male in the outside world, there are also characters that contradict the division into passive, dependent female and active, self-reliant males²¹. Another thing worth highlighting here, is

i seksualność w socjalizacji i edukacji. Warszawa 2009, Wydawnictwo Psychologii i Kultury "Eneteia", p. 31.

²⁰ In the references below "SB" abbreviation stands for "Students' Book", "WB" for "Workbook", numbers refer to the parts of the series. S. McIntyre: *The year I loved him best*. In: J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle: *What's up*. Stockholm 2006, Bonnier Utbildning AB (BU), 8 SB, p. 35–36; M. Haddon: *The curious incident of the dog in the night-time*. In: J. Gustafsson et al: 2006, *What's up*. Stockholm 2006, BU, 8 SB, p. 37–39; *A genius-in spite of all*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2007, BU, 9 SB, p. 14–15.

²¹ A. Lindgren: *The brothers Lionheart*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2005, BU, 7 SB, p. 53–55; *We're all DIFFERENT*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2005, BU, 7 SB, p. 18–19; R. Dahl: *Little Red Riding Hood*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm, 2005, BU, 7 SB, p. 38–39; R. Wright: *Hunger*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2006, BU, 8 SB, p. 32–34.

showing the heroes and heroines who undergo the process of changing their attitude towards the people they had been distanced to, ashamed or afraid of. This individual transformation is not painless as it also means facing unfavorable reactions of the environment or revising own views²². However, the results of this process are shown as positive for individual development and this aspect of the analyzed is particularly important from intercultural education point of view.

- 2) presenting the complexity of emotions people experience is definitely one of the best features of the reviewed material. The feeling most explored in the material is love and students are offered the opportunities to reflect on the relevant themes: the complicity of love affairs, joy of first love and despair of breaking up, unfaithfulness²³, problems of jealousy, cheating and forgiving²⁴, sensual and psychical dimensions of love²⁵, uncertainty and confusion²⁶. The exercises that accompany texts make learners discuss the presented material which often involves solving moral dilemmas as well as recognizing their own feelings and views.
- 3) another element of the textbooks related to developing intercultural skills is offering the students the examples of characters who transcend the roles imposed on them by the culture or nature. Two well-known fairy tales characters: a witch and Red Riding Hood²⁷ may serve as a suitable illustration. In the first story written by Roald Dahl (*The*

²² S. McIntyre: *The year I loved him best*. cyt. wyd., p. 35–36; M. Blackman: *Noughts and Crosses*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm, 2007, BU, 9 SB, p. 44–46; C. M. Hammond: *GoodWill*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2006, BU, 8 SB, p. 16–17.

²³ *The first date*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm, 2007, BU, 9 SB, p. 18–19; *Dear John and Dear Jane*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm, 2007, BU, 9 WB, p. 30.

²⁴ F. R. Stockton: *The Lady or the Tiger?* In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm, 2007, BU, 9 SB, p. 22–24.

²⁵ J. Koralek: *Sea changes*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm, 2007, BU, 9 SB, p. 54–59; *The chemistry of love*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2007, BU, 9 SB, p. 104–105.

²⁶ *Short love texts, Moment of decision, A second chance*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2007, BU, 9 WB, p. 32; *Real love*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2007, BU, 9 SB, p. 20–21.

²⁷ R. Dahl: *The Witches*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2005, BU, 7 SB, p. 46–49; R. Dahl: *Little Red Riding Hood*. cyt. wyd., p. 38–39.

Witches), the little boy finds out that “the witches are not actually women at all. They look like women. They talk like women [...] . But in actual fact, they are totally different animals. They are demons in human shape [...]”²⁸. Our perception of the popular Red Riding Hood is contested as well, because the heroine turns out to be a completely different girl who, in the end of the comic strip, behaves in quite an unexpected way:

The small girl smiles. One eyelid flickers.

She whips a pistol from her knickers.

She aims it at the creature’s head

And *bang bang bang*, she shoots him dead²⁹

Hence, the students are confronted with the interpretation diverging from the pattern they are accustomed to, and whether they accept or reject it, it is certainly the lesson of challenging conventional way of perception of the old myths.

- 4) in one of the textbook dialogues, the girl says: “Why try to be someone you’re not? After all, the only person you have to live with is you [...]”³⁰. This approach is visible throughout the material as the textbooks provide plentiful occasions to consider the worth of being authentic, even if that means conflicts and fighting for individual independence. One of the best examples comes from the story *Boxing or Ballet – that is the question ...*. In the text, the main hero is a boy who starts ballet classes although it results with confronting his father’s resistance. Obviously, it is also the story of going beyond the stereotypes of a real boy/man and things he is supposed to do³¹. Other characters also emphasize that “the most important thing is to be yourself and have confidence in yourself”³², even if it means objecting to parents’ decisions: “Never mind them. It’s my life, isn’t it?”³³.

²⁸ R. Dahl: *The Witches*. cyt. wyd., p. 47.

²⁹ R. Dahl: *Little Red Riding Hood*. cyt. wyd., p. 39.

³⁰ *We’re all DIFFERENT*. cyt. wyd., p. 19.

³¹ *Boxing or Ballet – that is the question...* In: J. Gustafsson et al: *What’s up*. Stockholm 2006, BU, 8 SB, p. 66–68.

³² *Great sporting moments, Wilma Rudolph – The Black Pearl*. In: J. Gustafsson et al: *What’s up*. Stockholm 2006, BU, SB 8, p. 62.

³³ *You win a few and you lose a few...* In: J. Gustafsson et al: *What’s up*. Stockholm 2006, BU, 9 WB, p. 11.

Category 2 – the diversity of the outside world

In this category, analysing the textbooks I concentrated on the way families and chosen socio-cultural groups are presented. As the families reflect the social microworld, the assumption accompanying the analysis was that the degree of variety of family images presented in the textbook mirror the diversity of the wider reality.

In the material I have distinguished 91 families³⁴ of miscellaneous types: there are typical families consisting of two parents and a child (children) as well as divorced parents, single mothers or the families living with a grandparent. In the analysed material, the picture of families is not artificially idealised and therefore, it definitely allows learners to identify with the problems and characters that appear there. The children presented in the textbooks are not only obedient executors of parents will, but they fight for their independence and identity and, as teenagers, they explore the limits of their freedom. The authors do not avoid serious problems and introduce them in the texts, e.g: death and illnesses of a close member of a family³⁵, domestic violence³⁶, kidnapping³⁷. The textbook families are financially and socially diversified and there are pictures of both wealthy families³⁸ and the ones that have to challenge the unemployment and poverty³⁹. Without depreciating family, the

³⁴ The group was identified as “family” if either the relation between at least 2 people or their direct addressing by family names (mother”, “son”, etc) allowed to assume they create a family.

³⁵ M. Guzman: *Melonhead*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2005, BU, 7 SB, p. 24–25; A. Lindgren: *The brothers Lionheart*. cyt. wyd., p. 53–55; S. McIntyre: *The year I loved him best*. cyt. wyd., p. 35–36.

³⁶ *Friends and Family Q&A, His Stepfather Beats him up*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2006, BU, 8 SB, p. 15.

³⁷ *The Children*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2006, BU, 8 SB, p. 74–76; C. B. Cooney: *The face on the milk cartoon*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2007, BU, 9 SB, p. 60–64.

³⁸ *Careers Chat*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2006, BU, 8 SB, p. 22–23; A. Horowitz: *Harriet's horrible dream*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2007, BU, 9 SB, p. 76–81.

³⁹ C. M. Hammond: *GoodWill*. cyt. wyd., p. 16–17; R. Wright: *Hunger*. cyt. wyd., p. 32–34.

textbooks also realistically show situations when solutions to problems can be found outside the family: either with caring strangers in fictional situation⁴⁰ or with help of a really existing helpline (in case of domestic violence⁴¹).

The overview of responsibilities within families shows that mothers are more often ascribed to the private sphere of domestic life and they are the ones who are mainly mentioned in the context of doing household duties as well as taking care of the sick or the old⁴². Fathers much more often inhabit the public sphere and are mentioned in reference to their jobs. The striking feature in the analysed material, is the relatively frequent absence of fathers: they appear as distinguished characters 25 times compared with 37 appearances of mothers. Their lack is sometimes accompanied with information suggesting long-lasting absence: that father went "to sea and never heard from him since"⁴³, "was absent"⁴⁴, "has gone to war on destroyer"⁴⁵. As for the personal qualities, it might be concluded that fathers and husbands in the textbooks are generally more reasonable and authoritarian than emotional and caring wives and mothers. Fortunately, there are exceptions from this rule and we can see examples of fathers who do not meet standards of being the only authority and expert⁴⁶, take care of children while mother is at work⁴⁷ and women who turn out to be indigenous, brave and strong⁴⁸.

Issues related to race and ethnic origin are treated in a book in different, sometimes inconsistent ways. A representative example is the story titled *Gift* by S. Gates. The narrator is a daughter of teachers who work at African school. As a white person she experiences being different and also realizes

⁴⁰ M. Guzman: *Melonhead*. cyt. wyd., p. 24–25.

⁴¹ *Friends and Family Q&A, His Stepfather Beats him up*. cyt. wyd., p. 15.

⁴² V. Allen: *Baby's ears*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2006, BU, 8 SB, p. 45–47; J. Koralek: *Sea changes*. cyt. wyd., 54–59; C. M. Hammond: *Good Will*. cyt. wyd., p. 16–17.

⁴³ A. Lindgren: *The brothers Lionheart*. cyt. wyd., p. 53.

⁴⁴ R. Wright: *Hunger*. cyt. wyd., p. 32.

⁴⁵ S. Cooper : *Muffin*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2006, BU, 8 SB, p. 55.

⁴⁶ *Fire! Fire!* In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2007, BU, WB 9, p. 84.

⁴⁷ *The Children*. cyt. wyd., p. 74–76.

⁴⁸ *The giant from Scotland*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2005, UB, 7 SB, p. 63–65; R. Wright: *Hunger*. cyt. wyd., p. 32–34.

complicated cultural conditions she does not fully understand and eventually humbly admits: "I thought I understood Africa. But I've got such a lot to learn"⁴⁹. Although it is the valuable story of experiencing otherness, it also, to some extent, solidifies racial stereotypes: the white girl admires the black boy not for the virtues of his character, but for his physical beauty and agility; her parents, as teachers, have definitely higher status than the people they work and live with. In other texts we find information about black or Aboriginal sports stars⁵⁰ but the native inhabitants of Australia, New Zealand, Canada and the USA are presented in rather conventional way. Thus, Inuits, Aboriginal and Maori people are shown as tribe members (in traditional clothes, with painted faces and tattoos) which might petrify the image of minorities as elements of folklore and a curiosity⁵¹. The Europocentric attitude is seen in the presentation of Thanksgiving Day. In the picture illustrating this event, a white woman gives food to sitting Indians and the note reads: "The first white people came to the US from the Old World in 1620. Their first year was very hard and many starved to death. The second year was food enough for everybody. To celebrate this they had a big feast, Thanksgiving"⁵². The supportive and active role of native Americans is not mentioned either in the picture or in the text. A superior attitude towards the inhabitants of non-Western world might also be deducted from the text describing preparations for reaching Mount Everest. Among all the necessary things to be gathered, just before attacking the mountain: "[...] you need to hire a Sherpa to help you carry your equipment and lead you up the mountain's side"⁵³. The following description of all the dangers, obstacles and health problems, does not take into consideration *a Sherpa* anymore. Other references to people of different than European origin also offer their quite stereotypical images⁵⁴.

⁴⁹ S. Gates: *Gift*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2006, UB, 8 SB, p. 52.

⁵⁰ *Great sporting moments, Wilma Rudolph – The Black Pearl, Cathy Freeman – an Aussie superstar*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2006, UB, 8 SB, p. 62.

⁵¹ *Australia, New Zealand, Canada*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2006, UB, 8 SB, p. 106–111.

⁵² *USA*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2005, UB, 7 SB, p. 115.

⁵³ *On top of the world*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2007, UB, 9 SB, p. 116–117.

⁵⁴ *The history of English*. In: J. Gustafsson et al: *What's up*. Stockholm 2007, UB,

In the textbooks there are very few references to religion. If we find any traces of its presence, it is in mentioning that somebody is a church-goer⁵⁵, references to Christmas time⁵⁶ or in exclamations (*Oh my God!*), all of which can be associated with Christianity. The Muslim characters appear in the story mentioned above (*Gift*) complete with explanation of the Muslim family arrangements concerning marriage. However peculiar the custom may appear, especially for the white Europeans, the author of the text avoids any tone of criticism and superiority, showing great respect to another culture⁵⁷.

As I have already described the way of presenting people with disability, the only remark to be added concerns the fact that the disabled people appearing in the material are only boys and it is them who show determination, power and talents.

In all the textbooks I have analyzed, there are two pieces extremely valuable from the intercultural point of view, as in a thought-provoking way, they carry clear anti-discriminatory message. The first one is *Noughts and Crosses*, presenting the world consisting of first- and second class citizens. The story can illustrate all kinds of social exclusion, mechanisms of stereotyping, maintaining prejudices and discrimination and it gives space for students to discuss and reflect on the nature of intolerance⁵⁸. The other one is the story of a white person socially punished for her racial behavior. Under the text there is a suggestion to “send this message to all your friends [...]”⁵⁹. It is worth noticing that questions of exclusion or discrimination are also brought up indirectly, eg. in the Bertagna’s story titled *Towards a new world* or Macphall’s piece *The Chase* (both are found in part 9 of the series).

9 SB, p. 118–119; *English in many countries*. In: J. Gustafsson et al: *What’s up*. Stockholm 2007, UB, 9 SB, p. 122–123.

⁵⁵ R. Dahl: *The Witches*. cyt. wyd., p. 48.

⁵⁶ C. S. Lewis: *The lion, the witch and the wardrobe*. In: J. Gustafsson et al: *What’s up*. Stockholm 2006, UB, SB, p. 44.

⁵⁷ S. Gates: *Gift*. cyt. wyd., p. 48–52.

⁵⁸ M. Blackman: *Noughts and Crosses*. cyt. wyd., p. 44–46.

⁵⁹ *A true story?* In: J. Gustafsson et al: *What’s up*. Stockholm 2007, UB, 9 SB, p. 98–99.

Conclusions

The research on the sample of textbooks used in Sweden certainly does not exhaust the topic related to developing intercultural skills through the didactic material of this type. My main objective was to offer the model of analyzing the textbook in relation to their potential in building intercultural competences and present solutions that may be used in Polish reality.

Referring to the first category I distinguished (contribution to fostering individual development of a student) and relevant research questions, it must be concluded the material gives students a lot of opportunities to develop their personal identity, the sense of self-esteem and empathy. All these qualities are fundamental in intercultural communication as they make for creating independent individuals who are deprived of the feeling of cultural superiority. As for the other category (contribution to recognise, accept and appreciate the diversity) and linked research questions, the textbooks, presenting various types of families and conflicting situations, offer the readers multi-dimensional vision of the world. Such vision is not only realistic, but may also be inspiring for students as it leaves space for activities toward a positive change. The way of presenting people with disabilities is worth recommendation as well, while some parts concerning racial and ethnic groups might be perceived as not sufficiently effective in confronting stereotypes and prejudices.

All in all, the transferability of the Swedish approach to the Polish educational ground particularly applies to the model of presenting human nature, interpersonal relations and the images of families which mirror the diversity and complicity of the contemporary world. In Poland we still seem to underappreciate the importance of the presence of these elements in building learners' intercultural competences and I deeply believe that creative use of the Swedish ideas might enrich our educational materials.

My special thanks to Anna-Karin Nystrom from Sonoma Utbildning for providing me with the textbooks used for the research.

Bibliography

- Allen V.: *Baby's Ears*. In: J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle: *What's up*. Stockholm 2006, Bonnier Utbildning AB.
- Bertagna J.: *Towards a new world*. In: J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle: *What's up*. Stockholm 2007, Bonnier Utbildning AB.
- Blackman M.: *Noughts and Crosses*. In: J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle: *What's up*. Stockholm 2007, Bonnier Utbildning AB.
- Bourdieu P., Passeron J.C.: *Reprodukcja. Elementy Teorii Systemu Nauczania*. Warszawa 1990, PWN.
- Brander P. et al.: *All Different, All Equal. Education pack*. Strasbourg 1995, Council of Europe.
- Chomczyńska-Rubacha M., Pankowska D.: *Władza, ideologia, socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych*. In: M. Chomczyńska-Rubacha (ed.): *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*. Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cooney C. B.: *The face on the milk cartoon*, In: J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle: *What's up*. Stockholm 2007, Bonnier Utbildning AB.
- Cooper S.: *Muffin*. In: J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle: *What's up*. Stockholm 2006, Bonnier Utbildning AB.
- Dahl R.: *Little Red Riding Hood*. In: J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle: *What's up*. Stockholm 2005, Bonnier Utbildning AB.
- Dahl R.: *The Witches*. In: J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle: *What's up*. Stockholm 2005, Bonnier Utbildning AB.
- Desperak I.: *Podwójny standard w edukacji. Kobiecość i męskość w podręcznikach szkolnych*. In: M. Chomczyńska-Rubacha (ed.): *Płeć i rodzaj w edukacji*. Łódź 2004, WSHE.
- Gates S.: *Gift*. In: J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle: *What's up*. Stockholm 2006, Bonnier Utbildning AB.
- Gromkowska-Melosik A.: *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzybowski P. P.: *Edukacja międzykulturowa – przewodnik*, Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Guzman M. de: *Melonhead*. In: J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle: *What's up*. Stockholm 2005, Bonnier Utbildning AB.

- Haddon M.: *The curious incident of the dog in the night time*. In: J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle: *What's up*. Stockholm 2006, Bonnier Utbildning AB.
- Hammond C. M.: *Goodwill*. In: J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle: *What's up*. Stockholm 2006, Bonnier Utbildning AB.
- Hatoss A.: *A model for evaluating textbooks*. "Babel" 2004, No. 39/2.
- Horowitz A.: *Harriet's horrible dream*. In: J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle: *What's up*. Stockholm 2007, Bonnier Utbildning AB.
- Jackson R.: *Religious and cultural diversity: some key concepts*. In: J. Keast (ed.): *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*. Strasbourg 2008, Council of Europe.
- Janowski A.: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1989, WSiP.
- Jonczy-Adamska M.: *Analiza i podstawy programowej – przedmiot wiedza o społeczeństwie*. in: M. Abramowicz (ed.): *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. Warszawa 2011, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Kopciewicz L.: *Edukacja jako praktyka dominacji. Udział szkoły w wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczennic i uczniów*. In: L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (ed.): *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*. Warszawa 2009, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA.
- Koralek J.: *Sea changes*. In: J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle: *What's up*. Stockholm 2007, Bonnier Utbildning AB.
- Krzyżanowska N.: *Czego Jaś-ia się nie nauczy, tego Jan-ina nie będzie umiała, czyli o przyczynach (nie)obecności kobiet w sferze publicznej*, „Kultura i Edukacja” 2008, No. 4.
- Lewis S. C.: *The lion, the witch and the wardrobe*. In: J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle: *What's up*. Stockholm 2006, Bonnier Utbildning AB.
- Liddicoat A. J.: *Teaching languages for intercultural communication*. ucclt.ucdavis.edu/events/flyers/Liddicoat.doc (16.11.2013).
- Lindgren A.: *The brothers Lionheart*. In: J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle: *What's up*. Stockholm 2005, Bonnier Utbildning AB.
- Macphall C.: *The Chase*. In: J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle: *What's up*. Stockholm 2007, Bonnier Utbildning AB.
- McIntyre S.: *The year I loved him best*. In: J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle: *What's up*. Stockholm 2006, Bonnier Utbildning AB.
- Meighan R.: *Socjologia edukacji*. Toruń 1993, UMK.

- Nikitorowicz J.: *Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji*. In: A. Paszko (ed.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków 2004, Wojewódzka Biblioteka Publiczna.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja międzykulturowa – kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk 2007, GWP.
- Pankowska D.: *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk 2005, GWP.
- Pankowska D.: *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*. In: L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (ed.): *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*. Warszawa 2009, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA.
- Pawłęga M., Chustecka M.: *Analiza podręczników i podstawy programowej – przedmiot język polski*. In: M. Abramowicz (ed.): *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. Warszawa 2011, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Śmiszek K., *To coś, że w Szwecji? Równe traktowanie w edukacji*. Szwedzki model, in: J. Piotrowska (ed.), *Brak misji na wizji i wizji w edukacji*, Warszawa 2009, Fundacja Feminoteka.
- Sobecki M.: *Nauczyciel wobec problemów wielokulturowości. Tożsamość, odmienności komunikacja międzykulturowa*. In Z. Jasiński (ed.): *Szkola i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Opole 2010, UO.
- Stawowy E.: *Socjalistyczne odmiany humanizmu w programie wychowania polskiej szkoły*. In: E. Stawowy (ed.): *Wartości i manipulacje w podręcznikach szkolnych*. Kraków 1995, „Impuls”.
- Stockton F. R.: *The lady or the tiger?* In: J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle: *What's up*. Stockholm 2007, Bonnier Utbildning AB.
- Szkudlarek T.: *Pedagogika międzykulturowa*. In: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (ed.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa 2003, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wright R.: *Hunger*. In: J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle: *What's up*. Stockholm 2006, Bonnier Utbildning AB.

Intercultural education – Swedish textbooks as the source of inspiration for Polish educators

Summary

As the importance of intercultural education has been increasing in the last years, the solutions worked out in this area in different countries may be inspiring and worth disseminating. The paper draws upon the qualitative analysis of the chosen textbooks used in Sweden in relation to their intercultural education potential. In the text I am firstly defining intercultural education as the departing point for further discussion on the textbooks as the agents of transmitting it. After that, I am describing some problems related to tackling intercultural issues in the textbooks used in Poland and presenting methodological questions. In the main body of the paper, I am looking into the way intercultural competences are developed in the sample of the textbooks used in Sweden. The article is complete with some conclusions concerning the application of Swedish approach in the textbooks used in Poland.

Key words: intercultural education, didactic materials, cultural diversity

Translated by Marzanna Pogorzelska

KOMUNIKATY Z BADAŃ

JOLANTA MUSZYŃSKA

Nauczyciel – lider lokalny. Doświadczenia pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo¹

Streszczenie: Autorka podkreśla wychowawczą rolę środowiska lokalnego w socjalizacji i kulturalizacji młodego pokolenia. Zakłada, że udział w różnorodnych lokalnych działaniach buduje świadomość przynależności do określonej grupy, określonego terytorium. Prezentuje wyniki szerszych badań studentów pedagogiki, przyszłych nauczycieli dotyczących poczucia wspólnotowości. Koncentruje się na: identyfikacji lokalnej, stosunku do wartości kulturowych, miejsca oraz aktywności społecznej. W konkluzji stwierdza, że praca edukacyjna, wychowawcza nauczyciela jest zadaniem związanym z misją zorientowaną aksjologicznie, czyli na kształtowanie wartości i postaw, której odniesieniem powinny być wartości kulturowe miejsca – kultura lokalna, ale również misją zorientowaną na kształtowanie nowych wzorów zaangażowania społecznego, obywatelskiego.

Słowa kluczowe: nauczyciel, lider lokalny, edukacja, identyfikacja lokalna, aktywność społeczna

Wprowadzenie

W tytule artykułu zawarłam dwa pojęcia: „nauczyciel” i „lider lokalny”, które uznaję za istotne z perspektywy edukacyjnej jako głównej formy realizacji potrzeb społecznych współczesnych społeczeństw. Wspólne ujęcie tych dwóch kategorii, które często w przestrzeni interpretacji naukowych zajmują rozdzielne miejsca, wynika z przyjęcia założenia, że współczesna edukacja wymaga od nauczycieli czegoś więcej niż tylko przekazu wiedzy w różnej formie.

¹ Zaprezentowane w artykule wątki badań stanowią niewielki fragment podjętych poczynąń badawczych dotyczących poczucia wspólnotowości mieszkańców wschodniego pogranicza Polski.

Edukację interpretuję jako taką formę oddziaływań, której efektem jest świadomy siebie i świadomy znaczenia środowiska wychowawczego w kreowaniu obrazu siebie uczeń-wychowanek. Zawód nauczyciela to zawód związany z zaufaniem społecznym. Jego praca to praca na rzecz i z drugim człowiekiem – uczniem, ale to też praca dla społeczności, w której funkcjonuje jego szkoła i społeczeństwa jako całości. Konsekwencją przeobrażeń, jakie dokonały się w naszej cywilizacji i kulturze, jest diametralnie inny obraz człowieka współczesnego i jego oczekiwań wobec środowiska, ale również zupełnie inny obraz oczekiwań społecznych wobec jednostki. Szybki postęp powoduje, że każde nowe pokolenie wyrasta w innych warunkach, musi uczyć się innych rzeczy i do innych adaptować. To wszystko determinuje nowe, współczesne pojmowanie roli nauczyciela w społeczeństwie. Pomijając w tym artykule zupełnie kwestie realizacji przez nauczycieli funkcji dydaktycznych i opiekuńczych, skupię się na funkcji wychowawczej ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania umiejętności społecznych, systemu wartości i tożsamości uczniów. I tu pojawia się kolejny aspekt moich rozważań, który w mojej ocenie jest niezmiernie istotny z perspektywy współczesności – środowisko lokalne. Świadomie używam pojęcia „środowisko lokalne”, a nie „społeczność lokalna”, a wynika to z faktu podkreślenia jego wychowawczej roli. Uważam, że wyraźnie należy podkreślić znaczenie procesów socjalizacji i kulturalizacji przebiegających w środowisku lokalnym, które, jak wiadomo, Józef Pieter² uznał za drugi po rodzinie krąg socjalizacyjny.

Wielokrotnie pisałam o tym, że w moim przekonaniu lokalność powinna stanowić zasadę socjalizacji młodego pokolenia, gdzie udział w różnorodnych lokalnych działaniach buduje świadomość przynależności do określonej grupy, określonego terytorium³. Lokalność to również różnorodność w sferze kultury, w sferze zaspokajania potrzeb społecznych i jednostkowych, odrzucająca standaryzowaną konsumpcję i jednorodną kulturę masową,

² Za: R. Wroczyński: *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1985, PWN, s. 84–87.

³ Zob. J. Muszyńska: *Kreowanie społecznej rzeczywistości współczesnej młodzieży. Lokalny wymiar konstruowania tożsamości*. W: T. Bajkowski, K. Sawicki: *Młodość. Kultura. Tożsamość*. Białystok 2012, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”; tejsze: *Od regionu do lokalności – ku społeczeństwu obywatelskiemu*. „Pedagogika Społeczna” 2012, nr 1; tejsze: *Więzi społeczne na pograniczu – rozważania teoretyczne. Konteksty edukacji regionalnej*. „Pogranicze. Studia Społeczne” Tom XVII. cz. I. „Edukacja międzykulturowa”. Białystok 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

samoodpowiedzialność i współodpowiedzialność za siebie i innych⁴. Uważam, że „to lokalne środowiska mają stanowić punkt odniesienia dla praktycznego działania edukacyjnego i politycznego w sytuacji kryzysu Wielkich Opowieści, dotychczas gwarantujących słuszność decyzji”⁵ stąd też tej przestrzeni i instytucjom w niej funkcjonującym, przede wszystkim instytucjom edukacyjnym, a zatem i nauczycielom, nadaję znaczenie pierwszoplanowe. W moim przekonaniu współczesny nauczyciel w ramach realizacji funkcji wychowawczej powinien być również liderem lokalnym. Odwołując się do koncepcji przewodników intelektualnych Floriana Znanieckiego⁶ czy też koncepcji „odźwiernych” Antoniny Kłoskowskiej⁷, sądzę, że na poziomie lokalnym ich rolę odgrywają formalne i nieformalne autorytety lokalne, którymi są (lub też mogą być) liderzy działający w ramach instytucji, organizacji, jak również członkowie rodzin „zakorzenionych” w społeczności lokalnej. Analizując rolę liderów lokalnych (m.in. współtworzenie kapitału społecznego; animacja społeczna, mediacja społeczna)⁸, dostrzegam wyraźną zbieżność z rolą nauczyciela. Pełnienie roli nauczyciela – lidera lokalnego związane jest po pierwsze z silną identyfikacją lokalną nauczycieli i ich wyraźną aktywnością społeczną w przestrzeni lokalnej. I właśnie te dwie kategorie stanowią będą odniesienie zaprezentowanych w tekście analiz empirycznych. Kolejny podjęty przeze mnie wątek w tym artykule potraktowany jako dopełnienie obrazu nauczyciela – lidera lokalnego dotyczyć będzie prezentacji działań podejmowanych przez takie osoby działające w środowisku lokalnym zróżnicowanym kulturowo.

⁴ A. Sosnowski: *Wyznaczniki zmiany społecznej. Młodzież – lokalność – transformacja*. Szczecin 2002, Wydawnictwo Naukowe US, s. 155.

⁵ T. Szkudlarek: *Miejsce, przemieszczenie, tożsamość*. W: J. P. Hudzik, J. Mizińska: *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*. Lublin 1997, UMCS, s. 152.

⁶ F. Znaniecki: *Współczesne narody*. Warszawa 1990, PWN.

⁷ A. Kłoskowska: *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa 1996, PWN, s. 109.

⁸ Szerzej między innymi: R. K. Merton: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, wyd. II, Warszawa 2002, WN PWN, s. 669 oraz www.mpips.gov.pl/download/gfx/mpips/pl/ (28.12.2013).

Potencjał kulturowy miejsca – kryterium pracy nauczyciela-lidera

Miejsce i identyfikacja z nim wbrew ponowoczesnym założeniom *rozdzielania czasu i przestrzeni* uważam za znaczącą kategorię w tożsamości jednostki. Miejsce jest czymś trwałym, konkretnym i realnym. Miejsce, rozumiane jako „zamknięta i uczłowieczona przestrzeń”⁹ i związana z nią lokalność „w zalewie szczegółów związanych z wszelkimi możliwymi miejscami na świecie zaczyna obchodzić nas coraz częściej”¹⁰, a identyfikacja z nim – jak podkreśla Anthony Giddens w swojej koncepcji tożsamości – jest „sposobem uniknięcia potencjalnej spirali lęku”¹¹, który to w ponowoczesnych społecznościach wiąże się ściśle z zaufaniem i interakcją społeczną, rytuałami życia codziennego traktowanymi jako mechanizmy obronne. Stąd też w projekcie moich badań¹² jedną ze znaczących zmiennych była identyfikacja lokalna. Identyfikacja z miejscem może wyrażać się w formie bezpośredniej deklaracji,

⁹ M. S. Szczepański: *Podróże po mniejszym niebie. Ojczyzna prywatna w socjologicznym oglądzie*. W: M. Dymicka, Z. Opacki (red.): *Tożsamość miejsca i ludzi. Gdańszczanie i ich miasto w perspektywie historyczno-socjologicznej*. Warszawa 2003, Oficyna Naukowa, s. 139.

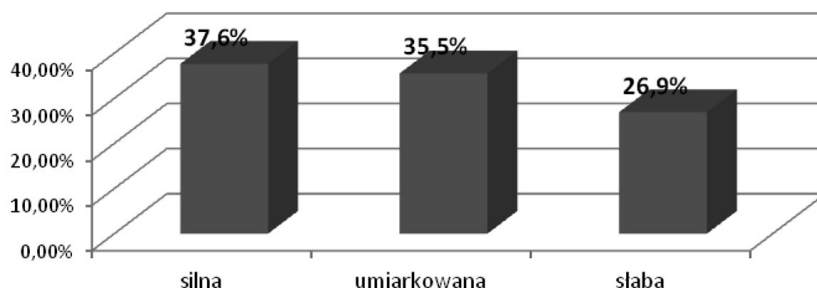
¹⁰ T. Szkudlarek: *Miejsce, przemieszczenie, tożsamość*. W: J. P. Hudzik, J. Mizińska: *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*. Lublin 1997, UMCS, s. 152.

¹¹ A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa 2002, PWN, s. 65.

¹² Prezentowane analizy, co zaznaczyłam na początku artykułu, są fragmentem szerszych badań dotyczących poczucia wspólnotowości; badaniami objęłam 292 studentów kierunku pedagogika studiów niestacjonarnych uczelni publicznych i niepublicznych funkcjonujących na terenie woj. podlaskiego, był to dobór celowy: studenci kierunku pedagogika to osoby, których głównym celem jest praca z młodzieżą, praca wychowawcza i edukacyjna; ich postawy społeczne i ich zaangażowanie powinny stanowić wzorzec zachowań dla tych, z którymi pracują; studenci studiów niestacjonarnych na kierunku pedagogika to osoby, które uzupełniają swoje kwalifikacje zawodowe, bo już aktywnie pracują w instytucjach edukacyjnych i oświatowo-kulturalnych lub też są zainteresowane pracą w tych instytucjach; studenci studiów niestacjonarnych to osoby dojrzałe społecznie, a zatem realnie osadzone w konkretnej rzeczywistości społecznej, które w większości przypadków pochodzą z małych społeczności lokalnych

jak też przybierać formy zbliżone do swojskie rozumianego plebiscytu, który zależny jest od sytuacji życiowej jednostki¹³.

Wykres 1. Identyfikacja lokalna badanych



Źródło: opracowanie własne.

W kwestionariuszu¹⁴ zamieszczono szereg stwierdzeń o charakterze deklaracji wprost (*jestem szczęśliwy, że jestem członkiem tej a nie innej społeczności lokalnej; mam silne poczucie przynależności do mojej społeczności lokalnej; czuję się mieszkańcem mojej miejscowości*) oraz charakterze plebiscytu (*nie wyobrażam sobie innego miejsca do życia, ponieważ to mój wybór i tylko tu czuję się bezpiecznie; My to dla mnie mieszkańcy mojej miejscowości*) i poproszono respondentów o ustosunkowanie się do nich na pięciostopniowej skali, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie nie”; 2 – „raczej nie”; 3 – „trudno powiedzieć”; 4 – „raczej tak”; 5 – „zdecydowanie tak”. Na podstawie uzyskanych

¹³ A. Kłoskowska: *Kultury narodowe u korzeni*. cyt. wyd., s 111.

¹⁴ Materiał empiryczny został zebrany przy pomocy autorskiego narzędzia badawczego kwestionariusza „Ja i moja społeczność lokalna”. Został on przygotowany na podstawie teoretycznych założeń skali wspólnotowej SCS w opracowaniu Doolittle i MacDonald’a (R. J. Doolittle, D. MacDonald: *Communication and a sense of community in a metropolitan neighborhood: A factor analytic examination*. „Communication Quarterly” 1978, No. 26 (3), czynników społecznych i zakorzenienia we wspólnocie zamieszkania w ujęciu Riger’a i Lavrakas’a (S. Riger, P. J. Lavrakas: *Community ties: Patterns of attachment and social interaction in urban neighborhoods*. „American Journal of Community Psychology” 1981, No. 9, p. 55–66) oraz zaangażowania jednostki na rzecz społeczności lokalnej Ahlbrant’a i Cunninghama (R. S. Ahlbrant, J. V. Cunningham: *A new public policy for neighborhood preservation*. New York 1979, Praeger).

średnich, stosując skalę stenową rozkładu, wyznaczono trzy poziomy identyfikacji lokalnej badanych: silną, umiarkowaną i słabą. Przyjmując założenie o wzajemnym dopełnieniu stwierdzeń deklaracji wprost i plebiscytu prawie 40% (a dokładnie 37,6%) moich respondentów znalazło się w kategorii osób o silnej identyfikacji lokalnej. Kolejne dwa określone przeze mnie poziomy identyfikacji umiarkowany oraz słaby dotyczył kolejno 35,5% i 29,6% badanych.

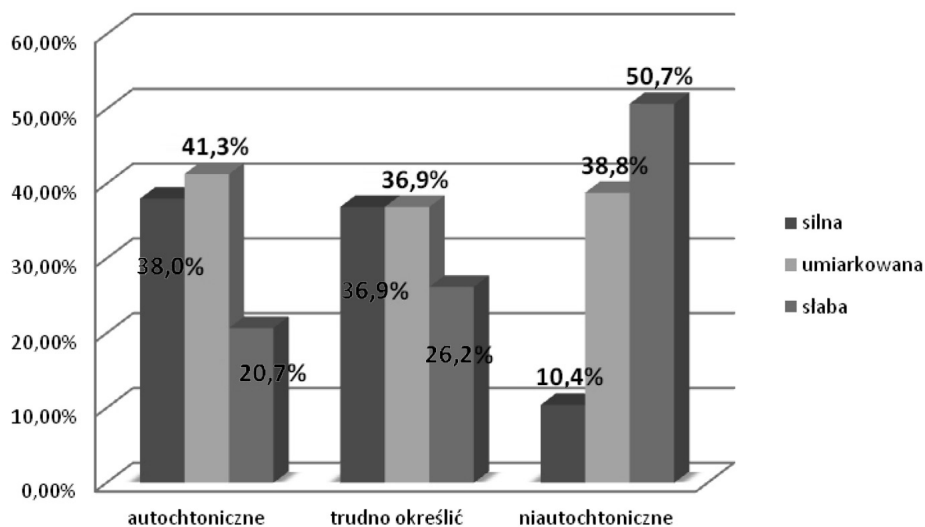
Związek jednostki z miejscem nie ma charakteru tylko fizycznego poprzez sam fakt zamieszkiwania, ale przede wszystkim charakter duchowy. Zamieszkiwanie w danym miejscu niemożliwe jest bez zrozumienia ustanowionych znaczeń, bez więzi pomiędzy jednostką a miejscem. Relacja między jednostką a miejscem jest relacją wzajemnego współlistnienia. Najsilniejszym podkreśleniem znaczenia tej relacji jest dom–dom rodzinny. Jak podkreśla Ferdinand Tönnies, „najsilniejszym czynnikiem powstawania, zachowania i wzmocnienia serdecznych związków jest pamięć”¹⁵. Rodzinne wspomnienia to nie tylko odniesienia do zapamiętanych przeżyć poszczególnych członków rodziny. Pamięć rodzinna to również pamięć miejsca. Rodzina żyje w określonej przestrzeni i ta przestrzeń to miejsce w pamięci rodzinnej odgrywa ogromną rolę. Na pierwszy plan w tej pamięci wychodzą związki pokrewieństwa, jednak sytuacje, wydarzenia, które są zapamiętane, wiążą się z określonym miejscem¹⁶. Warto zatem przyrzeć się zależnościom między autochtonicznym pochodzeniem rodziny badanych a poziomem ich identyfikacji lokalnej.

Analiza danych zaprezentowanych w wykresie 2 wyraźnie wskazuje na zależność pomiędzy pochodzeniem autochtonicznym rodzin badanych a ich poziomem identyfikacji lokalnej. Wśród osób, których rodziny „zakorzenione” są w przestrzeni lokalnej częściej dostrzeżemy silny (38,0%) i umiarkowany (41,3%) poziom identyfikacji lokalnej. I dokładnie odwrotnie w sytuacji osób, które nie pochodzą z rodzin autochtonicznych. Tu dominującym poziomem identyfikacji jest poziom słaby (50,7%).

¹⁵ F. Tönnies: *Wspólnota i stowarzyszenie, Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*. Warszawa 1988, PWN, s. 29.

¹⁶ M. Halbwachs: *Społeczne ramy pamięci*. Warszawa 2008, PWN, s. 231.

Wykres 2. Pochodzenie autochtoniczne rodzin badanych a poziom identyfikacji lokalnej



$N=289$; $\chi^2=20,831$; $df=4$; istotność ,000

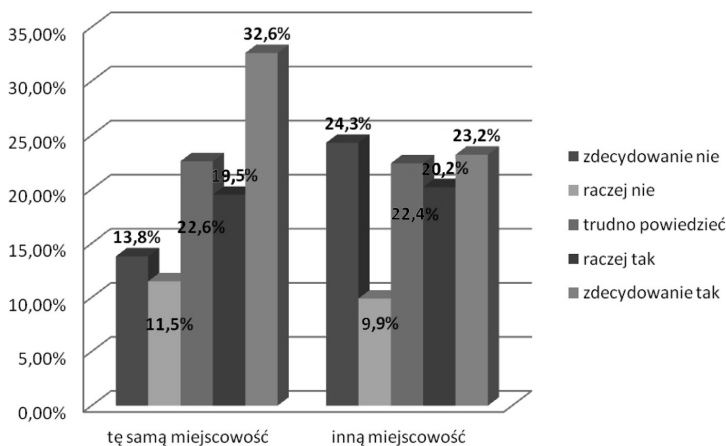
Źródło: opracowanie własne.

Biografia rodziny ma charakter zarówno retrospektywny, jak i prospektywny¹⁷. W tym pierwszym przypadku zawsze jest związana z konkretnym miejscem, w drugim zaś, nakierowanym na przyszłość, ta sytuacja może ulec zmianie. Czy w przypadku moich respondentów taka sytuacja ma miejsce? Zapytałam ich, czy gdyby aktualnie mogli decydować, by urządzić sobie życie w dowolnie wybranej miejscowości, to wybraliby tę samą miejscowość czy też inną?

W sytuacji postawienia respondentów przed możliwością wyboru tej samej przestrzeni życia co dotychczas lub też jej zmiany większość z nich zdecydowałaby się na pozostanie i życie w tej samej miejscowości – odpowiedzi „zdecydowanie tak” udzieliło 32,6% respondentów i „raczej tak” – 19,5% (por. wykres 3). Dostrzeżmy również, że część respondentów zdecydowałaby się na zmianę miejsca zamieszkania. Dotyczy to 23,2% osób w pełni zdecydowanych i 20,2% dopuszczających taką sytuację.

¹⁷ D. Lalak: *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa 2010, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

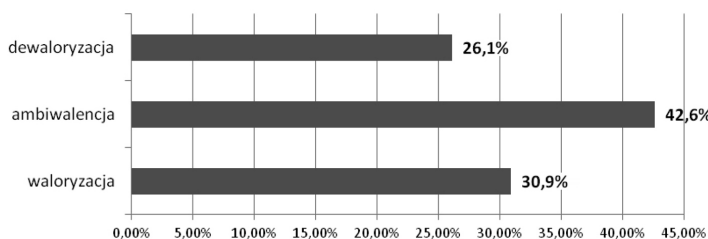
Wykres 3. Gdybym obecnie mógł(mogła) decydować, by urządzić sobie życie w dowolnie wybranej miejscowości, to wybrałbym(-łabym)



Źródło: opracowanie własne.

Przebieg procesu kulturalizacji, jak też akulturacji, warunkuje miejsce i jego specyfika kulturowa. Stąd też istotne w moim przekonaniu jest pytanie o stosunek do wartości kulturowych miejsca jako dopełnienia obrazu identyfikacji lokalnej badanych.

Wykres 4. Stosunek badanych do wartości kulturowych miejsca



Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie średnich uzyskanych z szeregu stwierdzeń, do których ustosunkowali się respondenci, wyznaczyłam trzy zakresy opisujące stosunek badanych do wartości kulturowych ich społeczności lokalnej. Są to waloryzacja wartości, którą interpretuję jako najbardziej pozytywny stosunek, ambiwalencja – oznaczająca niejednoznaczność postawy wobec wartości kulturo-

wych oraz dewaloryzację jako redukcję znaczenia wartości kulturowych. Większość badanych prezentuje ambiwalentny stosunek do wartości kulturowych – 42,6%. Różnicę, acz niewielką, dostrzeżemy między waloryzacją i dewaloryzacją, na korzyść tej pierwszej (waloryzacja – 30,9%; dewaloryzacja – 26,1%). Wartości i tradycje kulturowe miejsca, konkretnej grupy lokalnej poddawane są nieustannie wpływom kultury globalnej. Konsekwencją przenikania treści, zapożyczenia czy też przewartościowania jest proces akulturacji, gdzie w efekcie dwustronnej lub wielostronnej wymiany treści następuje modyfikacja, restrukturyzacja wartości kulturowych¹⁸. Zderzenie kultury autochtonicznej z kulturą zachodnią powoduje, że lokalne normy i wartości ulegają dezorganizacji. Jednocześnie relatywizm kulturowy jako postawa dostrzegająca wielość kultur i ich uznanie, niezawierający ocen i określonego stanowiska może prowadzić do obojętności wobec własnej kultury i bezradności w jej kreowaniu¹⁹. Realność przestrzeni miejsca warunkowana jest subiektywnymi doświadczeniami jednostki, ale też jej wyobrażeniami na temat miejsca. Przestrzeń wyobrażona powstaje poprzez przedstawianie i zapamiętywanie istniejącej rzeczywistości, co naznacza krajobraz kulturowy miejsca. Należy jednak podkreślić, że każde miejsce, a zatem i jednostkowe wyobrażenie zawiera w sobie pamięć kulturową i ta właśnie pamięć będąca spuścizną doświadczeń i poznania poprzednich pokoleń wyznacza zarówno subiektywny (jednostkowy), jak też obiektywny (grupowy) obraz kulturowy miejsca, jak również stosunek do jego wartości kulturowych.

Nauczyciel – lider lokalny musi mieć świadomość, że jest „[...] źródłem wartości – ich swoistą ofertą poprzez to, kim jest – jako przykład osobisty oraz poprzez to, jaki styl pedagogiczny urzeczywistnia, [...] a więc o tym, jakimi wartościami są nasycone organizowane przez niego sytuacje wychowawcze”²⁰. Specyfiką kulturową środowisk lokalnych wschodniego pogranicza Polski jest zróżnicowanie wartości kulturowych wynikające z funkcjonowania obok siebie w przeszłości i teraźniejszości, jak też przyszłości grup odmiennych kulturowo. Zatem wyzwaniem edukacyjnym staje się taki dobór treści, metod pracy wychowawczej, gdzie istotą jest kreowanie tożsamości jednostki, która z jednej strony – nie odrzuca dziedzictwa kulturowego grupy własnej, a z drugiej – ma

¹⁸ J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, WAiP, s. 497.

¹⁹ Tamże, s. 31.

²⁰ W. Dróżka: *Wartości edukacyjne osoby nauczyciela*. W: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.): *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Lublin 1997, RW KUL, s. 352.

świadomość, że wokół niej w jej codziennej przestrzeni relacji społecznych żyją osoby funkcjonujące w odmiennym kodzie kulturowym. Zadanie nauczyciela-lidera lokalnego nie należy w takiej sytuacji do najłatwiejszych, co jednak nie oznacza, że jest to niemożliwe do wykonania. Sądzę, że klamrą spinającą oddziaływania edukacyjne powinno być odniesienie do kulturowego krajobrazu miejsca. Kultura lokalna nie jest w opozycji do kultury narodowej czy też etnicznej, to ona (kultura lokalna) często z perspektywy historycznej była tym, co dawało podstawy kulturze narodowej. Jak podkreśla A. Kłoskowska, narodowe ujednolicenie postępowało powoli „czasami przez długi wieki opierało się na niewielu tylko wspólnych wskaźnikowych cechach, nie identycznych zresztą, ale zbliżonych: na języku tolerującym dialekty, na religii obfitującej w lokalne warianty, na pamięci o nielicznym lub jedynym tylko bohaterze, na kulcie wspólnego miejsca świętego”²¹. Dobrym przykładem takiego podejścia są działania podejmowane przez nauczycieli w Suchowoli²²: „Od kilku lat w szkole realizujemy program wielokulturowości dotyczący społeczności żydowskiej w Suchowoli i społeczności tatarskiej. W szkole realizujemy przedmiot „wielokulturowość” jako przedmiot dodatkowy. Realizujemy wspólnie projekty i z gminą tatarską, młodzież wyjeżdża do Izraela. Nasza szkoła położona jest przy starej bożnicy żydowskiej, obok był cheder szkoła żydowska”²³. Działania podejmowane przez nauczycieli szkoły w Suchowoli nie ograniczają się tylko do podkreślania kulturowego krajobrazu tej miejscowości, ale również do budowania poczucia dumy z przynależności do tej właśnie społeczności lokalnej, budowania kapitału społeczno-kulturowego miejsca: „W tym roku (2013) w dniu dziecka zorganizowaliśmy dużą konferencję pod hasłem »Jestem dumny bo jestem stąd!«. Zaprosiliśmy ludzi sukcesu z naszego województwa, rolników, dużych producentów rolnych, którzy zachęcali młodzież do pozostania na wsi, pokazywali, jakie perspektywy daje wieś. Staraliśmy się pokazać, że można kontynuować naukę na wsi, że trzeba tu wracać bo wieś daje ogromne możliwości. Był minister rolnictwa, który podkreślał aspekt rozwoju edukacji na terenach wiejskich. To jest problem i my to czujemy. Młodzież odpływa

²¹ A. Kłoskowska: *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa 1996, PWN, s. 58.

²² Suchowola, miejscowość położona w woj. podlaskim, w XVIII wieku zamieszkała tu ludność żydowska i tatarska; do II wojny światowej mieszkało w niej około 1500 osób narodowości żydowskiej, obecnie zamieszkała przede wszystkim przez ludność polską i tatarską.

²³ Z wywiadu z dyrektorem Zespołu Szkół w Suchowoli – LO i Technikum Rolnicze.

z Suchowoli już po gimnazjum, szuka szkoły w Białymstoku. Pokazujemy im naszych absolwentów, którzy osiągnęli wysoki status społeczny, mówimy o tym by wykorzystywać potencjał lokalny, młodzież trochę wstydzi się tego, że jest ze wsi. W naszej szkole próbujemy pokazać wartość edukacji na wsi, nasza oferta edukacji wielokulturowej, działania naszej orkiestry, która daje koncerty na całym świecie (Grecja, Francja, Niemcy, w tym roku (2013) Turcja)²⁴.

Przykładem nowatorskiego podejścia do przekazu wartości kulturowych miejsca są działania podejmowane przez nauczyciela i radnego pracującego na terenie gminy Bielsk Podlaski: „W Narwi w szkole, pracuję od dwóch lat. Wcześniej pracowałem w Augustowie pod Bielskiem. Gimnazjum w Augustowie jest dużym gimnazjum na całą gminę Bielsk. Sama gmina jest też bardzo zróżnicowana, mamy wsie typowo polskie, katolickie, większość to są jednak wsie prawosławne. Do szkoły przyszedłem jako młody nauczyciel z jakimś doświadczeniem działalności społecznej i z takim założeniem dalszego zaangażowania rozpocząłem pracę w szkole. Czyli nie tylko jako ktoś kto ukończył filologię białoruską, ale ktoś kto wiele razy sobie przemyślał to kim jest. Doszedłem do wniosku, że podstawową funkcją języka białoruskiego jest zachowanie tożsamości narodowej, zresztą tak to nawet jest zdefiniowane w celach nauczania. Podszedłem do tego nie przez pryzmat nauczania gramatyki, literatury co umówmy się z perspektywy gimnazjalisty nie jest atrakcyjne. Zacząłem kłaść nacisk na współczesną literaturę i poezję białoruską również poprzez poezję śpiewaną. Dla młodzieży wiejskiej miało to jeszcze większe znaczenie. Trzeba w przypadku młodzieży wiejskiej zwalczać i stereotyp wsi i stereotyp Białorusina. Pokazywanie współczesnej kultury białoruskiej pozwalało dzieciom i młodzieży łatwiej zobaczyć w tym siebie, zobaczyć, że ta kultura jest atrakcyjna. Ale nie zaniechałem tradycji czy też historii. Zrobiłem taki projekt z dziećmi „Kraina Jousztowo”. Projekt polegał na zbieraniu przez dzieci mikrotoponimów, nazw pól, zagajników, dróg w ich okolicy, z tą nazwą związana zawsze była jakaś historia, nazwy oczywiście były białoruskie, bo te tereny zawsze były białoruskie. Dzieciaki właśnie tak odkrywały swój świat, gdzie raptem wszędzie jest ta przeszłość białoruska, legendy, podania, postaviliśmy kilka tablic „Fundacja Wspomaganie Wsi” dała na to pieniądze i wydaliśmy taką broszurę. To było bardzo piękne, bo to dzieciaki gdzieś same zaczęły dostrzegać swoją tożsamość, nie ja im musiałem tłumaczyć tylko one same się obudziły i dostrzegły, że są w białoruskiej przestrzeni społeczno-kulturowej. W ten sposób podchodzi-

²⁴ Z wywiadu z dyrektorem Zespołu Szkół w Suchowoli.

łem i podchodzę do nauczania. Utworzyliśmy tam taki mały zespół, który wykonywał muzykę współczesną białoruską. Cały czas staram się tą białoruskość wyprowadzać z jakiegos tam kąta na świecznik”²⁵.

Przytoczone wyżej fragmenty wypowiedzi nauczycieli – liderów lokalnych potwierdzają możliwość takiego podejścia edukacyjnego, gdzie zarówno tożsamość kulturowa konkretnego ucznia, jak też tożsamość kulturowa miejsca jest znaczącą kategorią wychowawczą.

Od nauczyciela do lidera – zaangażowanie społeczne

Nie każdy nauczyciel jest liderem lokalnym i nie każdy lider jest nauczycielem. Warunkiem niezbędnym do wykorzystania potencjału społeczno-kulturowego miejsca jest – w moim przekonaniu – aktywność społeczna nauczyciela w jego środowisku lokalnym – aktywność związana z pracą na rzecz społeczności lokalnej, a nie tylko związana z wykonywaniem zawodu (aktywność zawodowa). Tu niestety muszę z przykrością stwierdzić, że aktywność społeczna badanych przeze mnie studentów pedagogiki przejawiająca się chociażby w przynależności i czynnym udziale w pracach stowarzyszeń i organizacji o charakterze lokalnym jest nieznacząca.

Analiza zamieszczonych na wykresie 4 danych wskazuje na dosyć znikomą aktywność społeczną moich respondentów, większość z nich nie uczestniczy w żadnych przedsięwzięciach społecznych. Wyjątek dotyczy udziału w wyborach samorządowych²⁶ (62,0%) i udziale w akcjach jednorazowych (34,6%). Istnieje szereg czynników, które mają zarówno wpływ na aktywność społeczną jak też na jej brak. Robert D. Putnam w pracy *Samotna gra*

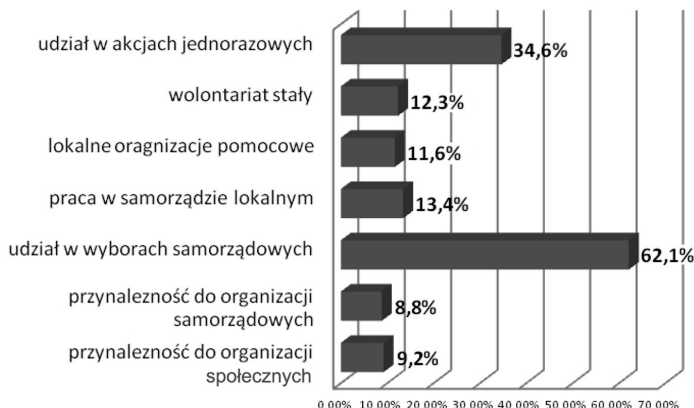
²⁵ Z wywiadu z radnym rady miasta Bielsk Podlaski, nauczycielem pracującym w Narwi, wicedyrektorem zespołu szkół, nauczycielem języka rosyjskiego, białoruskiego, techniki. Działacz organizacji mniejszościowej Związek Młodzieży Białoruskiej. Do rady miasta kandydował z ramienia koalicji bielskiej, w społecznym odbiorze kojarzonej ze środowiskiem prawosławnym i białoruskim Bielska. Przedstawiciel Centrum Promocji i Kultury Białoruskiej w Szczytach (pod Bielskiem), organizator „Jesieni Bardów” (Bardouskja osien).

²⁶ Warto również podkreślić, że Polacy przyznają wyborom samorządowym wysoką rangę. Są one postrzegane jako najbardziej znaczące spośród czterech rodzajów powszechnych głosowań odbywających się w naszym kraju (średnia 7,09 na 10-punktowej skali). *Wybory samorządowe – znaczenie, zainteresowanie, deklaracje udziału w głosowaniu*, CBOS wrzesień 2010. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_132_10.PDF (3.12.2010).

w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych formułuje listę czynników, które w jego przekonaniu są „sprawcami” niskiej aktywności społecznej Amerykanów²⁷.

Odnosząc wyniki moich badań do rezultatów uzyskanych przez np. COBS²⁸ w 2012 roku, które potwierdzają, że deklarowane obecnie zaangażowanie w działalność większości organizacji obywatelskich utrzymuje się na poziomie sprzed dwóch lat, można uznać, że problem niskiej aktywności społecznej nie jest tylko problemem nauczycieli. Jednak to od nich, nauczycieli, społeczeństwo wymaga o wiele więcej, stąd też sądzę, że powinni oni swoim zaangażowaniem społecznym zmienić sposób postrzegania swojego zawodu odchodząc do czarnej wizji Józefa Koźmieleckiego opisującej nauczycieli jako tych, którzy „na ogół kształtują zachowawczy system wartości i standardów. System ten odzwierciedla preferencje odchodzącego pokolenia. Utrwala on zastane struktury społeczne, broni establishmentu i uczy konformizmu. Bardziej służy rozwojowi postawy apologetycznej niż sokratejskiej, bardziej odpowiada celom konserwatywnym niż innowacyjnym”²⁹.

Wykres 5. Deklarowana przez badanych aktywność społeczna



Źródło: opracowanie własne.

²⁷ R. D. Putnam: *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Warszawa 2008, WAiP, s. 315.

²⁸ *Aktywność społeczna w organizacjach obywatelskich*. CBOS luty 2012. http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_018_12.PDF (3.12.2013).

²⁹ J. Koźmielecki: *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 35.

Praca edukacyjna, wychowawcza nauczyciela jest niewątpliwie zadaniem związanym z misją zorientowaną aksjologicznie, czyli na kształtowanie wartości i postaw, której odniesieniem powinny być wartości kulturowe miejsca – kultura lokalna, ale również misją zorientowaną na kształtowanie nowych wzorów zaangażowania społecznego, obywatelskiego. Edukacja w zakresie ochrony dziedzictwa kulturowego grup lokalnych jest współcześnie nie tylko powinnością, ale koniecznością. Trwałość współczesnych społeczeństw lokalnych jest współzależna od edukacji ukierunkowanej na rozwój (zarówno w sferach ekonomicznych i kulturowych) społeczeństw lokalnych.

Bibliografia

- Ahlbrant R. S., Cunningham J. V.: *A new public policy for neighborhood preservation*. New York 1979, Praeger.
- Aktywność społeczna w organizacjach obywatelskich. CBOS luty 2012. http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_018_12.PDF (3.12.2013).
- Doolittle R.J., MacDonald D.: *Communication and a sense of community in a metropolitan neighborhood: A factor analytic examination*. „*Communication Quarterly*” 1978, No. 26 (3).
- Dróżka W.: *Wartości edukacyjne osoby nauczyciela*. W: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.): *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Lublin 1997, RW KUL.
- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa 2002, PWN.
- Halbwachs M.: *Społeczne ramy pamięci*. Warszawa 2008, PWN.
- Kłoskowska A.: *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa 1996, PWN.
- Kozielecki J.: *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lalak D.: *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa 2010, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Merton R. K.: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. Ewa Morawska, Jerzy Wertenstein-Żuławski, wyd. II, Warszawa 2002, WN PWN.
- Muszyńska J.: *Kreowanie społecznej rzeczywistości współczesnej młodzieży. Lokalny wymiar konstruowania tożsamości*. W: T. Bajkowski, K. Sawicki: *Młodzież. Kultura. Tożsamość*. Białystok 2012, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

- Muszyńska J.: *Od regionu do lokalności – ku społeczeństwu obywatelskiemu*. „Pedagogika Społeczna” 2012, nr 1.
- Muszyńska J.: *Więzi społeczne na pograniczu – rozważania teoretyczne. Konteksty edukacji regionalnej*. „Pogranicze. Studia Społeczne” Tom XVII. cz. I. „Edukacja międzykulturowa”. Białystok 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, WAiP.
- Putnam R. D.: *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Riger S., Lavrakas P. J.: *Community ties: Patterns of attachment and social interaction in urban neighborhoods*. „American Journal of Community Psychology” 1981, No. 9.
- Sosnowski A.: *Wyznaczniki zmiany społecznej. Młodzież – lokalność – transformacja*. Szczecin 2002, Wydawnictwo Naukowe US.
- Szczepański M. S.: *Podróże po mniejszym niebie. Ojczyzna prywatna w socjologicznym oglądzie*. W: M. Dymicka, Z. Opacki (red.): *Tożsamość miejsca i ludzi. Gdańszczanie i ich miasto w perspektywie historyczno-socjologicznej*. Warszawa 2003, Oficyna Naukowa.
- Szkudlarek T.: *Miejsce, przemieszczenie, tożsamość*. W: J. P. Hudzik, J. Miżińska: *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*. Lublin 1997, Wyd. UMCS.
- Tönnies F.: *Wspólnota i stowarzyszenie, Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*. Warszawa 1988, PWN.
- Znanecki F.: *Współczesne narody*. Warszawa 1990, PWN.
- Wroczyński R.: *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1985, PWN.
- Wybory samorządowe – znaczenie, zainteresowanie, deklaracje udziału w głosowaniu*, CBOS wrzesień 2010. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_132_10.PDF (3.12.2010).
- www.mpips.gov.pl/download/gfx/mpips/pl/ (28.12.2013).

Teacher – a local leader.**Work experiences in the culturally diversified environment****Summary**

The authoress emphasizes the role of the local environment in socialization and culturalization of the young generation. What she assumes is that participation in various local activities builds the awareness of belonging to a particular group and a particular territory. The research results are presented of extensive studies of pedagogy students (future teachers) on the feeling of community.

The focus is on: local identification, the attitude to cultural values, the place and social activity. The conclusion comprises the statement that the teacher's educational work is a task associated with axiologically oriented mission – in other words, oriented towards shaping the values and attitudes which refer to cultural values of the place (local culture). However, this task should be also associated with the mission oriented towards shaping new patterns of social and civil engagement.

Key words: teacher, local leader, education, local identification, social activity

Translated by Agata Cieniałą

EDWARD NYCZ

Młodzież pogranicza – młodzież na pograniczu. Wybrane wyniki badań z projektu Interreg IIIA realizowanego w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego

Streszczenie: Artykuł przedstawia tematykę związaną z realizacją projektu badawczego podejmującego zagadnienie podmiotowości i tolerancji wśród młodzieży na pograniczu kultur. Młodość jest czasem określania swojej tożsamości, która jest trudna do określenia w okresie zmian globalnych i lokalnych. Przedstawiono wartości preferowane przez młodzież wiejską regionu oraz ich wizję świata i próby określenia własnego miejsca w społeczeństwie. Badania były wspólnym projektem polsko-czeskim, w którym badano młodzież i lokalnych liderów wiejskich.

Słowa kluczowe: młodzież, wartości, tożsamość, pogranicze kulturowe, pogranicze etniczne, wieś.

Omawiany projekt połączył struktury badawcze Uniwersytetu Opolskiego i Uniwersytetu Śląskiego w Opawie. Współpraca pracowników naukowo-dydaktycznych na płaszczyźnie spotkań seminaryjnych owocowała wymianą myśli dotyczących opisu zmian zachodzących na pograniczach polsko-czeskich przed zniesieniem granic państwowych w grudniu 2007 roku. Projekt badawczy „Badania naukowe dotyczące podmiotowości i tolerancji w społecznościach lokalnych pogranicza polsko-czeskiego” był współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego w ramach Inicjatywy Wspólnotowej INTERREG IIIA Czechy-Polska. Bezpośrednim realizatorem projektu był Zakład Pedagogiki Kultury Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego we współpracy z Uniwersytetem Śląskim w Opawie¹.

¹ Omówienie szczegółowe projektu i jego rezultatów można znaleźć w: J. Kosowska-Rataj, E. Nycz (red.): *Podmiotowość i tolerancja w społecznościach lokalnych pogranicza polsko-czeskiego*. Opole 2008, Instytut Śląski w Opolu Sp. z o.o.; J. Kosowska-Rataj, E. Nycz (red.): *Edukacyjny wymiar tożsamości kulturowej. Raporty z badań*.

Badacze próbowali wniknąć w problemy społeczno-kulturowe społeczeństwa województwa opolskiego w kategoriach funkcjonowania dorastającego pokolenia (grupa gimnazjalistów i licealistów), które reprezentuje środowiska wiejskie oraz wiejskich liderów lokalnych (sołtysów) w społecznościach lokalnych Śląska Opolskiego. Celem badań terenowych o charakterze socjopedagogicznym było uzyskanie odpowiedzi i tym samym zaprezentowanie „fotografii społecznej” wybranych sołectw województwa opolskiego wraz z kapitałem ludzkim.

Badania obejmowały dwie grupy społeczne. W części dotyczącej młodzieży wiejskiej Opolszczyzny przedmiotem badań stały się: kultura i kształtowanie tożsamości badanych, hierarchia wartości, aspiracje młodego pokolenia, postrzeganie zmian i ich ocena na poziomie lokalnym i globalnym przez młodzież, odzwierciedlenie w świadomości i mentalności badanych zmian zachodzących wokół nich, postrzeganie podziałów społecznych, stosunki pomiędzy grupami regionalnymi i etnicznymi, funkcjonowanie autorytetów w środowiskach lokalnych.

Badania przeprowadzono w wytypowanych (zróżnicowanych) regionach województwa opolskiego, w których widoczne były i są następujące zjawiska: kresowe i peryferyjne ułożenie, zmienna przynależność polityczna, tygiel kulturowy i religijny, świadomość pogranicza: człowiek marginalny, konwersje obywatelskie i narodowościowe, mozaikowy układ etniczny, społeczny i kulturowy². Śląsk Opolski to – jak pisze Ludwik Kozołub – wyjątkowy teren do opisu i eksplanacji zjawisk i procesów społecznych zachodzących tu po II wojnie światowej, a powiązanych ze zmianami państwowości, migracjami ludności oraz procesami więziotwórczymi i integracyjnymi w nowej (uwzględniającej tzw. długie i krótkie trwanie) rzeczywistości i państwowości³. Zmiany polityczne, kulturowe i cywilizacyjne końca XX wieku wpłynęły na artykulację dotychczas niedostrzeganych problemów wsi opolskiej.

Badanie wiejskiej młodzieży gimnazjalnej i liderów lokalnych (sołtysów) przeprowadzono na terenie województwa opolskiego w gminach wiejskich

Výchovně-vzdělávací rozměr kulturní identity. Zprávy z výzkumu. Opole 2008, Instytut Śląski w Opolu Sp. z o.o.

² Zob. M. S. Szczepański: *Regionalizm górnośląski: między plemiennością a systemem światowym*. W: A. Sułek, M. S. Szczepański (red.): *Śląsk – Polska – Europa. Zmieniające się społeczeństwo w perspektywie lokalnej i globalnej*. Katowice 1998, UŚ, s. 17–39.

³ L. Kozołub: *Rodzima wieś opolska. Kultura i życie społeczne*. Opole 1998, UO, s. 50.

i miejsko-wiejskich powiatu kędzierzyńsko-kozielskiego i oleskiego oraz gminie (miejsko-wiejska) Głubczyce. Łącznie przebadano: 496 uczniów gimnazjów wiejskich i miejsko-wiejskich. Dodatkowo dobrano w ramach kontrastu pokoleniowego grupę licealistów w liceach Kędzierzyna-Koźla i Olesna. Przebadano łącznie 124 maturzystów uczęszczających do klas III liceów ogólnokształcących. Badania przeprowadzono w styczniu 2007 roku. Badając młodzież gimnazjalną i licealną, zastosowano technikę ankiety audytoryjnej (to samo narzędzie badawcze). Badając społeczności wiejskie na określonym terenie, zwrócono się do sołtysów, jako informatorów społecznych (ale jednocześnie i liderów lokalnych). Przebadano łącznie 192 osoby. Badania przeprowadzono w grudniu 2006 i styczniu 2007 roku. Badania sołtysów przeprowadzili przeszkoleni ankieterzy za pomocą techniki wywiadu kwestionariuszowego⁴.

Tabela 1. Zestawienie socjodemograficzne badanych gimnazjalistów i licealistów

Zmienna	Wariant	Gimnazjum		Liceum	
		liczebność	%	liczebność	%
Płeć*	kobieta	270	54,3	80	64,5
	mężczyzna	226	45,5	44	35,5
Miejsce nauki**	Kędzierzyn-Koźle	173	34,8	57	46
	Olesno	254	51,1	67	54
	Głubczyce	69	13,9	–	–
Typ rodziny*	naturalna	451	90,7	113	91,1
	zrekonstruowana	4	0,8	1	0,8
	niepełna	14	2,8	6	4,8
	poza rodziną	1	0,2	–	–
	rozbita	22	4,4	4	3,2
Zamieszkanie*	wieś	418	84,1	71	57,3
	miasto	77	15,5	53	42,7
Rodzeństwo*	jedynak	34	6,8	21	16,9
	jedno	168	33,8	57	46,0
	dwoje	146	29,4	24	19,4
	troje	61	12,3	17	13,7
	czworo i więcej	77	15,5	5	4,0

⁴ Badanych techniką wywiadu standaryzowanego było 192 sołtysów. Omówienie szersze badań: E. Nycz: *Podmiotowość sołtysa w procesie modernizacji wsi opolskie*. W: I. Gembalczyk (red.): *Pedagogika i jej pogranicza*. Racibórz 2007, PWSZ, s. 194–201; E. Nycz: *Sołtysi powiatu kędzierzyńsko-kozielskiego na tle wybranych sołectw Opolszczyzny*. W: E. Nycz, S. Senft (red.): *Szkice Kędzierzyńsko-Kozielskie XI–XII*. Opole 2009, Instytut Śląski w Opolu, s. 83–102.

cd. tabeli 1

Poziom życia*	bardzo dobry	205	41,2	38	30,6
	dobry	207	41,6	58	46,8
	przeciętny	60	12,1	25	20,2
	zły	3	0,6	3	2,4
	bardzo zły	–	–	–	–
Wykształcenie matki*	podstawowe	30	6,0	2	1,6
	zawodowe	190	38,2	39	31,5
	średnie	186	37,4	53	42,7
	wyższe	66	13,3	29	23,4
Wykształcenie ojca*	podstawowe	21	4,2	1	0,8
	zawodowe	226	45,5	60	48,4
	średnie	157	31,6	39	31,5
	wyższe	62	12,5	23	18,5
Sytuacja zawodowa matki*	renta/emerytura	19	3,8	5	4,0
	bezrobotna	22	4,4	8	6,5
	nie pracuje	151	30,4	19	15,3
	pracuje	295	59,4	91	73,4
Sytuacja zawodowa ojca*	renta/emerytura	26	5,2	8	6,5
	bezrobotna	13	2,6	2	1,6
	nie pracuje	27	5,4	3	2,4
	pracuje	413	83,1	109	87,9

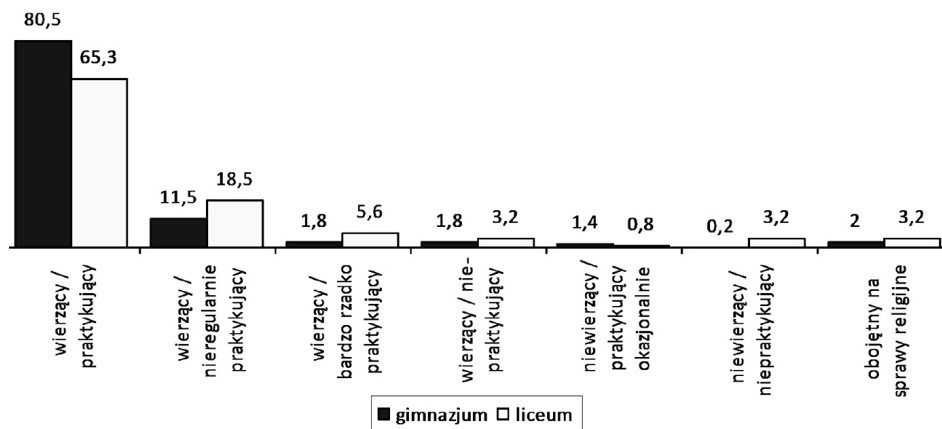
Uwaga: * niektórzy badani nie podali pełnych danych; ** Kędzierzyn-Koźle i Olesno wyrażają w tej i następnych tabelach i wykresach wszystkie gminy wiejskie danego powiatu, Głubczyce są traktowane jako samodzielna (duża) gmina.

Źródło: opracowanie własne.

W badanej zbiorowości przeważają kobiety, osoby mieszkające w środowisku wiejskim wywodzące się z rodzin pełnych. Dieta rodzin jest uwarunkowana środowiskowo. Dominujący deklarowany poziom życia jest dobry i przeciętny. Widoczna jest różnica w kapitale edukacyjnym rodziców badanych uczniów. Rodzice maturzystów są zdecydowanie lepiej wykształceni. Dane – szczególnie z klas maturalnych – potwierdzać mogą tezę o reprodukcji struktury klasowej przez badaną młodzież. Wychowankowie wywodzący się z rodzin robotniczych i chłopskich mogą liczyć na sukces szkolny pod warunkiem zmiany habitusu (rodzinnego) na rzecz habitusu promowanego w szkole lub przez oficjalną kulturę, uznawaną jako uprawomocnioną.

Młodzieńcza religijność odgrywa *sensu largo* bardzo ważną rolę w budowanej w tym okresie życia tożsamości i przewidywanego projektu dorosłości. Dlatego warto wskaźnikowo pytać o tę zmienną. W badanych grupach przedstawia się ona następująco.

Wykres 1. Deklarowany poziom wiary i religijności badanej młodzieży (%)



Źródło: opracowanie własne

Deklaracje o własnym stosunku do wiary i praktyk religijnych dają jedynie przybliżony obraz znaczenia i roli religii w życiu jednostek. Nie muszą również odzwierciedlać stanu rzeczywistego religijności prywatnej. Postawy badanych wobec religii można rozpatrywać, na co najmniej trzech płaszczyznach: wiary, praktyk religijnych i doświadczenia religijnego. Płaszczyzna wiary licealistów wykazuje pewne osłabienie deklaracji wiary gimnazjalistów. Można przypuszczać, że ważną zmienną różnicującą jest miejsce zamieszkania, typ rodziny i wykształcenie rodziców. Podobnie sytuacja przedstawia się co do praktyki, która bezpośrednio dotyczy kultu. Badania socjologów religii wskazują, że w wieku badanej młodzieży często dochodzi do zerwania z religią i Kościołem⁵. Wskazany okres prowadzi do określenia własnej osobowości społecznej i określenia postaw wobec poszczególnych wartości, pod wpływem bodźców płynących z środowiska rodzinnego, rówieśniczego, szkolnego czy parafialnego. Kształtuje to dynamiczny stosunek do rzeczywistości religijnej, wynikający ze względnie stałych procesów percepcyjnych, emocjonalnych i motywacyjnych, predysponujących do określonego zachowania, do kształtowania się dojrzałej postawy religijnej⁶. Kształtowanie

⁵ Szerzej zobacz: W. Piwowarski: *Socjologia religii*. Lublin 1996, KUL; J. Mariański, L. Smyczek (red.): *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków 2008, WAM.

⁶ W pierwszej dekadzie XXI wieku widoczne stały się również w Polsce tendencje

się i weryfikacja postawy religijnej są przede wszystkim procesem wyboru wartości, pojmowania i emocjonalnej akceptacji lub negacji prawd i norm religijnych. Same wartości religijne stają się elementem składowym szeroko rozumianego systemu wartości. Religia, stając się wartością w doświadczeniu danej jednostki, stanowiąc jej orientację życiową i motywację działań, buduje pozytywną postawę religijną uwarunkowaną psychospołecznie. Jedynie na płaszczyźnie doświadczenia i przeżycia religijnego zauważalne jest ożywienie wśród młodego pokolenia. Analizując uzyskane dane, należy podkreślić, że łącznie ujęty wskaźnik wiary i praktyk religijnych u badanej młodzieży jest zbliżony do uogólnionej średniej całego społeczeństwa⁷.

Religijność – stwierdza J. Mariański – może być analizowana z dwóch punktów widzenia: „Jeden wychodzi od jednostki i określa miejsce i rolę religii w jej życiu. Drugi koncentruje się na instytucjach religijnych i określa ich rolę w życiu społecznym”⁸. W niniejszym opracowaniu uwzględniono pierwszą płaszczyznę. Religia odgrywa ciągle bardzo istotną rolę jako wartość integrująca wspólnoty (identyfikacja religijna jako składnik tożsamości narodowej) szczególnie na pograniczach etnicznych i narodowych⁹. W tym kontekście deklaracje młodzieży wydają się bardzo istotne.

W hierarchii deklarowanych wartości wiara sytuuje się stosunkowo wysoko. Wśród młodzieży gimnazjalnej uzyskała ocenę na poziomie 4,15, wśród licealistów 3,77¹⁰. Płeć badanych dosyć wyraźnie różnicuje wybory licealistów – wiara w większym stopniu stanowi istotną wartość dla kobiet (średnia arytmetyczna 3,91) niż mężczyzn (średnia arytmetyczna 3,50). Podobne zróżnicowanie możemy odnotować, analizując deklaracje respondentów odnośnie do stosunku do wiary i praktyk religijnych oraz wyznania. Zde-

desekularyzacyjne i indywidualizacji religii, szczególnie w młodym pokoleniu. Zob. J. Mariański: *Sekularyzacja i desekularyzacja w nowoczesnym świecie*. Lublin 2006, KUL.

⁷ Por. J. Mariański, *Nowe wymiary zróżnicowania religijnego w Polsce*. W: A. Kojder (red.): *Jedna Polska? Dawne i nowe zróżnicowania społeczne*. Kraków 2007, WAM, s. 185 i n.

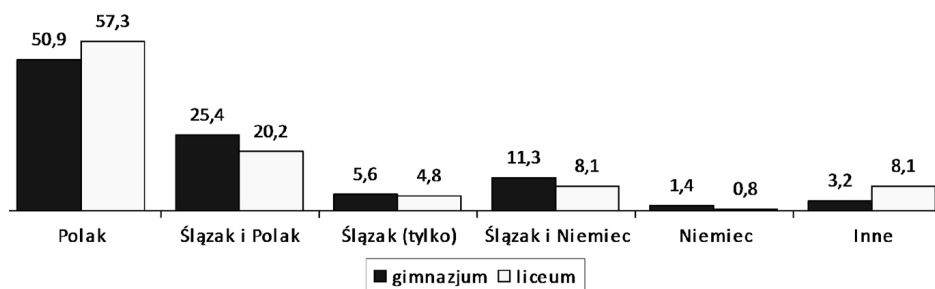
⁸ J. Mariański: *Religia i Kościół między tradycją i ponowoczesnością. Studium socjologiczne*. Kraków 1997, „Nomos”, s. 135.

⁹ Por. G. Babiński: *Religia i tożsamość narodowa – zmieniające się relacje*. W: M. Kempny, G. Woroniecka (red.): *Religia i kultura w globalizującym się świecie*. Kraków 1999, „Nomos”, s. 211.

¹⁰ Dane przytaczane w artykule to kontinuum niewymuszającej 5-stopniowej skali Likerta, gdzie 5 oznacza „tak”, a 1 „nie”.

cydowana większość gimnazjalistów (81,1%) określa siebie jako wierzących i praktykujących, a 97,6% jako katolików (protestant – 1,4%; świadek Jehowy – 0,4%). Licealiści – odpowiednio – 65,3%, a deklarowany procent katolików – 89,5%. Jednak co dziesiąta osoba (10,5%) nie odpowiedziała na to pytanie. Można zaryzykować tezę, że dla tej grupy młodzieży wiara nie stanowi ważnej sfery życiowej¹¹.

Wykres 2. Deklarowana przynależność etniczna badanej młodzieży (%)



Źródło: opracowanie własne.

Ważnym elementem autocharakterystyki badanej młodzieży będzie określenie jej przynależności etnicznej. Dane uzyskane w badaniach wskazują na przenikanie się różnych etniczności na badanym terenie¹². Skomplikowana historia Śląska Opolskiego znajduje odzwierciedlenie w postawach młodych ludzi. Jednostka swoją tożsamość indywidualną kształtuje w długim procesie socjalizacji. Wzory do jej kształtowania czerpie przede wszystkim z najbliższego środowiska. W sposób indywidualny wzory te rozumie i przeżywa oraz przyjmuje jako własne. Jednocześnie uświadamia sobie, skąd jest i jakie są jej korzenie. To właśnie korzenie odnoszą ją do grupy, przez którą jest uznana za „swego” i z którą czuje się związana. Rezultatem tego są określenia siebie (lokowanego w bliskości: „my”, „nasi”, „swoi”) w kontredansie do „oni”. Jed-

¹¹ J. Mariański: *Nowe wymiary różnicowania religijnego w Polsce*. W: A. Kojder (red.): *Jedna Polska? Dawne i nowe różnicowania społeczne*. cyt. wyd., s. 180.

¹² Zob. E. Nycz: *Polak – Ślązak – Niemiec. Identyfikacje mieszkańców Śląska Opolskiego na początku XXI wieku*. W: R. Szwed, L. Dyczewski, J. Szulich-Kałuża (red.): *Odmiany tożsamości*. Lublin 2010, KUL, s. 53–70; E. Nycz: *Współczesne identyfikacje mieszkańców pogranicza etniczno-kulturowego*. „Śląski Opolski” 2010, nr 2–3, s. 47–60.

nostki należące do danej zbiorowości w ramach aktualnie żyjącego pokolenia, jak też w ciągu wielu pokoleń, podobnie ujmują rzeczywistość wewnętrzną i świat zewnętrzny, mają podobny sposób przeżywania, zachowania i działania. I to właśnie stanowi tożsamość grupy. Jednostki zmieniają się, a zbiorowość trwa. Ona jako całość jest nośnikiem i przekazicielem tego wszystkiego, co łączy jednostki zmieniające się w czasie i rozrzucone w przestrzeni. Dotykamy tu zagadnienia tożsamości opartej na „zakorzenieniu”¹³, czyli poczuciu bycia sobą i u siebie, co w praktyce daje człowiekowi możliwość zrozumienia swoich obowiązków i zadań, autentycznej aktywności we własnym środowisku i na rzecz tego środowiska¹⁴.

„Pokolenie transformacji”¹⁵, „dzieci wolnego rynku”¹⁶, „pokolenie wygranych”¹⁷ – to (pierwsze po 1990 roku) pokolenie młodzieży niepodległej Polski, kraju z szansą pełnego włączenia się w procesy społeczne, ekonomiczne i kulturowe świata zachodniego; pierwsze pokolenie, które wkroczyło w rzeczywistość globalizującego się świata. To pokolenie, które musi zmierzyć się z całym bogactwem medialnego świata, który ujednolicił zainteresowania i zachowania młodzieży na całym (zelektronizowanym) świecie. Badacze rzeczywistości młodego pokolenia wskazywali, że będzie się ono szybko zmieniać pod wpływem mediów oraz na pewno zmieniać daną jemu rzeczywistość¹⁸.

¹³ Badania socjologiczne wskazują na pozytywny związek pomiędzy „zakorzenieniem” (wskaźniki: demograficzna ciągłość, wiara i jej praktykowanie, prywatna własność ziemi) w społeczności a aktywnością obywatelską na jej rzecz. Por. E. Nycz: *Edukacja regionalna i lokalna w kształtowaniu postaw obywatelskich na Śląsku Opolskim. Refleksje socjo-pedagoga*. W: R. Geisler, D. Marzec, A. Rosół, M.S. Szczepański (red.): *Polska szkoła: system oświatowy w procesie przeobrażeń*, Częstochowa – Katowice 1999, WSP w Częstochowie, s. 57–64.

¹⁴ Por. E. Nycz: *Dorastające pokolenie wsi śląskiej – pomiędzy dziedzictwem przodków a „fabrykowaniem” siebie*. W: Z. Glaeser, A. Nowakowska, J. Górecki (red.): *W poszukiwaniu nowej tożsamości Europy*. Bytom 2006, CSRG S.A., s. 243–270.

¹⁵ H. Świda-Ziembka: *Permisywizm moralna a postawy polskiej młodzieży*. W: J. Mariański (red.): *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*. Kraków 2002, Wydawnictwo WAM, s. 440.

¹⁶ K. Szafranec, *Anomia okresu transformacji a orientacje normatywne młodzieży. Perspektywa międzygeneracyjna*. W: J. Mariański (red.): *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*. cyt. wyd., s. 458.

¹⁷ Por. J. Sztumski (red.): *Pokolenie wygranych? Dzieci i młodzież w procesie transformacji społeczno-gospodarczej i politycznej Polski*. Katowice 2001, UŚ.

¹⁸ Por.: E. Nycz: *Raciborski gimnazjalista '2010. Fragment fotografii zbiorowej (po-*

Prezentowane często medialnie wyniki badań nad młodzieżą dotyczą najczęściej jej segmentu wielkomiejskiego¹⁹. Trochę (badawczo) zapomniany jest świat młodzieży ze środowisk wiejskich i małomiasteczkowych (w tym dodatkowo pogranicza etniczno-kulturowego). Dlatego obecnie przedstawione zostaną wyniki badań wskazanego środowiska poprzez pryzmat kilku wątków świadomościowych dla badanego mikroświata i jego młodych aktorów. Wyniki badań wskazują, że nie ma dużej (statystycznie) różnicy między opiniami i ocenami rzeczywistości wśród gimnazjalistów a licealistów. Wynika to zapewne ze zbliżonego wieku badanych grup i tej samej sytuacji społecznej, w której się znajdują – nie są już dziećmi, ale też nie są dorosłymi. Problemem młodego człowieka staje się zbudowanie stabilnej struktury wartości, która uprawomocni jego działanie. Jej stabilność jest permanentnie zagrożona, a przyczyną tego jest zagubienie młodych w gąszczu nowych idei, których rynek się przed nimi otwiera (w pluralistycznym społeczeństwie rynku). Najwyższe wybory są w obu grupach młodych respondentów identyczne – miłość i rodzina. Wskazuje to, iż wytyczne postępowania, jakimi w życiu kierują się młodzi ludzie, są już dosyć mocno zinternalizowane i nie ulegają zmianie. Natomiast wraz z upływem czasu wartości nabiera wykształcenie i coraz ważniejsze stają się pieniądze.

Licealiści wyżej cenią patriotyzm, samorealizację i wolność. Dwa ostatnie pojęcia wskazują na proces indywidualizacji jednostki, który z wiekiem postępuje i jest wyraźnym znakiem naszych czasów. Jednostka obecnie zajmuje centralne miejsce w przestrzeni społeczno-kulturowej. Nie ma sztywnych, przypisanych jednostce etykiet, związanych z jej przynależnością do określonej grupy, a duża mobilność pozwala na dowolną zmianę przynależności grupowej, wedle uznania jednostki²⁰. Obie grupy są zgodne co do kluczowej wartości pojęć: rodzina, przyjaźń, edukacja i zdrowie. Rodzina jest pierwszym, naturalnym środowiskiem socjalizacyjnym, dlatego odgrywa ważną rolę w procesie wchodzenia jednostki w nowe środowiska, ale jak się okaże, dalej jej siła oddziaływania słabnie na rzecz grup rówieśniczych i wartości przez nie reprezentowanych. Wysoka pozycja przyjaźni wskazuje na istotne

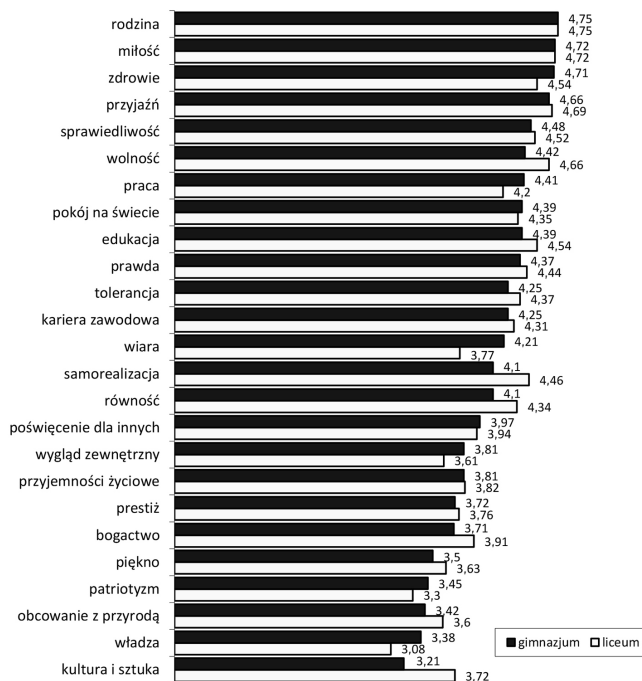
między dziedzictwem przodków a „fabrykowaniem” siebie). W: L. Nowacka, E. Nycz (red.): *Racibórz. Dorastanie w przestrzeni miasta na początku XXI wieku*. Racibórz 2010, PWSZ w Raciborzu, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, s. 8–67.

¹⁹ Por.: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.): *Młódzież wobec (nie)gościnnej przyszołości*. Wrocław 2005, DSWE TWP we Wrocławiu.

²⁰ P. Sztompka: *Socjologia zmian społecznych*. Kraków 2005, „Znak”, s. 5.

znaczenie tych ostatnich w życiu dorastającej jednostki. To głównie dzięki nim nastolatek może skonstruować swoje „ja odzwierciedlone” i zaspokoić podstawową potrzebę przynależności (tym razem jednak do grupy homogenicznej wiekowo). W oparciu o tę grupę młody człowiek kształtuje w dużej mierze swoją tożsamość i wyucza się nowych ról, które będą od niego wymagane, jak również orientuje się na wartości, które ta grupa ceni. Coraz częściej jest to wymieniany również przez Piotra Sztompkę racjonalizm²¹ i związana z nim wysoka pozycja nauki – edukacji jest uważana za doskonały środek poznania i cieszy się wysokim prestiżem.

Wykres 3. Wartości w ocenie gimnazjalistów i licealistów (średnia arytmetyczna skali 5 bardzo ważne – 1 nieistotne)



Źródło: opracowanie własne.

Analiza zestawienia średnich ocen wskazuje (por. wykres 3), że badana młodzież wysoko ceni takie wartości, jak: rodzina, zdrowie, miłość, przyjaźń. Uzyskane wyniki oraz deklaracje młodzieży potwierdzają, że świat wartości

²¹ Tamże, s. 5.

oscyluje wokół życia rodzinnego (szczególnie istotnego dla badanych kobiet: (średnia arytmetyczna) 4,84 dla liceum i 4,80 dla gimnazjum) oraz bliskich mu emocji – miłości i przyjaźni. Korelacja Pearsona dla typów szkół jest bardzo wysoka i istotna statystycznie ($r = 0,901$, istotne z $p < 0,05$). Na podkreślenie zasługuje także eksponowanie przez młodych wartości związanych z edukacją, pracą oraz karierą zawodową. Są one ważne zarówno dla gimnazjalistów, jak i licealistów (choć dla tych drugich mają większe znaczenie). Spośród wartości poddanych ocenie respondentów kilka kategorii odnosi się do sfery obywatelskiej. Należą do nich: patriotyzm, poświęcenie dla innych, władza. Żadna z tych wartości nie przekroczyła średniej 4,0.

Wydaje się, że reakcja młodzieży na hasła „patriotyzm”, „władza” nie wyznacza żadnych spójnych poglądów społeczno-politycznych. Można sądzić, że większość gimnazjalistów i licealistów nie neguje sensu patriotyzmu, ale bardziej razi ją samo pytanie, które nierozłącznie kojarzone jest z „trudną” współczesną polską rzeczywistością. Hipotetycznie można założyć, że badana młodzież w dorosłym życiu nie będzie zbyt aktywna w sferze obywatelskiej, koncentrując się na realizacji własnej biografii.

Młodość była zawsze okresem, w którym indywidualna historia życia przecinała się z historią – wskazywał Erik H. Erikson. Okres dorastania młodych ludzi na początku XXI wieku stał się jednak czasem ich jednostkowego²² ryzyka, na które nie było „skazane” pokolenie ich rodziców. Młody człowiek staje się obecnie twórcą i konstruktorem, scenarzystą i aktorem w wymiarach własnej biografii. Nadeszły ambiwalentne czasy nowoczesności²³, w których bagaż doświadczeń pokolenia rodziców staje się zdezaktualizowany i często zbędny. Młodzi uczą się wcześniej, szybciej i czegoś innego (potrzebnego dla rozwoju) niż dorośli są im w stanie przekazać. Jak zauważa Zygmunt Bauman,

²² Koniec wieku XX jest łączony z narodzinami tzw. nowego indywidualizmu, czyli z postawą czynnego kształtowania samego siebie i własnej tożsamości. Zanikają tradycyjne ramy tożsamości, a ich miejsce zajmują nowe wzory tożsamościowe, oparte o procesy globalizacyjne „wymuszające” na ludziach bardziej otwarty i refleksyjny styl życia. Zob.: A. Giddens: *Socjologia*. Warszawa 2004, PWN, s. 84. Z. Bauman stwierdza, że w świecie wolności postmodernistycznej widoczna jest „gra w indywidualność”. Indywidualizacja jest losem człowieka, nie wyborem, a niezależność i samowystarczalność jednostki mogą się okazać kolejnym (cywilizacyjnym) złudzeniem. Za: Z. Bauman: *Płynna nowoczesność*. Kraków 2006, Wydawnictwo Literackie, s. 53–54.

²³ S. N. Eisenstadt: *Nowoczesności zwielokrotnione: podstawowy układ odniesienia i problematyka*. „Studia Socjologiczne” 2006, nr 1, s. 31.

indywidualizacja wyborów wartości, zachowań i form życia oznacza przemianę ludzkiej tożsamości z „danej” na „zadaną” oraz obarczenie człowieka odpowiedzialnością za jej realizację ze wszystkimi (często negatywnymi) konsekwencjami²⁴. Tożsamość i style życia ugruntowane w społeczeństwie tradycyjnym ustępują nowym formom, tzw. hybrydom tożsamościowym, powstającym z odmiennych, często kontrastujących źródeł kulturowych czy cywilizacyjnych.

Najbardziej zagubiona jest młodzież znajdująca się pod dominującym wpływem kultury popularnej²⁵ (jawiącej się obecnie jako kultura dominująca²⁶), która „podpowiada” młodemu, czym mają wypełnić codzienność ich sensu życia²⁷. W zachodniej socjologii kultury została utworzona kategoria „globalny nastolatek” (*the global teenager*), wskazująca, że jego tożsamość kreują nie wartości narodowo-państwowe, ale medialnie prezentowana ideologia konsumpcji, niezależnie od kraju czy nawet kontynentu. Globalny nastolatek jest bardzo pragmatyczny, łatwo się komunikuje. Jest maksymalnie tolerancyjny dla różnicy i odmienności, jednocześnie cechuje go duży sceptycyzm wobec idei jakiegokolwiek zaangażowania – „głębszego uczestnictwa”²⁸. Efekty opisane powyżej sprawiają, że młodemu ludziom jest trudno

²⁴ Z. Bauman: *Płynna nowoczesność*. cyt. wyd., s. 59.

²⁵ Jak wskazuje Zbyszek Melosik, kultura ta w coraz większym stopniu staje się jednym z dominujących czynników socjalizacji młodego pokolenia. Przemiany kultury współczesnej mają duże znaczenie dla kształtowania się tożsamości młodego pokolenia, a na elementy tej kultury składają się: kultura konsumpcji, przymus przyjemności i szczęścia, kultura instant, prymat zmiany i szybkiego życia, kultura klikania, prymat kultury popularnej, koniec ideałów – triumf codzienności, poczucie mocy, kultura upozorowania, inflacja znaczeń, kultura skoku adrenaliny i ryzyka, kultura kultu ciała i seksualności. Zob.: Z. Melosik: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa 2003, PWN, s. 68 i n.

²⁶ Zob.: W. Jakubowski, E. Zierkiewicz (red.): *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*. Kraków 2002, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; M. Krajewski: *Kultury kultury popularnej*. Poznań 2005, UAM.

²⁷ Z. Melosik: *Pedagogika życia codziennego: teoria i praktyka*. W: A. Radziejewicz-Winnicki (red.): *Edukacja a życie codzienne*. Katowice 2002, UŚ, s. 16–17.

²⁸ Zob.: Z. Melosik: *Mass media, edukacja i przemiany kultury współczesnej*. „Pedagogika Mediów” 2005, nr 1, s. 68. Autor przytacza bardzo ciekawy pogląd socjologa amerykańskiego Lawrence’a Grossberga wskazującego, że dla młodzieży współczesnej życie jest grą, której nie bierze się zbyt poważnie, jego powierzchnia jest miejscem „gdzie wytwarza się przyjemność”, a „rzeczywistość jest niczym więcej, jak zestawem

budować w sumie trwalsze więzi i brać odpowiedzialność za swoje wybory (np. założenie rodziny).

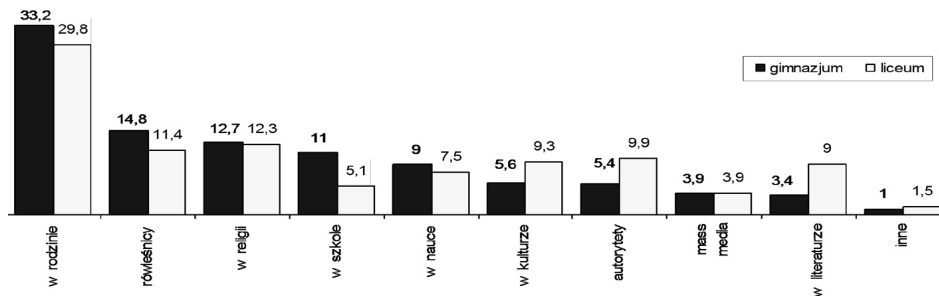
Dane z przeprowadzonych badań wskazują, że nadal głównym źródłem wartości dla młodych gimnazjalistów i licealistów jest rodzina (interkorelacja Pearsona dla zmiennych szkół wynosi: 0,919). Wskazuje to na dosyć dobrą kondycję stosunków rodzinnych i nadal duży wpływ tej instytucji na wzrastającego człowieka. Grupy rówieśnicze są nieznacznie ważniejsze dla gimnazjalistów niż dla licealistów. Kolejny stosunkowo wysoki wybór odnotowała religia – zapewne uplasowała się na tej pozycji, ściśle wiążąc się z kategorią rodziny i prostej transmisji treści kulturowych (w tym religijnych), jaka ma miejsce w jej obrębie. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że obie grupy tak samo nisko oceniły mass media jako źródło wartości. Wynikać to może z faktu, iż młodzież nie zdaje sobie sprawy z potężnego wpływu, jaki ten środek komunikacji na nią wywiera. Na etapie nauki w gimnazjum kobiety i mężczyźni są raczej zgodni co do swoich wyborów (Korelacja Spearmana wynosi 0,964). Płeć jest czynnikiem różnicującym wybory młodzieży dopiero na etapie nauki w liceum (korelacja Spearmana wynosi: 0,845).

Dane wykresu 4 ukazują ewolucję postaw respondentów, która ma miejsce w czasie pobierania nauki. Maleje rola konkretnych osób na rzecz tzw. anonimowych autorytetów (uogólniona nauka, kultura, literatura i jej medialni reprezentanci). Współczesny przekaz medialny najczęściej opiera się właśnie na tym typie autorytetów, które nie do końca muszą być powiązane z specjalistyczną wiedzą. Wobec naiwności i braku wiedzy (części) odbiorców ich świadomość zostaje poddana medialnej obróbce²⁹.

cytatów, życiem w natychmiastowości”. A. Finkielkraut (*Porażka myślenia*, Warszawa 1992, Niezależna Oficyna Wydawnicza) pisze, że „żyjemy w epoce *feelings* (uczuć): nie ma już prawdy ani kłamstwa, stereotypu ani inwencji, piękna ani brzydoty, tylko nieskończona paleta przyjemności – rozmaitych i równych sobie” (s. 119). Poszukiwanie doznań i zatopienie w zabawowej hiperrzeczywistości dotyczy coraz szerszej rzeszy mieszkańców „globalnej telewizji”, ponad miarę ekscytujących się „Big Brotherem” i ekshibicjonistycznymi talk-showami – odrzucających wiano przeszłości, ale i również banalizujących przyszłość. Zob.: N. Postman: *Zabawić się na śmierć: dyskurs publiczny w epoce show-businessu*. Warszawa 2002, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA.

²⁹ G. Górny: *Między MATRIKSEM a KRUCYFIKSEM*. Poznań 2010, „W drodze”, s. 176–178 (esej: *Anonimowe autorytety*).

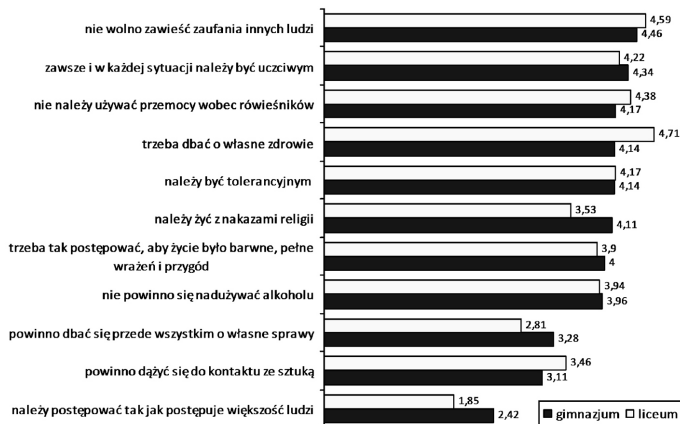
Wykres 4. Miejsce poszukiwania wartości przez badaną młodzież (%)



Źródło: opracowanie własne.

Pytając badane grupy o instytucje cieszące się największym zaufaniem osiągnięto różne wyniki dla badanych poziomów nauczania. Jednoznacznie widać, że licealiści są mniej ufni od gimnazjalistów – prawie w 36% deklarują, że nie znają takiej instytucji. Gimnazjaliści największym zaufaniem obdarzają (jako instytucję) Kościół (34%), bank (13%), oraz policję (12%). Wyraźnie rysuje się tu brak zaufania do elementów sprawowania polityki, tj. urzędu prezydenta, rządu i partii politycznych, które cieszą się prawie zerowym poparciem u obu badanych grup. Podobnie jak w pytaniu omawianym wyżej, na poziomie gimnazjum zróżnicowanie odpowiedzi ze względu na płeć nie jest duże, większe różnice zaczynają się na poziomie nauki licealnej.

Wykres 5. Zgodność poglądów respondentów z różnymi twierdzeniami dotyczącymi życia codziennego (średnia arytmetyczna skali 1 nie – 5 tak)



Źródło: opracowanie własne.

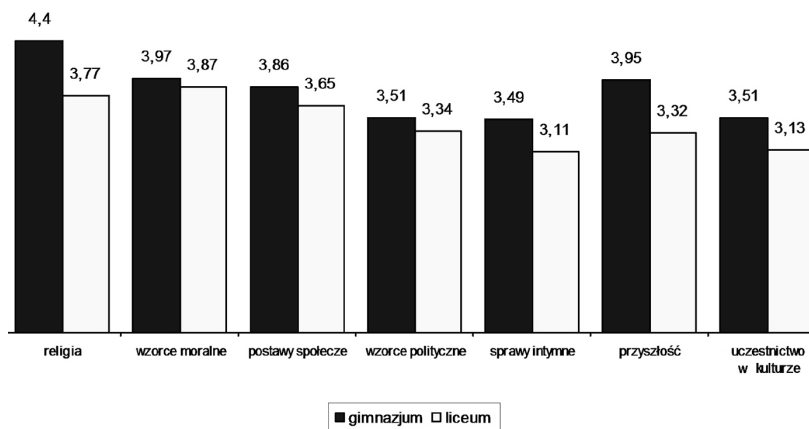
Zarówno licealiści, jak i gimnazjaliści wysoko cenią poprawne zachowania w życiu społecznym. W ich wyborach (por. wykres 5) wysoko lokują się: tolerancja wobec przekonań innych ludzi (odpowiednio 4,17 i 4,14), uczciwość (4,22 i 4,34), obowiązek nienadwerężania zaufania innym ludzi (4,59 i 4,46) oraz zakaz używania przemocy względem innych ludzi (4,38 i 4,17). Wartości te są wyżej cenione przez kobiety w obu typach szkół. Obie grupy (a szczególnie mężczyźni) zdecydowanie negatywnie oceniają zachowania konformistyczne, który to fakt kolejny raz obrazuje nam rodzący się indywidualizm. Jest to również jednak pewna cecha młodego wieku.

Ciekawym zagadnieniem jest dziedziczenie międzypokoleniowego bagażu kapitału (dystynkcji³⁰) przez badanych (por. wykres 6). Zgodność poglądów gimnazjalistów, uwzględniając zmienną płeć z poglądami rodziców, jest zdecydowanie większa (korelacja Pearsona wynosi 0,985) niż ich kolegów z liceum (korelacja Pearsona wynosi 0,876). Większa samodzielność wyborów wśród licealistów spowodowana jest dojrzewaniem społeczno-kulturowym nasilającym racjonalizację swoich wyborów w tym wieku.

Jak wynika z wcześniejszych stwierdzeń, rodzina jest żywotną wartością dla młodego człowieka. Nie dziwi zatem, że to głównie rodziców dorastające dzieci pytają o radę związaną z wyborem przyszłego zawodu, który to wybór jest ważnym elementem w kształtowaniu własnej przyszłości. Często to właśnie rodzina wzbudza w dziecku aspiracje przynależności do ludzi wykonujących określony zawód. Z drugiej strony widzimy, że do głosu dochodzi wzrastająca chęć samostanowienia o sobie i swoim przyszłym losie – młodzi samodzielnie chcą podejmować tego typu decyzje. Rówieśnicy mają słabszy wpływ na wybór przyszłego zawodu przez jednostkę, ale są również pytani o zdanie w tej kwestii.

³⁰ Można tu zwrócić uwagę na elementy tzw. świata wrodzonego, w którym wzrasta jednostka. Owe „dobra rodzinne” zawierają elementy albo „dystynkcji” albo „wulgaryzmu”, „piękna” lub „brzydota” („społeczne stosunki obiektywizowane w przedmiotach dobrze znanych”). Zob. P. Bourdieu: *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, Warszawa 2005, „Scholar”, s. 100–101. W odniesieniu do polskiej rzeczywistości warto zapoznać się m.in. z tekstem: D. Czajkowska: *Młódzież, kapitał kulturowy i sukces życiowy, czyli o kilku paradoksach nierówności społecznej*. W: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.): *Młódzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*. cyt. wyd., s. 73–84.

Wykres 6. Zgodność poglądów respondentów z poglądami rodziców (średnia arytmetyczna skali: 1 nie – 5 tak). Korelacja Pearsona zmiennych wynosi 0,785



Źródło: opracowanie własne.

Różnica wieku sprawia, że badani gimnazjaliści i licealiści odmiennie zapatrują się na swoją przyszłość. Wraz z upływem czasu młodzi ludzie rozumieją, że solidną podstawą dorosłego życia jest wykształcenie, szczególnie na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy. Chęć dalszego kształcenia deklaruje ponad czwarta część gimnazjalistów i połowa licealistów. Wraz z wiekiem obniża się duch przedsiębiorczości i spada chęć zakładania własnej działalności gospodarczej. Tłumaczyć to można tym, że rodzice badanych w większości pracują na etatach „państwowych” i nie wykazują cech osobowości (nowoczesnej), która chciałaby „gen” przedsiębiorczości przekazać swoim dzieciom³¹.

Tabela 2. Podmioty (w kolejności wskazań), które pomagają badanym uczniom w wyborze przyszłego zawodu

Gimnazjum	Liceum
Rodzice	Rodzice, rodzina dalsza
Nikt, sam wybiorę/wybrałem	Nikt. Sam/a zdecyduje, lub zdecydowałem/am o swoim zawodzie
Rodzina dalsza	Szkoła, nauczyciele

³¹ J. Podgórecki: *Psychospołeczne aspekty przedsiębiorczości*. W: E. Nycz (red.): *Przedsiębiorcy miasta. Przedsiębiorczość w mieście*. Opole 1999, Instytut Śląski w Opolu Sp. z o.o., s. 50–51.

Tabela 2

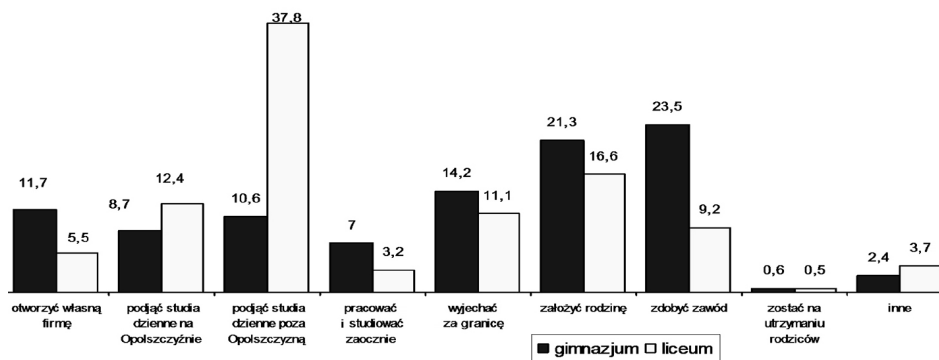
Nauczyciel/wychowawca	Przyjaciele, koledzy
Przyjaciele	Urzędy Pracy – fachowe doradztwo ze strony instytucji do tego powołanych
Znajomi dalsi	Informatory, publikacje prasowe
Szkoła, nauczyciele	Inne możliwości

Źródło: opracowanie własne.

Sytuacja rynkowa podpowiada badanym uczniom liceum, że w najbliższym okresie również trzeba będzie odłożyć na później moment założenia rodziny. Respondenci są zgodni co do jednego: z pewnością nie chcą pozostawać na utrzymaniu rodziców.

W obrębie badanych grup istnieją znaczne rozbieżności ze względu na płeć. Na etapie gimnazjum to głównie dziewczyny chcą się kształcić, chłopcy natomiast myślą raczej o założeniu własnej firmy lub wyjeździe za granicę.

Wykres 7. Plany respondentów po skończeniu szkoły (%; $r_{xy} = 0,914$)



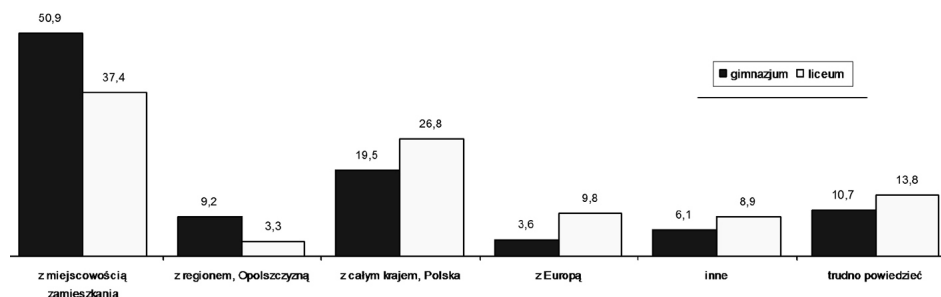
Źródło: opracowanie własne.

Wizje (młodzieńcze) swojej przyszłości wiążą losy badanych z różnymi miejscami i przestrzeniami³². Aby „zasiedlić” owe przestrzenie, ważna jest

³² Warto zwrócić uwagę na stosowaną w socjologii dystynkcję między „miejscem” i „przestrzenią”, którą wprowadził Yi-Fu Tuan (*Przestrzeń i miejsce*. Warszawa 1987, PIW, s. 13–16), pisząc, że przestrzeń jest w zachodnim świecie powszechnie przyjętym symbolem wolności. Przestrzeń stoi otworem, sugeruje przyszłość i zachęca do działania... Zamknięta i uczłowieczona przestrzeń staje się miejscem. W porównaniu z przestrzenią, miejsce jest spokojnym centrum ustalonych wartości. Istotom ludz-

własna identyfikacja, która wiąże się z deklaracją związków emocjonalnych i racjonalnych. Dane (por. wykres 8) wskazują na przemieszczenia mentalne wyborów młodych ludzi. Młodszy badani lokują swoje sentymenty w przysłówowym „kraju dzieciństwa” (tzw. mała ojczyzna), natomiast dla licealistów odniesieniem jest cały kraj (tzw. ojczyzna ideologiczna)³³.

Wykres 8. Deklaracja związków respondentów z przedstawionymi wartościami przestrzennymi (%; $r_{xy} = 0,906$)



Źródło: opracowanie własne.

Zaprezentowane dane ilościowe pozwalają przedstawić obraz wartości społecznych gimnazjalistów i licealistów na opolskich terenach pogranicza etniczno-kulturowego. Można stwierdzić, że w deklaracjach badanych uczniów dominują:

- rodzina – fundamentalna wartość dla większości respondentów,
- miłość, przyjaźń – wartości allocentryczne,
- edukacja, praca oraz kariera zawodowa – wartości pragmatyczne.

kim potrzebne jest zarówno miejsce, jak i przestrzeń... Miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność: przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy za drugą. Nie ma lepszego miejsca niż dom. Przestrzeń symbolizuje przeto amorficzny świat, mało znany, chociaż kuszący rozmiarami i wyobrażaną wolnością; miejsce zaś – personifikuje mikrokosmos uporządkowany, swojski, nieco krępujący, ale za to całkowicie bezpieczny. Za: M. S. Szczepański: *Ludzie bez ojczyzny prywatnej? Wiedza o ojczyźnie lokalnej w procesach integracji społecznej*. W: E. Nycz (red.): *Kędzierzyn-Koźle. Miasto w procesie transformacji*. Opole – Kędzierzyn-Koźle 1994, UO, s. 15–29.

³³ „Ojczyzna prywatna” – zdaniem Stanisława Ossowskiego – nie jest tylko wspólnotą miejsca – lecz również wspólnotą przeżyć łączących ludzi między sobą. Jest ogniwem pośrednim pomiędzy jednostką a „ojczyzną ideologiczną”. Por. S. Ossowski: *O Ojczyźnie i narodzie*. Warszawa 1984, PWN, s. 35–40.

Młodzi ludzie myślą o przyszłości w kategoriach sukcesu – stąd tak ważna, w ich opiniach, edukacja, inteligencja, pewność siebie i uczciwość. To fundamenty kariery zawodowej. Znaczące miejsce w hierarchii wartości zajmują także takie wartości, jak: wolność, tolerancja, prawda, pokój na świecie. Stanowią one dla młodych Polaków istotne punkty odniesienia oraz ważne cele do osiągnięcia. Młodzież pomimo kulturowej globalizacji poszukuje wartości w rodzinie, w Kościele, wśród przyjaciół oraz w szkole (wbrew opiniom o upadku autorytetu szkoły jako instytucji wzorotwórczej). Badani dostrzegają potrzebę pomocy osobom starszym oraz pomocy rodzicom. Mniejsze zainteresowanie wykazują wobec spraw polityki, władzy, co potwierdzają także inne badania³⁴.

Wśród wartości badanych uczniów naczelne miejsce zajmują wartości rodzinne, allocentryczne oraz te, które wiążą się z potrzebami samorealizacji, miłości, posiadania bliskich osób i bezpieczeństwa materialnego. To także okres burzliwej aktywności, czasu chaotycznych poszukiwań i wzniosłych, często nierealnych pragnień. Młodzi ludzie są zazwyczaj pełni pomysłów, ich aktywność jest przede wszystkim wyznaczona pragnieniami ocierającymi się o odwieczny dylemat „mieć” czy „być”³⁵. Jest to jednak czas młodzieńczego testowania i smakowania życia (ale jednak z długoletnimi czasem konsekwencjami).

Z badań wyłania się więc obraz młodzieży ambitnej, skoncentrowanej na indywidualnym sukcesie postrzeganym nie tylko w kategoriach materialnych. Sukces to cel, do którego dążą młodzi ludzie, wybierając do jego osiągnięcia różne drogi i wypełniając go różnymi treściami. To dla jednych osiągnięcia zawodowe, samorealizacja, życie pełne wrażeń i bogatych doświadczeń, dla innych (drugich) zaś udane życie rodzinne czy działania prospołeczne skierowane na dobro ludzi. W każdym przypadku jest to (lub może być) sukces.

Badania prezentowane zostały przeprowadzone w 2007 roku. Aktualnie są już „prawie” historyczne. Jednak prace badawcze wskazywały na pewne

³⁴ Tendencje wskazane kształtują się już od pewnego czasu. Piszący zauważył je w 2002 roku, prowadząc badania młodzieży Opola klas trzecich wszystkich typów szkół. Zob. E. Nycz: *Pomiędzy zawodówką a liceum (z badań młodzieży szkół ponadgimnazjalnych Opola). Oblicze młodego pokolenia przełomu wieków*. W: A. Śliz, O. Gwiżdż (red.): *Nasza przyszłość w Unii Europejskiej. Nadzieje i obawy młodzieży*. Opole 2003, PIN IŚ w Opolu, s. 25–42.

³⁵ M. Łobacz: „Mieć” nad „być” – uzależnienie młodzieży od posiadania aktualnym wyzwaniem dla wychowawców, „Cywilizacja – o nauce, moralności, sztuce i religii” 2012, nr 42, s. 152–166.

zjawisko, które wtedy było trudno pedagogicznie dookreślić, a mianowicie na wyjazdy owej młodzieży (z czasem i tego konsekwencje) do pracy na Zachód Europy. W sytuacji Śląska Opolskiego (nie tylko³⁶) straty demograficzne są duże, szczególnie w młodszej części populacji³⁷. Można jednak mieć pewną nadzieję, że wskazane cechy i wartości społeczne badanej młodzieży z czasem zadecydują o powrocie do „kraju dzieciństwa³⁸” i bycie osobami zachowującym ciągłość kulturową między pokoleniami. Bez ich wysiłku i woli, bez ich systematycznej pracy nie będzie zachowana kultura „ojczyzny lokalnej” – ani „ojczyzny ideologicznej”, rozplywając się w postmodernistycznej nijakości.

Bibliografia

- Babiński G.: *Religia i tożsamość narodowa – zmieniające się relacje*. W: M. Kempny, G. Woroniecka (red.): *Religia i kultura w globalizującym się świecie*, Kraków 1999, „Nomos”.
- Bauman Z.: *Płynna nowoczesność*. Kraków 2006, Wydawnictwo Literackie.
- Bourdieu P.: *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, Warszawa 2005, „Scholar”.
- Czajkowska D.: *Młodzież, kapitał kulturowy i sukces życiowy, czyli o kilku paradoksach nierówności społecznej*. W: Leppert R., Melosik Z., Wojtasik B. (red.): *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*. Wrocław 2005, DSWE TWP we Wrocławiu.

³⁶ Por. E. Nycz: *Problematyka pracy i migracji w opiniach mieszkańców pogranicza etniczno-kulturowego (komunikat z badań terenowych w Gminie Bierawa)*. W: K. Glombik, P. Morciniec (red.): *Wyjazdy zarobkowe. Szansa czy zagrożenie (perspektywa społeczno-moralna)*. Opole 2005, UO, s. 97–107.

³⁷ O problemie tym pisze wielu demografów i ekonomistów. Zob. R. Jończy: *Procesy migracji zagranicznych oraz przemiany w zakresie edukacji i aspiracji*. W: E. Nycz (red.): *Kędzierzyn-Koźle. Wymiary życia miejskiego na przełomie XX i XXI wieku*. Opole 2010, Instytut Śląski w Opolu Sp. z o.o., s. 234–250. Por.: R. Jończy: *Migracje zagraniczne z obszarów wiejskich województwa opolskiego po akcesji Polski do Unii Europejskiej. Wybrane aspekty ekonomiczne i demograficzne*. Opole – Wrocław 2010, Instytut Śląski w Opolu Sp. z o.o.

³⁸ Nawiązano tu do wiersza *Oblicza Ojczyzny* Tadeusza Różewicza („Ojczyzna to kraj dzieciństwa/miejsce urodzenia/to jest ta mała najbliższa/Ojczyzna...”.

- Eisenstadt S.N.: *Nowoczesności zwielokrotnione: podstawowy układ odniesienia i problematyka*. „Studia Socjologiczne” 2006, nr 1.
- Finkelkraut A.: *Porażka myślenia*. Warszawa 1992, Niezależna Oficyna Wydawnicza.
- Giddens A.: *Socjologia*, Warszawa 2004, PWN.
- Górny G.: *Między MATRIKSEM a KRUCYFIKSEM*. Poznań 2010, „W drodze”.
- Jakubowski W., Zierkiewicz E. (red.): *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*. Kraków 2002, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jończy R.: *Migracje zagraniczne z obszarów wiejskich województwa opolskiego po akcesji Polski do Unii Europejskiej. Wybrane aspekty ekonomiczne i demograficzne*. Opole – Wrocław 2010, Instytut Śląski w Opolu Sp. z o.o.
- Jończy R.: *Procesy migracji zagranicznych oraz przemiany w zakresie edukacji i aspiracji*. W: E. Nycz (red.): *Kędzierzyn-Koźle. Wymiary życia miejskiego na przełomie XX i XXI wieku*. Opole 2010, Instytut Śląski w Opolu Sp. z o.o.
- Kosowska-Rataj J., Nycz E. (red.): *Edukacyjny wymiar tożsamości kulturowej. Raporty z badań. Výchovně-vzdělávací rozměr kulturní identity. Zprávy z výzkumu*. Opole 2008, Instytut Śląski w Opolu Sp. z o.o.
- Kosowska-Rataj J., Nycz E. (red.): *Podmiotowość i tolerancja w społecznościach lokalnych pogranicza polsko-czeskiego*. Opole 2008, Instytut Śląski w Opolu Sp. z o.o.
- Kozołub L.: *Rodzima wieś opolska. Kultura i życie społeczne*. Opole 1998, UO.
- Krajewski M.: *Kultury kultury popularnej*. Poznań 2005, UAM.
- Leppert R., Melosik Z., Wojtasik B. (red.): *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*. Wrocław 2005, DSWE TWP we Wrocławiu.
- Łobacz M.: „Mieć” nad „być” – uzależnienie młodzieży od posiadania aktualnym wyzwaniem dla wychowawców. „Cywilizacja – o nauce, moralności, sztuce i religii” 2012, nr 42.
- Mariański J.: *Sekularyzacja i desekularyzacja w nowoczesnym świecie*. Lublin 2006, KUL.
- Mariański J., Smyczek L. (red.): *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków 2008, WAM.
- Mariański J.: *Nowe wymiary zróżnicowania religijnego w Polsce*. W: A. Kojder (red.): *Jedna Polska? Dawne i nowe zróżnicowania społeczne*. Kraków 2007, WAM.

- Mariański J.: *Religia i Kościół między tradycją i ponowoczesnością. Studium socjologiczne*. Kraków 1997, „Nomos”.
- Melosik Z.: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa 2003, PWN.
- Melosik Z.: *Pedagogika życia codziennego: teoria i praktyka*. W: A. Radziejewicz-Winnicki (red.): *Edukacja a życie codzienne*. Katowice 2002, UŚ.
- Melosik Z.: *Mass media, edukacja i przemiany kultury współczesnej*. „Pedagogika Mediów” 2005, nr 1.
- Nycz E., *Podmiotowość sołtysa w procesie modernizacji wsi opolskie*. W: I. Gembalczyk (red.): *Pedagogika i jej pogranicza*. Racibórz 2007, PWSZ.
- Nycz E., *Sołtysi powiatu kędzierzyńsko-kozielskiego na tle wybranych sołectw Opolszczyzny*. W: E. Nycz, S. Senft (red.): *Szkice Kędzierzyńsko-Kozielskie XI–XII*, Opole 2009, Instytut Śląski w Opolu.
- Nycz E.: *Dorastające pokolenie wsi śląskiej – pomiędzy dziedzictwem przodków a „fabrykowaniem” siebie*. W: Z. Glaeser, A. Nowakowska, J. Górecki (red.): *W poszukiwaniu nowej tożsamości Europy*. Bytom 2006, CSRG S.A.
- Nycz E.: *Edukacja regionalna i lokalna w kształtowaniu postaw obywatelskich na Śląsku Opolskim. Refleksje socjo-pedagoga*. W: R. Geisler, D. Marzec, A. Rosół, M. S. Szczepański (red.): *Polska szkoła: system oświatowy w procesie przeobrażeń*, Częstochowa – Katowice 1999, WSP w Częstochowie.
- Nycz E.: *Polak – Ślązak – Niemiec. Identyfikacje mieszkańców Śląska Opolskiego na początku XXI wieku*. W: R. Szwed, L. Dyczewski, J. Szulich-Kałuża (red.): *Odmiany tożsamości*. Lublin 2010, KUL.
- Nycz E.: *Pomiędzy zawodówką a liceum (z badań młodzieży szkół ponadgimnazjalnych Opola)*. *Oblicze młodego pokolenia przełomu wieków*. W: A. Śliz, O. Gwiżdż (red.), *Nasza przyszłość w Unii Europejskiej. Nadzieje i obawy młodzieży*. Opole 2003, PIN IŚ w Opolu.
- Nycz E.: *Problematyka pracy i migracji w opiniach mieszkańców pogranicza etniczno-kulturowego (komunikat z badań terenowych w Gminie Bierawa)*. W: K. Glombik, P. Morciniec (red.): *Wyjazdy zarobkowe. Szansa czy zagrożenie (perspektywa społeczno-moralna)*. Opole 2005, UO.
- Nycz E.: *Raciborski gimnazjalista '2010. Fragment fotografii zbiorowej (pomiędzy dziedzictwem przodków a „fabrykowaniem” siebie)*. W: L. Nowacka, E. Nycz (red.): *Racibórz. Dorastanie w przestrzeni miasta na początku XXI wieku*. Racibórz 2010, PWSZ w Raciborzu, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

- Nycz E.: *Współczesne identyfikacje mieszkańców pogranicza etniczno-kulturowego*. „Śląski Opolski” 2010, nr 2–3.
- Ossowski S.: *O Ojczyźnie i narodzie*. Warszawa 1984, PWN.
- Piwowarski W.: *Socjologia religii*. Lublin 1996, KUL.
- Podgórecki J.: *Psychospołeczne aspekty przedsiębiorczości*. W: E. Nycz (red.): *Przedsiębiorcy miasta. Przedsiębiorczość w mieście*. Opole 1999, Instytut Śląski w Opolu Sp. z o.o.
- Postman N.: *Zabawić się na śmierć: dyskurs publiczny w epoce show-businessu*. Warszawa 2002, Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Szafranec K.: *Anomia okresu transformacji a orientacje normatywne młodzieży. Perspektywa międzygeneracyjna*. W: J. Mariański (red.): *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*. Kraków 2002, WAM.
- Szczepański M.S., *Regionalizm górnośląski: między plemiennością a systemem światowym*. W: A. Sułek, M.S. Szczepański (red.): *Śląsk – Polska – Europa. Zmieniające się społeczeństwo w perspektywie lokalnej i globalnej*. Katowice 1998, UŚ.
- Szczepański M.S.: *Ludzie bez ojczyzny prywatnej? Wiedza o ojczyźnie lokalnej w procesach integracji społecznej*. W: E. Nycz (red.): *Kędzierzyn-Koźle. Miasto w procesie transformacji*. Opole – Kędzierzyn-Koźle 1994, Instytut Nauk Pedagogicznych UO, Towarzystwo Ziemi Kozielskiej.
- Sztompka P.: *Socjologia zmian społecznych*. Kraków 2005, „Znak”.
- Sztumski J. (red.): *Pokolenie wygranych? Dzieci i młodzież w procesie transformacji społeczno-gospodarczej i politycznej Polski*. Katowice 2001, UŚ.
- Świda-Ziemba H.: *Permisywizm moralna a postawy polskiej młodzieży*. W: J. Mariański (red.): *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*. Kraków 2002, WAM.
- Yi-Fu Tuan: *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa 1987, PIW.

**Borderland youth – youth in the borderland.
Selected research results from the project Interreg IIIA
implemented in the Institute of Pedagogical Sciences
of the University of Opole**

Summary

The article brings up an issue (related to research project), which concentrates on the problem of subjectivity and tolerance among the young people on the borderland of cultures. The youth is the time of defining people's own identity, however nowadays this process is difficult to be conducted in the face of global and local changes. Carried out research shows values preferred by the young people of the country region, their vision of the world and their attempt to define their own place in the society. Research was a common Polish-Czech project. The investigation group consisted of young people and local country-leaders.

Key words: young people, values, identity, cultural borderland, ethnical borderland, village.

Translated by Edward Nycz

Opinie młodzieży z pogranicza czesko-polskiego o małżeństwach mieszanych narodowościowo

Streszczenie: Młodzi ludzie żyjący w środowiskach zróżnicowanych kulturowo stoją przed różnymi decyzjami. Jedną z nich jest wybór partnera życiowego. Autor podejmuje próbę poznania kryteriów, jakimi kieruje się młodzież podczas dokonywania tego wyboru, oraz jej opinii na temat małżeństw mieszanych narodowościowo. Scharakteryzowane zostały bariery społeczne, kulturowe i religijne postrzegane przez młode pokolenie Czechów i Polaków z Zaolzia w Republice Czeskiej.

Słowa kluczowe: małżeństwa narodowościowe, młodzież, Zaolzie

Etap wchodzenia w dorosłe życie jednostek związany jest z nawiązywaniem bliższych relacji z płcią przeciwną, poszukiwaniem partnera oraz próbą stworzenia trwalszych wzajemnych więzi. Proces ten jest niezmiernie ważny w życiu każdego człowieka, bowiem od niego zależy przetrwanie jednostki, przekaz życia oraz jej przyszły los. Warto zatem poznać kryteria wyboru przyszłego partnera oraz opinie na temat skutków, jakie dokonany wybór przyniesie w przyszłości dla małżeństwa i rodziny. Małżeństwa mieszane narodowościowo to takie, w których partnerzy wywodzą się z różnych kultur. W tym przypadku chodzi o małżeństwa czesko-polskie. W artykule podjąłem próbę poznania opinii młodzieży na temat małżeństw mieszanych: kryteriów wyboru partnera, trudności, na jakie mogą napotykać małżeństwa mieszane narodowościowo, oraz przyczyn wzajemnych konfliktów występujących w tych typach małżeństw. Aby otrzymać odpowiedzi na zadane pytania, przeprowadziłem badania wśród uczniów ze szkół średnich na pograniczu czesko-polskim. Charakteryzując ten teren, można powiedzieć, że jest to teren graniczny Republiki Czeskiej z Polską. Ciągnie się on wzdłuż rzeki Olzy, dlatego też często przez Polaków nazywany zostaje Śląskiem Zaolziańskim lub Zaolziem¹. Administracyjna nazwa to Kraj Morawsko-Śląski (jego od-

¹ J. Januszewska-Jurkiewicz, K. Nowak: *Zaolzie w granicach województwa ślą-*

powiednik to województwo po stronie polskiej), wchodzący w skład trzech byłych powiatów: Karwina, który leży na Śląsku w całości, Frydek-Mistek, którego śląska część leży na wschód od rzeki Ostrawicy, oraz miejski powiat Ostrawa, z którego do Śląska Cieszyńskiego należy dzielnica Śląska Ostrawa².

Poddając analizie zagadnienie małżeństw i rodzin na terenie Zaolzia, trzeba wyróżnić kilka ważnych aspektów oddziałujących na to zjawisko. Jednym z najważniejszych czynników warunkujących proces tworzenia i funkcjonowania małżeństw na tym obszarze jest kontekst historyczny. Wydarzenia historyczne kształtowały wizerunek małżeństw i rodzin na pograniczu³. Dochodziło do częstej zmiany przynależności państwowej w historii tego skrawka ziemi, co z kolei pociągało za sobą zmianę polityczną, gospodarczą i religijną. Ziemie te często zmieniały swych właścicieli. Początkowo związane były z Państwem Wielkomorawskim, około roku 960–990 przyłączone zostały do państwa Polan, w innym okresie znalazły się pod władzą państwa Prus, dlatego też stanowią swoiste bogactwo kulturowe wraz z jego napływową ludnością⁴. Teren ten był obszarem trójetnicznym, dopiero po wysiedleniu ludności niemieckiej (rok 1945) na rzecz osadnictwa Czechów oraz Polaków, kultura lokalna wchłaniała różne wartości, tworząc pogranicza polsko-czeskie, polsko-niemieckie i czesko-niemieckie⁵. Według ostatniego spisu ludności (26.03.2013) teren ten zamieszkuje 766 300 Czechów, 46 270 Morawian, 28 138 Polaków, 26 068 Słowaków, 11 050 Ślązaków, 1900 Wietnamczyków, 1371 Węgrów, 1155 Niemców, 691 Romów, 673 Ukraińców oraz

skiego. W: F. Serafin (red.): *Województwo śląskie (1922–1939) Zarys monograficzny*. Katowice 1996, UŚ, s. 196–197.

² T. Siwek: *Zarys geografii i przyrody czeskiego Śląska Cieszyńskiego*. Macierz Zemi Cieszyńskiej, *Śląsk Cieszyński, Środowisko naturalne, Zarys dziejów, Zarys kultury materialnej i duchowej*. Cieszyn 2001, Offsetdruk, s. 74.

³ J. Nikitorowicz pograniczem nazywa: „obszar pomiędzy centrami, pomiędzy tym, co znajduje się na granicach i przynależć może do obu centrów, zachodząc na siebie”. Wyróżnia on kilka ich form: „terytorialne (stykowe, przejściowe), treściowo-kulturowe (wykazujące brak jednorodnej kulturowo wspólnoty), interakcyjne (tzw. miejsce wzajemnego dialogu kultur) oraz pogranicza stanów i aktów świadomości jednostek”. Zob.: J. Nikitorowicz: *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*. Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 11–15.

⁴ K. D. Kadłubiec: *Uwarunkowania cieszyńskiej kultury ludowej*. Czeski Cieszyn 1987, ZG PZKO, s. 6.

⁵ E. Pietraszek: *Kraj trzech nacji*. W: B. Bazieli (red.): *Śląsk. Etniczno-kulturowa wspólnota i różnorodność*. Wrocław 1995, UW, s. 31.

484 Rosjan⁶. Różnorodność narodowościowa powoduje wzajemne zderzanie się i przenikanie kultur⁷.

Czynnik asymilacji w procesie tworzenia relacji małżeńsko-rodzinnych

Teren ten od czasów historycznych zmieniał swoje granice i przynależność państwową, zmuszając ludność zamieszkującą te obszary do nieustannych walk ze skutkami tych podziałów. Konsekwencją tych przeobrażeń jest proces asymilacji. N. Goodman przez asymilację rozumie sytuację, kiedy „grupa mniejszościowa modyfikuje swoje odrębne cechy i zwyczaje, aby dostosować się do modelu grupy dominującej”⁸. Mniejszość, w ujęciu Jerzego Nikitorowicza, rozumiana jest jako zbiorowość społeczna, mniejsza liczbowo od innej zbiorowości społecznej, z uwzględnieniem specyficznych cech, spośród których należy wymienić: odmienność rasy, pochodzenie etniczne, język, religie, obyczaje itp.⁹. Wyraźnie proces asymilacji zaobserwować można w obrębie rodzin, kiedy osoba zawiera małżeństwo z partnerem innej narodowości. Socjolog Halina Rusek uważa, że przy zawieraniu małżeństw mieszanych partner wywodzący się z mniejszości narodowej ulega wpływom partnera z grupy większościowej, wchodzi w relacje z tą grupą, zazwyczaj utożsamiając się z nią. Mówimy tu o asymilacji narodowej¹⁰. Tego typu sytuacje nierzadko są obecne na pograniczu czesko-polskim, w społeczności zaolziańskiej. Ludność Zaolzia tworzy związki partnerskie, małżeńskie z Czechami, rezultatem czego są małżeństwa polsko-czeskie. Wyniki badań prowadzonych przez Janinę Urban wykazały, że narodowość nie stanowi przeszkód w tworzeniu pomyślnej wzajemnej relacji dwojga osób, jednak jednostki w tego typu małżeństwach powinny być świadome możliwości wystąpienia nieporozumień z racji pochodzenia z różnych środowisk kulturowych, a więc obyczajów,

⁶ <http://vdb.czso.cz/sldbvo/#!stranka=404&tu=30810&th=&v=&vo=null&vseuzemi=null&void=> (20.12.2013).

⁷ I. Białas, M. Lipa-Kuczyńska: *Rodzina śląska w XIX–XX wieku*. Bytom 1997, Muzeum Górnośląskie w Bytomiu, s. 5–7.

⁸ N. Goodman: *Wstęp do socjologii*. Poznań 1997, Zys i S-ka, s. 155.

⁹ J. Nikitorowicz: *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*. Sopot 2010, GWP, s. 261.

¹⁰ H. Rusek: *Kulturowe wzory życia polskich rodzin na Zaolziu a asymilacja. Studium socjologiczne*. Katowice 1997, UŚ, s. 14.

tradycji, języka czy też wyznania¹¹. Przyczyną nieporozumień bądź konfliktów jest zderzenie się obu kultur. Dlatego też niezmiernie istotne okazało się zbadanie opinii na ten temat wśród młodzieży.

Problematyka badań

Badaniami objęto grupę 330 uczniów (o podobnej granicy wiekowej 18 lat) z obu zbiorowości Czechów, jak i Polaków z Zaolzia, z powiatów karwińskiego oraz frydeckiego. Do dalszych analiz zakwalifikowano 300 kwestionariuszy ankiet, reszta bowiem była tylko częściowo wypełniona. Spośród osób biorących udział w badaniach 200 respondentów stanowiła młodzież czeska, natomiast 100 osób reprezentowało młodzież polską żyjącą na Zaolziu. Przyczyna rozbieżności w liczebności obu grup wynika z faktu, że młodzież polska żyjąca na tych terenach stanowi grupę mniejszościową w stosunku do większościowej grupy Czechów. Dlatego też do badań zostali wybrani uczniowie ze średnich szkół funkcjonujących na badanym terenie. Gimnazjum z polskim językiem nauczania to jedna z placówek, w której proces kształcenia przebiega w języku polskim. Akademia Handlowa w Czeskim Cieszynie jest placówką, w której – oprócz klas czeskich – funkcjonują klasy polskie. Gimnazjum w Czeskim Cieszynie to liceum wyłącznie czeskie¹². Szkoła Rolnicza to ostatnia ze szkół, w której przeprowadzone zostały badania, większość uczniów tej placówki stanowią Czesi. Taki dobór grupy badanej miał znaczenie z racji możliwości dotarcia do tych osób (młodzież szkolna), znajdujących się na progu dorosłości, stojących przed decyzją życia w samotności bądź w małżeństwie, mających zdolność zrozumienia zagadnień będących przedmiotem analizy.

Wybór partnera życiowego

Uczniowie zostali poproszeni o wskazanie kryteriów wyboru partnera. Niezmiernie istotne w tej kwestii okazały się pytania mające na celu zbadanie ich oczekiwań wobec przyszłego partnera. Młodzież mogła dokonać wyboru, zaznaczając jeden wariant z poniżej przedstawionych odpowiedzi: a) ten sam wiek lub niezbyt wielka różnica wieku pomiędzy partnerami; b) wyż-

¹¹ Tamże, s. 73.

¹² W Republice Czeskiej gimnazja są odpowiednikami polskich liceów ogólnokształcących.

sze wykształcenie; c) jednorodność narodowa; d) jednorodność wyznaniowa; e) bogate doświadczenie w sferze seksualnej; f) inne, jakie?; g) nie mam specjalnych oczekiwań. Rozbieżność w oczekiwaniach Czechów i Polaków ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Narodowość badanych uczniów a oczekiwania wobec przyszłego partnera (dane w procentach)

Kategorie	Polacy	Czesi	Ogółem
Ten sam wiek lub podobna granica wieku	33,0	31,0	31,7
Wyższe wykształcenie	2,0	7,0	5,3
Jednorodność narodowa	15,0	6,5	9,4
Jednorodność wyznaniowa	25,0	5,5	12,0
Bogate doświadczenia seksualne	50	17,0	13,0
Inne, jakie?	7,0	19,5	15,3
Nie mam specjalnych oczekiwań	13,0	13,5	13,3

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione dane wskazują, że istnieją różnice między preferencjami Czechów oraz Polaków z Zaolzia. Można zauważyć, że uczniowie najczęściej wskazywali wiek za najważniejsze kryterium przy wyborze partnera. Odpowiedź tę podało 31,7% respondentów, w tym 33% Polaków i 31% Czechów. Drugie miejsce w wyborach uczniów zajął wariant „inne”, wybrany przez 15,3% osób. Najczęściej podawanymi przez respondentów okazały się: miłość, postawa tolerancji, wzajemne wsparcie partnerów, podobne zainteresowania oraz zrozumienie. Częściej tę odpowiedź zaznaczali uczniowie z grupy czeskiej: 19,5% osób, w stosunku do 7% badanych Polaków. Kolejna grupa (13,3%) to osoby niemające specjalnych oczekiwań wobec przyszłego partnera. Wśród Polaków odpowiedź tę zaznaczyło 13% respondentów, w grupie Czechów 13,5% osób. Ważnym kryterium przy wyborze partnera okazały się bogate doświadczenia w sferze seksualnej, które wybrało 13% ogółu badanych, w tym 17% Czechów i 5% Polaków. Dla Polaków ważna okazała się jednorodność wyznaniowa, którą wskazało 25% badanych, ale tylko 5,5% osób ze społeczności czeskiej. Można wysunąć wniosek, że młodzież polska częściej niż badani Czesi kieruje się względami religijnymi podczas dobierania się w pary. Aktywność religijna partnera wśród Polaków jest wysoce cenioną wartością. Kolejne miejsce w wyborach badanych zajęła jednorodność narodowa. Została ona wskazana przez 9,4% ogółu respondentów, w tym 15% Polaków, i zdecydowanie mniej, bo 6,5% osób w grupie badanych Czechów. Okazuje się, że Czesi w mniejszej mierze kierują się narodowością partnera.

Przynależność „drugiej połowy” do tej samej grupy narodowościowej wysoce ceniona jest przez Polaków w odróżnieniu od badanych z grupy czeskiej. Wśród Polaków zawierających związki małżeńskie z osobami z Czech pojawiają się tendencje utożsamiania się z kulturą oraz wartościami obcego narodu¹³. Asymilacja przybiegająca na tej płaszczyźnie życia nacechowana jest intensywnością, bowiem ważną rolę odgrywa tutaj dwoistość tożsamości występująca u młodzieży z Zaolzia. Młodzież, pomimo silnych więzi z Polską, uznaje państwo czeskie za swoją ojczyznę¹⁴. Ostatnie miejsce w wyborach badanych zajęło wykształcenie, które wskazało 5,3% ogółu badanych, w tym 2% Polaków oraz 7% Czechów.

Opinie uczniów na temat małżeństw mieszanych narodowościowo

Omówione wyniki badań odnoszące się do narodowości pozwalają zauważyć, że narodowość dla badanej młodzieży – zwłaszcza czeskiej – nie stanowi ważnego kryterium podczas wyboru partnera życiowego. Kolejny temat poszerzający tę kwestię dotyczył zagadnienia małżeństw, a mianowicie opinii na temat występowania trudności w małżeństwach mieszanych pod względem narodowości w stosunku do małżeństw jednorodnych. Badani poproszeni zostali o wskazanie najczęstszych przyczyn tychże trudności.

Tabela 2. Opinie uczniów na temat obecności problemów w małżeństwach mieszanych (dane w procentach)

Kategorie	Polacy	Czesi	Ogółem
Tak	34	31	32
Nie	66	69	68

Źródło: opracowanie własne.

Odwołując się do danych zawartych w tabeli 2, zauważamy, że większość badanych uczniów (68%) prezentuje pogląd, że małżeństwa mieszane nie napotykają na większe problemy niż małżeństwa jednorodne narodowościowo. Taką opinię przedstawiło 69% Czechów i 66% Polaków. Istnieje jednak grupa osób (32%) posiadających odmienną opinię na ten temat. Ich zdaniem mał-

¹³ H. Rusek: *Kulturowe wzory życia polskich rodzin na Zaolziu a asymilacja. Studium socjologiczne*. cyt. wyd., s. 68.

¹⁴ Tamże, s. 161.

żeństwa mieszane przeżywają większe trudności niż małżeństwa jednorodne. Tak sądzi 34% badanych Polaków oraz niewiele mniej, bo 31% Czechów. Rozważając ten wątek, warto zastanowić się nad przyczynami tych problemów i wskazać najczęstsze płaszczyzny ich występowania. Dlatego też respondentów poproszono o wskazanie najczęstszych przyczyn wzajemnych nieporozumień. Badani mogli przedstawić własne zdanie na ten temat lub wybrać z podanych odpowiedzi: przyczyną konfliktów w małżeństwach mieszanych może być inna hierarchia wartości lub różne poglądy partnerów z racji tego, że wywodzą się oni z różnych kultur; innym źródłem wzajemnych konfliktów mogą być odmienne poglądy partnerów; język to kolejna z barier, która może stanowić trudności we wzajemnym funkcjonowaniu w obrębie małżeństw mieszanych; negatywne oddziaływanie własnej grupy narodowościowej jednego lub obu partnerów może być przyczyną wiodącą do konfliktów; mam inne zdanie na ten temat.

Tabela 3. Opinie uczniów na temat najczęstszych problemów występujących w małżeństwach mieszanych (dane w procentach)

Kategorie	Polacy	Czesi	Ogółem
Inna hierarchia wartości	33,5	21,0	21,9
Odmienne poglądy	32,4	48,4	42,7
Język	26,5	4,8	12,5
Nacisk własnej grupy	17,6	24,2	21,9
Inne, jakie?	0,0	1,6	1,0

Źródło: opracowanie własne.

Trudności małżeństw mieszanych, zdaniem uczniów, najczęściej wynikają z odmiennych poglądów obu partnerów. Wariant ten wybrało 42,7% ogółu badanych. Zdecydowanie częściej odpowiedź ta została wskazana w grupie Czechów, wybrało ją 48,4% respondentów, w stosunku do 32,4% Polaków. Kolejną przyczyną wzajemnych konfliktów spowodowana może być odmienną hierarchią wartości obu partnerów. Tak sądzi 33,5% Polaków oraz nieco mniej, bo 21% Czechów. Identyczna liczba osób jak w poprzednim przypadku uważa, że konflikty w małżeństwach mieszanych narodowościowo spowodowane są naciskiem własnej grupy narodowej. Niekorzystne oddziaływanie grupy rówieśniczej na relację małżeńską wskazało 17,6% badanych Polaków oraz nieco więcej, bo 24,2% badanych Czechów. Czesi w większym stopniu od Polaków obawiają się nacisków grupy narodowej niekorzystnie wpływających na relację małżeńską. Kolejną negatywną konsekwencją jest konflikt

mający swe podłoże w barierze językowej pomiędzy partnerami. Bardziej świadomi tego niebezpieczeństwa są Polacy, w odróżnieniu od Czechów. Dla 26,5% Polaków odmienny kod językowy może być źródłem konfliktów w stosunku do 4,8% respondentów z grupy czeskiej. Tylko jedna osoba z narodowości czeskiej uważa, że przyczyną trudności w małżeństwach mieszanych są stosunki w obrębie rodzin partnerów.

Próba podsumowania

Podsumowując dane dotyczące konfliktów w obrębie małżeństw mieszanych, można odnotować różnice w wyborach uczniów z obu grup, polskiej, jak i czeskiej. Uczniowie z polskich szkół z Zaolzia za najczęstsze przyczyny konfliktów podali: inną hierarchię wartości, odmienne poglądy partnerów oraz różniący się kod językowy partnera stanowiący źródło nieporozumień we wzajemnym związku małżeńskim. Badani Czesi natomiast za najważniejsze problemy małżeństw mieszanych narodowościowo uznali: odmienne poglądy partnerów w ważnych kwestiach (edukacja i wychowanie dzieci), niekorzystny wpływ grupy narodowej na małżeństwo oraz odmienną hierarchię wartości partnerów w małżeństwie.

Dane uzyskane z badań informują, że jednorodność narodowa obu partnerów dla wielu osób nie ma zasadniczego znaczenia. Przytaczając wyniki na ten temat, widzimy, że to kryterium ważne okazało się tylko dla 9,4% ogółu badanych uczniów. Większe znaczenie przypisywali mu Polacy (15,0%) niż młodzież czeska (6,5%). Kolejnym wnioskiem wynikającym z badań są opinie większości respondentów (68,0%), że w obrębie małżeństw mieszanych mają miejsce te same trudności, jakie występują w małżeństwach jednorodnych narodowościowo. Dane procentowe w obu grupach były dość zbliżone. Wśród Polaków 34,0% badanych podzielało tę tezę, w grupie Czechów było to 31,0% respondentów. Inne zdanie, a więc pogląd głoszący tezę, że małżeństwa mieszane borykają się z większymi trudnościami niż małżeństwa jednorodne narodowościowo, podzielało 32,0% respondentów. Dla tych osób największymi przeszkodami okazały się odmienne poglądy partnerów, z racji pochodzenia z różnych grup narodowościowych. Badani Czesi (48,4%) w przeciwieństwie do (32,4%) Polaków częściej wskazywali ten wątek. Odmienna hierarchia wartości, wybrana przez 21,9% ogółu badanych uczniów, to kolejna rozbieżność prowadząca do wzajemnych nieporozumień, zaznaczana w szczególności przez 33,5% Polaków w odróżnieniu od 21,0% badanych Czechów wybierających ten

wariant odpowiedzi. Taka sama liczba wyborów, czyli 21,9% ogółu badanych, zarejestrowała kolejne zagrożenie małżeństw, jakim jest nacisk własnej grupy narodowej na jednego z partnerów, skutkujący późniejszymi konfliktami w małżeństwie. Uzyskane dane wskazują, że 24,2% Czechów i 17,6% Polaków jest świadoma tego niebezpieczeństwa. Na przedostatnim miejscu młodzież podała barierę językową będącą źródłem wzajemnych nieporozumień w małżeństwie. Tę wypowiedź podało więcej Polaków, bo 26,5% osób, oraz 4,8% respondentów z grupy czeskiej. Inną wypowiedź podała jedna osoba z grupy czeskiej, głosząca pogląd, że źródło rodzących się konfliktów można upatrywać we wzajemnych stosunkach rodzin obu partnerów.

Dla badanej młodzieży, zarówno polskiej, jak i czeskiej, narodowość nie stanowi jedynego ważnego kryterium wyboru partnera życiowego. Toteż dla większości badanych małżeństwa mieszane nie różnią się od małżeństw jednorodnych narodowościowo. W małżeństwach tych istnieje zderzenie się obu kultur, jednak może mieć ono charakter pozytywny bądź negatywny. Pozytywnym oddziaływaniem jest wychowywanie w dwukulturowości, skutkujące głębokim poznaniem własnej kultury, pielęgnowaniem wartości rodzimych oraz interakcja z kulturą dominującą (większościową). Biegłe posługiwanie się kodami językowymi obu kultur, uwarunkowane edukacją w polskich szkołach, to kolejny ważny argument przemawiający za słusznością wstępowania w tego typu związki. Istnieją jednak negatywne konsekwencje takich małżeństw. Są nimi: niezrozumienie, niechęć partnera do uczestnictwa w wychowaniu dwukulturowym lub utrata kontaktu z kulturą rodzimą, poprzez powolne osłabienie więzi jednostki z grupy mniejszościowej¹⁵. Efektem końcowym tych procesów, mających swój początek w małżeństwach mieszanych, jest pogłębiające się zjawisko asymilacji¹⁶.

Bibliografia

Białas I., Lipa-Kuczyńska M.: *Rodzina śląska w XIX–XX wieku*. Bytom 1997, Muzeum Górnośląskie w Bytomiu.

¹⁵ J. Urban: *Wychowanie do dwukulturowości w rodzinach polskiej mniejszości narodowej*. W: T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.): *Rodzina – Wychowanie – Wielokulturowość*. Cieszyn 2000, UŚ – Filia w Cieszynie, s. 56–59.

¹⁶ H. Rusek: *Kulturowe wzory życia polskich rodzin na Zaolziu a asymilacja. Studium socjologiczne*. cyt. wyd., s. 109.

- Goodman N.: *Wstęp do socjologii*. Poznań 1997, Zys i S-ka.
<http://vdb.czso.cz/sldbvo/#!stranka=404&tu=30810&th=&v=&vo=null&vse-uzemi=null&void=> (20.12.2013).
- Januszewska-Jurkiewicz J., Nowak K.: *Zaolzie w granicach województwa śląskiego*. W: F. Serafin (red.): *Województwo śląskie (1922–1939). Zarys monograficzny*. Katowice 1996, UŚ.
- Kadłubiec K. D.: *Uwarunkowania cieszyńskiej kultury ludowej*. Czeski Cieszyń 1987, ZG PZKO.
- Nikitorowicz J.: *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*. Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz J.: *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*. Sopot 2010, GWP.
- Pietraszek E.: *Kraj trzech nacji*. W: B. Bazieliński (red.): *Śląsk. Etniczno-kulturowa wspólnota i różnorodność*. Wrocław 1995, UW.
- Rusek H.: *Kulturowe wzory życia polskich rodzin na Zaolziu a asymilacja. Studium socjologiczne*. Katowice 1997, UŚ.
- Siwek T.: *Zarys geografii i przyrody czeskiego Śląska Cieszyńskiego*. Macierz Ziemi Cieszyńskiej, Śląsk Cieszyński, Środowisko naturalne, Zarys dziejów, Zarys kultury materialnej i duchowej. Cieszyń 2001, Offsetdruk.
- Urban J.: *Wychowanie do dwukulturowości w rodzinach polskiej mniejszości narodowej*. W: T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.): *Rodzina – Wychowanie – Wielokulturowość*. Cieszyń 2000, UŚ – Filia w Cieszynie.

Opinions of the youth from the Polish-Czech borderland on cross-national marriages

Summary

The young living in culturally diversified environments face various life decisions. One of them is choosing a life partner. The author makes an attempt to learn the criteria which the young follow while choosing a partner and their opinions concerning cross-national marriages. Moreover, what is discussed here are some barriers noticed by the Czech and Polish youth from Zaolzie in the Czech Republic.

Key words: national marriages, youth, Zaolzie

Translated by Agata Cieniało

PRAKTYKA EDUKACYJNA

Edukacja międzykulturowa w praktyce – bibliodrama i metody twórcze w bielskim „Teatrze Grodzkim”

Streszczenie: Autorki prezentują praktyczne wykorzystanie edukacji międzykulturowej na przykładzie projektu „Bibliodrama i metody twórcze” realizowanego przez Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne „Teatr Grodzki”. Poruszają zagadnienia związane z innością i odmiennością odnoszące się głównie do różnicowania religijnego. Przedstawiają założenie, cele i przebieg warsztatów bibliodramatycznych. Zwracają szczególną uwagę na oddziaływanie bibliodramy na uczestników warsztatów.

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, bibliodrama, różnicowanie religijne

Wprowadzenie

Celem edukacji międzykulturowej jest zarówno dbanie o zachowanie własnej tożsamości, jak również kształtowanie postawy otwartej na odmienne kultury. Uczy nas dialogu międzykulturowego, który pozwala nam zrozumieć inną kulturę i nabyć szacunku do niej¹. Edukację międzykulturową możemy umiejscowić w centrum zainteresowań społecznych. Trudna sytuacja na rynku pracy zmusza do emigracji, a współczesna Europa jest tak zróżnicowana pod względem kulturowym, że w odnalezieniu się w tej rzeczywistości jednostce z pomocą przychodzi edukacja międzykulturowa². Jest to transkulturowy

¹ Por.: A. Szczurek-Boruta: *Szkolnictwo wyższe a teoria, modele badań i praktyka edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, s.157.

² Por.: A. Szczurek-Boruta: *Młodzież jako uczestnik kształcenia ustawicznego* –

proces obustronnego uczenia się, życiowego doświadczenia nie tylko w sferze poznawczej, ale także praktycznej, traktując człowieka w sensie jednostkowym oraz jako członka społeczeństwa. Edukacja międzykulturowa pozytywnie wpływa na budowanie kontaktów interpersonalnych. Uwrażliwia nas tak na potrzeby innych ludzi, jak i na potrzeby własne. Ma to również związek z uwrażliwianiem na wartości moralne, a ponadto daje nam wskazówki, jak trafnie dobierać owe wartości. Proces, jakim jest edukacja międzykulturowa, prowadzi do ciągłego samodoskonalenia się poprzez pracę nad samym sobą, branie odpowiedzialności za własne wybory i za zmiany, jakie zachodzą w nas samych w ciągu całego życia. Tym samym edukacja międzykulturowa pobudza jednostkę do podejmowania refleksji nad własną tożsamością³. Posługując się terminem „tożsamość” w zależności od użytego kontekstu, możemy różnie go interpretować. Inaczej problem tożsamości postrzegać będzie socjolog, inaczej psycholog, a jeszcze inaczej pedagog. „Samo posiadanie tożsamości jest istotnym elementem w życiu każdego człowieka. Pojęcie rozumiane jako istnienie, dzięki któremu z jednej strony mamy poczucie własnej wartości, a z drugiej strony jesteśmy akceptowani i szanowani przez innych. Co więcej, tożsamość jest cechą społecznego istnienia jednostki w świecie wartości”⁴.

W kontekście naszych rozważań nie możemy pominąć problemu, jakim jest konflikt tożsamości, który dotyka bezustannie każdego człowieka. Tożsamość według Jerzego Nikitorowicza to „twórczy wysiłek podmiotu, łagodzący napięcia i sprzeczności pomiędzy stałymi, odziedziczonymi elementami, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami i grupami, symbolami i wartościami rdzennymi a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z uczestnictwa

aktualne doświadczenia edukacji międzykulturowej na pograniczu polsko-czeskim. W: T. Lewowicki, F. Szlosek (red.): *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości.* Warszawa-Radom 2009, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji PIB, s. 150–176. Podajemy za: A. Szczurek-Boruta: *Szkolnictwo wyższe a teoria, modele badań i praktyka edukacji międzykulturowej.* W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy.* cyt. wyd., s. 158.

³ Por.: A. Szczurek-Boruta: *Szkolnictwo wyższe a teoria, modele badań i praktyka edukacji międzykulturowej.* W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy.* cyt. wyd., s. 158.

⁴ K. Jurek: *Wybrane koncepcje tożsamości jednostki w perspektywie psychologicznej.* <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=572> (4.06.2013).

w kulturze i strukturach społecznych oraz z przyswojonych norm, wartości i zachowań”⁵. Przynależność jednostki do grupy wyznaniowej, czy nawet do określonej rodziny (tożsamość wynikająca z ról społecznych czy sytuacji), powoduje, że tożsamość narodowa pozostaje w sprzeczności z tożsamością lokalną czy regionalną⁶. Rozważania o bibliodramie będą prowadzone w kontekście tożsamości religijnej. Termin ten możemy rozumieć dwojako. Po pierwsze w rozumieniu potocznym tożsamość religijna to udział jednostki w danej grupie wyznaniowej i utożsamianie się z nią⁷. Z drugiej strony tożsamość religijną możemy pojmować jako „wieloaspektowy sposób rozumienia oraz kształtowania własnej egzystencji”⁸. Biorąc pod uwagę różnorodność religijną, należy zaznaczyć, iż nie nabywamy jej raz na zawsze, ale podlega ona ciągłym zmianom pod wpływem naszych doświadczeń i dokonywanych wyborów⁹.

Założenia projektu „Bibliodrama i metody twórcze”

Celem artykułu jest przedstawienie działalności „Teatru Grodzkiego”, który podjął się realizacji projektu „Bibliodrama i metody twórcze”, ściśle związane-go z edukacją międzykulturową. Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne „Teatr Grodzki” działa od 1999 roku na terenie Bielska-Białej. Misją stowarzyszenia jest pomoc osobom niepełnosprawnym oraz dzieciom i młodzieży w trudnej sytuacji życiowej poprzez organizowanie zajęć teatralnych. „Teatr Grodzki” przez 14 lat działalności zrealizował wiele programów edukacyjnych, artystycznych i społecznych oraz podjął współpracę z wieloma organizacjami zarówno lokalnymi, regionalnymi, jak i zagranicznymi.

⁵ J. Nikitorowicz: *Kształtowanie tożsamości kulturowej współczesnego człowieka*. W: A. Klimowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa: poradnik dla nauczyciela*. Warszawa 2004, CODN, s. 46.

⁶ M. Wróblewska: *Razem osobno – poszukiwanie tożsamości w odmienności kulturowej*. W: T. Zaniewska (red.): *Edukacja międzykulturowa jako wyzwanie XXI wieku*. Białystok 2005, Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 11–13.

⁷ Por.: A. Różańska: *Religijność i kształtowanie tożsamości religijnej młodzieży w społecznościach wielokulturowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. cyt. wyd., s. 253–254.

⁸ Tamże, s. 254.

⁹ Por.: tamże.

Przykładem takiej współpracy jest Bibliodrama jako sposób edukacji międzykulturowej osób dorosłych (BASICS – *Bibliodrama as a way of intercultural learning for adults*). Inicjatywa ta mieści w sobie trzy elementy. Pierwszym z nich jest „opracowanie i realizacja programu warsztatów pilotażowych dla edukatorów i trenerów”¹⁰. Element ten zakłada wykorzystanie bibliodramy w edukacji międzykulturowej. Drugim składnikiem projektu jest „wydanie dwóch publikacji prezentujących osiągnięcia projektu”¹¹. Jedną z nich jest książka *Bibliodrama i metody twórcze* pod redakcją Marii Schejbal. Ostatnią częścią dopełniającą projekt jest „organizacja międzynarodowych spotkań i wydarzeń”¹². W związku z powyższym możemy przyjąć, że głównym założeniem organizatorów było wyzwolenie otwartości na inną kulturę, promowanie tolerancji oraz wzbudzenie zainteresowania zróżnicowaniem kulturowym świata.

Zanim przedstawimy założenia projektu realizowanego przez „Teatr Grodzki”, wyjaśniliśmy, czym jest bibliodrama. Słowo to pochodzi z języka greckiego: *biblios* lub *biblion* oznaczający księgę, pismo oraz *drama* w znaczeniu działanie, akcja. Możemy więc wywnioskować, że bibliodrama to wcielanie się w postacie biblijne. Dzięki bibliodramie uczestnicy odkrywają siebie, swój świat i prawdę zawartą w Piśmie¹³. Metoda ta zaczęła się rozwijać 20, 30 lat temu równocześnie w wielu krajach na całym świecie. Bibliodrama wiąże się z psychodramą, jednakże ta druga technika kładzie nacisk na pracę indywidualną, natomiast bibliodrama to przede wszystkim działania grupowe. W procesie biblioterapeutycznym wyróżniamy następujące fazy: ogólne wprowadzenie, praca z wybranymi przez prowadzącego fragmentami Pisma, akcja – wcielanie się w rolę, ewaluacja partii tekstu, wnioski końcowe¹⁴. Nie będziemy skupiać się na teoretycznym opisie poszczególnych etapów, gdyż zostały one omówione w sposób praktyczny w dalszej części artykułu.

Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne „Teatr Grodzki” zaprosiło do współpracy instytucje z kilku krajów. Do wspólnego działania przyłączyły się organizacje z Węgier, Islandii, Turcji, Izraela oraz z Polski. Każdy z partnerów ma

¹⁰ <http://www.teatrgrodzki.pl/projekty/basics/> (30.06.2013).

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

¹³ Por.: R. Pöhl: *What Is Bibliodrama? A Brief Introduction*. „Bibliodrama. Bringing the Bible into Play” 2003, nr 66–67, s. 4.

¹⁴ Por.: A. Hecht: *Bibliodrama and Exegesis*. „Bibliodrama. Bringing the Bible into Play” 2003, nr 66–67, s. 6–7.

inne cele swojej działalności. „Church Forum Foundation” z Węgier zajmuje się głównie rozpowszechnianiem literatury teologicznej. „Reykjavic Academy” z Islandii, powstały w 1997 roku, w którym pracuje Bjorg Arnadottir zajmujący się twórczym pisaniem. Z Turcji w projekcie wziął udział „Kocaeli University Institute of Health Sciences”, który jako instytucja badawcza realizuje programy szkoleniowe dotyczące postaw religijnych. Międzynarodowa organizacja „The Elijah Interfaith Institute” z Izraela podejmuje problematykę dialogu międzyreligijnego. „Placówka Kształcenia ustawicznego EST” z Wadowic angażuje się w problematykę międzykulturowości poprzez tworzenie programów i szkoleń. Zaangażowanie tylu partnerów było możliwe dzięki wsparciu finansowemu ministra kultury i dziedzictwa kulturowego oraz Komisji Europejskiej¹⁵.

Projekt został zapoczątkowany w 2011 roku. Pierwszym krokiem do jego realizacji było otrzymanie dotacji z „Programu Grundtvig – Uczenie się przez całe życie”. Natomiast jego finałem będzie międzynarodowa sesja szkoleniowa dla edukatorów i trenerów w Istambule we wrześniu 2013 roku.

Maria Schejbal podzieliła się z nami przeżyciami z warsztatu bibliodramatycznego, który odbył się na Węgrzech. To, czego tam doświadczyła, sprawiło, że zainteresowała się bliżej tematem bibliodramy. Dzięki uczestnictwu w warsztatach, prowadzonych przez Petera Vargę, uświadomiła sobie, że w każdym z nas jest wiele uprzedzeń na temat odmiennych kultur i religii. Świadomość stereotypowego podejścia do tego co „inne” i „obce” przyczyniły się do realizacji projektu „Bibliodrama i metody twórcze”. Pomysł Marii Schejbal wsparli psycholog, Krystyna Sztuka oraz instruktor zajęć edukacyjnych i artystycznych, Piotr Kostuchowski, którzy wspólnie opracowali i zrealizowali program warsztatów. Zajęcia warsztatowe z bibliodramy były prowadzone przez partnerów projektu. Narzędzie wykorzystane w warsztatach oparte jest na psychodramie stworzonej przez Jacoba Levy Moreno oraz na bibliologii autorstwa Petera Pitzele. Obydwie metody opierają się na dogłębnej analizie i inscenizowaniu fragmentów Biblii, a także wspólnej refleksji nad sensem Pisma¹⁶.

Projekt wykorzystania bibliodramy w edukacji międzykulturowej stanowi odpowiedź na narastającą niechęć do „inności” i „obcości”. Uczestnictwo w warsztatach jest czasem refleksji nad stosunkiem do drugiego człowieka,

¹⁵ http://www.basicsproject.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=78&Itemid=474&lang=pl (30.06.2013).

¹⁶ Rozmowa z Marią Schejbal przeprowadzona 18.04.2013.

człowieka – odmiennego, wyznającego inne wartości. Bibliodramę można porównać do przewodnika, który, wtajemniczając nas w nieznane nam dotąd sekrety międzykulturowości, wskazuje drogę do nawiązania znajomości i dialogu z innymi kulturami oraz religiami. Bibliodrama pomaga otwierać się na innych ludzi, bez zastanawiania się nad tym, czy są „nasi” czy „obcy”¹⁷.

Uczestnikami warsztatów byli różni ludzie, pochodzący z różnych krajów¹⁸. Każda z tych osób miała inne powody udziału w spotkaniach, jednak ich wspólnym celem była chęć poznania samych siebie, chęć wgłębienia się w tajemnicę tekstów biblijnych oraz otwarcia na inność, poprzez kontakt z osobami wywodzącymi się z odmiennych tradycji religijnych i kulturowych. Spotkania te przede wszystkim otworzyły uczestnikom możliwość bliższego poznania Pisma Świętego, jak również podjęcia się własnej interpretacji jego fragmentów. Uczestnicy zajęć, aby przekroczyć bariery własnych słabości, lęków i niepewności, musieli podczas warsztatów być sobą, czuć się swobodnie, a ponadto odnaleźć swoje własne, bezpieczne miejsce. Mottem przewodnim każdego spotkania był cytat lub fragment zaczerpnięty z Biblii, jak również tekstów pochodzących z innych świętych Ksiąg, a zadania czekające na uczestników były ściśle z nim związane. Po przeczytaniem fragmentu wszyscy wspólnie utożsamiali się z jego treścią, poprzez wgłębienie się w słowa i przekraczanie granic samego tekstu. Owo utożsamienie się następuje również w momencie przedstawienia danego fragmentu biblijnego przez poszczególne grupy. Każdy zespół, wcielając się w rolę aktorów musiał wyjść poza realną rzeczywistość, by znaleźć się w świecie bohaterów biblijnych. W zależności od tematu poszczególnych zajęć uczestnicy realizowali m.in. takie zadania, jak: autoprezentacja, dialog z partnerem, dzielenie się swoimi emocjami, stworzenie rzeźby i wiele innych. Każda sesja kończyła się powrotem do codzienności. Uczestnicy wzajemnie pomagali sobie „zejść ze sceny”, aby podzielić się swoimi przeżyciami i refleksjami¹⁹.

Celem takiej formy warsztatów jest nawiązanie bliskiej relacji pomiędzy uczestnikami, przełamanie barier i niechęci do odmienności. Przede wszystkim jednak bibliodrama otwiera drogę do swobodnego wyrażania swoich uczuć i emocji. Również słowa „Od spotkania z Bogiem do spotkania z ludź-

¹⁷ Por.: M. Schejbal (red.): *Bibliodrama i metody twórcze*. Bielsko-Biała 2012, Białskie Stowarzyszenie „Teatr Grodzki”.

¹⁸ Rozmowa z Marią Schejbal przeprowadzona 18.04.2013.

¹⁹ Por.: M. Schejbal (red.): *Bibliodrama i metody twórcze*. cyt. wyd.

mi”²⁰ skrywają w sobie główne założenia warsztatów. To właśnie spotkanie bliźniego jest rzeczą nadrzędną, a narzędziem do tego prowadzącym jest Bóg. Bibliodramę można porównać do lekcji, podczas której zamiast oceniania podziwiamy, zamiast różnicowania poszukujemy cech wspólnych, razem pochylamy się nad Słowem Bożym, zastanawiając się nad Jego wartością i sensem.

Bibliodrama w praktyce

Naszą wiedzę teoretyczną udało nam się wesprzeć praktyką poprzez udział w warsztatach przeprowadzonych na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, prowadzonych przez Piotra Kostuchowskiego z „Teatru Grockiego”²¹. Działania te wykraczały poza projekt „Bibliodrama i metody twórcze”. Oprócz nas w zajęciach uczestniczyło jeszcze 11 studentek. Już samo rozpoczęcie było intrygujące. Zamiast zwykłego przedstawiania się, zasiadaliśmy z prowadzącym w kręgu i opisywaliśmy swoje nastroje na podstawie prognozy pogody, np. radość przyrównywaliśmy do świecącego słońca, smutek do burz i deszczu. Siedząc w kręgu, bardzo dobrze się czułyśmy, szybko zapoznałyśmy się z pozostałymi uczestniczkami zajęć. Kolejnym elementem było przedstawienie za pomocą gestów i mimiki wylosowanego wcześniej uczucia, np. szczęścia, smutku, euforii. Ćwiczenie to nie należało do łatwych, ponieważ niektóre uczucia trudno było przedstawić bez użycia słów. Wymagało to od nas kreatywności i przemyśleń. Przy tym zadaniu towarzyszyły nam bardzo pozytywne emocje, śmiałyśmy się z naszych min i oryginalnych pomysłów na przedstawienie wylosowanego uczucia. Początkowo każda z nas samodzielnie wykonywała ćwiczenie, a następnie próbowałyśmy swoich sił w parach. Dzięki temu miałyśmy okazję bliżej się poznać i porozmawiać. Wszystkie uczestniczki miały różne pomysły na przedstawienie, często tych samych, uczuć. Do realizacji następnego ćwiczenia musiałyśmy niejako uzewnętrznić nasz stosunek do „innych” i „obcych” poprzez zaprezentowanie swojej granicy tolerancji. By lepiej zrozumieć treść zadania, należało przybliżyć samą definicję słowa „tolerancja”. W najprostszym rozumieniu termin ten oznacza pogodzenie się z tym, co jest dla nas

²⁰ M. Schejbal (red.): *Bibliodrama i metody twórcze*. cyt. wyd., s. 19.

²¹ Warsztaty odbyły się 29 kwietnia 2013 roku na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Zostały zorganizowane przez Teatr Grodzki. W warsztatach udział wzięli studenci pedagogiki WEiNoE.

przykre²². Warto jednak poszerzyć ten termin. Taką definicję przedstawia Barbara Grabowska: „(tolerancja) przejawia się [...] w swobodzie wyznania i sumienia, prawa człowieka do swobodnego wyboru religii, bądź rezygnacji z wszelkiej religii. Wyznacznikiem postawy tolerancyjnej są także wzajemne kontakty ludzi różnych wyznań, małżeństwa mieszane i inne”²³. Ćwiczenie polegało na umieszczeniu siebie pomiędzy białym pasem materiału, oznaczającym maksimum tolerancji, a zielonym, oznaczającym jego minimum. Każda z nas musiała indywidualnie zajrzeć w głąb swojego wnętrza, a nawet sumienia, i zapytać: „Czy potrafię zauważyć »obcego«, odmiennego ode mnie człowieka?”. Niełatwo było się zdecydować, w którym miejscu ostatecznie stanąć, by prawidłowo odzwierciedlić swój stosunek do „obcego”. To ćwiczenie do łatwych nie należało, ale z pewnością niejedną z nas zmusiło do głębokich przemyśleń. Następne ćwiczenie w warsztatach skłoniło nas do osobistych refleksji związanych ze stosunkiem do Boga i drugiego człowieka. Spośród różnokolorowych chust miałyśmy wybrać jedną, której kolor odzwierciedla naszą relację wobec Boga. W drugiej części ćwiczenia prowadzący poprosił o odłożenie chust i wybranie takiej, która obrazuje podejście do drugiego człowieka. Zaskoczyło nas, że wszystkie wybrałyśmy inny kolor chust w obu częściach zadania. To pokazuje, że mamy odmienny stosunek do Boga, a inny do bliźniego. W tym momencie zakończyła się wstępna sesja zajęć. Rozpoczęliśmy główną część warsztatów opartą na tekstach biblijnych i pracy w grupach. Po zapoznaniu się z fragmentami Pisma inscenizowałyśmy je, dobierając scenografie, układając scenariusz, dzieląc pomiędzy siebie role. Zadanie to było dla nas dużym wyzwaniem, ponieważ musiałyśmy przełamać barierę strachu przed wystąpieniem publicznym (pozostałymi grupami). Trudno stwierdzić, w jaki sposób to ćwiczenie zbliżyło uczestników do siebie, ze względu na jednorodną grupę. Miałoby ono inny charakter, gdyby brali w nim udział wyznawcy różnych wyznań. Ostatnie ćwiczenie, „krzesło

²² Por.: U. Klajmon-Lech: *Udział Kościołów i grup wyznaniowych w rozwoju edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. cyt. wyd., s. 274.

²³ B. Grabowska: *Tolerancja religijna młodzieży żyjącej na pograniczu*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska (red.): *Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn 1998, UŚ – Filia w Cieszynie, s. 51. Podaję za U. Klajmon-Lech: *Udział Kościołów i grup wyznaniowych w rozwoju edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. cyt. wyd., s. 274.

Cadyka”, było nietypowe i początkowo sposób jego rozwiązania był dla nas niezrozumiały. Naszym zadaniem było postawienie samej sobie ważnego pytania: „Czy będę w życiu szczęśliwa?”. Należało także założyć, że uzyska się odpowiedź na postawione pytanie. Zabawa polegała na tym, że mając przygotowane pytanie, każdy pojedynczo podchodził do krzesła, na którym siedziała już wybrana osoba z grupy. Po głośnym odczytaniu swojego pytania, zastanawiając się, jaką odpowiedź uzyskamy od tej osoby, nagle, ku naszemu zdziwieniu, dochodziło do zamiany ról, w których to my sami stawaliśmy się Cadykami, siadając na krzesło. Każda z nas, znajdując się w takiej sytuacji, zamilkła, nie wiedząc, jak sobie poradzić. Największym zaskoczeniem, a zarazem największą trudnością było to, że samodzielnie musiałyśmy udzielić sobie odpowiedzi, która na dodatek byłaby dla nas satysfakcjonująca.

Naszym zdaniem warsztaty były interesujące i wartościowe. Doświadczyłyśmy wielowymiarowości „innych”, Boga, a przede wszystkim siebie. Współpraca z innymi uczestnikami warsztatów była kluczem do ich poznania. Czytanie fragmentów Pisma Świętego jeszcze bardziej zbliżyło nas do Boga, natomiast dokonywanie wyborów, prezentowanie różnych zachowań i udzielanie odpowiedzi to droga do poznania samych siebie. Warsztaty te zasługują na to, by o nich mówić, by dzielić się z innymi swoimi przeżyciami jakich tam doświadczaliśmy, i choć istnieje zasada, że to, co dzieje się po stronie „bibliodramowego świata”, powinno tam zostać, to jednak chce się o tym opowiadać, a tym samym zachęcać innych do przeżywania czegoś podobnego. Warto w każdym zadaniu, jakie realizowałyśmy na warsztatach, doszukać się drugiego dna i jakiegoś nadrzędnego celu. W bibliodramie celem tym, jest dotarcie drogą Pisma Świętego i innych Ksiąg świętych do drugiego człowieka. Jednak zanim do niego dojdziemy, musimy nauczyć się odpowiednio oceniać innych, miarą, jaką robił to Jan Paweł II: „człowiek jest wielki nie przez to, co posiada, lecz przez to, kim jest; nie przez to, co ma, lecz przez to, czym dzieli się z innym”²⁴.

Podsumowanie

Udział w warsztatach bibliodramatycznych, które odbyły się na cieszyńskim wydziale Uniwersytetu Śląskiego, nie do końca pokazał nam, na czym polegać może realizacja w ich toku założeń edukacji międzykulturowej oraz jakie ma ona znaczenie w naszym życiu. Owszem, zajęcia, w których uczest-

²⁴ http://pl.wikiquote.org/wiki/Jan_Pawe%C5%82_II (3.06.2013).

niczyliśmy, skłoniły nas do wielu refleksji nad własnym stosunkiem do Boga oraz drugiego człowieka. Mogliśmy również zastanowić się nad naszym podejściem do „inności” i „obcości”. Jednak po zakończeniu warsztatów czegoś nam brakowało, czualiśmy pewien niedosyt. Za powód takiej sytuacji możemy przyjąć fakt, iż grupa nie była zróżnicowana pod względem religijnym. Ważnym elementem edukacji międzykulturowej dostrzeżonym przez nas w warsztatach było budowanie kontaktów interpersonalnych. Doświadczyliśmy tego podczas pracy w grupach, w parach, m.in. przygotowując inscenizacje scenek biblijnych. Jednak nie oznacza to, że inne aspekty edukacji międzykulturowej nie są realizowane w programie „Bibliodrama i metody twórcze”. Warsztaty, w których brali udział uczestnicy z Polski, Węgier, Izraela, Islandii i Turcji, a więc krajów o odmiennych kulturach i religiach, to dobry przykład realizacji edukacji międzykulturowej. Takie ćwiczenia jak wcielanie się w postacie ze Świętych Ksiąg z jednej strony kształtują własną tożsamość, gdy uczestnicy wchodzi w określoną rolę, a z drugiej strony pozwalają na kształtowanie postawy otwartej wobec wyznawców innej religii, jeżeli członkowie grupy odgrywali postacie z nieznanego im Księgi. Każde spotkanie pobudza więc do refleksji nad własną tożsamością. Jednak, co ważne, uczy również wzajemnego dialogu, rozumienia i szacunku. Możemy również przyjąć, iż doświadczenia zdobyte na warsztatach pozwalają na dokonanie zmian w tożsamości religijnej uczestników. Bibliodrama to przecież dążenie do nawiązywania kontaktów z „Innym” i „Obcym”.

Najlepszym podsumowaniem naszych rozważań dotyczących bibliodramy, jak i całego programu realizowanego przez Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne „Teatr Grodzki”: będą słowa jednej z uczestniczek projektu: „Zamiast myśleć o tym, jak różni jesteśmy, zobaczyłam jak wiele mamy wspólnego. [...] A kilka godzin wcześniej, idąc na zajęcia myślałam tylko: będę w pomieszczeniu pełnym chrześcijan. Sądzę, że to właśnie bibliodrama pozwoliła mi zobaczyć nie chrześcijan, a ludzi”²⁵.

Bibliografia

Grabowska B.: *Tolerancja religijna młodzieży żyjącej na pograniczu*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska (red.): *Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn 1998, UŚ – Filia w Cieszynie.

²⁵ M. Schejbal (red.): *Bibliodrama i metody twórcze...* cyt. wyd., s. 2.

- Hecht A.: *Bibliodrama and Exegesis*. „Bibliodrama. Bringing the Bible into Play” 2003, nr 66–67.
- Jurek K.: *Wybrane koncepcje tożsamości jednostki w perspektywie psychologicznej*. <http://www.psychologia.net.pl/arttykul.php?level=572> (4.06.2013).
- Klajmon-Lech U.: *Udział Kościołów i grup wyznaniowych w rozwoju edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nikitorowicz J.: *Kształtowanie tożsamości kulturowej współczesnego człowieka*. W: A. Klimowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa: poradnik dla nauczyciela*. Warszawa 2004, CODN.
- Pöhl R.: *What Is Bibliodrama? A Brief Introduction*. „Bibliodrama. Bringing the Bible into Play” 2003, nr 66–67.
- Różańska A.: *Religijność i kształtowanie tożsamości religijnej młodzieży w społecznościach wielokulturowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Schejbal M. (red.): *Bibliodrama i metody twórcze*. Bielsko-Biała 2012, Bielskie Stowarzyszenie „Teatr Grodzki”.
- Szczurek-Boruta A.: *Młodzież jako uczestnik kształcenia ustawicznego – aktualne doświadczenia edukacji międzykulturowej na pograniczu polsko-czeskim*. W: T. Lewowicki, F. Szlosek (red.): *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*. Warszawa-Radom 2009, ITE – PIB.
- Szczurek-Boruta A.: *Szkolnictwo wyższe a teoria, modele badań i praktyka edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii

- i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wróblewska M.: *Razem osobno – poszukiwanie tożsamości w odmienności kulturowej*. W: T. Zaniewska (red.): *Edukacja międzykulturowa jako wyzwanie XXI wieku*. Białystok 2005, Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Zaniewska T. (red.): *Edukacja międzykulturowa jako wyzwanie XXI wieku*, Białystok 2005, Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- http://www.basicsproject.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=78&Itemid=474&lang=pl (30.06.2013).
- http://pl.wikiquote.org/wiki/Jan_Pawe%C5%82_II (3.06.2013).
- <http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=572> (4.06.2013).
- <http://www.teatrgrodzki.pl/projekty/basics/> (30.06.2013).

Intercultural education in practice – bibliodrama and creative methods “Grodzki Theatre” in Bielsko-Biała

Summary

The authors present a practical application of intercultural education based on the example of the “Bibliodrama and creative methods” implemented by the Bielsko Artistic Association “Grodzki Theatre”. They discuss issues of otherness and difference of relating primarily to religious diversity. They present assumption, objectives and course of the workshop of bibliodrama. Moreover, the authors draw due attention to the effects of bibliodrama on workshop participants.

Key words: intercultural education, bibliodrama, religious diversity

Translated by Katarzyna Izdebska

MARTA RÓŻAŃSKA

Światło zza rzeki – kwestia tożsamości we współczesnej poezji Zaolzia

Streszczenie: Praca bada kwestię tożsamości narodowej na wybranych przykładach współczesnej poezji Zaolzia, regionu leżącego na polsko-czeskim pograniczu. Przynależność narodowa, będąca trudnym tematem dla mieszkańców ziemi podzielonej politycznie, rozpatrywana jest na płaszczyźnie przestrzennej oraz kulturowej. Głównymi toposami związanymi z problemem identyfikacji narodowej zaolziańskich poetów, wokół których umieszczane są wybrane utwory pisane po polsku oraz w gwarze cieszyńskiej, są granica, miasto, dom oraz język, religia i historia. W najnowszej poezji Zaolzia język przestaje być wyznacznikiem tożsamości narodowej autora. Zanika sztuczny podział na polskie i czeskie dziedzictwo kulturowe w imię wielojęzyczności i wielokulturowości. Niniejsza praca nakreśla obraz zróżnicowanego kulturowo pogranicza, które współcześnie odchodzi od wytyczania definitywnych granic w imię „dialogu kultur” i tożsamości bazującej na zaolziańskim *genius loci*.

Słowa kluczowe: tożsamość, pogranicze, Zaolzie, poezja polska XX wieku

Przysłowie „Lux ex Silesia”, czyli światło ze Śląska, o którym wspominał autor antologii *Pisarze Zaolzia*, poeta Władysław Sikora, mówi o wysokiej kulturze tego regionu¹. Również jej część, Śląsk Cieszyński, jest miejscem, gdzie od wieków krzyżowały się drogi handlowe, m.in. wiódł tędy cesarski szlak Wiedeń–Kraków², a dogodne położenie geograficzne w otoczeniu m.in. Przełęczy Jabłonkowskiej czy obniżenia między Beskidami a Sudetami, zwanego Bramą Morawską, zapewniało kontakty z odleglejszymi ziemiami³. Granice państw

¹ Por. W. Sikora: *O najdawniejszej literaturze cieszyńskiej*. W: tegoż: *Pisarze Zaolzia*. Czeski Cieszyn 1992, Olza, s. 6.

² Por. T. Kijonka: *Płyniesz Olzo*. W: T. Kijonka (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. Katowice 1990, Śląski Fundusz Literacki.

³ Por. L. Brożek: *Źródła kultury ludowej*. W: D. Kałużbiec (red.): *Płyniesz Olzo. Zarys kultury duchowej ludu cieszyńskiego*. Ostrawa 1970, Profil, s. 25. Autor oprócz

podlegały częstym zmianom, a przemieszanie kultur sprzyjało rozwojowi artystycznemu. Jak pisał Jan Pyszko: „Zaolzie jest niewielką enklawą nadgraniczną co najmniej trzech kultur etnicznych wzajemnie się zderzających, rozwijających i wzbogacających, szczególnie we współcześnie tworzących się zrębach euroregionów”⁴.

Dla mieszkańca pogranicznego Zaolzia istotne jest pytanie o własną tożsamość. Poetka Renata Putzlacher region ten określiła „ziemią albo-albo”⁵, miejscem, gdzie z jednej strony krzyżują się różne kultury, z drugiej jest to ziemia dramatycznych „wyborów, kompromisów i wyrzeczeń, mitologizowana i strywializowana”⁶. Rozdarcie mieszkańca tej części Śląska Cieszyńskiego, przykładowo urodzonego przed 1920 rokiem, potwierdza fakt, że był on kolejno obywatelem Monarchii Austro-Węgierskiej, Republiki Czecho-słowackiej, Rzeczypospolitej Polskiej, Rzeszy Niemieckiej, Czechosłowackiej Republiki Socjalistycznej, Czeskiej i Słowackiej Republiki Federalnej i wreszcie Republiki Czeskiej⁷.

Pod koniec XIX wieku, wraz z rozkwitem przemysłu, głównie hutniczego oraz górniczego, rozwojem kolei żelaznej łączącej Koszycę (współcześnie na Słowacji) z Boguminem, wartość przygranicznego terenu po lewej stronie rzeki Olzy wzrosła i stał się on miejscem sporu pomiędzy Polską a Republiką Czeską. Po ustaleniach międzynarodowego organu wykonawczego po I wojnie światowej, Rady Ambasadorów, w 1920 roku została wyznaczona, trwająca do dziś, granica państwowa na rzece Olzie, dopływie Odry. Po tym podziale część historycznego regionu, w dużej mierze zasiedlonego przez autochtonicznych Polaków, czyli wąski pas od Bogumina po Jabłonków i od Czeskiego Cieszyna po Frydek, została przydzielona państwu czechosłowackiemu i nazwana Zaolziem⁸ (gdyż z perspektywy polskiej teren ten znalazł się

wpływów polskich, czeskich, słowackich i niemieckich, wymienia morawskie, austriackie, włoskie i węgierskie.

⁴ J. Pyszko: *Legenda Kawiarenki „Pod Pegazem”*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. Jabłonków 2003, Oficyna Literacka Kawiarenki „Pod Pegazem” PZKO, s. 11.

⁵ Por. R. Putzlacher: *Ziemia albo-albo*. Czeski Cieszyn 1993, Olza.

⁶ Tejże: *Od autorki*. W: tejże: *Ziemia albo-albo*. cyt. wyd., s. 5.

⁷ Por. K. D. Kadłubiec, W. Milerski: *Cieszyńska ojczyzna polszczyzna*. Czeski Cieszyn – Cieszyn 2001, Proprint, s. 9.

⁸ Istotne jest, że nazwa „Zaolzie” nie jest nazwą geograficzną ani administracyjną (taką nazwą jest np. termin „Podbeskidzie”), bowiem w terminologii czeskiej na teren ten mówi się Těšínsko, natomiast w Polsce używany jest mylący termin „czeski Śląsk”,

za Olzą). Jednakże nienaturalne powstanie pogranicza w efekcie rozłamu jedności etnicznej prowadziło nierzadko do podziałów, głównie politycznych⁹.

Usytuowanie Zaolzia na pograniczu i w otoczeniu pasma Beskidu Śląskiego stworzyło również możliwość indywidualnego rozwoju jego mieszkańców i pielęgnowania lokalnych tradycji, które obejmują m.in. rodzimą gwarę śląską, jak również „zachowania, obrzędowość, etykę, religię, sposób bycia, wyznawane wartości, wśród których chyba [w sposób] najbardziej fundamentalny jawi się kult pracy, jednoczący wnuków z rodzicami i starzykami”¹⁰. Jednakże proces asymilacji nieuchronnie prowadzi do kurczenia się ludności narodowości polskiej, której, według ostatniego spisu powszechnego z 2011 roku, jest 39 096, z tego 28 138 zamieszkuje województwo morawsko-śląskie, w obrębie którego leży Zaolzie¹¹. Autorzy *Cieszyńskiej ojczyzny polszczyzny* spadek liczby Polaków uważają m.in. za następstwo wprowadzenia kategorii narodowości śląskiej i morawskiej w spisie w 1991 roku¹². Chociaż „człowiek pogranicza” postrzegany jest jako osobnik „świadomy swej podmiotowości, tolerancyjny [...], [który] potrafi funkcjonować w różnych układach społecznych, nie dopuszcza do izolacji kulturowej, [...] poszerza swoje myślenie dla wymiany różnych wartości”¹³, to jednak mieszkańcom Zaolzia zarzuca się hermetyczność. Współcześnie na tym terenie dochodzi do zerwania z żywą kulturą polską i jej językiem, co widoczne jest m.in. w kondycji i randze pol-

który obejmuje opisane powyżej Zaolzie, jak i Śląsk opawski; por. E. Rosner: *Z rozważań o literaturze zaolziańskiej*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. cyt. wyd., s. 187.

⁹ Por. E. Korepta: *Tożsamość kulturowa pisarzy pogranicza polsko-czeskiego na przykładzie twórczości Renaty Putzlacher i Jerzego Pilcha*. W: H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrbowski (red.): *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Katowice – Brno 2010, Offsetdruk i Media, s. 291.

¹⁰ D. Kałużbiec: *O poetyckim świecie Anieli Kupcowej i o tym, jak go tworzy*. W: A. Kupec: *Po naszymu pieszko i na skrzydłach*. Czeski Cieszyn 2009, Kongres Polaków w Republice Czeskiej, s. 13.

¹¹ *Sčítání lidí, domů a bytů 2011*, <http://www.scitani.cz/>, 16.08.2013. Dla porównania: w 2001 roku narodowość polską deklarowało w Republice Czeskiej 51 968 ludzi; por. *Sčítání lidí, domů a bytů 2001*, <http://www.czso.cz/sldb/sldb2001.nsf/tabx/CZ0000> (16.08.2013).

¹² Por. K. D. Kałużbiec, W. Milerski: *Cieszyńska ojczyzna polszczyzna*. cyt. wyd., s. 10.

¹³ Por. J. Nikitorowicz: *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 11.

szczyzny, czytelnictwie czy świadomości narodowej. Powodem takiego stanu rzeczy być może jest urynkwienie kultury, która stała się zależna od pieniędzy czy mecenatu państwowego¹⁴.

W rozważaniach dotyczących Zaolzia istotne wydaje się uwzględnienie specyficznego klimatu kulturowego pogranicza, który stworzył odmienny typ artysty, stąd bogata twórczość literacka Zaolzian, którym to terminem określa się polskich autochtonów żyjących w Republice Czeskiej¹⁵. Również poezja, tworzona na tym terenie od czasów najdawniejszych¹⁶, odgrywa rolę w podtrzymywaniu polskości oraz śląskich tradycji, dając jednocześnie pełen sprzeczności obraz narodu rozdartego na pół i stojącego przed wyzwaniem i zdobyciami nowej rzeczywistości. Zaolziańscy poeci, tworzący zarówno w języku polskim, czeskim oraz w gwarze, różnie patrzą na kwestię tożsamości. Z racji wykonywanej aktywności są „wrażliwi na różnorodności tkwiące w świecie” oraz „nie zgadzają się z tym, jak się ich postrzega”¹⁷. Dramatyczna w skutkach zmiana granic w 1920 roku wiązała się nie tylko „z historycznym dramatem Olzy, rzeki granicznej, która w sposób absurdalny podzieliła na dwie części jedno miasto [Cieszyn podzielono na Czeski Cieszyn oraz Cieszyń – przyp. M. R.] , [...] domy, rodziny, a nawet świadomość i serca ludzi”¹⁸, lecz również z rozłamem środowiska artystycznego. Powstała potrzeba stwo-

¹⁴ Więcej na ten temat por. K. D. Kadłubiec, W. Milerski: *Cieszyńska ojczyzna polszczyzna*. cyt. wyd., s. 61.

¹⁵ Mieszkańcy Zaolzia, choć żyją poza krajem, nie są uznawani za grupę emigracyjną, bowiem chodzi tu o „osoby zasiedziały od pokoleń na dzisiejszym czeskim Śląsku”. Mogą być oni porównani do mniejszości polskich np. na Litwie, Ukrainie, Białorusi itp. Ze względu na używanie języka polskiego czy polskiej gwary twórczość literacka Zaolzian zaliczana jest do polskiej literatury narodowej; por. E. Rosner: *Z rozważań o literaturze zaolziańskiej*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. cyt. wyd., s. 189.

¹⁶ Por. W. Sikora: *O najdawniejszej literaturze cieszyńskiej*. cyt. wyd., s. 5. Aczkolwiek termin „literatura zaolziańska” obejmuje literaturę tworzoną dopiero od 1920 roku, czyli decyzji Rady Ambasadorów; por. E. Rosner: *Z rozważań o literaturze zaolziańskiej*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. cyt. wyd., s. 187.

¹⁷ A. Czerwińska: *Współczesna poezja Śląska Cieszyńskiego a tożsamość pogranicza polsko-czeskiego*. W: H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrbowski (red.): *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego*. cyt. wyd., s. 277.

¹⁸ T. Kijonka: *Płyniesz Olzo*. W: T. Kijonka (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. cyt. wyd., s. 11.

zenia nowych organizacji, takich jak istniejący od 1947 roku Polski Związek Kulturalno-Oświatowy w Republice Czeskiej wraz z działającą w jej ramach Sekcją Literacko-Artystyczną¹⁹. Odczucia związane z podziałem historycznie jednorodnego regionu wyraziła wspomniana Renata Putzlacher w wierszu *Wnuczka monarchii*, pisała o „syndromie opłotków”²⁰, który można rozumieć szerzej, jako coś, co paradoksalnie wiąże tutejszych Polaków i sprawia, że pragną się wybijać spośród społeczeństwa czeskiego i dorównać Polakom z Polski. Stąd mnogość organizacji czy imprez mających na celu propagowanie rodzimej tradycji i podtrzymywanie identyfikacji z ziemią ojczystą, by wspomnieć chociażby coroczne „Gorolski Świynto” w Jabłonkowie oraz działające w jego ramach cykliczne wieczorki poetyckie – Kawiarenkę „Pod Pegazem”.

Tadeusz Kijonka w antologii polskiej poezji zaolziańskiej pisał, iż tych poetów łączy regionalna tradycja literatury, której granice twórcy przekraczają z każdym pokoleniem, będąc jednocześnie w kontakcie z aktualnymi tendencjami poezji polskiej, aczkolwiek cechuje ich specyficzny stan osaczenia²¹. Problem tożsamości narodowej nie tylko Zaolzian, ale i Ślązaków, bierze się z niepisanego przymusu „wyznawania narodowego credo” i „udowadniania polskości”²² przez ludzi, którym z racji zawirowań historycznych i zmiennej przynależności państwowej trudno jednoznacznie określić własną przynależność narodową. W latach międzywojennych literatura tworzona na Zaolziu była częścią szeroko pojętej literatury śląskiej i wpisywała się w chłopsko-patriotyczny nurt, zwany również regionalizmem²³. Następne pokolenia twórców, począwszy od pokolenia „Pierwszego lotu” (rocznik 1930), dążyły do wyjścia poza regionalny wymiar literatury zaolziańskiej i do zbliżenia

¹⁹ Por. A. Czerwińska: *Współczesna poezja Śląska Cieszyńskiego a tożsamość pogranicza polsko-czeskiego*. W: H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrkowski (red.): *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego*. cyt. wyd., s. 278.

²⁰ Por. R. Putzlacher: *Wnuczka monarchii*. W: tejże: *Ziemia albo-albo*. cyt. wyd., s. 30.

²¹ Por. T. Kijonka: *Płyniesz Olzo*. W: T. Kijonka (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. cyt. wyd., s. 11; 14.

²² Por. J. Szymik: *Cień rzeczy duchowych i o nich rozmowy*, za: E. Korepta: *Tożsamość kulturowa pisarzy pogranicza polsko-czeskiego na przykładzie twórczości Renaty Putzlacher i Jerzego Pilcha*. W: H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrkowski (red.): *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego*. cyt. wyd., s. 290.

²³ Por. K. Kaszper: *Życie literackie na Zaolziu 1945–1997*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. cyt. wyd., s. 91.

z polskimi środowiskami artystycznymi²⁴, m.in. nawiązywali oni do twórczości awangardowej, lingwistycznej bądź do pokolenia „Współczesności”²⁵. Zmianę tę potwierdza wiersz Henryka Jasiczka, w którym bohater, beskidzki Odyseusz, słucha szemrania świerków po to, aby „sprawiedliwość wymierzać pięknu”²⁶, natomiast nie stanowi to tylko wezwania patriotycznego. W literaturze Zaolzia wartości estetyczne zaczynają dominować nad tymi patriotycznymi, regionalnymi²⁷.

Kazimierz Kaszper w posłowie do antologii poezji pisał, że pisarz zaolziański z końca lat 60. XX wieku był dla niego kimś o obliczu karykaturalnie rozbitym na „dwie połówki dobrych chęci – ambicjonalną, wyrażającą wolę sprostania wyzwaniom [...] literatury polskiej, i zachowawczą, dającą do zrozumienia, że idzie mu ciągle o to samo, czyli o zachowanie polskości”²⁸. Pisarz, który oddalał się od tematów tożsamości narodowej, np. w celu eksperymentu formalnego, „ryzykował wyobcowanie siebie i literatury z naturalnego kręgu kulturowego regionu, którego cechy określało silne poczucie zagrożenia narodowego bytu”²⁹. Kwestię tożsamości, drażniącą szczególnie w okresie coraz drastyczniejszego zmniejszania się deklarowanej w spisach powszechnych liczby ludności polskiej, porusza bogata twórczość poetów. Z racji okrojonych rozmiarów w niniejszej pracy ograniczę się do fragmentów poezji tworzonej przez mieszkańców Zaolzia w XX i na początku XXI wieku.

Anita Czerwińska pisała o tożsamości przestrzennej, wyrażanej przez współczesną poezję ziemi cieszyńskiej i związanej z problemem granicy, miasta i domu oraz o tożsamości kulturowej, która koncentruje się na wiedzy o korzeniach i dziejach społeczności, czyli języku, religii i historii³⁰. Te dwie

²⁴ Por. tamże, s. 92–93. Zob. również więcej na temat prasy oraz formacji artystycznych Zaolzia w tejże pozycji.

²⁵ Por. L. Martinek: *Życie literackie na Zaolziu 1920–1989. Wybrane zagadnienia*. Kielce 2008, Oficyna Wydawnicza STON 2, s. 100.

²⁶ H. Jasiczek: *Po której ścieżce teraz*. W: T. Kijonka (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. cyt. wyd., s. 24.

²⁷ Por. również K. Kaszper: *Beskidzki jako symbol ojczyzny*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. cyt. wyd., s. 197.

²⁸ K. Kaszper: *Dramat niespełnienia*. W: T. Kijonka (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. cyt. wyd., s. 182.

²⁹ Tamże, s. 183.

³⁰ Por. A. Czerwińska: *Współczesna poezja Śląska Cieszyńskiego a tożsamość po-*

płaszczyzny pokazują rozpiętość tematów związanych z kwestią tożsamości w zaolziańskiej poezji.

Motyw granicy i rozdzielenia może być wartościowany pozytywnie, jako „możliwość funkcjonowania w zróżnicowanym kulturowo środowisku”³¹, lub negatywnie, jako przejaw niesprawiedliwego podziału zachodnich mocarstw, a tym samym „symbol polsko-czeskich wielopłaszczyznowych antagonizmów”³². Zakreślenie tak wyraźnej granicy narzuconej przez państwa czy reżimy współcześnie zaczyna podlegać likwidacji, pomimo tego, że, jak pisała Edyta Korepta, powinno prowadzić również do „nakreślenia swego obszaru odrębności oraz własnej skali tolerancji na inność”³³. Do podziału historycznego Cieszyna na dwie części – Czeski Cieszyn i Cieszyn, ironicznie nawiązał Wilhelm Przeczek, pisząc, że „rzeka różnie miasto na dwie odrębne połówki”³⁴. W innym wierszu autor podkreślił ambiwalentne uczucia związane z graniczną rzeką, odnotowując: „nie ma klucza do Olzy, chwyciłem za wytrych”. Poprzez takie sformułowanie twórca podał w wątpliwość żywotność zmitologizowanego motywu rzeki, pokazując, że „zapomnienie działa równoległe z rzeką”³⁵, a tradycja jest już w pewnym sensie martwa³⁶.

Kazimierz Kaszper w *Liryku nadzieja* opisał pejzaż „po drugiej stronie rzeki”, przed Olzą, który nie różni się od tego za Olzą. Są tam ci sami chłopcy

granicza polsko-czeskiego. W: H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrbowski (red.): *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego*. cyt. wyd., s. 278.

³¹ Tamże, s. 279.

³² K. Kaszper: *Życie literackie na Zaolziu 1945–1997*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. cyt. wyd., s. 91.

³³ E. Korepta: *Tożsamość kulturowa pisarzy pogranicza polsko-czeskiego na przykładzie twórczości Renaty Putzlacher i Jerzego Pilcha*. W: H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrbowski (red.): *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego*. cyt. wyd., s. 290.

³⁴ W. Przeczek: *Ucieszne miasteczka*. W: tegoż: *Szumne podszepty*. Katowice 1982, Śląsk, s. 87; cyt. za: A. Czerwińska: *Współczesna poezja Śląska Cieszyńskiego a tożsamość pogranicza polsko-czeskiego*. W: H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrbowski (red.): *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego*. cyt. wyd., s. 280.

³⁵ W. Przeczek: *Klucz do Olzy?*. W: T. Kijonka (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. cyt. wyd., s. 97.

³⁶ Por. K. Kaszper: *Beskidy jako symbol ojczyzny*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. cyt. wyd., s. 198.

i te same dziewczyny, a „niebo stanęło w drzwiach wahadłowych miłości”³⁷. Drzwi wahadłowe, jak też samo wahadło, Alfred Wolny zinterpretował jako metaforę bycia pomiędzy tym, co polskie, a tym, co czeskie. Poeta w wierszu zaznaczył, że granica niekoniecznie przebiega pomiędzy państwami czy narodami, lecz również wewnątrz nas samych³⁸. Być może tytułowa nadzieja wiąże się z zatarciem granic i podziałów, również tych wewnętrznych, przez uświadomienie, że różnice pomiędzy ludźmi tego samego regionu nie istnieją. Nieznaczną różnicę zauważył polski poeta Wiesław Malicki w wierszu dedykowanym właśnie Kazimierzowi Kaszperowi, jednak różnica polegać może jedynie na odmienności gruntu, z którego się wyrosło, nieco odmiennej tradycji i zwyczajów, które oddaje metafora pieca, dzięki któremu chleb oznaczający język staje się mniej lub bardziej razowy. „Razowość” chleba nie zostaje doprecyzowana, może być to zarówno atut, pełnowartościowość języka, jak i jej pewne skalenie, o czym świadczy dodanie do razowego pieczywa otrębów, zewnętrznych warstw ziarna, które zostają odrzucone w procesie produkcji delikatnego, białego pieczywa, kojarzonego z wykwinnością i bogactwem. Z drugiej strony w utworze pozostaje otwarta kwestia tego, która odmiana języka jest razowa:

Jesteś rozcięty Olzą na dwie części
i choć mówią one tym samym językiem
znać po nich że z innych
pieców chleb jadły
Jeden wiersz bielszy
drugi
razowy³⁹.

Sam Kazimierz Kaszper w utworze *Suita zaolziańska* poruszył temat „pogranicza jako dwoistości przeżyć, własnej tożsamości i podświadomości”⁴⁰. Druga część poematu, *Genesis*, kończy się, podobnym, jak u Stanisława Barańczaka, wyliczeniem pytań, które są pytaniami drążącymi tożsamość czło-

³⁷ Tegoż: *Liryk nadzieja*. W: W. Sikora: *Pisarze Zaolzia*. cyt. wyd., s. 69.

³⁸ Por. A. Wolny: *Suita zaolziańska, czyli o pograniczu poezji polskiej*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. cyt. wyd., s. 204.

³⁹ W. Malicki: *Do źródła*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. cyt. wyd., s. 152.

⁴⁰ A. Wolny: *Suita zaolziańska, czyli o pograniczu poezji polskiej*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. cyt. wyd., s. 203.

wieka w okresie powstania utworu, czyli podczas stanu wojennego, kiedy granica państwowa była również granicą ideologiczną⁴¹:

imię?
nazwisko?
miejsce urodzenia? [...]
z przynależności z narodowości obywatelstwa
z tęsknoty z żalu z wiary z baśni i legendy
z wielkiej improwizacji z wiązania końca
kłamstw z końcem rozumu z bólu⁴².

Trafną metaforę niedopasowania i pewnej dwoistości w obrębie podmiotu przedstawił w wierszu polski poeta z USA, Adam Szyper, będący gościem jednej z edycji Kawiarenki „Pod Pegazem” w Jabłonkowie. Jego diabeł Żyd z wiersza *Diabeł Żyd nad rzeką Olzą* jest jednocześnie malowanym ptakiem nawiązującym do powieści Jerzego Kosińskiego *Malowany ptak*, w której ptak wypuszczony na wolność jest zadziobany na śmierć przez inne osobniki tego samego gatunku z powodu swoich ufarbowanych piór. Ptaki w ten sposób nie rozpoznają swojego brata i uważają go za wroga. Metafora „ptaka malowanego innością i napiętnowanego, bo myśli i wychyla się”⁴³ pokazuje w pewnym sensie gorzką sytuację mieszkańca ziemi, która nie jest jednoznacznie zdefiniowana. Jednakże nawet malowane ptaki czy też, jak napisała-by Renata Putzlacher, mieszkańcy ziemi albo-albo, „wznoszą się ponad czasy pogardy”, bowiem „nad każdą rzeką żyje Człowiek, bo w każdej rzece/ płynie Rzeka Ludzkości”⁴⁴. Pojednanie pomiędzy ludźmi odmiennych narodowości opisał już na początku XXI wieku Jacek Sikora:

Siadają przy jednym stole
Codziennie odkąd rozpętano pokój
– Polak, Czech i Niemiec

Czasami dosiędzie Słowak [...]

⁴¹ Tamże, s. 204.

⁴² K. Kaszper: *Suita zaolziańska*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. cyt. wyd., s. 203.

⁴³ Por. A. Szyper: *Diabeł Żyd nad rzeką Olzą*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. cyt. wyd., s. 177.

⁴⁴ Tamże.

A oni wciąż walczą
Front wraca z każdym kieliszkiem⁴⁵.

Widoczny w wierszu oksymoron, „rozpętać pokój”, podobnie jak metafora walki na kieliszki, przypomina historyczną wrogość poszczególnych państw i narodów. Jednocześnie owa nienawiść z przeszłości współcześnie zostaje „ugłaskana” i przekształcona w przedmiot zabawy w knajpie. Wiersz pokazuje, że dawne podziały nie dzielą tak, jak dawniej, a graniczna rzeka stała się „Rzeką Ludzkości”, aczkolwiek pewien stopień napięcia pomiędzy narodami jest nadal obecny.

Renata Putzlacher, nawiązując do podziału Śląska Cieszyńskiego, dobitnie wyraziła sytuację psychiczną mieszkańców pogranicza, czyli poczucie znajdowania się na miejscu „za-ostatnim”, pokazując jednocześnie, że pozostałością przeszłości jest nadal pewien specyficzny stan:

[bycia] Zawsze za Olzą
wiecznie z tyłu
na miejscu
za-ostatnim⁴⁶.

Polscy twórcy z terenu znajdującego się po 1920 roku poza granicami Polski czuli się zobowiązani nie tylko do utrzymywania polskości na Zaolziu, lecz również w pewien sposób odłączeni i zmuszeni ustawicznie zabiegać o względy i pamięć ojczyzny, co poetka wyraziła metaforą „za-ostatniego miejsca” łączącego się z konkretnym stanem psychicznym.

Motyw granicy skojarzonej z rzeką, która rozdziela, poruszał w swej twórczości również Jan Pyszko. Rzeka jest postawiona na równi z ziemią. Dla podmiotu lirycznego wiersza *Ziemio rzeko* „u korzeni rozdartą ziemią rzeka”, która wdziera się „jak wiara, jak słowo, jak kamień zębatej historii”, jest „ziarnem, które ni kruki ni wrony zadziobią”⁴⁷. „Ziemia rzeka” łączona jest z wiarą, językiem oraz historią regionu, stając się ważnym znakiem kształtującym poczucie narodowe Zaolzian. Autor, łącząc w tytule wiersza ziemię oraz rzekę, w domyśle: Olzę, sprawił, iż adresat apostrofy staje się niejednoznaczny, co podkreśla również brak interpunkcji w całym wierszu. Tytuł może być

⁴⁵ J. Sikora: ***(*Siadają przy jednym stole*). W: tegoż: *Za późno na wiosnę – Příliš pozdě na jaro*. Czeski Cieszyn 2007, Spolek – Towarzystwo AVION, s. 106.

⁴⁶ R. Putzlacher: *Od autorki*. W: tejże: *Ziemia albo-albo*. cyt. wyd., s. 13.

⁴⁷ J. Pyszko: *Ziemio rzeko*. W: tegoż: *Słowa jak kamienie*. Warszawa 1993, Oficyna „Przeglądu Powszechnego”, s. 9.

więc interpretowany zarówno jako „ziemia, rzeka”, jak i „ziemia-rzeka”. O ile pierwsza interpretacja tytułu oznacza zwrot ku ziemi oraz rzece, jako dwom głównym aspektom poczucia tożsamości podmiotu lirycznego, o tyle druga możliwość kładzie przede wszystkim nacisk na kwestię ziemi zawężonej do postaci granicznej rzeki, która rozdziela, co potwierdzałyby słowa: „co noc/ [...] wdzierasz się we mnie”. Wdzieranie się kojarzone raczej z żywiołem wody, jak i zwrot do drugiej osoby liczby pojedynczej (ty „wdzierasz się”) może sugerować, iż wiersz jest apostrofą do jednej ziemi-rzeki, lecz wspomniany brak interpunkcji pozostawia tę kwestię otwartą.

Istotny, aczkolwiek sięgający wieku XIX, niebędącego tematem niniejszej pracy, jest temat rzeki granicznej, jak też nadzieje związane z przyszłością Ziemi Cieszyńskiej, poruszone w hymnie Zaolzia, czyli pieśni *Płyniesz Olzo* napisanej do słów Jana Kubisza, która „rozbrzmiewa na Zaolziu przy każdej ważniejszej okazji”⁴⁸ i jest manifestem wyrażającym wspólnotę uczuć⁴⁹. W tym utworze porównanie Olzy do biblijnego Jordanu było krokiem w kierunku mitologizacji całej ziemi, jak i niosło ze sobą wezwania patriotyczne⁵⁰.

Osobnym motywem w poezji Zaolzia jest miasto, które zyskuje nowy, lokalny wymiar związany z symboliką „uciesznych miasteczek” znajdujących się w otoczeniu pasma Beskidu Śląskiego. Trudną relację z ziemią leżącą na pograniczu wyraża w wierszu przynależność „dziewczyny z małego miasteczka” do prowincji – „niewiernego Tomasza”⁵¹, która prowadzi do nabycia „instynktu ukrywania się”⁵². Podobnie też w wierszu *Dorastanie do rodowodu* podmiot liryczny zakreśla szerokie pole, w obrębie którego sytuuje samego siebie:

Urodziłam się dla prowincji
dla miasteczek
gdzie zamiast metra

⁴⁸ T. Kijonka: *Płyniesz Olzo*. W: T. Kijonka (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. cyt. wyd., s. 5.

⁴⁹ Por. J. Kubisz: *Płyniesz Olzo*. http://www.spiewnik.itatis.pl/strony_www/www.spiewnik.itatis.pl/cgi-bin/db_spiewnik.pl?keyword=n&sb=&uid=gosc.9999999999999999&view_records=ZOBACZ+WPI&nh=49 (8.09.2013).

⁵⁰ Por. K. Kaszper: *Besкиды jako symbol ojczyzny*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. cyt. wyd., s. 195.

⁵¹ Por. R. Putzlacher: *Oda do prowincji*. W: tejże, *Ziemia albo-albo*. cyt. wyd., s. 12.

⁵² Por. tamże.

kopie się kanały [...]
Urodziłam się dla Parnasu
pełnego śpiących rycerzy [...]
Urodziłam się dla Galicji
bliższej niegdyś Europie
niż dziś światu⁵³.

Jan Daniel Zolich pisał, że „rynek w małym miasteczku znał nas wszystkich po imieniu”⁵⁴. Zupełnie inaczej postrzegane jest przez Wilhelma Przeczka zaolziańskie miasto powiatowe Karwina. W wierszu operującym grą słów porównującą słowa „kara” i „wina” z nazwą miasta „Karwina” podmiot liryczny boleje nad upadkiem miasta, winą obarczając niejako również samego siebie:

Z jakich win spowiada mnie kara,
Karwiny⁵⁵.

Z drugiej strony niewielkie powierzchniowo Zaolzie to, jak pisał Gustaw Przeczek: „kraj mój – miłość i wszystko” i „dolina jak dłoń zwinięta”, przez którą „przecieka płynąca linia życia”⁵⁶. Miłość do ziemi ojczystej postrzegana jest jako skarb, „co mój już od urodziny”⁵⁷. Henryk Jasiczek, beskidzki Odyseusz⁵⁸, widział natomiast w drodze z Jabłonkowa do Żywca „drogę jak rzemyczek do kyrpca”⁵⁹.

Związek z ziemią pochodzenia oraz domem rodzinnym, będącą osobnym tematem twórczości Polaków z Zaolzia, podkreśla drugi z hymnów tej ziemi – *Ojcowski dom* Jana Kubisza⁶⁰. „Gdyby szukać najprostszych świadectw zaolziańskiej jedności i autonomii duchowej, a nawet kulturowej odrębności,

⁵³ Tejże: *Dorastanie do rodowodu*. W: tejże, *Ziemia albo-albo*. cyt. wyd., s. 6.

⁵⁴ J. D. Zolich: *Fresk prowincjonalny*. W: T. Kijonka (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. cyt. wyd., s. 125.

⁵⁵ W. Przeczek: *Karwina*. W: W. Sikora: *Pisarze Zaolzia*. cyt. wyd., s. 59.

⁵⁶ Por. W. Przeczek: *Mój kraj*. W: W. Sikora: *Pisarze Zaolzia*. cyt. wyd., s. 53.

⁵⁷ A. Kupiec: *Skarb*. W: tejże: *Po naszymu pieszo i na skrzydłach*. cyt. wyd., s. 105.

⁵⁸ Por. H. Jasiczek: *Po której ścieżce teraz?*. W: T. Kijonka (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. cyt. wyd., s. 24.

⁵⁹ Tegoż: *Chwila i wieczność*. W: tegoż: *Jak ten obłok. Wiersze wybrane*, oprac. T. Kijonka. Katowice 1990, Śląski Fundusz Literacki, s. 22.

⁶⁰ Por. J. Kubisz: *Ojcowski dom*. http://www.spiewnik.itatis.pl/strony_www/www.spiewnik.itatis.pl/cgi-bin/db_spiewnik.pl?keyword=kubisz&sb=&uid=-gosc.9999999999999999&view_records=ZOBACZ+WPIS (08.09.2013).

te dwie rzewne pieśni wypowiadają to najpełniej: owo niezwykle dla Zaolzian przywiązanie do ziemi rodzinnej oraz żywy dramat rozdarcia i zagrażającego wyobcowania⁶¹. W poemacie *Dwa dni* Kubisz wyraził swoje przywiązanie do ziemi, w której „leżą ojciec i matka, wszyscy krewni moi”⁶². Ziemia ojczysta jest tutaj przede wszystkim domem przodków.

W wierszu Adolfa Dostała dom równoznaczny jest ze Śląskiem, Beskidami oraz rzeką Olzą:

Są słowa proste:
Śląsk, Beskidy, Olza, [...]
Jest słowo proste: dom⁶³.

Dom rozumiany pozytywnie oznacza tutaj szerszą przestrzeń, z którą autor się utożsamia. Mała ojczysta jest jak dom rodzinny, pomimo podziałów politycznych.

Bezpieczną przestrzenią, z którą identyfikują się poeci z Zaolzia, są również góry, jak w wierszu Ewy Sabeli-Furtek:

Godulo, Goduleczko moja.
Szumiałś mi do snu każdego wieczora,
Rano byłaś piyrso, co żech uwidziała⁶⁴.

Góry na Zaolziu, czyli zachodnio-południowa część Beskidu Śląskiego, zajmują jedną trzecią powierzchni ziemi zaolziańskiej, są zatem znaczącym znakiem topograficznym regionu oraz „siedliskiem specyficznej, etnicznie polskiej kultury góralskiej”, natomiast dla pisarzy nierzadko są „matecznikiem treści i wartości tożsamościowych”⁶⁵.

Ważną kwestią związaną z poczuciem identyfikacji pozostaje dla mieszkańców pogranicza kwestia języka ojczystego. Teren przygraniczny zazwyczaj słynie z dwu- lub wielojęzyczności żyjących tam ludzi, lecz pomimo tolerancji wpisanej w status „człowieka pogranicza” język ojczysty albo staje się dla Zaolzian istotnym problemem narodowościowym, albo te dwa aspekty są

⁶¹ T. Kijonka: *Płyniesz Olzo*. W: T. Kijonka (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. cyt. wyd., s. 6.

⁶² J. Kubisz: *Dwa dni*. W: W. Sikora: *Pisarze Zaolzia*. cyt. wyd., s. 44.

⁶³ A. Dostał: *Bliski Krajobraz*. W: B. S. Kunda (red.): *Słowa i krajobrazy. Antologia poetów zaolziańskich*. Katowice 1980, Śląsk, s. 32.

⁶⁴ E. Sabela-Furtek: *Goduli*. W: tejsze: *Wiersze*. Czeski Cieszyń 2010, Infiniti art, s. 40.

⁶⁵ K. Kaszper: *Beskidy jako symbol ojczyzny*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. cyt. wyd., s. 194.

rozdzielane. „Poeci czują się predestynowani do podejmowania zagadnienia języka jako elementu budującego tożsamość kulturową”⁶⁶, przy czym w najnowszej poezji Zaolzia wybór literackiego języka polskiego nie jest wyborem oczywistym i niesie ze sobą ważne konsekwencje. Pozwala między innymi na „uniwersalizację tematów podejmowanych przez poetów lokalnych”⁶⁷.

Podobnie też kwestia wyboru gwary jako narzędzia twórczego postrzegana jest przychylnie jako powrót do lokalnej tradycji i swojskości, bowiem na ziemi cieszyńskiej od czasów średniowiecza funkcjonowały dwa języki – „język władzy, zwierzchności, kancelarii książęcej i Komory Cieszyńskiej, i język ludności autochtonicznej mówiącej gwarą polską, która w XVI wieku była prawie taka sama jak ówczesny polski język literacki”, język Kochanowskiego i Reja⁶⁸. Ewa Milerska zaznaczała, że „słowa, co przed wiekami powstały” to mowa „wielkiego mistrza Jana, [...] a naszej fundaminyt trwały”⁶⁹. Daniel Kadłubiec w przedmowie do pisanego gwarą tomu tej poetki pisał: „[...] na naszą mowę spoglądamy dziś inaczej; nie jako na kopciuszka, symbol zaściankowości i prowincji, ale jako na wartość fundamentalną, źródło ciągłości, inspiracji i refleksji. [...] [Cieszyńska poezja ludowa] przyjmowana jest jako coś, co przypisane jest ziemi i stąd wywołuje powszechne emocje”⁷⁰. Słowa te potwierdził Władysław Młynek w wierszu *Pogrzyb gorola*:

Gronie mie wykolybały,
Olza myła głowę,
Mama śpiywać nauczyła
Naszą śląską mowę⁷¹.

Regionalna forma polszczyzny ogólnej, gwara cieszyńska, była wyznacznikiem tożsamości narodowej, natomiast od połowy XIX wieku stosunek do gwary zmieniał się i stała się ona znakiem tożsamości regionalnej⁷². Współ-

⁶⁶ A. Czerwińska: *Współczesna poezja Śląska Cieszyńskiego a tożsamość pogranicza polsko-czeskiego*. W: H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrbowski (red.): *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego*. cyt. wyd., s. 283–284.

⁶⁷ Tamże, s. 284.

⁶⁸ K. D. Kadłubiec, W. Milerski: *Cieszyńska ojczyzna polszczyzna*. cyt. wyd., s. 10.

⁶⁹ E. Milerska: *Lipa*. W: teje: *Kwiaty z naszej łąki*. Ostrawa 1987, Profil, s. 82.

⁷⁰ D. Kadłubiec: *Ewa Milerska i jej świat poetycki*. W: E. Milerska: *Kwiaty z naszej łąki*. cyt. wyd., s. 13; 14–15.

⁷¹ W. Młynek: *Pogrzyb gorola*. W: T. Kijonka (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. cyt. wyd., s. 74.

⁷² K. D. Kadłubiec, W. Milerski: *Cieszyńska ojczyzna polszczyzna*. cyt. wyd., s. 44.

częśnie gwara jest znakiem nie tyle etnicznym, ile na powrót narodowym, bowiem świadczy o polskich korzeniach. W życiu codziennym zmniejszyło się znaczenie nie tylko polskiego języka literackiego, lecz również gwary wypieranej przez język czeski, choć przecież wielowiekowa tradycja gwary ludowej określanej po dziś dzień jako „po naszymu” i stojącej w opozycji do języka pańskiego była nieodmiennie związana z ziemią i ludźmi regionu cieszyńskiego⁷³. Jak pisała wspomniana Ewa Milerska, zwana „pieśniarką spod Wyrchóry” [część wsi Nydek leżącej na zboczu Czantorii – przyp. M.R.]:

I ty same śląski pieśni
fórt żyją,
echym z gróni sie w doliny
odbiją. [...]
Jako Olza długi wieki
se płynie
i nasz naród na swej ziymie
nie zginie⁷⁴.

Istotnym tematem jest opozycja swój–obcy, która współcześnie nie oznacza prostej opozycji Polak–Czech⁷⁵. Ewa Sabela-Furtek, tworząca w języku polskim, czeskim oraz w gwarze, pisała:

Recytowałam wiersze Szymborskiej.
Recytowałam wiersze Máchy.
Jezus mówi wszystkimi językami⁷⁶.

Również Wilhelm Przeczek podkreślał dwuwymiarowość „ojczyzny swojego serca”, w której krąży złoty oraz korona, waluty dwu państw. Rozdarcie mieszkańca Zaolzia akcentuje finałowa konstatacja podmiotu lirycznego, będąca jednocześnie grą słów:

nie rozmieniłem banknotu na bilon
trzymam złotą koronę
w portfelu

⁷³ Por. tamże, s. 44; 54.

⁷⁴ E. Milerska: *Nad Olzą*. W: tejże: *Kwiaty z naszej łąki*. cyt. wyd., s. 79.

⁷⁵ Por. A. Czerwińska: *Współczesna poezja Śląska Cieszyńskiego a tożsamość pogranicza polsko-czeskiego*. W: H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrbowski (red.): *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego*. cyt. wyd., s. 286.

⁷⁶ E. Sabela-Furtek: *Spacer*. W: tejże: *Wiersze*. cyt. wyd., s. 10.

moja ojczyzna jest jedna: złota korona [...]
serce jest bliższe złotu, ciało koronie
cierniowej

nie jestem wyrachowany
zapłaciłem za to⁷⁷.

Metafora złotej korony przedstawia amalgamat pierwiastka polskiego wyobrażonego w postaci waluty narodowej, złotego polskiego, oraz pierwiastka czeskiego, czyli korony czeskiej będącej walutą tego państwa. Dodatkowo znacząca jest niemożliwość ich oddzielenia. Mieszkaniec Zaolzia, posiadający ojczyznę – złotą koronę, nie potrafi jednoznacznie odpowiedzieć na pytania związane z tożsamością, potrafi jedynie stwierdzić, jak robi to podmiot w wierszu Przeczka, iż emocjonalnie czy też duchowo bardziej związany jest z Polską, natomiast fizycznie żyje w Republice Czeskiej, co wyraża w wierszu ciało. Topos rozdwojenia na duszę oraz ciało powiązany jest w utworze z tożsamością będącą dwoistą na podobnej zasadzie. Korona ponadto wyposażona jest w aluzję biblijną odsyłającą do bólu, cierpienia czy wyrzeczeń, autor podkreślił rozdarcie mieszkańców Zaolzia, jak i symbolikę ofiary z ziemi na południu Polski, zapomnianej przez Piłsudskiego⁷⁸.

Dla innego poety, Gustawa Sajdoka, kultura polska i czeska są jednakowo bliskie. Metafora „dzwonów w sercach” oznaczać może przywiązanie podmiotu lirycznego do obu narodów, a jednocześnie koniec wiersza podkreśla przeniesienie obu tych jakości w przestrzeń Zaolzia, nad Olzę:

Dzwon Zygmunta w Krakowie.
Dzwon Zygmunta w Pradze.

Dzwony w serca wrosły.
Od Węławy,
od Wisły,
wiatr muzykujący
zaplątał się

⁷⁷ W. Przeczek: *Złota korona*. W: T. Kijonka (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. cyt. wyd., s. 98.

⁷⁸ Tutaj chodzi mi o zapomnienie o Zaolziu podczas formowania się II RP i towarzyszący temu późniejszy podział Zaolzia w 1920 roku.

w warkocze drzew
nad Olzą⁷⁹.

W najnowszej twórczości Zaolzia zanika sztuczny podział na polskie i czeskie dziedzictwo kulturowe w imię wielojęzyczności i wielokulturowości. Władysław Sikora wspomniał w wierszu „słowo polskie, piwo czeskie, chleb cesarski”⁸⁰, pokazując wielokulturowość regionu. Ewa Sabela-Furtek, pozostając tą samą poetką z Zaolzia, nawiązuje w wierszu pisanym po czesku do czeskiej stołecznej rzeki:

Jsi jako bílá labuť
Co proti proudu Vltavy
Vší zbylou silou pluje⁸¹.

Renata Putzlacher opisała Zaolzie jako „hydře stugłową o dwu językach”⁸². Metafora hydry przedstawia nie tylko historyczną sytuację narodowościową na Śląsku Cieszyńskim, lecz po części również sytuację współczesną, kiedy wzajemne wpływy języka polskiego, czeskiego, słowackiego, niemieckiego oraz gwary doprowadziły do ich wymieszania się i do trudności związanych z rozpoznaniem w mowie Zaolzian cech konkretnych języków literackich. Jedynie „z językiem powykręcanym do granic możliwości”⁸³ opisać można krajobraz poetycki zaolziańskich twórców. Aniela Kupiec w wierszu *Mowo moja ojczysta* pytała: „Kanyś sie zrodziła, ma ojczysto mowo, dyś się kolebała wroz zy mną w kolybce?”⁸⁴, lecz pytanie, czy chodzi o język polski, czy o polską gwarę cieszyńską, pozostaje bez odpowiedzi, sugerując, że autorka nie widziała pomiędzy nimi znaczącej różnicy i potrzeby ich definitywnego rozgraniczania. Natomiast Jan Goczół podkreślił w utworze ambiwalencję związaną z gwarą, czyli narzeczem:

⁷⁹ G. Sajdok: ***(*Dzwon Zygmunta w Krakowie*). W: W. Sikora. *Pisarze Zaolzia*. cyt. wyd., s. 62.

⁸⁰ W. Sikora: *Pod Skatką*. W: T. Kijonka (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. cyt. wyd., s. 79.

⁸¹ „Jesteś jak biały łabędź/ co przeciw prądowi Wełtawy/ Ostatkiem sił płynie” [tłum. M. R.]; E. Sabela-Furtek: *Zrcadlo*. W: tejże: *Wiersze*. cyt. wyd., s. 55.

⁸² R. Putzlacher: *Ziemia albo-albo*. W: tejże: *Ziemia albo-albo*. cyt. wyd., s. 13.

⁸³ Por. tejże: *Krajobraz poetycki*. W: tejże: *Ziemia albo-albo*. cyt. wyd., s. 23.

⁸⁴ A. Kupiec: *Mowo moja ojczysta*. W: tejże: *Po naszymu pieszo i na skrzydłach*. cyt. wyd., s. 117.

Nasze narzecze jest pociemniałe i twarde
Jak drewno, które długo leżało pod wodą.

W naszym narzeczu mówimy niewyraźnie i
Cicho, bowiem języki nasze są podcięte.

Nasze narzecze rozumie tylko Pan Bóg, a także
Śmierć – czujemy to wieczorami, przed zaśnięciem⁸⁵.

Ton smutku podkreśla nie tylko metafora „podciętych języków” kojarzona z symboliką podciętych korzeni, która związana jest z niepewną tożsamością, lecz również sformułowanie, iż tę mowę rozumie jedynie Bóg i Śmierć. W innym wierszu tego autora zejście w „muliste dno ciemnej rzeki” oznacza „zwiniecie języków w milczenie”, a więc gwara łączy się z zamknięciem, co wiązać się może z niewielką liczbą jej użytkowników, z jej zamknięciem na stosunkowo niewielkim obszarze, jak również z podważeniem jej wartości na forum międzynarodowym, obok języków narodowych, literackich, do czego odnosić się może stwierdzenie o nieobecności gwary w ośrodkach akademickich. Podobnie jak poprzednio, dominuje w wierszu nastrój melancholii, a w wyobraźni poetyckiej Goczoła narzecze, czyli gwara, łączy się symbolicznie z ciemną rzeką o grząskim dnie i nieznanym źródle:

Nasza ciemna rzeka wypływa spod ziemi
niczyjej: niezbadane są jej siły i zamiary, nikt
nie słyszał o niej na wykładach nauk stosowanych.
Tym z nas, którzy zeszli w jej muliste dno, języki
zwinęły się w ciężkie milczenie [...] ⁸⁶.

Dla młodych twórców pochodzących z mieszanych, polsko-czeskich rodzin, wybór języka, w jakim będą tworzyć, staje się niezależny od pytania o przynależność narodową. Trudno odseparować od siebie język, jakim przemawia matka do dziecka, od spraw związanych z tożsamością, jednakże dziecku Czeszki i Polaka z Zaolzia może stać się bliższy język czeski, mimo dobrej znajomości gwary i języka polskiego wyniesionego z kręgów rodzinnych czy szkoły oraz mimo więzi kulturowej łączącej dziecko z przygranicznym Zaolziem i jego tradycjami.

⁸⁵ J. Goczoł: *Stary Ślęzak mówi*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. cyt. wyd., s. 140.

⁸⁶ Tegoż: *Dwie wieczorne notatki*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. cyt. wyd., s. 140.

W poezji widoczna jest zarówno radość z „lokalnej wieży Babel”⁸⁷, jak też smutek i obawa przed wypieraniem języka ojczystego przywołane na końcu wiersza *Monolog o Olzie*:

Dziś w cichym Olzy szumie
usłyszeć możesz słowa,
że nikt jej już nie zrozumie,
że próżna jest jej mowa.
Więc spytaj młody człowieku
jaki był dziada język i dowiesz się,
że od wieków polskiej krwi nosisz więzy⁸⁸.

Jan Pyszko ubolewał, że „na Kamienitym nie trafisz już na helokanie, na tablicę z elementarzem”⁸⁹, również Henryk Jasiczek konstatował, że w tych stronach „już dawno pomarły słowiki, nucą jeszcze na strychu w starych kalendarzach”⁹⁰. Podobnie Władysław Młynek pisał, że chociaż „już nie śpiywo głos trąbity przez Ostry a Kamynity”, to jednak „gdo wyrós w gróniach, kómu ta zymia je blisko, tyn se zostanie dóma, choćby miał gryźć ściernisko”⁹¹. Janusz Gaudyn w wierszu *Wnukom* zadaje pytanie, czy rozumieją, iż „hardy Jaworowy pozdrawiał po polsku owieczki na stokach Kozubowej”⁹².

Edyta Korepta wyszczególniła dwa zjawiska związane z językową tożsamością zaolziańskich poetów. Autorzy utworów gwarowych, inspirowanych folklorem, określają siebie jako Ślązaków, broniąc prawa do różnorodności i odmawiając wytyczania definitywnych granic narodowych swej tożsamości. Z drugiej strony obecna jest na tym terenie twórczość aspirująca do jedności z kulturą polską, chociaż przynależność do miejsca urodzenia autorów jest wyraźnie manifestowana⁹³.

⁸⁷ Por. R. Putzlacher: *Krajobraz poetycki*. W: tejsze: *Ziemia albo-albo*. cyt. wyd., s. 23.

⁸⁸ E. Sabela-Furtek: *Monolog o Olzie*. W: tejsze: *Wiersze*. cyt. wyd., s. 67.

⁸⁹ J. Pyszko: *Nad Olzą*. W: tegoż: *Słowa jak kamienie*. cyt. wyd., s. 11.

⁹⁰ H. Jasiczek: *W moich stronach*. W: T. Kijonka (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. cyt. wyd., s. 23.

⁹¹ W. Młynek: *Kozubowo*. W: T. Kijonka (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. cyt. wyd., s. 66; tegoż: *Biyda to będzie*. W: T. Kijonka (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. cyt. wyd., s. 70.

⁹² J. Gaudyn: *Wnukom*. W: T. Kijonka (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. cyt. wyd., s. 43.

⁹³ Por. E. Korepta: *Tożsamość kulturowa pisarzy pogranicza polsko-czeskiego na*

W płaszczyźnie religijnej Zaolzie, „ziemię czarnego złota [...] ekumenii”⁹⁴, cechowała wielowyznaniowość; teren ten zamieszkiwali katolicy, protestanci, jak również Żydzi. Wilhelm Przeczek pisał, że „nasza pobożność [jest] jak paciorki zboża”⁹⁵, nawiązując do różnych przejawów religijności tutejszych ludzi.

Końcowa część inwokacyjnej *Ziemi albo-albo* jest nawiązaniem do formy litanii, w którym Renata Putzlacher, posługując się formą twórczości religijnej, rozważała zawikłane poczucie tożsamości charakterystyczne dla mieszkańca Zaolzia. Apostrofa „Zaolzie moje ty” z pierwszej części wiersza w drugiej strofie zastąpione jest frazą „Zaolzie nasze ty”. Ostatnia strofa podsumowuje:

Zaolzie
N a s z e c z y w a s z e [podkr. – M. R.] [...]
Ziemio albo-albo
bezkompromisowa
zmiłuj się nad nami
Zaolzianami⁹⁶.

Zaimki „moje”, „nasze”, „nasze czy wasze” wyrażają konsternację podmiotu lirycznego, jaka wiąże się z kwestią przynależności do „rozdartej, przykrawanej na miarę, na sztandary, na całuny”⁹⁷ ziemi ojczystej.

Formułę podobną do 1 Listu do Koryntian zastosowała ta sama poetka w *Transkrypcji*, zastępując miłość kolejno własnym językiem, korzeniami oraz ziemią, które są wyznacznikami „bycia kimś”⁹⁸. Pomimo tego, że ziemia ojczysta „z przeszłością rozwieszoną na taczkach” jest „bezpłodna”, a w jej „trzewiach nie ma już czarnego złota”, zaolziańska poetka „upycha korzenie pod niepewną powierzchnią”⁹⁹. Tytuł wiersza, *Transkrypcja*, oznacza przepi-

przykładzie twórczości Renaty Putzlacher i Jerzego Pilcha. W: H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrbowski (red.): *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego*. cyt. wyd., s. 299.

⁹⁴ J. Pyszko: *Do ziemi*. W: tegoż: *Kamyki światła*. Nawsie 2005, s. 11. Za: A. Czerwińska: *Współczesna poezja Śląska Cieszyńskiego a tożsamość pogranicza polsko-czeskiego*. W: H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrbowski (red.): *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego*. cyt. wyd., s. 285.

⁹⁵ W. Przeczek: *Pacierz świecki*. W: T. Kijonka (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. cyt. wyd., s. 96.

⁹⁶ R. Putzlacher: *Ziemia albo-albo*. W: tejże: *Ziemia albo-albo*. cyt. wyd., s. 13.

⁹⁷ Por. tamże.

⁹⁸ Por. tejże: *Transkrypcja*. W: tejże: *Ziemia albo-albo*. cyt. wyd., s. 15.

⁹⁹ Por. tejże: *Ziemia jałowa*. W: tejże: *Ziemia albo-albo*. cyt. wyd., s. 25–26.

sywanie. Podmiot liryczny przepisuje miłość z Listu do Koryntian na język, korzenie oraz ziemię, co ma na celu uściślenie przedmiotu miłości lub jej zastąpienie tym, co jest wręcz od niej ważniejsze.

Dla poety z Nawsia, Jana Pyski, „niewzruszoną Ewangelią tej ziemi”¹⁰⁰ była mowa ojczysta. Twórca utożsamiał się z ziemią, mową oraz wyznaniem, które w jego oczach stanowiły jedność, jak tytułowy kościółek w Gutach, w którym wierni są „jak beskidzka kantata żywicy”. Porównanie w wierszu stawia mowę ojczystą na równi z Ewangelią. Przykład ten, podobnie jak wspomniany wiersz Pyski *Ziemio rzeko*, pokazuje, iż chrześcijaństwo oraz język polski, czy też polska gwara ludowa, były od wieków nierozdzielnie związane z terenem Zaolzia i wzmacniały poczucie tożsamości narodowej.

Nawiązania do bogatej historii pogranicza są kolejnym aspektem kształtującym poczucie tożsamości narodowej mieszkańców Kresów Południowych, jak pisze o Zaolziu Edyta Korepta¹⁰¹. Historia skazała ludzi na „wieczną tęsknotę do jednoznaczności, niekwestionowanej tożsamości narodowej”¹⁰², której jednakże nie da się prosto wyznaczyć. Temat tradycji i historii poruszany jest w „hymnie Zaolzia”, czyli we wspomnianym wierszu Jana Kubisza *Płyniesz Olzo*:

Wnuk usłyszysz w fal twych szumie
Przodków swoich dzieje,
I usiądzie nad twym brzegiem dumać nad przeszłością –
I żyć będzie dla swej ziemi czynem i miłością!¹⁰³

Dla Ewy Milerskiej to mowa ojczysta była źródłem „sławnej przeszłości narodu”¹⁰⁴ i dziejów własnej rodziny. Januszowi Gaudynowi historia regionu, z którym się identyfikował, tytułując wiersz *U nas*, dała asumpt do smutnej konstatacji:

¹⁰⁰ J. Pysko: *Kościółek w Gutach*. W: tegoż: *Słowa jak kamienie*. cyt. wyd., s. 19.

¹⁰¹ Por. E. Korepta: *Tożsamość kulturowa pisarzy pogranicza polsko-czeskiego na przykładzie twórczości Renaty Putzlacher i Jerzego Pilcha*. W: H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrbowski (red.): *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego*. cyt. wyd., s. 299.

¹⁰² K. Kaszper: *Dramat niespełnienia*. W: T. Kijonka (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. cyt. wyd., s. 180.

¹⁰³ J. Kubisz: *Płyniesz Olzo*. http://www.spiewnik.itatis.pl/strony_www/www.spiewnik.itatis.pl/cgi-bin/db_spiewnik.pl?keyword=n&sb=&uid=gosc.9999999999999999&vuid_records=ZOBACZ+WPIS&nh=49 (8.09.2013).

¹⁰⁴ E. Milerska: *Źródło*. W: tejże: *Kwiaty z naszej łąki*. cyt. wyd., s. 83.

Pomników mamy niewiele, [...]
na Śląsku umiera się cicho,
bo tutaj ludziom odwagi i zasług
wystarcza na milczenie¹⁰⁵.

Natomiast w wierszu *Otwarcie*, datowanym na listopad 1989 roku, czyli czas „aksamitnej rewolucji” prowadzącej do obalenia rządów komunistycznych w Czechosłowacji, podmiot liryczny apeluje o opowiedzenie się po którejś stronie, nawet jeśli historia lubi sypnąć solą w oczy:

Trzeba wywietrzyć [...]
Bo znów historia
Drepcę na przyzbie [...]
Choć raz się opowiedzieć [...]
Trzeba drzwi otworzyć
historia z chlebem
na przyzbie
sypie solą
w oczy¹⁰⁶.

Trudną historię Zaolzia porusza w swej poezji również Aniela Cieślar-Róžańska w wierszu *...Niech pierwszy rzuci kamieniem*. Poczucie tożsamości z ziemią ojczystą wzmaga solidarność z krajem, na który „tyle brudów nawieszano, tyle kamieni wkoło uzbierano”. Wrażenie to potęguje również symbolika biblijna, która z jednej strony łączy ziemię ojczystą z postaciami męczenników, z drugiej strony zastosowanie takiego porównania przydaje ważności przedmiotowi wiersza. Konstatacja podmiotu lirycznego pokazuje złożoną relację z „nadolziańskim skrawkiem”:

Więc śpiewam z tobą jak inni przed laty
i tak jak oni podziwu nie kryję
ktoś ciebie broni ktoś pisze na piasku
i nie pozwoli ciebie kamienować
tamci odchodzą a ty pozostajesz
ziemio ty moja nadolziański skrawku¹⁰⁷.

¹⁰⁵ J. Gaudyn: *U nas*. W: W. Sikora: *Pisarze Zaolzia*. cyt. wyd., s. 55.

¹⁰⁶ R. Putzlacher: *Otwarcie*. W: tejsze: *Ziemia albo-albo*. cyt. wyd., s. 11.

¹⁰⁷ A. Cieślar-Róžańska: *...Niech pierwszy rzuci kamieniem*. W: tejsze: *Biało-białe*. Czeski Cieszyn 1994, Olza, s. 17.

Zaolziańscy poeci pozostają świadomi różnorodności kulturowej tego terenu, co jednak pozostaje wartością regionu i nie powinno rzutować na politykę wobec mniejszości narodowych. Renata Putzlacher, uwypuklając opresyjny charakter Zaolzia w tytule zbioru *Ziemia albo-albo*, apelowała o zaniechanie sporów dotyczących kultury regionu w imię „dialogu kultur” oraz o zaprzestanie postrzegania Zaolzia jako prowincji według ustalonych odgórnie zasad rządzących się granicami państw. Z drugiej strony, prawdopodobnie to internacjonalizm czy kosmopolityzm zniszczył świadomość narodową Zaolzian poddających się procesom asymilacyjnym¹⁰⁸.

Życie literackie na Zaolziu po roku 1989 porządkuje raczej idea europejskiej wspólnoty ogólnoludzkiej niż wspólnoty regionalnej¹⁰⁹. Nowa rzeczywistość wymusiła przewartościowanie pojęcia granicy (politycznej, etnicznej, kulturowej) w kierunku współlistnienia, zbliżania się, funkcjonowania „ponad granicami”¹¹⁰, jak tego domagał się Jan Pyszko:

[Historia] granice
linią krzywo łamaną ustanawia [...]
Ludzie –
kiedyż to My z granic się
wyzwolimy!¹¹¹.

Alfred Wolny wyróżnił krąg poszukiwań poetyckich opatrzonych nazwą „pomosty”, który rozumiał jako „głos samoświadomości wyjątkowej szansy, jaką daje obecność poetów polskich w środku kultury czeskiej”¹¹². Poezja zaolziańska ma szansę stać się łącznikiem pomiędzy kulturą czeską a polską. Libor Martinek za ważne zjawisko w najnowszej literaturze Zaolzia uznaje otwarcie się na pluralizm artystyczny i pluralizm poglądów, co skutkuje m.in. zanikiem dylematów na osi centrum – prowincja, Europa – zaścianek itp.¹¹³

¹⁰⁸ Por. K. D. Kadłubiec, W. Milerski: *Cieszyńska ojczyzna polszczyzna*. cyt. wyd., s. 56.

¹⁰⁹ Por. K. Kaszper: *Życie literackie na Zaolziu 1945–1997*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. cyt. wyd., s. 96.

¹¹⁰ Por. tamże, s. 125.

¹¹¹ J. Pyszko: *Historia*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. cyt. wyd., s. 162–163.

¹¹² A. Wolny: *Suita zaolziańska, czyli o pograniczu poezji polskiej*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. cyt. wyd., s. 205.

¹¹³ Por. L. Martinek: *Życie literackie na Zaolziu 1920–1989. Wybrane zagadnienia*. cyt. wyd., s.14.

Zaolzie staje się bowiem miejscem odkrywanych na nowo. Docenia się urok uliczek Cieszyna, odbudowana została kawiarnia literacka Avion, zniszczona podczas II wojny światowej, powraca się do historii tego miejsca związanej z Austriakami, Żydami, Czechami, Słowakami, czego przykładem jest twórczość Renaty Putzlacher, w której „pobrzmiwa nuta nostalgicznej tęsknoty do słodkich c.k. austriackich czasów”¹¹⁴. W bogatej twórczości poetów z Zaolzia, wobec której były stosowane kryteria folklorystyczne czy stereotypowe uogólnienia¹¹⁵, współcześnie poszukuje się więzi z historią, która pozwoli wypromować region na forum międzynarodowym. W piosenkach i wierszach, jak w utworze pt. *Divertimento cieszyńskie*, z nostalgią wspomina się dawne tramwaje łączące obie strony Olzy, jedno „miasto – naczynie połączone”¹¹⁶. Włoski termin *divertimento* oznacza „utwór muzyczny o pogodnym charakterze”¹¹⁷, jak również serenadę czy wkładkę baletową w operze i dramacie francuskim. Nazwa pochodzi z łacińskiego *divertere* oznaczającego „rozchodzić się, rozdzielać, różnić się”¹¹⁸. Natomiast włoski czasownik *divertire* rozumiany jest jako „rozweselać, bawić, sprawiać przyjemność”. *Divertimento*, choć etymologicznie rozdziela, tak naprawdę spaja obie kultury, bawiąc mieszkańców dwóch stron rzeki Olzy. Najnowszym trendem w kulturze pogranicza, jakim jest Zaolzie, jest podnoszenie wartości regionu w odwołaniu do jego barwnej historii i lokalnych mitów; tworzenie się nowej tożsamości bazującej na swoistym *genius loci*¹¹⁹.

¹¹⁴ K. Kaszper: *Życie literackie na Zaolziu 1945–1997*. W: J. Pyszko, K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. cyt. wyd., s. 96.

¹¹⁵ Por. tegoż: *Dramat niespełnienia*. W: T. Kijonka (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. cyt. wyd., s. 191.

¹¹⁶ Por. R. Putzlacher: *Divertimento cieszyńskie*. W: tejże: *Ziemia albo-albo*. cyt. wyd., s. 28.

¹¹⁷ Hasło: *Divertimento*. W: J. Tokarski (red.): *Słownik wyrazów obcych PWN*. Warszawa 1980, PWN, s. 154.

¹¹⁸ Por. hasło: *Divertimento*. W: W. Kopaliński: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa 2000, MUZA SA, s. 127.

¹¹⁹ Por. E. Korepta: *Tożsamość kulturowa pisarzy pogranicza polsko-czeskiego na przykładzie twórczości Renaty Putzlacher i Jerzego Pilcha*. W: H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrbowski (red.): *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego*. cyt. wyd., s. 299.

Bibliografia

- Cieślar-Różańska A.: *Biało-białe*. Czeski Cieszyn 1994, Olza.
- Jasiczek H.: *Jak ten obłok. Wiersze wybrane*. Red. T. Kijonka. Katowice 1990, Śląski Fundusz Literacki.
- Kadłubiec D. (red.): *Płyniesz Olzo. Zarys kultury duchowej ludu cieszyńskiego*. Ostrawa 1970, Profil.
- Kadłubiec K.D., Milerski W.: *Cieszyńska ojczyzna polszczyzna*. Czeski Cieszyn – Cieszyn 2001, Proprint.
- Kijonka T. (red.): *Z biegiem Olzy. Antologia polskiej poezji zaolziańskiej*. Katowice 1990, Śląski Fundusz Literacki.
- Kopaliński W.: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa 2000, MUZA SA.
- Kubisz J.: *Ojcowski dom*. http://www.spiewnik.itatis.pl/strony_www/www.spiewnik.itatis.pl/cgi-bin/db_spiewnik.pl?db=default&uid=gosc.9999999999999999&jezyk=PL&keyword=Ojcowski+dom&mh=5&sb=---&so=ascend&view_records=ZOBACZ+WPIS (8.09.2013).
- Kubisz J.: *Płyniesz Olzo*. http://www.spiewnik.itatis.pl/strony_www/www.spiewnik.itatis.pl/cgi-bin/db_spiewnik.pl?keyword=n&sb=&uid=-gosc.9999999999999999&view_records=ZOBACZ+WPIS&nh=49 (8.09.2013).
- Kunda B.S. (red.): *Słowa i krajobrazy. Antologia poetów zaolziańskich*. Katowice 1980, Śląsk.
- Kupiec A.: *Po naszymu pieszo i na skrzydłach*. Czeski Cieszyn 2009, Kongres Polaków w Republice Czeskiej.
- Martinek L.: *Życie literackie na Zaolziu 1920–1989. Wybrane zagadnienia*. Kielce 2008, Oficyna Wydawnicza STON 2.
- Milerska E.: *Kwiaty z naszej łąki*. Ostrawa 1987, Profil.
- Nikitorowicz J.: *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Putzlacher R.: *Ziemia albo-albo*. Czeski Cieszyn 1993, Olza.
- Pyszko J.: *Słowa jak kamienie*. Warszawa 1993, Oficyna „Przeglądu Powszechnego”.
- Pyszko J., K. Kaszper (red.): *Kawiarenka „Pod Pegazem” 1989–2002*. Jabłonków 2003, Oficyna Literacka Kawiarenki „Pod Pegazem” PZKO.

Rusek H., Pieńczak A., Szczyrbowski J. (red.): *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Katowice – Brno 2010, Offsetdruk i Media.

Sabela-Furtek E.: *Wiersze*. Czeski Cieszyn 2010, Infiniti art.

Sčítání lidí, domů a bytů 2011. <http://www.scitani.cz/> (16.08.2013).

Sčítání lidí, domů a bytů 2001. <http://www.czso.cz/sldb/sldb2001.nsf/tabx/CZ0000> (16.08.2013).

Sikora J.: *Za późno na wiosnę – Příliš pozdě na jaro*. Czeski Cieszyn 2007, Spolek – Towarzystwo AVION.

Sikora W.: *Pisarze Zaolzia*. Czeski Cieszyn 1992, Olza.

Tokarski J. (red.): *Słownik wyrazów obcych PWN*. Warszawa 1980, PWN.

The light from across the River – the question of national identity in contemporary poetry from Zaolzie

Summary

The work explores the issue of national identity based on selected texts of contemporary poetry from Zaolzie – the region on the Polish-Czech borderland. The question of nationality, a difficult subject for the inhabitants of this politically-divided land, is examined at spatial and cultural levels. The central topoi – the border, city, house, language, religion and history – are associated with the problems of national identity of the Zaolzian poets; they are intrinsically present in selected works written in Polish language and its Cieszyn dialect. Yet in the latest Zaolzian poetry language ceases to be a determinant of national identity of these authors and therefore artificial division between Polish and Czech cultural heritages disappear in the name of multilingualism and multiculturalism. This study shows a picture of culturally diverse borderland, which nowadays has departed from the traditional view of borders differentiation; the borderland poets abandon the stereotypical divisions in the name of “dialogue of cultures” and identity based on Zaolzian *genius loci*.

Key words: national identity, borderland, Zaolzie, Polish poetry of the twentieth century

Translated by Marta Różańska

RECENZJE

Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2013, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 228;

Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2013, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 250.

Dwuczęściowa praca *Kultura w edukacji międzykulturowej* (razem prawie 480 stron) ukazała się pod redakcją prof. zw. dra hab. Tadeusza Lewowickiego i jego współpracownic. Autorzy są głównie członkami Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej oraz przedstawicielami różnych ośrodków akademickich (z Białegostoku, Cieszyna, Warszawy, Gdańska, Dąbrowy Górniczej, Katowic, Krakowa, Bańskiej Bystrzycy na Słowacji i innych). Przedstawili prawie 30 interesujących artykułów. W tomie pierwszym, na temat kontekstów teoretycznych, znalazło się 13 tekstów, w tomie drugim, na temat propozycji praktycznych i doświadczeń własnych – 16. Przeważają publikacje pedagogów,

w tym wielu wybitnych autorytetów, ale ciekawe są głosy „praktyków z terenu”, pracowników socjalnych, edukatorów, animatorów z nietypowych placówek, publikacje doktorantów. Tomy zawierają zestawienie wszystkich dotychczasowych publikacji z serii „Edukacja Międzykulturowa”, a jest to 55 książek, wydawanych w Cieszynie i w Warszawie (WSP ZNP), z których pierwsza ukazała się w 1992 roku, a więc przybywało rocznie po 4–5 tomów.

Międzykulturowość, kultura w edukacji, komunikacja i dialog, rola kultury w edukacji międzykulturowej, różne konteksty kulturowe – to główne hasła opracowań, dotyczące także konkretnych wyników badań z pogranicza, np. polsko-czeskiego czy polsko-białoruskiego. Kultura w życiu duchowym i rodzinnym, szkice i inne wystąpienia o uwarunkowaniach politycznych i religijnych wielokulturowości – to wszystko znalazło się w dwuczęściowym – pogrupowanym w sześć bloków tematycznych wydawnictwie.

Mimo różnorodności zagadnień i form opracowań lektura jest ułatwiona dzięki licznym podkreśleniom, tabelom, bibliografii (po tekstach), a przypisy są często wyjaśniające i rozszerzające.

Wprowadzeniem w całą problematykę edukacji międzykulturowej jest część pierwsza z podtytułem „Konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne”. Jerzy Nikitorowicz przybliży międzykulturowość jako kategorię związaną

z dialogiem edukacyjnym, wskazując na różnice, podejścia i orientacje, wyznawane przez różnych teoretyków, autorów klasyków, także polskiej pedagogiki. Natomiast prof. Józef Kuźma zwraca uwagę na zagadnienia ksenofobii i pojednania (na przykładzie pogranicza polsko-niemieckiego), a także formułuje wnioski dla praktyki edukacji wielo- i międzykulturowej. Niektóre wydają się wprawdzie oczywiste, na przykład wychodzenie poza ramy regionalizmu czy nauka języków obcych, ale kilka innych jest bardziej aktualnych i rzadziej praktykowanych (prowadzenie badań).

Pozornie kontrowersyjny może być tekst Adeli Kożyczkowskiej o wielokulturowości i polityczności, z licznymi przywołaniami głosów z Europy Zachodniej, w tym stwierdzenie D. Camerona o „klęsce” polityki wielokulturowości. Z punktu widzenia politologii, politycznej poprawności i polityki kulturalnej artykuł ten jest niezwykle cenny.

Nie analizując wszystkich artykułów zamieszczonych w pracach, warto jednak przywołać autorów i ich teksty związane z problematyką religijną czy problemami edukacji na pograniczu. Aniela Różańska analizowała indywidualne wybory religijne głównie na Śląsku Cieszyńskim, ale tym razem daje rady co do świadomego i refleksyjnego dokonywania wyborów religijnych. Być może nie ze wszystkim zgodziliby się przedstawiciele religii dominujących czy zanikających, ale indywidualne wybory są coraz częstsze i inne, a tekst ma charakter bardziej teoretyczny.

Artykuł Barbary Chojnackiej-Szyna-szko porządkuje problemy kultury pe-

dagogicznej rodziny, zwracając uwagę na konieczność edukacji międzykulturowej w rodzinie i nowych przestrzeniach społecznych i kulturowych współczesnych rodzin. Problemy adaptacji do zmian, jakości życia, pamięci społecznej i roli kultury i sztuki w edukacji wielokulturowej podejmuje kilka autorek, w tym Jolanta Suchodolska, Teresa Wilk i Agata Rzymelka-Frąckiewicz. Te ostatnie przypomniały rolę pamięci społecznej i traumy, w tym pamięci historycznej i kulturowej w procesie kształtowania postaw. Jest to jeden z ważniejszych postulatów w pierwszej części pracy, autorki zwracają przy tym uwagę na wykorzystanie sztuki w opisywanych zabiegach.

W tekstach z trzeciej części pierwszego tomu autorzy podejmują zagadnienia dotyczące właśnie roli kultury w edukacji dzieci i młodzieży. Wyniki badań z pogranicza polsko-czeskiego i innych, w tym problemy szkoły polskiej na Łotwie (tekst Marii M. Urlińskiej), wskazują na rolę szkoły i nauczycieli. Znajomość symboli, postaci i źródeł wiedzy o polskiej kulturze analizowała Barbara Grabowska na Ukrainie, Białorusi i w Czechach. Trzecia część książki zawiera głównie materiały z badań, a zamyka ją artykuł o narzekaniu przez młodych. Anna Gajdzica i Agnieszka Gajdzica analizują narzekanie wśród studentów jako element kultury. Pierwsze wnioski z tych badań wydają się ambiwalentne, choć interesujące i skłaniające do refleksji w trudnych czasach narastającego kryzysu. Artykuł ten warto rozpropagować, zadowoli także socjologów polityki czy teoretyków propagandy i manipulacji.

Druga książka – to tom poświęcony doświadczeniom i propozycjom, minimalnie obszerniejszy (trzy teksty więcej) i sprowadzający się do kilku haseł, takich jak: wychowanie, komunikacja, dialog, uczestnictwo, region, podkultury i subkultury. Większość dotyczy bezpośrednio edukacji wielo- i międzykulturowej. Najmniej miejsca zajęły teksty o uczestnictwie społeczności lokalnych w kulturze regionu. Cztery autorki przedstawiły ciekawe przykłady edukacji z Podlasia (Dorota Misiejuk), Kaszub (Justyna Pomierska), ziemi pszczyńskiej (Natalia M. Ruman), z górniczej ziemi rybnicko-wodzisławskiej (Gabriela Piechaczek-Ogierman). W przystępny sposób poruszono zagadnienia mniejszościowe, gwarowo-językowe, folklorystyczne i regionalizmu. Subiektywnie za najbardziej interesujące w tej części można uznać badania przedstawione przez G. Piechaczek-Ogierman, przeprowadzone na obszarze tzw. pustyni kulturalnej, wśród młodzieży z miast Rybnickiego Okręgu Węglowego, w tym górniczego Jastrzębia. Rola międzypokoleniowego przekazu w takich środowiskach jak nowe miasta jest znacząca, tym bardziej że społeczność tych ośrodków to migranci i ich dzieci. Dobrze, że te relacje znalazły się w tym tomie doświadczeń. Wydaje się jednak, że we wszystkich częściach propozycji praktycznych i metodycznych jest jednak mniej, ale wyniki diagnoz, badań historycznych i innych są ciekawe, wzbogacające wiedzę o edukacji międzykulturowej.

Interesująco autorzy przedstawili nietypowe oblicza kultury w edukacji mię-

dykulturowej. Iwona Pugacewicz opisała czas wolny uczniów w Polskiej Szkole w Paryżu w pierwszej połowie XIX wieku i wątki wychowania narodowego.

Urszula Klajmon-Lech rolę Internetu w komunikowaniu się, Tomasz Gebel subkultury różnych lat i dziedzin (w tym bikiniarzy i muzyczne), a Marek Walencik rolę wydarzeń sportowych. Za najciekawsze wystąpienie można by uznać „Bajkę międzykulturową” Anny Józefowicz, jako nowy rodzaj bajki terapeutycznej. Z kolei rolę programu Erasmus na jednym z uniwersytetów opisała Agnieszka Niewiara.

W obydwu tomach zawarte są liczne przykłady działań i problemów związanych z różnymi instytucjami, placówkami, stowarzyszeniami działającymi nie tylko na pograniczu i w sferze oświaty. Przykłady ze szkół, uniwersytetów, placówek związanych z kulturą regionu, ale także imprez, konkursów czy festiwali, wzbogacają, konkretyzują i ubarwiają tło wielokulturowości. Ciekawie przybliżono w wielu artykułach specyfikę regionów, od Śląska po Kaszuby czy Podlasie. Wątki dotyczące folklorystyki czy regionalizmu zadowolą etnologów czy praktyków edukacji regionalnej, przedstawicieli pedagogiki miejsca.

Wielu autorów publikowało w kilkunastu lub kilkudziesięciu tomach tej serii, ale aktualne wątki się nie powtarzają i zagadnienia są z nowej problematyki, często bardziej aktualnej. Relacje między tradycją i współczesnością oraz teorią i praktyką są równoważne, a powiązania zachowane. Wartości i zalety obydwu tomów są znaczące, a treści czasem

prowadzące do głębszych refleksji. Tak więc teksty o walorach historycznych, pedagogicznych, socjologicznych mają adekwatny kontekst kulturowy, z międzykulturowością czy wielokulturowością na pierwszym planie, w każdym z tomów. Często autorzy odnoszą się do klasyki literatury, także światowej, czy do licznych publikacji w językach obcych (przykładem tekst Kożyczkowskiej o wielokulturowości i polityce).

Dwuczęściowa praca warta jest rozpropagowania wśród badaczy zajmujących się pograniczami kulturowymi, doktorantów nauk społecznych czy praktyków polityki kulturalno-oświatowej i narodowościowej.

Tadeusz Kania

Освітні реформи: місія, дієвність, рефлексія. Red. В. Кремень, Т. Левовицкий, В. Огнев'юк, С. Сисоєва – ***Reformy oświatowe: misja, rzeczywistość, refleksje.*** Red. W. Kremeń, T. Lewowicki, W. Ogniewjuk, S. Sysojewa. Kijów 2013, Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Komitet Pedagogiki Ogólnej i Filozofii Oświaty, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Uniwersytet Kijowski im. Borisa Hriczenki, Wydawnictwo „Edelwejs”, ss. 490.

Recenzowana monografia powstała w wyniku współpracy między Narodową Akademią Nauk Ukrainy i Wyższą Szkołą Pedagogiczną ZNP w Warszawie. Jest piątą z kolei publikacją naukową, wydaną w ramach projektu: „Problematyka oświatowa w Polsce i na Ukrainie w kontekście procesów globalizacji i eurointegracji”. Wychodzi naprzeciw aktualnym procesom i trendom proeuropejskim na Ukrainie, pozwala bardziej zrozumieć studenta znad Dniepru, coraz częściej podejmującego studia na polskich uczelniach. We wstępie czytamy, że współczesne społeczeństwo potrzebuje jakościowo innej oświaty i wynikającej z tego faktu przebudowy systemów edukacyjnych, ich modernizacji i dostosowania do aktualnych potrzeb cywilizacyjnych.

Niewątpliwym atutem publikacji jest próba przedstawienia polskiemu odbiorcy priorytetów w reformie ukraińskiej oświaty. Ukraina – mimo swej geograficznej bliskości – dla wielu z nas

pozostaje *terra incognita*, a przecież jej edukacyjny paradygmat wcale nie jest daleki od naszego sprzed reformy, nasi ukraińscy koledzy mogą uczyć się na naszych doświadczeniach w reformowaniu oświaty i z powodzeniem wykorzystywać je w swoim kraju, bo przecież niewielka skądinąd różnica kulturowa między charakterem naszych narodów jest sprzymierzeńcem w refleksji nad wyborem dróg reform.

Publikacja składa się z pięciu rozdziałów. W pierwszym – *Reformowanie i modernizacja edukacji w kontekście paradygmatów edukacyjnych i idei* – Wasyl Kremień zastanawia się na rolę i zadaniami pedagogiki synergetycznej w warunkach ponowoczesnego społeczeństwa, a Stefan Mieszalski wykazuje związek między przemianami w polskiej edukacji a ideą demokratyzacji szkoły. Barbara Grabowska analizuje oddziaływanie mobilności studenckiej na stan szkolnictwa wyższego w Polsce, co może być ciekawą bazą do prognostyk na temat rozwoju ukraińskiego szkolnictwa wyższego w świetle eurointegracji. Ludmiła Choruża porusza temat duchowego i moralnego wymiaru reform edukacyjnych, wpływu, jaki na kształtowanie świata wartości moralnych mają wprowadzone fakultatywnie w szkołach ogólnokształcących lekcje etyki. Jest to ciekawa analiza, ponieważ w Związku Radzieckim nie funkcjonowały nawet pozaszkolne zajęcia z etyki czy katechezy, tak więc to pokolenie młodych Ukraińców jest pierwszym, które może doświadczyć tego typu kursów w ogóle. Pierwszy blok tematyczny zamyka arty-

kuł Swietłany Sysojewej, w którym dokonuje analizy oświatologicznej reformy i modernizacji szkolnictwa wyższego na Ukrainie.

W rozdziale drugim badacze podejmują temat misji edukacji we współczesnym społeczeństwie. Tadeusz Lewowicki pisze o rozdzwieku między zakładanymi celami reform a rzeczywistością oświatową. Ewa Ogrodzka-Mazur nakreśla podstawowe doświadczenia i problemy związane z kształceniem zintegrowanym w klasach początkowych szkoły podstawowej, zwracając szczególną uwagę na możliwość realizowania w kształceniu zintegrowanym wychowania międzykulturowego. Inna Szorobura zastanawia się nad misją nauczyciela w procesie reformowania edukacji. Rozdział trzeci przybliżył nam ważną i bardzo aktualną perspektywę reform edukacyjnych w warunkach globalizacji i eurointegracji. Iryna Sokołowa bada z kolei stan kształcenia językowego w ukraińskiej przestrzeni językowej, uwzględniając zróżnicowane środowisko socjokulturowe Ukrainy w XXI wieku. Zwraca również uwagę na główne tendencje w glottodydaktyce na gruncie ukraińskim i kształcenie bilin-gwalne w szkołach.

Rozdział czwarty – *Reformy edukacyjne i praktyka edukacyjna* – wprowadza nas w środowisko polskiej i ukraińskiej edukacji w dobie przemian. Natalia Bednarska przedstawia zjawiska edukacyjne, które pojawiły się bądź nasiliły w polskiej szkole w wyniku wprowadzenia egzaminów wewnętrznych. Andrij Grużij i Lubow Kartaszowa skupiają uwagę czytelnika na wymaganiach sta-

wianym nauczycielom języków obcych w ukraińskiej szkole. Prezentują autorski system nauczania technologii informacyjnej na filologiach obcych, który ma pomóc wykształcić nauczycieli – glotto-dydaktyków gotowych do wykorzystania technik multimedialnych w nauczaniu języka obcego.

W rozdziale tym podnoszony jest również problem reformy ukraińskiego szkolnictwa wyższego medycznego i artystycznego. W artykule poświęconym modernizacji studiów medycznych – w kontekście Procesu Bolońskiego – zaprezentowano przepisy prawne dotyczące propozycji reform w zakresie szkolnictwa wyższego medycznego. Temat jest ważny i aktualny, ponieważ coraz częściej kandydaci na studia medyczne, pochodzący z UE, wybierają ukraińskie uczelnie. Niestety po powrocie do kraju spotykają ich problemy z nostryfikacją dyplomu, wynikające z niedostosowań systemowych w ukraińskich uczelniach.

Leandra Korczak omawia zadania asystenta rodziny, wynikające z Ustawy o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej, Justyna Kowal przybliży założenia wprowadzanej aktualnie w Polsce reformy, dotyczącej obniżania wieku rozpoczęcia edukacji szkolnej przez dzieci oraz związanych z nią kontrowersji.

Rozdział piąty jest podsumowaniem i refleksją nad historycznymi doświadczeniami w reformowaniu edukacji w Polsce i na Ukrainie. Otwiera go tekst Ołeksandry Sawczenko, będący próbą refleksji naukowej nad doświadczeniami w reformowaniu edukacji ukraińskiej.

Olga Suchomłyńska prezentuje założenia szkół autorskich W. Durdikiwskiego, W. Suchomlińskiego oraz O. Zacharenki. Poddaje pod refleksję ich idee, które – jej zdaniem – mogą być bodźcem do oceny innowacji wprowadzanych w dzisiejszych szkołach.

Anna Gajdzica proponuje spojrzenie na politykę oświatową prowadzoną w Polsce po transformacji ustrojowej z punktu widzenia nauczycieli i wyrażanych przez nich opinii o politykach odpowiedzialnych za edukację. Zasadniczą część artykułu stanowią opisy i wyjaśnienia wyników badań na temat polityków i polityki prowadzonej przez MEN.

Larysa Berzwska omawia główne tendencje reform ukraińskiej edukacji szkolnej przeprowadzonych w XX wieku. Umiejscawia je w rzeczywistości społeczno-politycznej oraz ekonomicznej Ukrainy.

Recenzowaną monografię zamyka artykuł Natalii Diczek poświęcony niebadanemu dotąd aspektowi poradnictwa lekarsko-pedagogicznych reformowanych przez władze radzieckie w latach 20. XX wieku.

W mojej ocenie pozycja została przygotowana z wielką starannością, może stanowić doskonałe źródło w poszerzeniu wiedzy na temat stanu reform i systemu oświaty na Ukrainie. Polecam lekturę tej monografii wszystkim zainteresowanym współczesnymi tendencjami w rozwoju edukacji.

Łukasz Matusiak

Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej. T. 1. Red. Zenon Jasiński, Bogdan Cimała. Opole 2012, INP UO, ss. 400.

W końcu 2012 roku z inicjatywy Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego ukazał się pierwszy tom *Leksykonu Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*. Ta fundamentalna praca, mająca iście pionierski charakter, zaplanowana została na wydawnictwo trzylitrowe, pisane metodą holenderską. Leksykon jest świadectwem prawdziwych relacji polsko-czechosłowackich, a następnie polsko-czeskich i polsko-słowackich, w całym ich bogactwie i różnorodności. Jest też dowodem, że te relacje są dziełem zwykłych ludzi, którzy na przekór ideologiom i bieżącej polityce potrafili zbudować „miejsca wspólne” służące nie tylko Polakom, Czechom i/lub Słowakom, ale także dowodem budowania wspólnot międzyludzkich. Działo się tak mimo różnicy poglądów, przejawu nacjonalizmów, ksenofobii i zaściankowości. Nie pomagała także tradycja i bieżąca polityka sprawujących władzę, w interesie których nie było pojednania, ale konfrontacja i niechęć do umożliwiania współpracy. To właśnie ten nurt doszedł do głosu wówczas, gdy kształtowała się polsko-czeska granica w 1920 roku – ale nie tylko wtedy – i gdy obie strony zamierzały wytargować na arenie międzynarodowej, jak najwięcej dla siebie, bez względu na dalekosiężne skutki. Leksykon obejmuje różne okresy dziejów – czasy wzajemnej konfrontacji, ale i czasy współdziałania i pełnego zrozumienia.

W Leksykonie występuje pięć kategorii haseł: najwięcej jest biogramów ludzi związanych z życiem polskim na omawianym obszarze. Druga kategoria to hasła prezentujące poszczególne miejscowości, w których występowały polskie organizacje, dokumentujące przejawy aktywizacji mniejszości narodowej. Trzecia grupa haseł to hasła rzeczowe przedstawiające m.in. zjawiska takie jak: dwujęzyczność, imigracja Polaków do Zagłębia Ostrawsko-Karwińskiego, ruch separatystyczny, ruch robotniczy, ludowy, związkowy, duszpasterstwa ewangelickie i katolickie, partie polityczne, organizacje związkowe, gospodarcze, np. polską spółdzielczość, organizacje polonijne o charakterze kulturalno-oświatowym (biblioteki, zespoły teatralne, muzyczne, chóry, szkoły, ochronki, gniazda sokole, kluby sportowe). W tej kategorii mieszczą się także hasła o wymiarze gospodarczym (banki, spółki, organizacje spółdzielcze, drukarnie), religijnym, (konfesyjne związki młodzieży, kobiet i mężczyzn obu najważniejszych wyznań, organizacje charytatywne). Czwarta kategoria to hasła dotyczące mediów, które były dostępne w różnym czasie. Są to hasła związane z prasą, omawiającą całe bogactwo czasopiśmiennictwa, oraz samodzielne publikacje książkowe, polskie programy radiowe i telewizyjne. W tej kategorii znalazły się dane dotyczące tytułów prasowych, redaktorów, drukarni produkujących gazety i czasopisma. Piątą kategorią są hasła problemowe, których celem jest ukazanie wielu aspektów funkcjonowania środowiska polskiego w różnych okresach historycznych.

Chronologicznie analizowana problematyka dotyczy głównie XIX i XX stulecia, niemniej niektóre hasła wychodzą poza tę granicę, sięgając w głąb dziejów. Takimi przykładami są m.in.: biogram Melchiora Grodzieckiego czy Jerzego Trzanowskiego, a także hasła odtwarzające dzieje miejscowości, niektóre hasła rzeczowe, np. *Ewangelicy na Śląsku Cieszyńskim*. Takie ujęcie świadczy o chęci uzyskania pełnego obrazu dziejów diaspory polskiej na tym terenie. Najwięcej, co zrozumiałe, informacji dotyczy trzech ostatnich wieków, kiedy po likwidacji systemu feudalnego tworzyło się społeczeństwo kapitalistyczne z jego instytucjami politycznymi, społecznymi i kulturalnymi, a także oddolnymi ruchami zmierzającymi do powstawania społeczeństwa o pogłębionej tożsamości narodowej i społecznej. Takimi organizacjami były: Zabawy narodowe na Śląsku Cieszyńskim w latach 1867–1871, Związek Austriackich Ślązaków, Związek Polskich Towarzystw Gimnastycznych „Sokół”, Towarzystwo Nauczycieli Polskich w CSR, a także organizacje o charakterze lokalnym, np.: Towarzystwo Oświatowe „Jedność” we Frysztacie, Towarzystwo Społeczne „Polonus” w Żylinie. W tym obszarze szczególnie interesujące są organizacje: „Złączenie Polskie” i jego następcą – Towarzystwo Uczących się Języka Polskiego powołane w roku szkolnym 1847/48 – nazwy miały ukryć ich narodowy charakter. Stowarzyszenia te są dowodem istnienia potrzeb narodowych Polaków w monarchii habsburskiej. Odtąd coraz szerszym nurtem rozwijały się one po lewej stronie Olzy.

Leksykon analizuje wiele czynników ludzkiej działalności, jak chociażby: kulturalną, oświatową, ekonomiczną, społeczną, zawodową, sportową, religijną, turystyczno-krajoznawczą itp. Bardzo dużo miejsca redaktorzy tomu poświęcili organizacjom kulturalnym i oświatowym, a także przedstawili sporą liczbę pism wychodzących na obszarze Zaolzia, a będących odzwierciedleniem różnych form wymienionej działalności. W tomie obok sztandarowych czasopism, takich jak: „Ewangelik”, „Nasz Kraj”, „Nowiny Ostrawskie”, „Głos Robotniczy” itp., omówione są także pisma niszowe, jak np. „Inwalida” – pismo informacyjne skierowane do poszkodowanych, o treści antypolskiej, pismo adresowane do polskich harcerzy „Na Placówce” czy „ucieszne pismo ludowe dla rozweselenia i rozrywki” – „Pokrzywy”, o tyle specyficzne, że skierowane przeciw Czechom i ruchowi ślązakowskiemu. Są także przedstawione pisma o charakterze religijnym: „Dla wszystkich”, zawodowym: „Metalowiec” czy „Górnik” i „Maszynista i Palacz”, formacyjnym – „Dzwon” wydawany dla kapłanów katolickich, „Skarbiec Domowy” dla rodzin. Mieli swoje pismo polscy legionieści – „Echo Maruderskie” wychodzące w pierwszym roku trwania I wojny światowej. Dziś pismo to interesujące jest także jako dokument edytorski, gdyż powielane było na hektografie. Miały swe organy związki zawodowe, np. „Związkowiec”. Reprezentowane są także pisma młodzieżowe, np. „Jutrzenka”, dziecięce. Nie zabrakło też pism satyrycznych. Takim był „Kocur”. Wspomniane „Pokrzywy” miały

charakter antyczeski, zaś „Kocur” skierowany był przeciwko Polakom. Ukazane zostały także dodatki do pism, np. „Młodzież Katolicka”, „Młodzież Ewangelicka”. Odzwierciedlona została w ten sposób różnorodność treściowa pism adresowanych do wszystkich czytelników, jak i do poszczególnych ich grup wiekowych, stanowych, zawodowych, religijnych itp. Jest zarazem dowodem różnych form działania, zabezpieczających potrzeby wszystkich potencjalnych czytelników.

Wydawnictwa prasowe były związane z różnymi edytorami. Pisma urzędowe wydawały organy administracyjne różnych szczebli, czasami ukazywały się jako czasopisma dwujęzyczne o identycznej treści, gdyż władzom zależało, by wiadomości w nich zawarte dotarły do wszystkich odbiorców i były dobrze zrozumiane, a co za tym idzie – respektowane. Miały swe organy partie polityczne i także ugrupowania, ruchy społeczne, zawodowe, religijne i młodzieżowe, organizacje kulturalne, oświatowe, rolnicze, sportowe oraz przedstawiciele różnych zawodów. Część gazet miała charakter ogólnopolski, niektóre obejmowały swymi informacjami powiat, inne poszczególne miejscowości. Tych haseł jest w Leksykonie najwięcej, a indeks ich zawiera blisko 70 tytułów.

Leksykon ujmuje także efemerydy, jak np. „Pomoc Wszystkim. Nadzwyczajny numer żniwno-dziękczynny”, który ukazał się jednorazowo w nieokreślonym roku (prawdopodobnie w 1932) i nie jest odnotowywany w istniejących dotychczasowych bibliografiach. Znany

jest tylko ze zbiorów prywatnych Stanisława Zahradnika, autora wielu innych haseł. Jest to ważny element ukazujący bardzo szerokie spectrum działania i funkcjonowania polskiej mniejszości, stąd już w tomie 1 znalazło to swoje odzwierciedlenie

Na ogół prezentowane hasła mają obszerną bibliografię, oddającą stan wiedzy, ale znajdujemy także takie, które powstały w oparciu o ustny przekaz członków rodziny. Często dzięki tej metodzie zostały ocalone od zapomnienia ważne postacie życia polskiej diaspory. Najwięcej, gdyż blisko 90, jest haseł osobowych. Biogramy obejmują pisarzy, artystów, nauczycieli, polityków i działaczy społecznych, inżynierów, kapłanów i naukowców, działaczy zbrojnej konspiracji podczas II wojny światowej. Są postaci należące do czołówki polskiego ruchu narodowego, jak Paweł Stalmach, Ryszard Kunicki, naukowcy badający dzieje tego regionu, jak: Józef Chlebowczyk, Franciszek Popiołek, przedstawiciele klanu Buzków, Michejdów. Wielu jest działaczy zasłużonych dla ruchu robotniczego, ludowego, działaczy związkowych, sportowych, gospodarczych, bojowników ruchu oporu. Są to ludzie przez całe życie związani z Zaolziem, ale i tacy, którzy przybyli tam w pewnym okresie swego życia i związali się z tą ziemią. Występuje także odwrotna sytuacja, gdy urodzeni i wychowani na Zaolziu wywedrowali z różnych przyczyn stąd i wnieśli znaczące wartości w rozwój innych regionów Polski, Europy i świata. Część z przedstawianych działaczy odegrało pierwszoplanową rolę w dziejach

tego obszaru Górnego Śląska, ale nie brakuje działaczy szczebla lokalnego, związanych z jedną tylko organizacją lub jedną miejscowością. Przypomnienie wszystkich pozwala pełniej dostrzec złożoność polskiego ruchu narodowego w Czechach i Słowacji.

Koncepcja Leksykonu narodziła się w połowie lat osiemdziesiątych XX stulecia w ramach Centralnego Programu badań Podstawowych, koordynowanego przez Instytut Badań Polonijnych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Warunki tegoż programu zakładały gromadzenie materiału, natomiast nie przewidywały druku. Pierwsze w pełni opracowane hasła opublikowane zostały na łamach miesięcznika „Opole” w latach 1986–1989. Pismo to opublikowało około 300 haseł zredagowanych przez Zenona Jasińskiego. Tenże Autor w 1990 roku w ramach prac kontynuowanych nad Leksykonem wydał w postaci zeszytu próbnego *Mały Leksykon Nadolziański* (Opole 1990). Było to wydanie bibliofilskie w nakładzie zaledwie 100 egzemplarzy. Zamierzenia Autora, mimo dużej popularności przedstawionego wydawnictwa, musiały jednak zostać zawieszone, gdyż zmiany systemu politycznego w Polsce, a potem w Czechosłowacji wymusiły zmianę koncepcji, weryfikację wielu haseł oraz poszerzenie ich listy. Dopiero w 2011 roku staraniem Jasińskiego w ramach Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki prace nad Leksykonem zostały włączone w projekt nr 1 H 11 021380, który przewidywał wydanie haseł drukiem. Niestety wielu Autorów uczestniczących w początkowym etapie

przygotowania dzieła zmarło. Spośród 35 autorów przygotowujących hasła do tomu 1 aż 18 już nie żyje. Nie sprzyjało to pracom redakcyjnym, wymagało wielu uzupełnień natury bibliograficznej, a redaktorzy musieli dodać te informacje, które znalazły się w nowszej literaturze, a wcześniej były niedostępne. Wszyscy twórcy haseł wykonali benedyktyńską pracę, poszukując i wykorzystując rozmaite źródła i rozproszoną literaturę.

Zgodnie z intencją autora Wstępu i redaktora tomu Z. Jasińskiego: „Podstawowym celem projektu *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej* jest usystematyzowanie wiedzy o życiu Polaków na ziemiach czeskich i słowackich, ich aktywności kulturalno-oświatowej, społecznej, gospodarczej i politycznej w dotychczasowych dziejach, jak i obecnie, a także o uwarunkowaniach życia i działalności polskiej mniejszości na badanym obszarze, uchronienie od zapomnienia dorobku materialnego i duchowego polskiej diaspory w Czechach i Słowacji, wkładu Polaków w rozwój tych obszarów, dostarczenie informacji o ludziach i sprawach Śląska Zaolziańskiego, udokumentowanie niezwyklej aktywności jego mieszkańców na różnych polach, swoistego fenomenu kulturowego. Utrwalenie w świadomości młodego pokolenia Polaków mieszkających po jednej i drugiej stronie Olzy oraz Tatr faktów świadczących o wielkiej organicznej i narodowej pracy poprzednich pokoleń i dzisiejszych dokonaniach Rodaków mieszkających w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej. Danie

świadczenia ich trudu i powodu do dumy z dokonań”.

Ten zamiar został w pełni osiągnięty, niezależnie od zauważonych błędów literowych, niedoskonałości redakcyjnych (np. s. 16) wynikających chociażby z objętości dzieła i skomplikowanej jego struktury. Powstała praca zasługująca na wielką uwagę. Sięgnąć po nią powinni studenci, uczniowie klas licealnych, a także nauczyciele. Z pewnością omawiana praca przydatna będzie politologom, bohemistom, historykom, polonistom, kulturoznawcom, socjologom i badaczom polsko-czeskiego i polsko-słowackiego pogranicza. Ta liczba adresatów wskazuje na merytoryczny rozmiar przedsięwzięcia, będącego próbą syntezy problematyki omawianej w recenzowanej publikacji. Niezaprzeczalnym walorem Leksykonu jest wielostronność widzenia prezentowanych zagadnień.

Osobom pracującym nad Leksykonem należy życzyć, by kolejne tomy były równie udane merytorycznie i edytorsko; w wydanym tomie ważną rolę odgrywają ilustracje, zarówno te kolorowe we wkładkach, jak i archiwalne czarno-białe, z których wiele ma unikatowy charakter.

Elżbieta Skrzypek

***Chrześcijaństwo i islam razem dla pokoju/Christians and muslims together for peace.* Red. Mariola T. Kozubek, Tadeusz Czakański, Witosław J. Sztyk. Katowice 2012, Provincia Wniebowzięcia NMP Zakonu Braci Mniejszych w Polsce, ss. 314.**

Recenzowana książka jest 11. tomem serii „Szkola Seraficka”, w której po raz drugi podjęto problematykę dialogu chrześcijańsko-muzułmańskiego – tym razem w aspekcie pokoju. Inspiracją był XI Dzień Islamu w Kościele katolickim w Polsce. Redaktorzy tomu, a jednocześnie organizatorzy sympozjum, które z tej okazji odbyło się w Katowicach w dniu 25 stycznia 2010 roku, opracowali wygłoszone wystąpienia oraz zebrali dodatkowe artykuły o charakterze naukowym, popularnonaukowym i informacyjnym.

Publikacja składa się z czterech głównych części zatytułowanych odpowiednio: *Chrześcijaństwo dla pokoju, Muzułmanie dla pokoju, Aneks i Kalendarium 2010/2011*. Całość poprzedzają: wprowadzenie od Redakcji, okolicznościowe Słowo wstępne ks. bpa Romualda Kamińskiego (przewodniczącego Komitetu ds. Dialogu z Religiami Niechrześcijańskimi KEP) oraz dwa dokumenty: „Orędzie na zakończenie ramadanu. Id al-Fitr 1431 Hidżry/2010 A.D.” oraz „Oświadczenie Rady Wspólnej Katolików i Muzułmanów na XI Dzień Islamu w Kościele katolickim w Polsce”. W zasadzie obydwie powinny znaleźć się w *Aneksie* wraz z innymi przedrukami. Za umieszczeniem ich w tym miejscu przemawia

fakt, że nawiązują one bezpośrednio do XI Dnia Islamu; z tytułu orędzia zaczerpnięto motto tego Dnia, a Oświadczenie współprzewodniczących Rady Wspólnej Katolików i Muzułmanów zostało napisane specjalnie na tę okazję. Uzupełnieniem tomu są: obszerna bibliografia, noty o autorach i galeria zdjęć ze wspomnianego spotkania w Katowicach.

Pierwsza część tomu zawiera pięć artykułów. Rozpoczyna ją tekst ks. dra Tadeusza Czakańskiego pt. *Zasada non violence – wybrane aspekty biblijne i antropologiczne w kontekście budowania pokoju*. Autor najpierw zajmuje się genezą i znaczeniem podstawowego terminu używanego w artykule. Najogólniej definiuje zasadę *non violence* „jako wysoce etyczną formę przeciwstawienia się wszelkiemu złu, jakim są akty przemocy i przejawy niesprawiedliwości, mające swoje korzenie w egoizmie i pożądlivości człowieka”. Tak określona zasada ukazuje w kontekście antropologii filozoficznej i biblijnej. Uwieńczeniem chrześcijańskiego punktu widzenia jest nawiązanie do Kazania na Górze i wygłoszonych tam błogosławieństw (Mt 5,1–12), z których autor omawia cztery – istotne dla budowania pokoju. Ponieważ problematyka związana z tym zagadnieniem jest bardzo obszerna, autor słusznie zaprezentował jedynie podstawowe zagadnienia – czyniąc to syntetycznie i zrozumiale.

Współautorami drugiego artykułu są dr Aldona Piwko i prof. Eugeniusz Sakowicz z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Tytuł – *Jan Paweł II i Benedykt XVI w dialogu z muzułmanami* – implikuje strukturę

artykułu. Na postawie wybranych dokumentów i wystąpień papieskich ukazano główne założenia dialogu Jana Pawła II z muzułmanami. Do najważniejszych należało zaangażowanie się nie tylko w dialog na płaszczyźnie międzyludzkiej, ale także wyeksponowanie dialogu systemowego, tj. religijnego. Autorzy piszą też o krytyce (głównie ze środowisk konserwatywnych), jaka dotknęła papieża za dialogowe zaangażowanie. Przedmiotem dalszej części artykułu jest pontyfikat Benedykta XVI ukazany również w podwójnym wymiarze dialogu: systemowym (z islamem) i międzyludzkim (z muzułmanami). Ukazując papieża jako głowę Kościoła i państwa, autorzy przypominają tzw. sprawę ratyzbońską z 2006 roku, która rzuciła cień na cały pontyfikat (niezależnie od faktu, że stosunek Benedykta XVI do muzułmanów pełen był życzliwości i szacunku) oraz wskazują na Forum Katolicko-Muzułmańskie jako jeden z owoców tego pontyfikatu. A. Piwko i E. Sakowicz podkreślają znaczenie obu pontyfikatów, ale nie odnoszą się do wystąpień czy dokumentów, w których Jan Paweł II i Benedykt XVI zajęliby się wyłącznie kwestią pokoju. To zagadnienie służy im do ukazania stosunku obu papieży do islamu i muzułmanów. Autorzy akcentują teologiczną różnicę rozumienia Boga w islamie i chrześcijaństwie. Wyrażają to, używając takich sformułowań, jak „wyznawcy Allaha” i „wierni Allaha” w odniesieniu do muzułmanów. W tym kontekście rodzi się jednak pytanie o arabskich chrześcijan, którzy w swoim języku również używają terminu *Allah* na określenie Boga, w któ-

rego wierzą – czy są oni „wyznawcami i wiernymi Allaha” czy też nie.

O stosunku Benedykta XVI do dialogu międzyreligijnego traktuje również kolejny artykuł. Dr hab. Marek Rembierz z Uniwersytetu Śląskiego zatytułował go *Dialog rozumu i wiary w relacjach między wyznawcami różnych religii w interpretacji Josepha Ratzingera/Benedykta XVI*. W sposób erudycyjny i logicznie ułożony autor podkreśla główne tezy wybitnego teologa i papieża: o prawdzie i rozumie (jako podstawowych zasadach chrześcijaństwa), o oczyszczającej roli rozumu względem wiary oraz o prawdzie jako kryterium sensowności dialogu międzyreligijnego, który tylko wtedy przyczyni się do kształtowania krytycznej i twórczej postawy wobec aktualnych procesów kulturowych, jeśli stanie się częścią dialogu rozumu i wiary. Autor sygnalizuje sposób, w jaki Benedykt XVI odnosi się do tak ważnych kwestii, jak: jedność duchowej przestrzeni, proces teologicznego uprawomocnienia pluralizmu religijnego oraz patologii religii i rozumu. Autor pokazuje pozytywny stosunek Ratzingera/Benedykta XVI do dialogu międzyreligijnego, odpowiadając niejako na zarzut o zachowawczości papieża wobec tej formy dialogu. Krytyka bierze się z niezrozumienia Benedykta XVI, który z dystansem podchodzi do społecznego i politycznego instrumentalizowania religii, a porusza się raczej w tej jej sferze, która respektuje „porządek prawdy i innych wymiarów »transcendentnej rzeczywistości«”. Rembierz dokonał konstruktywnej oceny teologa/papieża, a jego artykuł jest oryginalnym

wkładem w trudną problematykę dwóch ważnych dyscyplin religiologicznych: teologii religii i filozofii religii.

Ruch Focolari, a przede wszystkim dwa realizowane przez jego członków projekty wychowawcze, stały się przedmiotem analizy, której dokonała dr Mariola T. Kozubek z Uniwersytetu Śląskiego. W części teoretycznej artykułu pt. *Wychowanie i zaangażowanie dla pokoju – wymiar praktyczny* autorka wyjaśnia, że chodzi jej o personalistyczny i dwupodmiotowy sposób wychowania dla pokoju, którego najlepszym środowiskiem jest rodzina; podkreśliła także rolę dialogu, który jest zarazem narzędziem osiągania pokoju, jak i jego gwarantem. Teoretyczne wywody sprowadza następnie do poziomu pedagogicznego, pokazując, jak i co należy mówić o pokoju, na przykładzie dwóch projektów: „Sport dla pokoju” i „Mocni bez przemocy”. Artykuł jest napisany klarownie i przekonująco uzasadniony.

Druga część tomu poświęcona jest muzułmańskiej perspektywie wspierania pokoju. Rozpoczyna ją okolicznościowe przemówienie Nedala Abu Tabaq, muftiego Ligi Muzułmańskiej w RP, wygłoszone podczas wspomnianego katowickiego sympozjum z okazji XI Dnia Islamu w Kościele katolickim w Polsce. Swą refleksję nad tym, „Co łączy muzułmanów i chrześcijan na drodze do pokoju?”, Abu Tabaq rozpoczął od podkreślenia roli, jaką dla ludzi wierzących odgrywa religijność i moralność. Następnie skoncentrował się na relacji między religią a pokojem, podając konkretne rozwiązania na podstawie Koranu, sunny i Pisma Świętego. Ostatnia część jego

rozważań to apologia islamu (jako religii pokoju) w kontekście medialnych ataków na muzułmanów i ich religię. Na szczególną uwagę zasługuje nazwanie przez duchownego muzułmańskiego Boga – ojcem. Co prawda z kontekstu jasno wynika, że termin ten odnosi się do relacji Bóg – człowiek i rozumiany jest jako fundament ogólnoswiatowego braterstwa, ale już samo odwołanie się do koncepcji „ojcostwa”, która w chrześcijańskiej koncepcji Boga zajmuje miejsce centralne, a wśród uczonych muzułmańskich wzbudza wiele kontrowersji, godne jest zauważenia i rozwinięcia.

Autorem następnego artykułu pt. *Podstawy zasady non violence w islamie* jest Samir Ismail, były przewodniczący Ligi Muzułmańskiej w RP. Artykuł składa się przede wszystkim z cytatów Koranu, hadisów oraz wypowiedzi średnowiecznych i współczesnych uczonych muzułmańskich. Szkoda, że autor nie zajął krytycznego stanowiska wobec zasygnalizowanych problemów. Tym bardziej, że rozpoczął od bardzo prowokującego paragrafu pt. „Przemoc w Koranie”. Niestety Ismail poświęca tej kwestii zaledwie krótki akapit, w którym jej nie rozwija. W pierwszej części autor zestawiał wersety koraniczne i hadisy odnoszące się do zagadnień bezpośrednio lub pośrednio związanych z przemocą. Zaliczył do nich zakazy obejmujące: gniew, nawracanie siłą, wyrządzanie zła i zastraszanie innych. Następnie autor wyszczególnił sposoby na unikanie i pokonywanie przemocy oraz – powołując się na stanowiska uczonych muzułmańskich – zasygnalizował, jakich metod należy użyć w reakcji

na przemoc. Cenne w artykule są koraniczne materiały źródłowe.

Kolejny artykuł to pogłębione prze-myślenia, które Musa Czachorowski wygłosił podczas katowickiego sympozjum na temat polskich Tatarów. Autor nie przedstawia dziejów tej szczególnej grupy etnicznej, lecz sygnalizuje jedynie jej wybrane doświadczenia. Wyraźnie akcentuje, że wielowiekowa koegzystencja z chrześcijanami w naszym kraju była i jest możliwa dzięki kierowaniu się fundamentalną zasadą: „A między nami pokój”. Przywiązanie do ziemi i odpowiedzialność za ojczyznę oraz znaczenie wiary w życiu osobistym i społecznym to główne elementy tożsamości tatarskiej. Receptą na pokojowe współżycie jest wiara oraz zawarty w niej imperatyw czynienia dobra i sprzeciwiania się złu. Elementy historyczne Czachorowski łączy z refleksjami o religijnej stronie życia i krytyką systemowego ataku nie tylko na islam i muzułmanów, ale także na religię i ludzi wierzących w ogóle.

W tonie pogłębionej refleksji utrzymany jest również artykuł Meliki Czechowskiej pt. *Jedna przed nami droga*. Podobnie jak Czachorowski, podejmuje ona także temat wypaczonego oblicza islamu w mediach i utożsamianie muzułmanina z terrorystą. Przemoc w relacjach chrześcijańsko-muzułmańskich rodzi się – zdaniem autorki – z wzajemnej nieznajomości i niezrozumienia. Tatarom udało się wejść w polską rzeczywistość, gdyż „poznali”, i „dali się poznać”. Autorka – z zawodu lekarka – uważa, że najlepszym sposobem na unikanie przemocy jest profilaktyka, tzn. edukacja

oraz skoncentrowanie się muzułmanów i chrześcijan na tym, co wspólne.

Przedmiotem artykułu dr Agaty Skowron-Nalborczyk z Uniwersytetu Warszawskiego jest historyczny dokument – list z 2007 roku, który 138 uczonych i duchownych muzułmańskich przesłało religijnym przywódcom chrześcijańskim. Tytuł artykułu brzmi: „*Jednakowe słowo dla nas i dla was*”. *Następstwa wyjątkowego gestu muzułmanów wobec chrześcijan w dialogu chrześcijańsko-muzułmańskim*. Autorka charakteryzuje dokument w aspekcie historycznym i merytorycznym. Podkreśla wyjątkowy charakter listu i jego najważniejsze przesłanie, jakim jest miłość Boga i bliźniego, stanowiące fundament obu religii. W drugiej części artykułu autorka wymienia środowiska chrześcijańskie i żydowskie, które odpowiedziały na list. Wśród nich szczególnie miejsce zajmuje stanowisko Watykanu i powołane z inicjatywy Benedykta XVI Forum Katolicko-Muzułmańskie. List daje muzułmanom teologiczne podstawy do prowadzenia pogłębionego dialogu międzyreligijnego. Liczba sympozjów i konferencji zorganizowanych w kolejnych latach po ogłoszeniu dokumentu świadczy o jego znaczeniu. Jednak ukryty w nim potencjał czeka na rozwinięcie.

O dialogu międzyreligijnym w Polsce traktuje artykuł dra Artura Konopackiego z Uniwersytetu w Białymstoku pt. *Polskie doświadczenia dialogu muzułmańsko-katolickiego w perspektywie historycznej*. Autor koncentruje się głównie na losach Tatarów, którzy – jego zdaniem – ulegli procesom asymilacji

kulturowej. W ten sposób współlistnienie muzułmanów i katolików w Rzeczypospolitej dokonało się w naturalny sposób. Tę formę kontaktów między nimi należałoby zaklasyfikować do tzw. dialogu życia. W kontekście wolności religijnej charakterystycznej dla Rzeczypospolitej nie prowadzono dysput teologicznych i nie podejmowano działalności misyjnej. Wskazując na przełomowe znaczenie Soboru Watykańskiego II i pontyfikat Jana Pawła II, autor akcentuje rolę, jaką współcześnie w dialogu międzyreligijnym w Polsce odgrywa Rada Wspólna Katolików i Muzułmanów. Po lekturze artykułu rodzi się jednak pytanie: „Czy każdy rodzaj kontaktów międzyreligijnych jest już dialogiem?”.

Ostatni artykuł w tej części tomu zatytułowany jest *Młode pokolenie polskich Tatarów a koraniczna koncepcja dżihadu*. Dr Michał Łyszczarz z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego wykorzystał w nim materiał zebrany w swej pracy doktorskiej pt. *Religia i tożsamość. Socjologiczne studium młodego pokolenia Tatarów w Polsce*. Autor podzielił artykuł na dwie części. W pierwszej przedstawia znaczenie dżihadu w muzułmańskiej doktrynie religijnej. Wyjaśniając sunnickie, szyickie i parailmskie (ahmadijja) rozumienia dżihadu, odwołuje się do Koranu, którego cytaty w pełni przytacza. Dżihad przedstawia według klasycznego podziału na „wielki” (samodoskonalenie się; walka ze złem) i „mały” (walka zbrojna). Na tle syntetycznie przedstawionego dżihadu przechodzi do drugiej części, w której zajmuje się bezpośrednio problemem zawartym

w tytule artykułu. Zdaniem autora świadomość dżihadu jest u młodych Tatarów silna. Na uwagę zasługuje fakt, że mały dżihad pojmują oni wyłącznie w kategoriach walki obronnej. Do tej kategorii zaliczają również obronę przed agresją, jaka spotyka ich w polskim społeczeństwie, głównie w relacjach szkolnych i sąsiedzkich. Młodzi Tatarzy zaznaczają również różnice kulturowe między nimi a muzułmańskim światem arabskim w pojmowaniu małego dżihadu. W rzeczowej analizie dżihadu, popartej materiałem koranicznym i fragmentami wypowiedzi młodych Tatarów, brakuje jednak szczegółowego odwołania do istniejących opracowań. Poza przypisem wprowadzającym, w którym autor informuje o bogatej literaturze przedmiotu, w dalszej części artykułu nie ma odnośników (sic!). Ich brak sprawia, że artykuł traci na wartości naukowej.

W aneksie znajduje się pięć ważnych dla dialogu międzyreligijnego tekstów, a są to: Orędzie Benedykta XVI na 44. Światowy Dzień Pokoju 2011 pt. „Wolność religijna drogą do pokoju”; sprawozdanie z II Spotkania Biskupów i Delegatów Konferencji Biskupich ds. relacji z muzułmanami w Europie, które odbyło się w Turynie w dniach 31 maja – 2 czerwca 2011 roku; wywiad z kardynałem Jeanem-Louisem Tauranem, (przewodniczącym Papieskiej Rady ds. Dialogu Międzyreligijnego) na temat roli religii w kształtowaniu człowieczeństwa; List 138 uczonych i zwierzchników muzułmańskich do przywódców chrześcijaństwa pt. „Jednakowe słowo dla nas i dla was” oraz włoski tekst wystąpienia, które

Chiara Lubich wygłosiła na międzynarodowym sympozjum w Caux (Szwajcaria) w dniu 29 lipca 2003 roku. Założycielka i długoletnia przywódczyni ruchu Focolari postawiła prowokacyjne pytanie: „Czy religie mogą być partnerem na drodze pokoju?” i wykorzystała je do ukazania, w jaki sposób wyznawcy religii mogą i powinni stać się źródłem duchowego impulsu w złaicyzowanym świecie. Mimo że wszystkie umieszczone w aneksie teksty są przedrukami, to jednak posiadają w tym tomie swój walor. Czytelnik ma je zebrane w jednym miejscu.

Ostatnia część to *Kalendarium 2010/2011*. W porównaniu do „Szkoły Serafickiej” nr 9, w którym kalendarium wspólnych działań chrześcijan i muzułmanów ukazało się po raz pierwszy, w niniejszym tomie zostało ono poszerzone o obszerny artykuł Eweliny Juszcak pt. *Unia Europejska na rzecz dialogu chrześcijańsko-muzułmańskiego – zarys chronologiczny*. Czy to właściwe miejsce na ten artykuł? W przyjętej strukturze książki być może jedyne. Już w pierwszym zdaniu autorka stwierdza, że: „Religia nie była nigdy priorytetem Unii Europejskiej”. Mimo tak wyraźnej tezy ukazuje jednak w sposób spójny i logiczny zaangażowania unijnych przedstawicieli i gremiów w kwestie religijne, zwłaszcza dotyczące islamu i muzułmanów. Przedmiotem poszczególnych paragrafów są następujące zagadnienia: polityka Unii wobec religii i znaczenie wolności religii w krajach członkowskich, negocjacje i opinie na temat członkostwa Turcji w Unii Europejskiej, debata o muzułmanach w Europie w kontekście publikacji karykatur Mahometa w duńskiej

prasie w 2005 roku, Europejska Polityka Sąsiedztwa, islam i muzułmanie w Parlamencie Europejskim oraz coroczne unijne tematy przewodnie. Szerokie spektrum zagadnień, które przedstawiła Juszcak, zawiera ogromny materiał badawczy i źródłowy. Wielce wymowne jest stwierdzenie autorki, że ożywienie dyskusji religijnej w Europie nastąpiło wskutek coraz bardziej wyrazistej obecności muzułmanów w krajach unijnych.

Jak zasygnalizowano już wcześniej, poprzedzające artykuł informacje, zebrane i opracowane przez dr Mariolę T. Kozubek, dotyczą wydarzeń między wrześniem 2010 a sierpniem 2011 roku. Stanowią one kontynuację „Kalendarium”, które autorka rozpoczęła w tomie 9. „Szkoły Serafickiej”. Bez wątpienia informacje podane w takiej formie stanowią novum w polskiej literaturze przedmiotu i nadają publikacji charakter wyjątkowy.

Treść książki ma charakter religiologiczny. W tomie znajdują się nie tylko liczne informacje, ale także głębokie przemyślenia i odważnie postawione tezy. Niektóre jego fragmenty są pio-

nierskie. Z pewnością jest on inspiracją do kontynuowania rozpoczętych badań i podjęcia nowych. Autorzy wykazują się znajomością problematyki i najnowszej literatury. Zagadnienia przedstawiono od strony teoretycznej, ale ubogacono ją również elementami praktyczno-pedagogicznymi. Uwagi szczegółowe podano przy omawianiu poszczególnych artykułów. Ogólny problem to powtórzenia, ale nie sposób ich uniknąć w pracy zbiorowej. Wartość tomu wzrosłaby jeszcze bardziej, gdyby do anglojęzycznych elementów (tytuł, spis treści i wprowadzenie) dołączyć streszczenia wszystkich artykułów.

Omówiony tom jest bardzo dobrym, kolejnym przyczynkiem w problematyce dialogu międzyreligijnego, ze szczególnym uwzględnieniem relacji chrześcijańsko-muzułmańskich. Bez wątpienia przyczyni się do pogłębienia wiedzy o islamie i chrześcijaństwie, uświadamiając również wyznawcom obu religii znaczenie pokoju i wynikające z tego zobowiązania.

Adam Wąs

ROZPRAWY HABILITACYJNE
I DOKTORSKIE

PRACE HABILITACYJNE I DOKTORSKIE z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej obronione w roku 2013 w dyscyplinie pedagogika

Prace habilitacyjne

1. Kanios Anna: *Przemiany społeczno-edukacyjne środowisk lokalnych Lubelszczyzny zaangażowanych w polsko-duńską współpracę partnerską*. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii.

Prace doktorskie

2. Bochno Ireneusz: *Postawy młodzieży zielonogórskich szkół ponadgimnazjalnych wobec migracji zarobkowej*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych. Promotor: prof. zw. dr hab. Maria Dudzikowa.
3. Bylica Urszula: *Kreowanie tożsamości kulturowej uczniów szkół ponadgimnazjalnych poprzez pozalekcyjną edukację kulturalną*. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii. Promotor: dr hab. Dariusz Kubinowski, prof. UMCS.
4. Ciechowska Magdalena: *Edukacja regionalna w działalności organizacji pozarządowych i jej rola w aktywizacji społeczności lokalnych*. Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filozoficzny. Promotor: prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański.
5. Janik Sabina: *Aspiracje i plany edukacyjno-zawodowe uczniów cudzoziemskich w aglomeracji warszawskiej*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych. Promotor: prof. zw. dr hab. Wiktor Rabczuk.
6. Sobot Karolina: *Kulturowe uwarunkowania postaw Romów wobec obowiązków szkolnego*. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii. Promotor: dr hab. Dariusz Kubinowski, prof. UMCS.
7. Ruman Natalia Maria: *Zróżnicowanie religijne w kontekście wielokulturowości wspólnoty lokalnej postrzeganej przez społeczności ponadgim-*

- nazjalnych szkół pszczyńskich*. Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji. Promotor: dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur, prof. UŚ.
8. Szajner Agnieszka: *Integracja międzykulturowa uczniów szkoły polskiej w Atenach*. Uniwersytet Szczeciński, Wydział Humanistyczny. Promotor: prof. zw. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak.

Opracowanie
Ewa Ogrodzka-Mazur

KRONIKA

ALEKSANDRA GANCARZ

Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo

**Czeski Cieszyn – Ustroń,
14–16 października 2013 roku**

Od ponad 20 lat na Śląsk Cieszyński przybywają teoretycy i praktycy edukacji międzykulturowej, aby w czasie konferencji naukowych podejmować rozważania nad różnymi aspektami rzeczywistości wychowawczej postrzeganej w kontekście zróżnicowania kulturowego.

W dniach 14–16 października 2013 roku w Czeskim Cieszynie i Ustroniu odbyła się międzynarodowa konferencja naukowa „Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo”. Organizatorami konferencji były dwa zakłady: Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań oraz Zakład Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej z cieszyńskiego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Współorganizatorami wydarzenia były: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej oraz Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie. Komitet Naukowy i Organizacyjny Konferencji tworzyli: prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki – przewodniczący, dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur, prof. UŚ, dr hab. Alina Szczurek-Boruta, prof. UŚ – członkowie, dr Barbara Chojnacka-Synaszko, dr Urszula Klajmon-Lech, dr Gabriela Piechaczek-Ogierman – sekretarze.

Była to już XVIII sesja naukowa poświęcona zagadnieniom edukacji międzykulturowej, zorganizowana przez cieszyński ośrodek akademicki wraz z Wyższą Szkołą Pedagogiczną ZNP w Warszawie. Spotkanie stanowiło kontynuację rozważań podjętych na wcześniejszych konferencjach. Podczas poprzednich sympozjów podejmowano zagadnienia związane z pograniczem, jego wartością dla edukacji i występującymi nań socjopatologiami; socjalizacją w rodzinie, szkole, społeczności lokalnej, kościołach różnych wyznań; kształtowaniem się tożsamości; edukacją wielo- i międzykulturową, jej uwa-

runkowaniami społecznymi, kulturowymi i politycznymi; wykluczeniem społecznym i edukacyjnym.

Tym razem debata naukowa koncentrowała się na kwestiach związanych z edukacją dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, a zwłaszcza kontekstach teoretycznych pedagogiki międzykulturowej i problemach praktyki oświatowej. Organizatorzy zaproponowali kilka obszarów tematycznych, kluczowych dla obecnej polityki integracji społecznej i pedagogiki międzykulturowej, a mianowicie:

- teoretyczne i metodologiczne konteksty edukacji w środowiskach zróżnicowanych kulturowo,
- model/modele szkoły w środowiskach zróżnicowanych kulturowo,
- szanse i bariery pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowości,
- uczniowie – równość szans – jedność w różnorodności,
- edukacja międzykulturowa – doświadczenia, problemy, praktyczne rozwiązania.

Jednym z celów konferencji była prezentacja zgromadzonego materiału empirycznego, wpisującego się w problematykę edukacji w środowiskach wielokulturowych. Tradycyjnie podstawową formą obrad była dyskusja.

W pierwszym dniu spotkania naukowego obrady odbywały się w auli Gimnazjum z Polskim Językiem Nauczania w Czeskim Cieszynie. Uroczyste- go otwarcia konferencji dokonali: mgr Andrzej Bizoń – dyrektor goszczącej nas w swoich murach instytucji, prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki – Przewodniczący Komitetu Naukowego i Organizacyjnego Konferencji, dr hab. Zenon Gajdzica, prof. UŚ – Dziekan Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, dr hab. Urszula Szuścik, prof. UŚ – Dyrektor Instytutu Nauk o Edukacji, mgr Marta Kmeť – Dyrektor Centrum Pedagogicznego dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie.

Konferencję rozpoczęto od sesji pt. „Szkoła w środowisku zróżnicowanym kulturowo”. Jej moderatorami byli: prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński, dr hab. Mirosław Sobiecki prof. UwB. Jako pierwsze głos zabrały mgr Marta Kmeť i mgr Barbara Kubiczek w wystąpieniu nt. „Wspierania nauczycieli w środowisku mniejszościowym na przykładzie działalności Centrum Pedagogicznego dla Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie”. Autorki podzieliły się osiągnięciami bardzo pręźnie i wszechstronnie działającego Centrum. Ilustracją efektów wspierania mniejszości polskiej w Republice Czeskiej była prezentacja wystąpienia dwóch laureatów XVI Ogólnopolskiego Konkursu Krasomówczego im. Wojciecha Korfanteo: Adama Kubicz-

ka ze Szkoły Podstawowej z Polskim Językiem Nauczania im. Jana Kubisza w Gnojniku oraz Mateusza Kotrla z Gimnazjum z Polskim Językiem Nauczania w Czeskim Cieszynie. Mottem tegorocznego konkursu były słowa kardynała Augusta Hlonda: „Wolno swój naród więcej kochać, nie wolno nikogo nienawidzić”. Laureaci z Zaolzia w swych przemówieniach odnieśli się do kwestii tolerancji i patriotyzmu.

Następnie wystąpiła dr Barbara Grabowska, która w referacie „Udział szkoły z polskim językiem nauczania w kształtowaniu poczucia tożsamości uczniów” przedstawiła wyniki badań prowadzonych wśród uczniów na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej.

Sesję zakończyła prezentacja obszernego materiału empirycznego zgromadzonego w ramach projektu badawczego „Edukacja dzieci w polskich szkołach na obczyźnie: strategie kulturalizacyjne – zachowania tożsamościowe – dystans kulturowy”, realizowanego przez: dr hab. Ewę Ogrodzką-Mazur, prof. UŚ, dr Annę Gajdzię, dr Urszulę Klajmon-Lech, mgr Alicję Hruzd-Matuszczyk, dr Gabrielę Piechaczek-Ogierman i dr Anielę Różańską. Badania przeprowadzone w latach 2012–2013 w Wiedniu, Paryżu, Pradze i Czeskim Cieszynie dotyczyły m.in. religijności i różnicowania wyznaniowego, zachowań asertywnych i nieasertywnych w sytuacjach społecznych, oceny działalności polskich szkół w odniesieniu do szkół większościowych, sytuacji szkoły polskiej i nauczycieli poza granicami kraju.

Po zakończeniu dyskusji uczestnicy konferencji udali się do Szkoły Podstawowej i Przedszkola z Polskim Językiem Nauczania im. Żwirki i Wigury w Cierlicku. Spotkanie z mgr Barbarą Smugłą, dyrektorem szkoły i przewodniczącą Towarzystwa Nauczycieli Polskich w Republice Czeskiej, pozwoliło poznać warunki nauczania i praktyczne rozwiązania wykorzystywane przez nauczycieli w odwiedzanej placówce.

Drugi dzień obrad rozpoczęła sesja „Szkoła i praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości” moderowana przez dr hab. Alinę Szczurek-Boruta, prof. UŚ, i dr hab. Ewę Ogrodzką-Mazur, prof. UŚ. Dr Iwona Pugacewicz przedstawiła analizę programów kształcenia dzieci polskich emigrantów z pierwszej połowy XIX wieku. Podała również przykłady praktycznych rozwiązań, co wzbudziło duże zainteresowanie i ożywiło dyskusję. W swoim wystąpieniu skupiła się na przykładach szkół polskich w XIX-wiecznej Francji. Podkreślała wysoki poziom kształcenia w Szkole Narodowej Polskiej, istniejącej od 1853 roku. Zwróciła również uwagę na fakt, że najwyższa warstwa społeczna polskich emigrantów pragnęła kształcić swoje dzieci dwukulturowo.

Dr Jolanta Muszyńska mówiła o nauczycielach, którzy działają na rzecz swych społeczności lokalnych, stając się ich liderami. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują m.in., że aktywność lokalna jest uwarunkowana m.in. biografią rodziny i płcią – bardziej aktywni są nauczyciele wywodzący się z rodzin autochtonicznych niż napływowych; częściej liderami lokalnymi zostają mężczyźni, choć zawód nauczyciela wykonuje więcej kobiet.

Zagadnieniem obywatelstwa zajęła się dr Janina Urban. Prezentowane wyniki badań dotyczyły pozycji obywatelstwa w hierarchii treści kształcenia szkół dla mniejszości i większości w środowiskach wielokulturowych państw Grupy Wyszehradzkiej.

Dr hab. Alina Szczurek-Boruta, prof. UŚ, przedstawiła wyniki projektu badawczego „Uczyć się od innych i uczyć-nauczać innych – praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości”, skupiając się na roli doświadczeń społecznych w przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości.

Tematem przewodnim trzeciej sesji była „Edukacja szkolna uczniów w środowisku zróżnicowanym kulturowo”. Jej moderatorami byli: prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński oraz doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc. Dr Marta Krasuska-Betiuk przedstawiła wspólne miejsca edukacji polonistycznej dzieci w Polsce i poza jej granicami. Opisała różne rodzaje migracji oraz stosunkowo nowy typ tożsamości, jakim jest tożsamość wahadłowa. Jej wystąpienie koncentrowało się na prezentacji podejścia interkulturowego w glottodydaktyce polonistycznej.

Wyniki badań przeprowadzonych przez mgr Natalię Anzulewicz wskazywały potrzeby edukacyjne środowiska polskich emigrantów w Wielkiej Brytanii. Autorka w swym wystąpieniu omówiła również projekt warsztatów dla dzieci „Co powie ci przydrożna kapliczka?”, który był przykładem edukacji regionalnej.

Doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc. przedstawił zakres pedagogiczny i andragogiczny edukacji dzieci romskich. Zwrócił uwagę na brak elementów kultury romskiej (postaci, obrazów, muzyki etc.) w szkołach, gdzie kształcą się Romowie.

Sytuację romskich uczniów w polskiej szkole przedstawił dr Artur Paszko. Szczegółowo opisał Romanipen, będący ogółem romskich tradycji stanowiących niepisany kodeks postępowania oraz jego edukacyjne implikacje.

Dr Łukasz Kwadrans przybliżył zagadnienie dotyczące diagnozy specjalnych potrzeb uczniów dwujęzycznych i dwukulturowych, skupiając się na przykładzie Romów. Omówił problemy związane z diagnozowaniem dzieci

romskich w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, które przyczyniają się do stwierdzania w wielu nieuzasadnionych przypadkach upośledzenia umysłowego. Przedstawił także założenia Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce na lata 2004–2013 i wybrane aspekty jego realizacji.

Konferencję zamykała sesja pt. „Edukacja międzykulturowa – problemy, praktyczne rozwiązania”, której przewodniczyła prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht. Pierwszy wynikami badań własnych podzielił się dr hab. Mirosław Sobecki, prof. UwB. Badania dotyczyły kompetencji do komunikacji międzykulturowej uczniów szkół średnich w środowisku mieszanym kulturowo. Jedną z bardziej zaskakujących i długo dyskutowanych kwestii była ujawniona w wynikach przeprowadzonych badań korelacja wyższego wykształcenia rodziców z niższymi kompetencjami międzykulturowymi dzieci. Badania pokazały także, że socjalizacja dziewcząt sprzyja wyższym kompetencjom międzykulturowym niż socjalizacja chłopców.

Wschodnim pograniczem Polski zajęła się również dr Dorota Misiejuk, która przedstawiła komunikacyjne uwarunkowania konstruowania wspólnoty edukacyjnej. Podkreśliła istotne dla badań międzykulturowych aspekty teorii Victora Turnera, zwracając uwagę m.in. na fakt, że *communitas* w koncepcji tego autora to wspólnota odczytywana z terytorium, a nie z grupy.

Dr Przemysław Paweł Grzybowski zaproponował zabawne lektury do wykorzystania w edukacji międzykulturowej. Odwołał się do przykładów francuskich, koreańskich, brazylijskich i polskich tytułów dla dzieci i młodzieży.

Inicjatywy społeczne na rzecz dzieci i młodzieży w zakresie rozszerzania rozumienia kultury i sztuki ludowej zaprezentowała dr Anna Józefowicz. Na przykładzie wybranych gmin wiejskich na Podlasiu pokazała dobre praktyki kształtowania szacunku dla dziedzictwa kulturowego.

Międzykulturowy wymiar programu e-Twinning przybliżyła mgr Agnieszka Niewiara. Zwróciła uwagę, że kontakty *face to face* coraz częściej zastępowane są przez relację *screen to screen*.

Podczas dyskusji zwrócono uwagę na zalety i szerokie możliwości, jakie dają badania internetowe. Prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht zauważyła, że w wyniku coraz lepszej komunikacji i zanikania kategorii Obcy obserwuje się coraz mniejsze zainteresowanie własną kulturą. Prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki przypomniał, że w podejmowanych próbach dialogu i porozumienia należy uwzględniać zagrożenia ze strony fundamentalistów. Zwrócił także uwagę, że w badaniach z zakresu edukacji międzykulturowej trzeba pytać o to, czemu edukacja ta może zapobiec.

Ważnym wydarzeniem podczas konferencji było Walne Zebranie Członków Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej (SWEM), które istnieje od października 2008 roku. Stowarzyszenie liczy aktualnie 67 członków. Zarząd SWEM tworzą: honorowy przewodniczący – prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki, przewodniczący – prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, zastępca przewodniczącego – dr hab. Alina Szczurek-Boruta, prof. UŚ, skarbnik – dr Dorota Misiejuk i sekretarz – dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur, prof. UŚ. Podczas zebrania dr hab. prof. UŚ Alina Szczurek-Boruta przedstawiła sprawozdanie merytoryczne za rok 2012/2013, wskazując dotychczasowe osiągnięcia SWEM, wśród których wymieniła: zorganizowanie dwóch konferencji naukowych, publikację trzech prac naukowych, udział przedstawicieli środowisk opolskich i cieszyńskich w projekcie badawczym nt. „Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej”, którego kierownikiem jest prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński. Skarbnik dr Dorota Misiejuk przedłożyła sprawozdanie finansowe za rok 2012/2013. Podczas zebrania dyskutowano na temat kierunków dalszego rozwoju i form działalności SWEM.

Na zakończenie drugiego dnia konferencji gości zaproszono na koncert w wykonaniu uczniów Państwowej Szkoły Muzycznej im. Ignacego Paderewskiego w Cieszynie. Nad popisem młodych muzyków czuwała mgr Joanna Lipowczan-Stawarz. Podczas koncertu uczestnicy konferencji mogli wykazać się znajomością muzyki klasycznej i filmowej, odgadując tytuły wykonywanych utworów muzycznych.

W konferencji wzięli udział naukowcy reprezentujący różne ośrodki akademickie w Polsce i za granicą: Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Akademię Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Szkołę Główną Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Wyższą Szkołę Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně (Republika Czeska). Na konferencji byli obecni również przedstawiciele Centrum Pedagogicznego dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie oraz Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego w Krakowie.

Konferencja nt. „Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo” wzbogaciła dyskusję dotyczącą edukacji międzykulturowej o kwestie dotyczące szkolnictwa mniejszościowego w Polsce, Republice Czeskiej, Francji, Austrii, na Słowacji i na Węgrzech, edukacji dzieci romskich,

edukacji regionalnej oraz historycznych i współczesnych potrzeb edukacyjnych dzieci polskich emigrantów. Stała się okazją do prezentacji rezultatów ważnych projektów badawczych oraz szans i zagrożeń praktyki oświatowej. Tradycyjnie organizatorzy zaprosili do udziału w kolejnej konferencji i powrotu na Śląsk Cieszyński jesienią 2014 roku.

AGATA ŚWIDZIŃSKA

**Sprawozdanie z obrad Zespołu Problemowego
Pedagogika i Edukacja wobec dylematów
kultury współczesnej w ramach Ogólnopolskiej
Konferencji Naukowej „Współczesne dylematy
pedagogiki. Teoria i praktyka”**

Lublin 19–20 listopada 2013 roku

W dniach 19–20 listopada 2013 roku, z okazji 40-lecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS, odbyła się Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Współczesne dylematy pedagogiki. Teoria i praktyka”¹. Było to znaczące wydarzenie dla społeczności akademickiej Wydziału, stanowiące z jednej strony obchody Jubileuszu, które miały swoją pierwszą odsłonę 14 października 2013 roku, a z drugiej – intelektualną ucztę, jaką było spotkanie w gronie wybitnych Uczonych. W konferencji wzięło udział 250 uczestników, w tym 70 profesorów reprezentujących około 50 ośrodków naukowych z całej Polski.

Patronat nad konferencją objął Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, reprezentowany przez przewodniczącego, prof. zw. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego, a także prof. zw. dr. hab. Marię Dudzikową, prof. zw. dr. hab. Stefana Kwiatkowskiego oraz prof. zw. dr. hab. Jerzego Nikitorowicza. Przewodniczącym komitetu organizacyjnego konferencji był prof. dr. hab. Ryszard Bera (Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS), a wiceprzewodniczącym prof. dr. hab. Janusz Kirenko (Dyrektor Instytutu Pedagogiki UMCS).

Obrady konferencyjne obejmowały kilka obszarów tematycznych. Równolegle na Wydziale Pedagogiki i Psychologii spotkało się dziesięć zespołów problemowych, których organizacyjne i merytoryczne przygotowanie powierzono poszczególnym Zakładom Instytutu Pedagogiki. Debaty koncentrowa-

¹ Informacja ogólna i galeria zdjęć z przebiegu konferencji zostały zamieszczone na stronie internetowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS pod adresem: <http://umcs.eu/pl/aktualnosc,59,ogolnopolska-konferencja-naukowa-wspolczesne-dylematy-pedagogiki-teoria-i-praktyka,-7876.chtm> (5.01.2014).

ły się wokół następujących zagadnień: „Nowe tendencje w badaniach pedeutologicznych i kształceniu nauczycieli”, „W trosce o wychowanie”, „W trosce o dziecko – współczesne wyzwania pedagogiki przedszkolnej”, „Wychowanie i samowychowanie w rehabilitacji oraz resocjalizacji”, „Pedagogika i edukacja wobec dylematów kultury współczesnej”, „Opieka i wychowanie dzieci i młodzieży w polskim czasopiśmiennictwie – przeszłość i teraźniejszość”, „Współczesne przemiany na krajowym i europejskim rynku pracy – perspektywa edukacyjna i socjalna”, „Nowoczesne media w przestrzeniach edukacyjnych” oraz „Wychowanie i samowychowanie w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością”.

W pierwszym dniu konferencji uczestnicy wysłuchali czterech referatów plenarnych. Otwarcia obrad dokonał wieloletni były Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych, prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki, referatem „Edukacja – odwieczne źródło wiedzy, władzy i nadziei”. Prof. Lewowicki zwracał uwagę na rolę edukacji jako źródła pozytywnych wartości w kształceniu Polaków we współczesnej „kulturze upożorowania” tworzonej przez media. Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski, podnosząc kwestie relacji między psychologią pedagogiczną a pedagogiką psychologiczną, wskazywał na nierozzerwalną rolę tych dwóch dyscyplin naukowych w procesie kształcenia, jak też w prowadzeniu badań naukowych. Prof. zw. dr hab. Maria Dudzikowa przekonywała słuchaczy o zobowiązaniu pedagogów do wykrywania i blokowania działań pozornych w edukacji, natomiast prof. zw. dr hab. Stefan Kwiatkowski mówił o teoretycznym i praktycznym znaczeniu przywództwa edukacyjnego oraz wyzwaniach, jakie w tym kontekście stoją przed szkołami i środowiskami lokalnymi.

Po obradach plenarnych, w Instytucie Pedagogiki, miała miejsce uroczystość odsłonięcia pamiątkowej tablicy poświęconej Profesorowi Tadeuszowi W. Nowackiemu w 100. rocznicę urodzin, w której uczestniczyła również delegacja naukowców z Ukrainy. Prof. Nella Nyczkało z Ukraińskiej Akademii Nauk Pedagogicznych wzruszająco mówiła o dokonaniach Profesora Nowackiego i Jego dziełach kształtujących ukraińską humanistykę.

Przedmiotem szczegółowego opisu sprawozdania jest problematyka podejmowana przez szósty zespół problemowy, któremu patronował Zespół Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Tematem wiodącym była – „Pedagogika i edukacja wobec dylematów kultury współczesnej”, a organizatorzy zespołu – Zakład Pedagogiki Kultury pod kierunkiem dr. hab. Dariusza Kubinowskiego,

prof. UMCS, kierownika Zakładu – zaproponowali dyskusję wokół następujących tez:

- Pedagogika jako nauka humanistyczna i/czy społeczna wobec wyzwań kulturowych XXI wieku;
- Dylematy wartościowania humanistycznego we współczesnej pedagogice i edukacji;
- Kultura neoliberalna jako problem pedagogiczny i edukacyjny;
- Od wielokulturowości do międzykulturowości w refleksji pedagogicznej i praktyce edukacyjnej;
- Współczesna kultura popularna jako wyzwanie pedagogiczne i edukacyjne;
- Nowe media w świetle badań pedagogicznych i w wybranych kontekstach wychowawczych;
- Pedagogika animacji kultury – między teorią a praktyką.

Wystąpienia uczestników odbyły się w trzech panelach tematycznych.

Pierwszy panel miał charakter wprowadzający w dyskurs problemowy. Wystąpili w nim goście honorowi zespołu – Osoby znaczące dla uczestników spotkania, Mentorzy, których naukowe przemyslenia nadają sens i kształt współczesnemu rozumieniu pedagogiki i kultury oraz wyznaczają tropy kolejnym pokoleniom badaczy. Panel moderował dr hab. Dariusz Kubinowski, prof. UMCS, kierownik Zakładu Pedagogiki Kultury, współorganizator konferencji, autor merytorycznej koncepcji obrad szóstego zespołu problemowego.

O rozpoczęcie spotkania poproszono prof. zw. dr hab. Tadeusza Lewowickiego, który swoje rozważania nad intencjonalnością edukacji umiejscowił w triadzie: wartości – kultura – edukacja. Wskazał na tradycyjne rozumienie tych obszarów i odniósł je do współczesności, w której zauważył wyraźne rozchwianie omawianych relacji. Podkreślił również fakt, że to edukacja jest nadzieją na spełnienie marzeń o przyjaznym świecie, w którym dominują wartości humanistyczne i uznanie dla kulturowego dorobku ludzkości.

W kolejnym wystąpieniu prof. zw. dr hab. Janusz Gajda odniósł się do globalnego ujmowania kultury, przedstawiając argumenty za jej humanistyczno-antropologicznym rozumieniem. W tym kontekście zwrócił uwagę na szczególną rolę zachowania równowagi pomiędzy pedagogiką ideałów (teorią) a pedagogiką życia (praktyką) jako warunku efektywnego kształcenia do harmonijnego funkcjonowania we współczesnym świecie.

Szerszy obraz współczesnego, wielokulturowego świata przedstawił prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz. Podkreślił przy tym, że kultura, będąc czynni-

kiem różnicującym, może z jednej strony zamykać tożsamościowo jednostki i grupy, a z drugiej – może je otwierać i uwrażliwiać na Inność, dzięki edukacji międzykulturowej. Prof. Niktorowicz zwrócił uwagę na rolę myślenia dywergencyjnego i parezję, jako formę obywatelskiego obowiązku formułowania krytycznych sądów.

Refleksje dr. hab. Witolda Jakubowskiego, prof. UW r., skoncentrowane były na roli mediów i związanej z nimi kultury popularnej w zdobywaniu doświadczenia przez współczesne pokolenia. Poprzez odwołania do licznych badań nad kulturą popularną podkreślił jej rolę w kształtowaniu postaw, a w konsekwencji potrzebę obecności w oficjalnym programie nauczania.

Dr hab. Mirosława Wawrzak-Chodaczek, prof. UW r., przedstawiła wyniki przeglądu ważniejszych doniesień badawczych dotyczących funkcjonowania mediów w społeczeństwie. Kompleksowy przegląd literatury polskiej i zagranicznej umożliwił jej wyłonienie wiodących zagadnień. Wnioski, jakie pojawiły się w trakcie badań, prof. Wawrzak-Chodaczek podzieliła na dwie grupy. Przede wszystkim dostrzegła wiele obszarów będących „białymi plamami” w badaniach nad mediami. Ponadto wskazała na dużą liczbę wad realizowanych procesów badawczych, co wpływa na ugruntowanie teorii mediów.

Kolejny panel problemowy dotyczył edukacyjnych kontekstów kulturowego zróżnicowania. Moderował prof. zw. dr hab. Jerzy Niktorowicz, który w ciepłych słowach opisał dotychczasową współpracę naukową ośrodków białostockiego, cieszyńskiego i lubelskiego, budując tym samym przestrzeń dla otwartości i refleksyjności wypowiedzi.

Wśród prelegentów znaleźli się uznani badacze problematyki wielo- i międzykulturowości z ośrodków naukowych w Cieszynie i Białymstoku. Jako pierwsza zabrała głos dr hab. Alina Szczurek-Boruta, prof. UŚ, prezentując wyniki prowadzonych badań nad doświadczaniem wielokulturowości badanych społeczności. Z kolei dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur, prof. UŚ, omówiła kwestie dylematów wielo- i międzykulturowości stojących przed pedagogiką i edukacją. Należy podkreślić, że znaczący dorobek publikacyjny badaczek w tej dziedzinie stanowi dla młodych naukowców wzór wysiłku poznawczego i naukowego indywidualizmu.

W gronie przedstawicielek „cieszyńskiej szkoły badań pogranicza” kierowanej przez prof. zw. dr hab. Tadeusza Lewowickiego, znajduje się również dr Anna Gajdzica, która w wystąpieniu na temat zawodowych i pozazawodowych wyznaczników funkcjonowania nauczycieli w szkole na obczyźnie ukazała ten obszar jako ważny i wymagający wsparcia. Dostrzeżenie roli

placówek edukacyjnych poza krajem – zdaniem badaczki – wymaga szerszego zainteresowania ze względu na misję, jaką pełnią w zróżnicowanych kulturowo środowiskach.

Do najmłodszych stażem naukowo-badawczym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, należą dr Łukasz Kwadrans oraz mgr Aleksandra Gancarz. Dr Łukasz Kwadrans posiada znaczący dorobek naukowy i organizacyjny w zakresie projektowania programów edukacyjnych dla Romów. Temat swojego wystąpienia poświęcił aktualnej sytuacji edukacyjnej tej mniejszości etnicznej. Natomiast mgr Aleksandra Gancarz skierowała swoje zainteresowania naukowe na sytuację dzieci imigrantów we współczesnej szkole. Omówiła to zagadnienie z perspektywy procesu integracji jako projektu, który nie przynosi zakładanych efektów w krajach europejskich.

Dr Jarosław Chaciński, reprezentujący Akademię Pomorską w Słupsku, omówił ważną z perspektywy międzykulturowo zorientowanej edukacji muzycznej sferę tożsamości kulturowej, jaką wyznaczają kategorie narodowość oraz duchowość człowieka. Zainteresował uczestników podejściem metodycznym określanym jako „interpretacja dydaktyczna”, wykorzystanym w procesie uczenia się przez młodzież z Polski, Niemiec i Ukrainy.

Wśród uczestniczek zespołu programowego były badaczki z ośrodka białostockiego, kierowanego przez prof. zw. dr. hab. Jerzego Nikitorowicza. Swoje referaty wygłosiły dr Dorota Misiejuk oraz mgr Joanna Sacharczuk. Dr Misiejuk zarysowała problem tradycji edukacyjnej w kontekście potrzeb współczesnego pokolenia, kształtującego swoją tożsamość w nowej jakościowo sytuacji. Oparła swoje analizy na teoretycznej propozycji Krzysztofa J. Broziego, aby wyznaczyć w ten sposób kierunek poszukiwań przedmiotu badań edukacji międzykulturowej. Z kolei mgr Joanna Sacharczuk zaprezentowała swoje badania dotyczące miejsc z przeszłości, a zachowanych w pamięci Białostoczan polskiego i żydowskiego pochodzenia. Przyjmując perspektywę edukacji międzykulturowej, stawiała pytania o tożsamość człowieka i o jego związki ze światem oraz ludźmi w tym świecie.

Problematykę zróżnicowania kulturowego na Lubelszczyźnie bada dr Agata Świdzińska. Zaprezentowała pierwsze konkluzje z badań nad szkolnymi uwarunkowaniami akulturacji dzieci cudzoziemskich. Przyjęta przez nią metodologia badań jakościowych: obserwacja uczestnicząca, wywiady pogłębione czy analiza wytworów ma na celu ukazanie procesu akulturacji jako istotnego elementu programu wychowawczego szkoły.

Drugiego dnia konferencji zespół problemowy obradował nad тезami zawierającymi się w triadzie: wartości – kultura – edukacja. Moderatorem panelu był prof. zw. dr hab. Janusz Gajda – twórca i wieloletni kierownik Zakładu Pedagogiki Kultury, a swoje referaty prezentowało w nim aż sześciu pracowników naukowych tego Zakładu.

Jako pierwszy głos zabrał dr hab. Wiesław Żardecki, prezentując interdyscyplinarną koncepcję teoretycznej edukacji estetycznej. Uzasadniał takie ujęcie edukacji estetycznej m.in. przeobrażeniami zachodzącymi w sztuce, eksperymentami w dziedzinie edukacji kulturalnej oraz w samej pedagogice humanistycznej czy tendencjami w badaniach kulturoznawczych. Z kolei dr Barbara Jedlewska podjęła rozważania nad problemami definicyjnymi kultury i edukacji kulturalnej, wskazując na współczesne dylematy w ich określeniu i relacjach. W tytule wystąpienia postawiła kontrowersyjne pytanie: „Kultura – słowo święte czy... przekłete?”

Dr Zofia Remiszewska, reprezentująca Uniwersytet Opolski, przedstawiła wyniki badań własnych nad preferencjami młodych wobec zadań osobistych, pozaosobistych i ponadosobistych w aspekcie kultury neoliberalnej. Uzyskane rezultaty badań pozwoliły wysnuć wniosek, że młodzi żyjący w neoliberalnej rzeczywistości są nastawieni prospołecznie i nie funkcjonują jedynie jako *homo oeconomicus*. Wyniki badań wśród studentów – użytkowników nowych mediów – zaprezentował również dr Wojciech Bobrowicz. Najpierw odniósł się do kwestii społeczeństwa wiedzy, aby następnie zwrócić uwagę, że w procesie komunikacji istotnym elementem jest kreatywne podejście do tworzenia komunikatu. Doniesienie z badań było także treścią wystąpienia dr Urszuli Lewartowicz. Zestawiła ona dwie kategorie – młodzież i kulturę popularną, aby w tej perspektywie określić preferencje artystyczne uczniów szkół ponadgimnazjalnych, ze szczególnym uwzględnieniem zainteresowań z obszaru sztuki popularnej.

Mgr Anna Brzezińska z Uniwersytetu Wrocławskiego poświęciła swoją prezentację aksjologicznym barwom światów dziecka w polskim filmie fabularnym na przykładzie utworów Doroty Kędzierzawskiej. Prelegentka, poprzez analizę wybranych utworów reżyserki, wskazywała na edukacyjny potencjał sztuki filmowej. Z kolei potencjałowi interdyscyplinarnego programu animacyjnego „Dzielnice kultury” poświęcił swoje wystąpienie mgr Bartosz Dąbrowski. Podkreślił, że mimo iż Lublin nie wygrał w staraniach o tytuł Europejskiej Stolicy Kultury w 2016 roku, ta praca koncepcyjna ma swoje odzwierciedlenie w rozwoju działalności kulturalnej 27 lubelskich dzielnic.

Dr hab. Dariusz Kubinowski, prof. UMCS. podjął krytyczną refleksję nad uchwałami American Educational Research Association, które przedstawiło w swoim raporcie propozycję standaryzacji publikacji z zakresu empirycznych badań społecznych oraz badań zorientowanych humanistycznie. Zdaniem D. Kubinowskiego jest to zwrot w kierunku badań ilościowych, wynikający z potrzeby ochrony danych osobowych badanych podmiotów, jednakże ewidentnie umniejszający status badań jakościowych.

To wystąpienie zamykało debatę w ramach zagadnienia „Pedagogika i edukacja wobec dylematów kultury współczesnej”. Prof. Kubinowski dokonał jej podsumowania podczas wspólnego spotkania zespołów, gdzie omówiono najczęściej dyskutowane zagadnienia, sformułowane wnioski oraz propozycje rozwiązań.

Cieszyć może fakt, że wszyscy uczestnicy wyrażali swoje zadowolenie z poziomu merytorycznego i organizacyjnego konferencji. W trakcie jej trwania miał miejsce kiermasz książek pracowników naukowych Wydziału Pedagogiki i Psychologii. Znalazły się na nim dwie nowości wydawnicze autorstwa pracowników Zakładu Pedagogiki Kultury: *Animacja kultury. Współczesne dyskursy teorii i praktyki* pod redakcją Dariusza Kubinowskiego i Urszuli Lewartowicz² oraz *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku* autorstwa Dariusza Kubinowskiego³.

² D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.): *Animacja kultury. Współczesne dyskursy teorii i praktyki*. Lublin 2013, Wydawnictwo Makmed.

³ D. Kubinowski: *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin 2013, Wydawnictwo Makmed.

ŁUKASZ KWADRANS

Wyzwania edukacyjne Europy na rzecz społeczności romskiej

Wrocław, 5 grudnia 2013 roku

Romowie/Cyganie, nieznani, interesujący – to właśnie ich sytuacji, szczególnie w kontekście edukacyjnym, dotyczy problematyka konferencji naukowej organizowanej, już po raz czwarty, we Wrocławiu. Warto w tym miejscu omówić wszystkie spotkania, które mają miejsce od 2009 roku¹. Główną pomysłodawczynią i organizatorką konferencji jest dr Jolanta Horyń, dyrektorka Szkoły Podstawowej nr 108 we Wrocławiu, w której uczą się dzieci romskie i która realizuje szereg działań oraz projektów przy wsparciu środków zewnętrznych, a także przy właściwym wykorzystaniu zwiększonej subwencji oświatowej.

Patronat Honorowy pierwszej konferencji przyjęło Akademickie Towarzystwo Andragogiczne. Organizatorami konferencji byli: Pełnomocnik Wojewody Dolnośląskiego ds. mniejszości narodowych i etnicznych oraz Szkoła Podstawowa nr 108 we Wrocławiu. Konferencja odbyła się we Wrocławiu w dniu 8 grudnia 2009 roku. Celem konferencji było dokonanie analizy aktualnego systemu edukacji mniejszości romskiej oraz poszukiwanie najlepszych rozwiązań edukacyjnych i wymiana doświadczeń praktyków.

Do udziału w konferencji zaproszono profesjonalistów związanych z edukacją międzykulturową i praktyków z wieloletnim doświadczeniem w pracy ze społecznością romską. Zaproszeni zostali między innymi: Rektor Uniwersytetu Białostockiego – prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, Dyrektor Instytutu Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego – prof. dr hab. Zbigniew Kurcz, Dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego – prof. dr hab. Alicja Szerłąg, Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – mgr Lilla Jaroń, Dolnośląski Kurator Oświaty – mgr Beata Pawłowicz, Dy-

¹ Dotychczasowe trzy konferencje poświęcone były następującym kwestiom: *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej* (2009), *Edukacja międzykulturowa – przełamywaniem barier społecznych w szkole* (2010), *Zatrzymane tabory – wyzwania edukacyjne Europy* (2012).

rektor Muzeum Etnograficznego w Tarnowie – mgr Adam Bartosz, Dyrektor Wydziału Edukacji Urzędu Miejskiego we Wrocławiu – mgr Krzysztof Czaja, Stowarzyszenie Asystentów Edukacji Romskiej, dyrektorzy i nauczyciele szkół z Dolnego Śląska. Prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz wygłosił referat pt. *Wartość dziedzictwa kulturowego w działaniach edukacji międzykulturowej*. W tej sesji prof. dr hab. Zbigniew Kurcz zainteresował również wykładem nt. *Mniejszości narodowe w okresie transformacji w Polsce*. Przedstawiciel RP w Komitecie Ekspertów Rady Europy ds. Romów i Osób Wędrujących – mgr Małgorzata Różycka w swoim wystąpieniu wskazała na *Blaski i cienie edukacji romskiej w kontekście Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce*. Dyrektor Muzeum Etnograficznego w Tarnowie – mgr Adam Bartosz wygłosił referat pt. *Historia i kultura Romów*. Po każdej sesji miała miejsce interesująca dyskusja. Moderatorem II sekcji był Kierownik Zakładu Grup Dyspozycyjnych Instytutu Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego – prof. dr hab. Jan Maciejewski. W tej części Pełnomocnik Wojewody Dolnośląskiego ds. mniejszości narodowych i etnicznych – mgr Dariusz Tokarz omówił *Rządową pomoc dla Romów w dziedzinie edukacji*. Dolnośląski Kurator Oświaty – mgr Beata Pawłowicz przedstawiła referat pt. *Uczeń romski w dolnośląskich szkołach i placówkach*, Kurator Sądowy – dr Łukasz Kwadrans – Sąd Rejonowy w Świdnicy – *Problemy i perspektywy edukacji społeczności romskiej w ujęciu porównawczym*, Dyrektor Wydziału Edukacji UM Wrocławia – mgr Krzysztof Czaja – *Edukacja uczniów pochodzenia romskiego we wrocławskich szkołach*, Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 108 we Wrocławiu – mgr Jolanta Horyń – *Rola asystenta romskiego i nauczyciela wspierającego*, Prezes Stowarzyszenia Asystentów Edukacji Romskiej – mgr Robert Bładycz – *Doświadczenia w pracy ze społecznością romską i polską*. III sekcja była moderowana przez prof. dr hab. Józefa Kargula, a wysłuchać w niej można było referaty: dr Zofii Szymanek – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lubinie, Instytut Socjologii, pt. *Meandry edukacji dzieci romskich w Polskiej szkole a wyzwania przyszłości*, pedagog mgr Małgorzaty Smolik-Wyczalkowskiej, XII LO Wrocław – *Projekt antydyskryminacyjny w szkole*, Dyrektor mgr Doroty Rączkowskiej – Szkoła Podstawowa nr 3 Kłodzko – *Dzieci romskie w Szkole Podstawowej nr 3 w Kłodzku*, Dyrektor mgr Beaty Pazdej – Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 1 Przemyków – *Prezentacja dorobku ZSP 1 w Przemykowie w obszarze edukacji społeczności romskiej*, pedagog specjalnej, mgr Krystyny Wiercińskiej – Towarzystwo Przyjaciół Nauk Legnica – *Romowie XXI – Edukacja dla tożsamości (z doświadczeń Letniej Szkoły Romskiej)*.

W trakcie przerw zawsze przewidywany jest występ zespołu romskiego, uczestnicy otrzymują materiały pokonferencyjne (publikacja² – wykłady, artykuły, prezentacje szkół). Miejscem konferencji jest Dolnośląski Urząd Wojewódzki, Sala Sejmikowa.

Projekt wszystkich czterech konferencji mógł być zrealizowany dzięki dotacji przyznanej przez Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji (obecnie Ministra Administracji i Cyfryzacji) w ramach realizacji Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce.

Kolejna konferencja odbyła się we Wrocławiu w dniu 4 listopada 2010 roku. Celem konferencji było kolejny raz dokonanie analizy obecnego systemu edukacji międzykulturowej i wielokulturowej oraz poszukiwanie najlepszych rozwiązań edukacyjnych oraz wymiana doświadczeń praktyków.

Zaproszono do udziału w konferencji profesjonalistów związanych z edukacją międzykulturową i praktyków z wieloletnim doświadczeniem w pracy z mniejszościami narodowymi i grupami etnicznymi, m.in. z: Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji, uczelni wyższych z Wrocławia, Krakowa, Opola, Warszawy. Dodatkowo zaproszono Dolnośląskiego Kuratora Oświaty, Dyrektora Wydziału Edukacji Urzędu Miejskiego Wrocławia oraz dyrektorów i nauczycieli ze szkół z Dolnego Śląska.

W II sekcji mieli wystąpienia m.in. wykładowcy Dolnośląskiej Szkoły Wyższej dr Barbary Dobrowolskiej nt. *Działania pedagogiczne szkoły wobec problemów uczniów czeczeńskich. Przykłady społecznej i kulturowej inkluzji*, referat dotyczący *Działania stowarzyszenia ukraińskiego* – dr. Jarosława Syrnika, omówienie aktywności *Wirtualni Żydzi. Edukacja międzykulturowa na wybranych przykładach projektów realizowanych przez organizacje żydowskie* – Tamary Włodarczyk z Instytutu Politologii Uniwersytetu Wrocławskiego. *Działania na rzecz Romów* przedstawił Adam Bartosz z Muzeum Etnograficznego w Tarnowie, o projekcie *Hiszpańskie klimaty* mówiła Jolanta Horyń ze Szkoły Podstawowej nr 108 we Wrocławiu. Natomiast

² Dotychczas ukazały się trzy recenzowane prace zbiorowe: J. Horyń (red.): *Terażniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*. Wrocław 2010, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji; J. Horyń, J. Maciejewski (red.): *Społeczeństwo wielokulturowe wyzwaniem w pracy nauczyciela andragoga*. Wrocław 2011, UW; J. Horyń (red.): *Zatrzymane tabory – wyzwania edukacyjne Europy*. Wrocław 2013, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji. Aktualnie przygotowany jest tom pokonferencyjny z roku 2013.

w III sekcji miała miejsce prezentacja wrocławskiego programu *Dzielnica czterech świątyń – edukacja na rzecz tolerancji*, Uniwersytet III wieku – *edukacja międzypokoleniowa*, *Romskie kroniki rodzinne* – Małgorzata Smolik-Wyczalkowska, XII LO Wrocław, *Przybliżenie kultury żydowskiej – praca z młodzieżą metodą projektu* – Lidia Suszko i Agnieszka Paterek – Zespół Szkół Ekonomiczno-Administracyjnych Wrocław, *Europejski Dzień Języków* – Dorota Pikula Szkoła Podstawowa nr 113 – Wrocław, *Uczeń bilingwalny w edukacji międzykulturowej* – Urszula Opłocka, Szkoła Podstawowa nr 61, i Mariola Gurgul, Uniwersytet Ekonomiczny – Wrocław. Poza wystąpieniami miały miejsce prezentacje wystawowe – dorobek szkół i organizacji pozarządowych, Szkoła Podstawowa nr 3 Kłodzko – działania na rzecz społeczności romskiej, Fundacja PROM – działania na rzecz społeczności romskiej, Fundacja In Posterum – działania na rzecz społeczności romskiej, wystawa plastyczna – prac romskiej artystki, Szkoła Podstawowa 108 – Cygańskim taborem po drogach Europy.

Przedostatnia konferencja odbyła się we Wrocławiu w dniu 4 grudnia 2012 roku. Celem konferencji była, po rocznej przerwie, dyskusja na temat aktualnego systemu edukacji międzykulturowej i wielokulturowej oraz poszukiwanie najlepszych rozwiązań edukacyjnych i wymiana doświadczeń praktyków. Organizatorami konferencji byli: Instytut Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego, Pełnomocnik Wojewody Dolnośląskiego ds. mniejszości narodowych i etnicznych oraz Szkoła Podstawowa nr 108 we Wrocławiu.

Do udziału w konferencji zaproszono ponownie specjalistów związanych z edukacją międzykulturową i praktyków z wieloletnim doświadczeniem w pracy z mniejszościami narodowymi i grupami etnicznymi, między innymi: prof. zw. dr. hab. Jerzego Nikitorowicza – Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, prof. zw. dr. hab. Tadeusza Pilcha – Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, prof. zw. dr. hab. Zenona Jasińskiego – Instytut Nauk Społecznych Uniwersytetu Opolskiego, prof. dr. hab. Alicję Szerłąg – Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, prof. dr. hab. Zdzisława Zagórskiego – Instytut Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego, prof. dr. hab. Adama Palucha – Katedra Etnologii i Antropologii Kulturowej Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Beatę Pawłowicz – Dolnośląskiego Kuratora Oświaty, Marię Iwonę Bugajską – Dyrektora Wydziału Edukacji Urzędu Miejskiego Wrocławia, Stowarzyszenie Asystentów Edukacji Romskiej, dyrektorów, nauczycieli ze szkół z Dolnego Śląska, przedstawicieli administracji państwowej i samorządowej, organizacje pozarządowe

i stowarzyszenia działające na rzecz społeczności romskiej. Prof. dr hab. Zbigniew Kurcz – Dyrektor Instytutu Socjologii dokonał wprowadzenia do tematu konferencji wspólnie z mgr. Dariuszem Tokarzem – Pełnomocnikiem Wojewody ds. mniejszości i grup etnicznych oraz mgr Jolantą Horyń – dyrektorką Szkoły Podstawowej 108 im. Juliana Tuwima we Wrocławiu. Sesja I moderowana była przez prof. dr hab. Barbarę Wiśniewską-Paź. W tej części referaty prezentowali: prof. dr hab. Włodzimierz Chojnacki – Instytut Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego – *Szkolnictwo w dobie transformacji i globalizacji*, prof. dr hab. Dorota Majka-Rostek – Instytut Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego – *Dzieci romskie w szkole – szanse i zagrożenia*, mgr Adam Bartosz – Dyrektor Muzeum Okręgowego w Tarnowie – *Małopolski Szlak Martyrologii Romów – fakty i refleksje*, dr Jacek Krzyżanowski – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gorzowie Wielkopolskim – *Edukacja Romów w okresie akcji osiedleńczej*. Po tej części nastąpiła prezentacja placówek i stowarzyszeń z zakresu edukacji międzykulturowej: Wystawa Fundacji Prom „Jedni z wielu”, Wystawa Szkoły Podstawowej nr 108 „Cygańskim taborem po drogach Europy – 2012”, Wystawa jubileuszowa Związku Ukraińców w Polsce – koło we Wrocławiu, Wystawa Zespołu Szkół Ekonomiczno-Administracyjnych – Projekty: „Ślub żydowski w dwóch obrazach” i „Johanneum – wrocławska szkoła ponadwyznaniowa”. Sesja II była moderowana przez prof. dr. hab. Jana Maciejewskiego, a udział w niej wzięli: mgr Tamara Włodarczyk – Instytut Politologii Uniwersytetu Wrocławskiego – *Szkolnictwo mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce po 1989 roku*, mgr Dariusz Tokarz – Pełnomocnik Wojewody ds. mniejszości na Dolnym Śląsku – *Raport z realizacji Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce – kwestie edukacyjne*, mgr Jolanta Bednarska – Wydział Edukacji UM Wrocławia – *Informacja o działaniach na rzecz edukacji dzieci romskich we Wrocławiu*, mgr Małgorzata Smolik-Wyżałkowska – *Dzieci – refleksje na temat filmu realizowanego wśród dzieci romskich na Brochowie*, dr Łukasz Kwadrans – Rada Miejska w Świebodzicach – *Z Romami, dla Romów, o Romach – trzy refleksje...*, mgr Manuela Plizga-Jonarska – Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej we Wrocławiu – *AntiBias i Betzavta jako metody nauczania tolerancji – koncepcja, możliwości zastosowania w polskiej szkole*. Po tej sesji miał miejsce występ zespołu dziecięcego zespołu romskiego „Terne Romani Bacht”.

Sesję III moderował prof. dr hab. Wojciech Horyń, a swoje wystąpienia prezentowali: Karolina Zwierzyńska – Fundacja Prom Projekt: „*Romskie Odrodzenie*” i kampania społeczna „*Jedni z wielu*”, Anna Gazda – Centrum

Informacji i Rozwoju Społecznego – Projekt: *Różni obywatele – jedno miasto*, Roksana Stojowska – asystent edukacji romskiej i Marian Totuszyński – wychowawca świetlicy środowiskowej Ognisko 3 we Wrocławiu – Projekt: *Uczę się, poznaję-zmieniam. Syklakiraw pes, pryńckiraw-paruwaw*, mgr Maria Łój i mgr Monika Drózd-Balkowska – nauczyciele wspomagający edukację uczniów romskich – *Uczeń romski w szkole*, dr Dorota Pluchowska – Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Wrocławskiego – *Interaktywne uczenie się w ujęciu konstruktywistycznym. Ilustracja na przykładzie doświadczeń edukacji interkulturowej Instytutu ds. Migracji Przesiedleńców w Oerlinghausen*. W panelu dyskusyjnym wzięli udział: dr Tomasz Szyszlak – Zakład Badań Wschodnich Instytutu Studiów Międzynarodowych Uniwersytetu Wrocławskiego, mgr Sylwia Moroń – asystent edukacji romskiej, Wałbrzych, mgr Jolanta Horyń – dyrektorka Szkoły Podstawowej nr 108 we Wrocławiu.

Organizatorami ostatniej konferencji byli: Instytut Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego, Pełnomocnik Wojewody Dolnośląskiego ds. mniejszości narodowych i etnicznych oraz Szkoła Podstawowa nr 108 we Wrocławiu. Konferencja odbyła się we Wrocławiu w dniu 5 grudnia 2013 roku. Celem spotkania była kontynuacja dyskusji na temat edukacji wielokulturowej oraz wymiana doświadczeń. Do udziału w konferencji zaproszono profesjonalistów związanych z edukacją i praktyków z wieloletnim doświadczeniem w pracy z mniejszościami narodowymi i grupami etnicznymi. Do udziału w Komitecie Honorowym Konferencji zostali zaproszeni: prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz – Uniwersytet w Białymstoku, prof. zw. dr hab. Tadeusz Pilch – Uniwersytet Warszawski, prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński – Uniwersytet Opolski, prof. dr hab. Sławomir Kaprański – Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, prof. dr hab. Robert Kwaśnica – Dolnośląska Szkoła Wyższa, Adam Bartosz – Muzeum Okręgowe w Tarnowie, Beata Pawłowicz – Dolnośląski Kurator Oświaty, Maria Iwona Bugajska – Dyrektor Wydziału Edukacji Urzędu Miejskiego Wrocławia. Udział w konferencji wzięli: dyrektorzy, nauczyciele ze szkół z Dolnego Śląska, środowiska naukowe, przedstawiciele administracji państwowej i samorządowej, organizacje pozarządowe i stowarzyszenia działające na rzecz społeczności romskiej. Moderatorem pierwszej części spotkania była prof. dr hab. Barbara Wiśniewska-Paź – Uniwersytet Wrocławski, a wystąpienia prezentowali m.in.: dr hab. Barbara Weigl, prof. SWPS – Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej – *Obcość wśród swoich*, dr Małgorzata Rożycka – Departament Wyznań Religijnych i Mniejszości

Narodowych i Etnicznych Ministerstwa Administracji i Cyfryzacji – *Dotychczasowe systemy wsparcia Romów w Polsce*.

II sesję moderował prof. dr hab. Wojciech Horyń – Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu, a udział w niej wzięli: dr Łukasz Kwadrans – Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, i Janusz Balkowski – Fundacja Prom – *Romowie w Europie*, mgr Adam Bartosz i mgr Natalia Gancarz – z Muzeum Okręgowego w Tarnowie – *Dzieci romskie w tarnowskim muzeum – przykłady dobrych praktyk*, dr Jolanta Horyń i Adam Rusnak – Szkoła Podstawowa nr 108 im. Juliana Tuwima we Wrocławiu – *Cygańskim taborem po drogach Europy*, Roksana Stojowska – *Uczę się, poznaję-zmieniam. Syklakiraw pes, pryńckiraw-paruwaw*, dr Joanna Janiszewska – Centrum Studiów Niemieckich i Europejskich im. W. Brandta, Stowarzyszenie na rzecz Integracji Społeczeństwa Wielokulturowego Nomada – *Rola edukacji nieformalnej w procesie wsparcia Romów rumuńskich we Wrocławiu*, Ewa Madejczyk – Szkoła Podstawowa nr 3 w Kłodzku – *Nasze i wasze sukcesy*, mgr Dariusz Tokarz – Pełnomocnik Wojewody Dolnośląskiego ds. mniejszości narodowych i etnicznych – *Raport z realizacji Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce – na Dolnym Śląsku*.

Sesja III to referaty dr Doroty Pluchowskiej – Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Wrocławskiego – *Interkulturowe uczenie się...* mgr Tamary Włodarczyk – Instytut Politologii Uniwersytetu Wrocławskiego – *Kalejdoskop Kultur w wielokulturowym Wrocławiu*, dr Elżbiety Chromiec – Dolnośląska Wyższa Szkoła Służb Publicznych ASESOR we Wrocławiu – *Możliwości i ograniczenia wczesnej edukacji międzykulturowej*, dr Tomasza Szyszlaka – Zakład Badań Wschodnich Instytutu Studiów Międzynarodowych Uniwersytetu Wrocławskiego, *Działania Policji na Dolnym Śląsku i w Małopolsce wobec i na rzecz Romów*.

W roku 2014 ma ukazać się kolejna recenzowana praca zbiorowa, która będzie owocem grudniowego spotkania specjalistów zajmujących się edukacją międzykulturową i pracą z Romami. Wydaje się również zasadnym kontynuowanie idei wrocławskich spotkań, które cieszą się zainteresowaniem zarówno teoretyków, jak i praktyków.

HANNA STEBEL

Rola osób starszych w wychowaniu młodego pokolenia – dyskurs o problemach i możliwościach płynących z transmisji międzypokoleniowej

Cieszyn, 9 grudnia 2013 roku

Zakończenie studenckiej przerwy wakacyjnej wiąże się z rozpoczęciem aktywnej działalności podejmowanej na Uniwersytecie nie tylko przez pracowników, lecz także przez studentów. Realizowane są wydarzenia, których autorami są studenci zaangażowani w działalność kół naukowych.

Dnia 9 grudnia 2013 roku Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej zorganizowało konferencję poświęconą roli dziadków w wychowaniu młodego pokolenia. Współorganizatorem przedsięwzięcia był Zakład Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej. Spotkanie naukowe odbyło się w centrum konferencyjnym Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Głównym obszarem zainteresowań seminarium były rozważania nad zagadnieniem znaczenia dziadków w życiu dzieci i młodzieży. Podczas spotkania próbowano odpowiedzieć na szereg pytań, m.in.: Co tak naprawdę dzieci i młodzież zawdzięczają starszemu pokoleniu? Czy jest to tylko poświęcony czas i zainteresowanie? Czy funkcje dziadków sprowadzają się wyłącznie do opieki?

Odpowiedzi na powyższe pytania dostarczyli zaproszeni goście. Należeli do nich: ks. prof. dr hab. Józef Budniak, dr hab. Alina Szczurek Boruta, prof. UŚ, dr hab. Marek Rembierz, dr Barbara Chojnacka-Synaszkó, dr Anna Drożdż, dr Barbara Grabowska, dr Tadeusz Kania, dr Agnieszka Majewska-Kafarowska, dr J. Suchodolska, mgr Katarzyna Jas, lic. Michalina Ryczek oraz Halina Sajdok-Żyła.

Konferencję uroczystie otworzyła dr Jolanta Skutnik – Prodziekan ds. Studenckich i Kształcenia oraz dr hab. Urszula Szuścik prof. UŚ – Dyrektor Instytutu Nauk o Edukacji.

Swoim przybyciem konferencję zaszczyliła także Prezes Uniwersytetu Trzeciego Wieku – Małgorzata Szwarc-Niedźwiecka.

Podczas uroczystego otwarcia konferencji dr J. Skutnik wspominała lata swojego dzieciństwa oraz „babciny” sad. Mówiąc o ciepłym jabłku z kieszeni fartucha babci, zainspirowała kolejnych prelegentów, którzy w swoich wystąpieniach nawiązywali do tych słów.

Dr hab. U. Szuścik, prof. UŚ, również wspominała beztrudne lata dzieciństwa. Uczyniła to w sposób bardzo wzruszający, co spowodowało, że cała konferencja nabrała emocjonalnego wydźwięku.

Jako pierwsza głos zabrała dr hab. A. Szczurek-Boruta, prof. UŚ, która wprowadzając zgromadzonych w problematykę przekazu wartości w rodzinie, skoncentrowała się na zagadnieniu tradycji. Przedstawiła wyniki badań przeprowadzonych wśród młodzieży i rodziców zamieszkujących Śląsk Cieszyński wskazujące na to, że nosicielami tradycji są głównie dziadkowie. Dla badanej młodzieży i jej rodziców zachowanie tradycji jest sprawą istotną.

Teologiczne podejście do tematu zaprezentował ks. prof. dr hab. J. Budniak. Omówił rolę dziadków w okresach roku liturgicznego. Ksiądz profesor zwrócił uwagę na tradycję religijną – „kultywowanie tradycji religijnej zbliża do siebie dziadków i wnuków”.

Dr J. Suchodolska poruszyła temat wartości, które młodzi ludzie mogą zinternalizować właśnie dzięki starszemu pokoleniu. Jej zdaniem – dziecięca potrzeba ciekawości jest w dużej mierze zaspokajana przez dziadków.

Mgr K. Jas przedstawiła gościom zebranym w centrum konferencyjnym Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji sytuację osób korzystających z usług Dziennego Ośrodka Aktywności Seniora. Swoje wystąpienie zilustrowała zarejestrowanymi wypowiedziami podopiecznych. Seniorzy – jak sami stwierdzali – lubią spędzać czas z dziećmi, opowiadać im historie z życia wzięte.

Dr A. Majewska-Kafarowska – przedstawicielka Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych oraz pracownik naukowy Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach – poruszyła temat dwubiegunowości relacji wychowawczych babcia/dziadek – wnuczka/wnuk. Zwróciła uwagę na bardzo istotną sprawę – dziadkowie uczą się od wnuków. „Młodzi cierpliwie uczą staruszków posługiwania się telefonami i komputerami”.

Pierwszą część konferencji zamknęło wystąpienie lic. M. Ryczek. Był to bardzo osobisty i poruszający głos, ponieważ Autorka opowiedziała historię swoją i swojego rodzeństwa wychowywanego w rodzinie, w której prawnymi opiekunami byli dziadkowie.

Drugą część konferencji rozpoczęła dr B. Grabowska, która w swoim wystąpieniu nawiązała do kształtowania u wnuków poczucia tożsamości. Toż-

samość zaspokaja potrzebę przynależności. Dr B. Grabowska zaznaczyła, że więź emocjonalna z dziadkami jest bliska, daje poczucie bezpieczeństwa, następuje także większe przyzwolenie i akceptacja dla zachowań ryzykownych. Zdaniem dr B. Grabowskiej – dziadkowie mają również prawo do rozpieszczania wnuków.

Konferencję zaszczyciła przedstawicielka grupy babć i dziadków H. Sajdok-Żyła. Wystąpiła – jak sama stwierdziła – przede wszystkim w roli aktywnej babci. Jest Prezesem Macierzy Ziemi Cieszyńskiej Koło Mnisztwo, wolontariuszką w hospicjum. O swoich wnukach wyrażała się z wielkim uczuciem. Dzięki tej wypowiedzi słuchacze dowiedzieli się, ile przyjemności można czerpać z kontaktu z dziećmi.

„Nie tylko dziadkowie oddziałują na wnuków, lecz także wnukowie na dziadków” – stwierdziła dr B. Chojnacka-Synaszko, przywołując reguły wpływu społecznego Roberta B. Cialdiniego – wzajemności, konsekwencji, wzajemnego dowodu słuszności, lubienia i sympatii, autorytetu, dostępności.

W kolejnym wystąpieniu głos zabrał dr hab. M. Rembierz, który stwierdził: „Więzi między pokoleniami nie mogą być uwięzią”. Naturalne kontakty młodego pokolenia z pokoleniem starszym są bardzo istotne. Dr hab. M. Rembierz wyjaśniał kluczowe pojęcia w odniesieniu do relacji międzypokoleniowych – więzi, pokolenie, przekaz, wartości.

Dr A. Drożdż zaprezentowała etnologiczne podejście do tematu konferencji. Słuchacze mieli okazję wysłuchać referatu o ludziach starszych w tradycyjnej społeczności wiejskiej – „W XIX wieku ludzie starsi uczyli młode pokolenie wielu praktycznych rzeczy”. Dr A. Drożdż zacytowała słowa Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej: „Piękni, gdy kwitną dla rodziny w srebrze swej siwizny...”. Słowa te trafnie oddają główną ideę konferencji na temat „Rola dziadków w wychowaniu młodego pokolenia”.

Ostatnim prelegentem był dr T. Kania, którego wystąpienie traktowało o dziadkach z Pogranicza oraz o ich dostępności. Ponadto dr T. Kania przedstawił zgromadzonym własną klasyfikację „typów” dziadków. Stwierdził, że „dziadków widywało się od czasu do czasu, a dzieci zawsze z wielką radością reagowały na spotkanie z nimi”. Dr T. Kania zwrócił również uwagę na fakt, iż jeszcze kilkanaście lat temu dziadkami zostawało się w wieku 40–45 lat. Aktualnie w tej kwestii nastąpiła znacząca zmiana. Dziadkami zostają osoby coraz starsze, co powoduje, że krócej mogą cieszyć się wnukami.

Wystąpienia prelegentów poszerzyły wiedzę uczestników konferencji – głównie studentów cieszyńskiego wydziału – na temat roli starszego poko-

lenia w wychowaniu dzieci i młodzieży. Dziadek i babcia sprawują szereg funkcji wychowawczych, pełnią rolę autorytetu, przewodnika życiowego, anioła stróża, przyjaciela. Nacechowanie emocjonalne wypowiedzi sprawiło, że konferencja nie była tylko spotkaniem naukowym. Wydarzenie to było przede wszystkim dobrym wspomnieniem o babciach i dziadkach. Retrospekcja pozwoliła powrócić prelegentom, organizatorom i słuchaczom do pięknych lat spędzonych pod ich czujnym okiem. Referaty osób biorących udział w wydarzeniu zilustrowane były krótkimi filmami oraz prezentacjami multimedialnymi.

Dzięki osobom, które zaangażowały się w to przedsięwzięcie naukowe, zwykły projekt dał piękne i wzruszające przesłanie.

BIBLIOGRAFIA

Prace z edukacji wielo- i międzykulturowej wydane w roku 2013

- Andrejuk K.: *Europeizacja w diasporze: studenci polscy na uczelniach w Londynie po 2004 roku*. Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2013.
- Balicki J., Chamarczuk M. (red.): *Wokół problematyki migracyjnej. Kultura przyjęcia*. Warszawa 2013, Rządowa Rada Ludnościowa, Międzyinstytutowy Zakład Badań nad Migracją, UKSW.
- Balvin J., Kwadrans Ł., Kyuchukov H.: *Roma in Visegrad Countries: History, Culture, Social Integration, Social Work and Education*. Fundacja Integracji Społecznej Prom, Wrocław 2013.
- Bodziany M.: *Komunikacja międzykulturowa w wielonarodowych jednostkach wojskowych*. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Łądowych imienia generała Tadeusza Kościuszki, Wrocław 2013.
- Borek P. (red.): *Studia o Romach w Polsce i w Europie*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2013.
- Boroń A.: *Pedagogika (p)o Holokauście: pamięć, tożsamość, edukacja*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2013.
- Bulerska-Marszałek M. (red.): *Feder dziwipen*. Poldruk, Wałbrzych 2013.
- Burzyńska-Wentland L.: *Szkolnictwo oraz działalność kulturalno-oświatowa w zakresie podtrzymywania tożsamości narodowej, religijnej i językowej mniejszości narodowych i etnicznych w województwie gdańskim (pomorskim) w latach 1989–2007*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013.
- Chrzanowska I., Jachimczak B., Pawelczak K. (red.): *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów*. Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo UAM w Poznaniu, Poznań 2013.
- Czerniejewska I.: *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
- Dębicki M., Makaro J. (red.): *Sąsiedztwa III RP – Czechy. Zagadnienia społeczne*. Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2013.

- Diagnoza postaw beneficjentów indywidualnych i instytucjonalnych projektu „Staże zawodowe dla Romów” współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego wobec zatrudniania osób pochodzenia romskiego: raport ewaluacyjny*. Związek Romów Polskich, Szczecinek 2013.
- Dudra S., Nitschke B. (red.): *Stowarzyszenia mniejszości narodowych, etnicznych i postulowanych w Polsce po II wojnie światowej*. Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2013.
- Dyczewski L., K. Jurek (red.): *Tożsamość w wielokulturowym świecie*. Lublin – Warszawa 2013, KUL, Centrum Europejskie Natolin.
- Ecler-Nocoń B., Frania M., Kitlińska-Król M.: *Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013. „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2.
- Faryś J., Krzyżanowski P. J., Orłowska B. A. (red.): *Romowie w Europie. Tożsamość i współczesne wyzwania*. Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Gorzów Wielkopolski 2013.
- Faryś J., Krzyżanowski P. J., Orłowska B. A.: *Romowie w Europie: tożsamość i współczesne wyzwania*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gorzowie Wielkopolskim. Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Gorzów Wielkopolski 2013.
- Gajdzica A.: *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych: między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Toruń 2013.
- Głuszyńska I., Lankosz K. (red.): *Państwo polskie wobec Polaków w diaspory*. Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Wydział Studiów Międzynarodowych, Bielsko-Biała 2013.
- Godlewska E., Lesińska-Staszczuk M. (red.): *Mniejszości narodowe w państwach Unii Europejskiej: stan prawny i faktyczny*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
- Gołdyka L.: *Pogranicze polsko-niemieckie jako przestrzeń socjalizacji*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2013.
- Grabowska B.: *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Katowice – Toruń 2013.

- Horyń J. (red.): *Zatrzymane tabory – wyzwania edukacyjne Europy*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Wrocław 2013.
- Jabłoński A.: *Homeostaza tekstu: tłumaczenie i komunikacja międzykulturowa w perspektywie polsko-japońskiej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2013.
- Kasperska I., Żuchelkowska A.: *Przekład jako akt komunikacji międzykulturowej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2013.
- Kosmala-Kozłowska M.: *Dialog Zachód – Azja Wschodnia w dziedzinie praw człowieka: wizje i praktyka*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Kostka-Szymańska M., Siudem A. (red.): *Zrozumieć człowieka – zrozumieć świat*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
- Lewowicki T., Nikitorowicz J., Szczurek-Boruta A. (red.): *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytet w Białymstoku, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Białystok – Cieszyn – Warszawa 2013.
- Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Grabowska B. (red.): *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2013.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Gajdzica A. (red.): *Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2013.
- Lipińska E.: *Polskość w Australii: o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Łapot-Dzierwa K. (red.): *A teacher in the contemporary multicultural world*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.
- Łoś R., Reginia-Zacharski J. (red.): *Sąsiedztwo i pogranicze – między konfliktem a współpracą*. T. 2. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.

- Łój M., Mirga S.: *Edukacja dzieci romskich – praktyczny informator dla rodziców/Broszura pe Romane Dada/Broszura perdało Romane Dada*, tł. dla dialektu Polska Roma Karol Gierliński, tł. dla dialektu Bergitka Roma Jan Mirga, brak wydawnictwa i miejsca wydania 2013.
- Łuczak A.: *Sytuacja ludności romskiej na Ziemi Lubuskiej w XX wieku*. Związek Romów Polskich, Instytut Pamięci i Dziedzictwa Romów oraz Ofiar Holokaustu, Szczecinek 2013.
- Misiejuk D.: *Dziedzictwo i dziedziczenie w kontekście procesów socjalizacji: studium teoretyczno-empiryczne o procesach dziedziczenia kulturowego na historycznym pograniczu Podlasia*. Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok 2013.
- Murawska A., Szary M.: *ABC dla Romów: poradnik jak skutecznie szukać pracy*, tł. na j. romski S. Stankiewicz, Aldruk Paweł Głogowski, Radom 2013.
- Muszyńska J., Danilewicz W., Bajkowski T. (red.): *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013.
- Nikitorowicz J. (red.): *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Pankowska K.: *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian: refleksje antropologiczno-pedagogiczne*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Pawlak M.: *Świadomość międzykulturowa we współczesnych konfliktach zbrojnych. Cz. 1, Sprawozdanie z badań naukowych*. Instytut Naukowo-Wydawniczy Maiuscula, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Handlu i Usług, Poznań 2013.
- Prokop-Janiec E.: *Pogranicze polsko-żydowskie: topografie i teksty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Różańska G. (red.): *Mała ojczyzna wobec wielokulturowej Europy*. Wydawnictwo Jasne, Pruszcz Gdański Słupsk 2013.
- Schejbal M. (red.): *Słowo i działanie: bibliodrama w dialogu międzykulturowym*. Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki, Bielsko-Biała 2013.
- Schreiber H.: *Świadomość międzykulturowa: od militaryzacji antropologii do antropologizacji wojska*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

- Sobecki M., Danilewicz W., Sosnowski T. (red.): *Szkoła – kultura – tożsamość: pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013.
- Surina I. (red.): *Wieloaspektowość przemian współczesnej edukacji wyższej: wybrane ujęcia*. Wydawnictwo Naukowe Contact, Poznań 2013.
- Szczurek-Boruta A.: *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek. Cieszyn – Toruń 2013.
- Szewczyk M.: *Unia Europejska i Romowie. System wobec kultury etnicznej*. Muzeum Okręgowe w Tarnowie, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, Tarnów 2013.
- Talewicz-Kwiatkowska J.: *Wpływ aktywności finansowej Unii Europejskiej na położenie społeczne Romów w Polsce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Winkler R.: *Komunikacja w organizacjach zróżnicowanych kulturowo*. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2013.

Opracowanie
Barbara Grabowska

Nota o autorach

Baselides Radek, mgr, doktorant Uniwersytetu Śląskiego, Salesiánská asociace Dona Boska, o.s. (Republika Czeska)

Gancarz Aleksandra, mgr, doktorantka Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Grabowska Barbara, dr hab., Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Harbatski Andrej, prof. dr hab., Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii; Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна (Białoruś)

Kania Tadeusz, dr, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Kocjan Sandra, studentka III roku studiów pierwszego stopnia – pedagogika ze specjalnością zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i terapia pedagogiczna, członkini Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Kozubík Michal, doc. PhDr.PhD., Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Ústav romologických štúdií (Słowacja)

Kwadrans Łukasz, dr, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Lewowicki Tadeusz, prof. zw. dr hab., Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Matusiak Łukasz, mgr, student I roku studiów pierwszego stopnia – pedagogika, członek Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Muszyńska Jolanta, dr, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii

Nycz Edward, dr, Uniwersytet Opolski, Wydział Historyczno-Pedagogiczny

Ogrodzka-Mazur Ewa, prof. UŚ dr hab., Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Pogorzelska Marzanna, dr, Uniwersytet Opolski, Wydział Historyczno-Pedagogiczny

Rembierz Marek, dr hab., Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Różańska Marta, lic., studentka I roku studiów drugiego stopnia – filologia polska, specjalność nauczycielska, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki

Skrzypek Elżbieta, dr, Uniwersytet Opolski, Wydział Historyczno-Pedagogiczny

Stebel Hanna, lic., członkini Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Suchomłynow Lech Aleksy, doc. dr hab., Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Інститут філології, Кафедра Полоністики (Ukraina)

Świdzińska Agata, dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii

Szolc Katarzyna, studentka III roku studiów pierwszego stopnia – pedagogika ze specjalnością zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i terapia pedagogiczna, członkini Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Wąs Adam, ks. dr, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Teologii

Informacja dla Autorów „Edukacji Międzykulturowej”

Publikacja w czasopiśmie „Edukacja Międzykulturowa” wymaga spełnienia przez Autorów wymogów formalnych, merytorycznych i technicznych. Autor winien złożyć oświadczenie o oryginalności tekstu oraz o tym, że tekst nie był wcześniej publikowany w żadnym wydawnictwie.

Redakcja przyjmuje materiały autorskie w wersji elektronicznej (plik .doc lub .rtf) i w formie wydruku.

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

Wymogi techniczne tekstów

Objętość tekstu: max. 0,5 arkusza wydawniczego; edytor tekstu: Word for Windows; tekst zasadniczy: czcionka Times New Roman 12 punktów, interlinia 1,5; przypisy: czcionka 10 punktów, interlinia 1 – na końcu każdej strony; akapit – 1 cm; marginesy – 2,5 cm; język publikacji: polski lub angielski.

Należy dołączyć: *streszczenie* (do 0,5 strony) w języku polskim i angielskim, należy podać autora tłumaczenia; *słowa kluczowe*; ułożoną w porządku alfabetycznym *Bibliografię*; krótką *Notę o autorze*.

Autor powinien dostarczyć materiał ilustracyjny (zdjęcia, wykresy, tabele) w formie osobnych plików graficznych czarnobiałych lub w skali szarości.

Technika sporządzania przypisów

1. Tytuły czasopism podajemy czcionką prostą w cudzysłowie, np.: „Kwartalnik Pedagogiczny”.
2. Pozostałe tytuły (artykułów, książek, map i innych utworów) zapisujemy kursywą bez cudzysłowu, np.:
U. Dernowska: *Badania jakościowe w pedagogice: cechy i wybrane strategie jakościowych badań terenowych*. „Ruch Pedagogiczny” 2007, nr 5–6.
D. Kubinowski: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin 2010, UMCS.
3. Artykuły z dzieł zbiorowych cytujemy następująco:
T. Lewowicki: *O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz perspekty-*

- wie edukacji i pedagogiki międzykulturowej. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 479.
4. Przy kolejnym, bezpośrednim odwołaniu się do tego samego artykułu/książki zapisujemy następująco:
Tamże, s. 481–482.
 5. Przy następnym odwołaniu się do tego samego artykułu/książki zapisujemy następująco:
U. Dernowska: *Badania jakościowe w pedagogice: cechy i wybrane strategie jakościowych badań terenowych*. „Ruch Pedagogiczny” 2007, nr 5–6, s. 24.
 - D. Kubinowski: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. cyt. wyd., s. 28.
 - T. Lewowicki: *O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz perspektywie edukacji i pedagogiki międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. cyt. wyd., s. 489.
 6. Przy odsyłaniu do stron internetowych należy, po podaniu autora, tytułu artykułu, „adresu” internetowego, podać też w nawiasie datę korzystania ze strony, np.:
J. G. Melton: *New Age Transformed*. <http://religiousmovements.lib.virginia.edu/nrms/newage.html> (15.03.2014).
 7. W przypisach nie podajemy godności, funkcji i tytułów autorów, np.: ks., prof., dr, itd., podajemy natomiast tytuły: św., bł.
 8. Jeśli w publikacji nie podano miejsca lub roku wydania, piszemy odpowiednio: bmw, brw, bmirw.

Kontakt z redakcją „Edukacji Międzykulturowej”

Sekretarze redakcji:

Anna Gajdzica ✉ annagajdzica@interia.eu

Barbara Grabowska ✉ basiagra@wp.pl

Information for authors of “Intercultural Education”

Publishing in the journal “Intercultural Education” demands from the authors fulfilling the formal, content, and technical requirements. An author should place a statement of authenticity of the text and should confirm that the text has not been published earlier in any publishing house.

The editors accept authors’ materials both in the electronic version (.doc or .rtf files) and in the printed form.

The editors do not return sent materials and stipulate the right to make formal changes and indispensable abridgements.

Technical requirements for texts

Volume: max. 0.5 of an editorial sheet; word editing program: Word for Windows; body text: font Times New Roman 12 points, leading 1.5; footnotes: font 10 points, leading 1 – end of each page; indention – 1 cm; margins – 2.5 cm; language: Polish or English.

The following should be attached: *summary* (max. 0.5 of a page) in Polish and English, with the translation author provided; *key words*; *bibliography* in alphabetical arrangement; *brief note about the author*

The author should provide illustrative materials (photographs, diagrams, tables) as separate black-and-white or grey-scale graphic files.

Footnotes

1. Titles of periodicals are written in the normal font in quotation marks, e.g.: “Kwartalnik Pedagogiczny”.
2. The other titles (of articles, books, maps and other works) are written in italics without quotation marks, e.g.:
U. Dernowska: *Badania jakościowe w pedagogice: cechy i wybrane strategie jakościowych badań tere nowych*. “Ruch Pedagogiczny” 2007, No. 5–6.
D. Kubinowski: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin 2010, UMCS.
3. Articles in collective works are cited in the following way:
T. Lewowicki: *O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz per-*

- spektywie edukacji i pedagogiki międzykulturowej*. In: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (eds): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, p. 479.
4. At the next direct reference to the same article/book the following should be written:
Ibid., pp. 481–482.
5. At the next reference to the same article/book the following should be written:
U. Dernowska: *Badania jakościowe w pedagogice: cechy i wybrane strategie jakościowych badań terenowych*. "Ruch Pedagogiczny" 2007, No. 5–6, p. 24.
D. Kubinowski: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. cyt. wyd., p. 28.
T. Lewowicki: *O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz perspektywie edukacji i pedagogiki międzykulturowej*. In: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (eds): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. cyt. wyd., p. 489.
6. At references to internet sources – after providing the author's name, the title of the article/book, and the website address, the access date should be written in brackets, e.g.:
J. G. Melton: *New Age Transformed*. <http://religiousmovements.lib.virginia.edu/nrms/newage.html> (15.03.2014).
7. In footnotes – authors' ranks, functions and titles are not provided, e.g.: Prof., Dr, Rev.; however, the following titles are written: St, Bl.
If a publication gives no place or year of issue, the following should be written: np, nd.

Contact:

editorial secretaries:

Anna Gajdzica ✉ annagajdzica@interia.eu

Barbara Grabowska ✉ basiagra@wp.pl